



Konsekvenser av prestationsbaserad ekonomistyrning i högre utbildning

Lärarhögskolan vid Umeå universitet som exempel

Christina Segerholm, Agneta Hult, Tord Göran Olovsson, Gunnar Lindström
och Mårten Almerud

Pedagogiska rapporter från Pedagogiska institutionen
Umeå universitet, 2020, Nr. 98



Pedagogiska institutionen

Christina Segerholm, Agneta Hult, Tord Göran Olovsson, Gunnar Lindström
och Mårten Almerud

Konsekvenser av prestationsbaserad ekonomistyrning i högre utbildning
Lärarhögskolan vid Umeå universitet som exempel

ISBN 978-91-7855-201-6
ISSN 1403-6169

Förord

Det här projektet har tagit lång tid att färdigställa, framför allt för att vi som har genomfört det har använt den tid som aldrig blir över när undervisning, administration, forskning och kursplanering, efterarbete, inläsning, möten och så vidare är avklarade. Vi har lärt oss en hel del om hur förutsättningarna för högre utbildning i Sverige ser ut och vid vårt eget universitet och i de sammanhang där vi undervisar. För att det lärandet skulle komma till stånd hade vi förmånen att få intervjua personer som sitter inne med specialkunskaper och erfarenheter av undervisning vid lärarutbildningarna, ekonomihantering, budgetarbete, kursklassificering och liknande. Till er riktar vi ett stort tack. Pensionerade kollegan Carl-Arne Nyströms bilder av ekonomiska flöden samt tidigt deltagande i projektet tackar vi för. Tack också till Ulf Stödberg, del av IT-supporten vid Pedagogiska institutionen som har hjälpt oss med bildredigeringsarbete. Tack till kollegorna som bidrog med synpunkter vid det seminarium där rapporten behandlades samt till den särskilda läsaren Limin Gu för konstruktiva påpekanden och frågor.

Umeå december 2019

Författarna

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Inledning	5
Tidigare studier	6
Syfte	7
Teoretiska resurser	7
Genomförande	8
Från 1993 års reform till och med verksamhetsåret 2016	10
Ekonomiska förutsättningar och resursfördelning vid Umeå universitet	11
<i>Generella principer för intern fördelning av ekonomiska resurser</i>	12
<i>Utbildningsanslag och kursklassificering</i>	14
Ekonomiska förutsättningar och resursfördelning vid Lärarhögskolan	19
Ekonomiska förutsättningar och resursfördelning vid Pedagogiska institutionen	20
Förutsättningar för lärare och lärares erfarenheter	21
<i>Uppfattningar om god undervisning</i>	21
<i>Förändrade förutsättningar och konsekvenser för undervisningen</i>	22
<i>Orsaker till förändrade förutsättningar</i>	24
Diskussion	25
<i>Konsekvenser för förutsättningar för den pedagogiska praktiken nationellt och vid Umeå universitet</i>	25
<i>Lärarytbildningarna vid Umeå universitet</i>	26
<i>Konsekvenser för undervisningen i lärarytbildningarna</i>	27
Slutord	28
Referenser	29
Bilagor	

Inledning

För ungefär 25 år sedan ändrades förutsättningarna drastiskt för den högre utbildningen i Sverige. Den tidigare principen för hur statliga medel skulle fördelas skrotades och med 1993 års högskolereform infördes den så kallade studentpengen. Innebörden av ”studentpengsreformen” är att lärosätena får en summa för registrerade studenter och en annan för godkända studenter.¹ ”Hst” (helårsstudent) och ”Hpr” (helårsprestation) är numera vardagsspråk, och ganska sällan funderar vi lärare på denna grundbult för vad som ramar in vårt undervisningsarbete. Studentpengen tas för given, men vi är samtliga underordnade den här ekonomiska styrningsprincipen, vilken också har fört med sig en hel del andra principer som ger de ekonomiska ramarna för våra utbildningsprogram, kurser och arbetsförhållanden. Förutom detta så för den här typen av ekonomistyrning också med sig specifika förutsättningar för vad lärosätena kan ge studenterna, till exempel i form av undervisningstid eller annan tid med lärare.

De motiv till införandet av studentpeng, eller prestationsbaserad budgetering och finansiering som forskare lyfter fram är att öka effektiviteten i högre utbildning (Dougherty, Jones, Lahr, Natow, Pheatt & Reddy 2016). Till detta lägger Herbst (2009, s. 82) ”...to increase productivity, to foster competition, to ’fund for results’, to increase service orientation, to separate client-agent roles, and to further accountability.” Anledningar till krav på ökad effektivitet tillskrivs omvälvningen av högre utbildning från att ha varit elitutbildning, till att nu vara massutbildning (Herbst 2009, s. 15 ff). Högre utbildning är fortfarande arbetsintensiv och med krympande resurser har prestationsbaserad finansiering blivit aktuell.

Vad den beskrivna förändringen av ekonomistyrningen har för konsekvenser/verkningar har för närvarande inte belysts särskilt ingående av forskare inom det pedagogiska kunskapsfältet. Riksrevisionen genomförde ett antal granskningar mellan 2007 och 2011 som de rapporterade 2012 (Riksrevisionen 2012). När det gäller utbildningsverksamheten inom lärosätena så visar Riksrevisionen att fördelningen av medel inom lärosätena mellan olika utbildningsområden i stort sett har bibehållits sedan 1993 års reform trots att kostnadsläget för olika utbildningar har förändrats sedan dess. Detta innebär att vissa utbildningar idag kan vara underfinansierade respektive överfinansierade (Riksrevisionen 2012, s. 11). I en senare granskning (Riksrevisionen 2017, s. 22-23) framkom att viss del av statens resurstilldelning till utbildning på grund- och avancerad nivå har blivit del av myndighetskapitalet på grund av överproduktion vid lärosätena (det utbildas alltså fler studenter än vad som utgår i kursresurser för deras utbildning och resterande del sparas). Båda dessa fenomen sätter ekonomiska ramar för vilka resurser som blir tillgängliga för undervisning.

Utöver dessa granskningar har Universitets- och kanslersämbetet genomfört en studie av undervisningstid utifrån scheman (UKÄ 2018). UKÄ noterar att antalet undervisningstimmar är tämligen lika den senaste tioårsperioden, men mycket lågt i internationella jämförelser (UKÄ 2018, s. 4). För området humaniora och samhällsvetenskap kom TCO genom studentenkäter å andra sidan tidigare fram till att dessa områden har minst lärarledd undervisningstid (TCO

¹ Helårsstudent, Hst, baseras på antalet förstagångsregistrerade och fortsättningsregistrerade studenter i grundutbildningen. Student måste vara registrerad på sista rapporteringsdag för budgetåret. Helårsprestation, Hpr, baseras på summan av alla presterade poäng under en period (vanligtvis ett kalenderår).

2013, s. 22). Samtidigt uppger lärare att de spenderar större andel tid för administrativa arbetsuppgifter än tidigare. Sveriges universitetslärare och forskare (SULF) pekar i det sammanhanget på digitaliseringen inom högre utbildning som har inneburit att administration har flyttat från administrativ personal till lärare, eller ”inneburit nya arbetsuppgifter som inte fanns tidigare” (SULF 2018, s. 18). Den tiden måste tas någonstans ifrån och utbildningsresursen är en av två möjliga källor att ösa ur (den andra är forskning). Men vilka konsekvenser har den här typen av ekonomistyrning för den pedagogiska praktikens förutsättningar, genomförande och resultat? Den frågan ringar in det övergripande forskningsproblem som det här forskningsprojektet har utgått ifrån.

Tidigare studier

I den ovan refererade Riksrevisionsrapporten (2012) som berör den nuvarande ekonomi–styrningen, påpekas att lärosätena satsar på breda, stora utbildningsprogram, eftersom de är en säkrare inkomstkälla (Riksrevisionen 2012, s. 44-45). Dessutom likriktas lätt utbudet då lärosätena satsar på sådana utbildningar som har visats locka studenter (ibid.).

Eftersom statens utbildningsbidrag är den finansieringskälla som lärosätena har när det gäller utbildning och undervisning, är det rimligt att bevaka hur mycket undervisningstid som kommer ut av dessa resurser. Jusek rapporterar från en undersökning genomförd i slutet av 2014, att studenter på samhällsvetenskapliga utbildningar i genomsnitt får åtta lärarledda timmar per vecka, och var femte student endast fyra timmar (Jusek odat. s. 4). Liknande resultat rapporterades från Örebro studentkår 2015 (Örebro studentkår/Holmström, Johansson, Lindholm & Stillerud 2015).

Ett annat sätt att beräkna undervisningstid är att undersöka andelen undervisningstid av den totala arbetstiden för olika kategorier anställda. I Högskoleverkets nu snart tioåriga rapport (2010), så tycks undervisning inom grundutbildningen utgöra 23% av arbetstiden för alla kategorier som ingår i undersökningen, vilket inte innefattar centrala administratörer (s. 13). Det kan möjligen tolkas som att det är i samklang med att studenter får lite lärarledd undervisningstid. Skillnaderna mellan olika tjänstekategorier var stora där adjunkters andel var 62%, lektors 46%, professorers 19% och forskarassistenters 14% (s. 16). Övriga tjänstekategorier tas inte upp här. Administrationsliknande uppgifter angavs till 17% av arbetstiden för samtliga tjänstekategorier, där adjunkter, lektorer och professorer låg nära detta genomsnitt (s. 18-19). I UKÄ:s rapport (2014) utifrån samma sorts SCB-statistik från 2011 anges 22% av arbetstiden för undervisning för samtliga tjänstekategorier (s. 12). Adjunkternas andel undervisning var då 60%, lektorernas 42%, professorernas 17% och forskarassistenternas 11% (s. 14). Andelen administration ökade ett par procent för dessa kategorier utom för professorerna.

Sammanfattningsvis tycks införandet av studentpeng som ekonomisk styrprincip ha medfört att lärosätena har utbildat fler studenter än de har fått resurser för även om detta fenomen har planat ut under senare år (UKÄ och SCB 2018, s. 18). Samtidigt har den statliga ersättningen urholkats över tid och administrativa arbetsuppgifter för lärarna har tillkommit. Lärosätena har satsat på stora utbildningsprogram såsom lärarutbildning och utbildningsinnehållet har därmed blivit mer likriktat. Något som inte uppmärksammats i de refererade studierna är att omfattande utvärderingssystem, både nationellt och lokalt, har utvecklats. I policyretoriken motiveras detta ofta med att det är nödvändigt när graden av autonomi för lärosätena ökar och att det är viktigt med kvalitetskontroll när de ekonomiska incitamenten kan leda till ökad produktion men sänkt

kvalitet (d.v.s. att man ”släpper igenom” studenter utan att de har nått kurskraven). Vad som saknas i stor utsträckning är studier som belyser relationen mellan de ekonomiska förutsättningarna, hur de hanteras vid lärosätena och vilka konsekvenserna är för konkret undervisningsarbete. I det avseendet är det här projektet ett bidrag.

Syfte

Syftet med det här projektet var således att bättre förstå ekonomistyrningens konsekvenser för den pedagogiska praktiken. Det har vi gjort genom att beskriva och analysera hur ekonomistyrningen hanteras vid Lärarhögskolan vid Umeå universitet (Umu) och vid den institution där vi är anställda. Vi har riktat intresset mot vad ekonomistyrningen får för konsekvenser för lärare verksamma i de kurser som hör till lärarutbildningsprogrammen. Fullt medvetna om att olika lärosäten hanterar ekonomistyrningen på olika sätt, och organiserar lärarutbildningarna på olika sätt, menar vi att belysningen av detta lärosäte ger intressanta och viktiga kunskaper om ekonomistyrning generellt i Sverige, men också specifikt för vårt lärosäte. Det senare utgör det andra syftet med projektet, nämligen att fungera som ett kompetensutvecklingsprojekt för lärare och ledning verksamma inom lärarutbildning inom Umu. Det handlar om att skaffa direkt kunskap om de villkor vi lärare verkar under för att på så sätt bättre förstå vår egen praktik och vad som utgör dess möjligheter och gränser. Våra övergripande forskningsfrågor är:

-Vilka konsekvenser har den här typen av ekonomistyrning för den pedagogiska praktikens förutsättningar, genomförande och resultat?

-Hur kommer styrningen till uttryck vid den utbildning som Lärarhögskolan vid Umu ansvarar för?

Teoretiska resurser

Lindensjö och Lundgren (2014) beskriver tre former för styrning av utbildning: Juridisk, ideologisk samt ekonomisk styrning. De tre styrningsformerna hänger samman, och kan relateras till varandra på så sätt att den ekonomiska och ideologiska styrningen förutsätter att det finns en juridisk styrning. Den juridiska styrningen utövas med stöd av statliga dokument, exempelvis Högskolelagen. Den ideologiska styrningen sker till exempel via formuleringar i styrdokumentet. Den ideologiska och juridiska styrningen genomförs med hjälp av ekonomiska resurser. Vad gäller högre utbildning tillskjuter staten ekonomiska resurser till lärosätena, utifrån de olika ersättningsnivåer som finns för olika utbildningsområden. Lundgren (2006) beskriver ett ytterligare styrningsverktyg, förutom de tre tidigare nämnda: utvärderingsstyrning, vilket UKÄ:s granskningar av högre utbildning är exempel på.

Lindensjö och Lundgren (2014) påpekar dock att styrning av utbildningsverksamhet inte kan liknas vid en ”mekanisk styrprocess” (s. 26), och att styrningen inte sker ensidigt från stat eller utbildningshuvudman. De framhåller dock att det som lärare gör i undervisningen inte sker godtyckligt, utan att lärare exempelvis följer bestämda traditioner. Regleringar och resurser påverkar dock det utrymme lärarna har för ”egen” styrning av det som sker i undervisningen.

Denna beskrivning av utbildningsstyrning kan kopplas till begreppen *formuleringsarena* och *realiseringsarena* (Lindensjö & Lundgren 2014, s. 171-179). På formuleringsarenan formuleras och beslutas mål och innehåll för utbildningen, något som sedan ska förverkligas på realiseringsarenan, det vill säga i utbildningspraktiken. De som då i praktiken ska genomföra

det som är beslutat är främst lärarna, även benämnda *street-level-bureaucrats* (Lipsky, 1980; Lindensjö & Lundgren 2014, s. 176). Genomförandet i praktiken kan dock som ovan beskrivits ske på olika sätt, vilket exempelvis betyder att problem som uppstår i en utbildningspraktik inte alltid går att generalisera till utbildningspraktiker i allmänhet (Lindensjö & Lundgren 2014, s. 178).

När det gäller prestationsbaserad finansiering så skiljer Herbst (2009, s. 68-70) på ”Block Grants” och ”Line-Items Budgeting”². Det första handlar om klumpsummor till högskolor och universitet att använda och fördela enligt egna bedömningar, och det andra handlar om bidrag till angivna ändamål. I ett svenskt högskolesammanhang kan vi se en blandning av båda dessa finansieringsformer såtillvida att statens utbildningsbidrag inte ska användas till forskning och vice versa. Dessutom är kravet för finansiering kopplat både till ”formula-based” tilldelning, vilket är ett input-mått på antalet registrerade studenter, och till ”performance-indicators”, vilket i det svenska sammanhanget är ett output-mått i form av godkända studentprestationer (Herbst 2009, s. 68). (Se också Hst och Hpr i inledningen.)

Emellertid hävdar Herbst (2009, s. 81) att relationen mellan effekterna av prestationsbaserad finansiering och de ändamål som en sådan finansiering är tänkt att uppfylla är svag. Till yttermera visso så finns det också belegg för att prestationsbaserad finansiering kan leda till sådant som även har diskuterats i Sverige: sänkta kurskrav för att få igenom studenter och få betalt samt höjda behörighetskrav för att ha studenter med bättre prognos att klara kraven (Dougerthy et al. 2016, s. 150).

Tillämpad i svensk högre utbildning fungerar prestationsbaserad ekonomistyrning så att resurserna (pengarna) kopplas till takbeloppen för lärosätena, det vill säga till det antal examina som ska uppnås och som universitet och högskolor får betalt för av staten. Universitet och högskolor får betalt för registrerade studenter, och för studenter som har klarat kurskraven enligt en nationell ersättningstariff, så kallade prislappar för olika utbildningsområden. (Se vidare nedan, rubrik Utbildningsanslag och kursklassificering.)

Förutom takbelopp, så handlar den svenska prestationsbaserade finansieringen om att resurserna finns i antalet poäng för kurs eller del av kurs som institutioner får ansvar för, och därmed det antal registrerade och godkända studentprestationer som de kan nå. Utan ansvar för kurspoäng finns ingen möjlighet att få resurser. Detta är en viktig utgångspunkt när det gäller omfattande utbildningsprogram, i vilka det råder kamp om vilket ämne/institution som har den mest kvalificerade kunskapen och högsta kompetensen för att undervisa i ett visst kursinnehåll. Sådana lärosätesinterna spänningar kan komma till uttryck när det gäller olika innehåll i lärarprogrammen.

Genomförande

Projektet tog sin utgångspunkt i att de lärare som ville, använde sin kompetensutvecklingstid till att bidra till ett gemensamt projekt i vilket ett mindre antal delstudier utvecklades och genomfördes successivt. Det betyder att inläsning på tidigare forskning, användbart teoretiskt material samt utveckling av insamling och analysmetoder har gjorts ”under gång” och preciserades inte i förväg. Dessa vetenskapliga frågor hanterades genom kollektiva diskussioner och i relation till de ingående individernas tidsmässiga förutsättningar. En annan

² Herbst (2009) gör ingen skillnad på budgetering och finansiering annat än kronologiskt så att budgetering föregår finansiering.

avgränsning som gjordes tidigt, och utifrån de begränsade resurser vi har förfogat över, var att vi riktade in oss på att samla information om ekonomiska frågor till projektet som huvudsakligen avsåg år 2016.

Vi som har genomfört projektet är, och har varit involverade i lärarutbildning som lärare under olika lång tid. Några av oss har undervisat på kurser inom olika lärarutbildningsprogram under många år, andra kortare tid. Med utgångspunkt i vår undran om vilka konsekvenser den svenska ekonomistyrningen har för den pedagogiska praktiken, och hur den kommer till uttryck vid Lärarhögskolan vid Umeå universitet, identifierade vi ett antal frågor för att konkretisera syftet. Följande frågor styrde således vårt arbete och den information som vi ansåg oss behöva för att genomföra studien:

-Vad händer med den statliga resursen i form av studentpeng till olika kurser (klassificerade på olika vis) på de olika nivåerna vid lärosätet? Vilka avsättningar görs till vad på de olika nivåerna, och vad blir kvar i reell undervisningsresurs? Hur har detta ändrats under de senaste åren? Takbeloppens betydelse, regleringsbrev, OH? (OH står för "over head" det vill säga universitetets gemensamma kostnader, till exempel biblioteket)

-Hur fördelas ansvar för olika kurser och kursinnehåll mellan olika institutioner? Vilka konsekvenser har Umu:s beställarmodell för planering och genomförande av kurser? För lärarna som ska undervisa?

-Hur fördelas studentpengen mellan olika lärarutbildningskurser de facto på institutionsnivå och varför görs det så?

-Vilka är konsekvenserna för lärarna som ska undervisa?

För att ta reda på fördelningsprinciper på olika nivåer inom Umeå universitet, samt principer för kursklassificering, intervjuade vi personer med stor kunskap om sådana processer (se bilaga 1). Det handlade om personer som arbetar med ekonomiadministration och/eller ledning, och som har erfarenhet av beslutsfattande rörande fördelning av ekonomiska resurser inom universitetet. Inalles var det fyra informanter på olika nivåer (central nivå, lärarhögskolenivå, institutionsnivå). Utöver dessa intervjuer bad vi om, och fick skriftligt material om vad olika ekonomiska resurser används till, och om hur själva grundprincipen för resursfördelning ser ut. Detta material bestod av budgetdokument och kursklassificeringsprinciper för Umeå universitet.

För att få inblick i hur fördelningen såg ut på institutionsnivå intervjuade vi två personer med god insyn i dessa principer och processer. Konsekvenser för undervisande lärare undersökte vi med hjälp av intervjuer av sex lärare vid två institutioner; tre lärare vid varje institution. Urvalet gjordes så att vi hade lärare som representerade dem med lång erfarenhet av undervisning inom lärarutbildningarna, det vill säga mer än tio år. Dessutom valde vi också informanter med kortare erfarenhet, specificerat till mindre än fem år. Motivet till att välja lärare med både lång och kort erfarenhet var att vi ville utröna om lärarna uppfattade att det har skett någon förändring över tid i vilka resurser de har för undervisning, och om det i så fall har påverkat deras arbete på något sätt. Vi ville således se om det fanns någon skillnad mellan lärare med lång erfarenhet och kort erfarenhet när de pratade om undervisningen och dess förutsättningar. Frågeguider för de olika grupperna finns i bilaga 2. Intervjuerna spelades in och sammanfattades skriftligt.

De forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet rekommenderar har i det här fallet följts såtillvida att alla informanter har deltagit frivilligt (Vetenskapsrådet 2017). Vi använder inte egennamn, men i och med att vi har intervjuat människor i vår närhet har individskyddskravet fått en något urvattnad innebörd. Detta har vi också klargjort för dem vi intervjuade. Dessa personer har å andra sidan svarat på våra frågor i egenskap av att de är offentliga tjänstemän och frågorna har handlat om sådant som är offentliga uppgifter och praktiker, vilka också står under formell granskning genom revision. Individskyddskravet har därför hanterats så att det är informanternas svar som offentliga tjänstemän som intresserat oss, inte deras svar som särskilda personer. Vår studie är enbart en kunskapsgenererande aktivitet och tjänar inga andra ändamål.

Även om vi riktat in oss på Sverige och lärarutbildningen vid Umeå universitet, så är det sammanhang som vi arbetar i inte unikt för oss. Därför presenterar vi härnäst en nationell bakgrund.

Från 1993 års reform till och med verksamhetsåret 2016

Här ger vi således en kort tillbakablick över några av de förändringar som anses ha påverkat den svenska högre utbildningens, och lärarutbildningens förutsättningar sedan reformen 1993 och fram till och med 2016. Detta för att få förståelse för den samtida nationella kontext som vi verkar i.

Före 1993 års reform användes en huvudprincip för de statliga bidragen till grundutbildning vid lärosätena som grundades på en nationell planeringsrationell där det totala antalet utbildningsplatser för riket per år fastställdes, liksom antal studieplatser per lärosäte samt antal studieplatser per utbildningslinje (Regeringens proposition 1975:9; se också SOU 2019:6, s. 60). Sedan hade lärosätena och institutionerna att förhålla sig till den ekonomiska ramen, och viss lokal frihet att använda medlen inom den ekonomiska ramen gavs. Den nuvarande grundprincipen för ekonomistyrningen av högre utbildning - studentpengen - slogs således fast i och med 1993 års reform. Andra förändringar som påverkar och har påverkat den pedagogiska praktiken och lärargärningen inom lärarutbildning är ett flertal tämligen omfattande reformer av högre utbildning. År 2001 genomfördes en reform (Regeringens proposition 1999/2000:135) av den dåvarande lärarutbildningen: 1-7 och 4-9 lärare utbildades för grundskolan, och ett stort antal andra examina gällande gymnasielärare, förskollärare, yrkeslärare, fritidspedagoger, m. fl. skapades. Ett Allmänt utbildningsområde i vilket Verksamhetsförlagd utbildning inrymdes, utgjorde generellt kursinnehåll för samtliga lärarutbildningsprogram, om än riktat till de olika programmen. Övergripande examensmål formulerades också. Krav ställdes dessutom på att ett särskilt organ inrättades för den interna organisationen och styrningen av lärarutbildning vid lärosätena (Ibid.).

Nästa genomgripande förändring, som gällde all högre utbildning, var beslutet om att ändra examensstrukturen genom en sorts anpassning till Bolognastrukturen (Regeringens proposition 2004/05:162).³ Genom Bologna-reformen preciserades examensmålen för alla examina på samtliga nivåer, och kursfordringar i termer av förväntade studieresultat skulle formuleras i kursplanerna. Från 1995 och framåt infördes också obligatorisk nationell utvärdering av högre utbildning. Flera olika nationella utvärderingssystem har använts sedan dess, med lite olika

³ I Sverige beslöt riksdagen att behålla en forskarutbildning om fyra år, i stället för tre år, enligt Bolognastrukturen 3+2+3 (3 årsutbildning på grundnivå, 2 års utbildning på avancerad nivå och 3 års utbildning på forskarnivå).

inriktning. ”Kvalitet” har varit ledord, och att utvärdera i vilken mån olika utbildningar och lärosäten arbetar för att uppnå och ”säkerställa” god kvalitet i utbildningarna har bidragit till att införliva styrning enligt mål- och resultatrationalen (Segerholm, Hult, Lindgren & Rönnerberg 2019).

Ytterligare reformer av betydelse för lärarutbildning och högre utbildning generellt var den lärarutbildningsreform som beslutades i början av innevarande decennium (Regeringens proposition 2009/10:89). Fyra lärarexamina (förskollärarexamen, grundläraresexamen, gymnasielärarexamen och yrkesläraresexamen) blev nu strukturerade. Ett minskat generellt kunskapsområde för samtliga examina kvarstod med nytt namn; Utbildningsvetenskaplig kärna. Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen bröts ur detta generella område och bildade egna kurser. Kravet på att ett särskilt organ för lärarutbildning avskaffades (Ibid.).

År 2010 beslutades också den så kallade Autonomireformen som innebar att lärosätena gavs större frihet att utforma den interna organisationen och anställningar efter eget huvud (Regeringens proposition 2009/10:149). I många fall innebar det att lärosätena stärkte det som kallas för linjestyrning, på bekostnad av kollegial styrning som av tradition har varit stark inom högre utbildning (Sørensen et al. 2015). Lärosätena har också möjlighet att styra de ekonomiska flödena internt med utgångspunkt i de olika utbildningsområdenas så kallade prislappar (se vidare nedan och tabell 1) samt konstruera interna system för gemensamma kostnader på olika nivåer.

Under de senaste knappa 30 åren har antalet studenter fördubblats även om en liten minskning av registrerade studenter inträder från och med läsåret 2015/16 (UKÄ och SCB 2018, s. 18). För det Humanistiska/Samhällsvetenskapliga området har ersättningsbeloppen höjts vid ett antal tillfällen, senast 2015-2016, vilket också har gällt teologi och juridik (UKÄ 2019, s. 26). Det nationella underskottet på lärare har lett till att regeringen via regleringsbrev till olika lärosäten har angivit att antalet utbildningsplatser vid lärarutbildningarna ska utökas, och så kallade snabbspår har inrättats (Regeringens proposition 2016/17:1, s. 34; Regeringen Utbildningsdepartementet 2016 a och b). Expansionen har inneburit att studentgrupperna har blivit mer heterogena än tidigare och att andelen studenter i behov av särskilt stöd också ökar. Den politiska inriktningen mot breddad rekrytering är även den ett steg i den riktningen (Regeringens proposition 2014/15:1, s. 180), om än med goda ambitioner att göra högre utbildning tillgänglig för grupper som är svårare att rekrytera. Båda dessa förhållanden kräver anpassningar av olika slag, ibland individuell anpassning som till exempel när det handlar om studenter med funktionsvariation. Men det kan också handla om att en större andel studenter inte har tillräckliga förkunskaper (Arnesdotter & Vang 2014; Enefalk 2013) eller att motivation och attityd inte stämmer med de insatser som krävs (Nilsson 2013). När det gäller lärarutbildningsstudenter så rapporterar Svensson (2017) samt UKÄ (2017a) att det är studenter med låga betyg som i första hand hoppar av, och Persson (2018) menar att de helt enkelt inte klarar kurskraven.

Ekonomiska förutsättningar och resursfördelning vid Umeå universitet

Här redovisar vi vilka förutsättningar som råder för utbildning på grund- och avancerad nivå vid Umeå universitet, det vill säga, de fördelningsprinciper som tillämpades 2016/2017.

Generella principer för intern fördelning av ekonomiska resurser

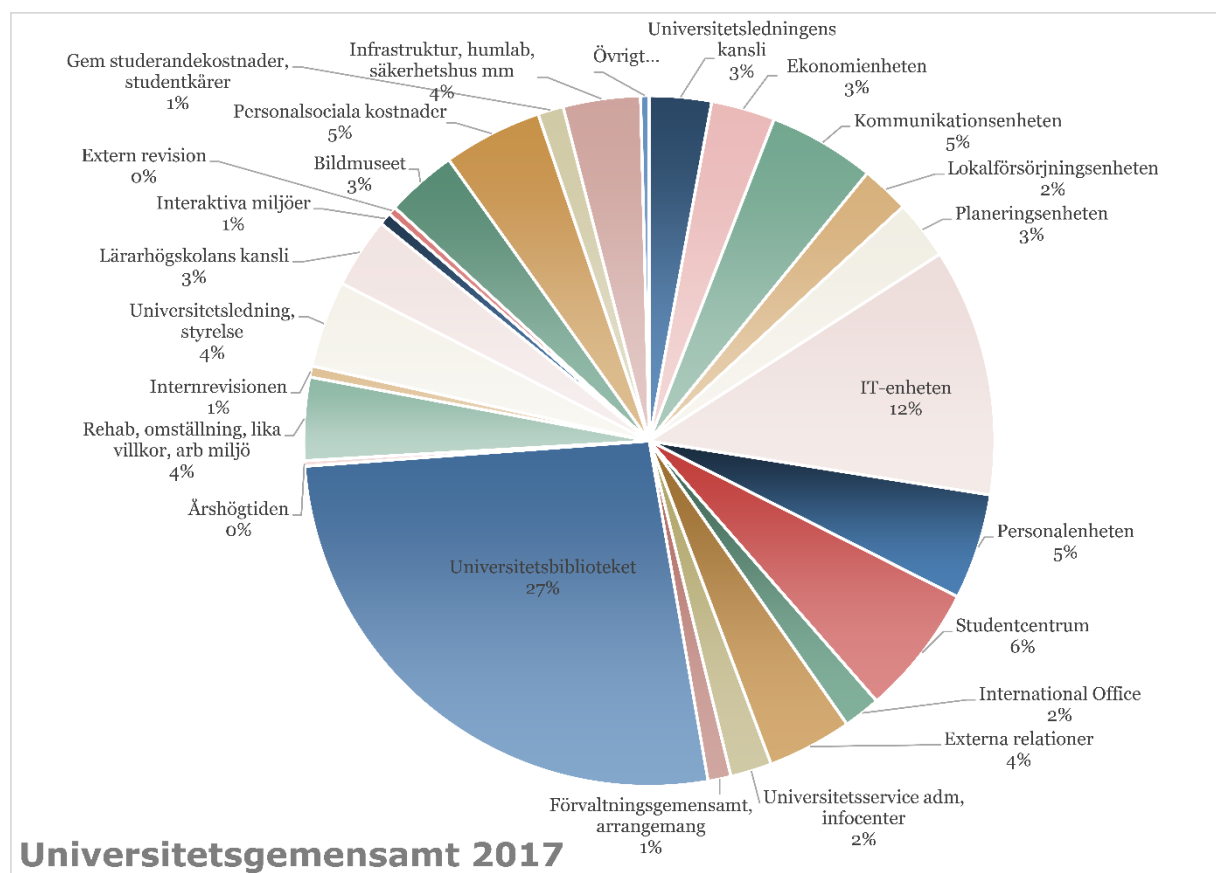
En övergripande princip som den informant på den här nivån som vi intervjuade förde fram är att "Mål och budget ska hänga ihop. Om universitetsstyrelsen anser att något ska prioriteras, så ska budgeten följa det." (Central ekonomi/ledningsinformant, C1) Hela universitetets budget ska också "hänga ihop" tidsmässigt och sträcka sig över lite längre tid, tre år. Vidare gäller att om regeringen har anvisat öronmärkta pengar, till exempel till 40 platser på grundlärarutbildning så fördelas det direkt till Lärarhögskolan, som ska fördela det vidare till de institutioner som genomför utbildningsuppdragen. Den här informanten påpekade också att statliga öronmärkta pengar har ökat över tid, och att takbeloppen följer sådana regeringsuppdrag. Ger regeringen ett extra utbildningsuppdrag till lärosätet, så höjs takbeloppet i samma utsträckning, vilket innebär att någon intern omfördelning av takbelopp inte behöver göras. Uppföljning av budget är också viktigt. En annan princip vid universitetet är att kärnverksamhetens kostnader och stödverksamheterna ska följas åt. Den centrala ekonomi/ledningsinformant som vi intervjuade uttryckte det på följande sätt: "Det ska inte vara så att stöd- och serviceverksamheterna äter ur kärnverksamheterna, det är en ambition."

Universitetet utgår ifrån de ersättningsbelopp som kommer från staten (se tabell 1), och har valt att följa dem vid fördelningen till fakulteterna och Lärarhögskolan, som fördelar dem vidare till institutionerna. Det finns möjlighet att göra på annat vis. Ett skäl till att Umu följer statens ersättningsbelopp är att det är bra om en plats på t ex läkarutbildningen kostar lika mycket vid olika lärosäten – ett konkurrensskäl. Dessutom skulle det ge konsekvenser för andra utbildningsplatser om man ändrar på ersättningen för utbildning inom ett område. Det är överhuvudtaget svårt att veta vad man ska grunda en omfördelning på, anser informant C1. Informanten sa också att om man ändrar beloppen väldigt mycket får man problem. Det är möjligt att man fördelar ut mer än vad man har i intäkter eller tvärtom. Det är alltså svårare att ha kontroll över ekonomin då.

När medlen ska fördelas till fakulteterna och Lärarhögskolan, utgår universitetet ifrån de tre senaste åren varav det senaste väger tyngst. Sedan tar man hänsyn till regeringens öronmärkning av särskilda platser och om vissa utbildningar ska öka. Utöver det har Umu fyra kriterier som är relaterade till lärosätets visionsdokument, berättade informanten C1. Dessa är forskningsanknytning, utbildning på avancerad nivå, internationalisering och samverkan. Enligt samma informant fördelas en del av budgetramen utifrån dessa kriterier och de nyckeltal som har utarbetats. Andel disputerade är till exempel nyckeltal för forskningsanknytning. Genom att koppla en viss resurs till målen ges incitament till att arbeta mot universitetets gemensamma mål vilket har givit resultat enligt informanten C1: "Vi har fler disputerade lärare". Meningen är att de här målen ska implementeras, men Lärarhögskolan har inte riktigt gjort det som informanten uttryckte det. Centralt vid universitetet vill man å andra sidan undvika att detaljstyra alltför mycket.

När det gäller universitetets gemensamma kostnader så har universitetet en modell som baseras på att det samlade anslaget går till fakulteterna och institutionerna, som sedan "betalar" till de gemensamma funktionerna, berättade ekonomi/ledningsinformanten C1. Det bygger på att rektor måste komma överens med fakulteterna i stället för att "beskatta" medlen innan de fördelas till fakulteterna. De gemensamma kostnaderna är 10,94% (U-gem). Nationellt sett har Umeå låga gemensamma kostnader (Umeå universitet 2017c). De bekostar bland annat den centrala förvaltningen, Studentcentrum, UB, Lärarhögskolans kansli med mera (se figur 1). Här noterar vi att Lärarhögskolans kanslikostnader utgör en lika stor andel av Umu:s hela budget som den centrala ledningen för universitetet. En tredjedel av de universitetets gemensamma

kostnaderna går till sådant som inte är så känt bland personalen så den centrala ekonomi/ledningsinformanten (C1). Det är: Riksrevisionen, SUHF (Sveriges universitets- och högskoleförbund), Studentkåren, bonusavtal, lokaler (9,7%). Eftersom Umu har relativt låga lokalkostnader så ger det utrymme för att mer pengar går till lärare än vid andra lärosäten. Vår notering i anslutning till det är att det lokala läraravtalet stipulerar 20% kompetensutveckling inom ramen för anställning som lärare. Vid en del andra lärosäten är den andelen betydligt lägre. Den centrala ekonomi/ledningsinformanten gjorde också reflektionen att IT-verksamhetens kostnader har ökat över tid eftersom det hela tiden kommer nya krav, och lyfte fram trådlöst nät på hela campus som exempel på ett sådant krav. Innebörden av den här modellen är att fakulteterna och Lärarhögskolan får en budgetram (takbelopp) som innefattar alla kostnader. Vidare görs en avstämning "...efter årets slut efter faktiskt antal helårsstudenter (HST) och helårsprestationer (HPR) enligt fastställda ersättningsbelopp." (Umeå universitet 2017a, s. 13). Om avstämningen ger vid handen att fler Hst och Hpr har genererats så innebär det att ersättning för dessa uteblir. Det vill säga att ingen ersättning utgår för överproduktion.



Figur 1. Andelar av universitetsgemensamma funktioner år 2017.

På ett generellt plan menar den centrala ekonomi/ledningsinformanten att det är svårt att hålla resursnivån för utbildning på samma nivå över tid eftersom lönekostnaderna ökar med minst 2% och lokalkostnaderna ökar. De statliga anslagen ökar inte i samma takt och utbildning är en "personalintensiv verksamhet och vi vet att kontakten med studenterna är viktig" (C1). Dessutom genererar utbildning mer administration än forskning enligt samma informant. "Vi har inte vunnit något om lärarna ska göra mer administration och ha färre administratörer." och tillade att "Umeå fick ändå ut flest timmar till studenterna i Riksrevisionens studie tillsammans med Karlstad och Göteborg".

Utbildningsanslag och kursklassificering

Kurser som ges vid Umeå universitet har varierande ekonomiska resurser till sitt förfogande. Detta beror främst på att olika utbildningsområden har olika ersättningsnivåer från staten, och nivåerna avgörs av regeringens regleringsbrev (Regleringsbrevet, 2017; UKÄ 2017b). Ersättningen delas upp i Hst (helårsstudent) och Hpr (helårsprestation) där helårsstudent är den ersättning i kronor som betalas ut för registrerad student om hen läser alla 60 hp inom samma utbildningsområde. Med helårsprestation menas den ersättning som dessutom utbetalas för student som avklarat 60 hp inom ett utbildningsområde med minst godkänt betyg. Några exempel:

Tabell 1. Statliga ersättningsbelopp för kurser inom olika utbildningsområden 2017 (UKÄ 2017b, s. 124).

Utbildningsområde	Ersättning per helårsstudent	Ersättning per helårsprestation
Humanistiskt, teologiskt, juridiskt, samhällsvetenskapligt	31 308	20 401
Naturvetenskapligt, tekniskt, farmaceutiskt	53 385	45 020
Undervisning	38 080	39 892
Verksamhetsförlagd utbildning	53 966	52 358


Om en kurs på 7,5hp inom Humanistiskt utbildningsområde hade 30 registrerade studenter och 25 av dem klarade minst godkänt betyg skulle den totala ersättningen till universitetet bli:

$$\frac{30 \times 31\,308}{8} + \frac{25 \times 20\,401}{8} = 117\,405 + 63\,753 = 181\,158 \text{ kr}$$


Motsvarande ersättning för en 7,5hp-kurs inom Naturvetenskapligt utbildningsområde blir 340 881 kr och inom utbildningsområde Undervisning 267 462 kr.

Kursklassificeringskommittén vid Umeå universitet har kunnat besluta om undantag vad gäller indelningen av kurser utifrån utbildningsområde (Umeå universitet 2017b). En kursgivande institution har kunnat ansöka till kursklassificeringskommittén om ändrad klassificering för en kurs. Om ansökan har bifallits har en specifik kurs kunnat få en ersättningsnivå som relaterar till ett annat utbildningsområde med högre ersättningsnivå. Detta har kunnat ske om kursen exempelvis behöver särskilt anpassade lokaler eller utrustning, om exkursioner ska göras eller om det ingår andra moment som gör att kursen kostar mer pengar än vad som motsvarar det egentliga utbildningsområdet. Möjligheten att besluta om undantag finns dock inte längre (från och med 2016-12-21) eftersom det enligt regeringen inte är tillåtet – regeringen framhåller att det är utbildningsområdet som ska styra ersättningsnivån berättade den centrala ekonomi/ledningsinformanten. I enlighet med detta reviderades reglerna för kursklassificering vid Umeå


universitet. De tidigare reglerna, *Regler för klassificering av kurser till utbildningsområde* (dnr UmU 500-2913-12) gällde sedan 2013. Rektor för Umeå universitet beslutade 2016 (rektorsbeslut 2016-12-21) att reglerna skulle ses över, och upphöra att gälla från och med 21 december 2016. Nya regler fastställdes under oktober 2017, och kursklassificeringskommittén kan sägas ha varit vilande fram till dess att de nya reglerna var klara (Robert Axebro, 2017-10-18). Se figur 2a-c på kommande sidor.

Utbildningsområden Regeringens reglerings-brev (2016)	Från staten till Umeå universitet 100 %			
	Utbildningsområde	Ersättning per helårsstudent 2016, kronor	Ersättning per helårsprestation 2016, kronor	Fördelning av helårsstudenter 2015, procent
	Humanistiskt, samhällsvetenskapligt, teologiskt, juridiskt	30 843	20 098	41,0 %
	Naturvetenskapligt, tekniskt, farmaceutiskt	52 593	44 352	33,2 %
	Vård	55 913	48 427	8,0 %
	Medicinskt	62 481	75 999	6,5 %
	Undervisning*	37 515	39 301	5,0 %
	Övrigt	42 237	34 310	1,9 %
	Verksamhetsförlagd utbildning**	53 165	51 582	1,5 %
	Design	149 034	90 801	0,7 %
	Musik	128 575	81 295	0,7 %
	Odontologiskt	46 238	53 862	0,6 %
	Idrott	108 586	50 249	0,5 %
	Konst	211 578	90 834	0,3 %
	Media	302 363	242 205	0,1 %
Teater	296 289	147 578	0,1 %	
Dans	208 380	115 142	0,1 %	
Opera	306 407	183 296	0,0 %	

Figur 2 a. Illustration av beräkning av (avsättning för) gemensamma kostnader U-gem och F-gem och planeringstal för en kurs inom lärarutbildningen år 2016 av Carl-Arne Nyström.

	<p>Umeå universitet. 100%</p> <p>Gemensamma kostnader universitet och fakulteteten 46% (U-gem och F-gem)</p>																																						
<p>Planeringstal från Lärarhögskolan juni 2016 RTV (resurstilldelningsverktyg)</p>																																							
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Kurskod NyA</th> <th>Benämning</th> <th>Prkod</th> <th>Antagn termin</th> <th>Poäng</th> <th>Ant</th> <th>HST</th> <th>HPR %</th> <th>HPR</th> <th>Kurs- ansvar</th> <th>Kurspris HST</th> <th>Kurspris HPR</th> <th>Total ersättni</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>6PE185</td> <td>Ämneslärare som profession</td> <td>LYAGR</td> <td>H16</td> <td>6,0</td> <td>10</td> <td>1,00</td> <td>85%</td> <td>0,85</td> <td>2180</td> <td>18 985</td> <td>26 725</td> <td>41 701</td> </tr> <tr> <td>6PE185</td> <td>Ämneslärare som profession</td> <td>LYAGY</td> <td>H16</td> <td>6,0</td> <td>210</td> <td>21,00</td> <td>85%</td> <td>17,85</td> <td>2180</td> <td>18 985</td> <td>26 725</td> <td>875 726</td> </tr> </tbody> </table>	Kurskod NyA	Benämning	Prkod	Antagn termin	Poäng	Ant	HST	HPR %	HPR	Kurs- ansvar	Kurspris HST	Kurspris HPR	Total ersättni	6PE185	Ämneslärare som profession	LYAGR	H16	6,0	10	1,00	85%	0,85	2180	18 985	26 725	41 701	6PE185	Ämneslärare som profession	LYAGY	H16	6,0	210	21,00	85%	17,85	2180	18 985	26 725	875 726
Kurskod NyA	Benämning	Prkod	Antagn termin	Poäng	Ant	HST	HPR %	HPR	Kurs- ansvar	Kurspris HST	Kurspris HPR	Total ersättni																											
6PE185	Ämneslärare som profession	LYAGR	H16	6,0	10	1,00	85%	0,85	2180	18 985	26 725	41 701																											
6PE185	Ämneslärare som profession	LYAGY	H16	6,0	210	21,00	85%	17,85	2180	18 985	26 725	875 726																											

Figur 2 b. Illustration av beräkning av (avsättning för) gemensamma kostnader U-gem och F-gem och planeringstal för en kurs inom lärarutbildningen år 2016 av Carl-Arne Nyström.

	Till pedagogiska inst.	54%
		HST/HPR
	Avsättningar ped. inst	33%
	Till kursen Ämneslärare som profession (lärare, litteratur) Kurskod PE185	21%

Enligt BPS 2016-09-16

Ämneslärare som profession															
Allmänt Bemanning Aktiviteter															
Personer															
Namn	2016												Bemannat	Tot	
	jan	feb	mar	apr	maj	jun	jul	aug	sep	okt	nov	dec			
Anders								8	42					50:00	50:t
Bertil								8	42					50:00	50:t
Cecilia								8	42					50:00	50:t
David								18	22	10				50:00	50:t
Emilia								16	84					100:00	100:t
Fredrika								8	42					50:00	50:t
Gerd								8	42					50:00	50:t
Helen								8	42					50:00	50:t
Ingvar								8	42					50:00	50:t
Johanna								1	5					6:00	6:t
Summa:								90	406	10				506:00	

Figur 2 c. Illustration av beräkning av (avsättning för) gemensamma kostnader U-gem och F-gem och planeringstal för en kurs inom lärutbildningen år 2016 av Carl-Arne Nyström. Fiktiva namn..

Ekonomiska förutsättningar och resursfördelning vid Lärarhögskolan

Innan Lärarhögskolan fördelar ut pengar för de olika utbildningsuppdragen/kurserna görs en fördelning av kursansvar och kursinnehåll utifrån en beställarmodell. Utgångspunkten i modellen utgörs av principen om att lärarutbildning är hela universitetets ansvar. Modellen tillkom för över tio år sedan men i den här studien lämnas motiv och tillkomsthistoria därhän. I en intervju med en ekonomi/ledningsansvarig för Lärarhögskolan (LH 2) framkom dock att det vid några tillfällen i upphandlingsprocesserna har blivit mer konfrontatoriska diskussioner institutioner emellan när det gäller fördelning av kursansvar och kursinnehåll.

Enligt den här informanten (LH 2) har upphandlingarna/beställningarna de senaste åren gått till så att Lärarhögskolan skapar ett förfrågningsunderlag för olika kurser i vilket ingår examensmål och matriser, en förfrågan om kursplan och kursinnehåll, och kompetensnivå utifrån utbildningsplanen för respektive program. Förfrågningsunderlaget skickas ut till alla institutioner som kan tänkas vara intresserade av att åta sig uppdraget och de får inkomma med förslag till kursplan och uppläggning. Förslagen diskuteras vid Lärarhögskolan (ledning och programråd) och samtal förs också med de institutioner som har inkommit med förslag om vilka revideringar som bör göras för att uppfylla de krav som Lärarhögskolan ställer. Ett förslag till fördelning av kurser lämnas av Lärarhögskolans ledning till styrelsen som beslutar.

De kurser som detta förfaringssätt tillämpas för är de så kallade UVK-kurserna där informanten LH 2 berättade att Lärarhögskolans hållning är att utbildningsinnehållet inte självklart hör hemma vid någon särskild institution, utan att ambitionen har varit, att den institution vid vilken en särskild kompetens finns, ska tilldelas ansvaret. Som exempel nämndes att ansvar för innehållet formativ bedömning bör ligga vid Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik, och konflikthantering vid Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap. Kurser som är tydligt ämnesinriktade, såsom spanska, fördelas till den institutionen. Resultatet av den här upphandlingsmodellen är att flera institutioner är inblandade i utförandet av kurser och att omfattningen på institutionernas inslag kan variera över tid (upphandlingsperioder).

Eftersom detta förfaringssätt har inneburit att institutioner har lagt ner mycket tid på att utarbeta förslag till kursplaner med mera och ändå i slutändan kanske inte fått ansvar för det utbildningsinslaget, och eftersom större långsiktighet nu eftersträvas, har en ”interimistisk” beställarmodell utarbetats (Umeå universitet 2018), vilken är en revidering av den hittillsvarande ordningen, enligt ekonomi/ledningsansvarig för Lärarhögskolan, LH 2. En extern utvärdering av Lärarhögskolan och lärarutbildningarnas organisering pågår (våren 2019), vilket också är ett skäl till en interimistisk modell, sade samma informant.

När väl styrelsen för Lärarhögskolan har fattat beslut om fördelning av kursansvar och innehåll ska medlen som universitetet centralt har fördelat till Lärarhögskolan fördelas vidare till de inblandade institutionerna. Ekonomi/ledningsinformanten LH1 berättade att det går till så att Lärarhögskolan i sitt *resurstilldelningsverktyg* (RTV- *preliminär*) gör en tänkt uträkning av ersättningar till berörda institutioner för samtliga kurser inom läroprogrammen, *efter* att U-gem och F-gem (fakultetsgemensamma kostnader) har gjorts.⁴ I RTV framkommer också lokalkostnaderna för en kurs. RTV- *preliminär* utgår från antalet antagna studenter och räknar med 85% genomströmning, det vill säga att 85% av registrerade studenter får G eller VG på kursen. Vid budgetårets slut görs en RTV- *slutavräkning*, där ersättningar justeras baserade på reella siffror.

⁴ <https://www.aurora.umu.se/enheter/lh/budget-och-ekonomi/>

De gemensamma kostnader som Lärarhögskolan har som fasta kostnader är till exempel kostnad för verksamhetsförlagd utbildning, vfu, där ”tar vi av en stor del, nästan 50% eftersom vi har kostnader för handläggare, handledarutbildning. Vi har en pott för utlandsförlagd språkkurs /--/ ersättning till UMPE, och logopedier som studenter kan utnyttja.” (LH 1) Ytterligare sådana fasta poster är internationalisering och utlysningar för anställda som kan åka, studenter kan söka bidrag för att studera, studieresor och examenspris. Ekonomi/ledningsinformanten LH 1 förklarade att: ”När detta är avplockat då har vi kvar en pott som ska gå ut till institutionerna för kursersättning”. Den här informanten påpekar även den att prislapparna urholkas och att ”den ekvationen går inte riktigt ihop” (LH 1), underförstått i relation till ökade kostnader för utbildning.

Ekonomiska förutsättningar och resursfördelning vid Pedagogiska institutionen

Umeå universitets modell utgår ifrån den så kallade SUHF-modellen och innebär att för varje kostnad läggs ett OH-påslag (U-gem, F-gem och I-gem, se följande avsnitt) som blir de medel som finansierar de gemensamma kostnaderna på de olika nivåerna.

När ersättningen utbetalats till berörda institutioner görs där avdrag (I-gem) för lednings- och stödfunktioner liksom avsättningar till institutionens gemensamma kostnader, *innan* kursresursen tilldelas lärarlaget för planering, genomförande, examination och utvärdering av kursen. Enligt ekonomi/ledningsinformanten P1, beräknas I-gem på ett medeltal under de senaste tre åren, och var ungefär 40% våren 2017. I-gem finansierar Pedagogiska institutionens ledning (prefekt, biträdande prefekt och ställföreträdande prefekt), utbildningsadministration (studievägledare, studieadministration, studierektorer), ekonomi och personaladministration, gemensamma lokaler, fika och uppvaktning av personal, kontorsmaterial och förbrukningsmaterial, institutionsadministratör, webbansvarig, IT-support (vilka till stor del är externfinansierade), porto, telefon, datorer. För lärarutbildningskurserna finns ”en gemensam peng och så dras I-gem först och sedan drar studierektorerna det som går till varje kurs” (P 1).

Ekonomi/ledningsinformanten P2 berättade att när det gäller fördelningen av medel mellan lärarutbildningskurserna så utgår studierektor från antal planerade studenter (se ovan om RTV vid Lärarhögskolan), en omräkningsfaktor som anger hur många poäng av en helårsprestation kursen utgör, och en genomströmningsfaktor på 85%. Detta delas med en genomsnittskostnad för lärare som 2016 var 480kr/h och det ger ett antal undervisningstimmar. Därefter görs en jämkning mellan olika kurser eftersom den resurs som återstår slår lite olika beroende på vad det är för sorts kurs (liten, vfu-inslag eller annat).

De senaste åtta åren har kursresursen för lärarutbildningskurserna inte minskat för de kurser som Pedagogiska institutionen är involverade i (se tabell 2). Tabellen visar snarare en ökning med undantag för vfu- och idrottskurser mellan åren 2013-2016. Därefter har resurserna ökat för alla kurser utom för VFU-kurserna. Hur det har sett ut bakåt i tiden har vi inte kunnat räkna ut på detta sätt, varför jämförelser över längre tid har gjorts.

Tabell 2. Förändring av kursresurs för olika lärarutbildningskurser per helårsstudent relaterat till olika ersättningar (prislappar) åren 2011-2019.

Timmar per helårsstudent				
	Hum-Sam peng	Undervisningspeng	VFU-peng	Idrottpeng
2011	25,5	38,25		62,05
2012	28	41,65		55,25
2013	31	43	44	62
2014	31	42	43	61
2015	30	40	42	57
2016	30	42	43	56
2017	30	44	42	64
2018	30	45	42	66
2019	30	46	42,5	66
Förändr	4,5+	7,75+	1,5-	3,95-

Trots att kursresurser i form av tid inte har minskat uttrycker många lärare att de har en upplevelse av att det ändå ges mindre tid till undervisning. Hur kan detta komma sig? Ett första steg för att förstå det är att ta del av vad de lärare vi intervjuade uttrycker om den undervisning som de är involverade i.

Förutsättningar för lärare och lärares erfarenheter

För att undersöka hur lärare som undervisar inom lärarutbildningen uppfattar undervisningsuppgiften, undervisningssituationen samt eventuella förändringar härvidlag genomfördes under hösten 2017 intervjuer med sex undervisande lärare. För att belysa förändringar vad gäller lärares arbetssituation och möjligheter att arbeta med undervisning på det sätt lärarna önskar, bestod urvalet av fyra lärare som hade arbetat relativt länge inom lärarutbildningen, minst tio år. Två lärare hade arbetat kortare tid (mindre än 5 år) med lärarutbildning. Lärarnas uppfattningar redovisas i tre avsnitt; deras uppfattningar om hur undervisning bör bedrivas; deras erfarenheter av hur förutsättningarna har förändrats och de konsekvenser det fått; samt vilka orsaker lärarna anger till förändringarna.

Uppfattningar om god undervisning

De flesta av lärarna poängterar att undervisningen ska skapa förutsättningar för lärande och skapa en nyfikenhet hos studenterna. ”Undervisningen ska kittla igång ett lärande, understödja ett lärande, inte att det ska fylla några tomma skålar” (L 4, lång tid). En annan lärare som arbetat lång tid menar att undervisningen ska bidra med utmaningar och uppgifter som får studenterna att nå ett steg längre i sitt lärande, ”att försöka skapa situationer där man placerar studenten i närmaste utvecklingszonen, det är väl målet med allt man gör” (L 5, lång tid). Det innebär bland annat att examinationsuppgifterna ska hjälpa studenterna att reflektera över sitt kommande yrkesarbete. Lärare 5 exemplifierar med uppgifter på Specialpedagogprogrammet, ”det är ju på avancerad nivå numera och det är ganska knepiga uppgifter, med flit egentligen, de får jobba med sånt för det blir ju inte enklare när de kommer ut i arbetet” (L 5, lång tid).

Lärares möte med lärarstudenten är centralt i lärarutbildningen menar lärarna, det gäller att skapa interaktivitet. Det är särskilt viktigt för studenter som ska gå in i ett yrke med många möten. Lärare och studenter behöver diskutera och reflektera tillsammans över kursinnehåll och

kommande yrke. Det är viktigare än att som lärare ”stå och prata” (L 1, kort tid). ”Jag skulle vilja att det fanns fler tillfällen till dialog mellan studenter och mellan lärare och studenter” (L 6, kort tid). Det handlar bland annat om att diskutera hur man ska omsätta det som kursen behandlar till yrkespraktik. Det är viktigt i lärarutbildningen att försöka ”hitta görandet” (L 2, lång tid) även i universitetsförelagda kurser och inte vänta med detta till VFUn. Det förutsätter en variation av undervisningsmetoder och att kurserna inte enbart består av föreläsningar och seminarier. Workshops och laborationer skulle kunna bidra till detta och exempelvis konflikt- hantering skulle då kunna bearbetas och göra studenterna mer förberedda på vad som kan ske i klassrummet och skolverkligheten.

En viktig del av lärarens uppgift att vägleda studenternas lärande och utveckling som poängteras är lärarens formativa bedömning, den feedback som ges till studenterna när de svarat på eller redovisat examinationsuppgifter. ”Jag lägger ner mycket tid på det [feedback] och det är ju ett inslag av lärande i det, som kanske andra ryggar till när jag gör, men jag ser ju ett lärande i det och inte bara att sätta betyg” (L 4, lång tid). Ett annat sätt att bidra till att studenterna får reflektera över olika perspektiv är att skapa uppgifter som gör att de måste kommunicera och reflektera tillsammans, ”att få igång deras interna dialoger och samarbeten, att de kan förklara för varandra och tolka olika uppgifter” (L 5, lång tid). Denna lärare berättar att när det gäller komplicerade uppgifter får studenterna först försöka reda ut det själva, men om de kör fast får de ställa frågor till lärarna, och att studenter ibland berättat att när de ställer sin fråga så märker de att de samtidigt har besvarat den.

När lärarna nu fått beskriva sin syn på hur god undervisning borde genomföras, övergår vi till deras erfarenheter av vilka förändringar som skett över tid (framför allt via de lärare som arbetat längre tid) och vilka konsekvenser det får för dagens undervisning.

Förändrade förutsättningar och konsekvenser för undervisningen

Lärarna är överens om att den tid de bemannas på kurserna inte räcker till för att bedriva den undervisning de ser som önskvärd. Man saknar tid för att genomföra alla de tre momenten vi frågade om, förberedelse/planering, genomförande samt examination och uppföljning, på ett tillfredställande sätt. De flesta använder även fritid och KU-tid för att genomföra undervisningen på ett ansvarsfullt sätt. Det går inte att säga till studenterna: ”Nu är mina timmar slut” (L 2, lång tid).

Planering och kursutveckling

Lärarna är överens om att det saknas tid för planering och kursutveckling. Man skulle vilja planera in lite mer varierade uppgifter för studenterna, t ex att kunna lägga in workshops men då tiden inte räcker till för planering blir det kanske ett seminarium istället. Mer tid för planering skulle innebära ”att man kunde ha lite alternativa examinationsformer och lite mer okonventionella undervisningsformer” (L 6, kort tid). Flera lärare efterlyser också mer tid för att efter att en kurs har slutförts, ha tid för att tillsammans med kollegorna sitta ner och utvärdera och utveckla kursen med erfarenheterna i gott minne. Då skulle också studentinflytandet bli mer påtagligt. Ofta ser det i stället ut så att ”man får gå från en kurs till en annan och det är skarpt läge direkt” (L 5, lång tid).

Några lärare menar att de större studentgrupper man nu har också gör att bristen på tid att planera om kurser så de passar för större grupper ofta medför att tidigare kursuppläggning hänger kvar trots att uppläggningsplaneringen var planerad för en mindre studentgrupp. En sådan

uppläggnig kan vara alltför otymplig med stora grupper, eller kan innebära att strykningar får göras i all hast och olika delar av kursen hänger då inte ihop.

Genomförande

De flesta av lärarna efterfrågar mer tid till att träffa studenterna, men undervisningsverkligheten innebär att allt mindre tid kan avsättas för detta. Det finns en önskan om att ge studenterna större möjlighet att reflektera och att ”bearbeta innehållet så att det kanske inte är examinationen som är i fokus utan processen, att vägen dit kan vara i fokus /.../ så att process och produkt går hand i hand” (L 6, kort tid).

Varierade undervisningsformer med workshops, seminarier och lektionsövningar är önskvärt men det finns inte tid till att försöka planera in och få dessa undervisningsformer att fungera i de stora studentgrupperna. En mer varierad och djupgående bearbetning av kurslitteraturen är således något lärarna ser som önskvärt för att förbereda studenterna för läraryrket. En lärare berättar att försök att organisera frivilliga diskussioner stupar på att studenterna inte kommer om seminarierna inte är examinerande. Att organisera lärarledda seminarier med tillförlitlig examination av alla studenter finns det inte tid till.

Examination och uppföljning

Bologna-processen innebar en formalisering med tydliga förväntade studieresultat (Regeringens proposition 2004/05:162). I kombination med större studentgrupper, utökad kursadministration och därmed mindre lärartid har individuella bedömningar av studenternas lärande gentemot FSR många gånger medfört en stramare bedömningspraktik. En lärare menade att: ”Man har fått förenkla och lägga många examinationer i en bedömningslogistik som handlar om att använda matriser så att man hinner med att göra någorlunda vettiga bedömningar” (L 5, lång tid). Vikten av att göra noggranna bedömningar poängteras av fler lärare, ”inte låta någon slinka igenom, jag är mån om deras rykte och kunskapsbas” (L 4, lång tid).

Att examinera och bedöma studentuppgifter tar också väldigt mycket tid för lärarna, särskilt om man vill att de ska få kommentarer och därmed möjlighet att utveckla sin förståelse. En lärare menar att det främst blir de som får U och svaga G som man hinner lägga tid på att försöka hjälpa och ge formativa kommentarer. De som får VG får då inte så mycket respons som kan hjälpa dem vidare.

Tid för att anpassa kurser till nya studentgrupper och planera examinationsuppgifter som både är rättssäkra och ”lärarvänliga” (dvs tidsmässigt möjliga att bedöma) finns ofta inte. Det optimala vore att få göra sådan planering tillsammans med kollegor och att ständigt kunna utveckla så att uppgifterna inte ser likadana ut varje år samt att de ändå är någorlunda lätta att granska och bedöma. Ett annat önskemål är att kurser kunde vara upplagda med fler mindre examinationsuppgifter i stället för en stor examination i slutet av kursen, ”jag skulle vilja att man som lärare är med mer under hela kursen och inte bara i början och i slutet” (L 6, kort tid). Tidigare var seminarier på kurslitteratur vanliga men har nu minskat då lärartiden inte räcker till för att medverka och verkligen examinera alla studenter. Kursmålen examineras på andra sätt vilket gör examinationen mer tillförlitlig men samtidigt blir det mindre bearbetning av kurslitteratur i diskussionsform, vilket skulle kunna utveckla studenternas förståelse.

Orsaker till förändrade förutsättningar

De intervjuade lärarna är överens om att arbetet har blivit stressigare. Tidsperspektiven varierar lite, men i de flesta fall verkar jämförelsen röra sig om minst 10-15 år tillbaka i tiden. Arbetsbelastningen har ökat och de orsaker som framkommit är en ökning av administrativa uppgifter på grund av att lärarna ska hantera ett flertal olika kursplattformar. De är också inblandade i fler kurser, möter fler studenter/större studentgrupper och studenterna behöver mer stöd än tidigare på grund av bristfälliga språkkunskaper, funktionshinder, valideringar och så kallade studentärenden. Kursadministrationen har således ökat, enligt lärarna, till stor del genom att de, via de många kursplattformarna, har övertagit många av de administrativa uppgifter som sköttes av administrativ personal tidigare. En lärare beskriver den tid då det tidigare systemet First Class ersattes av två nya system, Cambro och Moodle: "Mitt livs värsta tid. Det här upplevde jag som en oerhörd försämring, att man skulle behöva lägga in sig i tusen system!" (L 3, lång tid). Samma lärare säger med anledning av den ökade tiden för administration och kursplattformar: "Det har funnits perioder då jag skakats sönder av stress".

Kursplattformarna ska riggas innan kursen startar, vilket innebär att studenter ska "släppas in"/registreras på plattformen och alla dokument, det vill säga schema, kursplan, studieguide, gruppindelningar, eventuella Power Pointpresentationer, med mera, ska läggas in. Läraren måste sedan "hela tiden vara uppmärksam på vad som händer där, svara på meddelanden, alltid gå in och kolla om det är någon som ställt en fråga" (L 4, lång tid). Även studenternas resultat på kursen ska föras in på plattformen och studenter som inte slutför kursen förväntar sig att läraren går in och kontrollerar om någon student skrivit meddelande där, även om det har gått år efter att kursen är slut.

Ytterligare en orsak till en stressigare arbetssituation är den beställarmodell som lärarutbildningen vid UmU använder sig av för att avgöra vilka institutioner som ska ge olika kurser. En följd av det systemet är att många av kurserna har ett stort antal inblandade institutioner och lärare som ansvarar för olika delar av kursen, medan en institution och lärare har kurs- och samordningsansvar. Detta har också inneburit att en lärare kan vara inblandad i väldigt många kurser, om än i en liten del av varje kurs. Det ger dock i sin tur en mängd samordningsmöten för olika kurser att delta i för läraren. En lärare ger exemplet att vid senaste terminsstarten hade läraren kursansvaret för minst 2-3 kurser och lärarlag samt att delta i 3-4 kurser till (L 2, lång tid). Att dela kurserna med flera institutioner gör arbetet väldigt tungrovt, tidigare när institutionen hade ensamt ansvar hade "man hade större grepp om det [ansvaret för kursen]" (L 3, lång tid).

Beställarmodellen har också fört med sig en interndebiteringsmodell som gör att när en institution vunnit en upphandling och "äger" en kurs blir det för dyrt att anlita lärare med expertis inom något visst område från en annan institution. Eftersom den kursansvariga läraren ansvarar för fördelning av timmar för olika uppgifter och områden inom kursen till andra lärare och till sig själv som kursansvarig med den administration som krävs, tar den dyra interndebiteringen mycket av kursresursen. Lärartiden måste i så fall dras ner med motsvarande kostnad. Det skapar en press hos kursansvarig och lärare genom att "man får ge sig i kast med saker som man inte riktigt behärskar, ibland känns det som att vi ska diskutera om vi ska kvacksalva på områden som vi inte kan" (L 4, lång tid).

Sammanfattningsvis möter lärarna fler studenter, som beskrivits ovan, eftersom flera institutioner och därmed många lärare är inblandade i kurserna, men också för att studentgrupperna blivit större. En anledning till detta är att avhopp inom lärarutbildning är relativt

vanliga och vid lärarutbildningen görs därför ett överintag för att inte stå med ”tomma” platser. Det har inneburit större studentgrupper vilket gör att de administrativa uppgifterna sväller. Vidare har de stora intagen medfört att nya studentgrupper kommer till utbildningarna. Att studenter med bristande kunskaper i svenska språket, med funktionshinder eller psykisk ohälsa finns med i studentgrupper har ytterligare ökat lärarnas arbetsbörda, utan att mer tid anslås.

Slutligen uppmärksammas antalet timmar för bemanning på kurserna mer än tidigare av lärarna, samtidigt som tiden som de kan möta studenter har minskat på grund av ovanstående orsaker. Några lärare påpekar också att en omklassificering av lärarutbildningens kurser vid UmU medförde en 30-procentig neddragning av kursresursen.

Diskussion

För att förstå vilka konsekvenser prestationsbaserad finansiering av högre utbildning i svensk tappning har för den pedagogiska praktikens förutsättningar, genomförande och resultat, pekar vi här till att börja med på några nationella fenomen och hur de har hanterats vid Umeå universitet. Därefter koncentrerar vi oss på lärarutbildningarna i Umeå för att avslutningsvis resonera om konsekvenser för undervisningen.

Konsekvenser för förutsättningar för den pedagogiska praktiken nationellt och vid Umeå universitet

En första iakttagelse, som det också råder konsensus om, är att ersättningarna för Hst och Hpr inte har ökat i samma utsträckning som löner och andra kostnader. Det betyder att lärosätena ska utbilda till lägre ersättning och måste alltså minska på någonting. Det kan handla om undervisningstid per kurs och lärare, effektivisera undervisning, eller effektivisera/minska på annan verksamhet vid lärosätet.

En andra iakttagelse är att den svenska ekonomistyrningen bygger på en marknadsprincip om betalning för utbildad student, det vill säga för produktion – studentpeng. Men med takbeloppen skapas samtidigt en restriktion för marknadskrafterna eftersom produktionen därmed begränsas. För att garantera statliga inkomster som når upp till takbeloppet och de interna planeringstalen görs därför överintag av studenter, då det alltid faller ifrån några, alternativt att några inte klarar kurskraven under ordinarie kurstid. En trolig konsekvens är att överintag framför allt görs för utbildningar där man ”har lärt sig” att många studenter inte fullföljer studierna, som till exempel lärarutbildningar där lärosätena till och med har haft svårt att fylla platserna. Det betyder i sin tur att studenter med låga meritpoäng antas vilket kan sägas vara ett uttryck för lägre förkunskaper (och möjligen motivation) jämfört med studenter med höga meritpoäng. En konsekvens av detta är att ju fler studenter som inte klarar kurskraven desto mindre blir den genomsnittliga resursen per student. De konsekvenser av prestationsbaserad finansiering i form av höjda behörighetskrav som Dougerthy et al. (2014) lyfter fram gäller alltså inte för svensk lärarutbildning.

Att studenter konkurrerar om studieplatser brukar vanligtvis boga för bättre förberedda studenter och färre avhopp. Lärosätena har emellertid möjlighet att fördela takbeloppen internt efter eget huvud utom då det gäller de öronmärkta ”beställningarna” från regeringen. Här kan lärosätena alltså utnyttja det tolknings- och handlingsutrymme som finns mellan formule-

ringsarenan och realiseringsarenan (Lindensjö & Lundgren 2014). Vid Umeå universitet och Lärarhögskolan görs det genom den särskilda beställarmodellen (se vidare nedan).

En tredje iakttagelse handlar om att de marknadsliknande förhållandena gör att lärosätena konkurrerar med varandra om studenter, och om ”duktiga” studenter. Att attrahera studenter i största allmänhet gör att det går att fylla och överskrida takbeloppen och att attrahera duktiga studenter gör att den ekvationen går att lösa med mindre insatser i form av undervisning. Här kommer marknadsföring in som en del i prestationsbaserad ekonomistyrning, och därmed behovet av utökat sådant arbete, oftast i form av expansion av kommunikationsavdelningarna vid lärosätena. Även om lärosätena är fria att hantera de gemensamma kostnaderna på olika vis och därmed också ha olika ”over head” (OH) så följer flertalet lärosäten SUHF:s modell, vilken tycks generera en hel del ekonomiadministrativt arbete. Vid Umeå universitet gör man så att merparten av medel ”betalas ut” från den centrala nivån till fakulteter och vidare till institutioner som sedan ”betalar tillbaka” genom så kallade U-gem och F-gem. Hur fördelningen internt inom universitetet ska gå till och hur de gemensamma kostnaderna ska fördelas diskuteras mellan rektor och fakulteter. Som vi förstår det försöker Umeå universitet att eftersträva låg OH och ett system där de gemensamma kostnaderna inte urholkar utbildningsanslagen (och andra inkomster) i oproportionerligt hög grad. Icke desto mindre återstår inte särskilt stor resurs när institutionerna ska fördela medlen till enskilda kurser. I enlighet med Herbst (2009), går det således att ifrågasätta om effektivitetssyftet med införandet av prestationsbaserad finansiering och styrning verkligen uppnås. Produktiviteten, det vill säga antalet utbildade studenter, ökade visserligen fram till 2016, men det berodde på att lärosätena inklusive Umeå, utbildade fler studenter än de fick statlig ersättning för. I klartext betyder det att lärarna arbetade utan ersättning till viss del. På nationell nivå har detta förhållande avtagit från och med läsåret 2015/16 (UKÄ och SCB 2018).

Det vi också vill uppmärksamma, såväl på nationell som lokal nivå, är att lärosätena har infört, och ständigt förnyar/förändrar olika digitala administrativa system och undervisningsplattformar. De utnyttjar det handlingsutrymme som finns i styrningen mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan, och kan på så vis både transformera nationell policy och införa lokalt varierande förutsättningar för verksamheten (Lindensjö & Lundgren 2014).

Lärarytbildningarna vid Umeå universitet

Problem i utbildning är ”... inte alltid generella, utan ofta specifika” (Lindensjö & Lundgren 2014, s. 178). Informanterna i den här undersökningen är samtliga, i olika omfattning, kopplade till Lärarhögskolan vid Umeå universitet, och då kan det vara intressant att reflektera över några delar som kännetecknar just denna utbildningsenhet. Lärarhögskolan vid Umeå universitet är sedan 2009 en så kallad *centrumbildning*, som involverar alla fakulteter vid universitetet. Enligt högskolelagen är det, sedan 2011, respektive universitet som avgör hur den interna organisationen ska se ut, förutom att det ska finnas en styrelse och en rektor (SFS 1992:1434, kap. 2, §5). Verksamheten vid Lärarhögskolan ska bedrivas av styrelse och föreståndare utifrån delegation av Umeå universitets rektor (Umeå universitet 2011/2016).

Lärarytbildningen vid Umeå universitet ska alltså ses som hela universitetets angelägenhet. När det gäller hur kurser vid lärarytbildningen skapas har det, mellan 2010 - ca 2015, vid större kurser (i synnerhet gällande kurser i den utbildningsvetenskapliga kärnan) skett i form av en beställarmodell. Olika institutioner har skickat in förslag på kursers innehåll och uppläggning, och beslut om vilken institution som får ansvara för kursen har tagits av styrelsen - en

kursfördelning som till stora delar ligger kvar. Skapande och utformning av kurser, när nya kurser inrättats från ca 2015 och framåt, har skett genom att flera institutioner (med en institution som kursansvarig) samarbetat om och i kurser. Att flera institutioner medverkar i en kurs har medfört att den kan innehålla många olika delar, vilket i flera fall har lett till stofffrängsel (innehåll av ofta ganska blandat slag ingår dessutom i samma kurs). Detta kan även medföra brister i kunskapsprogressionen för studenternas del. Det kan också skilja mellan de olika institutionernas resurser i kurserna, vilket exempelvis kunnat medföra att lärare har olika antal timmar tjänstgöring i kurserna trots att de förväntas utföra i stort sett samma arbete. Olika institutioner har även varierande rutiner för hur kurser genomförs, i vissa kurser utförs en del administrativt arbete av studieadministratörer, arbete som i andra kurser utförs av kursansvariga lärare. Som helhet ger detta en ganska splittrad bild: Olika förutsättningar och olika kursresurser, beroende på vilka institutioner som medverkar eller är kursansvariga, kan exempelvis bidra till skillnader i lärares arbetsbelastning för ungefär samma arbete. Dessutom har beställarmodellen vid utformning av kurser periodvis bidragit till viss missämja mellan olika institutioner – det har funnits tendenser till att vilja ”slå vakt” om sin del i kurser eller att man försöker få tillgång till en ”större bit av kakan” – eftersom deltagande i kurser vid lärarutbildningen inbringar ekonomiska medel till institutionerna.

Utöver detta kan reflektioner också göras angående den omfattande mängd administration som skett i anslutning till den nämnda beställarmodellen. Denna administration har skett på olika nivåer. En modell där exempelvis undervisningsuppgifterna fördelats utan att institutioner behövt konkurrera med andra, hade sannolikt kunnat leda till en minskad administrationsmängd.

Konsekvenser för undervisningen i lärarutbildningarna

De lärare som vi intervjuade vilka hade arbetat mer än 10-15 år med undervisning inom lärarutbildning, uppgav samstämmigt att administrationen för att genomföra undervisning har ökat betydligt. Denna uppfattning är inte unik för högskolelärare utan återfinns hos de flesta yrkesgrupper inom offentlig sektor. Fenomenet avhandlas av företagsekonomerna Forsell och Ivarsson-Westerberg (2014) i boken med namnet Administrations-samhället. Med exempel från vården, skolan och polisen illustrerar de hur administrationen ökat. Delar av denna ökning kan hänföras till den styrform som kallas New Public Management, men de menar också att den teknologiska utvecklingen har haft stor betydelse (s. 200 ff) ”IT-systemen drar in alla anställda i det administrativa arbetet” (s. 214). Denna utveckling beskriver också de lärare vi intervjuade, mycket av den kursadministration som tidigare utfördes av administrativ personal har idag lagts över på lärarna via de digitala systemen vid universitetet. Förutom att de inneburit nya arbetsuppgifter för lärarna är det tidskrävande att lära sig hur systemen fungerar. Lärarna har målande beskrivit vilken stress de inneburit och innebär för dem. Stress är också en av de konsekvenser som Forsell och Ivarsson-Westerberg (2014) diskuterar som en konsekvens av den ökade administrationen ”då var och en ska göra lika mycket som tidigare men samtidigt bära en administrativ börda” (s. 238). De diskuterar vidare fyra ytterligare möjliga konsekvenser: ineffektivitet, då den basala verksamheten kan trängas undan; målförskjutning, då de anställdas fokus kan riktas mot annat än basverksamheten; avprofessionalisering, autonomi kan beskäras genom de administrativa systemen; minskning av demokratiskt inflytande, kan medföra förändringar av verksamheten utan att de anställda har något inflytande.

De styrsignaler som kommuniceras genom den prestationsbaserade ekonomistyrningen transformeras på olika sätt mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan, genom de olika realiseringsarenor som finns mellan den nationella nivån och undervisningsnivån. På undervisningsnivån råder andra förhållanden och bevekelsegrunder än på den nationella nivån, vilket lärarutbildningarna ger ett tydligt uttryck för. Lärarna ska möta de studenter och kollegor som befolkar utbildningarna och lärarutbildningarna har sina särskilda personella förutsättningar, som bland annat handlar om att försöka anpassa undervisningen till de mycket heterogena studentgrupper som ska utbildas. Lärarna påverkas och måste agera utifrån dessa specifika förväntningar och krav som studenterna ställer, och genom dessa street-level bureaucrats transformeras och hanteras ekonomistyrningen ytterligare på realiseringsarenan. En välkänd sådan konsekvens är att lärare lättar på kraven efter flera omexaminationer eftersom ”det kostar så mycket” tid som man inte har att upprätthålla strikta krav för måluppfyllelse. Allt för att försöka göra det bästa utifrån både de förutsättningar de har och de studenter de möter.

Slutord

Vårt kollegiala projekt att försöka bättre förstå konsekvenserna av den nuvarande ekonomistyrningen för den pedagogiska praktiken påbörjades 2016. Kanske är det symptomatiskt att det har tagit så pass lång tid för oss att avsluta det. Vi har använt kompetensutvecklingstid inom ramen för våra anställningar och den tiden har ofta behövts till annat, såsom undervisnings-, administrations- och forskningsrelaterat arbete.

Våren 2019, då vi avslutar vårt projekt, verkar den ekonomistyrning som vi har haft under 25 år vara på upphällningen (SOU 2019:6). I den statliga utredning som behandlar frågan föreslår utredaren att de statliga bidragen till utbildning och forskning inte längre ska hållas isär och att utbildningsprestationer ska få mindre betydelse i resurstilldelningshänseende (SOU 2019:6, s. 60). Vidare föreslås att de olika beloppen för utbildning inom de olika utbildningsområdena slopas och ett samlat bidrag till lärosätena utgår som kopplas till ett mål för det totala antalet helårsstudenter som anges för en fyraårsperiod (SOU 2019:6, s. 324). Beräkningarna för tilldelningen föreslås för utbildningens del utgöras av en fast bas om 50% och en rörlig prestationsbaserad del om 50% (SOU 2019:6, s. 334). Vad som slutligen beslutas i riksdagen återstår att se. Den nuvarande ekonomistyrningen av utbildningen har kritiserats och utretts tidigare, utan att förändras. Kanske är det nu en förändring kommer till stånd? Vad en eventuell sådan förändring kommer att ha för konsekvenser för den pedagogiska praktiken blir i så fall intressant att studera. Det vi kan vara säkra på är att det blir konsekvenser för vilka förutsättningar för undervisning som ges och för hur vi som praktiker kan förhålla oss till dem.

Det är möjligt att den speciella organisationen av lärarutbildning vid Umeå universitet också förändras utifrån de förslag som framförts av de externa utvärderare som har presenterat sina resultat. Om de förändringar som utvärderarna lyfter fram tas ad notam kan det innebära att beställarmodellen går i graven och att ansvaret för lärarutbildningsprogrammen och UVK-kurserna läggs i den så kallade linjen för styrning vid universitetet (Jacobsen & Nordlund 2019). Eventuella konsekvenser för den pedagogiska praktiken kan i så fall bli att den interna konkurrensen mellan institutioner och ämnen vid universitetet avklingar på lite längre sikt, och förhoppningsvis att kursadministrationen genom många inblandade institutioner i UVK-kurserna minskar. På så sätt skulle mer av undervisningsresurserna till respektive kurs faktiskt kunna användas till undervisning. Oavsett om det blir större eller mindre förändringar när det gäller organisationen av lärarutbildningarna, behöver lärarnas arbetsmiljömässiga situation tas på allvar.

Referenser

- Arnesdotter, I. & Vang, P. (2014). Vem ska rädda knyttet?. *LiU-nytt*, debatt, 23/9 2014. <https://old.liu.se/liu-nytt/arkiv/debatt/ansvar-for-studenternas-bristande-kunskaper-i-svenska?l=sv>
- Axebro, R. Planeringsenheten, Umeå universitet. Personlig kontakt 2017-10-18.
- Dougerthy, K.J., Jones, S.M., Lahr, H., Natow, R.S., Pheatt, L. & Reddy, V. (2016). Looking inside the Black Box of Performance Funding for Higher Education: Policy instruments, organizational obstacles, and intended and unintended impacts. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences* 2(1), 147-173.
- Enefalk, H., Andersson, L.M., Aronsson, A., Englund, V. Novaky, G., Svensson, M., Thisner, H., Ågren, H. & Ågren, M. (2013). Våra studenter kan inte svenska. *Uppsala Nya Tidning*, 2 jan.
- Forsell, A. & Ivarsson-Westerberg, A. (2014). *Administrationssamhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Herbst, M. (2009). *Financing Public Universities*. Springer: Dordrecht.
- Högskoleverket (2010). *Lärares och forskares arbetstid – en studie baserad på statistik. Rapport 2010:4 R*. Stockholm: Högskoleverket.
- Jacobsen, W. & Nordlund, S. (2019). *Organisation av lärarutbildning och utbildningsvetenskaplig forskning vid Umeå universitet. Tydligare ansvar – gynnar studenterna*. Dnr FS 1.6.2.-408-19. Umeå: Umeå universitet.
- Jusek (odat.). *Mer undervisning för ökad utbildningskvalitet*. www.jusek.se
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Liber.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russel Sage Foundation.
- Lundgren, U.P. (2006). Political Governing and Curriculum Change –From Active to Reactive Curriculum Reforms The need for a reorientation of CurriculumTheory, *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2006:1, 26853, DOI:10.1080/16522729.2006.11803914
- Nilsson, A. (2013). Så skriver studenterna. *Språktidningen*, 08/07/2013, <http://spraktidningen.se/artiklar/2013/08/sa-skriver-studenterna>
- Persson, A. (2017). Stora avhopp från lärarutbildningen. *nwt.se*. 26 juni. <https://nwt.se/karlstad/2017/06/26/stora-avhopp-fran-lararutbildning>
- Regeringens proposition 1995:9. *Regeringens proposition om reformeringen av högskoleutbildning m.m.*
- Regeringens proposition 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*.
- Regeringens proposition 2004/05:162. *Ny värld – ny högskola*.
- Regeringens proposition 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*.
- Regeringens proposition 2009/10:149. *En akademi i tiden – ökad frihet för universitet och högskolor*.
- Regeringens proposition 2014/15:1. *Budgetpropositionen för 2015*.
- Regeringens proposition 2016/17:1. *Budgetpropositionen för 2017*.
- Regeringen Utbildningsdepartementet (2016a). Så ska vi möta lärarbristen. <https://www.regeringen.se/debattartiklar/2016/04/sa-ska-vi-mota-lararbristen/>
- Regeringen Utbildningsdepartementet (2016b) Nu krävs samarbete för att möta lärarbristen. <https://www.regeringen.se/debattartiklar/2016/05/nu-kravs-samarbete-for-att-mota-lararbristen/>
- Riksrevisionen (2012). *Att styra självständiga lärosäten*. *RiR 2012:4*. Stockholm: Riksrevisionen.

- Riksrevisionen (2017). *Varför sparar lärosätena? – En granskning av myndighetskapt vid universitet och högskolor. RiR 2017:28*. Stockholm: Riksrevisionen.
- Segerholm, C., Hult, A., Lindgren, J. & Rönnerberg, L. (Red.) (2019). *The Governing – Evaluation – Knowledge Nexus. The case of Swedish higher education*. Dordrecht: Springer.
- SFS 1992:1434. *Högskolelag*.
- SOU 2019:6. *En långsiktig, samordnad och dialogbaserad styrning av högskolan*.
- SULF (2018). *Systemfel i kunskapsfabriken – om urholkning av ersättningsbeloppen till högre utbildning*. Författare: Karin Åmossa. Stockholm: Sveriges universitetslärare och forskare.
- Svensson, (2017). *Lärarstudenternas gymnasiebetyg, avhopp och studieprestation. Statistisk analys. 2017-01-23*. Stockholm: UKÄ, analysavdelningen.
- Sørensen, M.P., Sanne Haase, S., Graversen, E.K., Kalpazidou Schmidt, E., Mejlgaard, N. & Ryan, T.K. i samarbete med Björk, A., Møller Grønfeldt, L., Bargmann Madsen, E. & Nyberg, M.E. (2015). *Autonomi och kvalitet – ett uppföljningsprojekt om implementering och effekter av två högskolereformer i Sverige*. Stockholm: Riksdagstryckeriet.
- TCO (2013). *TCO granskar: Lärarledd tid och kvalitet i den högre utbildningen #7/13*. Författare: German Bender. Stockholm: Tjänstemännens centralorganisation.
- UKÄ (2014). *Hur använder lärare, forskare och doktorander sin arbetstid? En studie baserad på årsverkesdata. Effektivitetsanalys 2014:1*. Stockholm: UKÄ.
- UKÄ (2017a). *Lärarstudenternas gymnasiebetyg, avhopp och studieprestation. Statistisk analys*. Stockholm: UKÄ.
<http://www.uka.se/download/18.631c2956159bc3ad0866fe3/1487841867516/statistisk-analys-2017-01-25-lararstudenternas-gymnasiebetyg-avhopp-studieprestation.pdf>
- UKÄ (2017b). *Universitet och högskolor. Årsrapport 2017. Rapport 2017:8*. Stockholm: UKÄ.
- UKÄ (2018). *Uppföljning av kvalitetsförstärkning inom humaniora och samhällsvetenskap. Rapportering av ett regeringsuppdrag. Rapport 2015:14*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- UKÄ (2019). *Finansieringen av svenska universitet och högskolor. De ekonomiska effekterna av statens styrning och resurstilldelning 2007-2017. Rapport 2019:2*. Stockholm: UKÄ.
- UKÄ & SCB (2018). *Statistiska meddelanden UF 20 SM 1801*. Hämtad från https://www.scb.se/contentassets/f86feb1c2ce8410f99b2672dfa1f662e/uf0205_2016117_sm_uf20sm1801.pdf, 190107.
- Umeå universitet (2011/2016). *Instruktion för centrumbildningen Lärarhögskolan vid Umeå universitet*. Fastställd av rektor 2011-12-20, reviderad 2016-06-21. Dnr FS 1.2.1-1127-16. Umeå: Umeå universitet.
- Umeå universitet (2017a). *Budget Umeå universitet 2017 inkl. ekonomisk plan 2018-2019*. Fastställd av universitetsstyrelsen den 2 juni 2016. FS 1.3.2-792-16. Umeå: Umeå universitet.
- Umeå universitet (2017b). *Kursklassificering* <https://www.aurora.umu.se/utbildning-och-forskning/stod-till-utbildning/utbildningskvalitet/kursklassificering/Planeringsenheten,Umeå universitet, 2017-02-23>.
- Umeå universitet (2017c). *Universitetsgemensamma funktioner vid Umeå universitet. En redovisning av dess verksamheter*. Umeå: Umeå universitet, Planeringsenheten.
- Umeå universitet (2018). *Reviderad beställarmodell – interimistisk, Förslag 2018-09-07*. Umeå: Umeå universitet, Lärarhögskolan.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Örebro studentkår/Holmström, S., Johansson, J., Lindholm, O. & Stillerud, F. (2015). *Då kvantitet kan bli kvalitet. En rapport om studenters upplevelse av den lärarledda undervisningstiden vid Örebro universitet*. Örebro: Örebro studentkår.

Bilaga 1

Informanter

Central ekonomi/ledningsansvarig	C1
Ekonomi/ledningsansvarig Lärarhögskolan	LH1
Ekonomi/ledningsansvarig Lärarhögskolan	LH2
Ekonomi/ledningsansvarig Pedagogiska inst.	P1
Ekonomi/ledningsansvarig Pedagogiska inst.	P2
Lärare, kort tid mindre än 5 år	L1
Lärare, lång tid mer än 10 år	L2
Lärare, lång tid mer än 10 år	L3
Lärare, lång tid mer än 10 år	L4
Lärare, lång tid mer än 10 år	L5
Lärare, kort tid mindre än 5 år	L6

Christina Segerholm
Agneta Hult
Pedagogiska institutionen
Umeå universitet

160923

Intervjufrågor till ekonomiansvarig vid Lärarhögskolan

* Enligt vilka principer fördelas utbildningsanslag till kursresurser? På vilka grunder görs fördelningen? (Motiv?) Hur har det sett ut hittills? Planeras några förändringar? Vilka och med vilka motiv?

* Vilka avsättningar görs vid LH centralt innan utbildningsanslagen blir kursresurser? På vilka grunder görs avsättningarna? Vad, mer precist används dessa avsättningar till?

* Är detta, enligt din uppfattning rimliga kursresurser? Vad skulle vara rimliga kursresurser?

* Hur skulle bra undervisning inom lärarprogrammen se ut enligt din uppfattning?

EkStyr-projektet
Agneta Hult
Christina Segerholm

160521

Förslag till intervjufrågor till Ekonomiansvariga och beslutsansvariga vid Umu

UMU

* Enligt vilka principer fördelas utbildningsanslagen till fakulteterna och LH? På vilka grunder görs fördelningen?

* Vilka avsättningar görs centralt vid Ume? Hur stora? På vilka grunder görs avsättningarna? Vad, mer precist används dessa avsättningar till?

* Vilka principer finns vid Umu för klassificering av kurser? Vad ligger till grund för dessa principer? Har de sett annorlunda ut tidigare? Planeras några förändringar? Vilka och med vilka motiv?

* Är detta enligt din uppfattning rimliga utbildningsanslag för de utbildningar som bedrivs vid Umu? Vad skulle vara en rimlig nivå på utbildningsanslagen?

LH

* Enligt vilka principer fördelas utbildningsanslag till kursresurser? På vilka grunder görs fördelningen? (Motiv?) Hur har det sett ut hittills? Planeras några förändringar? Vilka och med vilka motiv?

* Vilka avsättningar görs vid LH centralt innan utbildningsanslagen blir kursresurser? På vilka grunder görs avsättningarna? Vad, mer precist används dessa avsättningar till?

* Är detta, enligt din uppfattning rimliga kursresurser? Vad skulle vara rimliga kursresurser?

* Hur skulle bra undervisning inom lärarprogrammen se ut enligt din uppfattning?

PED

* Enligt vilka principer fördelas kursresurserna från LH på olika kurser som Ped är involverad i? På vilka grunder görs fördelningen? (Motiv?) Hur har det sett ut hittills? Planeras några förändringar? Vilka och med vilka motiv?

* Vilka avsättningar görs vid institutionen innan utbildningsanslagen blir kursresurser? På vilka grunder görs avsättningarna? Vad, mer precist används dessa avsättningar till? Ang KU, hur beräknas KU?

* Är detta, enligt din uppfattning rimliga kursresurser? Vad skulle vara rimliga kursresurser?

* Hur skulle bra undervisning inom lärarprogrammen se ut enligt din uppfattning?

”Follow the money”

Förslag till intervjufrågor, på Ped och TUV
Två erfarna och en nyanställd lärare på varje institution

Förutsättningar

- Hur länge har du undervisat på universitetet?
- Inom vilka områden?
- Har du varit kursansvarig? I så fall hur många gånger, på ett ungefär?
- Hur hanteras kursresursen (studentpengen) på institutionen?
Hur stor del går till *lärartimmar* (undervisning/kursansvar) och hur stor del till *stödfunktioner/overhead* samt *avsättningar*?
- Hur många lärartimmar får ni per hp i
 - 15- grupp
 - 30- grupp
 - 60- grupp?

Fördelning av lärartimmar

- Hur brukar ni fördela de tilldelade lärartimmarna? Hur stor del går till
 - Planering
 - Genomförande
 - Examination
 - Kursansvarsuppgifter?
- Vem/vilka bestämmer hur fördelningen ska bli?

Tidsresurser och utbildningskvalitet

- Vad är möjligt att göra med de lärartimmar som ges i

15- grupp
30- grupp
60- grupp?

- Vad skulle du önska att du kunde göra?
- Skillnaden mellan vad du kan göra och vad du önskar att göra – får det några konsekvenser för utbildningens kvalitet?
- Innebär detta något för studenters möjligheter att nå FSR och i förlängningen examensmålen – i så fall vad?
- Ser du skillnader över tid?

Tidsresurser och arbetsvillkor

- Hur påverkar kursernas tidsresurser dina arbetsvillkor?
- Ser du här någon förändring över tid?

Övriga kommentarer

Pedagogiska rapporter från Pedagogiska institutionen

ISSN: 1403-6169

98. [Konsekvenser av prestationsbaserad ekonomistyrning i högre utbildning. Lärarhögskolan vid Umeå universitet som exempel](#)

Christina Segerholm, Agneta Hult, Tord Göran Olofsson, Gunnar Lindström och Märten Almerud, 2020.

97. [Skrivsvårigheter, demokrati och lärarutbildning: Utmaningar, förutsättningar och möjligheter](#)

Monika Diehl, Monica Näslund och Helen Hed, 2019.

96. [Blir det någon förändring på planen?: utvärdering av implementeringen av Svenska Fotbollförbundets spelarutbildningsplan](#)

Tor Söderström, Magnus Ferry och Staffan Karp, 2016.

95. [Aktivitetskort på nätet: barn och ungdomars deltagande i föreningsledda idrottsaktiviteter](#)

Magnus Ferry, Josef Fahlén och Joakim Lindgren, 2016.

94. [Aktivitetskort på nätet: en studie av förändrade rutiner för verksamhetsrapportering och dess konsekvenser för föreningslivet](#)

Josef Fahlén, Joakim Lindgren, Magnus Ferry och Ola Lindberg. 2016.

93. [Aktivitetskort på nätet: En studie av förändrade rutiner för verksamhetsrapportering och dess konsekvenser för kommunal styrning av föreningsverksamhet](#)

Joakim Lindgren, Josef Fahlén och Magnus Ferry, 2016.

92. [Innebandyledarna och Idrotten vill: ledares uppfattningar om god barnidrott och om verksamheten i den egna föreningen](#)

Staffan Karp, 2015.

91. [Att sluta med idrott: En analys av avslutsprocessen och varför flickor slutar spela innebandy](#)

Inger Eliasson och Annika Johansson, 2017.

90. [Ger utbildning på förbunds nivå resultat på föreningsnivå?: en studie av Svenska Innebandyförbundets satsning på föreningsutveckling](#)

Annika Johansson och Staffan Karp, 2012.

89. [Attraktiv arbetsplats: En utvärdering av en kompetensutvecklingsinsats i fem distriktsidrottsförbund](#)

Ingrid Stålnacke, 2012.

88. [Etiska dilemman inom Polisens inre arbete](#)

Katarina Norberg, 2011.

87. [Att göra kön i ledarskap: En studie av ledarskap i vardag och kris inom polisen](#)

Ulrika Haake, 2011.

86. [Ledning, ledarskap och teknikanvändande inom polisiär insatsledning: Ett diskussionsmaterial](#)
Oscar Rantatalo, 2011.
85. [Mäns våld mot kvinnor i nära relationer: Polisens hantering av en brottslig handling](#)
Katarina Weinehall, 2011.
84. [Simulering som datainsamlingsteknik vid pedagogisk forskning](#)
Mattias Johnsson, 2011.
83. [Selections to top-level sport teams](#)
Annika Johansson, 2010.
82. [Ledarskap, kommunikation och organisation inom Polisen. Analyser gjorda inom ramen för Polisens Ledarprogram: Det indirekta ledarskapet – att leda andra chefer](#)
Ulrika Haake (red.), 2010.
81. [Skriftliga omdömen - klara besked?](#)
Håkan Andersson, 2010.
80. [Anpassning & Motstånd: Internationell forskning om globalisering på utbildningens område](#)
Mattias Johnsson, 2009.
79. [Kan man utbilda brandmän på distans? En utvärdering av termin 1 i utbildningen Skydd mot olyckor inom Räddningsverket, Sandöskolan, V08. Utvärderingen omfattar SMOSÖ-10 och SMO-D-10](#)
Robert Holmgren, 2008.
78. [Svenska Innebandyförbundet och Idrottslyftet: En utvärdering av Knatteligans första år](#)
Cecilia Stenling och Staffan Karp, 2008.
77. [Elev- och lärarerefarenheter av fjärrundervisningen i Pajala](#)
Lars-Olof Häll, Camilla Hällgren & Tor Söderström, 2007.
76. [Kön, klass och goda lärare: En diskursanalys av texter om yrkeslärare, läroverkslärare och gymnasielärare 1945-2000](#)
Ulla Johansson, 2007.
75. [Tid som frihet 1 Tid som tvång: En fallstudieutvärdering av försöksverksamheten med skola utan timplan](#)
Ulla Johansson, Astrid Ahl, Håkan Andersson, Jörgen From, Carina Holmgren, 2005.
74. [Dygnsrytm och skolarbete](#)
Gerhard Nordlund, Hans Norberg, Maria Lennernäs, Mats Gillberg & Helena Pernler, 2004.
- 73. Man söker med ljus och lykta: Lärares bedömnings- och betygssättningsproblematik i en timplanelös grundskola**
Håkan Andersson, 2003.

72. En introduktion till Pedagogik i arbetslivet. Begrepp-Historik-Nutid

Peter Pommer Nilsson, 2003

71. Pedagogik i arbetslivet: Tysta, tystnande och tystade kunskaper

Bengt Grensjo, 2003.

70. Utvärdering av KK-stiftelsens satsning på de mindre skolutvecklingsprojekten

Inger M. Andersson och Bengt Grensjo, 2002.

69. KK-projekt, datorutnyttjande och arbete med Internet: Observationer och samtal under fem skolbesök

Bengt Grensjo, 2002.

68. Till frågan om spridning: Reflektioner kring KK-stiftelsens skolsatsningar

Inger M. Andersson, 2002.

67. Erfarenheter sprids - kunskaper används?: enkät bland KK-stödda mindre skolutvecklingsprojekt

Bengt Grensjo, 2002.

66. Moralens logik: En hermeneutisk analys av kultureproduktion i det kinesiska utbildningssystemet

Jörgen From och Carina Holmgren, 2001.

65. Nationell kvalitetsgranskning av betyg: En beskrivning och analys

Håkan Andersson, 2001.

64. Examinationen i distanskurser

Håkan Andersson, 2000.

63. Vi har inte bråkat sönder allt: En uppföljning av ett jämställdhetsprojekt

Robert Holmgren och Göran Widding, 2000.

62. Skolmåltider - om mål och riktlinjer, ekonomi och utvärdering

Tommy Jacobson och Gerhard Nordlund, 2000.

61. IT och skolutveckling?: Enkätstudie bland KK-stödda mindre skolutvecklingsprojekt

Bengt Grensjo, 1999.

60. Kvinnliga och manliga lärkulturer i arbetslivet: Papers presenterade vid PiA:s minisymposium i Västerbacken, Holmsund, 29 oktober 1998

Bengt Grensjo, Sigurd Johansson, Leif Lindberg, Lisbeth Lundahl, Peter Nilsson och Joel Wikström,
1999.

59. Gymnasieelevers möten med våld - i hemmet, i skolan och på fritiden: En enkätstudie vid 14 gymnasieskolor i Sverige

Katarina Weinehall, 1999.

**58. Gymnasieelevernas matvanor. Del 2: Gymnasieelevernas matvanor :
gymnasieelevernas matvanor relaterat till hur de mår och känner sig, deras fysiska
aktiviteter, deras skolprestationer och sociala bakgrund**

Tommy Jacobson och Gerhard Nordlund, 1999.

**57. Gymnasieelevernas matvanor. Del 1: Gymnasieelevernas matvanor :
om gymnasieelevers matvanor och attityder till måltider och måltidssituationer i skolan
och hemma samt konsekvenser av skolmåltidsavgifter**

Gerhard Nordlund och Tommy Jacobson, 1999.

56. Fem år med distanskurs i pedagogik och IT

Ethel Dahlgren (red.), 1998.

55. Jämställdhetspedagogik: En sammanställning av aktionsforskningsprojekt

Ulla Forsberg, 1998.

54. Skolmåltider i förändring: Rapport från en försöksverksamhet läsåret 1989-1990

Gerhard Nordlund, 1997.

**53. Högstadienkäten: Högstadielevernas måltidsvanor relaterat till hur de mår
och känner sig i skolan, deras skolprestationer och sociala bakgrund**

Gerhard Nordlund och Tommy Jacobson, 1997.

52. Mjölk eller vatten som måltidsdryck vid lunch på förskolan

Gerhard Nordlund, Tommy Jacobson, Stephan Rössner och Anna Hägg, 1997.

51. [Idrottspedagoger i arbetslivet: En studie om arbete och sysselsättning](#)

Björn Allergren, 1996.

**50. Möjligheter för reflekterat lärande: Ett projekt i samarbete mellan forskare och
lärare**

Karin Rönnerman, 1996.

**49. Lärarfortbildning och kompetensutveckling i ett historiskt perspektiv: En
policyanalys**

Inger M. Andersson, 1996.

48. Practicum: A Virtual World for Distance Education

Mikael Söderström, Mats Klingvall och Tor Söderström, 1996.

Pedagogiska rapporter 1984-1994, nr 1-45

ISSN: 0281-6776

**45. En gemensam nämnare?: SAF, LO och den yrkesförberedande utbildningen 1944-
1990**

Lisbeth Lundahl, 1994.

44. Utvecklingsprojekt inom barnomsorgen: Åtta fallstudier

Christina Segerholm, 1994.

43. Förskolebarnens matvanor: Om måltidsmönster, energi- och näringsintag i förskolan och i hemmet

Tommy Jacobson och Gerhard Nordlund, 1994.

42. New policy contexts for education: Sweden and United Kingdom

Daniel Kallos och Sverker Lindblad, 1994.

41. Fredsundervisning: En problematisk uppgift i en våldsam och konfliktfylld värld

Ingvar Rönnbäck, 1993.

40. Skolan, arbetsgivarna och fackföreningsrörelsen: Skola och yrkesutbildning i SAF:s och LO:s medlemsorgan 1945-1990

Lisbeth Lundahl, 1993.

39. Självvärdering och kollegiebedömning i gymnasieskolan: En metautvärdering

Ragnhild Nitzler, 1992.

38. Kvinnor och kultur i glesbygd: Åselekvinnornas livssituation i relation till deras kulturella önskemål

Gun-Marie Frånberg, 1992.

37. Handicraft Teaching and Domestic Science in the Swedish Elementary School 1842-1919: A Multi-Dimensional Story

Ulla Johansson, 1992.

36. Utvärdering och utveckling av förskolans verksamhet: En lokal angelägenhet

Kerstin Holmlund och Karin Rönnerman, 1992.

35. Socialstyrelsen och utvecklingsmedlen: En intervjustudie med socialstyrelsens handläggare om utvecklingsarbete inom barnomsorgen

Kerstin Holmlund, 1992.

34. Yrkesutbildning inom industri- och hantverkssektorn i en jämförelse med arbetsmarknadens krav

Bert Sällström, 1991.

33. Hur har dom det på högstadiet?: En studie av en högstadieskolas elevers inställning till skolan

Anita Wester-Wedman och Ingemar Wedman, 1991.

32. De relativa betygens uppgång och fall: En beskrivning och tematisk analys av framväxten och avvecklingen av det relativa betygssystemet

Håkan Andersson, 1991.

31. Återkoppling av information genom tolkningsgrupper: En fältstudie av en återkopplingsmodell inom ramen för den nationella utvärderingen i två skolor i Västernorrland

Ewa Andersson och Tomas Grysell, 1990.

30. Urval till högre musikutbildning: En studie av antagningen till Musikhögskolan i Piteå våren 1989

Ingemar Wedman, Mona Ladfors, Anita Wester-Wedman och Gunilla Ögren, 1990.

29. 4445 svar på frågor om utbildning: Studier av utbildnings- och utvecklingsbehov på arbetsplatser i Västerbotten

Ethel Dahlgren, Leif Lindberg och Joel Wikström, 1990.

28. The process of establishing regular exercising habits

Anita Wester-Wedman, 1990.

27. Naturorientering i mellanstadiet: En resultatsammanställning av kunskaps- och färdighetsproven för åk 5 i NU-projektet

Kjell Gisselberg, Hans Mattsson och Ingemar Wedman, 1990.

26. Elever föräldrar lärare tycker om skolan: En resultatsammanställning av NU-projektets allmänna enkäter

Anita Wester-Wedman, Ewa Andersson, Tomas Åström, Hans Mattsson och Ingemar Wedman, 1990.

25. Centrala prov i fysik för Komvux: Några resultat från 1989 års prov samt vissa idéer till en metodutveckling baserad på item response theory

Kristian Ramstedt och Kjell Gisselberg, 1989.

24. På försök - gymnasieskola i utveckling: En fallstudieutvärdering av tre gymnasieskolor i den norra högskoleregionen

Inger Andersson och Carl Åsemar, 1989.

23. Kvinnlig idrott eller jämställd idrott?: Utvärdering av Sveriges Riksidrottsförbunds jämställdhetsarbete under 1980-talet

Eva Olofsson, 1989.

22. Om de pedagogiska fenomenens natur

Håkan Andersson och Leif Lindberg, 1989.

21. Vilka gynnas vid betygsättningen?: Om ämnes-, linje- och könsskillnader i erhållna betyg

Anita Wester-Wedman, Kjell Gisselberg, Hans Mattsson och Ingemar Wedman, 1988.

20. Sparsamhetsfostran i 1900-talets obligatoriska svenska skolor

Ulla Johansson, 1988.

19. De värnpliktigas prestationsförmåga vid inskrivningsprövningar i Sverige 1969-1979: Bakgrundsvariabler relaterade till intellektuell prestationsförmåga: en beskrivning av data från intervjuunderlag och exempel på modeller

Arne Ross, 1988.

18. De värnpliktigas prestationsförmåga vid inskrivningsprövningar i Sverige 1969-

1979: En studie av resultaten i de psykologiska inskrivningsproven

Arne Ross, 1988.

17. Normerande prov i fysik för komvux: En analys av förutsättningar och ett förslag till genomförande

Kristian Ramstedt, Kjell Gisselberg och Ingemar Wedman, 1988.

16. De värnpliktigas prestationsförmåga vid inskrivningsprövningar i Sverige 1969-1979: Tidigare forskning med material från värnpliktsinskrivningar: prestationsförmågans tillväxt före inskrivningen

Arne Ross, 1988.

15. De värnpliktigas prestationsförmåga vid skrivningsprövningar i Sverige 1969-1979: Historik och beskrivning av inskrivningsproven

Arne Ross, 1988.

14. De värnpliktigas prestationsförmåga vid inskrivningsprövningar i Sverige 1969-1979: En introduktion till en studie av resultaten i psykologiska inskrivningsprov (I-prov)

Arne Ross, 1988.

13. Idrotten, dopingen och moralen

Martin Johansson, 1988.

12. Soccer hooliganism: Some theoretical views

Martin Johansson, 1987.

11. Skolbetygens och andra meriters betydelse vid övergången till arbetsliv och fortsatt utbildning. En uppföljningsstudie/retrospektiv studie av 74 elever åren 1978-1986

Håkan Andersson, 1986.

10. Utbildning, arbete, studie- och yrkesval: Föreställningar hos föräldrar, elever och skolpersonal

Carl Åsemar, 1985.

9. Grundskoleelevers val av, kunskaper om och värderingar kring utbildning och yrke: En studie av förändringar under högstadiet

Carl Åsemar, 1985.

8. Val av, kunskaper om och värderingar kring utbildning och yrke: En enkätundersökning bland grund- och gymnasieskoleelever

Carl Åsemar, 1985.

7. SYO i undervisningen: En enkätundersökning bland lärare på grund- och gymnasieskola

Carl Åsemar, 1985.

6. Kunskaper om och attityder till dagens syomål: Intervjuer med elever och skolpersonal

Carl Åsemar, 1985.

5. Studie- och yrkesorienteringens framväxt i grund- och gymnasieskola: En beskrivning av mål, organisation och metoder (rev)

Carl Åsemar, 1985.

4. Referensram för utvärdering av SYO i grund- och gymnasieskola

Sigbrit Franke-Wikberg, 1985.

3. Utvärdering av SIS-projektet på grundskolans högstadium: En sammanfattningsrapport

Christer Jonsson, 1985.

2. Könsskillnader i resultat på 450 allmänorienteringsuppgifter

Christina Stage, 1984.

1. Könsskillnader i allmänorientering

Christina Stage, 1984.



UMEÅ UNIVERSITET

ISSN: 1403-6169