



LUND UNIVERSITY

Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet

Persson, Anders

1996

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Persson, A. (1996). *Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet*. (Rapport / Lunds universitet, Utvärderingsenheten; Vol. 96:196). Utvärderingsenheten, Lunds universitet.

Total number of authors:

1

General rights

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

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

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

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

Take down policy

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

LUND UNIVERSITY

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

Anders Persson

Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet

Reflektioner över utvärdering, pedagogisk
utveckling och kvalitetsarbete inom
universitetsutbildningen



NYFIKENHET, KRITISKT TÄNKANDE OCH KVALITET

Anders Persson

Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet

Reflektioner över
utvärdering, pedagogisk utveckling
och kvalitetsarbete inom
universitetsutbildningen

© Anders Persson
Grafisk form: Alf Dahlberg/Pan Eidos
Tryck: Novapress, Lund 1996

Förord

Föreliggande rapport är ett försök att förmedla erfarenheter av och reflektioner kring utvärdering, pedagogiskt utvecklingsarbete och kvalitetsarbete inom universitetets grundutbildning. Under flera år har jag varit praktiskt involverad i sådant arbete som studierektor inom grundutbildningen i sociologi vid Sociologiska institutionen i Lund, som kursledare för praktisk pedagogisk utbildning för universitetslärare och som medlem i kvalitetsrådet inom samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet. Dessutom har jag en ganska lång erfarenhet som lärare från många olika utbildningssammanhang och i min forskning har jag bl a ägnat mig åt skol- och utbildningssociologi.

I nuvarande situation är jag övertygad om att den viktigaste kvalitetsförbättringen som kan göras inom universitetets grundutbildning är pedagogisk utveckling. Detta inte minst därför att universitetsutbildningen nu tenderar att hamna i vad som kan kallas en engelsk situation: studenttillströmningen ökar mer än resurstilldelningen. Situationen ställer institutionsledningar och universitetslärare inför krav på ökad produktivitet i undervisningen. Produktiviteten i termer av studentgenomströmning kan höjas genom att kraven på studenterna sänks, men de flesta universitetsaktörer vill säkerligen inte medvetet medverka till något sådant. Därför ges situationen följande mening: produktiviteten ska höjas med bibehållna kvalitetskrav.

Det kan göras men det ställer stora krav på pedagogisk utveckling av universitetsutbildningen och till syvende og sidst krav på den enskilde universitetslärarens pedagogiska kompetens. Eftersom universitetsstudier i de flesta fall är handledda självstudier måste universitetsläraren lära sig hur man på en timmes schemalagd undervisning dessutom regisserar kanske fem av studentens självstudietimmar. Dessutom finns det i många fall behov av en rejäl pedagogisk kvalitetshöjning som sätter studentens lärande i centrum. Frågan om vad och hur studenterna lär måste ställas oftare.

Denna pedagogiska utveckling är redan igång, vilket t ex kan avläsas i att attityderna till undervisning inom universitetsutbildningen har börjat ändras de senaste åren. Från att tidigare, förenklat, ha setts som ett nödvändigt ont under perioder när forskningsanslag saknats, börjar vi nu få en situation där undervisningens status höjs. Intressant forskning, utvecklingsarbeten och ändrad praxis kommer i denna utvecklings kölvatten och gör att dess positiva drag hamnar i fokus. Men det finns också anledning att reflektera kritiskt kring skeendet.

Universitetsläraren är för det mesta en pedagogisk amatör. En amatör är en "icke yrkesmässig utövare av något" men samtidigt en "älskare av något" (Wessén 1982). Med en lätt tolkning kan man alltså säga att en amatör utövar en verksamhet med kärleken som drivkraft. Detta kan då sättas i motsats till den professionelle utövaren som inte primärt har kärlek som drivkraft.

En utvecklingstendens som idag gör sig gällande är ett slags professionalisering av universitetsläraren. Förutom att det finns positiva drag i en sådan utveckling finns det också anledning att vara uppmärksam på riskerna. Kanske bevittnar vi nu lönearbetets kolonisering av den sista vita kontinenten inom utbildningssystemet? Med en sådan utveckling trängs den pedagogiska amatören tillbaka och vi tycker kanske då att vi främst har vunnit något — men vi kan också ha förlorat amatörismens drivkraft, kärleken.

Mot den bakgrunden rör sig föreliggande rapport i spänningsfältet mellan pedagogisk amatörism och professionalism. Jag anser att behovet av pedagogisk kvalitetsförbättring är stort inom universitetsutbildningen samtidigt som vi måste vara medvetna om riskerna med pedagogisk rationalisering och professionalisering.

Rapporten består av fem fristående texter.

I den första texten, *Barnets nyfikenhet som inspirationskälla*, slås tonen an. Här argumenterar jag för en universitetsutbildning med utrymme för barnlig nyfikenhet och för kritiskt, självständigt tänkande som kvalitetskriterium.

Idén till *Om pedagogiskt motstånd i frivillig utbildning* fick jag när jag skrev min doktorsavhandling och senare skrev en bok om maktutövning i den obligatoriska skolan. Det tvång som präglar grundskolan, vilket får sitt typiska uttryck i skolplikten, har negativa drag men det skapar också en speciell utvecklingsdynamik: lärarna måste, om de vill utbilda, försöka motivera elever som rekryterats tvångsmässigt. Det uppstår alltså ett pedagogiskt utvecklingstryck som en icke avsedd konsekvens av skoltvånget. På det hela taget saknas ett motsvarande pedagogiskt utvecklingstryck inom universitetsutbildning som är frivillig. Hur skapa det?

Utvärdering, kontroll över måtten och kvalitetsreflektion utgör en rapport från det utvärderingsarbete som pågått under flera år inom grundutbildningen i sociologi vid Sociologiska institutionen i Lund.

Frihet och omhändertagande i uppsatsarbetet bygger på en enkät som gjordes av kvalitetsrådet inom den samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet. Variationsbredden är stor i sätten att organisera studenternas uppsatsarbete vid fakultetens grundutbildningar. Det framträder dock ett mönster i variationen som beskrivs genom två renodlade organiseringsätt, vilka benämns frihet och omhändertagande.

I *Universitetslärarens roller* reflekterar jag över olika gestaltningar av universitetslärarrollen med utgångspunkt från två olika dimensioner: aktörs- resp lärandedimensionen. Fyra lärartyper framträder: föreläsaren, ingenjören, handledaren och processkörtaren.

Jag vill tacka Hans Näslund och Ulf Torper för deras stöd till den här rapporten och för ekonomiskt bistånd från utvärderingsenheten vid Lunds universitet. Tack också till Kjell Nilsson för att han vikarierade för mig under den månad rapporten skrevs. Eva Fasth, Ulf Torper och Jan Billgren tackar jag för synpunkter på en tidigare version av rapporten.

Lund i maj 1996

Anders Persson

Innehåll

Barnets nyfikenhet som inspirationskälla	9
Att sluta cirkeln	9
God universitetsundervisning tillåter barnslig nyfikenhet	12
Kunskap på burk?	14
Om pedagogiskt motstånd i frivillig utbildning	16
Hur skapa ett pedagogiskt utvecklingstryck?	17
Att välta och ordna möbler — en lektion i organisationsteori	18
Linjesystemet och dissonanta förväntningar	19
Att skapa motstånd genom närhet och distans	20
Utvärdering, kontroll över måtten och kvalitetsreflektion	23
Utvärdering som organisationsritual	23
Endimensionalitet och kvalitet	24
Utvärdering av vad vi <i>är</i> och vad vi <i>gör</i>	25
Utvärdering inom grundutbildningen i sociologi i Lund	26
Grundutbildningen i sociologi	27
Utvärderingsarbetet	28
Kursförbättringskulturen	30
Terminsenkäten: kritiskt tänkande och lärande	31
Extern utvärdering och främlingskap	41
Resultat av utvärderingsarbetet	42
Frihet och omhändertagande i uppsatsarbetet	45
Frihet respektive omhändertagande	45
Två fall: sociologi och företagsekonomi	46
Utveckling av frihetssystemet inom grundutbildningen i sociologi	49
Universitetsutbildningens tysta läroplan	50
Betygsättande robot eller socialt interagerande människa?	52
Universitetslärares roller	55
Skratt och allvar	56
Föreläsning som norm	57
Lärartyper	58
Pedagogisk utbildning för universitetslärare	60

Referenser	63
Bilaga 1: Terminenkät	67
Bilaga 2: Sammanställning av uppsatsenkät	71

Barnets nyfikenhet som inspirationskälla

Vid en internationell universitetspedagogisk konferens för en tid sedan, bevistade jag ett seminarium som handlade om problem i övergången från gymnasie- till universitetsstudier vid universitetet på Fidji. Av seminariedeltagarnas igenkännande reaktioner kunde man dra slutsatsen att problembeskrivningen ägde giltighet också i Sydafrika, Storbritannien, Nya Zeeland, Sverige m fl länder. Till saken hör också att det runt om i världen anordnas konferenser, skrivs rapporter och böcker om *The First Year Experience* i syfte att göra den nämnda övergången smidigare. Upcraft & Gardner (1989) beskriver t ex en rad mål som nybörjarstudenter måste uppnå för att bli framgångsrika, av vilka kan nämnas "utvecklandet av akademisk och intellektuell kompetens". Många universitetslärare som möter nybörjarstudenter kan säkert intyga att det finns en motsättning mellan de studievanor nybörjarna har med sig från gymnasiet och de vi tror krävs vid universitetet.

För mig handlar problemet mest om två saker: sättet att studera resp ansvaret för studierna. Det vi ofta upptäcker genom de nybörjande studenterna är att sättet att studera på gymnasiet skiljer sig från universitetsstudierna. Många nyblivna studenter tar sig an studierna i en anda av inlärd hjälplöshet: de försöker utantillära allt; de har svårt att skilja viktigt från mindre viktigt; de vill vara till lags; de har svårt att självständigt värdera information; de tror att det viktigaste är att klara tentan. Många nybörjande studenter söker vidare den trygghet som infinner sig när någon annan – läraren – tar ansvar för kunskapsprocessen.

Vi har en tendens att registrera detta som problem hos nybörjaren men jag vill hellre beteckna det som skolskador. Känner man till graden av inlärningsinstrumentalism i högstadiet och gymnasiet, förstår man att många studenter är offer för ett sätt att organisera studier som minst av allt befrämjar självständigt lärande, kritiskt tänkande och ansvar för den egna kunskapsprocessen. I verkligheten är det absolut inte nybörjarstudenterna som är problemet, utan en till stora delar betygsexad och av utbildningstävlingen deformationad grund- och gymnasieskola.

Att sluta cirkeln

I en liten undersökning som jag gjorde med drygt 200 elever från årskurs 1 till gymnasiet (se Persson 1994), fick just detta sin speciella spegling. Jag frågade eleverna (med hjälp av lärare i ett fortbildningsprojekt): Hur ska en elev vara? Resultatet kan sammanfattas så här:

<i>Lågstadiet</i>	<i>Mellanstadiet</i>	<i>Högstadiet</i>	<i>Gymnasiet</i>
lydnad, kunskapslust	bra kompis	utbildnings- och betygsmedvetenhet	instrumentalism

Lågstadieleverna tycktes vara ytfosttrade (lyda fröken, komma i tid etc). Mellanstadieleverna höll på att rationalisera bort kunskapslusten från skolarbetet och betonade

värdet av att vara en bra kompis. Högstadieläverna och ännu mera gymnasieläverna var mycket utbildnings- och betygsmedvetna, förnuftiga och instrumentella. De menade att en elev främst skall vara flitig, strävsam och försöka få höga betyg.

Jag talade också med några sociologistudenter om detta och det intressanta var att deras bild av hur en student ska vara mest liknade lågstadielävernas bild av hur en elev ska vara: inom ramen för ett fast, auktoritärt system höll studenterna fram kunskapen – inte utbildningen – som det viktiga. Kunskapsviljan och -lusten fanns kvar: antingen bevarad i ett rum inom studenterna dit utbildningssystemet aldrig hade fått tillträde; eller hållen vid liv av något i samma system som trots allt bejakar denna vilja och lust.

Övergångsproblemet hos många nybörjarstudenter är alltså i realiteten ett friskhets-tecken! Det tyder på att den akademiska dogmen – sökandet efter kunskap för dess egen skull (om denna se t ex Gesser 1985) – trots allt finns kvar vid universiteten. Men det förekommer också inom universitetsstudier att gymnasiets studiesätt bekräftas snarare än utmanas. Den vanvetliga tentafixeringen som vi stundtals ägnar oss åt är ju endast en fortsättning av gymnasiets instrumentalism, möjligen en anpassning till skolskadade studenter. Att ”gymnasiefiera” universitetsutbildningen är naturligtvis också en lösning på problemet, emellertid endast temporär eftersom vi då snarare flyttar studenternas möte med den för forskningen nödvändiga akademiska dogmen högre upp i systemet.

I realiteten låter sig problemet inte beskrivas så endimensionellt att vi kan nöja oss med att konstatera att det handlar om stadiövergångar. Genom att skilja mellan yt- och djupinläring blir vi nämligen varse att problemet egentligen inte handlar om en skillnad mellan olika stadier inom utbildningssystemet, utan om en skillnad mellan olika sätt att lära som förekommer på alla stadier. Marton m fl beskriver skillnaden mellan yt- och djupinläring så här:

”I det ena fallet (ytinriktning/atomistisk inriktning) tycks man se inläring som ett skeende genom vilket ett antal kunskapsbitar förs över från lärobokens sidor till minnet. I det motsatta fallet (djupinriktning/holistisk inriktning) ser man sig själv som den som med bokens hjälp ’skapar kunskap’, man söker aktivt få reda på något, bättre förstå en företeelse eller en tanke.” (1977: 157)

De säger också att djupinläring handlar om förståelse, medan ytinläring handlar om att svara upp mot yttre krav. Dessa två former av inläring svarar mycket väl mot Fromms beskrivning av inläring i ägandets resp varandets livsform. Universitetsstudier inom ramen för ägandets livsform framställs av Fromm så här:

”Studenter vars liv präglas av ägandet, lyssnar på en föreläsning, hör orden och förstår den logiska strukturen och innebörden, skriver så gott de kan ner varje ord i sina anteckningsböcker, så att de senare kan lära sig anteckningarna utantill och på så sätt klara examen. Men innehållet blir inte en del av deras individuella tankesystem, och kan alltså inte berika och vidga det. ... Studenterna i denna kategori har bara ett syfte: att hålla fast vid vad de ’lärt’ sig, antingen genom att gnugga det hårt in i minnet eller genom att omsorgsfullt spara sina anteckningar. De behöver inte skapa något nytt, tvärtom blir ägandetypens individer ganska oroad av nya tankar och idéer inom deras ämne, därför att det nya ifrågasätter riktigheten av den fasta informationsmassa som de redan har. För den som förhåller sig till omvärlden på ett ägandetypskt sätt är sådana tankar skrämmande

som inte med lätthet kan gripas och fastslås – precis som allt annat som växer och förändras och alltså inte är under kontroll.” (1978: 44f)

Inlärningsprocessen för studenterna i varandets livsform har en helt annan kvalitet, skriver Fromm och fortsätter:

”I stället för att passivt anamma ord och tankar, lyssnar de, de *hör*, och framför allt kan de *ta emot* och *reagerar* på ett aktivt, produktivt sätt. Det som de lyssnar till, stimulerar deras egna tankeprocesser. De kommer på nya frågor, nya tankar, nya perspektiv. ... Var och en av dem har påverkats och förändrats: var och en är annorlunda efter föreläsningen. Naturligtvis kan denna form av inläring komma till stånd endast om föreläsningen kommer med stimulerande material.

Tomt prat kan man inte reagera på enligt varande-principen...” (1978: 45)

Lärande inom varandets livsform har det gemensamt med djupinläring att den som lär bildar en inre relation till det som ska läras genom att förstå dess mening. I ägandets livsform, liksom i fråga om ytinläring, handlar det om att samla delar och lära in dem ovetande om deras mening i ett större sammanhang.

När övergångsproblemet synliggörs är det nog egentligen skillnaden mellan yt- och djupinläring eller mellan ägande- och varandelivsform som vi varseblir. Det bekräftas för övrigt av att problemet också gör sig gällande vid övergången mellan olika universitetsämnen, där man har olika syn på kunskap. När studenter går från ett ämne som ägnar sig åt tämligen meningslös faktainläring till ett ämne som betonar kunskapens mening, uppstår samma kulturkrock som vid övergången från gymnasium till universitet.

Lärares och studenters berättelser om taktikläsande studenter är i detta avseende sedelärande. Sådana studenter jagar tentafrågor, beräknar sannolikheten för vilka frågor som ska komma på nästa skrivning på basis av de frågor som använts tidigare, begär och får i skydd av offentlighetsprincipen fram gamla studenters väl godkända tentasvar som memoreras, lär sig en studieteknik helt inriktad mot tentaframgång, gnäller när lärare tillämpar studentinteraktiva undervisningsmetoder. Det tycks som om det de lär sig – förvisso för kort tid – skulle kunna vara vad som helst. Det är universitetsstudier som knappast fått sin prägel av högskolelagens nionde paragraf, vilken säger att universitetsutbildning skall ge studenten förmåga till självständig och kritisk bedömning och att självständigt lösa problem.

Valet av arbetsformer inom vilket ämne som helst påverkar inläringen. Detta blir vi varse om vi reflekterar över våra examinationsformer. Jag tror att man kan fundera över dem i termer av om de befrämjar kunskap resp om de befrämjar kontroll. Naturligtvis finns det också former som förenar de två, men jag tror att det finns fördelar med att betrakta examinationsformer i ett kunskaps- resp ett kontrollperspektiv. Det förefaller nämligen ibland som om en examinationsforms kontrollfördelar kan uppskattas även när den får negativa konsekvenser för inläringen. Det är också examinationens kontrollaspekt som framkallar den taktikläsande studenten.

Sedan skämtar vi om att studenterna frågar om vilka bagateller som kommer på skrivningen och gör oss därmed egentligen roliga över dem som är offer för vårt sätt att organisera kurser. Vi som är universitetslärare har alltså en del av ansvaret för dessa idiotfrågor, som gång på gång avslöjar en aspekt av vad jag vill kalla universitetsutbild-

ningens tysta läroplan. Studenterna lär sig inte enbart ämneskunskaper på våra kurser, de lär sig också hur det förväntas att man ska lära. Vi är naturligtvis i gott sällskap: många studenter har lärt sig att kvantifierbara men ofta betydelselösa detaljer är föremål för examination från i bästa fall högstadiet, i sämsta fall ännu tidigare. I stället för att göra oss lustiga över studenternas speglingar av vår tysta läroplan, borde vi aktivt försöka förändra den om vi är missnöjda med den. Ett sätt att förändra är att sluta cirkeln, att återknyta till barnets nyfikenhet och göra den till en inspirationskälla för universitetsstudierna.

God universitetsundervisning tillåter barnslig nyfikenhet

Examinationsformen är ett av våra kraftfullaste instrument för att påverka studenternas kunskapssyn och deras sätt att lära. Vi laborerar mycket med kursernas synliga läroplan för att försäkra oss om att kursinnehållet svarar mot ämnets traditioner och forskningsfront, men vi borde också laborera med kursernas tysta läroplan för att försäkra oss om att vi förmedlar en kunskapssyn som ger förutsättningar för att lära våra ämnen på djupet.

Naturligtvis finns det olika uppfattningar om vilken kunskapssyn som bör prägla den vetenskapliga utbildningen och forskningen. När jag möter studenter som är nybörjare i sociologi eller socialpsykologi eller, ännu bättre, när jag varje höst möter gymnasieelever som inom kort skall börja sina universitetsstudier, brukar jag påstå att vi helst av allt vill ha studenter som är som nyfikna barn. I detta avseende är universitetsstudierna en väg framåt som med avseende på kunskapssyn borde vara en rörelse bakåt – till det nyfikna barn som alla en gång var, men som i så många fall stängts in i ett fängelse där murarna bl a utgörs av en mängd samhälleliga och andra nödvändigheter, av synen på människan som ett humankapital och av rädslan för att inte finna en plats på arbetsmarknaden.

Vad kännetecknar det nyfikna barnets kunskapstörst? I mycket handlar den om ett naivt ifrågasättande av det som vi vuxna lärt oss att ta för givet. Barns frågor är ofta mycket besvärliga – när t ex min pojke Jonn lärde sig klockan frågade han: Hur *länge* är klockan tre? En fråga som kräver ett svar som bl a visar den moderna tidsuppfattningens karaktär av social överenskommelse. Sådana frågor ställer sällan studenter, men vi försöker själv ställa dem när vi bedriver forskning.

Sant eller falskt så uppfattas ofta examinationsformen som kursens essens. Den säger något om hur vi *gör* kunskap och, tycker jag, hamnar ofta i motsättning till vad vi *säger* om hur kunskap görs. Jag har experimenterat en hel del med examinationsformer och har en fördomsfull inställning till skrivningen, som jag inbillar mig är svår att förena med den kunskapssyn som kännetecknar barnets nyfikenhet. Skrivningen har andra fördelar: stordriftsfördelar och kontrollfördelar.

Numera använder jag oftast hemuppgifter som delas ut vid kursstarten och som behandlas vid ett avslutande seminarium. För några år sedan hade jag en kurs där jag utformade en annorlunda form av examination, vi kan kalla den för frågeexamination.

När kursen startade delade jag ut en instruktion rörande examinationen som innehöll dels en beskrivning av kursens centrala kunskapsobjekt och dels en uppgift som skulle

lösas i grupp. Uppgiften bestod i att studenterna skulle formulera ett antal frågor som rörde kursens kunskapsobjekt. Därefter gav jag ett antal orienterande föreläsningar om dessa kunskapsobjekt och parallellt organiserades gruppövningar. Därefter kom två undervisningsfria veckor för inläsning av kurslitteraturen. En vecka före kursens avslutning lämnade studenterna in sina frågor till mig och efter några dagar möttes vi i en serie seminarier där vi gemensamt försökte besvara frågorna.

Låt mig här påminna om följande iakttagelse av Postman & Weingartner:

”Kunskapen kommer till som svar på frågor. Och nya kunskapsresultat genom att man ställer nya frågor, ofta nya frågor om gamla frågor. Här är poängen: När man väl har lärt sig att ställa frågor – relevanta och ändamålsenliga och väsentliga frågor – har man lärt sig att lära, och ingen kan hindra en från att lära det man vill eller behöver veta. Låt oss för ett ögonblick erinra om den process som kännetecknar skolmiljöerna: vad elevernas verksamhet begränsas till (...) är (det partiella och tillfälliga) memorerandet av någon annans svar på någon annans frågor.” (Postman & Weingartner 1973: 40 *emfas borttagen*)

Vad gör barn när de lär? De frågar. Som pappa till tre barn – åtta, fem och tre år gamla – kan jag intyga att det inte alltid är lustfyllt att svara på deras oändliga frågande. Men de fortsätter att fråga, eftersom det är deras naturliga sätt att vinna kunskap. Eller som Postman uttrycker det: ”...all vår kunskap är ett resultat av frågor, vilket är ett annat sätt att uttrycka att frågeställandet är vårt viktigaste intellektuella verktyg.” (1980: 120). Detta förefaller vi vara medvetna om när vi bedriver forskning och när vi försöker få studenterna att lära det i samband med t ex uppsatsskrivande på högre nivå inom grundutbildningen. Vi sätter då ofta problemet – den undran man har inför ett ämne – i centrum. Vi förmedlar kunskap om hur problem formuleras och hur frågor ställs. Det bekräftar att ju högre upp man kommer i universitetsstudierna, desto större nytta har man av att kunna framkalla barnets nyfikenhet.

Ibland när jag undervisar ber jag studenterna om frågor. Alla känner väl igen de där sega minuterna av kompakt tystnad innan de första trevande frågorna kommer. När min pojke Jonn gick i första klass blev jag inbjuden att tala om mitt arbete på en av hans lektioner. Jag talade en stund och sedan bad jag om frågor. Det var förbluffande: omedelbart möttes jag av en kaskad av frågor. Hur mycket tjänar du? Trivs du på jobbet? Hur mycket betalar du i skatt? Hur röstade du i EU-omröstningen? Och inte nog med det, varje svar kommenterades ljudligt och sakligt. Mitt svar på EU-frågan resulterade t ex i att en grupp elever ropade ”yes” och gjorde vad som närmast får betraktas som målgest. Någon frågade vad jag skulle göra i framtiden och jag svarade då att jag hade flera idéer till nya forskningsprojekt. Vad ska det handla om?, frågade någon. Jag tror inte att det går att förklara, svarade jag då. Du kan väl försöka, sa en elev då.

Det var ljuvligt att få uppleva detta brinnande och oförställda intresse som man som vuxen ofta har byggt höga och tjocka murar kring. Detta barnets naturliga intresse och nyfikna frågande kan användas som en modell för de goda universitetsstudierna. Låt oss skapa undervisningsmiljöer som tillåter barnslig nyfikenhet!

Ett annat sätt att uttrycka detta är att vi borde betona högskolelagens nionde paragraf betydligt mer inom universitetsutbildningen. Paragrafen lyder:

”Den grundläggande högskoleutbildningen skall, utöver kunskaper och färdig-

heter, ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa kunskapsutvecklingen, allt inom det område som utbildningen avser." (*Högskolelagen: 2*)

Förutom att man kan resa tvivel vad gäller separationen av kunskaper och färdigheter från självständig och kritisk bedömning etc, borde denna paragraf göras till ett kriterium på universitetsutbildningens kvalitet. Den typ av kunskap det där talas om är nämligen av ett sådant slag att den består trots modeväxlingar, strukturomvandlingar, kvalifikationsförändringar, arbetslöshet och andra aspekter av ett ständigt föränderligt arbets- och utbildningsliv. Paragrafen handlar om universitetsutbildningens bildningsaspekt.

Andra kriterier står emellertid i centrum för kvalitetsdiskursen. I Lunds universitets kvalitetsutvecklingsprogram *Bättre utbildning!* (1996) sätts studenten i centrum och trots att det sägs att undervisningen i första hand skall vara "...ett stöd för studenternas självstudier och för utvecklingen av deras förmåga till kritisk bedömning och självständig problemlösning", sidoskrivas på ett märkligt sätt detta bildningsmål till förmån för ett numera ganska slitet kundperspektiv. Med utgångspunkt från "studenten i centrum" är det ganska lätt att ställa upp en rad kvantifierbara mål som förvisso är viktiga men som trots allt hamnar ganska långt från lärandets vetenskapliga och bildningsmässiga aspekter. Kundperspektivet (dvs studenten som universitetets kund) får oss att börja tänka på kvalitet i termer av lärosalarnas arbetsmiljö, väntetider när det gäller examinationsresultat och institutionsexpeditionernas öppettider och andra sådana frågor som jag inbillar mig blir viktiga när lärandet inte framstår som en existentiell nödvändighet.

Utbildningskvaliteten är mångdimensionell och är sammansatt av åtminstone vetenskapliga, pedagogiska, administrativa och sociala aspekter. Det tycks mig som om placandet av studenten i centrum som kund, leder till en fokusering på utbildningens administrativa och sociala kvalitetsaspekter. Om vi i stället vill fokusera utbildningens vetenskapliga och pedagogiska kvalitetsaspekter bör vi snarare sätta den pedagogiska relationen mellan lärare och student i centrum. Universitetet organiserar ju ett pedagogiskt möte mellan lärare och student. I detta möte bör studenten varken vara kund eller stå i centrum – studenten bör vara medaktör i en läroprocess vars kvalitet bl a utgörs av kritisk bedömning, självständig problembearbetning och barnlig nyfikenhet.

Kunskap på burk?

Så här långt har jag nästan enbart diskuterat den barnliga nyfikenhetens relation till olika sätt att bedriva undervisning. Det är inte tillräckligt eftersom det för tillfället finns starka krafter utanför undervisningssituationen som sätter såväl den barnliga som all annan nyfikenhet och kunskapsvilja i fråga, till förmån för ett ekonomiskt tillväxtperspektiv. Det finns också anledning att varna för dessa krafter.

I ett samhälle som i 20 år först bedövats och sedan krympts av krismedvetandet (om detta se Persson 1996), kan snart sagt vilken charlatan som helst uttala sig om vad som helst under förutsättning att han kan göra troligt att det leder till ekonomisk tillväxt. Ett bra exempel är Lindbeckkommissionens alla förslag, av vilka en del rörde sådant den hade kunskapsmässiga förutsättningar att uttala sig om men andra handlade om sådant som den inte hade verklig kunskap om, t ex läxläsningen i skolan. Anledningen till att

protesterna inte blev starkare var säkerligen den nationalekonomiska shamanism som präglade kommissionens förslag: tillämpa ritualen så får ni ekonomisk tillväxt och blir lyckliga. Krismedvetande och samtidiga tillväxtförhoppningar tycks förlama det kritiska tänkandet.

En bra illustration av detta är SACOs kampanj "Kunskap för tillväxt" som i tidningen *Akademiker* (3/1995) bl a lanserades med påståendet "Kunskap ger jobb" (åt fler än universitetsanställda SACO-medlemmar som jag själv, får man anta). Om man funderar över vad kunskap är, är det tröttsamt att ständigt drabbas av dessa och liknande endimensionella förenklningar. Men de får sin styrka av det samtidiga krismedvetandet och tillväxtförhoppningarna och de ekar ända till låg- och mellanstadieskolan i den lilla stad där jag bor: "Om alla väljer naturvetarprogrammet på gymnasiet så ökar tillväxten", hörde jag en förälder säga på ett Hem och skola-möte.

Fundera som omväxling över dessa påståenden: "Att ägna sig åt kunskapsinhämtande (vid t ex universitet) är ett bra sätt att vara arbetslös på"; "Kunskap minskar den ekonomiska tillväxten". För att både kunna belägga och falsifiera påståendena krävs att man specificerar *vad slags kunskap* det handlar om. Exakt samma sak gäller naturligtvis för SACOs och *Akademikers* påståenden.

Å andra sidan är det ofta det inskränkta och endimensionella som lockar till skratt. När därför SACO-kampanjen på *Akademikers* framsida presenteras med orden "Sverige tappas på kunskap" och illustreras med en bild av en blågul färgburk som töms på sitt blågula innehåll, då har plötsligt endimensionaliteten sagt en skrattretande sanning om sig själv: Det är kunskap på burk som ger ekonomisk tillväxt!

Om pedagogiskt motstånd i frivillig utbildning

I jämförelse med många andra platser där det bedrivs undervisning, råder ett stort lugn vid universiteten. Som universitetslärare möter man sällan ett artikulert pedagogiskt motstånd, däremot kan det hända att man möts av passivitet och tystnad. Väsentligen beror detta på att universitetsutbildning är frivillig.

Inom utbildningsverksamhet där eleverna är av tvång, är det annorlunda. Vi vet t ex att vissa högstadieskolor idag kan vara veritabla skräckupplevelser för lärare och även i normala fall måste de ständigt bearbeta ett mångfasetterat pedagogiskt motstånd. Själv var jag under en period lärare på ett fängelse och fick där uppleva den mest fascinerande – i alla fall sedan jag sluppit därifrån – blandning av kunskapsvilja, utbildningsberoende och skoltvång man kan tänka sig.

Varje lektion låstes jag in tillsammans med fångarna i en skolsal på fängelset. Symboliken i detta var fantastisk: eleverna var fångar men samtidigt var läraren deras fånge under lektionen. Väl där fanns ingen exitmöjlighet, i synnerhet inte för mig eftersom jag till skillnad från eleverna inte kunde ta min tillflykt in i mitt eget skyddande skal. Här gällde det att framkalla samtycke till lärande!

Eleverna var biltjuvar, knarkhandlare och våldsbrottslingar – många av dem analfabeter. Jag skulle lära dem att läsa, skriva, räkna och ge grundläggande samhällsorientering, det senare bl a genom studiebesök. Då cyklade vi tillsammans ut i min värld och trots en del incidenter var vi fullt manskap tillbaka. Plitarna tyckte att det hela var ett enormt slöseri och visade det öppet, varför jag och fångarna på ett märkligt sätt blev förbundna. Detta betydde emellertid inte att deras pedagogiska motstånd försvagades men det tog sig inte heller normala uttryck, utan fick sin färg av fängelsets onormala miljö.

Vid ett tillfälle blev jag utsatt för vad som i värsta fall kan betecknas som ett mordförsök och i lindrigaste fall som ett försök till grov misshandel. Det hela började med att en av eleverna – han hade dömts till fängelse pga en ganska otäck misshandel – bad mig om hjälp. Han var väldigt intresserad av hundar och jag hade satt honom i arbete med att i böcker studera hundar. När jag kom till hans plats hade han en plansch med olika hundraser framför sig. Han pekade på en labrador och sa: "Det är en schäfer, va?" Jag förstod inte alls vad det handlade om – en övertydlig provokation – så jag sa naturligtvis att det var en labrador. Det hela fortsatte och trappades upp till en fullkomligt absurd situation där han absolut ville ha mitt godkännande av att labradoren egentligen var en schäfer. Efter en stund gick jag tillbaka till katedern. Några minuter förflöt och så stod han vid katedern med sin plansch, pekade på labradoren och sa: "Detta är en schäfer, va?" När jag svarade nej drog han upp ett rakblad och högg mot min strupe. Hjulen på stolen som jag satt i räddade mig först och sedan några av de andra fångarna. De brottade ned schäfermannen, avväpnade honom och satte honom på plats. Där fortsatte han sedan

att följa lektionen som om ingenting hade hänt. Själv var jag i fortsättningen livrädd.

I jämförelse med detta är universitetsundervisning en alltigenom njutbar upplevelse. Studenterna finner sig frivilligt och kan för det mesta lämna lektionerna när de vill. De är intresserade av samma ämne som läraren och kan och får för det mesta ta ansvar för sitt lärande. I ljuset av min fängelseerfarenhet – och även i ljuset av erfarenheter som lärare i många andra sammanhang – borde universitetsundervisning vara det pedagogiska paradiset.

Men, och det är ett viktigt men, det som saknas vid universiteten är ett pedagogiskt utvecklingstryck i själva undervisningssituationen. Det är skälet till att undervisningsformerna är så beständiga att man ibland som universitetslärare känner sig som bärare av en månghundraårig undervisningstradition. I den obligatoriska skolan kommer det pedagogiska utvecklingstrycket som en icke avsedd konsekvens av skoltvånget, i universitetsutbildning måste vi för det mesta locka fram det.

Ofta ses tvång och beroende som motsatser – i historiska framställningar rörande det moderna samhällets framväxt eller aspekter därav görs t ex en poäng av att tvång avlöses av beroende. Så också när det gäller skola och utbildning. I mina försök att begripa den obligatoriska skolinstitutionen (Persson 1991; 1994), ses emellertid tvång och beroende som komplementära sätt att producera handlande eller, med ett annat uttryck, utöva makt. I den obligatoriska skolan kan beroendets relation till tvånget beskrivas både i termer av samspel och spänning. Skolplikten, tvånget att gå i skola, fångar utan åtskillnad in allt – både önskat och oönskat – och levererar det till skolan. Fångsten bearbetas sedan på en rad olika sätt för att verkställa skollagens krav på grundläggande utbildning åt alla. Eftersom den obligatoriska skolan är ålagd att socialisera/fostra/utbilda/forma/etc alla, bildas en speciell intern dynamik i skolan. Praktiskt taget alla barn går i skolan, en del gör motstånd genom att aktivt eller passivt inte engagera sig i skolarbetet vilket skapar ett pedagogiskt utvecklingstryck.

Barnen som börjar skolan har olika – ibland ingen alls – motivation för att gå i skolan, utbilda sig och söka kunskap. Skolplikten behandlar emellertid alla lika. Dess totalitära krav på skolnärvaro gör att elevkollektivet differentieras i enlighet med motivationella och andra förutsättningar. Då skolan inte endast skall förvara, utan också utbilda eleverna, måste skolan försöka frammana eller förstärka utbildningsmotivationen hos dem som är svagt motiverade eller helt saknar sådan.

Hur skapa ett pedagogiskt utvecklingstryck?

Eftersom universitetsutbildning är frivillig och inträdet föregås av relativt medveten – men inte alltid klok – selektion, finner sig inte ett pedagogiskt utvecklingstryck som icke avsedd konsekvens. Inom universitetsutbildning måste vi i stället försäkra oss om att det sker en pedagogisk utveckling. Detta kan göras på en rad olika sätt.

I en annan del av rapporten nämner jag utvärdering inom grundutbildningen, som naturligtvis är ett av de sätt varmed vi försöker försäkra oss om pedagogisk utveckling. Självfallet då under förutsättning att utvärdering inte endast är en organisationsritual för att t ex vara högre makter till lags. Utvärdering bör fungera kvalitetsreflekterande om den ska befrämja utveckling. Institutionsledningen eller motsvarande ska ta ansvar för och

övergripande leda utvärderingsarbetet, men många andra bör vara inblandade i det konkreta arbetet – i synnerhet lärare och studenter.

Utvärdering är alltså ett sätt att skapa utvecklingstryck men här ska jag emellertid ta upp några andra sätt, vilka alla kan tillämpas av den enskilde läraren. Låt mig emellertid först börja med ett exempel.

Att vält och ordna möbler – en lektion i organisationsteori

För snart tio år sedan skulle jag under en halv termin vikariera som sociologilärare inom linjen för personal- och arbetslivsfrågor. En lärare hade med kort varsel hoppat av och jag hade ingen annan möjlighet än att arbeta enligt givna villkor. De passade inte mig: studenterna skulle t ex ha skrivning; huvudboken var genomtråkig och dessutom förvirrande i negativ mening.

Kursen skulle handla om personalarbetets innehåll och metoder, mitt moment främst om organisationsteori, och studenterna knöt praktiska förväntningar till den, inte minst som de under tre terminer bedrivit teoretiska studier av för dem oklar relevans för det som de ville arbeta med efter utbildningen. Eftersom jag inte visste mer än normalt om personalarbete, kunde man ana att de praktiska förväntningarna snart skulle vändas till pedagogiskt motstånd.

Det förväntade pedagogiska motståndet dominerade min förhandsuppfattning av kursen och jag förberedde också kursen för att kunna hantera det. Hur svara upp mot praktiska förväntningar och samtidigt kunna skapa förutsättningar för teoretisk förståelse av ämnet?

I stället för att ha en traditionell introduktion bestämde jag mig för att inleda kursen med en lektion i organisationsteori. Studenterna visste ingenting, utan de infann sig enligt schemat i en stor lärosal och fick en chock.

Det var en av de där salarna som är så tråkigt rationella: en stor rektangel med bord och stolar i prydliga rader för 70-80 personer. Jag hade förberett mig väl. Jag hade vält alla stolar och bord och på en inte särskilt central plats i rummet hade jag byggt ett torn av bord och stolar. Det såg mest ut som en hög av bråte och kanske hade jag byggt mitt eget pedagogiska Nimis, konstverket på Kullaberg som ställer frågan Vad är konst?, och därigenom ställt frågan: Vad är undervisning?

I detta torn satt jag och kunde överblicka de 60 studenterna när de kom in i salen. De var helt förvirrade, utan rumslig strukturering. I var och en av dem gick hjärnan på högvarv för att begripa detta kaos. När några av dem resolut började ställa i ordning salen, gav jag mig tillkänna. Alla samlades då runt högen av bråte och jag hälsade dem välkomna och började introducera kursen. Uppgiften den närmaste halvtimmen var att i grupp diskutera hur lärosalen skulle ordnas. De skulle formulera det behov som ordningen svarade mot, på vilket sätt ordningen tillfredsställde behovet samt föreskriva hur det hela skulle utföras. De skulle dessutom tänka ut en alternativ lösning som också skulle fungera.

Detta genomförde vi sedan grupp för grupp. Redovisningarna styrde sedan lektionsinnehållet resten av kursen, på det viset att jag kopplade samman de olika lösningarna med olika organisationsteorier.

Det centrala i detta exempel är för mig det förväntade pedagogiska motståndet. Det

fick mig att verkligen fundera igenom hur man skulle kunna förena organisationspraktik med organisationsteori i syfte att visa en teoretiskt ganska ointresserad studentgrupp att teori kan vara spännande.

Jag tror att man kan dra en generell slutsats av exemplet: när det inom frivillig utbildning uppstår ett slags kollektiv anda av dissonanta förväntningar i en studentgrupp, kan ett pedagogiskt utvecklande motstånd uppstå, förutsatt naturligtvis att läraren utnyttjar det på rätt sätt. Var det något det saligen insomnade linjesystemet var bra på, så var det att skapa dissonanta förväntningar: linjestudenterna förväntade sig att få en yrkesutbildning men universitetet och lärarna saknade både viljan och medlen att ge dem det.

Linjesystemet och dissonanta förväntningar

Såvitt jag kan begripa uppstod linjesystemet inom ramen för en ambition att arbetsmarknadsanknyta praktiskt taget all universitetsutbildning, som nådde sin höjdpunkt för ungefär 15 år sedan. Linjesystemet var en i raden av utbildningsreformer som alla var utlöpare av efterkrigstidens rationella och nyttofixerade utbildnings- och arbetslivskonjunktur. Inom ramen för detta hopplösa företag förenades för en tid en rad normalt oförenliga strömningar och intressen: ett modernt (ut)bildningsideal där humankapitalteorin var den teoretiska grundvalen förenades med den socialdemokratiska ideologin om skolan som spjutspets mot framtiden; utbildningssystemets egen krisbekämpning som gick ut på att nyttoinrikta all utbildning förenades med förhoppningar om att den s k begåvningsreserven bättre skulle kunna tas i anspråk av arbetslivsförberedande utbildning; marxistisk praxisförankring och materialism förenades med ekonomistiskt nytto-tänkande; pedagogiska utvecklingstendenser från förra seklet och början av detta fick ny näring och förenades med föreställningen om att icke utbildningsmotiverade barn bäst kommer till sin rätt i arbetspedagogiska skolor; aktionsforskning förenades med en uppblomstrande arbetslivsforskning finansierad av sektorsorgan som var utlöpare av den s k svenska modellen; arbetsgivarföreningarnas intresse av att spegla företagsamhetens villkor inom utbildningssystemet förenades med arbetarrörelsens intresse att där få utrymme att spegla sin historia och utveckling.

Utbildningslinjerna vid universiteten utgav sig i många fall för att vara yrkesförberedande. Studenterna riktade därför helt naturligt praktiska förväntningar gentemot linjerna, medan lärarna i allmänhet hade sin förankring i teori. Inom linjerna bildades det därför en speciell intern pedagogisk dynamik som kännetecknades av en spänning mellan teori och praktik. Detta var skälet till att olika aktörer i helt olika sammanhang förde samma debatt om utbildningslinjens innehåll med just betoning på yrkesförberedelsens karaktär och problemen att integrera teori och praktik. Självt har jag t ex deltagit i sådana diskussioner inom syo-linjen, p-linjen och systemvetarlinjen. Inom en del programutbildningar, linjernas efterträdare, fortsätter dessa diskussioner. Uppfattningarna som kom, och kommer, till uttryck – studenternas att yrkesförberedelsen var vag och teoretiska moment alltför självständiga; lärarnas att teori måste få ha en helt självständig roll – regisserades av den situation som hade gett upphov till dissonanta förväntningar. (Linjernas svårigheter att få teori och praktik att interagera skulle för övrigt kunna bli föremål för en studie av framgångsrikt motstånd mot organisationsförändring.)

Själva idén med en yrkesförberedande vetenskaplig utbildning som huvudsakligen består av teoretiska studier, rymmer inte särskilt stor förståelse för att praktisk yrkesutövning har sina egna helt ovetenskapliga villkor:

”Utbildningen skall vila på vetenskaplig grund, de vetenskapliga arbetena måste följa normen. Problemet är att vetenskapens värderingar inte nödvändigtvis överensstämmer med yrkesgruppens. Ett abstrakt vetenskapligt språk kommer i konflikt med ett yrkesspråk som bärs upp av gemensamma erfarenheter från det praktiska arbetet.” (Josefson 1991: 104)

Det finns skäl att kritisera det absurda i att yrkens ”förtroghetskunskap” förvanskas i den statusjakt som får till följd att yrkesutbildningar förvetenskapligas.

Detta får emellertid inte skymma förhållandet att spänningen mellan teori och praktik är en stor pedagogisk utmaning som befrämjar utveckling. Studenternas dissonanta förväntningar inom yrkesförberedande vetenskapliga utbildningar får nämligen ibland samma roll som skoltvånget i den obligatoriska skolan: båda genererar ett pedagogiskt utvecklingstryck.

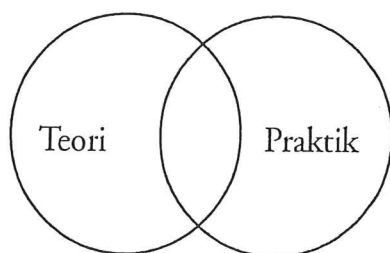
Själv har jag undervisat inom en rad olika linjer, och senare inom program, och tycker mig ha funnit ett sätt att hantera spänningen mellan teori och praktik. För det första ålägger jag mig disciplinen att visa teorins relevans för att förstå och analysera en viss praktik, vilket för det andra förutsätter att teori och praktik renodlas.

Behovet av att renodla teori och praktik uppstår som en följd av förväntningar om att teori är en verktygslåda som kan användas i praktiken. I linjesammanhanget gavs detta stundtals ett rent antiintellektuellt uttryck, nämligen att värdet av en teori först visar sig i praktiken. Så är det naturligtvis inte, vilket inte minst visas av Goodson (1996) vars begrepp ”praktikfundamentalism” ganska väl beskriver vad jag menar. Teoretiskt arbete är en verksamhet med sina egna villkor och spelregler, praktiskt arbete en annan. Ibland kan de mötas, ibland inte. Båda har samma existensberättigande och det ena kan inte ersätta det andra. Ett yrke kan man t ex inte lära sig teoretiskt, men man behöver teoretiska kunskaper i yrkesutövningen.

Renodlingen är en väg tillbaka från de dissonanta förväntningarnas fullkomligt felaktiga krav på den teoretiska utbildningen. Den ger oss ett motivationsredskap, vilket konkret kan uttryckas t ex så här: genom att bli en bra sociolog blir du definitivt inte en bra yrkesutövare men det har en värde i sig att vara en bra sociolog. I bästa fall överskrider alltså renodlingen den snäva kopplingen mellan teori och praktik.

Först sedan teori och praktik renodlats är det rimligt att pröva teorins relevans i det praktiska sammanhanget, vilket en enkel figur visar:

Figur 1: Teori och praktik



Det för cirkelarna gemensamma fältet utgör mötesplatsen mellan teori och praktik – där vi kan pröva teorins relevans gentemot praktiken – men förutsättningen för detta är att teori och praktik renodlas. Om så inte hade varit fallet, hade det helt enkelt varit omöjligt att föreställa sig en relation dem emellan.

För att de två ska kunna mötas måste man begripa – eller åtminstone ha begrepp om – båda, på sina resp villkor. Här uppstår den pedagogiska utmaningen, nämligen att leda in praktiskt motiverade studenter i det teoretiska fältet och att som lärare låta sig ledas in i det praktiska fältet och där se, ofta mycket uttunnade, teorier i arbete. Utmaningen kan naturligtvis hanteras på en rad olika sätt. När jag hade vält och låt studenterna ordna möbler, synliggjorde jag först en praktik som vi i allmänhet tar för given – organiseringen av en lärosal – och visade att det var möjligt att fundera teoretiskt kring detta. Sedan blev organiseringsproblemet den mycket konkreta motivationen för fördjupade studier av organisationsteori. En annan väg skulle naturligtvis vara att använda ett organisations-case, i realiteten bjöd jag ju in studenterna i ett faktiskt case. Man kan också tänka sig en problemorienterad uppläggning där frågor från praktiken bearbetas teoretiskt, teoretiska frågor provas mot praktik osv.

Att skapa motstånd genom närhet och distans

En av tillgångarna med utbildningslinjerna var att de pga dissonanta förväntningar skapade ett pedagogiskt motstånd som kunde fungera som ett utvecklingstryck. Linjerna är nu nedlagda och ett delvis annat styrkeförhållande mellan teori och praktik existerar. Frågan är om man kan göra några generella lärdomar av det pedagogiska utvecklingstrycket inom linjerna, vilka kan föras över till våra vanliga fristående och mer renodlat teoretiska kurser? Jag tror det.

Genom närhet och distans kan läraren direkt i undervisningssituationen skapa en utvecklande spänning mellan studenternas och den vetenskapliga föreställningsvärld som läraren representerar.

Genom att skapa distans till det nära och att närma sig det distanserade, utmanar läraren studenterna intellektuellt. Jag vill understryka att det inte handlar om att skapa närhet eller distans till studenterna, utan till deras föreställningsvärld eller till den föreställningsvärld som är normal i samhället. Ett sådant arbetssätt bör vila på teoretisk auktoritet och pedagogisk participation, vilket betyder att läraren ikläder sig rollen som teoretiskt ansvarig för kursinnehållet samtidigt som studenterna blir medaktörer när det gäller att frilägga egna och normala föreställningsvärldar.

Det finns en rad studentinteraktiva metoder som kan användas inom ramen för ett sådant arbetssätt. Casemetodik och problemorientering har jag redan nämnt. Simpla bikupor insprängda i en föreläsning kan ibland vara tillräckligt. Kombinationer av föreläsning och grupparbeten är också lämpliga. Brainstorm och gemensamma betraktelser av den sk verkligheten, genom textstudiebesök, verkar också passande. Det viktiga är att utmana intellektuellt genom närhet och distans och samtidigt ”stryka med hårs” socialt genom de studentinteraktiva metoderna.

Det bör nämnas att när Bateson redogör för sin undervisning i en grupp av humaniststudenter skriver han följande:

”...jag visste att jag skulle komma in i en atmosfär så skeptisk att den skulle vara nästan fientlig. ... Detta var jag beredd på. Jag hade två papperspåsar och öppnade den ena av dem och tog fram en nykokt krabba som jag placerade på katedern. Jag utmanade sedan klassen med ungefär följande ord: 'Jag vill att ni skall ge mig argument som kan övertyga mig om att detta föremål är resterna av en en gång levande varelse. Om ni vill kan ni föreställa er att ni är marsinnevånare och ni på Mars är väl bekanta med levande varelser och faktiskt själva är levande. Men ni har förstås aldrig sett krabbor och humrar.’ (1995: 23f)

Det är ett bra exempel på hur man kan använda närhet och distans i undervisningen. Bateson bad alltså studenterna att betrakta den kokta krabban som om de vore marsinnevånare, vilket var ett annat sätt att säga att studenterna skulle distansera sig från den förgivettagna krabban. Väl på distans skulle de närma sig den intellektuellt och besvara frågan varför den var resterna av en levande varelse.

Metoden bygger på att man försöker göra studenterna till främlingar inför det som tas för givet, en vanlig metod inom sociologin som ibland berömmar sig av att alienera det vardagliga förnuftet. Sedan närmar man sig successivt tillsammans med studenterna det förgivettagna, men med nya glasögon. Berger & Kellner har, på ett för detta sammanhang användbart sätt, understrukt det intellektuella värdet av kulturchock:

”Man kunde säga att det främlingskap som etnologen erfar måste skapas av sociologen, om det så skall vara med konstgjorda medel, för att inte det hemvanda ska undgå hans eller hennes uppmärksamhet. Liksom etnologen får försöka undgå att bli för hemtam måste sociologen anstränga sig för att hålla distansen, att i viss mån bli en främling hemma.” (1986: 51)

Om man t ex ska undervisa om samhället kan det ibland vara tillräckligt att fråga studenterna: ”Hur många av er har kylskåp?” 100 % av dem räcker upp handen. ”Hur många av er vet varför det blir kallt i kylskåpet?” 5 % räcker upp handen. ”På i princip samma sätt förhåller det sig med samhället: Vi lever med det men vi vet egentligen ganska litet om hur det fungerar och hänger samman.” Ju mer intellektuell distans man kan lägga mellan det objekt som det ska undervisas kring och studenternas föreställningsvärld, desto fler och större blir aha-upplevelserna när man börjar närma sig objektet igen. På vägen kommer det att finnas en hel del utvecklande motstånd.

Utvärdering, kontroll över måtten och kvalitetsreflektion

I slutet av 1980-talet blev utvärdering en mycket angelägen uppgift vid svenska universitet och högskolor. Utvärdering var en del av en megatrend som sedan början av decenniet hade påverkat såväl offentlig som privat administration och organisation över hela västvärlden. Förutom utvärdering hörde också decentralisering, målstyrning, kvalitetssäkring m fl liknande företeelser till denna trend.

Självfallet spreds också en misstro gentemot utvärdering. Till en del var och är misstron befogad – men missriktad. Den borde riktas mot centralstyrning och endimensionalitet i stället för mot utvärdering. Centralstyrningen är en av orsakerna till att utvärdering stundtals förvandlas till en organisationsritual utan omedelbar relevans för verksamheten. Endimensionaliteten är orsaken till att utvärderingar ibland förvandlar kvalitet till kvantitet, vilket är speciellt oroande inom den del av arbetslivet där arbetet utgörs av olika slags sociala relationer.

Utvärdering som organisationsritual

Med utvärdering som organisationsritual menar jag att utvärdering tillkommit av andra primära skäl än att skapa kunskap om, värdera och förbättra verksamheten. Den kan t ex ha tillkommit för att visa att organisationen gör någonting eller därför att lägre vill vara högre nivåer inom organisationen till lags. På sätt och vis kan man därför analysera utvärdering på samma sätt som har gjorts i fråga om reformer.

Syftet med reformer är ofta ”att göra organisationer till bättre instrument för dess ledning”, skriver Brunsson & Olsen (1990: 261). Betoningen ligger här på syftet, eftersom reformer ofta inte leder till önskat resultat eller till något resultat alls. Om man får tro dessa författare borde nog organisationsledningar avhålla sig från att reformera, givet att de önskar förändringar:

”Vi vill också ifrågasätta om reformer har så mycket med förändring att göra. Om reformer har sitt ursprung i allmänt omfattade idéer och till resultat att flera övertygas eller låtsas bli övertygade om att samma idéer är bra och dessutom riktiga beskrivningar av en viss organisation så är ju resultatet stabilitet snarare än förändring. Reformer bidrar till att förstärka rådande föreställningar.” (Brunsson & Olsen 1990: 264)

Reformverksamhet pågår emellertid ständigt: ”reformer är rutiner snarare än brytpunkter i organisationers liv” (Brunsson 1990: 27). Man kan diskutera om ständig förändring verkligen är förändring och man kan diskutera vilket objektet är för förändringsverksamheten. Det verkar nämligen som om organisationsledningar kan göra reformerandet till en med jämna mellanrum återkommande organisationsritual för att reformera medarbetarna snarare än att förbättra organisationen. Man kan tänka sig att organisationsledningar lär sig värdet av återkommande organisationsförändring, allde-

les oavsett om den innebär förbättring av det som påstods bli förbättrat, utan snarare därför att medarbetarna förbättras. Genom ständig förändring kan ett slags stress uppstå, som om den kan kontrolleras kan leda till en höjd beredskap, höjd aktivitetsnivå och höjd medvetenhetsnivå. Förstår man reformer så blir deras resultat en s k Hawthorneeffekt.

När utvärdering blir en organisationsritual kan den få ungefär samma effekt och en anledning till det är ofta organisationens centralstyrning. Inte sällan görs utvärdering och organisationsförändringar för att vara organisationsledningen till lags. Högskoleverket uppmärksammar för övrigt detta i en rapport med anledning av de senaste årens kvalitetsarbete vid universiteten:

”En direkt koppling mellan bedömning av kvalitetsutvecklingen och resurstilldelningen är inte längre aktuell. Detta faktum ger en god förutsättning för ett arbete på lärosätena som är inriktat på förbättring av den egna verksamheten snarare än att skapa ett gott intryck inför bedömning i syfte att påverka tilldelningen av resurser.” (*Kvalitetsarbete vid universitet och högskolor 1994/95. En översikt*: 6)

En av centralstyrningens nackdelar är att den ibland upprätthålls med så starka sanktionsmedel, ofta ekonomiska, att den kan ge upphov till organisationsritualer som innebär att organisationens lägre nivåer putsar på sin fasad i stället för att på djupet förbättra verksamheten.

Endimensionalitet och kvalitet

Det har en avgörande betydelse i vilket sammanhang utvärdering görs. Utvärdering måste alltid svara mot den mening verksamheten har för olika inblandade aktörer, den måste med andra ord vara kontextberoende. I en endimensionell kultur som den västerländska, där mening ständigt riskerar att främmandegöras av att instrumentet förvandlas från medel till mål i sig självt och kvantifiering förvandlar kvaliteten, är detta speciellt viktigt. I ett ekonomiskt system där varuproduktion är norm och kvantifiering härskar, är det än viktigare.

De fenomen som just nu dominerar kvalitetsdiskursen – och som alltså påverkar universiteten – har ofta importerats från varuproduktionen, en sfär där endimensionaliteten är fastare förankrad än vid universiteten. Allt sedan managementideologins uppsving under mitten av 1980-talet har dessutom en märklig lag kommit att bli gällande, nämligen lagen om att *framgångsrika koncept är kontextberoende*. Bäst illustreras denna lag kanske av hur japansk företagskultur importerades till västvärlden. Så plockade många västföretag – IBM och Volvo t ex – några enskilda russin ur den japanska kakan och tillämpade dem i ett helt annat sammanhang. Mest ville man ha del av den arbetarlojalitet som påstods vara förhärskande i Japan, utan att vilja se eller begripa att lojaliteten å ena sidan var en del av en feodalt rotad kultur som innebar långtgående trygghetsanordningar för arbetarna och å andra sidan att lojaliteten bland de livstidsanställda också var ett resultat av den hotande otryggheten bland den stora massan av daglönare på japansk arbetsmarknad. Utan att veta om det bidrog 80-talets managementfilosofi till ett slags företagsledandets kreolisering eller kulturella bland-

ning. I stället för att importera en kultur, importerades framgångsrika kulturelement vars framsteg i ett helt annat sammanhang nödvändigtvis måste säkras med hjälp av helt andra medel än i det ursprungskulturella sammanhanget.

Ett annat exempel är att bilproduktion under senare år utan förbehåll likställts med vård eller undervisning av människor, trots att operationen egentligen är orimlig. Vi vet att det är skillnad mellan bilproduktion och undervisning, vilket är ett annat sätt att säga att det är skillnad mellan Ting och Människor. Ting kan kvantifieras, medan Människor som kvantifieras krymps.

Här är inte platsen att helt fundera igenom denna skillnad, utan jag vill endast konstatera att den än så länge inte utgjort någon allvarlig restriktion för endimensiona-
litetens inträngande i människosfären. Mycket av det som idag kallas kvalitetssäkring och som förutsätter utvärdering, bygger nämligen på att människor och mänskliga verksamheter kvantifieras – och följaktligen krymps. A och O för utvärdering och kvalitetsarbete i allmänhet och inom verksamheter som handlar om mänskliga relationer i synnerhet, är därför att hålla fast vid vad som borde vara en självklarhet: att *kvalitet är mångdimensionell*. I det perspektivet kan utvärdering användas som ett medel för att återge kvantiteten sin rätta proportion, nämligen att den är en dimension av flera.

Utvärdering bör alltså gå hand i hand med decentralisering och mångdimensionalitet. I en centralistisk och endimensionell omgivning är därför en aspekt av utvärderingsprocessen att verka för decentralisering och säkra mångdimensionalitet.

När utvärdering blir organisationsritual och/eller kvalitet förvandlas till kvantitet, kan det emellertid hända att människor som arbetar med människor sticker huvudet i sanden och säger att detta berör inte oss. Den attityden är i grunden fel, eftersom utvärdering handlar om kontrollen såväl över måtten som över definitionen av kvaliteten. När man ska utvärdera verksamheter där människor arbetar med människor är det helt avgörande att utvärdering används för att ta kontroll över måtten och för att definiera vad man inom sådan verksamhet menar med kvalitet. Utvärdering kan användas för att göra en definition av kvalitet som är tillämpbar på den verksamhet vi avser att förbättra.

Utvärdering av vad vi *är* och vad vi *gör*

Effektivitet och kvalitet blandas samman. Effektivitet betyder egentligen verkningsgrad men har i många organisationssammanhang fått en betydligt snävare betydelse, nämligen graden av måluppfyllelse. Effektivitetsmätning förutsätter alltså kunskap om intentioner och att man kan härleda verkan ur dessa. Effektivitet har alltså att göra med orsak och verkan inom ramen för ett ganska snävt intentionellt perspektiv. Effektivitet handlar om vad vi gör.

Kvalitet betyder ursprungligen "hurudanhet" och säger något om ett fenomenets natur och inre värde. En undersökning av kvaliteten skulle mot denna bakgrund handla om att ta reda på hurudant något är.

Utvärdering tar sikte både på effektivitet och kvalitet och i bästa fall finns en medvetenhet om skillnaden dem emellan: effektivitet är endimensionell och riktar för det mesta ett kvantitativt intresse mot vad vi *gör*; kvalitet är mångdimensionell och visar

hur vi *är*. Denna skillnad är i princip densamma som Fromm (1978) framkallar när han beskriver två livsformer, som kallas "ha" (eller ägandets livsform) och "vara".

Beroende på definition kan "är" och "gör" framställas som motsatser eller relateras till varandra på ett positivt sätt: det en organisation är påverkar vad och hur den gör; det den gör bekräftar, förändrar eller hamnar i motsättning till det den är. När t ex effektivitetstänkande importeras från varuproduktionen till universiteten, importeras en föreställning om hur saker bör göras som hamnar i motsättning till hur universitetet är. Värdet av att t ex många olika vetenskapliga riktningar får leva på ungefär lika villkor har att göra med universitetets vara, men kan naturligtvis framstå som ineffektivt om vi endast tar utgångspunkt i att vi på snabbast möjliga sätt ska göra något vi på förhand bestämt oss för. Inom bilproduktion framstår det t ex som fullkomligt absurt att producera en bil på längre tid än den tekniska utrustningen medger. Inom forskning kan ett ineffektivt sätt att göra någonting visa sig vara en väg till ny kunskap, en väg som förmodligen på förhand skulle ha förkastats om effektivitetsskäl hade varit allenarådande.

Det är viktigt att skillnaden mellan gör och är (alltså mellan effektivitet och kvalitet) medvetandegörs i utvärderingsarbetet. Enligt min uppfattning handlar utvärdering om att skapa förutsättningar för reflektion: över det vi gör, vill göra och tror oss göra; över det vi är, vill vara och tror oss vara. Genom utvärdering kan vi skapa betingelser för reflektion över såväl effektiviteten som kvaliteten.

Men denna reflektion skall inte endast ha filosofiska kvaliteter, utan också vara pragmatisk. Den ska vidare sätta det vi är och gör i fråga och därmed öka medvetenheten. På den grunden kan sedan ett förändringsarbete inledas.

Utvärdering inom grundutbildningen i sociologi i Lund

Vi började på allvar fundera över utvärdering inom grundutbildningen i sociologi 1991. Vid den tiden fick vi två tydliga signaler från högsta ort: att det skulle komma att införas ett anslagssystem som skulle baseras på studieprestationer och att det skulle göras kvalitetsutvärderingar – och relationen mellan prestation och kvalitet var stundtals mycket oklar. Två problem möter den som ska arbeta med utvärdering inom universitetsutbildning: dels har vi tidigare närmast slentrianmässigt utvärderat delar av verksamheten t ex genom kursvärderingar och vidare har data alltid samlats in om studieresultat, men i båda dessa fall har användningen av resultaten varit minst sagt oklar; dels är målsättningarna för universitetsutbildning ofta mycket vaga, varför god kvalitet sällan går att formulera i termer av måluppfyllelse. Ett annat problem uppstod i och med att prestationsorienteringen och förkärleken för det kvantitativa var så stark när utvärdering och kvalitetssäkring introducerades inom universiteten. Det fanns emellertid möjlighet att anlägga kvalitativ moteld med hjälp av två modeller för utvärdering som hade utarbetats av Franke Wikberg (1992) resp Nilsson (1993).

Mot denna bakgrund utarbetade vi ett utvärderingssystem för grundutbildningen i sociologi som till en del bygger vidare på de datainsamlingstraditioner som redan var etablerade vid institutionen, till en del inspirerades av de nämnda utvärderingsmodellerna och till en del innebär nya datainsamlingar för att kunna visa att ensidiga

prestationsmätt inte säger allt om verksamheten.

1994 antog vi en utvärderingsplan för grundutbildningen som sedan dess styr verksamheten. Som en bakgrund till denna måste jag först säga något om grundutbildningen i sociologi.

Grundutbildningen i sociologi

Grundutbildningen i sociologi har vuxit mycket kraftigt under senare år till följd av att såväl sökandetrycket som utbildningsanslagen har ökat. När utvärderingsarbetet inleddes var alltså grundutbildningen en betydligt mindre verksamhet. Läget 1995 är följande.

Inom grundutbildningen i sociologi är omkring 65 lärare sysselsatta. Av dessa är 16 ordinarie lektorer, fem har tjänst inom forskarutbildningen, 15 är tf lektorer och fyra är tf adjunkter och 25 är assistenter som undervisar inom ramen för doktorandtjänst. Andelen "oförordnad" undervisning (s k lösa timmar) är mycket liten. Samtliga lektorer är disputerade och bland dem är 18 docentkompetenta. När det gäller adjunkterna är disputation nära förestående. Mycket få av lärarna är heltidsundervisare, utan ägnar en i allmänhet stor del av sin tid åt forskning.

Inom grundutbildningen finns en studierektor och en studierektorsassistent som vardera har nedsättning med 40 % av en hel tjänst. Vidare finns en samordnare för personal- och arbetslivsprogrammet med nedsättning om 25 % och en samordnare för fördjupningskurserna inom samma program med knappt 10 % nedsättning. En lärare har under läsåret 1995/96 20 % nedsättning för att arbeta med distanspedagogisk utveckling. En hel studieväglartjänst finns inom grundutbildningen, liksom sekreterarresurs motsvarande 110 %.

Grundutbildningen omsatte ca 9,5 miljoner kr läsåret 1994/95. Timtätheten är 25 lektorstimmar och 25 assistenttimmar per 5-poängskurs, med undantag av de valfria specialkurserna på 1-20- och 21-40-poängsnivån där den är 20 lektorstimmar. På de allmänna heltidskurserna i sociologi och socialpsykologi är timtätheten större (30 lektorstimmar och 30 assistenttimmar per 5-poängskurs) pga att vi här också anordnar delkursövergripande seminarier. I princip innebär det att vi inom dessa kurser kan schemalägga 12 undervisningstimmar/poäng, vilket innebär en ökning av timtätheten med nästan 100 % sedan början av 90-talet.

Omfattningen av grundutbildningen är 548 HÅS (helårsstuderande). Under läsåret 1995/96 ger vi eller är inblandade i omkring 125 delkurser. Allmänna kurser i sociologi finns från 1-80 poäng. På 1-20-poängsnivån utgörs 15 poäng av teori- och metodkurser, liksom på 21-40-poängsnivån, medan 5 poäng på båda nivåerna utgörs av fritt valda specialkurser från ett utbud av ca 15 kurser. På 41-60- och 61-80-poängsnivåerna utgörs vardera 10 poäng av teori- och metodkurser medan 10 poäng utgörs av uppsats, dessutom finns flera magisterkurser med 20-poängsuppsats. Flera av kurserna på 41-80 poängsnivån är profilerade: Tillämpad sociologi 41-80 poäng; Rural Development 41-80 poäng; Boende och befolkning 41-80 poäng; Industrial Relations and Social Policy 41-60 poäng; Organisationssociologi 41-60 poäng. Merparten av kurserna och delkurserna på 41-80-poängsnivån är samordnade till ett s k smörgåsbord, från vilket de studerande fritt kan välja såväl teori- som metodkurser. Vidare finns en 1-20-poängskurs

och en 41–80-poängskurs i socialpsykologi. Sommaren 1995 gavs dessutom fem 10-poängs sommarkurser i sociologi.

Av totala 548 HÅS utgörs 99 HÅS av programkurser. Vi har det administrativa ansvaret för Utbildningsprogrammet personal och arbetsliv. Inom programmet ger vi tillsammans med institutionerna för handelsrätt, pedagogik och psykologi baskursen Beteendevetenskaplig och arbetsrättslig grundkurs 1–40 poäng. Vi ger också kurser på 21–40- och 41–60-poängsnivå i organisationssociologi som vänder sig till studerande inom detta program (men som också kan läsas av andra). Slutligen ger vi en kurs på 61–80-poängsnivå som också vänder sig till studerande inom programmet och som leder fram till magisterexamen. Inom psykologutbildningen ger vi kurser i sociologi, socialpsykologi och organisationsteori. Vi medverkar också i grundskollärar- och ämneslärarutbildningarna inom ramen för samhällskunskapsämnet. Slutligen också inom syo-utbildningen och systemvetarprogrammet.

Tillsammans med Pedagogiska och Psykologiska institutionerna ger vi Beteendevetenskaplig grundkurs 1–40 poäng och tillsammans med Pedagogiska institutionen och Avdelningen för socialantropologi ger vi kursen Intercultural understanding 41–80 poäng. Vi ingår i kurser i hälso- och sjukvårdsadministration som Statsvetenskapliga institutionen ansvarar för och i kurser i etnologi och kulturgeografi. Grundutbildningen är också engagerad i externa uppdrag som varierar från termin till termin.

Det totala antalet registrerade studerande läsåret 1994/95 på kurser i sociologi var 1.669 st. I denna siffra ingår både fristående kurser, programkurser och sommarkurser samt förstagångsregistrerade, omregistrerade och registrerade som enbart tenterat. Den kategori som kommit att bli den administrativt relevanta är förstagångsregistrerade, eftersom prestationen i termer av avlagda examina mäts i förhållande till de förstagångsregistrerade. Antalet förstagångsregistrerade studerande vårterminen 1995 på fristående kurser och programkurser i sociologi var 641 st. Av dessa var 415 st (64,7 %) registrerade på 1–20-poängsnivån, 93 st (14,5 %) på 21–40-poängsnivån och 133 st (20,7 %) på 41–80-poängsnivån.

Utvärderingsarbetet

Inom grundutbildningen har utarbetats en plan för utvärdering som i allt väsentligt följs. Planen löper under en treårsperiod och identifierar tre datakällor: kursvärderingar, studiestatistik (ur studiedokumentationssystemet LADOK) och terminsenkät, vilka skall nyttjas fortlöpande. Den föreskriver att två värderingar ska göras vart tredje år: intern värdering (självvärdering) och extern (med hjälp av kollegor från andra sociologinstitutioner). Planen anger slutligen fyra syften med utvärderingsarbetet: 1. att kursvärderingar skall bli en rutin som används i *kursförbättrande* syfte av såväl lärare som studerande; 2. att LADOK-analysen skall ge en uppfattning om grundutbildningens *effektivitet i kvantitativ mening* (dvs examinationsfrekvens, genomströmning och liknande); 3. att terminsenkäten skall ge en uppfattning om *effektivitet i kvalitativa termer* (dvs i vilken utsträckning når vi mål av typ ”bidra till utveckling av kritisk kunskap” och annat liknande som högskolelagen föreskriver); 4. att självvärdering och extern utvärdering skall visa grundutbildningens interna och externa *legitimitet* eller, om så inte är fallet, visa i vilka avseenden grundutbildningen brister i legitimitet. Schematiskt kan vårt

utvärderingssystem beskrivas så här:

Figur 1: Utvärderingssystem inom grundutbildningen i sociologi

Instrument	Nivå	Utförs av	Redovisning
Kursvärdering, kursförbättringslektion	Delkurs	Kursansvarig lärare, assistent, kursombud	Sammanställning till studierektor
LADOK-analys	Delkurs	Studierektor	I årlig resultatrapport
Terminsenkät	Helkurs	Studierektor	I årlig resultatrapport
Självvärdering	Grundutbildning i sin helhet	Utvärderingskommitté, konferens	Rapport till externa utvärderare
Extern utvärdering	Grundutbildning i sin helhet	Externa utvärderare	Rapport, seminarium

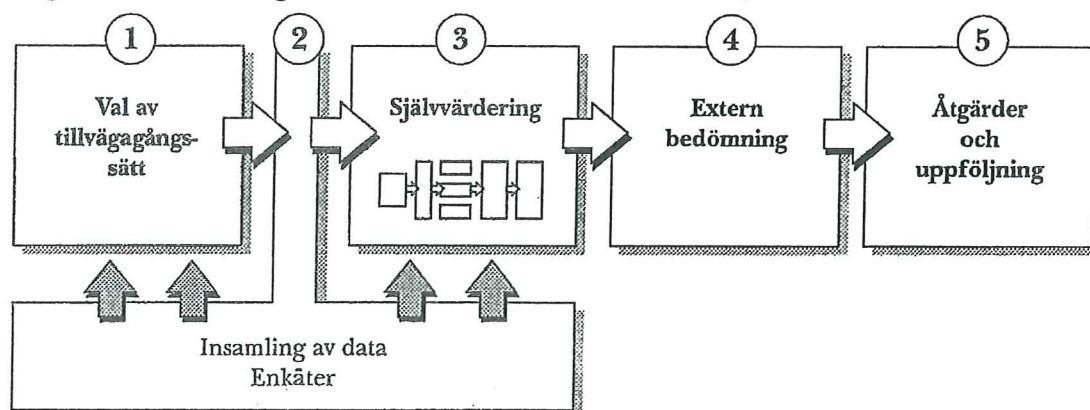
Ambitionen är alltså att samtliga delkurser skall utvärderas varje termin genom kursvärderingsformulär eller s k kursförbättringslektion. Kursansvarig lärare, kursassistenten och de studerandes kursombud ansvarar för kursvärderingen. Kursansvarig lärare skall redovisa resultatet av kursvärderingen till studierektor och ersätts då med en lektorstimme medan det ingår i kursassistentens tjänst att medverka i kursvärderingen. Två olika standardkursvärderingsformulär finns: ett framställt av studierektor och ett av de studerandes representanter. Lärare, kursassistent och kursombud bestämmer tillsammans vilket som skall användas eller om man vill skräddarsy ett för den aktuella kursen, vilket jag personligen tycker är bäst. Delkurserna kan också utvärderas vid s k kursförbättringslektioner, vilka i så fall skall schemaläggas och protokollföras. De studerandes kursombud har försetts med vissa resurser – lokal, dator, kopieringsresurser, kontorsmateriel – för att faktiskt kunna deltaga i kursvärderingsarbetet.

Vidare samlar vi varje termin in en s k terminsenkät. Enkäten vänder sig till samtliga studerande på fristående kurser inom grundutbildningen. Självvärdering och extern utvärdering har vi ambitionen att genomföra vart tredje år. Under våren 1994 gjordes en självvärdering vid en konferens där lärare, studentrepresentanter och andra inblandade i grundutbildningen deltog. Under hösten 1994 genomfördes en extern utvärdering av grundutbildningen med Göran Ahrne och Rune Åberg, sociologiprofessorer i Stockholm resp Umeå, som utvärderare. Resultatet presenterades i en rapport i december 1994. I samband därmed tillsattes en kommitté inom grundutbildningen som under vårterminen 1995 utarbetade ett åtgärds paket som nu genomförs.

Utvärderingsarbetet inom grundutbildningen i sociologi beskrivs ganska bra med

hjälp av nedanstående figur:

Figur 2: Utvärderingsmodell (Nilsson & Kells 1995: 21)



Syftet med vårt utvärderingssystem är att vinna sådan kunskap att kvaliteten inom grundutbildningen kan säkras och utvecklas. Kursvärderingsarbetet är därvidlag ett led i ett fortlöpande kursrevideringsarbete. Kanske kan terminsenkäten på sikt också bidra till detta men skall därutöver också belysa om våra kurser bidrar till kritiskt tänkande och vad slags kunskap och förmåga studenterna får inom våra kurser. Extern utvärdering svarar för ett annat moment, nämligen hur grundutbildningen står sig i förhållande till andra grundutbildningar.

Slutsatsen efter att nu samtliga steg i utvärderingssystemet genomförts är för det första att det ständigt pågår ett kursrevideringsarbete, om än det kanske är ojämnt fördelat mellan olika kurser: vissa kurser tycks vara ständigt pågående experiment, medan andra fann sin form (och i enstaka fall sitt innehåll) redan från början. Att döma av terminsenkätarna påverkar, för det andra, våra kurser i ganska hög grad studenternas tänkande. För det tredje fick grundutbildningen ett tillfredsställande "betyg" i den externa utvärderingen med tanke på verksamhetens omfattning och mångfasetterade karaktär: "...åtminstone på gränsen till väl godkänt. Vårt huvudintryck är gott. Det är en livaktig institution där den absoluta majoriteten av forskare och lärare tycks vara mycket intresserade av sociologi i alla dess former. Det finns också ett intresse av att gå vidare och planerna är ambitiösa. De grundläggande förutsättningarna att lyckas är enligt vår bedömning goda." (Ahrne & Åberg 1994: 20). Självfallet fann de externa utvärderarna också sådant som de ansåg mindre tillfredsställande, vilket jag ska ta upp när jag redogör för de åtgärder som nu vidtas för att ytterligare förbättra sociologigrundutbildningen. Först ska jag dock kort diskutera kursförbättring, terminsenkäten och den externa utvärderingen.

Kursförbättringskulturen

Vårt mål är att varje delkurs skall värderas av studenterna varje gång den ges. Det kan som nämnts ske med hjälp av kursvärderingsformulär eller kursförbättringslektion. Men detta är endast en kvantitativ aspekt av saken. Den kvalitativa aspekten har att göra med att vi vill skapa en kursförbättringskultur inom grundutbildningen.

En nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för denna kursförbättringskultur är olika former av kursvärderingar. Kursförbättringskulturen lever inte av slentrianmässiga

kursvärderingar, utan av faktisk reflektion över hur våra kurser fungerar och kan förbättras. Om kursvärderingar skall vara meningsfulla måste den information de ger reflekteras och användas i ett successivt förbättringsarbete.

Kursvärderingarnas roll är oklar inom universitetsutbildningen: å ena sidan används de för att göra prestationer inom kurser jämförbara och har då karaktären av betygsättning av kursuppläggning och undervisning; å andra sidan används de för att belysa hur en kurs faktiskt fungerat. I det förra fallet krävs ett kursvärderingsinstrument som är generellt (lika för alla kurser), medan det andra fallet kräver ett specifikt instrument (som speglar den aktuella kursuppläggningsen).

I vårt utvärderingsarbete producerar vi data som möjliggör jämförelser av kurser på andra sätt än genom kursvärdering. Kursvärdering ses i stället som lärarnas och studenternas instrument i ett fortlöpande kursförbättringsarbete, varför specifika kursvärderingsinstrument är att föredra.

Jag tror att såväl vi som är universitetslärare som studenterna måste utveckla en kursvärderingskompetens. Det är exempelvis viktigt att klargöra vad man, både som student och lärare, vill ha information om. Om läraren t ex infört ett nytt kursmoment är det befogat att få information om hur detta fungerat. Vidare är det viktigt att se kursvärderingen som en av kursens spelregler, att jämföras med examination, litteraturläsning, obligatorier, studieansvar etc. I kursintroduktionen är det viktigt att klargöra dessa spelregler så att kursens aktörer får gemensamma referensramar.

Kursvärderingens paradox är att vi ber studenterna om information som ska användas för att förbättra en kurs som de aldrig mer kommer att delta i. Detta kan ibland sänka såväl lärares som studenters motivation för att göra kursvärdering. Det är därför viktigt att läraren redan vid kursintroduktionen presenterar resultatet av tidigare kursvärderingar och hur dessa påverkat den aktuella kursuppläggningsen. Studenternas medverkan i kursvärderingen kan då meningsfyllas inom ramen för ett fortlöpande kursförbättringsarbete. Av samma skäl är det viktigt att redan vid introduktionen bestämma hur kursvärderingen skall göras. Dessutom finns mycket enkla instrument för att åstadkomma fortlöpande kursvärdering och, följaktligen, fortlöpande kursförbättring, vilket får antas öka studenternas motivation för deltagande.

Terminsenkäten: kritiskt tänkande och lärande

De datainsamlingar som traditionellt görs inom universitetsutbildning intresserar sig för delkursen och studenten. Ensamman ger de en fragmentarisk bild av verksamheten. De utvärderingstekniker som utvecklats under senare år har bl a syftat till att spegla helheter, så förhåller det sig t ex med självvärdering och extern värdering. På sätt och vis gör de helheter som speglas i sådana värderingar – utbildningsprogrammet, grundutbildningen, institutionen eller ännu större enheter – att det bildas ett tomrum på ett slags mellannivå. Detta tomrum kan beskrivas med begreppet helkurs, vilket beskriver den närmast större helhet som delkursen ingår i. Objektet för den terminsenkät vi utvecklat är just helkursen, i allmänhet en termins studier på hel- eller deltid.

Mellan kursvärdering och studiestatistik – som synliggör delkurs- och studentprestationer – och värderingar av helheten – vilka synliggör t ex en grundutbildnings hela verksamhet inom ramen för ett legitimitetsperspektiv – finns dessutom en blind

fläck. Den har att göra med vad studenterna lär sig. Med våra examinationer mäter vi vad vi förväntar oss att studenterna skall lära sig, men inte allt de lär sig. Helt oberoende av vad slags kunskap vi förmedlar och vad slags lärande vi organiserar, skall verksamheten alltid befrämja den sortens lärande som beskrivs i högskolelagens nionde paragraf:

”Den grundläggande högskoleutbildningen skall, utöver kunskaper och färdigheter, ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa kunskapsutvecklingen, allt inom det område som utbildningen avser.” (*Högskolelagen: 2*)

Termensenkätens andra objekt är det kritiska tänkandet och studenternas lärande.

Kritiskt tänkande är problematiskt, både att definiera och ”mäta”. Problemet med högskolelagens formuleringar är inte innehållet, utan det faktum att kritiskt tänkande ses som en särskild förmåga som ligger utanför kunskaper och färdigheter. Det kritiska tänkandet anses således inte naturligt integrerat i utbildningen, utan det måste göras särskilda ansträngningar för att uppnå det. En del av forskningen på området har emellertid ett närmast motsatt sätt att se på kritiskt tänkande. Brookfield (1987) definierar t ex kritiskt tänkande som sammansatt av reflektion såväl över de antaganden som ligger bakom idéer och handlande som över alternativa sätt att tänka och handla. Kritiskt tänkande utmanar det som tas för givet men sysselsätter sig också med att föreställa sig alternativ. Just kombinationen av dessa två moment hindrar tänkandet från att förfalla till cynism eller utopism. Men Brookfield menar också att utvecklandet av förmåga till kritiskt tänkande är viktigt i varje människas vuxenblivande. Genom att utmana det som tas för givet och föreställa oss alternativ deltar vi i konstruktionen av den personliga och sociala världen. Brookfield ser rentav detta som en av demokratins förutsättningar.

På sätt och vis liknar detta Perrys (1970) schema för studenters kunskapsutveckling. Perry identifierar nio faser i denna utveckling, vilka grovt kan sammanfattas med tre begrepp: dualism, relativism och analytiskt, kritiskt tänkande. Dualism betyder att studenten delar in tillvaron i enkla dikotomier – sant och falskt, bra och dåligt osv – och ser vetenskapen som en absolut auktoritet som förfogar över sanningen och kan vägleda val inom dikotomierna. Relativism, som förekommer i olika varianter i Perrys utvecklingsschema, innebär att sanningen kontextualiseras. Det analytiskt, kritiska tänkandet innebär att studenten går utöver både dualism och relativism och börjar använda sitt ämnes kunskapsverktyg för att självständigt värdera olika studieobjekt. Självständigheten är då mer förankrad i studentens värderingar, livsstil och liknande. Studenters kunskapsutveckling antas alltså genomgå ett antal olika faser på vägen mot självständig och kritisk värdering.

Både Brookfield och Perry normaliserar det kritiska tänkandet. Det framstår inte som ett specialfall av tänkande, utan som ett naturligt led i människans, den demokratiska medborgarens eller studentens utveckling. En intressant kritik av Perrys utvecklingsschema problematiserar detta inom ramen för ett könsperspektiv. Med utgångspunkt från det faktum att Perry hade sorterat bort kvinnliga studenter ur sin undersökning, fann Clinchy (1990) att faserna främst ägde tillämpning på manliga studenter. Manliga studenters utveckling beskriver ett successivt tillgodogörande av vad Clinchy kallar ”separerad eller separerande kunskap” där just självständighet är central, medan

kvinnors lärande bättre beskrivs som "sammankopplad eller sammankopplande kunskap" och som innebär lärande genom identifikation med och förståelse av texter och som yttligt betraktad inte framstår som särskilt självständig. Kritiskt tänkande kan alltså vara den högsta fasen i en normal manlig kunskapsutveckling. Men studier av detta antyder dock att så inte ens är fallet eller åtminstone att universitetsutbildningens bidrag till utvecklingen av kritiskt tänkande är skralt.

Få studier har gjorts av det kritiska tänkandet inom universitetsutbildning. Det kan bero på att fenomenet är besvärligt att få grepp om och förmodligen ännu svårare att "mäta". Det går väl knappast hellre att bortse ifrån att universitetsutbildning till del handlar om individuell utveckling, där ett stort steg för en student kan vara ett litet för en annan allt beroende på individuella förutsättningar.

Det finns några sätt att ta sig an problemet att "mäta" det kritiska tänkandet. För det första kan man fråga studenterna om de själva anser att studierna befrämjar det kritiska tänkandet. Resultatet blir då så subjektivt som jag antytt ovan att företeelsen kritiskt tänkande kan vara. För det andra kan man studera indikatorer som man anser bör utmärka en studiemiljö som befrämjar kritiskt tänkande. Resultatet blir mer "objektivt" men man svävar hela tiden i ovisshet om studenterna faktiskt utnyttjat studiemiljön för att lära sig tänka kritiskt. För det tredje kan man studera vad studenterna lärt sig antingen genom att på något så objektiva sätt registrera lärdomar som antas indikera kritiskt tänkande eller genom att helt enkelt fråga studenterna om deras lärdomar. Hur man än går tillväga kommer resultatet att bli beroende av definitionen av kritiskt tänkande.

I en studie av kunskaper hos studenter i nordiska språk, ville man bli pröva om erfarna studenter är mer kritiska, reflekterande och verbalt skickliga än oerfarna. Man ställde tre öppna frågor – om skillnaden mellan gymnasie- och universitetsstudier, om hur en bra student samt en bra lärare ska vara – till drygt 200 studenter (varav drygt 60 % var erfarna). Man bestämde sig för att mer kritisk, reflekterande och verbal förmåga i stort sett svarade mot vad som inom pedagogisk forskning kallas djupinläring. Det visade sig då att "...svar rörande djupinriktat lärande inriktat på förståelse, helhet och sammanhang är vanligare bland erfarna studenter än oerfarna" (Ekvall & Chrystal 1995: 5). Utvecklingen av lärandet hade alltså rätt riktning. Men:

"Likväl är resultaten nedslående. Högskolestudierna tycks, trots allt, inte ha satt så djupa spår att erfarna studenter upplevt att studierna bli syftat till ett vetenskapligt förhållningssätt – bara var sjätte student med högskolestudier bakom sig avger svar som anknyter till detta."

På sätt och vis är detta nog vad man kan förvänta sig. Diskussionen kring det kritiska tänkandet är inte särskilt livlig vid universiteten idag och jag undrar om den någon gång varit det? Det är nog sällan som ansvariga inom textgrundutbildningen verkligen bestämmer sig för att utforma studierna på ett sådant sätt att de syftar till att befrämja kritiskt tänkande. Högskolelagens nionde paragraf har därvidlag förmodligen mindre betydelse för universitetsutbildningens organisering än ekonomiska resurser, gruppstorlekar, antagningstekniker, karriärbyggen och lokaler. Det kritiska tänkandet har knappast en given plats i universitetens undervisningsvardag.

Kritiskt tänkande är i bästa fall en viktig underström. Inom mitt ämne, sociologi, använder vi emellertid läroböcker redan på den lägsta nivån inom grundutbildningen

som framställer det kritiska tänkandet som ett slags sociologisk forskningsideologi. För att endast göra några axplock ur tre introduktionsböcker som används eller har använts på den allra första kursen i sociologi vid universitetet i Lund, kan nämnas att Dag Østerberg talar om att sociologin skall skrapa bort fernissan och få det undanträngda att tränga fram:

”I detta avseende har all sociologi något undergrävande, nedbrytande och respektlöst i sig, om än inte i någon omedelbar politisk mening.” (1991: 9)

Peter Berger beskriver sociologin som en trolös demaskeringsverksamhet och sociologen som en yrkesmässig smygittare samt påstår att:

”...den sociologiska medvetenheten sannolikt uppstår när allmänt accepterade eller auktoritativa samhällstolkningar börjar skaka i sina grundvalar.” (1990: 43)

Zygmunt Bauman, slutligen, säger att sociologin skall alienera det sunda förnuftet och fortsätter:

”Det sociologiska tänkandet undergräver i själva verket tron på att någon tolkning kan vara fullständig och allenarådande. ... För de makthavare som är besatta av den ordning som de har planerat utgör sociologin en del av ’oredan’ i världen; ett problem snarare än en lösning.” (1992: 288)

Det vore okritiskt att påstå att alla sociologer föreställer sig sociologin på detta sätt men föreställningen tycks vara starkt förankrad i lundasociologin, vilket kan ha att göra med att dess själ är kunskapsmässigt anarkistisk. Detta betyder dels att flera olika teoretiska och metodologiska riktningar lever sida vid sida och dels att det finns en stark tradition inom lundasociologin som Allardt (1994: 14) benämnt utforskning av ”kulturell mening och sociala intentioner”, inom vilken det kritiska tänkandet har en framträdande plats. Detta fick sin speciella spegling i den självvärdering som gjordes av grundutbildningen i sociologi. Det framkom då att många inom grundutbildningen i sociologi föreställer sig den vetenskapliga och pedagogiska verksamheten vid Sociologiska institutionen i Lund som ett torg där kunskap flödar fritt oberoende av gränser och hierarkier och där det kritiska tänkandet av det skälet befrämjas. Det välfungerande kunskapstorget sågs också som ett sätt att göra motstånd mot den fabriksmodell som universitetet i allt högre grad pressas in i: där vi producerar examina, där pengar och tid är centrala kategorier och där endimensionella kvantitativa mätningar skall befrämja effektivitet i rent företagsekonomisk mening och – borde kanske tilläggas – där studenten ses som en kund som efterfrågar en del av det som utbildningsfabriken producerar.

Under sådana förutsättningar är det naturligtvis viktigt att försöka studera om vår verksamhet faktiskt befrämjar kritiskt tänkande och det försöker vi göra med hjälp av terminsenkäten.

Terminsenkäten (bilaga 1) består i princip av fyra sorters frågor: om olika bakgrundsdata; om studenternas lärande; om de fått förmåga att utöva ett kritiskt vetenskapligt hantverk; om det kritiska tänkandet befrämjats av sociologistudierna. Enkäten har hittills samlats in och bearbetats tre gånger med en svarsfrekvens om ca 50 %. (Enkäten samlas endast in på fristående kurser i sociologi och socialpsykologi, inte på programkurser och mångvetenskapliga kurser. Den relativt låga svarsfrekvensen kan förklaras av att insamlingen görs vid oligatoriska lektioner i slutet av terminen och då har stora

grupper av uppsatsskrivande studenter inte några obligatoriska undervisningstillfällen. Vi sänder enkäten till dessa studenter per brev och de kan svara i portofritt svarskuvert men vi gör inga påminnelser eller andra ansträngningar för att få dem att svara.) Jag ska inte redogöra för alla resultat i detta sammanhang, utan hänvisar till de resultatrapporter som tagits fram inom grundutbildningen i sociologi, i synnerhet den senaste (Persson 1995b). I stället ska jag koncentrera mig på vad som framkom om kritiskt tänkande i det material som samlades in höstterminen 1994 och vårterminen 1995.

Det finns i materialet ett slags spänning mellan svaren på de frågor som avser förmågan att utöva ett kritiskt vetenskapligt hantverk och svaren på de frågor där studenterna ombeds värdera om de blivit mer kritiskt tänkande till följd av sociologistudierna. Förmågefrågorna fungerar möjligen som indikatorer på sociologistudiernas bidrag till det kritiska tänkandet och ger en bild av vår verksamhet som det knappast finns anledning att vara nöjd med. När det gäller svaren på de direkta frågorna om sociologistudiernas bidrag till det kritiska tänkandet, blir emellertid bilden delvis en annan. Dessa senare frågor efterlyser studentens egen bedömning av om deras tänkande ändrats till följd av sociologistudierna och om deras kritiska förmåga ökat.

Som framgår av de följande diagrammen tycks sociologistudierna ha haft stort inflytande på många av de studerandes tänkande. En så stor andel som ca 60 % av höstterminspopulationen 1994 och drygt 50 % av vårterminspopulationen 1995 ansåg att sociologistudierna i mycket hög eller hög grad lärt dem att tänka samhället på ett annat sätt än tidigare.

Diagram 1a: Sociologistudierna höstterminen 94 har lärt mig att tänka på/om/kring samhället på ett annat sätt än tidigare! (% av 237 svarande)

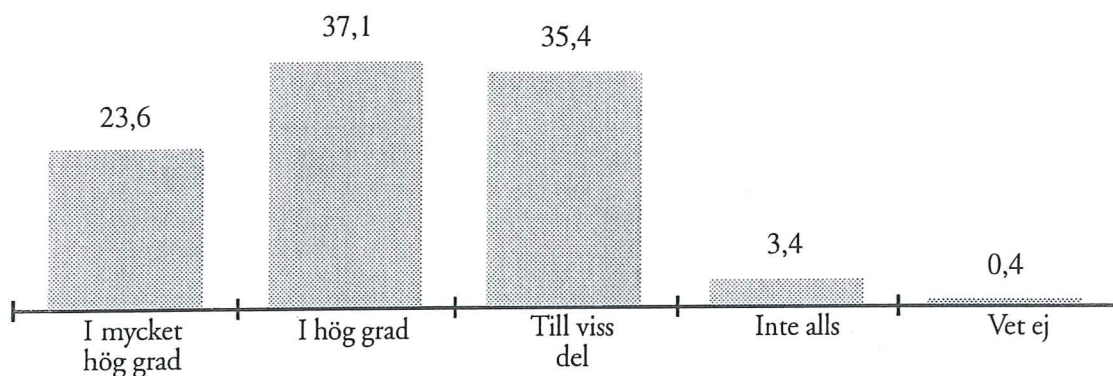
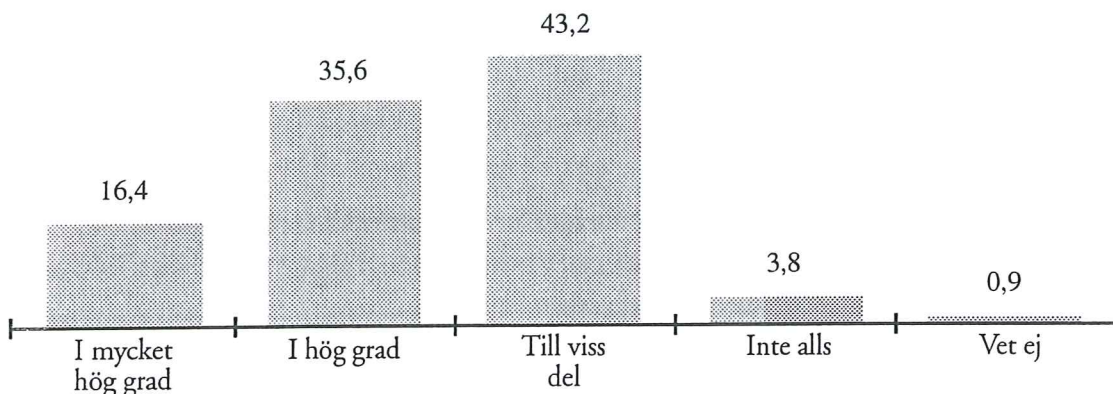


Diagram 1b: Sociologistudierna vårterminen 95 har lärt mig att tänka på/om/kring samhället på ett annat sätt än tidigare! (% av 317 svarande)



När vi delar upp dessa data efter nivå inom grundutbildningen, visar det sig att hela 46 % av 41–80-poängsstudenterna i höstterminspopulationen ansåg att de i mycket hög grad lärt sig tänka samhället annorlunda. Vårterminen 95 är andelen inte lika stor men trots allt nästan 35 %.

Diagram 2a: Tänka samhället på ett annat sätt än tidigare höstterminen 94 (%)

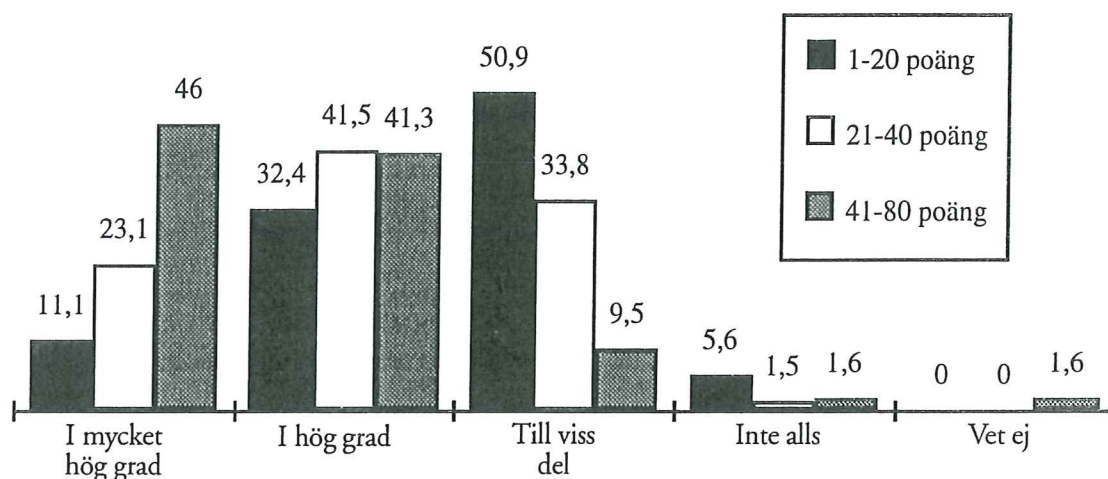
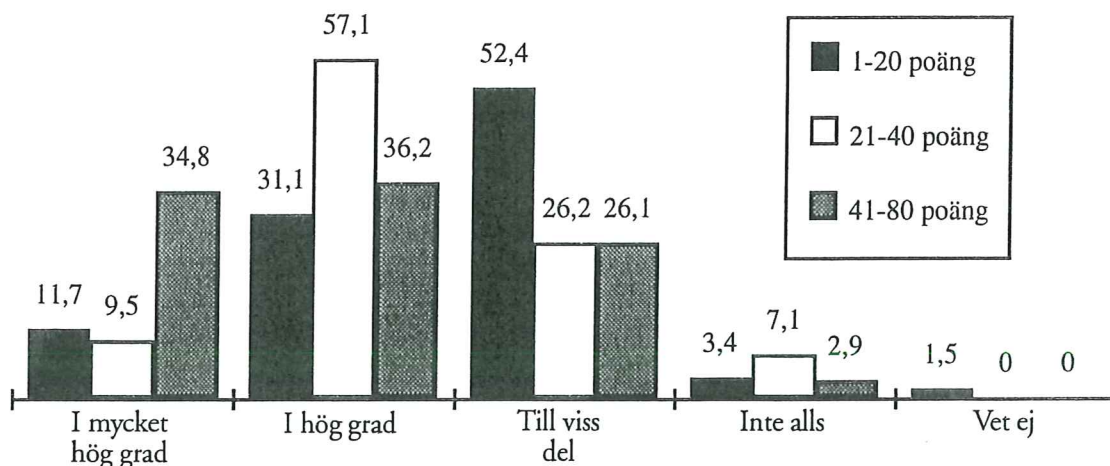


Diagram 2b: Tänka samhället på ett annat sätt än tidigare vårterminen 95 (%)



Andelarna som menade att de i mycket hög eller hög grad lärt sig tänka på sig själv och den egna situationen på annat sätt än tidigare, är mindre än i fråga om samhällstänkandet men trots allt runt 45 % både höst och vår.

Diagram 3a: Sociologistudierna höstterminen 94 har lärt mig att tänka på mig själv och/eller min egen situation och/eller mina erfarenheter på ett annat sätt än tidigare! (% av 236 svarande)

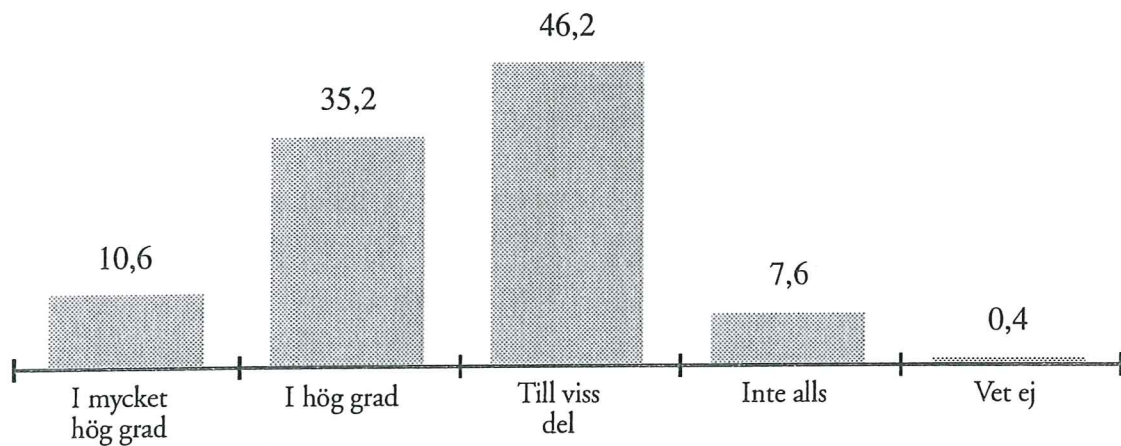
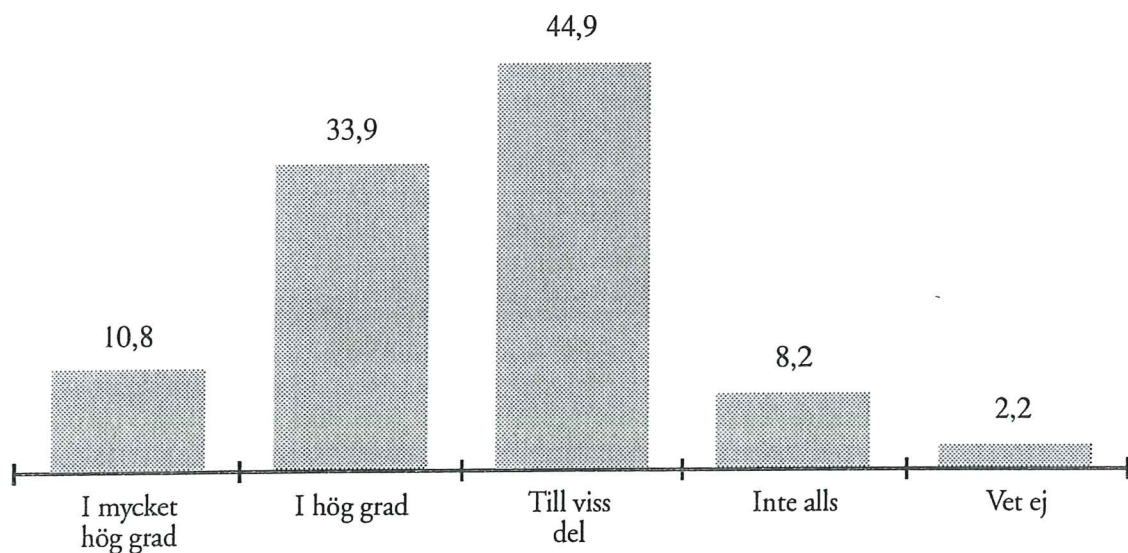


Diagram 3b: Sociologistudierna vårterminen 95 har lärt mig att tänka på mig själv och/eller min egen situation och/eller mina erfarenheter på ett annat sätt än tidigare! (% av 316 svarande)



När svaren nivåuppdelas visar det sig återigen att det är studenter på 41–80-poängsnivån som ansåg sig ha blivit mest influerade.

Diagram 4a: Tänka egen situation, erfarenheter etc på annat sätt än tidigare
höstterminen 94 (%)

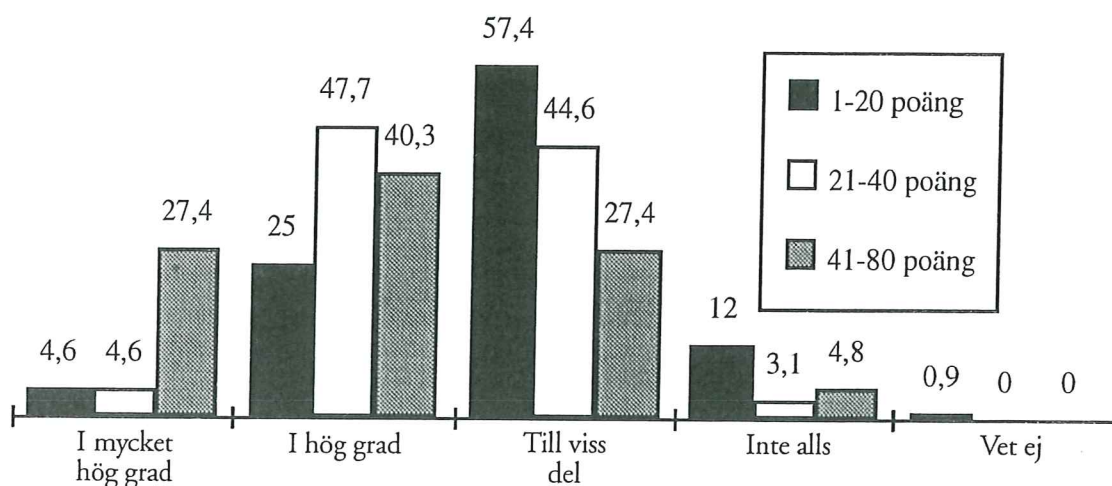
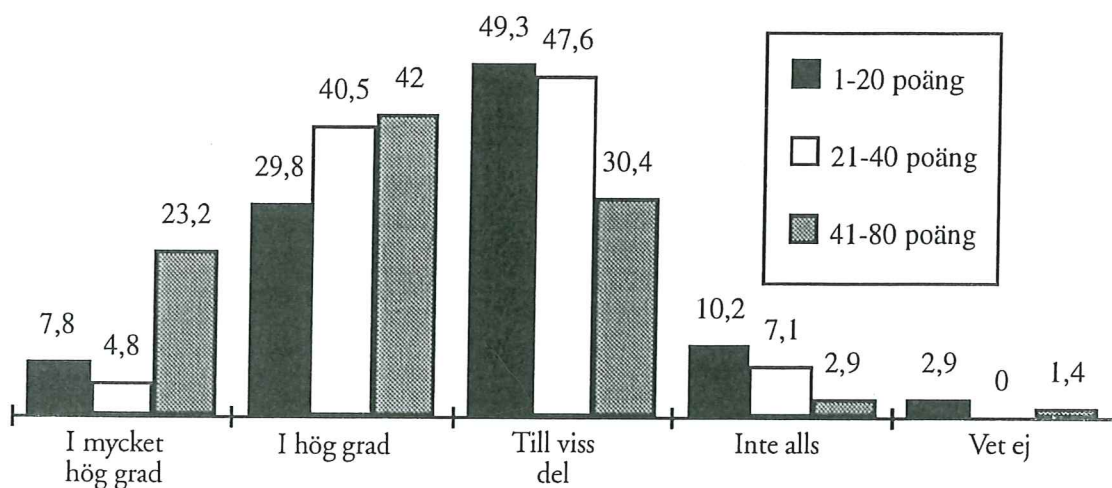


Diagram 4b: Tänka egen situation, erfarenheter etc på annat sätt än tidigare
vårterminen 95 (%)



På den direkta frågan om sociologistudierna ökat förmågan att tänka kritiskt svarade i runda tal 40 % i resp population att så hade skett i mycket hög eller hög grad. Knappt 10 % i höstpopulationen och 15 % i vårpopulationen ansåg att förmågan att tänka kritiskt inte alls ökat till följd av sociologistudierna.

Diagram 5a: På det hela taget anser jag att sociologistudierna höstterminen 94 ökat min förmåga att tänka kritiskt (% av 236 svarande)

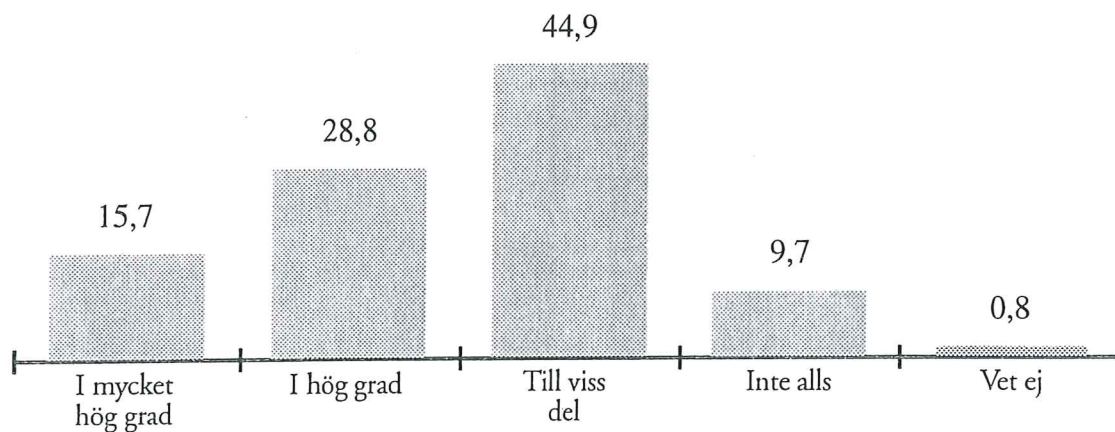
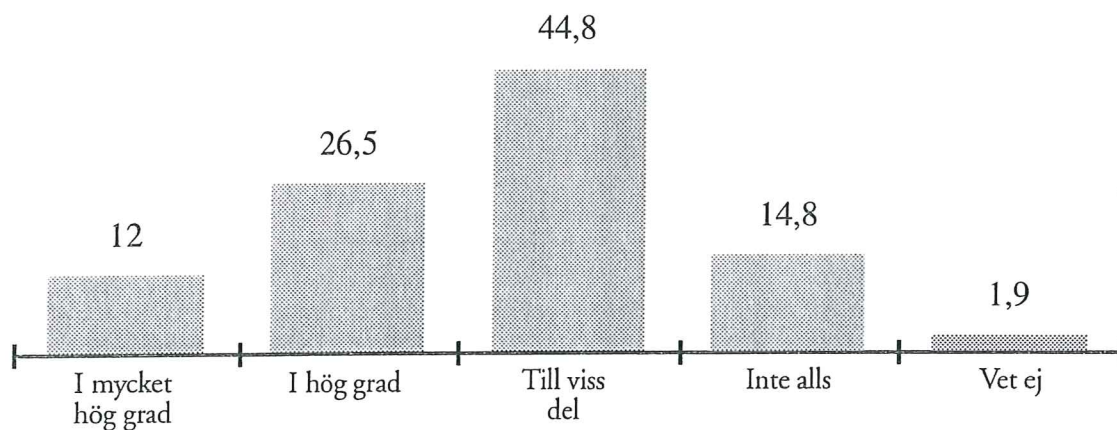


Diagram 5b: På det hela taget anser jag att sociologistudierna vårterminen 95 ökat min förmåga att tänka kritiskt (% av 317 svarande)



När data nivåuppdelas finner vi att uppfattningen att sociologistudierna ökar förmågan att tänka kritiskt, blir starkare med stigande nivå. Värt att fundera över är att en ganska stor andel (ca 18 %) av studenter på 1–20-poängsnivån i båda populationerna ansåg att den kritiska förmågan inte alls ökar till följd av sociologistudier.

Diagram 6 a: Sociologistudierna höstterminen 94 har ökat min förmåga att tänka kritiskt (%)

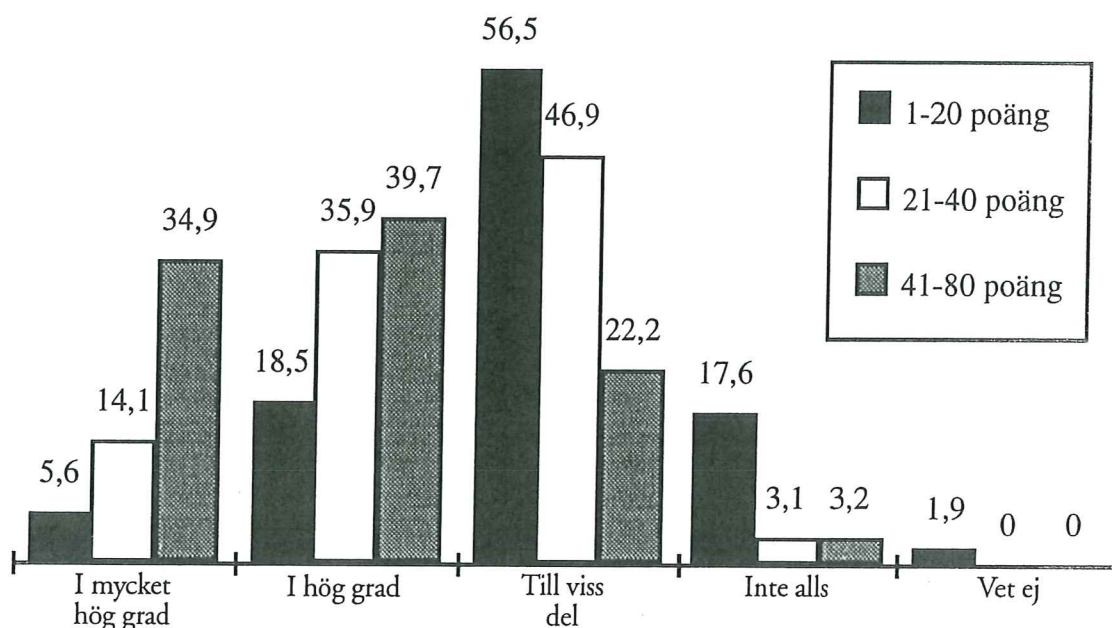
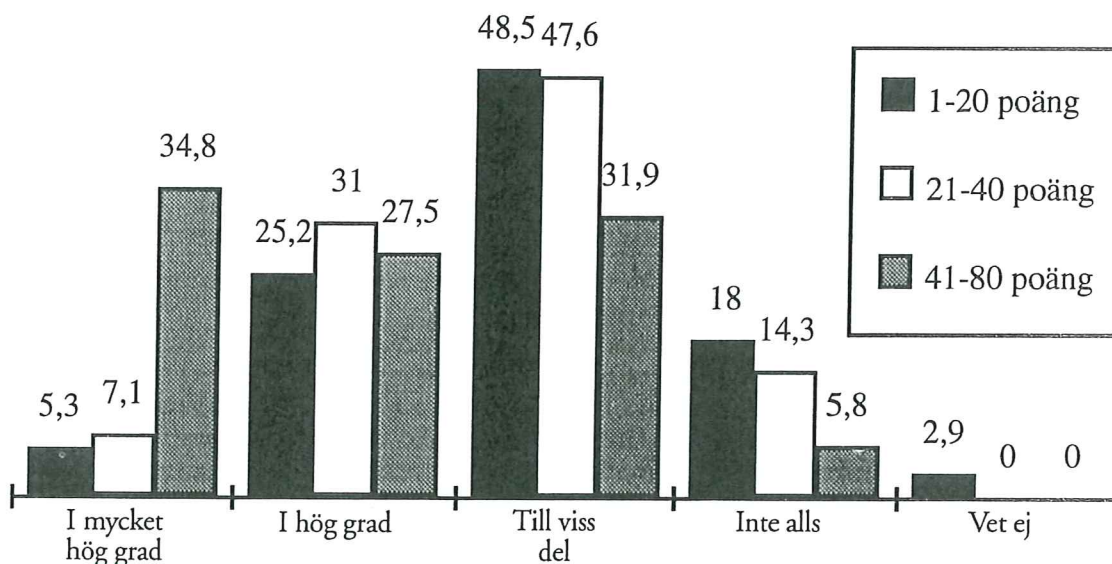


Diagram 6 b: Sociologistudierna vårterminen 95 har ökat min förmåga att tänka kritiskt (%)



Det största problemet med terminsenkäten är att det än så länge inte finns data från andra håll att jämföra med. Nu samlas emellertid terminsenkäten också in vid några andra sociologinstitutioner, men resultat har ännu inte rapporterats. Egentligen kan vi alltså nu endast jämföra data med våra egna ambitioner att bidra till studenternas förmåga att tänka kritiskt – och då återstår en hel del att göra.

Extern utvärdering och främlingskap

I de flesta rimliga modeller av utvärdering ingår extern utvärdering. Varför? Därför att den externe utvärderaren är en främling.

Främlingen äger nämligen, enbart pga sin strukturella placering, ett slags objektivitet om vilken Simmel skriver:

”Eftersom han i grunden inte är fäst vid gruppens individuella element eller vid ensidiga tendenser inom den, konfronterar han allt detta med den ’objektives’ speciella attityd. Denna innebär inte ett enkelt avståndstagande eller icke-delaktighet, utan en speciell kombination av avstånd och närhet, likgiltighet och engagemang.” (1981: 151)

Främlingen kan alltså varken bestämmas i termer av ensidigt utanförskap eller innanförskap, utan han representerar en speciell kombination av de två: det han är innanför gruppen har han förutsättningar att omfatta på ett slags ”fasförskjutet” sätt pga att han varit utanför.

Simmel nämner faktiskt som exempel ”vissa italienska städers bruk att tillkalla domare utifrån, eftersom ingen infödd undgick att bindas upp genom familjeintressen och partibildningar” (1981: 151). Av intresse är också att främligen ”...möts ofta av de mest överraskande avslöjanden och av bekännelser, ..., om sådant som man sorgfälligt undanhåller för de närstående.”

Främlingen existerar som typ i samhället och till följd av sin speciella strukturella placering kan det hända att han tilldelas en särskild roll. Denna roll ligger inbäddad i främlingskapets säregna kombination av innanför- och utanförskap.

I det moderna samhället har främlingskapet kommit att utnyttjas på speciella sätt. Det gäller på sätt och vis domaren som både tränas i och genom regler hålls i ett slags främlingskap vis-a-vis sårintressen. Den fungerande medlaren försöker också gå in i främlingsrollen, i det att han måste kunna förstå sårintressena och samtidigt sätta sig över dem. Förhandlare utnyttjar främlingskapets kombination av närhet och distans i samma ögonblick som de distanserar sig från dem de representerar för att komma närmare motparten i syfte att övertyga honom om den egna positionens nödvändighet.

I några fall utnyttjas den rumsliga förflyttningen för att åstadkomma den speciella kombinationen av närhet och distans. Det gäller ibland konsulten och alltid den externe utvärderaren eller bedömare.

Den externe utvärderaren är en person som vi hyr in för att just komma i åtnjutande av hans främlingskap. Det är emellertid inte alltid säkert att den externe utvärderaren faktiskt är en främling, hans position kan vara ett främlingskap till formen medan han i verkligheten kan vara både initierad och partisk. Förmodligen är det dock tron på främlingskapets princip som är grundvalen för tron på den externa värderingen. En viktig slutsats av detta är att när man engagerar externa utvärderare skall man å ena sidan inte göra dem alltför initierade och å andra sidan inte glömma bort att deras värderingar just är mer eller mindre oinitierade. Mot den bakgrunden kan man fråga vad en extern utvärderare har förutsättningar att se?

För det första kan den externe utvärderaren se avvikelser från de rutiner han själv är en del av, t ex på sin egen institution. För det andra kan han se sådant som han känner igen från sin egen vardag. Den externe utvärderarens perception styrs alltså i hög grad

av differens och kongruens. Det är det som är värdefullt i den externa bedömningen och det är så vi ska utnyttja den. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att det externa perspektivet är begränsat, en extern utvärderare kan t ex ha svårt att uppfatta helheten sådan som den är. För det tredje har den externe utvärderaren främst förutsättningar att se den formella representationen av det som utvärderas. Det informella lär man inte känna lika snabbt som dokument, budgetar och planer. Här kan den externe utvärderaren hamna i ett dilemma och känna sig manipulerad och därför vilja bli mer initierad genom att t ex observera skeenden, göra intervjuer och liknande. Resultatet av sådan initiering kan lätt bli fragmentarisk representation av det informella, som i och för sig kan vara mycket värdefull.

Av detta drar jag två mycket praktiska slutsatser. För det första: låt den externe utvärderaren vara en främling eftersom det är som sådan vi behöver henne/honom. Gör alltså inte alltför stora ansträngningar att initiera henne/honom, utan betrakta eventuell ovisshet och vilsenhet som en tillgång. För det andra: var medveten om att den externe utvärderarens bild av vad det nu än är, endast är en aspekt som bör kompletteras. Den interna reflektionen över och värderingen av det externa utvärderingsresultatet tillför andra och lika viktiga aspekter.

Resultat av utvärderingsarbetet

Resultaten av utvärderingsarbetet inom grundutbildningen i sociologi är flera.

För det första har vi nu ett fungerande utvärderingssystem som involverar många inom grundutbildningen. Systemet är inte en onaturlig utväxt som är svår att hantera i vardagen. Det lägger i och för sig en ganska stor arbetsbörda på studierektor, men det verkar rimligt att denne har just sådana arbetsuppgifter.

För det andra kontrollerar vi nu måtten i den dubbla betydelsen att vi både är medvetna om den anslagsrelevanta statistik som produceras och samlar in egna data av en annan karaktär, vilka vid behov kan användas för att ge en mer rättvisande bild av grundutbildningen.

För det tredje ger insamlade data, som för övrigt rapporteras årligen i en resultatrapport som når alla inblandade, upphov till en ständig reflektion över grundutbildningens kvalitet. Det fortlöpande kursutvecklingsarbetet väglett av kursvärderingar är ett av medlen för att säkra kvalitet. Ett annat är det konkreta samarbetet mellan lärare i kommittéer och arbetsgrupper som intensifierats under senare år. Ett förhållande som skulle kunna vara ett stort problem, vilket också påpekades i den externa utvärderingsrapporten, är att den pluralistiska torgmodell som existerar inom grundutbildningen i sociologi – innebärande att olika teoretiska och metodologiska riktningar får leva och låter leva och därmed ger upphov till ett relativt fritt flöde av kunskaper – kan cementera en oförmåga att samarbeta över gränser. Sådana problem existerar otvivelaktigt men samtidigt visar de senaste årens arbete att det går att samverka över teoretiska och metodologiska gränser, t ex över gränserna mellan sociologi/socialpsykologi och mellan kvantitativ/kvalitativ metod. Ett utvecklingsarbete nyligen om datorstöd i undervisningen visade att också gränsen mellan datorfreaks och normala teknikintresserade datoranvändare kunde överskridas. På motsvarande sätt överträds andra gränser i den

nu pågående utvecklingen av en omfattande och nyorienterande distansutbildning som kommer att starta hösten 1996. Denna konkreta "organisatoriska anarkism", som bl a innebär att motsättningar lyfts fram i ljuset, är stundtals mycket kreativ. Poängen är att om grundutbildningen ses som en gemensam angelägenhet – vilket den de facto är eftersom alla har behov av att reproducera sina resp teoretiska och metodologiska riktningar – måste vi samverka kring den. Omaka par kan få mycket spännande barn. Konkret innebär detta att faktiska och potentiella motsättningar måste synliggöras, snarare än osynliggöras. Motsättningar – i synnerhet historiska – kan vara svåra att hantera, men man kan avlocka dem ett utvecklingstryck.

För det fjärde skapar utvärderingsarbetet behov av samarbete med andra institutioner, vilket är ett viktigt resultat för oss. Här kan t ex nämnas att vi samarbetar med övriga sociologiinstitutioner i landet kring utvärdering: vi utbyter erfarenheter, vilket bl a resulterade i att vår terminsenkät förbättrades och att den nu också samlas in vid flera andra institutioner; vi kan dessutom vid behov byta utvärderingstjänster med varandra.

För det femte har vårt utvärderingsarbete lett till en hel rad konkreta åtgärder inom grundutbildningen. Det föll sig naturligt att fundera över åtgärder omedelbart efter att vi hade genomfört alla stegen i utvärderingsplanen. Därför tillsatte vi en kommitté inom grundutbildningen, bestående av tre studentrepresentanter, två lärarrepresentanter och studierektor, som med utgångspunkt i den externa utvärderingsrapporten fick i uppdrag att föreslå åtgärder som skulle vidtas från och med läsåret 1995/96.

De externa utvärderarna sammanfattade sina observationer i elva punkter:

"Utbildningens innehåll

Mer svensk sociologi och beskrivning av samhällsprocesser i Sverige i undervisningen.

Redovisa institutionens forskning i grundutbildningen.

Bättre integrering av sociologi och socialpsykologi.

Ökad betoning av kvantitativa metoder i grundutbildningen.

Undervisningens organisation

Bättre utnyttjande av assistentresurserna i grundutbildningen.

Satsa mer resurser på uppsatsskrivandet.

Bättre utbyte och status för undervisning på grundutbildningen.

Ökade resurser för undervisning av kvantitativa metoder.

Pedagogisk utveckling.

Ledningsfrågor

Ökad diskussion och styrning av utbildningsinnehållet.

Klarare policy i relation till socialpsykologi." (Ahrne & Åberg 1994: 21)

Det första som kan sägas om detta är att alla punkterna var välkända och en del hade redan tidigare börjat åtgärdas. Det gällde frågan om integrering av sociologi och socialpsykologi som ständigt diskuteras. Vidare den ökade betoningen av och ökade resurser till kvantitativ metodundervisning som redan hade aktualiserats i ett utvecklingsarbete med grundutbildningens metodlärare. Slutligen pedagogisk utveckling där grundutbildningen i sociologi satsat stora resurser på pedagogisk utbildning för lärare, vilket resulterat i att nära 15 % av grundutbildningens lärare genomgått en tvåveckors praktisk pedagogisk kurs under det senaste året. När det gäller ökad styrning av utbildningsinnehåll har vi knappast intresse av det, däremot anser vi det viktigt att

diskutera innehållet ännu mer än hittills. I fråga om utnyttjandet av assistentresurserna förbättrar vi detta successivt. Slutligen anser vi att frågan om undervisningens utbyte och status är en mycket stor fråga som vi har svårt att bearbeta på grundutbildningsnivå.

Kommittén inom grundutbildningen ansåg mot bl a denna bakgrund att det främst var tre frågor som det var viktigt att på kort sikt försöka göra någonting åt: 1. brister i fråga om den kvantitativa metodundervisningen, främst relationen mellan den och den kvalitativa metodundervisningen; 2. den svaga kopplingen av kursinnehåll (åtminstone så som det framträder i kursplaner och litteraturlistor) till svenska samhällsförhållanden och till sociologisk forskning i Sverige i allmänhet och i Lund i synnerhet; 3. de långa studietiderna på 41–80-poängsnivån till följd av uppsatsskrivandet.

När det gäller den kvantitativa metodundervisningen föreslog kommittén en ökning av timtilldelningen på metodkursen på 1–20-poängsnivå med 40 % för att kunna organisera praktiska övningar i kvantitativ metod. Vidare underströks betydelsen av att ett databasmoment förs in i kursen i kvalitativ metod på 21–40-poängsnivå, vilket redan tidigare hade beslutats. Slutligen föreslog kommittén att en ny kurs i kvantitativ metod utvecklas på 41–80-poängsnivå.

Beträffande grundutbildningskursernas samhälls- och forskningsanknytning föreslog kommittén att speciella delkursövergripande seminarier skulle införas på 1–20- resp 21–40-poängsnivå i både sociologi och socialpsykologi. Syftet med seminarierierna skulle vara att samhälls- och forskningsanknyta de vanliga delkurserna och särskilt utsedda lärare skulle leda dem.

I fråga om uppsatsskrivandet föreslog kommittén att en särskild seminariserie skulle organiseras på 41–80-poängsnivå för att stödja studenternas uppsatsskrivande. Vidare ansåg man att uppsatsskrivandet också skulle underlättas av skrivträningsmoment tidigare i utbildningen, varför kommittén också föreslog ett system där alternativa examinationsformer (av typ paperevaluationer, hemuppgifter av essätyp och liknande) ges ekonomiskt stöd.

Alla de föreslagna åtgärderna har vidtagits från och med höstterminen 1995. Dessutom har, när det gäller uppsatsskrivandet, timtilldelningen för handledning ökat med 60 % från samma termin och ett utvecklingsarbete rörande en uppsatshandledarutbildning påbörjats.

Som framgått är det en hel del som fungerar bra inom grundutbildningen i sociologi och en hel del som kan förbättras. Det viktigaste är att hålla liv i kvalitetsreflektionen och kursförbättringskulturen. Hur det görs är egentligen oväsentligt men utvärderingsarbetet har otvivelaktigt haft den rollen.

Frihet och omhändertagande i uppsatsarbetet

Uppsatsarbetet på kandidat- och magisternivå är på flera sätt den verkliga prövostenen inom grundutbildningen. Uppsatserna är nämligen verkliga eller potentiella flaskhalsar i ett system som premierar snabb studentgenomströmning och vårt sätt att hantera den situationen har en hel del att säga om grundutbildningen. Sänker vi eller reflekterar vi över att sänka kvalitetskraven för att öka genomströmningen? Bibehåller vi kravnivån och utvecklar ett stödsystem för att hjälpa studenterna att bli färdiga inom rimlig tid? Vidare speglar uppsatsernas innehåll förmodligen grundutbildningens kvalitet i någon mening. Låter vi studenterna självständigt göra denna spegling eller bedriver vi undervisning för att säkra kvaliteten också i uppsatserna? Dessutom förefaller uppsatsen i många fall vara grundutbildningens tyngst vägande sorteringsmekanism. Tillämpar vi en låt-gå-mentalitet här och registrerar och betygsätter utfallet eller lägger vi oss vinn om att försöka hjälpa alla att bli färdiga med uppsatsen? Uppsatsförfattandet är slutligen grundutbildningens mest självständiga prov. Hur hanterar vi och bedömer självständighet? Författandet av en vetenskaplig uppsats har till sist kreativa och andra inslag som svårligen låter sig beskrivas i kursplaner och instruktioner varför kraven på uppsatsskrivandet i ovanligt hög grad grad lever sina liv i tysta läroplaner. Hur hanterar vi detta problem?

I det följande ska jag diskutera några av dessa frågor. Utgångspunkten är en enkät om uppsatsarbetets organisering som samhällsvetenskapliga fakultetens kvalitetsråd samlade in under hösten 1994 bland fakultetens 17 grundutbildningar¹. Syftet med enkäten var att spegla mångfalden i uppsatsarbetets organisering och därigenom få till stånd ett perspektiverande kunskapsutbyte grundutbildningarna emellan. Resultatet av enkäten rapporterades muntligt och skriftligt vid ett synnerligen välbesökt kvalitetsseminarium i fakultetens regi, där dessutom uppsatsexaminatorer från tre institutioner redogjorde för sina sätt att bedöma uppsatser. Den skriftliga sammanställningen av enkätundersökningen (bilaga 2) och ett referat av seminariediskussionen² spreds efter seminariet till samtliga institutioner inom fakulteten.

Frihet respektive omhändertagande

I denna text ska jag inte ägna mig åt detaljer i uppsatsarbetets organisering, utan spegla två mönster som jag tycker framträder i enkätmaterialen. Mönstren kan beskrivas med orden frihet resp omhändertagande. Det är alltså två motsatta renodlingar – två typer – vad gäller organiseringen av uppsatsarbetet.

¹ Enkäten utformades av Hans Modig, Bo Hagström och författaren, samlades in av Hans Modig och sammanställdes av rapportförfattaren med bistånd av Bo Hagström.

² Referatet gjordes av Gunborg Bengtsson.

Frihet innebär i detta sammanhang att studenten väljer sitt uppsatsämne, sin handledare, sin ambitionsnivå och sin studietid fritt eller, snarare, oberoende av lärare, institution etc. Omhändertagande betyder i stället att studenten görs till ett föremål, ett objekt, för andra aktörers åtgärder. Studenten tas om hand i betydelsen att han inte tillerkänns nämnda friheter, hans frihet inskränks i stället.

Frihetstypen innebär alltså subjektivering av studenten, vilket förutom en rad friheter också betyder att ansvaret för studieprestationen överförs till honom eller henne. Omhändertagandetypen innebär objektivering av studenten, vilket förutom frihetsinskränkning också medför att ansvaret för studieprestationen åtminstone delvis överförs till andra såsom lärare, handledare och institution. Kring dessa olika typer växer olika system för organisering och administration av uppsatsarbetet. De avspeglar måhända skilda uppsatsskrivningskulturer (Jönsson 1996).

Inom ramen för frihetssystemet faller det sig naturligt för institutionen och ansvariga för uppsatsarbetet att inte inskränka studentens ovan nämnda friheter, utan i stället utvecklas ett system som skyddar friheten och som ska möjliggöra att den kan praktiseras effektivt. Sålunda ges information i de olika valsituationer som studenten försätts i, t ex av handledare. I detta system motsvaras vidare studentfriheten av frihet för andra inblandade aktörer: handledaren som får välja vilka uppsatsprojekt hon vill handleda; examinatorn vars frihet som bedömare säkerställs genom att hans roll renodlas (han befrias från dubbla lojaliteter); institutionen som befrias från ansvar för enskilda studieprestationer och uteblivna sådana. Det finns en intern dynamik i systemet som gör att endast vissa åtgärder som antas förbättra uppsatsarbetet kan väljas, åtminstone så länge det fungerar tillfredsställande prestationsmässigt eller i något annat yttre avseende. Om t ex studenter har problem att välja uppsatsämne, framstår det i ljuset av denna interna dynamik som systemfrämmande att tilldela honom ett ämne, i stället ges vägledning om olika tänkbara ämnen för att understödja själva valandet.

I omhändertagandesystemet ersätts information i valsituationer med krav som studenten ska efterleva. Övriga aktörer är inte heller fria, utan åläggs explicit av institutionen eller implicit av själva det förhållandet att studenten objektiveras ett ansvar för studenten och hennes studieresultat. Detta understryks av att handledare och examinator är samma person i omhändertagandesystemet. Den interna dynamiken i detta system gör att stöd- och omhändertagandeåtgärder som möjliggör för studenten att svara upp mot krav prefereras. Studenters problem att välja uppsatsämne kan mycket väl hanteras genom att studentens valalternativ inskränks till en lista med olika av t ex lärare bestämda ämnen.

Frihet, subjektivering och svagt eller otydligt ansvarstagande för studieresultat från institutionens sida är kännetecknande för det frihetliga systemet, medan ofrihet, objektivering och starkt eller tydligt institutionellt ansvarstagande kännetecknar omhändertagandesystemet.

Två fall: sociologi och företagsekonomi

I enkätmaterialet framträder flera närmast renodlade fall av frihet resp omhändertagande. Kandidatuppsatsarbetet (= trebetygs- eller C-uppsats) i sociologi, som jag naturligtvis känner till bättre än övriga, organiseras som ett i det närmaste typiskt frihetssystem.

Företagsekonomi har ett välutvecklat, om än kanske inte helt renodlat omhändertagandesystem när det gäller kandidatuppsatser. I nedanstående tablå jämförs dessa två fall:

Figur 1: Jämförelse av kandidatuppsatsarbetets organisering i företagsekonomi och sociologi

	Kandidatuppsats företagsekonomi	Kandidatuppsats sociologi
Fritt val av ämne?	Nej (fastställda temata förekommer)	Ja
Fritt val av handledare?	Nej	Ja
Bestämmer studenten själv sin studietid? (dvs saknas tidskrav, deadlines etc)	Nej	Ja
Kan studenten få uppsatsen förhandsgranskad? (och därmed träffa val betr. betyg)	Nej	Ja
Är examinator och handledare samma person?	Ja	Nej
Förekommer kollektiv handledning?	Ja	Nej
Förekommer krav på uppsats-pm?	Ja	Nej

Studenten som skriver kandidatuppsats i sociologi står i hög grad som ensamt ansvarig för sina prestationer. Han är ofta ensamförfattare, kommer oftast inte in i något projekt- eller annat sammanhang och ges i allmänhet inte möjlighet att delta i kollektiv handledning. Han ges information om vilka som står till förfogande som handledare givet det ämne han valt och måste själv informera sig om olika handledarkandidater och slutligen välja. Hans rättssäkerhet skyddas i ett system där examinatorns rollen och handledarrollen separerats, vilket förvisso också betyder att han själv får dra det tyngsta lasset vid felhandledning eller om han råkar hamna i en strid mellan olika teoretiska eller metodologiska riktningar. Han kan få sin uppsats förhandsgranskad av examinatorerna och också få besked om betyg och vilka ändringar som krävs om betyget ska kunna höjas. Några tidskrav och deadlines förekommer inte, utan uppsatsseminarier anordnas fortlöpande efterhand som uppsatser blir färdiga. Studenten väljer alltså i någon mån själv när hans uppsats skall examineras. Den sociologiska uppsatsförfattaren är i sammanfattning subjekt i ett system där han måste konstruera sig själv som juniorsociolog.

I företagsekonomi, som jag endast känner till på basis av uppsatsenkäten och de informationer som gavs på det nämnda kvalitetsseminariet, tillämpas i princip den omvända modellen. Här är det mycket mera institutionen eller, i realiteten, ansvariga lärare som konstruerar uppsatsförfattaren som juniorföretagsekonom. Det ska dock sägas att varken i sociologi eller företagsekonomi är modellerna allena rådande, utan variationen är i realiteten stor om vi också tittar på alla de olika kurser inom vilka uppsats författas. I sociologi finns t ex en hel uppsättning olika kurser på såväl kandidat- som magisternivå där uppsatsarbetet organiseras på olika sätt (därav skillnaden mellan sammanställningen av uppsatsenkäten (bilaga 2), som i sociologikolumnen avser alla

kandidat- och magisterkurser, och ovanstående tablå som endast avser kandidatuppsatsen i sociologi).

När det gäller övriga fall finns det flera som liknar de mest renodlade: nationalekonomi hamnar t ex klart inom ramen för det frihetliga systemet och statsvetenskap inom det omhändertagande. Det finns självfallet också en rad fall som representerar olika blandningar av dessa system.

Jag vill betona att jag på detta stadium försöker låta bli att värdera de två systemen. Båda har sina för- och nackdelar. Det frihetliga systemet försätter studenten i en ansvarsposition som prestationerna många gånger antyder att han inte vill eller har möjlighet att klara av. Systemet är med andra ord starkt selekterande. Det omhändertagande systemet förefaller vara överlägset prestationsmässigt, men på bekostnad av de inblandade aktörernas frihet. Om systemen skall värderas måste man alltså bedöma värdet av effektivitet mot värdet av frihet. Dessutom måste man bedöma uppsatsernas vetenskapliga kvalitet, vilket mina ringa kunskaper i företagsekonomi förhindrar mig att göra.

Vad som helt oberoende av värdering är intressant, är att de två fallen är så systematiska. Detta sammanhänger säkerligen med att de olika sätten att arbeta institutionaliserats och att det institutionella sammanhanget fostrar aktörer som uppbär systemet över tid. Det finns säkert också mycket påtagliga strukturella villkor som gör att systemen reproduceras. I företagsekonomi skriver, enligt uppgift vid samhällsvetenskapliga fakultetens kvalitetsseminarium, omkring 500 studenter kandidatuppsats årligen och uppsatsarbetet inriktas på "ekonomernas roll i yrkeslivet", för att citera en av de ansvariga för uppsatsarbetet enligt referatet av nämnda kvalitetsseminarium. Att under sådana förhållanden betona genomströmning och effektivitet framstår som förståeligt.

I sociologi är det endast knappt en tredjedel så många som skriver kandidatuppsats och eftersom det inte finns en väl avgränsad sociologisk fälla på arbetsmarknaden, är uppsatsen i allmänhet inte ett led i yrkesförberedelse. Uppsatserna ses i stället som viktiga inslag i reproduktionen av den egna disciplinen, varför uppsatsens vetenskapliga kvalitet följaktligen är den faktor som väger tyngst vid antagningen till den spärrade forskarutbildningen. Kraven på uppsatsen upplevs som mycket höga av såväl lärare som studenter, vilket kan ha att göra med att alla som skriver uppsats påverkas av kravnivåer som egentligen bara äger tillämpning på den relativt lilla andel som söker och antas till forskarutbildningen. Till detta kommer den föreställning om sociologiämnet som är förhärskande i Lund, nämligen att en god sociolog ägnar sig åt olika former av självständigt, kritiskt tänkande.

I ljuset av den ekonomiska rationalisering som nu pågått några år inom universiteten och som på ett helt annat sätt än tidigare betonar studieprestation och genomströmning, är det uppsatssystem som befrämjar effektivitet att föredra – givet att vi bortser från uppsatsernas vetenskapliga kvalitet. Intresset för att införa ett omhändertagandesystem tycks öka när låg studentgenomströmning definieras som ett problem, men det visar också att ekonomisk rationalitet på en nivå i ett system kräver frihetsinskränkning på en annan.

Utveckling av frihetssystemet inom grundutbildningen i sociologi

Inom sociologigrundutbildningen är man naturligtvis inte opåverkad av dessa ekonomiska rationaliseringskrafter, inte minst som det också finns påtagliga ekonomiska fördelar för studenterna med kortare studietider. Under senare år har frihetssystemet blivit mindre renodlat och i de nya kandidat- och magisterkurser som startats under senare år, tillämpas delar av omhändertagandesystemet. Framförallt har stödåtgärder för studenterna, av en sort som annars är naturliga delar av omhändertagandesystemet, införts: krav på uppsats-pm; kollektiv handledning; seminarierier som löper parallellt med uppsatsarbetet m m. Sådana tendenser syns överallt. I ett paper om uppsatsarbetet vid kulturgeografiska institutionen sägs t ex att åtgärder i riktning mot omhändertagande vidtagits för att öka genomströmningen (Hillbur 1996). Den nuvarande utvecklingen inspireras alltså av omhändertagandesystemet och den förmodligen starkaste drivkraften bakom denna utveckling är den nuvarande ekonomiska rationaliseringstendensen inom universiteten. Inom grundutbildningen i sociologi budgeteras ca 10 % av utbildningsanslagen för handledning, vilket onekligen riktar uppmärksamheten mot effektiviteten och genomströmningen i uppsatsarbetet.

Det finns emellertid också andra utvecklingstendenser inom den sociologiska grundutbildningen, som det vore fel att inte nämna här, vilka snarare ligger inom frihetssystemets ram. Främst gäller det förändringar av uppsatshandledningen. Under senare år har sättet att betala ut ersättning för handledning förändrats från ett förskottsbetalningssystem till ett system där 40 % av ersättningen betalas när handledningen påbörjas och 60 % när uppsatsen examineras. Orsakerna till förändringen är två: dels att minska kostnaden för avhoppande studenter; dels att införa ett mildt ekonomiskt incitament i handledningen som i och för sig inte primärt syftar till att förkorta studietiderna, utan mer allmänt öka handledarnas ansträngningar att hjälpa studenter att få uppsatser färdiga.

En annan förändring är att ersättningen för handledning generellt ökats med 60 %. Vidare håller det nu på att utvecklas ett slags handledarutbildning inom grundutbildningen i sociologi. Denna förändrar inte frihetssystemet, utan syftar till att förbättra handledningen oberoende av vilket system den är del av. De förändringar som vi nog trots allt märker mest är emellertid de som är systemfrämmande, de vi hämtar från omhändertagandesystemet.

Tendensen är för övrigt densamma inom hela den svenska universitetsutbildningen: omhändertagandesystemet breder ut sig och många oroas av denna "gymnasiefiering" av utbildningen. Det är en ödets ironi att det förändringsarbete inom den svenska universitetsutbildningen som inleddes för några år sedan med linjesystemets avskaffande – vilket av många skäl var nödvändigt – nu går i riktning mot att utbildningen i allt större utsträckning antar former som gavs fritt utvecklingsutrymme inom just linjesystemet. Med en lätt överdrift kan man alltså säga att sedan linjesystemet försvann, har det på många håll inom universitetets grundutbildning kommit att utvecklas studieformer som var utbredda inom linjesystemet. Död och diffusion med andra ord. Kanske borde vi för några år sedan ha utropat: Linjesystemet är dött, länge leve linjesystemet!

I denna period av fokusering på snabb studentgenomströmning får man inte glömma

bort att det finns värdefulla inslag i frihetssystemet som det finns anledning att bevara. Allra mest värdefull är föreställningen om att uppsatsarbetet är en period av fria, självständiga och kreativa studier. Detta mobiliserar studentens motivation och studieansvar på ett sätt som vi knappast ser på något annat håll inom grundutbildningen. För att varsebli de fria studiernas tillgångar behöver vi endast föreställa oss skillnaden mellan den stora skrivningssalens anonyma studentmassa, vars frihet att röra sig och interagera inskränkts som ett led i en rationell övervakningsprocedur, och den nyfikenhet och arbetslust som kan utvecklas i det självstyrda uppsatsarbetet.

Om priset för effektivisering av uppsatsskrivandet är "gymnasiefiering" är det helt enkelt för högt. Därför måste effektiviseringen ske inom ramen för det studieansvar och den motivation som utvecklas inom det frihetliga systemet för organisering av uppsatsarbetet. Friheten måste kort sagt bli effektivitetens restriktion och inte tvärtom. Detta hindrar inte att många av de goda pedagogiska inslagen i omhändertagandesystemet används inom frihetssystemet.

Främst handlar det emellertid om att redan fr.o.m poäng 1 i grundutbildningen betona och genom studentinteraktiva metoder framkalla studenternas studieansvar och motivation. När vi betraktar uppsatsarbetet måste vi också se den helhet det ingår i. Tendensen idag tycks vara att betoningen av snabb studentgenomströmning successivt "gymnasiefierar" grundutbildningen. I stället för att se ett frihetligt uppsatsarbete som den sista skansen som vi låter "gymnasiefieringen" besegra, kan vi gå bakåt i grundutbildningen med utgångspunkt från uppsatsarbetet och successivt höja kraven på de lägre nivåerna. Detta försöker vi göra inom grundutbildningen i sociologi. Som det ser ut idag finns det nämligen diskrepans mellan de krav vi ställer på studenterna på nivån 1-40 poäng och senare. Sociologistudenter kunde tidigare, om de hade otur, ganska passivt ta sig igenom två terminers studier för att plötsligt ställas inför krav på självständighet, kreativitet och ansvar i uppsatsarbetet. Det förändringsarbetet som inletts inom grundutbildningen i sociologi, och som beskrivits tidigare, syftar till att successivt höja kraven på de lägre nivåerna för att åstadkomma en bättre överensstämmelse med och förberedelse av de högre kraven i just uppsatsarbetet. Denna kravhöjning säkras inte med hjälp av flera eller svårare skrivningar, utan med hjälp av lärare som är bättre pedagoger: lärare som organiserar sin undervisning med utgångspunkt i studenternas inlärnings-snarare än sin egen utlärn timer.

Universitetsutbildningens tysta läroplan

De system för organisering av uppsatsarbetet som diskuterats ovan, anknyter – såväl i sina renodlade som blandade framträdelseformer – till vad som ibland kallas universitetsutbildningens dolda läroplan. Uppsatsarbetets konkreta organisering innefattar ju krav och förhållanden som vi i allmänhet inte kan läsa om i kursplaner och liknande. De för i stället ett slags inofficiellt eller halvofficiellt liv i traditioner, outtalade krav och i lärarnas och studenternas vardagliga handlande och kompetens.

Begreppet dold läroplan (se Jackson 1968; Broady 1981) är i och för sig problematiskt. I samma ögonblick som den påstått dolda läroplanen uppmärksammas, är den nämligen inte längre dold. Då kan man ställa frågan: För vem eller vilka är den fortfarande dold?

Om den emellertid är synlig för några är det endast en tidsfråga innan den blir synlig för flera. Vidare kan man fråga vem eller vilka som har intresse av att dölja den? Begreppet dold läroplan förutsätter väl vidare att det finns någon form av synlig läroplan annars hade distinktionen "dold" saknat mening. Man kan då fråga vem eller vilka som ser den synliga läroplanen? Känner t ex studenterna verkligen till den? Vilka av universitetsutbildningens aktörer är det egentligen som vet vad högskolelag och högskoleförordning föreskriver?

Mot den bakgrunden finns det anledning att överge begreppet dold läroplan, vilket dessutom har smått konspiratoriska konnotationer. Jag vill för samma fenomen i stället använda begreppet *tyst läroplan*. Det anknyter till begreppet tyst kunskap, en kunskapsform som har sin grund i erfarenhet: den uppbyggs av omedelbar erfarenhet och erövrats genom görande.

Den tysta läroplanen uppstår liksom den tysta kunskapen till följd av görande, den erfars men kan inte läsas. Den talar inte till oss med skrivna ord och texter. Vi kan tala om den men det resulterar inte i (som i fallet med den dolda läroplan som synliggörs) att objektet förändras eftersom läroplanen inte talar bara därför att vi talar om den. Det är nog rentav så att den tysta läroplanen inte kan tala, eftersom den avser sådana kunskaper som ibland förvandlas om man talar om dem eller skriver ned dem. Självfallet kan en del av den tysta läroplanen bli del av den skrivna men då är den delen självfallet inte längre tyst.

Universitetets tysta läroplan har uppmärksamats av Bergenhenegouwen (1987) som för övrigt också reser tvivel gentemot själva begreppet dold läroplan och menar att fenomenet snarare borde kallas "implicit utbildning". I en uppsats har Norton m fl (1995) undersökt den tysta läroplanen genom att beskriva vad slags informell kompetens studenter utvecklar för att få höga betyg på paperexaminationer, vilka är betydligt vanligare i England där studien gjorts än här. Först lät man 70 psykologistudenter i Liverpool beskriva så många som möjligt av studenternas betygstaktiker. Detta gav upphov till kunskap om att det finns så k "rules of the game" när det gäller betygsättning, spelregler som definieras på följande sätt:

"Spelreglerna är studenttaktiker som syftar till att öka sannolikheten för att få höga betyg på papers: de är implicita och outtalade och kan därför kontrasteras mot de betygs-kriterier som studenterna blir upplysta om och som påstås ge höga betyg. Spelreglerna är dessutom faktorer som studenterna tror påverkar betygs-sättande lärare, förmodligen omedvetet. Därför skiljer sig spelreglerna från de explicita betygs-kriterierna genom att de senare inte nödvändigtvis är vad lärarna säger att de är till studenterna." (Norton m fl 1995: 4)

Med utgångspunkt i den första studien gjorde Norton m fl en enkät där 25 av de av studenterna identifierade spelreglerna listades. Denna besvarades sedan av bl a ca 180 psykologistudenter, vilka helt enkelt ombads svara "ja" eller "nej" på frågan om de någon gång hade tillämpat var och en av de listade spelreglerna.

Resultatet blev att 73 % av de svarande uppgav att de någon gång hade valt det lättaste av de föreslagna essäämnen för att förbättra chanserna att få högre betyg. 67 % hade i samma syfte tagit med information i papret som inte hade tagits upp i föreläsningar eller använt sig av ovanliga referenser. 51 % uppgav att de hade spelat rollen som flitig student

(t ex entusiastisk och motiverad). 48 % hade, övertygade om att det skulle ge högre poäng, laborerat med referenserna i papret: närmare bestämt använt aktuella, intressanta, många och/eller varandra motsägande referenser. 36 % hade försökt få uppsatsen att verka längre än den i realiteten var genom att t ex skriva ordrikt eller skriva med större text. 35 % hade använt grandiosa ord och teknisk jargong för att imponera på betygsättaren. Detta är de mest frekventa av spelreglerna bland psykologistudenterna och de bekräftades i allt väsentligt av enkäter bland dels studenter i biologi och engelska och dels psykologistudenter från ett annat universitet.

Bland "spelreglerna" fanns några som inte var riktigt lika frekventa men som trots allt är värda att nämna: nästan 30 % av psykologistudenterna uppgav t ex att de någon gång hade gjort en falsk litteraturförteckning i sitt paper; nästan lika stor andel hade undvikit att i litteraturförteckningen nämna grundläggande läroböcker som de faktiskt hade använt.

Spelreglerna som Norton m fl undersökt kan självfallet sägas tillhöra universitetsstudiernas tysta läroplan och trots att resultaten härrör från ett universitet i Liverpool är det inte svårt att känna igen företeelsen. De system vi inordnar studenternas uppsatsskrivande i är naturligtvis också spelregler, av vilka många måste erfaras för att kunna efterlevas som ju fallet är med den tysta läroplanen.

Betygsättande robot eller socialt interagerande människa?

De spelregler som Norton m fl synliggör, är intressanta samtidigt som deras försök att begripa dem ger upphov till många funderingar. Norton m fl tycks på det hela taget ha blivit ganska förvånade över förekomsten av spelregler och studenttaktiker. Den förvåningen har nog mest att göra med att man inte uppfattar studenterna som handlande aktörer och socialt interagerande varelser. Men studenter, liksom alla andra människor, har ingen möjlighet att vara någonting annat. Vidare tycks Norton m fl mena att betygsättningen sker delvis omedvetet. Eftersom lärarna inte endast sätter betyg efter de kriterier de själva formulerat antar Norton m fl att de är omedvetna om en del av de betygsriterier som faktiskt används. De antar alltså att lärarna genom betygsriterier skulle kunna undvika att interagera spontant med studenterna och i stället fungera som betygsättande robotar.

Låt mig försöka teckna ett annat perspektiv, inom vars ram såväl studenttaktikerna som de tysta betygsriterierna blir begripliga.

Med hjälp av Goffman (1974) kan man säga att en examination är en scen där studenten lanserar sin personlighet i syfte att få läraren att definiera honom på visst sätt. Studenten tillämpar med andra ord intrycksstyrning. Men studenten styr inte endast intryck på de sätt och de områden som läraren anvisat, utan använder en rad olika taktiker för att få läraren att definiera honom på visst sätt.

Bland dem som Norton m fl fann finns såväl grova som subtila intrycksstyrande taktiker. En subtil sådan är t ex den som har att göra med hur en litteraturförteckning framställs. Litteraturförteckningen skall uppta sådana verk som använts vid framställningen av skriften men studenterna får någonstans ifrån en känsla av att alltför grundläggande verk är stigmatiserande, därför läser man grundläggande läroböcker men anger inte detta i litteraturförteckningen. I stället anges t ex originalverk som nämns i

de grundläggande läroböckerna. Detta känner naturligtvis den betygsättande läraren i allmänhet till, men han noterar förmodligen endast att studenten begripit ett arbetssätt som läraren med största sannolikhet själv tillämpar i sitt eget skrivande.

Låt oss nu anta att läraren bestämmer sig för att verkligen ta itu med detta och göra om detta tysta kriterium till ett skrivet. Hur ska han då göra? Förslagsvis skulle han då kunna formulera följande krav: "I litteraturförteckningen skall endast tas med sådan litteratur du verkligen använt. Om du i en lärobok läser om ett verk som verkar användbart, så gå vidare till detta verk. Om du emellertid citerar verket ur läroboken så ange läroboken som källa men kontrollera alltid citatet mot originalverket." Nu har läraren formulerat den kod som det är stigmatiserande att inte ha begripit, nämligen att man alltid skall gå till originalverket. Alltså kommer de flesta att göra det – eller konstruera sina litteraturförteckningar på ett sådant sätt att det framstår som om de har gjort det. Därmed har han inte uppnått något annat än fäst på papper det som de flesta redan visste. Inget annat har hänt än att ett uttalat kriterium har blivit uttalat. Detta talar mot Norton m fl uppfattning att en del betygs-kriterier är omedvetna för läraren, samtidigt som det talar för uppfattningen att det finns krav som läraren anser att det är bäst att låta vara uttalade. Detta är för övrigt Bergenhenegouwens (1987) uppfattning: det finns informella krav som lärarna känner till men som de väljer att inte tala med studenterna om.

Vad skulle hända om vi kunde formulera alla de kriterier vi använder när vi bedömer? Förutom att det förmodligen är omöjligt, skulle utrymmet för kreativitet, fantasi och spontanitet minska rejält. Det är ju inte endast så att läraren skulle ålägga sig disciplinen att fungera som en betygsättande maskin, uppsatserna eller vad det nu är vi bedömer skulle serieproduceras enligt en på förhand fastställd mall av studenter som för att kunna göra detta också skulle behöva bli robotar. Så vill de flesta inte att uppsatser skall skrivas och bedömas, utan det ska finnas ett utrymme för originalitet, självständighet och nytänkande.

Hur skapas detta utrymme? Nytänkande kan inte produceras genom kriterier och varken självständighet eller originalitet uppstår på uppmaning. I stället är det så att dessa förmågor kan uppstå om det förutom ämneskunskaper också säkras ett utrymme för studenten som subjekt. Om vi inte vill ha maskinprodukter måste vi skapa ett utrymme för studentens fria tänkande. Detta utrymme skapas genom att vi inte planlägger allt eller, annorlunda uttryckt, håller öppet för det oväntade. Luddiga krav och kriterier är otillfredsställande men de skapar också utrymme för det fria tänkandet, men då överlåter vi också åt studenterna att söka antydningar till de kriterier vi i realiteten använder för att bedöma.

Det viktiga tror jag är att vi betraktar studenterna som de subjekt de i verkligheten är och inte kan undvika att vara. Våra kriterier, bedömningar och system kan i och för sig passivisera studenterna som aktörer – men gör dem inte till icke-aktörer. Om vi behandlar studenterna som objekt, kan de inte vara objekt utan kommer i många fall att försöka spela rollen som objekt (om detta se Persson 1995a), och det är mot den bakgrunden vi ibland blir förvånade när vi upptäcker att studenterna faktiskt är subjekt och agerar – genom att t ex genomskåda och efterleva tysta bedömningskriterier.

Detta gäller naturligtvis också inom ramen för de två renodlade system för organise-

ring av uppsatsarbetet jag identifierat. Risken är uppenbar att studenterna pga outtalade och tysta krav gör taktiska framställningar av sig själv. På frihetsscenen gäller det att spela fri, på omhändertagandescenen spelar man objekt.

Universitetslärarens roller

Ibland har jag fått kursvärderingar från studenter där frågan vad som var det bästa med kursen helt enkelt besvarats med mitt namn eller "läraren". Först blir man naturligtvis väldigt glad över sådana omnämningen, men sedan blir det nödvändigt att fundera över vad studenterna egentligen lärt sig om deras främsta behållning av kursen är läraren. Förmodligen inte mycket. Sedan ger lärarcentrismen anledning att fundera över universitetslärarens roll och dess sammanväxande med kursen. Skulle vi alltså kunna säga: Kursen det är jag?

Det finns en hel del som talar för det, i alla fall i mitt ämne. Vi har i allmänhet väldigt personliga kursuppläggningar, vilket bl a indikeras av att såväl kurslitteraturen som uppläggningsen ofta ändras när läraren byts ut. När vi förra läsåret inom grundutbildningen i sociologi, införde de delkursövergripande seminarierier som nämnts tidigare, bad jag tre lärare att organisera var sin seminarierie. De fick ungefär samma information om syftet med serierna, samma resurstilldelning osv. Resultatet blev emellertid tre helt olika seminarierier. Det var mer lärarnas skilda personligheter och olika sätt att bedriva undervisning, än skilda omständigheter, som gav upphov till skillnaderna. Kreatören visade film och organiserade små sociologiska studier av ungdomsarbetslöshet som gjorde att studenterna själva fick pröva vingarna som sociologer. Processkötare organiserade en serie workshops kring sådant som verkligen intresserade studenterna. Flanören anordnade besök på konstutställningar och fotbollsmatcher och fick studenterna att betrakta dem på ett annat sätt. Tre fungerande sätt att lösa samma undervisningsproblem gav sig alltså tillkänna och alla fungerar utomordentligt bra.

En del av universitetslärarens arbetsglädje förefaller ligga i att få använda sin egen verktygslåda – litteratur, arbetssätt, examinationsform – i kursen, och får man inte det kan man inte använda sig själv. Väldigt sällan är universitetsläraren utbytbar, vilket just är en följd av personliga kursinnehåll och som bl a illustreras av att det är svårt att vikariera för universitetslärare om man inte samtidigt får göra en del andra ändringar av kursen. (Detta gör lärarrekrytering till en mycket vital kvalitetsfråga, vilket man som studierektor snart blir medveten om.) Att gå in i en annan universitetslärarens roll, tycks ibland vara lika svårt som att försöka vara en annan person.

Allt det ovan sagda kunde möjligen fångas i konstaterandet att universitetslärarens arbete inte alltigenom organiseras som ett lönearbete. Universitetsläraren har – åtminstone i mitt ämne – fortfarande en personlig roll, har ofta ett stort engagemang i ämnet och ser på sitt arbete som ett personligt uttryck och hantverk. Universitetsläraren förefaller alltså framgångsrikt ha motsatt den rationalisering och instrumentalisering som lönearbetets segertåg genom det moderna arbetslivet inneburit.

Detta betyder naturligtvis inte att universitetsläraren har fullständig frihet att gestalta sin lärarroll hur han vill. Därför går det också att tänka universitetslärarrollen på några olika sätt. Det vanligaste har emellertid nog varit att sidoordna den, fokusera på

forskningen och inte tänka vidare på "det pedagogiska". Här vill jag dock sätta själva lärarrollen i centrum och diskutera några olika sätt att tänka den.

Skratt och allvar

Ett, möjligen mindre seriöst, sätt att tänka lärarrollen skulle vara att se universitetslära-rens rollgestaltning i förhållande till skratt och allvar så som Bachtin (1991) behandlar dem. Bachtin försöker bl a förstå den medeltida skrattkultur inom vars ram Rabelais' verk kan placeras. Skrattkulturen var utomofficiell, skild från den officiella kulturens allvar, samtidigt som den beviljades långtgående friheter att från en utomstående position belysa, häckla och driva med det officiella livet. Tack vare denna position fick skrattkulturen "sin särprägel av utomordentlig radikalism, frihet och hänsynslös klarsyn" (1991: 80).

Den officiella medeltida kulturen präglades å andra sidan av den "ensidigt allvarliga tonen":

"Bara i denna allvarliga ton tilläts man uttrycka sanningen, det goda och det som var viktigt i största allmänhet." (1991: 81)

Enligt Bachtin bestäms alltså tonen i den medeltida kulturen av den strukturella placeringen. Kyrkan, staten, etiketten, den officiella konsten och sanningen kom att präglas av allvaret, medan det utomofficiella livet bl a kom att bli en skrattets kommentar över det allvarliga livet:

"Det medeltida skrattet riktar sig mot samma föremål som det medeltida allvaret. Det gör inga undantag, inte ens för det högsta utan vänder sig med förkärlek just mot detta högre. Det inriktar sig dessutom inte på delar och detaljer, utan på helheten, på det allmänna, på allt. Man kan säga att skrattet skapar sin mot-värld till den officiella världen..." (1991: 95)

Bachtin följer skrattkulturens utveckling fram till dess utdöende under upplysningen. Men även i senare samhällen, t ex Sovjetunionen, har skrattet haft en viktig plats i den utomofficiella kritiken av makten. Inte ens i de mest demokratiska samhällen har för övrigt något sådant som en skrattande maktutövning kunnat göra sig gällande. Makten förknippas med allvaret.

Mot denna bakgrund kunde man tala om två sätt för universitetsläraren att förhålla sig till det objekt om vilket han undervisar. Läraren Ernst, allvarets lärarroll, omfattar sitt objekt med stort allvar, medan läraren Jocke, skrattets lärarroll, ständigt förmedlar skrattets kommentar över objektet.

Gestaltningen av lärarrollen har naturligtvis att göra med personliga egenskaper, samtidigt som ämnets strukturella inplacering säkerligen också har stor betydelse för om man kan omfatta sitt ämne allvarligt eller skrattande— åtminstone inom samhällsvetenskap och humaniora. I den medeltida kulturen fanns vetenskapen inom det officiella livet men nu blandas den allvarliga och humoristiska tonen inom vetenskapen. Den förmenta sanningen uttalas fortfarande i allvarlig ton, medan kritiken inte sällan bär drag som känns igen från skrattkulturen. Nu tycks det mera vara den aktuella vetenskapliga disciplinens placering i förhållande till makten som avgör. National-ekonomin, som redan på 1800-talet kallades den dystra vetenskapen, är en av de

samhällsvetenskaper som idag står närmast makten. Det är väl därför som nationalekonomer har så lätt att ikläda sig rollen som allvarliga domedagsprofeter, som uttalar ödesmättade sanningar om samhällstillståndet och närmast programmatiskt vill klä folket i tagelskjortor. Tidigare, när välfärdsstaten och den svenska modellen dominerade det svenska samhället, stod sociologin mycket närmare statsmakten än idag och ägnade sig då i mycket högre grad åt utredningar av samhällets elände som präglades av stort allvar. Idag är utrymmet inom sociologin större för den humoriska kommentaren över livets allvar, inte därför att eländet är mindre, utan förmodligen därför att sociologin inte längre har statsmaktens öra.

Den strukturella bestämningen differentierar allvar och skratt men i verkligheten kompletterar de naturligtvis varandra – de är varandras förutsättning. Bachtin beskriver det så här:

”Det ambivalenta och universella verkliga skrattet förnekar inte allvaret, utan renar och kompletterar det. Det renar från dogmatism, ensidighet, förstelning, från fanatism och kategorisk orubblighet, från fruktans och skräckens element, från didaktik, från naivitet och illusioner, från dum inskränkning och enfald. Skrattet tillåter inte allvaret att stelna och slita sig loss från den icke-fullbordade tillvarons helhet. Det återupprättar denna ambivalenta helhet.” (1991: 127)

När vi överför detta till undervisningen tycks det dock som om studenterna skiljer mellan skratt och allvar och i allmänhet uppskattar läraren Jocke mer än Ernst. Ser vi till exempel på de pedagogiska pristagare som i olika sammanhang utses, av bland annat studenterna, framhålls mycket ofta deras humor, sällan belönas ”det stora allvar varmed läraren tagit sig an sitt ämne”. Detta förklaras emellertid knappast av att det är rebeller som belönas, utan snarare av att det dominerande undervisningssättet – föreläsningen – nog blir outhärdligt utan skratt.

Föreläsning som norm

Föreläsning har kommit att bli en norm i universitetslärarens undervisning. Det hade den inte blivit om resurserna varit obegränsade. Föreläsningen ses nog bäst som ett sätt att hushålla med knappa resurser – den är en kostnadseffektiv form av masskommunikation eller snarare massspridning av ett budskap. Pedagogiskt är den av allt att döma mindre effektiv, dess långsiktiga inlärningseffekter förefaller vara små, vilket beror på att föreläsningar i allmänhet är passiviserande för åhörarna. Den tycks förhålla sig till den traditionella examinationsformen – skrivningen – som handen till handsken.

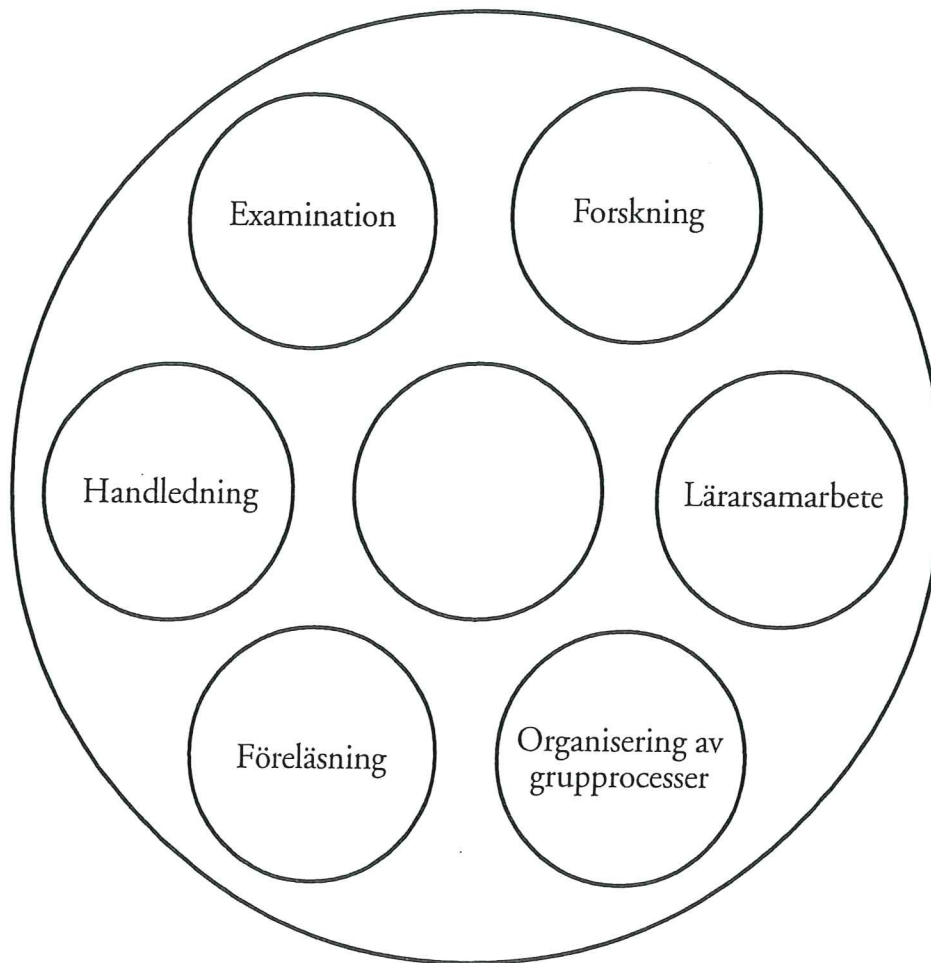
Själv är jag av den uppfattningen att en bra föreläsning skall vara ett spektakel, den ska med andra ord maximera den omedelbara upplevelsen. När den gör det kan den – under förutsättning att den ramas in på rätt sätt av andra undervisningsmetoder – få viss betydelse även på längre sikt.

Detta betyder att jag anvisar föreläsningen en speciell roll i den helhet som undervisningen utgör. På motsvarande sätt kan universitetslärarrollen beskrivas som en helhet bestående av olika delar, vilka representerar olika aspekter av rollgestaltningen. Om vi föreställer oss universitetslärarrollen som en stor cirkel innehållande mindre cirklar som representerar aspekter av rollgestaltningen, får man nog konstatera att i alltför många fall

förefaller föreläsningen vara i centrum, omgiven av andra undervisningsuppgifter närmare periferin.

Mot bakgrund av dels föreläsningens pedagogiska brister och dels att den kommit att bli norm, och som sådan påtvingas även lärare som inte är lämpade för eller trivs med att föreläsa, tror jag att det är viktigt att decentrera föreläsningen ungefär på det sätt som beskrivs i figuren nedan.

Figur 1: Så borde universitetslärarrollen se ut



Universitetslärarrollen bör alltså inte ha ett för alla universitetslärare gemensamt centrum, utan varje lärare måste själv ha frihet och pedagogisk kompetens att gestalta sin roll. Förutsättningen för detta är att föreläsningen inte är norm, men den ska självfallet inte ersättas av någon annan norm.

Lärartyper

På basis av detta kan man fundera över olika typiska gestaltningar av universitetslärarrollen, olika lärartyper. I princip kan universitetsläraren sätta vilket som helst av de olika rollinnehållen i centrum för sin rollgestaltning. Han kan vara en lärare som lägger ned sitt huvudsakliga lärararbete på att förbereda och ge föreläsningar. Hon kan vara en lärare

som med hjälp av en hel uppsättning olika metoder sätter igång och organiserar kunskapsprocesser bland studenterna, som exempel kan här nämnas lärare som arbetar med casemetodik och problembaserat lärande. Han kan vara en lärare som samarbetar med andra i lärarlag men också förmedlar erfarenheter och tar upp diskussioner om undervisningens villkor med kollegor, den nu så populära mentorn är väl ett slags formalisering av denna lärarroll. Hon kan vara en lärare som föredrar ansikte-mot-ansikte-relationer med studenterna och som därför väljer att verka som handledare. Han kan vara en lärare som sätter examinationen i centrum. Därutöver finns andra rollgestaltningar. En del lärare gestaltar för övrigt knappast en lärarroll, utan ägnar sig mer åt forskningsinformation bland studenter.

Fox (1983) föreställer sig, med utgångspunkt i lärares sk personliga undervisningsteorier, ett antal olika lärartyper. Han använder olika definitioner av undervisning, vilka han funnit hos lärare, och skiljer närmare bestämt mellan två enkla definitioner – undervisning som förmedling av kunskap resp undervisning som formning av studenten – och två utvecklade definitioner – undervisning som en kunskapsresa resp undervisning som personlighetsutveckling. Definitionerna skiljs vidare åt med avseende på undervisningens objekt. Förmedlings- och kunskapsresedefinitionerna har det gemensamt att deras objekt är ämnet som det undervisas kring. Formnings- och utvecklingsdefinitionernas objekt är å andra sidan de människor som undervisas. Sammantaget ger dessa två dimensioner upphov till fyra lärartyper vilka bl a betecknas på följande sätt: förmedlaren eller matberedaren; hantverkaren som formar material; vägledaren eller guiden; och trädgårdsmästaren.

I likhet med Fox ska jag i det följande tänka universitetslärarrollen inom ramen för två olika dimensioner. För det första en aktörsdimension som kan variera mellan å ena sidan läraren som subjekt (och studenten som gestaltare av rollen som objekt i undervisningssituationen) och å andra sidan läraren och studenten som subjekt. För det andra en lärandedimension som varierar mellan två lärperspektiv: å ena sidan det perspektiv som betonar lärarens utläring och å andra sidan det som betonar studentens inläring.

Den typologi som jag utarbetar tar således mer fasta på ansvaret för resp perspektivet på lärandet. Inom ramen för dessa dimensioner kan vi föreställa oss följande lärartyper:

Figur 2: Fyra lärartyper

		Lärandedimensionen	
		Utläring	Inläring
Aktörsdimensionen	Läraren subjekt	Föreläsaren	Ingenjören
	Läraren och studenten subjekt	Handledaren	Processköturen

Föreläsaren anser sig ha så mycket att förmedla att han blir undervisningens enda subjekt eller så tvingas han arbeta med så stor studentgrupp att det inte är meningsfullt att studenterna medagerar i själva undervisningen. Den lärare som huvudsakligen arbetar med föreläsningar har förmodligen inte reflekterat så mycket över hur studenterna lär sig, utan ägnar sig mest åt att lära ut.

Ingenjören reflekterar över skillnaden mellan ut- och inläring och har förstått att en effektiv undervisning inte endast kan befatta sig med utläring, utan att även studenternas inläring måste planeras. Ingenjören är undervisningens subjekt och sköter också planläggningen av inläringen och lämnar mycket litet åt slumpen och studenterna. Varje undervisningsmoment – t ex föreläsningen, gruppövningen, litteraturstudierna och examinationen – placeras på förhand in i inläringssammanhanget, vilket i sin tur styrs av de mål läraren ställt upp för undervisningen.

Handledaren ser studenterna som subjekt som får möjlighet att använda sig av honom som resurs. Studenterna frågar och läraren svarar, det är grundmönstret i den undervisning handledaren ger. Läraren ser sig alltså som en kunskapskälla men bryr sig inte om att försäkra sig om studenternas inläring. Den får de själva ta ansvar för.

Processkörtaren sätter igång och leder processer som syftar till att göra studenterna till medagerande i inläringen. Processen kan med nödvändighet inte planeras i förväg, utan formas successivt av lärare och studenter. Läraren styr varsamt och låter bli att styra när processen verkar utvecklas inlärningsmässigt rimligt.

Själv tycker jag att det är viktigt att se studenterna som medaktörer, som delar ansvaret för inlärningsprocessen med läraren. Vidare är det både viktigt och stimulerande att skifta lärandeperspektiv från utläring till inläring. Mycket av det vi gör som lärare när vi vill lära ut, är alltför ofta ogynnsamt för studenterna när de ska lära in. Hur vi examinerar är exempel på detta och här hamnar vi ofta i ett spänningsfält vars båda poler skulle kunna benämnas kunskap resp kontroll. För att säkra den s k kunskapskontrollen väljer vi alldeles för ofta examinationsformer som skapar dåliga förutsättningar för inläring.

Pedagogisk utbildning för universitetslärare

Universitetslärare behöver kompetensgivande pedagogisk utbildning. Sådan utbildning gör sig inte nödvändigtvis till tolk för vissa undervisningsmetoder. Betydligt viktigare är att åstadkomma reflektion kring undervisningen och lärarrollen, hur den än bedrivs resp gestaltas, i syfte att ge varje lärare, utifrån sina individuella och institutionella förutsättningar, möjlighet att förbättra sin undervisning. Två saker som bör reflekteras i pedagogisk utbildning är just vad som ovan kallades aktörs- resp lärandedimensionen.

Här kan nämnas att när Buber (1993) beskriver det pedagogiska skeendet talar han om den skapande kraften hos barnet (eller den som undervisas) resp den inverkan läraren har på den skapande kraften. Detta motsvarar de två ovan nämnda dimensionerna. Den pedagogiska relationen är alltid dialogisk men har olika karaktär beroende just på hur läraren inverkar på den skapande kraften. (Buber säger t ex mot den bakgrunden att den

traditionella normativt-auktoritära undervisningen underskattar elevens skaparkraft, medan den moderna frihetspedagogiken underskattar betydelsen av lärarens inverkan.)

Buber skiljer mellan tre relationstyper som är värda att fundera över när det gäller relationen mellan universitetsläraren och studenten: 1. *Abstrakt dialogicitet* vilar på ömsesidig intellektuell erfarenhet som delas av två människor men inte på ömsesidighet i övrigt. Man kan dela en intellektuell erfarenhet och samtidigt bortse från den andres person och liv i övrigt; 2. *Den fostrande relationen* är konkret och ömsesidig på ett speciellt sätt. Buber menar att den är paradoxal därför att inverkan "...på andras vara med sitt eget vara brukar annars bara förekomma som en nåd, ..., men här har det blivit ett ämbete och något påbjudet." (1993: 64f). För att kunna klara av detta ämbete räcker det inte att fostraren är fostrare, utan han måste också uppleva det han gör från den fostrades synvinkel. Eftersom eleven inte kan göra motsvarande sak är relationen helt avhängig fostrarens förmåga att föreställa sig ömsesidigheten; 3. *Vänskap* uppstår när relationen är konkret och ömsesidig: "Pedagogen befinner sig i båda ändarna av den givna situationen, eleven bara i den ena. I samma ögonblick som den senare förmår kasta sig över till motsatta änden och leva sig in i den förres roll sprängs det fostrande förhållandet eller förvandlas till vänskap." (1993: 68).

Villkoren för universitetsundervisningen är sådana att man i många fall får beteckna den som handledda självstudier, resurserna för att inverka på studenternas skaparkraft är alltså små. I realiteten har alltså studenterna en aktiv och avgörande roll i studierna. Som lärare är det viktigt att vara medveten om det och även i den schemalagda undervisningen låta studenterna vara medagerande. Det betyder emellertid också att den undervisning vi ger måste överskrida de få timmar vi har råd att schemalägga. Studenterna förutsätts arbeta på heltid med sina studier men vi möter dem endast kanske 5-10 timmar/vecka, dessutom i grupp varför varje students individuella kontakt med läraren inskränker sig till några minuter, om ens det. Som lärare kan vi alltså inte inskränka oss till att undervisa under de schemalagda timmarna, utan vi måste också pedagogiskt leda självstudierna. Detta kan naturligtvis göras på en rad olika sätt, som dock för det mesta handlar om hur studenternas litteraturstudier kan organiseras. Avgörande är här examinationsformen som signalerar när och hur litteraturen skall läsas. På det hela taget handlar det om att skapa goda förutsättningar för studenternas lärande.

Sedan 1995 ger samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet en pedagogisk kurs för universitetslärare. Målsättningen för Lärarkurs för samhällsvetare, som den kallas, är "att skapa gynnsamma betingelser för lärande"¹. Konkret betyder det att vi i kursen åstadkommer reflektion såväl kring lärandet som kring universitetslärarrollen. Främst försöker vi visa hur perspektivskiftet från ut- till inläring kan sätta sin prägel på konkreta undervisningssituationer.

¹ Lärarkursen bygger på ett koncept utvecklat vid Universitetspedagogiskt centrum, vilket anpassats till de lokala förutsättningarna inom den samhällsvetenskapliga fakulteten. Kursen gavs första gången 1995 och under ett drygt år har ca 10 % av fakultetens lärare utbildats. 1995 var jag kursledare tillsammans med Eva Åkesson, pedagogisk konsult vid Universitetspedagogiskt centrum, och 1996 tillsammans med Jan Billgren, lektor vid Företagsekonomiska institutionen. 1996 gavs dessutom ytterligare en lärarkurs med Eva Falk-Nilsson som kursledare.

Undervisningens kvalitet ökar inte nödvändigtvis med ökad timtilldelning, däremot ökar den i allmänhet om läraren är medveten om villkoren för lärandet.

När det gäller pedagogisk utbildning för universitetslärare skymtar dock en faktisk eller potentiell motsättning mellan den personliga gestaltningen av lärarrollen, som är så viktig för engagemanget i undervisningen, och det pedagogiska medvetandet. Vi bör fundera över Postman & Weingartners (1973) lätt överdrivna påstående att: "Ingen gillar en klipsk pedagog. Åtminstone vill ingen räknas bland dem som lyssnar på en sådan." Jag tror därför att det är befogat att fråga: Hur pedagogiskt medvetna ska vi vara?

Mitt svar är att vi inte får vara så pedagogiskt medvetna i undervisningen att spontaniteten, fantasin, karisman och "situationaliteten" går förlorade. Vi bör med andra ord vara processkötare. I pedagogisk utbildning för universitetslärare måste vi därför akta oss för en alltför långtgående rationalisering av undervisning, i betydelsen en alltigenom genomtänkt och tillämpad pedagogisk ingenjörskonst eftersom just aktör-ens spontana handlingsutrymme hotas av den. Det måste alltid finnas ett oförutsägbart utrymme för aktören i undervisningen – oberoende av om han är lärare eller student. Kunskapens mening kan gå förlorad om vi är pedagogiskt omedvetna, men jag tror att den också kan gå förlorad om vi är alltför pedagogiskt medvetna.

Referenser

Ahrne, Göran & Åberg, Rune 1994, *Sociologiutbildningen i Lund ht 1994 — en extern granskning*, Sociologiska institutionen i Lund (stencil)

Akademiker, 3/1995

Allardt, Erik 1994, *Reflexioner kring utvecklingslinjerna i svensk sociologi*, föredrag hållet vid Sociologiska institutionens i Stockholm 40-års jubileumsseminarium 8/12 1994 (stencil)

Bachtin, Michail 1991, *Rabelais och skrattets historia*, Anthropos

Bateson, Gregory 1995, *Ande och natur*, Symposion

Bauman, Zygmunt 1992, *Att tänka sociologiskt*, Korpen

Bergenhengouwen, G. 1987, Hidden curriculum in the university, i *Higher Education* 16/1987

Berger, Peter L. 1990, *Invitation till sociologi*, Rabén & Sjögren

Berger, Peter L. & Kellner, Hansfried 1986, *Sociologi i ny tolkning*, Rabén & Sjögren

Broady, Donald 1981, *Den dolda läroplanen. KRUT-artiklar 1977-80*, Symposion

Brookfield, Stephen 1987, *Developing Critical Thinkers*, Open University Press

Brunsson, Nils & Olsen, Johan P. (red) 1990, *Makten att reformera*, Carlssons

Brunsson, Nils & Olsen, Johan P. 1990, Reform och makt, i Brunsson & Olsen (red) 1990

Brunsson, Nils 1990, Reform som rutin, i Brunsson & Olsen (red) 1990

Buber, Martin 1993, *Om uppföstran*, Dualis

Bättre utbildning. Kvalitetsutvecklingsprogram för Lunds universitet 1996-1998 1996, Lunds universitet. Utvärderingsenheten

Clinchy, Blythe McVicker 1990, Issues of Gender in Teaching and Learning, i *Journal on Excellence in College Teaching* 1

- Ekvall, Ulla & Chrystal, Judith-Ann 1995, *Leder högskolestudier till kritiska och kunniga studenter?*, PU-rapport nr 1995: 1 Stockholms universitet
- Fox, Dennis 1983, Personal Theories of Teaching, i *Studies in Higher Education* 2/1983
- Franke-Wikberg, Sigbrit 1992, *Utvärderingens mångfald*, Universitets- och högskoleämberet
- Fromm, Erich 1978, *Att ha eller att vara?*, Natur och Kultur
- Gesser, Bengt 1985, *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*, Arkiv
- Goffman, Erving 1974, *Jaget och maskerna*, Rabén & Sjögren
- Goodson, Ivor F. 1996, *Att stärka lärarnas röster*, HLS Förlag
- Hillbur, Per 1996, *Från stjälp till självhjälp. Om handledning av studentuppsatser i geografi*, tillämpningsuppgift inom Lärarkurs för samhällsvetare 1996 (stencil)
- Högskolelagen*, SFS 1992: 1434
- Jackson, Philip W 1968, *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart and Winston
- Josefson, Ingela 1991, *Kunskapens former*, Carlssons
- Jönsson, Ingrid 1996, *Några reflektioner kring uppsatsskrivning och uppsatsexamination*, tillämpningsuppgift inom Lärarkurs för samhällsvetare 1996 (stencil)
- Kvalitetsarbete vid universitet och högskolor 1994/95. En översikt*, Högskoleverkets rapportserie 1996:6 R, Högskoleverket
- Marton, Ference m fl 1977, *Inläring och omvärldsuppfattning*, AWE/Gebbers
- Nilsson, Karl-Axel 1993, *Utvärdering för kvalitet*, Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet 93: 179
- Nilsson, Karl-Axel & Kells, Herb R. 1995, *Utvärdering för kvalitetsutveckling*, Universitetskanslersämbetet
- Norton, Lin, Dickins, Tom & McLaughlin Cook, Neil 1995, *Coursework Assessment: What are tutors really looking for?*, paper framlagt vid 3rd International Improving Student Learning Symposium, Exeter 1995

- Perry, William 1970, *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*, Holt, Rinehart & Winston
- Persson, Anders 1991, *Maktutövningens interna dynamik. Samspel och motsättningar i skola och lönearbete*, Sociologiska institutionen i Lund
- Persson, Anders 1994, *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*, Carlssons
- Persson, Anders 1995a, Maktutövning och socialt bedrägeri som motståndsform, i *Statsvetenskaplig Tidskrift* 2/1995
- Persson, Anders 1995b, *Grundutbildningen i sociologi — resultatrapport 1995*, Sociologiska institutionen i Lund (stencil)
- Persson, Anders 1996, Kris och risk. Diskurser över katastrofen, i *Tvärsnitt* 1/1996
- Postman, Neil & Weingartner, Charles 1973, *Lära för att överleva*, Aldus/Bonniers
- Postman, Neil 1980, *Skolan och kulturarvet*, Bonniers
- Simmel, Georg 1981, *Hur är samhället möjligt? och andra essäer*, Korpen
- Upcraft, M & Gardner, J 1989, *The Freshman Year Experience*, Jossey-Bass
- Wessén, Elias 1982, *Våra ord*, Esselte studium
- Østerberg, Dag 1991, *Sociologins nyckelbegrepp och deras ursprung*, Korpen

Bilaga 1

Terminsenkät

Terminsenkät

Du som får detta frågeformulär har studerat sociologi (i detta innefattas också socialpsykologi) under minst en termin på hel- eller deltid. Du har säkert deltagit i delkursernas olika kursvärderingar, kursförbättringslektioner etc. Nu ber jag dig att ge synpunkter igen men nu gäller det inte delkurserna, utan **hela terminens studier**. Det enda du behöver göra är att besvara denna enkät — det tar dig endast ett par minuter. Svara genom att sätta kryss i cirkarna.

1. Svaren avser ☐1 höstterminen ☐2 vårterminen, år 19.....

2. Jag är ☐1 kvinna ☐2 man och född år 19.....

3. På vilken nivå har du studerat sociologi under innevarande termin?

- ☐1 1-20-poängsnivå, kursens namn eller beteckning:.....
☐2 21-40-poängsnivå, kursens namn eller beteckning:.....
☐3 41-60-poängsnivå, kursens namn eller beteckning:.....
☐4 61-80-poängsnivå, kursens namn eller beteckning:.....

4. Anser du, att du under terminen

	I mycket hög grad	I hög grad	Till viss del	Inte alls	Vet ej
A: Fått den undervisning du behövt?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
B: Fått den handledning du behövt?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
C: Fått möjlighet att påverka studiernas innehåll och form?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
D: Fått möjlighet att bidra med din egen erfarenhet i undervisningssituationen?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
E: Fått den studievägledning du behövt?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
F: Haft möjlighet att planera din tid?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

5. Vad har innevarande termins
sociologistudier givit dig?

	I mycket hög grad	I hög grad	Till viss del	Inte alls	Vet ej
A: Kunskaper om sociologiska teorier!	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
B: Kunskaper om sociologiska metoder!	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
C: Kunskaper om samhället, dess struktur, kultur och institutioner!	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
D: Förmåga att granska teoris innehåll, begrepp och struktur!	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
E: Förmåga att självständigt lägga upp en undersökning!	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
F: Förmåga att självständigt söka kunskap i bibliotek och arkiv!	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
G: Förmåga att kritiskt granska vetenskapliga rapporter!	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
H: Förmåga att kritiskt värdera fakta i tidningar, radio och TV!	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
I: Förmåga att analysera argumentationen i den allmänna debatten!	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
J: Förmåga att analysera din egen situation och dina erfarenheter!	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

6. Var och vad studerade du förra terminen?

- ☐1 universitet, sociologi
☐2 universitet, annat samhällsvetenskapligt ämne
☐3 universitet, annat än samhällsvetenskap
☐4 gymnasieskola
☐5 annan studieform
☐6 jag studerade inte alls

7. Var sociologi ditt första universitetsämne? ☐1 ja ☐2 nej

8. Sociologi valde jag ☐1 i första hand ☐2 inte i första hand.

9. Vad avser du att göra nästa termin?

- ☐1 fortsätta studera sociologi
- ☐2 studera annat samhällsvetenskapligt ämne
- ☐3 ägna mig åt andra universitetsstudier
- ☐4 arbeta
- ☐5 annat
- ☐6 vet ej

10. Vad vill du göra efter avslutade grundutbildningsstudier?

- ☐1 arbeta
- ☐2 ägna mig åt forskarutbildning i sociologi
- ☐3 ägna mig åt forskarutbildning i annat ämne
- ☐4 annat
- ☐5 vet ej

11. Var vänlig att värdera innevarande termins sociologistudier genom att ta ställning till följande påståenden:

A: Sociologistudierna har på det hela taget lärt mig att tänka på/om/kring samhället på ett annat sätt än tidigare!

- ☐1 I mycket hög grad
- ☐2 I hög grad
- ☐3 Till viss del
- ☐4 Inte alls
- ☐5 Vet ej

B: Sociologistudierna har lärt mig att tänka på mig själv och/eller min egen situation och/eller mina erfarenheter på ett annat sätt än tidigare!

- ☐1 I mycket hög grad
- ☐2 I hög grad
- ☐3 Till viss del
- ☐4 Inte alls
- ☐5 Vet ej

C: På det hela taget anser jag att sociologistudierna ökat min förmåga att tänka kritiskt!

- ☐1 I mycket hög grad
- ☐2 I hög grad
- ☐3 Till viss del
- ☐4 Inte alls
- ☐5 Vet ej

D: Jag tror att jag kommer att ha nytta av mina sociologikunskaper i framtiden! (här kan du välja flera svarsalternativ)

- ☐1 Ja, i mitt arbete
- ☐2 Ja, i min utbildning
- ☐3 Ja, i min personliga utveckling
- ☐4 Nej
- ☐5 Vet ej

E: Innan jag började läsa sociologi var mina förväntningar på ämnet:

- ☐1 mycket låga
- ☐2 låga
- ☐3 varken låga eller höga
- ☐4 höga
- ☐5 mycket höga

F: När jag nu läst (minst) en termin anser jag att sociologistudierna motsvarat mina förväntningar!

- ☐1 Ja, i hög grad
- ☐2 Till viss del
- ☐3 Nej, inte alls
- ☐4 Vet ej

12. Vad har varit speciellt bra med innevarande termins sociologistudier?

13. Vad har varit speciellt dåligt med innevarande termins sociologistudier?

Tack för din medverkan!

Bilaga 2

Sammanställning av uppsatsenkät

	Ekonomisk historia	Företags-ekonomi	Handelsrätt (svar fr 3 kursansv)	Informatik	Inst för tillämpad psykologi
Nivå?	(B), C, D	C, D	C, D	C, D	C, D
Storlek seminarie-grupp?	5—15	2—3	5—10	10—30	7—9
Normalt ant handledda?	3—4	Stor spannvidd (1-20)	Varierande	6	Varierande (ca 20)
Handl.tim	5	7	4	6	5
Utbet?	I efterhand	I efterhand	I efterhand	I efterhand	Förskott
Kollektiv handledn?	Ja, introd.-föreläs	Ja	Ja, i inledningen	Ja	Ja
Samarbete mellan handledare?	Informellt	Ja	Ja	Informellt	Informellt
Ämnesval?	Fritt	Fritt resp tematiska projekt	Fritt	Fritt inom ramen för ett antal teman	Fritt
Kollektivt förf.skap?	Accepteras, dock ovanligt	Ja, vanligt (2—3)	Ja, relativt vanligt på C	Ja, vanligt på C	Ja, vanligt
Uppsats-pm?	Ja, men ej obligatorisk	Ja	Ja, ibland plan	Ja	Nej
Deadline?	Nej	Ja på kand.kursen	Nej	Ja	Nej
Vem avgör när upps. är färdig?	Examinator		Handledaren	Handledaren	Examinator
Genomsnittl. tid C-upps?	Flertalet 2-3 terminer	10 veckor	Ca 1 termin	I genomsnitt 1,25 termin	Drygt 50 % på utsatt tid (2 terminer); stor del av övr under därpå följande termin
Förgranskning?	Ja, men ingen information om betyg	Varierar	Ja	Ja	Ja
Utses opponent?	Ja	Ja	Ja, men inte alltid (?)	Ja	Ja
Handled. o examinator samma person?	Nej	Ja på kand, nej på mag	Ja, ofta	Betygskollegium av 2-3 handledare	Ja

	Ekonomisk historia	Företags-ekonomi	Handelsrätt	Informatik	ITP
Bedöms produkt eller process?	Produkten	Oftast produkten	Både och samt främst produkten	Produkten	Produkten i första hand men processen vägs in
Sem.tid?	2 tim	2 tim	Varierar	1-1,5 tim	1 tim för 10-poängsuppsats; 2 tim för 20 p
Vem betygsätter?	Examinator	Kand: handled + medhandled; mag: examinator	Handledaren	Betygskollegium	Handledare/examinator som är samma person
Motiveras betyget?	Ja, muntligt	Ja, mer eller mindre	Varierar mellan olika kurser	Preliminärt betyg efter seminariet motiveras; slutligt betyg 2 v efter sem motiveras inte	Ja, muntligt
Efterkorrigering av uppsatsen?	Nej	Kan krävas	Ja	Ja	Om det krävs, dock undantagsvis
Bedömningskriterier?	Vedertagna	Ej enhetligt. Mag: ämnet ska ha hög svårighetsgrad; uppsatsen ge kunskapsbidrag av generell giltighet; hög grad av självständighet	Varierar mellan olika kurser. Exempel: metod, uppläggning, analys, struktur, val av ämne	Bl a vetenskaplighet, argumentation, kommunikation, resultathöjd	Konventioner som gäller för vetenskaplig publicering skall följas
Beaktas språkbeh?	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja, i hög grad
Betygsätts opposition och sem.-aktivitet?	Ja, påverkar betyget på marginalen	Ja	Varierar mellan olika kurser	Nej	Ja, informellt

	Kulturgeografi	Medie- o kommunikationsvetensk.	National- ekonomi	Pedagogik	Psykologi
Nivå?	B, C, D	C, D	B, C, D	A, B, C, D	C, D
Storlek seminarie- grupp?	3—6	?	Inga seminarie- grupper	5—50	10—12
Normalt ant handledda?	Varierande (B: 8)	1—5	Varierande	Varierande	Varierande
Handl.tim	5	6	6	5	6
Utbet?	I efterhand	I förskott för fasta lärare; i efterhand för lösa	I efterhand		
Kollektiv handledn?	Ja	Ja, poänggivande metodkurser		Ja	Ja
Samarbete mellan handledare?		Ja, erfarna hjälper nya	D-nivå: 2 handled, varav 1 docentkomp	Ja	Ja, handledarmöte
Amnesval?	Fritt	Samråd med studierektor	Stud idéer disk med handled	Fritt	I princip fritt
Kollektivt förf.skap?	Ja, max 2	Ja	Ja, 2 förf mycket vanligt	Accepteras	Accepteras, max 2
Uppsats- pm?	Ja, kommenterad disposition		Nej	Ja	Ja
Deadline?	Ja		Nej	Ja	Ja
Vem avgör när upps. är färdig?	Handledaren	Handledaren	Handledaren	Handledaren	Handledaren
Genom- snittl. tid C-upps?	Varierar. I allmänhet under den nästkommande terminen	Ca 2 terminer	Varierar	1,5 termin	60 % inom en termin; 20 % inom två terminer
Förgransk- ning?	Ja, av handledaren	Nej	Ja	Ja	Ja, av handledaren
Utses opponent?	Ja	Ja	Ja	Ja, obliga- toriskt	Ja
Handled. o examinator samma person?	Ja, vanligen	Nej	Ja	Nej	Nej

	Kulturgeografi	MKV	National-ekonomi	Pedagogik	Psykologi
Bedöms produkt el process?	Produkten men processen kan vägas in	Produkten	Produkt	Båda bedöms av handled. som kan meddela examinator	Båda
Sem.tid?	Mellan 20 min o 1 tim beroende på nivå	1 tim	1-2 tim	2 tim	30 min
Vem betygsätter?	I allmänhet handledaren	Examinator	C: handledaren; D: handled + examinator	Examinator	Examinator efter samråd med handledaren
Motiveras betyget?	Ja, muntligt	Ja	Muntligt	Kan göras muntligt	Ja, efter särskild begäran från stud
Efterkorrigering av uppsatsen?	Ja	Ja	Vanligtvis inte	Ja	Ja
Bedömningskriterier?	Frågeformulering, teoribehandling, förankring i relevant litteratur, insamling av emp material, metodval o -kritik, behandling av empiriskt mat, slutsatsernas relevans mm	Särskild vikt läggs vid: klart artikulerad teoriansknytning; hur avancerad analysen är teoretiskt o metodologiskt; om upps ger ny kunskap	Problemform. o avgränsn., upps. struktur, självständig förmåga att analysera, tillg.görandet av litteratur, ins. o bearb. av data, förmåga att debattera egna slutsatser	Svårt att formulera gemensamma kriterier	Bedömningskriterier har utarbetats i samråd med handledarna (prod o proc bedöms kvalitativt o kvantitativt)
Beaktas språkbeh?	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Betygsätts opposition och sem.-aktivitet?	Ja	Nej, men kan påverka uppsatsbetyget	Ja	Ja, beaktas	Nej

	Social- antropologi	Socialhög- skolan	Sociologi	Statistik	Statsvetenskap
Nivå?	C, D	C, D	C, D	(A), C, D	B, C, D
Storlek seminarie- grupp?	6	15—20	10—40	Finns inga seminarie- grupper	15—18
Normalt ant handledda?	3—6	ca 10	Varierande	Max 5	Varierande (10- 20)
Handl.tim	4	3	5	Varierar	3
Utbet?			40 % förskott, 60 % i efterhand		Förskott
Kollektiv handledn?	Ja	Ja	Ja	Inledande seminarium	Ja, ej poänggiv- ande + p.givande vetensk.teor kurs
Samarbete mellan handledare?	Ja	Ja	Ja	Nej, inte formellt	Ja
Amnesval?	Fritt	Fritt	Fritt	Handl har idéer till uppsatsämne, ibland även stud	Fritt
Kollektivt förf.skap?	I undantagsfall	Ja, max 2	Ja, men ovanligt	Ibland 2 pers	Ja, men sällsynt
Uppsats- pm?	Ja		Ja, inom vissa kurser	Nej	Ja
Deadline?	Nej	Ja	Nej	Nej	Ja
Vem avgör när upps. är färdig?	Handledaren	Handledaren	Examinato- rerna	Handledaren	B- o C-nivå: studenten; D: handledaren
Genom- snittl. tid C-upps?	Varierar	10 veckor	Nästan aldrig inom före- skriven tid. Gissningsvis 1-1,5 term.	Svårt att ange	20 % inom terminens ram; 35 % följande termin
Förgransk- ning?	Ja	Ja, av handledaren	Ja och betyg kan meddelas informellt	Ja, av handledaren	Nej
Utses opponent?	Ja	Ja	Ja	Ja, men kallas "diskutant"	Ja
Handled. o examinator samma person?	Det händer ibland	Ja	Nej	Ja, normalt	Ja, på B o C; nej på D

	Social- antropologi	Socialhög- skolan	Sociologi	Statistik	Statsvetenskap
Bedöms produkt el process?	Produkten	Produkten	I princip produkten	I huvudsak produkten	Väsentligen produkten men processen vägs in
Sem.tid?	1 tim	1 tim	1-2 tim	2 tim	1-1,5 tim beroende på nivå
Vem betygsätter?	Examinator	Handled men före- kommer även ext. censor	Examinator	Handledaren	B o C: handledaren; D: betygsnämnd
Motiveras betyget?	Ja	Ja	Ja, muntligt	Diskussionen brukar vara motivering nog	Ja, muntligt o skriftligt
Efterkorri- gering av uppsatsen?	Nej	Ja	Formellt ja	Ja	Nej, men det kan förekomma
Bedöm- nings- kriterier?	Förmåga att behandla empiri o teori i förh till ämnet... (resten oläsligt)	Konsistens, problematisering, formalia	Svårt att formulera bedömnings- kriterier som är gemen- samma för samtliga examinatorer		"Bättre uppsatser får bättre betyg." Skall vara veten- skaplig uppsats, teoridiskussion spelar stor roll, kraven trappas upp från B till D. D: möjlig att publi-cera i vetenskaplig tidskrift
Beaktas språkbeh?	Till viss del	Ja	Ja, till viss del	Inte vid betygsättn	Ja
Betygsätts opposition och sem.- aktivitet?	Nej	Muntlig feedback ges	Nej, men semi- narieakt. kan påverka betyg-	Nej	Ja

Universitetsläraren är för det mesta en pedagogisk amatör, dvs en person som utövar sin verksamhet med kärleken som drivkraft. En utvecklingstendens som idag gör sig gällande inom grundutbildningen är ett slags professionalisering av universitetsläraren. Det finns positiva drag i en sådan utveckling eftersom behovet av pedagogisk kvalitetsförbättring är stort inom universitetsutbildningen. Men det finns också risker med pedagogisk rationalisering och professionalisering. Med en sådan utveckling tenderar nämligen den pedagogiska amatörismen att trängas tillbaka, vilket möjligen är ett framsteg – men samtidigt riskerar vi att förlora amatörismens drivkraft, kärleken.

Denna rapport är ett försök att i spänningsfältet mellan amatörism och professionalism förmedla erfarenheter av och reflektioner kring utvärdering, pedagogiskt utvecklingsarbete och kvalitetsarbete inom universitetets grundutbildning.

Anders Persson är fil dr och universitetslektor vid Lunds universitet. Forskar inom områdena makt, utbildning och politik. Senaste boken har titeln *Skola och makt* (1994). Utbildar universitetslärare inom den samhällsvetenskapliga fakulteten och fick 1995 Lunds universitets pedagogiska pris. Tidigare studie- rektor och nu kvalitets- och utvecklingsansvarig vid Sociologiska institutionen.