



Vad är det vi vill ska hända med den som går igenom en universitetsutbildning?

GRUNDTVIGINSTITUTET VID GÖTEBORGS UNIVERSITET, SKRIFTSERIE NR 14

Urban Strandberg & Erik Toshach

Vad är det vi vill ska hända med den som går igenom en universitetsutbildning?

Studenters vittnesmål om uppsatsskrivande och
skrivprocessens potential att bidra till människors bildning

GRUNDTVIGINSTITUTET VID GÖTEBORGS UNIVERSITET, SKRIFTSERIE NR 14

Urban Strandberg & Erik Toshach

Grafisk form: Linn Greaker

Tryck: Billes

Utgivningsår: 2014

ISSN: 1654-1197

ISBN: 978-91-976747-8-2

Innehåll

Förord	6	4. Bildning	48
Författarnas förord	8	Begrepp och tradition	49
1. Vad ska vi ha universiteten till?	10	Att utvärdera bildning	53
2. Undersökningen	14	5. Vad ska vi ha uppsatskurserna till?	58
Omfattning och urval	14	»Vi får inte syn på det förrän vi frågar om det i en gruppdiskussion«	61
Material och genomförande	16	Därför är det så viktigt att realisera uppsatsskrivandets bildningspotential	63
3. Kraftprovet – erfarenheter av att skriva kandidatuppsats	18	Så kan universiteten agera för att i högre grad bidra till att realisera uppsatsskrivandets bildningspotential	66
Självständighet och frihet	18	Referenser	68
Lust	19	APPENDIX 1. Inbjudan till fokusgrupp med studenter	70
Stolthet	22	APPENDIX 2. Frågor fokusgrupp studenter	72
Utmaningar	24	APPENDIX 3. Fokusgrupper studenter och lärare	75
Eget omdöme och ansvar	26	APPENDIX 4. Observationer examinationsseminarier	76
Självinsikt	28	APPENDIX 5. Projektets referensgrupp	78
Insikt om världen	30		
Samarbete	31		
Utbytet med andra	33		
Sammanfattning av studentfokusgrupperna	38		
Observationer vid granskningsseminarier	40		
Fokusgrupp med lärare	44		

Förord

BILDNING HAR TRADITIONELLT varit ett sätt att sammanfatta syftet med akademisk undervisning. Grundtviginstitutet utgår i sin verksamhet från att detta gäller samtliga fakulteter vid Göteborgs universitet och att det pedagogiska bildningsarbetet utgår från olika vetenskapsområdets specifika förutsättningar. Institutet lägger särskild vikt vid att inte bara delta i teoretiska diskussioner om olika bildningsbegrepp utan även arbeta med bildningens praktiker.

Det finns en klassisk distinktion, med rötter från Humboldt, mellan bildning och utbildning. Den beskriver ett motsatsförhållande. Motsättningen utgår från tanken att bildningsprocesser inte har givna mål, subjektet skapar själv meningen med sin bildningsgång. Utbildning däremot är en instrumentell verksamhet med på förhand uppställda resultat.

Numera vi talar vi om akademisk bildning som en aspekt av utbildning. All undervisning som äger rum inom akademien har dock inte bildande form. Och bör i vissa fall inte ha det. Hur skiljer vi då mellan undervisning som bildar studenter och undervisning som inte gör det? Vad utgör det bildande momentet i en akademisk undervisningsprocess?

Bildande akademisk undervisning tränar studenterna att förstå hur vetenskapligt grundad kunskap skapas. Det kan handla om att lära känna vetenskapliga teorier eller använda vetenskaplig metod. I samma andetag gör undervisningens bildande moment något med den kunskap studenter redan tillägnat sig. Jag tänker nu på sådant som att reflektera över egna eller andras värderingar, världsbilder eller skapa struktur, överblick och sammanhang.

Bildning är sprungen ur en process som tar tid och genererar personligt förhållande till kunskap. Studenters olika kunskaper integreras i den egna erfarenheten och det egna tänkandet. Resultatet är i bästa fall utvecklad reflektionsförmåga och en mer genomreflekterad världsbild.

Studentens bildning är resultatet av eget arbete men är också en produkt av hennes eller hans möten med lärare och studiekamrater. Det är dessa mötenes förmåga att personligt beröra, utveckla reflektion och förändra, som i sin tur skapar akademisk omdömesförmåga samt mod att tänka själv. Det traditionella akademien har utvidgats och innehåller i dag en rad nya professionsutbildningar samt konstnärlig forskning. Om vi håller fast vid bildning som något universitetsgemensamt är utgångspunkten att bildande undervisning finns även inom dessa fält.

Denna rapport är ett resultat av projektet *Uppsatsskrivande och bildning*. Projektet tog sig an några av högskoleutbildningens bildningspraktiker. Vi får svar på frågan om vad som karakteriserar bildande undervisning. Svaren formuleras genom analys av en undersökning. Den handlar om vad som händer med studenten som människa under processen då hen skriver examensuppsats på kandidatnivå inom ramen för några olika samhällsvetenskapliga utbildningsprogram. Har denna process bildande aspekter? Och vad avses i så fall med begreppet bildning?

Projektledare är Urban Strandberg, fil. dr. och docent i statsvetenskap, universitetslektor, studierektor i tvärvetenskapliga utbildningsämnet Europakunskap, Centrum för Europastudier (CES), Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet. Han har planerat och genomfört projektet tillsammans med Erik Toshach, fil.mag. i idé- och lärdomshistoria.

GÖTEBORG HÖSTEN 2014
EVA MARK / FÖRESTÅNDARE

Författarnas förord

RAPPORTEN ÄR AVRAPPORTERANDE slutprodukt för bildningsutvecklingsprojektet *Uppsatsskrivande och bildning*, genomfört inom Statsvetenskapliga institutionen på uppdrag av Grundtviginstitutet, Göteborgs universitet. Detta enligt överenskommelse 2012-11-27, ansvarsställe 2490, verksamhetsnummer 1021010. Projektet inleddes i januari 2013 och har bedrivits av Urban Strandberg, fil. dr. och docent i statsvetenskap, universitetslektor, studierektor i tvärvetenskapliga utbildningsämnet Europakunskap, Centrum för Europastudier (CES), Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet och Erik Toshach, fil.mag. i idé- och lärdoms historia.

Grundtviginstitutets anslag om 200 000 kronor har fördelats oss emellan så att Urban disponerat knappt en heltidsmånad och Erik drygt tre heltidsmånader. Tillsammans har vi definierat och planerat projektets olika moment, genomfört fokusgrupper (med Urban som moderator) och övriga möten, analyserat och diskuterat resultaten samt färdigställt rapporten i dess slutliga skick. Erik har insamlat dokument, utfört observationer vid examinationsseminarier, dokumenterat fokusgrupper och möten samt gjort första utkast till många av rapportens texter.

Vi vill passa på att tacka alla som på olika sätt bidragit till projektet: Grundtviginstitutets föreståndare Eva Mark, som gett oss anledningen att göra de spännande upptäckter som projektet inneburit; studierektorer, programsamordnare och studieadministratörer vid samhällsvetenskaplig fakultet, som i projektets startfas avsatte mötestid för att komma med råd, frågor och synpunkter; Grundtviginstitutets referensgrupp, för tankeväckande reflektioner

och frågor på det möte där vi presenterade preliminära resultat; de sex lärare som offrade två värdefulla arbetstimmar mitt i hektiska december 2013 till förmån för ett öppenlyst och nyfiskt samtalande i fokusgrupp; lärare och studenter som lät Erik finnas med som observatör under de seminarier då examensuppsatser ventilerades. Vi vill också tacka Katarina Elam, Katarina Leppänen, Lars Mouwitz och Anette Olin som utgjort projektets referensgrupp vilken kallats till tre möten: kombinationen av välvilligt intresserat påhejande med ställandet av genuina frågor, samt kritiska reflektioner, har varit ovärderligt bränsle för vårt arbete. Vårt varmaste tack går till de tretton studenter som medverkat i våra tre fokusgrupper. Med sina berättelser om de egna erfarenheterna av uppsatsskrivande och med samtalandet med varandra har de med generositet, ömsinhet och klokskap skapat stoffet för denna rapport och visat att de är bildade människor.

GÖTEBORG 30 JUNI 2014

URBAN STRANDBERG OCH ERIK TOSHACH

1. Vad ska vi ha universiteten till?

VAD ÄR DET VI VILL ska hända med den som går igenom en universitetsutbildning? Den ska bli kunnig förstås. Kapabel att förstå och själv kunna använda den vetenskapliga metoden. Olika färdigheter och förmågor som gör individen skickad att utföra ett arbete och försörja sig. Kunskap, välfärd, (hållbar) utveckling, tillväxt. Alla dessa saker är viktiga. Det är också därför som universiteten och andra statliga myndigheter på området bemödar sig om att utvärdera om detta uppnås.

Men en universitetsutbildning kan också förändra den enskilde på ett mer grundläggande sätt. Detta är väl så viktigt, men uppmärksammas sällan i utvärderingssammanhang.

Vår uppfattning är att universiteten bör bibringa individen förmågan att realisera sig som människa, som samhällsmedborgare, som student eller som anställd på universitet eller andra arbetsplatser.

Den som genomgått en universitetsutbildning ska ha främjats i att finna sig själv, att välja och forma sin identitet, att uppskatta och ha tillit till sig själv, att komma till sin rätt vad gäller personlighet och egenskaper, att frigöra sig från icke valda band och hinder samt till tillförsikt och uthållighet. Den som genomgått en universitetsutbildning ska påtagligt ha ökat sin förmåga och vilja att reflektera över egna och andras värderingar, synsätt och kunskaper. Den ska ha tillskansat sig mod och förmåga att stå upp för sin hållning, för sina kunskaper och för andra människor, som anställd på en arbetsplats.

Att kunna säga »nej, jag håller inte med«, »jag har en annan uppfattning«, »jag tycker inte att vi bör arbeta på det här sättet«, »jag tycker inte att vi kan fatta ett sådant beslut«, som student eller an-

ställd på universitet, eller som medborgare i en demokrati. Integritet, ansvar, frihet, självförverkligande. En fri och kapabel människa som vill och kan leva ett ansvarigt liv till gagn för andras och egen välfärd.

Men åstadkommer universitetsutbildningen detta? Det är denna fråga vi vill utsätta för prövning. Med hjälp av fokusgruppsmetoden vill vi komma till tals med unga människor som precis har satt kronan på verket i sin akademiska utbildning – studenter som nyligen framlagt sin examensuppsats. Men vi är inte intresserade av uppsatserna som sådana. Vi vill istället studera vad det är som händer med individen när den tar sig igenom det mödosamma arbete som uppsatsskrivande innebär. Vi vill försöka få syn på det som sätter spår – men som ändå inte är synligt, vare sig för uppsatsförfattaren eller för oss andra. Vi vill försöka frambringa de funderingar och insikter som uppsatsskrivandet inneburit för den enskilde.

Vår ansats tar avstamp i en förhoppning om att en utbildning ska kunna bidra positivt till människors utveckling, på ett sätt som kommer både individ och samhälle till del. Denna tro, en föreställning om *utbildningens* möjligheter att bidra till människans *bildning*, har allt sedan upplysningstiden varit ett viktigt tema i synen på lärande. I vår undersökning anknyter vi till denna tradition. Därmed vill vi belysa frågan om vad akademisk bildning innebär, vilken relevans den har i vår tid samt vilka förutsättningar den kräver för att kunna utvecklas.

I avsnitt två beskriver vi undersökningens avgränsningar och genomförande. Därefter följer avsnitt tre, rapportens mest centrala och till sidantalet mest omfattande del. Där beskriver och analyserar vi studenternas vittnesmål och funderingar kring uppsatsskrivarprocessen. Stoff hämtas från tre fokusgrupper som genomförts med en blandning av studenter från Europaprogrammet, Personalvetarprogrammet och Sociologins fördjupningskurs. Allra sist i avsnitt tre presenterar vi kortfattat våra intryck från obser-

vationer vid seminarier där examensuppsatser ventilerats och från en fokusgrupp som vi genomfört med uppsatskursansvariga lärare inom de tre studerade utbildningarna. Med syftet att anknyta vår egen undersökning och dess resultat till bildningsfältet innehåller uppsatsens fjärde avsnitt en kortfattad exkursion till litteratur som diskuterar bildning. I rapportens femte och sista avsnitt presenterar vi våra slutsatser och blir framåtsyftande när vi föreslår några konkreta förändringar vad gäller att organisera, beskriva, värdera och utvärdera uppsatskurser – särskilt vad gäller de erfarenheter, upptäckter och insikter som studenterna bibringas under uppsatsskrivarprocessen.

2. Undersökningen

UR EN BILDNINGSSYNPUNKT framstår det på utbildningarna avslutande examensarbetet som särskilt intressant. Ofrånkomligen har detta arbete karaktären av en slags slutgiltig examination, ett mästarprov. Samtidigt vill vi tro att uppsatsarbetet innebär något mer, nämligen att konfronteras med sig själv, sina förmågor och tillkortakommanden, sin egen nyfikenhet och rädsla. Här mer än annars förväntas studenten att bli något mer än en mottagare av föreskriven kunskap. Här måste studenten bli ett handlande subjekt som gör egna val och tar ansvar för väljandets konsekvenser. Studenten väljer själv studieobjekt, syfte och metod: genomför en undersökning, författar en text och får den slutligen granskad av medstudenter och examinator. Studenten blir på så vis både forskare och ansvarig individ. Examensarbetet är därmed både den akademiska utbildningens crescendo i egenskap av slutexamination och en kritisk punkt i individens danande som människa. Av själva uppsatsen kan inriktningar och kvaliteter i individens vetenskapliga förhållningssätt och förmåga utläsas. Men det är i processerna kring uppsatsarbetet vi kan urskilja vad som händer med själva människan.

OMFATTNING OCH URVAL

Projektets omfattning har inte tillåtit en utvärdering av samhällsvetenskapliga fakultetens hela utbud. Vad det snarast handlar om är ta ett stickprov vars främsta betydelse är att tjäna som underlag för en diskussion om vilka djupare, bestående insikter en universitets-

utbildning kan bidra till. Med ovanstående i åtanke har vi valt att nöja oss med att studera tre uppsatskurser – tillräckligt många för att erbjuda möjligheter till jämförelser, men samtidigt så få att det blir omedelbart överskådligt. I vårt val av utbildningar har vi strävat efter viss diversitet: att de är sinsemellan olika med avseende på kunskapsområde, mål och form. Här har vi särskilt tagit tre aspekter i beaktande. För det första, att undersökningen ska inkludera både utbildningar som är renodlat teoretiska och utbildningar som omsätter teoretiska perspektiv inom specifika yrkesområden eller särskilda teman. För det andra har vi valt att studera både monodisciplinära och flerdisciplinära utbildningar. För det tredje är det önskvärt att uppsatskurserna har en viss spridning ifråga om arbetsätt. Den mest uppenbara faktorn här är huruvida studenten skriver uppsats ensam eller tillsammans med andra.

Mot denna bakgrund har vi valt att begränsa undersökningen till följande tre uppsatskurser: »Examensarbete vid Personalvetarprogrammet«, »Kandidatuppsats i Europakunskap vid Europaprogrammet« samt den fristående kursen »Examensarbete för Kandidat i Sociologi«. Samtliga dessa kurser omfattar 15 högskolepoäng och berättigar, under förutsättning att studenten då har totalt 180 högskolepoäng, till en filosofie kandidatexamen.

Personalvetarprogrammet ger ingen yrkesexamen men har siktet inställt mot arbete med personalfrågor. Utbildningen är flerdisciplinär och omfattar profilämnestudier i företagsekonomi, juridik, pedagogik, psykologi och sociologi. Uppsatsskrivandet företas ensam eller i par.

Europaprogrammet beskrivs som en »generalistutbildning« och kombinerar den tvärvetenskapliga ämnesdisciplinen europakunskap, hemmahörande inom temat area studies, med profilämnestudier i endera av de åtta ämnesdisciplinerna historia, ekonomisk historia, idé- och lärdomshistoria, företagsekonomi, kulturgeografi, nationalekonomi, sociologi eller statsvetenskap. På

Europaprogrammet skriver studenterna uppsats en och en. Utbildningen som kandidat i sociologi är teoretiskt inriktad. Att den är monodisciplinär ligger i dess natur. Uppsatsarbetet bedrivs på egen hand eller i par. Tabblån nedan ger en överblick över utbildningarna och deras spridning utefter angivna kriterier.

Utbildning	Orientering	Disciplinär bredd	Uppsatsarbete utförs
Personalvetarprogram	Teoretisk inom yrkesområde	Multidisciplinär	Ensam eller i par
Europaprogram	Teoretisk inom tematiskt område	Multidisciplinär	Ensam
Sociologi	Teoretisk	Monodisciplinär	Ensam eller i par

MATERIAL OCH GENOMFÖRANDE

I vår undersökning av processerna på de utvalda uppsatskurserna har vi använt oss av flera källor. Den i särklass viktigaste har varit studenterna själva och deras upplevelser. Sammanlagt tre fokusgrupper har genomförts där studenter från de olika utbildningarna fick mötas och diskutera sina erfarenheter från uppsatsarbetet. Vi har medvetet valt att inte sätta igång samtal om bildningsbegreppet som sådant eftersom det är en huvudpoäng att projektet utgår från hur studenterna talar om sin process. Samtalen, som bestod av vardera cirka två timmars intensivt utbyte, modererades och dokumenterades på ljudfil. Två arrangerades i juni 2013 och ett i februari 2014. Studenternas reflektioner gav oss en inblick i de utmaningar

som uppsatsskrivandet innebär och vad som händer med den som genomför det.

Men uppsatsskrivarprocessen har också en interindividuell aspekt. För att bättre förstå denna ville vi bilda oss en uppfattning om det utbyte som sker mellan studenter och lärare i seminarium. Den kritiska slutpunkten på arbetet, slutseminariet, framstod här som självklar. Sammanlagt observerades och dokumenterades 33 stycken slutseminarier. Observationerna genomfördes i maj 2013 på Personalvetarprogrammet och kandidatkursen i Sociologi samt i januari 2014 på Europaprogrammet. Vi vill därmed passa på att redovisa en skillnad mellan seminariernas inplacering i respektive uppsatskurs. Inom Europaprogrammet ventileras helt färdiga uppsatser medan Personalvetarprogrammet och Sociologins kandidatkurs seminariebehandlar uppsatser som är färdiga till 80 procent. Den mest påtagliga konsekvensen av denna skillnad är att 80-procentseminarierna kan ha en konkret inverkan på de färdiga uppsatsernas utförande, medan Europaprogrammets seminarium enbart ventilerar innehållet i de färdiga uppsatserna.

Som kontext till studenternas erfarenheter och till våra observationer ville vi också skapa oss en uppfattning om vilken syn universitetet har på uppsatsarbetet. För detta syfte samlade vi in alla relevanta styrdokument för utbildningarna ifråga: kursplaner, kursmål och liknande. Vidare arrangerades en fokusgrupp med lärare och kursansvariga i december 2013. Även denna dokumenterades på ljudfil.

3. Kraftprovet – erfarenheter av att skriva kandidatuppsats

DEN KÄLLA TILL KUNSKAP om uppsatsarbetet som vi har valt att fokusera på är studenterna själva. För vår undersökning är deras upplevelser det centrala, det är deras röster vi vill göra hörda. Vad var det då vi ville att fokusgrupperna skulle avhandla? Målsättningen var att ge samtalet vidast möjliga ramar. Vad hade varit roligt? Vad hade varit jobbigt? Hur såg de på sitt eget arbets värde? Vad tyckte de att de hade lärt sig som inte bara hade att göra med uppsatsämnet som sådant? På vilket sätt upplevde de att uppsatsarbetet skiljde sig från resten av utbildningen? Det var den här typen av frågor vi ville få studenterna att reflektera kring.

Detaljerad dokumentation kring studentfokusgrupperna återfinns i appendix. I Appendix 1 presenteras vår inbjudan till studenterna. Appendix 2 redovisar de frågor som vägledde oss i moderandet av fokusgrupperna. Appendix 3 presenterar detaljer kring deltagande och genomförande av studentfokusgrupperna och lärarfokusgruppen. I slutet av detta avsnitt presenterar vi också i korthet våra sammanfattande intryck från observationerna vid uppsatsseminarierna och lärarfokusgruppen.

SJÄLVSTÄNDIGHET OCH FRIHET

När studenterna ska beskriva på vilket sätt uppsatskursen skiljer sig från de övriga momenten i utbildningen är begrepp som självständighet, frihet och ansvar helt centrala. De beskriver uppsatsarbetet

som i grunden annorlunda än allt de gjort tidigare under utbildningen – annorlunda på så sätt att de själva har haft ett avgörande ansvar för att initiera, driva och slutföra arbetet. En student beskriver det så här:

»Att ansvara för en hel process från början till slut. Det finns ingen tydlig ram för hur du ska göra, metod och så, du styr helt själv processen. Och det kan vara tufft när du inte får den på plats, men när du har fått den på plats känner man det skönt att man bemästrar processen, att man faktiskt är den som styr. Det är skillnaden. Du ansvarar för hela processen. Sen är det ju inte så att du ska lösa det helt själv, du har ju en handledare. Men du är ansvarig fortfarande för att du ska bolla det som får det att gå framåt.«

Betydelsen av självständighet i arbetet är ett återkommande tema i fokusgruppsamtalen. De andra teman vi identifierar i studenternas utsagor anknyter alla till detta som en avgörande förutsättning. Självständigheten bestämmer de drivkrafter som för arbetet framåt, de utmaningar studenten ställs inför, de resultat som nås, och slutligen, de lärdomar studenten drar.

Som vi ska se, finns det studenter i fokusgrupperna som inte vill beskriva sitt arbete som särskilt självständigt. Men även i dessa fall framstår självständigheten, eller snarare bristen på den, som helt avgörande för hur de har upplevt processen.

LUST

Många av studenterna i fokusgrupperna uttrycker att det har varit roligt att skriva uppsats. Upplevelsen av lust i arbetet tycks hänga nära samman med arbetets självständiga karaktär. Relationen mellan självständighet och lust har flera olika aspekter. En är att arbetet

blir lustfyllt när studenten drivs av sitt eget intresse för ämnet. En av dem uttrycker sig så här:

»Friheten att få välja vad man vill fördjupa sig inom. Att få välja det som man tycker är det absolut mest intressanta. Det är fantastiskt, det är som att få forskningspengar till ett projekt [...] Man får ett större engagemang när man själv påverkar vad det är man studerar.«

Intresse för ämnet gör arbetet roligt. Därmed blir möjligheten att välja ett ämne efter intresse, en möjlighet till ett lustfyllt arbete. Andra aspekter av arbetet som förknippas med lust är analys och kreativitet. En student beskriver det så här:

»Kreativiteten. Många tentor handlar om att rapa upp vad andra tycker. Men här får man verkligen ta flera teoretiska perspektiv och försöka väva samman det till sin egen bild av det och sedan verkligen analysera någonting kreativt. Och det skiljer ju sig, här får jag använda både min kunskap och mitt tänkande mycket mer. [...] Det var mycket roligare än allt annat jag gjort hittills.«

Intresse, analys och kreativitet upplevs som positiva aspekter av det självständiga arbetet. Att uppsatsarbetet har varit roligt, trots problem och utmaningar, är något som många studenter ger uttryck för. Vissa uttrycker sig mer försiktigt: »stundvis roligt och stundvis väldigt tungt« och »skoj vet jag inte men det var ju väldigt givande«. En student skiljer sig från de andra och beskriver arbetet som direkt tråkigt. Även om hon egentligen gillar att skriva, förklarar hon, så kändes det akademiska formatet alltför tungt och tvingande. Redan från början hade hon en bild av alla krav som ställdes på uppsatsen. Arbetet upplevdes som en fråga om begränsningar snarare än möjligheter och kom att kännas meningslöst:

»Mina resultat säger ingenting. Och det tror jag är det som gör att det känns som att det är ... lite på låtsas, för att man ska, och att det är väldigt mycket fokus på *hur* man gör.«

Att arbetet upplevdes som tråkigt hängde samman med att det var oklart för studenten vilket intresse hon själv hade av att utföra det. Det blev som en hemuppgift vilken som helst, bara mer omfattande och krävande. Vad hade då kunnat göra arbetet roligare?

»Jag hade nog blivit mer motiverad om ... Det här att man ska få göra vad man vill och fördjupa sig i vad man vill, det är ju motiverande, men sen känns det lite falskt för sen finns det den här och den här och den här begränsningen och man kan inte göra så och man får inte göra det. Och då blev jag inte så motiverad. Utan att faktiskt lyfta fram, vad kan man faktiskt göra för att det ska bli någonting intressant och givande för mig.«

När intresset inte finns och kreativiteten känns alltför hämmad blir arbetet tråkigt. Den yttre motivationen, att få sin examen, framstår som otillräcklig. Kanske är det som en annan student säger:

»Personligen tycker jag det är jätteviktigt att man brinner för det man skriver om. Man ska ändå syssla med det i tio veckor. Om man har något som man tycker är halvtråkigt men nyttigt... man kommer inte tycka det är roligt. Vet man vad man tycker är roligt så ska man satsa på det.«

Den uttråkade studentens erfarenhet bekräftar denna bild: även om det är möjligt att slutföra sin uppsats utan lust och intresse så blir det en väldigt tungrodd uppgift.

STOLTHET

Studenten som tyckte att arbetet var tråkigt hade svårt att känna intresse för ämnet och kände sig hämmad av den akademiska formen. Ändå infann sig en viss ljusning när uppsatsen började bli klar:

»Så någonstans, när man väl börjar få resultat blir man ju ändå engagerad. Så det var väl ändå, det som från början var, jag vill bara ha godkänt så jag kan få min examen och börja jobba, blev plötsligt att det här är min uppsats och den är ganska bra och det här har jag kommit fram till.«

Trots en lång och motvillig kamp med uppsatsen, gav det färdiga resultatet något slags tillfredsställelse. Här fanns en upplevelse av att ha skapat något själv och ett mått av stolthet. Många av studenterna uttrycker stolthet över det utförda arbetet. De tycker sig ha åstadkommit något, de har nått resultat. Flera studenter säger att de kan tänka sig att låta sin text nå en vidare läsekrets, till exempel genom publicering. När det är som bäst, tycks upplevelsen vara att ha skapat något »på riktigt»: något som inte bara är en uppgift för träning och examination.

»Det är en kreativ process. Det är väldigt påtagligt. Man känner att man har någonting som man har gjort. Det känns nästan som, jag vet inte, man har målat en tavla eller nånting.«

En annan student säger så här om vad som skiljer uppsatsarbetet från resten av utbildningen:

»Ja, som sagt, kreativiteten. Att hitta själv, självständigheten, att få hitta själv och sen stå för det också. Det finns en stolthet i det hela. Att jag har *gjort* det här själv, jag har *valt* det här själv och nu är det

min uppsats. Och det är en känsla som man inte känt innan. När man har gjort en tenta har man rapat upp svar från en bok. Och det är ju det som är skillnaden med uppsatsen – att det är min uppsats, den utgår från mig, bygger på mig.«¹

Stoltheten grundas i att ha gjort något riktigt, att ha skapat något med relevans utanför utbildningssituationen, men också att detta något är en produkt av en själv.

Även i fråga om stolthet möter vi en student som markant skiljer sig från de andra. Hon kan inte identifiera sig med de positiva känslor som andra studenter ger uttryck för. Tvärtom är hon mycket missnöjd med uppsatsen och beskriver den som platt och ointressant:

»Jag tror absolut att någon annan hade kunnat skriva min uppsats. Och det är nog det som är problemet med den. Jag tycker inte den blev särskilt bra och jag har inte lagt ner särskilt mycket av mig själv i den. Jag fick dåligt stöd av min handledare att utveckla och föra den framåt, och då blev det lite hipp som happ, det blev lite, det här blir nog bra, så här ser andra uppsatser ut, och då blir det inte så mycket av mig själv i den.«

Studenten upplever att uppsatsen brister i självständighet. Därmed är den inte heller en källa till stolthet, utan snarast en besvikelse. I det här fallet inleddes dock arbetet med övervägande positiva känslor:

»Detta att det var roligt att bygga någonting det kände jag ju i början, man plockar lite här och lite där och pratar med andra studenter och så där. Jag hade gärna velat behålla den känslan.«

Gruppen talar länge och utförligt om den missnöjda studentens

¹ Kursivering i citat från fokusgrupperna anger att den talande starkt betonat ordet eller orden ifråga.

upplevelse och dess möjliga orsaker. Exemplet bekräftar bilden av stolthetens betydelse för studenterna samt att denna stolthet hänger samman med arbetets självständiga karaktär.

UTMANINGAR

Flertalet studenter uttrycker stolthet och glädje över sitt arbete, om än i varierande grad. Samtidigt har arbetet inneburit stora utmaningar. Dessa utmaningar är av varierande art, men går alla att härleda till arbetets självständiga karaktär.

En typ av utmaningar handlar om ensamarbetets organisation. Studenterna talar om det svåra i att själv disponera sin tid, att ha en realistisk tidsplan för arbetet och att verkligen arbeta när de har föresatt sig att göra det. En annan svårighet är att sätta sig in i ett forskningsområde och att avgöra vilken litteratur som är väsentlig att förhålla sig till.

Något vi ser många exempel på är den upplevda svårigheten att förhålla sig objektiv till ett engagerande uppsatsämne. För en av studenterna blev detta aktuellt genom att han skrev om en arbetsplats där han tidigare varit anställd. Några studenter har personliga kopplingar till en grupp personer som de valt att studera. Andra talar om starka personliga åsikter vilka griper tag i det aktuella ämnet och därmed utmanar det vetenskapliga förhållningssättet. Forskningens etiska dimension är dock mer än bara en fråga om tillbörlig distans. En student som skrivit sin uppsats om ett religiöst samfund säger så här:

»Det etiska har varit med konstant. För det är ju någon annans trosuppfattning och världsbild som jag är och rotar i. Så det gäller ju både att ställa rätt frågor och använda rätt begrepp så att det inte verkar nedlåtande, både vilka frågor jag ställer men också hur

jag framställer det i uppsatsen. Jag vill ju skriva en uppsats som jag kan låta informanterna läsa utan att dom känner sig kränkta av min tolkning av deras verklighet.«

Samtidigt som den forskande studenten får kämpa för att upprätthålla sin vetenskaplighet kräver den mänskliga aspekten lyhördhet och medkännande – ett hjärta mitt i det vetenskapliga.

De provningar studenterna redogör för är av varierande slag men har också något gemensamt. På olika sätt berörs alltid det svåra i att ensam ha ansvaret för att lösa de problem som uppstår. Även om hjälp kan sökas hos handledare, metodböcker och medstudenter ges sällan entydiga svar att luta sig mot. Ofta har handledaren gjort väldigt klart att det är studenten själv som ska fatta de avgörande besluten. En student berättar att när handledaren tillfrågades om det var lämpligt att göra så eller så blev ofta svaret: »Man gör som man vill». Flera studenter uttrycker sig starkt kring hur jobbigt det var att inte ha några klara riktlinjer för arbetet. En student berättar:

»På metodkursen fick man veta att så här ska man göra, men sen släpper dom ju lös en och då går man ändå och famlar lite för metoden kanske inte passar in på precis det som man har valt att skriva om. Och sen var det en väldigt massa olika input på hur uppsatsen ska se ut, handledaren säger: – Det här ser väl bra ut och examinatorn säger: – Jag förstår inte alls varför du har gjort så här.«

Vilken metod som är lämpligast för ett visst syfte, hur en vetenskaplig text bör vara strukturerad, ja, faktiskt, vad som egentligen är god forskning – det tycks det råda delade meningar om inom samhällsvetenskaperna. Vad som gör detta dubbelt utmanande är att det samtidigt tycks finnas ett tydligt krav på studenterna att deras arbete ska bedrivas vetenskapligt:

»Om jag sa att det bästa med uppsatsen var att få göra vad man vill så var förväntningarna från lärarna att ja, det ska du göra, men samtidigt hålla dig så akademisk så att det blir en forskningsförberedande grej av det. Du ska vara disciplinerad. Frihet under ansvar. Examensprov i att hantera balansen mellan vad du själv vill och vad skolan ändå kräver att det här ska vara.«

Det finns höga krav på vad en uppsats ska vara, men exakt hur dessa krav uppfylls är en bedömningsfråga. Även om studenten har skolats in i en viss vetenskapssyn så måste den egna positionen, de egna utgångspunkterna, formuleras självständigt. Därtill krävs omdöme.

EGET OMDÖME OCH ANSVAR

De problem som studenterna ställts inför under uppsatsarbetet har de själva ytterst haft ansvaret för att lösa. Att finna en lösning har ofta varit en fråga om att våga lita på sitt eget omdöme. Den student vars handledare brukade säga »man gör som man vill« blev till en början frustrerad av att lämnas ensam med avgörande beslut. Så småningom var det dock möjligt att se en väg framåt:

»... det går att jobba själv. Man får bara ge det lite tid så kommer man fram till något själv. Det har varit utmanande.«

Detta att studenten »kommer fram till något själv« är något som återkommer i samtalen. Men vilken typ av beslut har de tvingats fatta? Det första stora beslutet i uppsatsarbetet är förstås valet av ämne: vad ska jag undersöka och med hjälp av vilken metod?

»Metoden var det svåra, att hitta den, få den på plats, hur ska man ta sig an materialet och vara konsekvent. Men när man väl börjar få

den på plats lite, så känner man om inte frihet så i alla fall en viss trygghet, något att luta sig emot. Då rullar det på lite lättare.«

Den frihet som uppsatsarbetet innebär kan vara svår att bära. Men när väl beslut har fattats kan det egna valet innebära en trygghet. Ibland har de avgörande besluten fått skjutas på framtiden. Då har utmaningen legat i att försöka finna arbetsro, trots osäkerheten:

»Vi brottades hela tiden med den stora frågan, forskningsfrågan. Och den ändrades ju hela tiden. Vad är det här, vad gör vi, vi gör ju saker, men vad är det, vad håller vi på med? Vi visste ju att det är klassiskt, att alla ändrar den under vägen, så vi kände att – ingen panik över det – vi försökte slappna av.«

I val av ämne och metod har ofta studenternas personliga intressen och åsikter spelat en viktig roll. Inte sällan har en särskild fråga av personlig, samhällelig eller politisk karaktär engagerat studenten långt innan uppsatsarbetet påbörjades, ofta innan hen ens påbörjade sin utbildning. Personligt intresse är alltså inte bara något som driver arbetet framåt, det stakar också ofta ut färdriktningen. Dessutom hänger intresset ofta samman med särskilda resurser hos studenten, som i sin tur möjliggör ett bra resultat i uppsatsarbetet. Tidigare studier, liksom livs- och yrkeserfarenheter, har kunnat tjäna som ingångar till ämnet. Förutom att dessa erfarenheter har gett studenten särskilda förkunskaper har de också bidragit med praktiska resurser: tillgång till informanter som det annars kan vara svårt att få att ställa upp på intervju eller förankringar på en tidigare arbetsplats som har underlättat möjligheterna att bedriva forskning just där. Som vi har sett har dessa personliga kopplingar fört med sig forskningsetiska ställningstaganden, men de har också varit en tillgång.

Ibland har det individuella anslaget haft mer intellektuell karaktär: att studenten har haft envisheten och väderkornet att vaska

fram ett material som har kunnat leda till ett intressant och unikt resultat, eller att studenten vågat sig på att prova en alternativ eller mer krävande metod. Vad som är drivkraften bakom den originella ansatsen är otvetydigt: ett genuint och djupgående intresse för de frågor studenten valt att ställa.

SJÄLVINSIKT

Många studenter berättar att arbetet har inneburit att de fått syn på nya förmågor och resurser hos sig själva. Upptäckten av det egna omdömet går som ett stråk genom dessa erfarenheter. Som vi har sett har friheten och ansvaret att själv fatta beslut ofta upplevts som frustrerande. Samtidigt uttrycker många studenter att det var väldigt lärorikt:

»[Jag har fått] lära mig själv hur jag fungerar när jag själv ansvarar för ett arbete, hur jag jobbar, vad som är jobbigt. Alltså, lära mig om mig själv.«

Det självständiga arbetet ger självinsikt, något som kan ta sig olika uttryck. En av studenterna hade tidigare uppfattat sig själv som en person som trivs bäst med att arbeta i grupp. Arbetet med uppsatsen ledde till en insikt om »att jag kan arbeta själv och tycka det är kul«. En annan student talar om lärdomen i att ha fått se »att man självständigt kan påbörja och slutföra ett projekt«. Åter andra berättar att de upptäckt en språklig förmåga som de inte trodde att de hade, att de kunde få ihop en röd tråd i uppsatsen och formulera sig på ett akademiskt hållbart sätt. Som tidigare nämnts, var det en student som fick brottas mycket med etiska aspekterna kring sitt arbete:

»Det var något jag kände mig orolig för eftersom det är ett känsligt ämne. Men det känner jag, att det gjorde jag bra. Och att kunna lägga upp det på ett objektivt och vetenskapligt sätt.«

Genom utmaningen fick studenten syn på sin egen etiska omdömesförmåga. En annan student talar om hur avgörande det var att hitta rätt vinkling på ämnet för att inte förlora sig i sina egna åsikter; att studera debatten, snarare än att ge sig in i den. I det här fallet innebar det att våga lita på sin analytiska förmåga:

»Jag var orolig för analysen: Hur skulle jag kunna sitta och tolka massa text? Men det gick bra, jag var mer kreativ än jag trodde.«

De resurser som studenterna har upptäckt hos sig själva kan sammanfattas under begreppet *omdöme*. Samtidigt finns ett nära samband med några aspekter på arbetet som upplevs som särskilt lustfyllda: kreativitet och *analys*. Det ligger nära till hands att tänka sig att det är lustfyllt att upptäcka nya sidor hos sig själv, men också att ett lustfyllt arbete möjliggör självinsikt.

Det är inte bara styrkor och fallenheter som har blivit synliga under uppsatsarbetet, utan även områden där studenterna känner att de behöver utvecklas. När vi i fokusgrupperna tar upp frågeställningen om vad de skulle göra annorlunda inför ett nytt uppsatsarbete, dominerar tankar om arbetets organisation: att göra upp en tidsplan och att vara effektiv med teoriinsamling. Men studenterna talar också om vikten av att våga lita till sitt eget omdöme, att från början tydligt formulera syfte, frågeställning och avgränsningar, att bli snabbare med att fatta beslut samt att våga »släppa böckerna och börja skriva«.

INSIKT OM VÄRLDEN

Det självständiga intellektuella arbetet innebär att studenterna får se sig själva på ett nytt sätt men det kan också ge möjlighet till reflektion över världen och samhället. Som vi har sett går ett genuint intresse för ämnet ofta utanför det rent akademiska, den utomvetenskapliga relevansen upplevs på ett starkt personligt plan. Även om forskningsfrågorna är av vetenskaplig karaktär, så kan arbetet med dessa frågor ge insikter av stor allmängiltighet.

Många av de studenter vi talar med berättar om lärdomar som går utöver både de kunskaper de inhämtat från tidigare forskning och de egna resultaten. Med andra ord tycks forskandet producera något mer än forskningsresultat i huvudet på forskaren. Med den fördjupade förståelsen av ett samhällsfenomen eller ett politiskt problem följer ofta en på en nyanserad och bestämd uppfattning samt därmed ganska klara idéer om möjliga handlingsvägar. Studenterna visar prov på praktisk kunskap, tillämpbar utanför det akademiska sammanhanget. Under våra samtal lyssnar vi till djupgående reflektioner kring så skilda ämnen som korruption, amning och religiositet. Studenternas funderingar är vetenskapligt grundade, men på samma gång både personliga och allmängiltiga. Ofta befinner sig samtalet i tvärsnittet mellan jaget och omvärlden. För en student blev det en aha-upplevelse att inte vara hänvisad till andrahandskällor för kunskap om samhället:

»Man känner att man behöver ha ett svar på den här frågan och då räcker det inte med att googla runt, utan då måste man hitta riktiga kanaler. Och där upplevde jag att herregud vilken *möjlighet* man har faktiskt att få information om man vill ha information. ...Jag har inte varit sådan innan, men det visade sig att man kan få rätt mycket tillbaka om man ligger på och vill ha information. Det går.«

Studenten betonar att detta är en kunskap han kan använda och tänker använda i andra sammanhang. Det vetenskapliga arbetet har givit nya perspektiv på den egna situationen, både som forskare och på ett personligt plan. Inte sällan har dessa reflektioner en kritisk udd. En student, som i sin uppsats begagnat sig av ett klassteoretiskt perspektiv, opponerar sig mot en alltför idealiserad bild av det akademiska arbetet:

»Jag har ju tänkt så mycket på detta med klass och så. Så jag tycker inte man är duktigast i världen för att man skriver en C-uppsats. Det är egentligen inte svårare än ett nio-till-fem jobb.«

I tvärsnittet mellan akademisk verksamhet och dess studieobjekt möts insikt om världen och självinsikt. Återigen är det slående hur betydelsefull forskningens självständiga karaktär framstår. Den självständiga reflektionen har vuxit fram i ett aktivt arbete med frågor som studenten själv har formulerat.

SAMARBETE

Några av de vi talat med skrev sina uppsatser tillsammans med en annan student. I många avseenden är deras upplevelser lika de ensamskrivande studenternas. Beslutsprocessen har dock delvis sett annorlunda ut. När vi talar om vad de lärt sig av uppsatsskrivandet säger en student så här:

»Ja, jag hade tänkt att säga att jag lärde mig att släppa kontrollen och låta min uppsatspartner ansvara för vissa delar. Fast det insåg jag att det gjorde jag nog egentligen inte. Så jag lärde mig nog inte det, jag lärde mig att jag fortfarande måste jobba med det. Det dumma var väl att det funkade väldigt bra för hon är bra på att producera,

utan att det är så genomarbetat. Och jag är bra på att redigera, men har svårt att komma igång med en text. Så hon startade allting och sen så gjorde jag om. Det funkade väldigt bra, men jag hade kanske behövt träna på att inte vara den personen. Men det insåg jag ju åtminstone.»

Att inte bära ansvaret ensam kan vara ett lättnad samtidigt som det kan vara svårt att inte ha full kontroll. Lärdomarna från att skriva i par har alltså sin speciella karaktär. Men precis som för den ensamme författaren innebär skrivandet att ställas inför utmaningar, bilda sig ett omdöme och tvingas till självreflektion.

I en av fokusgrupperna hade halva gruppen skrivit i par medan den andra halvan skrivit enskilt. Samtalet leddes naturligt in på de olika arrangemangens för och nackdelar. En student ser det som självklart att det var »den lätta vägen» att välja att skriva i par. En annan upplevde att samordnandet med en medförfattare tog otroligt mycket kraft och energi och tänker sig att det hade varit mycket lättare att skriva ensam. Ett par studenter som skrev enskilt verkar nöjda med det. En annan talar om hur ensamt det blev:

»I början tänkte jag att det skulle bli härligt att skriva själv, få gott ner sig i något själv och sitta där. Men efter ett tag så vill man ju diskutera med någon.»

En tredje student talar om hur lärorikt det varit att arbeta ensam, men menar samtidigt att två författare kan producera en bättre uppsats:

»Jag tror att man kan få bättre resultat när man är två, då har man ju två idéer.»

Åsikterna går isär om vilken väg som är den lätta och vilken som är den svåra; att skriva enskilt eller med en annan student. Vad dock

alla verkar ense om är betydelsen av »någon att bolla idéer med». Oavsett om författaren arbetar ensam eller ihop med annan är utbytet med andra väsentligt.

UTBYTET MED ANDRA

Studenten fattar de avgörande besluten i uppsatsarbetet och bildar sig därmed ett omdöme grundat i sina egna intellektuella och personliga resurser. Samtidigt framhävs gång på gång i samtalen betydelsen av att ha någon »att bolla idéer med». Självständigheten står inte i opposition till det sociala sammanhanget. Tvärtom tycks den vara nära förbunden med andra personers delaktighet i den kreativa processen.Handledaren fyller en viktig funktion, men det gör också övriga lärare samt medstudenter.

Redan när uppsatsarbetet initieras befinner sig studenterna i ett socialt och institutionellt sammanhang. I fokusgrupperna talas mycket om de höga förväntningar lärarna har givit uttryck för: »det här ska bli det bästa ni någonsin gjort, något ni kommer bli stolta över», »att vi ska skriva dygnet runt och att det ska vara den tuffaste kursen», »att vi ska bidra, att vi ska producera något». Studenterna talar om detta som någonting i grunden positivt, men berättar också att de höga kraven ibland kan ha fått andra studenter att tappa modet. En student betonar att det ligger ett stort ansvar hos läraren att se till att förväntningarna driver på studenterna i en positiv riktning:

»Det handlar om proffsigt ledarskap, att inse vem man talar till.»

De flesta studenter menar att kontakten med handledarna har fungerat bra. Dessa har visat engagemang i ämnet och hjälpt studenterna att hitta rätt i litteraturen. Samtidigt har de tydligt betonat studentens eget ansvar för undersökningens utformning. En del studenter

uppgger att de har använt sig av handledaren kontinuerligt under hela arbetet, medan andra tycks ha varit mer självgående under delar av processen.

När det gäller utbytet mellan studenterna är den bild vi får väldigt varierad. I vissa fall har studenterna haft väldigt lite kontakt med sina kurskamrater under uppsatsskrivandet. Detta beskrivs i negativa ordalag, som tråkigt och ensamt. Många studenter har haft spontana diskussioner med sina närmaste vänner på utbildningen. Samtalet har då ofta handlat om upplevelsen av uppsatsarbetet i allmänna ordalag:

»Det var inte någon saklig diskussion, mer vädra lite, få ur sig det. Skönt att ha några goa vänner i klassen som sitter i samma båt.«

Studenterna talar om det känslomässiga stödet som något betydelsefullt. På en av utbildningarna har studiegrupper varit en organiserad men icke-obligatorisk del av uppsatskursen. Även här är studenternas upplevelser väldigt varierande. I vissa fall har de träffats lite, eller knappt alls: det hela har runnit ut i sanden. I andra fall har de upprätthållit regelbundna träffar men inte ägnat sig särskilt mycket åt konkret diskussion:

»... mest trevligt att ses och höra att dom andra inte heller hade gjort nånting.«

Återigen, främst ett socialt och emotionellt utbyte. Några studenter talar om väldigt välfungerande studiegrupper. De har diskuterat idéer, läst varandras utkast och kommit med synpunkter. Särskilt en student talar om detta som mycket givande. Han menar att de viktigaste synpunkterna och förslagen till förändringar kom fram just i studiegruppen. När det var dags för granskning i »80 procent«-seminarium var uppsatsen så gott som färdig och studenten

upplevde att han var mer än väl förberedd att besvara de frågor som ställdes. På en av utbildningarna har handledningen delvis skett i grupper indelade efter tema. Även här är upplevelsen varierad. Några studenter tycker att det har fungerat bra och att de fått värdefulla synpunkter av de andra studenterna. En student tyckte det var bra, men att det kunde bli stressigt att hinna läsa varandras manus när man själv befann sig i krävande faser av det egna arbetet. I en grupp läste studenterna knappt varandras texter och då uteblev gruppdynamiken:

»Det var som individuell handledning fast samtidigt ... Man hade liksom inte så mycket att säga.«

Något som vi tidigare berört är den utmaning som det inneburit för studenterna att få flera och ibland motstridiga synpunkter på sitt arbete:

»... man blir lite velig för handledare, examinatorer och lärare, alla säger så olika. Och då blir man lite, jaha, den här gruppen jag opponerar på dom har gjort så här, handledaren säger att man inte ska göra så, examinatorn säger att man inte ska göra så. Det blir en djungel liksom, man vet inte riktigt.«

Bland lärare och studenter går åsikterna isär om allt från teori till formalia, detta talas det mycket om i fokusgrupperna. Till denna diversitet förhåller sig studenterna på olika sätt. Någon ser oenigheten som en brist:

»Det blir lite taskigt mot studenten när dom säger helt olika saker.«

För att råda bot på vad som uppfattas som ett missförhållande, förespråkas tydligare riktlinjer för hur uppsatserna ska se ut.

Många av studenterna accepterar bredden av åsikter som en del av den akademiska kulturen. Ibland är de uttalat positiva. En student säger så här om sin upplevelse av seminariet:

»Man har ju suttit ganska isolerad under skrivandet och bara haft handledarens synpunkter. Det är väldigt nyttigt att höra vad andra studenter och framförallt examinator tycker. Och höra handledares och examinatorers reaktioner på andra studenter omdömen och liknande. Då får man verkligen höra lärarna säga vad dom tycker, saker som dom inte skulle säga i ett klassrum. Och det är verkligen jätteroligt att höra när väldigt kvalificerade personer tycker väldigt olika. Att när en handledare har sagt så här till mig, och så säger en annan att sådär kan man inte göra. Och jag tänker mig att många studenter tycker att det där känns väldigt oproffsig. Men jag tycker bara att det är bra. Det blir ärligt på något sätt.«

Oenigheten mellan lärarna ses som en del av en levande akademisk kultur. Att inte vara prisgiven åt en ensam och enhetlig bedömning ger dessutom studenten visst handlingsutrymme. En student beskriver sitt »80-procent«-seminarium så här:

»Det som var jobbigt för mig var att min handledare och examinator inte var ense ... Så det var på mitt ansvar att bestämma, ska jag lyssna på min handledare eller ska jag lyssna på min examinator ... Den som opponerade på min uppsats hade andra synpunkter också än handledaren och examinatoren. Så det var genom kopplingen mellan dom tre som man verkligen kunde få en helhetssyn av vad är det man ska göra nu.«

Även de motstridiga synpunkterna kan bli värdefulla för att utveckla uppsatsen. Att diskutera sitt arbete med andra framstår därmed som en mycket viktig komponent i det självständiga arbetet. Detta

blir kanske som allra tydligast när en sådan dialog uteblir. Som tidigare nämnts, var det en av studenterna som uttryckte starkt missnöje med sitt slutresultat. »Jag tycker inte [uppsatsen] blev särskilt bra och jag har inte lagt ner särskilt mycket av mig själv i den«, säger hon. Den arbetsglädje hon upplevde till en början ersattes efterhand av en känsla av att »detta ska bara göras«. Denna negativa vändning hänför studenten främst till brist på handledning. Hon upplever att hon fick otillräckligt med stöd att föra uppsatsen framåt. Detta ledde till en rädsla för att göra fel:

»... jag har tänkt för mycket att jag måste vara korrekt och då förlo-
rar jag ju en del av mig själv i texten.«

Hon önskar att hon hade vågat stå på sig och utforska aspekter av ämnet som hon tyckte var intressanta. Men detta blev svårt utan konstruktiv kritik. Studenten berättar att hon inte heller hade något kreativt utbyte med andra studenter. I efterhand har hon upptäckt att det fanns andra studenter som skrev om liknande ämnen. Att ha kontakt med dessa i en studiegrupp hade varit värdefullt, framhåller hon, särskilt som kontakten med handledaren inte fungerade.

I fokusgruppen talas det länge och väl om den missnöjda studentens erfarenheter. Det är tydligt att alla är angelägna att försöka förstå något som uppfattas som högst olyckligt. En av de andra studenterna sammanfattar problematiken så här:

»... man är ju beroende av en handledare. Även om den säger att »gör som du vill« så får man i alla fall ett kvitto på att det man gör inte är helt gale. Och det är väl också en lärdom att det inte är mycket som är helt gale. Men just det här att hitta det egna omdömet med hjälp av andra. Det vittnar ju också din upplevelse om att det faller ganska fort när man inte – när man inte får stöd då blir det ju så som du säger att då faller man tillbaka till det mest formella, enkla.«

Handledaren är betydelsefull, inte genom att ge direktiv för hur uppsatsen ska skrivas, utan genom att stötta studenten i att arbeta självständigt. För att kunna hantera arbetets utmaningar måste individen bilda sig ett eget omdöme. Men ensamhet och isolering är ofruktbart. Det handlar om »att hitta det egna omdömet med hjälp av andra.« Även om självständighet, frihet och ansvar är det som på många sätt definierar uppsatsprocessen är denna självständighet i sin tur beroende av ett socialt sammanhang för att kunna växa.

SAMMANFATTNING AV STUDENTFOKUSGRUPPERNA

I samtalen om uppsatsskrivande har arbetets självständiga karaktär en central roll. Ansvar och friheten är det som skiljer uppsatskursen från resten av utbildningen och detta villkor dominerar på olika sätt studenternas upplevelser.

Arbetet har upplevts som lustfyllt när individen har låtit sig styras av sitt intresse, fått använda sin förmåga till analys och fått utrymme för sin kreativitet. I den mån dessa drivkrafter har fått komma till uttryck i slutprodukten blir den också en källa till stolthet. Negativa upplevelser förknippas med hämmad kreativitet och ett osjälvständigt slutresultat.

De utmaningar som arbetet inneburit har studenterna själva haft det yttersta ansvaret för att hantera. Därmed har de varit tvungna att bilda sig egna uppfattningar och omdömen. Denna process har ställt krav på mod, att våga använda sig själv, sitt eget omdöme, sina egna kunskaper och erfarenheter. Samtidigt har utbytet med andra, med lärare och medstudenter, varit av avgörande betydelse. Eftersom omgivningen ofta kommit med motstridiga synpunkter har studenten själv varit tvungen att ta ställning och värdera dessa. Därigenom har dialog och kritik varit en väsentlig del av den självständiga omdömesbildningen. Några studenter har arbetat i par:

konfliktfylld diversitet och kreativt utbyte har då delvis tagit plats inom samarbetet. Ofta beskrivs en fördelning av roller, där den ene stått för kreativiteten och den andre för omdömet.

Genom det självständiga arbetet har studenterna fått anledning till självreflektion, de har fått syn på nya sidor av sig själva. De visar också prov på andra typer av insikter, som går bortom de strikt vetenskapliga. Inte sällan möts självreflektion och insikt om världen: studenterna har fått nya perspektiv på sin egen roll, som forskare och som individ.

Dessa olika aspekter på uppsatsarbetet definieras, mer än något annat, av dess självständiga karaktär. Vi kan knappast sammanfatta uppsatskursens särart bättre än en av våra gruppdeltagare:

»Det är liksom här någonstans det *lyfter*, om man har tur. Det är här man kan känna att man samlar ihop... Det är väl det som bildning handlar om, så det är ju väldigt intressant att prata om uppsatsskrivande just ur bildningssynpunkt. Man ska ha med sig det som kommer upp bakifrån och så ska man plocka in sig själv och göra någonting som inte bara finns till för att vara examinerande. Och det är ju det som jag tyckte var kul med att skriva uppsats. Allt annat som man gör har ändå varit väldigt tydligt, det här är för att du ska bli färdig med det här steget och komma vidare. Men uppsatsen gör man för att växa och få ihop saker och ting och bidra.«

Särskilt intressant är förstås att studenten kopplar samman det självständiga arbetet med begreppet bildning. Detta var enda gången under våra samtal som begreppet kom upp och det skedde spontant så till vida att vi själva aldrig lyfte frågan, även om studenterna var medvetna om att vår undersökning behandlade den typen av frågor. På vilket sätt studenternas erfarenheter av uppsatsskrivande kan relateras till bildningsbegreppet vill vi utforska i nästkommande avsnitt, det vill säga avsnitt fyra. Men innan vill vi avsluta detta av-

snitt med att presentera våra övergripande intryck från observationer vid granskningsseminarier samt från lärarfokusgruppen.

OBSERVATIONER VID GRANSKNINGSSEMINARIER

Våra observationer på granskningsseminarierna bekräftar på många sätt den bild vi fått genom studenternas uttalanden i fokusgrupperna. De känslor, utmaningar och insikter som studenterna berättar om tar sig också uttryck på olika sätt i seminarsituationen. Särskilt vad gäller de kollektiva aspekterna av uppsatsarbetet fördjupas bilden. Genom observationerna får vi se det gemensamma samtalet kring texten från åskådarplats. Därigenom blir lärarnas roll tydligare, med de krav och förväntningar de förmedlar: dels på uppsatsen som akademisk text, dels på studenterna i det akademiska samtalet. Självtändighetens centrala betydelse i uppsatsarbetet är tydligt närvarande i seminariet. Respondentens ansvar för den framlagda texten genomsyrar granskningssituationen. Ibland inskräps detta uttryckligen av ordföranden och när respondenten ger uttryck för sitt eget ansvar röner detta uppskattning. Både ordförande och respondent talar i positiva termer om det som man uppfattar som »självtändigt« eller »originellt«.

Arbetets utmaningar får i seminariet sin tydligaste form genom ordförandens och, i mindre utsträckning, opponerens rekommendationer och råd. Dessa handlar ofta om vad man behöver göra med texten för att utveckla den. Ibland används den föreliggande texten som föredömligt exempel och råden riktar sig uttryckligen till studentgruppen som helhet. Dessa aspekter av samtalet har en central roll på granskningsseminarierna och bör därför ges lite närmare uppmärksamhet.

Det första vi noterar är att det finns en variation mellan seminarietillfällena gällande vilken nivå diskussionen av texten rör sig på

och därmed också vilka typer av rekommendationer som ges. Ibland ägnas seminariet nästan helt åt textens mer formella aspekter. Avsnittsindelningar, rubriksättningar och tabellformat dominerar samtalet, medan textens intellektuella innehåll berörs mycket lite. Vanligast är dock att formalia behandlas översiktligt och att diskussionens fokus är textens akademiska kvaliteter och vetenskaplighet.

På de seminarier vi har observerat, är det ett antal teman som återkommer i rekommendationerna för hur uppsatsen ska nå god akademisk kvalitet. Dessa kan sammanfattas i följande punkter:

1. **Forskningsfråga.** Denna bör vara tydligt definierad och resultaten bör återkopplas till frågan på ett relevant sätt.
2. **Inomvetenskaplig och utomvetenskaplig relevans.** Det bör vara tydligt formulerat på vilket sätt undersökningens ansats är tänkt att bidra både till disciplinen och i mer allmänna termer. Resultaten och dess implikationer bör diskuteras med detta i åtanke.
3. **Terminologi och argumentation.** Begrepp måste vara tydligt definierade och i överensstämmelse med gängse praxis. Påståenden måste kunna underbyggas vetenskapligt, utifrån disciplinens och undersökningens förutsättningar.
4. **Intellektuell transparens, reflektion och motivering.** Texten ska förklara vari undersökningen består, »vad man gjort och hur«, samt motivera varför man har gjort som man har gjort.

Dessa rekommendationer kan beskrivas som en form av akademisk disciplinering, vilket här får den specifika betydelsen av ett upprätthållande av den vetenskapliga disciplinen. Lärarens roll, som förmedlare och uttolkare av disciplinen, består i att försäkra sig om att studenternas texter och uttalanden sker inom dess ramar. Studen-

terna är dock inga passiva mottagare i sammanhanget. Även om lärarens auktoritet ofta står ohotad leder ibland det självständiga tänkandet till konfliktsituationer om vad som är god vetenskaplighet. Ofta finns då också andra auktoriteter att backa upp sina ställningstaganden med. Att olika lärare definierar god forskning på olika sätt är ett tema vi känner igen från fokusgrupperna.

De lustfyllda aspekterna av uppsatsarbetet berörs sällan i granskningsseminariet. Det händer att ordförande eller respondent uttrycker att ett visst ämne eller infallsvinkel var »kul« men det är vanligare att hen talar om »intressant«. I seminariesituationen får talet om intresse ofta uttrycka uppskattning, ett sätt att visa att läsaren har haft utbyte av uppsatsen. Dessa uttalanden har varierande fokus, delvis beroende på vilken roll studenten har i seminariet. Respondenten uttrycker sig ofta väldigt konkret, kritiken beskrivs som värdefull då den ger författaren möjlighet att utveckla sin text. Opponenten kan tala om ett liknande utbyte: läsningen och diskussionen har gett idéer för det egna (ibland fortfarande pågående) uppsatsarbetet. Även ordföranden och åhörare hörs tala om textens och diskussionens relevans för det egna arbetet. Utbytet kan också beskrivas i mer allmänna termer: »detta är intressant för mig personligen«, »allmänbildande« eller »viktigt«. I diskussionen av texten uttrycks också insikter kring en mängd skiftande frågeställningar: vetenskapliga såväl som personliga och politiska.

Observationerna bekräftar bilden av utbytet med andra som något viktigt i uppsatsarbetet. Deltagarna ges möjlighet att utveckla sitt omdöme, fördjupa förståelsen för det egna arbetet och i den mån undervisningsplanen lämnar utrymme för det, utveckla texten. Dessutom förhöjer diskussionen den akademiska och personliga utdelningen av det arbete som utförts. Ibland tar sig detta dramatiska uttryck. Vid ett seminarietillfälle kunde studentgruppen koppla samman resultaten av två på varandra följande uppsatser på ett sätt som fördjupade båda studiernas förklaringsvärde och relevans.

Det är dock inte alltid diskussionen på seminarierna är fullt så dynamiska. Vi har redan nämnt att granskningen ibland dröjer vid formalia på ett sätt som tycks hämma djupare reflektion över textens innebörd. I vissa fall ägnas mycket energi åt att reda ut betydelser i texten: detta må bero på bristande klarhet i det skrivna eller en otillräcklig arbetsinsats från läsaren. Opponent, respondent och ordförande har också ibland svårt att mötas i ett konstruktivt samtal. Om orsakerna till detta kan vi bara spekulera.

Ibland tycks respondenten ha svårt att reflektera över sitt eget arbete, tycks oförmögen att beskriva vad som gjorts och varför. Detta speglas ofta i en svårighet att förstå den kritik som ges. I den mån ordföranden ger rekommendationer kan respondenten då ha svårt att greppa vad dessa går ut på. De egna idéerna och den vetenskapliga disciplinen vägrar mötas. Det förekommer också att respondenten tar en konfrontativ hållning och kategoriskt försvarar sin text utan förstå den kritik som framförs.

Vid vissa seminarietillfällen intar ordföranden en mycket passiv hållning. Diskussionen kan vara bitvis god trots detta, men präglas ofta av en viss tveksamhet. Opponent och respondent söker sig gärna till ordföranden som skiljedomare och den vetenskapliga disciplinens uttolkare; när denna funktion saknas sprider sig osäkerhet i seminariet. Slutligen kan vi konstatera att åhörarna ofta tar en mycket passiv roll. När de ger sig in i samtalet får det ofta en vitaliserande inverkan, men sådan stimulans är glest förekommande.

Våra observationer från granskningsseminarierna bekräftar i stort slutsatserna i föregående avsnitt. Vidare understryks betydelsen av utbytet med andra i uppsatsarbetet. I seminarium ser vi vilka insikter utbytet med andra kan ge, hur det hjälper individen att bilda sig ett akademiskt omdöme, samt vilken funktion det fyller för att definiera den vetenskapliga disciplinen.

FOKUSGRUPP MED LÄRARE

Lärarnas beskrivning av uppsatsprocessen speglar i många avseenden studenternas, även om det finns skillnader i perspektiv och i vilka aspekter som framhävs. Lärarna är målinriktade i sitt samtal, talar gärna om hur studenterna ska förmås att slutföra sina uppsatser och nå goda resultat. Samtidigt är det inte resultaten som sådana som är i fokus. Istället talas det mycket om vad som händer »i studentens huvud« och hur detta samverkar med uppsatstexten. Lärarnas förståelse av uppsatsarbetet är i hög grad processinriktad. Det talas om faser som måste gås igenom, insikter som måste fås, beslut som måste fattas; allt utifrån studentens perspektiv. Uppsatskursens strukturella aspekter berörs också såsom undervisningsplan, handledningstimmar och examinationer. Detta är dock bara de yttre förutsättningarna för det centrala temat: studentens intellektuella resa.

I vår förståelse av uppsatsprocessen är självständigheten, det egna ansvaret och friheten det nav kring vilket uppsatsprocessen tar form. Detta tema har en central betydelse hos lärarna. Precis som hos studenterna, uppfattas självständigheten som den avgörande skillnaden mellan uppsatskursen och övriga delar av utbildning. Lärarna talar mycket om hur viktigt det är att få studenten att axla detta ansvar, att förstå att det är de själva som måste styra arbetet och driva det framåt. Lärarna talar mycket om de utmaningar studenten möter och hur dessa överbryggas. Precis som hos studenterna har omdömet en central roll. Studenten överbryggar utmaningar genom att bilda sig ett eget omdöme. I bildandet av detta omdöme urskiljer lärarna ett antal viktiga aspekter.

Den första är mod och tillförsikt. För att studenten ska våga fatta avgörande beslut måste hen känna tilltro till att arbetet kommer ros i hamn. Det talas också om betydelsen av att »känna trygghet i osäkerheten«, att fortsätta jobba trots ovisshet i vart arbetet precis ska leda fram till.

Den andra viktiga aspekten av studentens omdömesbildning är distans och självreflektion. Studenten måste kunna se sitt eget arbete lite grann utifrån. Texten är en text, teorin är en teori, studenten bör kunna se dessa som skilda från sin egen person. Med detta följer också insikten att uppsatsen inte kan inrymma alla studentens tankar, utan att den med nödvändighet är begränsad.

Den tredje aspekten, slutligen, hänger nära samman med förmågan till distans och är en förståelse för vad vetenskap är och hur vetenskaplig kunskap bildas. En vetenskaplig kunskap är något att komma fram till genom en mängd teoretiska och metodologiska beslut och avgöranden. I den meningen är den en skapelse, snarare än en upptäckt. Om studenten förstår att det är så vetenskap går till får hen en realistisk bild av vad som förväntas av uppsatsarbetet.

I fokusgruppen med lärarna har uppsatsarbetets sociala aspekter en ganska undanskymd roll. Det talas en del om handledarens roll och funktion: i vilken mån, och på vilket sätt handledaren kan stödja studenten fram till de nödvändiga insikterna och besluten. Seminarierna beskrivs som värdefulla för att »få polletten att trilla ner». Men överlag talar lärarna om studentens resa som en ganska ensam sådan. Istället för betydelsen av utbytet med andra betonar lärarna den växelverkan som sker mellan författare och text. Lärarna framhåller hur viktigt det är att studenten skriver: texten är studentens främsta »samtalspartner». Samtidigt framhålls textens sociala dimension, att studenten skriver till en läsare och att det är texten som håller ihop »oss», det vetenskapliga samfundet. Därmed är också den skriftliga förmågan väsentlig för den vetenskapliga textens begriplighet.

Även om lärarna uppehåller sig mycket vid processen och hur akademiska resultat uppnås så talar de även om det utomvetenskapliga och personliga värdet av att gå igenom en sådan process. Genom denna process utvecklas den analytiska förmågan och det egna omdömet. Detta är oundgängligt i ett framtida arbetsliv och kan

vara värdefullt även på ett personligt plan. Genom att behärska det vetenskapliga förhållningssättet kan studenten få nya perspektiv på världen och sin egen roll däri. Det talas om faran av föreställningen att universitetet skulle vara skilt från världen och att »verkligheten är någon annanstans«. Den akademiska utbildningens uppgift är att tillhandahålla verktyg för att förstå världen på ett nytt sätt.

Sammanfattningsvis kan det vara värt att reflektera över vilka likheter och skillnader vi kan urskilja i lärarnas respektive studenternas reflektioner över uppsatsskrivandet. Arbetets självständighet är ett centralt tema hos bägge grupperna. Likaså föreställningen om de utmaningar som arbetet innebär och att dessa utmaningar övervinns genom att uppsatsförfattaren bildar sig ett eget omdöme och vågar fatta beslut. När det gäller vilka resurser som krävs för att möta utmaningarna betonar studenter och lärare delvis olika saker.

Båda grupperna talar om betydelsen av tillförsikt för att stå ut med den osäkerhet som processen innebär. Lärarna talar också om betydelsen av distans till det egna arbetet och insikt om vetenskapens villkor. Hos studenterna framträder istället lust och eget intresse som betydelsefulla resurser. Vi noterar också att studenterna talar mycket om betydelsen av utbytet med andra, både på ett intellektuellt och känslomässigt plan. Lärarna talar mer om det utbyte som sker mellan studenten och texten. När det gäller utbyte med andra fokuserar lärarna mest på handledarens roll. Även studenterna talar om utbytet med handledaren, men betonar också på olika sätt betydelsen av andra lärare och medstudenter. Slutligen kan vi konstatera att både studenter och lärare ser en fördjupad självinsikt och insikt om världen som en viktig del av den positiva utdelning som finns att få från ett uppsatsarbete.

4. Bildning

IBLAND BESKRIVS DET FRIA kunskapssökandet som hotat. Det sägs att målrationaliteten breder ut sig inom forskning och utbildning. Det talas om hur bristen på forskningsmedel tillsammans med oräkneliga kvalitetssäkringar, utvärderingar och lärandemål har förvandlat universiteten från fristäder för reflektion och sanningssökande till leverantörer av forskning och av utbildningar som har omedelbar användbarhet och anställbarhet som sitt främsta mål. Det är möjligt att den kritiska bild som målas upp många gånger är överdriven.

Den upplevda konflikten mellan fritt sökande efter kunskap och instrumentell kunskapsbildning är inte heller specifik för vår tid, utan uttrycker en genuin ambivalens som alltid funnits inom högre utbildning.² Att det ställs krav på en offentligt finansierad verksamhet är både sunt och rimligt. Samtidigt lär dessa krav aldrig kunna kväva forskarens och studentens längtan att söka sin egen väg. Förhoppningsvis kan universiteten inte bara inrymma dessa båda viljor utan till och med stärka sina identiteter i kampen dem emellan. Men om de målrationaliserade kraven på universiteten i hög grad formuleras utifrån, av andra statliga myndigheter och samhällsintressen, så måste viljan till det fria sanningssökandet formuleras inifrån universiteten själva. Vår mening är att det är i detta sammanhang en diskussion om akademisk bildning får sin relevans.³

Genom att ta avstamp i några av bildningslitteraturens centrala texter vill vi i detta avsnitt formulera vad vi anser vara bildningstan-

² Sven-Eric Liedman, *Stenarna i själen*. (2006) 503ff.

kens centrala och fortfarande högst relevanta kärna. Därefter ställs frågan hur hen får syn på bildning i högre utbildning: med andra ord, är det möjligt att utvärdera bildning och hur går det i så fall till?

BEGREPP OCH TRADITION

Det moderna bildningsbegreppet har sina rötter i upplysningstiden. Hegel, Kant, Rousseau och Herder har alla bidragit till den västerländska diskussionen om bildning. När fokus, som här, ligger på bildning i högre utbildning, ligger det nära till hands att ta sin utgångspunkt hos Wilhelm von Humboldt. Som utbildningsminister i Fredrik den stores Preussen under 1700-talets allra sista år, var Humboldt ansvarig för grundandet av universitetet i Berlin. Även om hans aktiva gärning som universitetsreformator var kort, har hans tankar kommit att bli betydelsefulla för utvecklingen av det moderna universitetet.

För Humboldt handlade bildning, *Bildung*, om människans utveckling.⁴ Denna utveckling skedde så väl på ett individuellt plan som på ett kollektivt och historiskt. Bildning var för Humboldt inget mindre än den mänskliga existensens själva mening. Att bildas innebar att bli allt som det överhuvudtaget var möjligt att bli – att förverkliga sin inneboende potential som människa. Individens utveckling var i sin tur del av ett större historiskt skeende som omfat-

³ Begreppet bildning har under de senaste årtiondena fått en betydelsefull roll i den svenska debatten om skola och utbildning. Donald Broady, Berndt Gustafsson och Sven-Erik Liedman är några enskilda forskare som har bidragit till denna vitalisering av bildningsfrågan. Även statliga initiativ har varit betydelsefulla. Under förra årtiondet genomförde Högskoleverket en stor bildningsstrategi som frambringade en bred uppsättning skrifter på ämnet. Vid Göteborgs universitet har Grundtvig-institutet från och med 2008 särskilt ansvar att studera och utveckla bildningsaspekter av universitetsutbildningen.

⁴ Wilhelm von Humboldt *Teori om människans bildning* (1793); Christoph Lüth, *On Wilhelm von Humboldts Theory of Bildung* (1998).

tade hela mänskligheten. Det slutliga målet var det mänskliga medvetandets fullkomning i enlighet med det eviga förnuftets principer. Humboldts bildningssyn har en idealistisk och rationalistisk grundval som är ganska typisk för hans tid. Denna kan idag uppfattas som förlegad och Humboldts idéer har också sedermera utsatts för skarp kritik.⁵ Trots detta utgör Humboldts tänkande fortfarande en fruktbar utgångspunkt för en diskussion om bildning i allmänhet och akademisk bildning i synnerhet. Hans förståelse av bildningen som process, dess drivkrafter och förutsättningar, är lika giltig nu som då.

Även om bildning enligt Humboldt kan uppnås genom all slags mänsklig aktivitet ägnar han mycket uppmärksamhet åt vetenskapen och universitetet.⁶ Den tid han levde i präglades av den omvälvande insikten att vedertagen lärdom inte inrymde alla sanningar. Tidigare hade den kristna läran tillsammans med den antika filosofin betraktats som fullkomliga auktoriteter; i de gamla skrifterna fanns svaren på alla frågor människan överhuvudtaget kunde få för sig att ställa. Från och med Descartes och framåt restes en undran om det inte var så att den verkligt stora kunskapen fortfarande fanns kvar att upptäcka. Synen på lärande förändrades. Om universitetets traditionella uppgift hade varit att förmedla given kunskap, så ville Humboldt skapa ett universitet där sökandet efter kunskap, det vill säga forskning, stod i fokus. En utbildning kunde tillhandahålla en kunskapsmässig grund, men därifrån skulle studenternas egna intressen styra. Lärarens uppgift skulle inte vara att lära studenten, istället skulle de gemensamt söka vetenskapen. Även om Humboldt trodde att ett evigt förnuft definierade bildningens slutgiltiga mål, var det vanvett för människan att göra anspråk på

⁵ Till exempel Jean François Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. (1979).

⁶ Wilhelm von Humboldt, *Om den inre och yttre organisationen av de högre vetenskapliga läroanstalterna i Berlin* (1809).

sådan fulländad kunskap. Vetenskapen skulle betraktas »... som någonting ännu ouppnått och som någonting som aldrig helt kan uppnås ...».⁷

Det talas ibland om bildning som en resa, men denna resa är ingen paketresa där mål och innehåll är förutbestämt, utan en upptäcktsresa ut i det okända. Enligt Humboldt bildas människan, som individ och som kollektiv, genom att hon konfronteras med världen på olika sätt. När vi möter tillvaron i sin oändliga komplexitet tvingas vi att utveckla våra förståndsgåvor. Denna process har sin drivkraft hos människan själv. Vi drivs av en inre oro som får oss att ständigt utmana oss själva:

»Betraktat i sin renhet och till sitt ändamål är människans tänkande bara ett andens försök att förstå sig själv, hennes handlande ett försök att vilja vara fri och självständig och alla hennes yttre verksamheter bara en strävan efter att inte vara sysslolös.»⁸

Drivkraften till bildning grundar sig i människans existentiella villkor. Att vara människa innebär vilja till handling och vilja till kunskap. Ändå är det inte säkert att vår febrila aktivitet är bildande. För Humboldt är det väsentligt hur denna aktivitet bedrivs och under vilka omständigheter.

En viktig förutsättning för bildning är enligt Humboldt att tänkande och handlande har ett element av självreflektion. I sysslandet med världen får du inte »förlora dig« i ditt studieobjekt. När du uppnår kunskap ska du låta denna reflekteras inåt, mot dig själv. Det är först när en aktivitet ger dig själv som människa en ny insikt om dig själv och dina förståndsgåvor, som den kan anses bildande.

Vidare framhäver Humboldt de sociala aspekterna av bildning.

⁷ Ibid.

⁸ Humboldt, (1793), s 45.

Det slutliga målet är mänsklighetens utveckling och detta mål kan ingen människa nå ensam. En god bildning innebär utvecklingen av människans samtliga förståndsgåvor. Men ingen individ kan fullt ut omfatta dessa, den fulla bildningen uppnår vi först som kollektiv. I mötet med andra tvingas vi revidera och utveckla våra egna ståndpunkter. Det sociala utbytet innebär att individen formar sig själv med andra individer som förebild, men också en utveckling i kontrast till och i konflikt med dessa.

Slutligen framhåller Humboldt betydelsen av frihet i kunskapssökandet. När en aktivitet är påtvingad utförs den mekaniskt, utan engagemang. Vår verksamhet blir då någonting främmande för oss själva, något vi utför utan reflektion. Friheten är dessutom nödvändig för att utbytet mellan individer ska fungera bildande. Den ömsesidiga influensen måste vara ett fritt spel som tillåter individen att självständigt forma sin egen uppfattning.

Många av Humboldts tankar är fortfarande högst gångbara för en dynamisk förståelse av bildning. Utifrån dessa vill vi formulera våra egna utgångspunkter. För det första ser vi bildningen som en process, snarare än en egenskap som människan innehar eller saknar. Den centrala frågan för en bildningsdiskussion är därför inte *vad* som karaktäriserar en bildad människa, utan istället hur bildande processer kan sättas igång och främjas. För det andra, vilket hänger nära samman med det första, kan inte bildning enkelt definieras i termer av mål-medel-rationalitet, eftersom själva målformuleringen är en del av processen i det genuina sökandet efter kunskap. För det tredje är bildning både individuell och kollektiv till sin natur. Att blicka inåt mot det egna intellektet, att försöka förstå det egna tänkandets villkor, är en förutsättning för bildning, men denna självreflektion kan inte komma tillstånd utan ett socialt sammanhang.

ATT UTVÄRDERA BILDNING

Det uppdrag vi fick från Grundtviginstitutet bestod i att undersöka innebörden av bildning inom samhällsvetenskapliga fakulteten vid Göteborgs universitet. Vi var från början på det klara med att vi ville arbeta med grundutbildningen i fokus. En fråga vi ställdes inför var: hur identifieras bildningsaspekten av en akademisk utbildning? Är det ens möjligt? Är inte utvärderingen i sig ett instrument som hör mål-medel-rationaliteten till och som därmed den svårfångade bildningen skulle kunna undslippa som en tvål i badvattnet?

När vi blickar in i litteraturen kring akademisk bildning så är ofta utvärderingsperspektivet i hög grad närvarande. Bildningsbegreppet har under de senaste åren smugit sig in i visioner och handlingsplaner.⁹ Detta för med sig behovet av att definiera, identifiera och utvärdera bildning som ett inslag i de högre utbildningarna. Problemen med detta är många.¹⁰ En svårlös knut tycks vara att ge bildningsbegreppet en operativ definition som samtidigt inte förtar dess dynamiska potential. Att ringa in och samtidigt hålla öppet. I det följande vill vi belysa denna problematik utifrån ett par tidigare försök till utvärdering av akademisk bildning. Vår kritik har som syfte att identifiera utvärderandets fallgropar för att på så sätt möjliggöra diskussion och granskning av högre utbildningar, ur ett bildningsperspektiv som inte förtar begreppets vitalitet.

Ett vanligt förekommande sätt att tala om akademisk bildning är i termer av ett visst innehåll, oftast av litterär eller kulturell karaktär. I Högskoleverkets stora studie *Bildning i svensk högre utbildning – en översikt med exempel från 34 lärosäten* ombads Sveriges samtliga universitet och högskolor att ge »exempel på hur bildningsaspekten, i en vid och öppen mening, yttrar sig i dagens svenska högskoleut-

⁹ Se till exempel Göteborgs universitets *Vision 2020*.

¹⁰ Per Gunnar Rosengren, *Att fänga bildning*. (2009).

bildning.«¹¹ En övervägande del av de insända exemplen beskriver särskilda aktiviteter som anses vara betydelsefulla ur bildningssynpunkt. Enskilda utbildningar, kurser, föreläsningar eller seminarier framhålls. Mer sällan handlar det om riktade högskolepedagogiska satsningar, forskningsinitiativ eller övergripande strategier med bildning i fokus. Det intryck som ges av Högskoleverkets översikt är att bildning delvis uppfattas som något i periferin: ett tillägg till den utbildning som är högskolans kärnverksamhet. Endast ett av lärosätena, Teaterhögskolan, framhåller att *hela* deras verksamhet kan beskrivas som bildande. Det är vår bestämda uppfattning att detta är något som självklart borde gälla för alla högskolor och universitet. För de samhällsvetenskapliga utbildningarnas del vill vi inte betrakta bildning som något innehållsligt avgränsat, utan tvärtom, som något vi hoppas återfinna i utbildningens själva kärna. Skulle en undersökning visa att en sådan aspekt inte kan identifieras, är detta högst allvarligt.

Ett annat sätt att identifiera bildning i högre utbildning är att försöka besvara frågan: Blir studenterna bildade av att gå utbildningen? Men för att besvara den frågan måste vi först ha en idé om vad det innebär att vara bildad. »Bildning är det som är kvar när vi glömt vad vi lärt oss«, lär Ellen Key en gång ha sagt. Men vad precis är detta något, vilka bestämda egenskaper och förmågor bör du ha tillskansat dig för att kunna anses bildad?

I litteraturen på ämnet återfinner vi veritabla kataloger över kunskaper, förmågor och dygder som förknippas med bildning. En teori som har vunnit ökad popularitet på senare år är Blooms taxonomi för lärandemål. Denna framhålls på Göteborgs universitet som ett möjligt stöd när det gäller utarbetande av kursplaner.¹²

¹¹ Karin Agélii & Christina Bodinger Winroth, *Bildning i svensk högre utbildning: en översikt med exempel från 34 lärosäten* (2002), s 139.

¹² Claes Alexandersson & Stina Edqvist, *Handledning för kursplanerevidering med anledning av högskolereformen 2007*.

Utifrån Bloom skulle bildning kunna beskrivas som förmågan till *bedömning* och *tillämpning*. Närliggande begrepp kan vi återfinna i Högskoleförordningens *värderingsförmåga* och *förhållningssätt*.

Självklart förväntar vi oss att en universitetsutbildning ska utveckla förmågan att värdera och tillämpa kunskap. Helt klart hänger också en sådan förmåga samman med vad vi förknippar med akademisk bildning. Men hur mäter vi en denna förmåga hos en individ? Detta är kunskap som kan vara svår att fånga i en traditionell tentamen eller i en utvärderingsenkät.

Ett annat alternativ är att undersöka vilka värderingar och normer studenter tillgodogör sig under en utbildning och i vad mån dessa värderingar kan sägas stämma överens med ett bildningsideal. Ett i bildningssammanhang mycket omtalat projekt är den satsning som genomfördes vid affärsrättsprogrammet vid Högskolan i Jönköping, där de studerande fick möjlighet att tillägna sig och diskutera en stor mängd texter, främst skönlitteratur, vid sidan av de gängse studierna. I Högskoleverkets utvärdering av projektet tar Karin Agélii hjälp av den amerikanska traditionen av *liberal education*.¹³ Enligt filosofen Martha C. Nussbaum bör en god *liberal education* odla tre centrala egenskaper. Den första är ett kritiskt förhållningssätt till sina egna kulturella och sociala förutsättningar. Den andra är en syn på sig själv som världsmedborgare, snarare än tillhörig en viss grupp. Den tredje egenskapen, slutligen, är en förmåga att leva sig in andra människors livssituation. Agéliis utvärdering kan tydligt visa att projektet ifråga befordrar ett sådant ideal: »Konceptet uppfyller klart kärnsyftet: att få studenterna att förstå vikten av att människor respekterar och vårdar andra individer, demokratiska principer och rättsstaten.«¹⁴

Att projektet ifråga är synnerligen lovvärt råder det inga tvivel

¹³ Karin Agélii, *Core Curriculum – en bildningsresa*. (2001).

¹⁴ Ibid, s 7.

om, och detsamma gäller givetvis de värden som Agélii och Nussbaum framhåller. Samtidigt kan det vara problematiskt att så här otvetydigt definiera bildningens mål och mening. Som Hans Ruin skriver, det inbegriper en föreställning om »att vi vet vilka vi är och vart vi är på väg». ¹⁵ Men mänsklighetens framtida öden är höljt i dunkel. Att definiera ett recept, en uppsättning normer, som ska bära framtida generationer genom alla svårigheter är fåfängt, eftersom vi inte kan säga vilka dessa svårigheter kommer att vara. Detta är dock inget argument för normlöshet och nihilism. Tvärtom ställer en föränderlig värld mycket höga krav på individens mod, karaktär och förmåga att ta ställning. ¹⁶ Utan en inre kompass blir individen ett rö för vinden, vilket är förödande både i individuellt och politiskt hänseende. Ett bildningsideal för vår tid bör inte förlita sig på en färdig uppsättning normer. Det som krävs är istället en mobilisering av intellektuella och känslomässiga resurser. Resurser som gör det möjligt att fatta informerade och ansvarfulla beslut. Bildning är att *bilda* sig ett eget omdöme, att kunna *bilda* sig en egen uppfattning. Vi återvänder alltså till slutsatsen att bildning inte i första hand är något du innehar, utan någonting som du gör.

De olika sätt att undersöka akademisk bildning, som skisseras ovan, och de problem som är behäftade med vissa av dem, ger en bakgrund till hur vi i denna undersökning har valt att närma oss begreppet. I första hand är vi inte intresserade av bildning som ett särskilt stoff eller innehåll. Inte heller vill vi betrakta bildning som en uppsättning förmågor eller värderingar som en individ innehar

¹⁵ Marcia Sà Cavalante och Hans Ruin, *Bildning och filosofi – en brevväxling*. (2006), s 50.

¹⁶ »What ever we do, we cannot be assured that that is the perfect way to do things. We are acting under permanent uncertainty. And that, I repeat, requires strong nerves and strong character. And avoiding, really, what is suggested to younger generations as the best way of living, avoiding what is called flexibility. Flexibility means in fact ... spinelessness: You are guided not by your own intentions, you are guided by the circumstances.« Zygmunt Bauman i Utbildningsradions film *Vad är Bildning?* (2013).

eller saknar. Det som intresserar oss är istället det som sker *mellan* stoff och individ, själva processen. Därigenom anknyter vi till det Humboldtska idealet av ett fritt kunskapssökande.

Det intellektuella arbete som vi har fått inblick i genom våra studentfokusgrupper – utmaningarna studenterna ställts inför, resurserna de har varit tvungna att mobilisera, omdömet, insikterna och reflektionen som fötts ur arbetet – allt detta är bildning i praktiken. Den må ibland vara livskraftig, ibland snärjd av ogynnsamma förutsättningar, men den finns där. Vill vi få syn på bildningen utan att på förhand begränsa den till ett visst stoff eller till vissa ideal, så är det skeendet vi måste titta efter. Vad är det som händer mellan människan och föremålet för hennes undran? Det är den fråga vi måste ställa.

5. Vad ska vi ha uppsatskurserna till?

DEN VIKTIGASTE SLUTSATSEN AV vår undersökning är att processen att skriva examensuppsats bär på en svindlande stor, men i otillräcklig utsträckning förverkligad potential, att bidra till människors bildning. Vi vill inledningsvis illustrera vår slutsats med en bildlig liknelse hämtad från sportens område. Närmare bestämt vill vi utgå från *målfotot* (som skarpt och exakt redovisar målgången), *referatet* (där kommentatorer och bisittare noga beskriver, analyserar och värderar hela loppet/tävlingen fram till spurt/upplopp och målgång) samt det fördjupande *bakgrundsreportaget* (om förberedelse och uppladdning inför extraordinära prestationer). Vår huvudpoäng är följande: medan referat av vägen fram mot målet, själva processen, är helt fundamentalt och oundgängligt i sportens värld, är det i huvudsak helt frånvarande inom uppsatskursernas värld. Gängse procedurer för att beskriva och värdera studentens prestationer i uppsatsskrivandet bygger istället enbart på mycket detaljrika målfoton.

Sättet att beskriva, värdera och utvärdera studenters prestationer och kunskaper inom uppsatskurser är att strikt fokusera på själva uppsatsen och dess seminariebehandling. Opponentens, seminarieordförandens och övriga seminariedeltagares synpunkter och kommentarer, liksom examinatorns betygsgrundande värderande omdömen är därmed att likna vid ett målfoto. Till skillnad från i sportens värld har dock målfotot i uppsatskursen en avsevärt mer mångdimensionell innebörd. I sportens värld ska målfotot enbart särskilja ettan från tvåan, från trean och så vidare. I uppsatskursens värld ska målfotot dels indikera att studenten passerat mållinjen genom att ha framlagt och försvarat en uppsats som befunnits hålla

måttet, dels i specificerade detaljer värdera uppsatsens olika kvaliteter som gör det möjligt att särskilja mer eller mindre goda målgångar från varandra (U från G från VG). De mest detaljerade målfotona i uppsatskursernas värld består av protokoll eller formulär som i fasta kategorier fäller omdömen om uppsatsens kvaliteteter.

I sportens värld, och då i synnerhet i anslutning till framträdande stjärnors medverkan i stora mästerskap, vore det närmast otänkbart att inför den avgörande tävlingen inte fördjupa sig i bakgrundsreportage om den tävlandes långsiktiga förberedelser och uppladdning. Nu är uppsatskurser inte fråga om något mästerskap för sportstjärnor som skildras i medier. Men om ett motsvarande reportage skulle göras när en student inledde sitt arbete med uppsatskursen vore ett centralt inslag att granska studentens inriktningar och prestationsnivåer inom övriga genomförda kurser. Om fokus låg på det mest närliggande akademiska, vad kunde tjäna som en mera fullödig överblick över studentens förberedelser och uppladdning inför examensarbetet än ett registerutdrag från Ladok?

Referatet är snudd på viktigare än målfotot i sportens värld. Det är där som analysen kan ske, det är där som förståelse skapas för individens infriade eller uteblivna framgångar, det är där som prestationen och resultatet ges en meningsfylld innebörd och det är där som individens särskilda förmågor framträder. I jämförelsen med sporten är uppsatsskrivandeprocessen ett långt och utdraget lopp.

För en kandidatuppsats kan det handla om närmare tre månaders heltidsarbete, för en masteruppsats upp till ett halvår. Mycket händer med studenten under denna process. Många är de starkt upplevda erfarenheterna som avsnitt tre redovisar. Men i uppsatskursernas värld finns inga rutiner eller procedurer som motsvarar sportreferatet. Universitet tycks helt sakna intresse för att till studentens, uppsatskursens eller ämnesdisciplinens bästa dokumentera, värdera eller utvärdera dessa erfarenheter. Det finns ett inslag som är typiskt inom många uppsatskurser, vilket både principiellt

och praktiskt illustrerar att föga vikt läggs vid att beakta studentens göranden, erfarenheter och insikter från själva uppsatsskrivarprocessen. Handledaren som bäst känner studentens väg fram till färdig uppsats, som skulle kunna åstadkomma det träffsäkra och målade referatet, är i stort sett helt avskild från examination och betygsättning. Det främsta skälet till detta är starkt omhuldade vetenskapliga principer gällande jäv och självständighet. En handledare anses vara så engagerad i en uppsats att denna skulle ha svårt att göra en oavhängig sakkunnighetsbedömning. Inom de utbildningar som ingått i denna undersökning, liksom andra som vi själva har erfarenheter av som studenter och/eller lärare, är det närmaste vi kommer att examinators i enstaka fall ber handledaren fälla ett omdöme gällande hur självständig studenten varit – i förhållanden till handledaren – under uppsatsskrivarprocessen.

Trots dessa mycket goda argument kan vi ändå inte helt släppa vår undran inför handledarens potential att bidra till att synliggöra studentens erfarenheter under skrivandeprocessen. Hur skulle handledarens inblickar och insikter gällande studentens upptäckter av egna förmågor och hållningar kunna tas till vara? Skulle handledarens vittnesbörd om studentens lärandeprocess kunna beaktas, om inte i betygsgrundande värdering, så åtminstone i en beskrivande dokumentation av prestationen? Två saker kunde vinnas med ett sådant förfarande. För det första skulle det kunna bidra till att realisera uppsatsskrivandets potential till att bli en bra bildningsprocess för den enskilde: dokumentation av lärandeprocessen skulle ge en annan slags återkoppling till individen och en annan grund för individens utvärdering och reflektion kring de egna prestationerna. För det andra skulle dokumentationen ge ett nytt slag av reflekterande pedagogisk återkoppling till handledare, examinators, uppsatsskursansvariga och ämnesansvariga.

»VI FÅR INTE SYN PÅ DET FÖRRÄN VI FRÅGAR OM DET I EN GRUPPDISKUSSION«

Rubriken för detta delavsnitt är tagen direkt ur anteckningarna från den nästa sista av våra egna arbetssammankomster. Ställda inför slutsatserna reflekterade vi över vår egen metod. Hade vi med fokusgrupperna frambringat en mätartefakt eller en mäteffekt?

Vi kan inte veta i vilken utsträckning studenterna på egen hand förmått att se de insikter de gjort. Men vi har ett mycket klart och starkt minne av våra intryck redan under den första studentfokusgruppen (och som återkommer i de två andra fokusgrupperna), nämligen att studenterna i sittande stund häpnar över de insikter som uppdragas i samtalet. När de väl fått korn på insikterna kan de mycket utförligt resonera om dem, liksom kring omständigheterna i vilka de uppstod. Vår tolkning är att studenterna verkligen får banbrytande insikter om sig själva och sina förmågor, men att de i förbluffande ringa utsträckning kan se och hantera dem på ett medvetet plan.

Bärkraften av denna tolkning kan möjligen styrkas av tre argument. För det första är det reflekterande momentet som sådant ett ovanligt inslag i universitetsutbildningar. Förutom enkäter som används för att utvärdera studenternas synsätt på specifika kurser finns det inom de utbildningar som ingått i denna undersökning få tillfällen där studenterna ges i explicit uppgift att reflektera över sina personliga färdigheter och förmågor samt deras användbarhet. Ett exempel på obligatorisk självreflektion finns i studenternas muntliga och skriftliga redovisning och avrapportering av sin praktiktermin inom Europaprogrammet. Vid läsning av praktikrapporter och medverkan vid programmets praktikredovisande seminarier är det slående vilka perspektivskiftet som praktiken inneburit för studenterna. Ställda inför att klara av de arbetsuppgifter som ges på praktikplatsen ges de teoretiska studierna en verkningsfull kontrast

och studenterna får syn på vilka förmågor och färdigheter som de fått/inte fått under studietiden.

Från lärarfokusgruppen hämtar vi vårt andra argument för att de insikter som studenterna vittnar om i fokusgrupperna är genuina. Dessa lärare sitter inne med breda erfarenheter av uppsatsskrivarprocessen, såsom examinerande bedömning, betygsättning av uppsatser, ordförandeskap vid seminarium där uppsats ventileras, uppsatskursansvar, metodkursansvar och handledning av uppsatsskrivande studenter. Vi berättar för lärarna om de insikter som studenterna uppvisat och de känns mycket väl igen av lärarna.

Vårt tredje argument är metodologiskt. Analogiskt tänkande och association samt vad som kallas spegling är den intellektuella respektive psykologiska grundmekanismen i fokusgruppens metodologi.¹⁷ Presumtionen är att individer bär på en mängd undermedvetna, omedvetna eller halvt medvetna egenskaper, förmågor och kunskaper. Genom ett öppet och förtroendefyllt samtal mellan likar, där samtalet fokuserar på ett bestämt ämne, kan individen i sin spegling i och association till den andres erfarenheter få syn på de egna insiktsgivande erfarenheterna.

Från detta drar vi slutsatsen att den gruppbaseade reflektionen över de egna upplevelserna under uppsatsskrivarprocessen är mycket verkningsfull. Den ger en klarare och medvetnare bild för individen om dennes upptäckter gällande förmågor och färdigheter.

¹⁷ Den som vill fördjupa sig i fokusgruppens metodologi i allmänhet kan på svenska läsa Victoria Widbeck, (2000) *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2000). Inom engelskspråkig litteratur har exempelvis förlaget SAGE i sin metodbox en särskild skrift om fokusgrupper. Därutöver finns en stor mängd publikationer, exempelvis Alan Bryman (2001) *Social Research Methods*. (2001) liksom Merton, Fiske & Kendall, (1956) *The Focused Interview*. (1956). Den som intresserar sig för analogiskt tänkande och associationer samt vill ha tankeväckande exempel på detsamma omsatt i konkreta metoder inom forskning, undervisning och utveckling av yrkeskunnande, hänvisas till verksamheten som bedrivs vid Centrum för yrkeskunnande och bildning vid Linnéuniversitetet, Centrum för praktisk kunskap vid Södertörns högskola samt enheten Industriell ekonomi och organisation vid KTH.

Därmed blir den också möjlig att artikulera och kommunicera till andra i en kollektiv lärandeprocess. Den goda uppsatsskrivarprocessen borde därför inrymma tillfällen för kollektiv reflektion över arbetsprocessen. Men samma mötesformer för reflektion passar inte för alla. Somliga studenter gillar, behöver och efterfrågar möten som organiseras och leds av lärare. Andra föredrar att själva tillsammans med studentkamrater ordna möten för läsning av varandras textutkast och diskussion.

DÄRFÖR ÄR DET SÅ VIKTIGT ATT REALISERA UPPSATSSKRIVANDETS BILDNINGSPOTENTIAL

Att lita på det egna omdömet och våga välja trots osäkerhet; att vilja och våga ta ansvar för egna beslut; att klara av att hantera ovisshet och tvivel i en arbetsprocess där du själv är den som har ansvaret; att med övertygelse och stolthet stå upp för och försvara det egna arbetet; att upptäcka personliga fallenheter och få insikt i sina särskilda förmågor; att övervinna det som syntes oöverkomligt; att känna lust och upprymdhet inför det egna arbetet; att vilja och våga utbyta tankar om det egna och andras arbeten och att ge sig hän i kollektiva reflektionsprocesser.

Detta är i korthet rapportens huvudresultat: genom de gruppvisa reflektionerna i våra fokusgrupper har studenterna vittnat om vad de faktiskt gör och går igenom under uppsatsskrivandet. De berättar om de djupa insikter de vunnit, men som inte syns i vare sig själva uppsatsen eller i betyget. Det är de främsta av de bildningsfrämjande insikter som bibringas studenterna under uppsatsskrivandeprocessen, men som universiteten inte bemödar sig om att uppmärksamma, dokumentera eller utvärdera. Det betyder helt enkelt att universiteten inte uppmärksammar uppsatsskrivarprocessen analytiskt, vare sig deskriptivt eller normativt. Kanske kan det hän-

föras till den normerande grundkällan för universitetens verksamheter – *Högskoleförordningen*. I dess specifikationer av lärandemål i form av färdigheter och förmågor som ska lägga grunden för högskoleexamen ingår inte utvärdering av de färdigheter och förmågor som studenter bibringas under själva uppsatsskrivarprocessen.

För att illustrera varför vi lägger så stor vikt vid uppsatsskrivandets bildningsinriktade insikter – till gagn för individen, samhället och universitetet – vill vi återge en utläggning som en av ledamöterna i Grundtviginstitutets referensgrupp gjorde i samband med att vi presenterade studiens preliminära resultat. Det stod klart att personen fick något av en aha-upplevelse när vi berättade om utmaningarna vid uppsatsskrivande. Hen hade själv skrivit examensuppsats många år tidigare och mindes den upprymda känslan kring den tillskansade analytiska förmågan liksom känslan av självständighet och frimodighet. Därpå följde konstaterandet att hen och många andra i mycket högre grad borde ha hållit liv i denna anda och hållning. Det hade kunnat ge ledning och inspiration för de egna gärningarna i arbetslivet. Istället tyckte personen kunna se hur arbetsgivarens snävare och mer instrumentella tankeramar trängde sig på, vilket hämmade både den kritisk-analytiska förmågan och det självständiga agerandet hos den enskilde. Det fanns många med hen som i grunden misstroddes värderingar, målsättningar och system som ledningen ålade de anställda att arbeta utefter. Men istället för att säga sin självständiga mening, kritisera orimligheter och på grundval av eget yrkeskunnande och omdöme framkasta alternativ var hens dystra slutsats att de flesta istället försjönk i en passiv kritik och tyst uppgivenhet.

Det är en mycket stark berättelse som personen förmedlar. Den illustrerar att flera centrala värden står på spel. Det är en arbetslivsfråga som berör den enskildes yrkeskunnande, professionella integritet och medbestämmande samt i slutändan arbetets värde. Det är också en verksamhetsfråga som berör brukarnas, patienter-

nas och klienternas intressen och välmåga. I slutändan är det också en politisk-demokratisk fråga som rör rättssäkerhet, förtroende för samhällets institutioner och hållbar samhällsutveckling. Värdet av att ha arbetstagare och medborgare med integritet och kritiskt förhållningssätt kan inte nog understrykas i en tid när det i vårt eget lands offentliga förvaltningar uppdagas oegentligheter i form av korruption och bestickning, samt där det ges allt fler exempel på att ledningar i både offentliga och privata verksamheter aktivt försöker få tyst på anställda som internt eller externt yppar kritik mot verksamheten. Till detta kan läggas att den internationella forskningen visar att korruption frodas i verksamheter där den professionella integriteten inte främjas. Forskningen visar också att tjänstemän med integritet som tillsätts på grundval av sakliga meriter lägger grunden för medborgarnas förtroende för offentliga institutioner, liksom för ekonomisk utveckling och tillväxt.¹⁸

Forskare, samhällsdebattörer, journalister och politiker både i Sverige och i andra länder talar om behovet av visselblåsare. Mot den bakgrunden menar vi att det vore ett imperativ för universiteten att i en helt annan utsträckning än vad som nu är fallet synliggöra och ta vara på den självständighetsskapande bildning som vi i denna undersökning har visat att uppsatsskrivarprocessen kan frambringa hos studenterna. Kortare uttryckt finns det en stor mängd potentiella visselblåsare bland landets examensuppsatsskrivande studenter. Utan att inrätta en enda ny tjänst eller ens yttra benämningen visselblåsare skulle universiteten kunna se till att det i Sverige funnes en ansevärd mängd personer med civillurage och kritisk analytisk förmåga.

¹⁸ Här vill vi framförallt hänvisa till forskningen som bedrivs vid The Quality of Government (QoG)-institute, Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet, www.qog.pol.gu.se

SÅ KAN UNIVERSITETEN AGERA FÖR ATT I HÖGRE GRAD BIDRA TILL ATT REALISERA UPPSATSSKRIVANDETS BILDNINGSPOTENTIAL

Vi vill börja med att påminna om vad denna undersökning inte har behandlat. Det är inte minst viktigt så att våra förslag inte ska förstås som att de är avsedda att ersätta eller utkonkurrera några av de befintliga målen eller procedurerna inom universitetens examensuppsatsskurser. Det handlar istället om att tillföra något ytterligare. Vi har inte studerat uppsatsernas innehåll överhuvudtaget, varken substantiellt eller metodologiskt. Inte metodkursen. Inte curriculum i övrigt. Inte analyserat skrivförmågan. Vi är starka tillskyndare av att lägga stor vikt vid att bedöma uppsatsens kvaliteter och sätta betyg därefter. Men vi menar att det inte utesluter större uppmärksamhet på vad som händer med studenten som människa under själva processen då uppsatsen skrivs.

Vi förordar att varje examensuppsatskurs avslutas med ett grundligt reflekterande moment och skulle gärna se att den grupp-baserade fokusgruppmetod som vi utvecklat prövades av fler. Av den anledningen vill vi dela med oss av vårt grepp och den som är intresserad finner inbjudan och frågor i appendix. Vi förordar reflektion kring uppsatsskrivarprocessen eftersom vi tror att den kan blottlägga vad vi ville benämna som bildningens generiska insikter. Blottläggandet innebär ett större utbyte av utbildningen som gagnar studenten. Denna får syn på och kan därmed aktivt livet igenom använda och sprida sina insikter från uppsatsskrivandet, men får också ökad förmåga att se och tillfoga nya insikter och kunskaper under livets gång. Vi kunde tala om en medveten hantering och användning av sina insikter och kunskaper. Universiteten skulle inte minst vinna ett utvärderande moment för sin pedagogik.

Vi förordar att använda fokusgruppsmetoden för reflektion och utvärdering också i anslutning till andra moment inom uni-

versitetens utbildningar. Här tänker vi särskilt på praktikkurser och utvärdering av utbytesterminer med studier utomlands.

Vi skulle vilja se att flera uppsatsskurser införde frivilliga eller obligatoriska så kallade uppsatskursstrimmar, alltså seminarier där studenterna med jämna mellanrum ges möjlighet att presentera uppsatsen allteftersom den växer fram. Liksom vi är övertygade om den stora lärandepotentialen av att studenter tillsammans reflekterar över genomförd uppsatsskrivarprocess, tror vi också på en kollektiv lärandeprocess under skrivandets gång.

Vi skulle gärna vilja se genomförande av ett forskningsinriktat och pedagogiskt utvecklingsprojekt vars huvudsyfte vore att försöksvis formulera och implementera lärandemål som inbegriper studenternas bildningsmässiga erfarenheter från själva processen att skriva uppsats. Projektet skulle också inkludera provande av olika procedurer för att länka handledarens överblick till diskussion om lärandemålens uppfyllande.

Vi skulle vilja se att Universitetskanslersämbetet UKÄ initiera och genomförde ett forskningsunderstött och studentengagerat pilotprojekt gällande utvärderingar av högskoleutbildningar. Projektet skulle i lika delar ta fasta på att utvärdera vad vi vill benämna *struktur* (program- och kursplaner, kursguider, lärarkompetens och bemanning, studentunderlag etcetera), *produkt* (examensuppsatsen) och *den erfarna processen* (insikter om de egna förmågorna och den egna personligheten).

Referenser

Agélii, Karin & Bodinger Winroth, Christina, *Bildning i svensk högre utbildning – en översikt med exempel från 34 lärosäten*. Högskoleverkets rapportserie 2002:35 R, Stockholm: Högskoleverket, 2002.

Agélii, Karin, *Core Curriculum – en bildningsresa*. Högskoleverkets rapportserie 2001:20 R, Stockholm: Högskoleverket, 2001.

Alexandersson, Claes & Edqvist, Stina, *Handledning för kursplane-revidering med anledning av högskolereformen 2007*. Göteborgs universitet, Dnr. N2 1799/07.

Bryman, Alan, *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

Cavalante, Marcia Så och Ruin, Hans, *Bildning och filosofi – en brevväxling*. Högskoleverkets rapportserie 2006:27 R, Stockholm: Högskoleverket, 2006.

Göteborgs universitet, *Vision 2020*. Odaterad.

Humboldt, Vilhelm von, *Teori om människans bildning* (1793), Om språket. Stockholm: Thales, 2011.

Humboldt, Wilhelm von, *Om den inre och yttre organisationen av de högre vetenskapliga läroanstalterna i Berlin* (1809), Psykoanalytisk Tid/Skrift. No. 26/27, 2009.

Liedman, Sven-Eric, *Stenarna i själen*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag, 2006.

Lüth, Christoph, *On Wilhem von Humboldts Theory of Bildung*, Journal of Curriculum Studies. Vol 30, No.1, 1998.

Lyotard, Jean François, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. (1979), Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

Merton, Robert K., Fiske, Marjorie & Kendall, Patricia L., *The Focused Interview*. (1956), New York: Free Press; London: Collier Macmillan, 1990.

Rosengren, Per Gunnar, *Att fånga bildning*. Högskoleverkets rapportserie 2009:24 R, Stockholm: Högskoleverket, 2009.

SFS 1993:100, *Högskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsradion, *Vad är Bildning?* [film] Tillgänglig: www.ur.se, 2013.

Wibeck, Victoria, *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur, 2000.

Uppsatsskrivande som bildning

Urban Strandberg

Projektleddare, universitetslektor,
studierektor, Centrum för
Europastudier (CES),
Statsvetenskapliga institutionen,
Göteborgs universitet
urban.strandberg@gu.se

Erik Toshach

Projektassistent, fil.mag.
i idé- och lärdomshistoria
jet74@telia.com

FOKUSGRUPP OM UPPSATSSKRIVANDE SOM BILDNING

Att skriva examensuppsats på kandidatnivå är en uppgift som på förhand kan betraktas med såväl förväntan och förhoppning som bävan. Detta arbete är i någon mening kulmen på en lång studietid, en sista prövning innan du gör dig redo för arbetslivet eller för studier på högre nivå. Det är nu som du får möjlighet att visa på vilket sätt du tillgodogjort dig utbildningen i dess helhet. Det är möjligt att du har känt viss oro för slutresultatet. Uppsatsen blir, på gott eller ont, ett kvitto på den kunskap du ska ha tillägnat dig. I vissa fall kan till och med uppsatsens inriktning och innehåll, liksom kvaliteter eller brister, ha betydelse när du söker en anställning eller fortsatt utbildning. Samtidigt kan uppsatsskrivandet upplevas som en möjlighet att ägna sig åt de frågor inom ämnesdisciplinen som intresserar en. Det är nu du har haft chansen att på allvar uttrycka dina individuella tankar om vad som gör kunskapsfältet i fråga intressant och viktigt. I konflikten mellan yttre krav och inre förhoppningar blir ofta uppsatsskrivandet en ganska ansträngande resa, både intel-

lektuellt och känslomässigt. Förhoppningsvis har du också lärt dig något under resans gång. Naturligtvis har du tillägnat dig ytterligare fackkunskaper som du kan få nytta av i yrkesliv eller fortsatta studier. Men kanske har uppsatsskrivandet inneburit något mer, någon mer svärfångad typ av kunskap. Kanske har du förändrats i din syn på studierna, på ämnesdisciplinen eller på kunskap generellt. Kanske har du fått en ny syn på samhället och din egen plats däri. Kanske har du utvecklat nya förmågor och kunskaper av mer generell natur. Eller kanske har du rentav påverkats på ett personligt plan. Det är dessa aspekter av uppsatsskrivandet som är bakgrunden till det samtal vi vill ha med dig och de andra studenterna.

FRÅGOR:

Har uppsatsarbetet inneburit någonting mer för dig än det konkreta studiet och presenterandet av ett forskningsproblem?

Tycker du att du har lärt dig något annat än det som var målet för uppsatsskrivandet, något du kanske inte väntade dig?

Har uppsatsarbetet inneburit några ställningstaganden eller funderingar av etisk eller politisk art?

Betraktar du din uppsats som en helt opersonlig produkt som »vem som helst« hade kunnat skriva, eller kan du se uttryck av din egen personlighet däri?

Hur trodde du att det skulle vara att skriva kandidatuppsats? Motsvarade arbetet dina förväntningar?

Kan du se att allt arbete med uppsatsen har haft något värde – för dig själv eller för andra? Vad tror du att dina lärare och handledare ser som »meningen« med studenternas uppsatsskrivande?

APPENDIX 2. FRÅGOR FOKUSGRUPP STUDENTER

Vad skrev ni om?

Hur kom det sig att ni valde de här ämnena?

Var det roligt att skriva uppsats? Vad, i så fall, var roligt?

Var det något med att skriva uppsats som inte var så roligt?

Vad är det som skiljer uppsatsskrivandet från resten av utbildningen?

Hur jobbigt var det att skriva uppsatsen och hur mycket krävde det något som du inte hade tänkt dig?

Innebar uppsatsen några utmaningar som ni inte var förberedda på, eller sidor hos er själva där ni nu ser att ni har mycket att lära och utveckla?

Hade någon annan kunnat skriva samma uppsats?

Vad är det för särskilt avtryck du har lämnat?

Vad tror ni att era lärare har för förväntningar om vad det innebär att skriva uppsats?

Hur ser det ut bland studenterna? Vad finns det för syn där om vad uppsatsarbetet ska vara för någonting?

Har uppsatsarbetet inneburit att du upptäckt nya sidor hos dig själv? (Styrkebälten, intressen, förmågor.)

Vilka styrkor hos er själva skulle ni framhålla utifrån vad ni lärt er på uppsatsen om ni till exempel skulle skriva en jobbinsökan?

Har ni upptäckt några svagheter, identifierat några svårigheter?

Hur upplevde ni seminarierna?

Hur upplevde ni er egen uppsatsventilering? Fick ni syn på nya aspekter av ert eget arbete?

Fanns det något tillfälle under seminariet när ni tänkte till lite extra i försvaret av ert eget arbete? Någon punkt där ni kände att, det här står jag verkligen för?

Om ni själva skulle göra ett statement om er uppsats i seminarium, något som ni verkligen känner att ni vill få sagt om ert arbete, vad skulle det i så fall vara?

Har ni någon upplevelse av att opponентuppdraget och respondentuppdraget påverkar ert betyg? Borde det vägas in?

Fanns det några val under arbetet som ni kan uppfatta som etiska eller politiska?

Har uppsatsarbetet inneburit några insikter på andra sätt än yrkesmässiga eller akademiska?

Har ni skickat eller tänkt skicka uppsatsen till någon? Skulle ni kunna tänka er att skicka uppsatsen till någon myndighet, tidskrift eller annan instans? Skulle ni kunna stå för uppsatsen inför en bredare krets?

Om ni skulle skriva en uppsats till, hur skulle ni närma er uppgiften?
Vad har ni lärt er som ni skulle ta med till nästa gång?

Hur väljer du forskningsämne? Hur skulle du gå tillväga för att välja ämne inför en ny uppsats?

Var det något skriva uppsats inte handlade om, som ni trodde att det skulle handla om?

Om ni skulle betrakta detta som ett utvärderingssamtal, vad skulle ni då vilja lyfta fram?

Tycker ni att originalitet är viktigt? Ska det påverka betyget?

Om ni inte skulle få/skulle fått det betyg ni hoppas på, vad tror ni då det var som ni »föll« på?

APPENDIX 3.

FOKUSGRUPPER STUDENTER OCH LÄRARE

	Studenter 1	Studenter 2	Studenter 3	Lärare
Datum	13.06.11	13.06.11	14.02.10	13.12.12
Klockslag	9:30-12:00	13:30-16:00	18:00-20:30	14:00-16:00
Fördelning över kön				
Kvinnor	1	3	3	5
Män	3	1	2	1
Fördelning utbildning				
Sociologi	2	1	2	2
Europa-kunskap	1	2	1	2
Personal-vetare	1	1	2	2
Totalt antal deltagare	4	4	5	6

APPENDIX 4.
OBSERVATIONER EXAMINATIONSSEMINARIER

Utbildning	Datum	Klockslag	Kvinnor	Män	Total
Sociologi	13.05.23	09:15-09:55	2	4	6
Sociologi	13.05.23	10:00-10:40	2	2	4
Sociologi	13.05.23	10:50-11:30	2	2	4
Sociologi	13.05.23	13:00-13:40	2	1	3
Sociologi	13.05.23	13:50-14:30	2	1	3
Sociologi	13.05.23	14:30-15:10	1	3	4
Sociologi	13.05.24	08:30-09:10	4	1	5
Sociologi	13.05.24	09:20-10:00	4	1	5
Sociologi	13.05.24	10:10-10:50	4	1	5
Sociologi	13.05.24	10:50-11:30	3	-	3
Sociologi	13.05.24	12:30-13:10	3	-	3
Sociologi	13.05.24	13:20-14:00	3	-	3
Sociologi	13.05.24	14:10-14:50	6	-	6
P-vet Sociologi	13.05.27	09:10-09:55	6	-	6
P-vet Sociologi	13.05.27	10:15-11:00	6	-	6

Utbildning	Datum	Klockslag	Kvinnor	Män	Total
P-vet Sociologi	13.05.27	11:15-12:00	6	-	6
P-vet Företagsekonomi	13.05.27	13:15-14:00	6	1	7
P-vet Företagsekonomi	13.05.27	14:15-15:00	6	1	7
P-vet Företagsekonomi	13.05.27	15:15-16:00	6	1	7
P-vet (Pedagogik)	13.05.28	08:30-09:10	5	1	6
P-vet (Pedagogik)	13.05.28	09:25-10:10	6	1	7
P-vet (Pedagogik)	13.05.28	10:30-11:15	5	1	6
P-vet (Psykologi)	13.05.28	12:00-12:45	6	-	6
P-vet (Psykologi)	13.05.28	13:00-13:45	6	-	6
P-vet (Psykologi)	13.05.28	14:00-14:45	6	-	6
Europa-programmet	14.01.15	13:15-14:15	5	1	6
Europa-programmet	14.01.15	14:25-15:25	5	1	6
Europa-programmet	14.01.15	15:35-16:35	5	1	6
Europa-programmet	14.01.16	08:15-09:35	3	3	6
Europa-programmet	14.01.16	09:40-10:20	3	3	6
Europa-programmet	14.01.16	10:25-11:20	5	1	6
Europa-programmet	14.01.16	13:15-14:10	2	2	4
Europa-programmet	14.01.16	14:20-15:30	2	2	4

APPENDIX 5.

PROJEKTETS REFERENSGRUPP

Katarina Elam, filosofie doktor i estetik, docent och universitetslektor i utbildningsvetenskap med inriktning mot estetik, Högskolan Väst

Katarina Leppänen, docent i idé- och lärdomshistoria, universitetslektor vid Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion (LIR), Göteborgs universitet

Lars Mouwitz, filosofie doktor i yrkeskunnande och teknologi, adjungerad professor vid Avdelningen för yrkeskunnande och teknologi, Linnéuniversitetet, samt utredare och forskare vid Nationellt Centrum för Matematikutbildning (NCM), Göteborgs universitet

Anette Olin, filosofie doktor i pedagogik, universitetslektor vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

VAD ÄR DET VI VILL ska hända med den som går igenom en universitetsutbildning? Vår uppfattning är att individen ska bli förtrogen med det akademiska fältet men också därigenom nå djupare insikter om världen och om sig själv. Men åstadkoms detta? Den frågan prövas och diskuteras här genom en undersökning av examensuppsatskurser. Den primära källan har varit studenternas egna upplevelser vilka framkommit i tre fokusgrupper. Studenterna kommer från Personalvetarprogrammet, Europaprogrammet och Sociologi vid samhällsvetenskapliga fakultetet, Göteborgs universitet.

Rapporten redovisar projektet *Uppsatsskrivande och bildning* som bedrivits på uppdrag av Grundtviginstitutet, Göteborgs universitet.

Urban Strandberg är docent i statsvetenskap och Erik Toshach är fil.mag. i idé- och lärdomshistoria.