

Trängd mellan politik och pedagogik

Trängd mellan politik och pedagogik

Svensk språkutbildning efter 1990

Inger Enkvist

GIDLUNDS FÖRLAG

Omslagsfoto: Rolf Carlsson / Pressens Bild.

© Inger Enkvist, 2005

ISBN 91 7844 677 5

Tryckt av Preses Nams, Riga 2005

Innehåll

FÖRÄNDRINGAR I HÖGSKOLEVÄRLDEN SEDAN 1990	7
Grundutbildningsutredningen.....	9
Kraftig förändring av forskarnas villkor	14
Ny forskarutbildning.....	19
Ny lärarutbildning	22
Förändringar i underliggande stadier	25
Ekonomisk rationalitet i utbildningssystemet?	26
Finansiering av högre utbildning i andra länder.....	30
Den öppna högskolan	33
SPRÅKUNDERVISNINGENS NYA VILLKOR.....	38
Frånvalsämnen	38
Brist på konkreta styrdokument	44
Läraryrket.....	45
INTERVJUUNDERSÖKNINGEN	49
Vad har studenterna blivit bättre på?	50
Vad har studenterna blivit sämre på?	52
Studieteknik och arbetsdisciplin	57
Läraryrket	58
Administration och tillgodoräknande	59
Studenter som reser ut och studenter med utländsk bakgrund	63
Ändringar de senaste femton åren.....	65
Lärarnas kvalifikationer	67
Kraven på samma nivå?	68
Tekniska hjälpmedel.....	69

60- och 80-poängsnivåerna.....	70
Doktorander	72
Hur ska man förbättra läget för språkinstitutionerna?.....	74
Exempel på lärarnas situation – en lycklig lärare och fyra besvikna	74
RAPPORTER OM SPRÅKSTUDIER PÅ UNIVERSITET I SVERIGE ...	76
Utvärderingar	78
Forskning om inlärares språkbehärskning.....	84
IT-inslag i språkutbildning	86
Svensk fackpress för språklärare	87
PEDAGOGISK MERITERING.....	91
Kurser i högskolepedagogik.....	93
Ramsden	95
Biggs	97
McKeachie	100
Jakobsen & Lauvås.....	102
Oliveira & Berggren.....	103
Kurslitteraturens nytta.....	110
FACKLITTERATUR I LÄRARUTBILDNINGEN	112
INSPIRATION FÖR LÄRARE I HUMANIORA	119
RESULTATET I SAMMANFATTNING.....	122
LITTERATUR.....	125

Förändringar i högskolevärlden sedan 1990

I början av 1990-talet var optimismen stor på språkinstitutionerna. Den ökande internationaliseringen antogs leda till mycket större behov av språkkunskaper. Nästan alla studenter skulle behöva studera mer språk, och institutionerna skulle expandera och få en mer central roll vid universiteten. Tysklands enande antogs leda till större efterfrågan på tyska. Berlinmurens fall och en ökande öppenhet i Östeuropa antogs leda till kraftigt ökat intresse för slaviska språk, främst ryska. Inträdet i EU skulle öka intresset för franska, eftersom centrala EU-funktioner ligger i fransktalande länder. Spaniens ekonomiska uppgång och närvaron av spansktalande flyktingar i Sverige antogs öka intresset för spanska. Ett ökat deltagande i världshandeln från folkrika östasiatiska länder antogs öka intresset för japanska, kinesiska, koreanska och thai. Andra skäl var de allt billigare flygbiljetterna och trenden att ta ett ledigt år efter gymnasiet för att se världen och inte minst Asien, Australien och Latinamerika. Tekniska hjälpmedel antogs kunna effektivisera språkinläringen och dessutom göra den mer attraktiv för de studerande. Det satsades stort på grammatikträningsprogram, språkutbildningspaket och datorvana för ungdomar. Universiteten skaffade speciella datasalar och kommunerna lärcentra. Distansutbildning med datastöd fick extrapengar.

Grundutbildningsrådet, numera Rådet för högre utbildning, inrättades 1990 för att ge pedagogiskt arbete högre synlighet och högre status i högskolevärlden. Den drivande personen bakom tillkomsten av Grundutbildningsrådet var Hans Jalling, som under många år var Rådets huvudsekreterare. Antalet ansökningar har varit så högt att bara cirka tio procent av alla ansökningar kunnat bifallas, och den procentsatsen håller snarast på att sjunka. Det stora antalet ansökningar har sannolikt ett samband med de nedskurna resurserna på institutionerna. Rådet har se-

dan sin tillkomst delat ut pengar till mer än 200 projekt för pedagogisk förnyelse av högskolans grundutbildning och stött språksektorn framför allt med medel till IT-projekt.

En översyn av Rådets verksamhet under de första tio åren är i allt väsentligt positiv, samtidigt som det understryks att genomslaget för resultaten inte alltid blivit så stort som Rådet och projektledarna önskat (Johnstone 2001). Enskilda lärares entusiasm är viktig samtidigt som det är svårt att bygga in den entusiasmen i institutionella miljöer. För den vidare utvecklingen föreslås bland annat regelbundna konferenser kring pedagogisk utveckling, en nätbaserad tidskrift om resultat av pedagogiska projekt, ett fortsatt lärarutbyte med utlandet samt en ökning av medeltilldelningen till Rådet för att få högre volym och större synlighet. En liknande översyn finns i utredningen *Pedagogisk meritering i högskolan* (2000).

En utvärdering som går igenom IKT-projekt är också positiv till Rådets verksamhet. Rapporten försöker utröna huruvida projekten lett till en långsiktig förändring av pedagogiken, om det kan sägas bevisat att datorstöd ger bättre inläring samt om projekten fått spridningseffekter. Resultatet är försiktigt positivt. Rådet rekommenderas förstärka utvärdering och spridning av resultaten och avsätta medel till grupper snarare än till enskilda personer (*Eldsjälar* 2000). Av de 16 språkprojekt som finansierats av Rådet kan minst 12 sägas ha en teknisk inriktning, och dessutom har det förekommit utlysning av fyramånaders projektpengar på halvtid för språkinstitutionerna.

Den här föreliggande rapporten är ett uppdrag från Rådet för högre utbildning att undersöka vad som skett på språkinstitutionerna sedan 1990, det vill säga sedan Rådet skapades. Har Rådets insatser haft någon betydelse eller har andra krafter varit starkare? Undersökningen inleddes med en serie intervjuer med universitetslärare i språk på olika institutioner, och det stod tidigt klart att de problem som lärarna upplevde inte hade med pedagogik att göra och inte heller med språk i sig utan med de kraftiga förändringar som inträffat när det gäller villkoren för universitetens verksamhet. Det viktiga, framhölls det, var finansiering, speciellt finansiering knuten till genomströmning, och studenternas förkunskaper och arbetsvanor. När det gäller pedagogik, är det de för lärarna obligatoriska

högskolepedagogiska kurserna som omnämns, kurser där problembaserad undervisning, PBL, framhålls som ideal. För att förstå vad som hänt på språkinstitutionerna behöver man snarare förstå vad som skett inom undervisningsvärlden i stort och universiteten i synnerhet än fördjupa sig i jämförelser mellan olika typer av språkundervisning.

Grundutbildningsutredningen

1989 års högskoleutredning, med arbetsnamnet "Grundbulten", tog med stor entusiasm fram en rad förslag till hur svensk högskoleutbildning skulle kunna bli bättre (*Frihet ansvar kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan* 1992). När gruppens ledamöter 2001 ser tillbaka är de klart besvikna över den inriktning som högskolepolitiken kom att ta under 1990-talet (*Börjar grundbulten rosta?* 1999). Politikerna talar om "kunskapsamhället" samtidigt som de inte ger tillräckliga resurser. Utredarna ser tydliga signaler på brustna illusioner hos en lärarkår som hittills varit mycket lojal. När det läggs mycket undervisning på lärarna och de åläggs kurser med olika inriktning och med ett ökande antal studenter per grupp, orkar lärarna inte vara lika ambitiösa i sin undervisning som tidigare och de orkar inte heller hålla uppe sin egen fortbildning på det sätt de skulle önska. Resultatet märks inte omedelbart men efter några år. Utredarna talar om "resignation", "frustration" och "belastning" (21). De kommenterar också sammanslagningar av institutioner till storinstitutioner med att säga att lärarnas lojalitet varit starkt knuten till ämnet och att det inte är säkert att de identifierar sig lika starkt med en storinstitution.

Politikernas intresse har varit centrerat kring arbetskraftsbehov och en önskan att "länka av" ungdomar från arbetslöshet samt att förbättra sysselsättningen på platser där man lagt ner regementen eller något större företag. Antalet registrerade studenter ökade mellan 1989/1990 och 1997/1998 från 164 900 till 306 000, det vill säga med 86 procent, och antal registrerade doktorander under samma period från 13 100 till 20 268, det vill säga med 55 procent. Antalet lärare i högskolan ökade från 18 000 till 21 060, det vill säga med 17 procent (13–14). Utredarna påpekar att det inte bara rör sig om fler studenter utan också om studenter med lägre förkunskaper och ofta lägre motivation. Det påpekas också att lägre kunskapsnivå

i högskolan genast återverkar i ungdomsskolan, eftersom vissa av studenterna blir lärare. 1990-talet har också inneburit internationalisering och datorisering, fenomen som krävt anpassning och slukat resurser. Precis som i ungdomsskolan är minskningarna egentligen ännu större än de som märks i budgeten eftersom högskolan faktureras för sina lokaler på ett sätt som återför pengar till staten. Utredarna menar att i stället för en förbättring av kvaliteten i grundutbildningen har denna allvarligt äventyrats.

Flera av dessa allmänna observationer kan klart exemplifieras genom språkinstitutionerna. Inslag som storföreläsningar ökar och färdighetsträning minskar. Språk med få studenter riskerar att läggas ner. Utredningen rekommenderade examination på större avsnitt för att kunna undersöka djupare förståelse och förmåga till tillämpning, men nu gäller genomströmning, eftersom både institutionernas tilldelning och studenternas studiemedel är knutna till produktionen av poäng. De utländska examinatore som skulle kunna garantera kvaliteten är för dyra. Utredarna föreslog som ett initiativ bland flera att lärarna skulle erbjudas pedagogiska kurser. Eftersom de pedagogiska kurserna är det enda framåtsyftande förslag som genomförts och kurserna införs samtidigt med neddragningar av resurser, är det en rimlig tolkning att regeringen menar att pedagogik ska, åtminstone till dels, kunna kompensera för nedskärningarna. Det är inte bevisat att detta skulle vara möjligt.

I samma skrift medverkar Holmberg & Winterling som säger: "Om den politiska retoriken under 90-talet till stor del handlat om en ambitiös satsning på den högre utbildningen så talar de konkreta handlingarna ett annat språk. Klyftan mellan vad som sagts och vad som gjorts har i den nationella politiken varit mycket stor" (52). Lewin säger rakt ut att besparingskraven knäckt grundutbildningen: "Men det blev, som sagt, inte som vi väntade oss. Det blev mycket, mycket sämre" (61). Utredningen föreslog att en student borde ha nio timmars lärarledd undervisning per vecka i grupp av adekvat storlek, något som inte gäller inom humaniora idag. Den siffra som återges när det gäller högskolans besparingar under 1990-talet varierar mellan 15 och 18 procent, och nedskärningarna märks mest på de områden som hade låg tilldelning redan från början, vilken bort ha höjts, inte sänkts. Samtidigt inleddes en expansion av antalet studenter, vilket betyder att studenter med sämre förkunskaper ska undervisas i stör-

re grupper till billigare penning. ”Man erbjöd med andra ord kvantitet i stället för kvalitet” (64). Lewin räds inte att dra konsekvenserna av sina erfarenheter: ”Regeringen har alltså gått in för en politik för massutbildning genom att sänka standarden. Såvitt jag förstår har regeringen sökt komma ifrån det moraliska dilemma, som detta onekligen innebär, på så sätt att man helt enkelt medvetet förnekar sanningen: man säger att kvaliteten i grundutbildningen inte är så hotad som det påstås. [...] Regeringen har informerats om och om igen om konsekvenserna av sin politik och är nog undermåttad om att per capita-sänkningen inom den akademiska grundutbildningen underminerat en pedagogisk utveckling, som började så löftesrik” (64). ”Kvalitetsarbetet känns meningslöst, eftersom det inte längre finns resurser att förverkliga de många goda idéerna” (65). Kälve-mark & Näslund konstaterar i samma skrift att åtgärden att binda finansiering till genomströmning är en inbjudan att rädda ekonomin genom att sänka kvaliteten, framför allt eftersom man riktar allt intresse mot tillträde till utbildningen i stället för kvaliteten vid avslutade studier. Före rektorn för Stockholms universitet Inge Jonsson är bekymrad: ”Det som premieras är de korta perspektiven, de snabba lösningarna, den i kvantitativa termer ökade effektiviteten. [...] för den högre utbildningen och forskningen är de förödande” (123). Han förundrar sig också över att den politiska styrningen av universiteten ökat kraftigt utan att detta egentligen mött några kraftfulla protester.¹

Kanske man kan avrunda de här synpunkterna från kretsen kring Grundbulten genom att säga att förändringarna har varit så många och så negativa att inte så få lärare känner en stilla förtvivlan. De orkar inte längre bry sig om vad som händer, och de känner att det inte är någon idé att protestera. När den utredning som mer än någon annan stått för kvalitetstänkande i högskolan under 1990-talet konstaterar att statsmakterna struntat i deras rekommendationer, vad ska då enskilda lärare hoppas på? I kontakten med olika lärare i samband med det arbete som här redovisas har jag kunnat iaktta olika reaktioner hos kollegerna. Några få ställs inför något som de uppfattar som ”en utvärdering till”. Andra vill ha en försäkran om att man inte ska kunna spåra ett visst yttrande till

¹ Rothstein (2000) uttrycker samma förundran.

dem. En tredje reaktion är att säga att det är bra att någon försöker framföra synpunkter från språkinstitutionerna ännu en gång, men att lärarna för egen del inte ens orkar tänka på att göra det. De är förundrade över att någon ids eller kanske är naiv nog att tro att det skulle hjälpa att påpeka hur verkligheten ser ut. En erfaren lärare sade stillsamt: ”Jag undrar om de menar att vi ska ha någon språkutbildning på universitetsnivå i Sverige i framtiden”.²

En annan skrift som också kan användas som mätare på hur det intellektuella klimatet förändrats är af Trolles utredning *Mot en internationellt konkurrenskraftig akademisk utbildning* som just kom 1990 och som då diskuterades livligt. När man läser om skriften 2004, verkar det som om han talade om en annan värld. Utvecklingen har gått åt motsatt håll gentemot hans rekommendationer. Han inleder med att säga att det ”varit kusligt att se hur vi i Sverige sedan 60-talet byggt vårt utbildningssystem på dyrkan av medelmåttan” (13), när vi tvärtom måste bli bäst på utbildning ”med tanke på de skyhöga krav vi ställer på välstånd och välfärd” (17). Som ”företagsdoktor” har han sett hur företag kommer i kris på grund av bristande kompetens, och Riksrevisionsverket har, när han skriver, konstaterat sjunkande kompetens på statliga myndigheters förvaltning och pressen diskuterar nivån på gymnasielärarna. af Trolle citerar vidare statsvetaren och då blivande statssekreteraren Sverker Gustavsson som talar om en ”avintellektualisering av grundutbildningen” (152). En representant för Universitets- och Högskoleämbetet konstaterar att vi i effektivitetssyfte ersatt det akademiska studiet med skolmässiga former och av besparingsskäl lagt undervisningen i händerna på icke-forskande lärare. af Trolle menar att vi borde kalla den utbildning där studenten har kontakt med forskare för högre utbildning och den övriga för postgymnasial samt att gymnasieutbildningen borde förbereda för fortsatta studier genom tanketräning, bred allmänbildning, god förmåga att behandla det

² En utredning vid humanistisk fakultet i Stockholm pekar på en nedgång i undervisningsvolymen mellan 1993 och 1999 med 16 procent och av utbudet kurser med 20 procent (Melkersson 2000). *Är grundutbildningens kvalitet i färozonen?* (2000) talar om att lärarnas arbetsbelastning är 49 timmar per vecka och att det saknas tid för kompetensutveckling och forskning.

egna språket, djupgående kunskaper i engelska och åtminstone ett annat främmande språk, god träning i logik och grundläggande matematik.

af Trolle talar en hel del om professorernas betydelse för högre utbildning, på ett sätt som påminner om hur den gruppen fått beskuret inflytande. Han nämner att en professor vid Handelshögskolan i Göteborg på 1950-talet ansågs ha ett toppjobb med bra lön, stort inflytande och ett personligt ansvar för studenter och doktorander. Professorn hade sex undervisningstimmar per vecka, träffade grundstudenter och doktorander men förlorade ingen tid på sammanträden. Han pekar på professorernas förändrade villkor som en väsentlig del av förklaringen till avintellektualiseringen. Professorerna kanske är mindre viktiga än tidigare för sina institutioner, de är relativt lågavlönade och har ringa undervisningsskyldighet men å andra sidan är de knappt underkastade någon kontroll av hur de sköter sin uppgift. af Trolle föreslår att man ska anse professorerna vara Sveriges största outnyttjade begåvningsreserv (271).³ af Trolle citerar också sin kollega Lindbeck som kommenterar att vi nu har ett universitetssystem där de som fattar beslut är representanter för grupper, inte valda för sin kompetens på det område de fattar beslut om. Ingen ingriper när systemet tar olämpliga beslut därför att systemet inte är så uppbyggt att någon har i uppgift att ingripa.

En text som ger läsaren ett liknande intryck som af Trolles är den rapport Müssener sammanställde ungefär samtidigt, 1989, om läget på språkinstitutionerna. Müssener jämförde villkoren för svensk akademisk språkutbildning med de villkor som gällde i ett antal andra länder i Europa, Nordamerika och Asien. Han konstaterar att språkinstitutionerna genomgår en kris i nästan alla de undersökta länderna, men att Sverige har ett speciellt dåligt läge i flera avseenden. Svenska språkinstitutioner utmärker sig genom att ha exceptionellt få anställda lärare och forskare, exceptionellt små miljöer och studenter som läser ämnet under mycket kort tid. Däremot är lärarnas pedagogiska utbildning oftast bättre i Sverige än i andra länder. Han konstaterar också att den i Sverige vanliga huvudinriktningen på språkvetenskap och inte på litteratur eller kultur

³ En illustration till detta kan vara att befordringsreformen 1998 knappt har nämnts av de i den här undersökningen intervjuade lärarna.

saknar motsvarighet i andra länder, där i stället områdesstudier växer sig starkare.

Müssener kommer fram till att verksamheten är underfinansierad och att varje språk har för få anställda på varje ort för att få en kritisk massa av lärare och forskare. Han nämner att man vid utvärderingar i anglosaxiska länder brukar kräva minst fem till sex heltidsanställda lärare / forskare som minimum per ämne för att få en tillräckligt rik intellektuell miljö. Det är få språkinstitutioner i Sverige som har så många anställda. För studenterna betyder den dåliga ekonomin ett rekordlåg antal lektioner jämfört med andra länder. Få lektioner och kort studietid inom ämnet har gjort Sverige starkt inriktat mot språkfärdighet och mindre mot det teoretiska innehåll man väntar sig av akademiska språkstudier. Müssener menar att myndigheterna inte har velat förstå att språk är både färdighetsämnen och teoriämnen. Sammanslagningar till storinstitutioner och startande av språkcentra har prövats i andra länder men har inte varit speciellt framgångsrikt. Müssener konstaterar att Sverige har infört en politisk detaljreglering som påminner om öststaternas, ett poängsystem från USA och en undervisningssituation med jättegrupper som liknar den som finns i vissa sydeuropeiska länder.

”Grundbulten”, af Trolle och Müssener pekar alltså från var sitt håll på en allvarlig underfinansiering av svensk högskola samt på inslag av politisk styrning som är negativ för kvaliteten. Ingen ser något pedagogiskt problem. Vad säger utredningar från början av 2000-talet?

Kraftig förändring av forskarnas villkor

Under 1990-talet sker kraftiga såväl yttre som inre förändringar, när det gäller forskningen. Bennich-Björkman (2004) har intervjuat en rad forskare om deras syn på forskningens frihet, och hennes resultat talar om samma typ av försämringar som de som påpekats av Grundbultens utredare. Forskarna beklagar alla öronmärkning av forskningsmedel. Grundforskning bygger på kontinuerlig kompetensupbyggnad under lång tid, men nu leder finansieringssystemet till korta projekt och ryckighet. Från alla vetenskapsområden framhåller man att systemet leder till ”konformism och likriktning”, tvärt emot vad man påstår sig vilja gynna. Ut-

lysningstexter om vad man vill ge pengar till skapar "flockbeteende och modetrender" (8). Dessa nya trender slår hårdast mot de forskare som verkligen söker det okända och oförutsägbara. Det nuvarande finansieringssystemet ses som uttryck för ett starkt misstroende mot forskarna.

Under 1990-talet har forskningen i Sverige utsatts för genomgripande förändringar, nämligen genom att finansieringen flyttats från staten genom fakulteterna till stiftelser och sektorsorgan samt till EU-organ. Man måste därför vara entreprenör och kunna "förpacka" sitt förslag för att få pengar. Eftersom det svåra är att få pengar, konkurrerar man nu inte med resultat utan med idéer till undersökningar. Det är hypoteserna som får pengar. Eftersom hypoteser inte kan prövas på samma sätt som resultat, riskerar bedömningen att bli "lösare" och mer subjektiv. Hela processen förskjuts till ett policytänkande. Dessutom har universitetens utbildningsroll förstärkts, både när det gäller grund- och forskarutbildning, utan att denna förändring åtföljts av nya medel.

Bennich-Björkman konstaterar att trots att de intervjuade forskarnas disciplintillhörighet varierar är deras observationer mycket likartade samt att de naturvetenskapliga forskarna är speciellt bekymrade. De har ofta valt universitetsforskningen framför industriforskningen för att kunna känna sig mer fria. Inom industrin kan man lägga ner ett projekt som ger bra resultat vetenskapligt bara därför att man inte längre tror att det kan skapa vinst, och forskaren kan inte heller publicera sina resultat helt fritt. Nu tycker sig universitetsforskarna ha förlorat inte bara lön utan också frihet.

Det nya systemet att söka forskningsmedel har skapat en situation av "dubbel bokföring". Forskarna måste begära pengar för det som de kan få forskningsmedel för, men det kanske inte är det som de primärt vill eller anser att det behöver forskas på. Forskaren väljer då att "smygforska", att göra den forskning han eller hon egentligen tror mest på under småstunder och helger. "Anpassningen utåt blir en del av vardagen, samtidigt som man inåt sett drivs av övertygelser som delvis skiljer sig från den yttre presentationen" (29). Förändringen är mycket kraftig. Vid början av 1990-talet sade 80 procent av professorerna, 83 procent av lektorerna och 70 procent av övriga forskare att de hade kontroll över fokus i sin forskning. Nu menar forskarna att de måste hålla sig informerade om vad som

är ”inne”. Alla tolkar detta som en misstro mot vetenskapssamhället, en ”generell deprofessionaliseringsprocess”. Förändringen framställs av politikerna som en ”demokratiseringssträvan”, ett spridande av inflytandet över väsentliga samhällsområden till fler personer, men i själva verket är det politikernas inflytande som stärks. De termer som används i debatten kan vara missledande. En professor menar att ”spetsforskning” kanske är så snäv att forskarna måste gå runt alla mer besvärliga problem för att hitta alternativa och snabba resultat. Forskningen antas fungera som politiken eller industrin och underställs krav på snabba resultat, vilket skapar likriktning. En ytterligare nackdel är att kravet på strategi och dubbel bokföring för att överleva i systemet får forskarna att tappa entusiasmen för det de gör. När dessutom färre än 10 procent får forskningsanslag betyder det att 90 procent får avslag, och att få avslag på ansökningar man lagt ner tid på ger en känsla av meningslöshet.

Situationen blir inte bättre av den generella byråkratisering av universitetet som ägt rum under 1990-talet. Nedskärningar i undervisningsbudgeten gör också att det framställs som illojalt mot institutionen att ägna sig åt forskning i stället för att hjälpa till med undervisningen. Många som på pappret bedriver forskning är överhopade med undervisning och administration. En intervjuad forskare menar att vi nått en ”fullständigt förlamande byråkratisering. Budgetplaner och internrevision är mycket viktigare än undervisning och forskning” och en annan talar om ”accelererande byråkratisering” (45). Få verkar förstå vilken formidabel historisk nedbrytningsprocess vi upplever just nu. De olika steg vi kan identifiera i Sverige är minskad tid för forskning, minimerade resurser så att kampen för överlevnad blir det väsentliga, färre tjänster med tillförsäkrad forskningsdel, en stark ökning av antalet studerande samt en byråkratisering.⁴

⁴ Sverker Gustavsson (2000) talar om att universitetet ”bekämpas”: ”Snart räcker vanliga basanslag bara till lokaler, bibliotek, datasystem och ett minimum av basverksamhet” (48). Han menar också att attacken mot universitetet har följder långt in i samhället: ”Om universitetens forskare tystas, är det svårt att se hur journalister, folkbildare och andra kulturutövare skall kunna hävda sin yttrandefrihet” (48). Inte ens när enighet uppnås över partigränserna går det att försvara universitetet: ”*Forskning 2000* var enig över alla partigränser. Det skulle i vanliga fall ha avgjort

I en intervju säger sig Bennich-Björkman ha blivit överraskad över att bilden var så mörk och att forskarna hade så likartad uppfattning (Käll 2004). Hon undersöker kreativitet i forskning och menar att det nuvarande systemet är farligt i den bemärkelsen att det tar död på motivationen. Oproportionerligt mycket tid går åt till att söka medel och administrera. ”Man har byggt upp ett system som ’lurar’ in begåvade unga personer och förespeglar dem en forskarkarriär. I själva verket är man på väg att montera ned möjligheten till en forskarbana genom brist på anslag, tjänster och tid.” Hon tror att den egentliga avsikten är att rekrytera heltidslärare till den expanderande massutbildningen. På så sätt får man universitetslärare som har en forskarutbildning i botten och förhållandevis hög kompetens.

Degerblad & Hägglund inleder *Akademisk frihet?* (2001) med att citera Rothsteins analys av institutionella hot mot den akademiska friheten:

1. Universitetens styrelser har politiserats genom att regeringen utser ordföranden.
2. Dessa styrelser har fått friare händer att styra undervisning och forskning efter sitt gottfinnande.
3. Ämnessakkunniga ingår formellt inte längre i de tjänstetillsättningsnämnder som beslutar om professors- och forskningstjänster.
4. Professorer har inte längre samma anställningsskydd som tidigare (18–19).

Rothsteins sammanfattning är att politiseringen möjliggjorts genom att den lanserats som en administrativ struktur samtidigt som universiteten formellt blivit mer självständiga.

Det finns också inomvetenskapliga hot mot forskningen. Degerblad & Hägglund citerar Frängsmyr som talar om forskning i humaniora och samhällsvetenskap som krisområden. Deras fria forskning hotas av politi-

saken. [...] Sektorskrafterna, i form av något hundratal heltidsanställda tjänstemän, har kunnat gå till motattack bakom kulisserna” (48–49). Rothstein (2000) talar om ”systematiska och strategiskt samordnade attacker mot forskningens självständighet och de enskilda forskarnas autonomi”. På arbetslivsområdet har, hävdar han, den rent politiska styrda forskningen fyrtio gånger högre volym än den forskarstyrda (55–56).

sering i form av öronmärkning och krav på ekonomisk nytta men också av den relativism som många antagit som forskningsprincip: ”Den objektiva sanningen finns inte, utan ’allt’ är tillåtet”, vad som helst kan benämnas ”vetenskap” (19). Frängsmyr menar att forskningens frihet, använd på detta sätt, leder till att den avskaffar sig själv. Om forskningen inte är verifierbar eller falsifierbar, riskerar den att förlora sin legitimitet och kanske höjs rop på kontroll utifrån. Friheten måste motsvaras av ett ansvar för att upprätthålla kvalitetskraven. Som många påpekat är idén om akademisk frihet tänkt som ett kvalitetskrav. Universiteten skulle vara autonoma i förhållande till statsmakten för att kunna skydda ett rationellt förhållande till kunskap.

Nybom (2003) uppmärksammar den motsägelse det innebär att vilja ha ett samhälle som vilar på teknik och vetenskap och samtidigt tro att man inte behöver främja de attityder som vetenskap bygger på. Som historiker är han väl medveten om hur lång tid det tagit att utveckla de attityder av undersökande och objektivitet som givit oss de vetenskapliga framstegen. Sedan ungefär 1970 har vetenskapligt tänkande emellertid förlorat sin ”självklara position som central europeisk kulturyttring” (119). Européerna har valt att tro att de fördelar utvecklingen givit samhället kommer att finnas även om de politiska och mediala skikten föraktar vetenskapen. Nybom understryker att tilltron till vetenskap är förbunden med idealen det rationella offentliga samtalet, den liberala demokratin och rättsstaten.

När universiteten i Västeuropa omvandlades under sent 1960- och tidigt 1970-tal från elit- till massinstitutioner blev följden, menar Nybom, att universiteten i många länder i praktiken upphörde att vara högre utbildningsanstalter. För Sveriges del talar han om en ”hårdhänt byråkratisk strömlinjeformning”, där tillträde och genomströmning gradvis blivit viktigare än resultatet (120–121). Sättet att ta makten över universiteten har varit att konstant underfinansiera dem. De blir då krisinstitutioner och måste rätta sig efter det som finansären, i regel staten, sätter som villkor. De forskare som verkligen vill forska får försöka hitta andra finansieringskällor än universitetet, något som varit olika framgångsrikt beroende på forskarens område. Professorernas inflytande, ansvar och lön har kraftigt beskurits. ”Detta innebär att det europeiska universitetets ställning som central kulturell samhällsinstitution med ett unikt kollegialt självsty-

re gradvis försvinner från och med 1970. [...] Den här nedmonteringen framstår som näst intill oförklarlig i ljuset av de närmast föregående tjugo-fem årens forsknings- och utbildningspolitiska ansträngningar” (121). Det man i stället kan iakttä är antiintellektualism och vetenskapsfientlighet. Nybom påpekar att vi kan se en annan egendomlighet i själva tanken att statsmakten skulle utvärdera universiteten. De flesta europeiska stater skapade universitet för att dessa skulle vara den yttersta professionella garantin av kvalitet. Vetenskapens betydelse i samhället bygger på forskarnas självständighet, men nu öronmärks medel för politiskt förbestämda fält. När politikerna anger mål kallar de själva detta en ”demokratisering”, något som avvisas av Nybom med hänvisning till de magra resultaten från flera områden som fått stora anslag, exempelvis utbildningsforskning. Tyvärr verkar det, menar han, som om de nya EU-fonderna är minst lika politiskt styrda som de nationella.

Ny forskarutbildning

Inte bara forskningen utan också forskarutbildning, lärarutbildning och grundutbildning har förändrats på genomgripande sätt på bara några år. Sedan slutet av 1990-talet får bara helfinansierade doktorander antas, men samtidigt ska doktorsstudierna genomföras på fyra år. Finansieringen innebär ett stort ekonomiskt åtagande för fakulteterna, och följderna har blivit både en byråkratisering och ett fackföreningsinspirerat rättighets-tänkande som förändrat samarbetsklimatet på institutionerna.

Många har ur olika synvinklar kritiserat reformen.⁵ Sörlin (2000) understryker att staten borde öka satsningen på forskarutbildning generellt om Sverige vill tävla med framstående universitet som Stanford och Cambridge, vilka ofta har lika många studerande på masters- och forskarutbildningsnivå som de har grundstudenter. I Sverige förekommer på sin

⁵ Nybom (2000) kritiserar att samma mall appliceras på alla ämnen: ”Ännu värre är dock att den ’enhetliga lösningens’ terror inom det högre utbildnings- och forskningssystemet återigen tilläts fira en ’lysande seger’. När skall centralbyråkrater, departement och andra ansvariga begripa att homogenitet beträffande regelverk och organisatorisk enhetlighet inte kan vara ett självändamål i en välfungerande akademisk verksamhet” (33).

höjd 10 procent doktorander, men ofta betydligt färre. I språkämnen gäller nog snarare någon enda procent. Sörlin (1996) påpekar att det är viktigt med många högutbildade i ett samhälle inte bara för att producera ny kunskap, utan också för att kunna ta emot och använda den. Ett framgångsrikt samhälle måste värdera kunskap högt och ha en kunskapspolitik. Beträffande forskarutbildningen menar han att det naturliga vore att se den just som en utbildning och inte som ett avlönat arbete. Belöningen borde komma efteråt i form av en akademisk tjänst eller högre lön. ”Det är, hur paradoxalt det än låter, ett tecken på forskarutbildningens låga status och perverterat ringa samhällseliga erkännande att de som genomgår den måste göra det med så goda ekonomiska villkor att de vore helt otänkbara i varje annan form av utbildning” (141).

Kim (2000) har studerat den svenska forskarutbildningsreformen i ljuset av vad andra länder har vidtagit för åtgärder. Hon påpekar att alla utredningar under 1970- och 1980-talen framhåller att problemen med forskarutbildningen berodde på att staten inte uppfyllt sin del av överenskommelsen, därför att tillskottet av doktorand- och forskarassistenttjänster uteblev. Den utredning som låg till grund för reformen saknar också internationella jämförelser:

Forskarutbildningsreformen ger anledning till många reflexioner över hur de styrande i Sverige numera genomför reformer utan att lära vare sig av egna erfarenheter eller av vad som sker i vår omgivning. När man går utanför landets gränser, slås man däremot av hur man på regeringsnivå, framförallt i Europa, noggrant bevakar hur andra länder planerar för framtiden. Det är ett faktum att Sverige numera ofta saknas i internationella sammanhang när det gäller utbildning. Vi nämns sällan som exempel, saknas ofta i internationella jämförelser, deltar inte i samverkansprojekt, ja uppfattas helt enkelt inte som ett intressant föregångsland på samma sätt som tidigare. Våra nordiska grannländer, framförallt Finland och Danmark, förekommer betydligt oftare. När det gäller forskarutbildningen är detta slående. / I regeringsdeklarationen sägs att Sverige skall vara ”en ledande kunskapsnation”. En nödvändig förutsättning för detta är att vi framöver lär mer både av andras och egna erfarenheter och dessutom tar reda på var vi själva står innan de politiska besluten fattas (150).

Kim finner det egendomligt att Sverige avstår från de doktorander som erbjuder sig att själva betala sin utbildning och påpekar att detta strider

mot ett annars omhuldat resonemang, det om det livslånga lärandet. Kim slås också av att humanvetenskaperna hamnar i en speciellt svår situation jämfört med andra länder:

Varför misstro mot samhällsvetenskap och humaniora? Volymen på den svenska forskarutbildningen är inte imponerande i internationell jämförelse. I många länder avläggs betydligt fler doktorsexamina i relation till befolkningens storlek än i vårt land. Framförallt gäller detta inom samhällsvetenskap och humaniora. Meritvärdet och efterfrågan på forskarutbildade utanför universitetssektorn är i många fall större än i Sverige. / Sverige satsar överhuvudtaget litet på forskning inom humanvetenskaperna. Det framgår av både den internationella forskningsstatistiken och av jämförelser med våra nordiska grannländer när det gäller "professorstätheten" inom olika områden. Därför är det något förbryllande att de statliga utredningar som genomförts under senare tid så entydigt propagerat för att ytterligare expandera forskarutbildningen inom de "hårda" vetenskaperna. Där ligger vi ändå relativt väl till, åtminstone gäller detta inom medicin och teknik (147–148).

När reformen beskrivs ur ett mer lokalt perspektiv är tonen annorlunda. Appel (2003) har genomfört en enkät med doktorander och handledare i Umeå. Det mest intressanta är de triviala termer som används för att beskriva forskarutbildning: "Handledaren har en form av körskolläroroll och ska så att säga lotsa fram doktoranden genom en slags forskarutbildningens körskola. Forskarutbildningen blir en sorts övningskörning som syftar till att doktoranden på sikt erhåller ett körkort för att självständigt få bedriva forskning. Den formella uppkörningen utgörs av själva disputationen" (29). Vi har gått från livsverk till körkort. Liknelsen används också fortsättningsvis genom att det talas om att handledaren ska "gasa" respektive "bromsa" doktoranden, när denne är för ambitiös eller oambitiös. Andra uppgifter i Appels undersökning väcker frågan huruvida nuvarande rekrytering och fyraårsutbildning fungerar optimalt. Flera doktorander säger visserligen att frånvaron av möjligheter att fortsätta att forska minskar intresset, vilket är normalt, men samtidigt är det bara hälften av alla doktorander som absolut vill fortsätta med forskning i framtiden, medan fyra av tio säger att de kanske vill det och då kanske inte på sina nuvarande institutioner. 20 procent säger dock att de inte skulle ha påbörjat forskarutbildningen om de vetat vad den innebar. Ett ytterligare dokument av

liknande slag är *Doktorandspegeln* som också den är sociologiskt inriktad i den bemärkelsen att man frågar doktoranderna efter deras åsikter om allt annat än kärnpunkten, nämligen hur de har utvecklats som forskare (Jacobsson 2003). Också här verkar det finnas en föreställning om att handledaren kan ”ge” doktoranden det doktoranden behöver.⁶ Ansvaret förskjuts från doktoranden själv till handledaren och institutionen.

Ny lärarutbildning

Lärarutbildningen har en strategisk betydelse för samhällets framtid och slukar dessutom stora resurser, eftersom det i Sverige utbildas lärare vid inte mindre än 23 högskolor. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63) är den utredning som föregick den reform som infördes från hösten 2001.⁷

Inom lärarutbildningen finns två traditioner. Den ena ser läraryrket som ett praktiskt yrke och den andra ser yrket som ett vetenskapligt anknutet yrke. Den första traditionen brukade omfatta grundskolans lägre stadier och kallas ibland seminarietraditionen. Den andra, läroverks-traditionen, omfattade teorilärare med tyngdpunkt på den grupp lärare som brukade kallas adjunkter. Nu ska all lärarutbildning anses vetenskaplig samtidigt som man drar ner på den lärarutbildning som otvetydigt var vetenskaplig och som siktade på teoriundervisning för äldre elever. Den nya utbildningen innehåller mycket praktik, vilket man uttrycker som att utbildningen ska förankras i konkreta och praktiska erfarenheter och att praktiken i ökad utsträckning ska utgöra grund för de teoretiska kunskaperna. Utredningen menar uppenbarligen att praktik, som benämns verksamhetsförlagda studier, ska ses som en typ av teori. Detta är ett exempel på ”förvetenskapligande” av ett yrkesområde. Naturligtvis ska en lärarutbildning innehålla praktik, men varför inte kalla den praktik?

Förvetenskapligandet kombineras, som sagt, med en nedskärning av teoriinnehållet för lärare i teoretiska ämnen, en ”avintellektualisering” som

⁶ I Trow & Nybom (1991) säger Wärneryd, dekan i Lund, att det inte räcker med att säga att det är en konst att träna forskare utan att det är en omöjlig uppgift (152).

⁷ Avsnittet bygger på en text i Enkvist 2003.

kommer att få allvarliga konsekvenser. De blivande lärarna i teoriämnen kommer att känna sig pressade av att de saknar kunskaper, och deras framtida elever kommer att märka att lärarna inte kan särskilt mycket. Teoridelen tunnast ut ytterligare av att det i de teoretiska ämnesstudierna läggs in didaktik. Det är exempelvis tänkt att de lärarstuderande samtidigt som de lär sig ett nytt steg i tyska ska studera hur man bäst lär ut detta till högstadieelever. Metoden lämnar mindre tid för de blivande lärarna att själva lära sig de ämnen de ska undervisa i och får två allvarliga följder. Den första är att de lärarstuderande inte disponerar tillräckligt med tid för att utveckla sin egen förståelse av ämnet och i stället inriktas på att lära sig exakt så mycket som de tror att de kommer att behöva i klassrummet. Den andra är att de inte kommer att ha förmåga att förstå didaktik annat än på en elementär nivå, eftersom de själva inte kan sina undervisningsämnen annat än på låg nivå. Inom lärarutbildningen blir de utlämnade till att acceptera de arbetssätt som presenteras för dem. De studerande antas lära ut kritiskt tänkande till elever, trots att de själva saknar möjlighet att utveckla något sådant på grund av bristande kunskaper i sina ämnen.

Den nya lärarutbildningen ska ses som en högskoleförlagd yrkesutbildning. Det är uppenbart att de som dragit upp riktlinjerna ser yrket som att "finnas bland elever" och inte som att "ha sådana kunskaper att man har något att lära ut till elever". Studierna inleds med tre terminer allmänna läraryrkesämnen som syftar till att de lärarstuderande ska lära sig att se sig själva som lärare och först därefter inrikta sig mot vissa områden. Under sådana omständigheter kan de lärarstuderande lätt komma att anse att inläring i specifika ämnen är mindre viktig. Trots en endast partiell förståelse av ämnet, tror sig de lärarstuderande veta vad de behöver i en klassrumssituation nu och i framtiden. Det är inte sannolikt att dessa lärarstuderande i sin tur kommer att kunna eller vilja övertyga sina elever om det viktiga med fördjupade studier. Redan nu får högskolelärare höra av de lärarstuderande att dessa inte skulle behöva lära sig vissa avsnitt av en kurs, "eftersom de bara ska bli lärare".

Läraryrket har två delar, en kunskapsdel och en praktiskdel, och det är först den erfarna läraren som kan förena båda nivåerna utan ansträngning. Om fokus på kunskaper och inläring minskar, förvandlas läraryrket från ett kvalitativt yrke centrerat kring kunskapsinhämtning till ett specifikt

rat socialt serviceyrke, där läraren ska finnas i en miljö med inlärare. Det finns därför anledning att tala inte bara om avintellektualisering av yrket utan också om avprofessionalisering, fast utredningen lanserar idén att kärnan i lärarprofessionen skulle vara studier i lärandet i sig utan referens till ett specifikt ämnesinnehåll. Samtidigt som nedskärningen i framför allt teorilärarnas fackkunskaper pågår, använder utredningen glatt formuleringar som ger intryck av förbättringar. Abstrakta ord om kunskap och framtid döljer de verkliga nedskärningarna av kunskaperna hos viktiga lärargrupper. Utredningen är ingen vän av skolkunskaper, och en av de negativa formuleringarna är att framtidens skola kommer att kräva andra kunskaper än de som dagens lärare har. Detta är i stor utsträckning direkt felaktigt, åtminstone när det gäller språken. Språkens centrala delar förändras ytterst långsamt.

Efter eran med sammanslagningar av elevernas undervisningslinjer har vi nu nått till sammanslagningen av lärarutbildningarna. Ett genomgående drag är att de utbildningar som syftar till ett mer omfattande ämnesinnehåll för mognare elever ska anpassa sig till dem som syftar på mindre ämnesinriktade studier för yngre elever. När man införde 1-7-lärare respektive 4-9-lärare innebar det ett första steg till utsuddande mellan olika specialiseringar. 4-9-lärarutbildningen har medfört en avintellektualisering av utbildningen för högstadiet, eftersom nivån på ämneskunskaperna är låg, oftast 20 poäng i stället för 40 poäng som var det gängse hos de tidigare adjunkterna. I några ämnen krävs 40 poäng, men dessa poäng ska nu också innehålla praktik och didaktik.

Under många år har lärarutbildningen haft svårt att fylla platserna, samtliga sökande antas, och kunskapsnivån hos de lärarstudierande har varit bekymmersam. Det kan därför ge en tankeställare att jämföra med Linnarud (1981) som skriver om lärarutbildning i engelska och franska i Lund 1979. Efter en treårig universitetsutbildning kunde studenterna söka in på en ettårig lärarutbildning och denna var i Lund så attraktiv att studenter "går kvar och meriterar sig" vid universitetet för att få en plats på lärarutbildningen. Hon nämner att det 1979 fanns 36 platser med 1 255 sökande varav 1 012 sökte i första hand i Lund. Till de fem platserna i svenska och engelska sökte 65 personer, till fyra platser i engelska och tyska fanns 32 sökande, till två platser i engelska och franska fanns 42 sökande (57).

Förändringar i underliggande stadier

När politiker och offentliga personer håller tal om utbildning, framhåller de alla hur viktigt det är med kunskaper i främmande språk ”i vår internationaliserade värld”, som klichén lyder. Däremot verkar det saknas en insikt i att dessa kunskaper kräver långvarigt, systematiskt och ihärdigt arbete. En rad förändringar har snarast försvårat för språkundervisningen, och då frågar man sig om dessa offentliga personer verkligen tror på det som de själva säger.

Man kan måla upp två motsatta bilder av dagens situation. Å ena sidan väcker svenska ungdomar brysselbyråkraternas beundran, när de på ledig talspråksengelska demonstrerar sin förmåga att söka information på Internet. Å andra sidan har krav på kunskaper i främmande språk utom engelska försvunnit i många sammanhang, och vi har slutat att belöna den mångåriga ansträngning som det innebär att lära sig något så svårt som ett främmande språk.

Det borde vara lättare att vara språklärare nu än tidigare, när fler elever kan resa och när massmedierna ger oss tillgång till material från andra språkområden. Det är emellertid inte säkert att så är fallet. Just överflödet av material gör att språkläraren som kontaktperson mellan kulturer inte längre framstår som så intressant, och kanske inte heller det bredvidmaterial som språklärare alltid använt. De unga kan vara på en gång okunniga och övermätta på information och intryck, och mängden tillgänglig information kan bidra till att det inte ”känns” viktigt att lära sig exempelvis ett språk och inte heller att passa på just under skolåren. Talet om ”livslångt lärande” kan minska motivationen hos skolelever.

Flera allmänna tendenser försvårar för språkundervisningen. Skolans sätt att träna elever, inte bara i specifika kunskaper utan också i vad kunskap är, har varit att successivt föra in fler nyanser, fler begrepp och mer komplicerade sammanhang. Allt slags nivå- eller linjetänkande har emellertid nu tonats ner, och i stället framhålls elevens fria val i ögonblicket som viktigt. Samhället sägs vara så förändrat att skolans traditionella sätt att organisera kunskapsinhämtandet skulle vara föråldrat, och elevens val antas ge en bättre grund än skolans systematik. Typiska adjektiv är numera ”öppen”, ”dialogisk”, ”plural” och ”flexibel”. Man ska vara tolerant,

säga att "allt är o.k." eller *Anything goes*. Ett framträdande drag är att påstå att det skulle finnas olika sätt att se på kunskap, vilket i praktiken alltid används för att avvisa skolkunskaper eller "teoretisk" kunskap. Det egendomliga är att ingen någonsin har påstått att skolkunskaper skulle vara de enda kunskaperna värda att ha eller att de skulle täcka allt. Däremot är skolan samhällets organ för att förmedla just skolkunskaper. De pedagoger som kritiserar skolans kunskapsförmedlande roll verkar ha inställningen att skolan är ännu mer betydelsefull än anhängare till skolkunskaper brukar hävda. Vi har nu hamnat i den egendomliga situationen att kunskapsförmedlingens kritiker kräver utbildning för alla samtidigt som de hävdar att kunskaper inte är viktiga, vilket är ett sätt att skilja "utbildning" från "kunskapsinhämtande". Alla har rätt till "utbildning", men ingen har skyldighet att inhämta "kunskaper". På så sätt undermineras skolan och förvandlas från en kunskapsförmedlande institution till ett allmänt socialt serviceorgan. Skolan övergår till att vara en rättighet, en tjänst. Det är rätt till ett slutbetyg som efterfrågas, inte kunskaper.

Hösten 2004 har en rad undersökningar om kvalitet i skolor lagts fram. *NU 03*, utläst *Nationell Utvärdering 2003*, är en skolverksrapport som bland annat jämför med elevernas kunskaper 1992. Rapporten konstaterar en tydlig nedgång i matematik men också en sjunkande tendens i läsförståelse i svenska och engelska. Bekymmersamt för språken är att eleverna sägs ha endast "fragmentariska" kunskaper i samhällsorienterande ämnen. Internationella jämförelser framlagda hösten 2004 som *PIRLS 2003*, *PISA 2003* och *TIMSS 2003* signalerar att de svenska resultaten sakta sjunker samtidigt som flera länder gör stora utbildningsinsatser. Speciellt intressant i Sverige är att Finland ligger i världstoppen, långt framför Sverige i många avseenden.

Ekonomisk rationalitet i utbildningssystemet?

Är den politiska styrningen av utbildningen rationell?⁸ Detta ifrågasätts i *Utbildningens omvägar – en ESO-rapport om kvalitet och effektivitet i svensk utbildning* (2000) skriven av Landell, Gustafsson & Grannas, tre natio-

⁸ Texten bygger på ett avsnitt i Enkvist (2003).

nalekonomer vid NUTEK (Närings- och teknikutvecklingsverket). Deras resultat pekar på att olämpliga regler inom utbildningsväsendet förorsakar samhället en kostnad på cirka tjugo miljarder kronor per år, en summa som motsvarar ett minskat arbetskraftsutbud om närmare 130 000 personer, kostnaden för föräldraförsäkringen eller en allmän pensionsålder vid 60 år. Sverige satsade 1998 ungefär 120 miljarder på grund- och gymnasieskolan samt högskolans grundutbildning, vilket i sin tur motsvarar ungefär sex procent av BNP. Med kvalitet avser rapporten den utsträckning i vilken elever utexamineras från utbildningarna efter den avsedda tiden och som kostnader räknas såväl de direkta utbildningskostnaderna som de indirekta i form av tidsåtgång, vilka båda måste vara så låga som möjligt för att utbildningen ska anses effektiv. Författarna intresserar sig enbart för utbildning som samhällsekonomisk och individuell investering.

Vilka är då kvalitetsbristerna? Det är fler än 30 procent av de elever som börjar i gymnasieskolan som inte har fullföljt sina studier inom fyra år, i vissa fall därför att de är färdiga med att studera på Komvux. Cirka en av tre elever i årskurs tre saknade läsåret 1998/99 den behörighet för högskolan som ett avgångsbetyg från gymnasieskolan numera ger oavsett den studieriktning eleven valt. Det är färre elever idag än för tio år sedan som går igenom de traditionella studieförberedande programmen. Den snabba ökningen av studerande på Komvux och på basåren i högskolan är tydliga bevis på att signalerna till de studerande i gymnasieskolan inte får dem att välja studieväg rationellt i bemärkelsen tids- och kostnadseffektivt. Där emot väljer de rationellt utifrån de antagningsregler som gäller för högskolan. Kompletteringarna på Komvux har fördubblats på fem år, och 1998/99 läste 50 000 personer under 25 år på Komvux för att reparera brister när det gällde realistiskt val av studieväg eller kvalitet i studieresultaten.

Mer än hälften av alla studenter i högskolans grundutbildning 1997/98 var över 25 år och mer än var fjärde var äldre än 30 år. Att kunna studera vid högre ålder har framställts som en social rättighet och ett framsteg, men om man hade fått samma individer att studera fem eller tio år tidigare hade detta inneburit en vinst både för samhället och individerna när det gäller antal år kvalificerat yrkesarbete, påpekar utredarna. Äldre studerande har också ofta en längre studietid för samma utbildning. I själ-

va verket har direktövergången från gymnasieskolan till högskolan minskat allt mer och är nu nere i sexton procent, vilket är samma siffra som 1990/91, och mycket lågt i internationell jämförelse. Det potentiella ekonomiska värdet av utbildning är högre ju tidigare i livet den genomförs, därför att investeringen då förräntas under längre tid. De politiska insatserna är motsägelsefulla på det här området, påpekas det vidare, eftersom Sverige kraftigt har byggt ut högskolan samtidigt som kvaliteten inte hålls uppe i gymnasieskolan. Detta gör att rekryteringsunderlaget från gymnasieskolan endast räcker till drygt hälften av antalet högskoleplatser och i fråga om platser i naturvetenskaplig utbildning till en tredjedel.

Bland de högskolestuderande som påbörjade sina studier 1995/96 gjorde minst en av tre studieavbrott, och nästan var femte bytte utbildningsinriktning och förlorade några terminer. Byten innebär förlorad arbetsinkomst för individen, och samhället förlorar den kvalificerade arbetsinsats som den färdigutbildade personen kunnat göra. Ett annat problem är att examinationsfrekvensen gått ner. Vi har fler registrerade högskolestudenter, men antaletamina ökar betydligt mindre. Författarnas förslag är att kvaliteten i grund- och gymnasieskola förbättras genom att man betonar kunskaper och lärarkompetens. De vill också att det skapas fler högskoleplatser i attraktiva ämnen, så att studenterna kommer igång med sina studier utan väntan. Samtidigt menar de att studiefinansieringssystemet bör ändras så att alla lån betalas tillbaka relativt snabbt. En utbildning ska ses som en investering så att studenterna har anledning att avsluta sina studier så snabbt som möjligt för att skaffa sig arbete och återbetala lånet.

För språkinstitutionerna innebär äldre studerande inte i sig något problem, men om studenterna arbetar eller har familjeansvar så att de inte kan lägga tillräcklig tid på sina studier är detta bekymmersamt. Åtaganden utanför studierna kan också påverka studenternas ambitionsgrad så att de inte fortsätter till högre nivåer.

Antagningsreglerna till högskolan har påverkat språken ogynnsamt. I *Privilegium eller rättighet. En ESO-rapport om antagningen till högskolan* (2000) slår Kim & Brandell fast att Sverige har en internationellt sett ovanlig antagningsfilosofi när det gäller högre utbildning. Vi har dels samma antagningsregler till nästan all högskoleutbildning, dels bara två urvalsinstrument, nämligen betyg och högskoleprov, vilka dessutom i regel

inte kombineras med intervju eller lokalt antagningsprov. De flesta länder har gått mot större flexibilitet. De problem som uppstår med vår modell har inte tillräckligt uppmärksammats, menar författarna. Först och främst har antagningsreglerna en oerhörd inverkan på gymnasieskolan. Sverige har sedan slutet av 1960-talet inte längre någon studentexamen som ger tillträde till högre utbildning, utan avgångsbetyget från gymnasieskolan är bara ett dokument med vilket ungdomarna kan söka till högskolan. Antagningen till högskolan är alltså ett urval från högskolan, och därför blir eleverna beroende av att anpassa sig till högskolans urvalskriterier. Den regel som gav alla tillträde i högskolan efter avslutade gymnasiestudier med godkända betyg, oavsett vilka ämnen eleven studerat på gymnasieskolan, fick till följd att eleverna helt rationellt började välja enkla ämnen som gav höga betyg. Författarna menar, liksom många språklärare, att vi mer borde inrikta oss på att fråga vilka förkunskapskrav som behövs för en viss utbildning och sedan vara flexibla när det gäller att kontrollera hur kunskaperna inhämtats. Systemet tar nu inte hänsyn till behovet av specifika förkunskaper för en viss utbildning utan syftar till "likhet" i bedömningen, en likhet som dessutom inte gäller individer utan grupper. För språken torde den mest negativa effekten av de nya reglerna vara att färre läser språk på gymnasieskolan, eftersom språk anses svårt och arbetsamt och kan ge lägre betyg än praktiskt inriktade ämnen.

Antagningssystemet är också ineffektivt i ett avseende som få känner till, nämligen att av dem som antas till högskoleutbildning är det bara en tredjedel som börjar på den plats de fått. Varför? Kanske ansökan sker alltför långt från kursstart. Ungdomar ändrar sina planer. Kanske idén att det är svårt att komma in gör att man söker för att se om man skulle kunna komma in utan att verkligen ha för avsikt att börja. Kanske gymnasieskolan inte ger de studerande tillräcklig insikt i deras respektive styrka och svaghet som studerande, så att eleverna in i det sista tvekar om vilken studieinriktning de ska välja.

Författarna påpekar att högskolepolitiken på olika sätt också kan anses missgynna kvinnor trots att man i andra sammanhang säger sig vilja gynna kvinnor. Den nu allt vanligare uppskjutna studiestarten gör det svårare för kvinnor att studera, eftersom studietiden sammanfaller med familjebildning och ansvar för småbarn. Utbyggnaden av högskoleplatser

har också skett inom teknik och naturvetenskap samt på små orter. Kvinnor söker dock, förutom vård- och lärarutbildningar, gärna humanistisk och samhällvetenskaplig utbildning i stora städer.

Finansiering av högre utbildning i andra länder

En av de mer uppmärksammade böckerna om högre utbildning och samhällsresurser är Wolfs *Does Education Matter?* (2002). Resultatet av hennes forskning är att högre utbildning i viss mån är en överflödskonsumtion. Hon tillbakavisar ett antal vanligt förekommande påståenden om sambandet mellan utbildning och ekonomi. Det är ekonomisk tillväxt som ger ökad efterfrågan på utbildning och inte tvärtom, menar hon. Framgångarna i Singapore och Sydkorea har inte åstadkommits av den nuvarande välutbildade generationen utan av deras föräldrar. En höjning av utbildningsnivån i ett land driver upp arbetsgivarnas förväntningar så att för att komma ifråga för vissa anställningar måste den unga personen ha allt högre examina. Det viktiga i Wolfs tes är alltså att ett visst arbete i sig kanske inte kräver en viss examen men att konkurrenssituationen för att få arbetet gör det. Den enda ämneskunskap som enligt hennes undersökningar har ett klart samband med högre lön är matematikstudier upp till studentexamen. I övrigt är det de allmänna personliga egenskaperna och den allmänna kunskapsnivån som är viktiga.

Wolf menar också att engelsk utbildning under lång tid legat i händerna på personer som använt utbildningssystemet för politiska mål och inte för att höja elevernas kunskapsnivå. Det senaste politiska målet är att öka kvantiteten examina snarare än kvaliteten, och det vill hon varna för. Det är inte säkert att ett stort antal medelmåttigt utbildade personer är bättre för ett land än ett mindre antal välutbildade. I stället menar hon att bristen på riktigt bra lärare är förbisedd. Om inte duktiga studenter vill bli lärare, kommer en sänkning av kvaliteten att äga rum i stället för en höjning. En annan brandfackla är att hon återger amerikanska undersökningar som säger att det viktigaste för utbildningsmässigt svaga elever är att komma i arbete, och då kan ett anställningsbidrag vara en effektivare hjälp än ett utbildningsprogram.

I Seville & Tooley (1997) säger Tooley att samhället helt enkelt inte har

pengar till så mycket högre utbildning som politikerna vill erbjuda medborgarna. Tooley slänger också ut ett antal brandfacklor. Undervisning är inte nödvändig för att en ”högre inläring” ska äga rum. Studenter skulle kunna studera på egen hand betydligt mer och bara tentera. Likaså kan forskning äga rum utan undervisning och inläring utan forskning. Tooley citerar en kollega som hävdar att alla lärare skulle ha skyldighet att hålla sig informerade om forskning men att det inte är nödvändigt att alla forskar själva. Inte all universitetsforskning och undervisning håller bra kvalitet, och det finns forskare som arbetar med förlegade teorier exempelvis inom samhällsvetenskaperna och humaniora. Inte heller är det nödvändigt att samhället betalar högre utbildning. Han påpekar att högre utbildning i Storbritannien i stor utsträckning betalades av filantropi fram till andra världskriget.

Är det så säkert att ungdomar blir mer nöjda om de får studera? Kanske de blir mer missnöjda om de har viss utbildning men inte får arbete i nivå med titeln? Tooley talar om *diploma disease* och citerar studien *What do graduates really do?* från 1996 som talar om *underemployment* för akademiker. En av tio skulle kunna ha klarat jobbet efter nian och en av fem humanister har kontorsarbete. Tre femtedelar av alla med akademisk grundexamen menade att de hade en anställning som inte krävde särskilt mycket skicklighet eller kunskap och som låg under den nivå de utvecklat i studierna. Ska skattebetalarnas pengar användas till något som inte efterfrågas? frågar Tooley. Gratis högskoleutbildning är en överföring av pengar från lågutbildade till högutbildade, eftersom medelklassen efterfrågar högskoleutbildning i högre grad än personer med arbetarklassbakgrund. Skulle humaniora få det svårare om studenterna skulle behöva betala universitetsutbildningen? Det är inte säkert, svarar Tooley. Det är statliga snarare än privata universitet som skurit bort humaniora. Han tror att studenter skulle göra rationellare val om undervisningen inte vore gratis.

Seville studerar trenden mot att läsa i kortare kurser som kan kombineras på olika sätt. Systemet är flexibelt, modernt och ekonomiskt, men Seville menar att vi riskerar att förlora i kvalitet. Korta, avgränsade kurser är bra för deltids- och sommarkursstudier och för att sänka kostnaderna, men kanske inte för kvaliteten. Han säger att priset per student i Storbritannien i heltidsstudier var £ 6 900 läsåret 89/90 men bara £ 4 400 läsåret

97/98. Detta betyder att universiteten varit tvungna att skifta till billigare studier, erbjuda fler kurser som inte har laborationer, enskild handledning eller uppsatser som ska rättas, med andra ord inte har just det som alltid ansetts ge mest personlig utveckling.

Hague (1996) är en ekonomiprofessor som under många år suttit i en kommitté som tilldelar medel till universiteten. Hans förslag torde reta upp mer än en universitetslärare. Han menar att universitetsundervisningens kostnader stiger så fort att man måste hitta rationaliseringsvinster, precis som i näringslivet. Man bör gå mot färre men bättre anställda, det vill säga anställda som har högre produktivitet, men också betala dem bättre, se till att deras goda arbete kommer fler till del samt ge dem medarbetare som kan stödja dem i praktiskt avseende. Han förespråkar alltså arbetsdelning, något som går helt emot innehållet exempelvis i *Den öppna högskolan*, den proposition som ska studeras i nästa avsnitt. Beträffande doktorander menar han att de måste bli färdiga på fyra år. På detta område överensstämmer hans förslag med den svenska regeringens. Han menar att universitet som inte lyckas få åtminstone hälften av doktoranderna att bli färdiga inom fyra år inte bör få statliga pengar till sin doktorandutbildning. Han vet mycket väl att det är svårt att förutsäga vilka doktorander som kan tänkas vara produktiva och kreativa men föreslår som en bas att de ska gå metodkurs och utarbeta en forskningsplan, innan de antas.

Hague tycker att universiteten är dåliga på att förnya sig och påpekar att *peer review*, som anses vara det bästa kvalitetsmättet, kan vara *status quo*-befrämjande och stödja modeflugor i forskning. Han har speciellt studerat samhällsvetenskaperna och anser att många avhandlingar ger uttryck för förlegade föreställningar. Det finns handledare som hela sitt yrkesliv hävdar samma paradigmen som han eller hon började omfatta som doktorand.

En del av problemet är hyperspecialiseringen. Några vet allt mer om ett allt mindre fält, medan det saknas generalister. Specialisering är inte synonymt med excellens, och Hague citerar en kollega som menar att specialisering ”frambringa böcker som ingen vill läsa, lärare som inte har rytm och klang i det de säger och ett samhälle där det offentliga livet inte har någon gemensam grund för förståelse och rationell debatt” (26).⁹ Koll-

⁹ Min översättning.

gan menar att man rentav bör tala om en "deformering" av verksamheten. Det är inte den här typen av personer vi behöver utan en "framstående kår av lärare som kan klara en allt vidare uppgift" (26). Goda lärare ska "väcka iver" och "ge ifrån sig gnistor" som lever vidare i studenten för resten av livet (63). Hague citerar gillande Poppers yttrande att god universitetsutbildning ska lära studenten att skilja mellan en expert och en charlatan. Universitetens huvuduppgift är att träna samhällets *brain power* och man måste noga följa hur detta sker (31).

Hague menar slutligen att universiteten bör överväga vilken forskning de vill ha utförd och att det inte är säkert att kommittéer i huvudstaden vet bästa vägen till kvalitet och förnyelse. Han tror att man borde tilldela medel genom ett snabbare kommittéförfarande även om inte hundraprocentig rättvisa kan utlovas. Ansökningskulturen är avsedd att främja originalitet men kan resultera i likriktning och taktiska ansökningar. Han tror inte heller att nya universitetslärare borde ha livstidskontrakt, eftersom inte alla håller uppe kvaliteten på sin undervisning.

Från sin utsiktspunkt vid en tyskinstitution i USA kommenterar Gilman (2000) att det är omöjligt att språkinstitutionerna ska kunna hålla hög kvalitet, om allt fler av de undervisande lärarna av besparingsskäl har korttidskontrakt eller arbetar deltid. Han tycker sig märka en allt mer negativ attityd hos makthavare mot språkstudier. Språkinlärning tenderar att uppfattas som något enkelt, tekniskt-praktiskt, som inte behöver läras ut vid universitet. Samtidigt menar han att kollegerna vid institutioner för främmande språk delvis har sig själva att skylla eftersom de inte deltar mer aktivt i den intellektuella debatten i sitt hemland. Om de inte genom viktiga bidrag till det offentliga livet visar värdet av fördjupade språk- och kulturstudier, hur ska personer från andra områden tänkas förstå det?

Den öppna högskolan

Det bästa sättet att studera vilka avsikter svenska staten har med högskolan är att läsa propositioner. Propositionen 2001/02:15 med titeln *Den öppna högskolan* gör helt klart att högskolan ses som ett politiskt instrument för samhällsförändring, inte som en samhällsinstitution med ett eget berättigande. Högskolan är ett medel, inte ett mål. Propositionens huvud-

sakliga syfte är att bredda rekryteringen. I andra sammanhang brukar man säga att universitetet ska bevara, utveckla och överföra kunskap. I propositionen bortses det helt från andra syften med universiteten än utbildning, och det nämns inget om de villkor under vilka överföringen av kunskap till fler personer ska äga rum. För högskolelärare är det intressanta att det antyds att ny pedagogik skulle kunna lösa de problem som kan tänkas uppstå. Detta är exakt som när det sammanhållna högstadiet infördes och den då aktuella propositionen angav att framtida forskning skulle visa hur kvaliteten i undervisningen skulle bevaras och förbättras (Hadenius 1990).

Ett av de mest kommenterade inslagen i propositionen är att 50 procent av befolkningen ska ha påbörjat högskolestudier vid senast 25 års ålder. Dokumentet är en viljeakt, som om det vore tillräckligt att uttrycka en önskan för att denna ska bli verklighet. "Kunskapssamhället skall stå öppet för alla. Detta är den stora välfärdspolitiska uppgiften i framtiden. Högskolan måste vara en kraft för social förändring [...] Ojämligheter i tillgången till utbildning betyder ojämlikheter i makt både över det egna livet och i samhället. Utbildningspolitiken blir central för fördelningspolitiken i kunskapssamhället" (18). Universitetet ses som ett politiskt instrument och inget annat.

Regeringen konstaterar att kraven ökar och anser "därför" att den grundläggande högskoleutbildningen bör "ge" studenterna förmåga att, utöver att kunna lösa problem, även kunna identifiera och formulera problem samt kunna följa kunskapsutveckling och värdera ny kunskap inom området (88). Förkunskaper eller hårt arbete nämns inte utan det talas om att "ge" kunskaper. Det finns som bekant inte någon möjlighet att ge kunskaper till den som inte har adekvata förkunskaper och vilja att lära sig samt att arbeta hårt. När det senare talas om att följa upp universitetens "kvalitetsarbete" utan att ge sådana arbetsvillkor att det är möjligt att bedriva ett kvalitetsarbete, förflyttar vi oss till dubbelmoralens område. Den enda konkreta åtgärden för att lösa de problem som regeringen skapar i högre utbildning är kravet på att universitetslärare och doktorander som undervisar ska ha gått kurser i högskolepedagogik. Det finns inga bevis i texten för att sådana kurser har något samband med det mål som regeringen önskar uppnå, men det är tydligt att regeringen lägger ansvaret

på lärarna, inte på studenterna, trots att, ironiskt nog, kurser i pedagogik kraftigt understryker just den lärandes eget ansvar för sin inlärninng.

Resonemanget förutsätter att det finns en allmän högskolepedagogik som kan "ge" allt det som myndigheterna vill. Det antas öka kvaliteten att doktorander skär bort andra kurser för att bereda plats för en pedagogisk kurs i sin studieplan, fast det veterligen inte finns något bevis för att doktorander skulle bli bättre lärare på så sätt. Det står visserligen att det "självklart" är viktigt med "goda ämneskunskaper", men man saknar ett omnämmande av att det krävs hårt arbete för att studera och ännu mer för att forska (100). Det tar tid att lära sig något nytt, och resultatet är inte säkert från början.

Ytterligare en nyhet är att det understryks att pedagogisk meritering är lika viktig som vetenskaplig för lektorer och numera också professorer. Det finns ingen känd pedagogisk bevisning för att det skulle finnas någon pedagogisk kunskap som skulle kunna ha lika stor betydelse som fackkunskap i det ämne som ska undervisas.¹⁰ Att säga att pedagogisk meritering ska tillmätas samma vikt som ämnesmeritering är egendomligt, eftersom det ena bygger på det andra. Dessutom understryks det i flera dokument som kommer att citeras senare att varje ämne i betydande utsträckning har sin egen didaktiska tradition som visst kan förbättras med nya allmänna metoder men som i allt väsentligt växer fram ur ämnet. Kanske "pedagogisk meritering" egentligen syftar på personlig lämplighet.

Den öppna högskolan kan sägas vara kunskaps- och lärarfientlig. Det slås nämligen fast att "studenter har rätt att kräva god undervisning vid universitet och högskolor" (100). Universitetsstudier framställs som något man har rätt att få och som ska fördelas, inte en möjlighet att genom hårt arbete skaffa sig nya redskap. Det nämns inte heller något om lärarnas rättigheter eller om universitetets rätt att skydda sitt generella uppdrag att bevara, utveckla och överföra kunskap på det sätt som anses mest ändamålsenligt.

Propositionen är mer sociologiskt inriktad än intresserad av kunskaper. Det ges statistik om social bakgrund men inte om studenternas förkun-

¹⁰ Idén om pedagogisk meritering som något fristående hävdas ofta av fackpedagoger, bland annat Fransson i *Högskolans styrning – en utvärdering* 2000.

skaper. Intressant är att det talas om "stöd" men inte om krav på förkunskaper. Man fortsätter alltså upp på universitetsnivån med tanken att studenterna ska "få" kunskaper. Det finns inga överväganden om huruvida kraven för tillträde till universitet skulle kunna ligga för lågt och om detta skulle kunna vara ett hinder för framgång i studierna, utan texten fokuserar tillträde och möjlighet att ge undantag från de regler som finns. I propositionen talas det om att "undanröja hinder för dem med reell kompetens" (23). För språkinstitutionerna torde detta vara ett mindre problem än de studenter som har formell men inte reell kompetens.

"En breddad rekrytering, ökad mångfald och mer blandade studentgrupper ökar utbildningens kvalitet. I en grupp där studenterna har skiftande bakgrund berikas utbildningen av att olika erfarenheter, perspektiv och uppfattningar bryts mot varandra. En konstruktiv diskussion berikas av skillnader. Utveckling av ett kritiskt tänkande på vetenskaplig grund är centrala delar i en högskoleutbildning. Utbildning i en heterogen grupp kan kräva en större ansträngning men är en allt mer nödvändig förutsättning för att uppnå hög kvalitet" (19). Propositionen innehåller knappt något om kunskap eller vetenskap men desto mer om studenterna. Studenterna verkar här ha tagit ämnets plats och tycks ha till uppgift att studera varandra. Vikten av att främja förståelsen för andra länder och för internationella förhållanden framhålls också, men hur går detta ihop med att villkoren för språkundervisning har försämrats på alla nivåer av skolväsendet? Det framhålls också som mål att studenterna ska kunna kommunicera med personer utan förkunskaper. Formuleringen antyder att över-specialisering skulle vara ett problem, vilket få språklärare torde anse. Om kommunikation med andra är viktig, borde väl högre krav ställas på kunskaper i svenska och engelska för tillträde till högskolestudier och varför inte kunskaper i ytterligare ett språk?

Det sägs flera gånger i propositionen att alla skulle vara nöjda med finansieringssystemet: "Det är en samstämmig uppfattning bland universitet, högskolor och statsmakterna att det nuvarande systemet för resurstilldelning fungerar väl" (140). Detta är inte en uppfattning som är utbredd vid språkinstitutionerna.

Politiseringen av högskolans ledning under 1990-talet beskrivs som en effektivisering och demokratisering, och förändringen skulle vara moti-

verad av att den kollegiala strukturen skulle vara ett hinder för att driva igenom förändringar som omorganisationer. Detta kan förstås vara sant, men ett motstånd mot förändringar kanske snarare är ett skydd för kvaliteten, vilket inte nämns. Högskolestyrelsen ska numera ledas av en kvalificerad och erfaren ordförande som inte är anställd vid den högskola som uppdraget avser och som är utsedd av regeringen. Den externa ordföranden skulle kunna hantera "sakfrågor" på ett bättre sätt och rektor skulle få en friare roll. Det är inte klart hur en rektor, som inte längre behöver vara lektor eller professor, skulle bli friare, när det är ordförande som avgör vilka ärenden som tas upp i styrelsen.

Den enda antydning som finns att högskolelärare har för mycket arbete är när det sägs att få svenska högskolelärare har velat åka utomlands inom ramen för Erasmus. De relativt få som åkt är ofta inte borta mer än en vecka och förklaringen skulle vara ett alltför blygsamt ekonomiskt bidrag och för mycket arbete på hemmaplan före och efter resan (176).

Propositionen konstaterar att antalet helårsstudenter 1999 var nästan dubbelt så stort som 1990 och att studenterna har en allt mer varierande bakgrund. "Vår slutsats av detta är att högskolan måste göra en stark satsning på pedagogisk kompetenshöjning bland lärarna för att de bättre ska kunna hantera denna mångfald" (196). Det är inte studenterna som ska kompetenshöjas utan lärarna, och ämnet är studenterna.

Den öppna högskolan har citerats relativt utförligt, eftersom den återger den tankemässiga ram inom vilka förändringarna i svensk högskola ägt rum. Pedagogiken framstår alltmer som en skärm bakom vilken politikerna döljer att de inte tar sitt ansvar för kvaliteten i den högre utbildningen. Detta har två konsekvenser för universitetslärarnas förhållande till pedagogiken. Lärarna tenderar att vara mycket kritiska mot pedagogiska kurser som antas kunna kompensera ett enormt resursbortfall. De som är ansvariga för pedagogiska kurser finner sig stå med ett ansvar som de inte kan axla och som de kanske inte menar sig ha accepterat. Resultatet av den här undersökningen visar att förändringarna vid språkinstitutionerna i allt väsentligt beror på externa faktorer som varken har med pedagogik eller med språkämnen i sig att göra.

Språkundervisningens nya villkor

De allmänna förändringar som införts i grund- och gymnasieskolan och i lärarutbildningen har haft en dramatisk inverkan på språkens situation. Ifrån att ha varit ett föregångsland i fråga om språkutbildning, har Sverige nu problem.

Frånvalsämnen

Den i och för sig utmärkta möjligheten att välja mellan olika språk har blivit en svårighet. Språken fungerar på många sätt som buffertämnen, som eleverna försöker bli av med om studierna går dåligt. Man kan därför kalla språken ”frånvalsämnen” snarare än tillvalsämnen. I mitten av 1990-talet beslutades det om en 25-procentig resursförstärkning till språken, och i en rapport från Skolverket har Sörensen (1999) studerat hur den resursförstärkningen slagit ut. Han baserar sig på intervjuer och enkäter med elever, lärare och skolledare i tre högstadieskolor i olika kommuner. Reformen innebar en möjlighet att förutom engelska läsa också ett andra främmande språk, numera kallat M-språk (förkortning för modernt språk), redan i årskurs 6. Det tidigare namnet för M-språk var B-språk. Det blev också möjligt att börja med ytterligare ett språk i årskurs 8, om skolan erbjuder det. Förslaget avsåg att locka fler elever att välja ett M-språk. För dem som ändå inte vill läsa ett ytterligare språk förutom engelska erbjuds ”svensk-engelska”, ett förstärkningsprogram.

Sörensen skisserar bakgrunden, nämligen att tyska i real- och enhetskolan hade ett timtal om 15 stadiveckotimmar (nämligen 5+5+5) och franskan 3 stadiveckotimmar det sista året, samt att dessa ämnen var krav för att gå vidare till gymnasiet. När grundskolan beslutades 1962 skulle eleverna läsa franska eller tyska under 13 stadiveckotimmar (5+4+4) i stör-

re kurs eller 7 (3+2+2) i mindre. När 1969 års läroplan Lgr 69 infördes, fastställdes antalet timmar till 11 (4+3+4), och eleverna skulle välja mellan allmän och särskild kurs med samma timantal samtidigt som kravet på att ha betyg i det som då hette B-språk avskaffades för gymnasiet teoretiska linjer. Lgr 80 bibehöll 11 stadiesveckotimmar men avskaffade alternativkurserna. Kort sagt har en avsevärd timreduktion ägt rum från realskolans och enhetsskolans tid. Man har gått från 15+3=18 stadiesveckotimmar i realskolans studieinriktade klasser till 11 i mycket heterogena klasser. Sörensen citerar Sixten Marklund, en av de stora försvararna av sammanhållna grupper, som i en tillbakablick erkänner att man inte lyckats göra den heterogena klassen effektiv.

Sörensen undersöker också attityder, åsikter och statistik, och hans bakgrundsteckning visar att jämfört med real- och enhetsskolan innebär även den nya förstärkningen en minskning av antalet klocktimmar och dessutom sker undervisningen nu delvis med yngre och mer omogna elever och med en ännu mer heterogen grupp sammansättning. Cirka 80 procent av eleverna vid de undersökta skolorna väljer ett M-språk, men sedan hoppar 20–25 procent av eleverna av från språket och går över till svensk-engelska, det kan alltså diskuteras i vilken utsträckning man med förändringen uppnått målet att få fler elever att läsa M-språk. Svårigheterna med att hitta en inriktning på ämnet svensk-engelska dokumenteras i studien. Möjligheten att läsa ytterligare ett språk från år 8 används mycket lite, bland annat eftersom kursen inte följs upp med speciella kurser på gymnasieskolan. Elever som har hoppat av från M-språket hänvisar ofta till att de tycker om att ha det ”slappt”.

Lärarna vittnar om hur pressande det är att eleverna kan hoppa av och att det är lätt att sänka kraven i omgångar för att behålla eleverna, eftersom lärarna annars kritiserar av skolledare och politiker för att vara för krävande eller inte ha en intressant metodik. Lärarnas bedömning av utfallet av den 25-procentiga ökningen är att resultatet ”kanske inte blivit sämre”. Ett annat sätt att visa på kvalitetsproblemen i det förstärkta M-språket är att de intervjuade lärarna menar att högst 15–20 procent av eleverna uppnår kursplanens ”uppnåendemål” att ”kunna formulera sig i skrift i enkla former, exempelvis i meddelanden och brev”. Eftersom M-språkeleverna är omognare måste undervisningen första året bli mer

lekbetonad, vilket lärarna accepterar samtidigt som de påpekar att sådan undervisning är mindre effektiv. Lärarna påpekar att det är en mycket dyrbar och ineffektiv förändring att skjutsa elever eller lärare mellan skolor. Lärarnas utvärdering säger med andra ord att reformen innebär en förändring men inte en förstärkning. Ytterligare en orsak till det klena resultatet torde vara, säger lärarna, att ansträngningen att lära sig ett M-språk inte premieras vid tillträdet till gymnasiet. Undersökningen ger vid handen att eleverna väljer språk slumpmässigt och att det inte rör sig om ett djupt intresseval. Eleverna menar att språket ska vara roligt, att engelska är det språk som uppfattas som roligast och att svensk-engelska är ”slappt”, vilket eleverna uppskattar. Eleverna själva nämner att skolk och sen ankomst är vanliga företeelser. Den enda vinst den dyrbara ”förstärkningen” eventuellt kan ha medfört är en viss kontakt med ett annat språk hos de tillkommande språkstudierande som under en kanske kort tid studerar ytterligare ett språk. Samtidigt vet man inget om vad samma elever skulle kunna ha lärt sig om de studerat något annat eller huruvida deras självbild påverkats positivt eller negativt av språkstudietiden och inte heller räknar man in den sänkning i effektiviteten som skett för de elever som ändå skulle ha valt språket. Sörensen påpekar att regeringen naturligtvis avsett att höja standarden genom att utöka undervisningstiden jämfört med de två senaste läroplanerna. Man har utgått från språkpedagogisk forskning som visar på ett positivt samband mellan undervisningstid och resultat. Man kan därför säga att Sverige bidragit med ytterligare språkpedagogiskt forskningsmaterial, därför att man kan konstatera att utökad tid inte alltid ger mer kunskaper.¹¹

Ett annat sätt att ”hjälpa” svaga elever är att rättningsmallar till nationella prov i svenska och främmande språk godkänner så många typer av språkfel att det är svårt att se exakt vad som längre skulle vara ett språkfel. Detta torde vara ett sätt att lura elever att tro att de har en tillräcklig språkbehärskning fast de inte har det. En så ”välvillig” bedömning gör ju inte att behovet av bedömning av språkkunskaper försvinner utan bara att betygen förlorar sitt värde och att det kommer att dyka upp andra slags prov som arbetsgivare och högskolor kommer att vilja använda. Denna utveck-

¹¹ Problemet diskuteras också i Holmer, Gerdin & Söderberg 2002.

ling tar inte hänsyn till de data som kom fram i en viktig skrift om språkförmåga från 1970, nämligen Gårdmark & Wrights utvärdering efter ett års intensivt arbete med studenter i engelska med svaga ingångskunskaper. Det försök de beskriver ägde rum medan tillträdet till universitetsstudier var fritt och upp till 700 studenter kunde skriva in sig på grundkursen i engelska i Göteborg. Experimentet gick ut på att via diagnostiskt test ta ut de cirka 100 svagaste studenterna och erbjuda dem fördjupad diagnostik samt speciallärare, extraundervisning och skrivningsförberedelse för att först komma upp till nivå för inträde vid universitetet och sedan för att klara tentamina. Resultatet visade att många studenter inte hade mer än mellanstadiekunskaper, att de inte var speciellt flitiga och att de framför allt hade inställningen att ”det väl inte var så noga”. Det var inte så viktigt hur ett ord stavades, vilken ändelsen var eller vilken betydelse man fastnade för i lexikon. Det utmärkande för de svagpresterande studenterna var alltså att det inte var så viktigt, och det är ju den inställning som Skolverkets rättningsmallar också förmedlar. Göteborgsförsöket visar emellertid att om elever har den inställningen går det inte att göra dem till duktiga språkinlärare även om man satsar stora resurser samt ger extra tid. Olofsson & Mobärg (1989), som har undersökt engelskkunskaper hos studenter tjugo år senare, diskuterar också frågan om det går att förändra inställningen hos elever som lärt sig att det viktiga är att kommunicera och att språkformen inte spelar någon roll.

I en engelsk volym med artiklar om invandrades skolgång poängteras likaledes att det inte är att slippa krav utan en tidig och avancerad läsförståelse i det nya språket som är den bästa starten (Clegg 1996). Det understryks att lärargenomgångar i lugn miljö ofta ger bättre inläring för invandrarelever än egenarbete eller grupparbete, därför att invandrar-elever måste koncentrera sig ännu mer än de infödda eleverna och därför är mer beroende av högkvalitativ *input*. Det är mer troligt att läraren i sin genomgång understryker begrepp och strukturer i uppgiften än att detta sker i ett grupparbete, samt att just lärarens eget språk och sätt att hantera en intellektuell uppgift utgör en viktig modell som eleverna ofta inte kan få ta del av i någon annan miljö än skolan.

Inom språkpedagogik har det talats mycket om strategier under de senaste tio åren. En aspekt på detta är att Wenden (1991) i sin berömda bok

om strategier säger att de mest framgångsrika språkinlärarna använder många metoder, arbetar med entusiasm och dessutom lägger ner mycket tid. En väsentlig faktor är volymen nedlagt arbete, men det finns ett samband så till vida att om arbetsformerna är varierade och intresseväckande är det mer sannolikt att eleverna ägnar mer tid åt ämnet. En slutsats av Wendens bok är att det är viktigt inte bara att förbättra metoderna i språkundervisning utan också att införa ett betygssystem och ett antagningssystem till högre studier som uppmuntrar till mångsidig och långvarig ansträngning.

Vi verkar ha hamnat i den motsatta situationen. En student i Lund har gjort en jämförelse mellan spanskundervisningen vid olika gymnasieskolor i Malmö (Persson 2000). Hon kunde konstatera att undervisning som borde ha varit jämförbar skilde sig åt i fråga om nivå och mångsidighet samt att betygen hade föga samband med elevernas kunskaper. Samma kunskapsnivå som ger ett godkänd, G, eller ett väl godkänd, VG, vid en skola med större krav kan ge ett mycket väl godkänd, MVG, vid en annan skola som ställer lägre krav. Detta försätter eleverna i en svår valsituation. Väljer de den mer krävande skolan, lär de sig mer men riskerar att få lägre betyg, vilket kan vara en taktisk miss om de vill in på en viss universitetsutbildning. Eleverna är i viss mån rättslösa.

En annan för kvaliteten negativ förändring har varit den gymnasieform som infördes i mitten av 1990-talet och placerar språk som ett tillval vilket som helst. Schematekniskt hamnar tillvalen ofta i början eller slutet av dagen för att de ska passa ämnen som exempelvis ishockey och golf, som behöver långa sammanhängande pass, vilket inte är det ideala för språkundervisning. Samhällsvetarna måste läsa minst två år språk, men det visar sig att de inte sällan börjar på ett nytt språk på gymnasiet och kanske andra året på ytterligare ett nytt språk. Det allra första året med ett språk uppfattas som lättare och ger högre betyg. Eleverna kan alltså ha mycket ytlig kunskap i flera språk och inte ha utvecklat någon användbar färdighet i något språk annat än engelska. Är antalet elever litet, kan läraren och gruppen drabbas av timreduktion.

De allra senaste förändringarna kanske är överraskande för en högskolelärare. Språkstudier från helt olika studieinriktningar har länge placerats i samma grupp, men nu blandar man också elever från årskurs ett,

två och tre som läser exempelvis första året av ett språk. De elever som har två års extra erfarenhet av gymnasiet och som dessutom nästan omedelbart ska använda sina betyg för att söka utbildning eller arbete tävlar med yngre och mer oerfarna medstudenter och brukar få de bästa betygen.¹² En annan nyhet som kombineras med de här nämnda tendenserna är att skolan kan slå ihop till en enda grupp elever som går sitt andra år i språket och sådana som går sitt tredje år. Gruppen ska sedan undervisas samtidigt av samma lärare i samma klassrum.

Naturvetarna behöver förutom engelska bara studera ytterligare ett språk under ett år för att motsvara kraven på sitt program. Detta program är just nu det mest attraktiva för de mest teoretiskt inriktade eleverna. Eftersom de eleverna siktar på högskolestudier och på att komma in på utbildningar som kräver höga poäng, är det viktigt för dem att få högsta betyg. Eftersom reglerna samtidigt likställer betyg inom alla tillvalsämnen, betyder det att eleverna direkt uppmuntras att välja ämnen som matlagning, foto, dans eller ”staden och du”, som dessutom inte brukar innebära läsläsning och där de jämförs med andra elever som inte är teoretiskt inriktade.

De här reglerna får till följd att Sverige snabbt går mot en situation där få personer har några djupare språkkunskaper i annat än engelska. Elfving (2002) talar om ”språkdöd” i svenska skolan och understryker att det är en låg andel elever som fortsätter med sitt grundskolespråk i gymnasieskolan. Konsekvenserna av de införda förändringarna för språken skildras också av Thorson, Molander-Beyer & Dentler (2003) som ger exempel på hur elever ”zappar” mellan språkkurser och aldrig får någon ordentlig grund i något språk. Eftersom eleverna aldrig når annat än ytliga kunskaper, tenderar de dessutom att allmänt förringa betydelsen av språkstudier. Författarna menar att det nuvarande systemets ”oändliga” valmöjligheter förstärker tendenser till nyckfullhet i elevernas val. Valmöjligheterna leder också till löst hopsatta grupper och schemaläggning som inte är optimal.

¹² Det lär också förekomma att elever som går sitt andra gymnasieår har ”valt om” som nybörjarspråk ett språk som de studerat i grundskolan. De räknar med att gymnasieskolans anställda inte ska kontrollera valet mot högstadietbetaget.

Brist på konkreta styrdokument

I de nya kursplanerna för grundskolan år 2000 skriver regeringen genom skolministern att målen inte sätter någon gräns för elevens kunskapsutveckling samt att kursplanerna inte anger arbetssätt, organisation eller metoder men däremot de ”kunskapskvaliteter” som undervisningen ska utveckla. Samtidigt ska lärare och elever tolka kursplanerna och planera och utvärdera undervisningen med utgångspunkt i elevernas förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov. Målet är alltså inte vissa kunskaper utan kunskapskvaliteter, planerna ska tolkas, och även elever antas kunna tolka kursplaner. Tillspetsat skulle man kunna säga att lärarna ska gissa vad myndigheterna vill att de ska göra samtidigt som läraren ska förhandla med eleverna så att den slutliga arbetsplanen är ett förhandlingsresultat.

Kursplanerna i engelska för grundskolan innehåller ”mål att sträva mot” liksom övriga ämnen, och texten innehåller en blandning av triviala inslag och så abstrakta mål att de är svåra att mäta samt mål som kan sägas vara oförenliga med andra beslut. Undervisningen ska sträva efter att eleven ”utvecklar sin förmåga att reflektera över och att ansvara för sin egen språkinläring och att medvetet använda arbetssätt som främjar den egna inläringen” (*Språk* 61). Säg nu att en elev verkligen vill lära sig språket men går i en bråkig klass och har en okunnig lärare. Eleven kommer efter reflektion fram till att koncentrerade medstudering och en skickligare lärare vore viktiga för hans eller hennes inlärningsarbete. Hur ska eleven göra i en sådan situation? En annan elev skulle kunna säga att eftersom samtliga elever i hans eller hennes klass ligger på olika nivåer betyder detta att läraren, som ska möta alla elever på den nivå där de befinner sig, ska övervaka exempelvis 32 olika inlärningsprocesser i klassrummet. Eleven räknar ut att han eller hon rent statistiskt får en dryg minut av lärarens uppmärksamhet under en 40-minuterslektion och beslutar därför att inte spilla tid med att gå på lektioner. Den logiska följderna av att man ska anpassa all undervisning till elevernas nivå samtidigt som man inte upprätthåller en viss inträdesnivå till ett stadium vore att införa ”privatistexamen” för alla. Detta skulle ju dock förutsätta att man har en examen och klart definierade mål, och det står inte på dagordningen.

Det är erkänt mycket svårt att skriva kursplaner, men tendensen att undvika konkreta, mätbara mål kan diskuteras. Nuvarande formuleringar är samtidigt triviala, enormt avancerade och mycket abstrakta och kan lika gärna syfta på universitetsstudier och blivande lärare som skolelever: ”De olika kompetenser som ingår i en allsidig och kommunikativ förmåga har sin motsvarighet i ämnets struktur. Till dessa hör förmåga att behärska språkets form dvs. vokabulär, fraseologi, uttal, stavning och grammatik. I ämnet utvecklas även kompetens att bilda språkligt sammanhängande helheter vilka efter hand i fråga om innehåll och form allt bättre anpassas till situation och mottagare. [...] Förmågan att reflektera över likheter och skillnader mellan egna kulturella erfarenheter och kulturer i engelsktalande länder utvecklas hela tiden och leder på sikt till förståelse för olika kulturer och interkulturell kompetens. En ytterligare kompetens är medvetenhet om hur språkinläring går till (61).” Grundskoleelever ska alltså utveckla sådan kunskap som universitetsstudier utvecklar efter någon tids studier, och märk dessutom att ordet ”behärska” används.

Betygskriterierna är i sin tur skrivna så att de kan användas för alla språk och beskriver vad en allt mer sofistikerad språkkunskap innebär, men de är så abstrakta att de inte har någon precis betydelse. Tar man kraven på allvar uppfylls de inte ens av alla universitetsstudier i språk. Att lära sig tala tydligt, flytande och med sammanhang är en lång process, en språklig och intellektuell bedrift, och detta antas grundskoleelever kunna uppnå i M-språk (71). Att kommunicera skriftligt på ett ”begripligt och tydligt” sätt är verkligen inte lätt, om man nu inte menar att skriva ner något enstaka ord. För att få betyget mycket väl godkänt, MVG, i moderna språk eller engelska B i gymnasieskolan ska elevens skriftliga och muntliga framställning präglas av ”klarhet, precision och variation”, vilket ju utmärker ytterst få personer ens bland professionella talare och skribenter (92, 131).

Läraryrket

Lärare som grupp förknippas numera med sjukskrivning, utbrändhet, nedsatt tjänst och förtidspensionering. Förändringarna i skolan leder inte bara till lägre kunskaper utan också till förslitning av personalen. Alltfler

skolor måste ta in obehöriga språklärare, och situationen är direkt alarmerande i spanska. Nedkörningen av miljön i skolorna håller nu på att få ytterligare en effekt, nämligen att duktiga ungdomar inte längre vill bli lärare. Vi får därför ett kunskapsproblem beträffande nivån också på de lärare som verkligen är lärarutbildade, och detta problem förvärras när lärarutbildningen inte betonar behovet av ämneskunskaper. Även i det här avseendet föreligger nu skillnader mellan ämnen och mellan olika lärarutbildningar, men ett generellt drag är att det blivit stor skillnad på blivande gymnasielärare och blivande grundskollärare. Kunskapsnivån hos de blivande grundskollärarna är inte sällan så låg att de har svårt att klara godkäntrönsen vid universitetens ordinarie kurser. Lärarutbildningen använder bara betyget godkänd som slutomdöme, varför många lärarstuderande just inriktar sig på att komma över den gränsen. De "behöver" inte mer för de ska ju "bara bli lärare".

Den senaste lärarutbildningsreformen har inbyggt praktik av olika slag som ger poäng, och därför skärs de vanliga ämnesprogrammen ner för att ge plats åt de här poängen. Härigenom försvårar man för de lärarstuderande att framgångsrikt slutföra sina ämnesstudier, eftersom de studerande dels blir splittrade, dels ska läsa färre eller kortare kurser i undervisningsämnet än andra studerande. Det skäl som anges för att blanda ämnes- och skolinriktade inslag är att de lärarstuderande inte ska få en "verklighetschock", när de kommer ut till skolor efter sin studietid. När det gäller ämneskunskaperna fungerar idén dock som ett slags omvänt stödprogram, eftersom det inte sällan är de svagaste studenterna i universitetets grupp som får mindre undervisning och mindre tid till egen förberedelse än övriga studenter på 20- och 40-poängsnivån. Vissa lärarstuderande har egna grupper i ämnen som engelska och träffar inte övriga studenter, varför de själva kanske inte är medvetna om den här skillnaden. Allt detta sker samtidigt som många institutioner erbjuder moderna kursplaner, pedagogiskt intresserade lärare av vilka några kommer direkt från målspråkslandet samt bättre datasalar och bibliotek än någonsin tidigare.

Antalet ämnespoäng som de blivande språklärarna på grundskolan studerar minskar alltså, och det ska tilläggas att det tidigare kravet på 40 poäng för grundskollärare i franska, spanska och tyska måste anses ba-

lansera på lägsta möjliga nivå i språkfärdighet, eftersom de studerande, speciellt om de har låga ingångskunskaper, inte uppnår sådan färdighet på ett år att de kan tala språket på ett ledigt sätt och exempelvis skriva på tavlan utan språkfel. Hur ska dessa lärare kunna undervisa med moderna kommunikativa metoder, om de inte själva kan kommunicera någorlunda obehindrat på det främmande språket?¹³

Sverige har varit ett föregångsland i språkmetodik. Sedan åtminstone början av 1970-talet har vi haft en betoning på metoder som ökat medvetenheten hos lärarna. Den goda ekonomin på 70-talet och början av 80-talet tillät också olika typer av experimentverksamhet. Emellertid kan man fråga sig om förhållandena i skolan i dag uppmuntrar till användande av god språkmetodik. Elever som bråkar eller är apatiska tar mycket energi från både lärare och medstuderande. Betygssystemet uppmuntrar inte eleverna till ansträngning. Lärarnas känsla av att inte vara respekterade gör kanske att de känslomässigt ”investerar” mindre i skolan.

I den lärarutbildning som riksdagen beslutade om år 2000 sänktes kravet för gymnasielärare i språk från 80 till 60 poäng i de två ämnen som en lärare minst ska ha, för att på så sätt frigöra mer tid för allmänna lärarämnen. Detta gjordes fast gymnasielärare kan ha mycket vakna elever som lätt identifierar luckor i lärares kunskaper och fast lärarna dessutom antas kunna handleda specialarbeten med vissa vetenskapliga pretentioner. I själva verket läggs det i de större ämnena som engelska in lärarutbildningsinslag, vilket kan göra att den verkliga nivån i ämnespoäng kan vara exempelvis 46. För vissa lärarstuderande innebär den nya lärarutbildningen i det närmaste en halvering av ämneskunskaperna.

Samtidigt anställs allt fler vikarier på alla nivåer, och olika snabbprogram erbjuder genvägar för att ge högstadiebehörighet efter 60 poäng i stället för efter 120 som hittills. Kommuner går samman om distansutbildningar där man kan studera lärarutbildningsprogram i hemmet. I många skolor suddas gränsen mellan ”vuxen” och ”lärare” ut. I stället för

¹³ På grund av allt detta får kanske också föräldrar en ”verklighetschock” om de läser Skolverkets utvärdering NU 03 (*Nationell Utvärdering* 2003). Där räknar man nämligen som behörig för högstadiet en lärare som har 20 ämnespoäng plus allmän lärarbehörighet.

legitimering grundad på ämneskunskap och pedagogisk skolning kanske vi står inför en upplösning av själva begreppet behörighet, en upplösning som påskyndas av lärarbrist och en önskan från kommunernas sida att spara pengar. Vi verkar alltså ha kommit in i en ond cirkel där dåliga arbetsförhållanden och en ibland relativt låg lön leder till brist på arbetskraft vilket i sin tur leder till att personer utan de tidigare kvalifikationerna anställs, vilket leder till att den lägre lönen verkar rimlig och krav på förbättringar har svårt att få gehör.

Situationen är sämre än den behövde vara. Det är emellertid av oss själva införda förändringar som lett till dagens situation, och därför gäller det att ändra det som inte blev så bra som det var avsett. Ett problem i den offentliga debatten är att skolledare och skolpolitiker sällan accepterar att resonera om allmänna problem utan genast går i försvarsposition och glattigt försäkrar att på deras skola är allt bra.

Intervjuundersökningen

Hur slår de här förändringarna igenom på språkinstitutionerna? Följande redovisning bygger på 58 intervjuer med lärare vid universitet och högskolor i språk som engelska, tyska, franska, spanska, italienska, portugisiska, ryska, bulgariska, kinesiska, japanska och arabiska. De intervjuade är 9 professorer, 20 lektorer, 10 adjunkter samt 9 personer ur gruppen doktorander-nydisputerade-forskarassistenter. De intervjuade personerna har inte valts ut med någon statistisk slumpmetod utan för att fånga in så många olika synpunkter som möjligt. Trots skillnader i högskoleort, ämne, ålder och typ av tjänst är samstämmigheten bland lärarna slående. Skillnaderna har mest att göra med om personen har haft något administrativt uppdrag eller ej. Ett framträdande drag under intervjuerna var den vetenskapliga försiktighet som sitter i ryggmärgen hos de intervjuade. Ideligen förekom uttryck som ”så vitt jag sett”, ”åtminstone hos oss” eller ”de här senaste åren när jag arbetat här”. Intervjusvaren återges nedan som ett kollektivt svar och lärarna har utlovats anonymitet. Det är värt att notera att flera lärare frågade hur resultatet skulle redovisas och om man skulle kunna spåra deras uttalande. Alla frågor om ”förr” eller ”tidigare” syftar på 1990, det år som används som jämförelsepunkt i undersökningen. Som alltid när man gör en undersökning, förvånas man av hur mycket nytt man lär sig trots att man hade kunskaper om ämnet i förväg. Det har varit ett privilegium att få samtala i lugn och ro med kolleger, och jag har slagits av många träffsäkra iakttagelser och formuleringar.

De viktigaste av de frågor som ställdes var:

- Har *studenterna* blivit bättre i något avseende sedan 1990?
- Är det något de är sämre på?

- Har deras studieteknik och studiedisciplin blivit bättre eller sämre?
- Har ni mer administrativt arbete exempelvis med tillgodoräknande?
- Har ni fler studenter med utländsk bakgrund och får de någon form av specialbehandling?

- Har *institutionen* ändrats under de senaste 10 åren?
- Är lärarnas kvalifikationer desamma?
- Har ni höjt, sänkt eller ändrat kraven?
- Använder ni tekniska hjälpmedel på annat sätt?
- Går inlärningskontrollen till på samma sätt?

- Har den *avancerade nivån* ändrats? Är 60- och 80-poängsnivåerna förändrade?
- Har doktorandnivån ändrats?

- Hur kan man förbättra läget för språkinstitutionerna?

Vad har studenterna blivit bättre på?

Alla svarar att studenterna blivit bättre på att *hantera datorer*, något som ju hade en begränsad omfattning före 1990. Att kunna använda dator för att skriva och för att söka på internet är numera en självklarhet. Någon säger att detta är det område där studenterna verkligen är ”flinka”.

Allmän samstämmighet råder också i fråga om att studenterna har blivit bättre i *mundlig språkfärdighet*. Många institutioner har kunnat ta bort uttalskurser. Ungdomarna har ofta lärt sig tala i *chunks*, på ett holistiskt sätt, och faller inte tillbaka på svenska, vilket var det vanliga i tidigare generationer. I stort sett tror lärarna att studenterna lärt sig detta utanför undervisningsväsendet. Inte så få studenter kan använda småfraser för att fylla ut en mening på ett sätt som låter idiomatiskt. Studenterna har ett gott självförtroende när det gäller talad engelska, och engelska benämns av praktiskt taget alla som ”andraspråk” och inte som främmande språk. En lärare i spanska understryker att allt fler studenter vistats i spankstalande länder, ofta i Latinamerika, och att de därför ofta kan samtala om vardagsämnen när de kommer till universitetet. Det talade språ-

ket har en bättre nivå än tidigare men inte andra delar av ämnet. En yngre lärare påpekar att det faktum att fler studenter bott utomlands eller är tvåspråkiga gör att dessa studenter kan nå mycket långt om de arbetar hårt. Samtidigt påpekar olika lärare att flyt i talet inte betyder intressant innehåll: "De har ofta ett enkelt ordförråd, och man kommer snart till en gräns för deras förmåga." "De har flyt och oräddhet men inte vokabulär och inte grammatik." "Tomt prat med småfraser men inget djup." En lärare i tyska påpekar att studenterna gått fram mer i förmågan att våga tala än i själva talet.

En lärare i italienska menar att man också kan framhålla att studenterna genom sina resor har en bättre *vardagskunskap* om förhållandena i det studerade landet men däremot inte en bättre kunskap om landets kultur i betydelsen historia och litteratur. Någon enda lärare menar att studenterna har blivit bättre i nutidsorientering exempelvis i fråga om politik, men detta är en enstaka röst.

Studenterna är också bättre på att organisera *grupparbete* och inte så få sätter upp egna studiegrupper.

Frågan vad studenterna är bättre på lockar om och om igen det ironiska svaret att de är bättre på att *ställa krav*. Studenterna kräver att universitetet ska anpassa sig till dem och till deras nivå. De ser inte universitetsstudier som en möjlighet för dem själva att höja sig till universitetets nivå. En utländsk lärare som undervisat under tio år i Sverige säger att nedgången i studenternas förkunskaper och den negativa förändringen av deras attityder är mycket märkbar och att hon för tio år sedan aldrig skulle ha kunnat tro att en förändring skulle kunna komma så snabbt. När hon fick sin tjänst, kände hon att hon gick in i en organisation med hög kvalitet, men hon är inte längre så säker på kvaliteten i den svenska högskolan. Studenternas motto verkar vara "mer för mindre", det vill säga fler poäng för mindre arbete. En annan lärare uttrycker samma sak genom att säga att "studenterna är otåliga på att nå resultat" och avser då resultat i form av poäng.

Vad har studenterna blivit sämre på?

Det svar som dominerar är *grammatisk analys* och här råder också total enighet bland de intervjuade lärarna. Oavsett om man specialiserat sig på språkvetenskap eller litteratur är det ett allvarligt bekymmer att studenterna är okunniga, när det gäller att analysera språkliga fenomen. ”Man kan inte förutsätta något”, säger en lärare. ”Inte ens substantiv och verb.” Institutionerna försöker möta krisen genom att erbjuda snabbkurser i svensk och allmän grammatik på en nivå som fjortonåringar tidigare brukade klara av på studieinriktade linjer. En sådan snabbkurs ger dock inte den säkerhet som den studerande fick när han eller hon läste och repeterade grammatikkunskaperna år efter år. En blid lärare i spanska talar om ”grammatisk osäkerhet” hos studenterna. En professor i franska säger att hon aldrig använder någon grammatisk term utan att förklara den. En lärare i tyska menar att han under 20-poängskursen repeterar det som hörde till högstadiets kurs och i 40-poängskursen det som hörde till gymnasiet. Han slås också av att studenter som kan relativt lite samtidigt frågar honom om och om igen vad de kan bli med sina tyskkunskaper.

En lärare i engelska säger: ”Grammatik är ett så sorgligt kapitel. Skolan har gett upp. Många elever har aldrig sett en grammatikbok. Skolorna köper inte in sådana. Eleverna har fyllt i några rutor i sina läroböcker men har aldrig sett något samband och har aldrig benämnt det de övat på. De har ett minne av att ha gjort övningar men vet inte vad de övat. Allt är lösryckt. Något dramatiskt hände i mitten på 90-talet och problemen har accelererat. Plötsligt är det inte enstaka studenter som har svårt med grammatik utan flertalet.”

De lärarstuderande är en speciell grupp. De klagar mer än andra och allra värst är 1–7-lärarna. De använder ord som ”process”, ”reflektion”, ”portfolio” och ”värdegrund”, men aldrig ”resultat” och ”mätning”. Lärarutbildningen lär de blivande lärarna att kunskaper inte kan mätas, och det kan därför sägas vara logiskt att de inte vill få sina egna kunskaper mätta. En högskolelärare suckar: ”De lärarstuderande har inte redskap ens för att lära sig själva, och hur ska de då kunna lära andra något? Varför vill någon bli språklärare som är direkt svag i språk?”

En erfaren lärare i engelska menar att förkunskaperna i ämnet varierar från mycket goda till absurt låga, fast alla studenter har formell behörighet. Numera finns stor skillnad mellan reell och formell nivå, fast inte i den bemärkelse som myndigheterna brukar använda orden. Alla institutionens studenter har formell behörighet men många har trots det en synnerligen låg, ”nästan obefintlig”, kunskapsnivå exempelvis i skriftlig engelska. Samtidigt sägs det från några lärare i engelska att det är till stor hjälp med de nationella proven just i engelska för att normera engelskbetyget. Det nämns att det vore en hjälp om samtliga institutioner i ett språk hade ett gemensamt tillträdesprov. Vid ett universitet har man i en grupp i engelska utbytesstudenter från Tyskland, och dessa är de duktigaste studenterna därför att de har goda förkunskaper och vana att studera systematiskt.

När det gäller *ordkunskap* säger institution efter institution att de måst släppa på kraven på inläring av ord. Förr skiljde man noga mellan intensiv och extensiv inläring, men nu blir det mesta extensivt, suckar en kollega. En engelsklärare påpekar att det är ironiskt eller om man så vill motsägelsefullt att man talar om samarbete inom Europa och om språkkunskaper men samtidigt i skolan inte tränar den del av ordförrådet som kommer från latinet och som utgör en stor del av det gemensamma ordförrådet inom de europeiska språken.

Allmänbildningen har blivit sämre, svarar många. Man kan exempelvis inte referera till något i vare sig svensk eller allmän historia. Dessutom har många institutioner inte längre realiakurser med historia och geografi på ett systematiskt sätt. Skälet är dels att resurserna har skurits ner, dels att studenterna klagat över att de tycker att kurserna är svåra. De har inte några förkunskaper att hänga upp de nya kunskaperna på. Historia och geografi läses ofta både i grundskola och gymnasieskola som ”projekt”, och eleverna läser inte om helheter utan tittar på en historisk episod, ett landskap och så vidare. Den kronologiska djupstrukturen och den geografiska bredden saknas.

En utlandsfödd lärare påpekar att yngre studenter inte kan något om historia, litteratur eller grammatik. Om någon i gruppen känner till Gustav III eller romarriket är det alltid någon som är minst fyrtio år, oftast runt femtio eller äldre. Studenterna har inte hört talas om första världs-

kriget, säger en fransk lärare skakad. De har inte hört talas om franska revolutionen, Napoleon eller Wienkongressen, säger en tysk lärare, som menar att man fortfarande håller en annan nivå i tysktalande länders gymnasier än i Sverige.

Många påpekar också att studenternas förmåga att *skriva* har sjunkit såväl på svenska som på det främmande språket. Det är en stor nackdel att inte kunna hantera skriftspråk överhuvudtaget, när man ska lära sig skriva på andra språk och översätta. Också utlandsfödda lärare menar att förmågan att skriva på svenska har sjunkit klart, och att detta är problematiskt också i främmande språk, därför att det är själva idén om skriftspråkliga normer som inte har lärts in.

Många säger sig ha förstått att gymnasielärarna låter sina elever skriva mindre nu än tidigare, förmodligen därför att det är arbetsamt att rätta, vilket i sin tur gör att många studenter gör elementära fel, när de ska skriva på universitet. Vid en institution i tyska låter man inte studenterna skriva själva första terminen. Det blir så många fel att det egentligen inte går att rätta, säger läraren. Studenterna får arbeta med meningar.

Ytterligare en aspekt på skrivning är att studenterna inte ser sina brister, därför att gymnasielärare inte använt annat än beröm som omdöme. Studenterna har också fått intrycket att allt skrivande är personligt och att ingen har rätt att ha några synpunkter på det någon annan skrivit. Gränsen mellan privat och offentligt suddas ut, och det privata upphöjs till det offentliga. Sagt på annat sätt smälter de båda sfärerna ihop så att det privata invaderar det offentliga området.

En engelsklärare säger att studenterna förr kanske hade bättre kontroll över det de skrev men att de kanske använde ett relativt smalt register. Nu är studenterna vana att skriva engelska i alla möjliga sammanhang. Engelska ingår i vardagen – fast ännu inte i lärarutbildningen, lägger den intervjuade läraren till. Engelska är inte något som bedrivs bara på engelskinstitutioner utan är en del av verkligheten i Sverige. Detta är ”vår smala lycka”, menar flera lärare. ”Det är därför vi kan hålla fanan högt.” För de tolv- eller trettonåringar som kan läsa *Harry Potter* på engelska är engelska ett ”kvasimodersmål”. Samtidigt finns det studenter som skriver nästan obegriplig engelska. För 75 procent av studenterna är engelska det första ämne de studerar vid universitet, och numera är nästan alla från närom-

rådet. ”Vi har studenter från hela jorden men inte från andra delar av Sverige. På det sättet har vi blivit mer provinsiella samtidigt som vi blivit mer internationella.”

Det diagnostiska provet visar sämre resultat varje år, säger representanter för en stor engelskinstitution. De studenter som kommer med svaga resultat från gymnasiet brukar hoppa av, eftersom de inte orkar göra den ansträngning som det innebär att studera 20 poäng. De svaga förkunskaperna ökar på det sättet utslagningen eller, om man vänder på formuleringen, minskar genomströmningen. Institutionen säger sig också se färre spetsbegåvningar bland de studenter som söker sig till ämnet. På 60- och 80-poängskurserna är det dominerande intrycket att de mest begåvande av dem som sökte till ämnet inte längre finns kvar i gruppen.

Universitetsinstitutionerna får studenter som vill studera ett humanistiskt ämne utan att ha någon egentlig *beläsenhet*. Studenter som sammanlagt i sitt liv har läst fem böcker har inget att jämföra med, ingen referensram. Även om de har avgångsbetyg från gymnasiet, har de inte förkunskaper för att studera språk på universitet, där de ska behandla litterära texter som dessutom hör till en annan kultur, säger en lärare som nyligen börjat undervisa på universitet. Studenterna är ovana att läsa texter och speciellt romaner, vilket förr var kärnpunkten i verksamheten. I skolan läser man nu bara snuttar uppblandade med allt möjligt, vilket förvandlar läsning av hela texter till något som verkar oöverstigligt svårt. Studenter som bara läst ett par böcker i hela sitt liv kan inte förstå varför de plötsligt skulle läsa lika många till på en månad och på engelska. I tyska läser man nu vid ett universitet fem böcker per termin, och då orkar studenterna ändå inte lära sig orden. Detta är dels ett tekniskt-praktiskt problem, dels ett kulturellt.

Studenterna är inte sällan ovana att *studera litteratur*. En doktorand i franska är en av flera som säger att antalet böcker kanske inte är så mycket lägre men att böckerna blivit mer ”lättamma” eller ”light”. Urvalet sker mer för att studenterna ska uppskatta läslistan än för att ge dem en uppfattning om fransk litteratur. Den enda form av behandling av en text de känner till är den personliga kommentaren. Flera lärare påpekar att studenterna inte heller är vana att studera litteratur på ett objektivt sätt utan att de bara är vana att läsa igenom och *formulera en åsikt*. En lärare i eng-

elska gav sina studenter uppgiften att lyssna på en berömd engelsktalande gästföreläsare och återge vad denne hade sagt i sin föreläsning: ”Det stora flertalet studenter uppfattade uppgiften så att de kommenterade vad de tyckte om det som gästföreläsaren sagt. Det som gäller är *I think* inte *he thinks*. Förr ville studenterna lära sig det de inte kunde, och nu kräver de i stället att få framföra sin åsikt. Förr hade de respekt för begrepp och ämnesfält som de inte kunde – nu hävdar de sin rätt att få tänka som de vill. Vi är i de snabba, ytliga åsikternas värld. Allt har blivit ’jag’.”

En ung doktorand menar att den nuvarande trenden att tala om livslångt lärande och att säga att man alltid kan lära sig något senare, kanske har två sidor: den ena är att den verkliga tiden för studier numera är mycket kort, eftersom studierna aldrig börjar på allvar, och den andra är att studenterna har fått *felaktiga vanor, när det gäller studier*, vanor som är svåra att rubba ens om studenterna väljer att specialisera sig på ett ämne på universitet. Samtidigt tror hon att många gymnasieungdomar inte vill ha större djup i sina studier än den nuvarande kommunikativa inriktningen. Den enda lösning hon kan se är att erbjuda olika inriktningar för olika behov och önsknningar.

En synpunkt som framkommer om och om igen är att studenterna är sämre på att *lyssna*. Koncentrationsförmågan är allt sämre och studenternas uppmärksamhetsspann är kortare.

En lärare i spanska menar att skolelevernas möjlighet att hela tiden välja vad de ska arbeta med och hur de ska utföra sina uppgifter försenar deras mognad. Nu kommer de till universitetet och ber om ledning från läraren på ett sätt som man inte väntar sig av personer på mer än tjuugo år. Det är samtidigt konstigt att inte alla är djupt intresserade av ämnet. Varför har de då valt att studera ämnet? Hon iakttar en *ny barnslighet*, som kan kallas gymnasial. Många studenter är inriktade på att klara lärarens skrivning, inte på att lära sig ämnet. De tycker om att bli lotsade, och de vill ha tillgång till tidigare skrivingar samt instuderingsfrågor. Hon finner att Sverige tar häpnadsväckande steg i fel riktning.

Ett visst universitet har, sannolikt tillfälligt, satt upp en studsmatta i entrén till byggnaden där språkinstitutionerna är belägna, och en lärare menade att detta är typiskt för den nya ”lekfulla” och ointellektuella stil som breder ut sig. Universitetet avintellektualiseras, blir en ”skola”, kan-

ske en ”yrkesskola”. Samme lärare menar att begåvade och flitiga studenter nu är i minoritet och får rätta sig efter majoriteten.

Studieteknik och arbetsdisciplin

Det har sagts i samband med de senare skolreformerna att eleverna inte skulle behöva ”belasta” sitt minne med så mycket kunskaper utan i stället ”lära sig att lära”, lära sig metoder eller strategier. Det är därför förvånande att studenterna inte känner till olika metoder för att studera. Den enda ”metod” de använder är att klaga över att allt är för svårt, för mycket, för jobbigt, för att få läraren att minska omfånget på inlärningsuppgiften. Studietekniken har blivit sämre, inte bättre. Studenterna har svårare att söka sig fram till kunskap i böcker. De har nästan *ingen vana att använda lexikon, grammatikor eller uppslagsböcker*. När de slår upp ett ord, läser de inte sällan slarvigt och tar vilken betydelse som helst utan att fråga sig vad som är rimligt. Eftersom de är ovana att använda lexikon, är de långsamma och oskickliga, det vill säga har sämre studieteknik. Enigheten bland lärarna är total när det gäller den negativa inverkan på studierna som blivit följden av att eleverna inte har kunskaper i grammatisk analys. Om man inte har någon grammatisk terminologi, kan man inte slå upp något, eftersom man inte förstår informationen i en grammatikbok eller ett lexikon. Att ta bort grammatikkunskap och samtidigt tala om studieteknik benämns av en lärare som ”befängt”. En ung lärare som ger en grammatikkurs på 40-poängsnivån i franska säger att studenterna kommer till lektionerna utan grammatikbok. Hon är inte ens säker på att de verkligen köpt någon grammatikbok. De är vana att det ska räcka med att göra övningar. Detta gör henne mycket nedstämd. Studenterna har fått *dåliga studievvanor* på gymnasiet och ändrar sig inte när de börjar studera på universitet.

En lärare i spanska nämner att studenter inte studerar på heltid. Många studenter är inte inställda på att studera 40 timmar i veckan och inte på den arbetsdisciplin som det kräver. De tar småarbeten vid sidan om studierna, sportar och sjunger i kör, och när de inte får bra resultat är det oklart om det är för att de inte kan studera eller därför att de inte lägger ned *tillräcklig tid*, eller om det är ett uttryck för dålig studieteknik att inte lägga ner tillräcklig tid.

Ett speciellt intressant svar kommer från en doktorand som också undervisat litet grand. Hon menar att studenterna har *svårt att ta till sig kunskap och speciellt abstrakt kunskap*. Hon tror att det inte är en överdrift att säga att studenterna är studieovana och att universitetsstudierna i själva verket är de första organiserade, systematiska studier som de bedriver. Dagens studenter tycker att fler typer av tentamina är svåra än hon och hennes kamrater gjorde för mindre än tio år sedan.

En lärare i slaviska språk och en annan i italienska talar om studenter som kommer för sent till lektioner och som lämnar in uppgifter för sent utan att genera sig det minsta. Ju yngre studenterna är desto mer oorganiserade är de. En lärare i portugisiska talar om nödvändigheten av att hävda regler, om universitetet ska kunna behålla någon som helst prestige inför studenterna. Ämnen som har svårt att fylla sina platser och få studenterna att verkligen tentera sina poäng är dock extra utlämnade åt sina studenter och har svårt att visa fasthet inför de negativa tendenserna.

Lärarytbildningen

De blivande grundskollärarna har tappat all entusiasm för att anstränga sig, säger flera högskolelärare. De ställer krav och begär att få utvärdera universitetets utbildning, men deras förslag går alltid i riktning mot att göra innehållet lättare. De visar ofta upp en uttråkad attityd. Varför vill de bli lärare? frågar sig flera högskolelärare. Många lärarytbildningsprogram har verksamhetsförlagd utbildning, vfu, i målspråkslandet men inte alla studenter vill åka, ibland på grund av familjen men ibland därför att de inte har något intresse för resor. Många blivande lärare har en förvånansvärd brist på intresse för kultur.

En studierektor i engelska försvarar lärarkandidaterna. Högskolelärarna borde inse att de lärarstuderande är annorlunda studerande. De läser på andra villkor och har en dubbel utbildning. "Vi kräver att de ska vara lika bra på engelska som vanliga studenter." Samtidigt erkänner han att de lärarstuderande upplever att lärarytbildningens sätt att se utbildning är det enda riktiga, de protesterar mot salsskrivningar och de vill ha grupptentamina, oavsett vilken institutionens erfarenhet av grupptentamina är. När de blivande lärarna är nära slutet av sin utbildning, brukar

de ha mycket starkt självförtroende och framställer sina krav med stort eftertryck. Många av dem har exempelvis målet att undervisa åttaåringar och de anser sig därför inte behöva grammatikstrukturer och metaspråk. Högskolelärarna bekymrar sig för att de här blivande lärarna kan så lite att de inte har ett vuxet och bildat språk på engelska. Just 1–7-lärarna anses vara en särskilt svag grupp, men detta kanske inte bara gäller språk utan också de andra ämnen som ingår i deras program. Studierektorn framhåller också att olika lärarutbildningar omfattar olika många ämnespoäng i engelska. Förhandlingarna mellan lärarutbildningar och universitet har gått olika bra för språkinstitutionerna vid olika lärosäten.

Vid större universitet bildar blivande lärare inte sällan en egen grupp just i engelska. Detta är ofta nödvändigt av schematekniska skäl, på grund av praktikperioderna, men det är samtidigt en förändring eftersom det tidigare sågs som ett kvalitetsgaranti att de blivande lärarna läste tillsammans med de andra studenterna.

Från flera institutioner sägs det att det är arbetsamt att samarbeta med lärarutbildningarna, eftersom dessa ständigt omorganiserar, och att institutionerna utsatts för påtryckningar därför att lärarutbildningen tyckt att institutionens ordinarie kurser har varit för svåra för de lärarstuderande. Flera institutioner har måst göra speciellt lätta kurser för de blivande lärarna men skriver in i kursplanerna att kurserna i fråga inte är påbyggbara. Samtidigt anser sig de här studenterna vara nästan färdiga lärare och inte behöva ytterligare kunskap. Någon institution löser problemet så att en lärarstuderande som om och om misslyckas med grammatik och skriftlig språkfärdighet får läsa en annan kurs, exempelvis i språksociologi.

Administration och tillgodoräknande

Inte någon intervjuad lärare menar att administrationen har minskat utan tvärtom klagas det på att forskningstid och förberedelsestid för undervisning försvinner, därför att *administrationen har svällt*. Universitetets kärnverksamhet hotas av administrationen på flera sätt. Ett är att delar av anslagen går till universitetsledningen, till fakulteterna och till institutionens administration.

Lärarna pekar på olika inslag i det administrativa arbetet. Deltagande

i budgetgrupper och liknande är mycket tidsödande men nödvändigt, eftersom *finansieringen inte är tillförsäkrad*. En inte obetydlig del av lärarens energi går till att försäkra sig om att arbetsplatsen kommer att finnas kvar och inte förlora alltför mycket av de resurser som man tidigare haft. Vare sig institutionen har egen styrelse eller är sammanslagen med andra till en institution för moderna språk eller för språk och kommunikation eller något liknande uppstår behov av ett stort antal arbetsgrupper för att förbereda beslut. Ingen lärare har i intervjuerna sagt att det blivit mindre administration efter sammanslagningar. Däremot kan större institutioner innebära större ekonomisk trygghet, eftersom underskott i ett ämne kan balanseras av överskott i ett annat. Beträffande inflytande över beslut finns också två ofta nämnda synpunkter beträffande större institutioner. Å ena sidan kan eventuella stridigheter mellan lärare inom ämnet minska med en storinstitution men å andra sidan kan lärarna få en prefekt från ett helt annat område, som inte alls förstår villkoren för språkundervisning, vilket gör att lärarna måste lägga ner tid och energi på att *försvara sitt ämne* mot den egna arbetsledningen. Mycken lärartid försvinner genom krav på rapporter och utvärderingar.

Ett ökat antal studenter kombinerat med resurser på samma eller lägre nivå innebär att arbetsuppgifterna ökar för administrativ personal men också för lärarna. Fler studenter i varje grupp betyder att fler individer ställer frågor samt att fler tentamina ska rättas. Dessutom har lärarna observerat nya trender. En är att studenterna blivit mer gymnasiala i bemärkelsen att de talar om universitetet som ”skolan” och anser sig ha rätt till all sorts praktisk hjälp. Det finns studenter som inte ens försöker söka information själva, det som de har tränat så mycket på. Trots att information givits på papper och på internet får lärarna om och om igen svara på praktiska frågor om tid och plats.

En annan ökande trend är att studenterna menar sig ha rätt till hänsyn till deras *privata önskemål*, när det gäller redovisningar och tentamina. ”Jag kan inte komma på fredag för jag ska resa bort.” ”Jag har körlektion.” ”Min kusin ska gifta sig.” Speciellt vanligt är det att de önskar extratentamina därför att de inte kunnat komma ett visst datum eller att de vill göra tentamina på annan plats. Vissa större institutioner håller emot den här trenden med argumentet att om man har flera hundra studenter och

allt fler ställer den här typen av krav krävs det mer personal. En beräkning är att med kopiering, frankering och arbetstid kostar det minst 300 kronor, om en student ska skriva ett prov vid en annan högskola. Kostnaden stiger naturligtvis mycket snabbt, när det gäller ambassader i utlandet eller polisstationer i Norrland. Vidare finns problemet med säkerhet kring provet. Hur säker kan en lärare vara på att allt gått rätt till, om provet genomförs långt borta och passerar genom många händer? Här finns stora skillnader mellan små och stora institutioner. Vissa institutioner som har svårt att få studenter ordnar tentamensskrivningar i det näraste när studenten så ber.

Ofta är argumentet från studenten för att begära *extraservice* att de investerar i sin utbildning. De har just chockerade upptäckt att inte allt i livet är gratis. De har dock inte upptäckt att också institutionen har kostnader och att lärarnas och andra anställdas arbetstid är en ”kostnad”. Studenter som aldrig behövt betala för något i samband med utbildning försöker dra in läraren i sin privatekonomiska situation: ”Jag har inte fått pengar från studiemedelsnämnden, så jag kan inte köpa böckerna till den första kursen.”

Ett annat inslag som ökat är *tillgodoräknande* av kurser som studerats i utlandet. Det gäller först och främst att bedöma nivån för att kunna skriva in en student på de 20-poängskurser som kräver studier från gymnasieskolan. Här har institutionerna utvecklat test som någon gång görs på dator. De kan också ha beslutat acceptera vissa utländska diplom för nybörjarundervisning som motsvarighet till svenska gymnasiebetyg. Ofta godtar man inte utan vidare ”kurser för utlänningar”, som inte är knutna till internationellt erkända diplom. Allt detta föranleder som regel många telefonsamtal till studievägledare och studierektorer.

När det gäller universitetskurser som avlagts utomlands är de flesta högskolor försiktiga med tillgodoräknande, men besluten påverkas av hur beroende institutionen är av att producera poäng. Små ämnen och mindre högskolor kan tänkas vara mer generösa än större institutioner, men de flesta institutioner kräver att studenten ska göra vissa prov i Sverige, exempelvis grammatik och översättning, och kanske också presentera något individuellt arbete muntligt och skriftligt.

En speciell grupp är målspråkstalande och de flesta högskolor tillgodo-

räknar avslutade examina i språk och litteratur till åtminstone 40-poängsnivån men kräver kanske att studenten kompletterar med grammatik- och översättningsprov. Eftersom de nivåer som har uppsatskrav ofta inte har någon direkt motsvarighet utomlands, brukar institutionerna vara försiktiga med att tillgodoräkna de nivåerna. Vissa av de här studenterna lämnar in sina betyg till Högskoleverket för att få en bedömning som sedan kan vara vägledande för institutionerna.

För målspråkstalande som inte studerat språk och litteratur på universitetsnivå varierar också praxis med tillgodoräknande. Många institutioner kräver att de ska tentera alla kurser men erbjuder möjligheten att göra både 20 och 40 poäng under en termin. Studenterna behöver kanske inte närvara vid lektionerna men däremot tentera och göra inlämningsuppgifterna. Det är en allmän erfarenhet att de här studenterna brukar över-skatta sina egna kunskaper och underskatta hur mycket arbete de måste lägga ner. Vissa målspråkstalande har inte heller en önskan att studera sitt modersmål utan bara att få poäng för att få tillgång till studiemedel, för att fylla ut poängantalet så att det räcker till en examen eller för att få en formell behörighet exempelvis som lärare. Diskussioner med de här studenterna tar avsevärd tid.

En ny trend är att studenter vill ha ”rest”. När de inte blivit godkända på en skrivning, identifierar de något avgränsat område och erbjuder sig att läsa på den delen och återkomma för ett muntligt förhör ”eftersom det bara fattas 3, 7 eller 10 poäng”. De allra flesta institutioner håller emot sådana försök, men bara att diskutera frågan tar tid och kraft och är nedslående för lärarna. En annan tung arbetsuppgift är de tidigare studenter på 60- och 80-poängsnivåerna som aldrig avslutat sin uppsats och som kan dyka upp när som helst med krav på handledning. Vissa samhällsvetenskapliga ämnen sätter gränser och säger att studenterna får gå om kursen, om de inte avslutat uppsatsen inom en viss tid. Detta har inte varit språk-institutionernas politik och verkar vara omöjligt i ett läge, när vi har få studenter på de högre nivåerna. De här studenterna krånglar också till lärarnas tjänstefördelning på så sätt att det är svårt att bemanna lärarna, när man inte vet vilken termin studenterna egentligen tänker använda största delen av handledningen. En lärare kan känna sig överhopad en viss termin och ha ”glömt” att han eller hon fick räkna de här timmarna vid ett

tidigare tillfälle. Kanske den ofta livliga diskussionen om uppsatshandledning ska ses i ljuset av den allmänt ökande arbetsbördan.

Något till synes obetydligt är de många förfrågningar per e-post som kommer till lärarna. E-post är praktiskt och billigt och möjliggör exempelvis uppsatshandledning på distans, men skapar också mycket arbete. Just därför att det verkar vara en obetydlig tjänst, skriver studenter till lärarna med frågor som inte alltid "borde" vara riktade till lärarna utan till den administrativa personalen eller skulle kunna redas ut av studenten själv. Att svara på e-post är dessutom ett "osynligt" arbete. En lärare kan lätt tillbringa en timme eller mer per dag med att svara. Kolleger utomlands med grupper på över hundra elever säger att de aldrig svarar på e-post från studenter. Skulle de börja att göra det skulle de över huvud taget inte hinna något mer på sin arbetstid. De har ofta flera e-postadresser och ger kolleger som de verkligen samarbetar med en "hemadress".

Studenter som reser ut och studenter med utländsk bakgrund

Internationalisering i form av studenter som åker ut eller som kommer till Sverige innebär en stimulans men också extraarbete för de institutioner som inte kan hänvisa studenterna till ett speciellt internationellt sekretariat eller något liknande. Erasmusutbytet har blivit ett normalt inslag i språkinstitutionernas verksamhet, och studierektorer och studievägledare vittnar om att möjligheten att resa ut är mycket attraktiv för gymnasister som söker information om språkstudier. Institutionerna får ersättning för studieplatsen men utbytet kräver extra handledning för studenter som ska resa ut. De flesta institutioner verkar kräva att studenterna ska ha läst 40 poäng vid heminstitutionen, innan de söker ett erasmusstipendium.

Vi har också fått inresande erasmusstudenter, kanske huvudsakligen i engelska. Högskolelärarna har mycket blandade erfarenheter av de här studenterna. Somliga studenter arbetar inte alls men vill ändå ha betyg. Andra har goda förkunskaper och arbetsvanor och överglänsar de svenska studenterna.

Vissa institutioner har egna program som gör det möjligt för studenterna att läsa hela terminer eller delar av terminer utomlands och tillgodoräkna poäng vid hemuniversitetet. Detta är en mycket stor och positiv

skillnad jämfört med situationen för några tiotal år sedan. Oftast åker lärarna från Sverige till gruppen under ett par veckor per termin.

Flera asiatiska språk som relativt nyligen fått större volym i Sverige har samarbetsavtal med universitet i målspråkslandet. Studenter i språk som japanska, kinesiska och arabiska behöver lång träning i muntlig färdighet samt kulturella erfarenheter från målspråkslandet. Detta blir ytterligare en uppgift för institutionens lärare, eftersom det som regel bara är de som har tillräcklig språklig och kulturell kompetens för att få till stånd och upprätthålla sådana avtal.

Numera har de flesta språkinstitutioner en grupp målspråkstalande studenter. Många lärare menar att de kan använda studenterna i undervisningen, att de utgör en förstärkning och att de i övrigt inte får någon särskild behandling. Detta är emellertid problematiskt. Om målspråkstalande studenter används som hjälplärare kanske det smickrar dem och hjälper de svensktalande studenterna, men är det etiskt riktigt mot de målspråkstalande? De får inte en undervisning som är avpassad efter deras behov. Institutionen har oftast inte råd att ge dem någon extra kurs, så talet om lika villkor kanske döljer resursbrist. Samtidigt är ju institutionen inte specialiserad på den här gruppens särskilda behov. Det finns en risk att de målspråkstalande studenterna ”glider igenom” de första terminerna, som innehåller mycket språkfärdighet, utan att lära sig speciellt mycket, samtidigt som de inte testas på delar av den språkliga förmågan där de kanske har luckor. Detta är ett problem som ingen ser någon god lösning på, eftersom det inte finns resurser. En spansk institution har ett prov i grammatik och översättning, där studenterna kan välja provvariant efter det språk som är deras starkare. Detta är ett sätt att erkänna problemet, samtidigt som det också innebär en kostnad för institutionen.

Utlandsfödda studenter kommer ofta från vissa bestämda områden i olika språk: i asiatiska språk från målspråkslandet, i franska ofta från Nordafrika, i italienska ofta från ex-Jugoslavien, i spanska ofta från Latinamerika och i tyska ofta från Bosnien.

En lärare som själv är utlandsfödd menar att utlandsfödda studenter inte vill höra talas om att deras svenska inte skulle vara tillräcklig och att etapp tre från komvux inte ger tillräcklig kunskap för att hantera ett kulturellt innehåll. Detta gäller både målspråkstalande och studenter från

ett tredje land. Vissa andragenerationens invandrare och ingifta personer exempelvis från Östeuropa har ett mycket tunt lager svenska. Samtidigt är just deras kunskaper i svenska det allra mest känsliga. Många studenter tycker att de har mer kunskaper på andra områden än de svenskfödda studenterna och att det därför är "orättvist" att man påpekar deras brister i svenska. De vill inte ha specialgrupp eller specialundervisning och de vill inte träna svenska. Ett annat problem är att de kan ha ett behov av att hävda sig som kan ta formen att de vill göra gällande att de vet mer än läraren. Speciellt för yngre och orutinerade universitetslärare innebär sådana diskussioner en påfrestning.

Ändringar de senaste femton åren

På frågan huruvida institutionerna ändrats kom två slags svar. Någon enda yngre medarbetare suckade och sade att förändringarna gått långsamt, men de flesta svarade att institutionerna ändrats dramatiskt. Vid 1990-talets början hade många institutioner ett flertal korta parallella kurser i fonetik, grammatik, text, skrivkurs, uttalskurs, hörförståelse, konversation, realia, litteraturhistoria och så vidare. Kurserna har praktiskt taget överallt arbetats om till större block. Antalet distanskurser har mångdubbplats och antalet kurser för icke-specialister likaså. Många institutioner har speciella lärarkurser som är kommunikativt inriktade och inte ingår i det ordinarie systemet. En ny tendens är att kombinationsutbildningar som internationell ekonomlinje och internationell administrationslinje inte längre lockar till sig lika kvalificerade sökande som tidigare.

En utlandsfödd lärare påpekar att kursinnehållet nu är betydligt mindre elitistiskt i bemärkelsen "bildat" och innehåller mindre litteratur, mindre historia, mindre konst. I stället talas det mer om vardagsliv i det studerade landet. En svenskfödd lärare skulle kanske inte ens velat använda ordet "elitistiskt". En annan institution menar att antalet lektioner inte har ändrats så mycket som inriktningen. Allt som "bara" är allmänbildning har tagits bort. En av anledningarna är att dagens studenter inte kommer till lektioner som handlar om något som inte är en del av tentamen och därför inte "behövs". Från många institutioner sägs att neddragningar i antalet lektioner har påverkat innehållet, eftersom kursernas omfattning och

inriktning ändras när timtalet reducerats. Många talar om en neddragning med cirka en tredjedel av lektionerna sedan 1990, och detta trots att studenterna har sämre förberedelse för universitetsstudier och är fler.

Nedskärningarna har gjorts på flera sätt. Ett vanligt sätt är att behålla kursstrukturen men ge färre lektioner per kurs. En stor institution har tagit det ovanliga beslutet att minska antalet lektioner på 20-poängsnivån för att inte kväva 60- och 80-poängsnivåerna, vilka institutionen ser som de verkliga kvalitetsnivåerna. Detta beslut ger dock grupper på 100–200 studenter på 20-poängsnivån. Samma institution strävar efter att erbjuda ett par timmar per vecka i grupp med ”närkontakt” med läraren. Med närkontakt menar man grupp med färre än 20 elever. Stora institutioner har ofta tagit bort kvällskurser. Avhoppet från kvällskurserna är många, eftersom studenter anmäler sig utan att avsätta tillräcklig tid för studier, och dessutom sliter kvällskurser hårt på institutionens lärare. Alternativet är att ta in timlärare för kvällsundervisning.

För att försöka ge kvalitet trots nedskärningar finns speciellt två strategier. En är att lägga in kurser i språk- och litteraturvetenskaplig teori på 20- och 40-poängsnivåerna för att förstärka det teoretiska inslaget, trots att studenternas språkfärdighet ännu inte kommit speciellt långt. En annan är att lärarna erbjuds att ge kurser på sina forskningsområden, kurser som ändras något år från år. Här föreligger alltså tendenser som pekar åt olika håll: En lägre nivå exempelvis i grammatisk kunskap hos de studenter som skriver in sig och färre kurser med allmänbildande innehåll och samtidigt vissa kurser som är mer specialiserade och forskaranknutna än tidigare.

Andra förändringar är *baskurser samt distans- och IT-kurser*. Framför allt i ämnen med få studenter lägger lärarna ned ett omfattande gratisarbete för att rädda ämnet och behålla sin anställning genom att utveckla nya typer av kurser. Speciellt många utlandsfödda lärare ser ämnet som sin framtid i Sverige och arbetar obetalt som en investering i sin egen framtid. De små ämnen där lärarna inte haft den här inställningen har också mycket riktigt haft en tendens att försvinna i olika nedskärningsomgångar. I ett asiatiskt språk har den deltidsanställda adjunkten lyckats knyta till sig flera personer för konversation samt språkassistenter som skickas till Sverige på målspråkslandets bekostnad. Till en mycket låg kostnad för universitetet håller hon igång en av allt att döma väl organiserad verksamhet.

Lärarnas kvalifikationer

Alla intervjuade ger samma svar på frågan om lärarnas kvalifikationer, nämligen att *kvalifikationerna* är desamma eller *högre*. Praktiskt taget alla lärare har disputerat, och många har infödd kompetens i både svenska och målspråket. I många fall har samma individer 10–15 års ytterligare kvalifikation. Någon tillägger dock att lärarna visserligen är väl kvalificerade men numera också nedslagna. Alla nedskärningar undergräver entusiasmen för arbetet. En lärare lägger till att om det finnes alternativ skulle hon se sig om efter något annat arbete. Det finns ingen framtid vid språkinstitutionerna som läget är nu, menar hon. Få institutioner har adjunkter, och de adjunkter som uttalat sig säger att de tycker att det läggs för mycket vikt vid disputation. En gymnasielärare som själv nyligen fått en tidsbegränsad adjunktstjänst vid ett universitet säger dock ärligt att hon har haft enormt mycket att läsa in.

Många lärare har arbetat utomlands, både svenskar och utlandsfödda lärare. Universitetslärare ”flyter över gränserna”, som en lärare uttryckte det. Att svenska universitetslärare undervisar utomlands är något relativt nytt och utan tvivel en kvalitetshöjning.

Samtidigt kan man undra om lärarna nu är personligheter i samma utsträckning som förr. En lärare i spanska påpekade att man förr brukade säga att man hade ”studerat för” den eller den läraren, och detta ansågs vara en ära och ett kvalitetsmärke.

Många av lärarna har gått pedagogisk kurs, och alla säger samma sak, nämligen att det intressanta var att träffa lärare från andra delar av högskolan. Inte någon erfaren lärare säger sig ha haft verklig nytta av kursen. Detta formuleras på olika sätt. Vissa säger att kursens innehåll knappt berör de verkliga undervisningsproblemen, andra talar om att kurserna uppehåller sig vid trivialiteter och att nivån är för låg, och åter andra nämner att kursledningarna inte vet något om villkoren för språkundervisning men däremot har en övertro på PBL. Endast en yngre lärare var entusiastisk över den kurs hon gått.

Det entydiga svaret på frågan om lärarnas kvalitet är att denna är högre än någonsin. Flera intervjuade personer lägger dock till att detta också är helt nödvändigt, eftersom arbetstakten och arbetsvolymen har ökat lik-

som studenternas krav. Vissa institutioner får allt större problem med sjukskrivningar, vilket är problematiskt också därför att universitetslärare är mycket specialiserade och inte kan ersättas av vem som helst. Flera lärare signalerar att det är omöjligt att fortsätta att kräva 400 undervisningstimmar per år av en lektor. Lärarna blir undervisningsmaskiner och orkar inte hålla uppe engagemanget för undervisningen. De nytillkomna tekniska resurserna har hittills varit till begränsad hjälp och innebär åtminstone initialt ett merarbete för lärarna. Kanske skulle de tekniska resurserna kunnat användas bättre om lärarna haft en lägre undervisningskyldighet. En institution avsätter en procent av institutionsbudgeten till lärares resor och kongressdeltagande och menar att detta direkt bidrar till att lärarna har aktuella kunskaper och stimuleras till vidareutveckling. En lärare summerar situationen på följande sätt: ”Kompetens och god vilja finns. Det som saknas är resurser.”

Vad inspirerar lärare till förändringar? Svaret är entydigt i den här undersökningen: nedskärningarna. Institutionen måste anpassa sig eftersom resurserna inte räcker till att fortsätta som tidigare. Radikala omläggningar lockar inte, utan lärarna säger sig föredra stegvis anpassning. Deras strävan är inte så mycket att öka kvaliteten som att minska omfattningen av förstörelsen av kvalitet. En ung lärare tror att tillfälligheter spelar in så till vida att det är de lärare som just då undervisar som föreslår de förändringar, som de tycker verkar bra. En viktig sak att veta för Rådet för högre utbildning är att lärarna säger sig inte ha tid att läsa om pedagogiska experiment.

Kraven på samma nivå?

Lärarna vill inte sänka kraven, försöker att inte sänka kraven och måste göra *svåra avvägningar*. Om de inte ändrar kraven, hoppar studenter av. Ämnet får dåligt rykte på den lokala högskolan och kan inte fylla sina kurser. Om lärarna sänker kraven, kan de däremot tycka att de kräver mindre än andra högskolor, förbereder studenterna sämre för yrkeslivet och för vidare studier och kanske inte gör ämnet rättvisa.

I engelska menar flera institutioner att kraven höjts i och med att man infört kurser i ”akademiskt skrivande”. De nya kurserna betonar struk-

turerande och inte bara som tidigare grammatik och vokabulär. En institution i engelska har lagt in en salsskrivning på 20-poängsnivån för att ”kvalitetssäkra” en nivå som sjunkit. Samma institution har också lagt in undervisning i svensk grammatik före och under grammatikkursen samt erbjuder stödtimmar i grammatik. Samtidigt säger institutionen att 40-poängskursen nu innehåller sex romaner mot tidigare tolv. Förr läste studenterna 4 000 sidor per termin och nu kanske 4 000 sidor sammanlagt på 20-, 40- och 60-poängskursen. Detta syns naturligtvis på forskarnivån. Ett annat sätt att säga samma sak är att en nyanställd lärare upptäckt att böcker som hon läst på 40-poängsnivån nu läses på 60- eller 80-poängsnivån.

När det gäller inlärningskontroll finns två motstridiga tendenser. Vissa institutioner går mot färre tentamina i sal på grund av kostnaden för skrivningsvakter och salar, därför att man vill arbeta med friare examensformer eller, som en trött lärare tillägger, därför att det finns allt mindre innehåll i kurserna som man skulle kunna tentera i sal. Vissa institutioner som tagit bort salsskrivningar har återinfört dem, därför att de tyckte sig ha förlorat kontroll över vad studenterna egentligen kunde och menade sig inte längre kunna garantera en viss kunskapsnivå hos studenterna.

Flera lärare nämner kritiskt att de hört om universitetsorter som just startat med ett språk utan att ha en fast lärare och att undervisning och examen består av att sitta i ring och prata och att sedan hemma skriva en uppgift och lämna in. Den tillfälligt ditreste läraren vill göra allt ”smidigt”.

Tekniska hjälpmedel

Praktiskt taget alla studenter använder nu e-post för kontakterna med universitetet, och det är exempelvis vanligt att skicka in inlämningsuppgifter via e-post. Det är också vanligt att institutionerna har hemsidor med alla praktiska uppgifter om kursen, schemat, tentamina och så vidare. Det blir allt vanligare att man också lägger undervisningsmaterial på hemsidan även för kurser som inte är distanskurser.

Flera institutioner arbetar med redovisningar i *power point* och med korpussökning i grammatikundervisningen redan på A-nivån. Det som däremot nästan försvunnit är språklaboratorium och filmvisning på lek-

tionstid, eftersom effekten anses för låg, när timantalet är så reducerat. Studenterna hänvisas till att använda språklaboratorier eller att se film bredvid klassrumsundervisningen, men studenternas entusiasm har visat sig vara begränsad. Flera institutioner har sett sig tvungna att införa direkta krav på att studenterna bevisar att de tränat med grammatikprogram eller sett film. En institution erbjuder studenterna att till billigt pris köpa ett träningspaket att använda hemma men har konstaterat att högst en tredjedel av studenterna bryr sig om att använda erbjudandet. Detta är naturligtvis en stor besvikelse för institutionerna, som trots att de nya möjligheterna skulle vara tilldragande och också förbättra nivån.

Den största nyheten på det tekniska området är distanskurserna som numera ges via dator med ljudfiler och möjlighet till deltagande i *chatrum*. Utvecklingen har varit mycket snabb och har påskyndats av extra utvecklingsmedel just för distanskurser via IT. Sådana har också erbjudit möjlighet till anställning exempelvis för lärare som annars inte skulle kunnat få universitetsanknytning. Vissa ämnen skulle förmodligen inte överlevt om de inte lagts över på IT. Distanslärare talar samtidigt om vikten av personlig kontakt då och då under kursen för att studenterna inte ska förlora intresset. Ju svagare förkunskaper studenten har desto mer beroende är studenten av direkt lärarkontakt.

60- och 80-poängsnivåerna

På 60- och 80-poängsnivåerna har mycket hänt, men bilden varierar beroende på språk. I engelska handlar de flesta kommentarerna om att studenterna inte har läst så mycket som tidigare och inte skriver så bra som tidigare. Skolspråken har påverkats starkt av att lärarutbildningen inte kräver mer än *60 poäng för behörighet att undervisa på gymnasiet*. I och med detta försvann en stor del av ämnets 80-poängsstuderenter.

Det är dessutom märkbart i flera språk att det inte alltid är de duktigare studenterna som fortsätter. Många studerande fortsätter därför att de inte vet vad de ska göra och inte har arbete, och i den gruppen finns *många målspråkstalande* med oklart syfte för sina studier. Uppsatshandledningen kan bli tung i de fall där studenterna inte har ett klart intellektuellt intresse.

Vissa institutioner har skjutit uppsatsen till en högre nivå för att få studenter som är bättre förberedda för uppsatsskrivande. Kandidatnivån blir 80 poäng. Andra institutioner erbjuder 60-poängskurser med eller utan uppsats. Den som inte vill ha ämnet som huvudämne i en filosofie kandidatexamen behöver inte skriva uppsats men kan alltså ändå få ut 60 poäng. Institutionerna har märkt att allt fler studenter är taktiska och väljer att skriva uppsats i ämnen som de uppfattar som lättare än språken.

Någon institution har tagit bort realiauppsatser men överväger att återinföra dem. Motivet för att ta bort dem var att lärarnas kompetensdjup ligger inom litteratur och språkvetenskap, inte realia. Nu kanske man får ändra beslutet för att kunna dra till sig studenter med bredd i stället för djup. En lärare tror att studenterna blivit mer ”pragmatiska”. De går en kurs om de har nytta av att ha just det betyget, annars inte. Färre ungdomar läser ett ämne enbart av intresse, tror hon.

Många institutioner har uppsatsförberedande moment som korta uppsatser och teorikurser på 40-poängsnivån eller speciell inledningskurs med intensivträning på 60-poängsnivån. Flera har också skärpt språkfärdighetskontrollen på 40 poäng för att studenterna ska kunna klara att skriva uppsats. En annan metod är att låta 40-poängsstuderande som inte klarat grammatik och översättning delta i lektionerna för 60 poäng för att öka deras kontakt med språket så att de så småningom ska lyckas ta 40 poäng. Flera lärare talar bekymrat om att språkfärdighetsträningen inte är klar, när studenterna ska börja använda språket teoretiskt på 60- och 80-poängsstadierna. Studenternas förmåga att koncentrera sig på teoretiska tankegångar försvagas av att så stor del av deras uppmärksamhet går åt till språkfärdigheten. En lärare i engelska funderar på om de studenter som når bra språkfärdighet kanske var bra redan när de skrevs in på 20-poängskursen. Kan vi veta hur mycket vår undervisning bidragit till de bästa studenternas resultat?¹⁴

Utresande erasmusstudenter ska som regel både ta kurser och skriva uppsats. De kommer hem med bättre kunskaper i den andra kulturen och med bättre muntlig språkfärdighet, men de har oftast inte skrivit sin uppsats. Det är inte helt lätt att fånga in dem för att skriva uppsats, innan de

¹⁴ Se diskussionen i Ruin (1996).

börjar med andra kurser. De behöver inte sällan ”snabba” poäng för att inte vara i otakt med sina studiemedel.

De språk som är rena nybörjarspråk, exempelvis de asiatiska, har inte kommit till uppsatsnivån på 60- men väl på 80-poängsnivån. För dem är det viktiga att studenten gör ett längre studiebesök i målspråkslandet. Uppsatsen skrivs inte sällan på svenska eller engelska, något som också nämns som en möjlighet av en trött lärare i tyska.

Doktorander

Doktorandernas villkor har *ändrats dramatiskt* i och med den reform som infördes i slutet av 90-talet. På många håll har man fått betydligt färre doktorander men å andra sidan har det startats flera forskarskolor i moderna språk. Eftersom forskarskolorna har en språkvetenskaplig och didaktisk inriktning snarare än litterär har litteraturen kommit i skymundan, trots att studenter i moderna språk brukar visa mer intresse för litteratur än för språkvetenskap.¹⁵

Doktoranderna följs upp mycket noggrannare, vilket många anser bra. En ung doktorand tror att få har tillräcklig självdisciplin för helt fri tidsanvändning. Samtidigt identifierar hon och andra jämsides med de traditionella, entusiastiska doktoranderna en ny grupp doktorander, som ser arbetet som ett nio-till-fem-jobb. De ser doktorandanställning som en anställning bland andra tänkbara under fyra år. Flera lärare påpekar att det numera finns doktorander som inte har något djupt kulturintresse, som inte läser romaner på det främmande språket, som inte läser tidningar från målspråkslandet utan bara intresserar sig för sitt speciella ämne. Det har uppstått en ny typ av heterogenitet inom doktorandgruppen, och den är både av intellektuell och social typ. Den för handledarna oväntade utvecklingen är att det finns doktorander som talar mer om sina fackliga rättigheter än om avhandlingsarbetet. Kombinerat med den ökade byråkrati som blivit följderna av doktorandstudiernas helfinansiering och nödvändigheten att ha kontroll över utgifterna har en förändring i samarbetsklimatet ägt rum. Få handledare tycker att förändringen är enbart av godo.

¹⁵ En undersökning av språkstudier i Uppsala finns hos Sedighzadeh (1989).

Doktorander i språkvetenskap rapporterar två nya tendenser. Den ena är att många institutioner nu har utökat samarbetet inom fakulteten och kanske också med målspråkslandet. Detta kan bara stärka kvaliteten i arbetet. Samtidigt säger doktorander i alla språkvetenskapliga inriktningar att de läser mycket litteratur på engelska, även om detta inte är målspråket. Doktorander i exempelvis tyska, franska och spanska måste göra speciella ansträngningar för att hålla uppe och utveckla målspråket.

Intervjuerna pekar på två olika modeller för forskarutbildning i språkämnen. Det har startats *forskarskolor*, dels i moderna språk allmänt, dels i romanska språk. Forskarskolor ger doktoranden kontakt med flera goda handledare och med många medstudenter på hög nivå men kan också vara stressande på grund av många samtidiga krav, geografisk splittring samt stark tidspress.

Motsatsen är den handledare som sade sig samla sina doktorander en gång per vecka och låta dem utvecklas och mogna i lugn och ro. Varje vecka läser man gemensamt någon text och diskuterar. Tentamina består av samtal i hans arbetsrum och ofta utan att doktoranden avkrävs något skriftligt underlag. Detta kombineras med större seminarier då och då i samarbete med andra institutioner. Handledaren menar att hans uppgift är att uppmuntra till tänkande och möjliggöra koncentration på forskningsuppgiften. Han skickar sina doktorander utomlands under minst en termin, och avhandlingarna inriktas på att de ska bedömas i utlandet, eftersom möjligheterna till anställning i Sverige är begränsade.

Doktoranderna är utan undantag bekymrade över doktorsexamens meritvärde och över *arbetsmarknaden*. Det har skett en dramatisk förändring. "Arbetsmarknaden har försvunnit." De färdiga doktorerna är inte eftersökta som gymnasielektorer, universitetslärartjänster finns knappt, och forskningspengar har sällan varit så svårt att få som nu. Kanske de nyblivna doktorerna kan öppna en översättningsbyrå eller få anställning som utredare på ett statligt verk. Det är nedslående att doktorsexamen inte längre har något klart meritvärde i jämförelse med andra meriter. Flera intervjuade unga doktorer vittnar om sin besvikelse, när de skickat in ansökningar till gymnasietjänster och inte ens kallats till intervju.

Hur ska man förbättra läget för språkinstitutionerna?

Alla säger samma sak, nämligen *pengar*, fast vissa säger det med den varianten att det är så uppenbart att pengar är svaret att de inte vill säga det uppenbara. Brist på pengar gör att lärarna känner sig överutnyttjade, att de tycker att de inte har tid att läsa så som de skulle vilja och att de lever med andan i halsen. Kopplingen mellan antal studenter och pengar har varit negativ för språkinstitutionerna. Lärarutbildningen nämns som ett speciellt bekymmer. Att de blivande lärarna i de olika språken har en ”skamligt låg nivå” är stressande när man tänker på framtiden. Någon enda kollega föreslår en introduktionstermin före de egentliga universitetsstudierna, eftersom studenterna kan så mycket mindre från gymnasiet. Andra håller med om att det vore bra men tror inte att idén är genomförbar. Nydisputerade säger att det som mest behövs är fler tjänster för yngre lärare.

Exempel på lärarnas situation – en lycklig lärare och fyra besvikna

En lärare som arbetar på en specialhögskola med ambitiösa studenter tycker att han har en idealisk situation. Han har långa kurser på mer än 40 timmar, vilket gör att han lär känna sina studenter och kan ha både muntliga och skriftliga övningar med dem. Både han och studenterna märker framstegen. Administrationen hålls på ett minimum, och kollegerna respekterar varandras arbete.

Han kan iakta samma problem som andra lärare, nämligen att studenterna är bra på muntlig språkfärdighet i vardagliga situationer men otränade på nästan allt annat. De måste lära sig korrekthet och skillnad mellan formellt och informellt språk, och de måste öka sitt ordförråd. Deras inlärninng försvåras av att de läst färre språk i skolan än tidigare, inte lärt sig grammatik och inte har samma allmänbildning som tidigare generationers studenter. Läraren avvisar bestämt att studenterna skulle ha lärt sig något annat som vore mer värdefullt än de här kunskaperna. Han har regelbundet schweiziska utbytesstudenter som haft mer traditionell undervisning och som skriver bättre, har bättre ordförråd och samtidigt inte talar det främmande språket sämre än de svenska studenterna. Han

är nöjd med att hans studenter jämförs med studenter från andra länder bland annat genom en videoinspelad muntlig examen som bedöms på samma sätt vid alla de universitet som man samarbetar med i Europa. Hans uppfattning är att de framgångar Sverige ändå har med språkundervisning helt beror på underhållningskulturen, och han är bekymrad över att universiteten alltmer släpper språkriktighetskrav. Alltfler studenter väljer svåra kurser bara om de tror sig få högre lön i framtiden. Han avslutar intervjun med att säga att det tagit lång tid att sänka kvaliteten i svensk utbildning, och att det kommer ta ännu längre tid att höja den igen, om vi nu vill det.

Samtidigt signalerar fyra lärare i intervjun att de känner sig extra besvikna på utvecklingen. Två lärare har försökt vara extra studenttillvända lärare. De har drabbats psykologiskt ännu hårdare än andra lärare av förändringarna. De hjälper studenterna på alla sätt men upplever att deras goda vilja missbrukas. Studenterna respekterar inte deras mottagnings-tider och deras kompetens utan ser dem som servicepersonal. Lärarna är också besvikna över att studenterna kommer med dåliga arbetsvanor och måste "fösas" framåt för att orka ta 20 poäng. Samma lärare rygggar tillbaka inför ord som "studieteknik" och "arbetsdisciplin".

Två andra lärare har i årtal förespråkat nya arbetsformer för att studenterna ska kunna arbeta mer självständigt. De ser nu hur kopierande från internet breder ut sig. Speciellt mycket kopierar de studenter som redan arbetar som lärare och som går på distanskurser för att få behörighet. Institutionen tar nu krafttag mot kopiering och skriver på alla uppgifter att det är förbjudet att kopiera och att alla fall överlämnas till disciplin-nämnd. Trots detta får högskolelärarna lägga en väsentlig del av sin tid på att kontrollera om studenterna fuskar. Lärarna uppfattar utvecklingen som deprimerande. De har lagt stor energi på nya arbetsformer men ser att friheten missbrukas. De koncentrerar sig nu på att utveckla uppgifter som inte kan kopieras, exempelvis att jämföra två böcker som inte brukar jämföras eller att kräva att vissa termer ska användas i studenternas texter.

Rapporter om språkstudier på universitet i Sverige

Det finns ett antal publikationer om språkpolicyfrågor i Sverige, och den som tydligast beskriver situationen visar sig vara en rapport från Handelskammaren i Düsseldorf. Hansson (2001) skriver om tyskans ställning, och hennes undersökning pekar på utvecklingen i grundskolan och gymnasieskolan som den väsentliga orsaken till svårigheterna för tyskan på högskolenivå. Hennes arbete bygger på en kombination av intervjuer, statistik och analys av myndighetsbeslut och ger samma bild som Sörensen (1999). Förändring av läroplanen Lpo 94 gjorde att timplanen utökades i jämförelse med den föregående läroplanen Lpo 80. I klocktimmar hade B-språken (numera M-språken) haft 246 timmar vilket nu höjdes till 320 klocktimmar, en höjning med cirka 25 procent. Det sägs att eleverna ska kunna välja språk relativt fritt, men i själva verket påverkas utbudet exempelvis av vilka ämnesgrupper som är starka och vilka kolleger som behöver timmar för att fylla ut sin tjänst. Många elever hoppar av sitt språkval under högstadiet (drygt 20 procent), och många går inte vidare med språket på gymnasiet utan väljer ett nytt språk på nybörjarnivå. De når därför inte i något språk en sådan nivå att de kan använda sig av språket som arbetsredskap vare sig i anställning eller andra studier eller som bas för studier av språket på högskolenivå. Antalet elever som läser språk i landet har minskat, och Hansson pekar på det nyinförda begreppet ”individuellt val”, som kan innefatta språk eller exempelvis ett ämne som inte kräver läxläsning. Till detta kan läggas den numera spridda idén att man lika gärna skulle kunna läsa språk senare i livet samt att det skulle vara effektivare och roligare att läsa språk i målspråkslandet.

Statistik från universitetsvärlden visar samtidigt att antalet högskolestuderande i språk minskar. Hansson uppmärksammar nedskärningen i lärarutbildningen av den del som motsvarar de blivande språklärarnas

fackkunskaper i sina språk. Hon konstaterar att resultatet för språkens del är ”mycket allvarligt, eftersom följderna lär bli att ännu färre elever kommer att vilja studera språk på grund av lärarnas inkompetens” och att läget i grundskolan blivit mycket dåligt, eftersom det förstärka språkprogrammet kräver fler lärare samtidigt som det finns färre lärare med tillräcklig kompetens (20). När lärarnas kunskaper försämras, sjunker också deras krav på elevernas prestationer, vilket leder till en mer kravlös skola. Detta är något som många elever vittnar om och som de mottagande universitetsinstitutionerna tydligt märkt.

Hansson uppmärksammar också att medierna har trendsättande betydelse. ”Orsaken till att så få tyska program sänds är att de hittills inte har lockat tillräckligt många tittare eftersom programmen uppfattas som väldigt ’tyska’ och främst tilltalat en äldre publik” (26). Medierna påverkar ungdomars studieintresse, och Sveriges Television sände bara 0,5 procent program producerade i Tyskland under år 2000. Det väcker oro att tyska tappar speciellt i Stockholm, eftersom Stockholm är trendledande.

Hansson citerar högskolelärare som pekar på den grundläggande problematiken med ointressant undervisning i grundskolan. Om intresse inte väcks när eleven börjar studera ämnet, går detta inte att reparera senare. Problemet förstärks av betygssystemet. ”Alla elever förutsätts oaktat ambition, intressen, begåvningsprofil och andra individuella egenskaper prestera ungefär lika mycket lika snabbt. Ingen skulle komma på idén att låta alla bära samma storlek på kläderna, det vore ju absurt, men en liknande princip tillämpas i grunden när det gäller skolsystemet” (28). Vissa intervjuade personer talar om att Sverige riskerar att bli ett humanistiskt u-land: ”Staten måste dock en gång för alla öppna ögonen och inse att det faktiskt finns stora brister i systemen och att det som händer med språkutbildningen är allvarligt. Att vifta bort problemet vore att göra landet en stor otjänst. I nästa decennium kommer nämligen resultaten av dagens skolturbulens att synas i näringslivet, vars behov inte kommer att kunna tillgodoses” (31).

Jacobeus (2002) har gjort en undersökning bland studenter som tagit examen vid Handelshögskolan i Stockholm mellan 1995 och 2000. Dessa säger att de använder engelskan dagligen i sitt arbete och att de också behöver kunna argumentera på engelska och skriva dokument, medan de

mer sällan har användning av andra språk och att de mest använder dessa för att skapa kontakt, innan de går över till engelska för de verkliga förhandlingarna. Att förhandla på engelska gör parterna mer likställda eller kan ge svenskarna ett litet försteg. Färsk erfarenheter från EU säger att de flesta svenskar inte är så duktiga på att argumentera på engelska, som de kanske tror. De allra flesta vetenskapsmän behöver också översättarhjälp eller åtminstone fackgranskning (Bäckstedt 2003).

En kommentar till de här iakttagelserna är att trots att vi behöver mer avancerade språkkurser, ökar svenska universitet i stället sitt utbud på baskursnivå, det vill säga det rör sig om kurser som studenterna hade kunnat studera i grundskola och gymnasieskola. Institutionerna ger baskurser för att vara säkra på en viss studenttillströmning och på så sätt klara sin ekonomi. Några institutioner som forskar på språkinläring använder dessutom nybörjarstudenterna som informanter. Det finns också en annan typ av kurs som skulle kunna kallas "brokurs" mellan gymnasiet och universitetet och som riktar sig till studenter som har vissa kunskaper i språket men inte tillräckliga för att följa en 20-poängskurs. Det rör sig ofta om heltidskurser som går igenom grundläggande grammatik och vokabulär och går fram i rask takt. De här studenterna har ofta formell behörighet för att gå en 20-poängskurs eftersom de har godkända betyg från gymnasieskolan, även om de inte behärskar ens mycket centrala delar av ordförrådet i det språk de studerat.

Utvärderingar

Utvärderingar av universitetsämnen är en ny företeelse i Sverige. Trenden kommer bland annat från Storbritannien, där utvärderingar blivit vanliga under de senaste 20 åren. Trow (1994) presenterade 1994 en översikt på uppdrag av Universitetskanslersämbetet om nyttan av utvärderingar, och fast Trow är huvudsakligen kritisk, har utvärderingar ändå införts också i Sverige. Universitetet har varit samhällets elitinstitutioner, och precis som Nybom menar Trow att det snarare varit universitetet som utvärderat andra institutioner. Trow påpekar att den främsta kvalitetskontrollen alltid legat i kontrollen vid utnämningen till en universitetslärartjänst för lärarnas del och vid intagningen för studenterna. Forskningen har kon-

trollerats genom ansökningsförfarande och studier av hur ofta forskning citeras. Nu har den politiskt motiverade sammanslagningen av en rad anstalter för högre utbildning till en enda organisation gjort att ett antal av dessa organisationer kanske inte klarar den här självreglerande funktionen. Utbyggnaden av högre utbildning av framför allt regionalpolitiska skäl har dessutom lett till en kostnadskris, och regeringarna har då velat ta över kontrollen över detta stora område i statsfinanserna. I en situation med bristande resurser drar regeringarna bort ytterligare resurser för att göra "kvalitetsutvärderingar" av den verksamhet, vars villkor de själva dikterar. Detta innebär ytterligare ett intrång i universitetens sätt att arbeta. Hela utvärderingsförfarandet antyder att det skulle finnas något som institutionerna skulle kunna göra bättre och som personer utifrån skulle se. Mer än en lärare uppfattar situationen som att statsmakterna först ger låg tilldelning och sedan kritiserar institutionerna för att inte kunna trolla.

Eftersom Högskoleverket håller på med utvärderingar av språken samtidigt som den här översikten sammanställs har det varit naturligt att läsa ett antal av institutionernas självvärderingar samt även de första färdigställda rapporterna. En genomläsning av åtta självvärderingar från olika språkinstitutioner ger ett genomgående kompetent men lite sövande intryck. Det är mer eller mindre samma bild som tecknas, fast varje beskrivning också innehåller några lokala lösningar. Institutionerna gör så gott de kan under de arbetsvillkor som gäller. Somliga ser utvärderingen som en tävling mellan institutioner och erkänner knappt något problem utan allt är "utmaningar" som kräver "anpassning", "lyhördhet" och "ständig förnyelse" och alla problem är på väg att åtgärdas. Andra nämner problem inte bara med förkunskaper utan också med en ibland begränsad arbetsinsats från studenternas sida. Institutionerna talar om problem med låg medelstilt delning som dessutom varierar från år till år, vilket försvårar planering, kombinerat med ett jämfört med andra västeuropeiska länder högt undervisningsuttag av lärarna, vilket tröttnar lärarna och sänker kvaliteten.

Självvärderingarna från engelska, tyska och franska i Växjö ger en typisk och tydlig bild. Från engelska i Växjö nämner man att en del av deras studenter inte borde fått betyget godkänd från gymnasiet B-kurs, om gymnasielärarna följt anvisningarna. Det nämns också att studenter-

na inte är så självständiga i sitt arbete som man skulle kunna tro efter allt som sagts om de nya arbetsformerna i gymnasieskolan. Vissa studenter har en egendomlig uppfattning om vad högskolestudier är: "I början på terminen får studierektor ofta mejl och telefonsamtal från studenter som önskar 'fräscha upp sin engelska', och som därför undrar om vi har platser kvar på vår grundkurs" (9). Självvärderingen i tyska nämner att studenterna sällan har mer än steg 3, vilket är mycket knappt som förberedelse för högre studier och gör att nivån på universitetskurserna sjunker. Inte förrän C- och kanske D-kursen har språkfärdigheten blivit så pass bra att studenterna kan föra abstrakta resonemang på målspråket. Självvärderingen i franska noterar att studenter med goda betyg från gymnasieskolan inte nödvändigtvis har de kunskaper man skulle kunna tro, framför allt inte skriftligt, och att betygsnivåerna varierar betydligt från skola till skola. Man är också djupt bekymrad över de blivande grundskollära ämneskunskaper och betonar att deras låga nivå kommer att föras över till deras elever. 20-poängskursens språkfärdighetsträning måste därför "analysera enklare grammatiska element". Den muntliga träningen innehåller högläsning. Man beklagar vidare att språkstudier inte främjas på gymnasieskolorna och påtalar "en diskrepans mellan kraven på kvalitet och den faktiska möjligheten att hålla kvalitetsnivån då vi måste minska antalet lektionstimmar per poäng. Det stora engagemanget och viljan hos lärarna kan påverkas i negativ riktning av att undervisningen skall bantas ner för att bli acceptabel ur ekonomisk synpunkt" (23).

I Växjö finns en storinstitution av den typ som håller på att införas på många ställen i landet. Lärarna är inte kritiska men konstaterar att det tillkommer en rad grupper som förbereder ärendena till institutionsstyrelsen. Det blir med andra ord inte färre sammanträden. Institutionen har flera sekreterare, en IT-ansvarig, en informatör och en studievägledare, men ändå menar lärarna samstämmigt att administrationen tar mer och mer av deras arbetstid. Det positiva är en närmare kontakt med lärare i andra ämnen och att man lättare kan parera tillfälliga ekonomiska problem i ett ämne. Självvärderingen i tyska nämner att pressen på lärarna resulterat i sjukskrivningar och att de administrativa uppdragen blir extra betungande på språkinstitutioner, eftersom inte alla lärare kan svenska och uppdragen därför måste fördelas på färre lärare.

Växjö har haft forskarutbildning en relativt kort tid, men satsningen har varit kraftig och givit en snabb expansion. Doktorandundervisningen har en fast seminarietid som växelvis används för att diskutera doktorandernas arbeten, för teorikurser, för gästföreläsare och för att diskutera allmänna artiklar. Vissa seminarier är ämnesspecifika, medan andra är ett samarbete mellan olika ämnen. Universitetet avsätter hela 50 000 kronor till varje doktorand för andra omkostnader än lön, exempelvis resor och litteratur. Samtidigt har doktorandrekruteringen avstannat på grund av ekonomin, vilket kan göra studiemiljön något mindre rik för de doktorander man kan rekrytera. Regelverket har gått mer mot att se till att doktoranderna har arbetsrum och dator än att tillförsäkra dem den intellektuella miljö som kan vara väl så viktig för ett högklassigt intellektuellt arbete. De egna doktoranderna har språkvetenskaplig eller språkdidaktisk inriktning men Växjö deltar också både i Riksbankens forskarskola och i forskarskolan i romanska språk. Det framgår dock av självutvärderingarna att doktoranderna i forskarskolor kan känna sig stressade av de många och olikartade kraven. De ska göra kurser som hör till tre områden: forskarskolans kurser, det speciella språkets kurser vid den egna högskolan samt det egna universitets obligatoriska kurser för alla doktorander oavsett ämne. Doktoranderna kan vara splittrade också rent geografiskt. De är inskrivna i Växjö och får handledning där, samtidigt som de har kurser och seminarier i Stockholm, ofta är bosatta på ytterligare en annan plats i Sverige och dessutom deltar i kurser som genomförs i målspråkslandet. Självutvärderingen tar också upp arbetsmarknadssituationen för nyblivna doktorer i franska. Denna borde vara god på grund av kommande pensionsavgångar, men nedskärningar gör att tjänster inte återbesätts, vikariat inte utlyses och medel saknas till post.doc.-tjänster. Färre än 10 procent av ansökningarna om forskningsmedel brukar beviljas. Det har uppstått ett dubbelt ”glapp”, dels mellan den tidpunkt när en ung person avslutar sin doktorsexamen och tidpunkten när han eller hon kan få en universitetstjänst, dels i möjligheten att meritiera sig för en sådan tjänst.

För orientaliska och afrikanska språk samt mellanösternkunskap är situationen likartad även om språken inte är det (*Utvärdering...* 2004). De är i Sverige små ämnen och många gånger enlärarämnen. Ibland har de inte någon disputerad lärare. De är ofta biämnen för studenterna, vil-

ket leder till avhopp och långa studietider. Studentgruppen är heterogen, och den framtida arbetsmarknaden oklar. För de få doktoranderna betyder det att det finns få tjänster och att det är omöjligt att veta när en tjänst kommer att utlysas.Handledningssituationen är besvärlig om doktoranden vill studera något som ligger utanför handledarens omedelbara kompetensområde. ”Medelstilldelningssystemet, som är baserat på antal studenter samt studentprestation i form av poäng, är förödande för dessa svåra och studieintensiva ämnen” (19).

Ett problem med utvärderingar för små ämnen är att dessa lätt kritiserar just därför att de är små. De kan inte ha de karakteristika som stora ämnen har. Utvärderarna föreslår huvudsakligen att institutionerna ska öka sitt samarbete inom Sverige och Norden men också inom EU och med målspåkländerna. Vidare rekommenderas storseminarier för hela landet med jämna mellanrum samt pedagogiska ämnesträffar exempelvis vart tredje år. Allt tal om samarbete skulle kunna tolkas som en kritik ur kvalitetssynpunkt mot idén att ha många högskolor, utspridda i landet, i stället för större enheter med förhoppningsvis högre kvalitet. Å andra sidan sägs det också att studenterna är allt mer lokalt bundna och att det med andra ord inte är säkert att nu inskrivna studenter skulle skriva in sig vid ett annat lärosäte. Ser man pessimistiskt på den situationen betyder det att vi fått tillgänglighet men vare sig kvalitet eller egentlig kvantitet.

Utvärderingen av utbildning i slaviska språk och Öst- och Central-europakunskap vid fyra svenska universitet (*Utvärdering... 2003*) uttrycker en praktisk, administrativ syn på institutionernas verksamhet, inte nödvändigtvis en önskan att höja kvaliteten. Det sägs också att institutionerna inte bör kräva ett grammatikprov för inträde, och likaså rekommenderas de att skjuta uppsatsen till 80- eller 100-poängsnivån för att studenterna ska vara bättre förberedda. Textmängd och uppsatser framställs som hinder, men det sägs inte att kraven skulle vara fel utan det antyds att de är så höga att genomströmningen äventyras. Institutionerna rekommenderas att bara anta doktorander med adekvat forskarhandledning och doktoranderna ska ha valt ämne i förväg. Om doktorandernas ämnen inte ligger relativt nära varandra, riskerar institutionerna att doktoranderna inte har intresse av att delta i andra doktoranders seminarier, något som redan nu är ett visst problem. Det antyds att en mindre filologisk, mer ”modern”, in-

riktning skulle kunna attrahera fler studenter samt att en tydligare målinriktning skulle kunna förbättra rekryteringen. Institutionerna får rekommendationen att släppa kvalitetskrav som krav på bispråk och krav på kurs i forskningsmetodik. Det antyds att det kan finnas en nivåskillnad i kunskaper mellan studenter på "samma" nivå vid olika universitet och att den skulle kunna vara så stor som 30 poäng. Det sägs klart att de ekonomiska ramarna är otillräckliga.

Utvärderingen i baltiska och keltiska språk speglar också situationen för språk som har få studenter och tenderar att få ännu färre (*Utvärdering...* 2003). De rekommenderas att samarbeta med andra institutioner inom landet, att skicka ut studenterna att studera i andra länder samt att tillsätta professorer.

Facköversättning vid Göteborgs universitet samt översättar- och tolkutbildning i Sverige har också utvärderats (*Utvärdering...* 2003). Rapporten understryker att det är svårt att få överblick över kurserna bland annat därför att de hela tiden ändras för att anpassas till nya förutsättningar. Utbildningarna är dyra, eftersom det behövs mycket undervisning och snarast personlig handledning. Utbildningarna föreslås utveckla internationellt utbyte och anknyta mer till ekonomi och juridik och att också tänka på översättning till andra språk än svenska, exempelvis invandrar-språk i Sverige. Utvärderarna ser mer till genomströmning än kvalitet och knappt något sägs som institutionerna inte visste förut. Inte i något sammanhang sägs det att problemen skulle vara pedagogiska, utan det talas om resurser.

Larsson Ringqvist (2002) har tagit fram en rapport om strukturen på språkutbildningarna i Västsverige som också omfattar utbildningar som inte är med i Högskoleverkets utvärderingar. Hon påpekar att när språken ges som fristående kurser riskerar de att inte uppfattas som integrerade i högskolan. Om ämnet inte har fast stationerade lärare finns lärarna inte tillhands hela veckan och de orkar kanske inte marknadsföra ämnet. De viktiga metoderna för att få tillräcklig volym på undervisningen har kommit att bli distansundervisning, periodisering och korta kurser på låg nivå. Många högskolor siktar in sig på kurser som fortbildning för yrkesverksamma i regionen, och vissa av de här kurserna skulle kunna kallas färdighetskurser eller förberedande kurser. Det är möjligt att få någorlun-

da stora grupper upp till och med 40-poäng, men det är närmast regel att studenter måste byta studieort för att fortsätta till högre nivå. Utredaren nämner att ett ämne måste ges med viss minimifrekvens för att studenterna ska kunna planera sina studier. Hon har sett mer konkurrens om studenter än samarbete mellan institutioner. Rapporten visar att högskolorna börjat med en viss specialisering som metod för att dra till sig studenter. Skövde erbjuder centrumbildningar kring Österrike och Mexiko, Karlstad har specialiserat sig på lärarutbildning, medan Göteborg organiserar studier med integrerade utlandsterminer samt forskarutbildning. Söktrycket till internationell ekonomlinje har minskat.

Rapporten pekar på problem med högskolor vars tyngdpunkt i utbudet ligger på gymnasie- eller baskursnivå och som inte har en fast lärarstab som kan garantera kvaliteten. Finansieringssystemet leder till att kurser som kan ges av Komvux nu ges av högskolor och att vissa högskolor har nästan hela sin volym där. När språkinstitutionerna främst erbjuder baskurser och kortare färdighetsinriktade kurser, slipper de problemet med förkunskapskrav och har därigenom en större potentiell krets av sökande.

Avslutningsvis kan det sägas att läsandet av ett stort antal rapporter om situationen för språken ger ett intryck av att problemen är likartade överallt och att orsakerna är väl kända bland aktiva lärare. Det ger ett intryck av brist på samordning och slöseri med resurser att likartade dokument tas fram vid olika högskolor. Utvärderingar drar ytterligare tid och resurser från hårt ansträngda institutioner, och eftersom det inte verkar finnas någon vilja hos myndigheterna att åtgärda de problem som påpekas, kan omfattningen på verksamheten ifrågasättas.

Forskning om inlärares språkbehärskning

Inlärningsforskningen har utvecklats kraftigt internationellt och i Sverige under de senaste årtiondena, och följande avsnitt ska sammanfatta några av de nya insikterna utan att ge specifika referenser för att ingen ska känna sig förbigången. Bara en sökning 2004 på "avhandling", "Sverige", "efter 1990" och "språkinläring" gav 67 träffar, en siffra där det också ingår avhandlingar från exempelvis institutioner i lingvistik och nordiska språk.

Forskarna har intresserat sig såväl för icke-styrd språkinlärning hos barn och invandrare som för skolelevs och universitetsstuderandes inlärning. Sedan ett tjugotal år ägnas en del av den språkvetenskapliga forskningen vid institutionerna åt att studera de egna studenterna. Alldeles speciellt vid institutioner i engelska och franska har det lagts fram avhandlingar som belyser inlärarspråk. I franska har man studerat exempelvis kongruens och användning av tempus och modus samt användning av sambandsmarkörer och av bakgrundsinformation. Studenterna överanvänder vissa former och ord och underanvänder andra i jämförelse med infödda talare. I engelska har det bland annat gjorts undersökningar över effekten av olika typer av grammatikundervisning. All den här mödan kan sammanfattas med att säga att det tar betydligt längre tid att lära sig ett främmande språk än studenter, lärare och allmänheten tror.

Modernt talspråk är en annan forskningsgren som växt och som finns representerad vid en rad institutioner och ämnen. Dialoger av olika typer har studerats, och en speciell gren är dialog mellan en utländsk och en svensk talare. Också här har det tagits fram datoriserade korpusar som kan användas för ytterligare undersökningar. Resultat av detta slag kan genast förmedlas till studenterna. Likaså används studier av tidningstextskorpusar för att bedöma frekvens och korrekthet när det gäller olika fenomen. Vi har följaktligen nu tillgång till bättre beskrivningar av de olika stationerna på vägen till en bättre språkbehärskning, men hittills har mer ansträngning lagts på att beskriva vägen än på att föreslå säkrare och snabbare sätt att tillryggalägga distansen. Inga genvägar har upptäckts. Det kanske viktigaste resultatet är en större förståelse för att studenterna gör fel. För forskare är det väl känt att det är en lång väg från det att studenten lärt en regel till dess att denne lyckats automatisera kunskapen och applicera den rätt i olika sammanhang. Ett av resultaten av forskningen är just att språkfärdigheten är kontextberoende. Forskningen understryker alltså det självklara, nämligen att sämre förkunskaper samt nedskärningar går rakt emot alla strävanden att nå god kvalitet. Om förhållandena varit anorlunda skulle det här kapitlet varit mer omfattande och avsnitten om politisk och ekonomisk påverkan kortare. Här borde ha funnits ett kapitel om hur forskningserfarenheter omsatts i undervisningspraktik och om utvärderingar av olika försök till förbättringar. I intervjun ställdes inga

specifika frågor om användning av forskningsresultat i uppläggnings av kurser, men ingen intervjuad nämnde heller spontant att studieuppläggningsen lagts om baserat på forskningsresultat. Däremot ger några institutioner kurser i språkinlärningsforskning.

IT-inslag i språkutbildning

Det har givits mycket pengar till IT-stöd för att utveckla och ge kurser i språk. Som nämnts har minst 12 av de 16 språkprojekt som beviljats medel från Rådet för högre utbildning sedan 1990 en klar teknikprofil. Rådet har vidare givit 28 korttidsstöd för IT-användning i språk. Dessutom har medel tillförts från Distum, som numera uppgått i Nätuniversitetet, och enskilda högskolor och universitet har avsatt utvecklingsmedel för IT-kurser.

IT-baserade distanskurser är en av de största förändringarna på språkinstitutionerna jämfört med 1990. Från samhällets sida finns flera orsaker till satsningen. Det finns ett socialt syfte att erbjuda högskoleutbildning till studenter som av olika anledningar inte kan komma till universitetsorterna. Det rör sig också om en allmän modernisering av högre utbildning. Slutligen har IT kanske setts av några som en möjlighet att specifikt modernisera språkinstitutioner, som förmodats behöva nya impulser. Det är inte en överdrift att säga att anslagsgivare använt IT för att utveckla språkinstitutionerna.

Resultatet är att ett antal IT-kurser, främst på relativt låg färdighetsnivå, ges fortlöpande med ständigt förbättrad teknisk nivå allt eftersom erfarenheterna ökar. Kurserna har också visat att det är tekniskt möjligt att inkludera hör- och talövningar. Eftersom IT-satsningen varit så markerad, är det anmärkningsvärt att institutionerna enligt intervjun trots allt inte i någon större utsträckning använder IT i den reguljära undervisningen. Ingen enda lärare sade exempelvis att effekten av nedskärningarna kunnat mildras på grund av IT-användning. Flera högskolor rapporterar tvärtom att de är besvikna över att studenterna inte använder lärostudion mer och inte heller språkträningmöjligheter på nätet.

IT-kurserna har varit viktigast för ett par språk med lågt studentantal som kunnat överleva, och också för ett antal lärare utan fast anställning

som genom en specialisering på IT lyckats skapa eller behålla sin arbetsplats. Det har utvecklats framgångsrika kurser i Sverige exempelvis i kinesiska och rumänska. IT-kurser inkluderar numera alltså ljudfiler och *chat*-möjligheter, men kombineras också nästan alltid med ett antal intensivdagar för att hålla motivationen uppe. I kurser med videokonferens används ofta kommunernas lärocentra. De flesta videokonferens- och IT-kurser har hittills inriktat sig på lägre nivåer och språkfärdighet.¹⁶

Det har skapats ett nätverk för informationsteknologi i akademisk språkutveckling, ITAS, som drivs från det humanistiska ”datalabbet” i Umeå och som organiserar seminarier och erfarenhetsutbyte inkluderande virtuella konferenser.¹⁷ En lärare som är entusiastisk över IT-användning är Berg (2002).¹⁸

Om man sammanfattningsvis betänker hur mycket pengar som lagts på IT och att nästan inget som inte bygger på teknik har fått pengar, kan man undra om inriktningen har varit riktig. De stora problemen har att göra med studenternas förkunskaper och studievanor, som exempelvis bristande vana att arbeta 40 timmar per vecka, samt resursbrist på institutionerna, och IT verkar inte riktigt vara den lösning som svarar mot problemen. Införandet av IT på institutionerna är något som kommit efter 1990. Den period vi talar om är en tid av nedskärningar och ändå har det, mirakulöst, funnits pengar till IT-projekt. Om språkinstitutionerna själva fått välja, är det inte säkert att prioriteringen blivit IT.

Svensk fackpress för språklärare

Som en illustration till det arbete som görs på språkinstitutionerna kan man se på ett nummer av tidskriften *Moderna Språk*, en tidskrift som är gemensam för de moderna språken i Sverige och som publicerar artik-

¹⁶ Se dock exempelvis Enkvist (1995) för 40-poängskurs i franska med videokonferensteknik.

¹⁷ ITAS aktiviteter kan följas på www.humlab.umu.se/itas.

¹⁸ Olika grammatik- och vokabulärträningsprogram har tagits fram på många håll i landet och inom många ämnen. En speciellt aktiv person är Kahlmann som bland annat givit en entusiastisk beskrivning av möjligheterna med IT i språkundervisningen (1992).

lar skrivna av universitetslärare. Tidskriften ges ut av Lärarna i Moderna Språk, LMS, en förening främst för grundskole- och gymnasielärare i språk. Föreningens medlemsrekrytering är förklaringen till att här inte finns artiklar om andra språk än skolspråk. Universitetslärare i språk som inte har så många studerande i Sverige tenderar att vara osynliga i det offentliga samtalet, och detta är ett av skälen. Tidskriften har varit nedläggningshotad i flera omgångar, men den fyller ett behov när det gäller att markera samhörighet mellan språkinstitutionerna, och det är bara att hoppas att den kan överleva.

Tidskriften har ibland temanummer, men nummer 2000:2 kan sägas vara ett normalnummer med blandat innehåll. Här finns förutom artiklar med litterärt eller allmänskulturellt innehåll en artikel om ungdomars nyskapade "förstärkningsord" i engelska, om variation av singular och plural efter ord av typ *police* i en engelskspråkig tidningskorpus, synpunkter på engelska från Nya Zeeland samt på inlärares satsstruktur i franska. Översättningsstudier är representerade av tre artiklar. En handlar om ordet "nu" i *Bröderna Lejonhjärta* översatt till flera språk, en om översättning av svensk fraseologi till franska och en om översättarutbildning. Innehållet illustrerar att institutionernas språkvetenskapliga forskning tenderar att ha en samtidsinriktning och att det finns ett samband mellan forskning och undervisning. Flera av ämnena anknyter till förhållanden utanför Europa, i det här fallet Nya Zeeland och Latinamerika. Artiklarna illustrerar internationaliseringen av universitetsundervisningen i språk i Sverige, då många av artikelförfattarna är födda utanför landet.

Ytterligare ett exempel på typen av artiklar i *Moderna Språk* är en som gäller ordkunskapsstester (Sylvén 2002). Att kunna ett ord kan betyda olika saker, och lärare som testar ordkunskap bör vara medvetna om det. Sylvén ger exempel på *self-report*-studier, studier där inlärnarna själva anger hur väl de anser att de kan ett visst ord, och på olika dimensioner av vokabulärkunskap. En dimension går från partiell till precis kunskap, en annan mäter kunskapsdjup, och en tredje är skillnaden mellan den receptiva och den aktivt producerande dimensionen.

ASLA är en förkortning av Association suédoise de linguistique appliquée, en förening som är en underavdelning av AILA, Association internationale de linguistique appliquée, en organisation som anordnar

gigantiska världskonferenser med ett par års mellanrum. Den svenska dotterorganisation ASLA brukar hålla en konferens varje år, och för varje konferens väljs ett speciellt tema. Årsskriften blir sedan en översikt över en del av det arbete som görs i Sverige på det fältet. Medlemmarna i ASLA rekryteras främst från institutionerna i nordiska språk och lingvistik, vilket kan bero på att lärare i exempelvis tyska och franska kan känna att de har mer gemensamt med kolleger i målspråksområdena än med svenska kolleger. Lärarna i fråga behöver också skaffa kontakter och publiceringsmöjligheter i målspråkslandet och måste därför välja bort en del svenska sammanhang. Detta kan få till följd att publikationer från språkinstitutionerna inte ”syns” för kollegerna vid universiteten i Sverige, något som kan vara en nackdel i medelsdiskussionerna inom fakulteterna.

En uppräknig av några av de teman som behandlats i ASLA:s skriftserie kan visa att språkinstitutionerna har intresse av föreningen: *Barns tvåspråkighet* (1990), *Skrivande* (1989), *På väg mot ett nytt språk* (1990), *Barns läsutveckling och läsning* (1993), *Språk, språkbruk och kön* (1992), *Text and Talk in Professional Contexts* (1994) *Språkundervisning på universitet* (1995), *Språk – utvärdering – test* (1995), *Språkförståelse* (1994), *Tvärkulturell kommunikation i tid och rum* (1997), *Samtal och språkanvändning i professionerna* (1999), *Översättning och tolkning* (2000), *Korpusar i forskning och undervisning* (2000) och *Språkpolitik* (2002). Det ska tilläggas att föreningen utgör en mer naturlig anknytning för språkvetarna på språkinstitutionerna än för litteraturvetarna.

Det är illustrativt för litteraturens ställning vid språkutbildningarna att *AILA Review* har en artikel som resonerar omkring litteraturens ställning i språkstudiet sett ur språkvetarnas synpunkt (Edmondson 1995).¹⁹ Artikelförfattarens fråga är huruvida litteratur har något speciellt att erbjuda språkinlärare och språklärare. Han nämner ett antal antaganden om litteraturens värde i språkstudier. De som är skeptiska till litteraturläsning tror att det mest är en tradition att det läses litteratur i språkstudiet, att det viktiga är att man lär sig språk av att läsa litteratur, att man får tillgång till olika typer av språk genom olika typer av litteratur eller att det är behandlingen av texten och inte texten själv som är det viktiga. Edmondson

¹⁹ Tidskriften distribueras till alla ASLA-medlemmar.

hävdar för sin del att man genom litteraturen får tillgång till kulturen, att litteraturen är en del av språket, att litteraturen motiverar den studerande, att litteratur ger en autenticitetseffekt och att litteraturen ger språkinläringen bredd och motverkar inskränkthet.

En liknande artikel finns i *LMS-Lingua* (Castro 2004), en tidskrift som liksom *Moderna Språk* ges ut av LMS men huvudsakligen vänder sig till grundskole- och gymnasielärare. Många universitetslärare medverkar i *LMS-Lingua* för att hålla kontakt med skolvärlden. Castro har upplevt att språkstudier på lägre nivå ifrågasätter betoningen på att läsa skönlitteratur och redovisar i artikeln enkätsvar från lärare och studenter om skönlitteraturens betydelse i språkinläring. Castro understryker litteraturens personlighetsutvecklande betydelse, ungefär som Alzheimer i ett annat avsnitt av den här rapporten.²⁰

En sammanfattande synpunkt på fackpress för språklärare är att det är egendomligt att det inte gjorts fler undersökningar som exempelvis jämför olika metoder för språkundervisning.

²⁰ När litteraturundervisning beskrivs ur litteraturvetarnas synpunkt sker det ofta i bokform exempelvis som i Serritsler Petersen (1992). Litteraturvetarna kan dock kritiserats för att de inte varit särskilt aktiva i att hävda litteraturens betydelse, förmodligen därför att de inte förstått att den är ifrågasatt av andra.

Pedagogisk meritering

Pedagogisk meritering är numera lika viktig som vetenskaplig för att få universitetstjänst, men samtidigt är det oklart hur meriteringen ska bedömas. Rovio-Johansson & Tingbjörn (2001) uppmanar lärare att utforma sin ansökan som en meritportfölj där alla typer av olika meriter dokumenteras, vetenskapliga, pedagogiska, administrativa och professionsanknutna samt exempel på ledarskapsuppdrag. Det viktigaste inslaget i Rovio-Johansson & Tingbjörns översikt är betydelsen av ämneskunnigheten. De baserar sig på källor som hävdar att det bara går att tala om lärarskicklighet, undervisningsskicklighet och pedagogisk skicklighet om det relateras till ett specifikt ämnesinnehåll. En forskare understryker att lärarskickligheten är situationsbunden, relaterad till ”ämne, studentgrupp, undervisningsform, miljö och utbildningsnivå, varför det förefaller omöjligt att använda en enhetlig bedömningskala” (67).

Rovio-Johansson & Tingbjörn har gått igenom en rad statliga utredningar och vad dessa sagt om pedagogisk meritering. *Pedagogiska meriter i högskolan* (1990) definierar pedagogisk skicklighet på ett mycket omfattande sätt som undervisningsinsatser och pedagogisk utbildning, utvecklingsarbete, forskning inom utbildning, läromedelsframställning, erfarenhet av utbildningsplanering och utbildningsadministration, forskningsinformation samt deltagande i studieresor, internationella och nationella utbildningsuppdrag. Dessa meriter ska i sin tur värderas enligt kvalitet, omfattning och bredd och ska belysas i fråga om skicklighet, resultat, teoretisk reflektion och vetenskapligt förhållningssätt. Detta är ju utmärkta principer som bygger på ämnesskicklighet och som säkert de flesta lärare kan godta. Däremot är de inte alltid lätta att dokumentera och värdera. Det verkar också närmast vara en forskningsuppgift i sig att göra en sådan utvärdering av en kollegas pedagogiska skicklighet.

En annan beskrivning av pedagogisk skicklighet citeras från Grundbultens slutbetänkande *Frihet Ansvar Kompetens* (1992). Där heter det att pedagogisk skicklighet förvärfvas genom planering, ledning av undervisning och utarbetande av läromedel och att sex olika aspekter kan urskiljas:

- breda, gedigna och aktuella kunskaper i det egna undervisningsämnet,
- förmåga att strukturera och organisera kunskapsmassan i kurser och i den egna undervisningen,
- förmåga att förmedla engagemang och intresse för ämnet,
- förmåga att aktivera studenterna till egen inläring,
- förmåga till kommunikation med studenterna,
- förmåga till helhetssyn och förnyelse (Rovio-Johansson & Tingbjörn 68).

I *Mångfald i högskolan* (2000) sägs det att utbildningskvalitet ska bedömas efter den ”vetenskapliga kvalitetsdimensionen, lärandets kvalitetsdimension, den ekonomiskt-administrativa kvalitetsdimensionen, den sociala kvalitetsdimensionen och den samhälleliga kvalitetsdimensionen” (Rovio-Johansson & Tingbjörn 57). I den här uppräknningen representeras vetenskap och lärande alltså av två element och de övriga aspekterna av tre. Läsaren frågar sig om vetenskap och inläring varit det viktigaste för mångfaldsutredningen.

Rovio-Johansson & Tingbjörn nämner också att det i *Lärare för högskola i utveckling* (SOU 1996) sägs att grundutbildningsuppgifter och forsknings- och forskarhandledningsuppgifter ska vara lika meriterande. Det uttalade syftet är alltså att skapa en ökad jämlikhet mellan lärarna, fast det inte sägs att studenterna skulle få bättre undervisning eller att forskningen skulle gå framåt på detta sätt. Detta är exakt samma sorts resonemang som använts i den nya lärarutbildningen, där likhet mellan lärare än ett framträdande mål.

Läsaren förstår varför de pedagogiska meriterna blivit viktiga, när författarna jämför tre skilda universitetsideologiska traditioner: det tyska humboldtuniversitetet, där det fria utforskandet av världen var centrum; den amerikanska funktionalismen, som ser universitetet som en institution bland flera som ska bevara och producera kunskaper; och det instru-

mentella perspektivet som vill använda utbildningspolitiken för att förändra samhället i något avseende. Den svenska regeringen har enligt *Den öppna högskolan* valt den instrumentella vägen, och lärarna är det instrument som ska åstadkomma samhällsförändringen.

Efter att ha läst Rovio-Johansson & Tingbjörn förstärks tanken att det är ett logiskt felslut att ge lika stor vikt åt vetenskaplig och pedagogisk skicklighet, eftersom det ena bygger på det andra. Kanske är det just benämningen pedagogisk skicklighet som är störande. Det är rimligt att premiera energi, produktivitet, utåtriktad verksamhet, klarhet i framställningen och förmåga att samarbeta, men när man benämner alla icke strikt vetenskapliga meriter ”pedagogiska” leder det tanken till att genomströmning skulle vara det väsentliga. Det faktum att ”pedagogiska” meriter är väsentliga också för professorer visar att myndigheterna anser universitetets uppgift vara just ”produktion” av ”studieprestationer” snarare än upptäckter eller nyskapande tänkande.

Kurser i högskolepedagogik

Taylor Huber & Morreale (2002) menar liksom Rovio-Johansson & Tingbjörn att varje ämne utvecklar ett visst sätt att beskriva sitt område och att lära ut det. Med andra ord ses undervisning och inlärningsmetod som knutna till det specifika ämnet. När man lär ut innehåll, lär man också ut ett sätt att undervisa och lära sig ämnet. Den pedagogiska aspekten är alltså ”domänspecifik”. Författarna talar om att synliga och osynliga kolleger har bidragit till utarbetandet av ämnets ”substans och syntax”. Ett nytt sätt att se på undervisning och inläring av universitetsämnen är att tala om *scholarship of teaching and learning* snarare än om högskolepedagogik. *Scholarship* understryker att det krävs lång utbildning och träning för att klara uppgiften och *teaching* framhåller vikten av entusiasm och lämplig personlighet för att stödja studenternas *learning*. Att utveckla undervisning är att arbeta i en speciell typ av intellektuell kultur. Taylor Huber & Morreale säger med eftertryck att forskning om universitetsutbildning måste bygga på att man förstår det ämne utbildningen berör.

Wenger, McDermott & Snyder (2002) har skrivit om expertkunskap på ett sätt som illustrerar begreppet ”pedagogisk meritering”. De menar

att experter har en ackumulerad erfarenhet och att de för att uppehålla den behöver träffa andra experter på samma område för att diskutera. Expertkunskap är resultatet av mångårigt handlande, tänkande och samtalande. Författarna lanserar begreppet *communities of practice* för sådana ämnesgrupper. Experterna är ett slags levande reservoarer för kunskap. När de delar med sig av sin erfarenhet, gör de detta genom att berätta historier, samtala, visa exempel och lära upp andra. De kan visa *best practice*. Kunskapen ses som kollektiv men förutsätter en individuell kunskap hos medlemmarna för att dessa ska kunna delta i gemenskapen. Kunskapen ses samtidigt som individuell, kollegial och ständigt anpassad till nya fakta och problem. I många yrken byter man företag och stationeringsort, och då blir den här ämnesgruppen speciellt viktig, eftersom den professionella identiteten är knuten till gruppen. En sådan här grupp kan ses som en unik kombination människor inom en kunskapsdomän. Gruppen erbjuder en blandning av formalitet och öppenhet och är något helt annat än en hemsida eller en databas, eftersom här finns en social och intellektuell personlig kvalitet. För att gruppen ska fungera, måste den ha bra samordnare som har tillräckligt med tid och som har sociala och tekniskt praktiska färdigheter. Författarna understryker att det är viktigt att förstå betydelsen av avgränsning. Man kan inte hålla på med allt. Att sätta gränser är att skydda det man bestämt sig för att utveckla. Den verkliga belöningen för gott arbete är att kolleger som förstår vilka svårigheterna är visar erkänsla.

På språkområdet skulle vi kunna säga att man utvecklar sig genom att läsa mycket, resa, samtala, undervisa och diskutera med kolleger. Genom att höra och ta ställning till kollegernas åsikter utvecklar vi vårt tänkande. Det skulle vara egendomligt om politiker bättre än lärare och forskare kunde avgöra vad vi borde forska på och hur undervisningen borde bedrivas. Vi behöver ämneskonferenser, trots det kärva ekonomiska läget. Tillspetsat kan man säga att om de pengar som lagts på utvärdering kommit institutionerna till godo och lagts på ämneskonferenser, är det tänkbart och kanske sannolikt att resultatet blivit bättre.

Myndigheternas satsning på allmänna universitetspedagogiska kurser är egendomlig. Intervjuundersökningen har visat att det som lärarna i språk uppfattar som det största problemet är studenternas brist på för-

kunskaper och goda studievänor. Detta åtgärdas inte genom en kurs för högskolelärare och ännu mindre genom en kurs, där ledarna inte har inriktning mot språkinläring, där övriga deltagare kommer från andra discipliner och där innehållet i kursdagarna är allmänt. Kan kurslitteraturen ändå motsvara språklärarnas behov? Kan en *community of practice* och ett *scholarship of teaching and learning* främjas genom den litteratur som anbefalls på de högskolepedagogiska kurserna? I det följande återges reflektioner kring de titlar som läses på en högskolepedagogisk kurs 2004 och som var obligatoriska för den docent i ett språkämne som visat upp listan. De författare som ingår i kursen är Ramsden, Biggs, McKeachie, Jakobsen & Lauvås samt Oliveira & Berggren. Böckerna har lästs med tanke på två huvudfrågor, nämligen om de är till hjälp för språklärare samt om de innehåller något specifikt högskolepedagogiskt.

Ramsden

Den mest attraktiva av böckerna på listan är Ramsdens *Learning to Teach in Higher Education* (1992) därför att den är lugnt resonerande. Ramsdens inställning är genomgående att universitetsundervisning – och studier i allmänhet – inte är en teknik utan något som kommer från kärlek till själva aktiviteten att söka kunskap, och han både inleder och avslutar boken med att säga att studier och undervisning ska vara ett nöje. Ramsden understryker att undervisningen måste utformas olika beroende på ämnet, det vill säga han delar de tankegångar som inledningsvis återgives. Han är medveten om de stora förändringarna för högskolevärlden och säger rakt på sak att lärarna antas kunna ”göra mer med mindre”. Dagens högskolelärare befinner sig i en historiskt ny situation, eftersom de ska undervisa studenter med en större spridning i förkunskaper än någonsin tidigare och detta i större grupper. Resurserna ”sprids tunnare”, som han uttrycker det. Till detta kommer politiska krav på utvärdering av hur det allmännas pengar används. Ramsden undviker att diskutera varför studenter kan mindre eller vilka antagningsregler som vore lämpliga men nämner i förbifarten att universitetspedagogiken mest studerat längre professionsutbildningar och mindre ofta humaniora.

Ramsden menar att man ska undervisa om de grundläggande princi-

perna och försäkra sig om att studenterna förstått dem. Studenterna ska förstå vad ämnet går ut på som disciplin och hur disciplinen i fråga studeras. Han använder språkliga metaforer och talar om ”substans / substantiv” och ”procedur / syntax”. Faktainläring och hur fakta hänger ihop bildar en helhet. Ramsden säger också uttryckligen att det inte finns någon inläring som inte är inläring av ett innehåll och att vad som är djupinläring är olika beroende på ämnets karaktär. Det kan vara exempel på djupinläring att koncentrera sig på detaljer i inledningen av studiet av ett ämne som är kumulativt, medan det är annorlunda med ”partikularistiska”, ”ideografiska” och ”nytolkande” ämnen som historia. Ramsden säger om och om igen att lyckas läraren lägga upp kursen så att studenterna läser med en djupinlärningsinställning, lär dessa sig bättre, minns bättre och blir mer nöjda. I utvärderingstider är det bra att veta att studenter som utvecklat en inriktning mot djupinläring föga överraskande har välorganiserade studievänor, medan de som inte har sådana vanor brukar ha en ytlinlärningsattityd och vara missnöjda med kurserna. Läraren bör fokusera studenternas kamp med ämnet. Ramsden nämner däremot aldrig lärarens kunskaper i sitt ämne. Lärare förmodas vara djupt kunniga i sina ämnen. Han verkar se problemet som att det gäller att få läraren att lämna sin specialistnivå för att psykologiskt lägga sin energi på studenternas lärande. Dessutom är det viktigt att läraren minns att all kunskap är ny för den som inte studerat ämnet och förmedlar känslan av att kunskapsökande är spännande. Ramsden är också noga med att säga att det aldrig finns bara en bästa lösning på hur undervisningen bör läggas upp, men att i den goda lösningen ingår att tydligt formulera det som studenterna ska kunna. Det är också viktigt att förvänta sig goda resultat av studenterna, därför att de då gör extra bra resultat. Samtidigt säger Ramsden att det är hårt arbete att lära sig behärska ett område – men inte obehagligt.

Ramsden menar att råd om effektivitet i undervisningen ska baseras på ”högkvalitativa studieresultat” och inte allmänna idéer samtidigt som man inte heller kan gå till motsatt överdrift och säga att alla allmänna råd är meningslösa. Hans genomgående råd är att det är bättre att inte lära ut så många saker utan några väl, samtidigt som både lärare och studenter ska vara helt inriktade på vad det är som ska läras. Han rekommenderar att man kommer tillbaka till huvudpunkterna flera gånger i studieprogram-

met. Läraren hjälper studenten genom att strukturera innehållet och skilja exempel från regel. Ramsden har relativt få praktiska tips och exempel men påpekar något som språklärare kanske också sett, nämligen att PBL främst passar för professionsutbildningar och att datorstödd undervisning kan användas så olyckligt att den sänker kvaliteten i utbildningen.

Beträffande utvärdering menar han att utvärdering bör behandla flera aspekter och att utvärdering av läraren bara bör vara en del. Han varnar för övertro på mätning. Ramsden citerar Gombrich som talat om *idola quantitatis* och ironiserar över *unnatural scientists* som har alltför stor tilltro till siffror (230–233). Ramsdens förslag till utvärderingsfrågor är: 1. Vilket har varit det bästa inslaget i kursen? 2. Vilket det sämsta inslaget? 3. Hur kan kursen förbättras? Han påpekar också något viktigt, nämligen att utvärderingar ska tolkas.

Han tror inte på priser eller löneförhöjning för att förbättra kvaliteten. Lärare har egen drivkraft att göra bra ifrån sig. Det är inte bevisat att universitetslärare automatiskt blir bättre av pedagogiska kurser utan tvärt om skapar det missnöje hos högkvalificerade personer när de kontrolleras som om de vore vilka ointresserade anställda som helst. Hans erfarenhet är att goda villkor inte skapar god undervisning men att dåliga villkor med stor sannolikhet leder till dåliga resultat. Det finns inte heller ett enda sätt att organisera utbildning av universitetslärare utan flera: individuell, konfidentiell handledning; sammankomster på institutionsnivå för att utveckla bättre effektivitet; längre eller kortare kurser med eller utan poäng; samt undersökningar som lärarna kan göra om sin egen undervisning.

Biggs

En lika välkänd bok, också den med engelsk-australiensisk bakgrund, är Biggs *Teaching for Quality Learning at University* (2003). Biggs är mindre filosofisk och mer praktisk än Ramsden, men inte heller han ger exempel från språkundervisning. Ett av hans påpekanden är dock speciellt intressant för språkinstitutionerna, nämligen att studenter utan förkunskaper inte förstår vad textboks författare vill säga och tenderar att inte se helheter. Om studenterna kommer med låga förkunskaper, finns ingen pedagogisk genväg som förvandlar dem till goda inlärare. Biggs säger att första

steget mot bättre inläring är att undvika sådant som leder till ytinläring. Liksom Ramsden säger han att en stor arbetsbörda får studenterna att anlägga ytinlärningsstrategier, men detta har alltså också med förkunskaper och goda arbetsvanor att göra, vilket ingen av dem utvecklar.

Biggs skiljer mellan deklarativ kunskap, procedurkunskap och kontextkunskap, och han har en låg uppfattning om deklarativ kunskap. Möjligen kan detta ha att göra med att han som många andra pedagoger har arbetat med längre yrkesinriktade kurser, där man sagt att studenterna lärde sig "onödig" teoretisk kunskap men inte hade tillräcklig praktisk kunskap. När det gäller språk finns en spänningsfält mellan behov av språkfärdighetsträning och behov av teoretiska kunskaper. Om kurser inte innehåller tillräckligt mycket deklarativ kunskap, anses de inte universitetsmässiga och om det inte finns tillräckligt mycket färdighetsträning, anses de inte tillräckligt praktiska eller yrkesinriktade. Språkinstitutionerna skulle vilja ge både språkfärdighet och teori, om det finnes pengar och tid. Biggs talar också om konvergent och divergent tänkande, vilket kan ses som en mystifikation. De forskare och artister som blivit kreativa bygger på en enorm kunskapsmassa som de inhämtat på ett som man får förmoda "konvergent" sätt. Kunskapsinhämtande kan inte stå i motsats till skapande. Det som är anmärkningsvärt hos Biggs och andra att det antyds att ett divergent tänkande är bättre och att det skulle finnas genvägar dit. Detta är en liknande mystifikation som att säga att man skulle kunna åstadkomma djupinläring utan att studenten har lärt sig basfakta på området.

Biggs har i Australien och Hong Kong haft CHC-studenter. Förkortningen utläses *Confucian Heritage Culture*. Som bekant lägger kinesiska och japanska studenter stor vikt vid repetition för att befästa det inlärd i minnet och för att förstå bättre. Varje repetition ses som ett tillfälle att nå djupare i förståelse. Utan att stanna vid den här punkten nämner Biggs att repetitionen gör att studenten lättare ser helheter och att de fakta som studenten lär in noggrant ger honom eller henne exakta exempel som sedan kan användas att bygga resonemang på. Det som vissa kallar själlös repetition döper Biggs till "djupmemorering". Han menar att repetition är en strategi för att handskas med ett omfattande och svårt material. Om förkunskaper och repetition är så viktiga steg i inläringen som

Biggs tycks konstatera, borde väl detta framhållas mer i boken och inte bara nämnas i förbifarten?

CHC-studenterna menar att framgång i studierna är förbundet med nedlagd ansträngning, något som sällan sägs i pedagogikböcker. Eftersom de här studenterna ofta också har starkt familjestöd i sin ansträngning, går det ännu bättre för dem. Just eftersom de vill nå framgång, är de ofta mycket anpassningsbara. Biggs och andra tror inte att utländska studenter, det han kallar IS, utläst *international students*, behöver någon annan undervisning än andra studenter, bara bra undervisning. Bättre undervisning når man inte genom att fokusera på hur studenterna skiljer sig åt eller på vad man själv gör, menar han, utan på vad studenterna gör.

Biggs är fientligt inställd till betyg. Studenterna lär sig koncept, teorier och färdigheter, och han är misstänksam mot den ”översättning” man måste göra för att förvandla inläringen till betyg. Han nämner inte att man kan se prov som stickprov. Han avskyr *multiple choice* och ”faktasvar”. Han menar att den som är van vid *multiple choice*-prov vet att lustiga distraktorer ofta är fel samt vet att om det finns långa svar är dessa ofta rätt och om det finns två motsatta alternativ, är rätt svar ofta det ena av dessa.

Biggs talar om kopiering men på ett sätt som förminskar problemet. Han ser kopiering som steg i ett kontinuum. Det första är avskrivning utan att ange källan. Det andra är kopiering genom att sätta ihop nya meningar från olika källor, *patching*. Det tredje kallar han *plagiphrasing* som är hopsättning av meningar men med mer utarbetat språk. Det fjärde och sista är ”normal” akademisk text som innehåller referenser. Han antyder alltså att det studenterna gör inte är så annorlunda jämfört med det som forskare gör.

Praktiska tips från Biggs är en ”treminutersessä” vid slutet av lektionen om det väsentliga i dagens föreläsning. Ett annat tips för att få studenter att bli uppmärksamma är att under de första minuterna av lektionen skriva ner vad de tror de kommer att lära sig den dagen. Han nämner metoden att ge studenterna ett kort stycke text att kommentera i något avseende, en *gobbet*. Textkommentar kan upplevas som en djupare uppgift än en fråga. Han nämner *cloze*-test, men bara den varianten där man tar bort väsentliga ord som studenterna ska sätta in igen. Inom språk har vi

också den möjligheten att man tar bort exempelvis vart tionde eller vart femtonde ord. Han nämner kort PBL och tror att skeptikerna kanske är lärare som känner sig hotade i sin akademiska identitet. Han tycker inte om att ge priser till lärare, och överhuvudtaget misstror han ord som ”utmärkt” och ”framstående”. Han verkar tro mer på pedagogiken än på de lärare som ska tillämpa den.

McKeachie

Både Ramsden och Biggs är alltså allmänna böcker utan speciellt material för språklärare och sådant finns inte heller i McKeachies *Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. År 2002 är boken inne på sin 11:e upplaga. Det rör sig om en praktiskt inriktad bok med mycket lite undervisningsfilosofi.

Hur gör man för att få även tillbakadragna studenter att delta? Låt dem skriva ner svaret på en lapp och sedan läsa upp det eller diskutera svaret två och två, innan man tar upp frågan i klassen. Använd grupper om kanske fem studenter som får diskutera en stund och utse en i gruppen till rapportör, kanske en annars tyst student. Någon gång kan man sätta tio studenter i en ring i mitten av rummet och låta dem diskutera en fråga, medan de andra lyssnar. Man avslutar med en diskussion om diskussionen, och kanske kan just en tillbakadragen person få ordet först.

När du planerar, tänk på vad studenterna kommer att ägna sitt hemarbete åt. Hemarbetet motsvarar en betydligt större del av arbetsinsatsen än föreläsningen. Bra material och bra hemuppgifter är viktiga för att kursen ska bli bra.

Hur lyckas man med en föreläsning? Strukturera materialet väl. Strukturen är ett sätt att närma sig ett ämne. Studenten ska känna sig i kontakt med nyheter inom området. Fungera som en modell för studenterna. Det är inte effektivt att försöka pressa in mycket material i föreläsningen. Ge tid i slutet av lektionen för frågor eller repetition, exempelvis kring nyckelord på tavlan. Be studenterna om exempel på det som diskuteras. Ställ någon fråga där de ska räcka upp handen, om de tror att ett visst påstående är riktigt. Låt studenterna två och två diskutera någon fråga eller sammanfatta det som sagts. Låt dem jämföra anteckningar och diskutera

med varandra om något fortfarande är oklart. Be dem renskriva anteckningarna och lämna in dem några gånger för att lära dem att alltid renskriva anteckningar. Be en student repetera vad som sades i förra föreläsningen som inledning på nästa. Se på föreläsningen som ”kontakttid” och använd den till att få studenterna att tänka. Lära sig detaljer kan de göra hemma med hjälp av läroböcker.

Hur gör man bra prov? Prov styr inläring och ska därför användas för just det, för att styra inläringen. Man ska alltså testa på sådant sätt att studenterna måste göra det man vill att de ska göra. Ett tips för att få igång studenterna att läsa under långa kurser är att ge dem ett litet prov efter några veckor så att de kan se om de har gjort så mycket av arbetet som fordras och om de är på rätt spår i sitt arbete. Ett sådant prov kan räknas som en viss del av slutbetyget eller inte. Om man inte räknar in det blir provet en typ av studiehjälp. Låt proven innehålla flera olika typer av uppgifter för att bättre täcka inläringens komplexitet. Försök få med åtminstone några uppgifter som snarare bygger på slutsatser av det inlärdas än på ett återgivande. *Multiple choice*-frågor avvisas inte, men läraren måste ägna uppmärksamhet åt distraktorerna. Helst ska dessa vara typiska missuppfattningar, inte något helt ovidkommande. Vana testtagare kan ha lättare att klara sig än andra. Meningar med ”alltid” och ”aldrig” brukar vara fel, och alternativ som är längre och språkligt mer utarbetade är ofta rätt. Om svaren är grammatiskt olika, är det rätta svaret ofta det som bäst passar in i den inledande satsdelen.

Prov är en vanlig konfliktkälla mellan den unge läraren och studenterna. Ett råd är att be en eller två kolleger fylla i provet, innan man ger det till studenterna. Nybörjarstudenternas ängslan minskar om man ägnar en kvart av en lektion någon vecka före provet åt att säga ungefär hur uppgifterna kommer att ser ut eller att dela ut exempeluppgifter. När provet sedan går av stapeln, behövs kanske inte alls speciellt lång tid för att genomföra provet. Boken talar om 1–2 minuter för *multiple-choice*-frågor och frågor som ska besvaras med ett enda ord och en kvart för kortare essäfrågor. Sådana prov kan göras inom klassens ram på schematid. Allt som omger provet måste noga övervägas, från instruktioner till sättet att dela ut och samla in proven. Försök sätta upp ”rättningslag” för att kunna diskutera igenom olika varianter med andra lärare. En annan idé är att

då och då ta sig tid att be några av studenterna kommentera skrivningen efter det att den är rättad och tillbakalämnad.

När det gäller skrivningsgenomgång rekommenderas att man går igenom ett par av de vanligaste felen men inte nödvändigtvis allt, samt för essäfrågor de huvudpunkter som bör finnas med. När det gäller essäfrågor kan det vara lämpligt att läsa upp ett bra svar, dock utan att nämna studentens namn. Om aggressiva studenter vill klaga på rättning av essäfrågor, kan det vara en bra idé att förklara sig villig att se över rättningen men påpeka att en översyn kan resultera både i en höjning och en sänkning av poängen. (Andra lärare kan ha en annan syn på detta.) Lägg ner tid på att göra ett bra prov så att efterbehandlingen går så smidigt som möjligt. Hur undviker man bråk med studenterna över betygssättningen? Säg aldrig till studenten vilket hans eller hennes betyg kommer att bli före slutprovet. Skyll aldrig ett lågt betyg på institutionens policy eller på att andra studenter i gruppen lagt beslag på de höga betygen.

Hur klarar man nedskärningar? Organisera självstudiegrupper hellre än att pressa in mycket material på få timmar. Detta kanske är en idé för språkinstitutionerna. Det kanske skulle gå att nå bättre resultat om man systematiskt organiserade sådana grupper och också gav hemuppgifter som passade för sådana studier. PBL nämns som en av många infallsvinklar.

I McKeachie föreslås alltså inte en metod utan en rad metoder i avsikt att varje lärare ska kunna välja det som passar hans eller hennes ämne och undervisningssituation. Boken kan delvis sägas ha karaktär av uppslagsbok och ska nog inte sträckläsas. Sammanfattningsvis är det utmärkande med den här boken (skriven tillsammans med flera medarbetare och förbättrad i varje ny upplaga) att läsaren tilltalas som en intelligent och intresserad kollega.

Jakobsen & Lauvås

En tunn dansk bok, *Eksamen – eller hvad? Former for summativ evaluering i professionsuddannelser* (2001) är klart inriktad på längre, yrkesinriktade studier och innehåller inte mycket för språklärare på de 74 sidorna. Den grundläggande idén är att examina kan vara ”summativa”, det vill säga

mäta en inhämtad kunskap, eller ”formativa”, vara en del i inlärnigen. Samtidigt sägs genast att också summativa examina kan vara formativa, vilket lärare förstås vet. En typ av examensuppgift som kanske inte är så vanlig i språk är att ge studenterna en text där ett antal felaktiga påståenden är inbakade. Uppgiften är att identifiera dem och säga varför de är fel vilket ger ett gott begrepp om hur djupt studenterna lärt. Det nämns vidare att det i alla kurser finns en ”socialisationsaspekt”, och det vet vi. Det är därför vi vill ha fler lektioner. Det nämns att ett bra betyg på en kurs inte är någon garanti för att studenten har goda kunskaper. Lärare är medvetna om detta. Problemet för språkinstitutionerna är snarare tvånget att ha hög genomströmning. Om inte testet mäter det som kursen går ut på har testet låg ”validitet”. Då kan testet inte heller vara ”reliabelt”, det vill säga olika lärare kan inte komma fram till samma bedömning av studentens kunskaper. Emellertid torde detta inte vara något väsentligt problem i språkundervisning på universitet, utan det viktiga är att få studenterna att skaffa sig bättre förkunskaper, arbeta hårdare och ägna längre tid åt språket. Boken glider förbi det som är problem för språklärare.

Oliveira & Berggren

När det gäller den sista av de böcker som anbefallts i den universitetspedagogiska kursen här refereras till måste man fråga sig om kursledningen läst de böcker den rekommenderar. Den här boken ska beskrivas och analyseras närmare, eftersom dess närvaro på litteraturlistan tyder på okunnighet om språkens situation från en kursledning i högskolepedagogik samtidigt som den återspeglar det tänkande som de lärarstuderande undervisar i och som unga elever möter i skolan. Högskolelärare i språk hör därför regelbundet den sorts argument som här framförs. Oliveira & Berggrens *PBL i språkundervisningen. Om problembaserat lärande i teori och praktik* (1996) återger hur två lärare i Malmö arbetar med nybörjarundervisning i svenska för invandrare. Den första observationen är att titeln är vilseledande, eftersom här finns praktik och ideologi men däremot inte teori. Boken innehåller knappt några hänvisningar till annan litteratur. Den status PBL har som metod är utgångspunkten:

PBL tillämpas sedan en tid tillbaka framgångsrikt i högskoleutbildningar runt om i landet. Men det är angeläget att PBL också vinner insteg i undervisning på mer grundläggande stadier. Då skulle eleverna lämna skolan bättre förberedda både för att gå ut i livet och för att gå in i högskoleutbildningar där PBL tillämpas (19).

Författarna säger alltså ungefär att metoden tillämpas på högskolenivå, har prestige och därför bör införas på andra nivåer utan föregående undersökning av om den ger lika bra eller bättre resultat än de metoder som redan används på den underliggande nivån. Märk ordet ”då”. Det är inte bevisat att elever som arbetat med PBL skulle vara bättre förberedda för friare arbetsformer som PBL på högskolenivå. Tvärtom säger åtminstone de högskolelärare som intervjuats i den här studien att tidigare högskolemässiga studieformer inte längre går att tillämpa, eftersom de forna eleverna som blivit studenter inte har redskap för det fria arbetet. De har inte koncentrationsförmåga, bred ordkunskap, bred allmänbildning eller terminologi på det språkliga området.

Samtidigt tar Oliveira & Berggren avstånd från hur PBL används i högskoleundervisning: ”I PBL inom högskoleutbildningarna fungerar kurs- och delkursmålen som ett viktigt styrmedel vid problemformuleringen” (80). Författarna menar att det kan vara riskabelt att utnyttja kursmålen som styrmedel i PBL-arbetet:

Som vi vet är problemlösning en process där eleven förväntas kunna tillämpa kunskap. Kursmålen är däremot alltför ofta formulerade i produktinriktade termer och handlar t ex om att eleverna ska ha kunskap om eller känna till olika förhållanden. Om produktinriktade mål av denna typ får styra arbetet är det risk att man också får ett produktinriktat arbete. Eleverna avläser helt enkelt i kursmålen vilken kunskap de ska ha, och de koncentrerar sig därefter på att snabbt inhämta och magasinera denna kunskap. Själva bearbetningen av kunskapen, dvs problemlösningen, kommer däremot i skymundan. Därmed förfelas hela tanken i PBL. Förutsättningen för att kursmål/delkursmål ska kunna fungera som styrmedel i arbetet är alltså att dessa mål är formulerade i termer som uttrycker process (80).

Det arbetssätt som beskrivs i boken och som kallas PBL uppfattas av författarna mer som en ideologi än som en av flera metoder för inläring:

Enligt den grundsyn som PBL bygger på är människan till sin natur aktivt sökande. Hon har en egen, inre vilja att ”gå framåt” och att upptäcka, och hon vill och kan ta ansvar för sitt lärande. Enligt samma grundsyn måste kunskapsbegreppet definieras i kvalitativa termer. Individens kunskapsstandard bestäms inte av den mängd kunskap hon tillägnat sig, utan snarare av hennes förmåga att tillämpa denna kunskap. Att individen kvantitativt ökar på sitt kunnande är inte i sig en garanti för att lärande äger rum. Verkligt lärande äger nämligen rum först när inläraren med hjälp av sina nyvunna kunskaper förändrar sin egen omvärldsbild (14).

Här verkar författarna vilja åstadkomma ett ”verkligt lärande” och till och med en mer adekvat världsbild utan att gå via en ökning av kunskaperna hos eleverna. Att öka kunskaperna avvisas som något enbart kvantitativt. Det kvalitativa skulle vara att eleverna tillämpar tidigare inhämtade kunskaper, kunskaper som det inte framgår hur de lärt sig. Man skulle kunna tala om en mystifikation i den bemärkelsen att det antyds att ”vanlig” inlärning inte skulle vara lika bra som den som författarna förespråkar.

I en snabbt föränderlig värld har kunskap kort hållbarhetstid. För att då ständigt hålla vår kunskap uppdaterad kommer vi till stor del att behöva förlita oss på ett livslångt lärande, som vi själva måste ta ansvar för. I det perspektivet blir skolans viktigaste uppgift inte längre att förse eleverna med en viss mängd färdig kunskap, utan att utveckla deras beredskap att möta den föränderliga världen. Skolans viktigaste uppgift blir att lägga grunden till det livslånga lärandet [...] Det föränderliga samhället har fått oss att inse att vi också måste förändra undervisningen. I verkligheten utanför skolan är tillvaron inte ämnesindelad, och där skiljer man inte heller på skolkunskap och vardagskunskap (16–17).

Ett av bokens huvudteman är att samhället och kunskapen förändras och att skolan därför inte längre bör inrikta sig på kunskapsförmedling utan på att lägga grunden för ett livslångt lärande. En del av denna grund innebär att man bortser från avgränsningar mellan ämnen. Författarna ger emellertid inget bevis på att eleverna har en bättre start i livet med deras typ av undervisning än med ”vanliga” ämneskunskaper.

Om skolan ska kunna ta ansvar för att ge eleverna kompetens att möta den föränderliga verkligheten och de nya kraven i yrkeslivet, måste lärarrollen förändras. Lärarens viktigaste uppgift blir inte längre att ta ansvar för att eleverna lämnar skolan med en viss mängd färdig kunskap. Läraren måste i stället borgen för att eleverna lämnar skolan med den kompetens de behöver för att kunna söka, bearbeta och tillämpa kunskap i ett socialt sammanhang. Läraren förvandlas därmed från regissör i ett produktinriktat kunskapsförmedlande till handledare i ett processinriktat kunskapssökande. / Om eleverna ska kunna utveckla förmågan att självständigt styra sitt lärande måste de få möjlighet att arbeta processinriktat i skolan (19).

Det verkar som om författarna tror att man kan skaffa sig en kompetens som inte är baserad på ämneskunskaper. Det är vidare ett obevisat påstående att eleverna skulle behöva arbeta processinriktat för att kunna styra sitt lärande. Här sägs också att läraren ska "borga" för elevernas kompetens i klar motsättning till idén att eleverna ska ta ansvar för sin inläring, vilket också framhävs. Trots att det är eleverna som ska utbildas är det lärarna som ska ändras. Författarna låter antyda att det rör sig om en ideologisk fråga, inte en vetenskaplig, om man vill arbeta på det här sättet:

Många språklärare frågar sig om det verkligen är möjligt att arbeta med PBL i språkundervisningen. Vi vet naturligtvis av egen erfarenhet att det är möjligt, men vi tror att det i grund och botten är den enskilda lärarens syn på språkinläring som avgör svaret på frågan (20).

Ordet "naturligtvis" är intressant. Författarna antyder att det föreligger en ideologisk förblindelse hos de språklärare som inte ansluter sig till deras idé, och de målar upp en motståndare genom en skiss över vad de kallar språkinläring som "linjär process", med rutor uppradade efter varandra med ord som glosor, uttal, läromedelstext, grammatik och "annat". När författarna talar om linjär process kan läsaren först tro att det rör sig om en kronologisk progression mellan de olika elementen, något som ingen känd språkpedagogik hävdar och som författarna inte heller har någon referens till. Vid närmare påseende står det ett plustecken mellan rutorna. Det enda som är linjärt är författarnas sätt att ställa upp olika element i sin skiss.

I exemplet visar det sig sedan att PBL här innebär att man arbetar med inom grundläggande språkundervisning så traditionella områden som att

”gå till posten”, ”tala med doktorn” och ”skriva en insändare”, inslag i språkundervisning som använts i åtminstone trettio år i Sverige men som presenteras som nya. Texten ger intrycket av att författarna överhuvudtaget inte känner till något om den rikliga litteratur och forskning som finns på språkinlärningsområdet. När det gäller ordförrådsinläring avvisas vissa arbetsätt:

Om man ska kunna arbeta meningsfullt med PBL kan man nämligen inte ägna sig åt lexikonarbete och ordlistning. I PBL sker istället *inläring i själva arbetsprocessen* [...]. Eftersom man inte använder lexikon i PBL-arbetet krävs det i stället att man parallellt med detta bedriver ett systematiskt arbete i syfte att snabbt utveckla elevernas generella ordförråd och därmed göra dem oberoende av lexikon. Utgångspunkten för detta arbete är fritt tal kring elevernas lilla verklighet, dvs den verklighet som omger dem i vardagen, och den stora verklighet som de kan följa i mediernas nyhetsrapportering (38, kursivering i texten).

Eleverna ska alltså lära sig ord men bara genom talet. Det verkar som om de själva ska upptäcka de ord de vill lära sig och då be om hjälp. Förmodligen är avsikten att de ska be läraren om information. Metoden blir egendomligt lärarcentrerad men på ett nytt sätt. Den är också mycket arbetsam och mycket långsam. Samtidigt avvisas andra inlärningsätt:

Textläsning kopplad till arbete med ordlistor eller lexikon kan inte framkalla det starka språkliga behov som, enligt vår mening, är grunden för associationsskapandet. Inläraren kan visserligen lära in nya ord genom att möta dem i en text och slå upp dem i lexikon eller ordlista. Han kan memorera de nya orden och eventuellt träna att sätta in dem i meningar på traditionellt sätt. Men vi tror att resultatet av ett sådant arbete blir en form av ytinläring (39).

Det finns mycket forskning om undervisning i främmande språk, men i en lärobok för universitetslärare räcker det med att författarna i fråga ”tror”. Den enda internationella expert som citeras, och det i förbifarten, är Krashens och hans distinktion mellan *acquisition* och *learning* (44). Författarnas uppfattning om ytinläring går stick i stäv med den som Biggs nämner. Ett väsentligt inslag är också att författarna ”vittnar” om hur de själva varit färgade av sina egna skolerfarenheter:

Ganska snabbt upptäckte vi emellertid att den största svårigheten inte låg hos eleverna utan i stället hos oss själva. Vi märkte ganska snart att vi själva var minst lika präglade av gamla inrotade traditionella skolmönster som våra elever var. / När vi påbörjade vårt förändringsarbete märkte vi snabbt att vi hade betydligt lättare att se bristerna hos våra elever än hos oss själva, och att vi var mycket mera angelägna om att förändra elevernas förhållningssätt än vårt eget (130).

Tonen påminner om vittnesbörd i väckelsesammanhang eller om självanklagelser i Kina under kulturrevolutionen. Författarna menar att arbetet inte längre handlar endast om ”rent kunskapssökande utan också om reflektion, ifrågasättande och omprövningar av åsikter och värderingar. *Processen i arbetet blir viktigare än slutproduktionen*. Därmed förverkligas grundtankarna i PBL” (68, kursivering i texten). De här påståendena är intressanta, eftersom det verkar som om lärarna i fråga är auktoritetstroende – när det gäller PBL. De säger sig med andra ord lära ut till eleverna att dessa ska ifrågasätta, men de själva ifrågasätter inte den modell de prövar utan berömmar sig av likhet med modellen. Kanske handlar det om ett självändamål, nämligen att det är viktigare att eleverna lär sig PBL än att de lär sig svenska.

Författarna förordar inte mer kunniga, entusiastiska lärare utan en självprövning hos läraren: ”Att börja arbeta med PBL innebär att man som lärare måste hålla tillbaka sig själv för att ge mera utrymme åt eleverna. Förhoppningsvis har de flesta av oss för länge sedan lämnat aktörsrollen och i stället iklätt oss någon slags regissörsroll” (81). Det är inte klart hur detta hänger ihop med den situation författarna målar upp. Elever som inte talar svenska ska lära sig språket i grupp utan lärobok och lexikon och den enda svensktalande personen i klassrummet ska ”hålla sig tillbaka”. Det är klart att betydligt mindre innehåll kan behandlas med den här metodiken, och de lärare som ser det som en förlust utmålas som fiender till det goda:

Den lärare som bestämmer sig för att arbeta med PBL och sedan går omkring med dåligt samvete för att han inte ”hinner”, skapar en fullständigt omöjlig situation för sig själv. [...] Tanken ”att inte hinna” grundar sig nämligen på en kvantitativ föreställning om kunskap. Denna föreställning går ut på att någon, dvs läraren, kan ”ge” eleverna kunskap, och att eleverna har stor kunskap

om de kan (=vet) mycket. I PBL bedrivs emellertid ett processororienterat arbete grundat på en kvalitativ föreställning om kunskap. Denna föreställning går ut på att eleverna själva måste ”erövra” kunskap. Kunskap definieras som förmågan att dra nytta av vetandet. / Processororienterat arbete tar tid, och läraren måste vara beredd att erbjuda eleverna den tid arbetet kräver. Den lärare som arbetar med PBL och samtidigt anklagar sig själv för att inte ”hinna” står följaktligen kvar med ett ben i ett produktorienterat tänkande (82).

Att läraren befrias från uppgiften att vara allvetande kunskapsautomat ger henne stor frihet [...] Hon behöver nämligen inte nödvändigtvis hålla sig inom ramarna för det hon själv vet och kan. Hon kan utan risk ge sig ut på osäkra vatten, eftersom det i PBL är legitimt med en ”lärande” lärare [...]. Trovärdigheten i arbetet bara ökar om eleverna upptäcker att läraren/handledaren faktiskt inte har svar på alla frågor, men att hon tillsammans med eleverna kan söka efter dem (83).

Här kan vi se likheter med den nyinförda lärarutbildningen som har ökat inslagen av lärarkunskap och dragit ner kraven på ämneskunskap för lärare i grundskolans högre stadier och för gymnasieskolan. Som bekant har elever och föräldrar inte någon möjlighet att välja om de vill ha lärare som specialiserat sig på ämnet eller på lärarkunskap.

”Attitydpåverkande arbete är emellertid ingenting som ger resultat över en natt. Det är en process, och den måste få ta tid” (84). Här skriver författarna att de använder undervisningen för att påverka elevernas attityder och att målet är sociologiskt och inte inhämtande av ämneskunskaper. Man kan fråga sig om eleverna vet att det huvudsakliga målet inte är språkinläring? Har de här eleverna, som tänks vara så självständiga, valt att sätta det sociala målet före språkinläringen? Om så inte är fallet, skulle man kunna tala om manipulation.

Det ord författarna använder för att benämna arbetssätt som är annorlunda än deras eget är ”traditionell”. Det finns ett rikligt antal exempel på att ordet traditionell används med negativ konnotation (exempelvis s. 53, 100, 128 och 140).

Traditionellt har det alltid varit läraren som valt ut vad eleverna ska lära sig i skolan. Stoffet har för det allra mesta serverats via komprimerade läromedels-texter eller faktaspäckat fotokopierat material. Det har alltså funnits ganska få möjligheter för eleverna att bearbeta kunskapsstoffet (128).

Detta är ett fantastiskt exempel på negativ presentation av ”motståndarens position”. Författarna avvisar allt som benämns ”traditionellt” som förlegat och använder ordet ”ska”. Att författarna just i det här avsnittet använder det numera ovanliga ordet ”stoff” två gånger ger också associationer till något förlegat. Ordet ”serveras” antyder en passivitet hos eleven som inte följer av att läraren valt materialet. Läromedelstexter är inte alltid komprimerade, ett ord som antyder svårbegriplighet och som är ledande. En komprimerad text kan vara bra, nämligen om läsningen föregås av en god förklaring. I nära anslutning till ordet ”stoff” används också ”material”, ”fakta”, ”späckat”, och sedan kommer slutsatsen att det ”alltså” funnits få möjligheter att bearbeta materialet. Elevers möjlighet att bearbeta ett material följer inte av om det är fotokopierat. Det kanske snarare följer av förkunskaper, intresse för ämnet och målmedvetenhet, allt inom ramen för god undervisning av en engagerad lärare. Om Oliveira & Berggrens inställning är vanlig bland lärare i svenska som andraspråk är det lätt att förstå varför vissa utländska akademiker är kritiska mot den svenskundervisning de fått.

Kurslitteraturens nytta

Ramsden och Biggs ger en orientering om hur vissa andra högskolelärare ser sin uppgift och kan sägas vara allmänt orienterande. Ett positivt drag är betonandet av ämnets karaktär för utformningen av undervisningen. Ett negativt inslag är att de inte alls behandlar ämnen som språk som kräver ett omfattande arbete med detaljer i den inledande fasen av studier. Författarna antyder att förkunskaper och nedlagd ansträngning är viktiga men de utvecklar inte den idén. De glider förbi yttre faktorer som resurser, antal studenter och examinationssystem för att säga att lärarna ska koncentrera sig på ett fåtal viktiga principer. McKeachie ger praktiska råd för hur en lärare kan leda det dagliga arbetet i stora grupper. Man skulle kunna tala om managementråd. Jakobsen & Lauvås är förspild tid för språklärare, och Oliveira & Berggren är lärorik men inte på det sätt som förmodligen är avsett. Snarast pekar valet av den boken på förkärlek för PBL samt okunnighet när det gäller språkinläring hos kursledningen. Läsningen av de här verken ger en orientering, men listan väcker

också frågor. Här saknas alla inslag som har att göra med språkinläring. (Oliveira & Berggren kan inte räknas som ett verk om språkinläring.) Detta gör att man inte kan tala om en professionell inriktning på kurslitteraturen. Man kan också ifrågasätta om den här litteraturlistan bevisar att det finns en speciell högskolepedagogik som är annorlunda än allmänpedagogik. Det är i huvudsak McKeachies praktiska förslag som är högskoleinriktade men frågan är om hans idéer är helt skilda från hur man skulle arbeta exempelvis i gymnasieundervisning i stora grupper. Slutligen finns det inte några metoder i den här litteraturen som kan kompensera för nedskärningar respektive lägre förkunskaper hos studenterna. Språklärare skulle ha mer nytta av kurser organiserade av språklärare, kurser som bygger på en *community of practice* och ett *scholarship of learning and teaching*.

Facklitteratur i lärarutbildningen

Kan den litteratur de lärarstuderande möter i lärarutbildningen kompensera den ibland låga nivå de blivande språklärarna har i det ämne de ska undervisa? En lektor som har sin huvudsakliga undervisning i lärarutbildningen nämnde i intervjun den litteratur som hon brukar rekommendera blivande språklärare, nämligen *Språkboken*, Ladberg, Lundahl, Dyste, Rebenius och Tornberg.

Språkboken, utgiven av Skolverket, innehåller texter av olika författare som har arbetat för Skolverket eller synts i debatten (Ferm & Malmberg 2001). Författarna berör inte frågor om timantal, gruppsammansättning och samläsning men understryker vikten av strategier. På 1970-talet hävdade forskare att effektiva inlärningsstrategier kunde läras ut, vilket skulle möjliggöra större likhet i elevernas resultat. Strategiforskning sägs alltså vara en del av den sociala ingenjörskonsten. Bergström menar nu att forskarna inte längre är lika övertygade om att detta är möjligt, och Håkansson understryker att strategierna inte bara kan gälla den första kontakten med inläring utan också måste omfatta att eleverna kommer ihåg orden. Lundahl säger att en elev kan börja läsa texter på ett främmande språk, när hon eller han har uppnått ett ordförråd på 2 000–3 000 ord. Aijmer talar om strategin att lära ut färdiga fraser och av hennes text kan läsaren förstå att det krävs duktiga lärare för att lära ut den strategin. De intressantaste kapitlen handlar om barn med olika typer av handikapp. Det sägs att det väsentliga är kvaliteten på *input*, med andra ord lärarnas skicklighet. Om lektionsinnehållet presenteras tydligt, strukturerat och anpassat till eleverna underlättar detta koncentrationen och inläringen. Uppmärksamhet och minne är avgörande för de här eleverna. Eftersom det mentala processandet är så arbetsamt, behöver de ännu mer struktur än andra elever. Detta överensstämmer med det som Clegg säger om in-

vandrarelevens behov och det som Ramsden säger om god undervisning som strukturering.

Ladbergs *Skolans språk och barnets – att undervisa barn från språkliga minoriteter* (2000) har mycket lite anknytning till forskning, och det är därför underligt att den används som kurslitteratur i lärarutbildning. Lundahls *Läsa på främmande språk* (1998) bygger inte heller på originalforskning utan innehåller en översikt av främst anglosaxiska forskare. Bokens starka sida är de konkreta tipsen på engelsk bredvidläsningslitteratur. Lundahl citerar en intressant siffra, nämligen att barn under sina tre första skolår skulle få cirka 200 timmars lästräning men behöver upp mot 5 000 timmars läsning för att bli verkligt duktiga i att läsa. Fast Lundahl inte understryker konsekvenserna av den uppgift han lämnar, betyder detta att lågstadiet inte längre garanterar tillräcklig träning för att föräldrar och elever ska kunna känna sig lugna när det gäller grunden för elevens utbildning. Detta borde ju meddelas föräldrarna omgående. Lundahl beskriver också ett program med *reading recovery* som på tre intensiva veckor lyckas få igång läsningen hos elever med hjälp av skickliga och fokuserade lärare. Han redogör också för det som kallas för *whole language*-metoden, som innebär att eleverna sätts att läsa intressanta texter och lära sig språk från läsning indirekt snarare än genom fokuserad inläring. Inläraren ser hela ord och ska tolka dem i stället för att träna samband mellan ljud och stavning. Det han inte säger är att den nya metoden fungerar för många elever, framför allt de mer begåvade, men att många bedömare menar att den är ansvarig för den stora ökningen av lässvårigheter i västvärlden och för att program för *reading recovery* behövs. För en språklärare är det en intressant upplysning att 850 av engelskans vanligaste ord har 12 000 betydelser. Detta påminner om Sylvéns artikel om de många dimensionerna av ordkunskap. Lundahl citerar också uppgifter om att barn skulle ha ett ordförråd på 5 000–7 000 ord, när de börjar läsa. Konsekvenserna borde vara att förskolan borde ha en intensiv och systematisk språkträning. Lundahl framhåller snarare det omedvetna, automatiska lärandet mer än det systematiska. Elever tänks ”suga” i sig kunskaper genom sina erfarenheter snarare än bli undervisade.

En ofta citerad bok är Dysthes *Det flerstämmiga klassrummet* (1996). Boken bygger på iakttagelser i två skolor i USA och en i Norge. Bokens styrka är beskrivningen av miljöer och av lärares och elevers handlan-

de och dess svaghet är att den egentligen inte är inriktad på kunskapsstill-
äggnande. Boken använder referenser exempelvis till Vygotsky, Bachtin
och Bruner, men Dysthes idé är att från Bachtin hämta det litterära be-
greppet flerstämmighet för att hålla fram som ideal en undervisning där
elevernas uttrycksförmåga spelar större roll än lärarens undervisning och
läroplanens innehåll. Dysthe är mer intresserad av skolans möjliga eman-
cipatoriska effekt än av inläring. I en skola med stor etnisk blandning
ser hon verksamheten mer som social terapi för vissa elever än som kun-
skapsförmedling till alla. I en av de studerade skolorna, där inläringen
fungerar bra, fokuserar hon på att inte alla elever når det bästa resultatet.
Hon tycker inte om faktaredovisning och inte heller kvantitativt tänkan-
de. Undervisning är för henne ”monologisk” och förknippas med accep-
tans av auktoriteter. Dyste menar sig säkert stå på elevernas sida men hän-
visar exempelvis inte till några undersökningar om vad eleverna tycker.

I *Elevautonomi i språkundervisningen. Teori och praktik – elevautonomi
på gymnasienivå* (1998) presenterar Rebenius föregångare på området och
ger exempel på eget arbete. Boken innehåller inte någon jämförelse med
andra arbetssätt eller några bevis för att det här presenterade sättet att ar-
beta skulle vara effektivare än andra. Texten är en praktiskt arbetande lä-
rars erfarenhet.

Språkdiradaktik innehåller en översikt över en rad historiska och aktuella
teorier om språkinläring (Tornberg 2000). Boken är en orientering om
språkdiradaktik som ämne snarare än en hjälp till blivande praktiker. Torn-
berg säger uttryckligen att hon inte vill ge ”färdiga lösningar och metodis-
ka tips”, vilket gör att de blivande språklärarna måste starta från noll när
de ska prova ut metoder, precis som eleverna tänks göra när de ska lära sig
något. Det som betonas är strategier, och författaren tror att strategier är
viktiga eftersom världen förändrar sig så snabbt. Hon ser strategier som
ett sätt att intressera eleverna för undervisningen:

Det är viktigt att i detta sammanhang påpeka att vinsterna för undervisning-
en och inläringen som kan komma ur en ökad strategisk medvetenhet inte
enbart är av teknisk art. Genom att elevernas medvetenhet ökar, blir de också
mera *delaktiga* i den verksamhet som pågår i klassrummet. De lär sig inte bara
språket utan lär sig också att de respekteras som individer i en arbetsprocess som
faktiskt är till för deras skull och inte för lärarens, lärobokens eller metodikens.
Och detta kan naturligtvis bidra till att undervisningen blir meningsfull (23).

I boken återges inte några parallellstudier av grupper som studerat med fokus på strategi och andra som studerat ämnescentrerat eller lärarlett. Författaren är inte förtjust i att det talas om kunskaper i skolan men accepterar förkunskaper och trycker på att dessa inte bara är skolkunskaper:

Här gäller det att redan på ett mycket tidigt stadium berätta för eleverna och visa dem vilka processer som förståelse bygger på och att lära dem att *strategiskt* använda sina förkunskaper. Tidigare kunskaper och erfarenheter kan vara av olika slag:

Språkligt bundna:

- kunskaper om målspråket
- kunskaper om andra språk, t.ex. modersmålet
- kunskaper om delar av ord
- kunskaper om ordbildning
- kunskaper om hur satser och meningar är uppbyggda

Språkligt obundna:

- kunskaper om ämnet
- kunskaper om textsorten
- förståelse av sammanhanget
- kunskaper om logiska sammanhang
- att kunna tolka siffror och bilder (74).

Att förkunskaper accepteras kan bero på att de verkar tillhöra eleverna, vara en del av dem, men det kommenteras inte hur de fått kunskaperna. Detta skulle kunna betyda att elever som lärt sig mycket hemma, får hjälp av läraren att använda denna kunskap effektivt genom strategier, varigenom det dock blir mindre tid att lära in helt nya kunskaper. Samtidigt har de elever som har lägre förkunskaper inte mycket material att använda strategier på. Är det med andra ord säkert att det är det bästa för elever att lägga tid på strategier? Kanske en god ämnesundervisning lättare får eleverna att intressera sig för studiet och att använda ”strategin” att lägga ner ordentligt med tid på studierna? Om undervisningen inriktas på strategier, riskerar den också att uppfattas som teoretisk och ”tom” i bemärkelsen att man ju inte lär sig ämnet, medan man diskuterar strategier. Dessutom blir en sådan undervisning lärarcentrerad, trots att författaren kritiserar sådan undervisning.

Tornberg kommenterar att det knappt finns ”något språkpedagogiskt begrepp som haft ett så stort inflytande på modern språkundervisning i Sverige och internationellt, som begreppet ’kommunikativ kompetens’” (39). Den kommunikativa metodiken kombineras, som vi sett, med idén att eleven ska stå i centrum. Det som lockar eleven till ansträngning antas inte vara intresset för den andra kulturen eller att få veta det som vuxna vet, utan elevens eget uttrycksbehov. På så sätt har den kommunikativa inriktningen ofta kommit att bli en tonårs- och turistinriktning. Nästan alla elevers fantasi räcker till att föreställa sig själva i en turistsituation, men undervisningen riskerar att fastna på den nivån och ha svårt att nå till mer avancerade typer av kommunikation. Skolan brukade vara intellektuell och systematisk, medan kvällskursen var personlig och anpassad till kursdeltagarnas intressen och flit och brukade stanna på en relativt låg språkfärdighetsnivå. Det typiska innehållet i kvällskurser i språk tar nu över skolan. Tornberg problematiserar emellertid inte den inverkan som den kommunikativa språkmetodiken haft och som högskolelärare så tydligt ser.

Tornberg ansluter sig helt till den elevcentrerade undervisningen även i språk, och hon talar inte om lärarledd undervisning utan om ”lärardominerad”. Att döma av formuleringarna är det viktigare ”vem som har makten” än att ämnet lärs ut med bra resultat:

I lärardominerad undervisning är det oftast läraren som initierar, organiserar, instruerar, förmedlar, förklarar, berättar, påstår, frågar, tillrättavisar, uppmantar, avbryter och kontrollerar medan elevens huvudsakliga roll är att svara på frågor. Lärardominerad undervisning bygger också på antagandet att kunskapsförmedling är det samma som informationsöverföring och att det som lärs ut också lärs in. I lärardominerad språkundervisning kan verksamheten visserligen till stor del äga rum på målspråket men det är ändå läraren som har kontrollen över verksamheten, som fördelar frågorna, bedömer svaren och som har rätt att när som helst avbryta ett samtal (135).

Slutligen berör Tornberg den koppling mellan politik och pedagogik som kraftigt förändrat språkundervisningen och språkkunskaperna i Sverige, men hon gör det utan att kommentera resultatet:

När vi ser tillbaka på språkundervisningens dramatiska historia i Sverige blir det tydligt att den vid olika tidpunkter också handlat om helt andra faktorer än själva språken. Än har det gällt att via undervisning i moderna språk hävda språkämnenas status mot de gamla bildningspråken, än har språkundervisningen fått tjäna det motsatta syftet, nämligen att utjämna klasskillnader. Språkundervisningen har med andra ord tjänat som verktyg i försöken att demokratisera skolan, inte bara på 40- och 50-talen utan också på 70-talet, då man inför den nya läroplanen, som sedan kom att heta Lgr 80, allvarligt funderade på att slopa B-språken (franska och tyska) i grundskolan helt och hållet, eftersom alla elever inte klarade språkstudierna. Att B-språken trots allt blev kvar i den obligatoriska skolan berodde på att samhällets behov av språkkunskaper, enligt entydiga remissvar på förslaget, ansågs vara större än det angelägna i att avskaffa dem (37–38).

Den specialisering som språklärare läser vid en annan lärarutbildning har som huvudbok Törnberg. Därutöver ska de lärarstuderande läsa ”valda delar ur några” av de fyra följande titlarna beroende på om de inriktar sig mot grundskola eller gymnasium: Eie Ericsons *Speech within Reach*; Bo Lundahls *Läsa på främmande språk*; Inga Rebenius' *Elevautonomi i språkundervisningen*; Jörgen Tholins *Att lära sig läsa – engelska*. Med så beskedliga inlärningskrav kan man knappast tala om en specialisering, och det försvårar för de lärarstuderande att tillägna sig ett kritiskt förhållningssätt att alla böckerna förespråkar samma linje. De lärarstuderande skulle behöva veta vilken effekten är på kunskapsnivån av olika typer av språkundervisning. Kanske den intervjuundersökning som redovisas i den här texten kan tjäna som utgångspunkt för att visa att vi behöver sådana undersökningar för att förstå vad som hänt i svensk språkutbildning efter 1990.

Det gemensamma för böckerna på lärarprogrammen är att de speglar ett ideal som är mer socialt än kunskapsinriktat. De blivande lärarna ska inriktas på att undervisningens mål är att eleverna ska uttrycka sig själva och själva välja vad och hur de vill studera snarare än nå inlärningsmål. Kunskap om kurslitteratur i lärarutbildningen förklarar för högskolelärare i språk varför de lärarstuderande anser att de inte ”behöver” så mycket grammatik eller litteraturhistoria, eftersom de ”bara” ska bli lärare. Det förklarar också varför studenter som nyligen lämnat gymnasieskolan kan mindre än de som studerat för ett par decennier sedan. De texter som an-

befalls i lärarutbildningen undviker att diskutera sammanslagningar och timreduktioner.

Det finns likheter mellan den litteratur som läses på lärarutbildningen och den som läses på de högskolepedagogiska kurserna. Det talas föga om förkunskaper och knappt alls om fastlagda mål. Uppnående av kunskapsmål framställs inte som ideal och mätning av kunskaper nämns inte som viktigt. Varken ämnet eller läraren står i centrum utan eleven/studenten.²¹

²¹ Ramsden och Biggs understryker dock att ämnet har betydelse för inlärningssättet, och de utgår från en djupt ämneskunnig lärare även om deras fokus är studenternas lärande. De har också ett eget utvecklat och nyanserat språk.

Inspiration för lärare i humaniora

I intervjuerna fick lärarna frågan vilken bok de skulle vilja rekommendera till en ung, nyanställd lärare i deras specialitet. Få kom att tänka på någon speciell bok. Det allt överskuggande vid språkinstitutionerna är inte att införa nyheter utan att hindra nedskärningarna från att förstöra alltför mycket. I det följande ska ändå nämnas tre titlar som kan ge inspiration till lärare som vill se språk som ett övergripande humanioraämne och som själva vill vara goda generalister.

Light (2001) har samlat in ett stort material med studentintervjuer om hur studenter vid Harvard upplever sin studietid och vad de vill med sina studieår. Det första de lär sig är att hantera betydligt större textmassor än tidigare samt att använda sin tid väl. Textmassa och tidsanvändning dominerar den första tiden. När de sedan blivit varma i kläderna, uppskattar de kurser som är väl strukturerade och har klara mål som mäts. De tycker om komplexa uppgifter som kräver kvalificerat grupparbete. De vill syssla med viktiga frågor som studeras ingående och diskuteras med andra studenter, som gärna får komma från olika bakgrund men ska vara på samma intellektuella nivå och inriktade på samma studieuppgifter. De uppskattar speciellt kurser i främmande språk, eftersom dessa undervisas på ett omväxlande och spännande sätt. De sätter mycket högt det egna skrivandet både när det gäller korta uppgifter där det svåra är att säga något viktigt i få ord och när det gäller längre skrivuppgifter som innefattar att själv leta upp fakta.

Bernardi-Trow (1998) har intervjuat studenter som i slutet av 1960-talet deltog i ett experiment vid Berkeley i Kalifornien. Studieprogrammet gick ut på att under två år läsa ett antal väsentliga verk från det antika Grekland och framåt. Studenterna läste både skönlitteratur och fackböcker och bearbetningen bestod av att delta i diskussioner med medstudenter och

lärare, av enskilda samtal med lärare varannan vecka samt av skrivande av uppsatser om de ämnen som diskuterats. Studenterna läste ingen sekundärlitteratur utan fick ta itu med originaltexter fast i översättning. En viktig del av experimentet var att de kunde disponera ett eget hus på campus för sin kurs, vilket skapade god sammanhållning. Mer än tjuugo år efteråt säger studenterna att kursen varit avgörande för dem. De lärde sig tänka, delta i diskussioner baserade på argument samt uttrycka en argumentation i skrift, det vill säga de skaffade sig en rad intellektuella verktyg. De lärde sig att disponera sin tid väl och att ta itu med till synes oöverstigligt svåra uppgifter. De skärpte sin uppfattning om frågor som medborgarskap, samhälle och ansvar. Efteråt kände de sig välutbildade, eftersom de kände till viktiga tänkare. De framhöll att kursen fungerat som en ledarskapskurs, eftersom de lärt sig att fråga sig vad som är det väsentliga.

För lärare ger studien ytterligare material för eftertanke. Bernardi-Trow väntade mer än 20 år innan hon försökte utvärdera programmet och hon försökte förstå vad ett tvåårsprogram i sin helhet betytt för studenterna. Vidare är det intressant att höra att det inte var helt lätt att hitta lärare till kursen. Man ville ha generalister och ställde kravet att alla lärarna skulle läsa alla huvudböcker inför de allmänna diskussionerna. Många lärare ansåg sig dock inte ha tid till att läsa utanför sitt specialfack, eftersom de höll på att meritera sig för fast tjänst. En viss rivalitet förekom också mellan lärarna.

Uppmuntrande för språklärare och kanske mer direkt användbart är att ta del av ett projekt skapat av en lärare på affärsjuristprogrammet i Jönköping (Alsheimer 2004).²² Han förskräcktes av att de unga studenterna ofta inte förstod sociala sammanhang och var omedvetna om existentiella frågor. Han startade därför ett bildningsprogram som går parallellt med juridikstudierna för att utveckla studenternas tänkande, språk och medvetenhet om samhällseliga frågor. Studenterna läser cirka 15 böcker per termin under fyra år, det vill säga 120 böcker blandat skönlitteratur och fackböcker på svenska eller engelska, förutom sin vanliga kurslitteratur. De teman som behandlas är exempelvis rättsstaten, demokratins utveckling, makt och maktmissbruk, civilkurage, etnicitet, rasism, nationa-

²² Också beskrivet av Agélii 2001.

lism eller ondskans och våldets natur. Tentamen består av att en gång per termin skriva en resonerande text om ett ämne med stöd av den lästa litteraturen.

Det verkar utopiskt att lägga på studenter ett så omfattande extraarbete och få dem att gilla det, men det är vad som händer i den här kursen. Studenterna säger att läsningen har gett dem en känsla av sammanhang och förståelse, som de inte vill vara utan. Studenterna ska ta till sig innehållet i böckerna och fundera över det, men lärare och studenter har dessutom märkt att det samtidigt sker en snabb språklig utveckling hos studenterna. Ordförrådet utvecklas spektakulärt, och uttrycksfullhet och korrekthet ökar från termin till termin. Läraren menar att praktiskt taget alla språkfel både av formell och innehållslig art försvinner under de fyra åren och att detta är en följd av den omfattande läsningen av skönlitteratur. När han beskriver studenternas uppsatser, talar han om gestaltningsförmåga och ett nytt personligt förhållningssätt. Studenterna blir mindre tvärsäkra, mer reflekterande och uttrycker oftare egna slutsatser.

För språkinstitutionerna är det här programmet intressant. Skulle språkinstitutionerna kunna kombinera språkfärdighetsträning med en bredare läsning av det här slaget om de kulturer vi studerar och samtidigt erbjuda studenterna en möjlighet till djupare eftertanke? Det problem som måste lösas är hur en sådan idé skulle anpassas till att språkstudenterna väljer till ämnet terminsvis. Det är svårt att bygga upp kvalitetsprogram om man arbetar med så kort "horisont" som språkinstitutionerna måste utgå från.

Resultatet i sammanfattning

De allra flesta av de förändringar som behövs för att få en bättre kvalitet ligger utanför språkinstitutionernas omedelbara möjlighet att påverka. Studenterna och språkinstitutionerna skulle vara betjänta av en *grundskole- och gymnasieutbildning som lägger en god grund* i svenska, engelska och minst ett annat främmande språk. Läsförståelse och skrivförmåga måste tränas. För att underlätta språklig analys behöver grammatikinläringen åter bli systematisk och tränas år efter år i små doser. Kanske man kan erbjuda ett rent kommunikativt inriktat program för de elever som inte vill studera på detta sätt. Vidare behövs ett nytt fokus på kunskaper i geografi och historia för att bland annat stödja läsförståelse. Det behövs omgående ett nytt betygssystem i grund- och gymnasieskolorna som premierar ansträngning. Krävande språkstudier måste ge någon fördel framför lättare kurser.

För högskolenivån är *resurstilldelningen* problem nummer ett. Att binda resurserna till genomströmningen i en situation då studenterna har mer ojämna förkunskaper är en direkt inbjudan till anpassning neråt genom att kräva mindre inom de olika delkurserna och nivåerna och att starta allt fler baskurser. Finansieringssystemet leder på så sätt i dubbel bemärkelse till en gymnasifiering av högskolan. Bristen på resurser för att finansiera högskoleutbildning gör att målet med 50 procent av ungdomarna i högskoleutbildning borde diskuteras grundligare. Är fördelarna så stora för individerna och för samhället att vi bör sträva efter målet även om vi inte har råd?

Det finns *inte* något tecken som säger att språkinstitutionernas problem skulle vara *pedagogiskt*, och det finns inte något inslag i de pedagogiska kurser som nu ges som kan tänkas ha någon avgörande positiv inverkan på verksamheten. Språkinstitutionerna har dessutom byggt upp

en avsevärd kunskap om villkoren för språkinläring, en kunskap som inte tas tillvara vare sig på grundskole-, gymnasieskole- eller högskolenivå. Enligt intervjuundersökningen har språkinstitutionerna aldrig haft en så kompetent lärarkår som just nu. Förändringarna i omvärlden betyder också att språkkunskaper är viktigare än någonsin. Ändå skärs språkutbildningen ner liksom annan utbildning på grund av låg resurstilldelning i högskolan.

Den här undersökningen har också kunnat konstatera att det finns en rad utredningar som påpekat samma brister och problem. Redan kring 1990 hade Grundbulten, af Trolle och Müssener pekat ut problem, som inte har åtgärdats utan blivit än mer akuta. Rapporter tas inte på allvar, och argumentation verkar inte göra intryck på makthavarna.

En viktig observation är att studenternas problem inte bara är *bristande förkunskaper* av alla slag utan direkt *dåliga arbetsvanor*. En av de insikter som den här undersökningen givit är att studieteknik inom ett område växer fram genom enträget och långvarigt arbete inom just det området. Det går inte att bli en bra språkstuderande utan att studera flera språk djupt, lära sig grammatik, utvidga sitt ordförråd, utveckla sina allmänna kunskaper i geografi, historia och samhällskunskap samt läsa mycket och brett så att man får en hög läshastighet och en god läsförståelse. Det finns ingen genväg. En ytterligare insikt från det göteborgska MUP-projektet och från intervjuerna är att de studenter som lär sig språk enbart som kommunikation tenderar att inte kunna byta inlärningsätt ens när de anmäler sig till universitetskurser.

Studiet av pedagogisk meritering har givit ett resultat som är parallellt med det som gäller för studenterna. Den pedagogiska färdigheten är nära förbunden med ämneskunnigheten och det finns helt enkelt *ingen pedagogisk färdighet som inte bygger på fackkunskap*. Det som studenterna efterfrågar är den goda struktureringen av materialet, och endast en person som kan sitt ämne djupt kan se de djupa strukturerna och hjälpa studenterna att hitta dem. Att vara expert är att ha en bred och djup ämneskunskap och en långvarig förtrogenhet med området. Inte alla med den här kunskapen är utmärkta pedagoger, men ingen torde vara god pedagog utan att ha den. En person som är nyanställd på ett fackområde behöver umgås med och iakttä de erfarna experterna, och dessa kan hjälpa till

genom att visa vad som är *best practice*. Lika lite som det för studenterna finns någon genväg till kunskap utan att gå genom inläring av ämnesområden för att få studieteknik, lika lite finns det någon genväg till att bli bra lärare utan att ha en djup och ständigt aktualiserad kunskap om ämnet.

Litteratur

- Agélii, Karin. *Core Curriculum – en bildningsresa. Utvärdering och beskrivning av ett bildningskoncept för högskolestudenter*. Högskoleverket, 2001:20.
- Alzheimer, Leif. *Bildningsresan: från ensidigt instrumentell utbildning till sammanhangskapande bildning*. Stockholm, Prisma, 2004.
- Appel, Monika. *Forskarhandledning. Möte med vandrare och medvandrare på vetenskapens vägar*. Högskoleverket, 2003.
- Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*, SOU 1999:63.
- Bartning, Inge. ”Den avancerade inläraren – glimtar ur forskning i franska som främmande språk”. Dahlbäck, Kerstin (red). *Att förstå det mänskliga. Humanistisk forskning vid Stockholms Universitet*. Stockholm, Natur & Kultur, 2000.
- Bennich-Björkman, Li. *Överlever den akademiska friheten – en intervjustudie av svenska forskares villkor i universitetens brytningstid*. Högskoleverket, 2004:1.
- Bergh, Gunnar. ”Is there a future for ICT in early foreign language learning?” *Moderna språk* 2002:1.
- Bernhardi-Trow, Katherine. *Habits of mind. The experimental college program at Berkeley*. Berkeley, University of California Press, 1998.
- Biggs, John. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education–Open University Press, 2003, 2. uppl.
- Bäckstedt, Eva. ”Svensken överskattar sina kunskaper i engelska”. *Svenska Dagbladet*, 22 mars 2003.
- Börjar grundbulten rosta? En debattbok om grundutbildning i högskolan*. Rådet för högre utbildning, 1999.
- Castro, Andrea. ”Skönlitteraturens roll i språkundervisningen på universitet”. *LMS-Lingua*, 2004:2.
- Clegg, John (red). *Mainstreaming ESL. Case Studies in Integrating ESL Students into the Mainstream Curriculum*. Clevedon, Multilingual Matters, 1996.
- Degerblad, Jan-Eric – Hägglund, Sam. *Akademisk frihet – en rent akademisk fråga?* Högskoleverket 2001:21.
- Dysthe, Olga. *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund, Studentlitteratur, 1996.

- Edmondson, Willis. "The role of literature in foreign language learning and teaching: some valid assumptions and invalid arguments". *AILA Review*, no 12, 1995/1996.
- Eldsjälar och institutionell utveckling. Mot nya former av lärande i den högre utbildningen. Resultat av 91 IKT-projekt under 1990-talet.* Högskoleverket, 2000:13.
- Elfving, Eva. "Språkdöden i svenska skolan". *LMS-Lingua* 2002:5.
- Enkvist, Inger (red). *Skolan – ett svenskt högriskprojekt.* Hedemora, Gidlunds, 2003.
- Ericson, Eie. *Speech within Reach. Foreign language teaching.* Göteborg, Utbildningsstaden, 1996.
- Ferm, Rolf – Malmberg, Per (red). *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring.* Skolverket, 2001.
- Frihet ansvar kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan.* SOU 1992:1.
- Gilman, Sander I. *The Fortunes of the Humanities.* Stanford University Press, 2000.
- Gustavsson, Sverker. "Bekämpandet av universiteten". Fridlund, Mats & Sandström, Ulf (red). *Universitetets värden. Bidrag till den forskningspolitiska debatten.* Stockholm, SNS, 2000.
- Gårdmark, Sigvard – Wright, David. *Teaching English Proficiency at University Level, with Special Reference to Students with Low Initial Scores.* Göteborgs universitet, engelska institutionen, MUP-rapport 19, 1970.
- Hadenius, Karin. *Jämlikhet och frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan.* Stockholm, Almqvist & Wiksell International, 1990.
- Hague, Douglas. *Beyond Universities. A new republic of the intellect.* London, Institute of Economic Affairs. 2. uppl., 1996.
- Hansson, Marie. "Undervisning och språkkunskaper i Sverige. Varför vill ingen läsa tyska plötsligt?" Düsseldorf, Svenska handelskammaren, 2001. Stencil.
- Holmer, Ann-Christin – Gerdin, Sven-Erik – Söderberg, Agneta. "Moderna språk – obligatorium på grundskolan?" *LMS-Lingua*, 2001:2.
- Högskolans styrning – en utvärdering.* SOU 2000:82.
- Jacobeus, Margaritha. "Användningen av kunskaper i främmande språk inom arbetslivet. En undersökning bland Handelshögskolans i Stockholm studenter med examensår 1995–2000". *LMS-Lingua* 2002:5.
- Jakobsen, Arne – Lauvås, Per. *Eksamen – eller hvad? Former för summativ evaluering i professionsuddannelser.* Samfundslitteratur, Fredriksberg (Danmark), 2001.
- Jacobsson, Gunilla. *Doktorandspegeln.* Högskoleverket 2003:28R.
- Johnstone, Richard. *A Commitment to Learning. Evaluation Report.* Högskoleverket, 2001.
- Kahlmann, André. "Fördelar med datorövningar". *LMS-Lingua*, 1992:1.

- Kim, Lillemor. "Forskarutbildningsreformen – vad kan vi lära?" Fridlund, Mats & Sandström, Ulf (red). *Universitetets värden. Bidrag till den forskningspolitiska debatten*. Stockholm, SNS, 2000.
- Kim, Lillemor – Brandell, Lars, *Privilegium eller rättighet. En ESO-rapport om antagningen till högskolan*. Ds 2000:24.
- Käll, Kerstin. "Akademiska friheten alltmer beskuren". Intervju med Li Bennich-Björkman. *Universitetsläraren*, 2004:5.
- Ladberg, Gunilla. *Skolans språk och barnets – att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund, Studentlitteratur, 2000.
- Landell, Elin – Gustafsson, Ola – Grannas, Dan. *Utbildningens omvägar – en ESO-rapport om kvalitet och effektivitet i svensk utbildning*. Finansdepartementet, Fritzes, 2000.
- Lange, Thomas. *Rethinking Higher Education. On the Future of Higher Education in Britain*. London, Institute of Economic Affairs, 1998.
- Larsson Ringqvist, Eva. "Språkutbildningar i Västsverige". Växjö universitet. 2002. Stencil.
- Light, Richard J. *Making the Most of College. Students speak their minds*. Boston, Harvard University Press, 2001.
- Linnarud, Moira. "Lärarytelse i engelska, tyska och franska". Hyltenstam, Kenneth (red). *Främmandespråkundervisning och översättarytelse*. Lund, Liber, 1981.
- Lundahl, Bo. *Att läsa på främmande språk. Om autentiska texter, kreativ läsning och läsförmågans betydelse för språkinläringen*. Lund, Studentlitteratur, 1996. *Lärare för högskola i utveckling*. SOU 1996:166.
- McKeachie, Wilbert J. (red). *Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Boston, Houghton Mifflin, 2002. II. uppl.
- Melkersson, Martin. *Grundutbildning på obestånd. En analys av resursminskningarnas konsekvenser för grundutbildningen vid Stockholms Universitet under 1990-talet*. Stockholms Universitet, 2000.
- Müssener, Helmut. "Här och där. Om undervisning och forskning i främmande språk på akademisk nivå i Sverige och i främmande länder. En utredning på uppdrag av Stockholms universitets rektorsämbete". Stockholm, 1989. Stencil. *Mångfald i högskolan. Reflektioner och förslag om social och etnisk mångfald i högskolan*. SOU 2000:47.
- NU 03. *Nationell utvärdering av grundskolan 2003*. Skolverket, 2004.
- Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*. SOU 2001:13.
- Nybohm, Thorsten. "Att redlost ställa sig till händelsernas förfogande' – funderingar kring svensk utbildnings- och forskningspolitik". Fridlund, Mats &

- Sandström, Ulf (red). *Universitetets värden. Bidrag till den forskningspolitiska debatten*. Stockholm, SNS, 2000.
- ”Universiteten utarmanas fastän vetenskap och utbildning är centrala i europeisk kultur”. Enkvist, Inger (red). *Skolan – ett svenskt högriskprojekt*. Hedemora, Gidlunds, 2003.
- Oliveira, Gunilla – Berggren, Maria. *PBL i språkundervisningen. Om problembaserat lärande i teori och praktik*. Stockholm, Natur & Kultur, [1996] 1998.
- Olofsson, Arne – Mobärg, Mats. ”Engelska kan väl alla?” (Artikelserie i *LMS-Lingua* med början 1989:1.)
- Pedagogiska meriter i högskolan: förslag till riktlinjer och rekommendationer*. SOU 1990:90.
- Persson, Linda. ”Latinskolan, Pildammsskolan y S:t Petri – una comparación entre tres clases de español.” Romanska institutionen, Lunds universitet, 2000. D-uppsats.
- PIRLS 2003. Progress in International Reading Literacy Study*. Boston College, USA.
- PISA 2003. Programme for International Student Assessment*. OECD.
- Ramsden, Paul. *Learning to Teach in Higher Education*. London–New York, Routledge, 1992.
- Rebenius, Inga. *Elevautonomi i språkundervisningen. Teori och praktik – elevautonomi på gymnasienivå*. Stockholm, Natur & Kultur, 1998.
- Rovio-Johansson, Airi – Tingbjörn, Gunnar. *Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter*. Högskoleverket, 2001:18 R.
- Rothstein, Bo. ”Fri eller dirigerad forskning”. Fridlund, Mats & Sandström, Ulf (red). *Universitetets värden. Bidrag till den forskningspolitiska debatten*. Stockholm, SNS, 2000.
- Ruin, Inger. *Grammar and the Advanced Learner: on learning and teaching a second language*. Uppsala Universitet, Almqvist & Wiksell International, 1996.
- Sedighzadeh, Mehdi. *Språkstudier i arbetslivet. En uppföljningsstudie*. Uppsala universitet, Pedagogiska utvecklingsenheten, 1989.
- Serritsler Petersen, Per (red). *Literary Pedagogics after Deconstruction. Scenarios and Perspectives in the Teaching of English Literature*. Århus University Press, 1992.
- Seville, Adrian – Tooley, James. *The Debate on Higher Education. Challenging the Assumptions*. London, Institute of Economic Affairs, 1997.
- ”Självvärdering”. Engelska. Växjö universitet. 2003.
- ”Självvärdering av utbildningen i ämnet franska vid Växjö universitet”. 2004.
- ”Självvärdering av utbildningen i ämnet tyska vid Växjö universitet”. 2004.
- Språk. Kursplaner, betygsriterier och kommentarer*. Skolverket, 2000.
- Sylvén, Liss Kerstin. ”What do vocabulary tests measure?” *Moderna språk* 2002:1.

- Sörensen, Christer. *Språkvalet i grundskolan – en pilotundersökning*. Skolverket, 1999.
- Sörlin, Sverker. *Universiteten som drivkrafter*. Stockholm, SNS, 1996.
- ”Kan universitetet göra karriär?” Fridlund, Mats & Sandström, Ulf (red). *Universitetets värden. Bidrag till den forskningspolitiska debatten*. Stockholm, SNS, 2000.
- Taylor Huber, Mary – Morreale, Sherwyn P. (red). *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning*. Washington DC, Carnegie Foundation – American Association of Higher Education, 2002.
- Tholin, Jörgen. *Att lära sig läsa – engelska. Om elevplanerad undervisning*. Stockholm, Almqvist & Wiksell, 1992.
- Thorson, Staffan – Molander Beyer, Marianne – Dentler, Sigrid. *Språklig enfald eller mångfald? En studie av gymnasieelevers och språklärares uppfattningar om elevers val av moderna språk*. Göteborgs universitet, UFL-rapport, 2003:06.
- TIMSS 2003. Trends in International Mathematics and Science Study 2003*. Boston College, 2004.
- Tornberg, Ulrika. *Språkdiraktik*. Malmö, Gleerups, 2000. 2. uppl.
- Trolle, Ulf af. *Mot en internationellt konkurrenskraftig akademisk utbildning*. Lund, Studentlitteratur, 1990.
- Trow, Martin. *Academic Reviews and the Culture of Excellence*. Stockholm, Kanslersämbetets skriftserie, 1994:1.
- Trow, Martin – Nybom, Thorsten (red). *University and society: essays on the social role of research and higher education*. London, Kingsley, 1991.
- Utvärdering av grundutbildning i facköversättning vid Göteborgs universitet samt studie av översättar- och tolkutbildning i dag*. Höskoleverket, 2003:32R.
- Utvärdering av utbildning i baltiska och keltiska språk vid Stockholms respektive Uppsala universitet*. Höskoleverket 2003:14R.
- Utvärdering av utbildning i orientaliska och afrikanska språk samt Mellanösternkunskap vid svenska universitet*. Höskoleverket 2004.
- Utvärdering av utbildning i slaviska språk och Öst- och Centraleuropakunskap vid fyra svenska universitet*. Höskoleverket 2003:15R.
- Wenden, Anita. *Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1991.
- Wenger, Etienne – McDermott, Richard – Snyder, William M. *Cultivating communities of practice*. Boston, Harvard Business School Press, 2002.
- What do graduates really do?* Falmer, Institute for Employment Studies, 1996.
- Wolf, Alison. *Does Education Matter?* London, Penguin, 2002.
- Är grundutbildningens kvalitet i farozonen?* Höskoleverket 2000:12AR.

*Gidlunds Förlag
Box 123
776 23 Hedemora
hedemora@gidlunds.se*

*Gidlunds Förlag
Örlinge 111
733 99 Möklinta
uppsala@gidlunds.se*

www.gidlunds.se