

Rapport 2005:43 R

# Akademisk frihet i praktiken

En rapport om tillståndet i den  
högre utbildningen

Katarina Barrling Hermansson

Högskoleverket • Luntmakargatan 13 • Box 7851, 103 99 Stockholm  
tfn 08-563 085 00 • fax 08-563 085 50 • e-post [hsv@hsv.se](mailto:hsv@hsv.se) • [www.hsv.se](http://www.hsv.se)

**Akademisk frihet i praktiken**  
**En rapport om tillståndet i den högre utbildningen**

Utgiven av Högskoleverket 2005

Högskoleverkets rapportserie 2005:43 R

ISSN 1400-948X

Författare: **Katarina Barrling Hermansson**

Kontaktperson på Högskoleverket: Helena Lejon

Formgivning: Högskoleverkets informationsavdelning

Tryck: Edita Västra Aros AB, Västerås, december 2005

**Tryckt på miljömärkt papper**

# Innehåll

<b>Förord</b>	<b>5</b>
<b>Sammanfattning</b>	<b>7</b>
Akademisk frihet är ett okänt begrepp för många	7
Intellektuell utveckling viktigare än social och personlig utveckling enligt studenterna	8
Högskolan godkänd men lägre betyg för undervisning och samhällsnytta	9
Forskningens frihet	9
En "gymnasifiering" av högskolan?	10
Bristande förkunskaper	10
Ett nära samband mellan undervisning och forskning?	11
<b>Akademisk frihet och akademiskt ansvar</b>	<b>13</b>
Rapportens bakgrund och syfte	13
Akademisk frihet i teorin	13
Akademisk frihet i praktiken	17
Akademiskt ansvar?	22
Material	23
Rapportens disposition	25
<b>Att ge en förnimmelse av forskningens vingslag?</b>	
<b>Samtal med lärare kring akademisk frihet</b>	<b>27</b>
Presentation av lärarna	27
Undervisning på vetenskaplig grund?	29
Lärarnas möjligheter att fritt undervisa	31
Studenternas förutsättningar att ta till sig undervisningen	37
En fri och adekvat prövning av studenternas förvärvade kunskaper?	45
Den goda begränsningen – om frihet under ansvar	48
<b>Att befinna sig i rummet bredvid</b>	
<b>– samtal med studenter kring akademisk frihet</b>	<b>53</b>
Studenternas akademiska ideal	53
Studenternas fria val?	57
Undervisningens kvalitet: högskolans ansvar	62
Undervisningens kvalitet: studenternas ansvar.	69
Lärares och studenters beskrivningar av akademisk frihet i utbildning och undervisning	73

<b>Romantiskt bildningsideal eller krasst nyttotänkande – svenska studenters syn på den högre utbildningen</b>	<b>77</b>
Studenternas syn på högskolan – vad och vilka?	77
De akademiska idealen – studenternas bild	81
Vad formar de akademiska idealen?	98
Studenternas betyg på högskolan	108
En högskola oförmögen att reproducera sina egna ideal?	120
<b>Plantskola eller tryckkokare? Om tillståndet i svensk högre utbildning</b>	<b>125</b>
<b>Fotnoter</b>	<b>133</b>
<b>Referenser</b>	<b>145</b>
<b>Appendix med regressionstabeller</b>	<b>149</b>
Bildningsidealet	149
Prioritering mellan olika utbildningspolitiska ideal	150
Intellektuell utveckling	151
Prioritering mellan olika individuella studieideal	152
Undervisningsformer med studentinflytande	153
Prioritering mellan olika undervisningsformer	154
Studenternas betyg på högskolan	155
<b>Intervjuformulär (studenter)</b>	<b>157</b>
<b>Intervjuformulär (lärare)</b>	<b>159</b>
<b>Enkät och missiv</b>	<b>161</b>
<b>Statistiska bilagor finns på <a href="http://www.hsv.se">www.hsv.se</a></b>	<b>175</b>

# Förord

Frågan om akademisk frihet har blivit alltmer uppmärksammas på senare år, inte minst mot bakgrund av de stora förändringar som har ägt rum inom högre utbildning. Akademisk frihet omtalas ofta i termer av forskningens frihet, eller varje forskares lagfästa rätt att fritt välja forskningsämne och forskningsmetod samt fritt publicera forskningsresultat. Men den akademiska friheten berör i lika hög grad högskolelärarna i undervisningssituationen och studenterna i deras lärande.

I denna rapport analyseras hur just lärare och studenter ser på akademisk frihet. Den är skriven av fil.dr. Katarina Barrling Hermansson på uppdrag av Högskoleverket. Den baseras dels på djupintervjuer med ett antal lärare och studenter vid två svenska lärosäten, dels på en enkätundersökning bland ett urval universitetsstuderande från olika universitet och högskolor<sup>1</sup>. Syftet är att belysa i vilken utsträckning, och på vilket sätt, som frågan om akademisk frihet aktualiseras i den högre utbildningen. Barrling Hermansson drar bl.a. slutsatsen att den akademiska friheten är satt under press. Många av dem som kommer till tals i rapporten menar att de inte kan förverkliga den friheten idag och att det finns allt mindre utrymme för kritiskt tänkande och reflektion i högskoleutbildningen. Författaren menar att det ”nära samband” mellan utbildning och forskning som högskolelagen föreskriver får allt svårare att göra sig gällande i den högre utbildningens dagliga verksamhet.

Studien är ett led i Högskoleverkets arbete med att uppmärksamma frågor som rör forskningens, forskarnas/lärarnas och studenternas förutsättningar vid svenska universitet och högskolor. År 2004 gav verket ut rapporten *Överlever den akademiska friheten?* (2004:1 R), som visade att många forskare inom högskolan upplever en ökande indirekt styrning av forskningen, bl.a. på grund av det allt starkare beroendet av extern finansiering. Tidigare har verket också publicerat rapporten *Akademisk frihet – en rent akademisk fråga?* (2001:21 R).

Det är vår förhoppning att denna rapport ska kunna tjäna som underlag för fortsatt diskussion om förutsättningarna för undervisning och lärande i den svenska högskolan. Inte minst behöver man diskutera utbildningens forskningsanknytning eller vetenskapliga grund. Här är lärarnas möjligheter att själva forska och hålla sig à jour med forskningen inom sitt område

en avgörande beståndsdel. Frågan om utbildning på vetenskaplig grund är något som Högskoleverket kommer att belysa närmare i flera studier.



Sigbrit Franke  
Universitetskansler

# Sammanfattning

Den här rapporten syftar till att belysa i vilken utsträckning, och på vilket sätt, frågan om akademisk frihet aktualiseras i den högre utbildningen. Det görs genom att undersöka lärares och studenters syn på den akademiska friheten i sig, men också genom att ställa begreppet i förhållande till två andra centrala akademiska ideal: intellektualism och bildning. Materialet består av samtalsintervjuer med ett antal studenter och lärare vid Örebro och Uppsala universitet samt av en enkät riktad till ett urval studenter vid Sveriges högskolor och universitet. Rapporten är skriven av fil. dr. Katarina Barrling Hermansson, Uppsala universitet.

Majoriteten av de tillfrågade anser att akademisk frihet är det som särskiljer universitet och högskolor från andra forsknings- och utbildningsinstitutioner. Samtidigt menar många av dem som kommer till tals att de inte kan förverkliga den friheten idag.

Rapporten lyfter fram två bakgrundsfaktorer. Den ena är forskningens kraftigt ökade beroende av stöd från externa finansiärer, vilket bl.a. fått till följd att forskare får ägna allt större tid åt att ansöka om medel för att finansiera sin forskning. Den andra faktorn är den kraftiga expansionen av högskolan och omvandlingen från elit- till massuniversitet. Också resurserna till högskolan har ökat, men inte tillräckligt för att lärartätheten har kunnat upprätthållas. Dessutom har studenternas förkunskaper blivit mer varierande. Resultatet är en betydligt tyngre arbetsbörda för lärare liksom mindre tid för egen forskning.

Enligt studenterna och lärarna i rapporten har detta gått ut över kvaliteten på utbildningen. Man anser att det finns allt mindre utrymme för kritisk reflektion. Samtidigt upprätthålls andra delar av den akademiska friheten. Lärarna uppfattar att de har goda möjligheter att planera och genomföra undervisningen som de själva vill, och studenterna uppskattar bl.a. att man genom att studera enskilda kurser kan forma sin utbildning själv, och att studierna är kostnadsfria.

## **Akademisk frihet är ett okänt begrepp för många**

Undersökningen visar att det är ytterst få studenter som har ett akademiskt ideal som avspeglar den helhet av intellektualism, fritt kunskapssökande

och bildningssträvan som i rapporten ses som en central del i den högre utbildningen. I stället visar enkäten att vissa studentgrupper tenderar att se högskolan som en plats för intellektualism, medan andra förknippar den med fritt kunskapssökande, och åter andra med bildning. Högskolan har således inte i någon större omfattning fått studenter att smälta samman dessa tre.

En slutsats i rapporten är att även om de intervjuade studenterna lämnar beskrivningar som kan återföras på frågan om akademisk frihet, så är begreppet okänt för många, och än färre har funderat över det i förhållande till undervisningen. Resultaten från enkäten visar emellertid att studenterna i allmänhet är förespråkare av de ideal som förbundna med akademisk frihet, liksom att de även i detta avseende har höga förväntningar på högskolan. En närmare granskning av svaren visar dock att studenterna inte förefaller ha beaktat vad som krävs av utbildningen såväl som av studenten för att den akademiska friheten i teorin skall kunna omsättas praktiken.

Detta hindrar inte att studenternas resonemang kring sina erfarenheter av utbildningen rymmer tankar som berör frågan om akademisk frihet. Beskrivningarna innehåller mycket av kritik – även viss självkritik – vilken väl överensstämmer med den bild som ges av lärarna (men från ett annat perspektiv). Båda parter skildringar rör brister såväl på resurser som i organisationen. Liksom lärarna menar studenterna i rapporten att undervisningen i för stor utsträckning bygger på mekanisk inläring. Liksom lärarna anser de vidare att examinationen i många fall inte ställer tillräckligt höga krav på självständig inläring och fördjupade ämneskunskaper. Därmed är den inte i samklang med högskolelagens ord om att högskolan på olika sätt skall verka för att studenterna tillägnar sig ett kritiskt tänkande och självständighet i kunskapssökandet.

## **Intellektuell utveckling viktigare än social och personlig utveckling enligt studenterna**

Resultaten av enkäten till ett urval svenska högskolestudenter visar att det främsta studiemotivet utgörs av studentens intresse för ett givet ämne, även om det i många fall kombineras med tankar på framtida yrkesmöjligheter. Enkätsvaren visar också att studenterna skiljer mellan två olika ideal. Enligt dem bör högskolan i första hand främja de studerandes intellektuella utveckling. I andra hand bör den bidra till de studerandes sociala och personliga utveckling. Skillnaden i betoning är betydande: den intellek-



tuella utvecklingen ges medelvikten 4,4 medan den sociala och personliga utvecklingen får medelvikten 3,8.

Den vikt som läggs vid dessa studieideal varierar dock mellan olika studerandegrupper. Studenter vid universitet framhåller den intellektuella utvecklingen mer än studenter vid högskolor. Betoningen av intellektuell utveckling är också större på de högre nivåerna inom högskoleväsendet. Ser man till de olika ämnena är det tydligt att det intellektuella idealet sätts främst av teknologer, matematiker, naturvetare, medicinare och jurister, medan den sociala och personliga utvecklingen har sina främsta tillskyndare inom vård-, lärar- och konstutbildningar samt bland teologer.

Studenterna blir mer nöjda med högskolans bidrag till den intellektuella utvecklingen ju högre nivå de studerar på. Det visar sig även att ju högre betyg studenterna sätter på högskolans bidrag till bildning, desto högre betyg får bidraget när det gäller intellektuell utveckling. Detta förhållande avspeglas av den bild många lärare ger, nämligen att det är först på de högre nivåerna som undervisningen och examinationen kan ges den svårighetsgrad man kan förvänta sig av en högskoleutbildning.

## **Högskolan godkänd men lägre betyg för undervisning och samhällsnytta**

Enligt enkätundersökningen ger studenterna högskolan med god marginal godkänt, men den når inte fram till väl godkänt. Det framkommer också att bland de faktorer som studenterna får betygsätta, så hör betyget för undervisningen till de lägre. Det lägsta betyget får högskolan beträffande ett av de mer abstrakta idealen, nämligen högskolans bidrag till samhällsnyttan.

## **Forskningens frihet**

När det gäller möjligheten att bedriva fri forskning, uppfattar sig forskarna/lärarna i rapporten som fria i den formella meningen att staten inte reglerar vad man som forskare får bedriva forskning om. Problemet är dock att forskarna anser att deras reella förutsättningar att praktiskt omsätta friheten blir allt sämre. Som huvudorsaker nämns brist på forskningsmedel, men också finansieringens organisation. Möjligheterna till forskning inom tjänsten har blivit mer sällsynta. De rena forskartjänsterna minskar drastiskt, och bland de tillsvidarejänster som finns är det stora flertalet tjänster som lärare. Universitetsläraren i gemen har en mycket stor andel

undervisning och administration i sin tjänst. Dessutom är många beroende av externa medel från olika statliga och privata finansierare för att kunna forska.

Det andra kravet som skall vara uppfyllt för att undervisningen skall kunna sägas vara fri är förutsättningarna att undervisa fritt och fritt förmedla forskningsrön i undervisningen. Dessa möjligheter uppfattas av samtliga lärare som omfattande. Det finns utrymme för den enskilde läraren att, förutsatt att målen i kursplanen uppfylls, påverka kursernas innehåll och pedagogik. Däremot anser lärarna att faktorer som ökad ”gymnasifiering” liksom brister i förkunskaper begränsar lärarens frihet att ge undervisningen, liksom examinationen, den svårighetsgrad dessa kräver för att kvaliteten skall upprätthållas.

## **En ”gymnasifiering” av högskolan?**

De intervjuade lärarna och studenterna menar samstämmigt att högskolan av i dag präglas av en allmän tendens till ”gymnasifiering”. Med detta avses att alltför många studenter läser mest för att klara tentan, och uppvisar en frånvaro av självständighet och kritiskt tänkande. Vissa av de intervjuade tolkar detta som en följd av en ökad nyttoinriktning; att universitetsstudier handlar om att snabbast möjligt ta sig fram till en examen och sedan vidare till ett arbete. En annan åsikt som kommer fram är att problemet är fullt begripligt mot bakgrund av att studenterna lånar pengar till sina studier och att återbetalningskraven, liksom arbetsmarknaden, blivit hårdare. De intervjuade menar att utvecklingen är olycklig, eftersom den går emot idén om högskolan som en plats för bildning, kritiskt tänkande och reflektion.

Flera studenter är också kritiska till studenternas (ibland inklusive deras eget) sätt att bedriva universitetsstudier. De anser att det finns ett kvarvarande gymnasialt betraktelsesätt hos studenterna såtillvida att syftet blir att med minsta möjliga ansträngning bli godkänd.

## **Bristande förkunskaper**

Det andra problemet som samstämmigt framhålls av de intervjuade är bristande förkunskaper, vilket gör det ännu svårare för studenterna att ta det nödvändiga steget från ren faktainläring till analys och tolkning. Det har blivit svårare för läraren att bedriva en undervisning som ligger på rätt nivå, dvs. att undervisningen tillåts ha en sådan svårighetsgrad att de

forskningsrön den är tänkt att spegla kan förmedlas på ett rättvisande sätt. Studenterna ska också få valuta för pengarna, så att de får den kvalitet i undervisningen som de har rätt att förvänta sig av en högskoleutbildning.

En praktisk konsekvens är frånvaron av riktigt svåra moment på de lägre nivåerna. Att föra in sådana moment innebär en uppenbar risk för att alltför många inte skall bli godkända. Få godkända innebär att medelstilledningen sjunker, på grund av det genomströmningskrav som finns inbyggt i resurstilledningssystemet till högskolans grundutbildning.

De stora studentkullarna i kombination med en lägre lärartäthet gör också att grupperna blir stora, något som enligt rapporten innebär att förmedlingen av det kritiska perspektiv som borde vara närvarande i all universitetsutbildning hålls på sparlåga på lägre nivåer. De får anstå till högre nivåer när gruppernas mindre storlek möjliggör en sådan undervisning. Flertalet lärare påpekar dock att bristande förkunskaper inte är någonting som den enskilde studenten kan klandras för, utan framför allt har systemorsaker.

## **Ett nära samband mellan undervisning och forskning?**

Det finns vidare en överensstämmelse mellan den bild som studenterna i undersökningen ger av att alltför många lärare framstår som ointresserade av undervisning, och lärarnas bild av en yrkeskår som måste tillkämpa sig tid för att få forska (och där ansökningar om forskningsmedel tar mycket tid i anspråk). Beskrivningarna i rapporten tyder på att det "nära samband" mellan forskning och undervisning som högskolelagen föreskriver, långtifrån alltid är tydligt. Följden blir, enligt rapporten, att högskolan för alltför många studenter inte ger det utrymme för nyfikenhet, bildningslust och kritiskt tänkande som är en förutsättning för den enskilde studentens fria kunskapssökande och därmed hans eller hennes akademiska frihet.



# Akademisk frihet och akademiskt ansvar

## Rapportens bakgrund och syfte

Frågan om akademisk frihet har på senare år kommit att bli alltmer uppmärksammas. Bakgrunden är de stora förändringar som har ägt rum inom den högre utbildningen: allt fler uppgifter för högskolan, forskningens ökade beroende av externa finansierare och därtill växande och mer heterogena studentkullar. Den akademiska friheten är flitigt diskuterad, men nära nog undantagslöst i förhållande till den forskning som bedrivs inom universitet och högskolor. Som denna undersökning skall visa, är dock den akademiska friheten i högsta grad relevant också i förhållande till den mer grundläggande utbildning och undervisning som bedrivs inom högskolan.<sup>2</sup> Studien är en fortsättning på den rapport som Högscoleverket gav ut år 2004, och där det var forskarrollen som beaktades i förhållande till idealen om akademisk frihet.<sup>3</sup> Avsikten är att dessa rapporter tillsammans skall ge en fördjupad förståelse av den verksamhet som bedrivs inom högskolan, där forskning, undervisning och lärande avses utgöra en helhet.

Syftet är att belysa i vilken utsträckning, och på vilket sätt, som frågan om akademisk frihet aktualiseras i den högre utbildningen. Detta sker genom att undersöka lärares och studenter syn på den akademiska friheten i sig, men också genom att ställa denna i förhållande till två andra centrala akademiska ideal: intellektualism och bildning. Frågan belyses från såväl student- som lärarhåll, och materialet består av samtalsintervjuer med grundstudenter och lärare vid Örebro och Uppsala universitet, samt av en större enkät riktad till studenter vid Sveriges högskolor och universitet.

## Akademisk frihet i teorin

### Det fria kunskapssökandet och den svenska lagen

De flesta av oss förknippar den högre utbildningen, *universitas*, med intellektualism och bildning. Båda dessa är nödvändiga villkor, men därutöver krävs någonting mer för att den högre utbildningen skall garantera den standard vi avkräver den. Vi förväntar oss nämligen att dess kunskapssökande sker fritt och oberoende, utan andra argument och belägg än de sakgrundade, och utan att beakta hänsyn till religion, profit eller ideologi.

Saken är den att intellektualism och bildning som ideal återfinns på en rad andra håll, så till exempel inom marxism-leninismen och skolastiken. En utpräglad rationalism präglar även den forskning som bedrivs inom företag och organisationer. Det som skiljer högskolan från dessa är just friheten i kunskapssökandet. Detta innebär att forskarens och studentens strävan efter nya intellektuella landvinningar skall ske förutsättningslöst, det vill säga utan att styras av vad Marx, Gud, mammon – eller vilken auktoritet som nu råkar vara för handen – håller för sant.

Det är därför tanken om det fria kunskapssökandet som kan sägas utgöra grunden för idén om akademisk frihet. Denna storslagna tanke begränsar sig inte till att vara en söndagsbekännelse, utan finns stadfäst i svensk lag. Lagstiftarens uttolkning av begreppet, beträffande forskningen, återfinns, i högskolelagens (1992:1434) första kapitel:s sjätte paragraf. Där står att läsa att ”För forskningen skall som allmänna principer gälla att 1. forskningsproblem får fritt väljas, 2. forskningsmetoder får fritt utvecklas och 3. forskningsresultat får fritt publiceras”.

Dessa ord rör förvisso forskning. Men betraktad i förhållande till övriga delar i lagen får den sjätte paragrafens ord även följd för undervisningen. Enligt högskolelagens första kapitel:s tredje paragraf skall verksamheten vid universitet och högskolor nämligen ”bedrivas så att det finns ett nära samband mellan forskning och utbildning”. I den fjärde paragrafen fastställs vidare att ”Verksamheten skall avpassas så att en hög kvalitet nås, såväl i utbildningen som i forskningen och det konstnärliga utvecklingsarbetet.”. Det ”nära samband” som skall råda mellan forskning och utbildning, liksom kravet på ”hög kvalitet” inom både forskning och utbildning, gör att den sjätte paragrafens ord om frihet i forskningen även äger relevans för den del av utbildningen som undervisningen utgör.

Till detta skall läggas den paragraf som föreskriver att ”Studenterna skall ha rätt att utöva inflytande över utbildningen” liksom att ”Högskolorna skall verka för att studenterna tar en aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen.” (§ 4a). Den nionde paragrafen anger vidare att högskoleutbildning, redan på grundnivå, skall ge studenterna ”förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,” såväl som ”förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem”. I och med dessa paragrafer görs tydligt att akademisk frihet, så som den formuleras i lagen, inte bara rör läraren, utan också skall tillkomma studenten.

## Den humboldtska tanken

Föreställningen om att det bör råda ett nära samband mellan högskolans forskning och utbildning är grundläggande för all förståelse av högskolans verksamhet, och är en idé som satt sin prägel på två sekler av högre utbildning. Den har kommit att förknippas med den preussiske forskaren och politikern Wilhelm von Humboldt, och går därför under benämningen den *humboldtska* tanken.<sup>4</sup>

Sambandet uppnås genom att läraren själv bedriver forskning i de ämnen hon undervisar i, och därigenom blir forskarrollen nära sammanlänkad med uppdraget som lärare. För att förstå forskarens villkor som forskare måste man förstå hennes villkor som lärare – och vice versa. Fortfarande ryms också högskoleläraren och -forskaren i den övervägande delen av fallen i en och samma fysiska person.

## En stipulativ definition

Med utgångspunkt i högskolelagens formuleringar har jag valt att definiera akademisk frihet som *möjligheten till fritt kunskapssökande inom högskolan*. Den akademiska friheten rör därmed inte bara forskarens, utan även studentens möjligheter till fritt kunskapssökande. I det följande kommer jag att argumentera för att det fria kunskapssökandet bör ställas i relation till två andra centrala akademiska ideal: intellektualism och bildningssträvan. Dessa tre förutsätter, understödjer och överlappar delvis varandra. En insikt om detta är ett krav för att den akademiska friheten skall bli fruktbar och utövas på saklig grund.

## Fritt kunskapssökande, intellektualism, bildning – och nytta

Frihet i kunskapssökandet är sålunda en oundgänglig förutsättning för all utbildning och forskning inom högskolan. Men att bara tänka fritt är inte gott nog i detta fall, och ovan nämndes att intellektualism och bildning utgör högskolans två andra stöttepelare.

*Intellektualism* först och främst, används här i motsats till antiintellektualism, och innebär en stark tilltro till det mänskliga förnuftet. Den kräver saklig, logisk och systematisk argumentation för att ett påstående skall anses styrkt.<sup>5</sup>

Men frågan om akademisk frihet aktualiserar även *bildningens* ställning. Ett begreppspar av särskild relevans i all diskussion kring högskolan är bildning och nytta. Å ena sidan är merparten av högskolans verksamhet offentligt finansierad, och därmed kan det omgivande samhället förvänta sig att de forskningsresultat och de utbildningar som äger rum inom dess

ram också är till gagn för samhället i stort, och i den meningen nyttiga. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att i den akademiska friheten ligger idén om ett kunskapssökande som är fritt, oberoende och bygger på nyfikenhet, och därmed hänger samman med det svårfångade begreppet bildning. Akademisk frihet och bildning är i den meningen två begrepp som delvis överlappar varandra. Bildningen innebär nyfikenhet inför nya perspektiv, intresse för olika sätt att betrakta verkligheten. Bildningen befrämjar såtillvida kritisk reflektion, eftersom den väcker insikten om att det egna sättet att tänka inte nödvändigtvis är det enda eller ens bästa. Den lägger därmed grund även för förståelse för andra människors villkor.

Bildningen gynnar inte bara friheten i kunskapssökandet, utan skapar även utsiktspunkter för intellektualismen, vilkas roll knappast kan över-skattas. Detta sker genom att bildningen sätter kunskapssökandet i ett meningsfullt, ibland helt nytt, sammanhang, och därmed ger utrymme för överraskande (ibland också fruktbara) associationer och den vägen föder potentiellt värdefulla hypoteser.<sup>6</sup>

Man skall också komma ihåg att även om bildning respektive nytta tenderar att ställas mot varandra, så kan även bildningens kunskapssökande vara nog så samhällsnyttigt som nyttans. En sammansatt och föränderlig värld gör att vi inte alltid på förhand vet vilken kunskap som några år fram i tiden kommer att vara samhällsnyttig. Föreställningen om vari nyttan ligger kan också vara beroende av sådana politiska eller opinionsmässiga svängningar som högskolans verksamhet måste vara oberoende av, för att den akademiska friheten skall upprätthållas.

Begreppsparet bildning och nytta avspeglas ofta i diskussionen kring humaniora och naturvetenskap. Humanioran har kommit att ses som domän för sådana frågor kring historia, existens och kultur som brukar förknippas med bildning, medan naturvetenskapen (däri inbegripet medicinen och tekniken) fått representera strikt intellektualism i kombination med en mer icke reflekterande nyttoinriktning. Föreställningen märks inte minst på politikens område, där nytta på senare år kommit att bli synonymt med 'tillväxt', och där naturvetenskapen ses som en självklar motor för denna.<sup>7</sup>

Det finns många skäl att ifrågasätta det riktiga i denna boskillnad, men om vi nöjer oss med att godta det faktum att politikens fokus kommit att läggas vid tillväxt (läs: nytta) i stället för vid bildning och reflektion, så finns skäl att påminna om historiska tillfällen då sådana prioriteringar visat sig bokstavigt talat livsfarliga, och i den meningen allt annat än nyt-



tiga. Ett belysande exempel är den framstående forskning som bedrevs i Hitlers Tyskland, och med regimens goda minne.<sup>8</sup>

Avslutningsvis skall framhållas att detta resonemang inte vill leda i bevis att högskolan överhuvudtaget inte skall befatta sig med frågor kring samhällsnytta. Men om idealet är akademisk frihet, så måste såväl intellektualism som fritt kunskapssökande, och det bildningsideal detta sammanhänger med, vara överordnade nyttohänsynen. Om inte respekten för detta förhållande upprätthålls, finns inte något som väsentligen skiljer högskolan från avdelningen för forskning och fortbildning vid ett företag eller en intresseorganisation.

## **Akademisk frihet i praktiken**

Med tanke på vilken spridning och slagkraft uttrycket akademisk frihet har, är det förvånande att det inte har ägnats mer direkt forskning. I de få undersökningar som föreligger visar det sig att forskarnas egna definitioner rymmer en gemensam kärna, men delvis också går isär.<sup>9</sup> Inte heller forskningen om studenter från perspektivet akademisk frihet är omfattande, men i det svenska fallet står en del att finna i ett par av Högskoleverkets tidigare rapporter.<sup>10</sup> Det finns vidare en pågående internationell vetenskaplig diskussion om närliggande ämnen, t.ex. kritiskt tänkande.<sup>11</sup>

Denna undersökning har därför en utforskande karaktär, vilket bland annat tar sig det uttrycket att de intervjuade lärarna och studenterna självas tillfälle att definiera begreppet, och beskriva på vilket sätt det, enligt deras erfarenhet, aktualiseras i undervisningen.

Universitetens verksamhet vilar på forskaren, på läraren, men också på studenten. Studenten finns där i sin egen rätt, men rymmer dessutom någonting mer, eftersom han är morgondagens potentielle forskare och lärare. I denna studie kring den akademiska friheten är det studenten – och läraren – som står i centrum.

Intervjuerna med studenterna visar att själva termen ”akademisk frihet” hos många är obekant. Utöver möjligheten att definiera begreppet ges de, av detta skäl, även utrymme att mer förutsättningslöst resonera kring hur de anser att den högre utbildningen idealt sett bör bedrivas. Detta gäller även för den enkät som riktats till ett större antal studenter. Från dessa beskrivningar är det sedan möjligt att dra slutsatser om huruvida detta ideal överensstämmer med det ideal som ovan tecknats, och där rationalism, bildningstänkande och fritt kunskapssökande utgör en odelbar helhet.

## Kriterier för frihet i utbildning och undervisning

Högskolelagen föreskriver som nämnts ett ”nära samband” mellan undervisning och forskning, och för att ett sådant skall vara möjligt blir en ovillkorlig förutsättning för en fri undervisning förekomsten av en fri forskning. För att de rön som följer av fri forskning på ett rättvisande sätt skall kunna förmedlas i undervisningen, måste fyra grundläggande krav vara uppfyllda. För det första måste det vara möjligt för lärarna att kunna bedriva fri forskning. För det andra måste det vara möjligt att fritt förmedla forskningens resultat i undervisningen. För det tredje måste studenterna ha sådana förkunskaper att undervisningen tillåts avspegla forskningen på ett rättvisande sätt. För att utfallet skall bli korrekt måste det slutligen finnas förutsättningar för en adekvat prövning av studenternas förvärvade kunskaper.

Dessa krav kan även överföras till studentnivå. Studenterna skall för det första ha möjlighet att fritt välja ämne och utbildning. För det andra skall undervisningen vara sådan att studenterna, i enlighet med lagens ord enligt ovan, ges möjlighet att fritt och självständigt söka kunskap. För det tredje skall förkunskaperna hos studentkollektivet vara de erforderliga, så att inte de studenter som uppfyller kunskapskraven får en utbildning på en lägre nivå än de har rätt att förvänta sig. För att studenternas examen skall ge en korrekt indikation om kunskapsnivån hos den examinerade så skall prövningen ha tillbörlig svårighetsgrad, vara rättvisande samt i möjligaste mån fästa avseende vid studentens tillägnelse av det kritiska tänkande som lagen föreskriver.

## Men den akademiska friheten stöter på hinder...

Denna undersökning visar dock att dessa krav möter hinder i den praktiska verksamheten, och det av flera skäl.

Beträffande det första kravet vad gäller lärarna, möjligheten att bedriva fri forskning, uppfattar sig forskarna och lärarna som fria i den formella meningen att staten inte reglerar vad man som forskare får bedriva forskning om. Detta är den s.k. *negativa friheten*. Problemet är dock att forskarnas reella förutsättningar att praktiskt omsätta den långtgående negativa frihet man besitter, blir allt sämre. Denna deras positiva frihet ses med andra ord som mer begränsad, och i ökande grad så.<sup>12</sup>

Som huvudorsaker till en minskande *positiv frihet* nämns brist på forskningsmedel, men också finansieringens själva organisation. Möjligheten till forskning inom tjänsten är numera en sällsynthet. De rena forskartjänsterna minskar drastiskt<sup>13</sup>, och bland de tillsvidare tjänster som finns

är det stora flertalet tjänster som lärare. Universitetsläraren i gemen har en sådan omfattande andel undervisning och administration i sin tjänstebeskrivning att hon i flertalet fall är beroende av externa medel för att överhuvudtaget kunna forska. Dessa söks från olika statliga och privata finansiärer. I det senare fallet är det ofta företag som beviljar medlen, och eftersom dessa ytterst måste se till vad som är vinstgivande finns ingen garanti för att det är principen om fritt kunskapssökande som styr forskningsmedlens fördelning.

Även med offentligt finansierade forskningsmedel följer problem. Konkurrensen om medel är hård, bara ca 10–20 procent av ansökningarna beviljas medel, vilket gör att mycket ansökningsarbete sker förgäves. Dessutom är medlen inte sällan riktade, såtillvida att vissa forskningsområden eller teoretiska perspektiv ges prioritet. Det är vidare enklare att erhålla medel om man forskar inom ett område som betecknas som samhällsnyttigt, och därmed kan söka från specialinriktade finansiärer.<sup>14</sup>

Enligt forskarna själva finns också risken att ansökningsförfarandet som sådant (att man ansöker på grundval av projektplaner i stället för faktiskt genomförda undersökningar) tenderar att gynna vad som för tillfället uppfattas som modernt, vilket i förlängningen hotar originaliteten och gynnar det konforma.<sup>15</sup>

Systemet för forskningsfinansiering, liksom medelsbristen, påverkar även undervisningen, och det på mer än ett sätt.

(1) Systemet är till förfång för tanken om att högskolans undervisning skall avspegla insikterna hos verksamma forskare, eftersom det försvårar för lärarna att aktivt bedriva forskning. Det nära samband mellan forskning och undervisning som lagen föreskriver är därmed hotat. Som en av de refererade lärarna formulerar det är risken överhängande att den framtida högre utbildningens forskningsanknytning kommer att bestå i att studenterna möter en lärare som disputerat 20 år tidigare, men sedan dess inte bedrivit någon forskning.<sup>16</sup>

(2) Den indirekta styrning som följer av beroendet av externa finansiärer och dessas preferenser gör att inte bara den forskning som bedrivs, utan även undervisningen, i oproportionerligt hög grad kommer att färgas av vad finansiärerna ser som prioriterade områden. Risken är att det blir färre perspektiv, och mer av konformism, även i utbildningen.

(3) Att möjligheten att forska är så knuten till externa finansiärer, och att projekten i de allra flesta fall löper över kort tid (normalt som mest tre år) gör att lärarna under ett antal månader varje år är sysselsatta med att formulera ansökningar, med allt vad detta innebär av såväl inläsning som

administration. Arbetet tar mycket tid, tid som skulle kunna läggas inte bara på faktisk forskning, utan också på att förbättra kvaliteten i undervisningen, ge utrymme för pedagogisk utveckling, studentkontakter och så vidare. Det ökade antal finansiärer som systemet medför gör också att alltfler lärare och forskare behövs för att göra sakkunnigutlåtanden vid fördelningen av medel, vilket stjälar ytterligare tid från såväl forskning som undervisning.

Så långt svårigheter som hänger direkt samman med forskningens villkor. Till detta kommer ytterligare problem, nämligen en drastisk minskning av lärartätheten, det vill säga antalet lärare per student. Under 1990-talet har antalet registrerade helårsstudenter ökat med ca 80 procent. Under samma period har dock den redovisade forskningsfinansieringen ökat med 60 procent och ökningen av antalet lärare är inte större än ca 30 procent. Detta innebär för studenternas vidkommande att de har fått minskad tillgång till lärare (på grund av större undervisningsgrupper) och för lärarnas och forskarnas del att dessa har fått en betydligt större arbetsbelastning. Eftersom regeringens uppsatta mål, att 50 procent av en årskull skall antas till högskolan före 25 års ålder, ännu inte är uppnått, kommer ökningen av antalet registrerade studenter att fortsätta.<sup>17</sup>

En ytterligare svårighet med de växande studentkullarna är den heterogenitet dessa rymmer med avseende på studenternas förkunskaper. En förutsättning för att den humboldtska tanken skall vara meningsfull är att den kanal som går mellan forskning och undervisning är så ren som möjligt. Tanken är att forskningsrönen på ett adekvat sätt skall förmedlas i undervisningen. Detta kräver att undervisningen tillåts vara sammansatt, nyanserad, oberoende och i vissa fall inte helt lättillgänglig. Den bild som de intervjuade lärarna – i likhet med flera studenter – ger är dock att denna rena kanal inte fungerar alldeles väl, och det av mer än ett skäl.

För det första påtalar flertalet lärare allvarliga försämringar i studenternas samlade förkunskaper. Konsekvensen blir att läraren inte sällan tvingas till förenklingar, och måste ägna värdefull tid åt att lyfta många studenters kunskaper till den nivå som de enligt behörighetskraven antas ha *innan* de påbörjar utbildningen. Undervisningsnivån sänks därmed även för studenter som motsvarar behörighetskraven, och gör att dessa får en utbildning av lägre kvalitet än de har rätt att förvänta sig.

Tendensen till förenkling stärks av ekonomiska skäl. Dagens former för finansiering tilldelar institutionerna medel utifrån hur många studenter som blir godkända. Detta, för att låna en intervjuad lärares ord, ”korrumpande” system innebär att nivån på både undervisning och examination

sänks, eftersom institutionens fortsatta verksamhet är avhängig av att studenterna blir godkända.<sup>18</sup> Till detta kommer att bristen på lärare gör att det finns mindre lärarresurser för att rätta ”omtutor”. Ett ytterligare sätt att bemöta detta från institutionernas sida, är att anta fler studenter än man har utrymme för. På så sätt ökar sannolikheten att tillräckligt många blir godkända, men samtidigt också risken för att institutionen – samtidigt som resurserna blir alltmer knappa – undervisar studenter som man inte får ersättning för. Vad det innebär för studenterna i dessa överfulla grupper, liksom för dess lärare, är inte svårt att föreställa sig.

Inte bara lärarna, utan även de intervjuade studenterna, märker på olika sätt av mindre resurser och problem med organisationen. Studenternas beskrivning överensstämmer på punkt efter punkt med lärarnas: en gymnasifiering av undervisningen, lärare som har ont om tid, liksom ett alltför stort avstånd till den forskning som antas ligga till grund för undervisningen. Problemen förefaller större inom vissa områden än andra, och samtidigt skall nämnas att även de mest kritiska studenterna framhåller den insats som vissa enskilda lärare gör. Men alltför ofta krävs en eldsjäl till lärare, för att studenten skall känna att hon tagit steget från gymnasiet till högskolan.

I ett avseende är den tecknade bilden förhållandevis ljus. Det finns hos studenterna en uppskattning av kostnadsfria studier och av studiemedlen, liksom för utrymmet att själva forma sin utbildning genom fristående kurser. I många avseenden uppfattar studenterna sålunda den positiva friheten som omfattande. Även om man ser till det första kravet, studentens möjlighet att fritt välja ämne, så tyder en genomgång av studiemotiven på att friheten på denna punkt är stor. Studentens intresse för ett givet ämne, framstår som det allt överskuggande studiemotivet, även om det i många fall kombineras med tankar på framtida yrkesmöjligheter.

De intervjuade studenternas bild motsägs inte av enkätens resultat. Högskolan är med god marginal godkänd, men når inte fram till väl godkänd. Det framkommer också att bland de faktorer som studenterna betygssätter, så hör betyget för undervisningen till de lägre. Detta relativt sett låga betyg framstår som betecknande, mot bakgrund av de intervjuade studenternas beskrivningar.

En ytterligare slutsats är att även om de intervjuade studenterna lämnar beskrivningar som kan återföras på frågan om akademisk frihet, så är termen (för att inte säga begreppet) okänt för många, och än färre har funderat över det i förhållande till undervisningen. Detta är inte något som den enskilde studenten kan lastas för; det är rimligen i den högre

utbildningen som studenten skall tillgodogöra sig denna insikt, och med en undervisning som i alltför hög grad – enligt såväl lärare som studenter – liknar gymnasiet är det inte förvånande att flertalet studenter inte har en alldeles genomtänkt uppfattning i frågan.

Tolkningen ges även stöd från enkäteresultaten. Dessa visar att studenterna, i princip och i största allmänhet, är förespråkare av de ideal vi här anger som förbundna med akademisk frihet, liksom att de även i detta avseende har höga förväntningar på högskolan. En närmare granskning av svaren visar dessvärre att studenterna inte förefaller ha beaktat vad denna princip faktiskt innebär, vad som krävs av utbildningen såväl som studenten för att denna akademiska frihet i teorin skall kunna omsättas praktiken.

Det är vidare ytterst få studenter som har ett akademisk ideal som avspeglar den helhet av intellektualism, fritt kunskapssökande och bildningssträvan som vi ovan argumenterat för som en central del i den högre utbildningen. I stället visar enkäten att vissa studentgrupper tenderar att se högskolan som en plats för intellektualism, medan andra förknippar den med fritt kunskapssökande, och åter andra med bildning. Det nedslående resultatet är sålunda att högskolan inte i någon större omfattning fått studenter att smälta samman dessa tre.

## **Akademiskt ansvar?**

Högskolan lever förvisso inte i ett vakuum. Dess verksamhet lyder under lagarna, och högskolelagens ord om en fri högskola måste ställas i förhållande till – ibland vägas mot – andra lagar och förordningar. Det kan gälla såväl mänskliga fri- och rättigheter som djur- och naturskydd, och det är viktigt att komma ihåg att den akademiska friheten inte är överordnad dessa lagar. Det finns också etiska föreställningar som förtjänar att respekteras, även om lagstiftaren inte satt dem på pränt. Eftersom en stor del av verksamheten bedrivs med offentliga medel, och undervisningen förutsätter att människor tar stora lån, har högskolans stora ansvar gentemot medborgare och studenter även en ekonomisk sida.

Den amerikanske forskaren Donald Kennedy har påtalat vikten av att begreppet akademisk frihet balanseras av en föreställning om att den frihet forskaren eller läraren åtnjuter är en frihet under ansvar och att det med den följer vissa förpliktelser. Att högskolan, för att förtjäna de allmänna medel som verksamheten vilar på, också bör arbeta för samhället som helhet, och vara beredd att anpassa sig till de samhälleliga och kulturella för-

ändringar inom vars ram man verkar. Det största ansvaret har man dock gentemot studenten:

The commanding feature of this process of redesigning the university will be the reclamation of its central mission. It is, after all, society's agent for cultural transmission and cultural change. It works by the thoughtful, participatory transfer of knowledge and excitement from one generation to the next. Accordingly, its improvement must entail putting students and their needs first. Once that is done, the rest falls into place: [---] Placing students first is a simple design principle, but it has great power.<sup>19</sup>

Det finns hos många av studiens lärare en uttalad föreställning om detta ansvar i förhållande till studenten. Med vetskapen om att denne på många sätt är lämnad i lärarens fria skön, följer uppfattningen att det måste finnas regler som skyddar studenten, också i de fall reglerna inkräktar på lärarens akademiska frihet.

Allra sist skall påminnas om att gränsen mellan det akademiska ansvaret och friheten inte är alldeles lätt att dra. När övergår en rimlig anpassning till samhällets krav från forskarnas sida, till att den akademiska friheten offras? Hur finner man den goda balansen mellan akademiskt ansvar och akademisk frihet? En svensk historiker har pekat på hur en politiserande kunskapsrelativism, likt Trojas häst, tenderar att ta sig innanför vetenskapssamhällets murar. Där hotar den såväl dess intellektualism som dess frihet:

De universitets- och forskningsföreträdare som redlöst ställer sig till händelsernas förfogande genom att – medvetet eller på grund av okunskap – blanda samman en ideologiskt definierad 'tidsandas' krav med övergripande principer och målvärden, kommer mycket snart att bli varse att forskningens frihet kan visa sig vara ett synnerligen relativt begrepp.<sup>20</sup>

Efter denna översiktliga inledning skall den mer empiriska genomgången ta sin början. Först några ord om undersökningens material, och rapportens disposition.

## **Material**

Undersökningsmaterialet består av två delar. För det första 26 intervjuer som genomförts med 14 lärare och 12 studenter vid universiteten i Uppsala och Örebro under perioden september–november 2004. Urvalet bestod av 16 lärare och 16 studenter, men två lärare respektive fyra studenter avböjde

att delta, alternativt gick inte att nå. Eftersom studien är en fortsättning på en tidigare rapport så har urvalet i möjligaste mån dragits från samma institutioner, detta i syfte att underlätta eventuella jämförelser.<sup>21</sup> I vissa fall har det inte varit möjligt, varför ett närliggande ämne valts. För att få större bredd i urvalet har det kompletterats med personer från språkvetenskaplig fakultet. Den vägledande principen vid urvalet har varit att få en spridning över såväl ämnesområden som tjänstenivåer, samt en representation från ett gammalt (Uppsala) respektive nytt (Örebro) universitet. Bland studenterna har det på motsvarande sätt varit angeläget att innefatta studenter på olika nivåer, samt från såväl yrkesförberedande utbildningar som fristående kurser.

I ett avseende är dock studenturvalet medvetet vinklat, såtillvida att studenter med studentfacklig erfarenhet eller mer än två terminers studier bakom sig är överrepresenterade. Avsikten har varit att inbegripa studenter som har förutsättningar att ha bildat sig en uppfattning i dessa frågor, och som ställer höga krav på högskolans verksamhet. Snarare än hela studentpopulationen kan urvalet därmed sägas spegla den grupp studenter som är mer engagerade och ambitiösa än genomsnittet.

Bland lärarna består urvalet huvudsakligen av disputerade lärare med många års erfarenhet. Det finns också en överrepresentation av personer med ledningsuppdrag (prefekt, dekan, studierektor, vice rektor) jämfört med lärarpopulationen i dess helhet. Detta för att garantera att urvalet rymmer lärare med ett längre tidsperspektiv än några år, och med inblick i högskolans organisation. Urvalet rymmer även en doktorand och en tämligen nydisputerad lärare. Avsikten är att i någon mån tillgodose representationen för den omfattande del av lärarpopulationen som har en mer begränsad erfarenhet. Denna lärarkategori underrepresentation i urvalet gör dock att slutsatserna framförallt kan sägas omfatta mer erfarna lärare.

Intervjuerna har varit semistrukturerade, det vill säga haft formen av ett samtal styrt av ett antal övergripande teman. De flesta intervjuer är mellan 45 och 60 minuter långa, samtliga har inspelats på band, och en skrivbyrå har gjort totalutskrifter av dessa band. Det är dessa utskrifter som ligger till grund för framställningen i denna rapport. Intervjupersonerna är inte anonyma vilket de upplysts om och godtagit. Samtliga deltagande har haft möjlighet att ta del av utskriften från den egna intervjun. Förslagen till korrigeringar har dock varit få, och samtliga har rört detaljer (namn, årtal etc.). I något enstaka fall har den intervjuade gjort vissa tillägg. Citaten är direkta återgivning av vad som sägs på banden, men i vissa fall har jag strukit utfyllnadsord av typen: ”bara”, ”vad”, ”ju” och liknande.



Enkäten har riktats till ett delvis stratifierat men för övrigt obundet slumpmässigt urval universitets- och högskolestudenter från hela Sverige. Frågeformuläret har tryckts, distribuerats, insamlats och kodats av Statistiska centralbyrån.

Den datamängd som används i rapporten har samlats in av Statistiska centralbyrån (SCB) med hjälp av en postenkät under perioden 31 mars–13 maj. Enkäten gick ut till 3 127 individer, som under höstterminen 2004 var registrerade vid någon av Sveriges högskolor. Efter två påminnelser hade 1 867 personer svarat, vilket motsvarar nästan 60 procents svarsfrekvens. Bland de svarande fanns dock 372 personer som inte längre studerade på högskolan. Urval och bortfall finns presenterat i en teknisk rapport från SCB.<sup>22</sup>

## **Rapportens disposition**

Rapporten är indelad i fem kapitel. Efter det första kapitlets presentation av ämnet och teoretiska resonemang följer tre kapitel där de empiriska resultaten redovisas.

Det första av dessa, kapitel två, redogör för de samtalsintervjuer som genomförts med högskolelärare vid universiteten i Uppsala respektive Örebro. Beskrivningen struktureras utifrån lärarnas syn på undervisningens vetenskapliga grund, möjligheten att fritt bedriva undervisning, studenternas förutsättningar samt frågan om nödvändiga begränsningar av den akademiska friheten.

Kapitel tre redogör på motsvarande sätt för de samtalsintervjuer som genomförts med studenter vid universiteten i Uppsala respektive Örebro. Framställningen utgår från studenternas akademiska ideal, studiemotiv samt undervisningens kvalitet. I fråga om den sistnämnda diskuteras såväl lärarens som studentens ansvar. Kapitlet avslutas med en sammanfattning, där lärarnas och studenternas syn på akademisk frihet kommenteras.

I kapitel fyra redovisas resultaten från en enkätundersökning med studenter från högskolor och universitet i hela Sverige. Kapitlet ägnas en redogörelse för och förklaring till studenternas ideal respektive de betyg studenterna sätter på högskolan. Kapitlet avslutas med en mer utförlig diskussion kring vad resultaten säger oss om studenternas förhållande till frågan om akademisk frihet (liksom de två andra akademiska karaktärsidealerna intellektualism och bildning), och vilka slutsatser vi kan dra om kvaliteten inom högskolan i detta avseende.

I rapportens avslutande femte kapitel ges utrymme för en mer övergripande sammanfattning, i kombination med en tolkning av resultaten. Störst utrymme ägnas de problem de empiriska undersökningarna indikerar, bland annat frågan om hur olika svårigheter sammanhänger med varandra.

Till rapporten hör även ett appendix och ett antal bilagor (se not 21).

# Att ge en förnimmelse av forskningens vingslag? Samtal med lärare kring akademisk frihet

## Presentation av lärarna

I föregående kapitel redogjorde jag för högskolelagens ord om frihet och kvalitet i högskolans forskning och utbildning, liksom om det ”nära samband” som skall råda mellan dessa två storheter. Utifrån lagens ord härledades sedan fyra krav som undervisningen skall uppfylla, för att detta nära samband skall kunna råda. För det första måste det vara möjligt för lärarna att kunna bedriva fri forskning. För det andra måste det vara möjligt för forskaren eller läraren att fritt förmedla forskningens resultat i undervisningen. För det tredje måste studenterna ha sådana förkunskaper att undervisningen tillåts avspegla forskningen på ett rättvisande sätt. För det fjärde måste det också finnas förutsättningar för en rättvisande och korrekt examination. I kapitlets andra avsnitt kommer jag att behandla det första kravet: högskolelärares möjlighet att bedriva fri forskning, men först en presentation av lärarna.

**Sara Bergström**, doktorand vid Uppsala universitet, kemiska institutionen, avdelningen för analytisk kemi. Undervisade vid intervjutillfället på C- och D-nivå, men har erfarenhet även från A- och B-nivån. Har undervisat sedan år 2000.

**Karin Carlson**, biträdande professor och universitetslektor vid Uppsala universitet, institutionen för cell- och molekylärbiologi, inom ämnet mikrobiologi. Undervisar på alla nivåer, huvudsakligen grundutbildning. Undervisningserfarenhet sedan 1975. Studierektor vid institutionen.

**Silvia Coradeschi**, universitetslektor vid Örebro universitet, institutionen för teknik, inom ämnesområdet ”applied autonomous sensor systems” (AASS). Undervisar huvudsakligen på grundutbildningen, B- och C-nivåerna. Undervisningserfarenhet sedan mitten av 1990-talet. Studierektor vid institutionen.

**Torbjörn Gustafsson Chorell**, universitetslektor vid Uppsala universitet, institutionen för idé- och lärdomshistoria. Undervisat sedan mitten av 1990-talet. Vid intervjutillfället undervisning på A-nivån samt handledning av doktorander. Prefekt vid institutionen.

**Erik Fries**, professor vid Uppsala universitet, institutionen för medicinsk biokemi och mikrobiologi. Undervisningserfarenhet huvudsakligen fr.o.m. 1990. Undervisar huvudsakligen på grundutbildningen, men leder även doktorander. Biträdande prefekt vid institutionen.

**Jan-Olof Hagelin**, universitetslektor vid Uppsala universitet, statsvetenskapliga institutionen. Har undervisningserfarenhet sedan mitten av 1960-talet. Kursföreläsare i samhällskunskap inom lärarutbildningen.

**Monica Hedlund**, befordrad professor och universitetslektor vid Uppsala universitet, institutionen för lingvistik och filologi, avdelningen för klassiska språk, inom ämnet latin. Undervisningserfarenhet sedan 1988. Mötte och undervisade studenter även dessförinnan, genom sitt arbete som handskriftsbibliotekarie. Har undervisat på samtliga nivåer, från A-nivå till och med forskarutbildningen.

**Christina Hjorth-Aronsson**, universitetslektor vid Örebro universitet, institutionen för beteende-, social- och rättsvetenskap, inom ämnet socialt arbete. Undervisar huvudsakligen på C-nivå, men har även undervisat på A- och B-nivå. Undervisat sedan 1991, inledningsvis i ämnet sociologi.

**Joakim Johansson**, fil.dr och timanställd lärare vid Uppsala universitet, statsvetenskapliga institutionen. Undervisningserfarenhet sedan 1997. Undervisar på grundutbildningen, A–C-nivåerna.

**Åke Strid**, professor vid Örebro universitet, institutionen för naturvetenskap, inom ämnet molekylär biokemi. Undervisat sedan 1984, erfarenhet från alla nivåer. Prefekt vid institutionen.

**Torsten Unge**, befordrad professor och universitetslektor vid Uppsala universitet, institutionen för cell- och molekylärbiologi inom ämnet strukturbologi. Undervisar både inom grundutbildningen och forskarutbildningen. Undervisningserfarenhet sedan mitten av 1980-talet.

**Peter Wide**, professor vid Örebro universitet, institutionen för teknik, inom ämnet industriell mätteknik. Undervisningserfarenhet sedan 1991. Undervisar på alla nivåer, från A-nivå till forskarutbildning. Dekanus för MNT-nämnden (medicin, naturvetenskap, teknik) vid Örebro universitet.

**Ingrid Åberg**, universitetslektor vid Örebro universitet, humanistiska institutionen inom ämnet historia. Undervisar numera huvudsakligen på C-, D- och forskarnivå, men har erfarenhet från alla nivåer. Undervisningserfarenhet sedan 1977. Vice rektor vid Örebro universitet, ämnesföreträdare i historia.

**Maria Ågren**, professor vid Uppsala universitet, historiska institutionen. Huvudsaklig undervisningserfarenhet sedan 1992. Undervisar huvudsak-

ligen på magisternivå och inom forskarutbildningen, och har huvudsaklig erfarenhet från dessa nivåer. Även vissa föreläsningar på A-nivån respektive på humanistingenjörsprogrammet. Sitter i Vetenskapsrådets beredningsgrupp för historiska vetenskaper och arkeologi.

## **Undervisning på vetenskaplig grund?**

Frågan om den akademiska frihetens betydelse för forskningen ligger egentligen utanför denna rapportens fokus, men har ingående behandlats i den rapport som denna skrift bygger vidare på.<sup>23</sup> Den humboldtska tankens långa tradition i högre utbildning gör också att frågan om akademisk frihet i undervisningen inte alldeles lätt låter sig särskiljas från den i forskningen. Den humboldtska tanken genomsyrar också lärarnas svar. Även om de frågor som ställs rör undervisningen, så återkommer de gång efter annan till forskningen och dess relevans för en undervisning av hög kvalitet. En av lärarna resonerar utförligt kring det vanskliga i att skilja den ena från den andra i detta avseende:

Jag tror att det är svårt att bara spjälka ut undervisningen, utan jag är mycket för den här idén att forskning och utbildning går hand i hand. Att man kan inte vara en bra lärare om man inte forskar och man kan inte vara en bra forskare om man inte har någon kontakt med studenter. Vilket gör att jag tror att den akademiska friheten hör ihop här. Det är forskningen som egentligen är grunden till mycket utav det akademiska frihetstänkandet. Det är här vi skall kunna välja de områden som vi vill forska på, som vi ser att vi har mest att bidra med. Men även att den forskningen då kan på något sätt konverteras ner till en nivå som gör att man kan sprida kunskap om den. Diskutera den. Vidareutveckla den på en helt annan nivå med studenter. [---] för läraren då, så är det ju en akademisk frihet, att kunna väva in [---] sin forskning, eller den forskning som bedrivs, inom det området man är aktiv.<sup>24</sup>

Bennich-Björkman (2004) visar att forskarna är bekymrade över de alltmör beskurna möjligheterna att forska, och denna bild är genomgående även i detta material. Lärarna återkommer till de organisatoriska och ekonomiska hinder som läggs i vägen för en fri forskning, och vad detta innebär. Ett annat mönster som återkommer är att det är naturvetarna och medicinarna som är mest oroade. De stora kostnader som är förknippade med både forskning och undervisning inom dessa områden gör att det är

här som bristen på pengar och dess konsekvenser för den akademiska friheten ställs på sin spets.<sup>25</sup>

Apropå detta förhållande påpekar en professor i strukturbiologi att studentkullarnas storlek är på gränsen för vad man förmår, både som institution och undervisande individ. Han pekar på att han genom stora industrirelaterade projekt ändå är privilegierad, och har förhållandevis stora möjligheter att vara pedagogiskt ambitiös. Samtidigt påtalar han att den akademiska friheten som sådan är högst begränsad, eftersom förutsättningen för pengar är anpassning, till såväl statens som industrins önskemål. Prickar man inte in det som anses vara till nytta, utan väljer ett mer extremt område, så erhåller man inga medel. Han ifrågasätter också kortsiktigheten i synen på samhällsnytta, och menar att den styrs av vad som för tillfället står överst på samhällsdebattens dagordning. Som exempel nämner han att han själv fick stora anslag för forskning om hiv i mitten av 1980-talet, då rädslan för smitta var som mest utbredd. Hans ambition är att upprätthålla detta arbete, men sedan några år finns inte längre medel för denna typ av forskning. Anledningen är att det i dag är andra områden som prioriteras. Med en drastisk formulering konstaterar han lakoniskt: ”Det går inte att få en krona för aids-forskning tills det blir en epidemi i Sverige.”<sup>26</sup>

Kortsiktigheten beskrivs också av en kollega inom cellbiologi. Han anser att det förefaller som om politiska beslutsfattare betraktar forskning som vore den industriell tillverkning, en kran som man kan stänga av och sedan slå på vid behov. Problemet är bara att när man slår på kranen efter ett år så är forskaren för länge sedan ifrånsprungen.

Han befarar vidare att högskolans ekonomiska svårigheter ytterligare kommer att skynda på den forskningens sjunkande status som han menar vara för handen. Tidigare låg en sådan prestige i professorstiteln att det lönade sig att doktorera i ett teoretiskt mer krävande ämne. I den mån de blivande överläkarna i dag överhuvudtaget väljer att disputera, så gör de det i mindre tidskrävande och komplicerade ämnen. Akademiska sjukhuset, ett av Sveriges största universitetssjukhus, har tidigare stått som en absolut garant för att det alltid funnits en läkare med sådana forskningsinsikter att hon kunnat behandla även de mest svårartade medicinska fallen. Men återväxten är direkt hotad, och det allt större motstånd forskningen möter gör att framtidens Sverige löper en överhängande risk att stå utan sådan unik expertis.<sup>27</sup>

I Bennich-Björkmans rapport framför forskarna kritik mot själva systemet för forskningsfinansiering. Argumentet är att detta att forskaren

ansöker på grundval av förslag till forskningsprojekt, i stället för faktiskt genomförd forskning, har många negativa effekter. Det ökar kraven på uppenbar (förment) samhällsrelevans eller samhällsnytta. Vidare hotar det långsiktigheten, eftersom så stor del av projektanslagen inte löper över mer än tre år. Det föranleder anpassning till det vetenskapliga mode som för tillfället är rådande, och hotar därmed den originalitet som inte minst forskarna själva ser som en oundgänglig del i banbrytande forskning. Det minskar forskarens eller lärarens motivation, eftersom avslag är så vanliga.<sup>28</sup> Slutligen stjälar ansökningsförfarandet värdefull tid från (eventuell) befintlig forskning och undervisning, tid som givet den låga anslagsprocenten i majoriteten av fallen är till stora delar förspild. Detta är särskilt allvarligt som forskarnas eller lärarnas tid redan är knapp. En allt starkare betoning av den tredje uppgiften, personalindragningar och byråkratisering av universiteten, gör att den enskilde forskaren måste utföra mer och mer av administration, samtidigt som han förväntas bedriva spetsforskning och undervisa en växande skara studenter som dessutom tenderar att bli mer och mer heterogen.<sup>29</sup>

Aspekter av denna kritik berörs även av flera lärare i föreliggande studie. En historiker menar att just detta system är ett direkt hot mot den humboldtska tanken, och flera av lärarna berör problemen med det nuvarande systemet för finansiering av forskning eftersom det gör det så svårt för flertalet lärare att bedriva den forskning de förväntas bedriva.<sup>30</sup> En sorglustig men belysande historia ges av en språkvetare i Uppsala. Efter intervjun berättar hon om kollegers reaktioner över hennes nära förestående pension: ”Å tänk att få gå i pension, då får du ju forska!”<sup>31</sup>

## **Lärarnas möjligheter att fritt undervisa**

Vi har nu nått det andra krav som skall vara uppfyllt för att undervisningen skall kunna sägas vara fri: förutsättningarna att undervisa fritt och fritt förmedla forskningsrön i undervisningen. Beträffande den negativa friheten och det formella utrymmet så uppfattas dessa av samtliga lärare som mycket omfattande. Det finns möjligheter för institutionen att modifiera kursplaner och för den enskilde läraren att, förutsatt att målen i kursplanen uppfylls, påverka kursernas innehåll och pedagogik. Friheten beskrivs som mycket stor om man är professor, men som betydande även på lägre lärarnivåer. Man är, som en lektor i statsvetenskap formulerar det, ”oerhört mycket sin egen företagare”, och följande citat från en mikrobiolog sammanfattar väl huvuddragen i lärarnas beskrivningar:

[...] när det gäller innehåll i kurser. Där är det ju de ansvariga lärarna som bestämmer vad det skall vara för innehåll och även om det då finns instanser som formellt godkänner kursplaner och läroböcker och sådant där, så är det ju ändå så att det är lärarna som är ansvariga för att det hela fungerar, att det blir en bra kurs, att den har ett modernt innehåll, att det vi undervisar om är det som faktiskt är relevant i ämnet idag och att det hela uppdateras kontinuerligt. Att en kurs läggs ner när den inte längre är aktuell, eller att vi då skapar till nya kurser [---] när det kommer nya områden och sådana saker.<sup>32</sup>

En professor i cellbiologi påtalar vilken milsvid skillnad som råder mellan en universitets- och en skollärares frihet härvidlag. En lektor i Örebro inom teknisk fakultet menar att även om friheten är särskilt omfattande hos humanister och samhällsvetare (med mindre kostnadskrävande utrustning), så åtnjuter även naturvetare och tekniker en stor frihet.<sup>33</sup>

En latinist i Uppsala menar att friheten därtill växer med åren såtillvida att ju mer rutin och överblick man har, desto större är förutsättningarna att forma kursernas innehåll och låta undervisningen präglas av sin egen person.<sup>34</sup>

Många lärare påpekar att även om det finns vissa instanser som formellt skall godkänna och överse kursplaner respektive kurser (programkommittéer, institutionsstyrelser, utbildningsnämnder, fakultetsnämnder etc.) så är det sällan lärarna uppfattar att dessa utövar makt, i meningen att de går emot lärarnas förslag. En idéhistoriker påpekar att även om förordningar och läroplaner anger gränser, så är dessa ofta mycket vagt formulerade. Han har därför aldrig uppfattat sig som i den meningen styrd utifrån eller uppifrån, men med det självkritiska förbehållet: ”Samtidigt är jag kanske en av dem som internaliserat universitetets normsystem så till den grad att jag uppfattar gränserna som normala”.<sup>35</sup>

En kollega inom historia menar att friheten om man är professor är så omfattande att den nästan tar formen av ett krav, kravet att löpande och efter eget huvud förnya och utveckla. Hon menar att det i den rollen knappast finns någon gräns för friheten – annan än ork och tid. I viss mån gäller detta även lektorerna. Skillnaden är dock att dessa har så mycket mer undervisning, och på mer grundläggande nivåer, vilket innebär en bundenhet såtillvida att institutionen måste ge kurser på vissa elementära områden, om inte annat så av pedagogiska skäl. Detta är dock en begränsning i friheten som alla lärare som berör frågan betraktar som fullt legitim (se vidare avsnitt 6).



Även den av de intervjuade lärarna som genom sin doktorandtjänst har den lägsta formella rangen, uppfattar sin frihet i lärarrollen som omfattande, och detta trots att hon verkar inom ett ämne som kemi, där undervisningen förutsätter dyr utrustning. De begränsningar som finns uppfattar hon som huvudsakligen praktiska, och rör schemaläggning för laborationer och liknande. Hon har även praktiskt erfårit att i de fall hon ansett att vissa delmoment kan förbättras, så har institutionen varit lyhörd inför hennes förslag.<sup>36</sup>

En historiker i Örebro menar att den nedflyttning av makt från förvaltningen till institutionen som skett beträffande möjligheten att utforma kurser är av godo. Nackdelen är dock att det ekonomiska ansvaret följt med, något hon beskriver som mindre lyckligt eftersom det för med sig en "ekonomism" som verkar "förlamande".

Då hade man ju förvaltning och då gick ju alla dit och bad att få. Och då kunde det bli si och si, och staten bestämde ju i stort sett allting. Man fick ju inte göra en kurs, inte bestämma timmar, ingenting fick man ju bestämma själv på institutionen, utan man fick: 'så här skall det vara, så här skall det se ut'. Alltså, det är ju inte möjligt att komma tillbaka till det. Men å andra sidan så när det flyttades ner så flyttades ju med ett oerhört ansvar för ekonomin som nu, på något vis, genomsyrar så mycket, rättare sagt, det har invaderat.<sup>37</sup>

Även om den direkta styrningen av undervisningen beskrivs som starkt begränsad, och den negativa friheten som omfattande, så är lärarnas slutsats inte att den akademiska frihetens förutsättningar att komma till uttryck i utbildningen är goda. Sätillvida utgör den en direkt parallell till forskarnas beskrivning av sina arbetsvillkor. Deras samlade skildring visar att den akademiska friheten indirekt berörs och skadas av en rad omständigheter. Hit hör framförallt ekonomiska faktorer, både resursbrist och delar i finansieringssystemets själva utformning. Det finns med andra ord stora brister i den positiva friheten. Detta gör att den rena kanal som borde finnas mellan forskning och utbildning inte fungerar tillfredsställande.<sup>38</sup>

Beträffande bristen på resurser så påtalas problemet att samtidigt som antalet studenter nästan fördubblats sedan 1990/91, så har resurstilldelningen till lärosätena inte varit tillräcklig.<sup>39</sup> Representativ för de intervjuades beskrivning är följande framställning av en professor vid Uppsala universitet. Hon beskriver å ena sidan att det föreligger en omfattande formell (negativ) frihet, men hennes slutsats är att det trots detta inte är akademisk frihet som genomsyrar det dagliga arbetet vid institutionen:

Om jag återgår till institutionen och verksamheten här. Här har jag svårt att se att den finns, den akademiska friheten. Det som är en realitet på den här och säkert alla institutioner, det är att det finns för lite pengar i hela systemet och det gör särskilt för kategorin lektorer, men också i någon mån för kategorin professorer, att det finns för lite resurser för forskning i tjänsterna och det där får negativa effekter på så vis att antingen får man bara undervisa och undervisa och undervisa och man tyngs ner av det och förlorar kontakten med forskningen, och det är inte bra. Eller så får det till effekt att dom [forskarna/lärarna] absolut inte kan acceptera den situationen, och får sitta och skriva ansökningar till förbannelse och så går det pengar till det. Och det är ett grundläggande system som är väldigt allvarligt och som hotar att undergräva den humboldtska tanken, om att forskning och undervisning skall finnas tillsammans och stödja och hjälpa varandra och det är klart att på lång sikt kan man tänka sig att man får institutioner där lärarna i praktiken inte har möjlighet att forska.<sup>40</sup>

En lektor i statskunskap pekar vidare på att resursbristen på olika sätt undergräver förutsättningarna för god kollegialitet, något som i förlängningen även ger avtryck i undervisningen. Kortsiktiga lösningar och tidsbegränsade projektanställningar leder till en splittring som knappast befrämjar kontinuitet:

Jag har ju valt min väg nu, så jag har trappat ner helt enkelt. Men jag har fortfarande en känsla av att det är väldigt tung belastning på undervisningssidan. Resurserna har inte hängtt med. Allt fler studenter kommer, men vi är ju inte flera för det. Tvärtom, är det mer splittrat lärarlag idag. Förr hade man ju fast anställda personer, en kärna på fyra, fem som man alltid kunde hålla sig till och sedan fanns det alltid förstås doktorander och andra som gick in. Men nu är det mera fragmenterat...

Ett ytterligare problem är att rådande villkor gör varje enskild lärares undervisning till en förhandlingsfråga från gång till annan. Ur detta kan springa en orättvisa: vissa personer lyckas förhandla bort undervisning för att få tid till forskning, vilket gör omgivningens beting än tyngre att bära. Denne lärare menar att den enda lösningen vore att få fler fasta tjänster, där det å ena sidan tydligt föreskrivs hur mycket undervisning som förutsätts, men å den andra också ges ett rimligt utrymme för egen forskning.<sup>41</sup>

Bristen på ekonomiska resurser får även återverkningar på möjligheten till fördjupning under kurserna. En annan statsvetare berättar att den fördjupning han med sin bakgrund som forskare skulle kunna ge inte är

möjlig eftersom antalet föreläsningar inte räcker till för mer än det allra mest grundläggande.<sup>42</sup>

En lektor i mikrobiologi är bekymrad över politiska beslutsfattares bristande insikt om den högre utbildningens villkor, och hon pekar på svårigheten att få gehör för sina argument, att göra politiker varse att de tilldelningar som sker redan är in-tecknade (på grund av avtalsenliga löneökningar och större lokalkostnader till exempel). Som forskare och lärare kan man dock inte resignera utan efter bästa förmåga försöka kringgå problemen, men hon ser det som ofrånkomligt att det stjälar tid och kraft från både forskning och undervisning. Hon menar att politiker har ett industriellt sätt att betrakta högre utbildning: ”Man stoppar in studenten i ena änden, sedan kommer den ut i den andra änden med vissa definierade kunskaper”.<sup>43</sup>

Vid sidan av det betydligt större antalet studenter så kräver även det större antalet högskolor och universitet sin tribut, genom att kakan skall delas av fler institutioner än med ett fåtal universitet, med allt vad det innebär av större fasta kostnader. Om de nyare högskolorna under några år befunnit sig i en förmånlig situation ekonomiskt, så har de på senare år allt tydligare kommit att erfara utbildningssystemets bistra ekonomiska realiteter. Flera av Örebrolärarna anser att man måste ta sin beskärda del av besparingarna, men ifrågasätter samtidigt det meningsfulla i att med en tidigare generös tilldelning av medel uppmuntra till stora investeringar, och sedan strypa tilldelningen när investeringarna hunnit halvvägs. En lektor i datavetenskap menar att många inom universitetet befinner sig i en ”chocksituation” genom att man på mycket kort tid gått från all (positiv) frihet till en högst begränsad sådan. En konsekvens är vad hon uppfattar som förändrade bedömningsgrunder. Om t.ex. fakultetsnämnden tidigare vägledades av kvalitetshänsyn, så är det i dag frågor om ekonomisk effektivitet som beaktas. Som belysande anger hon det fall då ett förslag till ett nytt fritt program inte godkändes, med motiveringen att ämnesinriktningen även fanns vid en annan institution och att delar inom universitetet inte borde konkurrera inbördes om samma studenter. Utifrån sin egen erfarenhet av just arbete i fakultetsnämnden, beskriver hon att motsvarande bedömning för några år sedan skulle ha utgått från programmets kvalitet. Eventuell konkurrens skulle ha uppfattats som sund, och ett brett utbud en möjlighet för studenterna att genom sina val avgöra vilka program som skall överleva i längden.<sup>44</sup>

Hennes resonemang är en avspegling av något som flera lärare beskriver som en svårighet, både ekonomiskt och i fråga om kvalitet, nämligen att

många institutioner (framförallt inom naturvetenskap och teknik) inte lockar till sig så många studenter som de skulle behöva för att säkra den fortsatta verksamheten. En kollega vid en annan teknisk institution bekräftar bilden av konkurrens, något som inte självklart är gynnsamt för kreativitet och samverkan mellan institutioner. Han nämner att om en institution får idéer till pedagogisk utveckling eller samverkan med andra delar av samhället så tenderar man att hålla inne med dessa. De kan utgöra en konkurrensfördel, och mot bakgrund av den ”mördande konkurrens” som råder om studenterna i de naturvetenskapliga och tekniska ämnena, är de inte något man gärna släpper ifrån sig.<sup>45</sup>

En professorskollega tecknar en bild som har sin grund i samma problem, nämligen att man delvis undviker ämnesöverskridande kurser för att inte behöva dela tilldelade resurser med en annan institution. En kollega vid samma institution beskriver detta som särskilt bekymmersamt, eftersom hon menar att man vid denna institution finner ett principiellt värde i att öppna teknikprogrammen mot andra områden. Till exempel vore det värdefullt för en teknolog att även studera ekonomi eller språk, men dagens finansieringssystem gör att man förlorar alltför mycket pengar på sådana initiativ. Hon berättar att det ändå görs försiktiga ansatser i den riktningen, och hoppas att denna form av samarbete trots allt skall ha framtiden för sig. Grundproblemet är just bristen på studenter, och behovet av att hålla hårt i dem man har. För universitetet som helhet innebär detta att det blir de fria kurserna som får stryka på foten, till förmån för mer samhällsnyttiga (i meningens arbetsmarknadsinriktade) kurser. Problemet är att sådana mekanismer hotar den bredd som krävs av ett universitet, vilket Örebro numera är.<sup>46</sup>

Ekonomiska brister får även återverkningar på den undervisning som sker i form av handledning och utbildning av doktorander, och innebär en begränsning av doktorandens fria val av avhandlingsämne. En professor vid Uppsala universitet påpekar att i ett system med tillräckliga resurser har både institutionen och den enskilde läraren råd med det extraarbete som krävs för att handleda en doktorand som väljer ett (åtminstone för institutionen) udda ämne. Under de ansträngda förhållanden som i dag råder, bedömer hon att institutionen kommer att tvingas göra avkall på den friheten om man skall kunna upprätthålla kvaliteten på handledningen och därmed avhandlingarna. Inom naturvetenskap, medicin och teknik är kostnaderna för utrustning och material så höga att det vedertagna arbetssättet redan i dag är att doktoranden går in i befintliga projekt, i vilka det är läraren eller handledaren som definierar vad doktoranderna skall

forska om. Hon menar att även humaniora, trots att omkostnaderna där är betydligt lägre, rör sig i denna riktning.<sup>47</sup>

Även naturvetarnas forskarutbildning påverkas dock. En strukturbiolog menar att kravet att bli färdig på kortare tid gör att det inte längre finns någon tolerans för experimentell osäkerhet. Förr kunde de första tre åren följas av ett sådant bakslag att man tvingades börja om från början. Det fanns till och med ett talesätt om att ”man blir ingen riktig doktor om man inte har huggit i sten i minst ett år”. Det har man inte råd med i dag, och följderna blir stora krav på handledning med daglig kontakt och problemlösning.<sup>48</sup> Detta är givetvis en utveckling som inte stimulerar till självständighet hos forskarstudenten.

En annan professor i Uppsala tycker det är sorgligt till vilken grad systemet för medelstildelning gör att både forskarna och universiteten själva naggar friheten i kanten. I forskarnas fall genom att anpassa sina ansökningar inte efter vad man själv, utan finansiärerna, uppfattar som intressant. Beträffande undervisningen, genom att universiteten erbjuder en viss typ av distans- eller sommarkurser om det visar sig att det ger utdelning i form av pengar. Därmed finns en risk att kravet på forskningsanknuten undervisning får stryka ytterligare på foten. Även söktryck till utbildningar är en faktor som enligt honom påverkar verksamheten till en grad som inte är till gagn för den akademiska friheten.<sup>49</sup>

Ett liknande resonemang förs av en Uppsalalärare i kemi. Hon menar att institutionens bekymmer över medelstildelningen ligger bakom tendensen att resonera kring hur man kan utforma kurser utifrån kriteriet att dessa skall locka så många studenter som möjligt. Det framförs därmed förslag på kurser med mer populärvetenskaplig inriktning, t.ex. kriminalteknik, i förhoppningen att studenterna denna väg kan ”halka in” på den vanliga kemin.<sup>50</sup>

## **Studenternas förutsättningar att ta till sig undervisningen**

Vi är framme vid den tredje punkten i vår förteckning över villkor som skall gälla för att frihet och kvalitet skall präglade kedjan från forskning till undervisning: studenternas förmåga att ta till sig den bedrivna undervisningen, så att denna kan läggas på rätt nivå. Här förstärks bilden att det trots en omfattande formell frihet i undervisning, finns praktiska hinder som gör det svårt för lärarna att omsätta denna frihet i praktiken.

Lärarna identifierar här två huvudsakliga problem, vilka delvis hänger samman. För det första tendensen till ”gymnasifiering”, för det andra bristerna i nödvändiga förkunskaper hos studenterna. Det skall framhållas att beskrivningen gäller de samlade förhållandena, och medger individuella undantag. Det finns dock en samstämmighet kring att högskolan av i dag präglas av en allmän tendens till gymnasifiering, liksom av för låga förkunskaper hos studenterna. Detta gör det svårare för läraren att bedriva en undervisning som ligger på rätt nivå. Med ”rätt” avses dels att undervisningen tillåts ha en sådan svårighetsgrad att de forskningsrön den är tänkt att spegla kan förmedlas på ett rättvisande sätt, dels att studenterna får valuta för pengarna, så att de studenter som har de förkunskaper som krävs erhåller den kvalitet i undervisningen som de har rätt att förvänta av en högskoleutbildning.

Många av lärarna berör det man ser som högskolans ”gymnasifiering”. Med detta avses att alltför många studenter läser för att klara tentan, och uppvisar en frånvaro av självständighet och kritiskt tänkande. Vissa tolkar detta som en följd av en ökad nyttoinriktning. Universitetsstudier handlar om att snabbast möjligt ta sig fram till en examen vilken i sin tur leder vidare till ett arbete. Vissa pekar på detta som fullt begripligt mot bakgrund av att studenterna lånar pengar och att återbetalningskraven, liksom arbetsmarknaden, blivit hårdare. De menar att detta ändå är olyckligt, eftersom det går emot idén om högskolan som en plats för bildning, kritiskt tänkande och reflektion.

Det andra problemet som framhålls är de bristande förkunskaperna, vilket gör det ännu svårare för studenterna att ta det nödvändiga steget från ren faktainläring till analys och tolkning. Flertalet lärare är dock angelägna att påpeka att detta inte är någonting som den enskilde studenten kan klandras för, utan något som har systemorsaker.

En lärare i cellbiologi menar att som en följd av förenklade pedagogiska former så är studenterna inte så aktiva som de borde vara. De förlitar sig på föreläsningsteckningarna, eftersom de – med viss rätt – tror att de skall klara tentamen så. De blir därmed även passiva under seminarierna. Han pekar på att det är särskilt oroande att detta i hög grad gäller blivande läkare. Den stora pedagogiska nit som satt sin prägel på undervisningen under senare år har inte bara varit av godo, eftersom den inneburit alltför stora förenklingar. Det han betecknar som ”powerpointande” breder ut sig. Trots att läroböckerna numera är ”extremt” pedagogiska, så spaltas stoffet upp så till den grad att sammanhangen till sist försvinner, och det blir som om man ”matar studenterna med sked”. Härmed gör man inte bara ämnet,

utan även studenterna, en otjänst. Dessa invaggas i falsk säkerhet om att bara man har sin examen så kommer man att klara sig, och även i arbetet, i detta fall som läkare, så kommer någon att tillhandahålla de välstrukturerade faktaupplysningar man behöver för att dra sina slutsatser och ställa diagnos. Han påtalar det paradoxala i att parallellt med denna tendens till förenkling finns en internationell utveckling mot en alltmer problembaserad undervisning där studenten tvingas bemästra ett givet problem på egen hand. Företeelsen har gått så långt att man som institution börjat reagera och det pågår för närvarande ett omfattande arbete med att reformera hela utbildningen inom medicinsk fakultet.<sup>51</sup>

En kollega inom humaniora ger en besläktad beskrivning. Hans uppfattning är att idén om kritiskt tänkande idealt sett är grundläggande för all universitetsutbildning. Problemet är att studentgrupperna i dag så stora att det blir svårt att förmedla detta i undervisningen, särskilt som många av studenterna sällan tar det ansvar som idén förutsätter. I stället ber de att få veta vilka sidor som kommer på tentan. Samtidigt märker han att de studenter som har några terminer vid universitetet bakom sig, i betydligt större utsträckning är förmögna att ifrågasätta läraren och litteraturen. Samtidigt som kritiskt tänkande innebär någonting mer, nämligen ”det kreativa tänkande som ligger i medveten reflektion”, så är detta i alla fall ett första steg menar han.<sup>52</sup>

En språkvetare anser att det är svårt att få studenterna intresserade av texttolkning, och därmed det tolkande element som universitetsstudier rymmer, att få dem att redogöra för texternas innebörd. Studenterna föredrar att hålla sig till ”hard facts”, det vill säga själva översättningen. Hon menar att det på ett sätt är begripligt för redan detta kräver stor koncentration, men menar att studenterna därmed går miste om något väsentligt i en högskoleutbildning.

Flera lärare beskriver detta som uttryck för att studenterna vill bli färdiga, få sina poäng. Studierna får därmed en slagsida åt att ”klara tentan”. En professor i biokemi nämner att han i huvudsak möter två typer av studenter. De som har ett stort intresse och studerar på grund av nyfikenhet för sitt ämne; en grupp som dock är i minoritet. Flertalet som studerar vid universitetet uppfattar han gör så för att få en yrkesutbildning:

Jag tror att vi har två typer av studenter. Vi har de studenterna som är här av ett rent brinnande intresse och med en nyfikenhet [och] den som egentligen vill skaffa sig en utbildning, ett yrke och helst så lite val som möjligt under utbildningen, eftersom man inte kan eller inte vet tillräckligt mycket,

utan man helst ser att lärarna anvisar vilken kurs som ska göras, nästa och därefter och därefter.

Detta att nyttoaspekten har en så framskjuten ställning gör att han bedömer det som svårt att motivera studenterna till att även läsa till exempel språk eller andra allmänbildande ämnen om dessa avviker från huvudspåret.<sup>53</sup>

En anslutande beskrivning ges av en historiker i Örebro. Hon menar dock att historia, som humanistiskt och mindre uppenbart nyttoämne, i högre utsträckning än många andra discipliner haft studenter som läser av genuint intresse. Därmed har man också undkommit mycket av den gymnasifiering av universitetet som hon hör berättas om från kolleger på annat håll.

Samtidigt kan man inte slå sig till ro med detta, menar hon, och det bedrivs därför ett aktivt arbete för att motverka de tendenser till gymnasifiering som man kan iakta. Redan på A-nivån tränas studenterna på olika sätt i kritiskt tänkande. I stället för salsskrivningar examineras de genom att visa att de självständigt kan lösa givna problem; de får närma sig historiska personer utifrån skilda källor som ger olika bilder av ett historiskt skeende, till exempel. Detta visar sig också vara framgångsrikt, såtillvida att på A-nivån ropar studenterna på mer undervisning och fler föreläsningar, men när de kommit upp till B- och C-kurserna har dessa krav tystnat.<sup>54</sup>

En liknande ambition ligger bakom viss verksamhet inom strukturbio-logi, och som består i att öva studenterna i vetenskaplig diskussion. Eftersom strukturbio-logerna är naturvetare har språket inte samma givna roll som för en humanist, och man har därför fört in mer av träning i (vetenskaplig) diskussion, muntlig och skriftlig framställning, ett moment som också fått positiva reaktioner i kursvärderingarna.<sup>55</sup>

En kollega, även hon inom naturvetenskap, menar att den svåraste pedagogiska uppgiften man har som lärare är att bibringa studenterna uppfattningen om universitetet som en plats för fritt kunskapsökande:

Dom menar ju att dom går i en skola, det där är någonting som jag irriterar mig på mer och mer, att studenterna talar om skolan och dom talar om sig själva som eleverna och dom talar om sin kurs som klassen. För att det här är ingen skola utan det är dom som skall söka kunskapen. Vi har tagit fram, på min sektion, ett pedagogiskt dokument där vi talar om vad vi menar att universitetsutbildning skall handla om, ett kontrakt mellan studenter och lärare. Läraren har de och de skyldigheterna, studenterna har de och de skyldigheterna. Tillsammans så skall vi uppnå maximalt lärande



för studenten. Och den här brukar jag dela ut när jag börjar en ny kurs. För att tala om för studenten att det är så här jag arbetar och det är ni som är här för att lära er. Mitt jobb är att underlätta ert lärande, inte att tala om för er vad ni skall kunna för någonting.

Hon framhåller att studentens inställning varierar med ämnesinriktning. De rena naturvetarstudenterna uppträder mindre som skolelever menar hon, medan problemet är större på de yrkesinriktade programmen.<sup>56</sup>

Det finns sålunda en tendens till att ju tydligare yrkesinriktning hos studenterna, desto större blir nyttotänkandet och därmed också tendensen till gymnasifiering. En nyckel till insikt hos studenterna förefaller därför vara att göra dem medvetna om undervisningens anknytning till forskningen. Exempel som ovan nämnts är övningar i kritiskt tänkande och språklig framställning av olika slag. Andra förslag som framförs är att låta studenterna ta del av och jämföra olika idéhistoriska källor, ett annat är en strukturbologs beskrivning av hur studenten bokstavigt talat får arbeta sida vid sida med forskaren i laboratoriet (se vidare avsnitt 6) och på så sätt dra in studenterna i själva forskningsprocessen.

Samtidigt vore det förenklat att hävda att nyttotänkande alltid samvarierar med ett gymnasialt sätt att betrakta studierna. Ett par lärare inom datavetenskap berättar att deras utbildning i stor utsträckning har äldre och tydligt yrkesinriktade studenter, ofta med egen arbetslivserfarenhet. Dessa uppvisar enligt lärarna stor självständighet, och ibland nog så stora fackkunskaper som läraren.<sup>57</sup>

I vissa fall kan dock en tydlig praktikinriktning direkt lägga hinder i vägen för lärarens möjligheter att förmedla nödvändiga teoretiska kunskaper till studenterna. En lärare som undervisar inom läkarprogrammet menar att den kvalitetssänkning han anser sig se delvis har att göra med kravet på genomströmning (se avsnitt 5), men att den också kan knytas till en viss pedagogisk inriktning. Utbildningen har blivit mer inriktad mot den kliniska verksamheten och läkarkandidaterna vill i dag träffa patienter så snart som möjligt. Det låter självklart gott att de skall lära sig att bemöta verkliga patienter, men man måste komma ihåg att detta sker på bekostnad av något annat menar han, i detta fall genom att de teoretiska inslagen minskar. Risken är därmed att framtidens läkarkår behärskar ”standardfallen”, men inte har förutsättningar att klara av undantagen eller nya sjukdomstillstånd.

Denne lärare pekar på det förhållandet att alla landets läkarutbildningar försöker blanda det praktiska och teoretiska för att finna den ultimativa

avvägningen, vilket är svårt, om ens möjligt. Han anser att en möjlig lösning vore att ha olika utbildningar. Eftersom det vore ekonomiskt omöjligt att ha flera inriktningar vid ett och samma universitet, skulle man kunna tänka sig en variant där vissa universitet inriktade sig på läkarutbildningar för allmän klinisk verksamhet, medan andra tog ansvar för att lägga grunden för de mer avancerade specialiseringarna. Ett sådant förslag anser han dock vara fullkomligt orealistiskt, eftersom det andas elitutbildning. Att få gehör för något sådant hos beslutsfattare bedömer han som svårt, för att inte säga omöjligt, eftersom elitutbildning under många år utgjort något av ett tabu i svensk utbildningspolitik.<sup>58</sup>

Ett besläktat resonemang för en professor i socialt arbete vid Örebro universitet. Hennes undervisning rör äldrevård och social omsorg, och många av studenterna har bakgrund som undersköterskor. Detta gör att de även som studenter ger uttryck för en uppgivenhet över de ekonomiska villkor som råder inom vården. Som lärare vill man försöka få dem att se vidare, att ”allting inte handlar om pengar och trista saker” utan att det går att utveckla verksamheten och att man kan ändra metoder. Som lärare har man ett ansvar att visa hur man praktiskt kan arbeta. Samtidigt utgör studenternas förväntan om pragmatism ett problem eftersom det gör det svårt att föra teoretiska resonemang på den abstraktionsnivå dessa förutsätter. Förväntan om en tydlig praktisk inriktning gör att komplicerade teoretiska begrepp tenderar att bemötas med tvivlande konstateranden av typen ”men så här gör vi i Kristinehamn”.<sup>59</sup>

Det andra stora problemet som lärarna framför beträffande studenterna som grupp rör nivån på deras förkunskaper. Flertalet intervjuade lärare säger sig se en tydlig försämring på denna punkt. Däremot råder delade meningar kring dess orsaker. Vissa lärare är övertygade om att studenterna överlag har blivit sämre (bl.a. på grund av förändringar av gymnasieskolan), medan andra menar att orsaken är att det numera är fler och/eller andra studenter som studerar vid universitet än tidigare.

En lärare i cellbiologi påtalar en ”oerhörd spridning” på förkunskaperna hos läkarstudenterna. Till skillnad från vad han beskriver som den allmänna uppfattningen så stämmer det inte att alla på läkarprogrammet har det lätt för sig. Det finns ”hjälpningsväckande” luckor hos många, vilket gör den förstrukturerade pedagogiska metod som ovan behandlats (”powerpointandet”) särskilt bekymmersam. Å ena sidan är den en förutsättning för att dessa studenter skall kunna bli godkända, å andra sidan gör den att de inte tvingas tänka själva på det sätt som är nödvändigt för att man skall kunna tillgodogöra sig de medicinska kunskaperna. Han pekar här-

vidlag på motsägelsen i att det å ena sidan finns ett politiskt uppsatt mål om "livslångt lärande", samtidigt som mängder av högskolans studenter behöver fortlöpande lärarledning. Han hör ofta av kolleger att studentpopulationen som helhet blivit sämre, men är osäker på om detta stämmer. Problemet menar han snarare vara den heterogenitet som studenterna uppvisar med avseende på förkunskaper. Han jämför härvidlag Sverige med USA, som kommer undan detta problem genom att ett behörighetskrav för alla läkarstuderande är att de har en grundläggande naturvetenskaplig utbildning.

En professor som är fullt övertygad om att förkunskaperna sjunkit inom det egna området är en kollega inom språkvetenskaplig fakultet, och hon knyter försämringen till de reformer av gymnasieskolan som genomfördes under 1990-talet. För latinets del blir detta särskilt tydligt. Dels har språkets ställning som sådan försvagats, en utveckling som fortgått sedan 70-talet, dels har också de allmänspråkliga kunskaperna sjunkit. Detta är särskilt allvarligt för detta språk, eftersom dess komplicerade syntax förutsätter goda kunskaper även i svensk grammatik. För att studentgruppen skall befinna sig på en och samma nivå (det vill säga den nivå som krävs), måste hon därför ägna mycket tid åt ren satslösning på svenska innan man kan ta itu med själva latinstudiet.

Hon ser detta som särskilt anmärkningsvärt som de studenter som läser latin i dag gör det som följd av ett positivt val. Det är inte som vid skiftet 1980-/90-tal då det, på grund av allmänt höga antagningspoäng vid högskolan, fanns ett antal studenter som studerade latin för att hamna i en kvot varifrån det var lättare att antas till det ämne de egentligen var intresserade av.

Hon understryker att hon och hennes närmsta kolleger, i egenskap av pedagoger, ändå tycker detta harvande med böjningsformer är givande. Problemet är dock att så mycket tid går till detta att man förlorar i övriga delar. Och hon säger att det gör henne ont om studenterna. Hon märker att de tycker det är "pinsamt" för de inser att de borde besitta kunskaper de inte fått genom den skola som skulle ha gett dem dessa.<sup>60</sup>

En annan lärare, som ser problemet med bristande förkunskaper som knutet till gymnasieskolan, är en professor i biokemi i Örebro. Problemet var mindre tidigare eftersom man då kunde ha upp till fyra sökande per plats, och kvaliteten i gruppen därmed blev jämn. Den heterogenitet som präglar dagens studentkullar är ett stort problem både för lärare och studenter, anser han. Lärarrollen blir svårare, och han menar vidare att det kan vara så att kunskapsnivån vid examen sjunkit även för de bästa stu-

denterna. Anledningen är att dessa inte givits möjlighet att uppnå den nivå som de kunde under den tid då grupperna var mer homogena.

Grundproblemet ligger som han ser det i de förutsättningar som studenterna ges under högstadiet och gymnasiet. Eftersom universitetet jämför sig med andra länders universitet, så kan man inte, som han ser det, ”gymnasifiera” högskolan. Det glapp som uppstår finns därför mellan gymnasium och högskola. Ibland kan detta överbryggas med en propedeutisk kurs om några veckor, men ibland skulle det behövas så mycket som ett halvårs mellansteg i någon form för att överbrygga denna skillnad.

Ett sätt att motarbeta detta, menar han, vore om man som institution kunde ”adoptera” en klass på gymnasiet eller högstadiet och arbeta den vägen. Med de redan pressade ekonomiska krav man arbetar under vore detta dock inte möjligt. En besläktad tanke uttrycker en Örebrokollega inom historia. Hon ser det som angeläget att även gymnasieundervisningen vore forskningsanknuten, som den var på den tiden lektorer fanns i detta led av utbildningen.<sup>61</sup>

Frågan om bristande förkunskaper beskrivs som mest akut inom naturvetenskap och språk. I dessa ämnen går det helt enkelt inte att läsa vidare om man inte behärskar vissa elementa. Mindre tydligt torde problemet vara inom mer historisk-filosofiska och samhällsvetenskapliga ämnen, där det mer handlar om tillägnelse av den vetenskapliga metoden som sådan. Även här påpekar dock lärarna att man har problem med stora brister i förkunskaper och stor spridning i grupperna, inte minst genom att även dessa ämnen är beroende av språket, om än som redskap. En lärare i statskunskap ger följande dystra bild:

Jag tycker att det har börjat bli sämre beställt med förkunskaperna hos de studenter som läser statskunskap t.ex. Tyvärr så rör det, det kan röra sig om fundamentala saker egentligen, som läs- och skrivkunnighet.. [---] många studenter tar sig igenom de här utbildningarna utan att egentligen ha förvärvat de kunskaper som man tycker krävs för att man skall kunna tillgodogöra sig högskolestudier eller universitetsstudier.<sup>62</sup>

En professor i historia har inte själv någon undervisning på grundläggande nivåer, men berättar att hennes kolleger talar om att institutionen har en hel del studenter som helt enkelt inte klarar av universitetsstudier.<sup>63</sup>

Hennes kollega inom idéhistoria berättar att man i en mening tvingats bita i det sura äpplet. Hans uppfattning är att oberoende av om studentpopulationen som helhet blivit sämre eller ej, så är det i dag en betydligt större andel av dem som kommer till universitetet som saknar ordentliga

förkunskaper. Han sammanfattar i sin beskrivning själva knuten: eftersom universiteten inte på något sätt belönas ekonomiskt för att man upprätthåller höga krav eller kvalitetsmål i undervisningen, så påverkas nivån på föreläsningar och examination negativt.<sup>64</sup>

## **En fri och adekvat prövning av studenternas förvärvade kunskaper?**

Vi har nått fram till det fjärde kravet, nämligen möjligheterna att fritt och adekvat pröva om studenterna inhämtat de kunskaper som kursmålen föreskriver.

Här blir det tydligt att ekonomins inverkan på undervisningens kvalitet inte bara kommer till uttryck som direkt resursbrist. Samtliga lärare anser att också själva formen för finansiering undergräver möjligheten att oberoende av andra hänsyn än de intellektuella pröva studenternas kunskaper. För närvarande är en institutions finansiering beroende av antalet godkända studenter, kravet på s.k. genomströmning. Grovt uttryckt innebär detta att varje institution tilldelas medel i förhållande till hur många studenter som minst fått betyget ”godkänd” på institutionens kurser föregående år.

Det finns en stor skepsis till detta system bland lärarna, och vissa av dem konstaterar bekymrat att detta tvingat heminstitutionen att sänka kraven på studenterna, åtminstone på de lägre nivåerna.

En språkvetare menar rentav att det är just kravet på genomströmning som utgör det främsta hotet mot den akademiska friheten i dag.

...de begränsningar [av friheten] som föreligger, dom [är] nog mera av det ekonomiska [slaget], och genomströmningskrav och sådana saker, som jag tycker ibland är alldeles förskräckliga och destruktiva för verksamheten, helt enkelt. Och egentligen är ovärdiga för universitetet som inte skall behöva stå under sådana krav som genomströmningskravet. Så det är det som är mest i konflikt med den akademiska friheten totalt sett, tror jag. Man kan inte – vem sågar frivilligt av den gren man sitter på? – det är det [---] som är det korrupperande elementet, tycker jag. Framför allt unga doktorander som skall undervisa, hur farao skall dom kunna? Jag menar, jag är gammal nog att säga att jag släpper inte igenom det här gänget, men vad gör den unga läraren som inte har erfarenheten och som känner pressen och måste rimligtvis göra det på ett annat sätt? Hur skall dom kunna stå pall om dom har en alldeles hopplös grupp som absolut inte vill jobba el-

ler någonting? Och så har dom det här kravet på sig: 'Det är mitt fel, dom kommer inte igenom'. Jag tycker det skall Fan vara unga akademiska ny-startade lärare idag.

Hon betecknar hela idén som "korrumperande" eftersom den indirekt gör att lärarna tvingas sänka kvalitetskraven, vilket också skett. Hon exemplifierar med att den skrivning som latinstudenterna ges i dag, skulle studenterna för bara 15 år sedan ha skrattat åt.

En lösning menar hon vore att det för varje ämne finnes en given bas-resurs som står för lärarbemanning etc. En sådan modell skulle knappast "inbjuda till några Caligulafasoner" hos lärarna eller vara för hård eller krävande eftersom det finns institutionella garantier mot detta i form av studerandeflytande i styrelsen och en aktiv studentkår.<sup>65</sup>

Hennes kollega vid Historikum i Uppsala menar att man länge vidhållit ambitionen att inte sänka grundutbildningens kvalitet, men att det blir svårare och svårare. Oron för att inte få tillräckligt många godkända studenter ligger bakom den platsgaranti som nu gäller vid institutionen. Den anses vara framgångsrik ekonomiskt, men mindre så sett till kvaliteten. Numera undervisas studenter som lärarna inte anser ha förutsättningar för att studera ämnet, och som inte klarar studierna. Samtidigt känner lärarna ett ansvar att om man väl antagit dessa personer så måste man "på något sätt försöka få ut dem på ett anständigt sätt", vilket gör det redan omfattande undervisningsbetinget än svårare att kombinera med forskning.<sup>66</sup>

En professor i idéhistoria menar att kravet på genomströmning leder till:

ett schackrande och kompromissande som på sikt sänker nivåerna. Det finns ingen institution, föreställer jag mig, som inte plågas av frågan: hur skall man upprätthålla sina krav på genomströmningen å ena sidan, och de kvalitetskrav som man önskar att man kunde upprätthålla? Utan att ha annat belägg än min egen erfarenhet, så sker det ständiga kompromisser på de lägre nivåerna. Det gäller att både få igenom så pass många som möjligt till ett rimligt kvalitetskrav och så hoppas man att de högre kunskapskraven förs in på de högre nivåerna då man också hoppas att institutionen har lyckats rekrytera studenter som kan klara en hårdare press.

En praktisk konsekvens är frånvaron av riktigt svåra moment på de lägre nivåerna. Att föra in sådana moment innebär en uppenbar risk för att alltför många inte skall bli godkända, och då sjunker medelstillelningen på grund av genomströmningskravet.

Detta försvåras ytterligare av att de stora studentkullarna i kombination med bristen på lärare gör att grupperna blir mycket större än vad de borde vara. Detta innebär att ”förmedlingen av det kritiska perspektiv” som borde vara närvarande i all universitetsutbildning ”hålls på sparlåga” på lägre nivåer, och får anstå till de högre, då grupperna har en sådan omfattning att den är möjlig.<sup>67</sup>

Ytterligare en Uppsalaprofessor menar att kravet på genomströmning på ett synnerligen olyckligt sätt samverkar med de sämre förkunskaperna, och att dessa sammantaget sporrat till förenklade pedagogiska lösningar av typen ”powerpointande” (se ovan, avsnitt 4).

En Örebroprofessor menar även han att kravet på genomströmning påverkat undervisningen, även om han understryker att det ännu inte har lett till sänkt kvalitet. I stället har man försökt kringgå problemet genom att dela in kurser i småkurser, ha olika moment inom en kurs så att en student kan redovisa en viss arbetsinsats, även om han inte skulle klara den sista tentamen eller labbrapporten.<sup>68</sup>

Också en annan Örebroprofessor påpekar att man finner särskilda lösningar för att inte behöva sänka kvalitetskraven. I detta fall genom att konsekvent göra ett överintag. Detta innebär att man tar in fler studenter än man egentligen har utrymme för, och den vägen skapar en garanti för att även om ett antal inte skulle bli godkända så får man tillräckligt många godkända studenter för att kommande års finansiering inte skall vara hotad.<sup>69</sup>

Här skall dock inflikas att de institutioner (och de är legio) som väljer denna väg tar en risk. Om inte avvägningen är perfekt hamnar man i en situation där man tvingas utbilda fler studenter än man egentligen har resurser för. Detta tillvägagångssätt är därför något som lätt kan komma att spå på det problem med för stora grupper och för få lärare som beskrivits.

En annan modell tillämpas inom den institution för biologisk grundutbildning som är ansvarig för all grundutbildning i biologi, och där medlen går via denna övergripande stora institution. Den kommer därmed att fungera som ett ekonomiskt utjämnande filter för de institutioner som ingår och för de olika biologiska inriktningarna. Om en institution har lägre genomströmning så kompenseras detta av att en annan institution har högre, och därmed är det lättare för läraren ”att inte bli stressad när man då har en kurs där man underkänner hälften av studenterna, vilket ju händer ibland.”, berättar en lärare vid denna institution.<sup>70</sup>

## Den goda begränsningen – om frihet under ansvar

Beträffande frågan om ”det akademiska ansvaret”<sup>71</sup>, så rymmer lärarnas beskrivningar även frågan om ansvar och föreställningen om att den akademiska friheten har begränsningar som är goda och eftersträvansvärda.

En av naturvetarna påtalar de pedagogiska förbättringar som föranletts bland annat av förekomsten av kursvärderingar. Han menar att dessa innebär en inskränkning i lärarens frihet, men en meningsfull sådan. Tidigare kunde en lärare år ut och år in hålla sina föreläsningar utan några som helst pedagogiska hänsyn. Den omständigheten att denne lärare är kritisk till förenklande pedagogiska metoder, innebär inte att han ifrågasätter pedagogiska metoder överhuvudtaget.<sup>72</sup>

Att det kan vara nödvändigt att låta pedagogiken sätta gränser för friheten framhålls även av en språkvetare. Hon erkänner att hon ibland kan känna sig avundsjuk på utländska kolleger som fullkomligt fritt och utifrån eget intresse kan hålla en serie föreläsningar kring ett enda tema under en termin. Samtidigt har hon fått bevittna resultatet av denna frihet: hemvändande studenter som när de skall avlägga examen inte behärskar språkets grunder, utan bara ”öar”. Hon menar att medan forskningen måste få styras av forskarens intresse, så kan detsamma inte gälla för undervisningen, utan där krävs en styrning mot de områden man som lärare trots allt är anställd för att undervisa i: ”det kan naturligtvis bli en liten aning tjatigt att mala den trettonde A-kursen likadant. Men det är nya människor och därför är det ju en ny situation ändå”. Vilka dessa områden är, skall dock avgöras kollegialt inom professionen, och inte genom påbud utifrån.<sup>73</sup>

Liknande synpunkter framförs av flera lärare. En professor i biokemi anser att det inte är just mot studenterna att sväva ut för mycket under föreläsningarna, utan att man har ett ansvar gentemot studenterna att följa kurslitteratur och kursplan. Och en kollega inom historia menar att man som historiker också har ”ett ansvar för tiden”. Hon ser temastudier som mindre önskvärda, eftersom det krävs insikter om kronologin för att studenterna skall se en ordning, och kunna urskilja förändringsprocesser. Man håller vidare ett ”ämnesmöte” varje månad för att ge studentrepresentanterna möjlighet att lämna synpunkter på undervisningen. För att parallellt kunna befärma den egna forskningens möjligheter att avspeglas i undervisningen, så försöker man ge specialkurser eller valbara kurser i ämnen som det forskas om vid institutionen.<sup>74</sup>

Denna form av styrning är givetvis än mer påtaglig då det handlar om tydligt yrkesinriktade ämnen och program. En lektor i datavetenskap



menar att man bör finna en rimlig kompromiss mellan kursplanen och lärarens specialitet, men påtalar samtidigt att det är svårt att ha någon större öppenhet i till exempel ett ingenjörsprogram. Vissa saker måste helt enkelt läras ut, och en sådan begränsning av den akademiska friheten är fullt legitim.

I detta sammanhang berör en professor i socialt arbete också rollen som myndighetsutövare och därmed kravet på rättssäkerhet. Det krävs vissa fasta former kring examinationen, för att säkerställa en korrekt och laglig behandling av studenterna.<sup>75</sup>

Även en lärare i statsvetenskap vid Uppsala universitet menar att friheten måste begränsas av hänsyn till såväl rollen som myndighetsutövare som till kursplaner. Han menar att ett av de sammanhang där frågan blir som tydligast är i förhållandet mellan manliga och kvinnliga studenter, och deras förutsättningar att studera på lika villkor. Han anser att även om man bör akta sig för att klumpa ihop människor i fasta kategorier, så är det hans uppfattning att kvinnliga studenter missgynnas av undervisningen som den bedrivs i dag. Inte genom att kvinnor särbehandlas vid rättning av prov, utan genom att kursernas innehåll är så starkt färgat av manliga erfarenheter, föreställningar och normer. Eftersom det är lättare att vara motiverad och intresserad av en kurs som anknyter till egna erfarenheter, tenderar kvinnorna därmed att missgynnas. Eftersom en könsmedveten pedagogik tillämpas i så liten utsträckning, så skulle det innebära en inskränkning av den akademiska friheten att avkräva lärarna en sådan, men i detta fall vore det möjligen nödvändigt med en sådan, enligt hans mening.<sup>76</sup> Han vill samtidigt problematisera detta förhållande, och framhåller att bundenhet och krav kan stå i motsättning till det pedagogiskt goda. I de goda fallen är frihet i undervisningen direkt befrämjande för pedagogiken, eftersom det gör läraren, och därmed även studenterna, mer engagerade.<sup>77</sup>

En lärare som har tagit fasta på det egna forskningsintressets och engagemangets betydelse för undervisningen är professorn i strukturbiologi vid Uppsala universitet. Själva kombinationen av forskning och undervisning utgör grundstenen i den pedagogiska metoden han själv säger sig försöka tillämpa, och där målet är att studenten skall få en förnimmelse av ”forskningens vingslag”. Genom att föra in även grundstudenterna i den egna forskningen, och låta dem arbeta med frågor vid forskningsfronten, blir de motiverade på ett sätt som får dem att på eget initiativ och helt frivilligt stå i laboratoriet till långt in på kvällen.<sup>78</sup>

Liknande ambitioner uttrycks av en lärare i idéhistoria. Utifrån föreställningen att ”seminariet är humanvetenskapens och samhällsvetenskapens laboratorium” har han från B-nivå hållit kurser där han låtit studenterna studera en klassisk källtext helt utan stöd från sekundärlitteratur. Poängen har varit att texten skall vara så komplicerad att ingen av studenterna, och knappt han själv som lärare, från början skall begripa den, utan det är läsningen och diskussionen tillsammans som skall leda fram till förståelse. Även om han genom sin större erfarenhet och bredare beläsenhet kommit att dominera seminarierna, så har de varit mycket uppskattade från studenternas håll, som har sagt att det är just så som universitetsstudier borde vara.

Samtidigt får man inte glömma att undervisning av det här slaget är ganska krävande för en lärare. Man utsätter sig för risker. I och med att man inte har svar på allting, måste man också ofta erkänna att man inte kan eller inte förstår vad som står. Det är inte alldeles lätt för en lärare att framstå som okunnig. Ur ett studentperspektiv borde mötet med en lärare som vågar ta risker väcka en medvetenhet om hur kunskapsökande kan gå till inom ett humanvetenskapligt ämnesområde.<sup>79</sup>

Att självförtroendet sätter gränser berörs även av en kollega inom historia. I lärarrollen, i synnerhet som professor, är det lätt att känna att man bör sitta inne med fullkomlig kunskap – vilket givetvis är övermänskligt – och även för en professor kan därför det dåliga självförtroendet slå till. På motsvarande sätt som studenterna måste känna sig trygga för att komma till sin rätt i undervisningen så måste läraren göra det, vilket är lätt att glömma bort, menar hon. En av hennes främsta förebilder som lärare var en tidigare professor som vid sidan av sin analytiska begåvning och skärpa också besatt förmågan att skapa ett gott samtalsklimat under seminariediskussionerna, så att även en ung doktorand som hon själv kunde våga komma till tals.<sup>80</sup>

En lektor i statsvetenskap vid Uppsala universitet menar att det också finns ett betydande utrymme för studentinflytande, och att studenterna därför skulle kunna sätta mer gränser för lärarnas frihet än vad de gör. Han ser studenterna av i dag som förhållandevis beskedliga. Studentopinioner som varit så starka att de resulterat i att man tvingats ta in viss litteratur på en kurs, har han bara erfarit en gång och det var under studentrevoltens tid i slutet av 1960-talet. I dag är studenterna avsevärt mer passiva, alltför mycket så, menar han.<sup>81</sup>

Ett mer övergripande resonemang kring den akademiska frihetens begränsningar förs av en idéhistoriker. Den fråga det gäller är ytterst: "Får man undervisa om vad som helst?". Skulle svaret vara ja, så får man också tolerera inslag som till exempel rasbiologi. Själv menar han att forskaren eller läraren måste beakta den dubbla innebörd som begreppet "akademisk frihet" rymmer. Å ena sidan en möjlighet att utträta saker, att själv avgöra vad man skall undervisa och forska om. Å andra sidan att man har denna frihet under förutsättning att man accepterar att bli granskad, och det är denna granskning (och/eller vetenskapen om den) som utgör garantin för att den enskilde läraren kommer att hålla sig inom vissa ramar. Friheten är i den meningen inte oinskränkt. I detta avseende bestäms gränserna av "kollegialiteten", och såtillvida är frågan om akademisk frihet nära knuten till den om professionalitet. Att vara en professionell person innebär i detta sammanhang att man ingår i en struktur med institutioner, discipliner och kolleger som bedriver en fortlöpande granskning av det man gör. Möjligheten till en sådan granskning ökar sannolikheten att personer inom akademien håller sig inom de ramar som det kollegiala systemet tillåter. Detta förhållande aktualiseras även i förhållande till undervisningen, för även där handlar det om att hålla sig inom de ramar som institutionen eller universitetet kan acceptera som rimliga, både vad avser pedagogisk form och vad man i sak lär ut. Det hela kompliceras dock av att dessa gränser inte är absoluta eller tidlösa, utan kan komma att variera med de olika förväntningar och krav som finns inom olika institutioner och universitet.<sup>82</sup>

I detta sammanhang skall nämnas lärarnas uppfattningar om vilka krav man känner på sig att anpassa sig till det politiskt korrekta. Några av lärarna tar upp frågan, men ingen av dem säger sig vara begränsad av sådana föreställningar i själva undervisningssituationen. Många av naturvetarna anser sig undervisa i ämnen där påståenden som skulle kunna uppfattas som politiskt känsliga helt lyser med sin frånvaro. Även ett par av humanisterna och en historiker påpekar att deras ämnesinriktning gör att sammanhanget till dagens politiska frågor sällan blir tydligt. En klassisk språkvetare i Uppsala beklagar till och med att hon inte i större utsträckning förmår provocera studenterna till reaktioner och insikter om att de antika texter de läser rymmer eviga frågor om rätt och fel. Ibland försöker hon medvetet provocera dem, men studenterna är alltför snälla för att överhuvudtaget reagera. Hon är tveksam till huruvida detta beror på om hon är "mainstream", eller uppfattas som allmänt "knasig", men tror också att själva den språkliga analysen kräver en sådan koncentration att det inte

blir så mycket över till själva innehållet. Historikerna anser att genom att de sysslar med äldre tid så blir ämnet mindre politiskt känsligt.

Så långt lärarnas syn på frågan om akademisk frihet i förhållande till undervisningen. Vi har nu nått fram till studenternas bild, såsom den framkommer i intervjuerna. Den fråga som inställer sig är huruvida verklighetsbeskrivningen är densamma, även betraktad från andra sidan. Detta är vad som skall avhandlas i kapitel tre.

# Att befinna sig i rummet bredvid – samtal med studenter kring akademisk frihet

## Studenternas akademiska ideal

Högskolestudenter utgör en betydligt mer heterogen grupp än högskolelärare, och man kan därför utgå från att deras syn på akademisk frihet, liksom deras akademiska ideal i stort, uppvisar större variation. För att ge en rättvis avspeglning av detta förhållande har det mindre antalet samtalsintervjuer kompletterats med en mer omfattande enkät. Syftet med denna är att ge en bättre uppfattning om vilka akademiska ideal som studentpopulationen i stort uppvisar, liksom hur dessa förhåller sig till frågan om akademisk frihet mer specifikt.

Innan enkätdelen tar vid, skall dock beskrivningen av lärarnas resonemang kring akademisk frihet följas av en motsvarande framställning av studenternas reflektioner på området. Det skall nämnas att heterogeniteten (som väntat) är betydande, och för vissa av de intervjuade studenterna är själva uttrycket ”akademisk frihet” obekant. I dessa fall har jag fört samtalet vidare genom att tillfråga studenterna om deras syn på högskolan som en miljö för fritt kunskapssökande. Avsikten med intervjuerna är att ge utrymme för sådana mer fördjupade resonemang som en enkät inte medger, liksom att pröva om den verklighetsbeskrivning lärarna ger överensstämmer med studenternas bild. Innan beskrivningen vidtar, följer här en presentation av studenterna och deras bakgrund (så som dessa beskrevs hösten 2004).

**Malin Andersson** (f. 1979) studerade psykologi C vid Örebro universitet inom ramen för programmet för personal- och arbetslivsfrågor. Utöver psykologi har hon tidigare läst företagsekonomi, arbetspedagogik och arbetsrätt. Hon har studentfacklig erfarenhet. Ingen av hennes föräldrar har akademisk bakgrund. På gymnasiet läste hon naturvetenskapligt program och hon påbörjade universitetsstudierna år 2000.

**Daniel Ekfäldt** (f. 1974) studerade fysik A och kemi C vid Örebro universitet. Utöver kemi har han tidigare läst matematik och botanik. Han påbörjade sina studier vid Linköpings universitet och har även studerat specialkurser inom zoologi vid ett universitet i Kenya. Han är född och

uppvuxen i Örebro, och av föräldrarna så har fadern högskoleexamen. Daniel läste elprogrammet på gymnasiet och började sina universitetsstudier år 1999.

**Mattias Eriksson** (f. 1982) studerade biokemi på D-nivå och biovetenskap på A-nivå vid Uppsala universitet. Utöver kemi har han tidigare läst A-kursen i historia, men utan att ta några poäng. Han är född och uppvuxen i Knivsta. Modern har eftergymnasial utbildning och fadern akademisk examen. På gymnasiet läste han ett program med inriktning mot natur och räddningstjänst. Han började studera vid universitetet år 2001.

**Ulf Gustafsson** (f. 1975) var tredjeårsstudent vid en ingenjörsutbildning vid Örebro universitet och studerade vid intervjutillfället algebra och mätsystem. Utöver programstudierna har han även läst matematik. Han är född och uppvuxen i Halmstad, och hans föräldrar har ingen akademisk bakgrund. På gymnasiet läste han en tvåårig teknisk yrkesutbildning och universitetsstudierna föregicks av sju års yrkesarbete och en gymnasiekompletterande introduktionstermin. Universitetsstudierna påbörjades år 2002.

**Josefine Haraldsson** (f. 1979) studerade statskunskap C vid Uppsala universitet. Hon har tidigare läst grundkurser i ekonomisk historia, franska, idé- och lärdoms historia, kulturgeografi och juridik. Samtliga kurser vid Uppsala universitet, utom statsvetenskap A och B som hon läste i Frankrike. Hon är född och uppvuxen i Uppsala, läste samhällsvetenskapligt program med samhällsinriktning på gymnasiet och båda hennes föräldrar har akademisk examen. Hon påbörjade sina universitetsstudier år 1999.

**Peter Holmberg** (f. 1980) studerade datamagisterprogrammet vid Örebro universitet, där han vid intervjutillfället läste tre olika ämnen på C-nivå. De ämnen han tidigare läst är data och utöver det el. Han är född och uppvuxen i Åkers styckebruk. Av hans föräldrar är det modern som har studerat efter gymnasiet, dock ej på högskola. På gymnasiet studerade han naturvetenskapligt program med naturinriktning. Universitetsstudierna påbörjades år 2001.

**Tobias Karlsson** (f. 1979) studerade fysik C vid Örebro universitet, där han tidigare läst matematik, fysik, miljöteknik och programmering. Han har också drygt en termins studier vid KTH där han studerade matematik och mätteknik. Han är född och uppvuxen i Tibro, och läste naturvetenskapligt program på gymnasiet. Hans föräldrar har ingen akademisk bakgrund. Han påbörjade sina universitetsstudier år 2000.

**Jennie Palmqvist** (f. 1980) studerade idé- och lärdoms historia C vid Uppsala universitet, där hon utöver idéhistoria även läst historia A och B. Hon är född och uppvuxen i Jönköping, och läste på gymnasiet naturvetenskapligt och samhällsvetenskapligt program. Ingen av hennes föräldrar har akademisk bakgrund. Universitetsstudierna påbörjades år 2002.

**Helen Sinabulya** (f. 1980) läste sjunde terminen vid läkarprogrammet, Uppsala universitet, och studerade vid intervjutillfället internmedicin, och hon har studentfacklig erfarenhet. Hon är född i Nairobi och är uppvuxen i Kenya och Uganda. Hennes far har högskoleexamen. På gymnasiet läste hon naturvetenskapligt program och hon påbörjade sina högskolestudier år 2001.

**Sara Neil Persson** (f. 1983) hade vid intervjutillfället studieuppehåll för studentfackligt arbete. Vårterminen 2004 studerade hon fjärde terminen på receptarieprogrammet vid Uppsala universitet. Hon är uppvuxen i Uppsala och Gagnef. Båda hennes föräldrar har akademisk examen och på gymnasiet läste hon naturvetenskapligt program. Universitetsstudierna påbörjades år 2002.

**Magnus Sjöqvist** (f. 1984) hade läst idéhistoria A och B vid Uppsala universitet. Han är född och uppvuxen i Uppsala, och båda föräldrarna har akademisk examen. Han studerade samhällsvetenskapligt program på gymnasiet, och påbörjade sina universitetsstudier år 2004.

**Ignacio Vita** (f. 1977) har gjort ett studieuppehåll från statskunskap resp. juridik och arbetade vid intervjutillfället som politiskt sakkunnig. Han har studentfacklig erfarenhet på hög nivå, och är f.d. ordförande i Sveriges förenade studentkårer. Han har studerat vid Uppsala och Stockholms universitet: juridik, statskunskap, socialantropologi och engelska, är född och uppvuxen i en förort till Stockholm, i Stockholm och i Santiago i Chile. Hans föräldrar har ingen högskoleexamen, men var aktiva inom studentrörelsen i Uruguay och under diktaturen i Chile. Ignacio läste naturvetenskaplig linje på gymnasiet. Påbörjade sina högskolestudier år 1999.

**Jonas Westin** (f. 1980) studerade vid intervjutillfället historia A och förvaltningsrätt på pol.mag.-programmet vid Uppsala universitet där han också har läst statskunskap C. Han studerar vidare en kurs i teknisk franska och en statistik kurs på B-nivå vid KTH. Han har läst filosofi A vid Umeå universitet, en sommarkurs i engelska samt nationalekonomi A och statskunskap A och B vid Stockholms universitet. Han har vidare studerat en ingenjörsutbildning med inriktning mot teknisk fysik vid KTH, där han har några poäng kvar. Han har studentfacklig erfarenhet. Han

är född och uppvuxen i Örnsköldsvik, och av hans föräldrar har fadern akademisk examen. Jonas läste naturvetenskapligt program på gymnasiet och påbörjade sina universitetsstudier år 2000.

Den följande redogörelsen för studenternas synpunkter inleds med en mer allmänt hållen genomgång av deras syn på hur högskolan bör fungera. Efter en beskrivning av studenternas syn på möjligheten till fritt ämnesval (det första krav vi i kapitel ett ställde upp för att en student skall kunna sägas åtnjuta akademisk frihet) följer avsnitt som motsvarar dem i kapitlet om lärarna. Avsnitten rör studenternas syn på undervisningens och utbildningens kvalitet, samt lärarens respektive studentens roll härvidlag. Kapitlet avslutas med en diskussion kring vad som kan sägas om såväl lärares som studenters syn på akademisk frihet. Men först alltså studenternas mer allmänna ideal.

På frågan om vad som, enligt studenternas mening, bör skilja högskolestudier från gymnasiestudier, så svarar samtliga att högskolan bör vara en plats där inläringen bygger på självständighet och eget ansvar – och deras beskrivningar är såtillvida i lagens anda. Ignacio nämner att han visserligen anser att även gymnasiet i högre grad borde präglas av detta, men att vid högskolan, om någonstans, borde det egna ansvaret liksom det kritiska tänkandet dominera:

...när du kommer till högskolan så skall du känna av att du har kommit till en institution som sysslar med vetenskap, som sysslar med bildning där du själv är en medaktör, där det är du som står för kunskapssökandet och där du inte skall förvänta dig att få allting serverat på ett bord, där du inte skall ställa frågor som 'vad är det som kommer på tentan' t.ex., det är frågor som egentligen inte borde höra hemma på högskolan.<sup>83</sup>

Citatet rymmer de delar som återkommer i samtliga studenters beskrivningar, och ord som nämns för att förtydliga detta är även att högskolestudier bör leda till "djupare förståelse" (Jonas) att man blir mer "professionell" i sitt förhållningssätt (Josefine) liksom att man erhåller en "insikt om subjektivitetens roll för kunskapen" (Magnus).

Några av studenterna pekar på själva den frihetskänsla som ligger i att studera vid högskolan. Jämfört med ett vanligt arbete, eller med skolan, ger högskolestudierna studenten ett annat utrymme att disponera sin tid efter eget huvud, välja när man vill vara ledig, när man vill ha sovmorgon och så vidare. Tobias påtalar frånvaron av tvång: det finns ingen som kräver att man skall läsa några läxor. Läser gör man som man vill, och man behöver inte läsa alls om man inte vill, "bara man klarar tentan".<sup>84</sup>



Peter talar om hur skönt det trots allt är att vara student, och att en tillvaro med nio-till-fem-arbete kan te sig avskräckande. Samtidigt påtalar han detta med att man samtidigt måste prestera, och att det kräver disciplin att bära denna frihet, omständigheter som även nämns av Jennie och Malin.<sup>85</sup> □□

Både Jennie och Malin menar att självstudierna är en väsentlig del av det som skiljer högskolan från gymnasiet. Malin menar att detta att studenten förutsätts ta eget ansvar för inläsningen av den omfattande litteraturen, är någonting som hon är känslomässigt kluven inför. Hon ser det som en fullt befogad del i utbildningen, men berättar att hon hade en ljusare, mer idyllisk bild av studierna. Hon föreställde sig förvisso att den till stor del skulle bestå av självstudier men att man aldrig skulle våndas över att man inte läst tillräckligt, aldrig skulle känna oro, utan med gott samvete och efter väl förrättat värv skulle kunna ta sina raster och sina lediga dagar för att umgås med sina kurskamrater. Så är det inte riktigt, menar hon, och friheten på denna punkt kan också framkalla ångest.

Studenternas ideal ligger sålunda nära den idé om det fria kunskaps-sökandet som utgör grunden för tanken om akademisk frihet. När studenterna skall beskriva de faktiska förhållandena så är bilden mindre ljus. Faktum är att huvuddragen i deras beskrivning av hur studierna faktiskt ser ut, överensstämmer med lärarnas skildring; verklighetsbeskrivningen är densamma, om än betraktad och formulerad från andra sidan. Flera av studenterna menar att studierna är alltför lärarstyrda, gymnasifieringen för stor och många misstänker att detta hör samman med lärare som hellre skulle ägna sin tid åt forskning, resursbrist hos institutionerna samt bristande motivation hos studenterna själva.<sup>86</sup>

## **Studenternas fria val?**

Om den grundläggande förutsättningen för lärarens undervisningsfrihet ligger i möjligheten att fritt välja forskningsområde, så skall studenten på motsvarande sätt ha rätten att fritt välja ämne.

Om man ser till studiemotiven bland de intervjuade studenterna först och främst, så anger flera en kombination av intresse och nyttotänkande. Tobias berättar att han inte ville börja arbeta direkt efter gymnasiet, och studier framstod därför som det bästa alternativet, för att så småningom få arbeta med något som intresserade honom. Han säger att han inte skulle kunna tänka sig att arbeta med något som inte är ”kul” och intressant, och valde därför att studera fysik som var hans favoritämne.<sup>87</sup>

Ett liknande resonemang återfinns hos Sara. Hon berättar att det aldrig fanns något alternativ. Att inte studera vidare skulle för henne innebära "hemtjänsten eller jobba på Konsum", vilket hon inte ville. Hon önskade dessutom flytta från den lilla kommun hon bodde i. Båda hennes föräldrar hade studerat i Uppsala, och även om hon aldrig känt krav på sig att följa dem i spåren, så har det "bara på nåt vis varit att: så här gör man". Hon valde receptarieinriktningen för att den intresserade henne, men tänker sig även göra studieuppehåll en termin för att läsa litteraturvetenskap med inriktning mot barnlitteratur, av det enda skälet att det vore intressant.<sup>88</sup>

Peter i sin tur menar att det framförallt var intresse som styrde hans studieval, men påtalar att han ändå sneglade åt vad som kunde tänkas vara användbart på arbetsmarknaden. Hans plan A består också i att så snart utbildningen är färdig få en anställning. Att läsa ytterligare ämnen enbart av intresse eller för att vidga sina vyer vore endast ett alternativ om han skulle bli arbetslös.<sup>89</sup>

Även Daniel menar att intresse styrde helt över nytta då han gjorde sitt studieval, men nämner att det ändå inte skedde helt utan sidoblickar på arbetsmarknaden. Han framhåller dock att det helt avgörande för hans del var att han tycker så mycket om "själva lärandet", liksom att "tänka". På frågan om varför han började studera säger han:

Jag tror att det är mycket tänkandet. Inte sådär att jag behöver det [eller] att det skall vara så glamoröst, glamorös forskningsvärld som jag ska jobba med i framtiden. Utan det är väl mer att jag tycker om att tänka.<sup>90</sup>

Den student som uttrycker störst vanda inför det att börja studera, och som samtidigt framför tankar på en kommande yrkesbana som avgörande studiemotiv är Malin.

Min familj har jobbat ganska mycket fysiskt och så, bonde och [...] yrkeschaufför och så. Och jag är inte fysiskt intresserad så att då var det någonting som....att då får man ta sig en akademisk utbildning för att få jobba med...ja, nån sorts dröm om att få sitta på kontor.

Hon beskriver vidare sin nervositet inför studierna, vilken hon förklarar med att hon kommer från ett hem där ingen har studievana. I synnerhet var det tanken på C-uppsatsen som oroade henne, och hon bestämde sig för att hon skulle läsa inom program, för annars skulle det vara för lätt att hoppa av, att ge upp. Läser man fristående kurser måste man vara mer aktiv menar hon: oftare göra medvetna val, kontrollera att man är på rätt bana. Ett program kändes därför tryggare. Hon säger också att hon inte

skulle kunna tänka sig att läsa något ämne bara för att bilda sig, eller bara för att det är intressant. Skälet är studiemedelssystemet, och vetskapen om att lånen skall återbetalas.<sup>91</sup>

Den rakt motsatta hållningen ger Jennie uttryck för. Hon beskriver att hon inte hade en aning om vad hon ville arbeta med, men att hon hyste ett stort intresse för historia. Många i hennes omgivning påpekade att en akademisk utbildning var bra att ha, även om man inte direkt skulle ha användning för den i sitt yrke. Även om hon ofta tänkt ”vad sjutton skall man göra av sina studier” så känner hon en trygghet i att detta är hennes stora intresse, och säger:

Jag har hela tiden tänkt lite så där på, vad skall jag bli innan jag blir färdig. För det har alltid funnits i medvetandet att någon gång tar ju studierna slut och då så skall man ju kanske göra någonting annat. Men [...] samtidigt så har jag ju alltid haft ett intresse för de humanistiska ämnena. [...] Det är väl mer att man skall se möjligheterna i stället. Vad man kan ha för nytta av det man läser och...att försöka argumentera för att det faktiskt är nyttigt med humanister och så där. [...] Och mina kompisar, av någon lustig anledning så umgås jag rätt mycket med naturvetare. Så att dom tycker ju att det är ett flummigt ämne med historia. Dom, dom drar ju lite roliga vitsar med mig ibland och sådär. Men, jag vet inte, nej det har aldrig besvärat mig.

Hon konstaterar att även om arbetsmarknaden är mörk för humanister så är hon övertygad om att om man har ett intresse för det man läser så har man alltid nytta av studierna i slutänden.<sup>92</sup>

Jonas, som med sina ingenjörstudier vid KTH, åtminstone av statistiken att döma, borde ha ljusare utsikter på arbetsmarknaden än en humanist, liknar dock Jennie i sitt sätt att resonera kring egna studiemotiv. Han beskriver att han aldrig känt några krav hemifrån, men redan i femte–sjätte klass visste att han ville studera vid universitetet. Dels har han alltid tyckt att det har varit roligt med skolan, dels hade han kusiner som studerade. Han hade läst naturvetenskapligt program på gymnasiet och valde teknisk fysik enbart för att han tyckte det verkade roligt, och dessutom ansågs svårt, och därmed innebar något av en utmaning. Han betonar att hans val inte innehöll några som helst nyttohänsyn, funderingar kring yrke – i den åldern visste han inte ens vad en ingenjör gjorde: ”Jag har aldrig förstått vad det handlar om, det är väl först nu jag börjar förstå vad de håller på med”, säger han. Allteftersom studierna gick insåg han att det var politik, och därmed statskunskap, som egentligen var vad som

intresserade honom mest, och trots alla sina poäng vid KTH valde han därför att byta bana och påbörjade pol.mag.-programmet.<sup>93</sup>

En annan student där intresse och inte nyttohänsyn låg till grund för ämnesvalet är Magnus, som läser idéhistoria. Påståendet får även stöd i den uppräknade av tänkbara yrken han lämnar: ”socioonom, geograf, djurvårdare, geolog, ekolog, trädgårdsmästare”. Men han menar samtidigt att vad idéhistorien tillför är nya perspektiv, och ämnet samlar i sig många av de frågor han intresserar sig för, oberoende av vilket yrke han senare väljer.<sup>94</sup>

Även Josefine och Mattias beskriver, i likhet med övriga studenter som har akademiker bland föräldrarna, att högre studier var en självklarhet. Ämnena har de valt helt utifrån intresse, helt utan att tänka strategiskt och yrkesinriktat. Josefine påpekar dock att hon nu efter ett antal års studier kan känna att hon bör bli färdig och få en examen, och uppfattar inte längre att utrymmet för att ytterligare vidga sina vyer är så stort som då studierna påbörjades.<sup>95</sup>

Ignacio beskriver att tiden före och under studierna präglats av en pendling mellan romantiskt bildningsideal och krasst nyttotänkande. Å ena sidan har han från sina föräldrar fått sig förmedlad en övertygelse om kraften i rationell och kritisk dialog, om kunskap som en väg att lösa samhällsproblem. När högskolan brustit i förmågan att förmedla dessa insikter har dock besvikelsen blivit stor, och idealen har förbytts i inställningen att snarast möjligt få sin examen och ta sig ut i arbetslivet. Enskilda lärare och kurser har dock givit tillbaka idén om högskolan som en plats för bildning och kritisk diskussion, och studiemotiven har därför pendlat beroende av detta.<sup>96</sup>

Ett särfall utgör Ulf. Han är den ende bland studenterna som avbrutit en flerårig yrkesbana inom ett område med kvalificerade arbetsuppgifter som intresserade honom. På frågan om varför han valde att studera vid högskolan svarar han:

Jag kände väl att ... jag har ju jobbat som ingenjör till yrket fast [jag] inte haft någon formell examen. Men [jag] har jobbat på en avdelning med, ja examinerade ingenjörer. Jag har väl känt att min teoretiska bakgrund [---] bottenar ganska fort i jämförelse med mina kolleger. Så det är väl det och sedan intresset också. Det började med att jag tog lite kvällskurser i matematik och sen har det bara rullat på.<sup>97</sup>

En aspekt av detta som flera studenter berör är den frihet som ligger i att man kan studera fristående kurser. Jonas, själv programstudent inom teknologi med sidostudier inom humaniora och samhällsvetenskap, fram-

håller värdet av att även en student inom ett program kostnadsfritt kan läsa kurser vid sidan av, dessutom vid andra högskolor. Det ger helt nya inblickar och gör det möjligt att skapa egna kombinationer vilka i sin tur gör att man kan ställa nya frågor och lösa problem på ett nytt sätt. Han menar vidare att för många kan det vara svårt att direkt efter gymnasiet veta vad man vill syssla med. Systemet med fristående kurser innebär en frihet att inte från början behöva binda sig, utan ger utrymme att pröva sig fram.<sup>98</sup>

Även Josefine framhåller denna sida som en oundgänglig del för att förstå studentens akademiska frihet. Hon pekar samtidigt på att även om studierna är kostnadsfria så förutsätter det för de flesta studiemedel, varför den indirekta kostnaden för att utnyttja denna frihet kan bli hög. Dessutom är det en frihet som är ansvarspåläggande. Studenten måste vara medveten och söka den själv. Frågan berörs även av Jennie, som påtalar den stora frihet som ligger i möjligheten att själv sätta samman sin utbildning, och samtidigt vilket ansvar detta innebär. Det är onekligen lättare att gå in i ett färdigt program där vägen fram till målet är utstakad av någon annan.<sup>99</sup>

Sara är inte lika optimistisk angående studenternas vilja att läsa fristående kurser utöver det egna programmet och därmed förlänga sin egen studietid. Däremot skulle hon önska att det funnes en större valfrihet inom de valbara kurser som även i dag finns inom receptarieprogrammet. Även Ignacio menar att man borde medge en större flexibilitet inom alla programutbildningar så att det vore möjligt att skapa en egen profil även inom ett givet program.<sup>100</sup>

Ett par studenter pekar också på det bekymmersamma i att även om det finns en formell valfrihet inom utbildningen, så försvinner den i praktiken eftersom alternativen är så få. Peter nämner som belysande exempel ett fall vid den egna institutionen. Av de totalt 20 poäng som skulle inhämtas så var en kurs obligatorisk och tre frivilliga. Antalet alternativ var från början fyra, varav ett föll bort och därmed minskade också valfriheten, påpekar Peter.<sup>101</sup>

Malin framhåller att det särskilt är studenter som läser enstaka, bildningsbetonade kurser, till exempel latin, som ofta råkar illa ut. Eftersom kursen löper större risk att inte ses som tillräckligt nyttig och inkomstbringande av universitetet, ökar risken för att studenten kan tvingas vänta flera år på en fortsättningskurs.<sup>102</sup>

## Undervisningens kvalitet: högskolans ansvar

Beträffande undervisningens utformning så påpekar flertalet att studierna är betydligt mer lärarstyrda än man hade föreställt sig, och detta gäller i synnerhet studenterna vid utbildningar inom naturvetenskap, medicin och vård. Vidare är några av studenterna (själv)kritiska till vad de ser som ett bristande engagemang på studentnivå.

Ulf i Örebro, först och främst, menar att kurserna har en sådan uppläggning (och studenterna en sådan ambitionsnivå) att man inte lär sig ämnet i sig och dess tillämpningar, utan snarare tentamens uppbyggnad. Han uppfattar att det är institutionen som ”drar” studenten genom utbildningen, snarare än att denne tar sig till examen för egen maskin. Han betonar att det finns stora variationer mellan lärarna, men att alltför många kurser bygger på en helt mekanisk inläring. Han framhåller vikten av riktlinjer för hur en tentamen skall vara uppbyggd, att de inte får vara alltför likartade från år till år, till exempel, eftersom studenten som det ser ut i dag kan klara en tentamen bara genom att ha pluggat in gamla tentamina. Som belysande exempel nämner han en kurs i telekommunikation där lärarna valde att ge tentamen en helt ny struktur, som i högre grad förutsatte problemlösning och förståelse. Följden blev att betydligt fler än vanligt (drygt halva gruppen) blev underkända.

Ulf menar att även om missförhållandena kan bero på lättja hos vissa lärare, så misstänker han att huvudskälet är ekonomiskt: kravet på genomströmning. Ulf menar att detta är oroväckande, och dessutom ojuste mot de studenter som faktiskt är intresserade, motiverade och beredda att lägga ned tid på sina studier:

Så tar man examen från ett universitet där [...] dom examinerar vem som helst [...] Då går ju ryktet ned [...] Om man går på en [anställnings]intervju nästan och så tittar dom: 'Jaha, Örebro – hejdå!'<sup>103</sup>

Peter menar att vissa komplicerade kurser i matematik förutsätter mer av lärarstyrning, men anser att lärarstyrningen präglar studierna även när den inte skulle behöva göra det. Lärarna följer dessutom en mall som inte ger utrymme för flexibilitet, och det finns vissa inslag i undervisningen som direkt motverkar förståelse:

man har fått en labbanvisning där det bara är att peka och klicka och sedan när man är klar, visst man har ju gjort nånting, men man har ju inte så bra koll på vad man har gjort.

Han tolkar detta som ett uttryck för att undervisningen på detta sätt blir lättare för läraren, vilket han i sin tur tolkar som att lärarna har ont om tid. Han ser även ekonomiska orsaker till att undervisningen ger alltför litet utrymme för studenterna att experimentera själva. Även om det finns undantag innebär detta att många kurser mer liknar gymnasiet än den högskola han faktiskt befinner sig vid. Han pekar vidare på det anmärkningsvärda i att självstudier av litteraturen uppmuntras så lite. Tentamen är uppbyggd på ett sådant sätt att det kräver närvaro vid föreläsningarna – att själv ha läst och förstått litteraturen är inte den väg som leder till godkänt betyg. Detta menar han ger en strömlinjeformning som leder till många godkända studenter, men som knappast befrämjar deras självständighet eller intresse.

En student som inte deltog i intervjuundersökningen, men i enkäten, skrev ett kompletterande brev, där han kommenterade frågan. Hans uppfattning är att mer av självstudier skulle befrämja såväl valfrihet och självständighet i studierna som institutionens balansräkning:

En större valbarhet skulle kunna genomföras om man slopade det i sammanhanget onödiga kravet på undervisningstillfällen, och att professorerna i stället fingo handleda de intresserade kandidater, som hänvände sig till deras specialområden, i s.k. läskurser [---] Till uppbyggnaden äro dessutom didaktisk läroform, handledning och examination betydligt friare i sådana kurser, i jämförelse med traditionella undervisningskurser med gymnasial tentamen, men det måste inte därmed vara ekonomiskt dyrare att examinera läskurser i jämförelse med att 'rätta skrivningar'.

Peter påpekar även att han som student ibland kan känna att han "stör" lärarna, och utgör ett hinder för deras möjligheter att forska. Apropå förhållandet till den akademiska friheten konstaterar han lätt desillusionerat:

Man får väl känslan ibland att vi är här för lärarnas skull, lärarna är inte här för vår skull. Det känns ibland som att all forskning bara är i vissa korridorer, i lärarrummen och så där. Vi får inte riktigt ta del av den friheten.<sup>104</sup>

Känslan av att man som student är i vägen, att lärarna helst vill syssla med sin forskning, kommer även till uttryck i Malins beskrivning. Hennes uppfattning är att det är lärarnas större intresse för forskning i kombination med kraven på genomströmning, som ligger bakom en viss form av lärarstyrning, nämligen den som sker vid uppsatsskrivandet. Hennes egen erfarenhet från arbetet med C-uppsatsen i psykologi var att samtliga studenter blev direkt "inlussade" i befintliga projekt, med befintliga data. Lärarna

anger vilka projekt man har att välja mellan, och inget utrymme finns för fria val. Inom dessa snäva ramar begränsades valmöjligheterna ytterligare. Brist på handledare inom de ämnen flertalet valde gjorde att kvaliteten i handledningen blev lidande. Hon ser detta som djupt allvarligt av två skäl: dels som ett ingrepp i den akademiska frihet som bör tillkomma studenten, dels som missvisande, eftersom examensarbetet skall ge en fingervisning om studentens kompetens på arbetsmarknaden.<sup>105</sup>

Mattias som läser kemi i Uppsala menar vidare att utbildningen är mycket lik gymnasiet. Den överensstämmer inte med hans bild av universitetet som en institution där studenten tar eget ansvar för sin inläring, utan det mesta är bundet och studenten går sina åtta timmar per dag, men ägnar sig inte åt studier när han kommer ut från institutionens lokaler.<sup>106</sup>

Likartade synpunkter framförs av läkarstudenten Helen, som vidare menar att det finns moment i den prövning som görs av studenternas kunskaper vars syfte snarare förefaller vara bestraffning än fördjupning av ämneskunskaperna.<sup>107</sup>

Även Jonas, med studier parallellt i Uppsala och Stockholm, menar att studierna vid KTH präglas av ett arbetssätt som i hög grad liknar gymnasiet:

Arbetssättet är väldigt likt gymnasiet. Man har, hade i alla fall första åren, hade sex timmar/dag och det stod i princip [...] vilka tal man skulle räkna, vad man skulle läsa till varje lektion och man kunde bara sitta och kryssa av och göra det. Det var väldigt mycket arbetsmängd, men man behövde inte ta så mycket initiativ.

Liksom Peter menar han att det kan finnas vissa kurser som är så komplicerade att det förutsätter mer av lärarstyrning inledningsvis. Samtidigt betonar han att detta inte skulle behöva utesluta mer av reflektion och teoretiska perspektiv. Huruvida denna inställning ger något avtryck i undervisningen är dock helt beroende av den enskilde läraren. Han uppfattar att det finns skilda förhållningssätt bland lärarna. Vissa lärare behandlar de teoretiska modeller som presenteras som direkta avtryck av verkligheten, medan andra lärare framhåller teorierna som ett sätt att tolka världen; att teorin är en modell och att verkligheten kan beskrivas på en rad olika sätt. Som han ser det är det dock det förstnämnda, mer oreflekterade, förhållningssättet, som präglar merparten av undervisningen vid KTH. Studenterna uppmuntras inte att se vetenskap som ett visst sätt att tänka, som en metod, utan den mekaniska inläringen dominerar. Frågan om metod,



benägenheten att sätta saker i perspektiv kommer inom vissa ämnen allteftersom, men finns inte som en naturlig beståndsdel från början.

Jonas menar att han därför har haft stor nytta av att komplettera ingenjörstudierna med studier inom humaniora och samhällsvetenskap, eftersom det där framförs ett tydligare budskap om teorin som en tolkning av verkligheten, och inte som ett direkt, absolut, heltäckande avtryck. Inom vissa av dessa ämnen fanns vidare en fortlöpande strävan efter förståelse, medan studierna på KTH präglades av att studenterna ”läste på” och ”sedan fick man på något sätt hoppas att man skulle förstå det på slutet”.

Jonas framhåller samtidigt att på motsvarande sätt som ingenjörstudier är möjliga att förena med mer av reflektion och kritiskt tänkande, så finns det inget från ovan givet samband mellan kritiskt tänkande och samhällsvetenskapliga studier. Som exempel anger han nationalekonomi, studier vars tekniska del han tack vare sin matematiska bakgrund hade lätt för. Han reagerade dock över vad han uppfattade som en fullkomlig frånvaro av kritiskt tänkande och reflektion kring de modeller som tillämpades, och avslutar med att konstatera att detta förhoppningsvis var något som följde på högre nivåer.<sup>108</sup>

Dessa resonemang kring den relativa frånvaron av reflektion inom tekniska utbildningar återkommer hos psykologistudenten Malin. Hon har inte själv studerat dessa ämnen, men har genom sin studentfackliga verksamhet vissa insikter i deras uppläggning. Hon betraktar frågan som en fråga med politiska implikationer, och ifrågasätter den föreställning om dessa ämnen som värdeneutrala som förmedlas till, och anammas av, studenterna. Även om en teknisk konstruktion som sådan kan förstås objektivt, så anser hon att teknologerna borde ställa sig frågan vilka mer eller mindre goda handlingar tekniken kan utnyttjas för. Hon ser det därför som angeläget att även dessa ämnen skulle ha undervisning i form av seminarier.

Att faktiskt behöva veta vad siffrorna betyder mer än att de är siffror [...]. Vad kan man använda dem till? Jag menar, som t.ex. testdockor i bilar, som utgår från en man som är 1,85 cm lång och väger 85 kg. Vad innebär det om man nu skulle jobba med sådana saker i framtiden? Jo, det kanske innebär att kvinnor får större skador i de bilar man producerar.<sup>109</sup>

Liksom hos Jonas och Malin, finns ytterligare beskrivningar som tyder på att tendensen till gymnasiala undervisningsformer varierar med ämne. Josefine i Uppsala, som har en viss bredd i sina ämnesstudier, menar att detta varit tydligast då hon läst språk, möjligen beroende på att antalet

studenter som kom direkt från gymnasiet var flest där, och att detta kan ha satt sin prägel på kurserna. I vissa fall, i synnerhet på A-kurser, har det också varit nödvändigt för läraren att gå in och ta en styrande roll eftersom studenterna inte alltid själva visar sig vuxna det ansvar som vilar på dem. Däremot har hon en mycket positiv bild av ämnet historia, där hon menar att det tidigt blev tydligt för studenterna att de inte längre befann sig i skolan, utan i en miljö för kritiskt tänkande.<sup>110</sup>

En motsvarande positiv beskrivning ger även Jennie, men i detta fall av ämnet idéhistoria, där hon menar att studenterna uppmuntrades att vara aktiva, att diskutera och vända och vrida på problemen, att pröva olika teorier snarare än att – som inom t.ex. nationalekonomi, med hennes jämförelse – begränsa sig till en enda grundteori som behandlas som generellt giltig.<sup>111</sup>

Ignacio och Daniel menar, liksom Ulf, att graden av gymnasifiering, liksom undervisningens kvalitet i stort, i hög grad är beroende av den enskilde läraren.<sup>112</sup> Ignacio berättar att han under en period var så besviken på studiernas gymnasiala karaktär, att han bara läste för att få ut sin examen. Detta förändrades när han fick tillfälle att skriva en B-uppsats i statskunskap:

Då var jag helt inne i uppsatsskrivandet, det var ingenting annat som existerade för mig, och då var det ju det här: 'Wow, jag sitter här och skriver och inser och lär mig och hittar saker som jag aldrig trodde att jag skulle kunna hitta, dels hos mig själv och i det jag läser. [---] Det var som att det väcktes en helt ny sida hos en själv som ledde till att man utvecklades.

Han menar att lärare som lyckas förmedla detta till studenten på detta sätt väcker deras nyfikenhet och självständighet. Sådana lärare träffar man på då och då, men de är tyvärr inte är så vanliga som man skulle kunna önska. Han ser detta delvis som en fråga om hur man organiserar utbildningen, vad som anges i kursmålen och hur undervisningen läggs upp, till exempel. Men problemet har också mer individualpsykologiska orsaker. En lärare som uppmuntrar sina studenter till kritiskt tänkande, uppmuntrar dem i samma stund att kritisera läraren själv. Ignacio pekar på att det därför krävs en trygghet hos läraren, liksom en förmåga att bortse från personlig prestige och från sin egen person, för att i stället framhålla de egna argumenten som det intressanta: ”Och att låta kanske 300 studenter totalt säga sig själv [---], det är väldigt få lärare som är kapabla att göra det, för det krävs en oerhörd styrka också”.

Om problemet inom vissa ämnen består i att inslaget av reflektion, bildning och kritiskt tänkande blir avhängigt av vilken lärare som just den terminen har en given kurs så finns det, enligt Ignacio, utbildningar där det närmast finns en institutionaliserad föreställning om att man inte skall fråga ”Varför?”. Han är besviken på juristprogrammet i detta avseende. I likhet med den kritik som flera studenter framfört mot tekniska utbildningar, menar Ignacio att juristutbildningen glömmer att det är den juridiska metoden som är det intressanta, inte den mekaniska faktainläring på specialområden som nu präglar den faktiska utbildningen. Vidare borde perspektivet vidgas så att studenterna inte inges föreställningen att det enbart är den konkreta lagtillämpningen som är det intressanta, utan att utbildningen borde integrera filosofiska, humanistiska och samhällskritiska perspektiv, det vill säga en juristutbildning med mer av filosofi och sociologi, och mindre av skatte- och processrätt. Parallellt med Malins påstående om att ingenjören måste tvingas reflektera över sitt uppdrag, så måste enligt Ignacio även juristen uppmuntras till detta.

Ignacio menar vidare att diskussionen om akademisk frihet ibland blir missriktad. Han framhåller att högskolan förvisso bör hävda sin frihet i förhållande till politiken och näringslivet, men att man samtidigt blir så upptagen av detta att man glömmer att för den enskilde studenten blir läraren man möter minst lika viktig. Det blir avgörande för studentens inställning till akademisk frihet huruvida läraren förmedlar till studenten att ”nu är du tillbaka i gymnasiet” eller om läraren tvärtom förmår visa att högskolestudier är någonting väsensskilt från skolundervisning. Han menar att om man ser det krasst så har läraren i de flesta fall en månad på sig: har han inte visat vad högskolestudier bör handla om och vad akademisk frihet innebär på den tiden, så glömmer studenten detta och inriktar sig i stället på examen, pengar och snöd nytta.<sup>113</sup>

Samtidigt som det på flera punkter riktas kritik mot en högskola som på väsentliga punkter gymnasifierats, så finns också beskrivningar som tyder på att det finns inslag i utbildningen som motsvarar kraven på en högskola där studenten uppmuntras att fritt och självständigt söka kunskap. Vi har ovan redogjort för Ignacios och Ulfs beskrivningar av enskilda lärares positiva påverkan, liksom Jennies och Josefines uppskattning av vissa ämnen i detta avseende.

Till studenterna med positiva erfarenheter skall också räknas David, som menar att det för studenten finns en betydligt större akademisk frihet i Sverige jämfört med i Kenya där han också studerat. Där är systemet betydligt mer hierarkiskt och läraren ”en halvgud och eleverna som satt

och antecknade varje ord, [för] att det behövde komma tillbaka ordagrant för att [bedömas som] korrekt”.<sup>114</sup>

Beträffande högskolans grad av gymnasifiering så pekar Malin, i många avseenden en kritisk student, på ett inslag i undervisningen som hon odelat uppskattar, nämligen seminarieformen. Hon ser den som en miljö där studenten tvingas reflektera och fundera över vad andra människor säger. Även om alla läst en och samma bok så kan de ha olika tolkningar av den. Hon anser att detta förhållningssätt dock inte är lika tydligt från lärarhåll. På tentamen räcker det, som nämnts, att visa att man läst in fakta, och seminarieundervisningen kommer därmed att utgöra en välgörande balans till den innantilläsning som tentorna uppmuntrar.<sup>115</sup>

Bland det fåtal studenter som funderat mer ingående kring frågan om akademisk frihet, finns ett par som anser att uttrycket ibland missbrukas. Både Malin och Ignacio stöter genom sitt studentfackliga arbete ofta på uttrycket ”akademisk frihet” i diskussioner mellan högskolans olika företrädare, och de är kritiska till hur det ibland används. Ignacio berättar att han som studentrepresentant har lagt fram förslag om förändringar av högskolan, till exempel kring hur kritiska perspektiv och frågor kring jämställdhet skall uppmärksammas. Motståndarsidan har då på ett ibland ojuste sätt använt argumentet om akademisk frihet som ett vapen. Med motiveringen att förslagen till förändring skulle innebära ett hot mot den objektiva, rationella vetenskapen, och därmed mot den akademiska friheten, får motståndaren ett direkt övertag. Ignacio ser argumentationen som ojuste eftersom det i själva verket inte är den akademiska friheten, utan enskilda personers maktpositioner som hotas. Hänvisningen till akademisk frihet är dock det mest effektiva argument som överhuvudtaget kan användas. Detta gör att begreppet för honom får ett janusansikte: å ena sidan ett rebellideal som omfattar kritiskt tänkande, beredskap att ompröva sin metod, sina resultat och sig själv och å andra sidan ett medel för att inte behöva ifrågasätta sin metod, sina resultat och sig själv.

Samtidigt som högskolan enligt Ignacio motsätter sig sådana omprövningar som han menar skulle öka den akademiska friheten, så uppfattar han att man i stället offerar den akademiska friheten på annat håll. Han beskriver vad han ser som en akademi som mer och mer börjar fungera som ett företag där man ”producerar” studenter och där rektorns främsta roll är att inhösta pengar och marknadsföra sitt lärosäte. Rektorns roll i samhällsdebatten blir därmed inte den av en försvarare av den akademiska friheten, utan den av mäklare och entreprenör.<sup>116</sup>

Malin berör frågan från ett studentfackligt perspektiv liknande Ignacios. Hon menar även att hänvisningar till ”akademisk frihet” blivit ett medel i det hon uppfattar som lärarnas strävan att försöka komma undan såväl undervisning som den tredje uppgiften – allt i en strävan att inte behöva befatta sig med annat än sin egen forskning.<sup>117</sup>

### **Undervisningens kvalitet: studenternas ansvar.**

Flera studenter är också kritiska till studenternas (ibland inbegripet sitt eget) sätt att bedriva universitetsstudier. De anser att det hos studenterna finns ett kvarvarande gymnasialt betraktelsesätt såtillvida att syftet blir att med minsta möjliga ansträngning bli godkänd.

Ulf uppfattar ambitionsnivån bland flertalet studenter som ”väldigt låg”, vilket fått honom att undra huruvida de överhuvudtaget befinner sig på högskolan för att lära sig någonting, eller om avsikten bara är att erhålla examen. Som exempel nämner han en kurs där man för att bli godkänd antingen måste klara en tentamen alternativt fyra delprov (”duggor”). Hade man under kursens gång klarat duggorna, så blev man direkt godkänd, men för att få ett högre betyg (och den fördjupade kunskap ett sådant kan antas avspegla) så måste studenten även skriva vissa delar av tentamen. Av det fyrtiotal studenter som gick kursen så var det sex personer som skrev tentamen. Ulf ser detta som en oroväckande indikation om på vilken nivå flertalets studenter har sina ambitioner.

Han menar att institutionen också bär ett ansvar, och att en lösning vore att införa ett tentamenstvång, om nu studenterna själva inte är vuxna det ansvar högskolestudier innebär. Samtidigt säger han sig misstänka att institutionen kan tänkas vara nöjd med ordningen, eftersom man får ”ut” sina studenter.<sup>118</sup>

En parallell beskrivning ges av läkarstudenten Helen. Hon berättar att vid kursstarten lämnas ett kursprogram ut för att studenterna skall kunna planera sin termin. Det anges också en skriftlig inlämningsuppgift och slutdatum för densamma. På hennes kurs har majoriteten studenter lämnat in uppgiften samma dag, eller dagen efter. Hon anser att detta är begripligt såtillvida att man har de aktuella kunskaperna färska och att arbetsinsatsen därmed blir mindre. Samtidigt tolkar hon det sena inlämningsdatumet som en indirekt uppmaning till studenterna om att söka mer information och reflektera över sina resultat under terminen utifrån mer än ett perspektiv. Hon är undrande inför att lärarna inte framhåller detta och inte

motiverar det sena slutdatumet, utan bara upplyser om dag i almanackan ”och så sväljer vi [studenter] bara, och så antecknar man i boken.”<sup>119</sup>

Att det finns ett bristande intresse för den förståelse och fördjupning som går utöver en miniminivå, beskrivs även av receptariestudenten Sara. På frågan om hon tror att det bland studenterna skulle vinna genklang att föra in mer av bildningsämnen i ett tydligt yrkesinriktat program som receptariens, svarar hon:

Men det är ganska mycket det här att vi läser receptarieprogrammet, och vi läser saker som t.ex. organkemi och håller på med atomorbitaler så är det ganska många som ganska fort tröttnar ur och liksom: 'ja men, vad ska jag ha det här till? Ska jag stå där på apoteket och säga till Bosse, 87 år, att i hans medicin så finns det en karboxylsyragrupp [sic] med den och den hybridiseringen som när den kommer i din kropp...?' ... så blir det svårt att – det är så många kurser som folk redan tycker känns att de ligger för långt bort från den klassiska receptarierollen att stå och rådgiva om vad man ska ha för nässpray.

Den mest omfattande kritiken av studenterna själva framförs av studenter inom teknik/vård/medicin-områdena eller inom yrkesförberedande program. Men även inom ett ämne som idéhistoria påtalas vad som beskrivs som bristen på kritiskt tänkande. Magnus menar att han sällan kunnat iaktta studentförslag från studenter som är kritiska på ett mer substantiellt sätt, som gäller hur undervisningen i grunden skulle kunna bli bättre eller som ger förslag till ny litteratur, till exempel.<sup>120</sup>

Även den mest uppskattande beskrivningen rymmer en undran inför frånvaron av självständighet och kritiskt tänkande bland studenterna. Det är även här en student i idéhistoria, Jennie, som påtalar det anmärkningsvärda i att under hela hennes studietid har hon vid endast ett tillfälle bevitnat hur en student ifrågasatt själva grunden för det läraren sade. Det var under en gästföreläsning av en ekonomhistoriker som en historiestudent, med egna sakargument, ifrågasatte om de teoretiska modeller föreläsaren framhöll var så överlägsna andra som föreläsaren gjorde gällande. Hennes iakttagelse får betraktas som särskilt anmärkningsvärd eftersom de ämnen hon studerat, historia och idéhistoria, till stor del är uppbyggda kring just källkritik och reflektion. Det är dessutom typiska bildningsämnen, där studenterna i särskilt hög grad kan antas vara motiverade av eget intresse snarare än av nyttohänsyn.<sup>121</sup>

Beträffande det som många beskriver som bristen på egna initiativ och kritiskt tänkande pekar några av studenterna också på vissa svårfrånkom-

liga problem. Sara menar att det bland studenterna finns en bild av lärarna som "experter" och i egenskap av ett slags oskrivet blad ställs man inför en rad nyheter vilka gör det svårt att ens ha förmågan att ifrågasätta. Jonas menar att det inte går att komma ifrån att en del av den kunskap som förmedlas är så komplicerad och svåråtkomlig att det är svårt att förvänta sig mer än "mekanisk" inläring, åtminstone inledningsvis. Eventuell förståelse kan förhoppningsvis komma senare. Som ovan nämnts framhåller han dock samtidigt att det finns skillnader bland enskilda lärare, och att det inte är en naturlag att reflektion och ifrågasättande skulle lysa helt med sin frånvaro inom just naturvetenskap och teknik. Jennie framhåller det moment 22-liknande i situationen. Det är på den lägsta nivån man skulle ha störst behov av att vara kritisk men samtidigt har man då sämst förutsättningar. På C-nivån är man redan formad, och den typ av kritik man då lärt sig tillämpa ligger "inom de givna ramarna".<sup>122</sup>

Malin menar vidare att om man sitter i en sal med 350 okända studenter och läraren bär mikrofon krävs det visst mod för att räkka upp handen och ifrågasätta vad som just sagts. Följaktligen är det också få som vågar göra det under en sådan kurs, särskilt som det finns ett socialt tryck att inte avbryta föreläsaren. Hon menar vidare att inte heller tentornas utformning uppmuntrar till reflektion, utan bygger på att studenten lär sig så mycket fakta som möjligt utantill.<sup>123</sup>

Malin beskriver ytterligare ett sammanhang där studentens eget förhållningssätt begränsar den frihet man trots allt har som högskolestuderande. Hon pekar på att programstudenter jämfört med studenter vid fristående kurser kan bli alltför bundna vid sin grupp. Detta gör att de undviker att läsa ett år vid en annan institution, utomlands eller att göra ett studieuppehåll – allt på grund av rädslan att förlora sin "klass".<sup>124</sup> Det allt vanligare ordvalet "klass" framstår som betecknande – kurskamraterna övergår till att bli en sammanhållen social enhet, mer lik skolans klass än den mer löst sammansatta samling studenter som högskolan bygger på.

Att se detta som enbart en fråga om organisation räcker dock inte, utan beskrivningarna rymmer även problem med själva attityderna till studier, hos såväl lärare som studenter. Ignacio pekade på det i sig bekymmersamma med en lärare som suckade om han räckte upp handen, men det blev inte lättare av att också studenterna uppträdde på detta sätt. Och även om han anser att det vid en utbildnings inledning kan vara svårt att iakta den ifrågasättande hållning som det fria kunskapssökandet förutsätter, så framhåller han det som anmärkningsvärt om människor kommer ut från högskolan utan att överhuvudtaget ha tvingats ifrågasätta sitt sätt

att tänka. Han betonar samtidigt att det inte handlar om att styra människors tankesätt, utan om att få dem själva att reflektera över detta: ”du skall kunna gå ut från högskolan och vara nazist, men du skall veta varför du är nazist” som han formulerar det.<sup>125</sup>

En ytterligare kommentar som ges i frågan kommer från Daniel. Han menar att det kan vara svårt att ifrågasätta läraren under själva föreläsningen, men att läraren i bästa fall kan verka genom att sätta igång en tankeprocess som sker självständigt och oberoende av läraren, och därmed lägger grunden för framtida ifrågasättanden.<sup>126</sup>

Några studenter pekar även på en ytterligare företeelse som kan verka begränsande för den akademiska friheten, något betydligt mer undflyende och administrativt svåråtkomligt: de samhällliga strukturernas påverkan på den enskilde studenten.

Teknologen och samhällsvetaren Jonas menar att samtidigt som man förhåller sig till en teori eller en tänkare så fångas man in i deras sätt att tänka och kommer att styras av dennes tanke kategorier. Ekvationen är svårlöst eftersom man för att kunna kritisera någon måste behärska tänkarens grundtankar. På motsvarande sätt finns även en formell styrning: föreställningar om hur en vetenskaplig text skall se ut liksom vad som överhuvudtaget ligger inom vetenskapens ramar, och det går inte att helt handla mot dessa regler. För att nå vetenskaplig acceptans – och därmed akademisk frihet – måste den kunskapssökande anpassa sig, visa ett tillräckligt mått av auktoritetsbundenhet, och därmed verka mot den akademiska frihetens anda.<sup>127</sup>

Jennie menar att om man driver saken till sin spets så är det svårt att hävda att det överhuvudtaget finns någonting sådant som fritt kunskapssökande, eftersom vi lever i ett sammanhang och påverkas av detta.<sup>128</sup> Även Magnus ifrågasätter den akademiska frihetens möjligheter att verka överhuvudtaget. Högskolan kan tillåtas hur mycket akademisk frihet som helst, den är ändå underordnad samhällliga hierarkier och strukturer. Dessa strukturer formar såväl lärare som studenter. Till de mer väsentliga hör, enligt hans mening, den som får var och en som går in i högskolan att glömma samhället utanför, att glömma att man utgör en privilegierad samhällsgrupp. Den akademiska friheten tillåts därför bara verka så länge den inte hotar grundvalen för detta ”elitistiska” system.<sup>129</sup>

Ignacio tar upp de mer konkreta maktstrukturer som han menar präglar högskolan av i dag, där inte bara ifrågasättanden utifrån, utan även interna kritiska röster trycks tillbaka, inte sällan med hänvisningar till den akademiska friheten. Där studenter präglas av undervisningsformer där de



inte törs ifrågasätta sin lärare och, som en parallell, doktorander inte törs ifrågasätta sin professor.<sup>130</sup>

## **Lärares och studenters beskrivningar av akademisk frihet i utbildning och undervisning**

Det är tydligt att bland de intervjuade studenterna så finns det flera för vilka diskussionen om akademisk frihet är obekant. Även då jag har definierat uttrycket som ytterst en fråga om fritt kunskapssökande, så säger flera studenter att de betraktar frågan som mer knuten till högskolans forskning, och dess oberoende av stat och näringsliv.

Detta hindrar inte att studenternas resonemang kring sina erfarenheter av utbildningen rymmer tankar som berör frågan om akademisk frihet. Även om inte alla är kritiska i alla delar, så rymmer beskrivningarna mycket av kritik. Det är en kritik som framstår som trovärdig, dels då den rymmer mått av självkritik, dels då den så väl överensstämmer med den bild som ges av lärarna, men nu från ett helt annat perspektiv. Båda parter skildringar rör brister; brister såväl på resurser som i organisationen. Liksom lärarna menar dessa studenter att undervisningen är alltför gymnasifierad och i för stor utsträckning bygger på mekanisk inläring. Liksom lärarna anser de vidare att examinationen i många fall inte ställer tillräckligt höga krav på självständig inläring och fördjupade ämneskunskaper, och inte kräver mer än att studenten läst in sig på gamla prov. Därmed är den inte i samklang med högskolelagens ord om att högskolan på olika sätt skall verka för att studenterna tillägnar sig ett kritiskt tänkande och självständighet i kunskapssökandet.

Vi ser vidare en överensstämmelse mellan studentens bild av att alltför många lärare framstår som ointresserade av undervisning, och lärarens bild av en yrkeskår som måste tillkämpa sig tid för att ansöka om att överhuvudtaget få forska.

Från vissa lärarbeskrivningar känner vi även igen en students ord om att uppmuntran till kritiskt tänkande förutsätter trygghet hos läraren, och en beredskap att utsätta även sig själv för kritik. Frågan har förvisso individualpsykologisk botten, och kan röra sådana personliga egenskaper som inte är helt enkla att påverka utifrån. Samtidigt är det sannolikt att den arbetsmiljö lärarna beskriver, där många är projektanställda och där möjligheterna att få forska är så begränsade, inte befrämjar den känsla av trygghet som en sådan typ av undervisning kräver.

Till skillnad från lärarna drar studenterna inga slutsatser om brister i studentkollektivets förkunskaper, vilket knappast hade varit att vänta. Men även studenterna är kritiska i detta avseende, eftersom de menar att en alltför utbredd attityd bland dagens studenter är den att högskolestudier är en fråga om att med minsta möjliga ansträngning bli godkänd.

Beskrivningarna tyder överhuvudtaget på att det ”nära samband” mellan forskning och undervisning som högskolelagen föreskriver, långtifrån alltid är tydligt. Följden blir att högskolan för alltför många studenter inte ger det utrymme för nyfikenhet, bildningslust och kritiskt tänkande som utgör förutsättningen för den enskilde studentens fria kunskapssökande och därmed hans eller hennes akademiska frihet. Men många studenter beskriver på olika sätt att de vill bli varse att de befinner sig i en forskningsmiljö. De vill känna att de inte befinner sig i rummet bredvid det där forskningen bedrivs – varken bildligt eller bokstavligt.

Bilden är dock inte alltigenom mörk. Flera av studenterna pekar på möten med enskilda lärare, och vad dessa betytt, såväl för deras syn på högskolan som på sig själva. Problemet är dock att detta i många fall framhålls som undantag snarare än regel, som något som kunnat ske inte tack vare, utan trots utbildningens allmänna organisation.

Det framstår också som att i själva ämnesvalet ligger en väsentlig del av studentens akademiska frihet. Bara en av studenterna menar att tanken på den kommande arbetsmarknaden helt övervägde då hon valde ämne, men inte ens i hennes fall saknade ämnet som sådant intresse. De övriga säger att intresse var det övervägande studiemotivet, även om man försökte kombinera det med tankar på ett framtida yrke. För att något föregripa den enkät som utförligt kommer att analyseras i nästa kapitel, så avspeglar intrycket från intervjuerna dess resultat. Det är tydligt att intresse eller ”vidga sina vyer” är de studiemotiv som ges störst vikt, samtidigt som många studenter också tillmäter tankar om framtida yrke ett förhållandevis högt värde. I den mening framstår valet inte som fullkomligt fritt, men samtidigt som långt ifrån helt bundet av oro och strategier inför framtiden.<sup>131</sup>

Vissa av de studenter som har erfarenhet av utlandsstudier pekar vidare på att det svenska högskoleväsendet inte bygger på en sådan strikt hierarkisk organisation att det blir omöjligt att ifrågasätta läraren. Formellt utrymme för ifrågasättanden finns, men samtidigt pekar somliga studenter på att det inom vissa utbildningar finns ett sätt, både från lärares och studenters håll, att bemöta ifrågasättanden som gör att den enskilde studenten ändå inte vågar – eller ids. Även i detta fall ser vi sålunda exempel på hur

studentens tillägnelse av det kritiska förhållningssätt och den självständighet som lagen föreskriver försvåras.

En väsentlig aspekt som framkommer är vidare det stora värde studenterna tillmäter möjligheten att genom enstaka kurser forma sin egen utbildning, liksom utrymmet att parallellt med ett program läsa fristående kurser. Mer nedslående är däremot det att vissa institutioner på grund av resursbrist måste dra in utlovade kurser, liksom att studenter inom vissa ämnen ibland måste vänta flera år på en fortsättningskurs.

Så långt den kvalitativa studien av studenternas syn på högskolestudier. Som nämnts uppvisar urvalet en överrepresentation av sådana personer som kan antas vara mer engagerade och ambitiösa än den genomsnittlige studenten. För att dra slutsatser om huruvida den bild som vuxit fram äger en mer generell giltighet, följer i nästa kapitel en analys som bygger på ett mer omfattande enkätmaterial. Liksom i föreliggande kapitel är det frågorna om studenternas ideal och deras bedömning av den högre utbildningens kvalitet som kommer att ägnas det största utrymmet. Såväl studenternas ideal som deras betyg på högskolan kommer också att förklaras.



# Romantiskt bildningsideal eller krasst nyttotänkande – svenska studenters syn på den högre utbildningen

Medförfattare till detta kapitel är professor Jörgen Hermansson.

## **Studenternas syn på högskolan – vad och vilka?**

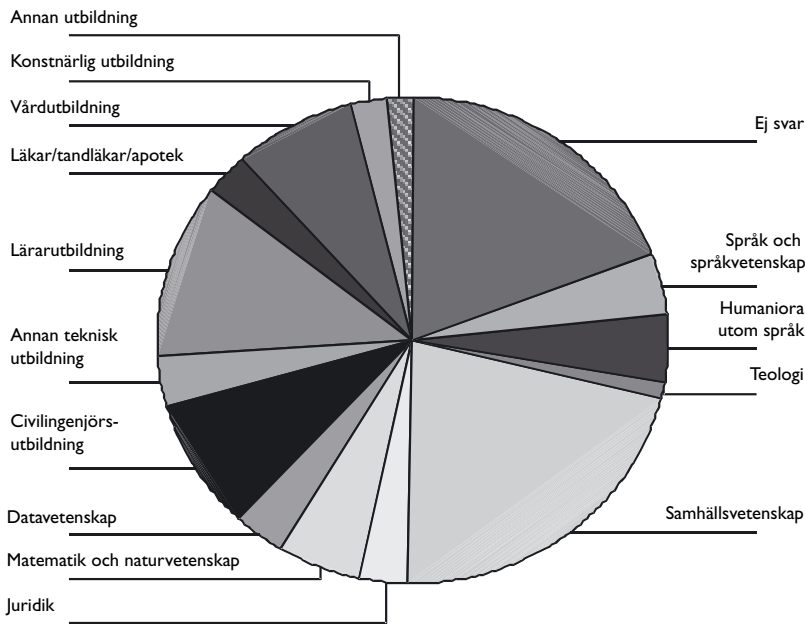
Syftet med denna del av rapporten är att redovisa huvudresultaten av de statistiska analyser som mer utförligt och detaljerat återfinns i en särskild bilaga.<sup>132</sup> Innehållet kretsar främst kring de olika typer av akademiska ideal – normativa uppfattningar om mer principiella frågor – som omfattas av studenter i den svenska högskolan. Eftersom intervjuerna efterlämnade ett mått av tvivel om huruvida studenter i gemen, på ett mer djupgående sätt, har reflekterat kring frågor rörande akademisk frihet, föll det sig naturligt att utforma enkäten tämligen öppet. Den första uppgiften i det följande blir också att utröna om svenska högskolestuderande har några sammanhängande principiellt orienterade uppfattningar om hur högre utbildning bör fungera och vara utformad. I den mån en sådan genomgång ger något resultat väcks nya frågor. I linje med Högskoleverkets egen utvärderingsverksamhet, till exempel den så kallade Studentspegeln, finns anledning att fråga sig i vad mån studenterna bedömer att högskolan motsvarar olika ideal. Än mer angeläget, bland annat därför att Studentspegeln inte behandlar detta, är att ställa frågor om vad som förklarar studenternas ideal. Är det högskolan, dess sakliga innehåll och dess utformning, eller är det helt andra faktorer, som avgör hur studenterna tänker principiellt om den högre utbildningen?

## **De tillfrågade studenterna**

Undersökningens målpopulation, d.v.s. de individer som man vill kunna dra slutsatser om, utgjordes av personer som studerade på svenskt universitet eller svensk högskola under vårterminen 2005. För att kunna dra ett urval från populationen skapades en urvalsram som avgränsade, identifierade och möjliggjorde koppling till objekten i populationen. Urvalsramen i undersökningen var Universitets- och högskoleregistret för hösttermi-

nen 2004. Från urvalsramen drogs ett stratifierat obundet slumpmässigt urval om 3127 individer. Undersökningen genomfördes som en postenkät med två påminnelser. Totalt var det 1 867 personer som besvarade frågeblanketten, vilket var 60 procent av urvalet. 372 av de svarande var dock personer som inte längre studerade på högskolan. Denna s.k. svarande övertäckning var en följd av att det saknades ett uppdaterat register att dra ett urval från.<sup>133</sup>

Vilka är det då som har svarat på vår enkät? Ämnesfördelningen bland de svarande framgår av nedanstående diagram:



**Figur 1. Ämnesfördelningen bland dem som har besvarat enkäten.**

Av nedanstående tabell framgår vidare att studenterna i undersökningen är förhållandevis erfarna. Många har tidigare studerat något annat ämne.<sup>134</sup> I genomsnitt har de redan läst motsvarande nästan en hel grundutbildning. Detta gäller i särskilt hög grad gruppen teologer.

**Tabell I. De studerandes egna akademiska erfarenhet**

	Antal tidigare ämnen*	Antal terminer (inkl. vt 05)	Antal högskolepoäng	Antal svarande
Teologi	1,7	10,0	160	17–18
Läkar-/tandläkar-/apotekarutbildning	1,4	8,2	149	49–50
Språk och språkvetenskap	1,7	8,0	130	74–77
Humaniora (utom språk)	1,7	6,6	118	82–84
Vårdutbildning	1,0	6,8	110	147–149
Matematik och naturvetenskap	1,4	7,1	109	98–100
Lärarytbildning	1,1	6,5	109	211–220
Civilingenjör	1,0	6,4	109	162–163
Samhällsvetenskap	1,4	6,4	106	397–402
Juridik	1,4	6,4	106	54–55
Datavetenskap	1,3	6,7	103	58–60
Konstnärlig utbildning	1,3	6,2	102	38–39
Annan teknisk utbildning	1,2	6,1	100	60–61
Annat	0,8	6,3	102	31
Samtliga	1,3	6,7	111	1 478–1 508

Kommentar: \* Vad gäller antalet tidigare ämnen, se den fotnot som föregår tabellen.

Fördelningen mellan män och kvinnor, samt medelålder och ursprung för de studerande inom de olika ämneskategorierna framgår av följande tabell.

**Tabell 2. Könsfördelning, ålder och nationell härkomst inom olika ämnen**

	Kön		Medel- ålder	Andel med utländsk härkomst (%)		
	Män (%)	Kvinnor (%)		Norden (ej Sve- rige)	Europa (ej Norden)	Övriga världen
Teologi	50	50	34,2	0	11	3
Språk och språkvetenskap	31	69	34,0	2	3	7
Vårdutbildning	12	88	32,8	1	4	6
Humaniora (utom språk)	36	64	31,4	0	1	4
Lärarytelse	22	78	30,3	2	2	4
Datavetenskap	73	27	30,2	3	3	7
Annan teknisk utbildning	64	36	29,3	0	2	6
Samhällsvetenskap	38	62	28,9	2	4	5
Konstnärlig utbildning	43	57	28,5	1	7	2
Juridik	42	58	27,7	1	1	3
Läkar-/tandläkar-/apotekarutbildning	39	61	27,4	3	5	12
Matematik och naturvetenskap	42	58	26,8	0	3	5
Civilingenjör	78	22	24,3	0	5	8
Annat	33	67	30,4	0	10	5
Samtliga	40	60	29,3	1	4	5

Teologerna, som har den högsta medelåldern, är den enda gruppen med jämn könsfördelning. Tabellen visar rent allmänt att män har varit mindre benägna att besvara enkäten än kvinnor. Den indikerar att sannolikheten att möta studiekamrater med utländsk bakgrund är som störst på läkar-, tandläkar- och apotekarutbildningarna. De mest nationellt homogena utbildningarna återfinns inom juridik och humaniora.

Sist i beskrivningen av de svarandes egenskaper följer en redovisning av dessas akademiska familjebakgrund:



**Tabell 3. De studerandes familjers akademiska erfarenhet**

	Andel med akademiker i familjen (%)			
	Modern akademiker	Fadern akademiker	Syskon akademiker	Minst en akademiker
Civilingenjör	53	56	64	88,0
Läkar-/tandläkar-/apotekar- utbildning	66	65	59	87,5
Matematik och naturvetenskap	46	47	60	85,1
Konstnärlig utbildning	67	56	63	83,8
Teologi	50	42	65	77,8
Juridik	47	45	52	75,0
Språk och språkvetenskap	46	38	49	74,1
Humaniora (utom språk)	41	33	51	71,6
Samhällsvetenskap	42	42	53	71,4
Datavetenskap	35	28	53	69,1
Läraryt utbildning	31	31	51	67,5
Annan teknisk utbildning	34	31	50	66,7
Vårdutbildning	28	35	54	65,5
Annat	46	47	59	73,3
Samtliga	42	41	55	74,0

Tabellen visar att tre studenter av fyra har en mor, far eller ett syskon som tidigare har studerat på högskolan. Bland civilingenjörer och läkarstudenter är det ännu vanligare, medan det bland studerande på till exempel lärar- och vårdutbildningen är något mindre vanligt, endast två av tre. Ett mönster som kan skönjas är att det inom vissa utbildningar – exempelvis läkarlinjen och konstutbildning – framför allt är föräldrarna som har en akademisk bakgrund, medan det bland teologer och civilingenjörer snarare är ett syskon som har högskolestudier.

När vi sålunda har en bild av studenternas egenskaper och bakgrund, är det tid att se vad dessa studenter anser om den högre utbildningen.

## De akademiska idealen – studenternas bild

Den övergripande fråga som skall besvaras i detta kapitel är huruvida dagens svenska högskolestudenter ägnar någon tanke åt principiella frågor kring sin egen utbildning. Funderar de över hur den högre utbildningen bör vara utformad? I så fall, vilka är de akademiska ideal som omfattas av Sveriges högskolestuderande? Finns det några skillnader mellan olika studentgrupper i detta hänseende?

Frågorna besvaras genom en kartläggning av de högskolestuderandes inställning i frågor om hur högskolan bör fungera. Inledningsvis är avsikten att erbjuda en meningsfull tolkning av enkätens svarsmönster. Denna

består i att enkätens normativa frågor kan reduceras till ett mindre antal mer övergripande ideal. När dessa väl identifierats har vi ett redskap med vars hjälp vi kan beskriva likheter och skillnader mellan olika studentgrupper.

En teknisk detalj, som skall nämnas före analysen, är det balansmått som används vid jämförelsen av olika studentgrupper. I stället för att enbart ange vilket absolut värde studenterna tillmäter olika faktorer, så beräknas även differensen mellan två motstående värden. I fallet med paret bildning och samhällsnytta, för att ta ett exempel, nöjer vi oss inte med att konstatera att bägge dessa ges en förhållandevis stor vikt (vilket de i absoluta tal gör), utan i den följande analysen utgår vi huvudsakligen från differensen mellan dessa två. Om en given studentgrupp skulle ha givit ”samhällsnytta” vikten 4,1 och ”bildning” vikten 5,0 så kommer denna grupp att klassificeras som tydligt bildningsinriktad, trots att det absoluta värdet för nytta är förhållandevis högt.

Det finns två skäl att fästa avseende vid denna balans. För det första är det stora flertalet av de faktorer, vars vikt studenterna har att bedöma, sådana som av en övervägande majoritet kan antas hållas för positiva. Det är t.ex. sannolikt att även inom den grupp studenter som håller bildningsuppdraget för väsentligt inom högskolan, så är det få som anser nytta vara fullkomligt oväsentligt. På motsvarande sätt är det svårt att tänka sig att någon student skulle ange ett lägre värde än tre för en faktor som intellektuell utveckling – även i de fall studenten i fråga anser att social och personlig utveckling är en än viktigare uppgift för högskolan (för att ta ett annat idealpar).

Detta antagande bekräftas även av materialet, såtillvida att vikter lägre än tre (medelvärdet) är sällsynta beträffande de olika idealen. Även om de svarande studenterna anser att flertalet efterfrågade faktorer har ett övervägande gott värde är det intressant att se hur de prioriterar bland de goda storheterna, och vilken relativ vikt dessa ges. Vad balansmättet gör är just att ge uttryck för den relativa prioriteringen mellan olika ideal.

En ytterligare fördel med balansmättet är att det tar hänsyn till om den svarande har ett ”högt register”, dvs. tenderar att genomgående ange höga vikter (eller tvärtom). Genom att beakta differensen mellan olika faktorerers vikt, kan en sådan svarande på ett mer rättvisande sätt jämföras med en svarande som genomgående anger lägre (alternativt högre) vikter.

## Studenternas akademiska ideal

Enkäten innehåller en uppsättning frågor (nr 15–18), som avser mäta studenternas normativa föreställningar om akademiska studier. Den första (nr 15), som rymmer sju delfrågor, handlar om högskolans betydelse för samhället, dvs. mäter studenternas utbildningspolitiska ideal. Den andra (nr 16), med elva delfrågor, rör i stället högskolans betydelse för studenterna själva och kan därmed sägas mäta studenternas föreställning om vad studierna bör leda till för personlig del, deras individuella utbildningsideal. De båda övriga frågorna (nr 17 och 18), som tillsammans innehåller 17 delfrågor, behandlar undervisningens villkor och former, dvs. mäter studenternas undervisningsideal.

Följande sju frågor avser sålunda belysa studenternas uppfattning om vilken betydelse högskolan bör ha för samhället i stort, studenternas utbildningspolitiska ideal:

**Tabell 4. Studenternas normativa uppfattningar om universitetens/högskolornas betydelse för samhället (utbildningspolitiska ideal, %)**

I vilken grad tycker du att det är universitetens/högskolornas uppgift att ...?"	Inte alls					I hög grad 5	Summa	Medelvikt	Antal
	1	2	3	4	5				
1. tillhandahålla kvalificerad yrkesutbildning	1,5	3,0	12,5	23,8	59,2	100	4,36	1 447	
2. höja bildningsnivån i samhället	1,5	4,6	15,5	26,9	51,6	100,1	4,22	1 462	
3. förmedla kunskap och bedriva forskning som motsvarar näringslivets behov	1,8	4,4	17,0	29,3	47,6	100,1	4,16	1 457	
4. möjliggöra ett nära samband mellan forskning och grundutbildning	0,9	3,8	19,0	35,1	41,1	99,9	4,12	1 406	
5. bidra med kunskaper som främjar samhällsdebatten	1,2	3,9	22,0	30,5	42,4	100	4,09	1 425	
6. ge utrymme för fri forskning	1,4	4,2	22,8	31,3	40,2	99,9	4,05	1 394	
7. tillgodose samhällets efterfrågan på arbetskraft	2,0	6,4	22,0	34,4	35,1	99,9	3,94	1 461	

Samtliga sju samhällsuppgifter uppfattas som viktiga (medelvikt drygt fyra för alla frågor utom för den sjunde). Man skulle därför kunna tro att vad studenterna i själva verket gjort är att de har värderat huruvida högskolan har en viktig uppgift att fylla i samhället. Riktigt så enkelt är det dock inte. En faktoranalys visar nämligen att de sju frågorna bildar två olika dimensioner. Frågorna 1, 3 och 7 har inbördes starka samband (särskilt den tredje och den sjunde), och på motsvarande sätt hänger de fyra övriga samman.<sup>135</sup> De sju faktorerna kan sålunda reduceras till två mer grundläggande dimensioner. Den första kan sammanfattas som en dimension rö-

rande föreställningar kring *samhällsnytta*, medan den andra dimensionen handlar om synen på *bildning*. Frågorna kan användas för att konstruera två additiva index, vilka uttrycker två skilda utbildningspolitiska ideal: bildning respektive samhällsnytta (den första som medelvärde av fyra delfrågor och den andra av tre). Det är dessa två nya variabler som vi sedan utgår från för att belysa om och hur idealen skiljer sig mellan olika studentkategorier inom högskolan (t.ex. mellan olika ämnesinriktningar).

Studenternas individuella utbildningsideal fångas in med hjälp av följande frågor om vilken betydelse högskolan bör ha för den enskilde studenten själv:<sup>136</sup>

**Tabell 5. Studenternas normativa uppfattningar om universitetens/högskolornas betydelse för studenten själv (individuella utbildningsideal,%)**

”I vilken grad tycker du att grundutbildningen vid ett universitet eller en högskola bör bidra till att studenterna tillägnar sig följande kunskaper, färdigheter och förhållningssätt?”	Inte alls					Summa	Medelvikt	Antal
	1	2	3	4	I hög grad 5			
Förmåga att analysera problem	0,3	0,9	6,0	28,9	63,9	100	4,55	1 475
Förmåga att tänka kritiskt	0,5	1,4	7,9	29,3	60,9	100	4,49	1 475
Förmåga att självständigt söka kunskap	0,6	1,6	8,8	28,4	60,7	100,1	4,47	1 481
Yrkesrelaterade kunskaper och färdigheter	0,6	2,9	13,0	29,0	54,5	100	4,34	1 471
Förmåga att uttrycka sig klart och begripligt	1,0	3,3	14,2	32,5	49,1	100,1	4,25	1 476
Ökad självkänedom och förmåga att reflektera över egna värderingar	1,8	6,9	23,0	30,7	37,6	100	3,96	1 470
Förmåga att samarbeta med andra	1,9	5,8	21,8	35,1	35,5	100,1	3,96	1 477
Förståelse för människor med en annan bakgrund	4,1	8,2	23,9	26,2	37,6	100	3,85	1 471
God inlärningsförmåga	2,7	6,7	30,3	33,9	26,4	100	3,75	1 459
En bred allmänbildning	4,6	11,4	30,0	24,5	29,5	100	3,63	1 471
Ökat intresse för samhälls- och kulturfrågor	6,0	14,3	30,3	24,2	25,3	100,1	3,48	1 457

Jämfört med frågorna om betydelsen för samhället är mönstret mindre enhetligt, även om det framgår att studenternas förväntningar på högskolan är många och höga också i detta avseende. Främst är det högskolans uppgift att främja den egna intellektuella utvecklingen, preciserad som förmågan att analysera problem m.m., som betonas.

En faktoranalys resulterar även här i två komponenter, som också i detta fall kan tolkas på ett meningsfullt sätt.<sup>137</sup> Den ena komponenten, eller dimensionen, rör synen på högskolan som en plats för vad som kan sam-

manfattas som *intellektuell utveckling*. Hit räknas förmågan att uttrycka sig klart och begripligt, att självständigt söka ny kunskap, förmågan att tänka kritiskt samt förmågan att analysera problem. Den andra komponenten betecknas *social och personlig utveckling* (i vidare mening), och den innefattar faktorerna: förståelse för människor med annan bakgrund, ökat intresse för samhälls- och kulturfrågor, ökad självkänedom och förmågan att reflektera över egna värderingar, förmågan att samarbeta med andra samt en bred allmänbildning.<sup>138</sup>

Liksom tidigare kan vi konstruera två additiva index, som mäter två olika individuella studieideal: personlig och social utveckling respektive intellektuell utveckling. Med hjälp av dessa kan vi kartlägga hur idealbilden av akademiska studier ser ut inom olika delar av högskolan.

De resterande frågorna är mer konkreta och ger svar på studenternas normativa uppfattningar om hur utbildningen och undervisningen bör vara utformad.

**Tabell 6. Studenternas normativa uppfattningar om undervisningsformer och utbildningssystemet i stort (utbildningens och undervisningens utformning, %)**

”I vilken grad tycker du att följande faktorer bör vara vägledande för universitets- och högskoleutbildning?”	Inte alls				I hög grad	Summa	Medelvikt	Antal
	1	2	3	4				
<b>Undervisningen:</b>								
Att läraren lyckas förmedla sina kunskaper till studenterna	0,1	0,3	3,2	14,6	81,9	100,1	4,78	1 482
Att studenterna har möjlighet att ifrågasätta läraren	0,7	4,0	17,1	37,6	40,6	100	4,13	1 481
Att undervisningen huvudsakligen är lärarledd	1,8	6,2	27,9	38,9	25,2	100	3,79	1 461
Att undervisningen bedrivs i form av seminarier eller laborationer	1,2	6,7	30,7	38,6	22,7	99,9	3,75	1 454
Att undervisningen bedrivs i form av föreläsningar	1,2	6,2	32,2	39,8	20,7	100,1	3,73	1 461
Att studenterna har möjlighet att påverka kurslitteraturen	3,2	13,6	27,4	30,6	25,2	100	3,61	1 463
Att läraren inger respekt och ses som en auktoritet	12,2	21,6	32,6	22,3	11,3	100	2,99	1 460
<b>Utbildningssystemet i stort:</b>								
Att studenterna har möjlighet att få studiemedel	0,3	0,7	2,2	6,4	90,3	99,9	4,86	1 476
Att det finns möjlighet att läsa på program	0,2	0,4	3,1	13,4	82,9	100	4,78	1 470
Att det finns möjlighet att läsa fristående kurser	0,3	1,2	3,8	15,5	79,3	100,1	4,72	1 475
Att universitets-/högskolestudier är kostnadsfria	1,4	1,3	4,6	10,8	81,9	100	4,71	1 472
Att det finns möjlighet att välja mellan olika universitet/högskolor	0,5	1,3	9,1	22,8	66,4	100,1	4,53	1 457
Att universitet/högskolor även rymmer praktiskt inriktade ämnen/utbildningar	2,8	5,8	17,0	32,0	42,4	100	4,05	1 424

Exemplen (i frågorna ovan) som rör själva undervisningen visar sig vara av varierande vikt för studenterna, medan de faktorer som rör utbildningssystemet i stort nästan genomgående uppfattas som mycket viktiga. Nästan alla fäster stor vikt vid sådana faktorer som skapar positiva möjligheter (positiv frihet) till högskolestudier, främst betydelsen av studiemedel. Den andra frågan handlar om synen på examinationen.

Även i detta avsnitt försöker vi reducera dessa många detaljfrågor till ett mindre antal underliggande principer med hjälp av faktoranalys.<sup>139</sup> Denna gång blir utfallet fyra komponenter (vad vi även sammanfattar under den icke-tekniska beteckningen dimensioner).

Den första komponenten fångar in alla utom en av delfrågorna om utbildningssystemet i stort. Tolkningen är uppenbar: de handlar alla om

studentens möjligheter att välja mellan olika alternativ och om den praktiska möjligheten att över huvud taget läsa på universitet och högskola (tillgången till studiemedel, kostnadsfria studier t.ex.). Faktorerna avspeglar den typ av frihet som i kapitel 1 givits beteckningen *positiv frihet*.

Nästa komponent fångar in tre av examinationsfrågorna, och kan därmed helt sägas röra vilken betydelse man tillmäter *examinationsmomentet*.

De två övriga komponenterna rör olika aspekter av undervisningen. Den ena kan tolkas som synen på (*undervisningsformer med*) *studentinflytande* där studentens aktiva roll och inflytande betonas (i form av studentens möjlighet att ifrågasätta läraren och påverka kurslitteraturen). Dessa uttryck för studentinflytande är centrala mot bakgrund av rapportens syfte. De bottnar i föreställningen att argumentets kvalitet, inte vem som framför det, är avgörande för om det skall beaktas eller inte, dvs. idén om argumentets primat. Det rör sig sålunda inte om studentinflytande i allmän studentfacklig mening, utan om en grundläggande förutsättning för studentens självständighet och kritiska tänkande, och i den meningen fria kunskapssökande och akademiska frihet. Den andra komponenten i detta par fångar in en undervisningsform där lärarens roll betonas. All undervisning förutsätter förvisso ett (större eller mindre) mått av lärarstyrning, men den undervisningsform som dessa faktorer samlar i sig har ett tydligare fokus på läraren, och kommer fortsättningsvis att betecknas *lärarcentrerad (undervisningsform)*.<sup>140</sup>

I sammanhanget skall nämnas att den dimension som kallas undervisningsform med studentinflytande, inte bara förhåller sig till dimensionen lärarcentrerad undervisningsform, utan i vår tolkning av materialet även betraktas i par med den komponent som rör positiv frihet. Anledningen är att de faktorer den innefattar är av avgörande vikt för studentens *negativa frihet* i undervisningssituationen.

Med hjälp av dessa frågor kan vi än en gång konstruera fyra olika additiva index med följande benämningar: positiv frihet, examination, (undervisningsform med) studentinflytande och lärarcentrerad undervisningsform. Än en gång skall påtalas att undervisningsformen med studentinflytande är en dimension som rör synen på negativ frihet.

Avsikten så här långt har varit att reducera mängden information. Tillvägagångssättet har varit att knyta de många delfrågorna till ett mindre antal dimensioner, vilket varit möjligt genom att se vilka komponenter som framkommer vid en faktoranalys. Redan här är det möjligt att urskilja ett viktigt resultat: studenterna har en mångfasetterad syn på högre

utbildning. När de bedömer hur högskolan bör fungera har de förmågan att skilja mellan olika aspekter av högskolepolitik, utbildningssystem och undervisningsformer. En sammanfattning av studenternas syn på olika ideal visar följande:

**Tabell 7. Studenternas värdering av olika ideal inom högskolan (sammanställning)**

	Medelvikt	Felmarginal	Antal
<b>Utbildningspolitiska ideal</b>			
Samhällsnytta	4,19	+/- 0,04	1 406
Bildning	4,10	+/- 0,04	1 317
<b>Individuella studieideal</b>			
Intellektuell utveckling	4,42	+/- 0,03	1 469
Social och personlig utveckling	3,81	+/- 0,04	1 443
<b>Undervisningsideal</b>			
Positiv frihet	4,74	+/- 0,02	1 454
Examination	4,17	+/- 0,04	1 401
Studentinflytande (även neg. frihet)	3,99	+/- 0,04	1 416
Lärocentrerad undervisning	3,54	+/- 0,03	1 420

Kommentar: Felmarginalen är angiven med 95 procents säkerhetsnivå.

De slutsatser vi kan dra om studenternas ideal är följande:

- På den utbildningspolitiska nivån går det att identifiera två skilda ideal som värderas tämligen högt av de flesta. Den högre utbildningen bör enligt studenterna främja både samhällsnytta och bildning.
- Den högre utbildningen bör spela en viktig roll för de studerande själva. Främst förväntas högskolestudier bidra till den egna intellektuella utvecklingen. Därutöver anser studenterna att studierna bör bidra till deras sociala och personliga utveckling. Den genomsnittliga vikt detta ideal tillmäts är dock avsevärt lägre.
- När det gäller hur utbildningssystemet och undervisningen bör vara utformade, fäster studenterna i enkätsvaren störst vikt vid att den högre utbildningen erbjuder positiva möjligheter (studiemedel t.ex.); den positiva frihetens konkreta uttryck omhuldas av nära nog samtliga. Den negativa frihetens konkreta uttryck (studentens möjligheter att påverka) ges en avsevärt lägre vikt (3,99 mot 4,74)
- Studenterna fäster stor vikt vid examinationsmomentet.
- Beträffande synen på undervisningsformen är det något fler som betonar värdet av undervisning med studentinflytande jämfört med mer lärocentrerad undervisning.



## Idealens utbredning inom högskolan

### Idealen vid universiteten och högskolorna

Med hjälp av de nykonstruerade variablerna kan vi nu kartlägga vilka ideal som framhålls bland Sveriges högskolestudenter. Allra först undersöker vi om typen av lärosäte gör någon skillnad. Landets högskolor har delats in i två kategorier: högskolor och universitet, där universitet är de lärosäten som har forskarutbildning.<sup>141</sup>

**Tabell 8. Studenternas värdering av olika akademiska ideal, uppdelat på universitet och högskolor**

	Universitet	Högskolor
<b>Utbildningspolitiska ideal</b>		
Samhällsnytta	4,16	4,25
Bildning	4,12	4,06
<b>Individuella studieideal</b>		
Intellektuell utveckling	4,45	4,35
Social och personlig utveckling	3,77	3,92
<b>Undervisningsideal</b>		
Positiv frihet	4,73	4,74
Examination	4,18	4,14
Studentinflytande (även neg. frihet)	3,94	4,08
Lärostyrd undervisning	3,52	3,59
Antal svarande	928–1 013	381–446

Kommentar: Felmarginalen ligger i intervallet 0,04–0,08 för högskolan och i intervallet 0,03–0,05 för universitet (95 procents säkerhetsnivå).

Ett första intryck är att det inte finns några större skillnader mellan studenter från olika lärosäten. En mer detaljerad genomgång visar emellertid att tabellens nyanser rymmer ett intressant mönster.

För det första framgår att högskolestudenterna lägger större vikt vid samhällsnytta än universitetsstudenterna.<sup>142</sup> På universiteten lägger man i stället något större vikt vid bildningsidealet (på gränsen till signifikant<sup>143</sup>). Om vi beräknar differensen mellan samhällsnytta och bildning (balansmättet) framträder skillnaden mellan studerandegrupperna ännu tydligare.

För det andra ser vi att det även finns en skillnad mellan universitet och högskolor i fråga om synen på de båda individuella studieidealerna. Jämfört med kamraterna vid universiteten, fäster högskolestudenterna större vikt vid den sociala och personliga utvecklingen, medan de universitetsstuderande betonar den intellektuella utvecklingen mer. Skillnaden framträder allra tydligast om man också här ser till balansmättet: universitets-

studenter prioriterar intellektuell utveckling framför social och personlig utveckling.<sup>144</sup>

Beträffande synen på utbildningens och undervisningens former är skillnaderna mindre. Vi finner dock att högskolestudenterna har en mer positiv inställning till såväl studentinflytande som lärarcentrerade undervisningsformer, och att de ger ännu högre prioritet åt undervisningsformer med studentinflytande.<sup>145</sup>

Sammanfattningsvis skall nämnas att skillnaderna mellan studenter vid universitet respektive högskolor inte är stora. De skillnader som finns kan emellertid tolkas i en och samma riktning: studenter vid universitet lägger något större vikt vid mer traditionella akademiska karaktärsideal.

### Ideal på olika nivåer

Nästa fråga som inställer sig är om det finns några skillnader mellan studenter på olika kursnivåer. Följande tabell visar skillnaderna i genomsnittlig värdering från A- till och med D-nivån (och däröver):

**Tabell 9. Studenternas värdering av olika akademiska ideal, uppdelat på nivåer**

	A-nivå	B-nivå	C-nivå	D-nivå och högre
<b>Utbildningspolitiska ideal</b>				
Samhällsnytta	4,19	4,08	4,22	4,13
Bildning	4,12	4,19	4,02	4,16
<b>Individuella studieideal</b>				
Intellektuell utveckling	4,42	4,42	4,50	4,60
Social och personlig utveckling	3,85	3,81	3,79	3,80
<b>Undervisningsideal</b>				
Positiv frihet	4,75	4,79	4,70	4,73
Examination	4,09	4,19	4,26	4,37
Studentinflytande (även neg. frihet)	4,09	3,96	3,95	3,76
Lärarcentrerad undervisning	3,60	3,52	3,61	3,45
Antal svarande	249–287	220–252	206–226	175–185

Kommentar: Felmarginalerna ligger i storleksordningen 0,05–0,1. Den lägsta felmarginalen noteras för positiv frihet på A-nivån och den högsta för social och personlig utveckling på D-nivån.

Vad gäller de utbildningspolitiska idealen finns få skillnader värda att uppmärksamma. Med några undantag är de inte signifikanta, och när de är det är det svårt att ge dem en meningsfull tolkning.<sup>146</sup>

Om vi i stället ser till de individuella studieidealerna framträder dock intressanta mönster. Visserligen har studenten oavsett nivå ungefär samma uppfattning om vilken betydelse studierna bör ha för den egna sociala och personliga utvecklingen.<sup>147</sup> Det finns dock en avvikelse, som ej framgår av tabellen, och det är att de studenter som har en praktiktermin skiljer ut

sig. De ger högre prioritet åt social och personlig utveckling än övriga.<sup>148</sup> Detta framstår som rimligt. Den student som befinner sig på praktik ingår för första gången någonsin, eller på länge, i ett arbetslag, och påminns sannolikt om vikten av att på olika sätt framstå som en personligt och socialt mogen person.

Det andra intressanta resultatet är den tydliga förändring som sker i synen på vikten av intellektuell utveckling: ju högre nivå studenten befinner sig på, desto viktigare anses den intellektuella utvecklingen vara.<sup>149</sup> Detta ger en första indikation om att tillvaron vid högskolan som sådan kan påverka studentens ideal. Hållfastheten i detta resultat kommer att prövas i förklaringsavsnittet, där vi också undersöker om förändringen med nivån består om vi för in (dvs. kontrollerar för) andra tänkbara förklaringar.

Slutligen inställer sig frågan hur synen på de mer konkreta idealen varierar mellan olika kursnivåer? Inställningen till positiv frihet (studiemedel m.m.) är nära nog konstant (kring 4,75) oavsett nivå. Inställningen till lärarcentrerade undervisningsformer är mindre stabil; värdet rör sig (kring 3,54) men rörelsen är för svag för att det skall gå att dra några slutsatser om ett utvecklingsförlopp.

De två övriga idealen framstår som desto mer intressanta. Det visar sig nämligen att undervisningsformer med inslag av studentinflytande har starkast stöd på lägre nivåer, samtidigt som examinationen tillmäts ökad betydelse i takt med att man når högre nivåer.

Resultatet i detta avsnitt är ännu mindre entydigt än i det förra. Men även här har vi funnit en indikation på att högskolan som sådan kan forma studentens ideal och i den meningen verka karaktärsdanande. Med ämnesmässig fördjupning förefaller också följa en ökad betoning av intellektuell utveckling som ideal. Att studentinflytande ges mindre vikt kan möjligen förstås som ett uttryck för att hälsan tiger still, men det är icke desto mindre anmärkningsvärt.

### **Ideal inom olika typer av ämnen**

Vår tredje jämförelse tar fasta på frågan huruvida det är någon skillnad mellan studenter inom olika ämnen (oavsett lärosäte och nivå). Studenterna är kategoriserade med utgångspunkt från deras huvudämne vårterminen 2005. Varje student kan därmed endast tillhöra en ämneskategori.

Som väntat betonas såväl samhällsnytta som bildning inom alla ämnen. Det går dock att registrera vissa skillnader beträffande prioriteringen. Några av de mer utpräglade yrkesutbildningarna (vård, lärare och läkare)

lägger allra störst vikt vid samhällsnytta, medan studenter inom humaniora och civilingenjörsutbildningarna är minst nyttoinriktade. Humanisterna hyllar bildningsidealet desto mer, liksom teologer och läkarstudenter. Civilingenjörerna har dock lägst värden även i detta avseende.

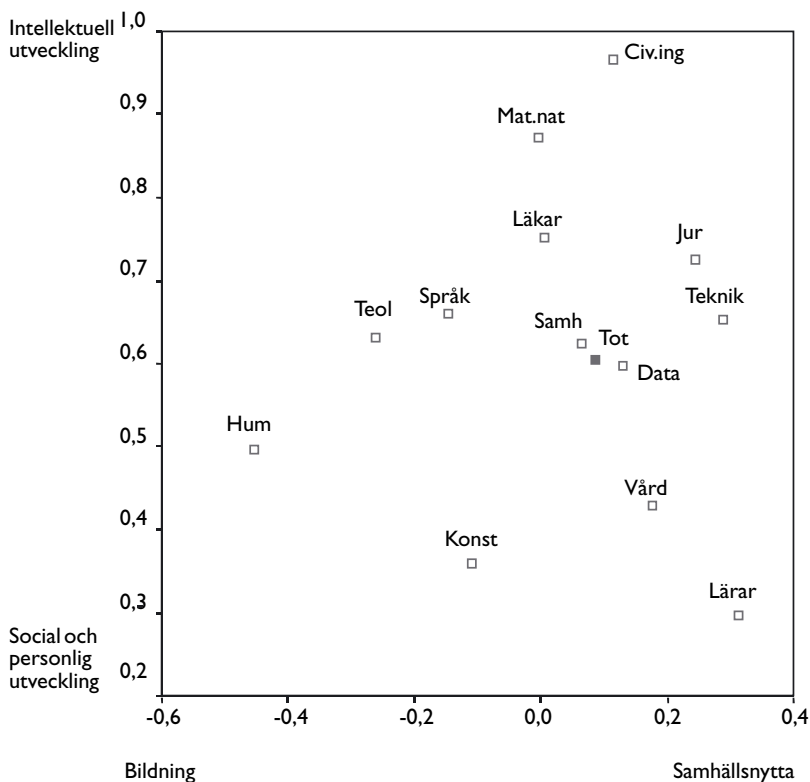
När vi beaktar hur samhällsnytta värderas i förhållande till bildning (balansmättet) framträder ett mönster som går att tolka på ett meningsfullt sätt. Det visar tydligt att yrkes- eller professionsutbildningarna (i olika grad) framhåller nytta framför bildning, medan studenter i teologi och i ämnen som härrör från den gamla filosofiska fakulteten ger prioritet åt bildningsidealet.<sup>150</sup>

Vad gäller de individuella studieidealerna kan först och främst konstateras att samtliga studerandegrupper fäster större vikt vid den intellektuella utvecklingen. Social och personlig utveckling framhålls särskilt av humanister, teologer och konststuderande, samt av studenter från ett par utpräglade yrkesutbildningar: lärar- och vårdutbildningen. I absoluta mått mätt är det emellertid humanister och teologer som även sätter den intellektuella utvecklingen högst. Den största relativa vikten för intellektuell utveckling (skillnaden i prioritet mellan intellektuell utveckling och social och personlig utveckling, dvs. balansmättet) återfinns vi därför hos andra studerandegrupper, nämligen bland civilingenjörer och matematiker. Vi kan sålunda sluta oss till att det är dessa studentgrupper som sätter den intellektuella utvecklingen främst.<sup>151</sup>

Beträffande de mer konkreta utbildnings- och undervisningsidealerna finns mindre att rapportera. Den positiva friheten (studiemedel m.m.) omhuldas som nämnts av alla studenter. Det mest belysande är möjligen att ta fasta på inställningen till studentinflytande respektive lärarcentrerade undervisningsformer. Det visar sig då att undervisning med studentinflytande har sitt starkaste fäste inom konstutbildningen samt inom ett par av de moderna yrkesutbildningarna. Motpolen – där den lärarcentrerade undervisningen relativt sett står starkt – representeras av teknik, medicin och teologi.<sup>152</sup> Mönstret påminner om det som identifierades i avsnittet om individuella studieideal.<sup>153</sup>

Dessa skillnader mellan olika ämnen kan illustreras med ett par figurer. Den första visar i horisontellt led hur studerande inom olika ämnen prioriterar mellan samhällsnytta och bildning, och i vertikalt led vilken prioritering som görs mellan intellektuell utveckling respektive social och personlig utveckling. Av figuren kan man ana ett svagt positivt samband. Det går att återfinna även på individnivå, och är signifikant på 95 procents

säkerhetsnivå. Signifikansen upphör emellertid när sambandet studeras med kontroll för ämne.



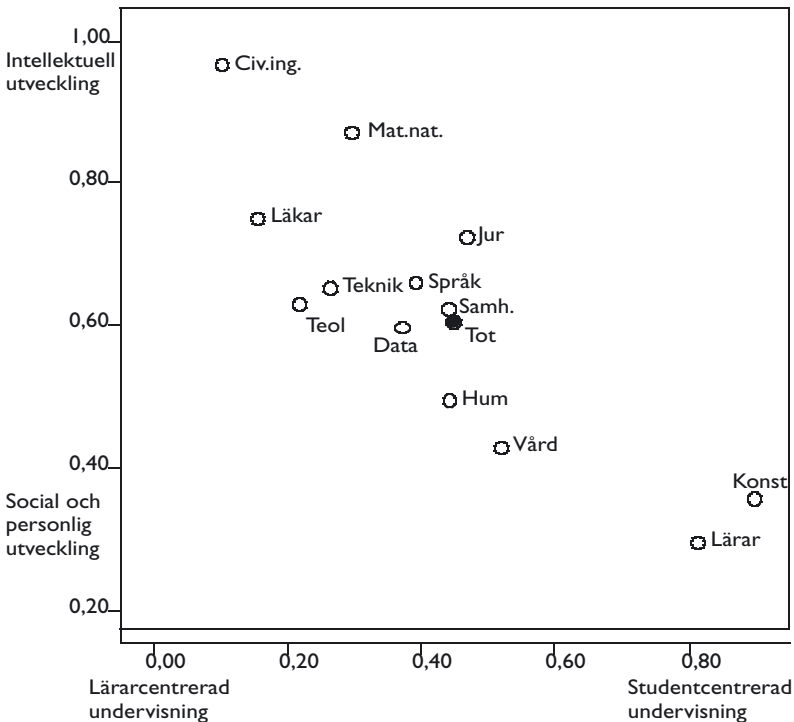
**Figur 2. Studenternas relativa viktning av olika ideal rörande utbildningspolitikens och studiernas inriktning inom olika ämnen.**

I figuren placerar sig de olika ämnena inom en triangel, där de flesta flockas kring ett område något till höger om mitten av figuren. Längst ner till höger återfinns lärarutbildningen där samhällsnytta betonas, men där även relativt stor vikt läggs vid social och personlig utveckling. Utifrån sina enkätsvar befinner sig de vårdstuderande också nära denna position, medan civilingenjörerna placerar sig i det övre högra hörnet. Civilingenjörerna ger också hög vikt till samhällsnyttan, men anser i första hand att studierna bör främja den intellektuella utvecklingen. Matematiker och naturvetare har ungefär samma uppfattning. Det tredje hörnet är förlagt till figurens vänstra del, något under mittlinjen. Här återfinns studenter inom humaniora (utom språk), vilka enligt enkätsvaren lägger större vikt vid bildning

än samhällsnytta, men ligger nära genomsnittet i fråga om avvägningen mellan intellektuell utveckling och social och personlig utveckling.

Figuren stämmer nog med mångas föreställning om vad som kännetecknar olika ämnen inom högskolan, t.ex. humanisternas inriktning mot bildning och teknologernas mot samhällsnytta. Resultatet är ändå anmärkningsvärt så till vida att *det inte finns något ämne som gör anspråk på en plats i det övre vänstra hörnet, dvs. den position som kombinerar de båda akademiska karaktärsidealerna bildning och intellektuell utveckling*. Utifrån studenternas enkätsvar finns alltså inget ämne där studenterna har som ideal att utbildningen ska ge lika mycket av bildning som av ett intellektuellt förhållningssätt.

Vår andra figur belyser hur man inom olika ämnen prioriterar mellan olika studieideal (vertikalt) respektive undervisningsformer (horisontellt). Här framträder ett tydligt negativt samband, som vi också kan återfinna på individnivå (fast inte heller här vid kontroll för ämne).



**Figur 3. Relativ viktning av olika ideal rörande studiernas inriktning och undervisningens former inom olika ämnen.**

Mitt i figuren hittar vi samhällsvetarna, som nära nog exakt motsvarar genomsnittet för studien i dessa avseenden. Denna mittpunkt motsvarar att man avväger studieidealen så att den intellektuella utvecklingen ges prioritet, samtidigt som social och personlig utveckling inte uppfattas som ovidkommande. Även beträffande undervisningsformerna görs en avvägning där i viss mån högre vikt ges åt den ena formen, studentinflytande, utan att mindre vikt samtidigt ges den andra, lärarcentrerade.

I närheten av mittpunkten återfinns flertalet av de övriga studerande, till exempel språkvetare, humanister och jurister, men figuren pekar också ut de tydliga ytterligheterna. Det övre vänstra hörnet rymmer de studentgrupper som starkast prioriterar intellektuell utveckling (framför social och personlig) i kombination med lärarcentrerade undervisningsformer (i kontrast till sådana med studentinflytande): civilingenjörer, matematiker och naturvetare, samt medicinare (läkare, tandläkare och apotekare). I det motsatta, nedre högra, hörnet placerar sig studerande vid konst- och lärarutbildningar. Här återfinns anhängarna av undervisning med studentinflytande samt studenter som framhåller vikten av att högre utbildning bör främja studentens sociala och personliga utveckling.

Liksom i den förra figuren rymmer bilden något anmärkningsvärt. I det här fallet genom att det övre högra hörnet är obefolkat. Det innebär att studenterna inte inom något ämnesområde anser att akademisk undervisning i princip bör präglas av aktiva och engagerade studenter som tillägnar sig ett intellektuellt förhållningssätt.

## **Sammanfattning och kommentarer**

Det är nu tid att sammanfatta resultaten så här långt.

### **Studenternas ideal**

En faktoranalys av studenternas svar på de olika enkätfrågorna visar att dessa kan sammanfattas som hörande till fem områden (vilka samlar ett större antal dimensioner):

- Det första rör studentens utbildningspolitiska ideal och kan sammanfattas som frågan om utbildningen bör vara inriktad mot bildning eller nytta
- Det andra rör studentens uppfattning om vad studenten som individ vill få ut av utbildningen, och om önskemålen har en slagsida åt intellektuell eller social och personlig utveckling.
- Det tredje rör synen på vikten av positiv frihet, respektive praktiska uttryck för negativ frihet.

- Det fjärde rör synen på examinationen.
- Det femte rör synen på hur undervisningen bör vara utformad, och om idealet här är en undervisning med studentinflytande eller en mer lärarcentrerad sådan.

### De utbildningspolitiska idealen

När det gäller högskolans samhälleliga bidrag, anser högskolestudenterna i studien att högskolan bör främja såväl samhällsnytta som bildning, och de båda idealen omhuldas i nästan lika hög grad av alla. Det finns dock vissa skillnader i var tonvikten läggs. Det har nämligen visat sig att bildning, det mer utpräglat akademiska idealet, ges större prioritet vid universiteten än vid högskolorna, samt inom de ämnen som hör hemma inom den gamla filosofiska fakulteten, särskilt humaniora och teologi. Om vi bortser från läkarutbildningen (och teologiämnet) är det studerande vid typiska yrkesutbildningar som i högre grad framhåller samhällsnytta som högskolans samhälleliga uppdrag.

### De individuella studieidealerna

Huvudresultatet beträffande den högre utbildningens betydelse för de studerande är att svenska högskolestudenter skiljer mellan två olika ideal. Högskolan bör dels (och i första hand) främja de studerandes intellektuella utveckling, dels (och i andra hand) bidra till de studerandes sociala och personliga utveckling. Skillnaden i betoning är betydande: den intellektuella utvecklingen ges medelvikten 4,4 medan den sociala och personliga utvecklingen får medelvikten 3,8.

Prioriteringen mellan dessa studieideal varierar dock mellan olika studerandegrupper. Universitetsstudenter framhåller den intellektuella utvecklingen mer än högskolestudenterna. Betoningen av intellektuell utveckling är också större på de högre nivåerna inom högskoleväsendet. Ser vi till de olika ämnena är det tydligt att det intellektuella idealet sätts främst av teknologer, matematiker, naturvetare, medicinare och jurister, medan den sociala och personliga utvecklingen har sina främsta tillskyndare inom vård-, lärar-, och konstutbildningar samt bland teologer.

### De olika undervisningsidealerna

Huvudresultatet i detta avseende är att det finns skäl att särskilja flera olika undervisningsideal där positiv frihet, betoning av examination, utrymme för studentinflytande och lärarcentrerad undervisning representerar fyra olika värdegrunder inom högskolan.



Examinationen anses viktigare på de högre kursnivåerna.

Lärocentrerade undervisningsformer, som allmänt värderas lägre än undervisningsformer med studentinflytande, har flest anhängare vid vårdutbildningar och bland matematiker, naturvetare och tekniker. Detta resultat kan vi delvis tolka mot bakgrund av vad som framkom av intervjuundersökningen. Bland matematiker, naturvetare och teknologer rymdes, även bland dem som förespråkade mer av kritisk reflektion och självständig inläring inom dessa ämnen, en inställning att där finns moment som är så tekniskt komplicerade att de kräver tydlig vägledning från lärarhåll.

Studentinflytande förordas i något större utsträckning vid högskolorna än vid universiteten, och i större utsträckning av studenter på lägre kursnivåer. Ser man till ämne är konstutbildningar samt yrkesutbildningar med vård- och läroinriktning dess starkaste fästen.

Det senare idealet är särskilt intressant i detta sammanhang, och förtjänar därför ytterligare kommentarer. Den förhåller sig som påpekats till två övriga ideal. Den omfattar ett särskilt sätt att betrakta undervisningsformen, och skall därmed förstås som en kontrast till lärocentrerade undervisningsformer (även om dessa två empiriskt är fullt förenliga).

Som mest intressant blir dock studenternas syn på studentinflytande om man beaktar dess förhållande till idealet positiv frihet. Detta är motiverat eftersom studentinflytande inte bara är ett uttryck för ett visst sätt att betrakta undervisningens former, utan också rymmer två praktiska uttryck för studentens negativa frihet (studentens möjlighet att ifrågasätta läraren samt att påverka kurslitteraturen).

Att den positiva friheten värderas så högt i absoluta tal, och inom samtliga studentgrupper, är i sig intressant att notera. Resultatet överensstämmer väl med slutsatserna från intervjudelen, där studenterna tydligt framhöll just studiemedel, kostnadsfria studier liksom frihet i ämnesvalet (se ovan i kapitel 3). Det högsta värdet, i alla kategorier i undersökningen, får just en av den positiva frihetens aspekter, nämligen rätten till studiemedel (4,86 i genomsnitt).

Att studenterna värderar den positiva friheten, och i synnerhet rätten till studiemedel, högt är fullt förståeligt, men mer anmärkningsvärt om man jämför med deras värdering av den negativa frihetens praktiska uttryck. Studentens möjlighet att ifrågasätta läraren får inte en låg vikt i absoluta tal (4,13 i genomsnitt), men eftersom det rör sig om en direkt förutsättning för studentens negativa frihet, så framstår det ändå som lågt, och än mer så om man beaktar att den positiva frihetens uttryck får så exceptionellt höga värden. Intrycket förstärks om vi ser till ett annat uttryck för negativ frihet,

nämligen studentens möjlighet att påverka kurslitteraturen som, med 3,61 i genomsnitt, representerar ett av hela undersökningens lägre medelvärden (beträffande ideal).

Särskilt anmärkningsvärt är de förhållandevis låga värderingarna om vi påminner om studenternas uttalade, mer principiella inställning till det ideal som utgör den akademiska frihetens grund. Som vi visat under avsnittet om individuella ideal, så erhåller de mer abstrakt formulerade alternativen "Förmåga att tänka kritiskt" (4,49) och "Förmåga att självständigt söka kunskap" (4,47) högre värderingar än ett par av det kritiska tänkandets konkreta förutsättningar. För att vi skall kunna dra slutsatsen att studenternas hållning i synen på kritiskt tänkande är genomtänkt, att de till fullo har anammat den tanke om fritt kunskapssökande och kritiskt tänkande som ligger i begreppet akademisk frihet, så krävs det att när två grundläggande praktiska förutsättningar för dessa vackra principer dyker upp så borde de tillmätas en högre vikt. Mot en sådan slutsats talar även den omständigheten att inte ens de abstrakta principerna når upp till den positiva frihetens högsta nivå vid 4,86.

Detta stämmer till eftertanke. Det är knappast att anmärka på att den positiva friheten är viktig för en student. Det ideal om akademisk frihet som vi utgår från i denna studie utesluter inte på något sätt den positiva friheten, snarare tvärtom. Såväl de intervjuade lärarnas som studenternas beskrivning visar att utan positiv frihet, så är den negativa frihetens möjligheter att komma till uttryck svaga. Men med det motsatta förhållandet så är den akademiska friheten obefintlig, det vill säga: om negativ frihet inte föreligger så kan den positiva friheten vara hur stor som helst, den totala friheten blir ändå obefintlig.

Så långt beskrivningen av studenternas ideal. Den fråga som nu inställer sig är vad som förklarar dessa ideal. Den frågan skall behandlas i nästa avsnitt.

## **Vad formar de akademiska idealen?**

Kartläggningen av normativa föreställningar bland studenter, och den variation som kunde påvisas, väcker frågor om förklaringar. Vilka faktorer – erfarenheter och omständigheter – bidrar till att forma studenternas föreställningar om hur högskolan bör fungera? Avsikten med den följande analysen är att pröva om den variation mellan studerandegrupper som tidigare har konstaterats är hållbara som förklaringar. Är det högskolan med dess inbyggda förväntningar och uttryckliga förkunnelse som fram-

bringar vissa normativa föreställningar hos dess studenter? Och i så fall, vilka faktorer och vilka ämnen är det som i särskild grad rymmer denna förmåga? Om ett visst akademiskt ämne skall kunna sägas ha en sådan karaktärsdanande förmåga, måste dess effekt på de studerande bestå, inte bara vid kontroll för andra högskolerelaterade faktorer, utan även när helt andra, utanförhängande, faktorer tas i beaktande.

### **Tillvägagångssättet**

Innan de statistiska förklaringsanalyserna vidtar, först några ord om tillvägagångssättet.

#### **Vad skall förklaras?**

Analysen av studenternas normativa uppfattningar visade på det fruktbara i att särskilja tre olika typer av ideal:

1. Två *utbildningspolitiska ideal*: bildning och samhällsnytta.
2. Två *individuella utbildningsideal*: intellektuell utveckling respektive social och personlig utveckling.
3. Fyra mer konkreta ideal rörande *utbildningens och undervisningens former*: positiv frihet, studentinflytande respektive lärarcentrerad undervisning samt examinationens betydelse för god högskoleutbildning.

Av dessa ideal är det i enlighet med rapportens teoretiska utgångspunkter (kapitel 1) särskilt några som kan göra anspråk på beteckningen akademiska karaktärsideal. Bildningstanken och föreställningen att akademisk utbildning i första hand skall bidra till individens intellektuella utveckling ingår utan tvivel i denna krets. Under förutsättning att den ges en viss bestämd precisering, bör även idén att de studerande bör ha makt över sin egen utbildning räknas hit; det är som nämnts inte mer allmänna studentfackliga krav vi har i åtanke, utan snarare föreställningar om att det fria kunskapssökandet, liksom vägen till kunskap, inte nödvändigtvis överensstämmer med högskolans hierarki. Värdet av ett argument går inte nödvändigtvis hand i hand med akademisk position, utan bestäms av argumentets kraft i sig, dvs. vad som brukar betecknas som tanken om argumentets primat. Denna tanke utgör ett väsentligt redskap i den akademiska frihetens verktygssamling.

Vi väljer således att koncentrera oss på tre av idealen. Det betyder inte att övriga ideal skulle sakna betydelse eller vara ointressanta. Det betyder däremot att vi i detta sammanhang anser att just dessa tre ideal är särskilt relevanta när vi analyserar idéer med en nära koppling till akademisk fri-

het. De olika beroende variablerna i de följande analyserna blir därför som i tabellen som följer.

**Tabell 10. De beroende variablerna**

	Medelvikt	Standard- avvikelse	Antal
<b>Utbildningspolitiska ideal</b>			
Bildning	4,104	0,729	1 317
Prioritering (samhällsnytta – bildning)	0,096	0,858	1 272
<b>Individuella studieideal</b>			
Intellektuell utveckling	4,419	0,634	1 469
Prioritering (intellektuell utv – social och personlig utv)	0,613	0,729	1 426
<b>Undervisningsideal</b>			
Undervisningsformer med inslag av studentinflytande	3,985	0,738	1 416
Prioritering (stud.infl. – lärarcentr. underv.)	0,441	0,887	1 352

### Möjliga förklaringar

Det är vissa bestämda idéer som genomgående skall prövas. Vår huvudhypotes är att studenternas utbildnings-, studie- och undervisningsideal formas av högskolan själv: det avgörande är hur högskolan tar emot sina studenter, och vilka förväntningar som möter studenterna då de kommer till högskolan. Något förenklat kan vi tänka oss att påverkan antingen sker genom generella faktorer, såsom fördjupning eller breddning av studierna, eller genom mötet med specifika ämnen. De flesta av dessa faktorer fanns med redan i den tidigare kartläggningen,<sup>154</sup> vilken i grova drag visade att ideal av ett mer akademiskt snitt hänger samman med universitetsstudier i mer traditionell bemärkelse.

Mot detta ställer vi två alternativa förklaringsidéer, som i slutändan kan visa sig vara komplement till den idé som är huvudspåret. Det första alternativet är att studenternas ideal formas av erfarenheter som föregår högskolestudierna. Vi kan sålunda föreställa oss att studenterna tillägnar sig sina ideal i skolan, under gymnasietiden,<sup>155</sup> eller genom sin familj, närmare bestämt genom de akademiska erfarenheter som förmedlas av föräldrar och syskon.<sup>156</sup> Det andra alternativet utgår från att idealen formas av studenten själv, av hans eller hennes livssituation<sup>157</sup> och av de motiv<sup>158</sup> som hans eller hennes studieval grundar sig på.

Utöver dessa ”teoretiskt” motiverade förklaringsfaktorer innehåller analyserna även tre typer av kontrollvariabler: kön, ålder och ursprung<sup>159</sup>. Avsikten är att på så sätt rena de egentliga förklaringsfaktorerna; om vi, till exempel, vill studera effekten av antal studerade terminer, kan vi genom att ta med kontrollvariabeln ålder rensa bort effekter som har att göra

med att man också blir äldre i takt med att man studerar ytterligare terminer. Kontrollvariablerna har i den meningen en förädlade inverkan på förklaringsanalysen. Men tillvägagångssättet har även nackdelar. Förädlingen har ett pris. Kontrollvariablerna stjälar nämligen signifikans från de faktorer som vi egentligen är intresserade av. Antalet kontrollvariabler måste därför begränsas, och i de fall kontrollvariablerna kan tänkas ha ett starkt inbördes samband med någon av förklaringsfaktorerna bör den senares signifikansvärden beaktas särskilt noga. Det som med en teknisk term kallas multikolaritet kan nämligen göra resultaten missvisande. Anledningen är att det ger upphov till en underskattning av signifikansen för de aktuella variablerna. I praktiken kan vi tillfälligt plocka bort någon av kontrollvariablerna för att se om resultatet förändras. Det faktum att kontrollvariablerna inbördes är starkt korrelerade behöver vi dock inte bry oss om i detta sammanhang. Vi är ju inte intresserade av hur de påverkar i sig, utan enbart av att rensa bort ”orena” effekter från våra egentliga förklaringsvariabler.<sup>160</sup>

### Hur skall förklaringsanalyserna läggas upp?

De olika förklaringsanalyserna har alla givits en och samma uppläggning. I ett första steg har vi genomfört multivariata analyser inom ramen för varje förklaringsidé, ett tema, i syfte att vaska fram de faktorer som bidrar mest till att förklara den variation som finns i det empiriska materialet. Det andra steget består i att faktorer från våra tre teman fogats samman till en slutgiltig förklaring. Den vägledande tanken har varit att utgå från faktorerna i de delförklaringar som erövrat positionen som bästa möjliga förklaring. Hela denna procedur kan följas i detalj i en bilaga med statistiska analyser.<sup>161</sup> Här begränsar vi oss till en presentation av slutresultatet för att i stället kunna lägga vikt vid tolkningar och slutsatser.

### Förklaringsanalysen

I detta avsnitt sammanfattas förklaringarna av varför studenterna anammar de akademiska idealen. Det är tre frågor som skall besvaras:

1. Hur mycket av inställningen till akademiska ideal förklaras av de förklaringsvariabler vi utgår från?
2. Hur mycket bidrar högskolans olika faktorer till dessa förklaringar?
3. Vilka speciella faktorer inom högskolans ram har särskild betydelse?

Innan svaren på dessa frågor redovisas, finns anledning att påtala att analysen, sett som förklaring, rymmer ett stort problem. Vi väljer genomgående

att tolka samband mellan olika högskolefaktorer och studenternas ideal, som att högskolan har "producerat" dessa ideal, men vi har nog räknat ingen möjlighet att avgöra om det i stället rör sig om selektionseffekter, dvs. att studenter med skilda ideal söker sig till olika sorters utbildningar. För att kunna skilja mellan effekter av högskolan och sådana selektions-effekter borde vi haft tillgång till en så kallad panelundersökning, vilken skulle ha givit oss information om hur individernas ideal ändras över tid. Vårt sätt att kompensera för denna brist – att i efterhand fråga om motiven bakom val av ämne, samt att undersöka om det finns skillnader mellan studenter på olika nivåer – är givetvis ingen helt tillfredsställande lösning, men i avsaknad av bättre (och mer kostsamma) undersökningar erbjuder våra slutsatser, vill vi hävda, ändå en rimlig bild av hur högskolan formar de studerandes akademiska ideal.

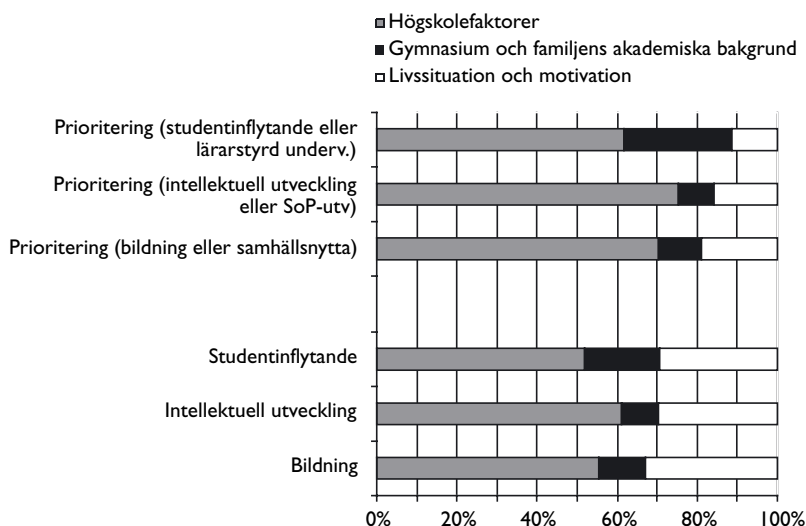
#### Hur stor del av studenternas inställning kan vi förklara?

I föregående avsnitt har vi beskrivit den variation som finns i synen på olika ideal. I denna förklaringsdel har vi riktat intresset mot tre av dessa, nämligen dem som vi betecknar som akademiska karaktärsideal. Vi kommer att ställa olika tänkbara förklaringar i förhållande till dessa, och se hur mycket av variationen som förklaras av just högskolefaktorer, gymnasie- och familjebakgrund samt motivation och livssituation, dvs. hur stor den så kallade förklarade variansen är.<sup>162</sup> Om vi till exempel skulle uppnå en förklarad varians om 100 procent så innebär det att våra förklaringar orsakar hela den variation som finns i studenternas ideal. Om de inte kan förklara någonting av variationen så skulle den förklarade variansen bli 0 procent. Eftersom enkäten till så stor del utgår från högskolefaktorer, och eftersom mänskliga ideal är sammansatta ting, så är det inte rimligt att tänka sig en fullkomlig förklarad varians. Man kan till exempel föreställa sig att studenternas ideal påverkas av en rad företeelser som vi inte haft möjlighet att undersöka: personlig läggning, politiska åsikter, kulturell orientering eller sinnesstämning vid besvarandet av enkäten, till exempel. Undersökningen bekräftar detta antagande, då den totala förklaringskraften hos de förklaringsfaktorer vi valt ut befinner sig i intervallet 12–22 procent, vilket är ett rimligt värde i sammanhanget. Och det är också våra förklaringsfaktorer, och inte kontrollvariablerna (ålder, kön och ursprung), som i huvudsak bidrar till förklaringen. Ett ytterligare resultat är att de bästa förklaringsarna gäller varför studenterna lägger större vikt vid intellektuell utveckling än vid social och personlig utveckling, medan de säm-

sta förklaringarna är de som riktar in sig på viktningar av utbildningsideal och undervisningsideal.<sup>163</sup>

#### Vad bidrar mest till förklaringarna?

Den andra frågan handlar om högskolans inverkan på studenternas ideal, jämfört med de båda övriga typerna av förklaringar.<sup>164</sup>



**Figur 4. Förklaringsfaktorernas relativa bidrag (reduktion av standardfelet)**

Bilden är entydig: högskolefaktorerna är utan tvivel tyngst vägande. De svarar för lika mycket som de båda andra tillsammans. När det gäller förklaringar av studenternas prioriteringar är högskolefaktorerna än mer dominerande.

Vanligtvis är det studenternas livssituation och studiemotivation som framstår som näst bästa förklaring (med undantag för prioritering mellan undervisningsformer). Detta borde inte förvåna; att studenternas motivation förklarar varför man anammar vissa ideal framstår som rimligt. Vi kunde till och med ha förväntat oss att motivation skulle ha en större förklaringskraft.

På motsvarande sätt kan man resonera när det gäller den tredje typen av förklaringar: egen gymnasiebakgrund och familjens akademiska erfarenhet. Eftersom denna rimligen ligger längre tillbaka rent kausalt, och därmed framför allt torde ha en indirekt påverkan, via de andra faktorerna.

Att gymnasie- och familjebakgrund trots detta har en självständig påverkan är därför något som bör noteras.

#### Vad inom högskolan bidrar till ett akademiskt förhållningssätt?

Mot bakgrund av slutsatsen om högskolans påverkan inställer sig den tredje frågan. Vad är det, inom ramen för högskolan, som spelar roll för att forma de ideal vi förknippar med ett akademiskt förhållningssätt? Nedanstående tabell ger en grov bild av detta, grundad på resultatet från regressionsanalyserna.<sup>165</sup> Tabellen visar bara de effekter som visat sig vara signifikanta. Antalet plus eller minus anger effektens styrka. Två plustecken innebär således att faktorn i fråga ökar värdet på det som skall förklaras med 0,2 steg.



**Tabell 11. Högskolans påverkan på de akademiska karaktärsidealerna**

Högskolans olika faktorer	Bildning	Intellektuell utveckling	Studentinflytande	Prioritering + bildningssamh-nytta	Prioritering + intell.utv. - SoP-utv.	Prioritering + stud.infl - lärarcentr.
Generella faktorer						
Typ av lärosäte (univ. I/högsk. 0)	+	+		+	+	
Nivå (A, B, C eller D)		++				
Antal terminer i och med vt 05						
Antal poäng före vt 05					+	
Läser program/fristående kurs						
Har läst utomlands	++	+		++	+	
Antal tidigare ämnen	+++	++	++	+++		++
Tidigare ämne:						
Språk						
Humaniora (ej språk)						
Teologi						
Samhällsvetenskap						
Juridik						
Matematik o naturvetenskap						
Datavetenskap						-
Civilingenjör						
Annan teknisk utbildning	---			--	+++	
Läro-utbildning	--	-	--		+	--
Läkar/tandläkar/apotek	--	-		---		+++++
Vårdutbildning				---		++++
Konstutbildning			--			--
Nuvarande ämne:						
Språk						
Humaniora (ej språk)						
Teologi						
Samhällsvetenskap						
Juridik						
Matematik o naturvetenskap						
Datavetenskap		--				
Civilingenjör		-----		++++		
Annan teknisk utbildning	----	----	---	+++++	--	
Läro-utbildning	----	----	---	+		
Läkar/tandläkar/apotek	--	----	-	+++		+++
Vårdutbildning	--	----	++		---	+++
Konstutbildning		----	++		---	----
Konstutbildning		---	++++		---	++++++

Kommentar: Tecknen i den fjärde kolumnen (Bildning vs samhällsnytta) har skiftats jämfört med bilagans ursprungstabell (5.b.2). Detta underlättar läsningen på så sätt att plustecken genomgående står för något positivt.

Analysen ovan visar att de generella högskolefaktorerna med ett enda undantag har ett positivt samband med den akademiska karaktärsdanningen.<sup>166</sup> Universitetsstudier och studier utomlands (till skillnad från

studier vid högskola) bidrar positivt till bildningsidealet och det intellektuella förhållningssättet. Dessa faktorer påverkar också prioriteringen mellan idealen och de alternativa idealen i positiv riktning. Studier på högre kursnivåer har en positiv inverkan på det intellektuella förhållningssättet, medan effekten av antalet högskolepoäng är negativ för inställningen till studentinflytande men positiv vad gäller prioriteringen mellan intellektuell utveckling samt social och personlig utveckling.

Antalet tidigare ämnen har en positiv inverkan på allt utom den sist nämnda prioriteringen, och ämnesmässig breddning har sålunda en generell positiv inverkan på studentens tillägnelse av idealen. Här framträder samtidigt en märklighet. Vid bedömningen måste man ta hänsyn till att vissa specifika ämnen kan ha en motverkande negativ effekt. Bildningsidealets styrka, för det första, motverkas av studier inom ämnena språk, juridik, matematik, naturvetenskap och teknik. I fråga om det intellektuella förhållningssättet är det två ämnestyper – samhällsvetenskap och återigen matematik och naturvetenskap – som kan reducera den positiva effekten av ett brett ämnesval. Och när det gäller inställningen till studentinflytande kan än en gång matematik och naturvetenskap, och dessutom konststudier, helt förta den positiva effekt ett brett ämnesval föranleder.

I undersökningen är det ett generellt mönster att studier av enskilda ämnen huvudsakligen har en negativ betydelse för i vilken utsträckning studenterna anammar de akademiska karaktärsidealerna. Undantagna är studier vid lärar-, vård- och konstutbildningar som har en positiv inverkan på inställningen till studentinflytande.

Några ämnestyper utmärker sig enligt undersökningen som särskilt ”nedbrytande”. Juridikstudier har en starkt negativ effekt på samtliga akademiska karaktärsideal. Lärarutbildningen kombinerar den positiva effekten på inställningen till studentinflytande med tydligt negativa effekter på bildningsideal och intellektuellt förhållningssätt. Det sistnämnda idealet, föreställningen att akademiska studier skall bidra till studenternas intellektuella utveckling, framstår i analysen som särskilt utsatt inom högskolorna, jämfört med universiteten. Här skall påminnas om, och betonas, att samtliga studenter anser att detta är ett viktigt ideal (till och med mycket viktigt, medelvärdet är 4,41 på en skala mellan 1 och 5). Men när spridningen kring detta medelvärde skall förklaras, framgår att flertalet ämnestyper här har en negativ påverkan (idealet kan således ”tacka” andra mer generella högskolefaktorer positiva inverkan för denna höga vikt.)

Förutom ovan nämnda lärar-, vård- och konstutbildningar, samt juridik, kan vi notera att även studier i samhällsvetenskap, matematik, natur-

vetenskap och teknik, har en negativ inverkan på inställningen till intellektuell utveckling som ideal. Språk, humaniora och teologi utmärker sig positivt genom att – betecknande nog i sammanhanget – inte ha någon inverkan alls.

Om vi i stället beaktar hur de olika ämnestyperna påverkar studenternas värdering av olika alternativa ideal, blir dock bilden något ljusare för de akademiska karaktärsidealerna. Det framgår att bildningsidealet, ställt mot samhällsnyttan, särskilt värnas av teologer och humanister, men också av civilingenjörer och samhällsvetare. I valet mellan studentinflytande och lärarcentrerad undervisning är det konststudenterna, och även de blivande lärarna, som står upp för argumentets primat. Den motsatta hållningen återfinns bland läkarstudenterna, vilka ansluter sig till en mer lärarcentrerad undervisningsform.

Även i detta fall, då vi beaktar prioriteringen mellan alternativa ideal, framstår det intellektuella förhållningssättet som utsatt. Särskilt negativ inverkan kan vi notera inom lärar-, vård- och konstutbildningar, men också inom humaniora.

#### **Sammanfattning: förklaringar till studenternas ideal**

Om vi skall samla intrycken så är bilden den följande. Generella högskolefaktorer har en positiv inverkan på studentens tillägnelse av akademiska karaktärsideal. Inom ramen för detta resultat finner vi att universitet (till skillnad från högskolor) bidrar till den akademiska karaktärsdaningen, liksom varje form av ämnesmässig fördjupning och de flesta formerna av ämnesmässig breddning (de sistnämnda faktorernas positiva inverkan gäller även om studierna bedrivits vid högskolor). Möjligen kunde man ha förväntat sig att effekterna skulle vara mer kraftfulla.

De enskilda ämnena har i första hand en negativ inverkan. Juridiken utmärker sig, och har genomgående en negativ effekt på de akademiska karaktärsidealerna. Några ämnen spelar en positiv roll i enskildheter, men högskolan förefaller ha alltför få miljöer som odlar föreställningen om de akademiska karaktärsidealens vikt, enskilt och tillsammans. Anmärkningsvärt är att de enskilda ämnena inte har en mer positiv inverkan på idealet om intellektuell utveckling. Vi bör dock komma ihåg att den negativa inverkan ämnena har sker på en hög nivå.

Avslutningsvis skall vi besvara de tre frågor vi inledningsvis ställde:

1. Våra tre typer av förklaringsfaktorer (så som vi mäter dem) bidrar en hel del till förklaringen, samtidigt som den större delen av variationen i inställningen till idealen (bildning, intellektuell utveckling och

studentinflytande) inte ryms inom våra modeller. Det finns sålunda ytterligare faktorer som påverkar studenternas akademiska karaktärsideal, men som vi inte har tillgång till genom denna enkät. Tillåts vi spekulera skulle vi, bland det mer beständiga, kunna tänka oss faktorer som studentens karaktärsdrag, kulturell orientering, samhällsyn och ideologiska föreställningar i stort.

2. Det är tydligt att bland våra tre förklaringstyper (högskolefaktorer, gymnasie- och familjebakgrund samt motivation och livssituation) är det faktorer knutna till högskolan själv som har starkast förklaringskraft. Den högre utbildningens utformning har således stor betydelse för i vilken utsträckning studenterna anammar de akademiska karaktärsidealerna.
3. Inom högskolan är det framför allt de generella faktorerna som påverkar positivt. De enskilda ämnena utmärker sig främst genom sina negativa effekter.

Därmed har vi kartlagt och givit förklaringar till studenternas akademiska ideal. Det är nu tid att se vilket betyg högskolan ges av studenterna. I nästa avsnitt skall vi därför byta fokus, och gå från hur studenterna anser att högskolan bör vara, till deras syn på hur den faktiskt fungerar. Liksom ovan skett när det gäller idealen, så kommer även studenternas betyg att förklaras.

## **Studenternas betyg på högskolan**

Hela detta avsnitt bygger på att enkäten innehåller parallellfrågor till frågorna kring de normativa ställningstaganden som redovisats i det föregående. Studenterna har inte bara tillfrågats om sina ideal, utan också om hur de bedömer att högskolan motsvarar dessa. Den femgradiga skalan kan här uppfattas som en betygsskala från ett till fem, där en ”etta” utgör lägsta betyg och en ”fem” högsta möjliga.

Avsnittet följer samma disposition som det föregående. Först redovisas studenternas bedömning av den högre utbildningens förmåga att förverkliga dess allmänna samhällspolitiska uppgifter: främjandet av samhällsnyttan respektive bildning. Därefter följer motsvarande avsnitt om förverkligandet av de individuella studieidealerna respektive undervisningsidealerna.

Beskrivningen av studenternas utvärdering görs på två sätt. Dels redovisas studenternas betyg på högskolan i absoluta tal. Dels redovisas differensen mellan studentens ideal och detta betyg. Det innebär att vi tar den

vikt ett givet ideal ges av studenterna och subtraherar det med det betyg denna faktor ges i studentens utvärdering. Eftersom idealen alltid är högre än verklighetsbeskrivningen, så blir dessa värden i samtliga fall negativa, vilket emellertid inte innebär att studenterna överlag är missnöjda. Tvärtom ligger betygen i absoluta tal genomgående över godkänt (över betyget tre). Vidare ligger det i idealets natur att utgöra någonting att sträva efter, snarare än en förväntan om faktiska förhållanden. Läsaren bör därför inte tolka det som att den totala differensen motsvarar studentens grad av missnöje. Samtidigt säger denna jämförelse någonting intressant om storleken på den klyfta som finns mellan ideal och verklighet. Differensen gör det även möjligt att jämföra storleken på denna diskrepans mellan ämnen, nivåer och typ av högskola.

### **I vilken utsträckning motsvarar högskolan studenternas ideal?**

För att göra det möjligt att jämföra ideal med verklighetsbeskrivning, så bygger resultatredovisningen i detta kapitel på samma indexkonstruktion som fick definiera de olika idealens dimensioner. Detta är möjligt tack vare att studenternas betyg på högskolan visar sig följa samma dimensioner som idealen.<sup>167</sup> Det tyder på att studenterna ungefärligen utvärderar högskolan utifrån samma aspekter som tillämpas när de formulerar sina ideal om hur högskolan bör fungera. Det rättfärdigar användandet av samma indexkonstruktioner som vi använde i fråga om studenternas ideal.

Den enda punkt där det råder en betydande dissonans mellan indexen rör högskolans utbildningspolitiska mål. Där tenderar studenterna att föra samman alla enskilda faktorer till en enda betygsdimension, och det går inte att urskilja bildning respektive samhällsnytta så som var möjligt i idealbeskrivningen.<sup>168</sup>

Där det har varit möjligt har dock principen i detta kapitel varit att konsekvent följa mallen för de tidigare indexkonstruktionerna, i avsikt att åstadkomma parallellitet i analysen. Därigenom blir det också meningsfullt att jämföra medelbetygen med de tidigare medelvärdena för respektive ideal.

Studenternas betyg på högskolan ligger överlag kring 3,5 eller något högre, vilket innebär ungefär en halv enhet lägre än studentidealens viktvärden. Högst betyg får högskolan för sin förmåga att bidra till studenternas intellektuella utveckling. Även betyget för utbildningens innehåll och det indexgrundade examinationsbetyget ligger något högre än betyg på övriga områden. Differensen mellan betyg och ideal är som störst när

det gäller de mer abstrakta utbildningspolitiska målen. Allt detta framgår av följande tabell.

**Tabell 12. Studenternas utvärdering av högskolan, sammanfattning**

Bidrag till ...	Medelbetyg		Antal	Differens: betyg - ideal
		Fel-marginal		
<b>Utbildningspolitiska ideal</b>				
Samhällsnytta	3,44	+/-0,04	1 003	-0,77
Bildning	3,55	+/-0,05	818	-0,60
<b>Individuella studieideal</b>				
Intellektuell utveckling	3,92	+/-0,04	1 456	-0,49
Social och personlig utveckling	3,50	+/-0,04	1 411	-0,31
<b>Utbildning, undervisning och examination</b>				
Utbildningens innehåll (ej index)	3,72	+/-0,05	1 499	
Undervisningens utformning (ej index)	3,42	+/-0,05	1 500	
Examinationens utformning (ej index)	3,49	+/-0,05	1 493	
Examinationen i stort	3,70	+/-0,05	1 412	-0,46

Vi skall i den följande genomgången se vilka mönster som döljer sig bakom denna sammanfattning. Liksom tidigare så utgår vi från skillnader mellan högskoletyp, ämne samt nivå.

Den första frågan är huruvida det finns någonting som skiljer universitet från högskolor? Gör det någon skillnad för grundutbildningsstudenterna om deras högskola rymmer en forskarutbildning?

**Tabell 13. Universitets- och högskolestudenters utvärdering av högskolan**

Bidrag till ...	Medelbetyg		Differens	
	Universitet	Högskolor	Universitet	Högskolor
<b>Utbildningspolitiska ideal</b>				
Samhällsnytta	3,50	3,32	-0,70	-0,93
Bildning	3,61	3,40	-0,61	-0,58
<b>Individuella studieideal</b>				
Intellektuell utveckling	3,93	3,89	-0,51	-0,45
Social och personlig utveckling	3,47	3,57	-0,30	-0,33
<b>Utbildning, undervisning och examination</b>				
Utbildningens innehåll	3,77	3,60		
Undervisningens utformning	3,49	3,26		
Examinationens utformning	3,52	3,39		
Examinationen i stort	3,72	3,64	-0,45	-0,50

Tabellen visar att så är fallet. Universitetsstudenter ger nästan genomgående högre betyg på högskolan. Det enda undantaget gäller utvärderingen av hur högskolan bidrar till de studerandes sociala och personliga utveck-

ling. Däremot finns inget systematiskt mönster vad gäller differens mellan betyg och ideal i olika studentgrupper.

Nästa fråga är om det föreligger några skillnader mellan studenter på olika nivåer?

**Tabell 14. Studenters betygssättning på olika kursnivåer**

Bidrag till ...	A-nivå	B-nivå	C-nivå	D-nivå och över
<b>Utbildningspolitiska ideal</b>				
Samhällsnytta	3,38	3,36	3,45	3,27
Bildning	3,53	3,49	3,59	3,56
<b>Individuella studieideal</b>				
Intellektuell utveckling	3,80	3,92	4,02	4,16
Social och personlig utveckling	3,50	3,49	3,43	3,45
<b>Utbildning, undervisning och examination</b>				
Utbildningens innehåll	3,69	3,74	3,72	3,68
Undervisningens utformning	3,36	3,41	3,41	3,43
Examinationens utformning	3,37	3,56	3,48	3,52
Examinationen i stort	3,64	3,77	3,70	3,75
Antal svarande	292	252–253	234	185

Tabellen visar att betygssättningen inte varierar nämnvärt på olika kursnivåer. Det enda tydliga undantaget är högskolans förmåga att bidra till de studerandes intellektuella utveckling, där betyget stegvis höjs från 3,80 på A- till 4,16 på D-nivån. Det sambandet är emellertid inte robust. Det återfinns endast inom några få ämnen, och det typiska mönstret är snarast kurvlinjärt.

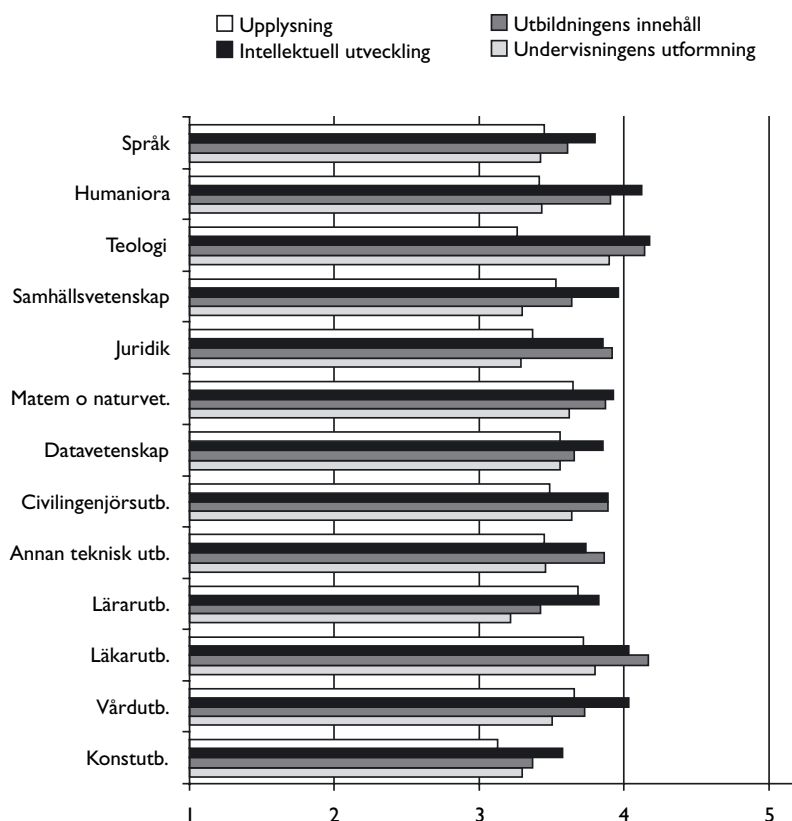
Frågan är om detta resultat kvarstår om vi mäter hur differensen mellan studenternas betyg i enkäten och deras ideal varierar mellan olika kursnivåer.

**Tabell 15. Differens mellan studenternas betyg och ideal på olika kursnivåer**

Bidrag till ...	A-nivå	B-nivå	C-nivå	D-nivå och över
<b>Utbildningspolitiska ideal</b>				
Samhällsnytta	-0,80	-0,76	-0,81	-0,91
Bildning	-0,61	-0,72	-0,47	-0,70
<b>Individuella studieideal</b>				
Intellektuell utveckling	-0,62	-0,49	-0,48	-0,44
Social och personlig utveckling	-0,35	-0,32	-0,37	-0,36
<b>Examination</b>				
Examinationen i stort	-0,45	-0,38	-0,58	-0,68
Antal svarande	292	252–253	234	185

Även här kan vi registrera en intressant linjär utveckling beträffande den intellektuella utvecklingen: differensen avtar gradvis med stigande kursnivå. I fråga om examinationen kan vi skönja tecken på det motsatta förloppet: differensen ökar i takt med att studenterna når högre kursnivåer. (I ett par avseenden är den däremot tämligen konstant, och beträffande frågan om bildning varierar differensen på ett sätt som inte går att tolka på ett meningsfullt sätt.)

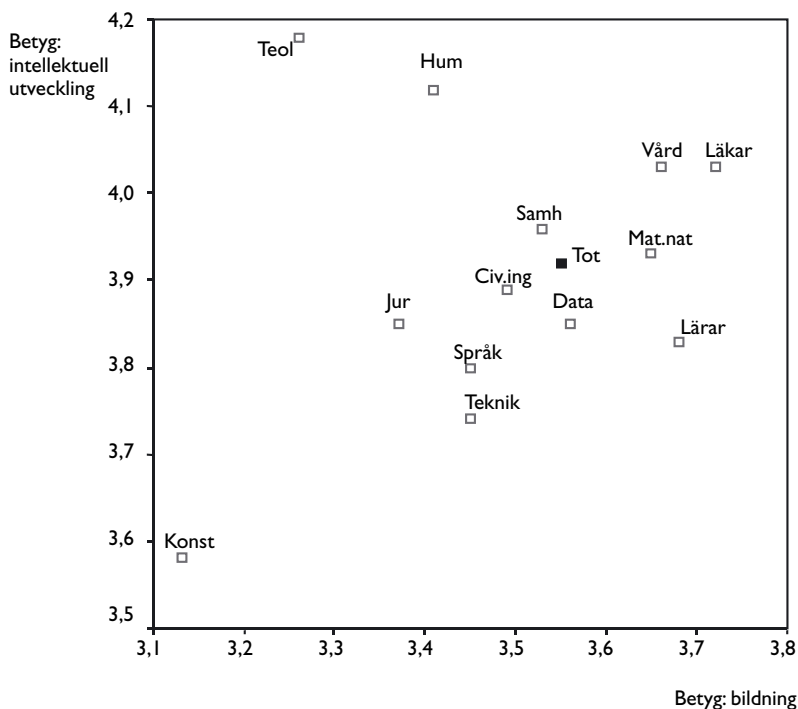
En första grov bild av betygssättningen inom olika ämnen ges av nedanstående figur. I den mån det går att utläsa något mönster, är det att de olika betygen samvarierar. Den liggande stapel som anger betyget för intellektuell utveckling når som regel den högsta betygsnivån. Utbildningens innehåll ges med enstaka undantag näst högsta betyg. Betygen för bildning respektive undervisningens utformning får lägsta, respektive näst lägsta, betyg.



**Figur 5. Betygssättning av högskolan inom olika ämnen.**



En mer detaljerad framställning av dessa resultat ges av de tre följande figurena.

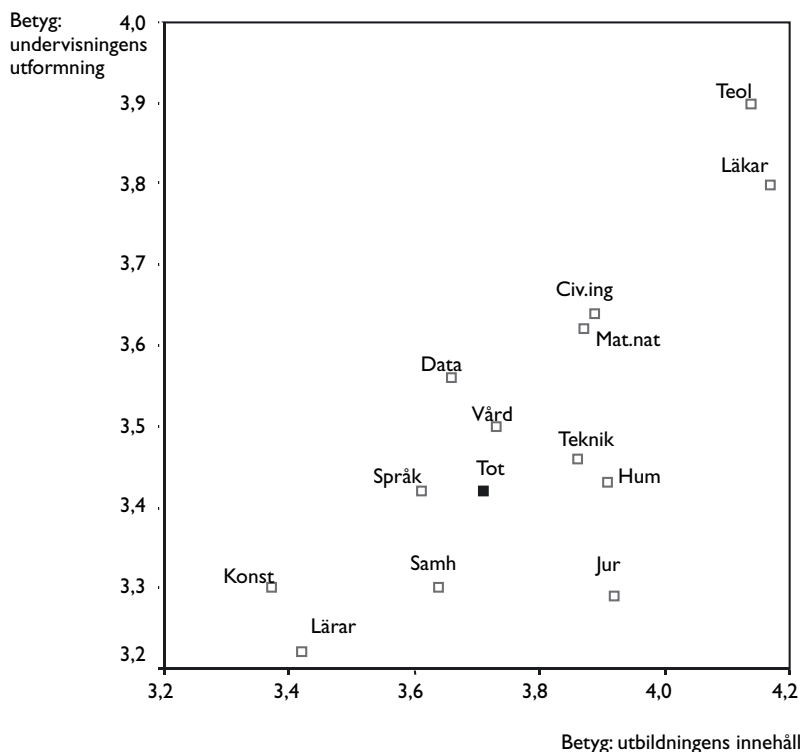


**Figur 6. Betyg för bildning respektive intellektuell utveckling inom olika ämnen.**

Figuren visar att det finns ett positivt samband mellan betygssättningarna: ju högre betyg studenten ger högskolans förmåga att förmedla bildning, desto högre är också betyget för den intellektuella utvecklingen. De två ytterligheterna utgörs av å ena sidan läkar- och vårdstudenter som ger höga betyg i båda avseendena, och å andra sidan konststuderande som ger det lägsta betyget i båda dessa avseenden.

Det finns dock två ämnen som avviker från mönstret. Särskilt teologer, men också humanister, skiljer ut sig genom att ge högt betyg för högskolans förmåga att bidra till den intellektuella utvecklingen samtidigt som betyget för dess bidrag till bildning är relativt lågt. En möjlig tolkning är att eftersom studenter inom teologi och humaniora tydligt lägger hög vikt vid bildning, ställer de relativt högre krav i detta avseende.

Om vi i stället ställer samman studenternas betyg för utbildningens innehåll respektive undervisningens utformning, får vi följande bild:

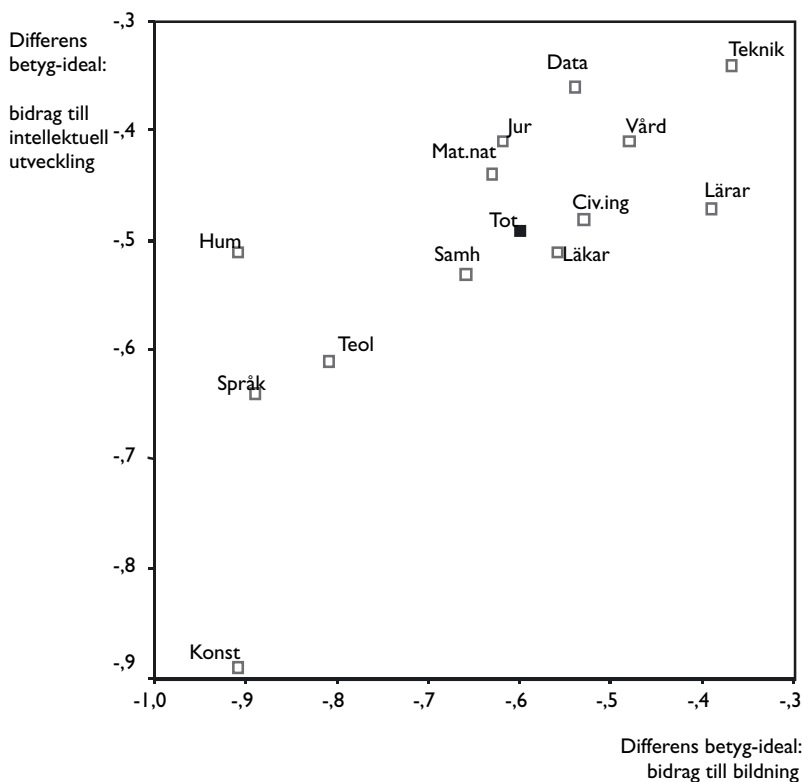


**Figur 7. Betyg för utbildningens innehåll och för undervisningens utformning inom olika ämnen.**

Även här kan vi utläsa ett tydligt positivt samband mellan de båda betygen. Utmärkande i linje med detta huvudmönster är teologer och läkarstuderande, som ger konsekvent höga betyg, samt konst- och lärarstuderande, vilkas betyg på motsvarande sätt är avsevärt lägre. Juristernas värdering avviker emellertid något från det positiva samband som övriga utbildningar uppvisar. Dessa studenter ger högt betyg åt utbildningens innehåll men lägre för undervisningens utformning.

Om vi övergår till differensen mellan verklighetsbedömning och ideal, så framkommer motsvarande huvudmönster om vi ser till bildning respektive intellektuell utveckling. Här är det emellertid teknologer, samt studenter inom data- respektive vård- och lärarutbildningar, som utmärker sig i positiv riktning. I dessa studenter enkätsvar är differensen mellan betyg och ideal minst i båda dessa avseenden. Motpolen utgörs även i detta fall av de konststuderande, bland vilka differensen är särskilt stor när det gäller den intellektuella utvecklingen. Detta illustreras i nedanstående figur,

där de positiva miljöerna – liten skillnad mellan betyg och ideal – finns samlade i det övre högra hörnet, medan de mindre fördelaktiga förhållandena återfinns inom de ämnen som samlas i den nedre vänstra delen av figuren.



**Figur 8. Differensen mellan betyg och ideal avseende bildning och intellektuell utveckling inom olika ämnen.**

Beträffande kursnivån, slutligen, visar det sig – till skillnad från idealen – att det inte går att urskilja någon tydlig förändring med nivån. Det vill säga studenternas betyg varierar inte på ett signifikant sätt beroende av vilken kursnivå de befinner sig på, och det gör inte heller den differens mellan betyg och ideal som de ger uttryck för.

#### Sammanfattning: studenternas betyg på högskolan

Det genomsnittliga betyg högskolan får av studenterna kan sammanfattas som: med god marginal godkänd. Genomsnittet kretsar i flertalet fall

kring 3,5 (totalt genomsnitt: 3,59), vilket innebär att betyget ligger ungefär en halv enhet lägre än idealen.<sup>169</sup>

Det allra lägsta betyget får högskolan beträffande ett av de mer abstrakta, samhällseliga idealen, nämligen högskolans bidrag till samhällsnyttan, och det är även där som differensen mellan ideal och verklighetsbeskrivning är störst. Vi kan sålunda dra slutsatsen att studenterna, som kollektiv, hyser uppfattningen att den verksamhet som bedrivs inom högskolan skulle kunna vara betydligt mer samhällsnyttig.

Högst betyg får högskolan för dess bidrag till studenternas intellektuella utveckling. Den lägsta graden av missnöje (dvs. där skillnaden mellan ideal och verklighetsbeskrivning är minst) visar studenterna beträffande högskolans bidrag till studentens sociala och personliga utveckling (beroende på att studenternas ideal där är betydligt lägre än för intellektuell utveckling).

Vad gäller den variation som framkommer, så ger studenter vid universitet genomgående högre betyg än studenter vid högskolor. Betygen varierar inte nämnvärt med nivån, men med ett undantag. Man kan skönja att studenterna blir mer nöjda med högskolans bidrag till den intellektuella utvecklingen ju högre nivå de studerar på.

Det är vidare tydligt att betygen samvarierar. Högskolans bidrag till studenternas intellektuella utveckling är som regel den faktor som får högst betyg. Utbildningens innehåll får näst högsta betyg inom den övervägande delen utbildningar. Undervisningens utformning respektive högskolans bidrag till studenternas bildning tävlar inbördes om jumboplatsen. Det lägre betyget för undervisningens utformning blir också tydligt om man jämför dess genomsnitt på 3,42 med 3,59, som högskolan får i genomsnitt.

Det visar sig även att ju högre betyg studenterna sätter på högskolans bidrag till bildning, desto högre betyg får det på motsvarande sätt för intellektuell utveckling. Ytterligheterna utgörs av å ena sidan studenter inom läkar- och vårdutbildningarna som ger båda dessa faktorer ett högt betyg, och å andra sidan konstutbildningar som genomgående sätter det lägsta betyget på båda faktorerna.

Motsvarande positiva samband finns även om man ställer betygen för utbildningens innehåll och undervisningens utformning emot varandra. Teologer och läkare sätter genomgående de högsta betygen här, medan konststuderanden, åter, och lärarstudenter på motsvarande sätt ger de lägsta betygen. Juristerna ger ett högt betyg för utbildningens innehåll, men ett genomgående lågt för undervisningen.

Denna sammanfattning föranleder en kommentar. Mot bakgrund av undervisningens stora betydelse för den högre utbildningen är det att notera att den får ett så relativt lågt betyg. Särskilt anmärkningsvärt är detta mot bakgrund av att högskolans bidrag till studentens intellektuella utveckling får det högsta betyget. Det finns olika sätt att tolka detta förhållande, och det är fullt möjligt att den stora skillnaden rymmer olika förklaringar. Det kan här vara till hjälp att återvända till vad som framkom i intervjuundersökningen. En möjlig kritisk förklaring utgår från vad såväl lärare som studenter säger om studenter som förväntar sig en detaljundervisning på gymnasial nivå, som inte har tillräckliga förkunskaper och som inte är tillräckligt självständiga. Det är fullt möjligt att dessa studenter utvecklas intellektuellt (och anser sig göra så) samtidigt som de hyser uppfattningen att undervisningen kunde ha varit dem mer behjälpliga i detta.

En mer generös tolkning är att det relativa missnöjet med undervisningen avspeglar en insikt om att intellektuell utveckling utgör ett av den högre utbildningens tre ben, men att där även bör ingå bildning och självständig kunskapsinhämtning, och därigenom en strävan efter akademisk frihet. Den senare föreställningen kunde skymta bland det urval studenter som intervjuades, och där de ambitiösa var överrepresenterade. Även det mer omfattande, slumpmässiga urvalet för enkäten torde rymma sådana föreställningar. Samtidigt finns det, som ovan nämnts, tecken på att en sådan helhetssyn inte förefaller prägla det stora flertalet studenter. Detta talar för att den sistnämnda förklaringens räckvidd skulle vara mer begränsad. Åter skall därför påminnas om högskolans ansvar när det gäller att bibringa studenterna den helhetssyn som bör prägla all högre utbildning och där intellektualitet, bildning och fritt, självständigt kunskapssökande skall understödja varandra.

### **Förklaringar till studenternas utvärdering av högskolan**

Liksom studenternas ideal, väcker deras betyg av den högre utbildningen frågan om förklaringar. Avslutningsvis skall vi därför ge en kortare, mer allmänt hållen beskrivning av vad som huvudsakligen påverkar studenternas betygssättning av högskolan.

Det som skall förklaras är sålunda variationen i studenternas betygssättning, och vi utgår här från en indexkonstruktion grundad på de tre frågor där studenterna ombeds ge en samlad bedömning av hur utbildningen har fungerat i tre olika avseenden: utbildningens innehåll, undervisningens utformning och examinationens utformning (se ovan tabell 12).<sup>170</sup>

## Tillvägagångssätt

Innan de statistiska förklaringsanalyserna vidtar, skall några ord sägas om tillvägagångssättet.

### Vad skall förklaras?

I det tredje avsnittet presenterades tre enkätfrågor där studenterna ombads ge sammanfattande betyg över sin egen studietid, utbildningens innehåll, undervisningens utformning och examinationen. Svaren på dessa tre frågor visar sig ha starka inbördes samband, och det är därför berättigat att slå samman dem till ett enda index: betyg på högskolan.

**Tabell 16. Den beroende variabeln: studenternas samlade betyg på högskolan**

	Medelvärde	Standardavvikelse	Antal
Betyg på högskolan	3,541	0,754	1 487

### Vad kan tänkas förklara studenternas betyg?

I detta kapitel är vår förståelse mindre. Vi har ingen egentlig uppfattning om vad som rent faktiskt formar de studerandes bedömning av den högre utbildningen. Vår huvudhypotes är emellertid att betyget bestäms dels av de egna förväntningarna (studentens ideal), dels av studentens faktiska erfarenheter. En god förklaringsmodell bör denna gång innefatta åtminstone de ideal som omfattas och ett antal relevanta högskolefaktorer.

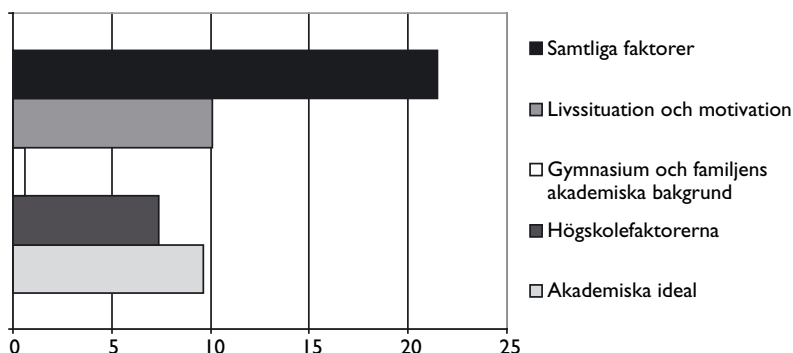
Mot dessa högskolefaktorer ställer vi även denna gång två alternativa förklaringsidéer, vilka givetvis kan visa sig vara komplement till högskolefaktorerna. Det första alternativet är att studenternas bedömningar påverkas av erfarenheter som föregår högskolestudierna. Liksom tidigare beaktar vi studentens gymnasiebakgrund samt familjens akademiska bakgrund. Den andra alternativförklaringen utgår från att betygssättningen bestäms av studenten "själv", av dennes livssituation och av dennes studiemotiv. Även de sociala bakgrundsfaktorerna kön, ålder och ursprung, läggs här in i den alternativförklaring som betecknas som livssituationen. Därmed erhåller vi fyra möjliga förklaringar till studenternas betyg på högskolan:

- Betygen bestäms av studentens förväntningar; av de ideal som han eller hon omfattar. (Här kan vi utgå från de åtta ideal som kartlagts i tidigare kapitel.)
- Betygen formas av högskolan. Enkäten innehåller flera frågor som mäter skilda företeelser inom högskolan. Variablerna operationaliseras på samma sätt som i föregående kapitel.

- Betygen påverkas av *studentens gymnasie- eller familjebakgrund*. Frågorna om gymnasium och familjebakgrund är desamma som i föregående kapitel.
- Betygen formas av social bakgrund, livssituation och motivation. Frågorna om *social bakgrund* är samma som de tidigare kontrollvariablerna med den skillnaden att de nio ursprungsvariablerna har gjorts om till tre index för nordiskt ursprung, europeiskt ursprung respektive utomeuropeiskt ursprung. *Livssituationen* och *motivationen* preciseras som tidigare.

### Resultat av förklaringsanalysen

För att förklara varför studenter sätter olika betyg på högskolan utgår vi från fyra olika typer av förklaringsfaktorer. Förutom de tre som tillämpades vid förklaringen av studentens ideal (högskolefaktorer, gymnasiebakgrund och familjebakgrund, samt social bakgrund, livssituation och motivation) har vi här även beaktat de studerandes akademiska ideal. Resultatet blir att det bara är studentens bakgrund och dennes familjs akademiska bakgrund som visar sig vara irrelevanta för förklaringen. Följande diagram visar hur mycket de olika faktorerna förklarar.<sup>171</sup>



**Figur 9. Förklaring av betygssättning: olika typer av faktorerers förklaringskraft (Just-R2)**

Av figuren framgår att förklaringskraften är densamma som vid förklaringen av idealen. Skillnaden är att högskolefaktorerna inte längre har en dominerande ställning.

Den statistiska analysen visar, att studenternas ideal och motivation har en positiv effekt på betygen, medan en rad olika högskolefaktorer påverkar negativt. Ju starkare ideal och ju mer motiverad, desto högre betyg – allt

annat lika – ger studenten till högskolan. Inom ramen för högskolan förefaller det som om studenten sedan gör erfarenheter som i vissa fall kan sänka betyget påtagligt.<sup>172</sup>

Därmed är genomgången av de empiriska resultaten avslutad. Innan rapportens avslutande kapitel vidtar, skall resultaten från enkätundersökningen sammanfattas och kommenteras.

## **En högskola oförmögen att reproducera sina egna ideal?**

Intervjuerna med studenter vid universiteten i Uppsala och Örebro föranledde slutsatsen att studenter i gemen inte funderar särskilt mycket över den akademiska frihetens förhållande till den högre utbildningen. De tydligaste uppfattningarna som uttrycktes hade en reaktiv karaktär. Studenterna identifierade en rad hinder för det egna kunskapssökandet. Det vore emellertid för mycket sagt att hävda att dessa studenters resonemang (annat än i undantagsfall) hade karaktären av principiellt grundade och genomtänkta förhållningssätt.

Denna slutsats bekräftas av enkätresultaten. Den föregående analysen visar att svenska högskolestuderande omfattar flera av de ideal som vi förknippar med ett akademiskt förhållningssätt, särskilt dem som här benämnts bildning och intellektuell utveckling. Samtidigt finns det delar i resultaten som tyder på att denna hållning inte är helt konsekvent.

Om man ser till studenternas gradering av olika faktorer, är det tydligt att olika uttryck för positiv frihet är vad studenterna värderar högst (i praktiken sådana materiella faktorer som gör det möjligt att bedriva högskolestudier, även för den som inte är i besittning av en privat förmögenhet). Detta är begripligt – den positiva friheten är viktig, för flertalet oundgänglig för möjligheten att bedriva studier, och skall därför rimligen ges en stor vikt. I sin övertygelse om att den negativa friheten inte räcker för att fritt söka kunskap, utan att det även krävs en del positiv hjälp på vägen, är studenterna dessutom i sällskap med sina lärare (se kapitel 2). Hur lärarna skulle ha värderat den positiva friheten i förhållande till den negativa vet vi inte. På den direkta frågan i en intervju skulle de, liksom en student i motsvarande situation, sannolikt ha svarat att den negativa är den överordnade.

Vad som däremot är anmärkningsvärt är att centrala aspekter av studentens negativa akademiska frihet (t.ex. möjligheten att ifrågasätta läraren eller att påverka kurslitteraturen) ges en så mycket lägre vikt. Möjligen är



detta ett uttryck för att hälsan tiger still; för att studenterna har mer skäl att befara att någon tar ifrån dem deras studiemedel än deras frihet att yttra sig. Icke desto mindre är det anmärkningsvärt. Intrycket förstärks av att en faktor som ”ökad självkänedom och förmåga att reflektera över egna värderingar” ges en förhållandevis låg vikt, trots att även detta utgör en förutsättning för tillgången av det kritiska tänkande vi förknippar med akademisk frihet, och som även lagen föreskriver. Det är viktigt att komma ihåg att kritikens ändamål är att skapa ett så hållbart argument som möjligt, oberoende av om det är man själv eller någon annan som framför det.<sup>173</sup>

I sammanhanget skall jag påminna om att studierna må vara aldrig så kostnadsfria och välfinansierade, men om den kunskapssökande befinner sig i en utbildningsmiljö som inte ger utrymme för negativ frihet, är dessa materiella fördelar inte mycket värda – om nu målet är fritt kunskapssökande. Den akademiska friheten handlar därför inte bara om allmänt hållna påståenden om den högre utbildningens roll och uppdrag, eller om festtalets retorik, utan det rör även det praktiska och konkreta, det till synes grå, men nog så väsentliga som de mer glansfulla principerna.

Det går därför inte att dra slutsatsen att studenternas uppslutning bakom de akademiska karaktärsidealerna är helgjutna, även om vissa ideal, i absoluta tal, ges höga värden. Tvärtom finns indikationer, som tyder på att de normativa ställningstagandena i viss utsträckning har karaktären av önskelistor. Att idealen bildning och intellektuell utveckling (däri inbegripen kritiskt tänkande) är förbundna med eget ansvar och krav på engagemang från studenterna själva, eller att dessa tre förutsätter varandra för att den kunskapssökandes akademiska frihet skall vara meningsfull, framstår dock inte som en självklar punkt på denna lista.

Utöver själva kartläggningen av studenternas akademiska ideal, har den föregående analysen även blottlagt vilka faktorer som bidrar till att forma studenternas ideal. Resultatet härvidlag är tankeväckande. Redan när studenterna träder in i högskolans värld är de bärare av motiv, vilka tämligen enkelt låter sig omformas till ideal som samhällsnytta, bildning och intellektualism. Men det är tydligt att även högskolan själv formar de studerandes normativa föreställningar. Faktum är att högskolan spelar en större roll än samtliga övriga faktorer som här prövats.

Högskolan verkar dock inte enbart ha en positiv inverkan. Det är de generella högskolefaktorerna, såsom universitetsstudier, ämnesmässig breddning och fördjupning, samt studier utomlands, som bidrar positivt till det vi betecknat som de akademiska karaktärsidealerna (intellektualism, bild-

ning och idén om argumentets primat i det fria kunskapssökandet<sup>174</sup>). De enskilda ämnenas påverkan är dock främst negativ (om än på en hög grundnivå), i ett fåtal fall direkt nedbrytande, och tydligast så beträffande juridiken. Den student som refererades i intervjudelen (kapitel 3), och som efterlyste mer av reflektion, bildningssträvan och kritiskt tänkande inom juristutbildningen, får genom detta resultat vatten på sin kvarn.

Kan man här kan skönja ett missförhållande inom den svenska högskolan? Mot bakgrund av den starka inverkan högskolefaktorer har på studenternas ideal, framstår det som ännu tydligare att det är högskolans ansvar att överföra de centrala akademiska ideal som enkäten visar att studenterna i väsentliga stycken saknar. Detta i synnerhet som det dominerande studiemotivet bland studenterna inför studierna är intresse och en vilja att vidga sina vyer.<sup>175</sup> Vi borde förvänta oss att akademiska studier åstadkommer en förstärkning av de ideal som verksamheten förutsätter. Utifrån rapportens resultat kan man fråga sig om den svenska högskolan sakna miljöer som bibringar studenterna en akademisk karaktärsdaning, som innefattar såväl bildning och intellektualism, som en idé om att ifrågasättandet är var och ens rätt – och ansvar – oberoende av placering i hierarkin. Miljöer som visar studenterna att intellektuell skärpa är en central del av det akademiska sammanhanget, och inte enbart är en huvudvärk för matematiker, naturvetare och ingenjörer, att bildning står för något mer än en elegant, men i grunden överflödigt, polityr och att studentens, lärarens och forskarens möjlighet att ifrågasätta varandra inte är någonting som förutsätter en flummig inställning till kunskap, utan är den akademiska frihetens själva grund.<sup>176</sup>

Vi kan förvisso inte utesluta förekomsten av den akademiska världens lycksalighetens öar som vi här efterlyser. Intervjumaterialet ger konkreta exempel på att de finns, och att de befolkas av engagerade lärare och intresserade studenter. I sammanhanget skall även nämnas det stora antal särskilda bildningsprojekt som under senare år bedrivits vid högskolor runt om i Sverige.<sup>177</sup> Var och en som ser bildningen som en oundgänglig del i den högre utbildningen kan inte annat än välkomna sådana företag. Att de kan bli mycket framgångsrika påtalas även i denna undersökning, av en lärare (idéhistoriker) som undervisat s.k. humanistingenjörer. Hans uppskattande beskrivning utgör en tydlig indikation om det fruktbara i att kombinera ett ämnesområde präglad av intellektualismens ideal med ett område där bildningstanken på motsvarande sätt regerar. Studentens själva val av en sådan inriktning tyder i sin tur på en frihet i kunskapssökandet, och därmed har bästa möjliga grund för en meningsfull akademisk frihet

lagts.<sup>178</sup> Slutsatsen harmonierar också med resultaten i enkäten, där det påvisas vilken tydlig positiv effekt som uppstår så snart en student bredtar sig ämnesmässigt.

Samtidigt skall understrykas att bildningens roll för den högre utbildningen inte får bli en fråga om enskilda projekt. Vi har fortlöpande argumenterat för att bildningssträvan och intellektualism och fritt kunskapsökande skall prägla all verksamhet inom den högre akademiska utbildningen, och vad enkätmaterialen tyder på är att sådana miljöer, med tillräcklig styrka och omfattning för att få ett mer påtagligt genomslag, är alltför sällsynta.

Vid sidan av analysen av akademiska ideal – vilka ideal som omfattas och varför – har vi undersökt studenternas utvärdering av hur högskolan fungerar. Perspektivet påminner i det avseendet om Högskoleverkets tidigare rapport *Studentspegeln 2002*.<sup>179</sup> Skillnaden är att vi här koncentrerat oss på de aspekter som kan härledas från studenternas egna ideal, och att vi reser frågan om vad som påverkar studenternas betyg på sin högskola.

Studenterna ger den svenska högskolan med god marginal godkänd, oavsett vilken aspekt av dess verksamhet som avses. Betygen ligger i intervallet 3,4 till 3,9, högst för främjandet av den intellektuella utvecklingen och lägst för bidraget till samhällsnyttan.<sup>180</sup> Bekymmersamt är dock att det genomsnittliga betyget för undervisningen hör till de lägre. Mot bakgrund av vad som framkommer i intervjustudien, med såväl lärare som studenter, av gymnasifiering och brist på lärare med tid och möjlighet att ge studenterna en känsla av att de befinner sig i en miljö där forskning bedrivs, framstår det dock som betecknande att det är i detta avseende som studenterna är mindre nöjda.

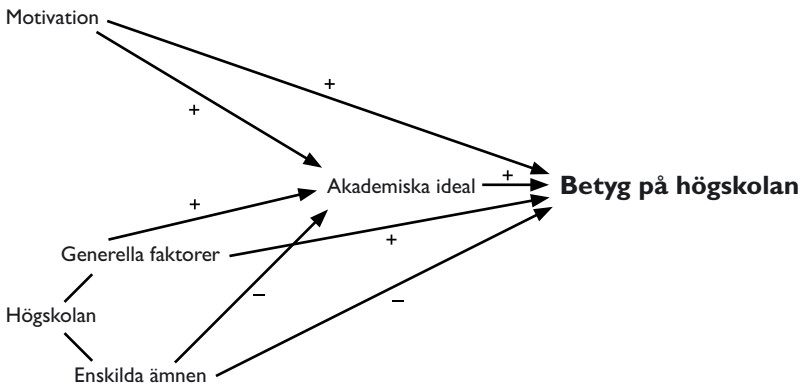
Vad gäller de övergripande mönstren, så är universitetsstudier nästan genomgående något mer positiva än dem som studerar vid högskolorna – undantaget gäller högskolans främjande av de studerandes sociala och personliga utveckling. Det finns också betydande skillnader mellan olika ämnestyper. Denna variation föranleder frågan om vad som förklarar variationen i betyg.

Ungefär som vid förklaringen av de akademiska idealen fann vi beträffande betygen att studenternas egna föreställningar påverkar resultatet i positiv riktning. Starkt motiverade studenter med höga ideal tenderar att sätta högre betyg på sin högskola. Det skall påminnas om att detta förhållande inte är någon självklarhet. Det skulle kunna förhålla sig tvärtom: studenter med höga ambitioner och stora förväntningar skulle kunna ha större förutsättningar att bli besvikna över den konkreta högskolevärld de

möter. Men så förhåller det sig alltså inte, vilket alla den högre utbildningens tillskyndare tacksamt bör notera.

Den andra komponent som förklarar studenternas betyg är högskolan själv, närmare bestämt de erfarenheter de studerande gör inom högskolan. Här fann vi än en gång att högskolan har en tvetydig inverkan på de studerandes inställning. Det finns inom högskolan vissa generella faktorer som genomgående har en positiv effekt på de studerandes bedömning av högskolan. Till dem som utmärker sig hör studier vid universitet till skillnad från vid högskolor, ämnesmässig breddning (och de möten med skilda teoretiska perspektiv sådana kan antas föranleda), ämnesmässig fördjupning (vilket kan förmodas skärpa studentens intellekt) samt studier utomlands (vilket kan tänkas vidga de egna vyerna). Anmärkningsvärt är dock att parallellt med den positiva inverkan de generella högskolefaktorerna har, så kan vi beträffande studentens möte med enskilda ämnen nästan enbart notera negativa effekter.

Om vi tillåter oss en förenkling är det möjligt att sammanfatta resultaten av de båda förklaringsanalyserna i nedanstående figur:



**Figur 10. En sammanfattning av orsaksförhållanden**

En figur som denna gör att många intressanta nyanser hamnar i skuggan, men det är samtidigt viktigt att klargöra det övergripande mönster som formar högskolans huvuddrag. Det går då inte att komma ifrån det förhållandet att den svenska högskolan rymmer en motsättning mellan positivt verkande generella faktorer och negativa enskildheter i form av de konkreta ämnenas påverkan på studenterna. Ett motsatsförhållande av detta slag rymmer en spänning som, om det vill sig illa, kan urholka högskolans egen värdegrund och samhällliga status.

# Plantskola eller tryckkokare? Om tillståndet i svensk högre utbildning

Högskolelagen föreskriver ett ”nära samband” mellan forskning och undervisning. Detta samband får allt svårare att göra sig gällande i den högre utbildningens dagliga verksamhet, i synnerhet om man beaktar lagens krav om att såväl forskning som undervisning skall hålla en ”hög kvalitet”. Den undersökning som föreligger visar att det råder en disharmoni mellan högskolans uppdrag som institution för forskning respektive undervisning. De senaste femton årens institutionella och ekonomiska förändringar gör att centrala aspekter av den akademiska friheten inom den högre utbildningen är hotade.

Detta avspeglas i ett missnöje hos lärare, men också hos många av de motiverade, ambitiösa studenter som vill att deras högskolestudier på ett avgörande sätt skall skilja sig från undervisningen i gymnasiet.

Det kommer också till uttryck genom att alltför många svenska högskolestudenter inte förefaller ha begrundat vad kritiskt tänkande och akademisk frihet innebär i praktiken, eller hur de förhåller sig till centrala akademiska karaktärsideal som bildning och intellektualism. Detta är särskilt oroväckande eftersom rapporten också visar vilken inverkan högskolan som sådan har på studenternas ideal, och eftersom lagen fastslår att högskolans uppdrag är att befrämja kritiskt, självständigt tänkande hos studenterna.

Ytterligare ett tankeväckande resultat är att även om studenterna inte i något avseende ger högskolan underbetyg, så hör betyget för just undervisningen till de lägre.

Det finns också flera skäl att ta den kritik som framförs på största allvar. För det första överensstämmer den kritik som framförs av studenter respektive lärare. Detta trots att dessa grupper har helt olika perspektiv på frågorna, och i vissa fall potentiellt intresse av att skjuta över ansvaret på varandra. De problem som identifieras i intervjuerna är också i samklang med vad som framkommer i enkäten. Vi har också refererat andra studier som, på grundval av annat material, pekat ut motsvarande svårigheter: minskad lärartäthet och överhuvudtaget minskade resurser till högskolan (sett i proportion till det ökade studentantalet). Det finns vidare tidigare

studier som vederlägger misstanken om att forskare och lärare alltid är missnöjda och önskar större frihet, och att den kritik som de framför bara skulle vara ett utslag för en sådan hållning.<sup>181</sup>

Samtidigt finns ljusa stråk. Ett glädjande resultat är att lärarna uppfattar att deras negativa frihet är omfattande. De anser med andra ord att de har goda möjligheter att planera och genomföra undervisningen efter eget huvud, liksom att ge förslag till egna kurser utan någon större inblandning utifrån.<sup>182</sup>

På motsvarande sätt uppskattar många studenter de delar i systemet som innefattar studiemedel, kostnadsfria studier och systemet med enstaka kurser där man kan forma sin utbildning själv. När studenterna skall beskriva sina studiemotiv så dominerar ämnesintresset, även om detta ofta kombineras med tankar på arbetsmarknaden. De studenter som går in i högskolan framstår i de flesta fall som högt motiverade, och det genomsnittliga betyg de sätter på högskolan är som nämnts förhållandevis högt. Beskrivningarna rymmer också skildringar av entusiasmerande lärare, intresserade och ambitiösa studenter, liksom enskilda lärares eller ämnens strävan att skapa undervisningsmiljöer där de akademiska karaktärsidealerna kan frodas.

Haken är att detta sker trots, snarare än tack vare, den organisation som präglar den högre utbildningen av i dag. Ansvar för rådande problem skall därför inte främst läggas på studenter och lärare, utan snarare på organisatoriska och ekonomiska förhållanden. Frågan inställer sig om den högre utbildningen i dess nuvarande form kan hålla fast vid de karaktärsideal vi genom ett par århundraden kommit att förknippa den med: intellektualism, bildningssträvan och fritt kunskapsökande. Ideal som förmedlats genom den humboldtska tanken, det vill säga idén om att den högre utbildningens syfte är att ge studenten en förnimmelse av "forskningens vingslag".<sup>183</sup> Detta avslutande kapitel kommer därför att ägnas en mer detaljerad redovisning av de problem som föreligger, liksom för deras förhållande till varandra.

Den humboldtska tanken består i att undervisningen inom den högre utbildningen skall avspegla den forskning som parallellt förväntas bedrivas där. För att den inte skall perverteras, förutsätts läraren även i rollen som forskare åtnjuta en akademisk frihet, det vill säga kunna bedriva fri forskning. Annars blir den forskning som undervisningen skall avspegla inte fri, och därmed påverkas även forskarens eller lärarens möjligheter att undervisa fritt. Den balanstanke som är den humboldtska förutsätter en viss balans mellan forskning och undervisning. För att det skall kunna

råda ”ett nära samband” mellan forskning och undervisning, krävs att högskoleläraren faktiskt har tid att forska själv, såväl som att hålla sig à jour med de senaste forskningsrönen.

Det är tydligt att denna tanke är i högsta grad närvarande i lärarnas syn på sitt uppdrag. Även många av de intervjuade studenterna framhåller hur angeläget det är för dem att i undervisningen påminnas om att de befinner sig i en forskningsmiljö, och inte bara i ”rummet bredvid”.

Den humboldtska tanken är en förutsättning för att studenten (och därmed, i vissa fall, framtidens forskare) skall kunna åtnjuta en undervisning av högsta kvalitet, där idealet om fritt kunskapsökande kombineras med intellektualism och bildningssträvan. Forskningens närvaro ger studentens akademiska frihet en fördjupad innebörd, och ger studenten de rammar av kunskap som krävs för att studenten skall kunna göra sig en kvalificerad uppfattning om var hon skall påbörja sitt fria sökande efter kunskap.

De praktiska arbetsförhållanden som såväl lärare som studenter beskriver är dock i många stycken svåra att förena med detta ideal. Till de problem båda grupper berör hör<sup>184</sup>:

- En lägre lärartäthet.
- För låga förkunskaper hos alltför många studenter, vilket innebär att nivån och kvaliteten i undervisningen sjunker, och därmed sjunker också intresset och engagemanget hos många av de studenter som uppfyller förkunskapskraven.
- Ett genomströmningskrav som gör institutionerna ekonomiskt beroende av att tillräckligt många studenter blir godkända. I kombination med låga förkunskaper gör detta att nivån på examinationen sjunker, och i samband med detta sjunker även nivån i undervisningen.

Detta sammantaget får en rad långsiktiga konsekvenser:

- En uppenbar risk att utdelade examina blir missvisande.
- Lärare med en sådan arbetsbelastning att de inte har en realistisk möjlighet att ge studenterna den tid dessa förtjänar.
- Lärare som i besvikelse över att de inte får göra det de ursprungligen är utbildade för – att forska – blir missnöjda med sitt arbete, vilket ytterst drabbar de studenter som får lärare som ser undervisningen som ett nödvändigt ont.
- De många studenter som uppfyller förkunskapskraven, och kommer till högskolan med intresse och engagemang (vilket undersökningen visar att det stora flertalet gör) får inte den kvalitet i undervisningen som de har rätt att kräva. Högskolan, och samhället i stort, förlorar

potentiella forskarbegåvningar, och studenten förlorar sina illusioner om den högre utbildningen. För den enskilde studentens del kan det i värsta fall leda till att denne avbryter studierna i förtid.

Det är tydligt att den ekonomiska situationen upplevs som pressad i stora delar av högskolan. Det skall samtidigt framhållas att vissa av problemen inte bara handlar om brist på lärare och pengar, utan har direkt organisatoriska skäl. Föregående rapport pekade ut systemet för forskningsfinansiering som djupt bekymmersamt. Skälet var att det gjorde att alltför mycket av forskarnas (läs: lärarnas) tid riktades mot forskningsansökningar i stället för faktisk forskning.<sup>185</sup> Flertalet lärare i denna undersökning framhåller detta som direkt relevant även för undervisningen, eftersom frihet i undervisningen är avhängigt av frihet i forskningen. Dessutom stjäls de upprepade (i de allra flesta fallen fruktlösa) ansökningarna tid inte bara från forskning utan även från undervisning, inbegripet arbete med pedagogisk utveckling.

Beträffande utbildningens organisation är det fördelningen av medel per godkänd student, som lärarna är bekymrade över. Detta genomströmningsskrav beskrivs som i sig ont nog, men det anses dessutom förvärra befintliga problem. Svårigheter med för låga förkunskapskrav hos studenterna är illa nog, men i kombination med kravet på genomströmning så gör det att institutionerna i många fall är ekonomiskt tvingade att även godkänna studenter som med sakliga mått mätt inte klarat utbildningen. (Till detta skall läggas lärarbristen vilken gör att det inte finns tillräckligt med lärare för att rätta omtentamina.) Vad genomströmningsskravet gör, är att det i värsta (och alltför många) fall leder till direkta kvalitetssänkningar. I bästa fall befrämjar det kreativitet, såtillvida att det leder till organisationslösningar som går runt problemet – en kreativitet som skulle vara mer på sin plats inom forskning och undervisning, kan man tycka.

En av de intervjuade lärarna pekar på det anmärkningsvärda i att det inte finns någonting i finansieringssystemet som ekonomiskt belönar institutioner som upprätthåller höga krav och kvalitetsmål i undervisningen. Systemet uppmuntrar därmed till kvantitet, på bekostnad av kvalitet, i den högre utbildningen.

Såväl lärares som studenters beskrivningar tyder på att ett antal faktorer samverkar på ett synnerligen olyckligt sätt och kommer att forma en ond spiral, där kvaliteten i den högre undervisningen pressas nedåt. Dessa omständigheter är genomströmningsskravet i kombination med för låga förkunskaper och en strävan hos alltför många studenter att bli godkända



med minsta möjliga ansträngning. Den nedgång dessa tillsammans formar förstärks av minskad lärartäthet och andra uttryck för knappa resurser.

Till det kanske allvarligaste hör hur en organisation som den nuvarande styr tanken, hur den gör att en form av ekonomiskt tänkande breder ut sig på ett område där det inte hör hemma. Genomströmningskravets inverkan på den högre utbildningen framstår därmed som ett skolexempel på vad den tyske socialfilosofen Jürgen Habermas betecknat som systemtänkandets ”kolonisering” av livsvärldens områden.<sup>186</sup> I detta fall, såtillvida att det som blir avgörande för om en student godkänns inte längre är studentens intellektuella förmåga, utan institutionens ekonomiska situation. Lärarens fokus förflyttas på det mest försåtliga sätt, från förmedling av kunskap till fördelning av pengar.

I rapportens analyser har det varit klagörande att skilja mellan frihet av två slag, den positiva och den negativa. Ett glädjande resultat är att lärarna uppfattar att den negativa friheten är omfattande, det vill säga deras formella möjligheter att efter eget huvud planera och genomföra undervisningen, liksom att ge förslag till egna kurser. Vissa menar till och med att friheten på denna punkt blivit större under senare år. Ingen av de intervjuade lärarna uppfattar att någon annan lägger sig i deras undervisning, varken från centralt eller lokalt håll.

Detta förhållande överskuggas dock av en starkt begränsad positiv frihet. Det vill säga att lärarens praktiska förutsättningar att bedriva den forskning hon som högskolelärare förutsätts göra blir mer och mer begränsade. Därmed motverkas det ”nära samband” mellan undervisning och forskning som högskolelagen föreskriver.

Även i fråga om studenterna är det utslagsgivande att beakta distinktionen positiv och negativ frihet. Den positiva frihet som omgärdar den högre utbildningen som sådan framstår som förhållandevis stor. Många av de intervjuade studenterna uppskattar att kostnadsfria studier, liksom allas rätt till studiemedel, gör det praktiskt möjligt för den därtill hågade att studera. Flera av dem pekar också på det angelägna i att studenter även fortsättningsvis ges möjlighet att läsa fristående kurser, vid sidan av program, och därmed får frihet att själva forma sin utbildning.

Studenternas resonemang påminner om att det svenska utbildningssystemet har en uppbyggnad som möjliggör, om än inte garanterar, frihet vid valet av studier. Detta är ett grundläggande villkor för att akademisk frihet skall vara för handen i studentens fall. Kostnadsfria studier och ett internationellt sett generöst studiemedelssystem gör att det avgörande för studievalet inte är privat förmögenhet, utan studentens insikt om att hög-

skolestudier ger någonting i längden, också om de inte skulle leda raka vägen till en anställning. Den känsla av trygghet systemet ger hade länge fog för sig, såtillvida att arbetslösheten bland akademiker var förhållandevis låg. Senare års ökade arbetslöshet bland personer med akademisk examen, ökar dock risken att fler studenter kommer att ifrågasätta sin frihet att välja enbart utifrån intresse, för att inte säga sin frihet att studera överhuvudtaget.<sup>187</sup>

Just den positiva frihetens olika aspekter tillmätts också stor vikt av studenterna i enkäten, och rätten till studiemedel är den faktor som värderas högst, inbegripet alla kategorier. Detta är inte att anmärka på, men däremot är det uppseendeväckande att studenternas värdering av den negativa frihetens olika uttryck och förutsättningar är avsevärt lägre. Själva principen om det kritiska tänkandets ställning tillmätts inte en, i absoluta tal, låg vikt, men relativt studiemedlen tydligt lägre. Intrycket förstärks om man ser till studenternas värdering av ett par av det kritiska tänkandets praktiska uttryck. Två så handfasta förutsättningar för studenternas negativa frihet som studentens rätt att ifrågasätta läraren, respektive möjligheten att påverka kurslitteraturen, har en avsevärt lägre vikt än den positiva frihetens exponenter. Vi skall därför än en gång framhålla slutsatsen från föregående kapitel, om att hur omfattande den positiva friheten än är, så är den inte mycket värd om den inte understöds av en negativ sådan. Det kan nog intygas av var och en som erhållit ett generöst stipendium för att söka kunskap vid ett östtyskt forskningsinstitut eller motsvarande.

Denna rapport har visat att studenternas ideal i avsevärd utsträckning formas av högskolan. Om dessa studenters syn på akademiska karaktärsideal som frihet, intellektualism och bildning inte är lika genomtänkta som vi skulle önska, så innebär det alltså att högskolan delvis brustit i förmågan att förmedla dessa ideal.

I princip, och i största allmänhet, betraktar svenska studenter dessa ideal som väsentliga. Vad studenterna inte visar är att de på ett mer konsekvent sätt förmått inse hur de förhåller sig till varandra, och vilka praktiska uttryck de tar sig i den faktiska utbildningen. Detta förhållande belyser någonting väsentligt. Det räcker inte att dessa ideal förmedlas till studenterna som en läpparnas bekännelse, det räcker inte med stolta festtal om den akademiska frihetens och det kritiska tänkandets betydelse för den högre utbildningen, det räcker inte med söndagsbekännelser om vikten av bildning och intellektualism. Studenterna vet redan att de skall hysa sådana åsikter, och delvis gör de det också. Vad som krävs är att dessa ideal inte bara utta-

las, utan införlivas med undervisningen, och att de enskilt och som helhet genomsyrar den högre utbildningen på ett mycket konkret sätt.

Mot bakgrund av den arbetssituation som studenter och lärare beskriver är det inte förvånande att den högre utbildningen inte förmår visa sig från sin bästa – och rätta – sida. Och det vore inte rättvist att endast klandra högskolan för dessa missförhållanden. Att skänka studenterna de insikter som denna rapport efterlyser görs inte i en handvändning, utan ställer höga krav på kvalitet i undervisningen, och därmed krav på ekonomiska och organisatoriska förutsättningar för en sådan. Det kräver lärare som har tid för undervisning men som också ges möjlighet att forska. Det kräver även utrymme för kvalificerad undervisning, och genomtänkt och adekvat examination.

I vissa fall skulle detta kunna gå genom att man ställde krav på mer självstudier. Några studenter konstaterade – med viss förvåning – att detta inte alltid uppmuntras i dag. I stället för att känna en tilltro till studentens förmåga att med god vägledning klara en hel del inläsning på egen hand, så oroar sig institutionerna för genomströmningen. Denna ängslan föder massföreläsningar där studenterna, för att låna en lärares ord, ”maras med sked”<sup>188</sup>, allt i syfte att största möjliga antal skall gå godkända genom kursen.

Denna rapport har utgått från principen om att den högre utbildningen bör vara en institution för intellektualism, bildning och fritt kunskapsökande i sammansmältning. Men även från idén om att dessa tre inte bara tillkommer läraren utan också studenten. Undersökningen har visat att dessa principers faktiska genomslag i dagens högre utbildning alltmer begränsas. Rapportens främsta bidrag blir att föra insikten om det missförhållandet utanför högskolans väggar.



# Fotnoter

1. Observera att rapporten har en omfattande statistisk bilaga samt en teknisk bilaga. Dessa bilagor publiceras endast på Högskoleverkets hemsida ([www.hsv.se](http://www.hsv.se)).
2. Med termen högskola avses, om inget annat anges, såväl universitet som högskolor.
3. Bennich-Björkman (2004).
4. Clark 1995.
5. Vedung 1977, *Nationalencyklopedin* samt *Svenska akademiens ordbok*.
6. Högskoleverket har ägnat detta undflyende begrepp en rad skrifter. Se t.ex. Högskoleverkets rapportserie 2002:37 R, och 2002:35 R.
7. För ett aktuellt exempel, se prop. 2004/2005:80.
8. Rothstein 2005.
9. Åkerlind & Kayrooz 2003.
10. *Studenterna i Sverige* 2001, *Studentspegeln* 2002 2002.
11. Scott 2002, Fisher 2003, Moore 2004, Phillips & Bond 2004.
12. Detta är ett av huvudresultaten i Bennich-Björkman 2004. Distinktionen hämtad från Berlin 1969. Positiv frihet definieras som frihet att ha faktiska förutsättningar att forma sin tillvaro. Negativ frihet definieras som frihet från ingrepp från andra, att ingen annan styr eller lägger sig i ens förehavanden.
13. Rothstein 2000, Prop. 2004/2005:80.
14. Brändström 2002.
15. Bennich-Björkman 2004.
16. Erik Fries, Uppsala.
17. Sundqvist 2002.
18. Monica Hedlund, Uppsala.
19. Kennedy 1997: 287

20. Nybom 1997:225.
21. Bennich-Björkman 2004.
22. Intervjuförfrågningar, intervjufrågor samt SCB:s tekniska rapport (inklusive enkätmaterial) finns som bilagor till denna rapport.
23. Bennich-Björkman 2004.
24. Peter Wide.
25. Bennich Björkman 2004.
26. Torsten Unge.
27. Erik Fries.
28. Ca 10–20 procent av ansökningarna beviljas medel.
29. Sundqvist 2002, Bennich-Björkman 2004:25, 28, 40, 43–45.
30. Maria Ågren, Joakim Johansson, Torbjörn Gustafsson Chorell, Ingrid Ågren, Silvia Coradeschi, Åke Fries, Monica Hedlund.
31. Monica Hedlund.
32. Karin Carlson.
33. Erik Fries respektive Silvia Coradeschi.
34. Monica Hedlund.
35. Torbjörn Gustafsson Chorell.
36. Sara Bergström.
37. Ingrid Åberg.
38. Bennich-Björkman 2004.
39. Se även Sundqvist 2002.
40. Maria Ågren.
41. Jan-Olof Hagelin.
42. Joakim Johansson.
43. Karin Carlson, jfr Erik Fries ovan.
44. Silvia Coradeschi.
45. Åke Strid.

46. Peter Wide resp. Silvia Coradeshi.
47. Maria Ågren.
48. Torsten Unge.
49. Torbjörn Gustafsson Chorell.
50. Sara Bergström.
51. Erik Fries.
52. Torbjörn Gustafsson Chorell.
53. Åke Strid.
54. Ingrid Åberg.
55. Torsten Unge.
56. Karin Carlson.
57. Silvia Coradeschi, Peter Wide.
58. Erik Fries.
59. Christina Hjorth-Aronsson.
60. Monica Hedlund.
61. Åke Strid resp. Ingrid Åberg. Även Peter Wide påtalar den internationellt sätt lägre nivån i svensk grundskola.
62. Joakim Johansson.
63. Maria Ågren.
64. Torbjörn Gustafsson Chorell.
65. Monica Hedlund.
66. Maria Ågren.
67. Torbjörn Gustafsson Chorell.
68. Åke Strid.
69. Ingrid Åberg.
70. Karin Carlson.
71. Kennedy 1997, "academic duty".
72. Erik Fries.

73. Monica Hedlund.
74. Ingrid Åberg. Även historikern Maria Ågren anser att man inom detta område är bunden av historiens kronologi.
75. Christina Hjorth-Aronsson.
76. Jfr Edgren 2000.
77. Joakim Johansson.
78. Torsten Unge.
79. Torbjörn Gustafsson Chorell.
80. Maria Ågren.
81. Jan-Olof Hagelin.
82. Torbjörn Gustafsson Chorell.
83. Ignacio Vita.
84. Tobias Karlsson.
85. Peter Holmberg, Jennie Palmqvist, Malin Andersson.
86. Frågan om studenternas ideal följs upp och ges en utförligare behandling i kapitel fyra, där de också förklaras.
87. Tobias Karlsson.
88. Sara Neil Persson.
89. Peter Holmberg.
90. Daniel Ekfäldt.
91. Malin Andersson.
92. Jennie Palmqvist.
93. Jonas Westin.
94. Magnus Sjöqvist.
95. Josefine Haraldsson resp. Mattias Karlsson.
96. Ignacio Vita.
97. Ulf Gustafsson.
98. Jonas Westin .



99. Josefine Haraldsson resp. Jennie Palmqvist.
100. Sara Neil Persson resp. Ignacio Vita.
101. Peter Holmberg.
102. Malin Andersson.
103. Ulf Gustafsson.
- 104 Peter Holmberg.
105. Malin Andersson.
106. Mattias Karlsson.
107. Helen Sinabulya.
108. Jonas Westin.
109. Malin Andersson.
110. Josefine Haraldsson.
111. Jennie Palmqvist.
112. Ignacio Vita, Daniel Ekfäldt.
113. Ignacio Vita.
114. Daniel Ekfäldt.
115. Malin Andersson.
116. Ignacio Vita.
117. Malin Andersson.
118. Ulf Gustafsson.
119. Helen Sinabulya.
120. Magnus Sjöqvist.
121. Jennie Palmqvist.
122. Sara Neil Persson, Jonas Westin, Jennie Palmqvist.
123. Malin Andersson.
124. Malin Andersson.
125. Ignacio Vita.
126. Daniel Ekfäldt.

127. Jonas Westin.
128. Jennie Palmqvist.
129. Magnus Sjöqvist..
130. Ignacio Vita.
131. Se appendix. Slutsatsen angående studiemotiv finner även stöd i tidigare studier, *Studenterna i Sverige* 2001: 41.
132. Hermansson 2005, som i huvudsak refereras till som Bilaga eller Statistisk bilaga.
133. Se Teknisk rapport från SCB. Finns på [www.hsv.se](http://www.hsv.se).
134. Siffrorna i tabellen är en kraftig underskattning av antalet tidigare ämnen, eftersom vi enbart har uppgifter om vilken *typ* av ämne man tidigare har studerat. Uppger man att man tidigare har läst exempelvis samhällsvetenskap, kan det således innebära att man i realiteten har läst flera olika samhällsvetenskapliga ämnen. Detta påpekande om antalet tidigare ämnen gäller även för övriga tabeller i denna rapport.
135. Faktoranalysen (principalkomponentanalys med varimaxrotering, Kaisers kriterium) ger två komponenter, som tillsammans svarar för drygt 57 procent av variationen. (Se Bilaga, tabell 2.i.2)
136. Standardavvikelseerna ligger i intervallet 0,68–1,18. Spridningen är större ju längre ner i tabellen vi flyttar oss. Felmarginalerna för medelvärde går från ca +/-0,04 till ca +/-0,06.
137. Se Bilaga, tabell 2.ii.2.
138. Två delfrågor läggs inte in i dimensionerna. Den ena (god inlärningsförmåga) laddar starkt på båda dimensionerna, och den andra (yrkesrelaterade kunskaper) laddar inte starkt på någon.
139. Se Bilaga, tabell 3.iii.3.
140. Två av delfrågorna faller utanför, eftersom de endast laddar svagt på samtliga faktorer.
141. Det fåtal studenter som läser vid konstnärliga högskolor har lämnats utanför.
142. Signifikant på 95-procentsnivån.

143. Standardavvikelseerna ligger genomgående i intervallet 0,5–0,9. Felmarginalen för ett enskilt värde fås genom att dividera standardavvikelsen med kvadratroten av gruppstorleken (minus 1) och därefter multiplicera med 1,96 (för 95 procents säkerhetsnivå). En delgrupp bestående av 100 individer har som regel en felmarginal i storleksordningen +/- 0,1 och en grupp med 400 individer ungefär +/- 0,07. En grov, om än överdrivet försiktig, uppskattning av om en differens är signifikant fås genom att addera felmarginalerna för de enskilda värdena.
144. Bilaga, tabell 2.ii.3.
145. Bilaga, tabell 3.iii.4.
146. Det kan dock noteras att studenter som läser fristående kurser ger högre prioritet åt bildning än programstudenter (vilket givetvis kan ha att göra med att programmen har en slagsida åt vissa typer av ämnen). Se Bilaga, tabell 2.i.4.
147. Det finns heller ingen nämnvärd skillnad mellan studenter på fristående kurser och programstudenter.
148. Skillnaden (ca 0,5 enheter) är signifikant. Se Bilaga, tabell 2.ii.4.
149. Skillnaden mellan A-nivå och D-nivå är signifikant. Standardavvikelsen för A-nivån är 0,62, för C-nivån 0,56 och för D-nivån 0,57. Felmarginalerna är därför 0,07 (A), 0,07 (C) respektive 0,08 (D), och mellansteget (C-nivån) är nästan signifikant (på 95 procents säkerhetsnivå).
150. Bilaga, tabell 2.i.5. I allt väsentligt kvarstår detta resultat om man i stället delar in studenterna med utgångspunkt från deras tidigare studier. Vi kan också notera att studier utomlands har ett samband med en prioritering av bildning som högskolans uppgift. Se Tabell 2.i.6. *Utbildningspolitiska ideal inom olika ämnen (tidigare studier) och hos dem som studerat utomlands.*
151. Bilaga, tabell 2.ii.5. Mönstret kvarstår ungefärligen även om vi utgår från studenternas tidigare ämnen. Se Bilaga, tabell 2.ii.5.
152. Bilaga, tabell 3.iii.6.
153. Bilaga, tabell 3.iii.7. Mönstret upprepas i allt väsentligt också när vi tar fasta på studenternas tidigare ämnesval.

154. Enkäten innehåller flera frågor som mäter skilda företeelser inom högskolan. Variablerna har operationaliserats på följande sätt:
- Lärosäte: dikotomi (universitet eller högskola), där åtskillnad görs mellan högskolor som har forskarutbildning och de som inte har det.
  - Nivå: A-, B-, C- eller D-nivå.
  - Nuvarande ämne: en uppdelning i 14 olika ämneskategorier, som i grova drag följer den traditionella fakultetsindelningen. Görs om till 13 dummyvariabler.
  - Tidigare ämnen (typer av ämnen): 14 dikotomier (har läst eller inte läst respektive ämne).
  - Antal tidigare ämnen (ämnestyper).
  - Antal terminer i och med vårterminen 2005.
  - Antal poäng före vårterminen 2005.
  - Läser på program (o) eller enstaka kurs (1).
155. Det finns tre olika frågor om *gymnasiet*:
- Läste gymnasiet utomlands, som ger tre ”dummies”
  - Läste på friskola (1) eller kommunalt (o)
  - Läste på teoretisk linje (1) eller yrkesförberedande/praktisk linje (o).
156. Det finns också tre frågor om *familjebakgrund*, som mäter
- moderns,
  - faderns och
  - syskons akademiska bakgrund (ja = 1).
157. Vad gäller *livssituationen* beaktar vi
- civilstånd (två dummies för gift och sambo; F29),
  - barn (ja=1; F30) och
  - tidigare förvärvsarbete (=1; F37).
158. *Motivation* mäts dels som
- förstahandsval (=1; omvänd F7), dels som fyra olika variabler
  - motiv1: ingår i framtidsplan (F6b, f och g)
  - motiv2: intresserad och vidga vyer (F6a och e)
  - motiv3: undvika arbetslöshet (F6h)
  - motiv4: steg på vägen (F6c och d).
159. Det senare står för nio dummyvariabler som mäter både studentens eget, moderns och faderns nordiska (utomsvenska), europeiska (utomnordiska) samt icke-europeiska ursprung.

160. I nästa kapitel, där betygssättningen skall förklaras, blir det annorlunda. Då har vi inga egentliga skäl för att reducera de sociala bakgrundsfaktorerna till kontrollvariabler, utan måste behandla dem som presumtiva orsaker till studenternas bedömning av hur högskolan fungerar. Det är en annan sak att det idealt sett borde förhålla sig så att det enbart är de erfarenheter man gjort inom högskolans ram som borde spela roll. Vi kan emellertid inte ta för givet, att det också faktiskt fungerar så. I alla händelser innebär det att vi i det åttonde kapitlet blir tvungna att vidta korrigeringar av våra variabler i syfte att undvika alltför starka inbördes samband bland de oberoende variablerna.
161. Se bilagan. Det handlar genomgående om vanliga OLS-regressioner:
- Förklaringsfaktorernas effekt mäts genom de ostandardiserade b-koefficienter som regressionsanalysen tillhandahåller (dessa koefficienter motsvarar det s.k. k-värdet, lutningskoefficienten, för en rät linje.
  - Den statistiska säkerheten i dessa effektskattningar kan avläsas med hjälp av det s.k. standardfelet, som bör vara litet jämfört med själva koefficienten om vi skall fästa någon tilltro till att den har någon substantiell effekt.
  - Denna bedömning beror givetvis på hur pass säker man vill vara. Gränsen har dragits vid 90 procents säkerhetsnivå, men i bilagan anges genomgående om b-koefficienterna är signifikanta på 90 (\*), 95 (\*\*) eller 99 (\*\*\*) procents säkerhetsnivå.
  - De statistiska analysmodellernas samlade förklaringskraft kan uppskattas på två sätt. Vanligtvis brukar man ange det *Justerade R<sup>2</sup>-värdet*, vilket är ett mått på hur stor andel av variationen i den beroende variabeln som modellens oberoende variabler kan förklara. Detta mått på förklaringskraft är otvivelaktigt det mest populära, men metodlitteraturen hävdar bestämt att andra mått egentligen är att föredra (Achen 1982).
  - I huvudsak har jag i stället förlitat mig på regressionens samlade standardfel (förkortas SER eller SEE beroende på vilket statistikprogram man jobbar med), som bör vara så lågt som möjligt. Detta är således ett mer tillförlitligt mått, men har den begränsningen att det inte alltid kan användas för jämförelser mellan analyser där man har olika beroende variabler (inom en och samma datamängd) eller olika datamängder (fast samma beroende variabel). Eftersom stan-

dardfelet mäts i samma enhet som den beroende variabeln, finns emellertid för vår del hela tiden en möjlighet att jämföra standardfelet mellan olika förklaringsmodeller.

I korthet betyder det att vi har sökt efter förklaringsfaktorer som uppvisar statistiska effekter som är signifikanta (och helst också substantiellt betydelsefulla). Vi har dessutom sökt efter en förklaringsmodell som är så kraftfull som möjligt, mätt dels med hjälp av måttet *Justerat R<sub>2</sub>*, som skall vara så stort som möjligt (kan teoretiskt variera mellan 0 och 1), dels och i huvudsak med hjälp av måttet *SEE* (Standard Error of the Estimates, eller *SER*, Standard Error of the Regression), som skall vara så litet som möjligt.

162. Jag påtalade i föregående fotnot att metodlitteraturen egentligen rekommenderar ett annat mått på förklaringskraft, och att analyserna i huvudsak har genomförts utifrån tanken att regressionernas standardfel skall minimeras. I praktiken gör det dock i detta sammanhang ingen skillnad vilket av måtten man förlitar sig på. Jag har därför i texten valt att resonera i termer av förklarad varians, eftersom det otvivelaktigt är lättast att förstå rent intuitivt.
163. Se appendix, samt mer detaljerat den statistiska bilagan.
164. Det finns ingen allmänt rekommenderad metod för att göra detta. Här jämförs hur mycket de olika förklaringsstyperna på egen hand förmår reducera regressionens standardfel.
165. Regressionstabellerna finns i den statistiska bilagan och figurer som illustrerar dessa återfinns i appendix.
166. Undantaget är effekten av antalet poäng på inställningen till studentinflytande.
167. Även här har en faktoranalys genomförts.
168. En ytterligare, om än mindre, avvikelse är att om faktoranalysen hade utgått från betygsfrågorna i stället för frågorna om ideal hade det på marginalen förändrat indexkonstruktionen av intellektuell utveckling (de två frågor som inte laddade alls på någon av dimensionerna hade på statistiska grunder förts till den intellektuella dimensionen).
169. Resultatet överensstämmer i stora drag med det i *Studentspeglin 2002* (2002).

170. Dessa tre samlat har medelvärde 3,54 med standardavvikelsen 0,75.
171. Slutsatsen blir densamma även om vi jämför de olika faktorernas förmåga att reducera regressionens standardfel (SEE).
172. För detaljer, se Appendix 7 och den statistiska bilagan.
173. Faktorn ingår i komponenten social och personlig utveckling.
174. Den sistnämnda operationaliserad som studentens möjlighet att ifrågasätta läraren liksom kurslitteraturen.
175. Utöver kartläggningen av studenternas ideal, har vi även kartlagt deras studiemotiv. Det är tydligt att om studenterna i något avseende uppvisar en befintlig akademisk frihet så är det i detta avseende. Intrycket från intervjuundersökningen bekräftas, såtillvida att flertalet vägleds av intresse, även om de kombinerar detta med en inriktning som kan tänkas ge ett arbete i framtiden. Detta resultat redovisas i kapitel 3.
176. Även vissa resultat från Studentspegeln (2002:44) pekar i denna riktning. Det finns vidare undersökningar som visar att en färdighet som kritiskt tänkande inte är helt lätt att tillägna sig, utan kräver praktisk träning. Phillips & Bond 2004.
177. Högskoleverket 2002a.
178. Torbjörn Gustafsson Chorell.
179. Högskoleverket 2002c.
180. Även i tidigare studier har högskolan som helhet fått gott betyg. *Studentspegeln* 2002:36–41.
181. Blomqvist, Jalling & Lundequist 1996.
182. Slutsatsen sker dock med reservation för att andelen lärare utan fast anställning eller doktorandtjänst är mindre i urvalet än i verkligheten. Den bild rapporten ger kan således vara ljusare än i verkligheten.
183. Uttrycket hämtat från läraren Torsten Unge.
184. Även tidigare studier från Högskoleverket har visat på liknande förhållanden, nu senast beträffande förkunskaperna i matematik hos nybörjarstudenter. *Nybörjarstudenter och matematik* 2005.
185. Bennich-Björkman 2004.

186. Habermas 1990.

187. *Juseks arbetsmarknadsundersökning 2005* 2005.

188. Uttrycket hämtat från läraren Erik Fries.



# Referenser

Bennich-Björkman, Li (2004) *Överlever den akademiska friheten? – en intervjustudie av svenska forskares villkor i universitetens brytningstid*, Stockholm: Högskoleverket. (Högskoleverkets rapportserie 2004:1 R)

Berlin, Isaiah (1969) ”Two Concepts of Liberty”, i *Four Essays of Liberty*, Oxford: Oxford University Press.

*Bildning i svensk högre utbildning – en översikt med exempel från 34 lärosäten* (2002a) Stockholm: Högskoleverket. (Högskoleverkets rapportserie 2002:35 R)

*Bildning – paradiset och personligt projekt. Några bidrag från Högskoleverkets essätävling för studerande.* (2002b) Stockholm: Högskoleverket. (Högskoleverkets rapportserie 2002:37 R)

Blomqvist, Göran, Jalling, Hans & Lundequist, Karsten, (1996) ”The Academic Profession in Sweden”, i Philip Altbach (red.), *The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries*, Princeton: The Carnegie Foundation for the Achievement of Teaching.

Brändström, Dan (2002) ”Where is Swedish research policy leading the universities”, SULF, [www.sulf.se](http://www.sulf.se).

Clark, Burton R. (1995) *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*, Berkeley: University of California Press.

Edgren, Margitta (2000) ”Hur används den akademiska friheten”, i *Åtta röster om den akademiska friheten*, red. Fredriksson, Bert, Stockholm: SULF.

Fisher, Kath (2003) ”Demystifying Critical Reflection: Defining criteria for assessment”, i *Higher Education Research & Development* Vol. 22, nr 3. London: Carfax Publishing, Taylor & Francis Group.

Habermas, Jürgen (1990) *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.

Hermansson, Jörgen. (2005) *En statistisk analys av akademiska ideal bland studenter i den svenska högskolan våren 2005*. Bilaga till rapporten Akademisk frihet i praktiken. Statsvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet.

Högskolelagen (SFS 1992: 1434).

*Juseks arbetsmarknadsundersökning 2005* (2005). Stockholm: Jusek.

Kennedy, Donald (1997) *Academic Duty*. Cambridge, Mass./London, England: Harvard University Press.

Moore, Tim (2004) "The critical thinking debate: how general are general thinking skills?", *Higher Education Research & Development* Vol. 23, nr 1. London: Carfax Publishing, Taylor & Francis Group.

*Nationalencyklopedin*. [www.ne.se](http://www.ne.se)

Nybom, Thorsten (1997) *Kunskap – politik – samhälle. Essäer om kunskapssyn, universitet och forskningspolitik 1900–2000*. Hargshamn: Arete.

*Nyborjarstudenter och matematik. Matematikundervisningen under första året på tekniska och naturvetenskapliga utbildningar* (2005) Stockholm: Högskoleverket. (Högskoleverkets rapportserie 2005:36 R.)

Phillips, Virginia & Bond, Carol (2004) "Undergraduates' Experiences of critical thinking", *Higher Education Research & Development* vol. 23, nr 3. London: Carfax Publishing, Taylor & Francis Group.

Regeringens proposition (2004/2005:80), *Forskning för ett bättre liv*.

Rothstein, Bo (2000) "Demokrati och fri forskning lika med sant", i *Åtta röster om den akademiska friheten* (red. Bert Fredriksson) Stockholm: SULF. (SULF:s skriftserie.)

Rothstein, Bo (2005) "Is political science producing technically competent barbarians?", i *European Political Science* nr 4. European Consortium for Political Research. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Scott, Peter (2002) "The future of general education in mass higher education systems", i *Higher Education Policy* nr 15. Oxford: Pergamon Press.

*Studentspegeln 2002* (2002) Stockholm: Högskoleverket.

*Studenterna i Sverige. Om livet och tillvaron som student vid sekelskiftet 2000* (2001) Stockholm: Högskoleverket. (Högskoleverkets rapportserie 2001: 26 R)

Sundqvist, Bo (2002) *Högre utbildning och forskning under det senaste decenniet – en statistisk översikt*. Uppsala: Uppsala universitet.  
[www.info.uu.se/sundqvist2002.pdf](http://www.info.uu.se/sundqvist2002.pdf).

*Svenska Akademiens ordbok*, [www.saob.se](http://www.saob.se)

Åkerlind, Gerlese S. & Kayrooz, Carole (2003) "Understanding Academic Freedom: The views of social scientists, i *Higher Education Research & Development*, vol.22, nr 3. London: Carfax Publishing, Taylor & Francis Group.



# Appendix med regressionstabeller

## Bildningsidealet

Tabell 17. Multivariata förklaringar av uppslutning bakom bildning som ideal

Förklaringsfaktor	Modell 1: samtliga faktorer		Modell 2: bästa förklaring	
	Effekt (b-värde)	Signifi- kans	Effekt (b-värde)	Signifi- kans
Typ av lärosäte (univ 1/högsk 0)	0,142	**	0,132	**
Nivå (A, B, C eller D)	-0,001		-0,011	
<b>Nuvarande ämne:</b>				
Språk	0,005			
Samhällsvetenskap	-0,023			
Juridik	-0,383			
Civilingenjör	-0,029	**	-0,356	**
Läraryr	-0,163		-0,183	**
<b>Tidigare ämne:</b>				
Språk	-0,180			
Teologi	-0,091			
Samhällsvetenskap	-0,090			
Juridik	-0,275		-0,150	*
Matematik och naturvetenskap	-0,211			
Data	-0,105		-0,250	***
Civilingenjör	-0,041	*	-0,172	**
Annan teknisk utbildning	-0,288	***		
Läraryr	-0,111		-0,227	*
Vårdutbildning	0,059			
Konstutbildning	-0,285		-0,210	
Antal tidigare ämnen	0,184	***	0,130	***
Antal poäng före vt 05	0,000			
Läser program/fristående kurs	0,020			
Har läst utomlands	0,154	*	0,169	**
<b>Gymnasium</b>				
-- teoretisk linje	-0,099		-0,123	*
- nordiskt land	-0,632		-0,875	**
- land utanför Europa	-0,400		-0,423	*
<b>Akademisk familjebakgrund</b>				
- Modern	0,103	*	0,117	**
<b>Motivation:</b>				
- Förstahandsval	-0,174	***	-0,172	***
- Intressant och vidgade vyer	0,262	***	0,261	***
- Arbetslöshet är alternativet	0,059	***	0,057	***
Justerat R2	0,150		0,167	
SEE	0,67823		0,67495	

Med kontroll för kön, ålder och ursprung.

## Prioritering mellan olika utbildningspolitiska ideal

Tabell 18. Multivariata förklaringar av prioriteringen mellan olika utbildningspolitiska ideal

Förklaringsfaktor	Modell 1: samtliga faktorer		Modell 2: bästa förklaring	
	Effekt (b-värde)	Signifi- kans	Effekt (b-värde)	Signifi- kans
Typ av lärosäte (univ 1/högsk 0)	-0,112	*	-0,097	*
<b>Nuvarande ämne:</b>				
Språk	-0,184		-0,162	
Humaniora (ej språk)	-0,417		-0,406	
Teologi	-0,585	***	-0,601	***
Samhällsvetenskap	-0,117	**	-0,126	**
Matematik och naturvetenskap	-0,176	*	-0,147	**
Civilingenjör	-0,277	***	-0,256	***
<b>Tidigare ämne:</b>				
Språk	0,217		0,173	
Humaniora (ej språk)	-0,182	**	-0,258	
Juridik	0,214	*	0,255	**
Datavetenskap	0,135	**	0,131	***
Civilingenjör	0,360	***	0,332	***
Läkar/tandläkare/apotekarutb.	-0,440	*	-0,370	***
Konstutbildning	-0,191		-0,161	
Antal tidigare ämnen	-0,133	***	-0,142	***
Antal terminer i och med vt 05	-0,006			
Antal poäng före vt 05	0,000		-0,001	
Läser program/fristående kurs	0,044			
Har läst utomlands	-0,220	**	-0,202	**
Gymnasium				
-- Teoretisk linje	0,231	***	0,231	***
-- Europeiskt land	-0,268			
Akademisk familjebakgrund				
-- Modern	-0,156			
-- Fadern	0,043	**	-0,155	***
-- Syskon	0,065		0,056	
Livssituation:				
-- Har förvärvsarbetat sammanhängande minst ett år före högskolan	0,093		0,073	
Motivation:				
- Förstahandsval	0,212		0,206	
- Ingår i en framtidsplan	0,038	***	0,029	***
- Intressant och vidgade vyer	-0,088	**	-0,093	***
- Arbetslöshet är alternativet	-0,016			
Justerat R2	0,115		0,123	
SEE	0,81392		0,80156	

Med kontroll för kön, ålder och ursprung, samt BV21.

Tecknen är här omvända, dvs. den beroende variabeln är "samhällsnytta-bildning", och inte "bildning-samhällsnytta".

## Intellektuell utveckling

Tabell 19. Multivariata förklaringar av uppslutning bakom intellektuell utveckling som ideal

Förklaringsfaktor	Modell 1: samtliga faktorer		Modell 2: bästa förklaring	
	Effekt (b-värde)	Signifi- kans	Effekt (b-värde)	Signifi- kans
Typ av lärosäte (univ 1/högsk 0)	0,098	**	0,098	**
Nivå (A, B, C eller D)	0,062	***	0,062	**
<b>Nuvarande ämne:</b>				
Språk	-0,220	*	-0,207	
Humaniora (ej språk)	-0,203	*	-0,195	
Samhällsvetenskap	-0,189	*	-0,176	*
Juridik	-0,570	***	-0,554	***
Matematik och naturvetenskap	-0,360	***	-0,348	***
Datavetenskap	-0,408	***	-0,397	***
Civilingenjör	-0,226	*	-0,215	*
Annan teknisk utbildning	-0,266	*	-0,254	*
Läroutbildning	-0,387	***	-0,375	***
Vårdutbildning	-0,408	***	-0,399	***
Konstutbildning	-0,335	*	-0,322	*
<b>Tidigare ämne:</b>				
Språk	-0,098			
Teologi	-0,098		-0,094	
Samhällsvetenskap	-0,109		-0,104	
Matematik och naturvetenskap	-0,146	**	-0,138	*
Datavetenskap	-0,104	**	-0,096	*
Civilingenjör	-0,123		-0,115	
Tidigare antal ämnen	0,096	***	0,089	***
Har läst utomlands	0,122	***	0,124	**
Gymnasium				
- europeiskt land	0,436	**	0,436	**
Akademisk familjebakgrund				
- Modern	0,122	***	0,123	***
- Fadern	-0,108	**	-0,109	**
- Syskon	-0,065	*	-0,067	
Motivation:				
- Förstahandsval	-0,064		-0,064	
- Ingår i en framtidsplan	0,065	***	0,066	***
- Intressant och vidgade vyer	0,203	***	0,204	***
Justerat R2	0,168		0,168	
SEE	0,54401		0,54386	

Med kontroll för kön, ålder och ursprung.

## Prioritering mellan olika individuella studieideal

Tabell 20. Multivariata förklaringar av prioritering mellan studieideal

Förklaringsfaktor	Modell 1: samtliga faktorer		Modell 2: bästa förklaring	
	Effekt (b-värde)	Signifi- kans	Effekt (b-värde)	Signifi- kans
Typ av lärosäte (univ I/högsk 0)	0,099	*	0,086	*
Nivå (A, B, C eller D)	0,015		0,026	
<b>Nuvarande ämne:</b>				
Humaniora (ej språk)	-0,219		-0,160	
Juridik	-0,150	**	-0,187	**
Lärarytelse	-0,254	***	-0,270	***
Vårdutbildning	-0,264	***	-0,241	***
Konstutbildning	-0,295	*	-0,326	**
<b>Tidigare ämne:</b>				
Matematik och naturvetenskap	0,190		0,129	
Civilingenjör	-0,010		0,137	
Lärarytelse	-0,126	**	-0,084	*
Läkar/tandläkar/apotek	0,720		0,712	
Vårdutbildning	0,274	**	0,136	
Antal poäng före vt 05	0,001	***	0,001	***
Har läst utomlands	0,084		0,124	*
Gymnasium				
- teoretisk linje	0,057			
- friskola	0,018			
Akademisk familjebakgrund				
- Syskon	-0,004			
Motivation:				
- Förstahandsval	-0,092			
- Ingår i en framtidsplan	0,017			
- Intressant och vidgade vyer	-0,018	*		
- Arbetslöshet är alternativet	-0,012			
- Steg till eller inslag i annat	-0,050	*		
Justerat R2	0,206		0,218	
SEE	0,6213411		0,6315365	

Med kontroll för kön, ålder och ursprung, samt BV21.



## Undervisningsformer med studentinflytande

Tabell 21. Multivariata förklaringar av uppslutningen bakom studentinflytande

Förklaringsfaktor	Modell 1: samtliga faktorer		Modell 2: bästa förklaring	
	Effekt (b-värde)	Signifi- kans	Effekt (b-värde)	Signifi- kans
<b>Nuvarande ämne:</b>				
Juridik	-0,269	**	-0,289	***
Civilingenjör	-0,128	*	-0,121	*
Läroutbildning	0,228	***	0,243	***
Vårdutbildning	0,198	***	0,209	***
Konstutbildning	0,360	***	0,372	***
<b>Tidigare ämne:</b>				
Språk	-0,116			
Samhällsvetenskap	-0,039		-0,094	
Juridik	-0,093	*		
Matematik och naturvetenskap	-0,187		-0,156	
Civilingenjör	-0,134	***	-0,107	**
Konstutbildning	-0,265	**	-0,245	**
Antal tidigare ämnen	0,107	***	0,083	***
Antal poäng före vt 05	-0,001	***	-0,001	***
<b>Gymnasium</b>				
-- teoretisk linje	-0,149			
-- friskola	-0,015	***	-0,158	***
– europeiskt land	-0,237		-0,245	
– land utanför Europa	0,257		0,252	
<b>Akademisk familjebakgrund</b>				
- Modern	-0,046		-0,050	
- Fadern	-0,033		-0,040	
- Syskon	-0,047			
<b>Livssituation:</b>				
- Gift	-0,166		-0,161	
- Barn under 18 år	0,036	**		**
- Har förvärvsarbetat sammanhängande minst ett år före högskolan	0,071		0,074	
<b>Motivation:</b>				
- Förstahandsval	-0,067		-0,067	
- Ingår i en framtidsplan	0,080	***	0,078	***
- Intressant och vidgade vyer	0,106	***	0,107	***
Justerat R <sup>2</sup>	0,192		0,194	
SEE	0,66017		0,65996	

Med kontroll för kön, ålder och ursprung.

## Prioritering mellan olika undervisningsformer

Tabell 22. Multivariata förklaringar till prioritering mellan olika undervisningsformer

Förklaringsfaktor	Modell 1: samtliga faktorer		Modell 2: bästa förklaring	
	Effekt (b-värde)	Signifi- kans	Effekt (b-värde)	Signifi- kans
<b>Nuvarande ämne:</b>				
Läroutbildning	0,316	***	0,322	***
Läkar/tandläkar/apotek	-0,404	***	-0,401	***
Konstutbildning	0,709	***	0,715	***
<b>Tidigare ämne:</b>				
Språk	-0,164			
Teologi	-0,118	*	-0,147	
Juridik	-0,100			*
Matematik och naturvetenskap	-0,151	*	-0,125	
Civilingenjör	-0,224	**	-0,204	*
Läkar/tandläkar/apotek	0,860	***	0,895	***
Konstutbildning	-0,256	*	-0,234	*
Antal tidigare ämnen	0,107	***	0,086	***
<b>Gymnasium</b>				
- teoretisk linje	-0,123	*	-0,125	*
- friskola	0,177	*	0,179	*
- land utanför Europa	0,404		0,420	(nästan)
<b>Akademisk familjebakgrund</b>				
- Modern	-0,128		-0,128	
- Fadern	-0,053	**	-0,053	**
- Syskon	-0,071		-0,071	
<b>Livssituation:</b>				
- Sambo	0,102	*	0,102	*
- Har förvärvsarbetat sammanhängande, minst ett år före högskolan	0,081		0,081	
<b>Motivation:</b>				
- Intressant och vidgade vyer	0,053		0,056	
- Steg till eller inslag i annat	-0,050	*	-0,051	*
Justerat R <sup>2</sup>	0,134		0,135	
SEE	0,8348431		0,8345963	

Med kontroll för kön, ålder och ursprung, samt BV21.

## Studenternas betyg på högskolan

Tabell 23. Faktorer som påverkar betygssättningen

Förklaringsfaktor	Modell 1: samtliga faktorer		Modell 2: bästa förklaring	
	Effekt (b-värde)	Signifi- kans	Effekt (b-värde)	Signifi- kans
Ideal:				
- Samhällsnytta	0,139		0,096	
- Bildning	0,087		0,104	
- Intellectuell utveckling	0,066	***	0,070	**
- Positiv frihet	-0,046	*	-0,060	**
- Studentcenterad undervisning	-0,070		-0,064	
- Lärarcenterad undervisning	0,110	**	0,126	***
Typ av lärosäte (univ I/högsk 0)	0,176	***	0,165	***
Nivå (A, B, C eller D)	0,024		0,001	
Nuvarande ämne:				
Språk	-0,226	*	-0,231	*
Humaniora (ej språk)	-0,272	**	-0,276	**
Samhällsvetenskap	-0,303	***	-0,299	***
Juridik	-0,363	**	-0,350	*
Läroutbildning	-0,291	**	-0,236	*
Vårdutbildning	-0,273	**	-0,223	**
Konstutbildning	-0,359	*	-0,419	**
Tidigare ämne:				
Humaniora (ej språk)	0,113		0,103	
Annan teknisk utbildning	-0,232		-0,265	*
Läroutbildning	-0,124		-0,246	**
Läkar/tandläkar/apotek	-1,047	*	-0,958	*
Vårdutbildning	0,119			
Antal tidigare ämnen	-0,075	**	-0,078	**
Antal terminer i och med vt 05	0,001			
Antal poäng före vt 05	-0,001			
Läser program/fristående kurs	-0,195	***	-0,186	***
Har läst utomlands	-0,050		-0,100	
Gymnasium				
-- friskola	-0,167			
- nordiskt land	-0,172			
- europeiskt land	0,135			
- land utanför Europa	-0,503		-0,512	**
Akademisk familjebakgrund				
- Fadern	-0,002			
Social bakgrund:				
- Ålder	0,014	***	0,013	***
- Utomeuropeiskt ursprung	0,167			
Livssituation:				
- Har förvärvsarbetat sammanhängande minst ett år före högskolan	-0,170	***	-0,155	**
Motivation:				
- Förstahandsval	0,304	***	0,329	***
- Ingår i en framtidsplan	0,066	*	0,070	**
- Intressant och vidgade vyer	0,107	**	0,125	***
Justerat R2	0,193		0,215	
SEE	0,67851		0,67590	



# Intervjuformulär (studenter)

- 1 a) Vilket ämne studerar du denna termin?
  - b) På vilken nivå?
  - c) Hur många poäng är du registrerad för?
  - d) Hur många poäng har du sammanlagt?
  - e) Vilka ämnen har du studerat tidigare?
  - f) Var är du född och uppvuxen?
  - g) Har dina föräldrar examen från universitet eller högskola?
  - h) Vad läste du på gymnasiet?
  - i) När började du studera på universitet/Högskola?
- 2 a) Om du skulle jämföra studier på gymnasienivå med studier på universitet/högskola, vilken borde skillnaden vara tycker du?
  - b) Stämmer de här skillnaderna med dina egna erfarenheter?
- 3) Varför studerar du på universitet/högskola?

- 4 a) Varför har du valt de ämnen du valt?
- b) Var det självklart att välja den här inriktningen eller fanns det något du hellre skulle ha studerat. I så fall: varför valde du bort dem?
- 5 a) Om jag säger ”akademisk frihet”, vad associerar du då till?
- b) Om jag säger ”fritt kunskapssökande”, vad tänker du på då?
- c) Berör de här idéerna dig som student på något sätt? [Borde/bör de göra det?]
- d) Om du ser till dina praktiska erfarenheter, kommer de här idéerna på något sätt till uttryck i studierna? [På vilket sätt?]
- 6) Innan du började studera, vad hade du för föreställningar om att vara student? [Blev det så?]
- 7) I den skriftliga intervjufrågan som du fick så refererade vi till en tidigare HSV-rapport, *Överlever den akademiska friheten?*, och allra sist skulle jag vilja fråga om du tagit del av den rapporten inför intervjun eller om du gjort det tidigare? [Har du läst om den eller om dess resultat i något annat sammanhang?]

# Intervjuformulär (lärare)

- 1 a) Vilken är din nuvarande huvudsakliga anställning?
  - b) Vilken omfattning har denna anställning (procent av heltid)?
  - c) När påbörjade du din nuvarande anställning?
  - d) Har du för närvarande något ledningsuppdrag?
  - e) Under hur många år har undervisning vid högskola/universitet varit ett inslag i ditt arbete?
  - f) Arbetar du vid samma universitet som där du har fått din huvudsakliga utbildning?
  - g) Vilka nivåer undervisar du på för närvarande?
  - h) Hur länge har du varit lärare i Uppsala/Örebro?
- 2) I rollen som universitetslärare, har du haft några förebilder där?
  - 3) När du planerar din undervisning, och i själva undervisningssituationen, finns det någonting som styr dig utöver rent vetenskapliga och pedagogiska hänsyn? [Har du erfarenhet av påtryckningar från något håll?]

- 4) Om du som lärare får nya idéer till kurser, vilka är dina förutsättningar att omsätta dem i praktiken?
  
- 5) Begreppet "akademisk frihet" diskuteras ofta i förhållande till forskningsprocessen, vad skulle du säga att det har för relevans i förhållande till undervisningen av studenter? [Hur kommer det till uttryck?/När aktualiseras det?]
  
- 6) Under den tid du undervisat, har du iakttagit några särskilda förändringar/ har förutsättningarna för dig som lärare förändrats?
  
- 7) Har du några kommentarer till kravet på genomströmning?
  
- 8) Har du några synpunkter på balansen mellan undervisning och övriga arbetsuppgifter?
  
- 9) I den skriftliga intervjufrågan som du fick så refererade vi till en tidigare HSV-rapport, *Överlever den akademiska friheten?*, och allra sist skulle jag vilja fråga om du tagit del av den rapporten inför intervjun eller om du gjort det tidigare? [Har du läst om den eller om dess resultat i något annat sammanhang?]



# Enkät och missiv



April 2005

## **Akademisk frihet i praktiken**

### **Till dig som studerar på universitet eller högskola**

Denna undersökning ingår i projektet *Akademisk frihet i praktiken*.

Bakgrunden till undersökningen är de stora förändringar som högskolor och universitet genomgått under de senaste 15 åren: nya uppgifter har tillkommit och antalet studenter har vuxit kraftigt. Undersökningens syfte är att kartlägga vad dagens studenter anser bör vara vägledande för den högre utbildningen, samt hur de betraktar förutsättningarna att arbeta på ett sätt som motsvarar detta ideal. Den ger Högskoleverket ett gott underlag i det fortsatta arbetet med kvalitet och pedagogik inom högskolan, och din medverkan är därför ytterst värdefull.

Projektet genomförs av statsvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet på uppdrag från Högskoleverket. SCB har hand om utskick, insamling och sammanställning av inkomna svar.

### **Alla svar är viktiga**

Ett urval omfattande 3 000 personer har dragits med hjälp av statistiska metoder. Urvalet är draget från Universitets- och högskoleregistret. Din medverkan är frivillig men ditt svar bidrar till att undersökningens resultat blir tillförlitligt. Ditt svar kan inte ersättas med någon annans.

Vi ber dig svara på frågorna och skicka tillbaka blanketten i det portofria svarskuvertet så snart som möjligt.

### **Ett stort tack på förhand för din medverkan!**

Med vänlig hälsning

Li Bennich-Björkman  
*Docent*  
*Uppsala universitet*

Katarina Barrling Hermansson  
*Fil.dr*  
*Uppsala universitet*

### **Kontakta oss gärna**

Om du vill ha information om undersökningen och dess syfte eller hjälp med frågorna:  
**Katarina Barrling** 018-471 13 37 [katarina.barrling@statsvet.uu.se](mailto:katarina.barrling@statsvet.uu.se)

Om du har frågor om insamlingen av frågeblanketten:  
**Harald Theorin** 019-176937 [harald.theorin@scb.se](mailto:harald.theorin@scb.se)

## Dina svar är skyddade

De uppgifter som du lämnar skyddas av sekretesslagen samt av bestämmelserna i personuppgiftslagen. Statistiksekretessen enligt 9 kap. 4§ sekretesslagen innebär bl.a. att alla som arbetar med undersökningen har tystnadsplikt. I de resultat som redovisas framgår aldrig vad enskilda personer har svarat. Numret högst upp på blanketten är till för att SCB under insamlingen ska kunna se vilka som har svarat och vilka som ska få en påminnelse. Efter avslutad bearbetning hos SCB avlägsnas alla identitetsuppgifter innan materialet överlämnas till Högskoleverket för fortsatt bearbetning.

## Resultat

Resultaten från enkätundersökningen beräknas utkomma under hösten 2005 i en rapport som även kommer att publiceras på Högskoleverkets hemsida [www.hsv.se](http://www.hsv.se).

## Hjälp oss att underlätta bearbetningen av dina svar

Markeringarna kommer att läsas optiskt i en s.k. skanner. Det är därför viktigt att tänka på följande när du besvarar frågorna!

- Använd kulspeppenna, svart eller blå.

- Markera om möjligt *innanför* rutorna

- så här

- ~~inte så här~~

- Om du *ångrar* dig och behöver *ta bort ditt kryss*, täck hela rutan

- så här

- Om du vill skriva mer text än vad som får plats på de anvisade raderna eller om du vill förklara/förtydliga något; skriv inte mellan eller i närheten av svarsrutorna.

**1 Studerar du på svenskt universitet/högskola vårterminen 2005 (VT2005)?**

+

- +  Ja  
 Nej → Tack för ditt svar. Skicka in enkäten till SCB

**Nuvarande studier**

**2 Vid vilket universitet/högskola studerar du under VT2005?**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Beckmans Designhögskola           | <input type="checkbox"/> Kungliga Konsthögskolan              |
| <input type="checkbox"/> Blekinge Tekniska Högskola        | <input type="checkbox"/> Kungliga Musikhögskolan i Stockholm  |
| <input type="checkbox"/> Chalmers tekniska högskola        | <input type="checkbox"/> Kungliga Tekniska Högskolan          |
| <input type="checkbox"/> Danshögskolan                     | <input type="checkbox"/> Linköpings universitet               |
| <input type="checkbox"/> Dramatiska institutet             | <input type="checkbox"/> Luleå tekniska universitet           |
| <input type="checkbox"/> Ericastiftelsen                   | <input type="checkbox"/> Lunds universitet                    |
| <input type="checkbox"/> Ersta Sköndal högskola            | <input type="checkbox"/> Lärarhögskolan i Stockholm           |
| <input type="checkbox"/> Gammelkroppa skogsskola           | <input type="checkbox"/> Malmö högskola                       |
| <input type="checkbox"/> Göteborgs universitet             | <input type="checkbox"/> Mittuniversitetet                    |
| <input type="checkbox"/> Handelshögskolan i Stockholm      | <input type="checkbox"/> Mälardalens högskola                 |
| <input type="checkbox"/> Högskolan i Borås                 | <input type="checkbox"/> Operahögskolan i Stockholm           |
| <input type="checkbox"/> Högskolan Dalarna                 | <input type="checkbox"/> Röda Korsets Högskola                |
| <input type="checkbox"/> Högskolan på Gotland              | <input type="checkbox"/> Sophiahemmets sjuksköterskehögskola  |
| <input type="checkbox"/> Högskolan i Gävle                 | <input type="checkbox"/> Stockholms Musikpedagogiska Institut |
| <input type="checkbox"/> Högskolan i Halmstad              | <input type="checkbox"/> Stockholms universitet               |
| <input type="checkbox"/> Högskolan i Jönköping             | <input type="checkbox"/> Sveriges Lantbruksuniversitet        |
| <input type="checkbox"/> Högskolan i Kalmar                | <input type="checkbox"/> Södertörns högskola                  |
| <input type="checkbox"/> Högskolan i Kristianstad          | <input type="checkbox"/> Teaterhögskolan i Stockholm          |
| <input type="checkbox"/> Högskolan i Skövde                | <input type="checkbox"/> Teologiska Högskolan, Stockholm      |
| <input type="checkbox"/> Högskolan i Trollhättan/Uddevalla | <input type="checkbox"/> Umeå universitet                     |
| <input type="checkbox"/> Idrottshögskolan i Stockholm      | <input type="checkbox"/> Uppsala universitet                  |
| <input type="checkbox"/> Johannelunds teologiska högskola  | <input type="checkbox"/> Växjö universitet                    |
| <input type="checkbox"/> Karlstads universitet             | <input type="checkbox"/> Örebro Teologiska Högskola           |
| <input type="checkbox"/> Karolinska Institutet             | <input type="checkbox"/> Örebro universitet                   |
| <input type="checkbox"/> Konstfack                         | <input type="checkbox"/> Annan _____                          |

+

+

**3 Vilken nivå läser du huvudsakligen på under VT2005?**

+

+ Ange endast ett alternativ

- A
- B
- C
- D och däröver
- Praktiktermin
- Nivåsystemet är inte relevant för min utbildning

**4a Vilket är ditt huvudsakliga ämne eller din huvudsakliga utbildning under VT2005?**

Ange endast ett alternativ

Om du läser lika mycket av två skilda ämnen/utbildningar, ange det du anser vara din huvudinriktning

- Språk och språkvetenskap
- Humaniora utom språk och språkvetenskap
- Teologi
- Samhällsvetenskap inklusive beteendevetenskap och ekonomi
- Juridik
- Matematik och naturvetenskap
- Datavetenskap
- Civilingenjörsutbildning
- Annan teknisk utbildning
- Lärarutbildning
- Läkare/tandläkar/apotekarutbildning
- Vårdutbildning (t.ex. sjuksköterskeutbildning, sjukgymnastutbildning)
- Konstnärlig utbildning
- Annat, ange vad \_\_\_\_\_

**4b Ingår det huvudsakliga ämnet i ett program eller är det en fristående kurs?**

- Program
- Fristående kurs

**5 Hur många poäng är du registrerad för under VT2005?**

- Mindre än 10 poäng
- 10-19 poäng
- 20 poäng
- 21-30 poäng
- Mer än 30 poäng

+

+



## Tidigare universitets- /högskolestudier i Sverige och utomlands

+

### 9 När började du för första gången studera vid universitet/högskola i Sverige?

+ Höstterminen år

Vårterminen år

### 10 Har du före VT2005 studerat vid annat universitet/annan högskola i Sverige än den nuvarande?

- Ja  
 Nej

### 11 Hur många terminer har du sammanlagt studerat vid svenskt universitet eller svensk högskola?

*Räkna med VT2005*

*Räkna samtliga terminer du har studerat oavsett poängomfattning*

*Räkna inte med terminer då du enbart **tenterat** kurser som du läst tidigare eller då du studerat i utlandet*

terminer

### 12 Hur många högskolepoäng har du hittills sammanlagt tagit på studier vid svenskt universitet eller svensk högskola?

poäng

### 13 Vilka ämnen/utbildningar har du tidigare studerat i Sverige?

*Flera alternativ kan anges*

- Språk och språkvetenskap  
 Humaniora utom språk och språkvetenskap  
 Teologi  
 Samhällsvetenskap inklusive beteendevetenskap och ekonomi  
 Juridik  
 Matematik och naturvetenskap  
 Datavetenskap  
 Civilingenjörsutbildning  
 Annan teknisk utbildning  
 Lärarutbildning  
 Läkare/tandläkar/apotekarutbildning  
 Vårdutbildning (t.ex. sjuksköterskeutbildning, sjukgymnastutbildning)  
 Konstnärlig utbildning  
 Annat, ange vad \_\_\_\_\_

### 14 Har du studerat utomlands på högskolenivå?

*Frågan gäller även studier i utlandet som är en del av en utbildning vid svenskt universitet/högskola*

- Ja  
 Nej

+

+



**Universitets-/högskoleutbildningens uppgift och mål**

+

**15 I vilken grad tycker du att det är universitetens/högskolornas uppgift att...**

+ Ange på en skala 1-5 där 1 betyder att du anser att påståendet inte alls stämmer och 5 betyder att påståendet stämmer i hög grad.

	Inte alls 1	2	3	4	I hög grad 5	Vet ej 8
...tillhandahålla kvalificerad yrkesutbildning?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...förmedla kunskap och bedriva forskning som motsvarar näringslivets behov?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...tillgodose samhällets efterfrågan på arbetskraft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...ge utrymme för fri forskning?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...bidra med kunskaper som främjar samhällsdebatten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...möjliggöra ett nära samband mellan forskning och grundutbildning?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...höja bildningsnivån i samhället?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**16 I vilken grad tycker du att grundutbildningen vid ett universitet eller en högskola bör bidra till att studenterna tillägnar sig följande kunskaper, färdigheter och förhållningssätt?**

Ange på en skala 1-5 där 1 betyder att du anser att påståendet inte alls stämmer och 5 betyder att påståendet stämmer i hög grad.

	Inte alls 1	2	3	4	I hög grad 5	Vet ej 8
En bred allmänbildning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yrkesrelaterade kunskaper och färdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förmåga att tänka kritiskt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förmåga att analysera problem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förmåga att självständigt söka kunskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förmåga att uttrycka sig klart och begripligt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
God inlärningsförmåga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ökad självkänedom och förmåga att reflektera över egna värderingar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förmåga att samarbeta med andra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förståelse för människor med en annan bakgrund	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ökat intresse för samhälls- och kulturfrågor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

+

**17 I vilken grad bör examinationen pröva en självständig...**

+

+ Ange på en skala 1-5 där 1 betyder att du anser att påståendet inte alls stämmer och 5 betyder att påståendet stämmer i hög grad.

	Inte alls 1	2	3	4	I hög grad 5	Vet ej 8
...inläring av fakta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...analys av fakta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...värdering av fakta eller argument?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...tillämpning av teorier eller idéer på empiriska fall?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**18 I vilken grad tycker du att följande faktorer bör vara vägledande för universitets- och högskoleutbildning?**

Ange på en skala 1-5 där 1 betyder att du anser att påståendet inte alls stämmer och 5 betyder att påståendet stämmer i hög grad.

	Inte alls 1	2	3	4	I hög grad 5	Vet ej 8
<b>Undervisningen:</b>						
Att studenterna har möjlighet att ifrågasätta läraren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att läraren inger respekt och ses som en auktoritet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att läraren lyckas förmedla sina kunskaper till studenterna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att undervisningen bedrivs i form av seminarier eller laborationer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att undervisningen bedrivs i form av föreläsningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att studenterna har möjlighet att påverka kurslitteraturen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att undervisningen huvudsakligen är lärarledd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Utbildningssystemet i stort:</b>						
Att universitet/högskolor även rymmer praktiskt inriktade ämnen/utbildningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att det finns möjlighet att välja mellan olika universitet/högskolor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att universitets-/högskolestudier är kostnadsfria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att det finns möjlighet att läsa fristående kurser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att det finns möjlighet att läsa på program	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att studenter har möjlighet att få studiemedel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annat _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**19 Hur skulle du med några få nyckelord definiera begreppet 'kritiskt tänkande'?**

---

---

---

+

+

## Utbildningens kvalitet

+

### 20 I vilken grad tycker du att universitet/högskolan fullföljer följande uppgifter?

+ Ange på en skala 1-5 där 1 betyder att du anser att påståendet inte alls stämmer och 5 betyder att påståendet stämmer i hög grad.

	Inte alls				I hög grad	Vet ej
	1	2	3	4	5	8
Tillhandahåller kvalificerad yrkesutbildning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förmedlar kunskap och bedriver forskning som motsvarar näringslivets behov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tillgodoser samhällets efterfrågan på arbetskraft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ger utrymme för fri forskning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bidrar med kunskaper som främjar samhällsdebatten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Möjliggör ett nära samband mellan forskning och grundutbildning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Höjer bildningsnivån i samhället	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 21 I vilken grad har din sammanlagda utbildning bidragit till att du har tillägnat dig följande kunskaper, färdigheter och förhållningssätt?

Ange på en skala 1-5 där 1 betyder att du anser att påståendet inte alls stämmer och 5 betyder att påståendet stämmer i hög grad.

	Inte alls				I hög grad	Vet ej
	1	2	3	4	5	8
En bred allmänbildning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yrkesrelaterade kunskaper och färdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förmåga att tänka kritiskt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förmåga att analysera problem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förmåga att självständigt söka kunskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förmåga att uttrycka sig klart och begripligt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
God inlärningsförmåga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ökad självkänedom och förmåga att reflektera över egna värderingar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förmåga att samarbeta med andra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förståelse för människor med en annan bakgrund	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ökat intresse för samhälls- och kulturfrågor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

+

<b>22 I vilken grad stämmer följande påståenden in på de examinationer du haft?</b> +						
+ Ange på en skala 1-5 där 1 betyder att du anser att påståendet inte alls stämmer och 5 betyder att påståendet stämmer i hög grad.						
	Inte alls 1	2	3	4	I hög grad 5	Vet ej 8
De har krävt en självständig inläring av fakta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De har krävt en självständig analys av fakta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De har krävt en självständig värdering av fakta eller argument	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De har krävt en självständig tillämpning av teorier eller idéer på empiriska fall	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>23 Är du nöjd eller missnöjd med dina studier under din sammanlagda utbildning med avseende på...</b>						
Ange på en skala 1-5 där 1 betyder mycket missnöjd och 5 betyder mycket nöjd						
	Mycket missnöjd 1	2	3	4	Mycket nöjd 5	Vet ej 8
...utbildningens innehåll?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...undervisningens utformning?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...examinationens utformning?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Gymnasiestudier

<b>24 Var genomförde du dina gymnasiestudier huvudsakligen?</b>
Ange endast ett alternativ
<input type="checkbox"/> I Sverige
<input type="checkbox"/> I Norden utom Sverige
<input type="checkbox"/> I Europa utom Norden
<input type="checkbox"/> Utanför Europa
<b>25 Var din gymnasieskola en friskola eller en kommunal/statlig skola?</b>
Ange endast ett alternativ
<input type="checkbox"/> Friskola
<input type="checkbox"/> Kommunal/statlig skola
<b>26 Vilken var inriktningen för ditt gymnasieprogram/linje?</b>
Ange endast ett alternativ
<input type="checkbox"/> I huvudsak teoretisk/studieförberedande
<input type="checkbox"/> I huvudsak praktisk/yrkesförberedande

+

+

## Uppväxt, arbete och familjeförhållanden

+

<b>27 Är du man eller kvinna?</b> + <input type="checkbox"/> Man <input type="checkbox"/> Kvinna				
<b>28 Vilket år är du född?</b> År <table border="1"><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr></table>				
<b>29 Är du ensamstående, gift eller sammanboende?</b> <input type="checkbox"/> Ensamstående <input type="checkbox"/> Gift <input type="checkbox"/> Sammanboende				
<b>30 Har du barn som är under 18 år?</b> <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nej				
<b>31 Var är du född?</b> <input type="checkbox"/> I Sverige <input type="checkbox"/> I Norden utom Sverige <input type="checkbox"/> I Europa utom Norden <input type="checkbox"/> Utanför Europa				
<b>32 Var är din mor född?</b> <i>Mor avser kvinnlig vårdnadshavare som du vuxit upp med, oavsett släktskap</i> <input type="checkbox"/> I Sverige <input type="checkbox"/> I Norden utom Sverige <input type="checkbox"/> I Europa utom Norden <input type="checkbox"/> Utanför Europa <input type="checkbox"/> Vet ej/ej aktuellt				
<b>33 Var är din far född?</b> <i>Far avser manlig vårdnadshavare som du vuxit upp med, oavsett släktskap</i> <input type="checkbox"/> I Sverige <input type="checkbox"/> I Norden utom Sverige <input type="checkbox"/> I Europa utom Norden <input type="checkbox"/> Utanför Europa <input type="checkbox"/> Vet ej/ej aktuellt				

+

+



## Statistiska bilagor finns på [www.hsv.se](http://www.hsv.se)

Rapporten har en omfattande statistisk bilaga samt en teknisk bilaga vilka endast publiceras på Högskoleverkets hemsida ([www.hsv.se](http://www.hsv.se)):

Hermansson, J. *En statistisk analys av akademiska ideal bland studenter i den svenska högskolan våren 2005*

SCB, *Teknisk rapport Akademisk frihet i praktiken. 2005-05-20.*

