

Utvärdering av grund- och forskar- utbildning inom ämnesområdena pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete vid svenska universitet och högskolor

Del I: Allmänna avsnitt

Högskoleverket • Luntmakargatan 13 • Box 7851, 103 99 Stockholm
tfn 08-563 085 00 • fax 08-563 085 50 • e-post hsv@hsv.se • www.hsv.se

**Utvärdering av grund- och forskarutbildning inom ämnesområdena pedagogik,
didaktik och pedagogiskt arbete vid svenska universitet och högskolor**

Del I: Allmänna avsnitt

Utgiven av Högskoleverket 2005

Högskoleverkets rapportserie 2005:19 R

ISSN 1400-948X

Innehåll: Högskoleverket, utvärderingsavdelningen, **Lisa Jämtsved Lundmark**

Formgivning: Högskoleverkets informationsavdelning

Tryck: Högskoleverkets vaktmästeri, Stockholm, april 2005

Tryckt på miljömärkt papper

Innehåll

Sammanfattning	5
Högskoleverkets beslut	7
Högskoleverkets reflektioner	9
BEDÖMARGRUPPENS RAPPORT	15
Missiv	17
Utvärderingsprocessen	19
Uppdrag och avgränsningar	19
Utvärdering – i vilken mening?	22
Resultatdelens disposition	29
Nationell bild	31
Centrala teman i svenskpedagogikutbildning	33
Pedagogikämnets avgränsning och innehåll	33
Lokala förutsättningar och utmaningar	41
Pedagogikämnets relation till yrkesutbildningar	48
Pedagogiken i utbildningarna – utmaningar och dilemman	53
Om lärare och studenter i pedagogikutbildningarna	62
Avslutande reflektioner: om förutsättningar, processer och resultat	71
Bilaga: Referensram	79

Sammanfattning

Denna rapport redovisar resultatet av en utvärdering av grund- och forskarutbildning i ämnen inom ämnesområdena pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete som Högskoleverket genomfört under 2004. Utvärderingen omfattar 17 huvudämnen för kandidat- eller magisterexamen, 1 yrkesexamen och 13 forskarutbildningsämnen. Den berör 37 institutioner/motsvarande, varav 24 ger forskarutbildning, vid 25 lärosäten. För utvärderingen har Högskoleverket anlitat en extern bedömargrupp bestående av sex ämnessakkunniga från Danmark, Finland och Norge, samt sju ämnessakkunniga, fem grundutbildningsstudenter och fyra forskarstuderande från Sverige.

Rapporten består av två delar. Del 1 innehåller dels Högskoleverkets beslut och reflektioner, dels inledningen till och de allmänna resultatdelarna av bedömargruppens rapport. Del 2 innehåller lärosätesbedömningar. Högskoleverkets beslut och reflektioner baseras på bedömargruppens rapport.

Bedömargruppen finner att såväl grund- som forskarutbildningen i de utvärderade ämnena vid berörda lärosäten i huvudsak fungerar väl. Grundutbildningen berör ett mycket stort antal studenter. En stor majoritet av dessa återfinns på de inledande A- och B-nivåerna. Det är en effekt av att många studerar dessa ämnen som komplement till annan utbildning och som påbyggnad på tidigare studier, eller läser på ett program där pedagogik upp till A- eller B-nivå ingår. Övergången till C- och D-nivå är relativt låg, omkring 20 procent av studenterna 2003 studerade på dessa nivåer.

Bedömargruppen konstaterar att en förhållandevis stor del av utbildningarna ges på deltid och ofta på distans. Det påverkar bland annat omfattningen på kontakten mellan lärare och studenter, men även studiernas uppläggning. Bedömargruppen identifierar detta som en av orsakerna till att genomförandet av uppsatserna tenderar att ta lång tid. Uppföljningen av uppsatserna bör enligt bedömargruppen förbättras. En positiv sida av dessa sätt att bedriva studier är att det lockar och gör det möjligt för nya grupper av studenter att påbörja utbildning vid högskola och universitet.

Forskarutbildningen i de ämnen som berörs är omfattande och resulterade under 2002–2003 i 144 doktorsavhandlingar. Även om övergången från lägre till högre grundutbildningsnivåer är låg finner bedömargruppen att sökandetrycket till forskarutbildningen är högt. En relativt stor grupp forskarstuderande är vid sidan av forskarstudierna verksamma som lärare vid de högskolor som saknar egen forskarutbildning.

Den samlade lärarkompetensen är god och antalet disputerade lärare är tillfredsställande. Ett behov av fler disputerade lärare kommer sannolikt att uppstå till följd av kommande pensionsavgångar. Bland annat av den anledningen uppmärksammar bedömargruppen den pressade arbetssituation och

därmed begränsade möjligheter till forskning och kompetensutveckling som många lärare har.

Den stora mängden ämnen inom ämnesområdet speglar till en del olika inriktningar. Det är dock även ett resultat av att ämnesområdet påverkas av många intressenter. Bedömaregruppen betonar betydelsen av överlagda ställningstaganden och en ökad tydlighet kring utbildningarnas olika inriktningar och benämningar. I tillägg till det vill de gärna se en klargörande diskussion på nationell basis.

Högskoleverket konstaterar utifrån bedömaregruppens rapport att samtliga grund- och forskarutbildningar håller en tillfredsställande kvalitet.

Högskoleverkets beslut

Rektorer vid berörda lärosäten

Lisa Jämtsved Lundmark

BESLUT

2005-04-06

Reg.nr 643-802-03

Utvärdering av grund- och forskarutbildning inom ämnesområdena pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete vid svenska universitet och högskolor

Högskoleverket finner att grundutbildningen i följande ämnen vid berörda lärosäten uppfyller kvalitetskraven för högre utbildning och ifrågasätter därmed inte examensrätten i:

- *pedagogik* vid Blekinge tekniska högskola, Göteborgs universitet, Högskolan i Borås, Högskolan Dalarna, Högskolan i Gävle, Högskolan i Halmstad, Högskolan i Jönköping, Högskolan i Kalmar, Högskolan Kristianstad, Högskolan i Skövde, Högskolan i Trollhättan/Uddevalla, Karlstads universitet, Linköpings universitet, Luleå tekniska universitet, Lunds universitet, Lärarhögskolan i Stockholm, Malmö högskola, Mitthögskolan (Mittuniversitetet), Mälardalens högskola, Stockholms universitet, Umeå universitet, Uppsala universitet, Växjö universitet och Örebro universitet.
- *allmän didaktik* vid Göteborgs universitet.
- *bildpedagogik* vid Konstfack.
- *datapedagogik* vid Högskolan i Skövde.
- *didaktik* vid Högskolan i Gävle, Lärarhögskolan i Stockholm och Uppsala universitet.
- *idrottspedagogik* vid Umeå universitet.
- *musikpedagogik* vid Göteborgs universitet, Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, Luleå tekniska universitet, Lunds universitet och Örebro universitet.
- *pedagogik med inriktning mot internationella och komparativa frågor* vid Stockholms universitet.
- *pedagogik med inriktning mot specialpedagogik* vid Malmö högskola.
- *pedagogiskt arbete* vid Linköpings universitet.
- *specialpedagogik* vid Göteborgs universitet, Högskolan Kristianstad, Karlstads universitet, Linköpings universitet, Lärarhögskolan i Stockholm och Mälardalens högskola.
- *utbildningsvetenskap med inriktning mot fackdidaktik* vid Malmö högskola.
- *utbildningsvetenskap med inriktning mot praktisk pedagogik* vid Malmö högskola.

- *utbildningsvetenskap med inriktning mot utbildningsledarskap* vid Malmö högskola.
- *vuxnas lärande* vid Linköpings universitet.
- *vårdpedagogik* vid Göteborgs universitet.
- *ämnesdidaktik* vid Göteborgs universitet.

Högskoleverket finner också att *folkhögskolläraryrket* vid Linköpings universitet uppfyller kraven för högre utbildning och ifrågasätter inte examensrätten för programmet.

Vidare finner Högskoleverket att forskarutbildningen i följande ämnen vid berörda lärosäten uppfyller kraven för forskarutbildning och ifrågasätter därför inte examensrätten i:

- *pedagogik* vid Göteborgs universitet, Karlstads universitet, Linköpings universitet, Luleå tekniska universitet, Lunds universitet, Lärarhögskolan i Stockholm, Malmö högskola, Stockholms universitet, Umeå universitet, Uppsala universitet, Växjö universitet och Örebro universitet.
- *barn- och ungdomsvetenskap* vid Lärarhögskolan i Stockholm.
- *didaktik* vid Lärarhögskolan i Stockholm och Uppsala universitet.
- *lärande* vid Luleå tekniska universitet.
- *musikpedagogik* vid Göteborgs universitet, Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, Luleå tekniska universitet och Lunds universitet.
- *musikvetenskap med inriktning mot musikpedagogik* vid Örebro universitet.
- *pedagogik med inriktning mot internationell pedagogik* vid Stockholms universitet.
- *pedagogik med ämnesdidaktisk inriktning* vid Linköpings universitet.
- *pedagogiskt arbete* vid Karlstads universitet, Linköpings universitet och Umeå universitet.
- *specialpedagogik* vid Lärarhögskolan i Stockholm.
- *vuxnas lärande* vid Linköpings universitet.
- *vårdpedagogik* vid Göteborgs universitet.
- *ämnesdidaktik* vid Göteborgs universitet.

En uppföljning av de utvärderade utbildningarna kommer att äga rum inom tre år.

Beslut i detta ärende har fattats av universitetskansler Sigbrit Franke efter föredragning av projektansvarig Lisa Jämstved Lundmark och utredare Johan Fröberg i närvaro av avdelningschef Ragnhild Nitzler och kanslichef Lennart Ståhle.

Sigbrit Franke

Lisa Jämstved Lundmark

Kopia:
 Utbildnings- och kulturdepartementet
 Bedömargruppen

Högskoleverkets reflektioner

Högskoleverket tackar bedömargruppen för ett ambitiöst och väl genomfört arbete. Bedömargruppen har haft ett omfattande uppdrag med denna utvärdering av ett mångfacetterat område. Deras rapport innehåller en intressant analys av grund- och forskarutbildningen inom ämnesområdena pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete. Den innefattar även en tankeväckande diskussion om ämnenas utveckling och ställning vid svenska universitet och högskolor, och hur de påverkas av relationer till omvärlden i vid bemärkelse. Det är Högskoleverkets övertygelse att denna rapport kan utgöra ett av flera viktiga underlag för ämnenas utveckling och det är vår förhoppning att den kan bidra till förbättrad utbildningskvalitet vid berörda institutioner samt ge information till blivande studenter. Högskoleverket vill även rikta ett tack till de institutioner som ingår i utvärderingen för ett gott samarbete.

Bedömargruppens rapport är resonerande och i bedömningarna har vikt lagts vid de lokala förutsättningarna. Den bild som framträder är att de utvärderade utbildningarna i huvudsak fungerar väl men att det är få som utmärker sig i några särskilda avseenden. I nedanstående reflektioner har Högskoleverket därför valt att lyfta några särskilt angelägna förhållanden som är generella och som berör de flesta utbildningarna.

Många ämnen

Utvärderingen omfattar utbildningar i ett stort antal huvudämnen. Dessutom ges vid flera lärosäten examen i specialiserade inriktningar i flera av ämnena. Det förefaller från bedömargruppens rapport som om detta är ett resultat av försök att tydliggöra utbildningarnas innehåll och till en del även att anpassa dem till omgivningens behov. Samtidigt kan ämnesområdet till följd av sina många olika benämningar uppfattas vara på väg att förlora sin identitet. Antalet ämnen på grundutbildningsnivå återspeglas bara till en del på forskarutbildningsnivå. Om de forskarutbildningsämnen som är tydligast kopplade till lärarutbildningen räknas bort är antalet ämnen betydligt färre i forskarutbildningen. Några av dem har en direkt motsvarighet i ett huvudämne i grundutbildningen som vårdpedagogik vid Göteborgs universitet och musikpedagogik vid musikhögskolorna. Flertalet övriga huvudämnen på grundutbildningsnivå ger, oavsett benämning, behörighet till forskarutbildning i pedagogik. Även om forskarutbildningen inom detta ämne kan ha skilda inriktningar ställer det krav på en gemensam kunskapsbas från grundutbildningen och därmed på kursinnehållet. Den splittring som berörts ovan kan leda till en utarmning av den allmänna pedagogiken och därmed till en brist på just en sådan gemensam kunskapsbas.

Bedömargruppen pekar i sin rapport på att ämnena som utvärderats påverkas av närheten till och medverkan i olika utbildningsprogram. Något som i

vissa fall leder till att utbildningarna utformas för att anpassas till programmet behov snarare än utifrån det som är centralt för ämnet. Det gäller också utbudet av påbyggnadsutbildningar där trycket snarare kommer från externa intressenter. Högskoleverket har i samband med tidigare utvärderingar påpekat betydelsen av att utbildningar vid olika lärosäten profileras, bland annat för att på så sätt locka fler studenter. Det är samtidigt viktigt att en sådan anpassning och profilering baseras på överlagda ställningstaganden och utan att ämnets identitet blir otydlig. Högskoleverket vill poängtera bedömargruppens rekommendation att lärosätena strävar efter en större medvetenhet om de egna utbildningarnas relation till landets övriga och en ökad tydlighet i benämningen av dem – inte minst för att underlätta presumtiva studenters val.

Av många förväntas pedagogik sannolikt ha en nära anknytning till lärarutbildning. Som framgår av bedömargruppens rapport är det bara vid några lärosäten som mer omfattande moment benämnda pedagogik ingår i lärarutbildningen. Däremot medverkar pedagogikämnet företrädare i olika utsträckning i andra delar av lärarutbildningen vid många av de utvärderade lärosätena. I och med detta påverkas också ämnesmiljöerna på olika sätt. Högskoleverket har nyligen publicerat resultatet av en reformuppföljning och utvärdering av den nya lärarutbildningen. Där pekar verket på betydelsen av att viktiga områden som t.ex. läs- och skrivutveckling, prov och kunskapsbedömning ingår i det allmänna utbildningsområdet. Inom dessa områden finns sannolikt mycket att vinna på att i större utsträckning involvera de pedagogiska institutionerna i lärarutbildningen.

Små och stora ämnesmiljöer – varierande förutsättningar

Utvärderingen omfattar också ett stort antal studenter, forskarstudenter och lärare. Variationen mellan ämnesmiljöerna är samtidigt stor i flera avseenden. Det finns små och stora miljöer, det finns de som framför allt erbjuder ett brett utbildningsutbud medan andra har en tydligare profil.

Exempel på små miljöer med tydlig och avgränsad inriktning är de i musikpedagogik vid musikhögskolorna i Göteborg, Malmö, Piteå, Stockholm och Örebro. De har få helårsstudenter och få forskarstudenter. Samtidigt verkar de i ett större sammanhang tillsammans med musiklärarutbildningen. Utbildningen ges i första hand på C- och D-nivå och studenterna som läser utbildningen har ofta en musiklärarutbildning i grunden som de valt att bygga vidare på. Högskoleverket instämmer i bedömargruppens rekommendation att dessa utbildningar bör öka det nationella samarbetet. Särskilt viktig är samverkan kring kursutveckling och kursutbud, samt ökat utbyte av såväl lärare som studenter för att miljöerna ska kunna utvecklas och samtidigt bibehålla god kvalitet med det begränsade studentunderlaget.

En annan grupp av små ämnesmiljöer med tydlig inriktning är de som är ensamma i landet med att ge utbildning i ett visst huvudämne. Hit hör bildpedagogik vid Konstfack, pedagogik med inriktning mot internationella och komparativa frågor vid Stockholms universitet samt vårdpedagogik vid Göte-

borgs universitet. Även folkhögskolläraryrket vid Linköpings universitet befinner sig i denna situation, genom att bara ges vid ett lärosäte. Fokuseringen av ett visst område gör dessa miljöer tydligt avgränsade och har lett till att de utgör självständiga enheter. En svårighet för dem är att de saknar möjligheter till samverkan med andra med samma inriktning. Högskoleverket menar dock att utbyten och erfarenheter kan och bör ske med lärosäten som bedriver forskning och ger utbildningar i angränsande ämnen – bland annat andra som ingår här.

Studenterna

De ämnen som ingår i denna utvärdering läses av många studenter. Ett av dem, pedagogik, var det ämne som höstterminen 2003 hade näst flest helårsstudenter i landet. Det är från bedömargruppens rapport dock tydligt att det stora flertalet av dessa återfinns på A- och till en del B-nivå. Medverkan i lokala programutbildningar och studier som komplement till eller påbyggnad på andra utbildningar är några orsaker. En annan att studierna ofta kan bedrivas på distans och på deltid. Det är också gynnsamt för många yrkesarbetande och troligen en orsak till att det är vanligt som förstaämne i högskolestudier. Ur rekryteringsperspektiv är det därför ett intressant ämne och det visar sig också i att bedömargruppen uppmärksammar att flera av de utvärderade miljöerna har en förhållandevis stor andel studenter från studieovana miljöer.

Övergång från de grundläggande nivåerna till de högre sker i begränsad omfattning. Studenterna på C- och D-nivå utgör bara drygt en sjuandedel av det totala antalet helårsstudenter, och i många miljöer är grupperna mycket små. Det är bekymmersamt att övergången är så pass liten. Särskilt kan det i ett längre perspektiv innebära problem med rekryteringen till forskarutbildningen även om bedömargruppen finner att söktrycket i nuläget är högt.

Studentmedverkan

Av bedömargruppens rapport framkommer att det vid många lärosäten är svårt att rekrytera representanter bland grundutbildningsstudenterna till olika berednings- och beslutsorgan. Högskoleverket finner detta oroande och vill uppmana samtliga lärosäten att tillsammans med studentorganisationerna se till att åtgärder vidtas för att långsiktigt stödja aktiv studentmedverkan. Att studenterna ofta arbetar vid sidan av sina studier påverkar deras förutsättningar att delta i sådant arbete.

Studier på deltid och distans

En del av den utbildning som utvärderats bedrivs på heltid och på respektive lärosäte. Ett tydligt intryck från bedömargruppens rapport är ändå att en förhållandevis stor andel av studierna bedrivs på deltid och att flera utbildningar ges på distans. Betydelsen av att det även i distansstudierna ingår träffar mellan studenter och lärare betonas. Det är därför noterbart att undervisningstiden generellt, alltså även i campusförlagda kurser, uppfattas som mycket liten

av bedömargruppen. Ett skäl som bedömargruppen anger till den låga andelen lärarledd undervisning är att de ekonomiska ramarna för utbildningarna har minskat. Studentpengen upplevs av många som alltför låg för att lärarna ska ges möjlighet att utveckla och pröva nya undervisnings- och examinationsformer. För att ett sådant utvecklingsarbete ska bli framgångsrikt krävs också att studenterna aktivt medverkar i verksamheten.

Undervisnings- och studieformer betonar i stor utsträckning studenternas eget lärande, deras eget skrivande och utvecklingen av denna förmåga. Flera exempel finns dock på att studenterna inte upplever att de får den återkoppling som dessa studieformer kräver för att de ska utvecklas. Även här är lärarnas medverkan av största betydelse. Högskoleverket anser det vara av största vikt att kravnivåerna upprätthålls så att inte kvaliteten i utbildningarna urholkas.

Progressionen behöver tydliggöras

Samläsning av kurser på olika nivåer förekommer och används till exempel för att hantera de små studentgrupperna på C- och D-nivå. Ämnesrådets karaktär innebär sannolikt att de senare kurserna inte nödvändigtvis förutsätter de tidigare ämnesinnehåll och vilken ordning innehållet läses i är således inte helt avgörande. Det är istället det sätt på vilket studenterna närmar sig och angriper innehållet i kurserna som bestämmer fördjupningen. De processer som sker och de uppgifter som studenterna ska lösa bör med ett sådant synsätt skilja mellan en kurs på C- och en på D-nivå. Högskoleverket vill betona vikten av att uppläggningsen av studierna är kvalitetssäkrad. Det innebär stora krav att i en och samma undervisningssituation skapa förutsättningar och tillräckliga utmaningar för studenter på olika fördjupningsnivåer. Dessutom ställer det krav på att examinationen genomförs på ett tydligt sätt och med redovisade kriterier för bedömningen så att studier på den högre nivån skiljer sig från studier på den lägre.

God tillgång till lärarkompetens

Tillgången på lärare är god i samtliga utvärderade ämnesmiljöer. Närmare hälften av lärarna är disputerade och det är glädjande att de synes vara delaktiga i grundutbildningen i så stor utsträckning. Bedömargruppen pekar samtidigt på att studenterna har förhållandevis lite lärarledd undervisning. Det är därför viktigt att ämnesmiljöernas prioriteringar inte leder till att den ökade kostnaden för undervisningen som lektors och professorers medverkan innebär ytterligare minskar kontakten mellan studenter och lärare.

Kvinnorna i majoritet

Kvinnorna är i majoritet i alla grupper utom bland professorer och docenter. Det är slående hur andelen kvinnor successivt ändras från de studerande på A-nivå till professorerna. Kvinnorna utgör 78 procent av studenterna på grundutbildningen och 74 procent av de forskarstuderande, medan 34 procent av professorerna är kvinnor. Gamla strukturer och traditioner påverkar således

fortfarande könsfördelningen bland dessa grupper. Det är som bedömargruppen påpekar viktigt att institutionerna intensifierar arbetet med att identifiera de faktorer som styr detta för att kunna motverka att män i större utsträckningen än kvinnor fortsätter till högre nivåer.

En annorlunda form av samverkan

Vid många lärosäten är kurser i de här utvärderade ämnena ett viktigt inslag i yrkesverksammas påbyggnadsutbildning – inte minst lärares. Till en del sker denna på magisternivå och de studerande används då vid några lärosäten, t.ex. vid högskolorna i Gävle och Dalarna och vid Örebro universitet, även som en resurs för att skapa en koppling mellan högskolan och det omgivande samhällets skolor. Erfarenheter från skolans verksamhet kan på så vis på ett mer naturligt sätt föras in i och tjäna som exempel i utbildningarna. Omvänt ger det också en möjlighet att föra ut kunskap och forskningsresultat till den verksamhet som berörs av lärosätenas projekt.

Forskarutbildningen

Forskarutbildningen inom ämnesgruppen är precis som grundutbildningen omfattande. Det stora flertalet forskarutbildningar ges i pedagogik. Den relativt stora andelen disputerade lärare innebär att handledningskapaciteten är tillfredsställande. Sökandetrycket till forskarutbildningen är enligt bedömargruppens rapport högt. En orsak är att även om övergången från de lägre nivåerna i grundutbildningen till de högre är procentuellt liten rör det sig om en förhållandevis stor grupp individer som är kvalificerade för forskarutbildning. Tillsammans med kravet om finansiering som lett till en minskad antagning till forskarutbildningen innebär det många behöriga till varje utlyst tjänst. En annan anledning som framförs är att det sannolikt finns en stor grupp behöriga sökande bland de som tidigare läst pedagogik. Det är ett intressant inslag av livslångt lärande att t.ex. yrkesverksamma lärare kan beredas möjlighet att genomföra forskarutbildning även efter ett flertal år i yrkesverksamhet.

En förhållandevis stor andel av de forskarstuderande är även verksamma vid lärosäten som ännu saknar egen forskarutbildning – ofta som adjunkter eller i andra läraranställningar. Forskarutbildningen förefaller i huvudsak fungera bra också för denna grupp och erfarenheter från arbetet vid högskolan bidrar i många fall till utbildningen på ett positivt sätt. I särskilt två avseenden bör dock uppmärksamhet ägnas denna grupp. De dubbla uppgifter av undervisning och forskarstudier som de förväntas utföra kan innebära konflikter mellan olika prioritering då de vill klara båda uppgifterna med gott resultat. Det verkar också finnas behov av att på fler lärosäten etablera särskilda fora där dessa forskarstuderande kan mötas. Det skulle möjliggöra diskussioner dels om förhållanden kring forskarutbildningen, dels kring ämnesövergripande metodologiska frågeställningar.

BEDÖMARGRUPPENS RAPPORT

Missiv

Till Höskoleverket

2005-04-06

Reg.nr 643-802-03

Utvärdering av pedagogikutbildningar vid svenska universitet och högskolor

Höskoleverket initierade under 2003 en utvärdering av grund- och forskarutbildningar inom ämnesgruppen pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete. För bedömningen anlätades följande bedömargrupp:

Forskarstuderande Jonas Almqvist, Uppsala universitet
Professor emeritus Håkan Andersson, Åbo Akademi (bitr. ordförande)
Studerande David Bechtel, Umeå universitet
Professor Karen Borgnakke, Syddansk Universitet
Studerande Christofer Danielson, Göteborgs universitet
Studerande Linda Eriksson, Högskolan i Gävle
Forskarstuderande Cecilia Ferm, Luleå tekniska universitet
Førsteammanuensis Sidsel Germeten, Høgskolen i Oslo
Professor Jan-Eric Gustafsson, Göteborgs universitet
Forskarstuderande Eva Hagström, Örebro universitet
Professor Gunnar Handal, Universitetet i Oslo (ordförande)
Professor Solveig Hägglund, Karlstads universitet
Professor Ulla Johansson, Umeå universitet
Professor Lars Monsen, Høgskolen i Lillehammer
Professor Frede V. Nielsen, Danmarks Pedagogiske Universitet
Professor Astrid Pettersson, Lärarhögskolan i Stockholm (bitr. ordförande)
Professor Birgitta Qvarsell, Stockholms universitet (bitr. ordförande)
Professor Jerry Rosenqvist, Malmö högskola
Studerande Max Sandberg, Högskolan i Halmstad
Forskarstuderande Daniel Sundberg, Växjö universitet
Professor Lennart Svensson, Lunds universitet
Studerande Sofia Tjäder, Linköpings universitet.

Sekretariatsgruppen från Höskoleverkets utvärderingsavdelning, som bestått av utredarna Lisa Jämtsved Lundmark (projektledare), Johan Fröberg, Hedda Gunneng och Erik Roos, har på ett föredömligt och professionellt sätt skött sina uppgifter i utvärderingsarbetet.

Utgångspunkten för utvärderingen har varit den referensram som gruppen tagit fram utifrån de kvalitetsaspekter som tillämpas vid Höskoleverkets äm-

nes- och programutvärderingar samt de bestämmelser som finns i högskolelag och högskoleförordning. Institutionernas (motsvarande) självvärderingsrapporter med bilagor, och information som framkommit vid platsbesöken har utgjort underlag för bedömningen. Härmed överlämnas bedömargruppens rapport till Högskoleverket.

För bedömargruppen

Gunnar Handal

Utvärderingsprocessen

Uppdrag och avgränsningar

I detta avsnitt ges dels en beskrivning av utvärderingsuppdragets allmänna karaktär, förankrat i den modell för utvärdering av högre utbildning som Höskoleverket tillämpar sedan några år, dels en presentation av och ett kort resonemang om de förutsättningar och problem som gäller mer specifikt för utvärderingen av de här aktuella utbildningarna.

Höskoleverket arbetar sedan 2001 med ett regeringsuppdrag som innebär att samtliga utbildningar för generella examina och yrkesexamina ska utvärderas inom en sexårsperiod. Uppdraget omfattar såväl grund- som forskarutbildning. När det gäller generella examina utvärderas huvudämnet, dvs. utbildningar som ges t.o.m. kandidat- eller magisternivå, medan utbildningsprogram som leder till en yrkesexamen utvärderas i sin helhet.

Höskolelag, höskoleförordning och högskolans egna mål är utgångspunkter för utvärderingarna. De kvalitetsaspekter som fokuseras har tagits fram i samarbete med lärosätena och kan indelas i följande områden: studentgruppen; lärarkollegiet; utbildningens mål, innehåll och organisation; undervisning och examination; examensarbeten/ uppsatser; utvärdering och kvalitetsarbete; infrastruktur; kritisk och kreativ miljö; genomströmning samt uppföljning.

Uppdraget genomförs enligt en utvärderingsmodell som innebär att en kollegial bedömning görs baserad på analys av förutsättningar, process och resultat. För uppdraget kallar därför Höskoleverket en grupp sakkunniga bestående av professorer/lärare, forskarstuderande och studerande i grundutbildningen. Höskoleverket fattar beslut om bedömargruppens sammansättning utifrån förslag från berörda institutioner.

De utbildningar som berörs av en utvärdering genomförs utifrån anvisningar från Höskoleverket en *självvärdering* som rapporteras till Höskoleverket. Anvisningarna anpassas inför varje utvärdering till det/de aktuella ämnet/ämnena eller programmet/programmen i samråd med berörda institutioner eller motsvarande. Därefter sker den *externa bedömningen* som har självvärderingsrapport och platsbesök som grund. I ett tredje steg sker en *uppföljning* av utvärderingen.

I Höskoleverkets uppdrag ingår *inte utvärdering av den forskning* som ämnesmiljöerna bedriver.¹ Bland de faktorer som påverkar utbildningarnas kvalitet finns det dock flera som i större eller mindre utsträckning påverkas av den forskning som bedrivs. Det gäller kanske främst möjligheterna till och

¹ I ett särskilt samarbetsprojekt mellan Höskoleverket och Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap utvärderades såväl grund- och forskarutbildning som forskning i socialt arbete under 2002 (Höskoleverkets rapportserie 2003:16 R).

formerna för forskningsanknytning av utbildningen, men även i vilken utsträckning en kritisk och kreativ miljö kan skapas. På samma sätt påverkar det institutionella sammanhanget, som inte heller är ett primärt objekt för utvärderingen, utbildningarnas kvalitet avseende bland annat administration, fördelning av lärarnas arbetsuppgifter, möjligheter till studentmedverkan och studentinflytande såväl formellt som informellt, och de infrastrukturella ramarna såsom lokaler och tillgång till olika hjälpmedel.

Utvärderingen omfattar huvudämnena i vilka kandidat- eller magisterexamen kan avläggas, nedan även kallade examensämnen. Ämnen som anses besläktade grupperas till större block i syfte att uppnå samordningsvinster och få ett hanterligt antal projekt. Högskoleverket har gjort en planering av när olika ämnen ska utvärderas.

Den här aktuella utvärderingen

Under 2004 har utbildningar i examensämnen inom ett block som benämns *pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete*, utvärderats. De ämnen som sammanförts till denna utvärdering har olika benämningar och/eller utgör inriktningar av pedagogik och didaktik, samt inkluderar pedagogiskt arbete. Utvärderingen omfattar 17 huvudämnena för kandidat- och/eller magisterexamen inom grundutbildningen, en yrkesexamen och 13 forskarutbildningsämnen.² Utbildning i de ämnen det här handlar om finns vid 25 av landets 39 statliga universitet och högskolor samt vid en enskild utbildningsanordnare (Högskolan i Jönköping). Vid några av dem berör utvärderingen mer än en institution, t.ex. där en särskild musikhögskola finns vid lärosätet. De ämnen som sammanförts i utvärderingen har bedömargruppen av praktiska skäl valt att benämna den pedagogiska ämnesgruppen (ämnesgruppen pedagogik), väl medveten om de problem som kan uppfattas ligga i att sammanföra dem på detta sätt.

I samband med den kartläggning som genomförs inför varje års utvärderingar, då lärosätena även har möjlighet att komplettera med för Högskoleverket ej kända examensämnen, konstaterades att det utöver det stora antalet examensämnen också är vanligt att pedagogik ges *med inriktning mot .../en*

2 Nedan inom parentes anges hur många lärosäten som ger den aktuella examen:

- Examensämnen på grundutbildningsnivå, kandidat/magister: pedagogik (24), allmän didaktik (1), bildpedagogik (1), didaktik (3), idrottspedagogik (1), datapedagogik (1), musikpedagogik (5), pedagogik med inriktning mot komparativa och internationella frågor (1), pedagogik med inriktning mot specialpedagogik (1), pedagogiskt arbete (1), specialpedagogik (6), utbildningsvetenskap med inriktning mot fackdidaktik (1), utbildningsvetenskap med inriktning mot utbildningsledarskap (1), utbildningsvetenskap med inriktning mot praktisk pedagogik (1), vuxnas lärande (1), vårdpedagogik (1), ämnesdidaktik (1).
- Forskarutbildningsämnen: pedagogik (12), barn- och ungdomsvetenskap (1), didaktik (2), musikpedagogik (4), musikvetenskap med inriktning mot musikpedagogik (1), pedagogik med inriktning mot internationell pedagogik (1), pedagogik med ämnesdidaktisk inriktning (1), lärande (1), pedagogiskt arbete (3), specialpedagogik (1), vuxnas lärande (1), vårdpedagogik (1), ämnesdidaktik (1)
- Yrkesexamen: folkhögskolläraryxamen (1)

specialisering/. En speciellt inriktad pedagogik kan därför vid några lärosäten ges som exempelvis idrottspedagogik, medan den vid andra ges som pedagogik med inriktning idrott. Detta komplicerar uppdraget i och med att utvärderingen sker av huvudämnena som i en del fall är specialiserade medan de i andra är mycket breda och rymmer flera inriktningar.

Som kommer att visa sig längre fram i denna rapport kan de utbildningar som ingår i utvärderingen uppfattas befinna sig i ett skede av förändring, och vad som ligger i olika ämnesbenämningar är inte klart och varierar mellan lärosäten. Ett exempel som visar på komplexiteten gäller pedagogik och didaktik. Dessa uppfattas ibland som tydligt åtskilda, samtidigt som ett examensämne benämnt pedagogik med didaktisk inriktning också ingår i utvärderingen.

Högskoleverket skiljer på utvärderingar av utbildningar inom ämnen och utvärderingar av yrkesutbildningar som leder till yrkesexamen. Bland annat av den anledningen genomförs en särskild utvärdering av den nya lärarutbildningen. Vi hänvisar till den rapport som publiceras i mars 2005 (Högskoleverkets rapportserie 2005:17R) för resultatet av den utvärderingen. En yrkesexamen som endast finns vid ett lärosäte, folkhögskolläraryrkesexamen, ingår dock i den här aktuella utvärderingen, eftersom den har stark anknytning till examensämnet pedagogiskt arbete med inriktning mot folkbildning.

För forskarutbildningen sammanfördes med utgångspunkt i den gruppering Statistiska centralbyrån gör av nationella forskningsämnen de ämnen som tillhör ämnesgruppen pedagogik. Utöver pedagogik är det bland annat didaktik (inklusive ämnesdidaktik), idrottspedagogik, musikpedagogik och vårdpedagogik. Vad gäller den ämnesdidaktiska forskarutbildningen ingår den som bedrivs vid pedagogiska institutioner/motsvarande, däremot inte den som bedrivs vid andra ämnesinstitutioner – t.ex. matematikdidaktik vid matematiska institutioner. Vidare ingår forskarutbildningen i pedagogiskt arbete som i olika utsträckning är knuten till lärarutbildningen. Den utvärdering av den nya lärarutbildningen som genomförts parallellt med denna kunde därmed också formas till en utvärdering av enbart en yrkesexamen.

Sammanfattningsvis innebär alltså den här aktuella utvärderingen att det är lärosätenas och institutionernas *utbildningsuppdrag* inom grund- och forskarutbildningen som utvärderas, men samtidigt kan utbildningarna inte ses frikopplade från olika förutsättningar som möjliggör dem. Det gör i sin tur att också ämnesbeskrivningar, samverkan med omvärlden (den tredje uppgiften) och forskning i viss mån berörs, vilket kommer att framgå av olika perspektiv som presenteras i den här rapporten.

Det är inte heller de enskilda institutionerna i sig som utvärderas, men eftersom utbildningarna har både sin ämnesmässiga, organisatoriska och kulturella inplacering vid institutioner (eller motsvarande platser inom lärosätena) berörs givetvis också de institutionella förutsättningarna och dessas relation till aktuellt lärosäte.

Uppdraget gäller vidare – inom det vittomfattande begreppet pedagogik – ett antal ämnen som Högskoleverket har fört samman. Hur mycket dessa har gemensamt och hur de skiljer sig diskuteras i den här rapporten.

Möjligen kan den här aktuella utvärderingen av utbildningar inom ämnesgruppen pedagogik te sig särskilt komplicerad och därmed intressant, av skäl som har att göra med pedagogikens innebörd som både praktik och vetenskap – ett dilemma och en utmaning som visar sig både i självvärderingsrapporter och vid platsbesök. Pedagogik som vetenskaplig disciplin är viktig att betona i sammanhanget, och dess karaktär diskuteras ofta i seminarier inom den högre utbildningen. När skolan och lärarutbildningarna ibland efterlyst en till praktiken bättre anpassad forskning, har svaret nu blivit ett nytt vetenskapligt ämne, pedagogiskt arbete.

Utvärderingen äger rum i ett dynamiskt skede i pedagogikens egen utveckling både internationellt och i Sverige. Just därför kan hela rapporten läsas på flera sätt, bl.a. som en introduktion till pedagogiken i Sverige. Den kan också läsas som ett inlägg i en aktuell diskussion om ämnets och utbildningarnas möjliga och önskvärda avgränsningar och innebörder – som vetenskaplig disciplin i sig, och som ett ämne inom olika yrkesinriktade program där huvudfokus finns i den praktiska utövningen.

Utvärdering – i vilken mening?

Syften och utvärderingsmodell

Utvärderingen har huvudsakligen tre syften:

1. Att bidra till institutionens/motsvarande egen kvalitetsutveckling.
2. Att granska om utbildningen svarar mot mål och bestämmelser i högskolelagen och högskoleförordningen.
3. Att ge information till bl.a. studenter inför valet av utbildning.

Bedömargruppen har utifrån sina diskussioner förhållit sig till dessa syften. Med Högskoleverkets kvalitetsaspekter som grund arbetade bedömargruppen under våren 2004 fram en *referensram* som har varit utgångspunkt för de platsbesök som genomförts och de bedömningar som gjorts. I denna redovisas också gruppens förståelse av och arbete i relation till syftena. Referensramen presenteras i bilagan till del 1.

Utvärderingen ska enligt Högskoleverket utgå från ett helhetsperspektiv, vilket innebär att information om utbildningens/institutionens förutsättningar, process och resultat samlas in och analyseras. Bedömargruppen har försökt att hålla fast vid detta angreppssätt vid insamlandet och analysen av information om *förutsättningar, process och resultat*. Det måste ändå medges att det har varit svårt att fullt ut upprätthålla dessa kategorier och sammanhang. Dels är det svårt att i det enskilda fallet överblicka vilka som är de kritiska förutsättningarna för utbildningarna, och att finna de uppgifter som är relevanta för att beskriva dessa förutsättningar. Det är också svårt att bedöma

i vilken utsträckning de resultat som uppnås beror på utbildningens processer eller på förhållanden utanför utbildningen som självvärderingsrapporter och platsbesök inte ger information om. Som avslutning till denna allmänna del av rapporten görs ett försök till en sådan analys.

Institutionerna uppmanas i anvisningarna för utvärderingen att presentera såväl starka som svaga sidor i sina utbildningar. Detta är en klar fördel för en *formativ* (vägledande) utvärdering där det första av de tre syftena ovan är det enda eller åtminstone det dominerande. Ett sådant förhållningssätt från institutionernas sida skulle ge bedömargruppen det bästa underlaget för att ge handledning för det fortsatta utvecklingsarbetet. Emellertid har denna utvärdering också ett kontrollerande syfte (det andra av syftena ovan). Inför detta kan det vara, så att säga, klokt av en institution att inte vara för öppen och självkritisk i förhållande till sina svagheter utan att försöka tona ner eller dölja dessa i sina skriftliga och muntliga beskrivningar av situationen. Detta är en inbyggd och grundläggande motsättning i utvärderingar med denna typ av dubbla syften som det är viktigt att beakta. Det är bedömargruppens uppfattning att institutionerna i allmänhet har varit lojala mot önskemålet om att presentera både sina starka och svaga sidor i självvärderingsrapporter och vid platsbesök. Bedömargruppen har också uppskattat detta.

Genomförandet av utvärderingen

Självvärdering

Inför utvärderingarna 2001 utarbetade Högskoleverket i samverkan med lärosätena anvisningar för självvärdering, vilka sedan dess har reviderats i flera omgångar i samarbete med lärosätena. Självvärderingarna inom denna utvärdering har genomförts enligt anvisningar som presenterades i maj 2003 och som reviderades efter upptaktsmötet med berörda ämnesmiljöer i november 2003.

Självvärderingsrapporterna innehåller både fakta i form av kvantitativa uppgifter och beskrivning av samt reflektioner över verksamheten. När det gäller kvantitativa uppgifter finns det en risk för att lärosätena tolkat instruktionerna olika. Förtydliganden och kompletteringar har gjorts i de fall oklarheter kring uppgifterna funnits. Att göra jämförelser mellan lärosätena är dock vanskligt.

De uppgifter som lämnats och den verksamhet som beskrivits i självvärderingsrapporterna *speglar situationen våren 2004*. Som bilagor ombads lärosätena att skicka in en förteckning över C-, D- och E-uppsatser med betygsangivelser de senaste två åren, kurs- och utbildningsplaner inklusive litteraturlistor, den allmänna studieplanen för forskarstuderande samt en förteckning över avhandlingar som lagts fram de senaste två åren. Självvärderingsrapporter med bilagor lämnades till Högskoleverket den 31 mars 2004.

Självvärderingsarbetet har inneburit att institutionen/motsvarande gjort en beskrivning och analys av den egna utbildningen. Även om anvisningarna i viss mån har uppfattats vara styrande för hur lärosätena beskrivit sin verk-

samhet vill bedömargruppen särskilt peka på att variationerna varit stora. Lärosätena har valt att fokusera vissa områden mer än andra och detta har givit bedömargruppen en bild av vad som varit specifikt för varje lärosäte. Även lärosätenas beskrivning av starka och svaga sidor har bidragit till att bilderna som givits, på ett målande och intressant sätt, beskrivit respektive institutions/motsvarande verksamhet.

Extern bedömning

Under sommaren och hösten 2003 fick de berörda institutionerna lämna förslag till Högskoleverket på lämpliga personer att ingå i bedömargruppen. Högskoleverket utsåg utifrån inkomna förslag en bedömargrupp bestående av en ordförande, tre biträdande ordförande, nio ämnessakkunniga, fyra forskarstuderande samt fem grundutbildningsstudenter. I bedömargruppen har ingått både svensk och nordisk kompetens. Tre norrmän, två danskar, en finländare och sju svenskar har utgjort gruppen ordförande/ämnessakkunniga. Samtliga studenter och forskarstuderande är svenskar. I bedömargruppen finns 14 svenska lärosäten representerade. Könsfördelningen i bedömargruppen är jämn, 12 män och 10 kvinnor. De fyra ordförandena har utgjort utvärderingens styrgrupp. Under hösten har bedömargruppens huvudordförande och två grundutbildningsstudenter av personliga skäl måst avstå från att delta vid platsbesök. De har dock deltagit i bedömargruppens övriga arbete.

Under våren 2004 genomfördes 16 och under hösten 16 platsbesök. Det innebär att det var drygt sex månader emellan det första och det sista platsbesöket. I vissa fall skedde betydande förändringar i verksamheten under tiden från det att självvärderingen genomfördes till det att bedömargruppen gjorde platsbesöket, vilket främst gällde höstens platsbesök. Vid varje platsbesök har mellan 3 och 7 personer från bedömargruppen deltagit med en från styrgruppen som ordförande. När sammansättningen av bedömare vid respektive platsbesök har gjorts har Högskoleverket i möjligaste mån försökt att få såväl svensk som nordisk representation i gruppen. Hänsyn har också tagits till den ämneskompetens varje bedömare besitter, studentantal, samt vilka examensämnen/inriktningar och examensnivåer som ges vid lärosätena. Inga bedömare har medverkat vid platsbesök vid det egna lärosätet. Bedömarna har medverkat vid mellan två och tio platsbesök var. Olika personer har därmed ingått i de grupper som har deltagit vid platsbesöken. På detta sätt menar vi att en rimlig bredd åstadkommit i de underlag för bedömning som den enskilde bedömaren har fått och att det har undvikits att det i hög grad uppstått olikheter i bedömningarna.

Inför varje platsbesök har bedömarna läst det material som lärosätet skickat in och utifrån detta formulerat teman för samtal under platsbesöket. Vid besöken har samtal förts med företrädare för institutionsledning, studenter/forskarstuderande, lärare/handledare och fakultetsledning/rektor. Vid platsbesöken har även en eller två representanter från Högskoleverket deltagit för att i första hand fungera som sekreterare vid samtalen.

Självvärderingsrapporterna har utgjort en väsentlig bas både för platsbesöket och för den samlade bedömningen. Uppgifter och intryck från platsbesöken har varit kompletterande, bekräftande och korrigerande. Det har varit stimulerande och intressant att under platsbesöken träffa de människor som arbetar och studerar vid lärosätena och höra deras beskrivningar och reflektioner.

Analys och värdering

På basis av erfarenheter från arbetet med självvärderingsrapporter och platsbesök under våren 2004 tog bedömargruppen fram några tema som visat sig angelägna att kommentera. Efter inledande diskussioner fördelades temana mellan grupper av bedömare som arbetade fram texter kring dessa tema. Texterna har varit föremål för omfattande diskussioner och erfarenheter från höstens platsbesök har beaktats i detta arbete. De slutgiltiga tematexterna presenteras i ett eget avsnitt i denna rapport.

Ytterligare sammanfattningar av de bedömningar som gjorts har tagits fram av styrgruppen i nära samarbete med sekretariatet vid Höskoleverket och har även varit föremål för diskussion och revision inom den samlade bedömargruppen.

Utvärderingen av utbildningarna vid de enskilda lärosätena har samlats i rapportens andra del. Dessa så kallade lärosätesbeskrivningar har tagits fram av de olika platsbesöksgrupperna i nära samarbete med utvärderingens sekretariat. De har lästs och kommenterats av den samlade bedömargruppen i syftet att uppnå största möjliga konsistens i bedömningen.

I bedömarnas uppdrag ingår att läsa självvärderingsrapporterna och att delta i skrivprocessen kring hela rapporten, inklusive beskrivningar av lärosäten som de själva inte har besökt. Bedömargruppen står således i sin helhet bakom hela rapporten och alla bedömningar. Bedömare, studenter och forskarstuderande som har sin hemvist vid något av de utvärderade lärosätena har dock inte deltagit i bedömningen av sitt eget lärosäte.

Metodiska kommentarer

Vi har i denna utvärdering utgått från Höskoleverkets modell för ämnes- och programutvärderingar såsom den beskrivits i de inledande avsnitten. Kommentarer nedan redovisar i korthet några av våra erfarenheter av att ha arbetat enligt denna modell.

Denna typ av utvärdering leder naturligt nog också till metodiska utmaningar, även om det inte rör sig om en vetenskaplig undersökning. De självvärderingsrapporter som är en väsentlig del av underlaget för våra bedömningar har tillkommit på olika sätt och har genomgått en mer eller mindre omfattande intern granskning och diskussion innan de sändes till Höskoleverket. Detta innebär att självvärderingarna kan ha olika grad av förankring i den miljö de gäller. Information i själva dokumenten liksom uppgifter vid platsbesöken visar att denna förankring varierar mellan lärosätena.

På samma sätt varierar representationen från olika grupper som bedömargruppen mött vid platsbesöken. Vid några små institutioner har nästan hela lärarstaben deltagit, medan vid andra och större miljöer har bedömarna haft tillfälle att möta endast få lärare. Än tydligare framträder detta när det gäller studenterna, eftersom de alltid utgör en liten del av det totala antalet studenter som finns inom det utvärderade ämnet vid lärosätet.

I några fall har deltagandet från lärosätenas sida varit bristfällig vid platsbesöket. Det kan i vissa fall ha varit så att personer som deltagit i samtalsgrupperna inte i förväg läst institutionens självvärderingsrapport eller inte förstått syftet med platsbesöket. I några fall har också antalet representanter från institutionen varit betydligt fler än institutionen i förväg låtit meddela Högskoleverket. Detta har försvårat arbetet för bedömargruppen.

Att bedöma en utbildning uteslutande från beskrivningar av den i skriftlig och muntlig form, sätter klara gränser för vad vi kan säga. Bedömargruppen har saknat möjligheten att observera undervisning i olika former både i grund- och forskarutbildning, högre seminarier och lärar/handledarforum. Det har uppfattats som svårt att bilda sig en tillräckligt god bild av utbildningarna utan tillgång till denna typ av processdata. Vi är dock medvetna om att detta inte ryms inom den utvärderingsmodell som Högskoleverket tillämpar, men vill ändå peka på de brister som denna avgränsning medför.

Värdefrågor i utvärdering och i pedagogisk utbildning

Om man ska göra en värdering eller bedömning, måste det som beskrivs och observeras relateras till någon norm, standard eller värde. Att etablera sådana normer/standarder är svårt när det gäller ett fenomen som utbildning. Det finns många vägar till målet och det kan vara legitimt att söka nå olika mål. Dessutom finns det olika paradigmer och teoriinriktningar som kan ge underlag för olika bedömningar av samma utbildning.

Det är självklart möjligt, som beskrivits i uppdraget för utvärderingen, att relatera de olika utbildningarna till lag och föreskrifter på området som en form av ”standard”, vilket bedömargruppen har sökt realisera. Men dessa kriterier är dels förhållandevis allmänna och dels relaterade till få och avgränsade aspekter av utbildningarna (t.ex. forskningsanknytning, mångfald och jämställdhet). Ett annat alternativ är att använda den enskilda institutionens egna mål, intentioner och kriterier i bedömningen. Detta ger dock en alltför inomparadigmatisk uppsättning kriterier som till exempel skulle göra det svårt att konkludera att en utbildning inte håller måttet.

Högskoleverket är vagt i sitt klagörande av position i värdefrågor. I Anvisningar och underlag för självvärdering finns bl.a. rubriken Kvalitetsaspekter (sid. 23 ff) som beskriver 14 sådana. Dessa är dock i första hand beskrivningar av *områden* för bedömning av utbildningar och innehåller i ringa grad kriterier för vad som anses bra/mindre bra. Ett exempel kan förtydliga detta:

Examinationsformer

Formerna för examination styr i stor utsträckning hur och i vilken omfattning som studenterna tillägnar sig innehållet i en utbildning. Därför är en analys av de examinationsformer som tillämpas en viktig del i kvalitetsgranskningen. Externa bedömningar av examinationsformer och examinationsresultat kan bidra till att höja utbildningens kvalitet.

Texten ger få – om några – riktlinjer för vilka kriterier som ska ligga till grund för en granskning av examinationsformer. Är det bra om utbildningar enbart har en avslutande summativ utvärdering, eller bör formativa värderingar ingå under kursens gång? Ska alla mål inom utbildningen vara med i den slutliga värderingen av den studerande i förhållande till godkännande av en kurs? Är det bra och eventuellt nödvändigt att fler än kursledaren deltar i bedömningen av studenter när betyg sätts?

Det säger sig självt att sådana detaljerade krav eller kriterier inte kan uppställas på alla områden, men exemplet visar att det i stor utsträckning överlämnas till bedömargrupperna i utvärderingarna att själva utforma dessa kriterier.

Oundvikligt spelar även bedömarnas egna värderingar in på den värdering som de gör. Bland bedömarna råder säkerligen också olika uppfattningar beträffande värdepositioner och värdemarkeringar och därtill är dessa inte heller alltid så klara och explicita. Vi har inte gått in för att, utöver de riktlinjer som finns uttalade i referensramen (se bilaga), försöka utforma en gemensam värdebas för utvärderingen av utbildningar i pedagogik.

Däremot har det tätt sig intressant att nedan anföra några reflektioner kring värdeproblematiken i anslutning till pedagogiska fenomen och processer, något som också får konsekvenser för utbildningar i pedagogik och därmed för utvärdering av dem. Dessa reflektioner är ett sätt att – på ett allmänt plan – uppmärksamma värdeproblematiken i pedagogiska sammanhang.

Värdeproblematiken har alltid varit fundamental och aktuell i pedagogiska sammanhang men har under olika tider kommit till uttryck på olika sätt. I tider av stor enhetlighet i kultur- och samhällssyn är värdena närmast underförstådda och förmedlas ofta oproblematiserade bl.a. genom skol- och utbildningssystemet. I tider med en mer utbredd pluralism, som vår egen, blir det angeläget att öppet dryfta och precisera de värden som man menar att den aktuella kultur- och samhällsutvecklingen bör kännetecknas av. I vår tid har bl.a. ekologiska frågor, jämställdheten mellan könen och hänsynen till andra folk, kulturer och nationaliteter blivit viktiga värdepositioner också inom högre utbildning. Det frekventa talet om skolans värdegrund är ett annat utslag av den aktuella samhälls- och kulturutvecklingen.

Ett grundantagande beträffande pedagogiska fenomen och processer är att de alltid är medvetet eller omedvetet *målinriktade*, alltså syftar till att förändra eller befästa något hos någon i ett avseende som ur någons synvinkel anses värdefullt. Detta innebär att värdeförankringen är grundläggande för varje

pedagogisk process och därmed också för den pedagogiska kunskapen och utbildningen. Ur utvärderingssynpunkt är det därför angeläget att utröna hur man vid lärosätena uppmärksammar värdeförankringen, utan att man närmare behöver gå in på innehållsliga preciseringar.

Önskar man sedan innehållsligt precisera värdeförankringens art, har det funnits och finns det självfallet, många olika utgångspunkter. Idag liksom tidigare har synen på människans natur och egenart varit avgörande för utbildningens syfte men även för dess utformning. I vår tid råder det rätt stor enighet, åtminstone inom den västerländska kulturkretsen, om *människans egenvärde och okränkbarhet*, något som också kommer till uttryck i hävdandet av jämlikhet, jämställdhet och mångfald inom svensk högre utbildning. Likaså råder stor enighet om att människans egenvärde och okränkbarhet endast kan grundas inom *en social eller kollektiv gemenskap*, där hänsyn till andra människors egenvärde är grundläggande.

Önskar man inom en utvärdering även gå in på värdeförankringens innehållsliga frågor för att pejla beredskap och intresse på området, kan man således utröna hur man beaktat människans egenvärde och den sociala dimensionen inom utbildningarna. Detta gäller syfte och innehåll, men i lika hög grad det sätt på vilket utbildningarna byggs upp och genomförs och berör således både studerande, lärare och annan personal.

Samtidigt som man hävdar värdeförankringens grundläggande karaktär och uppmärksammar människans egenvärde och den sociala gemenskapen som grundläggande värdepositioner, bör man givetvis i högre utbildning och forskning slå vakt om *ett öppet, kritiskt och analytiskt förhållningssätt till värdeproblematiken* i pedagogiska sammanhang.

De nordiska länderna har i sina konstitutioner inskrivna grundläggande värden bl.a. kring frihet och demokrati som givetvis också ska genomsyra utbildningsväsendet. Men universiteten kan i kraft av sin fria forskning också sägas utgöra ett potentiellt, oberoende korrektiv till samhället och till staten, genom att forskningen och forskarutbildningen kan och bör bidra till att penetrera och stå för en samhällets självförståelse. För den pedagogiska forskningen och forskarutbildningen som i hög grad har samhälls-, närings- och kulturlivets formativa processer som sitt centrala innehåll, är det icke ointressant att också kunna bidra till dryftandet av samhällets självförståelse då det gäller en så gigantisk aktör och influenskraft som högskolor, universitet och högre utbildning idag utgör.

Förutom värdeförankringen i sig kan man således i utvärderingen, utöver människans egenvärde och den sociala gemenskapens nödvändighet, också uppmärksamma den kritiska hållningens egenvärde inom forskningen och forskarutbildningen.

Resultatdelens disposition

Bedömargruppens beskrivningar, analyser och värderingar är som beskrivits ovan baserade på läsning, observationer och diskussioner under utvärderingsarbetet. Resultatet av bedömargruppens analys och värdering presenteras i de följande avsnitten av rapporten som av trycktekniska skäl är uppdelad i två delar.

Inledningsvis vill bedömargruppen försöka ge en översiktlig bild av hur omfattande och till stora delar heterogent utvärderingens objekt är. Det görs dels genom att kort sammanfatta de kvantitativa uppgifter som är tillgängliga i självvärderingsrapporterna, dels genom att redogöra för några skillnader mellan lärosätena som bidrar till utbildningarnas olika förutsättningar. Bedömargruppen anser detta motiverat inte minst för förståelsen av relationen mellan den inledande mer övergripande resultatdiskussionen som följer nedan, och den mer partikulära resultatredogörelsen som återfinns i lärosätetexterna i rapportens andra del.

De därpå följande fem *tematexterna* utgör övergripande analyser ägnade åt att belysa och tydliggöra centrala frågor i anslutning till utvärderingen, fokusera olika aspekter av utbildningarna i ämnesgruppen pedagogik samt komplettera lärosätesbeskrivningarna/bedömningarna.

Den första tematexten diskuterar pedagogikämnets avgränsning och innehåll utifrån ett behov av att tydliggöra olika benämningar och begrepp som används för att beteckna utbildningarna. Den andra beskriver förhållanden som på olika sätt kan innebära att pedagogikämnet utmanas eller behöver konsolideras medan den tredje betraktar hur pedagogikämnet påverkas av medverkan i och närhet till yrkesutbildningar med olika pedagogikinnehåll. Den fjärde texten beskriver och reflekterar över hur utbildningsuppdraget genomförs utifrån frågorna vad, hur och varför, varefter den sista tematexten tecknar en bild av lärarnas och studenternas villkor och roller inom pedagogikutbildningarna.

Tematexterna har som framgår tidigare vuxit fram ur bedömargruppens samlade arbete med självvärderingsrapporter och samlade erfarenheter från platsbesök. Varje text har inledningsvis formats av en grupp skribenter, varefter de har bearbetats av hela bedömargruppen. Texterna kan således uppfattas representera de diskussioner gruppen fört kring de beskrivna fenomenen. De exempel som presenteras är, utan att göra anspråk på att vara systematiska eller heltäckande, valda för att för läsaren identifiera några av de stora och viktiga frågorna i och för pedagogikutbildningar i Sverige idag. I några fall upprepas innehållet något, vilket beror på att samma fenomen presenteras ur lite olika perspektiv. Tematexterna följs av *avslutande reflektioner* som söker ta upp relationen mellan förutsättningar, process och resultat så som detta framkommer genom utvärderingen.

Bedömargruppens *referensram* presenteras i bilagan till del 1. Referensramen arbetades fram av bedömargruppen utifrån en omfattande diskussion vid gruppens första sammanträden i februari och april 2004. Den blev därefter

reviderad och fanns tillgänglig för bedömarna innan platsbesöken började genomföras. Den har också varit föremål för justering efter att vårens platsbesök var avslutade. Även om den är omfattande, och inte har kunnat utnyttjas fullt ut vid varje lärosäte, har den bildat en gemensam och väl diskuterad grund för arbetet.

I del 2 presenteras slutligen de så kallade *lärosätetexterna* som är bedömarernas sammanfattande intryck av respektive institutions/motsvarande verksamhet och utbildningar. En förteckning över de platsbesök som genomförts återfinns i bilagan till del 2.

Nationell bild

Denna utvärdering omfattar som nämnts 17 huvudämnen för kandidat- och/eller magisterexamen inom grundutbildningen, 1 yrkesexamen och 13 forskarutbildningsämnen. Inom flera av huvudämnena finns dessutom flera inriktningar. Utvärderingen har berört 25 av landets 39 statliga universitet och högskolor samt en 1 enskild utbildningsanordnare (Högskolan i Jönköping). Vid några av dessa berör utvärderingen dessutom mer än en institution, t.ex. där en särskild musikhögskola finns vid lärosätet.

Vid de aktuella lärosätena fanns det varje termin 2003 sammanlagt omkring 35 000 registrerade studenter³ i dessa ämnen på grundutbildningsnivå. De självvärderingsrapporter som legat till grund för utvärderingen redovisar sammantaget drygt 8 000 helårsstudenter för 2003. Av dessa studerade cirka 1 300 på C-nivå eller högre, vilka presenterade cirka 750 C-uppsatser och 250 D-uppsatser.

I de forskarutbildningsämnen som utvärderats finns ett stort antal forskarstudierande, våren 2004 var det knappt 550 som var aktiva till 50 procent eller mer. Under åren 2002–2003 disputerade 144 personer inom något av forskarutbildningsämnena medan 34 presenterade uppsatser för licentiatexamen. Av de disputerade var 69 procent kvinnor. Vid lärosäten som ännu inte har egen forskarutbildning finns knappt 100 forskarstudierande oavsett aktivitetsgrad. De i denna grupp som har en aktivitetsgrad på 50 procent eller mer ingår i de 550 som redovisas ovan.

Våren 2004 fanns vid de utvärderade institutionerna drygt 1 000 lärare som undervisade i något av de utvärderade ämnena, av dessa var 57 procent kvinnor. Deltidstjänster förekommer i viss utsträckning och lärarna motsvarar cirka 860 heltidsekvivalenter. Av dessa var 95 heltidsekvivalenter professorer medan 60 var docentkompetenta lektorer och 260 övriga disputerade lärare. Adjunkterna utgjorde den största gruppen och motsvarade 340 heltidsekvivalenter. Resterande 105 heltidsekvivalenter utgörs av övriga lärare, t.ex. timlärare, studievägledare, utbildningsledare och gästlärare.

Kvinnor är i majoritet på alla nivåer upp till och med lektorer. Av de registrerade studenterna i grundutbildningen höstterminen 2003 är 78 procent kvinnor. Av de forskarstudierande utgör kvinnorna 74 procent, av adjunkterna 66 procent och av lektorerna 59 procent. Bland dem som kan komma ifråga som huvudhandledare, docentkompetenta lektorer och professorer, är kvinnorna dock i minoritet, 44 respektive 34 procent.

3 NU-databasen <http://nu.hsv.se/>. Med registrerade studenter avses samtliga individer som har varit förstagångs- eller fortsättningsregistrerade på någon kurs som givits någon gång under den aktuella perioden i de ämnen som här ingår.

Bilden av de utvärderade ämnesmiljöerna är i många avseenden allt annat än enhetlig. Det finns riktigt stora miljöer som de pedagogiska institutionerna vid Göteborgs och Umeås universitet, eller Lärarhögskolan i Stockholm och lärarutbildningen vid Malmö högskola. De skiljer sig i många avseenden från de mindre miljöerna vid t.ex. musikhögskolorna eller Blekinge tekniska högskola. Det största lärarkollegiet är t.ex. drygt 20 gånger större än det minsta och i de större miljöerna är kraven på de organisatoriska förutsättningarna helt andra än vid de mindre.

Det är även stora variationer på studentgruppernas storlek. De större miljöerna har vardera någonstans mellan 300 och 800 helårsstudenter vilket till stor del har att göra med att pedagogikämnet vid dessa lärosäten har en framträdande roll i en eller flera programutbildningar. De till studentantalet minsta miljöerna har bara en bråkdel så många studenter vilket då kan bero på att pedagogik i huvudsak läses som fristående kurs eller med en tydlig inriktning som bild- eller musikpedagogik.

Dessa storleksskillnader är inte minst viktigt att ha i åtanke vid läsningen av lärosätetexterna. Institutionerna/motsvarande har givits samma utrymme i utvärderingen och det finns således ingen direkt relation mellan omfånget på de olika lärosätetexterna och den beskrivna ämnesmiljöns storlek.

Antalet studenter på A- och B-nivå är i majoritet på många lärosäten i dessa ämnen, något som är särskilt tydligt i mindre miljöer och vid de lärosäten där pedagogik ingår i större utsträckning i lärarutbildningens allmänna utbildningsområde. Däremot dominerar C- och D-nivå i de ämnesmiljöer vars utbildningar har tydlig påbyggnadskaraktär och där grundutbildningen i huvudsak fås inom ramen för andra utbildningar, som t.ex. vid musikhögskolorna.

Två tredjedelar av de utvärderade miljöerna har egen forskarutbildning. Omfattningen av forskarutbildningen varierar dock – ett par miljöer har närmare 80 forskarstuderande medan andra har färre än 10 – liksom storleksförhållandet mellan grund- och forskarutbildning. Även vid de totalt sett större ämnesmiljöerna är det skillnad, vid ett par går det omkring 30 helårsstudenter i grundutbildningen på varje forskarstuderande medan motsvarande förhållande vid andra är 4 grundutbildningsstudenter per forskarstuderande.

Det stora flertalet av miljöerna är relativt unga, det gäller särskilt högskolorna och de yngre universiteten. Även om undervisning i de ämnen som här förts samman till ämnesgruppen pedagogik kan ha givits sedan åtminstone 1970-talet, inledningsvis främst motsvarande A-nivå, är det stor skillnad när det gäller hur länge professorer har funnits. De två första professorerna i pedagogik inrättades i Uppsala 1907 respektive Lund 1911 vilket kan jämföras med många av högskolorna där detta skedde först mot slutet av 1990-talet, eller vilka nyligen inrättat/är i färd med att inrätta sina första professorer.

Centrala teman i svensk pedagogikutbildning

Pedagogikämnets avgränsning och innehåll

I denna utvärdering av utbildningar i, och med nära anknytning till pedagogikämnet har bedömargruppen funnit det viktigt att diskutera pedagogikämnets avgränsning och innehåll. Vid granskningen av utbildningarna har framkommit ett stort behov av att tydliggöra olika benämningar och begrepp som används för att beteckna utbildningarna och den syn på ämnet pedagogik och andra närliggande ämnen som hänger samman med dessa. Användningen av olika benämningar och begrepp är för närvarande föremål för en livlig diskussion både nationellt och lokalt. Pedagogikämnets innehåll är en omfattande fråga och vi kan här endast behandla den kortfattat och i relation till de utbildningar som utvärderas. Bedömargruppens uppdrag är att granska utbildningar och det är då naturligt att i första hand ta upp och diskutera de benämningar och begrepp som används för att beteckna undervisningsämnen. Ett begrepp som är särskilt viktigt i sammanhanget är utbildningsvetenskap som finns som en ny beteckning på ett forskningsområde vid Vetenskapsrådet men även som beteckning på fakulteter, institutioner och utbildningar samt som benämning av ett undervisningsämne. Pedagogikämnets nuvarande situation kan också ses i sammanhanget av ämnets relation till lärarutbildningen.

Kort historik

För att förstå pedagogikämnets karaktär och karaktären hos de olika undervisningsämnen som förekommer och ingår i utvärderingen kan det vara viktigt att påminna om vissa inslag i den historiska bakgrunden. Fram till slutet av 1700-talet fanns pedagogik internationellt som ett område inom filosofi och teologi. Från slutet av 1700-talet och framåt började professurer i pedagogik som ett från filosofin fristående ämne inrättas, först i Tyskland och sedan i andra europeiska länder.

I Sverige skedde detta först från 1910-talet och framåt. Fram till andra världskriget var Tyskland ledande när det gällde ämnets utveckling. Två drag i den tidiga svenska utvecklingen är särskilt relevanta att framhålla här. Det första är att den pedagogiska praktikens behov var en av de främsta motiveringarna till ämnets betydelse och inrättande. Det fanns en anknytning till behov av utbildning av lärare, i första hand läroverkslärare. Det andra draget är att ämnet utvecklades mot att bli en empirisk vetenskap till skillnad från att ha varit en del av filosofin. Strävan att bli en empiriskt grundad vetenskap bidrog i Sverige starkt till att didaktik enligt kontinental bildningstradition kom att få en mindre central ställning.

När pedagogik etablerades som ämne utanför filosofin vid de svenska universiteten var det med vetenskapliga förtecken. Samtidigt ifrågasattes det om pedagogik hade förutsättning att vara en vetenskap enligt den vid tiden rådande nomotetiska (laguppställande) vetenskapssynen, med dess snäva syn på, och höga krav på objektivitet. Lösningen var, i linje med J. F. Herbarts arbeten gällande pedagogikämnets grund, att den vetenskapliga grunden skulle uppfattas vara psykologisk. Även om examensämnet var pedagogik skulle det också inrymma psykologi. Gemensamt var att den psykologiska delen uppfattades som den vetenskapliga. Det fanns en uppfattning av psykologi som innebar att den experimentella psykologin framstod som ett ideal. Under den följande perioden kom empiriskt inriktad forskning att utvecklas allt mer. Denna inriktning kompletterades med historisk och komparativ pedagogik, som behandlade pedagogiska tänkare och system genom historien liksom den aktuella situationen i olika länder. Det fanns också tidigt i den svenska pedagogiska forskningen ett sociologiskt perspektiv i anknytning till reformeringen av skolan. Denna forskning var i huvudsak kartläggande och gällde förutsättningar för och resultat av utbildning.

Fram till andra världskriget hämtades förebilder och inspiration i den pedagogiska forskningen främst från Tyskland. Efter andra världskriget blev pedagogiken i Sverige i hög grad anglosaxiskt orienterad, vilket starkt bidrog till en dominans för empirisk forskning med användning av statistiska metoder. Pedagogik uppfattades som en fråga om påverkansprocesser och inläring. En stor del av forskningen anknöt till reformeringen av den svenska skolan. Denna forskning representerade en kombination av pedagogisk psykologi i form av differentialpsykologi med mätningar genom prov, test och frågeformulär och användning av sociologiska kategorier som social klass, föräldrars utbildning, bostadskategori m.fl. När det gällde undervisning utvecklades en forskning om läraregenskaper och om undervisningsmetoder, den senare präglad av synen på experimentella studier som grunden för säker, empiriskt välgrundad kunskap.

Den pedagogiska forskningen under 1940- och 50-talen grundades i hög grad med psykologi och sociologi som hjälpvetenskaper, och producerade kunskap för politiker, administratörer, specialister och allmänhet i relation till utbildningsreformer och samhällsförändringar. Den handlade i mindre utsträckning om den praktiska pedagogiken i det direkta lärarbetet. Den tradition som då skapades har medfört att pedagogik i Sverige har blivit ett brett nästan tvärvetenskapligt ämne och närmast motsvarande "educational science" i den anglosaxiska traditionen. Ämnet har emellertid varit mera sammanhållet i Sverige än "educational science" eller kanske riktigare "sciences" är internationellt. Redan under 60-talet skedde inom ramen för en fortsatt bredd i ämnet en viss omorientering mot intresse för undervisningsteknologi, läroplansteori och undervisningsprocesser. Parallellt ökade intresset för speciella grupper av elever, särskilt elever i behov av särskilt stöd, och en utveckling av specialpedagogik som område tog fart. Under 70-talet ökade fokuseringen på

undervisningens innehåll och på elevers och studerandes studier och lärande. Under 80-talet återknöts kontakterna med omvärldens didaktiska traditioner. I Humanistiskt samhällsvetenskapliga forskningsrådet, HSFR:s utvärdering⁴ av den pedagogiska forskningen i Sverige framhålls att det skett en utveckling från enkla beskrivningar av pedagogik i termer av process och produkt, till större fokus på innehåll och sammanhang i flera olika perspektiv. Två områden lyfts som särskilt framträdande i den svenska pedagogiska forskningen: ”curriculum theory” och forskning om undervisning och lärande.

Samtidigt med den nämnda utvecklingen skedde en expansion av både forskningen och utbildningen i ämnet. Från 1956 och framåt inrättades lärarhögskolor med institutioner som bedrev forskning och utbildning i pedagogik. Lärarhögskolorna blev 1977 en del av högskolan. Expansionen av pedagogikämnet sammanhängde med utbyggnaden av grund- och gymnasieskolan och med att utbildningen i samhället i övrigt växte. Vuxenutbildning, barnomsorg och förskola, högre utbildning, fritidssektorn och utbildning och lärande i arbetslivet är alla sektorer som har vuxit. I anslutning till den ökade verksamheten inom dessa sektorer har både forskning och utbildning i pedagogik i anslutning till dessa utvecklats. Det har tillkommit hela utbildningar i pedagogik med inriktning mot någon av dessa sektorer, åldersgrupper och kurser eller inslag i kurser i pedagogik med sådan inriktning. Även möjligheter till val av inriktning mot någon eller några av dessa sektorer och åldersgrupper inom mer allmänna utbildningar och kurser i pedagogik finns.

Olika ämnesbeteckningar

Av den korta historiska beskrivningen liksom av innehållet i de utbildningar som har granskats, framgår att *pedagogik* i Sverige har varit och är ett brett ämne. Samma benämning, pedagogik, används i våra grannländer Danmark, Finland och Norge men med didaktik som en mer central del. Innebörden i pedagogik och didaktik i våra grannländer stämmer väl med de tyska begreppen ”pädagogik” och ”didaktik”. Vi har i Sverige med fortsatt användande av benämningen pedagogik placerat in oss i en anglosaxisk tradition, som inte har motsvarande begrepp. I denna tradition är ”education” den benämning som används och som pedagogiska institutioner i Sverige har varit angelägna om att använda om sig själva, därför att det begrepp som benämningen står för väl motsvarar den eftersträlvade karaktären hos ämnet i Sverige.

Begreppet ”education” har en dubbel innebörd som motsvarar både utbildning och bildning. Den pedagogiska forskningen i Sverige har gällt både utbildning och bildning, liksom uppfostran och fostran med fokus på individ och samhälle. Samtidigt fokuserar begreppet pedagogik på relationen mellan utbildning och bildning, och mellan uppfostran och fostran, i form av relationen mellan betingelser och resultat på ett sätt som stämmer väl med ämnets

⁴ *An Evaluation of Swedish Research in Education*, Humanistiskt samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR), 1997.

inriktning och innehåll. Pedagogik är av denna anledning en lämplig term för det innehåll som har utvecklats, om man beaktar att uppfostran och fostran, liksom bildning är vida begrepp som inte enbart betecknar aktiviteter och processer inom formell utbildning. Den snävare innebörd som ”utbildning” tenderar ha – att beteckna formell organiserad verksamhet – väcker frågor när det gäller det nu introducerade begreppet utbildningsvetenskap.

Hur kan då innebörden i *utbildningsvetenskap* och pedagogikämnets relation till utbildningsvetenskap uppfattas? Det ligger nära till hands att ta fasta på utbildning som motsvarande ”ausbildung” och därmed en av betydelsena i ”education”. I så fall är pedagogik ett vidare begrepp än utbildningsvetenskap i den meningen att pedagogik handlar om bildning, såväl som uppfostran och fostran, också utanför formell, organiserad utbildning. Å andra sidan är det rimligt att uppfatta utbildningsvetenskap som vidare än pedagogik i den meningen att det även inkluderar andra ämnens behandling av formell utbildning och utbildningsrelevanta förhållanden. I den pågående diskussionen om utbildningsvetenskap är frågan om hur utbildningsvetenskap ska avgränsas som ämnesområde mycket central.

Mot bakgrund av diskussionen om innebörden i utbildningsvetenskap är det naturligt att pedagogikämnet kan ingå i en utbildningsvetenskaplig fakultet men också att det ingår i en samhällsvetenskaplig, filosofisk eller humanistisk fakultet. Det helt dominerande i Sverige är att pedagogiken ingår i en samhällsvetenskaplig fakultet, vilket är helt i linje med den tidigare beskrivna utvecklingen av och karaktären hos ämnet.

En stor del av de utbildningar som ges gäller olika former av speciellt inriktad pedagogik, där bedömargruppen har kunnat identifiera tre huvudgrupper av inriktningar. För det första är det pedagogik med inriktning mot ett annat ämne såsom musikpedagogik, bildpedagogik och idrottspedagogik. Den andra rör pedagogik för en särskild åldersgrupp t.ex. barn- och ungdomsvetenskap/kunskap och vuxnas lärande. Slutligen har vi funnit flera exempel på pedagogik med inriktning mot ett arbetsfält: specialpedagogik för elever i behov av särskilt stöd, vårdpedagogik, yrkespedagogik, datapedagogik, pedagogik med inriktning mot arbetslivet. Förutom ämnen med beteckningen pedagogik finns också ämnen som lärande, informations- och kommunikationsteknik (IKT) och lärande, och utbildningsledarskap som beteckningar på undervisningsämnen. Alla dessa tre pedagogikinriktningar har haft olika politisk och ämnesmässig legitimering och uppkomst. Till dessa olika slag av speciellt inriktad pedagogik kommer allmän didaktik och ämnesdidaktik, där ämnesdidaktiken i sig omfattar en stor variation av specialiseringar. När pedagogik knyts till ett bestämt innehåll och en bestämd kunskapstradition och benämns utifrån denna, används ibland termen pedagogik och ibland didaktik. En intressant fråga är om det finns någon principiell skillnad eller något genomgående skäl till varför det ena eller det andra väljs. Det går ju att förena dessa kunskapsområden med både pedagogik och didaktik. Om man ser didaktiken som en del av pedagogiken, så är en skillnad att didaktik

är snävare och pedagogik är vidare och inbegriper didaktik i relation till det kunskapsområde det gäller.

Som framgår av den historiska beskrivningen fanns det tidigt en nära relation mellan pedagogik och *didaktik*. Medan didaktiken fortsatt har haft en central ställning inom pedagogiken både i Tyskland och i våra grannländer, kom didaktiken redan tidigt under 1900-talet att bli mindre central inom ämnet i Sverige, ända tills intresset för didaktik åter ökade och användningen av begreppet didaktik återupptogs på 1980-talet. Detta förnyade intresse för didaktik ingår i en allmän omorientering mot en vidare vetenskapssyn och ett intresse för kontinentala traditioner (mot bakgrund av den tidigare dominansen för en anglosaxisk orientering). Vi finner det vara viktigt att se både återkomsten av didaktik som benämning och begrepp och tillskapandet av nya begrepp som utbildningsvetenskap och pedagogiskt arbete i ett historiskt och internationellt sammanhang.

Beteckningen *ämnesdidaktik* används främst i de fall det handlar om traditionella kunskapsområden som språk eller naturvetenskapliga discipliner t.ex. engelska språkets didaktik eller fysikdidaktik. Om detta innebär att man håller sig till snävare didaktiska frågor när man använder beteckningen ämnesdidaktik jämfört med när man talar om språkpedagogik eller "science education" är inte klart i vårt material. Skäl till en sådan skillnad kan vara, dels skillnad i bredd hos det ämnesområde som behandlas, dels skillnad i den innebörd man ger åt didaktik respektive pedagogik. Det vore här önskvärt med ett klargörande och mer konsekvent språkbruk. En fråga från fall till fall är om den använda beteckningen är för vid eller för snäv. En gemensam fråga är om den speciellt inriktade pedagogiken eller ämnesdidaktiken i fråga ska ses som en del av pedagogikämnet eller som en egen disciplin utanför pedagogikämnet?

Vid institutioner där det finns flera undervisningsämnen inom det som här utvärderas som pedagogik talas det ibland om allmän pedagogik till skillnad från didaktik och/eller någon form av speciellt inriktad pedagogik och/eller ämnesdidaktik. När det gäller speciellt inriktad pedagogik och ämnesdidaktik är bilden motsägelsefull. Den speciellt inriktade pedagogiken liksom ämnesdidaktiken finns i vissa fall presenterad som en del av pedagogikämnet och i andra fall som ett fristående ämne utanför pedagogikämnet. Inom specialpedagogiken har det t.ex. skett en utveckling som innebär att man snarare vill definiera ämnet som en del av pedagogiken i stället för att som tidigare, tydligare ha sett sig som ett eget ämne. Inom vårdpedagogiken finns en motsatt rörelse från att ha varit en del av pedagogikämnet till att se sig som fristående. Musikpedagogik har en tradition som relativt fristående. Det är inget märkligt med att olika specialiseringar utvecklas till egna ämnen eller att specialiseringar i sin utveckling finner en grund för närmande och samgående. Dessa rörelser och förändringar kan ha olika grunder av vilka en del är utomdisciplinära och inte har med kunskapsbildningens innehåll att göra. Det framstår därför som extra viktigt att klargöra de innehållsliga relationerna oavsett om man vill se sig som tillhörande samma ämne eller vill utgöra ett eget ämne.

En mer avgörande fråga i sammanhanget är om den speciellt inriktade pedagogiken och ämnesdidaktiken har sin största närhet till pedagogik och allmän didaktik eller till de kunskapsområden vars pedagogik och didaktik de gäller. De utbildningar som ingår i denna utvärdering tycks kännetecknas av att ha sin största närhet till pedagogik och allmän didaktik, vilket gör att de, antingen de ses som en del av pedagogik eller som en fristående specialisering, utgör en naturlig del av en pedagogisk ämnesgrupp. Detta kan vara mindre klart när främst ämnesdidaktiken huvudsakligen grundas i det kunskapsområde det gäller och inte i pedagogiken som ett bredare humanistiskt och samhällsvetenskapligt ämne. Att ämnet huvudsakligen har sin grund i det kunskapsområde pedagogiken eller didaktiken gäller ter sig rimligare när det gäller ämnesdidaktik än speciellt inriktad pedagogik, som genom pedagogikens bredare avgränsning har sin grund i ett vidare socialt och kulturellt sammanhang. De utbildningar som ingår i utvärderingen tycks alltså även innehållsligt höra till en pedagogisk ämnesgrupp, vilket stämmer med att de ingår i utvärderingen.

Pedagogiskt arbete är ett ämne som har tillkommit den senaste tiden. Det som ska vara utmärkande är ett praktikinära kunskapsinnehåll. Detta är inget nytt som i princip skiljer sig från pedagogikämnet, även om det kan ifrågasättas om forskningen och utbildningen inom pedagogikämnet har varit tillräckligt praktikinära. Det är också oklart hur detta nya ämne skiljer sig från didaktik. En möjlig inspirationskälla till valet av benämning kan ha varit ämnet socialt arbete som under 1970-talet infördes som ett nytt ämne inom socionomutbildningen vid socialhögskolorna. Socionomutbildningen hade en liknande uppbyggnad som lärarutbildningen med olika ämnen (psykologi, sociologi, statsvetenskap m.fl.), social metodik och praktik. Det behövdes ett integrerande ämne – socialt arbete – som förenade de ingående ämnena och metodik i relation till praktiken. En skillnad jämfört med lärarutbildning är att det inom det sociala området inte finns något ämne som motsvarar vare sig pedagogik eller didaktik.

Genom betoningen av praktik- och professionsanknytning är pedagogiskt arbete en specialisering som står nära lärarutbildningen och ytterligare aktualiserar pedagogikämnets relation till denna, inte minst efter den senaste lärarutbildningsreformen. Inom forskarutbildningar i pedagogik finns det möjligheter till praktikinära och yrkesinriktad utbildning genom att denna utbildning i sig är individuellt specialiserad. Det finns också exempel på specialiserade forskarutbildningar i ämnesdidaktik och pedagogiskt arbete.

Medan samtliga övriga ämnen som förekommer i denna utvärdering vid sidan om pedagogik, uppfattas som mer speciellt inriktade genom att gälla en del av de pedagogiska frågorna, t.ex. de didaktiska frågorna, eller de pedagogiska och didaktiska frågorna i relation till ett bestämt kunskapsområde eller en bestämd praktik, så kan ämnena *lärande*, respektive *barn och ungdomsvetenskap* uppfattas både som mer speciellt inriktade men också som vidare än pedagogik. Människans förmåga att lära är en grundläggande förutsättning

för all pedagogik, vilket betyder att lärande är en del av all pedagogik, som förutsättning, aktivitet, process och/eller resultat. Pedagogiken handlar emellertid också om betingelserna för lärande och relationen mellan dessa och lärandet och dessutom med fokus på lärandets innehåll. Kunskapsbildning om lärande kan därför vara begränsat pedagogisk och då gälla endast en del av det pedagogiska skeendet, men kan också falla utanför pedagogiken. Det senare blir tydligt när forskningen om lärande t.ex. handlar om fysiologiska/neurologiska förutsättningar för lärande eller om lärandets resultat som en ekonomisk faktor i produktion av varor och tjänster. Det är alltså inte självklart att undervisning i ämnet lärande faller inom pedagogiken. Detsamma gäller barn- och ungdomsvetenskap, som närmast får betecknas som ett tvärvetenskapligt ämne om uppväxtvillkor som kan ges ett mer eller mindre dominerande pedagogiskt innehåll.

Avslutande kommentar

Det framstår som angeläget att de olika benämningar och begrepp som används när det gäller att ange undervisningsämnen klargörs i relation till varandra. De underlag bedömargruppen tagit del av för bedömning ger inte grund för någon tydlig beskrivning av vad de olika beteckningarna står för. En ökad tydlighet från lärosätenas sida tillsammans med en nationell, historiskt medveten och principiellt klargörande diskussion av innehållet i de beteckningar som förekommer vore önskvärd. Bristen på tydlighet riskerar att bidra till en oklar ämnesidentitet och kan innebära en utarmning av ämnet pedagogik vid ökande specialisering. Alla som medverkar till att utforma och benämna utbildningar inom området kan förväntas bidra till att undvika oklarheter och motsägelser. Viktigare än att nå en enig uppfattning om huruvida en speciellt inriktad pedagogik eller en ämnesdidaktik ses som tillhörande ämnet pedagogik eller ses som ett fristående ämne är att klargöra ämnets avgränsning och innehåll. Sådana klargöranden skulle underlätta kommunikationen med de studerande och med företrädare för samma och andra ämnen. Bedömargruppen finner det angeläget att lärosätena lokalt vid inrättandet av undervisningsämnen och utbildningar anstränger sig för att bidra till ökad klarhet och därigenom till utvecklingen av det pedagogiska fältet.

Med klargöranden av olika undervisningsämnen avgränsning och innebörd i förhållande till varandra kan det samtidigt tydliggöras vilka ämnen som helt eller delvis ingår i utbildningsvetenskap och vilka av dessa ämnen som har delar som faller utanför. Sådana klargöranden skulle också bidra till diskussionen om det utbildningsvetenskapliga forskningsområdets avgränsning. Är det t.ex. rimligt att vissa delar av ett ämne inom den pedagogiska ämnesgruppen faller utanför medan andra faller innanför det utbildningsvetenskapliga området? Samtidigt kan synen på vilka perspektiv som ska ingå i utbildningsvetenskap klargöras. Detta kan också väntas vara befrämjande för utvecklingen både av ämnena och av utbildningsvetenskap som område.

Utvecklingen mot ökande specialisering innebär stora möjligheter och kan i grunden ses som mycket fruktbar. Specialiseringen innebär möjligheter till både breddning och fördjupning av ämnet. Begreppslig klarhet är ett viktigt inslag i en sådan fruktbar utveckling. Bedömargruppen gör denna utvärdering av utbildningar i pedagogik och närliggande ämnen i ett skede som har inneburit stora förändringar och innehåller mycket dynamik. Den senaste utvecklingen inom eller i anknytning till pedagogikämnet med flera tillkommande nya undervisningsämnen, kan förväntas ge en bättre och rikare täckning av pedagogikens traditionella område, en ökad specialisering inom och utanför ämnet samt en vitalisering av den vetenskapliga diskussionen. Den pågående utvecklingen ger möjligheter till fördjupning av både de ämnen som ingår i den pedagogiska ämnesgruppen och av utbildningsvetenskap som ämnesområde. Det är önskvärt att denna utveckling på olika sätt ges det stöd som är nödvändigt för att möjligheterna ska kunna utnyttjas. Den påbörjade differentieringen behöver förenas med integrerande inslag byggda på fördjupning av de ingående delarna/ämnena och ökad klarhet när det gäller relationerna mellan dessa.

Lokala förutsättningar och utmaningar

Pedagogikutbildningar i landet organiseras och genomförs inom högskoleorganisationer med vitt skilda förutsättningar vad gäller lärosätets och ämnets historia, kompetensprofiler hos ämnets företrädare, studentrekrytering, regionala behov och förväntningar, samt en rad andra förhållanden. Kursutbud och innehållslig fokusering ser också mycket olika ut, liksom ämnets organisatoriska inplacering i lärosätets beslutsstruktur, tillgång till resurser för grund- och forskarutbildning samt ämnets allmänna status inom lärosätet. Den bild av mångfald och variation vad gäller benämningar och begrepp på kurser, inriktningar, program och examensämnen som förmedlades i föregående avsnitt kan delvis förstås i relation till sådana skiftande förutsättningar för att planera och genomföra utbildningarna.

På många lärosäten pågår samtal och aktiviteter för att hävda pedagogikämnet och dess betydelse i relation till andra ämnen, till yrkesutbildningar, till yrkesinriktade program och till lärosätets profil. I det lokala arbetet har varken pedagogik eller andra ämnen och dess utbildningar en självklar position vad gäller omfattning, resurstilldelning eller organisatorisk placering. De som ska föra ämnets talan, ha ansvar för dess utveckling och hävda dess status, behöver därför argument som är effektiva i den lokala kontexten. På vissa håll kan den primära utmaningen vara att finna argument för att lyfta fram ämnets akademiska status medan det på andra ställen mer handlar om att profilera ämnet i termer av ”nytta”.

Det är inte ovanligt att det i självvärderingsrapporter och under platsbesök har visats på och diskuterats problem som har att göra med ämnets identitet och status relativt olika lokala förhållanden. Det vore en intressant forskningsuppgift att analysera på vilket sätt lokala förutsättningar bidrar till att pedagogikutbildningar organiseras och genomförs på olika sätt och hur frågor om ämnets identitet, avgränsning och position aktualiseras i detta arbete. Detta är inte möjligt inom ramen för utvärderingen. Utan anspråk på fullständighet vill vi dock visa på några förhållanden som har betydelse för ämnets avgränsningar och innehåll i utbildningarna, förhållanden som också utmanar gränser mellan dess disciplinära och tillämpade karaktär. Ett sådant förhållande gäller grundutbildningens anknytning till forskarutbildning och forskning, ett annat om hur relationen till lärarutbildning ser ut och ett tredje handlar om ämnets och lärosätets profilering. I ett övergripande perspektiv kan dessa förhållanden på olika sätt bidra till att skapa spänningsfält där ämnets akademiska status liksom dess legitimitet som yrkesanknutet ämne utmanas och omprövas.

Grund- och forskarutbildning/forskning

En generell iakttagelse är att det på de flesta lärosäten är svårt att få studenter att fortsätta studierna i pedagogik från A- och B- till C- och D-nivåer. Delvis ska detta ses i ljuset av att fristående kurser i pedagogik på A-nivå ges med en avsevärd bredd vad gäller målgrupp och innehåll. Dessa kurser är attraktiva

och drar många studenter, inte minst sådana som vill förkovra sig inom ett område som de har nytta av i sin yrkesutövning. Med fog kan hävdas att pedagogik genom ett stort antal fristående kurser på grundutbildningsnivå har en stark ställning som fortbildningsämne för flera yrkesgrupper och att ämnets utbildningar fyller en viktig sådan funktion i ett lokalt perspektiv. Men rekryteringen till kurserna i allmän pedagogik på C- och D-nivåer är alltså problematisk. Detta kan ses som ett utslag av att kurser inom program eller kurser med särskilda inriktningar (exempelvis datapedagogik, idrottspedagogik, hälsopedagogik) har ett bättre konkurrensläge vid lärosätena än allmän pedagogik, både vad gäller rekrytering av studenter och möjligheten att argumentera för resurser gentemot lärosätets ledning. Oavsett skälet till ett brett utbud av mer populära kurser på grundnivå, finns risk för att allmän pedagogik och dess potential för fortsatta studier på detta sätt osynliggörs.

Trots detta har forskarutbildning i pedagogik en förhållandevis stor omfattning där det förekommer. Vid många lärosäten tillhör pedagogik de ämnen som har flest forskarstuderande och flest disputerade. Samtidigt framträder på många håll en påtaglig brist på kontinuitet mellan verksamheten på grundutbildningsnivå och forskarutbildning/forskning. Vid institutioner med etablerad forskarutbildning kan problemet ibland vara förbundet med att kurser på grund- respektive forskarutbildning bemannas med olika lärarkategorier. Inte sällan undervisar disputerade och forskande lärare företrädesvis på forskarutbildningen, särskilt påtagligt är detta vid de lärosäten där andelen disputerade lärare är liten. På orter som inte har forskarutbildning saknas ofta forskningsmiljöer som kan förankra innehåll och inriktning i grundutbildningen i aktuell relevant forskning i ämnet.

När pedagogik som grundutbildningsämne saknar närhet till pedagogik som forskarutbildningsämne och som forskningsdisciplin vid det egna lärosätet, finns risk för att kursernas innehåll inte relateras till aktuell forskning. Vid flera lärosäten utgör exempelvis pedagogik med inriktning mot personalfrågor och pedagogik med inriktning mot idrott en stor del av all grundutbildning, medan forskning inom dessa områden på det egna lärosätet saknas. Det förekommer också att forskning av betydande relevans för lärarutbildning pågår vid institutioner vars grundutbildning inte alls är involverad i lärarutbildningen.

Denna brist på korrespondens mellan inriktning och innehåll i grundutbildningen å ena sidan och forskarutbildning/forskning å den andra, bidrar till att försvaga pedagogikens ställning som grundutbildningsämne. Den försvårar troligen också för studerande både att upptäcka att ämnet finns som forskarutbildningsämne och att planera för sådana studier.

Relationer till lärarutbildning

De flesta institutioner som besökts under utvärderingen har någon relation till lärarutbildningen vid lärosätet i fråga. Lärarutbildningen är den i särklass mest omfattande yrkesutbildningen inom lärosätena och är därför av stor eko-

nomisk betydelse. Den finns vid de flesta lärosäten, den är omfattande och bred, den kan involvera en stor andel institutioner och ämnen vid ett lärosäte, och den lokala friheten är stor vad gäller utformningen av organ för ledning och styrning av verksamheten. Den lokala friheten är också stor vad gäller möjligheter att bestämma arten och omfattningen av pedagogik i lärarutbildningen. Inte minst gäller detta den nya lärarutbildningen där det allmänna utbildningsområdet (AUO), som omfattar 60 poäng, kan ges mycket olika innehåll. En följd av detta är att pedagogikämnet har varierande utrymme inom lärarutbildningarna i landet.

Ett lärosäte där AUO i lärarutbildningen definierats så att det i sin helhet ryms inom pedagogikämnet är Örebro universitet. Här har de 60 poängen definierats som pedagogik med didaktisk inriktning, och examensarbetet i lärarutbildningen utgörs av en C-uppsats i detta huvudämne. Vid andra lärosäten ges AUO en sådan utformning att det endast motsvarar några få poängs pedagogikinnehåll, och medverkan av lärare från pedagogiska institutioner förekommer sparsamt eller inte alls. Varför har då det akademiska pedagogikämnet fått denna omfattande plats inom lärarutbildningen vid Örebro universitet, medan det inom andra lärosäten inte har någon egentlig beröring med lärarutbildningen?

En förklaring kan vara att lärarutbildningstraditionen i Örebro är av relativt sent datum och att den utvecklats med pedagogikämnet som bas. Vid andra lärosäten, med en lång lärarutbildningstradition, har pedagogikämnet utvecklats i två riktningar, en med en erfarenhetsbaserad tyngdpunkt och en med en mer akademisk, disciplinär orientering. Den förra har haft en dominerande ställning inom lärarutbildningen och det har funnits mindre utrymme för den akademiska pedagogiken att påverka uppläggning och utformning av lärarutbildningarna. Vid dessa lärosäten är det dessutom ovanligt att lärarutbildning ger behörighet till forskarstudier i pedagogik.

Det är i detta sammanhang intressant att betrakta pedagogikämnets ställning inom lärarhögskolorna. I samband med genomförandet av grundskolereformen etablerades under 1960-talet lärarhögskolor på sex orter. Vid högskolereformen 1977 fördes dessa in i universitetssystemet. De organisatoriska lösningarna kom emellertid att bli olika på olika orter, och två av lärarutbildningarna (i Stockholm och Malmö), kom att få en förhållandevis autonom ställning, även om de kopplades till de samhällsvetenskapliga fakulteterna vid Stockholms respektive Lunds universitet. I Malmö gällde denna organisation fram till bildandet av Malmö högskola 1999. För Lärarhögskolan i Stockholm gäller den alltfört vad gäller forskarutbildningen. Inom båda dessa högskolor erbjuds fristående kurser i pedagogikämnet på nivåerna A–D, liksom forskarutbildning. Under senare år har dock båda genomfört förändringar av institutionsorganisationen som inneburit att de pedagogiska institutionerna lagts ned. I stället har en institutionsstruktur baserad på kunskapsfält byggts upp. Detta har inneburit att pedagogiken förlorat sin synlighet. Kurserna i pedagogik har också fått olika inriktningar inom de olika fälten, med en så långt

driven splittring som följd, att det är tveksamt om det är relevant att använda den generella examensbeteckningen pedagogik. Sett ur den pedagogiska disciplinens perspektiv synes sålunda pedagogikens ställning vid dessa två högskolor ha försvagats påtagligt under senare år.

Högskolan i Borås har en stark lärarutbildningstradition men på samma sätt som i Stockholm och Malmö har pedagogiken en begränsad plats inom lärarutbildningen. För närvarande genomgår pedagogikämnet i Borås en förändringsprocess som innebär att de fristående kurserna på A- och B-nivåer kommer att upphöra eller kraftigt reduceras i omfattning. Tonvikten läggs i stället på ämnets fördjupningsnivåer, med en betoning av pedagogikens plats inom yrkesutbildningar. Högskolans avsikt är att den pedagogiska forskningen under ledning av tre nytillsatta professorer ska utgöra en ryggrad för forskningsanknytning av lärarutbildningen och för utvecklingen av en professionsorienterad forskarutbildning. Professionsanknytningen synes sålunda medföra att pedagogikens roll som grundutbildningsämne försvagas, och eventuellt helt upphör, men att ämnet stärks på magister- och forskarutbildningsnivåerna och får en stark anknytning till lärarutbildningen.

Karlstads universitet, som också har en lång lärarutbildningstradition, uppvisar delvis en likartad bild som Borås, med ett litet utrymme för pedagogiken inom lärarutbildningen, medan forskning och forskarutbildning i pedagogik (och på senare tid i pedagogiskt arbete) är prioriterat. Här har dock de fristående pedagogiska kurserna en tydlig disciplinär förankring i pedagogikens kärnbegrepp, samtidigt som ämnet har en central plats i universitets programutbud och i den professionsorienterade vidareutbildningen.

Dessa exempel illustrerar olika villkor för samverkan mellan pedagogik och lärarutbildning. Vid lärosäten där pedagogikämnet och lärarutbildning har funnits organisatoriskt nära varandra under lång tid har ämnet haft vissa svårigheter att upprätthålla en renodlad, allmänpedagogisk profil på "disciplinära" villkor. Lärarutbildningens krav på innehåll och fördjupning inom för professionen relevanta kunskapsområden har dominerat utveckling av kursinnehåll och kursutbud. I andra fall har pedagogikämnet på grundutbildningsnivå avlägsnat sig från lärarutbildningen och inget eller sparsamt utbyte förekommer. På de orter där pedagogik förutsätts finna former för samverkan med lärarutbildningarna, det vill säga de flesta som ingår i utvärderingen, pågår ett mer eller mindre intensivt arbete med att både avgränsa från och kvalificera till lärarutbildningens behov. Detta gäller pedagogikutbildningar på såväl grund- som forskarutbildningsnivå. Sammantaget visar erfarenheter från utvärderingen en varierad bild av det nationella läget vad gäller detta arbetes inriktning och konsekvenser.

Lokala ämnesprofileringar

Ovan framförs hypotesen att avsaknad av lärarutbildningstraditioner vid lärosätet kan ha bidragit till att pedagogikämnet (med didaktisk inriktning) fått en central position inom lärarutbildningen i Örebro. En annan förklaring

till detta kan vara att ämnet har en stark ställning inom universitetet, och att dess profil också blivit en del av universitetets profil. Ämnets synliggörande i ett lärosätes profil är dock inte tillräckligt för att ge det en stark ställning i lärarutbildningen, något som illustreras till exempel vid Växjö universitet. Här finns ämnet med som ett av universitetets profilmråden och även om dess utbildningar generellt har en god position, är dess ställning i lärarutbildningen förhållandevis svag.

I ett nationellt perspektiv är det möjligt att å ena sidan hävda att pedagogikämnets akademiska ställning har försvagats under den senaste tioårsperioden på grund av den mångfald av benämningar och inriktningar på pedagogikutbildningar som idag finns. Å andra sidan ingår nu pedagogik som en del i ett stort antal utbildningar med inriktning mot olika ämnesområden och yrkesfält, vilket stärker dess inflytande och upplevda relevans. På ett komplicerat men intressant sätt kan således profilering av ämnet både ses som en risk och en möjlighet vad gäller ämnets fortsatta utveckling. För att ett ämnes medverkan i tvärvetenskapliga utbildningar på sikt ska vara fruktbart krävs dock en solid vetenskaplig kunskapsbas att utgå ifrån. Detta i sin tur innebär att sörja för grundläggande forskningsverksamhet och utbildning av akademiska lärare och forskare inom ämnet, som kan bli bärare av allmänpedagogisk kunskap och kompetens.

Pedagogikämnets profilering tar sig olika uttryck. Genom beteckningar på kurser och inriktningar profilerar ämnet inte bara sig självt utan bidrar också till att profilera nya ämnen. Ett sådant exempel är vårdpedagogik vid Sahlgrenska akademien vid Göteborgs universitet. Här har ämnet fått en profilbärande funktion, det stärker det nya ämnets ställning och utveckling men inte nödvändigtvis den pedagogiska disciplinen i sig. På andra ställen har pedagogikämnet profilerats genom att knyts till definierade områden som speciellt inriktad pedagogik, till exempel idrottspedagogik vid Högskolan i Halmstad och datapedagogik vid Högskolan i Skövde. Den här typen av ämnesprofilering är ibland ett svar på en från lärosätet formulerad vision eller strategi som samtliga ämnen, inklusive pedagogik, har att följa upp i presentationen av sina utbildningar. Den risk som en sådan "marknadsanpassning" kan utgöra är inte oväsentlig eftersom det kan innebära förskjutningar och brist på kontinuitet vad gäller innehållsliga förändringar på andra villkor än ämnets egna.

En profilering av pedagogik i olika inriktningar och benämningar kräver en viss volym på verksamheten för att inte riskera att ämnet splittras. Vid universitet av till exempel Göteborgs, Linköpings och Umeås storlek finns utrymme för pedagogikämnet att differentiera inriktningar och områden ganska långt. Här har ämnet också en etablerad position vid lärosätet och även om dess ställning relativt andra discipliner inte är särskilt framträdande, är den knappast hotad. Vid mindre lärosäten kan en splittring försvåra pedagogikämnets ställning som ett eget ämne, något som i sin tur innebär svårigheter att argumentera för resurser och stöd från lärosätets ledning, i synnerhet om ämnet saknar egen forskningsprofilering.

Ytterligare en variant av profilering är möjlig. För de pedagogiska institutioner vars uppdrag primärt är att bedriva utbildning i pedagogik med utgångspunkt i det akademiska ämnet, som till exempel i Lund och Stockholm, behöver inte ämnet relatera sina utbildningar specifikt mot lärarutbildningen eller andra yrkesutbildningar eller -inriktningar. Utveckling av kurser och program sker snarare på ämnets egna villkor där etablerade forskningsområden kan vara utgångspunkt för förändring och utveckling av utbildningarna. Pedagogikämnet profilerings kan här ske genom fördjupning av en forskningstradition eller ett perspektiv som tydliggörs i kurs- eller ämnesbeteckningar.

Det sätt på vilket ämnets profilering sker har betydelse för dess ställning vid lärosätet och i regionen. Eftersom en stark ställning i relation till det omgivande samhället ger möjlighet att stärka ekonomin genom uppdragsutbildningar av olika slag, är det inte ovanligt att en profilering som synliggör ämnets potential för sådan verksamhet prioriteras framför en som framhäver dess akademiska status. Vid de yngre och mindre lärosätena sammanfaller ibland ämnets utåtriktade profilering med lärosätets ambition att vara ”till nytta” för regionen. Detta innebär att ämnet å ena sidan får en stark ställning i universitetets projekt, men att det å andra sidan riskerar att tappa mark vad gäller att förstärka och upprätthålla en stark disciplinär ställning inom akademien.

Arbete pågår

De tre nedslag vi gjort i detta avsnitt speglar några av de förhållanden som pedagogikutbildningarna i landet har att förhålla sig till när de organiserar och genomför verksamheten. Som akademiskt ämne i grund- och forskarutbildning är relationen till pedagogisk forskning inte alltid tydlig, ibland saknas den helt. Det senare är ett problem eftersom en aktiv forskningsverksamhet ger en nödvändig grund för kontinuitet i ämnets utbildningar, vare sig de är inriktade mot den akademiska eller den erfarenhetsbaserade pedagogiken. Relationen till yrkesutbildningar, särskilt den nya lärarutbildningen, är komplicerad och innehåller många utmaningar i förhållande till ämnets ställning – utmaningar som kräver profilering av ämnet gentemot akademi såväl som omvärld. Inte så sällan sker denna profilering genom att pedagogikämnet ges en specifik inriktning, något som ibland bidrar till att ämnets ställning och status stärks. Detta innebär dock också en risk att det går ”inflation” i pedagogikämnet, att de speciella inriktningarnas särdrag blir huvudbärare av positionen medan allmänpedagogikens ställning försvagas.

Vid pedagogikutbildningarna i landet pågår arbete för att utveckla och upprätthålla verksamheten. I det här avsnittet har vi inte tagit upp sådana problem i anslutning till detta arbete som har med ekonomiska resurser eller rekrytering av studenter att göra, problem som definitivt inte är ovanliga. I stället har vi visat på några förhållanden som på olika sätt utgör arenor för detta pågående arbete. Uttryckt på ett mer övergripande sätt har platsbesök och självvärderingsrapporter visat att pedagogikämnet rör sig i två fält: ett interdisciplinärt, där utmaningen består i att upprätthålla en akademisk posi-

tion, och ett praxisfält, där uppgiften är att etablera en position inom praktik och profession. Frågan om hur detta sker och vilka problem som är förbundna med respektive projekt (eller båda) har att göra med den lokala historien, lärosätets tradition, regionala behov, etc. Till detta kan läggas att pedagogikämnet, just därför att det befinner sig i ett spänningsfält med krav på markering av såväl en akademisk som en praktikorienterad position, har att förhålla sig till åtminstone två aktuella politiska diskurser. På den disciplinära arenan har den svenska forskningspolitiken under senare år minskat utrymmet för sektorsforskning, samtidigt som grundforskning, excellens och starka forskningsmiljöer betonas. Detta innebär större konkurrens än tidigare i arbetet med att utveckla de konkurrenskraftiga forskningsmiljöer som krävs för att ge utbildningarna en stabil grund. På den tillämpningsinriktade arenan har yrkesutbildningar och nya programsatsningar (t.ex. breddmagisterprogram) inneburit att utvecklingen av fristående kurser i allmän pedagogik inte är ett självklart mål för ämnet, åtminstone inte om man vill expandera och stärka sin position gentemot andra utbildningar.

Pedagogikämnets relation till yrkesutbildningar

I det följande görs ett försök att betrakta hur pedagogikämnet påverkas av medverkan i och närhet till yrkesutbildningar med olika pedagogikinnehåll. På de flesta lärosäten ges dels fristående kurser på A- till D-nivåer i pedagogik med eller utan inriktning, dels sker medverkan i olika yrkesutbildningar. Under utvärderingens gång har bedömargruppen identifierat ett dilemma som de flesta lärosäten försöker hantera på olika sätt. Pedagogik tycks vara ett ämne som många har intresse av att ha med i, och anpassa till, olika utbildningsuppdrag. Det blir då intressant att se hur lärosätena hanterar relationen mellan de akademiska kraven på ämnet och kraven på att kunna använda ämnet i yrkesutbildningar.

Den vanligaste yrkesutbildningen där pedagogik ingår är lärarutbildningen, inklusive påbyggnadsutbildningen till specialpedagog. Även andra förekommer som personal- och arbetslivsprogram, beteendevetarprogram, vårdvetenskapliga/folkhälsovetenskapliga/hälsopromotions/sjuksköterskeprogram, idrottsprogram, multimedia och teknik/it/ datapedagogiska program, sociala omsorgs- samt psykologprogram. I dessa yrkesinriktade utbildningar ingår pedagogik med viss anpassning till det tänkta yrket.

Lärarutbildningen

Enhetsskoletanken som fördes fram av 1946 års skolkommision ledde till en jämlikhetssträvan beträffande läraryrket. Ett slutligt steg i en sådan strävan togs 2001 vid realiserandet av den senaste lärarutbildningsreformen (LUK 99). Fullföljandet i den nya lärarutbildningen av intentionerna gäller framförallt satsningen på en gemensam antagning och gemensam utbildningsdel för samtliga blivande lärare i det så kallade allmänna utbildningsområdet (AUO) omfattande 60 poäng. Beroende på vilken åldersgrupp elever som den studerande avser att arbeta med väljer denne inriktning och specialisering. Inriktningen anger den kommande lärarexamen och behörigheten, t.ex. ”moderna språk med inriktning mot undervisning och lärande i engelska” eller ”barn och ungdomsvetenskap”.

Fram till millennieskiftet genomgick pedagogikämnet en stark förändring. Från att länge ha varit mycket dominerat av psykologin, genom en uppdelning av pedagogikstudierna under rubriker som pedagogisk psykologi, utvecklingspsykologi och inlärningspsykologi, fick ämnet dela med sig till skolpraktikens så kallade PPU-block (praktisk pedagogisk utbildning) inom lärarutbildningen. Fastlagda timtal för pedagogik i förhållande till metodik bakades in i detta block och pedagogiklärarna klagade under 1980- och 90-talen över ett minskat utrymme för pedagogik. Lärarutbildningarnas kursledningar, vilka ofta dominerades av metodiker, hävdade å sin sida vikten av integrationen av ämnen och i läroplaner. Det medförde ett allt mer svåridentifierat pedagogikinslag.

De flesta lärarutbildningarna omfattar totalt mellan 140–180 poäng. Inom denna ram är pedagogikdelen oftast implicit och dess omfattning varierande.

Den är dessutom ofta svår att se i de olika lärarutbildningarnas utbildningsplaner och kursplaner. Hur innehåll i lärarutbildningen tillgodoräknas som kurser i pedagogik varierar också mellan lärosätena. Detta påverkar förhållandet mellan pedagogik och lärarutbildning och särskilt undervisningsämnet pedagogiks betydelse för läraryrket. Nya ämnen har dessutom inrättats inom lärarutbildningen såsom didaktik, barn- och ungdomsvetenskap och pedagogiskt arbete.

Pedagogiken i lärarutbildningen har endast i begränsad utsträckning innehållit forskningsförberedande moment. I utbildningen ingår att de studerande ska genomföra ett examensarbete, ett självständigt arbete om 10 poäng. Detta arbete skrivs inom ramen för den inriktningen den studerande väljer, alltså inte nödvändigtvis i pedagogik, och kan ses som ett exempel på forskningsförberedande moment. På många lärosäten är detta examensarbete på C-nivå. Lärarexamen ger grundläggande behörighet till forskarutbildning och vid vissa lärosäten även särskild behörighet till forskarutbildning i pedagogik, vilket naturligtvis ställer krav på pedagogikinslaget i lärarutbildningen. Ett problem uppstår vid jämförelse av den progression som finns på fristående kurser i pedagogik och den som finns inom lärarutbildningens inriktningar och specialiseringar. För den pedagogikstuderande finns det i regel krav på progression när det gäller skriftliga examensuppgifter och därmed vetenskaplig metod. Inom lärarutbildningen blir en sådan progression svår att genomföra och examensarbetet riskerar att få en svag forskningsanknytning. Det innebär stora utmaningar att utforma en forskarutbildning som kan möta studerande med olika bakgrund.

Samtidigt har lärarutbildningarna genom att inrätta didaktik, specialpedagogik, pedagogiskt arbete m.m. vid sidan om (eller inom) pedagogikämnet medverkat till att den pedagogiska ämnesgruppen har blivit större. Ett resultat av de ökade kraven på forskningsanknytning av lärarutbildningarna är t.ex. att didaktik under de senaste decennierna vuxit fram som ett centralt ämnesområde vid flera av de utvärderade lärosätena. Utveckling har skett dels inom ramen för pedagogikämnet (under beteckningar som pedagogik med ämnesmetodisk inriktning, pedagogik med inriktning mot ämnesdidaktik och pedagogik med didaktisk inriktning), dels i andra ämnen vid lärarutbildningarna och dels inom de områden som metodiken tidigare stod för. Tillkomsten av didaktikämnet kan ses som ett sätt att uppmärksamma frågor som inte hanterats explicit inom något annat ämne tidigare men också som ett sätt att lösa organisatoriska problem i anslutning till lärarutbildningens forskningsanknytning. Didaktik har därför på flera håll utvecklats och placerats på institutioner som inte tidigare haft något forskarutbildningsämne – en situation ämnet delar med pedagogiskt arbete.

Det råder alltså en spänning mellan olika intresseinriktningar. Pedagogikens många gånger uttalade behov att bevara och utveckla den traditionella pedagogikens ställning som samhällsvetenskaplig disciplin möter lärarutbildningens behov av ett ämne med inriktning mot skolans verksamhet som dess-

utom ska ge studenterna möjlighet att gå vidare till forskarutbildning. Därtill har lärarutbildningsfakulteterna och dess institutioner behov av egna forskarutbildningsämnen samt behandling av forsknings- och utbildningsfrågor som inte tidigare prioriterats inom pedagogiken.

Andra yrkesutbildningar

I beskrivningen av den nya lärarutbildningen ovan nämns de studerandes möjlighet att välja inriktning och specialisering. På motsvarande sätt har flera lärosäten utvecklat olika inriktningar och specialiseringar inom pedagogik på fristående A–D-kurser för att möta andra behov. Även många av dessa fristående kurser är dock skolinriktade. Till exempel är specialpedagogik vanligt förekommande som fristående kurs, särskilt vid de lärosäten som inte har examensrätt för specialpedagogexamen. Idrottspedagogik, bildpedagogik och olika varianter på hälsopedagogik/folkhälsovetenskap är exempel på speciellt inriktad pedagogik som har en svagare anknytning till skolan – eller helt saknar sådan.

Ett annat exempel är den inriktning av pedagogik som läses inom ramen för de program som, med lite olika benämning, är inriktade mot personal- och arbetslivsfrågor. Pedagogik kan utgöra huvudämne i den kandidatexamen som dessa program leder till vid tio av landets lärosäten. Fokus i den pedagogik som läses inom ramen för dessa program ligger på för pedagogiken centrala frågor men med en tydlig betoning av ett speciellt användningsområde. Kurserna med denna inriktning är omfattande. Eftersom forskningen inom området inte är lika framträdande vid alla berörda lärosäten inställer sig frågor om hur forskningsanknytningen av utbildningen kan säkras och i vilken utsträckning utbildningarna kan stå emot en efterfrågestyrning och låta ämnet definiera innehållet.

Ovanstående inriktningar har det gemensamt att de leder fram till kandidat- och magisterexamen inom inriktningen, men att en eventuellt påföljande forskarutbildning oftast sker inom pedagogik. Pedagogikämnet ingår därutöver i många utbildningar som ett inslag i ett program med tydlig inriktning på en viss karriär. I dessa fall har det närmast funktionen som ett breddningsämne.

På en del håll har det skapats egna ämnen där grundutbildningen inte leder fram till examen i pedagogik utan i ett nyskapat ämne och till forskarutbildning i detta ämne snarare än i pedagogik. Ett exempel är vårdpedagogik vid Sahlgrenska akademien, Göteborgs universitet. Vårdpedagogik definieras som en disciplin inom vilken vård- och omsorgsutbildningarnas förutsättningar, processer och resultat samt kunskapsbehov och kunskapsanvändning studeras. Verksamheten har sina rötter i vårdlärarutbildningen men ämnesföreträdarna identifierar sig med både samhällsvetenskap och vårdvetenskap. Vad denna dubbla identitet kommer att betyda för pedagogikens plats i utbildningen på längre sikt är svårt att säga. Hittills har pedagogiken i det vårdpedagogiska

utbildningssammanhanget haft en identitetsbärande funktion i kombination med det praktikområde – vård – som den är inriktad mot.

De musikpedagogiska påbyggnadsutbildningarna med ursprung som en vidareutbildning för musklärare är ett annat exempel. Kurser på A- och B-nivåer läses främst inom ramen för en musklärarytbildning. C- och D-kurser för en kandidat- eller magisterexamen läses som fristående kurser parallellt med yrkesverksamhet som musklärare. Denna påbyggnadsutbildning ger dessutom behörighet till forskarutbildning i musikpedagogik. Utbildningarna i musikpedagogik står inför utmaningen att kombinera ett konstärlligt perspektiv med de pedagogiska och samhällsvetenskapliga perspektiven.

Många kurser vid olika lärosäten inom pedagogikområdet är framför allt inriktade mot att vara en vidareutbildning och ha en kompetenshöjande funktion. Ett exempel är 5- och 10-poängskurser i specialpedagogik på A-nivå som t.ex. åtgärdsprogram och läs- och skrivsvårigheter. Ett annat är inriktningar mot utbildningsledning på C- och D-nivåer. Vid de flesta lärosäten finns dessutom kurser i högskolepedagogik, vilka främst riktar sig till den egna undervisande personalen.

Pedagogik i yrkesutbildningar – en risk eller möjlighet?

Det är inte helt enkelt att se motiven och argumenten för de olika inriktningarna och specialiseringarna inom undervisningsämnet pedagogik. Utifrån de erfarenheter denna utvärdering givit påverkas pedagogiken av relationer till olika yrkesutbildningar på framför allt två sätt. Det ena kan beskrivas som att pedagogikämnet blir styvmoderligt behandlat och inte ges den plats som förefaller rimligt i de utbildningar där det medverkar. Det andra innebär att pedagogiken blir så orienterad mot yrkesutbildningens behov att den förlorar sin egenart och utarmas innehållsmässigt, och därför inte kan bidra till utbildningen på egna premisser.

Vi har sett att flera kurser där pedagogikämnet utgör en del av utbudet har karaktär av bidrag till kompetensutveckling i relation till en yrkesverksamhet. En intressant fråga är i vilken mån marknadens behov har fått avgöra utbudet? Bedömargruppen har vid några tillfällen fått belägg för att marknadsstyrning ligger bakom kursutbud genom att institutionerna anpassat både utbud och innehåll till vad avnämarna efterfrågar i stället för att försöka vidmakthålla ämnets identitet och därmed en sorts kvalitetsgaranti. Exempelvis sades vid ett platsbesök att genomströmningen varit mycket god för några år sedan men att det kärva arbetsmarknadsläget och kommunernas ovilja till ”medfinansiering” i form av exempelvis tjänstledigheter, på senare år medfört sämre genomströmning. Detta ”marknadsberoende” påverkar kursutbudet mera direkt eftersom institutionerna tvingas ge kurser i enlighet med avnämarnas behov snarare än ämnesmässiga överväganden. I detta sammanhang har det också framkommit att både kursutbud och litteratur i fristående kurser föga problematiserar ämnesområdet. Även det faktum att flertalet fristående kurser är skolinriktade kan ses som en marknadsanpassning av institutionernas kursutbud.

Kanske riskerar ämnet pedagogik att förlora sin identitet och sin kärna genom de olika anpassningar som lärosätena sett sig tvingade att göra. Yrkesorienteringen har ofta inneburit förändringar av innehåll och metodundervisning. Den vetenskapliga utvecklingen av ämnet pedagogik kan därmed fördröjas eller i värsta fall utebli. Effekterna av marknadsanpassningen innebär också att lärarutbildningen lättare kan tillmötesgå skolornas behov av en ny typ av lärare, varför de å andra sidan kan sägas ha vunnit på förändringen.

Bedömargruppen har mött många positiva exempel på hur de olika lärosätena har hanterat det uppkomna dilemman. Konstruktiva diskussioner om pedagogikämnets identitet liksom ämnets potential i olika yrkesutbildningar förs kontinuerligt på flera lärosäten. Bedömargruppen menar att rätt hanterat kan de skillnader som representeras av olika yrkesutbildningar, dess inriktningar och specialiseringar leda till konstruktiva diskussioner om forskning och undervisning i frågor om utbildning. Därmed kan de olika ämnena i den pedagogiska ämnesgruppen utvecklas och pedagogikämnets möjligheter att kvalificera yrkesutbildningarna tas tillvara. De påbörjade diskussionerna om innehåll måste då fortsätta för att utbildningarnas kvalitet ska kunna säkras.

Pedagogiken i utbildningarna – utmaningar och dilemman

Högskolans uppgift är att skapa och sprida kunskap, i vissa fall också att utbilda för yrkesverksamhet. Det är alltså viktigt att högskolan erbjuder och skapar förutsättningar för kunskapsbildning och lärande samt miljöer för kritiskt och kreativt tänkande.

Texten under denna rubrik – Pedagogiken i utbildningarna – syftar till att beskriva och reflektera över hur utbildningsuppdraget verkställs utifrån institutionernas förutsättningar. En möjlig väg in i en sådan beskrivning är att utgå från den didaktiska triangeln – bilden av hur institution och *lärare*, möjliggör *studenters* kunskapsbildning, i *ämnena*. Många faktorer inverkar emellertid på hur studie- och läroprocesser gestaltas. Avsnittet handlar därför inte enbart om den didaktiska triangeln utan också om andra väsentliga villkor för studierna, till exempel forskningsanknytning samt den miljö och kultur som möjliggör det kritiska och kreativa tänkandet.

De kvalitetsaspekter som Högskoleverket tagit fram i samråd med lärosätena speglar viktiga förhållanden som bör bedömas. Det saknas dock en kvalitetsaspekt som rör vilka bedömningar och avvägningar som ligger till grund för hur institutionerna väljer att utforma och genomföra utbildningarna. Detta borde alltid vara en viktig fråga, och när bedömningen rör pedagogikämnen borde också institutionerna ha kunnat ge utvecklade svar. Detta skulle kunna utgöra det kanske främsta kvalitetskriteriet, och det skulle också kunna utgöra en inspiration för dem som tar del av lärosätesbeskrivningarna.

Utbildningar skapas i möten mellan de olika aktörerna om ett innehåll, och ofta i ett spänningsfält av olika intressen. I dessa spänningsfält och möten framträder *dilemman* av skilda slag, ibland paradoxer och ofta *utmaningar*. Även om de bästa förutsättningarna för att bedöma pedagogiken i utbildningarna således inte finns, ger självvärderingsrapporter och platsbesök ett värdefullt underlag för en bedömning av pedagogiken i utbildningarna. I kommande avsnitt behandlas inte utbildningarnas specifika innehåll och bara i viss mån undervisningens konkreta former. I något fall görs en bedömning, men vanligen presenteras olika utmaningar, där det i varje enskilt fall måste avgöras vilka val som bäst svarar mot den aktuella utbildningens syften.

Utbildningarnas syften och innehåll – vad undervisar man om?

Bildning – utbildning

Pedagogikutbildningarna är både innehållsligt och vetenskapsteoretiskt breda. De kan betona individens lärande eller utbildning som samhällsfenomen, de kan handla om barns skolgång eller lärande organisationer, de kan gälla vårdpedagogik eller musikpedagogik, samt en hel rad andra teman. Att ämnena kan se olika ut vid olika lärosäten tycks få studenter ha klart för sig, medan lärare och ledning oftast visar en större kunskap om och öppenhet inför variationerna.

En tolkning av pedagogikämnets syfte är att det handlar om *bildning*, och att utbildningarna därmed låter det individuella och kollektiva vetandet utmanas och utvecklas, i miljöer som gynnar reflektion och erfarenhetsutbyte. De studenter vi mött uttalar sig ofta i mycket positiva ordalag om utbildningens seminarier och andra möten som bildningstillfällen. Flera har uttryckt det som att de lär sig att tänka kritiskt och kreativt, och att detta är något de har glädje av även utanför utbildningen.

Ett annat syfte kan vara att studenterna tillägnar sig centrala kunskaper inom ämnet och utvecklar färdigheter som krävs i utövandet av en viss pedagogisk yrkespraktik. Då fungerar institutionens utbud av kurser och program tydligare som utbildningar för en mer eller mindre klart avgränsad verksamhet.

Dessa syften är inte varandra uteslutande. De finns oftast i någon kombination inom de flesta utbildningarna, även om de kan viktas olika.

Pedagogikutbildningarna ska givetvis inte vara eller bli lika, vare sig med avseende på syften eller på innehåll, vid de olika lärosätena. Snarare finns en fördel med en variation som möjliggör fördjupning vid det enskilda lärosätet. Någon gång under utbildningen borde emellertid studenterna få möta något moment där bredden blir belyst, så att de ges en chans att upptäcka att den pedagogik de läser är en variant av flera möjliga. Detta kräver emellertid att utbildningarna blir tydligare deklarerade avseende syften och innehåll.

Avvägningar mellan forskningsanknutet innehåll, beprövad erfarenhet och praktik som innehåll i utbildningarna

All högre utbildning ska vila på vetenskaplig grund. Undervisningens innehåll ska alltså vara forskningsanknutet, ett krav som behandlas på olika sätt i utbildningarna. Det kan handla om att nyttja lärares och forskares kompetens inom speciella områden, och om att basera innehållet i utbildningen på tidigare och aktuell forskning. Att en utbildning är forskningsanknuten kan också innebära att studenterna arbetar med forskningsliknande aktiviteter i sina studier.

Utbildningen ska också vila på beprövad erfarenhet och relatera till praktiken. Beprövad erfarenhet är dock mer än enbart erfarenhet. Det är erfarenhet som prövats i praktisk verksamhet och som hämtar näring från forskningsresultat och teorier. Den kan också emanera ur praktiken och ha prövats genom reflektion gentemot olika slag av tolkningar och andra erfarenheter. Praxisnära eller praktknära är uttryck som används om både innehåll och arbetssätt, särskilt i anslutning till yrkesinriktade utbildningar. Oftast står uttrycken för att praktiken ger utbildningen ett innehåll i sig, men det kan också handla om en relatering av praktik till både empiri och teori. Här uppstår ibland dilemman vid avvägningar mellan olika slag av innehåll som bör finnas eller återspeglas i vetenskapliga utbildningar – både den vetenskapliga grunden, den beprövade erfarenheten och den för pedagogiken specifika praktiken.

Problem kan samtidigt finnas med ett alltför starkt vetenskapliggörande av praktiktäna utbildningar där pedagogik ingår, till exempel i konstnärliga utbildningar och i lärarutbildningar. Förlorar dessa sin egen genuina karaktär om de fogas in i en utbildning präglad av en vetenskaplig kunskapstradition? Får alla utbildningar högre kvalitet genom forskningsanknytning och vetenskaplig grund?

Det finns, parallellt med diskussionen om och kraven på den vetenskapliga grunden, också krav på tydliggörande av *värdegrund* och att varje utbildnings särart och tradition ska beaktas, till exempel i praktiktäna och estetiska utbildningar. Detta kan framstå som ett dilemma och är i sig en utmaning för pedagogikutbildningarna.

Studenternas inflytande över innehållet – och deras mångfald som utmaning för utbildningen

Studentinflytande beskrivs och motiveras på olika sätt i självvärderingsrapporterna från institutionerna. Former för inflytande och medverkan diskuteras, och ibland kan studenterna ses som konsumenter av något som bjuds ut, vilket i sin tur ska (kurs)värderas. Det visar sig också att det kan vara svårt att rekrytera särskilt grundutbildningsstudenter till medverkan i styrelser och andra beredande och beslutande organ.

Det genuina och utvecklingsfrämjande studentinflytandet sker annars främst genom studenternas *medverkan* i verksamheten – utbildningen. En del högskolor satsar medvetet på en omvärldsorientering som också tar in studenternas initiativ och intressen, och samtidigt kan bedömargruppen se sådan utbildning som alltför efterfrågestyrd. Att engagera människor som i sina yrken behöver och efterfrågar teoretiska perspektiv på verksamheterna kan emellertid också utgöra en bra grund för att stärka relationen teori – praktik, ge perspektiv på det praktiktäna.

Studerande i pedagogik representerar ofta högskolans omvärld, som uppvisar mångfald. De kommer med sina tidigare och varierade erfarenheter till universitetet och kan därmed representera en utmaning för utbildningen, men de kan också inbjuda till nytänkande. Lyhördhet och öppenhet inför studenternas mångfald och bakgrund kan också utgöra en utmaning och en strävan som samtidigt kan bli ett stressmoment för lärarna. Dilemmat ligger i att utbildningen, samtidigt som den till väsentlig del måste vara planerad från början, bör vara så öppen att nytt kan komma in, på initiativ av både studerande och lärare. För forskarutbildningens del kan det handla om valet mellan en strukturerad forskarutbildning (t.ex. forskarskola) och en utformning som starkt markerar de forskarstuderandes eget kunskapssökande, med få fasta kurser.

En form av studerandeanpassning är att studierna till både uppläggning och innehåll relateras till deltagarnas bakgrund och aktuella situation. En sådan anpassning är på gott och ont. Den *kan* t.ex. innebära att litteratur på andra språk än svenska undviks, på grund av studenternas språkbrister. Å an-

dra sidan kan det finnas inslag av kompensatoriska ansatser för studenter som benämns ”språksvaga”, t.ex. särskilda verksamheter i form av språkverkstäder. Sådana kompensatoriska ansatser som ofta bygger på träning av sådant den studerande är särskilt svag i, kan dock också motverka ambitioner att ta tillvara studenternas erfarenheter eftersom det kan antas vara här det bristfälliga finns, det som kan behöva kompenseras. I sådana kompensatoriska insatser tydliggörs den praktiska pedagogikens dubbla budskap.

I självvärderingsrapporterna och vid platsbesöken nämner många studenter att de mötts med en öppenhet, en nära kontakt, samt att de ofta får respons och personlig återkoppling av lärarna, något som de förstås är mycket nöjda med. Här uppstår en mera jämbördig relation och större delaktighet för studenterna. Kommunikationen kan sägas ske i och genom samtal.

Genus, mångfald och internationalisering

Det är vanligt att genusfrågor och jämställdhet beaktas i utbildningarna genom kontroll av att både manliga och kvinnliga författare finns med i kurslitteraturen. Vid många lärosäten finns också särskilda kurser där genusperspektivet tas upp. Genusfrågor som innehåll kan sägas vara särskilt centrala inom flera av pedagogikens kunskapsfält, eftersom genus är relaterat till flera pedagogiska fenomen som rör villkor för kunskapsbildning och meningsskapande. När genus relateras till jämställdhet i utbildningarna kan det också uppstå problem. Det verkar vara svårt att få in genusfrågor som en naturlig och integrerad del i utbildningarna – en utmaning att arbeta vidare med.

Mångfald som strävan och mål för utbildningar i pedagogik handlar om både innehåll i utbildningarna och om rekrytering av de studerande. Det finns inom en del utbildningar särskilda moment som behandlar migrationsfrågor, och studerande av olika etnisk och social bakgrund söker sig till pedagogikutbildningarna. Det är dock svårt att av självvärderingsrapporter och platsbesök få en bild av hur mångfald som strävan och mål för svensk högre utbildning i pedagogik konkret tacklas.

Internationalisering handlar bland annat om kurslitteratur, och bedömargruppen har granskat förekomsten av internationell litteratur i kursplanerna. Här visar det sig att ambitionerna att eftersträva mångfald och internationalisering kan vara svåra att förena. Internationalisering kan bli detsamma som anglicisering, något som kan motverka mångfald. En angränsande fråga gäller synen på den svenska forskning som fått internationellt genomslag, och värdet av att internationellt publicerad forskning finns tillgänglig även på svenska. Det verkar angeläget med en bredare internationell litteratur – eventuellt i svensk språkdräkt – i flera utbildningar. Detta skulle också möjliggöra att klassiker inom ämnet kan få en tydligare plats. Mångfald och internationalisering kan alltså tillgodoses på olika sätt, som innehåll i utbildningarna.

De flesta studenterna är kvinnor, medan det på professorsnivå ännu är männen som är i majoritet. Pedagogikämnen behöver fler manliga studenter och kvinnliga professorer, om nationella jämställdhetsmål för högskolan ska

nås. I flera fall kan det finnas, såsom en forskarstuderande formulerade det, en kvantitativ jämställdhet medan det brister i den kvalitativa. Ett viktigt led i strävan efter balans mellan könen kan vara att arbeta mera med frågorna i utbildningen. Det tycks vara så att barn- och skolinriktade kurser främst lockar kvinnor, medan arbetslivspedagogiska och mediapedagogiska kurser har en jämnare könsfördelning bland studenterna. Både jämställdhet mellan könen och genus som pedagogiskt väsentligt innehåll i utbildningarna skulle förmodligen kunna främjas genom medvetna strategier i utformandet av innehåll i kurser och moment.

Både genus- och mångfaldsfrågor är väsentliga pedagogiska forskningsområden, något som borde göra företrädarna väl rustade att planera och genomföra kurser där olikheter mellan människors villkor och livssituationer får utrymme och ses som det normala, dvs. inte blir exempel på undantag från normen och det vardagliga.

De studerande i grundutbildningen har sällan, eller utnyttjar inte, möjligheter att resa ut eller att ta del i internationella utbyten. De forskarstuderandes situation är i det avseendet bättre, men den är samtidigt beroende av hur lärare, handledare och institutionsledning prioriterar och stimulerar utlandsvistelser och internationellt utbyte.

Utbildningarnas genomförande – frågan om hur

Undervisning och examination

I självvärderingsrapporter och vid platsbesök ges viss, men ändå relativt sparsam, information om undervisningens uppläggning, till exempel hur den förhåller sig till den forskning av relevans för högre utbildning som bedrivs vid institutionerna. Institutionerna beskriver olika varianter av problembaserat lärande, PBL, de skriver om erfarenhetsbaserat lärande, om forskande och undersökande arbetssätt, om moderna undervisningsmetoder, till exempel informations- och kommunikationsteknik, IKT, om skrivprocessen och den ökade progressionen i skrivandet. Mera sammansatta frågor som handlar om att problematisera och formulera frågor utifrån de praktiska verksamheterna, för att sedan introducera teoretiska perspektiv, tas också upp, liksom progression gällande de studerandes eget ansvar. De studerande i grundutbildningen kan ha en splittrad studiesituation, med arbete vid sidan av studierna. Sådana förutsättningar kan påverka möjligheterna till kommunikation med andra om utbildningsinnehållet, samtal som främjar reflekterande och kritiska tankegångar. Ibland finns brister i progressionen mellan kurserna, och frågan är om frånvaro av diskussioner om ämnenas möjliga innehåll och brister i progression kan höra ihop. Kanske skulle återkommande diskussioner om pedagogikämnenas innehåll, i både lärar- och studerandegrupper, kunna ge ett gott underlag för planering av kurser där det blir en tydligare progression.

De arbetsformer som förekommer är främst föreläsningar, seminarier, gruppövningar och paper-skrivande, vilka används både som undervisningsformer och som underlag för examination. Samma förhållande råder i grund-

och forskarutbildning. Å ena sidan kan det spåras en tendens att lägga vikt vid samarbete som form för lärande i undervisningen. Å andra sidan kan detta vara svårt att realisera med studenter som studerar på deltid vid sidan om förvärvsarbete, och därför kan ha svårt att medverka i gemensamt arbete utöver den obligatoriska undervisningstiden. Vid några lärosäten verkar man nöja sig med detta, medan man vid andra söker upprätthålla kollektiva arbetsformer i större utsträckning, bl.a. genom att använda IKT för att skapa kontakt mellan de deltidsstuderande och eventuellt också distansstuderande studenterna.

Många lärare framhåller att examinationen ska vara ett tillfälle för lärande, inte enbart en kunskapskontroll. Detta kan vara ett av skälen till att stora skrivningar är sällsynta. Skrivprocessen som sådan beskrivs som ett sätt att lära, och skrivandet kan användas som ett sätt att skapa progression i utbildningarna genom ökade krav på högre nivåer. Att de studerande får skriva vetenskapligt orienterade texter ses också som ett sätt att forskningsanknyta utbildningarna.

Att det i stort saknas inslag av externa examinatoreer i svensk pedagogik-utbildning – något som de nordiska kollegorna i bedömargruppen påpekar – kan till en del förstås utifrån den syn på examination som tillfälle att lära och som ett löpande inslag i de studerandes kunskapsbildning, som utmärker många utbildningar.

Kursvärderingar

Enkäter och skriftliga bedömningar används ofta i grundutbildningen, men inte överallt. Företrädarna för pedagogikämnen tycks inte ha så stor tilltro till sådana standardiserade system. Examinationen kan också ses som lärarens främsta redskap för kursvärdering – om examinationen låter de studerandes bearbetade kunskaper framträda. Det finns i självvärderingsrapporterna flera exempel på medvetet arbete för att få studenterna aktiva i värderingen av sin utbildning. Vid flera lärosäten har studenterna uttryckt att det är lätt att komma till tals med lärarna, när det är angeläget att kommentera utbildningen. Detta kan ses som ett uttryck för att studenternas utvärdering av utbildningen inte enbart sker i en konsumentroll. Det genuina och utvecklingsfrämjande studentinflytandet sker mera inom löpande verksamhet, i utbildningen, som studenternas *medverkan*.

Att studenter och lärare samtalar om utbildningsfrågor inom ramen för kurserna är i sig ett uttryck för god kvalitet. Det är dock inte tillfredsställande om samtal som avser kursvärderingar blir odokumenterade. Även om det kan vara svårt att få tillräcklig insyn i dessa förhållanden, kan det verka som att mycket av den kursvärdering som försiggår är av relativt individualiserad karaktär, och att den därför förblir en angelägenhet mellan lärare och studenter på den enskilda kursen, utan att institutionen får tillräcklig översikt över resultat och åtgärder.

Miljöer för utbildning

Ett av Högskoleverkets kvalitetskriterier rör kritiska och kreativa miljöer för utbildning. Kan utbildningarna i pedagogik sägas erbjuda sådana miljöer?

Kreativa miljöer för studenter och lärare

I lärosätesbeskrivningarna ser vi det som ett problem att de studerande i grundutbildningen så ofta saknats, både i självvärderingsarbetet och vid platsbesöken. I enstaka fall finns de med i självvärderingsrapporterna och får då stort utrymme, särskilt då deras bakgrund och aktuella behov beskrivs. Ibland är studenternas situation pressad eftersom de, särskilt på högre nivåer, ofta förvärvsarbetar parallellt med studierna. Det här är en paradox och en utmaning i den praktiska pedagogiken vid lärosätena. Pedagogikämnenas samhälls- och omvärldsanknytning är central, och den tredje uppgiften kan främjas av en studeranderekrytering från arbetslivet. Samtidigt kan vi beklaga att studenterna så ofta saknar sammanhållen tid för koncentrerade studier.

De studerandes arbets- och studiesituation kan alltså försvåra planeringen av kreativa miljöer vid institutionerna. Det kan också vara så att den knappa undervisningstiden för särskilt studerande i grundutbildningarna bidrar till att studenterna inte ser institutionerna som en miljö för studier utan enbart besöker dem för de schemalagda undervisningspassen. De forskarstuderande har ofta bättre tillgång till goda studiemiljöer, särskilt de som har anställningar vid institutionerna eller har sina dagliga arbetsplatser där. Gemensamma högre seminarier och studentinitierade seminariegrupper verkar vid en del institutioner som goda arenor för kritisk granskning av pågående vetenskapliga arbeten.

De forskarstuderande har länge haft en uppmärksammas studiesituation. Genom åren har problem i forskarutbildningen (som utbildning) påtalats, till exempel med handledning och i möjligheten till finansiering på heltid. Högskoleförordningen medger annan finansiering än doktorandanställning (eller utbildningsbidrag) under fyra eller fem år. Ibland ses alltför negativt på den möjligheten för de forskarstuderandes del. Att ha kvar en relation till omvärlden, arbetslivet, kan vara en god lösning för de forskarstuderande som väljer pedagogiska forskningsproblem som till sin essens har både en mera generell och teoretisk innebörd och en specifik relevans.

Så kallade mobila forskarstuderande, som har sina anställningar vid ett lärosäte och är antagna vid ett annat, är en intressant grupp. Ofta har de tillgång till flera inspirerande miljöer och handledare. Det kan dock vara ansträngande att förhålla sig så rörlig som krävs, särskilt om de samtidigt har undervisning i den egna institutionens grundutbildning. Uppenbart är att dubbla miljöer kan erbjuda bra villkor, och att de forskarstuderande själva verkar sträva efter att knyta samman intryck och erfarenheter. Möjligen utvecklar de en autonomi och en förmåga att forska självständigt på ett annat sätt än de som studerar på heltid inom en sammanhållen forskarutbildning.

Hur lärares och handledares miljöer ser ut, avseende möjligheter till kreativitet och kritiskt tänkande, är inte alltid täckt i självvärderingsrapporterna. Det ges dock exempel på hur lärarna bildar arbetsgrupper, kollegier och lärarlag, förutom att de seminarier som erbjuds de forskarstuderande och ibland även grundutbildningens studerande också kan engagera andra lärare än seminarieledarna. Lärarnas behov av kritiska och kreativa miljöer för ventilerande av sin gemensamma uppgift – undervisningen – med erfarenhetsutbyte och gemensam kritisk granskning av planer och genomföranden, är också väsentligt, och det bör uppmärksammas mer vid flera institutioner.

”Skolifiering” av högre utbildning

Det tycks vara svårt att hitta den optimala avvägningen mellan styrning (från institution och lärare) och frihet (för de studerande att utgå från egna intressen). För studenters räkning kan kvalitet ibland sättas närmast liktydig med mängden undervisningstid, dock inte alltid av de studerande själva. De forskarstuderande kan ha flera handledare eller kommittéer av handledare. Detta kan uppskattas av de forskarstuderande, som stöd och stimulans i avhandlingsarbetet, men det kan också ses som bindande och styrande, som något de accepterar eftersom det ingår i förutsättningarna.

Att högskolor och universitet tänks om till skola, vilket sker redan nu i form av forskarskolor, kan medföra tveksamma inslag i den högre utbildningen. Även om de faktiska forskarskolor som finns sedan 2001 i stort får goda omdömen, kan en skolstruktur läggas över universitetsstudierna. En sådan skolstruktur kan bli ännu tydligare markerad om högskolelärares egen lärarutbildning blir skolinriktad och elevanpassad. Med kraven på pedagogisk utbildning för alla lärare inom högskolan följer också kursutveckling för lärarnas egen grundutbildning och fortbildning. Det är både relevant och intressant att närmare granska inslagen av ”skola”, och dragen av ”skolifiering”, både i de studerandes utbildning och i lärarnas fortbildning.

Så till frågan om varför

De frågor som behandlats i texten rör de didaktiska frågorna vad och hur när det gäller pedagogiken i utbildningarna. Frågor om miljöer för kritiskt tänkande och kreativitet har också berörts. För att göra bilden tydligare skulle frågan varför också behövt en belysning, men för det saknas underlag i självvärderingsrapporter och från platsbesök. Varför just detta innehåll och dessa arbets- och studieformer?

Detta gäller också det tänkande som ligger bakom designen av de utbildningar som lärosätena erbjuder. Vi kan av självvärderingsrapporterna få inblick i vilka studenter som rekryteras till utbildningarna, översiktligt och grovt vilka undervisningsformer som används, vilka ramar som gäller för verksamheten, en del om examinationen och ganska bra översikter över vilka resultat som uppnås i form av betyg. Vi vet mindre om vilka syften och innehåll som gäller för studiernas planering och förverkliganden. Minst vet vi – tyvärr – om varför

man har valt att utforma och genomföra utbildningarna på det sätt som man beskrivit. I många andra ämnen inom högre utbildning skulle det kunna vara svårt att få fram sådana motiveringar av skäl som har att göra med att lärarna i mindre utsträckning kan ha vana att uttrycka sig i detta slag av reflektion. Inom pedagogikämnet borde detta inte vara problematiskt.

Skälen är sannolikt att det inte har efterfrågats i den utvärderingsmodell som tillämpats, men frågan hade kunnat ställas vid platsbesöken. Så har dock sällan skett, eftersom den utvärderingsmodell som använts öppnar för andra intressanta och nödvändiga frågor, frågor som varit föremål för institutionernas självvärderingsarbete och därmed förtjänade uppmärksamhet vid platsbesöken. Därför avslutas denna text med ett frågetecken – varför?

Om lärare och studenter i pedagogikutbildningarna

Under de senaste decennierna har högre utbildning i Sverige genomgått en genomgripande omvandling som kan beskrivas med stickord som avreglering, marknadsanpassning och mångfald. 1993 års högskolereform syftade till att göra lärosätena mer autonoma i förhållande till statsmakten med avseende på verksamhetens innehåll och organisation. En större frihet för lärosätena att själva bestämma över resursanvändningen ska göra det lättare att anpassa utbildningsutbudet till studenternas efterfrågan. I enlighet med sådana marknadsekonomiska principer ska lärosätena också sinsemellan konkurrera på utbildningsmarknaden. Tanken är att detta ska gynna både utbildningens kvalitet och effektivitet. Den resultatstyrningsmodell för resurstilldelning som införts ska också bidra till ökad effektivitet och genomströmning. Parallellt med utvecklingen mot större lokal självständighet för högskolorna har statsmakten dock stärkt kontrollen genom ett utbyggt och mer förfinat utvärderingsförfarande, bl.a. i form av de utvärderingar som denna rapport ingår i.

Allt detta har inneburit stora förändringar av förutsättningarna för de utbildningsuppdrag, som lärarna har att genomföra. Det är inte självklart att en ökad autonomi för den enskilda högskolan svarar mot en större frihet för lärarna. De studerandes situation har förmodligen också i många avseenden genomgått stora förändringar under det senaste decenniet.

I de avsnitt som följer ska vi med självvärderingsrapporterna och platsbesöken som grund teckna en bild av lärarnas och studenternas villkor och roller inom pedagogikutbildningarna i det tidiga 2000-talets svenska högskola. Grundutbildningen och forskarutbildningen behandlas var för sig.

Grundutbildningen

Lärarna

Lärarkårens formella kompetensprofil varierar mellan olika lärosäten. Vid högskolorna är det i första hand adjunkter som sköter undervisningen, åtminstone på A- och B-nivå, medan universiteten i allmänhet är mer lektorstäta.

Vissa lärosäten har varit mer framgångsrika än andra i att rekrytera disputerade lärare. Vid några lärosäten med egen forskarutbildning är det relativt lätt för nyblivna doktorer att få fortsatt anställning, men det finns också institutioner som inte anser sig ha något utrymme för nyanställningar.

Principerna för hur grundutbildningsresurser fördelas för olika verksamheter varierar mellan olika lärosäten, vilket leder till stora skillnader i arbetsvillkor för de lärare som ansvarar för utbildningens genomförande. De timmar som avsätts för handledning av en C-uppsats varierar exempelvis från mindre än 10 upp till 40 klocktimmar. Många lärosäten framhåller att studentpengen är alltför låg och att den dessutom successivt urholkats, bl.a. på grund av att löneökningar inte kompenseras fullt ut. Ett dilemma är att detta kommer att

bli än mer kännbart i de fall man lyckas höja andelen lektorer inom lärarkåren, eftersom dessa drar högre lönekostnader än adjunkter.

Den del av lärarnas tjänst, som anges för kompetensutveckling och/eller egen forskning, varierar både inom och mellan lärosätena. För lektorer är minimivärdet 0 procent och maximivärdet 100 procent. Den stora variationen förklaras delvis av att vissa lektorer inom pedagogik varit framgångsrika i att erhålla externa forskningsmedel. Det är ändå anmärkningsvärt att den avtalsenliga rätten till kompetensutveckling inte lett till att alla lärare åtminstone har en viss del sådan i sin tjänst. En förutsättning för en kvalitativt god utbildning, som enligt högskoleförordningen bl.a. ska vila på vetenskaplig grund, är att lärarna har möjligheter att hålla sig à jour med sitt forskningsfält, och den förutsättningen föreligger uppenbarligen inte alltid. Det kan också vara så att tid för kompetensutveckling står i omvänd proportion till de resurser som används för grundutbildning, eftersom sådan tid kan bekostas med grundutbildningsmedel. En stor tilldelning av kompetensutvecklingsmedel leder i så fall till att de ekonomiska ramarna för att genomföra grundutbildningen krymper, och då kan det ligga nära till hands för lärarna att använda denna tid för att leva upp till sina ambitioner för undervisningen snarare än för kompetensutveckling. För lärarnas arbetsmiljö torde det dock vara viktigt att bemanningsplanen på ett realistiskt sätt avspeglar hur arbetstiden fördelas mellan olika verksamheter och att denna följs upp.

Situationen varierar mellan lärosätena när det gäller andelen disputerade lärare. Några lärosäten har satsat resurser på att låta lärare forskarutbilda sig inom tjänsten med sikte på att de ska kunna avlägga doktorsexamen. Den begränsade tid för kompetensutveckling som lärarna har vid många lärosäten gör det dock svårt att genomföra forskarutbildningen på detta sätt. Med den stora andelen potentiella doktorander inom lärargrupperna och det väntade stora behovet av nyrekrytering av disputerade lärare, är detta ett område som behöver uppmärksammas.

Studenterna

Vid de flesta lärosäten är det förhållandevis många studenter som söker sig till pedagogikkurser på A-nivå, och det kan därför hävdas att pedagogik faktiskt är ett populärt ämne. Leden av studerande glesnar dock drastiskt på högre nivåer, och på många håll är antalet studenter på C- och D-nivåer mycket lågt. Det är följaktligen förhållandevis få som väljer pedagogik som huvudämne i en kandidat eller magisterexamen, och till detta finns det förmodligen många förklaringar. Ämnet förefaller ha svårt att konkurrera med andra samhällsvetenskapliga huvudämnena. Olika inriktningar av pedagogik läses ofta av yrkesarbetande som ett led i fortbildning/kompetensutveckling, och målet behöver då inte vara att avlägga en examen. Mer bekymmersamt är det att många lärosäten har en dålig genomströmning på C- och D-nivåer. Enligt institutionsledningarna och lärarna beror detta till stor del på att det är vanligt att studenter samtidigt yrkesarbetar, vilket gör det svårt för dem att

genomföra uppsatsarbetet. Därmed förlägger institutionerna förklaringen till den låga genomströmningen till faktorer utanför deras kontroll, men genom exempelvis en bättre uppföljning av studenterna skulle situationen sannolikt kunna förbättras. För att öka intresset för studier på C- och D-nivåer är det också viktigt att lärarna, och tidigare examinerade studenter, argumenterar för den nytta som man i vidgad bemärkelse kan ha av pedagogikstudier. Förmågan att kritiskt analysera och reflektera över olika pedagogiska processer och fenomen borde rimligtvis vara gångbar i ett samhälle, där det livslånga lärandet blivit ett honnörsord.

Andelen deltidsstuderande respektive distansstudenter är hög bland pedagogikstudenterna, vilket å ena sidan är en indikation på att institutionerna når nya grupper av studerande. Å andra sidan kan frågan om hur en kreativ och utvecklande studiemiljö skapas därigenom bli särskilt svårlöst, åtminstone ifall lärande och utbildning ses som en social process. I självvärderingsrapporterna belyses sällan den aspekten, varför bedömaregruppen vill framhålla vikten av att man försöker hitta strategier att skapa utvecklande miljöer. Även om situationen i dagsläget är svår, bör inte idealet om universitet som en fysisk arena för intellektuellt tankeutbyte ges upp. I enlighet med IT-samhällets diskurser, sätter många sitt hopp till att virtuella miljöer ska kunna utgöra fullgoda substitut för detta, men hittills har det hoppet inte infriats i nämnvärd utsträckning. Nätbaserade kurser tycks vara arbetskrävande att planera och genomföra. De extra resurser som tillkommit genom det så kallade nätuniversitetet och olika projekt om IT och lärande, borde därför rimligtvis permanentas, ifall de förhoppningar som ställs på det virtuella universitetet ska kunna infrias.

Pedagogik på grundutbildningsnivå är ett kvinnodominerat ämne, och det statliga kvantitativa jämställdhetsmålet är vanligtvis inte uppfyllt. För en enskild institution är det nog inte lätt att ändra på det mönstret, eftersom förklaringen står att finna i det faktum att arbetsmarknaden är könssegregerad med stor kvinnodominans inom pedagogiska verksamhetsområden.

Den bild som bedömaregruppen får av rekryteringen till högre utbildning i pedagogik är, att denna i hög grad baseras på gruppen yrkesaktiva lärare. Vid en del lärosäten och för en del utbildningar är denna rekrytering helt dominerande. Å ena sidan ger detta goda möjligheter till vidareutbildning för denna yrkesgrupp. Å andra sidan ger det en ensidighet i sammansättningen av studentgruppen som inte är uteslutande positiv. Dels reduceras fruktbara variationer i erfarenhetsbakgrund bland deltagarna, dels medför rekryteringen att kursutbudet utformas som deltidskurser med begränsad undervisningstid. Vid flera lärosäten ges inte kurser på heltid vilket begränsar möjligheten för heltidsstuderande att få tillgång till ämnet. Detta är enligt bedömaregruppen olyckligt för både heltidsstudenterna och ämnet. Andra lärosäten har en bredare rekrytering av studenter till sina pedagogikkurser och ger både heltids- och deltidskurser. Denna rekryteringsproblematik framstår för bedömaregruppen som en utmaning för ämnet.

Eftersom det uppenbarligen är svårt för studenterna att vidareutbilda sig inom sin tjänst eller att få tjänstledigt, bedriver de deltidstudier parallellt med att de yrkesarbetar på heltid. Deltidsstudenterna har därför i många fall problem att avsätta tillräckligt med tid för studierna och för att genomföra skriftliga arbeten som t.ex. paper och examensarbeten. Detta fördröjer deras studieprogression och ger uppenbarligen i flera fall också ett mer begränsat utbyte av studierna. Lärosätena försöker att kompensera detta genom att stärka handledningen – individuellt och i grupp – något som är resurskrävande men nödvändigt. För bedömargruppen förefaller detta vara ett problem som dels måste åtgärdas från lärosätenas sida genom anpassning av undervisning och handledning men dels i lika hög grad kräver åtgärder från arbetsgivarna att ge sina anställda bättre möjligheter för studier och vidareutbildning.

Forskarutbildningen

Lärarna

Forskarutbildningen inom det pedagogiska området har relativt sett en mycket stor volym. Vårterminen 2003 utgjorde t.ex. forskarstuderande i pedagogik enligt Statistiska centralbyråns, SCB, statistik nästan 40 procent av alla aktiva forskarstuderande inom området socialvetenskap⁵. Pedagogik stod för cirka en tredjedel av de doktorsexamina som avlades inom området.

Om statsmakternas ambitioner att stärka lärarutbildningens vetenskapliga grund ska kunna förverkligas, är det nödvändigt att den här höga volymen upprätthålls, och därför är handledarkåren en viktig grupp. Den består främst av professorer och docenter, men även övriga lektorer ingår. Eftersom många professorer och lektorer snart går i pension kan emellertid en brist på handledare befaras uppstå. Även om professorskåren mångdubblats till följd av befordringsreformen kan situationen ändå bli bekymmersam.

Att vara handledare är ett stort ansvar, och därför är det glädjande att universiteten i relativt stor utsträckning tillhandahåller återkommande handledarutbildningar. Vi rekommenderar också att sådana kurser blir en högt prioriterad del av kompetensutvecklingen för verksamma eller blivande handledare.

Forskarstuderande

Trots att antalet studerande på C- och D-nivåer i pedagogik är lågt på de flesta håll, är söktrycket till forskarutbildningen i ämnet fortfarande förhållandevis högt. Till detta bidrar även att en del yrkesutbildningar ger behörighet för forskarstudier i pedagogik och att kravet på att studierna ska vara finansierade framtvingat en större restriktion i antagningen. Dessutom är det troligt att det

5 I SCB:s statistik över nationella forskningsämnen är socialvetenskap en snävare beteckning än samhällsvetenskap. I socialvetenskap ingår pedagogik, psykologi, socialantropologi/etnografi, socialt arbete, kriminologi, sociologi, demografi och statsvetenskap. Till de nationella forskningsämnena förs olika ämnen som anses höra ihop. Så ingår i pedagogik bland annat didaktik, idrottspedagogik och musikpedagogik.

finns en "behörighetsreserv" bland lärare och andra, som tidigare läst pedagogik. Vissa nyinrättade forskarutbildningsämnen syftar också till att öppna upp forskarutbildningen för andra studenter än de med C- och D-behörighet i traditionell pedagogik. Detta kommer att tillföra forskningen inom fältet värdefulla nytillskott, förutsatt att de forskarstuderande har tillräckliga förkunskaper. Det är därför viktigt att berörda forskarutbildningsansvariga diskuterar vilka behörighetskrav som ska ställas. De nya inriktningarna minskar emellertid inte behovet av den traditionella forskarutbildningen i pedagogik, där bl.a. det samhällsvetenskapliga perspektivet kan utvecklas. Sådan forskning är viktig för att kritiskt belysa olika tendenser inom uppfostran, undervisning och utbildning. Det gäller därför att följa utvecklingen och vid behov utarbeta strategier för att trygga rekryteringen.

De forskarstuderandes situation uppvisar stora variationer både inom och mellan lärosätena. Många har doktorandanställningar eller anställning som adjunkter, dessutom förekommer utbildningsbidrag, stipendier samt egenfinansierade studier. Adjunkterna som går forskarutbildningen kan göra det som ett led i sin kompetensutveckling, vilket å ena sidan utgör en stor förmån men å andra sidan också kan leda till en alltför hög arbetsbelastning. Undervisningsuppgifter tar mycken tid och kraft i anspråk, och forskarutbildningen måste i alltför stor utsträckning bedrivas på fritid.

Andelen finansierad tid som ägnas åt forskarutbildning varierar från 0 till 100 procent. Statsmakten har visserligen öppnat upp för variationer i det avseendet, men bedömargruppen vill ändå påpeka att enligt högskoleförordningen ska de som nu antas till forskarutbildningen kunna bedriva studierna i en takt som gör att tiden fram till doktorsexamen inte överstiger åtta år. En rimlig tolkning av den bestämmelsen är att alla forskarstuderande ska ha möjlighet att bedriva sina studier på minst halvtid. Medel för expenser och ekonomiska möjligheter att delta i konferenser och dylikt varierar också, och även om lärosätena i självvärderingsrapporterna framhåller vikten av att sådana behov tillgodoses så har de svårt att tillskapa tillräckliga resurser för de forskarstuderande, som inte har tillgång till externa medel.

Den totala resurs som avsätts för handledning av en forskarstuderande fram till doktorsexamen, varierar på papperet från knappt 100 till drygt 400 timmar. I vissa fall delar handledare och biträdande handledare på den resursen. Det är dock troligt att variationerna i praktiken inte är så stora. Många handledare låter sig inte styras av klockan utan lägger ner den tid som den forskarstuderande och situationen kräver, vilket dock inte kan sägas vara en önskvärd lösning ur arbetsbelastningshänseende. Det förefaller också som om de forskarstuderande är omedvetna om vilka ramar som gäller för handledningsresursen.

Forskarstuderande måste erbjudas en intellektuellt stimulerande miljö, vilket underlättas om tillräckligt många studeranden och seniora forskare finns på plats. Var den nedre gränsen i det avseendet går, kan inte exakt anges. Förutsättningarna bedöms ändå överlag som goda eftersom pedagogik kvan-

titativt sett är ett stort forskarutbildningsämne. De mindre forskarutbildningsmiljöerna kan dessutom kompensera sin litenhet genom olika former av samarbete över institutionsgränser. På de flesta håll finns olika former av högre seminarier, som i bästa fall utgör goda mötesplatser men i sämsta fall fungerar dåligt och är klynt besökta. Det är också viktigt att de forskarstuderande själva finner former för att utbyta erfarenheter och stödja varandra. Situationen för de studerande, som inte är anställda vid den forskarutbildande institutionen utan finns vid andra högskolor eller vid arbetsplatser utanför akademien, är dock i flera fall mindre gynnsam i detta avseende. Det är en utmaning och ibland svårt att göra dessa studerande delaktiga i den intellektuella miljö som den forskarutbildande institutionen kan erbjuda.

Delaktighet, medbestämmande och inflytande

I den avreglerade marknadsanpassade högskolan är studenterna viktiga aktörer, och det statliga regelverket påbjuder att de på olika sätt ska beredas möjlighet att påverka utbildningen och undervisningen. Många av de studenter vi mött vid platsbesöken anser också att lärarna lyssnar på dem och tar hänsyn till deras synpunkter i undervisningsfrågor. Lärosätena påtalar dock ofta problem med att rekrytera studenter från fristående grundutbildningskurser till olika berednings- och beslutsorgan. En förklaring står nog att finna i de studerandes studie- och livssituation. Om studierna bedrivs på distans och kombineras med yrkesarbete, kan det vara svårt att mobilisera tid och intresse för att delta i formella beslutsorgan. De utbildningsansvariga kan naturligtvis säga att detta är en rättighet för studenterna och att det står dem fritt att använda sig av den. Bedömargruppen vill ändå framhålla vikten av att institutionerna tillsammans med studentorganisationerna vidtar åtgärder för att stödja aktiv studentmedverkan.

För de forskarstuderande är det mer naturligt att engagera sig i frågor som rör den egna utbildningen, särskilt om de har en doktorandanställning vid institutionen. Det är viktigt att lärosätena uppmuntrar och underlättar de studerandes engagemang genom att kompensera dem som åtar sig t.ex. ett uppdrag som institutionsstyrelseledamot.

Vad kan då sägas om lärarnas situation i den avreglerade högskolan? Vid snart sagt varje lärosäte har lärarna i pedagogik under de senaste åren berörts av stora lokala omorganisationer. Dessa kan ha dikterats av ändrade statliga bestämmelser, som t.ex. att det ska finnas ett särskilt organ med ansvar för lärarutbildningarna och forskning med relevans för dessa. På många håll har dessutom verksamheten på institutionell nivå omorganiserats. Det förekommer att lärarna uttrycker en känsla av att besluten tagits ovanför deras huvuden, medan ansvaret för att genomföra förändringarna överlämnats till dem. I den decentraliserade högskolan har de dock större möjligheter än tidigare att påverka innehållet i utbildningarna genom sina representanter i beslutande och beredande organ på olika nivåer inom sin högskola. Ofta ingår lärarna

också i arbetsgrupper inom institutionen, där undervisningsfrågor diskuteras och olika beslut i sådana ärenden förbereds eller tas.

På vissa håll har lärarna ett relativt stort inflytande över resursanvändningen, vilket de stora variationerna i t.ex. tid för handledning av C-uppsatser illustrerar. Svårare är det att påverka den totala resurstilldelningen, annat än genom att försöka dra till sig fler studenter. I konkurrensen om studenter gäller det också att ge kurserna ett innehåll som säljer. Som framhållits i avsnittet om pedagogikens relation till olika yrkesutbildningar gäller det att slå vakt om ämnet inom, och anpassa det till, t.ex. lärarutbildning, sjuksköterskeutbildning och polisutbildning. Påtryckningar eller önskemål från lokala makthavare kan dessutom fungera starkt styrande. De olika lärosätena är olika hårt utsatta för detta yttre tryck, och mest kännbart är det måhända för de mindre och medelstora högskolorna. Kursernas innehåll speglar också i varierande grad de undervisande lärarnas kompetenser och intresseområden. Allt detta är inte särskilt förvånande, men som framhölls i avslutningen till föregående avsnitt är det viktigt att diskussionen i innehållsfrågor hålls levande och att lärarna då och då stannar upp och frågar sig: Varför gör vi som vi gör? Varför har utbildningen detta innehåll och inte ett annat?

Hur ser aktörerna i pedagogik ut vid högskolan?

De bilder, som framträtt i lärosätenas självvärderingsrapporter och vid våra platsbesök, av lärare och studerande inom pedagogikutbildningarna vid olika lärosäten innehåller flera gemensamma drag, men de är minst av allt enhetliga. Detta är delvis en effekt av den statliga högskolepolitiken som syftat just till att öppna upp för lokala variationer.

Den typiska läraren framstår som ambitiös och engagerad i sina omfattande arbetsuppgifter. På grundnivån är läraren med stor sannolikhet kvinna, men i pedagogikämnet liksom i de flesta andra ämnen minskar andelen kvinnor successivt från adjunkter till professorer. Möjligheterna att utveckla och pröva nya undervisnings- och examinationsformer är begränsade, eftersom studentpengen successivt urholkats och intäkterna på många håll även minskat på grund av ett minskat söktryck på kurser i pedagogik. Därför är det troligt att kvaliteten i utbildningen upprätthålls genom en stor portion ideellt arbete, och lärarna upplever också att arbetsbördan är alltför stor. Till detta har dessutom de många omorganisationerna bidragit, särskilt den senaste lärarutbildningsreformens genomförande. Reformen innebar att en helt ny organisation för lärarutbildningen skulle tillskapas och att en stor mängd nya kurser skulle tas fram på mycket kort tid, samtidigt som undervisningen enligt den tidigare lärarutbildningsmodellen måste fullföljas. I princip saknades resurser för detta omfattande utvecklingsarbete, och ekvationens lösning blev än en gång ideellt arbete.

En typisk pedagogikstudent på C- eller D-nivåer är en kvinna med flera års erfarenhet av pedagogisk yrkesverksamhet. Hon läser på deltid och/eller distans, samtidigt som hon yrkesarbetar. Hon har därför svårt att få tid för upp-

satsarbetet, och risken är stor att hon aldrig kommer att slutföra sina studier. För lärosätena uppstår dilemman att dels upprätthålla kvalitet, progression och krav i utbildningen och dels sörja för en god genomströmning. En lösning på problemet vore att arbetsgivarna i högre grad låter sina anställda, t.ex. lärare, studera pedagogik inom sin tjänst som kompetensutveckling. I dagens ekonomiska läge kan detta tyckas vara en utopi, men på lång sikt kanske det ändå lönar sig. Det är åtminstone i linje med allt tal om vikten av att både stärka lärarnas professionalitet och läraryrkets attraktionskraft.

Den typiska forskarstuderande i pedagogik är också en kvinna. Hon kan vara anställd som adjunkt vid sitt lärosäte, och forskarutbildningen är då ett led i hennes kompetensutveckling som lärare inom högskolan. Hon har dock många studiekamrater, som rekryterats utifrån. En del av dessa har doktorandanställningar, medan andra är externa forskarstuderande som inte är anställda vid lärosätet. De allra flesta har någon form av finansiering, som gör det möjligt att bedriva studierna på minst halvfart, men ett flertal undantag från den regeln förekommer. Det är också anmärkningsvärt många som finansierar studierna på egen hand. För det forskarutbildande lärosätet gäller det att skapa en intellektuell miljö där alla dessa grupper av studerande med helt skilda studievillkor kan vara delaktiga och utvecklas.

Avslutande reflektioner: om förutsättningar, processer och resultat

För ett analytiskt och utvärderande syfte är det ofta nödvändigt att plocka isär en utbildning och undersöka *delarna*. Det är detta vi har gjort i denna utvärdering och som redogörs för i denna rapport. Om vi så sätter samman delarna igen och försöker se på relationen mellan *förutsättningar*, *processer* och *resultat*, vad blir då värderingen av utbildningen – betraktad som en helhet? Som påtalats ovan i anslutning till utvärderingsprocessen har bedömargruppen funnit det svårt att helt upprätthålla dessa kategorier och sammanhang. Vi gör nedan ändå ett försök att peka på relationen mellan dessa tre aspekter inom tre utvalda områden: *grundutbildningen*, *forskarutbildningen* och *lärarna*.

Grundutbildningen

Det framgår av denna utvärdering att vi har att göra med utbildningar som finns vid nästan två tredjedelar av Sveriges universitet och högskolor, och som engagerar omkring 35 000 studenter per termin i grundutbildningen. Det rör sig alltså om en omfattande och betydelsefull utbildningsvolym. En annan bild framträder om vi istället utgår från antalet helårsstudenter som är omkring 8 000. Det är fortfarande en jämförelsevis stor studentgrupp men illustrerar samtidigt dels att en betydande del av pedagogikstudenterna läser utbildningen på deltid, dels att många läser pedagogikämnen som ett komplement till andra utbildningar. Utvärderingen visar dessutom att deltidsstudierna sker med låg deltagandegrad, att en stor del av dessa studenter är yrkesarbetande, även i en del fall på heltid och många som lärare, samt att många dessutom har familj som kräver sin tid. För denna stora grupp av studenter är utbildningen en påbyggnad på eller utvidgning av tidigare grundutbildning. En annan grupp studenter läser pedagogik från A- till C- eller D-nivåer som fristående kurs eller som del av ett utbildningsprogram med pedagogik som huvudämne. Denna studentkategori kommer i större utsträckning direkt från avslutad gymnasieutbildning och läser sin grundutbildning innan de på allvar går ut i arbetslivet.

Studentgruppen vid de olika institutionerna ser mycket olika ut och beskrivningen ovan ger en översiktlig bild. Stora institutioner med stora studentgrupper har möjlighet att erbjuda parallella kurser för studenter i olika studiesituationer, medan detta är mer problematiskt vid institutioner med ett begränsat antal studenter.

Bedömargruppen menar sig ha sett att denna rekryteringssituation i grundutbildningen även präglar kursutbudet och studieprocesserna vid lärosätena. Studenterna erbjuds utbildningar som i hög grad ges på deltid (ned till kvarts-

fart) och undervisningsvolymen på många kurser är relativt låg – på vissa ställen så låg att det är på gränsen till det acceptabla. Studenter som önskar studera på heltid måste därför antingen välja vissa lärosäten som har ett sådant utbud, eller acceptera ett studieutbud som primärt har en långsammare studietakt.

Deltidsstuderandes arbetsituation medför också att de i många fall bara finns på institutionen när den schemalagda undervisningen ges. Detta begränsar studiemiljön och de ämnesmässiga och sociala kontakterna studenterna emellan och i viss utsträckning även med lärarna. En annan begränsning kan ligga i att studenterna i jämförelsevis mindre grad använder sig av bibliotek och det kan även tänkas att de, på grund av tidspress, begränsar sitt arbete med ämnets innehåll till kurslitteraturen. Arbetsformerna i denna utvärdering gör det emellertid svårt att kunna uttala sig med säkerhet om dessa frågor.

Det är intressant att lägga märke till att föreläsningar och seminarier fortfarande är de dominerande undervisningsformerna i de utbildningar som utvärderats. Däremot ser det ut som om arbetet med och presentationen av skriftliga arbeten som studenterna får återkoppling på från sina lärare och medstudenter, är en vanlig arbets- och examinationsform på alla nivåer. Värdering av denna typ av skriftliga arbeten – med olika omfång – har mer eller mindre ersatt traditionella så kallade salstentor. Detta är i sig en positiv utveckling. Emellertid kan en sådan värdering i viss mening vara problematisk i förhållande till kontrollaspekten då en så stor del av arbetet genomförs individuellt på hemmaplan. I de fall detta ser ut att fungera bra kan det ha att göra med två väsentliga drag i svensk examinationspraxis. Dels att det är kursens lärare – som har rimligt god kunskap om studenten på kursen – som (ensam) står för en väsentlig del av bedömningen, dels att betygsskalan har så få steg.

När det gäller innehållet i studierna kan den omfattande rekryteringen av lärare och att pedagogikkurserna ofta ingår i olika yrkesutbildningar (såsom vi har sett tidigare), medföra ett visst tryck i riktning mot att fokusera på användningsaspekter av ämnet och därmed leda till mindre bredd i innehållet i förhållande till ämnet pedagogik som disciplin.

Vid små institutioner har det visat sig att det har varit svårt att skapa tillräcklig progression mellan kurser på olika nivåer. På grund av att studentantalet är lågt på varje nivå, erbjuds kurser som är gemensamma för t.ex. C- och D-studenter. Å ena sidan skapar detta värdefulla lärandemöjligheter för båda studentgrupperna. Å andra sidan kan det vara svårt att ge D-studenterna tillräckliga utmaningar på deras nivå samtidigt som undervisningen ger C-studenterna ett adekvat utbud.

Den situation som ovan beskrivits med avseende på förutsättningar och studieprocesser, har också konsekvenser för resultaten i pedagogikutbildningarna. De många deltidstuderandenas arbetsförhållanden medför att det är problematiskt för dem att fullfölja skriftliga uppgifter av ett större omfång – som t.ex. C- och D-uppsatser. Det leder i sin tur till en långsammare genomströmning och till ett utvidgat handledningsbehov över längre tid. För att råda bot på detta delas sådana arbetskrav upp i flera mindre uppgifter vid några in-

stitutioner. Detta är positivt för genomströmningen men kan samtidigt leda till att utvecklingen av studentens kompetens för mer omfattande uppgifter i ämnet blir lidande/inte utvecklas.

I denna utvärdering har vi inte gått in på en närmare analys av examensresultaten på olika utbildningsnivåer (t.ex. genom inspektion av betygsfördelningen på olika nivåer och vid olika lärosäten). Det material som föreligger är dels för olikartat, dels för begränsat för en sådan analys. Vid en mer ytlig betraktelse av examensresultaten framstår det som om det finns skillnader mellan lärosäten och mellan utbildningar i fördelningen mellan godkänd och väl godkänd. I vilken grad studenter får underkänt på sina prestationer framgår inte av insänt material. Användningen av betygsskalan skulle emellertid kunna vara ett område för en mer omfattande studie.

I detta sammanhang kan det vara viktigt att peka på det arbete som pågår vid en del institutioner med utveckling och användande av mer precisa kriterier för värderingar av studieresultat. Detta ser bedömargruppen som mycket positivt, inte därför att det är tänkt att ge standardiserade uppsättningar kriterier mellan olika institutioner utan därför att det ökar medvetenheten om vad det är som betonas av lärare och studenter vid olika institutioner. Detta kan komma få återverkningar på både lärandemål och lärandeprocesser i utbildningarna. Inte minst i ett ämne som pedagogik borde det finnas kompetens och motivation för att genomföra sådana klargöranden på ett bra sätt.

I vilken grad resultaten av studierna i pedagogik i grundutbildningen är tillfredsställande är svårt att värdera. Huvudintrycket är att studenterna är tillfreds och menar att de har utbyte av sina studier inte minst för att de ger viktiga perspektiv på en yrkespraxis som flera av dem känner väl. De menar att de blir hörda genom de kursvärderingar de medverkar i, även om bedömarna upplever att dessa värderingar inte används på ett systematiskt sätt på institutionsnivå. Det finns också mycket få alumniundersökningar redovisade som kan säga något om hur tidigare studenter upplever att studierna fungerar som förberedelse för olika yrkesroller/funktioner.

Forskarutbildningen

Ett annat område för analysen av relationen mellan förutsättningar, processer och resultat är forskarutbildningen. Här är rekryteringen omfattande och söktrycket till en del högt. Förändringen som innebar krav på finansiering av forskarstudier har lett till att förutsättningarna för att kunna genomföra studierna på normaltid, har blivit bättre. Det finns samtidigt fortfarande grupper av forskarstuderande antagna före reformen 1998 av vilka många har anställning som adjunkter. Förutsättningarna för denna grupp är ofta sämre vilket visar sig i lägre studieprogression och svagare genomförandegrad. Bland annat påverkar institutionernas stora undervisningsuppdrag och olika omställningsprojekt möjligheterna till forskarstudier för denna grupp.

Behovet av kvalificerad personal som kan anställas på tjänster som blir lediga anses samtidigt stort i och med det omfattande generationsskifte som

svensk pedagogik står inför. Det är därför nödvändigt med en stark satsning på forskarutbildningen för att inte pedagogikämnet ska bli lidande genom tillsättning av för svagt kvalificerade lärare.

Förutsättningarna när det gäller andra typer av resurser har visat sig vara varierande. Vid flera institutioner har de forskarstuderande goda arbetsförhållanden med egna arbetsrum och hjälpmedel, tillfredsställande biblioteksutbud, rimlig tillgång till resurser för att delta i konferenser och reell möjlighet att medverka i beslutsprocesser. Vid andra institutioner är en eller flera av dessa förhållanden otillfredsställande. Det är därför viktigt att institutionerna ser över vad de erbjuder sina forskarstuderande i ljuset av den bild denna utvärdering ger och åtgärdar de brister som finns för att nå rimlig standard där det inte redan är det.

Det sätt på vilket institutionerna är organiserade och det sätt på vilket de forskarstuderande knyts till dem varierar. Ett kritiskt element i denna situation förefaller vara om de forskarstuderande får en anknytning som skapar en samlande studiemiljö för dem trots ämnesmässigt olika inriktningar. En hög grad av privatisering av forskarstudierna och avsaknad av ämnesmässigt och socialt sammanhang, ser också ut att vara en olägenhet.

Mot bakgrund av de förutsättningar som har omtalats ovan är det inte oväntat att studieprocesserna för olika grupper av forskarstuderande varierar. För de heltidsstuderande i forskarutbildningen verkar det som om studieutbudet är bra även om det också här är variationer mellan lärosätena. De forskarstuderande som inte har full ekonomisk bas för sina studier, utan bedriver dem vid sidan av annat arbete, synes ha en svagare anknytning till undervisnings- och diskussionsfora som de forskarstuderande erbjuds eller själva etablerar. Detta hör å ena sidan samman med deras begränsade möjligheter för studieinsatser och därmed för att följa normal studieprogression, något som får konsekvenser både för deras studieprocesser och för resultatet i form forskarstudiernas fullföljande.

En del lärosäten har försökt att bidra till dessa studenters slutförande av avhandlingen genom att erbjuda friköp från andra uppgifter under en period som anses nödvändig för att kunna avsluta avhandlingen. Andra har genomfört liknande initiativ med samma avsikt. Även om detta ofta leder till en reduktion i institutionens möjligheter för att utannonsera nya doktorandanställningar, kan det under en övergångsperiod vara ett gott initiativ för att uppnå ett genomförande det annars skulle ha tagit lång tid att uppnå.

Problemet med att erbjuda gemensamma kurser för forskarstuderande som ofta arbetar med, ur ämnessynpunkt, rätt så olika projekt, är reellt och löses på olika sätt. Vid några lärosäten följer studenterna kurser vid olika institutioner (när det inte är möjligt att erbjuda tillräcklig variation vid den egna institutionen) men samlas dessutom i egna fora för att utväxla idéer och perspektiv på tvärs av specialisering, ofta tillsammans med sina handledare. Utiifrån bedömarens intryck verkar detta vara en god modell, särskilt vid små och mellanstora institutioner med ett begränsat antal forskarstuderande. Vid

andra lärosäten har vi sett att grupper av forskarstuderande samlas kring en eller flera handledare med ett gemensamt ämnesmässigt intressefält som utgör en god lärandegemenskap. Vid åter andra lärosäten saknar forskarstuderande sådana forum och blir lite för ensamma med sina forskningsuppgifter, trots god handledning.

Kombinationen av egen forskningstid och (viss) undervisningsplikt anses av de flesta forskarstuderande som ändamålsenlig. Det kan samtidigt verka som om praxis inom och mellan institutionerna varierar mer än rimligt, något som bör vara möjligt att justera.

Sett i förhållande till önskemål om ökad internationalisering, kan inte bedömargruppen se att vistelser vid utländska lärosäten som ett led i forskarutbildningen, förekommer i så stor utsträckning. Detta kan därför identifieras som ett område för utveckling. Denna utvärdering har inte kartlagt grunderna till bristen på detta område.

Med utgångspunkt i de siffror som presenterats tidigare, kan man – som en illustration – säga att var tredje yrkesaktiv dag under året disputerar en doktor i något av de forskarutbildningsämnena som ingår i denna utvärdering. Om detta är ett tillfredsställande resultat sett i förhållande till de resurser som läggs ner på området, eller i förhållande till resultaten inom andra ämnen, ger denna utvärdering inga svar på.

Lärarna

Som det tredje och sista området för analys har vi valt att ta upp situationen för den personal som arbetar med dessa utbildningar och då med fokus på den vetenskapliga personalen. Man kan självklart avgränsa sig till att se på personalen bara som en förutsättning för dessa utbildningar men det är också möjligt att anlägga perspektivet med förutsättningar, process och resultat på denna grups verksamhet, så som vi valt att göra här.

Strax under hälften av de 1 000 lärare som undervisar i de ämnen som ingår i utvärderingen har disputerat, och väl över en tredjedel av dessa är professorer eller docentkompetenta lektorer. Detta visar å ena sidan klart att ämnesområdet har en betydlig kompetens till förfogande för forskning och undervisning. Å andra sidan betyder det också att åtminstone 40 procent av lärarkraften inom ämnesområdet inte har doktorsexamen och därmed inte den forskningskvalificering som detta innebär. Här finns en arbetskraft som gör en väsentlig del av jobbet i högre utbildning i ämnesgruppen pedagogik, i synnerhet inom grundutbildningen. De har ansvar för en stor undervisningsvolym och för en väsentlig del av kvaliteten i grundutbildningen. Många som tillhört denna grupp har efter hand genomfört en forskarutbildning och fått sin doktorsexamen, men här finns fortfarande en stor reserv att hämta ifrån, när det gäller kompetenslyft. Bedömargruppen menar *inte* att den undervisning denna grupp står för är mindre värd för det att lärarna inte är disputerade. Det är snarare så att många av dessa lärare kunde – och kanske också gärna ville – ha genomfört en sådan utbildning och därmed fått de löne- och

arbetsvillkor samt karriärmöjligheter som detta i så fall medfört. För ämnet skulle det också ha skapat en situation där de formella krav som gärna knyts till vetenskapliga anställningar inom högre utbildning, skulle ha varit uppfyllt i högre grad än nu. Detta förefaller vara en utmaning för pedagogikämnet som knappast kan lösas utan tillförsel av andra ekonomiska förutsättningar än de existerande.

Som visats ovan är genusbalansen bra inom ämnesgruppen för de mellersta och lägre lärarkategorierna. Den vanliga obalansen existerar dock även här bland studenter där männen är i minoritet, respektive bland professorer/docenter där kvinnorna är i minoritet.

Bedömarna har genom självvärderingsrapporter och platsbesök fått ett klart intryck av en lärargrupp i en krävande arbetssituation med stor arbetsbelastning, många, och till en del nya, arbetsuppgifter samt organisationsmässiga ramar i förändring. På de flesta lärosätena är detta en situation som kunde hanteras, dock inte utan en – till en del betydlig – extra insats. Denna insats är möjlig till följd av utnyttjande, dels av tid avsatt för egen forskning och kompetensutveckling, dels egen fritid. Vid några få institutioner är denna ansträngning, på grund av speciella förhållanden, större än att den kan hanteras på ett rimligt sätt. På längre sikt kan denna situation enligt bedömarens uppfattning inte vara annat än till skada för kvaliteten i både utbildning och forskning. Enstaka institutioner har trots detta lyckats skapa rimliga möjligheter för lärarna till kompetensutveckling genom dels interna prioriteringar, dels genom att kunna hämta in externa resurser – en resursbas med ett i ett längre perspektiv högt riskmoment. Det är möjligt att enskilda satsningar som har gjorts i form av kursutbud så att säga på beställning, av uppdragsgivare i regionen, också har skett mer för deras potential att ge externa resurser än utifrån ämnesmässiga prioriteringar.

En annan variation mellan lärosätena när det gäller lärarnas verksamhet berör den ämnesmässiga och kollegiala gemenskapen. Några institutioner har lyckats skapa kollegiala forum av ämnesmässig karaktär där framför allt frågeställningar med anknytning till forskning och undervisning kan tas upp. Vid en del lärosäten fungerar dessa båda typer av forum väl enligt deltagarna. Vid andra kanske det ena fungerar, vanligen i form av ett högre seminarium. En närmare analys av vilka förutsättningar som bidrar till att få sådana miljöer att fungera väl bör kunna ses som en forsknings- och utvecklingsuppgift för Högskoleverket att stimulera till.

Vilka resultat den situation som beskrivits ovan leder till är svårt att bedöma. På kort sikt kommer det – med nuvarande förutsättningar – i de flesta fall vara möjligt att hantera den med viss kvalitetssänkning, antingen i form av minskad kompetensutveckling eller med ett mer begränsat undervisningsutbud. På längre sikt kommer effekterna sannolikt att öka. Det som emellertid kan vara väl så problematiskt, är effekterna av att lärare med ambitioner om att göra ett gott arbete och med ansvarskänsla för både studenter och institution upplever att kunna bidra för *lite* till studenternas lärande samtidigt som

de möter studentgrupper som ställer *större* krav på utbildningen utifrån sin situation och sina erfarenheter. Detta är en situation som utvärderingen visar på, kan uppstå över tid, och som kan få konsekvenser både för kvaliteten i den utbildning som ges, men även för lärarnas känsla av ämnesstolthet och identitet, och för deras lojalitet till institutionen.

Bilaga: Referensram

I referensramen för denna utvärdering har bedömaregruppen försökt klargöra sin förståelse av uppdraget som underlag för sitt arbete. Den arbetades fram av bedömaregruppen utifrån en omfattande diskussion vid gruppens första sammanträden i februari och april 2004. Den blev därefter reviderad och fanns tillgänglig för bedömarna innan platsbesöken började genomföras. Den har också varit föremål för justering efter att vårens platsbesök var avslutade. Även om den är omfattande, och inte har kunnat utnyttjas fullt ut vid varje lärosäte, har den bildat en gemensam och väl diskuterad grund för arbetet.

Utvärderingens omfattning och fokus

Utifrån uppdraget har bedömaregruppen fått, gäller utvärderingen *ämnesgruppen pedagogik* med fokus på *utbildningar* på grundutbildnings- och forskarutbildningsnivå i den svenska högskolan. Sådana utbildningar kan ha sin förankring på olika typer av *institutioner*. Det är dock inte institutionerna som ska utvärderas, men de ingår som organisatoriska förutsättningar för de utbildningar som utvärderas. Detta medför att huvudvikten kommer att ligga på utbildningar i ämnen inom *pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete som utgör huvudämnena i kandidat- och magisterexamina samt forskarutbildningar i samma ämnen*. För en mer detaljerad beskrivning av vilka ämnen som ingår i utvärderingen hänvisar vi till avsnittet Uppdrag och avgränsning. Därmed ingår inte pedagogikutbildningar som endast ges på A- och B-nivåer. Det kan också finnas behov av att ta reda på vilka uppfattningar om de olika ämnena som kommer till uttryck vid institutionerna där utbildningarna som utvärderas har sina hemvister, och hur institutionerna som erbjuder utbildningarna fungerar som strukturella (och ideologiska) ramar för utbildningarna.

I den utsträckning arbetet med kvalitetsutveckling tas upp i denna utvärdering, anknyter det till institutionens verksamhet med utveckling av kvalitet i grund- och forskarutbildningen – och möjligheter för förbättringar på detta område – inte det mer allmänna kvalitetsarbetet.

Syftet med utvärderingen

I den utvärderingsmodell Högskoleverket arbetar efter, är tre syften angivna:

1. Att bidra till institutionens/motsvarande egen kvalitetsutveckling.
2. Att granska om utbildningen svarar mot mål och bestämmelser i högskolelagen och högskoleförordningen.
3. Att ge information till bl.a. studenter inför valet av utbildning.

När det gäller det första syftet vill vi understryka att vi i första hand anser att utvärderingen ska bidra till kvalitetsutveckling av *utbildningar i pedagogikämnen* och inte en mer generell kvalitetsutveckling vid institutionen.

Tyngdpunkten i denna utvärdering ligger på att *skapa underlag för vidare utveckling*. Den syftar primärt till att ha en *handledande* funktion i det vidare arbetet med kvalitetsutvecklingen i de utbildningar som utvärderas. Detta huvudfokus är valt därför att gruppen antar att detta kommer att vara den aktuella situationen för de flesta utbildningarna. Även om det kontrollerande syftet ligger med i utvärderingen hela tiden, blir det bara aktualiserat i klartext i de gränsfall där en utbildning *inte* antas hålla tillräcklig kvalitet och sanktioner måste rekommenderas. Utvärderingen kan förhoppningsvis också i viss mån ha ett idégenererande syfte genom sin spridning emellan lärosätena av beskrivningar av goda exempel.

I arbetet med det andra syftet vill vi också bygga på de kvalitetsaspekter som finns i *Anvisningar och underlag för självvärdering* (reviderad maj 2003) som tar sin utgångspunkt i lag och förordning och som över tid är utvecklad i samarbete med institutionerna. I tillägg läggs enskilda förhållanden och kriterier till grund som är utvecklade inom denna bedömargrupp. Dessa klargör vi explicit för, där de kommer till användning.

Gruppen riktar inte in sitt arbete *särskilt* mot det tredje syftet eftersom det inte ingår i vårt uppdrag. Högskoleverket gör utifrån denna rapport en studentsammanfattning ägnad att fylla detta syfte.

Vilka förhållanden vid utbildningarna som i synnerhet tas upp

Ämnets karaktär och identitet inom lärosätet

Pedagogik är ett omfattande ämne som framträder i olika utformningar som undervisningsämne vid olika lärosäten. Utvärderingen siktar mot att redovisa (och kommentera) hur olika utbildningar placerar/profilerar sig på dessa dimensioner:

- Överordnat syfte: Vetenskapsorienterad – Praktisk funktionsorienterad
- Innehållsmässigt tillrättaläggande: Disciplinorienterad – Problemorienterad
- Breddorienterad – Avgränsad/fokuserad (koncentration)
- Forskning – Undervisning
- Integrerad/enhetlig – Splittrad/fragmenterad/specialiserad
- Fast innehåll – Valfrihet
- Lokalt – Internationellt orienterad
- Konsoliderad – Dynamisk
- Omfattar kunskapsfält som kan anses ligga ”utanför” pedagogiken som ämne – Representerar pedagogikens kärnämnen
- Metodologisk och vetenskapsteoretisk inriktning och ensidighet/mångfald med avseende på detta

Dessutom kommer utvärderingen att ta upp vilken *uppfattning* som råder i ämnesmiljöerna om pedagogikämnenas vetenskapliga identitet och karaktär inom universitetssamhället och i vad mån det här rör sig om en genomtänkt uppfattning som också sätter spår i utbildningarna i ämnet. Uppfattningar av detta slag kan vara svåråtkomliga, och bedömarna vill i de flesta fall hänvisa till det som görs explicit i texter och samtal, men utvärderingen bör ändå syfta till att i möjligaste mån ta reda på sådana uppfattningar och vilka konsekvenser de får i praktiken.

Forskningsanknytning (vetenskapliggörande) av utbildningarna

All högre utbildning har krav på sig att ”vila på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet” (högskolelagen § 2). För utvärderingen betyder det i synnerhet att den tar upp på vilket sätt utbildningarnas – och primärt grundutbildningarnas – forskningsanknytning kommer till uttryck, vilken förståelse av så kallad forskningsanknytning som kännetecknar ämnesmiljön, vilka förutsättningar för en sådan forskningsanknytning som ämnesmiljön erbjuder, och hur den manifesterar sig i praktiken. I detta sammanhang tas också upp om förståelsen innebär att studenterna deltar i så att säga forskningslika aktiviteter som en del av sina studier.

I detta sammanhang bedöms också om utbildningen innehåller element av vetenskapsteori som bidrar till att studenterna blir medvetna om ämnets metanivå och i vad mån, och eventuellt på vilket sätt, det finns skillnader mellan de lärare som forskar och de som undervisar.

Mångfald och jämställdhet

I högskolelagen (§ 5) ställs krav på att jämställdhet mellan kvinnor och män ska iakttas och främjas. I samma paragraf nämns också kravet på att bredda rekryteringen till högskolan. Det verkar därför rimligt att kravet om jämställdhet – med en breddad rekrytering – i tillägg till kön också omfattar jämställdhet i förhållandet till etnicitet, religion, sexuell läggning och funktionshinder (se också § 5a). I utvärderingen är det viktigt att ta reda på hur olika grupper är representerade i studentpopulationen och i lärarkåren. Viktigt är också att ta reda på om/hur institutionen söker möta dessa krav och att anpassa utbildning/undervisning till en breddad studentkår. Ett annat perspektiv på temat är hur institutionen/motsvarande behandlar frågor om jämställdhet och mångfald som innehåll och perspektiv i sina utbildningar.

Syn på lärande, undervisning och studenter

En institutions praktik vad gäller organisering av studier, undervisning och lärande, och lärares och studenters roll och funktion i högre utbildningar, är beroende av de uppfattningar som tas för givna om dessa förhållanden inom institutionen. För att *förstå* den utbildning som utvärderas är det därför viktigt att ta reda på vilka *uppfattningar* om detta som är förhärskande inom institutionen (se dock kommentar om uppfattningar ovan).

Studentmedverkan

Studenter har rätt och skyldighet att medverka vid planering och utvärdering av studier och kurser (både i beredning och beslut) och att ta en aktiv och ansvarstagande roll i undervisning och lärande. Lärosätena är skyldiga att bereda tillfälle för och stimulera till detta. Hur detta sker i praktiken är därför en viktig tematik i denna utvärdering.

Förutsättningar – process – resultat

En strävan i utvärderingen är att få fram en bild av *relationen mellan*:

- de *förutsättningar* som finns för de utbildningar som erbjuds
- de *processer* som genomförs i former av tillrättaläggande för studenters lärande, för återkoppling till de studerande och för kontroll av resultaten
- de *resultat* som uppnås.

Även om det i *beskrivningen* av dessa förhållanden är nödvändigt att se dem var för sig, är det i *analysen* och *utvärderingen* av utbildningarna lika nödvändigt att se på relationen mellan dessa tre faktorer. Både i betraktelsen av var och en av dessa tre faktorer och i relationen mellan dem, bör utvärderingen också se dem i förhållande till de moment som är nämnda ovan i denna referensram. Nedan pekas på en del teman som det är viktiga att granska för att kunna göra en sådan sammanställning. Några av dem hör tydligast till en av faktorerna (se försöksvis gruppering nedan) medan andra kan ses som relevanta både som förutsättningar, processvariabler och resultat.

-
- Student- och forskarstuderandegruppens rekrytering och sammansättning.
 - Lärarkompetens och lärarnas möjligheter till kompetensutveckling. Lärarnas arbetsmiljö och arbetssituation. Prioritering/fördelning av forskning och undervisning.
 - Tillgängliga resurser och resursutnyttjandet. Prioritering av områden vid resurstilldelning.
 - Lokaler, utrustning, bibliotek.
 - Utbildningens mål, innehåll och organisation.
-
- Utbildningens uppläggning, lärandemiljö och undervisningsmetoder.
 - Examinationsformer och sammanhang med mål och undervisning.
 - Enskilt arbete (självstudier), arbete i grupp och deltagande i gemensam undervisning. Undervisning på distans.
 - Examensarbeten, uppsatser och avhandlingar: innehåll, handledning och bedömning.
 - Strukturer, kompetens och praktik med avseende på metarefleksion om undervisning, lärande och examination.
-
- Examensresultatens fördelning på väl godkänd, godkänd och underkänd, och utveckling av detta över tid. Genomströmningsmätt.
 - Kursvärderingar, tillvägagångssätt, resultat och uppföljning.

- Alumni-undersökningar.
 - Lärares, studenters och arbetsgivares bedömningar av resultat.
-

Utvärderingar och nyttan av dessa

I den mån det förekommer andra utvärderingar inom ämnena, anses det viktigt att ta reda på hur institutionerna/motsvarande har använt sig av dessa och hur de konkret tänker sig använda denna utvärdering som underlag för fortsatt kvalitetsutveckling. Vad har institutionerna/motsvarande redan (efter självvärderingen) kommit fram till att de vill arbeta vidare med? Var i organisationen sker reflektionen om kvalitet i och utveckling av utbildningarna och hur systematiskt är detta arbete?

Bedömargruppens arbets- och förhållningssätt

Bedömargruppens arbete leds av följande *intentioner*. Gruppen ska:

- ha fokus på såväl starka som svaga sidor vid utbildningarna
- försöka att gå bakom manifesta strukturer, ordningar och kvantitativa beskrivningar och ta reda på kvalitativa och ibland latent men väsentliga drag vid de utbildningar vi bedömer, om än med en blygsam ambitionsnivå
- söka få fram varför institutionerna/motsvarande har skrivit som de gjort i självvärderingsrapporterna och vara intresserad av att förstå situationen vid utbildningen ifråga och varför de gjort de val de har gjort
- lyfta fram som positivt att institutioner själva påpekar svårigheter, svagheter och brister de själva är medvetna om och söker förbättra och positivt bidra till detta i bedömarnas egna kommentarer
- problematisera den praktik vi stöter på, mer för att begripa bättre än för att kritisera
- ge återkopplingar som är tillräckligt tydliga så att de kan användas som underlag för vidare arbete i kvalitetsutvecklingen av ämnet. Bedömargruppens kommentarer ska både vara av ”inom-paradigmatisk karaktär” (dvs. förhålla sig till ämnets egen beskrivning, förståelse och problemställningar) och av ”utom-paradigmatisk karaktär” (dvs. förhålla sig till bedömargruppens eget sätt att se) – och där dessa olika perspektiv görs explicit.

