

at. Lor ad te mincillan hendre feugiat...
lit in hendignis enim delenim ver sit ve...
uipit ulluptat alis nostrud doluptat. Ut...
it aci tiscin henit aliquip ea faccum i...
ri ismolum augiam doluptatuero dio...
dolore min veraese dit la core digna fe...
niscilisit aciduis dolorem veliquis ali...
zzriliquametum iuscilisl ea feu feuipe...
nibh et la ad eummolobo ercilla feugiat...
facipsuscip eui tat. Ut utat. Ut nismodo esendrem...
ummolore facilla faci bla consenit, com...
at. Duisim in velit vullum dunt init a...
an vulla faccumsan velit, commodolor...
dolor irit lutpatie vent nim irilit vullandreetumsa...
lobor sum ipis aliquisl dolore dunt dit vel do euga...
orper sent inciliquam doloborpero ex...
ipis nim aliquat, quamet, sum quam,...
s eu facidunt lut vullamcommolor sed moloro dolor...
olenim eu nam iusciliquis aute feugiametue feugai...
aestis dnulla feugian...
eu fa...
uscipis ipisi tem el ut...
o odolor sit dolor...
rcinis nummod tissecte facip euguer...
uipit dolortie con...
r sum...
is diam er sisl digna faci eraestrud tatum vel eratis...
eliqui bla conum vel ulla faccum in velit voloboree...
corem velis nostrud do consecte com...
et accum nullutpat. Duip er sum iril...
e tate faciniscin ut ullam et am eriure dolobor ip e...
odol ssequip euguer incidunt aliquis d...
nsent et dolobore mincip eugait ex e...
essectem acipsusciduisis aut alit at ve...
stin ea conseed eu feu facilis elenit utp...
n zzzrit la consectet acilis eraesecte mod...
ero con eu faci tat, velissi. Duissim quis...
m alit ulla feuisl iliscil il utpat nonulla commy nos...
ugiam nummolesed magnim del ip et ea core volo...
s nonse feuisim ipis alis a...
et illum nonsed duis num...
giatisl iureet auguer adionsequisim irit volore do...
modigna ad modigna at. Ut at, quat...
dolore velit del utet, sim do odiametur...
giam vel elisl duis duis essent in venis...
doloreet lan el incipsustin voluptat p...
cin velisi elesto dit lortie enim quamco...
e te min ullandip euguerit vullutpat augiamconsec...
odolorper sisi tin volor iusci tin ulla f...
nsequat dolore minim vel etummod d...
t alis nim ipis ad dolum nibh eugait...
Ut amconumsan ero do corem incincip...
st smolorem nullutpatuerosto dolortis...
nummy nos nisim in vullamcon llandiatem et wis...
um nisit do odigna augiam vulputat eraesed mini...
is aciduisi. Lore mincing elit wis dolo...
cidunt aliscin ex exero odolumsan eu...
at alisi. Lore commy nis nim zzzriusto...
re mod et nit ea amet nonsequipit ad tat ex ea feu...
veros nullum estrud minibh elisi. Lor...
consequat vel elessi. Lore verit autatie...
Ut vulla am, suscip eliquipsum at, qua...
endit, quisim dolobore core dipissecte...
sum dolore feugait nullaore dio dolor...
se diam, quiscipit, sit, velesecte vel d...
aci enim vercilisl dolorem veliquatum...
s am, corperiure tem nos euguercilit, q...

CORE

CORE CURRICULUM

– en bildningsresa

Utvärdering och beskrivning av ett bildningskoncept för högskolestudenter

CORE CURRICULUM

– en bildningsresa

**Utvärdering och beskrivning av ett
bildningskoncept för högskolestudenter**

Högskoleverket • Birger Jarlsgatan 43 • Box 7851, 103 99 Stockholm
tfn 08-563 085 00 • fax 08-563 085 50 • e-post hsv@hsv.se • www.hsv.se

Core Curriculum – en bildningsresa

Producerad av Högskoleverket i augusti 2001

Högskoleverkets rapportserie 2001:20 R

ISSN 1400-948X

ISRN HSV-R--01/20-SE

Innehåll: Högskoleverket, Utvärderingsavdelningen, **Karin Agélii**

Grafisk form: Högskoleverkets informationsavdelning

Tryck: Högskoleverkets vaktmästeri, Stockholm, augusti 2001

TRYCKT PÅ MILJÖMÄRKT PAPPER

Innehåll

Inledning	5
Sammanfattning	7
Utvärderingen	9
Bildning	12
Core curriculum – inom det affärsrättsliga programmet vid IHH i Jönköping	23
Förutsättningar	23
Form och innehåll	32
Resultat och slutsatser	53
Framåtblick	60
Referenslitteratur	68
Bilaga 1: Intervjuade nyckelpersoner	70
Bilaga 2: Intervjuguide	74
Bilaga 3: Litteraturlista 2000/2001	77

Inledning

Denna rapport är ett resultat av en utvärdering av ett enskilt bildningsinriktat initiativ. Huvudpoängen med rapporten är att den på ett implicit och individnära vis gör läsaren medveten om bildningsbegreppets koppling till utbildningskvalitet och studenters lärande.

Valet att utvärdera just IHH:s initiativ kan motiveras med att det, så vitt vi vet, är unikt som ett obligatoriskt inslag inbakat i ett yrkesinriktat utbildningsprogram samt i sin längd, hela åtta terminer. Dessutom ansåg vi det angeläget se huruvida den ensidigt positiva kritik och uppmärksamhet som initiativet har bemötts av i media, under de senaste åren, har varit befogad. Att det var just studenternas upplevelser som skulle stå i centrum för utvärderingen var naturligt med tanke på att det är just studenternas liv som bildningsinsatsen på olika vis förmodas berika. Vi är väl medvetna om att det också existerar andra lovvärda bildningskoncept inom det svenska högre utbildningsväsendet. En naturlig fortsättning på utvärderingen av IHH:s bildningskurs är en kartläggning av andra exempel. Ett sådant projekt har nyligen påbörjats och vår förhoppning är att finna många goda exempel som ska kunna presenteras mera utförligt i en antologi under år 2002.

Mycket mer kan sägas om bildning än det som skrivits i denna rapport. Bildningsbegreppet är komplext och långt ifrån enkelt att fånga och definiera. Ändå drar vi oss inte för att påstå att bildningsbegreppet innefattar dimensioner som blir allt viktigare i informations- och kunskapssamhället. Med kunskapssamhället menar vi då den enorma kunskapsproduktion som främst universitet och högskolor står för och som förändrar våra liv i en takt som vi aldrig förut sett och i en omfattning som vi knappt anar. De stora satsningar på högre utbildning och forskning, som har gjorts och kommer att göras inte bara i Sverige utan i de allra flesta i-länder, hänger samman med den starka och utbredda tro på vad de kan innebära för samhällets ekonomiska tillväxt. Nya produkter och blomstrande företag förväntas bli resultatet, vilket i sin tur ska kunna garantera en bibehållen välfärdsutveckling. Arbetsmarknadens behov har fått en framskjuten plats. Den forskning och de utbildningar som kan antas vara till störst nytta och gagn för samhällsekonomi och arbetsmarknad har prioriterats.

En allt snabbare fragmentering av kunskapskartan är uppenbarligen det ofrånkomliga pris som vi måste betala för vetandets ledande roll i dagens samhälle. Man kan ibland tänka på Albert Einsteins reflektion när han, i en intervju i slutet av sitt liv, fick frågan om vad han velat uppnå med den epokgörande kunskap som han hade åstadkommit. Han svarade: ”Jag ville förstå Guds tanke; allt annat är bara detaljer!” Om man tolkar svaret som att han menade ”förstå de stora sammanhangen” så kan man undra vem som står för det projektet idag, när

detaljerna tycks inta ett allt större utrymme i kunskapsproduktionen. Innebär då specialiseringen och fragmentiseringen, nyttoperspektivet och yrkesinriktningen att den goda allmänbildningen gått förlorad och att det holistiska idealet tappats bort i dagens högskoleutbildning? Ja, risken finns och bör åtminstone sättas under lupp. Frågan om vad som är och vad som bör vara huvudsyftet med svensk högskoleutbildning behöver, enligt vår mening, ventileras och diskuteras betydligt mer än vad som nu är fallet.

I högskolelagens § 9 sägs att ”Den grundläggande högskoleutbildningen skall, utöver kunskaper och färdigheter, ge den studerande förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa kunskapsutvecklingen, allt inom det område som utbildningen avser.” Det sista tillägget är intressant i sammanhanget: ”allt inom det område som utbildningen avser”. Det är en klar insnävning, en insnävning som legitimerar att strikt hålla sig inom ramen för ett specifikt utbildningsprogram. Med den kunskapsstillväxt som sker upplevs det vara bekymmer nog att beta av det som inom ämnes- eller yrkesområdet är ett måste inom den tid som står till buds. Att därtill göra tillbakablickar och utblickar till andra kunskapsfält än det egna, att söka sätta in kunskapsstoffet i ett vidare sammanhang, att ge plats och tid för att de studerande ska få möjlighet att i sann mening kritiskt reflektera över det som ska läras in, det bedöms det ofta inte finnas utrymme för.

En viktig bildningsuppgift för högskolan är, som vi ser det, att tillskapa sådana betingelser att de studerande får möjlighet att utveckla sitt tänkande och sina föreställningar kring företeelser och temata som är centrala för den studerande och då inte bara för honom/henne som blivande yrkesutövare utan också som aktiv samhällsmedborgare.

Det finns knappast någon anledning att tro att det skulle vara lätt att nå konsensus om en enhetlig innehållsdefinition av vad som utgör det centrala, vilka förmågor, intellektuella fält, kunskaper eller vilka kulturarv som den svenske studenten av idag och i morgon bör förvärva. Likriktning och likformning är heller inte rekommendabelt. Men innehållsfrågor av det slaget är högst angelägna att lyfta upp på den svenska diskussionsarenan, inte minst med tanke på dels hur innehållet i gymnasieskolan har förändrats under senare tid, dels hur heterogen studentpopulationen är idag jämfört med tidigare.

Att stimulera till debatt om högskolans huvudsyfte, att utvärdera och sprida resultat från intressanta försök som pågår, att lyfta fram de goda exemplen och att verka för att förutsättningar tillskapas och hinder undanröjs för god allmänbildning, framstår som ytterst viktigt. Högskoleverket kommer därför, med fortsatt intensitet, att bedriva sådan verksamhet.

Stockholm i augusti 2001

Universitetskansler Sigbrit Franke

Utredare Karin Agélii

Sammanfattning

Inom ramen för det fyraåriga affärsrättsliga programmet vid Internationella Handelshögskolan i Jönköping bedriver universitetslektor Leif Alsheimer ett annorlunda programinslag med syfte att bilda studenterna. Denna rapport beskriver och utvärderar detta ”bildningsexperiment”.

Högskolverkets utvärdering visar att bildningsworkshopen eller core curriculum-kursen, som inslaget kallas, är ett i sitt sammanhang välfungerande och hos studenterna populärt koncept. Det uppfyller klart kärnsyftet; att få studenterna att förstå vikten av att människor respekterar och vårdar andra individer, demokratiska principer och rättsstaten¹.

Intervjuer med studenter vid det affärsrättsliga programmet har också visat att de själva anser att kursens innehåll och form utmanar dem intellektuellt och breddar deras juridisk-ekonomiska utbildning med historisk/filosofisk, och statsvetenskaplig/politisk ämneskunskap. Bildningsinslaget utvecklar också studenternas empatiska förmåga, skärper deras kapacitet att se historiska processer samt fördjupar deras förståelse för olika kulturella, religiösa, ekonomiska och politiska grupperingar i omvärlden. Studenterna uppger också att inslaget stimulerar deras vilja och förmåga att tänka kring, kritiskt analysera och ifrågasätta olika samhällsfenomen. Vidare utvecklas deras muntliga och skriftliga gestaltsförmåga.

Några få studenter har påpekat brist på tid för reflektion och läsning i den omfattning de önskar, att tentamensformen inte passar för deras vilja att uttrycka sig själva och lyssna till andra samt att man ibland, av olika anledningar saknar mod och lust att diskutera under seminarietillfällena. Dessa påpekanden förtar dock inte studenternas generellt positiva inställning till bildningskonceptet.

För affärsrättstudenterna innebär core curriculum-kursen konkret att de, förutom den ordinarie juridiska kurslitteraturen, även ska läsa och diskutera cirka 120 böcker och texter som på olika vis speglar bildningskursens kärnbudskap; vikten av respekt för individen, demokratin och rättsstaten. Studenterna erbjuds också att delta i ett antal seminarier ledda av Leif Alsheimer och vid en terminsvis skriftlig tentamen ska varje student ge sin syn på en frågeställning kopplad till ett bildningstema.

¹ Rättsstat, begrepp som utbildades i den tyska rättsvetenskapen under 1800-talets senare hälft och som fått stor betydelse som västerländskt samhälleligt ideal. En rättsstat kännetecknas av att offentlig maktutövning, särskilt när den riktas mot enskilda, är underkastad rättsliga normer såväl i fråga om förutsättningarna för de offentliga åtgärderna som beträffande själva förfarandet. I begreppet ingår i regel också principen att den enskilde ska kunna påkalla prövning i domstol eller annan oberoende rättslig instans av lagligheten i det offentligas handlande.

http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=297666 Nationalencyklopedin 2001-06-18

Bildningsinslaget är ett obligatoriskt programinslag men det ger inga högskolepoäng. De intervjuade studenterna anser det vara helt i sin ordning att inslaget är obligatoriskt eftersom de tror att det ger dem insikter och förmågor som berikar såväl deras privatliv som deras kommande yrkesliv. De tror också att det skulle vara svårt att på egen hand åstadkomma den form av "bildning" som kursen ger dem.

Som underlag för Högskoleverkets beskrivning och utvärdering av programinslaget ligger främst intervjuer med studenter samt samtal med konceptets grundare och drivande eldsjäl Leif Alsheimer. Värderande beskrivningar av bildningsinslagets förutsättningar, process och resultat vävs i texten samman med intervjubaserade och belysande citat. Förutom den utvärderande beskrivningen av bildningsworkshopen innehåller rapporten också en inledning av universitetskansler Sigbrit Franke och utredare Karin Agélii, en redogörelse för utvärderingsuppdragets bakgrund, syfte och design samt ett avsnitt som introducerar bildningsbegreppet. Rapporten avslutas med ett framåtblickande avsnitt.

Utvärderingen

Bakgrund och syfte

Universitetskanslerns initiativ

Under perioden november 2000 till juni 2001 har Högskolverkets utvärderingsavdelning genomfört en utvärdering av det bildningskoncept kallat ”Core curriculum – en bildningsresa”, som ingår som obligatoriskt programinslag inom det affärsrättsliga programmet vid Internationella Handelshögskolan vid Högskolan i Jönköping. Det är universitetskansler Sigbrit Franke som har initierat utvärderingen. Framförallt grundades utvärderingsbeställningen på universitetskanslerns engagemang och vilja att stimulera till utveckling av innehållet, organisationen och pedagogiken i svensk högskoleutbildning. Valet att utvärdera det bildningskoncept som bedrivs inom affärsrättsprogrammet vid Internationella Handelshögskolan i Jönköping berodde främst på att konceptet föreföll unikt i sin längd och genom sin obligatoriska status inom ramen för ett yrkesinriktat program. Valet hänger även samman med en önskan att se huruvida den odelat positiva kritik och uppmärksamhet som initiativet har fått i olika media under senare år har varit befogad samt ett, från Högskoleverkets sida, generellt intresse av att ta del av studenternas perspektiv på sin studiemiljö.

Inspirerande fallstudie

Vad är bildning i svensk högre utbildning idag, och vad bör det vara? Så kan man sammanfatta två outtalade kärnfrågor som har ”vilat” över detta utvärderingsuppdrag från början till slut. Det bildningsinslag som beskrivs och utvärderas i denna rapport har förvisso visat sig vara ett i sitt sammanhang välfungerande exempel. Men det är definitivt inget allenarådande, rätt svar på ovan ställda frågor. Rapportens beskrivning av hur ett yrkesinriktat program kan berikas med en litteraturbaserad bildningstrimma, samt de förtjänster och problem som studenter upplever att detta ger, kan förhoppningsvis inspirera och vägleda olika lärosätesaktörer att, på sitt vis efter sina egna förutsättningar, besvara ovanställda frågor.

Syfte och medarbetare

Syftet med Högskolverkets utvärderingsinsats har varit:

1. att i form av en rapport göra en ingående beskrivning av den bildningsworkshop, även kallad core curriculum-kurs, som universitetslektor Leif Alsheimer har utarbetat och drivit som ett inslag i det affärsrättsliga programmet med internationell inriktning vid Internationella Handelshögskolan i Jönköping.
2. att utvärdera konceptet ur olika synvinklar med utgångspunkt i Leif Alsheimers och studenternas utsagor.

3. att föreslå för Högskoleverket eventuella fortsatta steg inom området.

Karin Agélii, utvärderare vid Högskoleverkets utvärderingsavdelning, tillika doktorand i pedagogik vid Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet, har ansvarat för utvärderingen i samarbete med ämnesexperten² Dr. Katherine Trow, som är klinisk psykolog och forskare vid Center for Studies in Higher Education vid University of California, Berkeley i USA. Det är också Karin Agélii som har skrivit denna utvärderingsrapport. I vissa skeden har också Högskoleverkets utredare Dan Johansson bidragit.

Underlag för bedömning

Analysdimensioner

När man studerar, eller i detta fall beskriver och utvärderar, fenomen som bildning kan man belysa och inrikta sig på flera centrala dimensioner. En dimension, som anses speciellt viktig i bildningssammanhang, rör individen. En utvärdering av denna dimension kan t.ex. fokusera på individers ”inre” utveckling – identitetsskapande, livsstil och livshållning, förhållandet till kunskap och lärande samt individens intellektuella utveckling – vilken är förenad med såväl moraliska/etiska som estetiska värden. En individinriktad utvärdering kan även omfatta beteendeförändringar och prestationer riktade mot den ”yttre” verkligheten, grundad på specifika kognitiva kunskaper och färdigheter relativt frikopplade från värden och moral. I enlighet med ett allmänt dualistiskt förhållningssätt gentemot bildning och utbildning samt den undanskymda roll som bildningen har spelat inom den högre utbildningen under nittonhundratalet, har sistnämnda fokus vanligtvis varit utgångspunkt för olika typer av individkopplad utvärdering av utbildning. I denna rapport gör vi emellertid ett försök att också beskriva och bedöma faktorer kopplade till individers inre utveckling.

Andra exempel på viktiga dimensioner som kan fokuseras i en utvärdering av bildnings-/utbildningsfenomen är de organisatoriska former i vilken verksamheten försiggår, det innehåll som alstras och förmedlas samt bildningens/utbildningens koppling, organisatoriskt, ekonomiskt eller på annat vis, till andra delar av samhället. Det vill säga vilka effekter bildning och utbildning har och vilka bidrag de lämnar. Denna utvärdering har kommit att beröra samtliga ovannämnda dimensioner.

Intervjuer

I Högskoleverkets gängse utvärderingar för att granska och värdera ämnen och utbildningsprogram används bedömargrupper bestående av kunniga individer utvalda i samråd mellan den utvärderade instansen och Högskoleverket. I denna utvärdering låter vi tolv studenter anta en form av bedömargrupp bestående av

² Dr. Trow har tidigare genomfört utvärderingsstudier i syfte att se vilken inverkan amerikanska så kallade liberal arts-utbildningar har på människors liv över tid. Se avsnittet Framåtblick för vidare beskrivning.

sex män och sex kvinnor i olika åldrar och ”stadier” av affärsrättsprogrammet (se presentation av de intervjuade studenterna i bilaga 1).

De intervjuade studenterna valdes ut av den projektansvariga vid Högskoleverket i samråd med Susanna Rosell, fjärdeårsstudent och ordförande för affärsrättsprogrammets studentråd. Intervjuförfarandet genomfördes under största möjliga konfidentialitet. Ingen annan än Susanna Rosell, intervjuarna och de intervjuade känner till studenternas egentliga namn och identiteter. De presentationer som finns som bilaga (bilaga 1) av varje enskild intervjuad student har granskats och godkänts av respektive student. Intervjuerna genomfördes i januari/februari 2001 av projektansvarig Karin Agélii och utredare Dan Johansson på Högskoleverket. Varje intervju varade en till en och en halv timma och utgick ifrån en speciellt utarbetad intervjuguide (bilaga 2).

På basis av ställda intervjufrågor och de tolv studenternas svar på dessa belyser utvärderingsrapporten framförallt den individkopplade dimensionen. Det är främst genom kontinuerligt redovisade jämförelser mellan den ansvarige lärarens, Leif Alsheimer, uttalanden om bildningskonceptets syften och mål, och de tolv studenternas uttalade upplevelser av desamma, som vi gör våra bedömningar. Med Leif Alsheimer har vi därför haft åtskilliga formella och informella samtal under utvärderingens gång.

Information har också samlats in genom informella samtal och korrespondens med andra personer med erfarenhet av den utvärderade verksamheten. T.ex. har ovannämnda ordförande för affärsrättsprogrammets studentråd, Susanna Rosell, samt Göran Wahlgren, programansvarig för affärsrättsprogrammet, bidragit med allmän information om bildningsworkshopen, affärsrättsprogrammet och dess studenter. En kortare intervju om bildningsworkshopens spridning till det dataekonomiska programmet har genomförts med Carita Åbom, som är programansvarig för detta program vid IHH. Högskoleverket har också haft kontakt med Maria Landén, en näringslivsföreträdare i chefposition vid Ernst & Young AB. Dessutom deltog Karin Agélii och Dan Johansson som observatörer vid tre core curriculum-seminarier under senhösten 2000.

Högskoleverket tackar härmed samtliga inblandade, framförallt de intervjuade studenterna och Leif Alsheimer, för deras hjälp och insatser under utvärderingsarbetet.

Bildning

Högskoleverkets utvärderingsrapporter innehåller vanligtvis ett avsnitt i vilket det utvärderade ämnet eller programmet presenteras, definieras, beskrivs och problematiseras relativt samlat och strukturerat. Att bildningsbegreppet är komplext och långt ifrån enkelt att definiera och fånga råder det inga tvivel om. På grund av ansvarig utvärderares intresse, i egenskap av doktorand i pedagogik, fokuserar denna beskrivning på de pedagogikhistoriska och -filosofiska aspekterna på bildning. Mycket annat kan och ska förhoppningsvis komma att sägas om bildning i den svenska högre utbildningen. Att sätta in bildningsproblematiken i en utbildningspolitisk och tidsmässigt mer aktuell kontext förefaller till exempel som ett viktigt komplement till denna beskrivning.

Historik

Är människan människa?

Är människan människa eller inte? Så kan man sammanfatta den filosofiska kärnfråga som hänger samman med bildning och pedagogik. Frågan behandlades och besvarades av ett antal tyska filosofer under mitten av 1700- till mitten av 1800-talet³. De svar de ger kan sammanfattas som att människan vid sin biologiska födsel aldrig är människa, i meningen en human samhällsvarelse, utan hon blir detta med hjälp av bildnings- och utbildningsinsatser av olika slag. Tanken att individernas öden skulle vara av Gud eller arvssynden determinerade hade givits upp. Även tankar om att människans öde bestämdes av social härkomst eller medfödd talang ifrågasattes. Istället framhöll filosoferna att det är människans inneboende humanitet och den rådande kulturella och historiska verkligheten som bär henne, vilket företräder synen på människan som människans skapare. Detta har ibland kallats den upplysningsfilosofiska pedagogiken. Att människan bildas till förmåga till självständigt tänkande, ställningstagande och handlande är där av högsta vikt. Att stödja människans utveckling till ett självstyrt, ”rationellt”, etiskt resonerande, politiskt ställningstagande och handlande subjekt är därmed bildningens och fostrans syfte.

Mot denna bakgrund kan man lätt förstå att pedagogisk filosofi, rättsfilosofi och politisk filosofi går hand i hand. Därmed inte sagt att bildningskurser, som den inom IHH:s affärsrättsliga program, passar bättre för juridiska, pedagogiska eller filosofiska utbildningsprogram än för naturvetenskapligt eller tekniskt inriktade. Leif Alshöjter poängterar, tvärt om, att den bildningskurs som ges till IHH:s affärsrättsstudenter är generell och skulle passa vilken studentgrupp som helst.

³T.ex. Kant, Fichte, Schleiermacher och Herbart

Musiska konster och kroppsövningar

Ett synsätt på människan som född i ett naturtillstånd som det är den samhälleliga, ”civiliserade kulturens” uppgift att lyfta henne ur har förstås existerat även före 1700-talet. Inom såväl organiserad utbildningsverksamhet som uppfostran har troligen det vi brukar kalla för indoktrinering eller hård skolning ständigt balanserats mot idéer om människans inre godhet och egna förmåga att skilja på rätt och orätt och därmed även det felaktiga i att pådyvla individer bestämda fakta och värden.

Sheldon Rothblatt tar i artikeln ”The limbs of Osiris: liberal education in the English-speaking world” (1993), hjälp av den forntida egyptiska mytologin⁴ för att beskriva komplexiteten i det med bildning besläktade begreppet liberal education:

”...trying to demonstrate the staying power of an idea that was once, like Osiris himself, conceived as whole and integrated, but over centuries was rent and disconnected, each part forming its own cult and attracting its own votaries. If the heart of Osiris lay at Athibis, the backbone at Busiris and the neck at Letopolis, the head was at Memphis, miraculously duplicated at Abydos. For liberal education, we can say that portions of it remained in ancient Greece, other limbs were to be found in the Italy of the Renaissance, still others in the nations influenced by German conceptions of self-development, and yet others in the English-speaking communities of the world.” (s. 19–20)

Som Rothblatt antyder börjar vanligtvis genomgångar av europeisk och amerikansk pedagogik- och bildningshistoria i antikens Grekland och de kroppsövningar och musiska konster⁵ som de fria unga männen tränades i och som antogs forma dem till sanna hellener. Denna bildning skilde dem från de inflyttade och icke-grekiskspråkiga ”barbarerna”. Bildningen skilde även hellenerna från slavar och det var av högsta vikt att de fria männen aldrig befattade sig med sådant arbete som kunde utföras av slavar.

Piskrapp eller låtsaskrig

Under medeltiden och den katolska lärans inflytande spelade klosterekolor och det uppväxande universitetsväsendet en central roll för bildningen ute i Europa. Det svenska medeltida- och stormaktstida samhället beskrivs i Per-Johan Ödmans bok ”Kontrasternas spel – en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria” (1995) som ett ”nischsamhälle”. Människor föddes in i

⁴ I den forntida egyptiska folktron spelade Osiris en viktig roll som centralgestalt i döds kulten. Enligt myten hade han mördats och styckats av sin bror Seth. Isis, Osiris hustru och syster, samlade emellertid ihop delarna av kroppen, och med balsameringsguden Anubis hjälp återuppväcktes Osiris och blev härskare i de dödas rike. Dit kallade han ”de rättfärdiga” till ett evigt liv. Först var det bara farao som tänktes odödlig och balsamerades för att återuppstå. Senare hoppades alla Osirisdyrkare på evigt liv.

⁵ Muserna: mu’serna (grek. Mousai [mu:’sai]), i antik mytologi sångens, musikens och poesins gudinnor, sedermera även lärdomens. De uppges ofta vara nio till antalet samt ha följande namn och ansvarsområden: Kalliope (episk diktning), Klio (historieskrivning), Melpomene (tragedi och sorgediktning), Erato (sång till lyra), Euterpe (flöjtmusik), Thalia (komedi), Terpsichore (körlyrik och dans), Polyhymnia (dans och pantomim) samt Urania (astronomi).
http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=260643 Nationalencyklopedin 2001-06-14

en speciell samhällsnisch, andlig, adlig, borgerlig, allmoge eller träl/annan odefinierbar grupp, t.ex. gycklare och spelmän, och stannade där under hela sin levnadsbana. Bildningsidealen var kopplade till dessa nischer.

Ödman menar att det fanns stora skillnader mellan det andliga bildningsidealet och det adliga. Bildningen för den profana makteliten hade både ett annat innehåll och en annan form än den andliga. För den andliga bildningen stod bibeln, latin och grekiska samt de under antiken rotade områdena, retorik och logik i centrum. I likhet med förhållandena under antiken ansågs andlig bildning vanligtvis oförenlig med hårdare fysiskt arbete. Medan den innehållsmässiga utgångspunkten i riddaradelns bildning var just kroppslig träning och olika krigskonster. De andliga bildningsidealen spreds via klostren och det framväxande, religiöst kopplade, universitetsväsendet medan det var vanligt att adeln och riddarna anordnade sina egna "akademier". Medan det andliga bildningsinnehållet bankades och piskades in i de ynglingar som fått den banan sig tilldelad, tog sig den adliga undervisningen, enligt Ödman, mindre handgripliga former av äga. Det gällde att ingjuta en självklar känsla för den, av Gud och ödet, givna överheten och makten i de adliga ynglingarna. Detta gjordes bättre genom tävling och lek än genom piskrapp, smisk och hårda slag. Ödman spekulerar även över huruvida riddaradelns rivaliserande och maktkamp med den klerikala världen också medförde ett hos adeln utbrett förakt för den andliga utbildningens innehåll.

Allmogens bildning och skolning i bondelivets sysslor sköttes under medeltiden främst inom familjen under ett allt större kyrkligt inflytande. De medeltida hantverkarnas bildningsideal innefattade ett mästare/gesällförhållande som pågick inom skråna. Den nya samhällsgrupp av köpmän och förmögna borgare som växte fram hade också sitt innehållsmässiga och till handeln nyttokopplade bildningsideal. Ödman hänvisar till den norska medeltida skriften "Kungaspeglarna" och skriver:

"I det aktuella avsnittet får man veta att en köpman bör lära sig alla språk, framförallt latin och "velsk", en förutsättning för att kunna bedriva köpenskap i internationella sammanhang. Vidare bör han sätta sig in i lagarna, i synnerhet stadsrätten, som ju bland annat reglerade handel och köpenskap. Som i förbigående nämns också att han bör lära sig räkna. Ännu starkare än kunskaper och färdigheter betonas dock vikten av gott socialt och moraliskt förhållningssätt." (s. 42)

En reflektion är att denna utbildning i mångt och mycket överensstämmer med innehållet i IHH:s affärsrättsliga program där core curriculum-inslaget kan motsvara den betonade vikten av gott socialt umgänge, moraliskt förhållningssätt och att vara den gode medborgaren.

Nedslagna renässansidéer

Den humanistiska renässansen rev på flera ställen i Europa, främst i Italien, upp gamla invanda undervisningsmönster, satte människan i centrum, ifrågasatte det traditionellas auktoritet och förnyade det klassiska antika bildningsidealet. Att

söka sig tillbaka till källorna skulle ge en bättre grund för personlighetsbildningen. I Sverige slog emellertid krig och religiösa stridigheter ner försök till ett friare och bättre undervisningsväsende (flera sådana försök var inspirerade av Melanchthon⁶). Under 1500-talet, den svenska reformationens århundrade, låg utbildningen vid universitetet i Uppsala till största del nere. När verksamheten återupptogs på 1600-talet var det, enligt Lennart Svensson, i trilogin "Från bildning till utbildning" (1978), ett allmänbildande innehåll av traditionellt klassiskt antikt snitt som studenterna fick sig till livs innan de gav sig iväg till kyrkans eller statens tjänst. Form och innehåll för den högre utbildningen förändrades inte heller nämnvärt av upplysningstidens anda under 1700-talet även om det naturvetenskapliga genombrottet under detta sekel gav en ny dimension till bildningsbegreppet. Att via naturvetenskapen demonstrera skapelsens storhet och bibelns sanning blev, enligt Svensson, ett lika viktigt bildningstecken för den universitetsutbildade eliten som att känna sin Catullus eller det hebreiska testamentet.

Bildung – och tysk nyhumanism

Det borgerliga nyttoidéalet, som redan under medeltiden gjort sig påmint framförallt inom köpmannaklassen, framträdde alltmer tydligt under slutet av 1700- och 1800-talet. Sin starkaste europeiska urladdning fick detta ideal i den franska revolutionen. Som en nationalistisk reaktion mot den franska revolutionen och senare den napoleonska diktaturen framträdde de tyska filosofiska strömningar som kom att benämnas som idealism och nyhumanism. Åter skallade "ad fontes", till källorna, och det tyska uttrycket Bildung, ur vilket svenskans bildning springer, myntades av 1800-talsfilosofen Johan Gottfried Herder. Det "herderska bildningsidealet" hade sina rötter i 1700-talets upplysningstida subjektorienterade människosyn företrädd av bland andra Immanuel Kant och den tysk-judiske filosofen Moses Mendelssohn. Den upplysningstida synen på människan bröt återigen med synen på den lärande individen som ett passivt objekt, en svart låda som reagerar på stimuli.

Sven-Eric Liedman, skriver i artikeln "In search of Isis: general education in Germany and Sweden" (1993) att Herder pläderade för att utbildning skulle utgöras av "en universell historik" över världens utveckling. Med detta som utgångspunkt skisserade Herder ett program för den enskildes bildningsväg i vilket geologiska, biologiska, historiska och individuella perspektiv samsades.

⁶ Melanchthon [sv. uttal -la'Nk-] (ursprungligen Schwarzerd), Philipp, f. 16 febr. 1497, d. 19 april 1560, tysk humanist, reformator, Martin Luthers främste medarbetare. En äldre släkting till M. var Johannes Reuchlin, som delvis ledde hans uppfostran. M. blev magister i Tübingen 1514. År 1518 blev han professor i grekiska i Wittenberg. Mellan Luther och M., som kom att helt acceptera Luthers reformatoriska budskap, uppstod vänskap och fruktbart samarbete. M. undervisade snart i både humaniora och teologi. Han kombinerade sin humanistiska grundsyn med reformationens teologi; han betonade nödvändigheten av bildning och språkliga studier, bl.a. för att motverka en svärmisk kristendomstolkning. Han skrev läroböcker i etik, retorik och dialektik och lade grunden till en nyordning av utbildningen på alla nivåer. Även de svenska skolordningarna har byggt på hans program med latinstudium samt en kombination av humaniora och teologins elementa.

http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=253992 Nationalencyklopedin 2001-06-14

Som huvudingrediens i Herders bildningsidé fanns tanken att verkligt lärande förutsatte en fri personlig utveckling som var spontan och kreativ.

Språkligt kommer såväl ordet "Bildung" som det svenska "bildning" av bild, då den yttersta inspirationen för Herder med flera var idén att människans mål var att bli en "imago dei", en Guds avbild, vilket i sin tur hade sin grund i den medeltida kristna mystiken. Det var vid Herders tid inte längre så mycket fråga om Guds avbild, snarare gällde det, enligt Liedman, att komma på nivå med sin egen samtid och därmed få större resurser för att vara med och prägla framtiden.

Subjektivistisk och objektivistisk kunskapssyn

1800-talets bildningsidéer synliggjorde definitivt lärandets dualistiska natur och ställde ett subjektivistiskt kunskapsideal mot ett objektivistiskt. Där subjektivismen säger att värdefull kunskap är relaterad till den som lär sig. I enlighet med detta bör läroprocessen innebära att något för individen okänt förknippas med hans eller hennes egen erfarenhetsvärld. Med en objektivistisk kunskapssyn ser man på kunskap som en fix och fast värdemassa lika för alla. Liedman hävdar vidare att styrkan i det herderska bildningsidealet låg i att det innefattade både kunskapens objektiva och subjektiva sida.

Det humboldtska arvet

Wilhelm von Humboldt, preussisk kultur- och utbildningsminister i början av 1800-talet utvecklade, med grund i Herders tankar, sina egna bildningsidéer som han också omsatte i praktik då han grundade Berlinuniversitetet 1809. I polemik mot det så kallade polytekniska högskoletänkandet, som hade utvecklats starkt i Storbritannien, byggde det humboldtska idealet bl.a. på att all yrkesutbildning skulle förläggas utanför universiteten. Universitetens uppgift skulle vara att bilda statsämbetsmän, inte i rent praktisk förvaltningskunskap, utan genom de allmänt bildande och "klassiska" humanistiska ämnena.

Humboldts universitet har i olika delar påverkat strukturen och organisationen för det nuvarande tyska, men även det svenska, högre utbildningssystemet. Det var tack vare det humboldtska arvet som man i svenska stadgar, antagna 1852, fastslog friheten för studenter att välja ämne (Lernfreiheit) och frihet för lärare att välja vad de vill undervisa om efter de krav som ämnet ställde (Lehrfreiheit)⁷.

Under de omvälvande politiska och strukturella förändringar som skedde i det svenska samhället under slutet av 1800-talet och första hälften av 1900-talet kom dock bildningsbegreppet och dess koppling till den högre utbildningen att förändras. Den, med gamla anor existerande förberedande examen⁸

⁷ I artikeln "Civil servants close to the people" (1987) framhåller dock Sven-Eric Liedman att dessa uttrycks innebörd och tillämpning på många vis ter sig olika i den svenska högskolekontexten och den tyska.

⁸ I Norge har dock denna typ av obligatorisk "introduktionskurs" bevarats i form av de så kallade Examen philosophicum (Exphil) och Examen facultatum (Exfac). Dessa kursers vara eller icke-vara har debatterats under några år och förslag till förändringar i deras innehåll och form föreligger. I ett annat av våra nordiska grannländer, Danmark, har man under år 2001 infört olika typer av akademiska introduktionskurser kallade "Studium generale".

som ingått som obligatorisk del de akademiska utbildningsbanorna, togs bort. Från att ha haft ett humboldtskt bildande uppdrag fick de svenska universiteten och högskolorna under 1900-talets första årtionden snabbt, via politisk styrning, en yrkesutbildande roll och inriktning. En starkt pådrivande politisk kraft var, enligt Liedman, högerpolitikern Ernst Trygger⁹ som var universitetskansler 1926–37.

De naturvetenskapliga och tekniska kunskapsområdena, i vilka den samhälliga nyttan, t.ex. inom medicin och sjukvård, och den ekonomiska vinsten syntes snabbt, vann större utrymme inom den högre utbildningen. Filosofi och humaniora, som fordom suttit i högsäte, förlorade i popularitet och inflytande. Den etiska/moraliska och personlighetsdanande dimension och uppgift som betonats i såväl det antika, medeltida som i den herderska/humboldtska bildningsidén ansågs mer passande för de tidigare utbildningsnivåerna än inom den högre utbildningen.

Utbildning/bildning

Färdighet och personlighetsdaning

Såväl Svensson som Liedman gör en distinktion mellan begreppen bildning och utbildning. Svensson påpekar att båda begreppen har ett tänkt objekt mot vilket handling riktas. Bildningsbegreppet kan, enligt Svensson, emellertid ha en betydelseaspekt av självutveckling efter egen kraft och förutsättning som inte ryms i utbildningsbegreppet. Och bildning är därför, enligt Svensson, främst kopplat till inlärningsfasen. Det gäller att ingjuta, forma eller dana en ny person. Utbildning är mera inriktad på utförandefasen, det gäller att få individer att avge vissa prestationer eller öka sin prestationsförmåga. Uppfattningen om en kunskapsmassa som ska överföras på en annan människa hör således ihop mer med utbildning än bildning.

Bildning anses vidare, enligt Svensson, gälla andliga förmågor, personlighets- och karaktärsförändring. Den syftar till uppfostran genom att ingjuta samvete, normer och värden och är på det viset mer inriktad på kunskap och värderingar. Det viktiga är vad man tänker. Utbildning däremot anses gälla beteenden, färdigheter och arbetsförmåga. Det viktiga är vad man gör eller får gjort. Det immateriella utbytet och interaktionens livssfär står i förgrunden vid bildning, menar Svensson, medan det materiella utbytet i arbetets livssfär framträder mest vid utbildning.

Liedman gör, i den tidigare nämnda artikel, följande nutida definitioner av de båda begreppen:

”In modern Swedish, there is a fairly clear distinction between the word *Utbildning* (the German *Ausbildung*) and *Bildning*, the first denoting vocational training or at least a learning process aimed at a clearly-defined actual or practical goal. In short, one became *utbildad* in order to be a doctor or a lawyer, or to master Italian conversation or shorthand. *Bildning* is a word which, after some years of disrepute, has

⁹ Trygger, Ernst, 1857-1943, jurist, ämbetsman och politiker (höger), statsminister 1923-24, utrikesminister 1928-30, riksdagsman (första kammaren) 1898-1937 och ledare för kammarens konservativa 1913-33.

now been introduced to signify a learning process which is less narrowly 'useful' and where the subject's own learnings and interests plays a substantial part in discerning what is to be learned." (s. 90)

Tabubelagt ämne

I artikeln "Liberal education – en amerikansk modell att få inspiration av" (Universitetsläraren 14/2000) skriver universitetskansler Sigbrit Franke att varken den goda allmänbildningen, den högre utbildningens vidare uppgift och funktion i samhället eller relationen mellan högskolan och demokratifostran har varit på tapeten speciellt flitigt i den svenska debatten.

Engagemang och röster för olika former av bildning i högre utbildning har dock sköljt över Sverige i vågor. Sist det "skvalpade" var i mitten på 1980-talet då Högskoleverkets föregångare, UHÄ, bland annat gav ut skrifterna "Bildningssyn och utbildningsreformer om behovet av bildningsmål i gymnasium och högskola" (1984) samt "Högskolans bildningsprogram finns det?" (1985). I den sistnämnda skriften utvecklar Svante Nordin, i artikeln "Högskolan och det nationella bildningsprogrammet", sina tankar om varför bildningsbegreppet och det han kallar för det klassiska utbildningsidealet har varit "tabubelagt" i den svenska utbildningsdebatten. Nordin hänvisar till två ideologier som har haft stor betydelse i vårt land. Den ena är en social "rättfärdighetsideologi", som har uppfattat universiteten som överklasskolor, fästen för klassbunden borgerlig bildning och den andra är den "socialfunktionalistiska/socialteknokratiska ideologin", som tillämpad på utbildning och forskning har resulterat i en dimensionerad, yrkesinriktad utbildning och statligt styrd "samhällsnyttig" forskning.

Återväckt intresse

Idag kan man dock se indikatorer som talar för ett ökat svenskt intresse för bildningsbegreppet, dess koppling till personlig intellektuell och etisk utveckling samt till ett aktivt demokratiskt medborgarskap. Flera lovvärda bildningsinriktade koncept, inklusive det som utvärderas i denna rapport, bedrivs på "realiseringsarenan" vid universitet och högskolor.

Kanske finns det även intressenter på "formuleringsarenan", det vill säga inom beslutsfattande politiska instanser, för kopplingen mellan högskolan och medborgarnas demokratiska fostran? Om formuleringsarenan kan sägas representeras av de dokument som framställs i syfte att underlätta för politiska beslut på området bildning/utbildning så finns det åtminstone tre ganska färskasådana som tyder på ökande intresse. Dels den svenska propositionen "Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen" (2000/01:27) samt den svenska utredningen "Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen" (SOU 2001:13), som i sina slutsatser bland annat föreslår förändringar i högskolelagens första kapitelns nionde paragraf, som reglerar högskoleutbildningens uppdrag¹⁰. Dels

¹⁰ Mål för grundläggande högskoleutbildning: "Den grundläggande högskoleutbildningen skall, utöver kunskaper och färdigheter, ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa kunskapsutvecklingen, allt inom det område som utbildningen avser. Utbildningen bör också utveckla studenternas förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå. Forskarutbildningen skall, utöver vad som gäller för grundläggande högskoleutbildning, ge de kunskaper och färdigheter som behövs för att självständigt kunna bedriva forskning." (Högskolelagens första kapitelns nionde paragraf)

Europeiska kommissionens memorandum om livslångt lärande (SEK (2000)1832) som, jämsides med den ekonomiska betydelse som Europeiska kommissionen främst lägger i begreppet "lifelong learning", innehåller formuleringar som talar för att de formella utbildningssystemen, innefattande universitet och högskolor, i högre grad än idag bör främja individers personliga utveckling.

Liberal education

En amerikansk tradition

I ovannämnda utredning "Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen" hänvisas bland annat till Rådet för Högskoleutbildnings uppföljningsrapport "Börjar grundbulten rosta?" (Westling, 2000). I denna rapport framhålls att den traditionella synen på högskolans uppgift i samhället, "att den ska vara en institution som producerar och tillhandahåller kunskaper" (sid. 55) blir allt mer ifrågasatt. Målet för högskolan måste enligt utredningen därför vidgas till "att utveckla studenterna som individer" (ibid). I samtliga ovannämnda, mer eller mindre politiskt initierade, dokument hävdas generellt att det är kraven från dagens arbetsliv som frammanar förändringarna. De förändringsförslag som förs fram går i riktning mot de mål som länge gällt för den så kallade liberal education-traditionen på vilken USA:s collegeutbildning¹¹ vilar.

¹¹ I USA menar man med college sedan länge främst de högre, 4-åriga läroanstalter som bygger på high school och meddelar undervisning till 18-22-åriga studerande. Under senare år har 2-åriga community colleges eller junior colleges med som regel yrkesförberedande undervisning och huvudsakligen vuxna studerande snabbt vuxit i antal. USA:s första college grundades under kolonialtiden, i regel på initiativ av olika kyrkliga samfund. Det första, Harvard College, inrättades redan 1636 av kongregationalisterna (kalvinisterna). Columbia College, liksom Princeton, grundades under 1700-talet av presbyterianer, och Swarthmore College av kväkare. Delstaterna började inrätta offentliga college först långt in på 1800-talet. Federal lagstiftning 1862, den s.k. Morrill Act, möjliggjorde för delstaterna att utnyttja det finansiella stöd som tillgången på jord innebar i framför allt Mellanvästern. De s.k. land-grant colleges fick stor betydelse för den avancerade praktiska utbildningen i jordbruk och industri och gav tidigt upphov till visst utvecklingsarbete av betydelse för det omgivande näringslivet. College var till slutet av 1800-talet praktiskt taget de enda institutionerna för högre utbildning i USA. Då började flera av dem att efter tysk förebild införa forskning och forskarutbildning.

College blev då det förberedande grundstadiet såväl för professionell utbildning av t.ex. läkare och jurister som för forskarstudier. Av de 75 procent av ålderskullarna som fullbordar high school går något fler än hälften till college. Antagningen bygger vanligtvis på studielämplighetsprov, Scholastic Aptitude Test, rangordning i betyg från high school och lärarrekommandationer. Konkurrensen om platserna vid de bästa college, t.ex. Harvard, Stanford eller Chicago, liksom vid de främsta statsuniversiteterna, som Berkeley eller Michigan State University, är mycket hård. Privatuniversiteterna med sina höga avgifter söker att tillgodose kravet på rättvist begåvningsurval genom stipendier till behövande. Överhuvud utgör collegestadiet liksom forskarstadiet en marknad där institutionerna konkurrerar om studenter och lärare.

Vid 1990-talets början fanns det i USA ca 3 000 college med eller utan universitetsstatus. De är av mycket varierande kvalitet och kan därför ge plats för alla sökande, som fallet är i t.ex. Kaliforniens statssystem. Studieplanen i flertalet 4-åriga college har under de två första åren mera allmänorienterad karaktär. Därefter sker specialisering. Mest bekant är den studieplan av allmänbildande karaktär som på 1940-talet tillkom vid Harvard på initiativ av dess rektor James B. Conant. Under 1980-talet skedde en revision med för alla studerande på stadiet gemensamma kurser i humanistiska, naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga ämnen, ett core curriculum. Det övergripande syftet är allmänbildning. Därför kallas många college liberal arts colleges. Examen från college kallas antingen Bachelor of Arts (B.A.) eller Bachelor of Science (B.Sc.). Torsten Husén.

I förordet till boken "Alive at the Core" (Nelson et al. 2000) skriver den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaum:

"Higher Education in the United States, by contrast, has typically followed a different tradition. We believe that a college or university education, while it offers specialized training in major subject, should also offer general preparation for life and citizenship, what has come to be called a "liberal education"...

..."But we have deep disagreements about what a liberal education should do."
(s. Xi)

...med grekiska rötter

En läsning av Martha C. Nussbaums bok "Cultivating Humanity" (1998) ger en fördjupad belysning av liberal education-begreppet och dess koppling till demokrati. Nussbaum väver i sin bok ihop den nutida amerikanska liberal education-tanken med den klassiska filosofin. Detta är naturligt då den filosofiska disciplinen historiskt sett alltid har spelat en central roll för bildningsidéerna såväl i den anglosaxiska/amerikanska som i den tyska/nordeuropeiska delen av världen.

Även Nussbaum går fler än 2000 år bakåt i tiden och lägger liberal education-traditionens grunder hos Sokrates som ofta har kallats för den första riktiga filosofen. Nussbaum presenterar Sokrates som en tänkare med en helt annan attityd till kunskap än sina föregångare. Hans grundläggande inställning, sanningen är tillgänglig för alla som kan tänka och alla har något att bidra med i sökandet efter sanning, anses av många, däribland Nussbaum, som demokratins kärna. Den som inte tänker själv utan bara övertar befintliga traditioner blir, enligt Sokrates, aldrig en fullvärdig medborgare.

Via sin "tänkarakademi" hävdade och tillämpade Sokrates provokativt sin ståndpunkt att grunden för den sanna demokratin är ett reflekterande kritiskt tänkande som ständigt ifrågasätter traditionella normer och praxis. För detta blev han dömd till döden 399 f.Kr. Den officiella anklagelsen mot honom var att han och hans "irrläror" hade "förlätt den atenska ungdomen" och dödsdomen verkställdes.

Nussbaum tar även upp Aristofanes drama "Molnen", som skrevs 25 år innan Sokrates svalde giftbägarens innehåll. Dramat som, enligt Nussbaum ger oss insikt om dåtidens uppfattning om Sokrates idéer, baserar sig på relationen och konflikterna mellan en fader och en son. Grunden till konflikterna ligger i att sonen har gått med i tänkarakademien och blivit anhängare av Sokrates tankar och ideal som, enligt fadern och större delen av det samtida atenska borgerskapet, gjorde de unga atenska männen lata, ifrågasättande och uppstudsiga. Idealen gjorde dem även helt odugliga i strid och ovilliga att försvara sitt land i krig. I den samtida allmänhetens ögon utgjorde allt och alla som hade med tänkarakademien att göra ett hot mot de traditionella demokratiska principer som det atenska riket stod för. Dramat slutar med att fadern bränner ner det hus där kretsen kring Sokrates samlas och det är oklart om fadern även bränner sin egen son inne.

Den ”fria” utbildningen

I sin historiska förankring av liberal education-begreppets problematik hänvisar Nussbaum även till romaren Seneca, som var politiker och filosof. Seneca tillhörde de Sokrates-inspirerade stoiska tänkarna och var en mäktig man. Romarriket var på Senecas tid högst multikulturellt och rymde människor med olika kulturella och geografiska ursprung och olika religioner. Sin makt hade Seneca främst genom att han var kejsarna Marcus Aurelius och den unge Neros läromästare och personlige rådgivare. Seneca var således engagerad i utformningen av den utbildning kallad studia liberalia, som överklassens ynglingar genomgick. I utbildningen ingick grammatik, musik och poesi, matematik, naturvetenskap och retorik. Dessa områden ansågs utgöra en kärna av kunskap som fungerade som inskolning till det gentlemannaideal som då rådde för landets högvälborna och fria romare, som kallades just liberales. Det främsta syftet med utbildningen var att skola in de unga i de kulturella och politiska normer och traditioner som gällde. Det var bl.a. genom denna skolning som de demokratiska grundprinciperna skulle säkras.

Nussbaum skriver vidare att Seneca, i ett brev till en vän, riktade kritik mot utbildningens form och innehåll. Den enda utbildning som förtjänar namnet liberalis, skrev Seneca, är den som gör studenterna fria, som ger dem förmågan att ta ansvar för sina egna tankar och kritiskt granska sitt eget samhälles normer och traditioner.

Kritisk och traditionalistisk inriktning

Senecas kritik speglar, enligt Nussbaum, den framtida utvecklingen av två idémässigt olika typer av liberal education. En ”traditionalistisk” typ som strävar efter att bevara och värna om det man anser vara gott och bra och en ”kritisk” typ som strävar efter att granska de rådande förhållandena och jämföra dem med andra förhållanden. I flera decennier har det i USA rasat en het debatt, ibland kallad för ett kulturkrig, kopplad till liberal education-begreppet. Nussbaum för i sin ovannämnda bok fram sin egen övertygelse om att det finns tre förmågor som är de väsentligaste om man, som hon säger, vill odla (cultivate) och berika mänskligheten i dagens samhälle. Den första gäller att kritiskt kunna granska sig själv och de traditioner som finns i det egna samhället, den andra att i första hand betrakta sig själv som en världsmedborgare snarare än tillhörig en viss grupp eller en speciell religion och den tredje är förmågan att leva sig in i och förstå andra människors levnadssätt och livssituation. Samtliga förmågor förväntas ge avtryck i studenternas vanemönster och livsstil och ha betydelse för hur de tacklar sin framtid såväl privat med familjeliv och medborgerligt ansvar som yrkesmässigt i arbetssituationer. Den metod som Nussbaum förespråkar för att träna och öva upp dessa tre förmågorna hos studenter har naturligtvis den av Sokrates använda pedagogiken som förebild. Och Nussbaums bok ”Cultivating Humanity”, har bidragit till en nyansering av den oftast polemiska debatten kring de amerikanska liberal education-programmens innehåll, former och konsekvenser.

Core curriculum

Uttrycket core curriculum¹² rymmer idén att strukturera utbildning kring en gemensam kärna av kunskap som anses som viktig som förberedelse för livet i allmänhet eller i ett speciellt sammanhang. I det svenska formella utbildningssystemet¹³ har core curriculum-tanken fått fotfäste främst inom gymnasieskolan, där alla elever oavsett program ska genomgå vissa gemensamma kurser i de åtta kärnämnen¹⁴. Inom svensk högre utbildningen har olika core curriculuminitiativ sedan 1970-talet påbörjats och avslutats på olika håll. T.ex. pågick det under slutet av 1970- och -80-talet ett ambitiöst och genomarbetat försök vid Umeå universitet. Även Lunds universitet har erbjudit core curriculumverksamheter av olika slag.

Internationellt sett är Core curriculumtanken främst rotad i USA:s collegesystem där man idag talar om sex kunskapsområden som utgör "the core of undergraduate education". Dessa är: "the humanities, English, mathematics and computer science, science, social science and the fine performing arts".

Dagens kritiska amerikanska liberal education-falang har bland annat vänt sig emot en i USA utbredd praxis att utforma liberal education-program runt en fast kärna av klassiska litterära verk. Det vill säga böcker, texter och dokument etc. som antas representera och redogöra för de mest betydelsefulla upptäckterna och tankegångarna genom tiderna. Bland dessa klassiker finns ofta också den kristna bibeln som, enligt kritikerna, ibland studeras utan koppling till den historiska och religiösa kontext, t.ex. de judiska skrifterna, som den springer ur. Det upprör också förespråkare för en kritisk liberal education-ansats att de flesta av de "stora" litterära verk som ingår i klassikerlistorna är skrivna av västerländska män. Texterna intar därmed inte den så kallat "politiskt korrekta" ställning som förespråkar jämställdhet i alla situationer t.ex. ur ett etniskt, socialt och könsmissigt perspektiv.

¹² Enligt Nationalencyklopedin 2001-05-29 (http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=147293) innebär core curriculum: "(eng. core 'kärna' och curri'culum 'studiekurs', av lat. curriculum 'lopp') term inom framför allt amerikanskt utbildningsväsen. I skolan avser termen antingen de kärnämnen, särskilt på gymnasietadiet, som alla elever anses böra läsa eller det lärostoff, hämtat från olika ämnesområden, som anses relevant för alla, t.ex. teknisk och social information. I den senare betydelsen avses alltså ämnesövergripande kunskaper. På collegestadiet med dess mycket större valmöjligheter mellan ämnen och kurser används core curriculum oftast i den förre betydelsen. Sålunda innebär core curriculum vid Harvard att alla studerande under minst ett läsår tar kurser inom sex angivna ämnesområden, nämligen litteratur och konst, naturvetenskap, historia, social analys, främmande kulturer samt världsåskådningsfrågor (moralanalys). Färdigheter som dessa studier ska främja är förmåga att skriva klar och effektiv prosa, behärskning av minst ett främmande språk samt kompetens att tänka i kvantitativa termer. I Sverige har viss försöksverksamhet med core curriculum bedrivits vid Lunds universitet.

¹³ Det formella utbildningssystemet innefattar grundskola, gymnasieskola och akademisk utbildning vid universitet och högskolor. Skiljer sig från informella utbildningsalternativ t.ex. folkhögskolor, studiecirklar och utbildning i arbetet.

¹⁴ De åtta kärnämnen i gymnasieskolan (för unga) är: Svenska A+B, Matematik A, Engelska A, Samhällskunskap A, Idrott och hälsa A, Naturkunskap A, Religion A samt Estetisk verksamhet.

Core curriculum – inom det affärs- rättsliga programmet vid IHH i Jönköping

Förutsättningar

Lärosätet

Stiftelsehögskola med bredd

1993 beslutade regeringen att Högskolan i Jönköping fick drivas i stiftelseform. Högskolans avtal med svenska staten sträcker sig fram till år 2009 och garanterar att Högskolan i Jönköping ges förutsättningar att verka på samma villkor som de statliga högskolorna.

Stiftelsen Högskolan i Jönköping är ägare till de fyra aktiebolag som utgör Högskolan; Internationella Handelshögskolan (IHH) som har ca 1 500 studenter och 100 anställda, Ingenjörshögskolan (ING) med ca 1 300 studenter och 65 anställda, Högskolan för lärarutbildning och kommunikation (HLK) som har ca 2 500 studenter och 94 anställda samt Högscoleservice (HS) med ca 60 anställda. Det sistnämnda bolaget ansvarar för lokalförsörjning, drift och underhåll. Hälsöhögskolan i Jönköping, som under flera år har arbetat i samverkan med stiftelsehögskolan, kommer troligen att fr.o.m. 2002-01-01 ingå i som ett femte bolag i stiftelsen. Högskolan i Jönköping har således en utbildningsbredd som skiljer den ifrån de andra svenska lärosätena med annan huvudman än staten.

Högskolans lokaler, inklusive Hälsöhögskolans äldre hus, ligger samlade på ett gemensamt och centralt område vid Munksjöns strand i Jönköping. Huvuddelen av området blev färdigt 1997, men den nyaste delen, som inrymmer Högskolan för lärarutbildning och kommunikation, HLK invigdes i september 2000. Högscolebyggnaderna har olika färg och form men de är ändå material- och gestaltningmässigt närbesläktade. Viss byggnation från den gamla gjuteriindustri som låg på området tidigare finns bevarad och insprängd i allt det nya. Till exempel har högskolans bibliotek förlagts i gjuterimiljö.

Entreprenörskap och näringslivsförnyelse

Uttrycken entreprenörskap och internationalitet samt pedagogiskt nytänkande framhålls i informationsskrifterna som Högskolan i Jönköpings honnörsord. Också IHH:s verksamhet sägs fokusera på entreprenörskap och näringslivsförnyelse, främst inriktad mot mindre och medelstora företag.

Den undervisande och forskande personalen vid IHH är organiserad i ämnen/sektioner som utgör basenheter i organisationen. Sektionerna är rättsvetenskap, språk, redovisning, statsvetenskap, nationalekonomi inklusive statistik och ekonomisk geografi, informatik samt EMM som betyder entreprenörskap, marknadsföring och management. Inom dessa sektioner

erbjuds studenterna valbara fristående kurser och mer eller mindre utstakade program, t.ex. det fyraåriga affärsrättsliga programmet med internationell inriktning som startade 1994.

Leif Alsheimer anser att Internationella Handelshögskolan i Jönköping har varit en bra plats att bedriva sitt ”bildningsexperiment” på. Han menar att lärosätet och den Internationella Handelshögskolan ger utrymme för de undervisande och forskande lärarnas egna initiativ och att attityden är tillåtande utan byråkratiska och organisatoriska strukturer som hinder. Han anser sig faktiskt inte ha stött på några problem att få igenom och att praktiskt bedriva sin bildningsidé.

– Jag talade inte om idéns detaljer med andra innan kursen satte igång, säger Leif. Men jag var naturligtvis tvungen att få klartecken från Internationella Handelshögskolans rektor. Jag sökte upp honom rätt sent en kväll. Han var på väg till ett möte och svarade ungefär ”visst kör igång med det”. Han kunde nog inte föreställa sig att det skulle väcka ett sådant oerhört intresse från olika håll. Och det kunde definitivt inte jag heller.

Affärsrättsprogrammet och workshopinslagen

Internationell juridisk/ekonomisk utbildning

Inom det affärsrättsliga programmet med internationell inriktning utbildar man affärs- och skattejurister. Utbildningen omfattar 160 poäng och leder till en magisterexamen i handelsrätt. Programmet kombinerar juridik med ekonomi, språk och praktik¹⁵. Det syftar till att ge studenterna kompetens att arbeta med juridiska frågor i en ekonomisk miljö, både nationellt och internationellt.

Förutom de ordinarie akademiska kurserna framhålls de obligatoriska, men icke poänggivande, workshopinslagen som viktiga. Dessa syftar till att ge studenterna färdighetsträning och göra dem bättre förberedda för det kommande arbetslivet. Exempel på workshops är affärskulturer, dataskola, informationssökning, skriftlig och muntlig framställning, deklarationsskola samt bildningsworkshopen.

Bildningsworkshopen

I april 2001 stod följande om bildningsworkshopen på IHH:s hemsidas beskrivning av det affärsrättsliga programmet:

”Men din personliga utveckling är också viktig. Den främjar vi bl.a. genom en ’bildningsworkshop’. Där får du läsa skönlitteratur och humanistisk och samhällsvetenskaplig litteratur vid sidan av kurslitteraturen, samt delta i seminarier. Bildningsworkshopen har blivit väldigt omtyckt bland studenterna och universitetslektor Leif Alsheimer som startade den har fått kulturpris för sina insatser.”

¹⁵ Enkel beskrivning av programmets innehåll:

År ett: 40 poäng juridik

År två: 25 poäng juridik, 15 poäng företagsekonomi

År tre: 20 poäng juridik, 10 poäng fackspråk, 10 poäng kandidatuppsats i juridik

År fyra: 30 poäng valfria kurser (alt. 20 poäng utlandsstudier och 10 poäng valfria kurser), 10 poäng magisteruppsats i juridik

Bildningsworkshopen eller core curriculum-kursen som den vanligtvis kallas, skiljer sig från övrig workshopaktivitet eftersom den följer med som en strimma genom programmets samtliga fyra år. Affärsrättsprogrammets core curriculum-kurs har blivit rejält uppmärksammas i den svenska dagspressen trots att Leif Alsheimer inte anser sig ha drivit någon medveten PR-kampanj för sin bildningskurs. Han har emellertid oftast ställt upp på de intervjuer och konferenser som han har blivit inbjuden till. Det var efter det att Leif Alsheimer recenserade Katherine Bernhardt Trows bok "Habits of Mind" i Svenska Dagbladet, den 28 september 1999, samtidigt som kultursidan hade en av Marie-Louise Samuelsson författad artikel om core curriculum-kursen, som han började bli uppringd av press och andra för att svara på frågor om kursen.

– Kursen, som ju egentligen inte är speciellt nydanande, har fått väldigt mycket uppmärksamhet från olika håll. Det ringer folk från press, andra lärosäten och från Högskoleverket med mera och vill ha intervjuer och föredrag. Faktum är att det nästan har blivit lite för mycket och jag har fått börja att säga nej, säger Leif.

Leif har också publicerat andra artiklar och recenserat böcker om bildning och högre utbildning (t.ex. i Svenskläraren och Svenska Dagbladet) vilka speglar hans uppfattning, engagemang och tankar om ämnet. Det sägs ibland att det är svårt att bli profet i sin egen hemstad men faktum är att ansvariga lärare för några andra program vid IHH, bland annat det dataekonomiska programmet, med inspiration och vägledning från Leif Alsheimer har startat egna core curriculum-varianter.

Föreställningen kräver sin regissör

En förutsättning som Leif Alsheimer ser för arbetet med bildningsworkshopen är att det finns en ledare och sammanhållande kraft. Han liknar core curriculum-kursen vid en konst- eller kulturföreställning som behöver en regissör som har det slutliga avgörandet hur det ska se ut. Allt i syfte att få intressanta teman och en fungerande struktur.

– Jag tror inte att det hade blivit någon kurs om det hade varit många inblandade när den skulle starta. Och hade det blivit kommittéarbete av kursen hade den definitivt förlorat sin själ. En nackdel är förstås att kurser av detta slag riskerar att stå och falla med sin grundare, infogar han.

Också Göran Wahlgren, programansvarig för det affärsrättsliga programmet, tror att det skulle bli svårt att driva bildningsworkshopen utan Leif Alsheimer:

”på kort sikt skulle detta vara problematiskt, eftersom ingen annan är så litterärt bevandrad som Leif och har hans förmåga att knyta samman de olika temata som litteraturen handlar om under varje termin. På lång sikt skulle vi väl med gemensamma krafter kunna fortsätta [utan Leif], dock kanske i en betydligt blygsammare omfattning.”

Har tak men saknar väggar

En annan viktig förutsättning eller kanske brist i förutsättningarna som bör göras synlig i ett utvärderingssammanhang, är de knappa, eller snarare de närmast obefintliga ekonomiska resurser som bildningsworkshopen vid IHH:s affärsrättsliga program har att utgå ifrån.

– Årsbudgeten är just nu 36 000 kronor och 175 studenter! Att det över huvudtaget har varit möjligt att bedriva kursseminarier och annan verksamhet beror på att jag läser så pass mycket själv, fastslår Leif.

De bristande resurserna gör, enligt Leif Alsheimer, att ”bygget visserligen har ett tak men att det saknar väggar”. Han syftar då främst på de seminarietillfällen som han har för avsikt att utöka och fördjupa på olika sätt om kursen någon gång skulle få ekonomiska resurser.

Studenterna

Etnisk mångfald

Affärsrättsprogrammet vid Internationella Handelshögskolan har sedan starten 1994 tagit in ca 50–60 studenter per år på hösten. Könsfördelningen bland dessa studenter har legat stadigt på 60 procent kvinnor och 40 procent män. Om studenternas sociala bakgrund vet man egentligen ingenting, enligt Göran Wahlgren. Angående studenternas etniska bakgrund säger han emellertid att fler än en handfull studenter varje år har invandrarbakgrund, vissa som första generationens invandrare andra som barn till tidigare invandrade föräldrar. Också Leif Alsheimer framhåller att flera av studenterna inom det affärsrättsliga programmet har annan etnisk bakgrund än svensk. Vissa är flyktingar och just de studenterna har, enligt Leif, en annan attityd till utbildning generellt och till bildningsworkshopens kärntema ”respekt för individen, demokratin och rättstaten”:

– Flera av våra studenter är flyktingar med en helt annan inställning både till respekten för demokrati och till utbildning och kunskap. De har ju upplevt någonting helt annat och förstått att det enda man inte kan ta ifrån en människa är just hennes kunskaper och tankar. Jag har sett att studenter med en sådan erfarenhet reagerar mot de svenska skolförhållandena och mot svenskarnas ofta likgiltiga attityder i olika viktiga samhällsfrågor.

Direkt från gymnasiet

Åldersmässigt kommer de flesta av affärsrättsprogrammets studenter mer eller mindre direkt från gymnasiet. Några har andra studier bakom sig och ett par i varje årskull har varit ute i arbetslivet ett antal år. Leif Alsheimer menar att han kan se en klar skillnad mellan ungdomar och äldre studenter i insikt och inställning till utbildningens innehåll.

– Det blir en annan stabilitet, t.ex. i diskussioner, när det finns äldre studenter med. De yngre studenterna verkar påverkas av de äldres mer insiktsfulla inställning.

Göran Wahlgren beskriver affärsrättsstudenterna allmänt sett och i jämförelse med andra studenter som ”en studentgrupp som är framåt och som tar för sig.

De är mycket måna om utbildningens höga kvalitet.” Studieresultatmässigt anser han att de allra flesta av affärsrättsprogrammets studenter är mycket bra. På programmets hemsida framhålls i april 2001 att utexaminerade studenter har haft lätt för att få eftertraktade jobb.

De tolv affärsrättstudenter som vi har intervjuat inom ramen för denna utvärdering kan uppfattas som talesmän och -kvinnor för det affärsrättsliga programmets studenter sedda som grupp. Men varje enskild intervjuad student har naturligtvis sin egen livshistoria som spelar roll för de personliga uttalanden som här används för att belysa viktiga aspekter av bildningskursen. En mer personlig beskrivning av de intervjuade nyckelpersonerna finns i bilaga 1.

Bildningen

Feltolkade allusioner

Istället för att nämna en speciell inspirationskälla till core curriculum-kursen menar Leif Alsheimer att det snarare var en irritationskälla som frammanade den.

– När jag började undervisa inom de instrumentella juridikkurserna 1995 blev jag chockerad över hur lite studenterna visste om världen och om varför förhållanden är som de är. De unga studenternas historielöshet och omedvetenhet om existentiella frågor var faktiskt skräckinjagande.

I sin undervisning försökte Leif använda sig av litterära allusioner men han fick ingen respons. Helt enkelt därför att studenterna inte kände till den litteratur som han använde sig av. Syftet med allusionerna kunde istället bli helt feltolkade.

– Som när jag travesterade Stindberg och sa ”Akta er era rackare, annars ses vi i min nästa tenta!”. Många förstod alltså inte att det var en skämtsam travesti. Begrepp som Moment 22 eller Kafka var omöjliga att använda. Inte ens på frågan om Emil i Lönnebergas Katthult kunde betraktas som ett rättssambälle, fick jag respons, exemplifierar Leif.

Kunskapsmässigt förberedda fast obildade...

Till synes, i kontrast till Leifs uttalanden ovan, visade våra intervjuer med de tolv affärsrättsstudenterna att flertalet uppfattar sig själva som kunskapsmässigt väl förberedda för högre studier. Vissa av de yngre studenterna, t.ex. Johan som gått direkt från gymnasiet till högskolan, framhöll till och med att han var speciellt välförberedd i jämförelse med sina jämnåriga, före detta gymnasiekamrater.

”Jag skulle vilja påstå att jag var mer förberedd än genomsnittet. Jag kände att jag hade tagit till mig väldigt mycket av min gymnasieutbildning för att jag var tvungen att arbeta för mina betyg. Det är klart att då fastnar något av kunskapen också. Sen har jag alltid varit väldigt intresserad av vad som händer i min omvärld och även runt omkring i periferin. Jag började tidigt att följa nyhetssändningar och så vidare. Eftersom mamma och pappa härstammar delvis från företagarfamiljer, så har det blivit väldigt mycket politiska och ekonomiska diskussioner som hela tiden har funnits som ett naturligt inslag i vardagen. Och det gör ju att man har en helt

annan förståelse för hur systemet fungerar, och verkligheten fungerar. Så jag tror jag var något bättre förberedd än medelstudenten.” (Johan)

Bengt känner inte heller igen sig själv i Leifs beskrivningar:

”Jag får väl säga att det är lite klass på de som går här och de som över huvud taget har gått vidare till att plugga på högskola eller universitet. Självfallet är det så. Men jag vet inte om majoriteten av gymnasiekullarna går vidare. Jag känner folk som inte läst en hel bok i hela sitt liv. Då förstår jag vad han [Leif Alsheimer] menar, helt klart... Men obildad har jag väl inte känt mig direkt för jag har alltid läst, jag har alltid försökt tänka på vad jag gör och vad jag håller på med.” (Bengt)

Amelia, som även hon gått direkt från gymnasiet till det affärsrättsliga programmet, säger att hon känner sig bildad i jämförelse med vissa av sina gamla gymnasiekompisar men inte i jämförelse med ”akademiker”:

”...för jag har träffat människor som har gått gymnasiet och inte kan ens en tredjedel av de här vanliga ”vad-som-helst kunskaperna”. Det finns folk som inte vet vem Hemingway är och har gått igenom gymnasiet. Så i jämförelse med vanliga gymnasieelever i Sverige så känner man sig någorlunda bildad. Men så kommer man hit och umgås med akademiker och då är man nollställd, man är ju ingenting, liksom det är ingenting. Så det beror på vad man ska jämföra med, med de andra där man kommer ifrån eller om man ska jämföra med de som arbetar här.” (Amelia)

Flera, företrädesvis kvinnor, säger precis som Lilli och Ingalill att de gånger som de har känt sig riktigt obildade i sitt liv är i samtal med Leif Alsheimer:

”Första gången jag pratade med Leif Alsheimer då kände jag mig väldigt obildad. Jag tyckte att jag fanns här (pekar nedåt) och han fanns här uppe. Det var verkligen skillnad på nivå. Man kände att man hade läst alldeles för lite böcker. Fast förut så tyckte jag att jag hade läst mycket. I sådana sammanhang när man träffar folk, t.ex. journalister, som berättar om saker som man aldrig har hört talas om känner man sig obildad.” (Lilli)

”Obildad? Ja, men det är vi väl alla lite grann ibland. Om man är elak t.ex. så kan man vara väldigt obildad. Jag vet inte, jag har ju alltid läst mycket...det är klart om man börjar diskutera vissa saker med Leif så kan man känna sig väldigt obildad ibland (skratt). Men inte så jag känner att jag har fått någon etikett ’obildad’ av någon annan.” (Ingalill)

Bildningsdefinitioner

Nedanstående definitioner av bildning kom fram när studenterna blev ombedda att, utan någon längre betänketid, definiera vad bildning betyder för dem personligen. De fria associationsmässiga definitionerna visar till exempel att studenterna inte anser att bildningsbegreppet hänger samman med någon specifik ämneskopplad disciplin som historia, klassiska språk eller filosofi. Snarare betonas generella mänskliga förmågor och egenskaper, ofta av etisk/praktisk karaktär. Till exempel att ha förståelse för och kunna umgås med människor

som tänker och agerar annorlunda, ha förmåga att reflektera med öppna sinnen utan skygglappar, att ha insikter och förståelse för de problem som finns i vår omvärld och förmåga att kunna hantera och strukturera dessa insikter till något meningsfullt:

”Jag har den definition av bildning som någon annan har gjort som jag faktiskt får ta till just nu. Det är att en duktig, bildad människa ska kunna öppna en dagstidning av lite större dignitet, inte bara landsortstidning, och kunna diskutera varenda sak som står där... alla nyheter som finns, inrikes och utrikes och alltihopa. Att vara insatt och veta vad det handlar om, vara medveten om – det är bildning.” (Amelia)

”Bildning är väl över huvudtaget för mig att kunna umgås med människor. Att kunna ta andra människor oavsett vilken bakgrund de har. Oavsett varifrån de kommer och hur de betar sig så ska man kunna ta andra människor på ett sätt är ’proffsigt’. Ja, förståelse för andra människor... för saker och ting och händelser.” (Bengt)

”För mig så handlar det ganska mycket om att bildning gör det möjligt för en att själv reflektera över saker och ting. Att man ser på saker i ett vidare perspektiv. Istället för att ha en bestämd åsikt och sen bestämma sig för att behålla den, vad man än får för information. Så bildning handlar nog väldigt mycket om att behålla sina sinnen öppna, för intryck och influenser. Det tror jag. För mig är det bildning.” (Gabrielle)

”Jag tycker att bildning är allting, erfarenheter, allting sammanvävt på något sätt. Det känns som man kan jämföra bildning lite med livserfarenhet. Just för att du lär dig något hela tiden under livet. Så länge det är självutvecklande måste man se det som bildning, tycker jag. Så länge du lär något nytt, det spelar ingen roll vad det är du lär dig.” (Hans)

”En bildad människa dömer inte, kritiserar inte. Hon har lite bättre vett. Det är väl vad man tänker på. En människa som kan vara öppen, som har lite erfarenhet, har sett eller läst eller hört, och kan ta till sig det. Inte ha på sig en mask och säga: – Nej här är det stopp! Jag vill inte höra, jag vill inte se, jag vill inte.” (Ingalill)

”Och för mig är bildning, ja, vad ska man säga. Man får ju in nya intryck hela tiden på många olika sätt. Och genom många olika kanaler. Bildning för mig, det är att kunna ta till mig utav allt det här som kommer på mig från olika håll och på olika sätt, och sen kunna göra någon slags strukturerad mening av det. Och i slutändan kunna applicera det på någonting, kunna använda det, kunna utnyttja det som ett mervärde. Det kan jag ju säga är bildning för mig.” (Johan)

Abdikerat vuxenansvar

Trots att Leif Alsheimer i olika sammanhang framhåller att många unga i dagens Sverige är okunniga om vissa förhållanden, poängterar han att de varken är dumma eller obildbara. Avsaknad av omvärldskunskap och bristande insikter om varför världen ser ut som den gör, beror enligt Leif på att vuxenvärlden (främst föräldrar och det av politiker beslutade skolsystemet) har ”abdikerat”

från sitt viktigaste ansvar; att förmedla olika former av kunskap och att fostra till respekt för individens människovärden, demokrati och rättsstat. Leif menar att många vuxna försöker köpa sig fria från vuxenansvar, t.ex. genom att ge barnen prylar och låta dem sitta ensamma i timmar framför tv-apparater och dataspel. Och att man på politisk nivå inte har tagit konsekvenserna av att alla mer eller mindre ska gå i gymnasiet och bli högskolebehöriga.

– Hade man tagit konsekvenserna hade gymnasiet tillförts helt andra lärarresurser och fått en annan pedagogisk utformning, konsekvent inriktad på kunskaper och träning. Som det är nu sviker man totalt de barn som kommer från icke studievana miljöer. För dessa barn finns det inget värdefullare än en bra och tät kontakt med lärare som man kan diskutera med och som kan levandegöra sina ämnen. Det abdikerade vuxenansvaret är ingenting annat än ett förräderi mot de unga och det ställer jag inte upp på! Varje generation måste vinnas för respekten för individen, demokratin och rättsstaten. Annars brakar det ihop, hävdar han stenhårt.

Kanske vittnar Bengts uttalande nedan om att han inte räknar med att breda bildningsaspekter, som de studenterna definierar ovan, generellt ska ingå vare sig i gymnasiet eller i högre studier?

”När jag tänker på det så tycker jag att vi har en väldigt lätt studiesituation egentligen. Det krävs egentligen inte så mycket förkunskaper mer än gymnasiet, för det som vi håller på med nu. Han man bara motivationen och kan läsa då fixar man det i princip. Okej, man måste väl vara normalbegåvad i alla fall. Men kan man läsa och lägger ner lite möda på det så går det nog ganska enkelt. Det var första kursen¹⁶ som var lite klurig eftersom man fick tänka lite själv och sådär. Men så har det ju inte varit på de kurser jag har haft efter det direkt. Det har ju både sina för- och nackdelar. Så jag tror inte man behöver vara så rustad för att komma hit, om man säger så.” (Bengt)

Personlig mognad saknas

När vi frågade affärsrättsstudenterna om Leif Alsheimers ”corekurs” – så kallar studenterna kursen i dagligt tal – skulle kunna fungera i gymnasieskolan idag fick vi skiftande svar. Fabian och flera andra (endast män) är negativa. De menar att tonåringar under gymnasieperioden har så fullt upp med att själva leva livet att de inte förmår uppskatta och lära sig någonting från det i text beskrivna livet. De framhåller därför värdet av att förlägga bildningskoncept som affärsrättsprogrammets, som bygger på att läsa många böcker, till högskolenivå:

”Studiemotivationen är inte speciellt hög hos gymnasieelever. Skolarbetet går mest ut på att ta sig igenom kurserna. Den personliga mognaden, förmågan att förstå nyttan av det, saknas. På högskolan har studenterna ändå kommit över en viss tröskel...

¹⁶ Den kurs som Bengt menar är ”Konstitutionell rätt, samhälle och ekonomi” för vilken Leif Alsheimer är kursansvarig.

...Och kunskapsnivån [på gymnasiet] skiftar kraftigt i klasserna så jag tror det är svårt att hitta bra böcker som passar alla.” (Fabian)

”...När jag gick gymnasiet så var det väl inte högsta prio att läsa böcker och sitta hemma, nej, det var inte det. Man hade skolan och sedan ville man ut och vara med polarna och göra helt andra grejer. Det är först nu på senare tid som man verkligen har öppnat ögonen för vad det innebär med böckerna, tror jag. Jag tror inte det är viktigt [med bildningsinslag] på gymnasiet för då vill man hellre vara med kompisarna än att sitta och läsa.” (Bengt)

”Jag kan ju bara ta lite från mina egna erfarenheter. Då tror jag inte det [corekonceptet] skulle fungera på gymnasiet. Jag tror att i den åldern, 16 till 20 eller vad man är, då finns det för mycket annat som är intressant. Man utvecklas så pass mycket som person i alla fall så jag tror inte man behöver ha det också, jag tror det blir betungande. Jag tror det är bättre att man lägger det på den här nivån. Jag vet själv... de där böckerna man skulle läsa på svenskan, man tyckte inte det var så himla skojigt. Jag tror det är bättre att vänta med det om man ska få ut något...”

...mycket av det som man missade i gymnasiet tar man igen nu, både vad gäller studier och allting. Att ta igen det på det här sättet går väldigt bra.” (Hans)

Borde fungera även under gymnasietiden

Andra uttrycker en mer positiv inställning, åtminstone till sin egen vilja, förmåga och intresse för att läsa böcker i ”bildningssyfte” redan under gymnasiet:

”Man läser klassiska grejer på gymnasiet men inte i sådan stor utsträckning [som inom affärsrättsprogrammets corekurs] och inte på det här sättet. Jag vet inte... men jag känner nog att i vår klass hade det funkat. I vår skola hade det funkat för där gick de seriösa eleverna. Men jag tvivlar på att de som skulle bli frisörer hade gått med på det och tyckt det var intressant eller ens kul. Det beror väl på vart man riktar sig...” (Amelia)

”Jag skulle nog ha tyckt det att var bra på gymnasiet. Väldigt bra, personligen. Men inte så här många böcker. Efter det här kände jag att vi läste för lite på gymnasiet. För lite svenska klassiker t.ex. Det beror nog på i vilken gymnasieskola man har gått i. Men vi fick läsa väldigt många utdrag ur böcker. Det är ju inte utdragen man kommer ihåg utan det är ju hela boken i så fall. Det är ju inte så personligt givande att ha läst två sidor ur Röda rummet. Så jag tror att det skulle vara bra i mindre skala och sen framförallt för de som är intresserade. Givetvis ska alla läsa ett visst antal böcker under gymnasiet under terminen. Men det kan vara lite frivillighet i det också för de som är mer intresserade. Och en lista gör det ju lättare att välja ut lite bättre böcker som man inte skulle ha hittat själv.” (Katarina)

”Jo, jag tror faktiskt det skulle fungera. Det som jag kommer ihåg som problem i gymnasiet, var att vår svensklärare – hon var ganska ambitiös – tyckte att vi skulle läsa hela böcker och ta del av mycket litteratur. Men då tyckte alla: ’men var ska vi få tag på böckerna då?’. Det går inte köpa in hela uppsättningar med böcker, det

kanske är där som problemet ligger. Jag tror att när man går på gymnasiet så är alla inte lika villiga att samarbeta och t.ex. gå till biblioteket själv och låna böcker. Men jag tror säkert att det finns ett intresse för det bland eleverna. Men det kanske är mer praktiska skäl som kan ligga i vägen.” (Gabrielle)

”Ja, jag tror det skulle funka [med en core-kurs på gymnasiet]. Om man drar ner antalet böcker och kanske tar det på lite lägre nivå. Det är ganska tunga böcker vi har. Vissa är rena faktaböcker. Det kan vara lite tungt på gymnasiet. Om man drar ner nivån lite och minskar antal böcker så tror jag absolut det skulle kunna genomföras... När man gick i gymnasiet själv pluggade man bara precis det man behövde. Det är förstås inte helt lätt att väva in ett sån't här koncept i ett gymnasieprogram. Man skulle kunna lägga det som en workshop ovanpå programmet och knyta ihop olika ämnen t.ex. svenska, historia och samhälle.” (Elin)

Form och innehåll

I det följande kommer några urskiljbara form- och innehållsmässiga delar i core curriculum-kursen att beskrivas närmare så som de upplevs och värderas främst av affärsrättsstudenterna och av eldsjelen Leif Alsheimer. Delarna är i nämnd ordning seminarier, terminsteman, litteratur och filmer, tentamina, diskussion och reflektion samt lärarens roll.

Under den inledande texten om seminarierna, tas läsaren med på ett bildningsseminarium. Partiet innehåller medvetet rapportförfattaren Karin Agéliis personliga reflektioner à la ”journal intime”¹⁷. Det tål att poängteras att detta textparti inte innehåller några för Högskolverket gemensamma ståndpunkter. Avsnittet syftar främst till att ge en konkret, nära och personligt framställd förståelse för vissa av de fenomen som beskrivs, analyseras och värderas i rapporten.

Seminarier

Seminariepass i kryssningsmiljö

Han möts av ömsom gillande fniss ömsom förbryllade miner. Gående lite fram och tillbaka framför församlingen kryddar han sitt berättande med illustrativa anekdoter, provocerande formuleringar och starka ordval. Studenterna på bänkraderna lyssnar och frågar intresserat. Det är Luciadagen år 2000. Vid Munksjöns strand, i IHH:s halvcirkelformade byggnad, som påminner om ett kryssningsfartyg, håller juridiklektor Leif Alsheimer sina terminsenliga core-curriculumseminarier. Under dagens fyra pass kommer cirka 200 affärsrättsstudenter att lyssna uppmärksamt till sin bildningslots som lägger ut orden engagerat, fritt och karismatiskt.

¹⁷ Begreppet ”journal intime” har myntats och använts i historisk forskning som tar sin utgångspunkt i dagboksmaterial. Begreppet innebär ungefär en dagbok i vilken författaren söker beskriva sina upplevelser och känslor. Denna typ av dagboksanteckningar ställs i kontrast mot anteckningar av en mer personlig och loggbok-liknande karaktär.

Jag sitter längst upp i ett hörn av salen tillsammans med min högskoleverkskollega Dan Johansson och ordföranden i det affärsrättsliga programrådet tillika affärsrättsstudenten Susanna Rosell. Susanna har av Leif Alsheimer ombetts att agera som hjälpare mellanhand i våra kontakter med affärsrättsprogrammets studenter.

Trots att seminariepasset inte är obligatorisk är det fullsatt i salen.

– Det är nog ingen som frivilligt missar de här seminarierna med Leif, säger Susanna. För att vara oss behjälplig kommer hon att sitta med på samtliga pass som håller på i knappt två timmar vardera. När jag antyder att det inte är nödvändigt för vår skull svarar Susanna att hon gärna är med för sin egen skull.

Leif Alsheimer har tidigare berättat för oss att den skillnad han ser mellan IHH:s bildningskurs och andra svenska dito som han känner till, är dels dess breda grepp inom vilket både läsning och skrivträning framhålls som viktiga delar. Dels att kursen är obligatorisk och inbakad i ett ämnes-yrkesinriktat utbildningsprogram och slutligen dess längd. Det finns, så vitt Leif Alsheimer vet, inte något core curriculum- eller bildningskoncept i Sverige som spänner över hela åtta terminer.

Vem var Philip II?

Vi sitter i rader på sluttande plan, liksom i en liten biosalong med en fönstervägg bakom våra ryggar. Längst ned i salens mitt står ett ”katederbord”. En whiteboardtavla täcker väggen bakom. Leif Alsheimer har ställt sig framför katederbordet och småpratar med några studenter på första raden. De som är med på detta pass har precis avverkat sina första fyra månader inom det affärsrättsliga programmet. Förutom den gängse juridiska litteraturen förväntas de ha läst ett tjugotal facklitterära texter och böcker inom ramen för terminens bildningstema som är Historia, ekonomihistoria och filosofi. Exempel på böcker studenterna ska ha läst är Svante Nordins *Filosofins historia*, *Unintended Consequences* av Deepak Lal, *Myten om framsteget* av Georg Henrik von Wright och Lennart Schöns *En modern svensk ekonomisk historia* (för komplett litteraturredovisning se bilaga 3).

Studenterna förefaller ha en ung medelålder. Uttrycket ”gymnasiefiering” dyker upp i mitt huvud när Leif annonserar att nu startar seminariet. Främst kommer passet att kretsa kring historiens långa eller sega strukturer, säger han och berättar att uttrycket ”sega strukturer”, i detta sammanhang, kommer från franskans ”La longue durée d’histoire” som är ett fenomen som har undersökts och beskrivits bland annat av den franske historikern Fernand Braudel. Leif berättar att enligt många historiker, inklusive Braudel, har klimatologiska och geografiska faktorer stor makt över såväl folk och få som deras överhuvuden. Leif nämner som exempel hur Philip den andres agerande, enligt Braudel, kan förklaras utifrån medelhavsklimatets och geografins inflytande.

Vem var Philip II? Var och när var han kung? funderar jag, men hinner inte tänka speciellt mycket mer på det, för nu styr Leif in sitt berättande på det

forna Ryssland och klimatets/geografins inverkan på folkets sätt att organisera sina jordbruk och därmed sina samhällen. Han säger att det var det karja klimatets och de dåliga odlingsförhållandena som formade de ryska böndernas kollektivdrivna jordbruk långt innan den kommunistiska ideologin formade landet. Jag börjar förstå att de sega strukturer som fokuseras här framförallt är folkgrupperns mentaliteter, som Leif, med stöd av andra, menar sitter hårt och förändras sakta.

En retsam provokatör

Leif fortsätter att berätta svepande med illustrativa nedslag i olika företeelser och platser i Ryssland. Han nämner t.ex. det ryska sökandet efter passande religiösa och ideologiska läror, det bysantinska sättet att uppfatta och framställa kristendomen med betoning på form, filioque-striden och den rysk-ortodoxa synen på jordelivet som helvete och himmelriket efter döden.

– Hur präglar det människors mentalitet? frågar han sedan retoriskt.

Han går vidare till begreppet fatalism, men gör inte någon djupare förklaring. Istället ger han ett litteraturtips.

– Göran Schildt, en finlandssvensk författare delvis bosatt i Grekland, speglar i sin senaste memoardel ”Tvivlets gåva” tydligt fatalismens problematik i Grekland, säger Leif, och redogör kort för bokens kärna.

Medan han berättar går han lite fram och tillbaka där framför vita tavlan. Studenterna lyssnar och ser intresserade ut. En ung kvinna räcker upp sin arm och frågar vad Leif menade med att formen var viktigare än innehållet i den rysk-ortodoxa kyrkan. Leif svarar att man kan se formbetoningen om man jämför inredningen i de ikonrika ortodoxa kyrkorna med våra ”nordkyrkor” som då framstår som mycket spartanskt smyckade. Sedan spränger han in ett nytt litteraturtips, Per Arne Bodins nya bok ”Ryssland. Idéer och identiteter”.

– Den blev nyligen recenserad av Ove Wikström i Svenska Dagbladet. Är det någon som har läst boken eller recensionen?

Ingen svarar och Leif är inte sen att inflika en skämtsam men förvisso retsamt provokativ kommentar om att studenterna säkert bara läser spel- och dubbelsidorna och så förstås allt om såporna. Leenden i bänkraderna, men ingen motreaktion. Eftersom jag varken har hört talas om Per Arne Bodin eller recensenten Wikström känner jag mig ganska träffad själv. Jag kan kanske trösta mig med att jag knappt heller har sett en såpa eller några spel- och dobbelprogram på TV. Jag är mest med mina barn på min fritid. De känns viktigare än både såporna och Wikström.

Laddade begrepp

Begreppet despotism kopplas till den ryske tsaren som enligt Leif kallade sig själv ”ägaren av det stora hushållet”. Leif nämner också att den stora massan av jordbrukande människor som befolkar Ryssland alltid har varit tålmodig i

sitt hårda slit för att bruka sin jord och få bröd för dagen. Och att de alltid har haft en benägenhet att lyda sina ledare.

– Tsaren ägde folket, de var alla hans slavar, säger Leif.

En kvinnlig student frågar om det inte var folkets förhållande till tsaren som skapat den fatalistiska mentaliteten i Ryssland snarare än kyrkan och religionen. Leif svarar att tsarens makt samverkade med de religiösa föreställningarna i formandet av individernas syn på sig själva och sina möjligheter.

– Kyrkan och tsaren, fatalism och despoti, är båda grunder som präglade det autokratiska Ryssland, fastslår han.

Jag ser mig om i föreläsningssalen och funderar på vad vilka tankar som kan röra sig inuti de lyssnande och förhållandevis tystlåtna studenterna. Själv tycker jag att det är lite jobbigt att betydelse av i detta sammanhang värdeladdade begrepp som fatalism, despoti och autokrati inte har blivit definierade. Leif verkar ta för givet att alla känner innebörden i de uttryck han använder när han står där.

Som student hade jag definitivt velat diskutera begreppen¹⁸. ”Vad betyder egentligen autokrati och i vilket sammanhang myntades det? hade jag kanske frågat Leif. Men det är klart att det skulle onekligen krävas ett visst mod eller självförtroende för att ställa en sådan fråga och bekänna sig som tillhörande de obildades skara. Jag slår i efterhand upp några av begreppen i en ordbok. T.ex. införlivar jag kunskapen att autokrati är motsatsen till demokrati i bemärkelsen folkstyre. Det vill säga en stat eller organisation styrd av en enväldshärskare.

Jeltsinfadäser roar

Leif berättar att den ryske tsaren Peter den store utan vidare påmälen lät avrätta ett ansevärt antal ryska bojarer.

– Han drev hejdlöst gäck med prästerskapet och förlöjligade det offentligt för att visa att han hade befälet. Så den ryska ran hade egentligen inte mycket att sätta emot tsaren. Till skillnad från Västeuropa där det pågick en ständig kamp mellan de världsliga makthavarna och påven, summerar Leif.

Eftersom jag inte vet när Peter den store var tsar i Ryssland, vill jag ha en datering, ett historiskt riktmärke men glömmer snabbt denna längtan när Leif drar paralleller mellan tsardespoterna och Rysslands forne president Jeltsin som, enligt Leif, uppvisade många autokratiska drag och despotiska beteendemönster.

– Demokrati enligt Jeltsin är när alla tycker likadant som han själv, säger Leif och möts av förtjusta fnissanden från bänkraderna.

Mungiporna fortsätter uppåt och många nickar igenkännande när Leif på ett underhållande vis drar fler kända och mediedokumenterade exempel på despotiskt Jeltsinbeteende; en berusad Jeltsin som agerar dirigent för en

¹⁸I efterhand har jag fått veta att Leif och studenterna faktiskt hade diskuterat ovanstående begrepp under kursen Konstitutionell rätt som föregått bildningsseminariet.

tysk militärörkester, Jeltsin som fyllesnackar i USA i ett 20 minuter långt ”rundgångstal” medan alla skrattar åt honom; inte ens dåvarande president Clinton klarar att hålla masken. Jeltsin som nyper en pressekreterare i sidan så att hon studsar.

– Alla exempel går ihop med det ryska härskaridealet menar Leif, och tillägger att ledarna under den kommunistiska eran i princip var likadana. Om man på fyrtioalet inte anammade Stalins uppmaning att dansa så riskerade man att få en kula i nacken. Och nuvarande president Putins agerande under olyckan med u-båten Kursk är ett färskt exempel på att de gamla härskaridealen och fiendeparanoian sitter, i fortsätter han.

Hans slutsats är att när man kan identifiera sådana här mentalitetsdrag har man en utgångspunkt för prognoser om vad som kan komma att hända och vilka strategier som omvärlden kan vänta sig. Sedan betonar han att det inte är hans avsikt att framhålla vilket agerande som är det rätta eller det felaktiga i olika situationer. Det han önskar är att göra studenterna medvetna om de skillnader som finns mellan t.ex. svenska och ryska politikernas agerande.

Svåra strukturer

Jeltsinfadäserna har gjort stämningen munter. Och när Leif uppmanar studenterna att parvis, under några minuter tänka ut och formulera sina tankar om någon annan seg struktur som de känner till, uppstår ett stort engagemang. Alla diskuterar. Jag också, tillsammans med Susanna och Dan. Jag försöker föra fram en tanke om en svensk medbestämmandestruktur som jag lite löst knyter till det tidiga nittonhundratalets starka svenska arbetarrörelse. Jag förankrar också strukturen längre bakåt i historien med kungarna Gustav Vasas och Gustav den tredje lieringar med borgare och bönder. Dan och Susanna har också sina teorier om sega strukturer.

Efter en stund tar Leif till orda:

– Balkan och sega strukturer där? frågar han.

En student säger att det finns väldigt många olika folkgrupper ihoptryckta på Balkanhalvön.

– Ja, men en seg struktur – en mentalitetsstruktur, förtydligar Leif.

– Personliga maktstrukturer, ”vi-och-dom-mentalitet”, föreslår en annan student.

– Ja, delvis rätt. Det är patron-klientsamhällen. Men det finns ytterligare viktiga moment. Barn brukar vara på ett av de här sätten, säger Leif som en ledtråd till en framträdande seg struktur på Balkan.

När han inte får några fler gissningar fastslår han:

– Här-och-nu-mentaliteten och det cykliska tänkandet som leder till en hämndens cirkel, det är två sega strukturer på Balkan.

Det cykliska tänkandet kommer, enligt Leif, tydligt fram i filmen ”Innan regnet faller” som gruppen ska se inom ramen för bildningskursen nästa termin. Leif undrar om någon redan har sett filmen. Endast en kvinnlig student har sett den och säger att den var bra, men svår att förstå.

Leif efterlyser fler exempel på sega strukturer. Studenterna ger en del förslag som jag tolkar att Leif är lite tveksamt inställd till; motsättningen mellan Frankrike och England som syntes tydligt i EU:s politiska spel under Frankrikes ordförandeskap, fransk centralism samt rädsla för nytänkande i väst är några av exemplen. Leif inleder en lugn argumentation med en kille på första raden. Jag tror de diskuterar våld och religionskonflikter, men eftersom jag sitter allra längst bak i salen hör jag inte riktigt klart vad som sägs. Det hela mynnar emellertid ut i att Leif ställer en fråga till gruppen:

– Våldsspiralen i Nord- och Sydamerika, är det en seg struktur?

Den unge man som Leif nyss argumenterade med menar att det kan vara ett resultat av att områdena har erövrats med våld många gånger. Sedan frågar han sig själv (och Leif) om det inte är så att konflikter som uppkommer i religionens namn egentligen mest handlar om makt.

– Jo visst, mycket handlar om makt, svarar Leif, och knyter tillbaka frågan till USA-temat och ”WASP”-begreppet.

– Just WASP-makten skulle jag faktiskt vilja klassa som en seg historisk maktstruktur i USA, säger han.

Vad då WASP? Han menar väl inte den där djävuldyrkankopplade hårdrockgruppen som fanns under 1980-talet? tänker jag och kanske ett antal andra i salen. Och vi ser troligen ut som frågetecken i ansiktet för Leif frågar snabbt om vi vet vad WASP står för.

Utan att få något svar skriver han White Anglo-Saxon Protestants på vita tavlan. Och nämner att man skulle kunna lägga till Male till förkortningen. En student undrar hur man i så all förklarar att en stor del av USA:s senatorer är judar.

– De räknas mer eller mindre in i WASP-kategorin idag. Judar har en central roll exempelvis i New York, säger Leif och tillägger att Kennedy var den förste katolik som blev president och bröt religionsbarriären.

Att veta utan att veta att man vet

Vi tar en paus på 10 minuter. Jag öppnar ett fönster och släpper in en pust från de kyliga decembervindar som har börjat dra fram mellan högskolebyggnaderna. Jag tänker att det inte är någon lätt uppgift att förstå varför kriget och våldet hela tiden flammar upp på det förhållandevis närliggande Balkan. Men det är definitivt en fråga väl värd att försöka förstå. Här-och-nu-mentalitet, patron-klientsamhällen och det cykliska tänkandet, som Leif relaterade till, lät i mina öron som en alltför enkel förklaringsgrund. Men troligen är det en god utgångspunkt när studenterna via olika böcker och filmer återkommer till Balkankrigens komplexitet under workshopens gång. Plötsligt blir jag avundsjuk, jag önskar att jag också kunde få ett mer strukturerat och serverat tillfälle att få förståelse för pågående krig och motsättningar mellan folkgrupper i världen. Jag bestämmer mig för att ägna sommaresemestern till ”uppdrag självbildning”. Och varför inte med hjälp av böckerna i Leifs lista, tänker jag och lugnar ner mig. Även studenterna tar det lugnt i pausen, många går ut en sväng men flera sitter kvar.

– Fler sega strukturer! efterlyser Leif med sin karakteristiska käckä entusiasm då seminariet åter kör igång.

En manlig student säger något om den amerikanska kontinenten och ytterligare en kille undrar hur det är i Asien, vad finns det för sega strukturer där? Leifs exempel på en seg struktur i Asien är det indiska kastväsendet som han säger finns i olika former och på olika håll. Kasttänkandet innebär kort, enligt Leif, att man inte kan ta sig ur sin ställning.

– Det är ett exempel på en ”antropologisk kultursyn” – man förblir socialt där man är född – vilken kontrasterar mot en ”humanistisk kultursyn” enligt vilken man kan påverka sin ställning, säger Leif.

Han går vidare i sina associationer och kopplar ihop humanismen med den linjära tidsuppfattningen som, när den breddade ut sig, fick fart på uppfinningarna eller vice versa.

– Kan ni tänka er något svenskt exempel på seg struktur? frågar han sedan.

När alla sitter tysta och Leif inte får någon respons skakar han på huvudet och hotar skämtsamt med att gå in och sudda i betygen och i efterhand underkänna alla studenter på den senaste tentan.

– Det börjar på K säger han sedan och skriver K på tavlan.

Fortfarande inget napp. Han sätter ett O intill K och situationen påminner plötsligt lite om den där ”hänga-gubbe-leken” som vår lärare brukade leka med klassen på mellanstadiet, troligen som ett slags pedagogiskt trick. Ytterligare en bokstav skrivs – ett N varefter Leif lite uppgivet säger:

– Nej, jag får väl tala om det då, och skriver klart ordet KONSENSUS på whiteboarden.

– I Sverige har bönderna varit del av statsmakten och haft makt och inflytande under lång tid, förklarar Leif. Man kan belägga det ända sedan 1400-talets senare del, kanske rentav till Arboga möte 1435. Detta är unikt och har bidragit till att man i Sverige resonerar sig fram till konsensus, fastlår han och tillägger, ni har väl inte glömt Sten Sture den yngres uttalande: ”Det som rör alla bör av alla samtyckas”?

Och fast studenterna och jag precis har blivit hängda in finner sig en glädje och stolthet i mig. Jag tänker hoppfullt att jag kanske inte är helt obildad i alla fall. För det var ju faktiskt just det som Leif namnger som konsensus som jag försökte föra fram i vår lilla gruppdiskussion för en stund sedan. Men varför förstod jag aldrig att det var just det Leif förgäves hade fiskat efter i den förstummade studentgruppen? Förmodligen finns det fler härinne som blev hängda för att de inte visste att de visste.

Leifs favorit – språkets förfall

Konsensustanken präglar fortfarande agerandet och upplägget inom svensk politik och demokrati, säger Leif och nämner det aktuella exemplet pensionsberedningen. Sedan ”halkar” han in på kommissionsväsendets och de statliga myndigheternas förfall när det gäller språkvård. Han presenterar några aktuella exempel på dåligt

språk som han nyligen har hittat. Bland annat läser han högt upp en annons från Skolverket som han är uppenbart ”förtjust” i.

En student hakar på och presenterar ett eget skräckexempel på dåligt språk i skolsammanhang.

– Bönemöte, får jag höra mer, säger Leif närmast mysande och gnuggar teatraliskt sina händer.

Men det blir inga fler exempel och Leif styr snabbt tillbaka till konsensusbegreppet och reflekterar lite över skillnaderna mellan konsensustänkandet i Sverige och Ryssland. Sedan annonserar han att de ska lämna de sega strukturerna och gå över till annat.

– Vad har varit mest intressant och fängslande i det ni har läst under ert första bildningstema? frågar Leif.

Den kille som tidigare argumenterat lite med Leif, och för övrigt den person i studentgruppen som har talat allra mest under seminarietillfället, säger att hans personliga favorit är Frängsmyrs ”Svensk idéhistoria”.

Och Leif fortsätter sedan med en kort redogörelse för Webers teori om kapitalismens koppling till Luthers och protestantismens och Kalvins tankar om himmelsk fingervisning redan i jordelivet genom ackumulering av kapital.

– Det ledde bort människor från meningslös konsumtion och gynnade sparsamhet, säger Leif och hänvisar till Tawneys bok ”Religion and the Rise of Capitalism” som finns på temats boklista.

Har det inte funnits några filosofer som har inverkat på samhällsförändringen i Ryssland? undrar en student.

– Det fanns inget utrymme för organiserat, politiskt framåtsyftande filosoferande i Ryssland. Att få fram mat för att överleva dagen tog all tid för folket, svarar Leif.

Nu reagerar jag i mina tankar. Det är möjligt att det i Ryssland inte har funnits speciellt många individer som i lika stor utsträckning som Västeuropas filosofipersonligheter; Platon, Descartes, Kant eller Wittgenstein för att nämna några, har haft möjlighet att ägna hela sin tillvaro åt filosofiska tankar och dessutom sprida dem i bokform. Men filosoferandet som företeelse finns väl överallt och hos alla! Att det under historiens gång också har funnits tänkande och intellektuella ryssar är väl självklart. Tänk bara på alla stora ryska författare. Och den marxistiska ”läran” – om nu den är filosofi – fick ju uppenbarligen sitt fotfäste i Ryssland. De här tankegångarna känns spännande tycker jag och fler frågor väller fram: vilka tankar och verk är filosofiska, vem kan räknas som filosof och varför tenderar vissa kulturer/regioner att vara filosoftätare än andra?

Predikanten och hans lärljungar

Jag sliter mig ur mina egna tankegångar och låter blicken återigen svepa över seminariesalen. Studenterna, som vad jag har sett, inte har varit speciellt flitiga med att anteckna lyssnar ändå hela tiden med synbart intresse till Leif som nu är inne på skriftkulturens betydelse för olika ”folkgruppers” välfärd.

Judarna, är enligt Leif, ett exempel på en liten folkgrupp med en urgammal och högstående skriftbaserad kultur.

– Och 20 till 30 procent av alla nobelpristagare genom tiderna har judiskt påbrå. Medan de kulturer som har en muntligt överförd kulturtradition, t.ex. romerna, nästan alltid har marginaliserats, konstaterar Leif.

Han spinner vidare och kopplar det ena till det andra, ibland hänger jag smidigt med i tanke- och associationsbanor, ibland missar jag kopplingarna. Troligen för att jag inte har läst de fackböcker och skrifter som utgör stommen för seminarietemat men också för att jag börjar bli lite trött av allt observerande. Jag iakttar studenterna i salen lite noggrannare och lägger märke till att de kvinnliga studenterna faktiskt ser mer intresserade ut, rent fysiskt i ansiktsuttrycken, än männen i salen. Ja, vissa kvinnor (kanske även jag) ser ibland faktiskt smått andäktiga ut. Men det är ändå männen som oftast har upplåtit sina stämmor och kommit med inlägg och argument för och emot det Leif säger. Är de andäktiga minerna främst ett uttryck för ”kvinnlig beundran” för personen Leif Alsheimer, denne bildade (i deras ögon) äldre man som på ett ganska rakt sätt talar om hur det är? Eller finns skillnader i minspel mellan män och kvinnor också generellt i alla föreläsningssammanhang? Eller är det männe så att det finns en grundläggande skillnad mellan kvinnors och mäns inställning till de aspekter av det komplexa bildningsbegreppet som Leif Alsheimer har berört här idag, funderar jag.

För mitt inre öga målar jag upp en associationsbild av bildningspastor Alsheimer i predikan och bönemöte för en hugande församling på frihögskolan Jönköping. Jag hör honom säga:

– Descartes, ”Jag tänker alltså finns jag”. Hade han varit med idag skulle han ha formulerat sig: ”Jag syns alltså finns jag”.

Är det viktigare att synas än att tänka idag? funderar jag vidare. Leif gör uppenbarligen båda delarna för sina lärlingar när han för kanske tredje gången på seminariet är inne på västvärldens uppfinningsiver. Denna gång är temat kopplat till den så kallade centrum/periferiteori som, så vitt jag förstår, handlar om balansrelationer mellan olika ekonomiska/geografiska/kulturella områden. Leif nämner att många turistländer och för all del många av de svenska skidturistregionerna driver sin turismverksamhet utan större uppfinningsrikedom eller satsningar på ”det egna tänkandet”.

– De är exempel på icke-dynamiska ekonomiska system, konstaterar han och tillägger återigen att han inte är ute efter att peka på vad som är rätt eller fel.

Listors ideologiska bas

Leifs upprepade påpekanden om att han inte är ute efter att peka ut rätt och fel manar till eftertanke. Hur gör man egentligen när man väljer ut böcker och texter i en temabaserad kurs som denna? Vilka kriterier gäller? Ska ”listmakaren” tydligt betona den eventuella profilen, den ideologi eller de perspektiv som han/hon

tror eller vet att listan speglar? Må vara en strävan mot ”politiskt korrekthet” som resulterar i valet av lite ditt och lite datt, lite kvinna, lite man, lite höger och lite vänster, lite uppifrån och lite nedifrån och så vidare.

Leif har tidigare poängterat för mig att om core curriculumtraditionen får riktigt fäste och sprider sig i Sverige, vilket han förstås hoppas, så kommer det att bli ett ”kaleidoskop” av olika koncept och inriktningar. Om jag, till äventyrs, skulle få tillfälle att göra min egen core-lista på temat historia, filosofi och ekonomihistoria skulle jag vilja ha med Sven Lindkvists böcker. Lindkvists historieskildring känns brutalt uppriktig. Han fredar ingen utan visar att det inom alla kulturer och kanske speciellt inom dem som i historiens sken har framhållits som de goda och rättfärdiga vinnarna, existerar ondska och förtryck i alla grader och former.

Vilka böcker på temat skulle studenterna ha valt om de hade haft möjlighet undrar jag medan Leif avrundar seminariet och studenterna slinker ut ur salen. Många har nog siktet inställt på en fortsatt diskussion om något av allt det som har berörts under bildningsseminariet, kanhända över en värmande kopp lusseglögg. Några killar blir kvar i en liten grupp framme vid katederbordet och fortsätter att prata med sin lärare. Mina tankar är i Sven Lindkvist historieskildringar. Uttalandet ”det är de segrande makterna som skriver historia” ackompanjerat av tonerna till ”han har öppnat pärlporten” ringer i mitt huvud.

Entusiasmerande och sammanfattande

Syftet med denna resa till bildningsseminariets värld var att konkret och personligt förmedla och exemplifiera vad som kan ske inom ramen för den utvärderade bildningsinsatsen. Nu återvänder vi emellertid till studenternas upplevelser och intervjuuttalanden om i första hand seminarierna och därefter andra delar av affärsrättsprogrammets core curriculum-kurs. De flesta av de tolv intervjuade studenterna anser, i likhet med Gabrielle och Fabian nedan, att seminarierna är väldigt viktiga eftersom de sammanfattar och binder samman de lästa böckernas viktigaste poänger samt inspirerar studenterna till att prioritera läsningen av core-böckerna framför annan fritidssysselsättning. Dessutom anser studenterna att seminarierna är roliga och underhållande.

”När man läser böckerna så känns det som man får en liten bit här och en liten bit där. Någonting från alla områden. Men sen känner jag själv att jag behöver någonting som knyter ihop det på något sätt. Något slutligt som gör att man kan sätta delarna i relation till varandra och se banden emellan och pussla ihop alla bitarna. Det är det som jag tycker att man behöver och som man får ut av seminarierna. Om Leif har föreläst inom ett område så växer intresset väldigt fort. Innan kanske man känt: nu ska vi börja läsa de här böckerna igen! Sedan när han har berättat lite om det så känner man att man verkligen vill sätta igång och läsa dem. Så jag tycker de [core-seminarierna] är väldigt entusiasmerande och att dom verkligen väcker intresse för litteraturen, hos mig i alla fall.” (Gabrielle)

”Leifs föreläsningar gör böckerna lättare att ta till sig, de förklarar de svårtillgängliga poängerna som böckerna rymmer och går ut på. Man har aldrig tråkigt på Leifs seminarier.” (Fabian)

Innehållslig flexibilitet

Studenterna påpekar att core-kursens seminarier är friare än seminarier inom andra kurser vid det affärsrättsliga programmet. Det finns inte några rätt och fel när man diskuterar core-böckerna. Därför får dessa seminarier också en helt annan karaktär än de seminarier och föreläsningar som hålls inom de ordinarie juridikkurserna.

”De är mycket friare, det är mer fritt tänkande och fritt associerande till ämnen, teman, känslor och allting. Det är helt annorlunda på så sätt, samtidigt som jag tycker att Leifs föreläsningar i andra ämnen kan vara lite likadana faktiskt. Men ska man se i stort så är det faktiskt stor skillnad.” (Hans)

Alla intervjuade påpekar att de under de få seminarier som hålls uppskattar att få höra Leif Alsheimers reflektioner. En student ansåg dock att seminarierna skulle kunna bli mer levande genom att andra intressanta och illustrativa talare bjöds in till seminarierna. Flera av studenterna menar att de själva genom att ställa frågor har stora möjligheter att styra innehållet i det Leif talar om.

”Det känns inte som om han kommer in och har bestämt sig innan vad det ska handla om i detalj. Utan han öppnar ganska mycket för oss att ställa frågor. Och om man ställer frågor så utgår han från att man är intresserad av just det området och fortsätter reflektera där. Så att jag tror att han utgår ganska mycket från vad vi själva är intresserade av och fördjupar sig mer i det. Det är alltid så att det väcks frågor, så att man reflekterar över någonting där. Det är väldigt öppet att ställa frågor, och man känner att det är välkommet att man själv tar del i det och liksom styr i vilken riktning man vill ha informationen.” (Gabrielle)

Även om Johan och Bengt också uttrycker att de har stora möjligheter att ställa frågor och styra seminariediskussionerna menar de att många av studenterna av olika anledningar inte tar detta tillfälle i akt:

”Men många känner sig kanske lite underlägsna på något sätt. Eftersom han [Leif Alsheimer] har ett så speciellt sätt – det gäller ju mig också men jag är väl lite mer på stridshumör än vad andra är. Det gäller att kunna stå för sina åsikter. Det är väl något som jag är uppväxt med, att förankra och trycka ner vem som helst med argument. Så för mig kvittar det ju. Men många känner sig väl lite skrämnda av det. Det är inte: ’Jo, det är bra tänkt...’ utan med honom stöter man på raka argument tillbaka istället, som det ska vara tycker jag. För att få en debatt.” (Bengt)

Också Fabian ställer sig kluven till frågan om han känner sig motiverad eller uppmuntrad att delta i diskussionen under seminarierna. Han tror att det har att göra med att han ofta inte har läst speciellt många av de böcker som man förväntas ha läst:

”Leif kan ju väldigt mycket och det känns ibland som att vad man än säger så är det fel. När man är dåligt förberedd och inte har läst speciellt många böcker så ångrar man alltid att man inte har läst mer och är lite rädd för att räkka upp handen.” (Fabian)

Månadsseminarier?

Endast en av studenterna, Hans, anser att ett till två seminarier, så som det har varit hittills, per termin är tillräckligt. Fast han är inte helt säker:

”Jag tror det är rätt så lagom. Eventuellt någon gång... nej, jag tror det är lagom så. Just att man har något introduktionsseminarium om vad man ska läsa. Jag tror att alla läser böckerna i så olika ordning och takt så det är svårt att lägga in något mer. Jag tror att det inte skulle ge så himla mycket. Kanske om man skulle ha läst fem böcker till det första seminariet. Det är över jul och sommar som man faktiskt har tiden att läsa riktigt mycket.” (Hans)

De andra intervjuade studenterna vill gärna ha fler core-seminarier. Att rent organisatoriskt tvinga sig att organisera läsningen av core-böckerna i kortare intervaller är ett argument:

”Att skjuta bokläsandet framför sig tills efter Leifs seminarier i slutet av terminerna är egentligen inte speciellt bra. Det är ytterligare en anledning till att jag vill ha fler seminarier, kanske tre per termin, knutna till färre böcker.” (Fabian)

Att få tillfälle till djupare diskussioner och höra andras åsikter om varje läst bok samt att få nöjet att oftare få lyssna till och bli inspirerad av Leif Alsheimer, är andra argument för fler seminarier. Några menar, liksom Lilli, att det skulle vara lagom att ha core-seminarier en gång i månaden.

”Ja, seminarierna borde vara en gång i månaden kanske. Så att Leif kunde säga i vilken ordning man skulle läsa böckerna och så läser man kanske fyra böcker och diskuterar och så fortsätter man. Att få en löpande diskussion om de här böckerna hela tiden hade varit jättebra!

... Man vill gärna få lite feedback på det man har läst. Man kanske vill veta om man verkligen har förstått det man har läst. Och har man ett eller två seminarier per termin så hinner man inte behandla alla böcker på listan. Det finns det inte en chans till. Men det viktiga är just att man vill veta att man har förstått vad som stod i böckerna och få en kontinuerlig diskussion så att man inte förlorar sina tankar på vägen.” (Lilli)

”Den här diskussionen vi har nu [om eventuellt tätare seminarier] det har ju med hans [Leif Alsheimers] personlighet att göra egentligen. Hade man lagt fram det på en annan högskola med en annan föreläsare, då hade jag kanske inte haft samma åsikter. Det får jag lov att säga. Men så här som jag känner nu, så definitivt fler seminarier.” (Bengt)

Terminsteman

Inga fastlåsta element

Bildingskursen är, som sagt, en kontinuerlig verksamhet som följer studenterna under hela deras studietid inom det affärsrättsliga programmet. Den är

också en temabaserad verksamhet. Varje termin presenterar Leif Alsheimer ett nytt core-tema för studenterna. Temat belyser ett specifikt intresseområde och/eller samhällsfenomen. Temana är inga statiska, fastlåsta element vare sig turordningsmässigt eller titelmässigt. Rubrikerna har förändrats flera gånger under de fem år som core-kursen har drivits med undantag för det första temat, ”Historia, ekonomihistoria och filosofi” som inleder corekursen. De teman som Leif Alsheimer hade ”på lager” läsåret 2000/2001 var:

- Historia, ekonomihistoria och filosofi
- Rätt och samhälle (integrerat i kursen konstitutionell rätt)
- Makt, maktmissbruk, frihet, solidaritet och civilkurage
- Centraleuropa
- Ryssland, Sovjetunionen och kommunismen
- Tyskland
- Tredje riket – ondska
- Etnicitet, främlingskap, rasism och nationalism
- Uppväxt, relationer, ålderdom
- Naturvetenskap (integrerat som undertema i vart och ett av de andra)

Inledande tungt anslag

Eftersom Leif Alsheimer är momentansvarig och undervisande lärare också för affärsrättsprogrammets inledande ”instrumentella” juridikkurs, Konstitutionell rätt¹⁹, kan den, enligt honom, på ett förtjänstfullt vis vävas ihop med core-kursens första och andra tema. Syftet med det första core-temat, Historia, ekonomihistoria och filosofi, är enligt Leif Alsheimer att ”lindra” eventuella kunskapsmässiga brister som studenterna har när det gäller just historia, ekonomihistoria och filosofi. Temat innehåller inte några skönlitterära verk utan endast facklitteratur. För dem som inte har tillägnat sig dessa grunder i gymnasiet kan den första tiden inom det affärsrättsliga programmet bli vad Leif Alsheimer benämner ”ett inledande tungt anslag”. För dem som har läst ordentligt under gymnasiet blir det en form av utvidgad repetition.

Bengt och Amalia som vid intervjutillfället precis hade gått igenom den första terminen, tillhör troligen den senare gruppen. De uttrycker att innehållet i de inledande core-temana inte var speciellt nytt, ansträngande eller spännande för dem utan mest repetition av gymnasieskolans historiebildning:

”Ska jag vara ärlig så läste jag knappt några core-böcker den här terminen. Jag kände inte att jag behövde det. Först och främst för att vi har haft ett så pressat schema

¹⁹ Inom kursen Konstitutionell rätt ska studenterna bland annat reflektera över och diskutera frågorna ”vilket syfte har egentligen en författning?” och ”vilket rättssystem kan man ha förtroende för?”. För att studenterna ska kunna bilda sig en uppfattning om detta studerar de t.ex. Sveriges grundlag och de samhälls- och rättstillstånd som har påverkat dess utformning under historiens gång. Man gör även internationella jämförelser. Bland annat speglar man brasilianska polisens vidriga agerande mot barn mot det faktum att Brasiliens författningstext kanske starkast i världen värnar barnens rättigheter. Man ser även på samhällsförhållandena i Storbritannien där det inte existerar någon författning alls.

och sen kände jag att jag kunde det, eftersom vi har haft det på gymnasiet. Jag tittade igenom innehållsförteckningen och bläddrade lite i böckerna som vi fick ha med oss på tentan. Det var ju mest historia och det tycker jag att jag kan redan... men jag vet inte hur det gick för jag har inte fått tillbaka tentan än.

Vi läste en bok ganska hyfsat, det var Svensk modern ekonomisk historia, för den hade vi inte på gymnasiet. Men i övrigt så har vi läst väldigt lite. Jag tycker att den första corekursen rakt igenom inte var så intressant. Men tittar man i böckerna så har det varit intressanta och lärorika böcker. Det har varit 17 böcker nu första terminen. Och vi har haft fullspäckat schema. Det är ganska kärvt ! Det är klart, att det självfallet är tungt för många som inte har läst någonting på gymnasiet.” (Bengt)

”Många har kunnat slappna av och repetera lite bara.” (Amelia)

Ondska

Nästan alla av de intervjuade studenterna nämnde, utan att vi direkt bett om det, olika boktitlar och bokinnehåll som fastnat i deras medvetande. Vilket bildningstema dessa böcker ingick i var de ofta osäkra på. De studenter som hade betat av flest teman hade svårt att peka ut något tema som speciellt intressant. De framhöll att allt som hade tagits upp var intressant. Liksom Johan ansåg många att temana flöt in i varandra men att ett ständigt återkommande och berörande inslag i core-kursen varit ondska och mänskligt våld, eller omvänt, vikten av respekt för människovärdet.

”I vår tid och speciellt med den omvälvning som har varit i Europa, framförallt under de senaste 15 åren, allt ifrån 1989 och murens fall och via de fruktansvärda bilder som har kablat ut från före detta Jugoslavien, så har vi alla, vare sig vi vill eller inte, blivit upplysta om vad människan är kapabel till. Och det är någonting som intresserar mig och som har berört mig. Just människans förmåga till den här formliga explosionen i våld och ondska. Vad beror det på? Varför reagerar man som man gör? Vad är förklaringen till agerandet? Så det får jag säga att jag har tyckt varit intressant. Det här knyter in i olika teman. Jag skulle vilja påstå att i vart fall hälften av temana, på ett eller annat sätt, knyter an till det här. Just människors agerande, och varför människor kan, i förblindelse, agera på ett sätt som de annars aldrig skulle ha gjort. Det är en intressant och komplex frågeställning. Och det är någonting som jag tycker är spännande, skrämmande och intressant.” (Johan)

Hédi Frieds trick

Som inslag i Tredje riket-ondska-temat, har Leif då och då ”lurat” studenterna i syfte att konkret visa hur enkelt och omärkligt man kan bli manipulerad. Ett av de lyckade tricken har Leif lärt sig av Hédi Fried, som han har haft turen att lära känna lite grann via sitt kurskoncept.

– Hédi Fried är en av de få som överlevde Auschwitz. Hon är en fantastisk människa. Hon har en livskraft och en livshistoria som är i det närmaste otrolig, infogar Leif.

Hédís trick innebär att Leif utger sig för att samverka med lärarhögskolan i ett forskningsprojekt som undersöker om brunögda är mer intelligenta än andra. Därför ber Leif studenterna att sätta sig så att brunögda sitter på ena sidan och icke-brunögda på den andra sidan av seminarielokalen.

– *Och de gör det! Senare under kursen så går det ju upp för dem att de har blivit lurade och manipulerade. Det är en bra erfarenhet att ha med när man läser böcker om Tredje riket, särskilt "Helt vanliga män" och böcker om auktoritet och lydnad, menar Leif. När man själv har blivit manipulerad är man mindre benägen att slå ifrån sig och tänka att "så skulle jag aldrig ha gjort" eller "det skulle jag aldrig ha gått med på". Man inser lättare att de flesta som utförde hemska och onda handlingar under Hitlertiden inte var några monster utan vanliga människor. Och det är det otäcka – de indifferentas medlöperi. President Kennedy sa i ett tal att den hetaste platsen i helvetet är reserverad för de indifferentia. Det ligger mycket i det, fastslår Leif likt den predikant han tidigare i rapporten liknats vid.*

Ingen av de intervjuade studenterna tog upp dessa trick och manipulationsövningar under intervjuerna vilket kan förklaras med att ingen hade varit med om något. För att tricken ska lyckas utan att genomskådas eller föregås av "skvallrande" studenter från högre terminer, låter Leif Alsheimer det gå drygt fyra år mellan tricken.

Litteratur och filmer

Allt måste inte stå i böcker

De böcker som ingår i core curriculum-kursen sammanställer Leif i en tematiskt organiserad litteraturlista. I likhet med terminstemana är böcker och texter utbytbara element som Leif uppdaterar och förnyar med jämna mellanrum. Den tematiska litteraturlistan för läsåret 2000/2001 finns som rapportbilaga (bilaga 3).

Som alternativ till det skriftliga materialet ingår även vissa filmer i core-kursen.

"Innan regnet faller" är en film som, enligt Leif, på passar utmärkt in i core-kursen, inom tema Centraleuropa och även Ryssland eftersom den speglar det cykliska tänkandet. Exempel på andra filmer/filmatiserade böcker som har rymts inom bildningsworkshopen är Schindlers list, Döda poeters sällskap samt Brända av solen.

De studenter som har kommenterat att filmer ingår har, liksom Johan, ställt sig positiva till film som komplement till skrivet stoff:

"Vi har tittat på någon film någon gång. Det var ett intressant grepp. För allt måste inte stå i böcker. Mycket som finns i människors hjärnor finns i bildform också." (Johan)

Studenternas val

Lilli är den enda av de intervjuade studenterna som reflekterar över tanken att studenterna skulle kunna vara med och välja ut corekursens litteratur.

”Ja, det är ju en evig fråga om man själv skulle kunna välja böcker. Indirekt så gör man ju det. Dels i och med att man kan läsa andra böcker som berör samma tema, för Leif finns alltid där för att ge råd om vilka böcker man ska välja. Och dels att vi utvärderar kursen löpande och kommer med förslag som Leif faktiskt har tagit till sig. Så helt plötsligt så har det dykt upp någon bok som man själv har föreslagit och det känns ju väldigt trevligt.” (Lilli)

Om det, som Lilli säger, är en evig fråga om studenterna själva kan välja böcker, kan man undra varför det endast är hon som tar upp det till diskussion under intervjun. Den mest rimliga förklaringen är den som Ingalill antyder nedan, att Leif de facto är otroligt litterär och att studenterna, i jämförelse med honom inte anser sig kunna bidra med speciellt mycket. Liksom Ingalill upplever troligen de flesta studenter att det är ett privilegium att få ”bildande” böcker rekommenderade av Leif Alsheimer:

”En hel del av core-böckerna ska jag läsa nu när jag tagit examen. Och då ska jag verkligen kunna ta den tid som behövs för att ta dem till mig ordentligt. För under studierna har man inte riktigt tid att ta till sig allting. Jag tror nog att man behöver läsa dem en gång, låta det sjunka undan och sedan läsa dem igen. För att verkligen kunna reflektera över dem. Kursen har definitivt väckt intresse för att läsa. Jag måste säga till Leif: ’Hör du Leif, du måste nog fortsätta skicka listor till mig sen.’ För det kommer ju nya böcker som det är stor risk att man missar annars. [Intervjuare: Leif kan kanske starta en bildningsnätverks-bokklubb?!] Ja, det var ett jättebra förslag, för gamla studenter alltså!” (Ingalill)

Tid för läsning?

För affärsrättsstudenterna anser Leif Alsheimer att i genomsnitt 15 core-böcker/-texter (skönlitterära och/eller fackanknutna) är lagom att läsa varje termin jämsides med den ”ordinarie” juridiska kurslitteraturen. Många studenter säger, liksom Ingalill ovan, att den tid de har till förfogande inte räcker för att matcha den lust och vilja att läsa och reflektera, som core curriculum-kursen har väckt hos dem.

Frågan om och i så fall hur studenterna klarar att läsa alla core-böcker är oundviklig. Svaren från våra tolv studenter kan tolkas som att studenterna, trots att de har ambitionen, sällan läser precis alla böcker på listan. Hur många de tar sig igenom beror främst på hur mycket tid man måste lägga på övriga juridiska kurser samt på litteraturens karaktär (faktabok eller skönlitteratur). Skönlitteraturen läses snabbare och hinns därför lättare med.

Hos våra tolv studenter framträder några olika strategier för att råda bot på tidsbrist och försäkra sig om att man har greppat texternas kärna. En av strategierna är att läsa det mesta hemma på kammaren och sedan, när det drar ihop sig till tenta, samlas några stycken i ett spontant sammansatt eller mer inarbetat ”studiegång” för att gå igenom och diskutera böckerna.

”Ja, det brukar vi göra innan varje tenta, faktisk. Just för att ofta läser man en bok och lägger den åt sidan utan att reflektera så mycket över den själv. Men när

man väl sätter sig i en grupp och diskuterar kring den, när man väl är tvungen att reflektera över den ordentligt, då kan det komma upp saker som man inte tänkt på förut, så det är väldigt bra faktiskt. Vi har inte haft organiserade diskussionsgrupper men vi har samarbetat mycket i klassen. Det har naturligt bildats grupper som diskuterar och hjälper varandra.” (Gabrielle)

Diana, som precis har gått igenom det inledade ”tunga anslaget”, där core-litteraturen till 100 procent består av faktaböcker, gick ihop med några andra för att slippa läsa allt. Genom att diskutera med och redovisa för varandra täckte gruppen ändå upp samtliga böcker inom temat:

”Vi har delat upp böckerna lite grann sins emellan. Vi var ett gäng som koncentrerade oss på 2–3 böcker var, läste dem och redogjorde för dem i diskussion. Så det var kanske tre stycken som läst varje bok. Då fick man en bra översikt... [Intervjuaren: Lite rationellt sådär?] Ja, precis.” (Diana)

Istället för Ricky Lake

På frågan om core curriculum-böckerna tar tid från övriga studier svarar de intervjuade studenterna nej på lite olika vis. Lilli hymlar inte med att core-böckerna oftast känns mycket mer lockande än den ordinarie juridiska kurslitteraturen, men hävdar att hon inte har problem att prioritera juridiken inför en tenta.

Flera studenter poängterar att de ser läsningen av core-litteraturen som en fritidssysselsättning eller avkoppling. De läser core-böckerna istället för att sjunka ner i TV-soffan och titta på Ricky Lake eller Spin City eller något annat mer eller mindre krävande underhållningsprogram. Därför, menar de, tar inte core-kursen tid från de ”instrumentella” affärsrättsliga kurserna.

”Det är väl naturligtvis så här att inför en tenta i exempelvis krediträtt så sitter man inte och läser Illustrerad vetenskap eller vad det nu kan vara för nånting, det gör man inte, för man måste ju klara tentan och om man är seriös så vill man ju klara den bra också. Men det är ju inte så att man måste plugga tio timmar varje dag, det finns ju lite lugnare perioder då man kan sätta sig med de här böckerna istället för att glo på Ricky Lake på TV. Det funkar.” (Lilli)

Vi ställde inga direkta frågor om hur och varifrån studenterna fick tag i all litteratur. På eget initiativ nämnde Fabian att det ibland har varit svårt att få tag på alla böcker. Han anser att det är bra att högskolans bibliotek köper in ”storupplagor” av vissa core-böcker:

”De böcker vi läser bör definitivt gå att låna på biblioteken. Nu har jag hört att högskolans bibliotek har köpt in 20 ex. av varje viktig bok som finns på Leifs lista. Och det var på tiden för hittills har det varit en hel del letande för att få tag på cc-litteraturen.” (Fabian)

Diskussion och reflektion

Klockan tre på natten

Någonting som Leif Alsheimer menar är viktigt för att kursen ska fylla sitt syfte är förekomsten av diskussion och reflektion mellan seminarietillfällena. Som vi redan har nämnt uppger de vi har intervjuat att diskussioner mellan

studenter förekommer. Främst i form av spontana och informella samtal kursare emellan.

”Det [diskuterandet] kan vara vid en rast, någon kväll då man just har läst. Vi brukar sitta i biblioteket ofta och läsa och diskutera över en fika eller någonting. Diskussionerna är viktiga. På så vis får man olika bilder av litteraturen. Det är ett bra utbyte, man skapar åsikter och tankar och det är väldigt nyttigt. Man lär sig kanske också att diskutera och argumentera för sin sak. Och att lyssna på andra. Det är ju bara positivt.” (Elin)

”Jag pratar med mina kompisar om dem [core-böckerna] väldigt ofta. Vi sitter och fikar och pratar om de böcker som vi hunnit läsa. Jag pratar väldigt mycket med min mamma som ju också har läst mycket litteratur. Och har man en chans till det så pratar man väldigt gärna med Leif. Dels på seminarierna men man haffar honom kanske i korridoren också...”

... Jag diskuterar inte med alla, jag gör det med mina närmaste kompisar härifrån, kan man säga. Man väljer ju själv vem man vill studera med. Vi är väl mellan tre och sex personer och diskussionerna kan ske klockan tre på natten om man sitter och pratar länge efter en god middag, eller på bussen, det kan vara när man sitter i telefonen en sen eftermiddag. De kan ske överallt. Jag tror de är väldigt viktiga därför att alla människor har ju olika infallsvinklar. Man kanske själv tänker på ett visst sätt medan kompiserna tycker helt olika. Så genom diskussion får man djupare förståelse för böckerna. Tyvärr kan man inte förstå allting själv bara genom att sitta och läsa, så det är bra att få lite intryck av andra människor.” (Lilli)

Några av de äldre studenterna, t.ex. Diana, säger att de också brukar diskutera de aktuella core-böckerna med andra än sina kurskamrater:

”Jag har en väninna som jag träffar då och då. Hon är nog 55 eller något... hon har en häst i samma stall som jag. Hon har studerat mycket vid högskola och vid universitet och har läst väldigt många böcker. När jag berättar om vilka böcker som finns med [i core curriculum-kursen] så har hon ofta läst en hel del av dem. Hon tycker det här är en intressant grej och att den tar upp så'n litteratur som verkligen är läsvärd.” (Diana)

Lärarens roll

Kunskapsmässig naturbegåvning

Flera studenters uttalanden antyder att personen och läraren Leif Alsheimer spelar en nyckelroll för core-kursens popularitet och för studenternas engagemang och vilja att lägga sin fritid på core curriculumidén. För vissa av studenterna verkar Leif vara en intellektuell förebild:

”Ja, han [LeifAlsheimer] är annorlunda, som person är han väldigt annorlunda. Han har en speciell och särskild karaktär på gott och ont. Jag menar kunskapsmässigt är det en naturbegåvning helt enkelt, kunskapsmässigt något som de flesta av oss, för att inte säga alla, betraktar som i princip ouppnåeligt. En typ av övermänniska. Det är något som genomsyrar hans sätt också. För att mitt under en ingående diskussion inom det avtalsrättsliga området så kan han fullt och fast börja diskutera egyptologi

eller rysk historia eller något annat. Det går att växla spår väldigt snabbt. Han har bredd och mångsidighet och det spelar i princip ingen roll om vad man frågar, han har svar. Det var något som var väldigt mäktigt för mig, jag trodde inte det fanns sådana människor i verkligheten.” (Johan)

Urusel eller sant pedagogisk

Leif Alsheimer säger själv att ”spårbyten” är en medveten strategi i hans sätt att undervisa.

– Som lyssnare klarar man inte att lyssna uppmärksamt hur länge som helst när någon talar om en enda sak. Kan man som föreläsare då och då koppla det man föreläser om till helt andra dimensioner så blir det ett behövligt avbrott som gör att studenterna fortsätter att hänga med tankemässigt, förklarar han.

Flera av de intervjuade studenterna påpekar att Leif äger det som brukar benämnas ”karismatisk utstrålning”. Lilli och Bengt uttrycker sig båda målande om Leifs engagemang:

”Att kursen är så bra är någon sorts kombination av Leifs personliga egenskaper, hans otroliga kunskaper och innehållet som är friare till sin natur. Bildningsworkshopen är ju Leifs stora passion som jag upplever det. Så att när han står där framme så är det verkligen något som han älskar. Och jag tror att efter ett tag så är alla smittade av Leifs entusiasm så att alla sitter och diskuterar. Jag tror faktiskt det. Det lyser om Leif.” (Lilli)

”Ska jag var ärlig så rent pedagogiskt enligt vanliga mallar är han [Leif Alsheimer] väl egentligen helt urusel. Men jag måste säga att hans avsaknad av struktur är det som är charmen. Vissa lärare stör med sina overheads och så säger dom exakt det som står på OH:n. Och i slutändan på föreläsningen berättar dom: detta underlag kan ni hämta på intranätet. Tack för det! Då hade vi inte behövt vara här över huvud taget. På så sätt så är Leifkanon. Jag upplever att det blir en debatt, det blir ’action’ om man säger så.” (Bengt)

Utvecklande frågor

Leif Alsheimer framhåller att han ställer höga krav på studenterna samtidigt som han är mån om att lyssna till vad de säger för att kunna ge stöd till dem som han anser behöver det. Både Lilli och Elin berättar att de upplever att Leif, genom sina frågor, hjälper dem att tänka ”längre”:

”... Leif ställer motfrågor. Om jag säger att jag har upplevt det så här..., så frågar han: ’jaha, men varför inte så och så istället?’ och då tvingas man att tänka efter ett steg längre, eller kanske till och med två eller tre. Så att där får man tänka för fullt! Leif har en förmåga att väcka tankar och funderingar.

... Han [Leif Alsheimer] får en att känna sig smartare än man kanske trodde att man var. Man inser att ’jag kan faktiskt resonera på ett rätt vettigt sätt utifrån mig själv’. Fast han driver fram de här tankarna och funderingarna. Man är inte rädd för att diskutera med Leif och det är det som är väldigt bra.” (Lilli)

”Han [Leif Alsheimer] ställer kanske frågor, en annan typ av frågor, där man verkligen får tänka efter och säga vad man tycker om olika saker. Och han lyfter

fram andra aspekter på någonting som man själv inte hade tänkt på. Eller så gör han kopplingar till något helt annat. Han får en att tänka i lite andra banor än vad man normalt hade gjort och kopplar lite andra aspekter på det.” (Elin)

Underlägsna

Trots att flera av de intervjuade studenterna framhåller att Leifs glöd, underhållande berättarstil och stimulerande sätt att ställa frågor, för dem framåt i deras intellektuella utveckling, säger några studenter att hans bildningsvurm, stora kunskap och kunskapsideal ibland kan kännas jobbigt, till och med hämmande för deras vilja att diskutera med sin lärare:

”Leif är en av flera väldigt engagerande lärare och alla har de sina för- och nackdelar. Han kör sitt race när det gäller bildning, på gott och ont skulle jag vilja säga. Man känner sig ganska underlägsen. Leif är i så solklart kunskapsmässigt överläge att man inte gärna ger sig in i diskussion med honom eftersom man alltid förlorar. Det blir ju också svårt för oss studenter att kolla om han talar sanning, vi måste helt enkelt lita på honom.” (Hans)

”Men jag tror att många är väl lite skrämnda av hans auktoritet. Han kan väldigt mycket och det är få som vågar säga någonting. Jag tycker att hans seminarier är bra och är man aktiv på ett seminarium så får man verkligen något ut av det. Det är att klart många, det har man hört, har väldigt stor respekt för honom.” (Bengt)

Tentamina

Utveckling eller kontroll

Core curriculum-kursen är obligatorisk. För att studenterna ska kunna få ut sitt examensintyg måste de ha deltagit aktivt. Framförallt innebär detta att de ska ha läst och reflekterat över bildningsworkshopens litteratur. För att Leif ska kunna bedöma om de gjort detta skriver studenterna en tentamen varje termin.

Leif uttrycker en klivenhet i förhållande till denna examinationsform. Å ena sidan fungerar det, studenterna kommer till tentatillfället och gör bra ifrån sig. Å andra sidan menar han att en regelrätt femtimmarstenta förknippas mer med kontrollfunktionen än med den utvecklande funktion som han önskar att core curriculum-kursen ska ha.

– Jag gillar inte formell kontroll, men de här teminsskrivningarna är faktiskt mitt enda sätt att försäkra mig om att studenterna har läst böckerna och reflekterat över terminens tema. Men jag måste ha bättre ekonomiska förutsättningar än 36 000 brutto per läsår för 200 studenter för att kunna anordna fler seminarier och hemtentamina vilket är min önskedröm, fastslår han.

En knuff i ryggen

Ingen av de studenter vi har intervjuat har fått underkänt på någon core-tenta, men vissa har hoppat över att göra tentan någon termin. Många av de intervjuade studenterna är positiva till tentorna och säger att det behövs ett

speciellt tentamenstillfälle som ”en knuff i ryggen”. Lilli, som har skrivit många core-tentor, anser inte att dessa tillfällen har varit jobbiga:

”Examinationen känns ofta inte speciellt betungande därför att vi får en ganska bred essäfråga som egentligen inte behandlar någon eller några specifika böcker på listan utan är väldigt genomgripande. Man ska helt enkelt beskriva ett visst fenomen, jämföra det med någonting och skriva vad man själv tycker om saker och ting. Man sitter oftast där fyra eller tre timmar och helt enkelt tänker efter: hur knyts alla böckerna samman?, varför har Leif valt just de här böckerna och inte några andra?, vad har de gemensamt?, vad säger de om dagens samhälle? och vad tycker jag själv?”

Jag läser definitivt inte core-böckerna för tentans skull, det gör jag inte! Sedan är tentafrågorna så breda²⁰ så att man inte kan läsa två, tre böcker och ’ja, ja, det här var huvudböcker, det här räcker’. Man måste läsa alla för att få en helhetsbild av vad ämnet handlar om. Så att även om vissa personer kanske skulle vilja läsa färre böcker så tror jag inte att det fungerar.

... För mig så är tentan lite som ’jag ska visa vilka funderingar jag har haft medan jag har läst de här böckerna’. Inte som ’åh, hjälp en tenta, jag kanske får U’. Nej, nej, Det har jag aldrig känt!” (Lilli)

Hellre hemtenta

Bengt som precis har gjort sin första core-tenta hör till de mest negativa. Han beskriver varför en ”hemtenta” skulle fungera bättre:

”Jag kände att den här tentan är helt värdelös egentligen för min del. För jag får inte utlopp för vad jag verkligen vill skriva. Jag vill kunna gå hemma och ta en kopp te och liksom fundera lite. Sätta mig framför datorn, skriva ... kolla lite i böckerna: ’det här är bra’. Den fråga vi fick var så här: ’Beskriv Västeuropas väg till en demokrati och rättsstat’. Då får man börja på antiken och gå fram till 1900-talet. På fem timmar. Och jag kände att min motivation rann av mig direkt när jag fick frågan. Jag hade faktiskt uppskattat att få skriva hemma och det hade

²⁰ På tentatillfället i december 2000 förekom följande frågor:

År 1: Beskriv Västeuropas väg mot rättsstater och demokratier. När, var, hur och varför?

År 2: Tyskland enades 1870, med undantag för Österrike, eftersom Bismarck inte önskade få katolsk dominans i det enade Tyskland. Det har många gånger hävdats att det, i alla fall t.o.m. 1945, fanns en tysk Sonderweg (ung. särväg) jämfört med andra europeiska länder. Denna Sonderweg har setts med negativa ögon. Med bildandet av förbundsrepubliken och beslutet att utse Bonn till huvudstad uppstod det som kom att kallas Rehndemokratien. Detta epitet står för något som i allmänhet har uppfattats som positivt, rentav ett ordentligt trendbrott i modern, tysk historia. Redogör för och analysera vad som är orsaken till denna uppfattning och varför många uppfattade beslutet att på nytt utse Berlin till huvudstad som negativt. Glöm inte att motivera Dina synpunkter.

År 3: Historikern Hugh Setson-Watson har hävdats att ”if there is any one single factor which dominates the course of Russian history, at any rate since the Tartar conquest, it is the principle of autocracy”. Utveckla vad han menar och beskriv i stora linjer och över tiden på vilket sätt autokratien har spelat en dominerande roll i Ryssland. Glöm inte att exemplifiera med hjälp av skönlitteraturen!

År 4: I sin bok ritar Donojlic’ upp vad man skulle kunna kalla en karta över vad han trodde skulle ske i och med Jugoslavien. Analysera, i betraktande av vad som senare skedde, i vilka hänseenden Donojlic’ hade rätt och fel samt resonera om värdet av denna typ av skönlitterär alarmklocka.

blivit bättre kvalitet på det. Jag satt väl en eller en och en halv timma utav de här fem. Sedan gick jag. Det kändes tillräckligt för mig, jag orkade inte mer. Det är väl det negativa. Sedan bryr man sig inte så mycket om tentan eftersom man inte får poäng för den heller.” (Bengt)

Inte heller förstaårsstudenten Amelia anser att det är någon katastrof om det inte går bra:

”Det är ingen panik att missa en core-tenta, du får inget strul med CSN, det är ju inte några poäng utan du ska ta den innan du tar ut betygen om tre och ett halvt år.” (Amelia)

Carina anser att man inte bör ha något skriftligt prov alls. Det räcker med små seminariegrupper som träffas oftare. Medan Hans tror att det kan bli alltför styrt och en ”konstig stämning” att ha examination i form av gruppdiskussioner:

”Jag tycker det [examinationen] kunde vara i seminarieform så att vi kunde få ut mer av det. Att skriva tenta får du ju bara ut något av själv. Du sitter där och skriver av dig bara för din egen skull, ingen annan får någonting ut av det. Medan på ett seminarium – och då skulle det inte fungera med 70 elever, utan den gruppen måste delas i 4–5 grupper – så får jag ta del av dina, dina och dina erfarenheter och tankar. Det är ju en kostnadsfråga, det förstår jag också. Men det skulle ge 100 gånger mer. Jag tror inte att det skulle vara bra att blanda in skrivande i detta. Det blir för tufft då och då är det kanske många som lägger det totalt åt sidan.” (Carina)

”Alternativet [till skrivtenta] skulle ju vara mindre gruppdiskussioner. Att man satt tillsammans med Leiffrämst och pratade igenom det. Det är ett alternativ som jag skulle kunna tänka mig. Men på något sätt då blir det så väldigt styrt då... jag skulle kunna tänka mig det, men jag känner att det är lite riskfyllt just när man sitter så där. Konstig stämning kan det kanske bli.” (Hans)

Resultat och slutsatser

Resultat

Att se sammanhang och ifrågasätta

De resultat som främst framhålls av intervjuade studenter, företrädevis de som går det sista året, speglar de för bildningsbegreppet typiska etiska och personlighetsdanande dimensioner som beskrivs i rapportens inledning. Om man drar kursens effekter till sin spets kan man säga att den hjälper studenterna att ”komma vidare” i sitt tänkande kring framförallt existentiella, filosofiska, ideologiska och etiska frågor.

Att kunna se sammanhang och få djupare, mer ”meningsfull” förståelse för varför världen ser ut som den gör och varför människor agerar som de gör skänker en tillfredställelse som Johan beskriver såhär:

”När man läser så ser man tydliga likheter mellan t.ex. en sådan som fänrik Mattias Flinks agerande och den kille som mördade två tjejer utanför Kristianstad i Skåne, vilken likhet det i sin tur har med dem som mördar sina grannar nere på

Balkan. Vilken likhet det i sin tur kan ha med nationalsocialisterna på 30- och 40-talet, med gängmedlemmarna i Los Angeles. Med det våld som finns i vardagen. Det är på något vis att man drar streck emellan punkterna. Och helt plötsligt inser man att det är inte bara punkter och streck längre utan det blir något slags bild, det får en form av något slag. Och det måste jag säga, det är en aha-upplevelse att överbrygga klyftorna. Helt plötsligt blir det Karlavagnen av prickarna och strecken” (Johan)

Johan, och många andra, menar att den förmåga som core-kursen framförallt har stimulerat hos honom under hans fyra år på programmet är ifrågasättandet. Dessutom har kursen gjort att han har blivit mer medveten om vidden av sin okunnighet, två grundpelare som filosofernas filosof, Sokrates, framhöll som nödvändiga såväl i den enskilde individens intellektuella och kunskapsmässiga utveckling som i det sant demokratiska samhället.

”Det är väl kanske det här att ifrågasätta lite mer. Ifrågasätta varför, varför är det så här? Varför agerar människor på det här viset? Och om man har det som regel att ifrågasätta varför, så tänker man oftast ett steg till. Och slutligen kommer man fram till att så här måste det vara. Sen om det är rätt eller fel är en annan historia men bara det att man på något vis inser vidden av sin okunnighet, tycker jag är ett väldigt stort steg till kunnsighet.” (Johan)

Bättre människor?

Leif Alsheimers sammanfattande beskrivning av bildningskursen är att den är en ”toleranskurs” som syftar till att göra studenterna till ”hela människor” snarare än enbart affärsrättsspecialister. Vi tolkar Lillis uttalande nedan, om empati och förmåga att se nyanser snarare än svart eller vitt, som att detta har uppnåtts åtminstone för vissa studenter. Övergången från en svartvit till en mer nyanserad uppfattning av kunskap och ”sanningar” kännetecknar, enligt den Perryska etiska och intellektuella utvecklingsteori som nämns i rapportens avslutande del, att individen är på väg mot ett mer utvecklat etiskt stadium. Där hon står stadigt i sin egen uppfattning, med respekt för andras avvikande dito, om vad som är rätt och fel eller bra och dåligt i olika sammanhang.

”Ja det är just det att man inte ser sakerna enbart som antingen vita och svarta utan man ser en gråzon helt enkelt. Man lär sig utveckla sin empatiförmåga, förstå människor, förstå skillnader mellan olika tankesätt och man lär sig att vad än man tycker så är det oftast aldrig fel bara man kan motivera och vet själv varför man tycker som man tycker. Jag vet inte men det låter som om jag tycker att jag har blivit en bättre människa och det är ju naturligtvis dumt, men någonting ditåt faktiskt.” (Lilli)

Svåruttryckt konkret nytta

Den direkta uppenbara nyttan av bildningsinsatsen är dock svår för studenterna att både förstå och beskriva. Just brist på uppenbar nytta men en upplevd känsla av nöje eller tillfredsställelse menar Sven-Eric Liedman, i den citerade definitionen i rapportens början, är ytterligare karaktäristikum för bildningsbegreppet jämte

den etiska och personlighetsdanande dimensionen. Amelia som precis har börjat på programmet ser fram emot att få börja läsa de skönlitterära core-böckerna och tror att nyttan med kursen kanske har framträtt tydligare för henne när hon tar sin examen om fyra år:

”Jag är spänd på vad som kommer i och med att det har varit historieböcker hittills och nu kommer de här andra...det känns som det är det vi ska till egentligen...”

”Men jag tror över huvud taget att kunskapen som vi ska få, den kommer vi inte att fatta... vad är det vi har lärt oss?... förrän de fyra åren har gått. Då har vi gått igenom hela biten. Det är först då vi kommer att förstå vad vi skulle ha det till, hur vi ska använda det. Hur det har berikat oss.” (Amelia)

Något konkret som de flesta av studenterna emellertid framhåller är att core-kursen har förändrat deras tv-vanor, de ser numera oftare och hellre på nyheter, samhällsdebatterande program samt samhällsdokumentärer. De säger också att deras tankar kring sådana fenomen som dessa program belyser har blivit djupare och mer komplexa. Vilket kan tolkas som att core-kursen på ett mer djupgående och bestående vis har förändrat studenternas tanke- och handlingsmönster.

Vissa studenter uttrycker också att de applicerar insikter de får via core-kursen/-böckerna på sin egen vardag. T.ex. Ingalill, som har egna barn i skolåldern, och Lilli, som har för avsikt att arbeta i internationella sammanhang efter sin examen:

”Det som har fastnat från sista kursen det är just det här att vi måste ge upp en del av vår identitet för att kunna tillhöra en grupp. Det är ju någonting som man definitivt skulle kunna spinna vidare på redan i grundskolan. Att få ungdomar att inse att det kanske inte är det största här i livet att tillhöra en viss inneprick... Du måste alltså förneka dig själv för att kunna tillhöra den gruppen. Kan man få barnen att inse det så kanske de inte skulle eftersträva det så djupt. Man skulle kunna föra diskussioner och prata om detta med dem. Det går liksom inte på annat sätt. Man måste försöka få dem att fråga sig om de verkligen är beredda. Åtminstone tala om för dem, är du beredd att bruka våld mot dig själv, hålla tillbaka dig själv bara för att vara med dem? Vill du inte vara den du är?”

”Det vill mina barn på något sätt, de är väl lika envisa som jag är kanske och vägrar att ge upp sig själv. Så att de rycker på axlarna. Men jag vet och jag har sett att barn kan göra nästan vad som helst för att få tillhöra en grupp. Det är skrämmande.” (Ingalill)

”I möten med andra kulturer ser man inte människor som kanske innan verkade ’annorlunda’, utan man förstår att utifrån deras erfarenheter så beter de sig på ett visst sätt. Vilket bara är bra för att jag kan få erfarenheter och lärdom från dem så att jag kan lära mig saker, istället för att göra så här [gör en avvärjande gest] och säga ’jaha, jag förstår inte det här’ och bli rädd och vill inte vara med. Man förstår bättre vad som händer och skaffar sig kanske bekanta lite fortare just på grund av att man inte är lika rädd. Fördomar, som man kanske hade innan, försvinner för att man vet vad de bottnar i. Men det är just det att man förstår sig själv bättre och

andra människor. Man känner sig säkrare i okända situationer för att man har läst om dem och man vet ungefär hur man ska agera.” (Lilli)

Självförtroende och aktivt studentskap

Leif Alsheimer nämner att kursen ger studenterna en grundstomme att stå på när de formulerar argument för eller emot olika fenomen och frågor i samhället och att de därigenom får bättre självförtroende.

– *Det kan vara en anledning till att affärsrättstudenterna i stor utsträckning engagerar sig aktivt i käraktiviteter av olika slag, menar han.*

Detta får ytterligare stöd från affärsrättsprogrammets programansvarige, Göran Wahlgren, som i sin beskrivning av studentgruppen säger: *”[affärsrätts]studenterna arbetar ofta inom studerandeföreningen IHHJS där de flesta framskjutna poster under åren har innehafits av affärsrättsstudenter.”*

Bland de tolv intervjuade studenterna uppgav fem att de var aktiva och engagerade i någon form av ”samhällelig aktivitet” förutom idrott som flertalet ägnade sig åt i någon form. Organisationer och aktiviteter som nämndes var Röda korset, en fackförening, kommunalpolitik, den ovannämnda studerandeföreningen samt Republikanska föreningen som enligt studenten *”i stillhet, mest i form av elektronisk nätverksverksamhet driver frågan att Sverige bör bli en republik.”*

Även om flera studenter, till exempel Lilli ovan, håller med om att core-kursen gör det enklare att föra diskussioner med andra människor i olika sammanhang är det ingen som nämner att den har givit dem bättre självförtroende. I själva undervisningssituationen uppger, som vi tidigare har nämnt, vissa av studenter tvärt om att de lider av dåligt självförtroende, känner sig underlägsna och därför inte har någon lust att ifrågasätta och diskutera.

Processeende

Leif Alsheimer vill att studenterna ska förstå varför de ska läsa det de har läst och att de ska bli medvetna om vikten av analytiska resonemang. T.ex. önskar han att de ska förstå att det oftast går att se likheter och dra paralleller mellan dagens och dåtidens demokrati- och samhällsproblem. Han tror att studenterna via core-böckerna blir uppmärksamma på att viktiga fenomen och problem tenderar att ”gå igen” i olika historiska skeden och geografiska regioner.

– *Jag vill att studenterna ska förstå att man kan se processer i demokrati- och samhällsutvecklingen genom att vara uppmärksam på små tecken och detaljer. En urholkad respekt för demokratin och rättsstaten börjar många gånger som angrepp mot enskilda människor eller minoritesgrupper av olika slag, hävdar Leif.*

Då studenterna svarar på frågan om hur bildningskursen har påverkat deras liv som studenter eller i övrigt, nämner de även att det har givit dem vad man kan kalla för ämnesinriktad kunskap, framförallt inom det historiska, juridiska och politiska området. Flertalet av de fackböcker som studenterna läser inom corekursen är historiska. Att studenterna på det affärsrättsliga programmet kan reflektera över samhällsutvecklingen ur ett historiskt perspektiv kan man för övrigt

också tydligt se t.ex. i de tentasvar som vi har tagit del av:

”Vi har läst ganska mycket historia och då kanske man förstår mer hur andra länder agerar på grund av sin historia och utveckling. Man kan se konflikter och annat och få förståelse för det. Min historiska kunskap har ju ökat.” (Elin)

”Sedan har man faktiskt lärt sig oerhört mycket. Den första listan vi hade, hade ganska mycket med juridik att göra. För det handlade om rättsstat, totalitära regimer alltså kommunismen kontra nazismen och där lärde man sig verkligen hur en rättsstat bör fungera respektive vad som händer när den inte gör det, och varför det är viktigt med regler. Det var en väldigt fin början av mina juridiska studier som fick mig att förstå bakgrunden till varför juridiken överhuvudtaget finns. Och varför den ska finnas.

Men nu så känner jag att jag har förstått mig på politiken lite mera och på samhällsfrågorna. Det har också bildningskursen givit mig faktiskt. Förut så var det snarare att ’ja, ja alla är ju likadana där uppe som har makten. Det finns ju inga större skillnader’, det var ungefär vad jag tyckte om politiken, men nu känns det mycket mera nyanserat. Men jag är fortfarande ingen människa som brinner för politiska frågor, det är jag inte.

Man får större förståelse för hur viktigt demokrati egentligen är. Jag tror att vissa ord som förut bara var ord som hade en viss definition, helt plötsligt har fått ett innehåll. Man känner någonting för orden för att ordet betyder någonting. Så har det inte varit innan utan ’ja, det är väl bra för att’, men nu vet man verkligen vad demokrati innebär och hur viktigt det är att den verkligen finns”. (Lilli)

Språklig utveckling

Leif Alsheimer anser att han ser en snabb mognadsprocess hos studenterna. Framförallt blir studenterna bättre på att skriva. Eftersom core curriculum-kursen inte innefattar speciellt mycket skrivuppgifter i sig, studenterna skriver egentligen endast i samband med terminstentorna, så är det framförallt i andra kurser, t.ex. de språkkurser som ingår i utbildningen, som man kan följa studenternas förbättrade skrivförmåga, säger Leif. Göran Wahlgren uttrycker sig så här: *”Otvetydligt har bildningsworkshopen medfört mycket stor uppmärksamhet, men dess inverkan på programmet är främst en förbättring av studenternas förmåga att uttrycka sig skriftligen i ’papers’ och uppsatser”.*

Kursens betoning på läsning sätter enligt Leif Alsheimer även fingret på betydelsen av att studenterna lär sig behärska det svenska språket. Han ser språkkänslan, bemästrande av språket, som den kanske viktigaste nyckeln till det självständiga tänkande och den djupare förståelse för individ, rättsstat och demokrati, som studenterna ska få via core curriculum-kursen.

– Studenterna ska inte bli historiker, litteraturvetare eller lingvister, det är inte det som är syftet, men språkkänslan är viktig inte minst med tanke på affärsrättsstudenternas kommande yrkesbanor där de måste ha känsla för semantiska nyanser och kunna använda språket för att kunna ”måla upp bilder” för sitt och andras inre öga, klargör han.

Även om studenterna framhåller att kursen har väckt deras lust att läsa och diskutera böcker, att deras ordförråd har växt samt att själva förmågan att läsa och ta till sig stora mängder text har tränats upp nämner ingen spontant den språkliga utveckling som Leif Alsheimer ovan menar ryms inom ramen för affärsrättstudenternas bildningsresa.

Det som framhålls av studenterna är snarare tänkandet. På den direkta frågan om kursen har utvecklat deras språk eller skrivande, svarar åtminstone de som går det tredje och fjärde året att de definitivt har förbättrat sin förmåga att hantera språket, såväl muntligt som skriftligt, under sina år inom programmet. Några menar att en sådan utveckling hade skett också utan inflytande av core-kursen. Med hänvisningar till vedertagna antaganden om att de som läser mycket också blir bättre skribenter menar de dock att det är troligt att core-kursen har varit ytterligare ett språkstärkande inslag.

”Det är svårt också när det gäller förmåga att skriva. Svårt att skilja på om utvecklingen har någonting med bildningskursen att göra. Man jobbar ganska mycket med språket överlag i programmet, så det svårt att skilja på vad det är som kommer av vad.” (Gabrielle)

”Hela utbildningen har självklart påverkat det [språket]. Den har påverkat skrivandet, och förmågan att skriva fritt. Alltså att associera över ett ord och på något sätt flyta ut över det. Men jag tror framför allt att jag har utvecklat förmågan att tänka, och sedan få ner det på papper. Jag tror att tänkandet kommer i första hand och att skriva ner det är jättebra att man klarar av. Så visst har den gjort det.” (Hans)

”Den [skrivförmågan] ökar, läser man mycket litteratur så tränar man ju upp förmågan att skriva och även att diskutera. Ett större ordförråd får man. Man kan säga att man blir bättre på att skriva om man läser. Det tycker jag.” (Elin)

Slutsatser

Om man värderar bildningskonceptets kvalitet på basis av studenternas uttalanden, inställning, engagemang och intresse så kan man konstatera att det är lyckat. Den når väl upp till sitt huvudsyfte: att få studenterna att förstå hur viktigt det är att människor respekterar andra individer, demokratiska principer och rättsstatsbegreppets innebörder och effekter. Det står också klart att inslaget utvecklar studenternas förmåga till självständig kritisk bedömning.

Bildningsinslagets generella popularitet hänger samman med hur det berikar de enskilda studenterna. Deras uttalanden visar att core curriculum-kursen hjälper dem att ”komma vidare” i sitt tänkande kring existentiella, filosofiska, ideologiska och etiska frågor. Att kunna se sammanhang och få djupare, mer ”meningsfull” förståelse för varför världen ser ut som den gör och varför människor agerar som de gör skänker studenterna stor tillfredsställelse och stimulerar dem att själva ta ställning i olika samhällsfrågor.

Enstaka studenter anmärker på upplevd brist på tid för reflektion och läsning, att tentamensformen inte passar för deras önskan att mer djupgående få uttrycka sig och lyssna till andra samt att man ibland saknar mod och lust att diskutera under seminarietillfällena.

Dessa marginella påpekanden förtar inte de intervjuade studenternas positiva upplevelse av bildningskonceptet.

Eldsjälsproblematiken, det vill säga det faktum att konceptet står och faller med Leif Alsheimer, kan emellertid vara viktig för lärosätet/IHH att beakta. Det bästa får dock inte bli det godas fiende. I enlighet med ovanstående bedömning, samt i beaktande av att affärsrättsprogrammets bildningskurs har bedrivits med mycket blygsamma ekonomiska resurser, är resultatet imponerande och ett konkret bevis på att man vid IHH tar sin högskolas honnörsord ”pedagogiskt nytänkande” på allvar.

Framåtblick

Då ett av syftena med utvärderingen av IHH:s bildningsprogram har varit att föreslå Högskoleverket framtida fortsatta steg på bildningstemat avslutas denna rapport med en framåtblick. Här diskuteras ett antal kärnområden inom vilka Högskoleverket, och andra intressenter, skulle kunna bedriva fortsatta och nya utvärderings-, utrednings-, forsknings- och utvecklingsaktiviteter. Kärnområdena kan sammanfattas i följande punkter: studenters lärande som del i kvalitetsbegreppet, metoder för att integrera bildning och utbildning, näringslivets krav och högskolans bildningsansvar, bildningspedagogisk utveckling samt behovet av intervjubaserade longitudinella utvärderingsstudier.

Studentperspektiv och utbildningskvalitet

Att affärsrättsprogrammets bildningskurs kan ses som ett uttryck för pedagogiskt nytänkande har redan nämnts. Dessutom kan man hävda att core curriculum-kursen indikerar att IHH är på god väg mot ett utvecklat ”studentperspektiv” i sin verksamhet.

Högskoleverkets rapport ”Studentperspektiv på verksamhet vid universitet och högskolor – utveckling och helhet” (1999) framhåller just behovet av ett ökat studentperspektiv inom svensk högre utbildning. I rapporten definieras begreppet grundligt. En huvudtes som borde te sig som självklar är att lärosäten/institutioner som arbetar utifrån ett studentperspektiv har studenternas utveckling som ett prioriterat uttalat mål för sin verksamhet. I rapporten hävdas också att detta mål måste definieras som något mer än rent kunskapstillägnande vilket kanske inte framstår som lika självklart.

Att ett utvecklat studentperspektiv inte innebär att alltid göra detsamma som studenterna vill framhålls också i ovannämnda rapport. Att fråga studenterna och lyssna till dem är dock mycket viktigt liksom att redovisade och motiverade strategiska val alltid ska vara grunden när man frångår studenternas önskemål.

Någon som har lyssnat till sina studenter är amerikanen och statistikprofessorn Richard J. Light. I sin bok ”Making the most of College: Students speak their minds” (2001) beskriver han de faktorer och mönster av faktorer som han, på grundval av studenters utsagor, anser förklarar varför vissa studenter lyckas bättre än andra. Under drygt ett decennium intervjuade Light och hans forskargrupp cirka 1 600 studenter grundligt och i olika omgångar om hur lyckliga de var, deras intellektuella engagemang, fritidssysselsättningar, studieval och -resultat m.m.

Den viktigaste slutsatsen som Light drar är att aktiviteter utanför studiekurserna har en oerhörd betydelse för studenternas tillfredsställelse och studieframgångar. Hela åttio procent av studenterna uppger att aktiviteter utanför studiekurserna,

men inom ramen för den akademiska miljön, är det som har påverkat dem allra mest under studietiden. Vare sig det rör sig teater, musicerande, läsning, studier utanför egentligt studieprogram, deltidsarbete eller liknande menar studenterna att det ger dem både livsglädje och berikar deras studier.

De lärare som förmedlar betydligt mer än den kunskap som behövs för att klara de ”instrumentella” kurserna och kopplar till studenternas och sina egna personliga liv, till omvärlden, till värderingar, till historiska erfarenheter – uppskattas mest av studenterna. Det djupgående lärandet och de goda studieresultaten alstras främst inom kurser som organiseras i små välstrukturerade undervisningsgrupper, med många skriftliga inlämningsuppgifter och med engagerade lärare som ständigt utmanar studenterna med frågor ur olika perspektiv. Skrivträningen är, enligt Lights undersökning, den viktigaste enskilda faktorn för ett bra studieresultat. Att studenternas tidsplanering inbegriper långa och ostörda läspass är också av högsta vikt för att större och mer komplexa sammanhang ska stå klara för studenterna. Lights studie visar även att kurslitteraturen måste läsas ur ett förståelseperspektiv och helst även diskuteras med andra för att vara meningsfull och berikande.

Intellektuell utveckling framtida kvalitetskriterium?

William G. Perry Jr. utvecklade redan i början på sjuttioalet en schematisk utvecklingsteori för studenters tänkande. Hans schema kan, enkelt beskrivet, sägas basera sig på tre utvecklingsstadier: svart-vitt tänkande, relativistiskt tänkande och eget ställningstagande med respekt för andras. Hans tankegångar har under åren stimulerat många andra praktiker och teoretiker till egna studier och teorier kring detta, t.ex. King och Kitcheners (1994) ”Judgemental stage model” för att nämna någon.

Högskolverkets utvärdering av affärsrättsprogrammets core curriculum-kurs inriktar sig visserligen främst på att beskriva kursens form och innehåll på ett konkret sätt samt på att göra en bedömning av dess måluppfyllelse. Affärsrättsstudenternas uttalanden har dock givit oss rika exempel på att kursen också innefattar sådana faktorer som Light menar leder till studief framgång. Studenternas uttalanden indikerar också att kursen utmanar dem intellektuellt och stimulerar deras egen tankeverksamhet så djupgående att den leder till sådana bestående förändringar i studenternas tanke- och handlingsmönster som Perry med flera talar om.²¹

Inom Högskolverket har man under en tid diskuterat om, och konkret planerat hur, man i framtiden ska utvärdera sådana kvalitetsfaktorer som just har nämnts. Det vill säga hur lärosäten hanterar dels viktiga faktorer kopplade till studenternas studieresultat som t.ex. de som Light framhåller som viktiga för studief framgång, men också den individanande/bildande

²¹ Som ett led i en eventuell fortsatt och fördjupad utvärderingsprocess inriktad just mot värdering av affärsrättsstudenternas intellektuella och etiska utveckling har Högskolverket samlat in 16 tentasvar från den core curriculum-tenta som studenterna skrev i december 2000.

dimensionen inklusive den djupare etiska och intellektuella utveckling som beskrivs av Perry bland andra.

Som en startpunkt, från vilken man hoppas kunna dra lärdomar och komma vidare, genomför Högskoleverket en nationell studentundersökning med "lärandefokus" under hösten 2001. Högskoleverket har även för avsikt att, under år 2002, ge ut en antologi med aktuella exempel på bildningskoncept i svensk högre utbildning.

Utbildningsförakt?

Den nya finanstillningen, Smart, uppmanade nyligen sin målgrupp – yngre vuxna – att inte gå på det redaktören och ledarskribenten, Martin Kreuger, kallar "bluffen om den viktiga högskolan". I flera reportage porträtterar tidningen unga personer utan högskoleutbildning, som säger sig vara lyckliga och har välbetalda, och i mångas ögon, intressanta arbeten inom olika framgångsrika företag.

"Exemplen visar att de alternativa karriärvägarna står vidöppna för den som vågar och vill. Samtidigt slår experterna med bistra miner fast att en lång högskoleutbildning bara blir viktigare och viktigare på arbetsmarknaden. Det är någonting som inte stämmer här."

"... Men många svenska högskolor är inte värda nudlarna du tvingas äta och lånen du får dras med när du bevisligen kan få ett bra jobb i alla fall. "De flesta företag uppskattar det du gör och struntar i hur du har lärt dig det, som det konstateras i vårt temareportage."

(Ledaren, Smart nr. 4 2001)

Om det inte var så att samma ledartext efterlyste just bildningen inom den högre utbildningen skulle man kunna kalla det som framhålls i Smart för utbildningsförakt:

"... det predikas fortfarande för lite om bildning och för mycket om utbildning. Många högre utbildningar i Sverige i dag lider av att de varken är tillräckligt akademiska eller tillräckligt yrkesinriktade. För var hittar du de verkliga intellektuella utmaningarna i ett system som i stället för att stimulera bildning dras med en massa politiska uppgifter som att skapa jämlikhet, motverka segregation eller fixa till regionalpolitiken? Hur ofta har du fått rådet att söka dig till universitetet för värdet av en djupare bildning eller ett kritiskt vetenskapligt tänkande? I stället uppmanas du att läsa vidare med slappa argument som att 'det blir lättare att få jobb efteråt.'" (ibid)

Göran Wahlgren antyder att de enskilda studenternas personliga utveckling genom bildningsworkshopen går hand i hand med programmets utbildningskvalitet.

"Det viktiga är att studenterna mognar och utvecklas som människor, vilket vi kanske inte alltid ser frukterna av, utan det framgår när de väl börjar jobba. Vi vill ju sända ut bättre jurister/människor i arbetslivet än vad andra lärosäten gör."

Bildning som konkurrensmedel

Bildningsinslaget blir därmed ett konkurrensmedel och ett statushöjande inslag i IHH:s affärsrättsliga program. Göran Wahlgren anser sig ha fått detta bekräftat av flera näringslivsföreträdare:

– Ja, spontana kontakter med arbetsgivare bekräftar detta. Dels tycker de att vår satsning är helt riktig 'det är denna typ av människor vi vill ha', som några uttryckt sig, t.ex. arbetsgivare som ringer då studenterna lämnat lärare som referenser. Vid information som jag emellanåt ger externt avseende vår utbildning får jag alltid mycket uppskattande ord om vår bildningsworkshop, till och med från så konservativa kretsar som Advokatsamfundet.

Inom ramen för utvärderingen av IHH:s bildningskurs har Högskoleverket också kontaktat Maria Landén som ingår i ledningsgruppen för det internationella revisionsföretaget Ernst & Youngs²² verksamhet Corporate Tax Services, där hon också är gruppchef. Maria Landén har stort inflytande över rekryteringspolitiken inom sitt verksamhetsområde, hon har intervjuat många arbetssökande och har också beslutat om att anställa flera jurister som precis har avlagt examen vid IHH:s affärsrättsliga program. Hennes åsikt är att man ska kunna förvänta sig mer av en högskoleutbildad person än att de har fackkunskaper inom just sitt område:

– När vi rekryterar vill vi helst ha personer med "sammansatt" kompetens. Det innebär att vi söker personer med god materiell kompetens, väl utvecklad analytisk förmåga etc. Det är emellertid minst lika viktigt att de sökande är intellektuellt välorienterade och har en uttalad förmåga att tänka självständigt. När vi rekryterar direkt från högskolan är den senare uppsättningen egenskaper särskilt viktiga.

Bildningsworkshopen spelade en stor roll för valet av just de sökande från Internationella Handelshögskolan i Jönköping och på företaget är man, enligt Maria Landén, mycket nöjd med samtliga rekryteringar från IHH som man har gjort:

– De studenter [från IHH:s affärsrättsprogram] som vi har intervjuat har imponerat med att vara mycket välorienterade i tid och rum. De har själva under intervjuerna och senare, bland dem som anställts, uttalat sin stora uppskattning över bildningsworkshopen och har på ett mycket levande sätt berättat vilken stor betydelse den har haft för dem.

De tre som jag själv känner lite närmare är mycket självständiga, kreativa och har hög integritet. Jag bedömer det också som att de är för sin ålder väldigt mogna och ovanligt väl förtrogna med omvärlden och de större principiella frågorna. Jag tycker nog att dessa egenskaper har kännetecknat även de personer vi intervjuat men av olika skäl inte anställt.

²² Ernst & Young är ett kunskapsföretag som är verksamt inom revision, skatt och juridik samt corporate finance. Enligt en mer traditionell/vedertagen beskrivning är Ernst & Young ett revisionsföretag och en stor arbetsgivare för jurister.

På frågan om bildningskurser, som IHH:s, ger studenterna ett mervärde på arbetsmarknaden svarar Maria Landén:

– Det tror jag absolut. Det är Ernst & Young ett bra exempel på. Vi har inte rekryterat jurister direkt från universitet i någon särskild hög utsträckning förut, främst på grund av att vi tyckt att de nytexaminerade varit för "oslipade". Detta är inte något vi upplevt vad det gäller studenterna från Jönköping, varför kvoten som vi rekryterat direkt från universitetet nu har ökat.

Om bildning generellt i högskolan, samhället och inom näringslivet säger hon:

– Jag anser att det redan har utarmat och på sikt, i än högre utsträckning, kommer att utarma det svenska samhället att högskolan under så många år inte tagit något större bildningsansvar. Initiativet från IHH är därför berömvärt. Det ger uttryck för ett stort ansvarstagande, såväl mot studenterna som mot samhället. Jag, som arbetar med internationella kontakter varje dag, anser att representanter för det svenska näringslivet har allt att vinna på en avsevärt högre bildningsnivå.

Jag tror bildning är värdefullt för alla högskolestuderande. Värdet accentueras möjligen för t.ex. juridikstuderande som i sitt yrke med nödvändighet måste kunna uttrycka sig oerhört väl i tal och skrift, kunna sätta sig in i olika situationer utifrån olika perspektiv. Jag har arbetat i England under några år. Där har man en annan utbildningstradition. Innan man blir revisor eller skattekonsult (ofta jurister) har man en "allmän" examen från ett universitet, t.ex. historia, engelska eller något helt annat. Bland mina arbetskamrater i England fanns det två doktorer i biokemi, en doktor i socialantropologi, flera historiker, en lingvist, en matematiker etc. Man förde oftare samtal om politik och kultur på ett mycket mer engagerat sätt än vad jag upplever att man gör i det svenska näringslivet. Även om det kanske är en extrem jämförelse, så gav det mig en insikt att den svenska högskoleutbildningen är alldeles för snäv. Den innehåller för lite allmänbildande element, för lite träning i muntlig och skriftlig framställning och i konsten att tänka själv.

Att överbrygga gränser

Om bildningsworkshopen också kan vara ett sätt för IHH att "locka" studenter till sitt affärsrättsliga program får bli osagt. Endast ett fåtal av de tolv intervjuade studenterna kände till bildningsworkshopen innan de startade vid det affärsrättsliga programmet varav en sa att workshopen hade varit en bidragande faktor i utbildningsvalet.

Det är alltså ett stort sökandetryck på utbildningar inom humaniora och samhällsvetenskap och ett minskande tryck på naturvetenskapliga och tekniska utbildningar. Kanske kan en lösning vara att ge studenterna tydligare och mer uttalade möjligheter att bedriva tvärvetenskapliga studier och kombinera teknik, naturvetenskap, samhällsvetenskap och humaniora? Det existerar redan flera exempel på naturvetenskapliga och tekniska utbildningar som medvetet försöker integrera samhällsvetenskap, filosofi och humaniorainslag i sina program. Kanske finns det också utpräglat humanistiska eller samhällsvetenskapliga utbildningar med naturvetenskapliga och eller tekniska kunskapsinslag?

De flesta av de studenter som intervjuades i core curriculum-utvärderingen uppgav att de alltid hade varit intresserade av samhällskunskap och språk. Deras positiva inställning till den samhällsvetenskapliga nutidsorienteringen inom bildningskursen är därför inte så överraskande. Hur skulle de ha förhållit sig om core-kursen hade givits en starkare naturvetenskaplig eller matematisk inriktning?²³ Den nationella kartläggning av olika bildningsinitiativ som Högskoleverket har påbörjat kan förhoppningsvis ge svar på frågor av detta slag.

Att skilja mellan utbildning och bildning, som vi t.ex. har gjort i denna rapporttext, kan kanske vara fruktbart på vissa sätt. Rent konkret är troligen en motsatt strävan, mot en integrering av utbildning och de bildningsdimensioner som presenteras i denna rapport, en av de framtida utmaningar som de svenska lärosätena står inför. För lärosäten som systematiskt önskar arbeta med att sudda ut det dualistiska tänkandet och bygga broar mellan bildning och utbildning, mellan olika kunskapsmässiga fält och mellan studenters lärande och lärares undervisning, rekommenderas boken "Learning That Lasts: Integrating Learning, Development, and Performance in College and Beyond" av Marcia Mentkowski & Associates (1999). Boken ger en djupgående och också för svenska lärosäten, användbar beskrivning och diskussion om den kunskapsidé som genomsyrar all utbildning vid Alverno College i Milwaukee, USA.

Den högskolepedagogiska debatten har tagit ny fart under våren 2001. Mycket tack vare betänkandet "Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen" (SOU 2001:13) som Kommittén för pedagogisk förnyelse av den högre utbildningen lade fram i februari. Kommitténs förslag för att t.ex. förstärka vikten av pedagogiska meriter vid tjänstetillsättningar och öka möjligheterna för lärare att utveckla sina pedagogiska insikter har, av debattinläggen att döma, inte mötts med blida ögon. Ofta handlar inläggen om den upplevda omöjliga kombinationen: "vettlös" expansion, höjda krav på pedagogisk utveckling för att öka genomströmningen och oförändrade ringa ekonomiska resurser. I olika media har uttryck som "galna" pedagogsjukan, bluffpedagogik (Universitetsläraren Nr 10 2001 m.fl.) och utbildningskommissarier (SvD 2001-07-24) myntats.

Den högre utbildningens eventuella bildningsansvar har också en viktig plats i den pågående och framtida högskoledebatten. Även om Leif Alsheimer säger att han inte har stött på någon typ av motstånd mot sitt litteraturbaserade bildningskoncept så förefaller det finnas en hel del spärrar vid svenska universitet och högskolor mot ett utökat bildningsansvar.

Djupintervjuer och longitudinella utvärderingsstudier

Att samtliga resultat och böcker som vi refererar till i denna diskussionsdel har sin utgångspunkt i så kallade djupintervjuer är ingen tillfällighet. Linden

²³ Core curriculum-kursen har gott nog även ett naturvetenskapligt litteraturtema med böcker av populärnaturvetenskaplig karaktär. Leif Alsheimer håller dock inget separat seminarium om detta tema.

West, psykolog och forskare vid University of Kent i Canterbury, UK, hävdar i doktorsavhandlingen, "Beyond Fragments: Adults, Motivation and Higher Education: A Biographical Analysis" (1996), att man via enstaka enkäter om motiv, motivation och lust för högre studier aldrig kan nå de för tankar och handling styrande nivåerna av människors medvetande och undermedvetna. Studenter och andra aktörer i högre utbildning är, enligt West, mycket starkt påverkade av de nyttoinriktade och ekonomiska argument för utbildning som de fylls med. Få studenter har reflekterat över att det kan finnas andra, individuella, svarsalternativ till dem som enkätskapare och beslutsfattare redan har tänkt ut på frågan om varför man studerar.

I enlighet med sin övertygelse är Wests avhandlingsstudie djupgående, flerårig och intervjubaserad. Under återkommande tillfällen, intervjuar han ett antal brittiska så kallade icke-traditionella högskolestudenter om studiemotiv och motivation till lärande. Med stöd i sin analys anser West att studenters motiv till att bedriva högre studier och deras motivation till meningsfullt varaktigt lärande snarare borde ses som delar i deras pågående självutveckling än ett led i deras yrkesmässiga ambitioner. Studien är fylld av livsberättelser som vittnar om hur universitetstudier har bidragit till fortsatt och fördjupad upplevelse av maktlöshet och fragmentarisering.

Inom ramen för det så kallade "Longprojektet" vid Umeå universitet genomfördes under 1980-och 1990-talet omfattande så kallade longitudinella²⁴ undersökningar och forskningsstudier för att följa och värdera effekter av fyra olika utbildningsinriktningar. Flera avhandlingar med fokus på studenters förändrade föreställningsvärldar arbetades fram inom projektet²⁵. Det var bland annat detta projekt som inspirerade Katherine Bernhadi Trow, ämnesexpert och rådgivare under Högskolverkets utvärdering av IHH:s bildningskurs, att genomföra en utvärderingsstudie, främst baserad på djupintervjuer, med ett fyrtiotal individer som för över tjugo år sedan gick ett tvåårigt och synnerligen bildningsinriktat liberal education program vid University of California i Berkeley, USA. Denna studie presenteras i Katherine Trows bok: "Habits of mind: the Experimental College Program at Berkeley" (1998).

Trows utvärdering visar både omedelbara "kortsiktiga effekter" och "långsiktiga effekter". Exempel på de förstnämnda är att antalet avhopp från Tussmans college var betydligt färre än från andra program samt att en jämförelsevis stor andel "tussmanstudenter" doktorerade. De förmågor som programmet stärkte, och som sedan har skänkt studenterna fortsatt intellektuell tillfredsställelse, innehållsrikare liv och varit till nytta i deras yrken, är främst: att tänka analytiskt och abstrakt, förstå vad man läser och kunna tillämpa det i sin omedelbara kontext, medvetenhet och kunskap om språkliga

²⁴ Longitudinella studier kan utföras på många olika vis. Det gemensamma för alla longitudinella studier är att de fokuserar på förändringsprocesser som är "långtida", mångåriga och ibland utsträckta över flera mansåldrar.

²⁵ T.ex. Anders Olofssons avhandling från 1993. "Högskoleutbildningens fem ansikten. Studerandes föreställningar om kunskapspotentialer i teknik, medicin, ekonomi och psykologi – en kvalitativ utvärderingsstudie."

förhållanden, förmåga till empati samt bättre uppfattning och möjlighet att tolka och förstå händelser i omvärlden. Studenterna säger vidare att programmets värde och de förmågor som det tränade framstår tydligare och tydligare ju äldre de blir.

I Höskoleverkets utvärdering av IHH:s bildningskurs blir förstås frågor om studenternas framtida lycka, existentiella psykiska och fysiska tillstånd, empatiska förmåga, intellektuella rörlighet, kulturella rikedom, val av yrkesinriktad verksamhet samt engagemang i att forma det framtida samhället obesvarade. Men det är inte helt otroligt att enskilda lärosäten, Höskolverket eller kanske en eller annan intresserad doktorand, en dag i framtiden kommer att genomföra studier som besvarar sådana frågor.

Referenslitteratur

- Alsheimer Leif, Bildningsprogram från 60-talet håller ännu. Recension av Katherine Bernhardt Trows bok *Habits of mind* i *Svenska Dagbladet* 1999-09-28
- Alsheimer Leif, Universiteten måste ge de stora sammanhangen. Recension av Robert J Lights bok *Making the most of College* i *Svenska Dagbladet* 2001-07-05
- Alsheimer Leif, Utbildningsväsendets ansvar för ”oh liksom typ ”bildning ”alltså va”. Artikel i *Svenskläraren* nr 5 1999
- Europeiska unionens kommission (2000), *Europeiska kommissionens memorandum om livslångt lärande*. Arbetsdokument från kommissionens avdelningar; Bryssel 30-10-2000 SEK (2000)1832
- Högskoleverket (1999), *Studentperspektiv på verksamhet vid universitet och högskolor – utveckling och helhet*. Högskoleverkets arbetsrapporter
- Franke Sigbrit (2000), ”Liberal education” - en amerikansk modell att få inspiration av i *Universitetsläraren* 14/2000
- Hackman Peter, Den stora pedagogikbluffen. Debattartikel i *Universitetsläraren* nr 10/2001
- King P.M. & Kitchener K. S. (1994), *Developing reflective judgement: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kreuger, Martin Bluffen om den viktiga högskolan Ledartext i *Smart* nr. 4, juni 2001
- Liedman Sven-Eric (1987), Civil servants close to the people: the Swedish university intellectuals and society at the turn of the century. I *History of European Ideas* vol. 8, nr 2/ 1987
- Liedman Sven-Eric (1993), The search for Isis. Liberal education in Germany and Sweden. I Rothblatt S. & Wittrock B. (eds.); *The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays*. Cambridge University Press
- Light Richard J. (2001), *Making the most of College: Students speak their minds*. Harvard University Press
- Löfgren Stefan, Galna pedagogiksjukan får SLU att bita sig i svansen. Debattartikel i *Universitetsläraren* nr 10/2001
- Mentkowski, Marcia & Associates (1999), *Learning That Lasts: Integrating Learning, Development, and Performance in College and Beyond*. San Francisco: Jossey-Bass
- Nelson Michael and Associates (2000), *Alive at the Core. Exemplary Approaches to General Education in the Humanities*. San Francisco: Jossey-Bass
- Nordin Svante, Högskolan och det nationella bildningsprogrammet. I *Högskolans bildningsprogram – finns det?* I UHÄ/FoU- enhetens skriftserie 1985:2
- Norén Ronny, Pedagog eller utbildningskommissarie? Debattartikel i *Svenska Dagbladet* 2001-07-24

- Nussbaum Martha C. (1997), *Cultivating Humanity*. Harvard University Press
- Olofsson Anders (1993), *Högskoleutbildningens fem ansikten. Studerandes föreställningar om kunskapspotentialer i teknik, medicin, ekonomi och psykologi - en kvalitativ utvärderingsstudie*. Akademisk avhandling nr 35 vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet
- Perry William G. Jr. (1998), *Forms of intellectual and ethical development in the College Years: a scheme*. San Francisco: Jossey-Bass (Obs. originalutgåvan publicerades 1970)
- Perry William G. Jr. (1981), Cognitive and ethical growth: the making of meaning. I Chickering A. W. & Associates, *The modern American college*. San Francisco: Jossey-Bass
- Prop. 2000/01:27 *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*. Utbildningsdepartementet
- Rothblatt Sheldon (1993), The Limbs of Osiris: liberal education in the English speaking world i Rothblatt, S. & Wittrock, B. (eds.) *The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays*. Cambridge University Press
- SOU 2001:13 *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*
- Svensson Lennart (1978), *Från bildning till utbildning* (del 1, kapitel 6). Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet
- Trow Katherine B. (1998), *Habits of Mind. The experimental College Program at Berkeley*. Institute of Governmental Studies Press, University of California, Berkeley
- Trow Katherine B. (2000), The experimental College Program at Berkeley. I Michael Nelson and Associates (2000) *Alive at the Core. Exemplary Approaches to General Education in the Humanities*. San Francisco: Jossey-Bass
- UHÄ (1984) *Bildningssyn och utbildningsreformer - om behovet av bildningsmål i gymnasium och högskola*. Liber Utbildningsförlag
- UHÄ (1985) *Högskolans bildningsprogram - finns det? Om bildnings och humaniora som allmän medborgarkunskap eller yrkesmässig kvalifikation*. UHÄ/FoU enhetens skriftserie 1985:2
- West Linden (1996), *Beyond Fragments: Adults, Motivation and Higher Education: A Biographical Analysis*. Taylor & Francis
- Westling H. (red.) (1999), *Börjar grundbulten rosta? En debattskrift om grundutbildningen i högskolan*. Rådet för Högskoleutbildning
- Ödman Per-Johan (1995) *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm Norstedts Förlag AB

Dessutom nämns viss annan litteratur mer perifert t.ex.: Aristofanes antika drama Molnen, Astrid Lindgrens böcker om Emil i Lönneberga, Göran Schildts memoardel "Tvivlets gåta", Per Arne Brodins bok "Ryssland. Idéer och identiteter", Sven Lindqvist historieskildringar, Fernand Braudels historiska forskningsalster om Philip II samt Immanuel Kants tankar om bildning t.ex. i "An answer to the question of enlightenment" och Moses Mendelsohns dito i t.ex. "On the subject of the meaning of enlightenment".

Bilaga I

Intervjuade nyckelpersoner²⁶

Amelia

Amelia, som går första året på det affärsrättsliga programmet, är 19 år och uppväxt i en större svensk stad. Hon har ett äldre syskon. Amelia säger att hon har "två familjer" eftersom föräldrarna är skilda och lever med nya partners. Mamman arbetar kommunalt, pappan statligt. Amelia har en samhällsvetenskaplig gymnasieutbildning med engelskspråkig inriktning. Hon har sommarjobbat i butik och i socioterapiverksamhet tillsammans med sin mamma. Amelia är också aktiv och engagerad inom idrottsvärlden och har arbetat som tränare i den idrott hon utövar. Amelia valde mellan att läsa internationell juridik i Linköping och affärsrättsprogrammet i Jönköping. Hon bestämde sig för Jönköping efter att hon varit på en utbildningsmessa där hon fick dålig kontakt med Linköpingsinformatörerna. Amelia bor nu i en lägenhet rätt nära högskolan. Hon är aktivt engagerad i IHH:s studerandeförening.

Bengt

Bengt, som är 21, går sitt första år på det affärsrättsliga programmet. Han är uppväxt i en svensk medelstor stad och har ett yngre och ett äldre syskon. Pappan arbetar som chef i ett större företag och mamman arbetar med ekonomiska frågor i en organisation. På gymnasiet gick Bengt en samhällsvetenskaplig utbildning med Europainriktning. Efter gymnasiet gjorde han lumpen, arbetade som datorförsäljare och var ute och reste lite. Han är fortfarande anställd och arbetar extra när han har tid och lust. Bengt är mycket intresserad och aktiv utövare av alpina sporter. Han valde att läsa vid affärsrättsprogrammet i Jönköping för att han såg det som en utbildning med hög kvalitet och status i affärsvärlden.

Carina

Carina, som är förstaårsstudent, är 29 år. Hon är äldst i en syskonskara på tre och uppväxt i en mellanstor svensk stad. Pappan är byggmästare, men arbetar som heltidspolitiker. Mamman läste på högskola på "äldre da'r" och arbetar nu som ekonomiansvarig i ett större företag. När Carina var 21 år fick hon och hennes man sitt första barn. Idag har de tre. Familjen bor i ett litet samhälle utanför Jönköping. Carina var inte speciellt studiemotiverad under sin gymnasietid varför hon läste in det treåriga samhällsprogrammet vid komvux.

²⁶ Samtliga studenters namn är fingerade och varje individ har granskat och godkänt sin egen presentation innehållsligt och ur anonymitetssynpunkt.

Dels läste hon ett ämne i taget under barnens uppväxtår, dels flera ämnen koncentrerat året innan hon började på det affärsrättsliga programmet. Carina har sommarjobbat sedan hon var 14 år och haft olika typer av arbeten. Senast arbetade hon inom bankvärlden. Det var då hon fick hon idén att söka till det affärsrättsliga programmet i Jönköping. Av familjepraktiska och emotionella skäl skulle Carina inte kunna tänka sig att studera på någon annan ort än i Jönköping.

Diana

Förstaårsstudenten Diana är 36 år, yngst av fyra syskon och uppväxt i en mindre svensk stad. Föräldrarna drev ett familjeföretag som Dianans ena bror numera har tagit över. I gymnasiet gick hon en tvåårig yrkesinriktad utbildning som hon klarade bra. Hennes stora intresse var och är fortfarande hästar. Hon är sambo och bor i ett mindre samhälle utanför Jönköping. Efter gymnasiet arbetade Diana under många år i bankvärlden. En av hennes arbetskamrater hade gått det affärsrättsliga programmet på Internationella Handelshögskolan i Jönköping och rekommenderade detta. Diana blev lockad. Hon kompletterade sin tvååriga gymnasieutbildning vid komvux 1999, varefter hon sökte och kom in på det affärsrättsliga programmet.

Elin

Elin, som går andra året, är 22 år. Hon växte upp tillsammans med ett äldre syskon på en mindre ort i Sverige. Pappan är byggnadsingenjör och mamman arbetar inom flygvapnet. Elin gick samhällsvetenskaplig gymnasielinje. Därefter tog hon ett sabbatsår då hon bland annat bodde i London och arbetade i butik. Under somrarna ända sedan gymnasiet har hon arbetat med olika saker, nu senast i bank. Det affärsrättsliga programmet vid IHH var Elins andrahandsval. I första hand valde hon fil.kand.programmet i Uppsala där hon också kom in. Men när hon satte sig in i skillnaderna i utbildningarna bestämde hon sig för att Jönköpingsprogrammet med sin internationella och företagsinriktade profil passade henne bättre. Hon strävar efter ett jobb som bolagsjurist när hon blir klar.

Fabian

Fabian, som går andra året, är 22 år. Han växte upp med ett yngre syskon i en kärnfamilj som bodde i en mindre svensk stad. Pappan driver egen firma och mamman jobbar som undersköterska. Efter sin gymnasieutbildning inom det samhällsvetenskapliga programmet hade Fabian olika ströjobb samtidigt som han läste 20 poäng arbetsvetenskap på halvtid. Han tänkte utbilda sig till lärare, men när han bläddrade igenom programkatalogen från Högskolan i Jönköping fastnade han för det affärsrättsliga programmet istället. Fabian bor nu i studentlägenhet i Jönköping. Hans planer efter programmet är att få ett bra jobb men han funderar på att först ta ledigt en tid och resa, för det har han inte gjort så mycket.

Gabrielle

Gabrielle, som går tredje året, är 22 år. Hon är uppväxt i en kranskommun till en svensk storstad och har ett äldre syskon. Föräldrarna har inte någon akademisk utbildning. Sedan högstadietiden har Gabrielle arbetat extra inom olika typer av servicejobb på lov och ibland även på kvällar. I gymnasiet gick hon det samhällsvetenskapliga programmet och direkt efter gymnasiet började hon det affärsrättsliga programmet vid IHH. Hon beslutade sig för att söka just detta program mycket på grund av den goda information om dess innehåll och form som hon fått från gymnasieskolans studie- och yrkesvägledare. Nästa termin ska Gabrielle studera utomlands. Efter utbildningen vill hon direkt ut i näringslivet.

Hans

Hans, som går tredje året, är 28 år. Han är uppväxt i en medelstor stad i Sverige med sina föräldrar och sina två yngre syskon. Pappan är bibliotekarie och mamman arbetar inom ABF. Hans gick den treåriga ekonomilinjen i gymnasiet och efter det arbetade han i fyra år. Först med olika ”ströjobb” sedan med biluthyrning. Han har kvar viss kontakt med arbetslivet. Bl.a. är han fackligt engagerad. Tanken på att läsa juridik kom redan i gymnasiet. Innan han sökte och kom in på affärsrättsprogrammet via högskoleprovskvoten läste han upp sina betyg i samhällskunskap vid komvux. Hans övervägde att börja studera internationell juridik i Linköping men bestämde sig för Jönköping dels för att den flickvän han då hade skulle börja studera där, dels för att vänner som gick där hade berömt Jönköpingsutbildningen. Hans har nyligen gift sig och väntar med spänning på sitt första barn som ska komma om någon månad.

Ingalill

Ingalill, som är 37 år, går det fjärde och sista året inom det affärsrättsliga programmet. Hon växte upp på en liten svensk ort och har två yngre syskon. Deras pappa arbetar inom bilbranschen och mamman arbetar på kontor. Efter grundskolan gick Ingalill fyraårig teknisk gymnasieutbildning. Därefter började hon arbeta. Hon har kört lastbil, arbetat i affärer och inom restaurangbranschen. Hon har också arbetat länge på posten. Ingalill är sambo i en villa utanför Jönköping och har tre barn. Innan hon började på det affärsrättsliga programmet gick hon komvux ”turbokurs” för att bättra på betygen. Hon valde mellan det dataekonomiska programmet och affärsrättsprogrammet. I vår ska hon skriva sin D-uppsats inom immaterialrättsområdet. Efter sin utbildning hoppas hon få ett arbete där hon kan fortsätta att utvecklas.

Johan

Johan, som går sitt sista år, är 22 år. Han växte upp på en gård på landet utanför ett mindre svenskt samhälle. Han har ett yngre syskon. Deras pappa är lantmästare och driver numera sitt egen produktutvecklingsbolag. Mamman är tandsköterska i botten men arbetar nu inom kommunen. Johan har alltid

satsat mycket på sina studier. Han har hjälpt sina föräldrar med underhåll och skötsel av familjens fastigheter men han saknar annan arbetslivserfarenhet. Han beskriver sig själv som en friluftsmänniska med speciellt intresse för djur, natur och jakt. När han gick det samhällsvetenskapliga gymnasieprogrammet bestämde han sig för att studera vidare inom det juridiskt ekonomiska området och han började på det affärsrättsliga programmet vid IHH direkt efter gymnasiet. Eftersom han hade mycket goda gymnasiebetyg hade han möjlighet att välja och vraka mellan olika högskoleutbildningar och Jönköpings mix mellan juridik och ekonomi avgjorde hans val. Efter sin examen från det affärsrättsliga programmet kommer Johan troligen att fortsätta sina juridikstudier på forskarnivå.

Katarina

Katarina, som går det fjärde och sista året, är 23 år. Hon har ett yngre syskon och de växte upp i en större svensk stad. Deras mamma arbetar som skoladministratör och deras pappa är ingenjör och arbetar statligt. Katarina gick den treåriga ekonomiska linjen i gymnasiet. Året efter sin gymnasieexamen hade hon en arbetspraktikplats på en mellan- och högstadieskola dessutom reste och pluggade hon lite språk i England och Tyskland. Hon har också haft olika typer av sommarjobb. Katarina valde det affärsrättsliga programmet i Jönköping mycket på grund av den goda information som Högskolan i Jönköping gav på hennes gymnasieskola. Hon har ännu inte bestämt sig för om hon ska fortsätta studera utomlands eller satsa på att få ett arbete efter sin stundande affärsrättsexamen.

Lilli

Sistaårsstudenten Lilli är 23 år. Hon flyttade till Sverige med sina föräldrar från ett annat europeiskt land när hon var tonåring. I mångt och mycket gick hennes högstadietid ut på att lära sig svenska. I gymnasiet gick hon det samhällsvetenskapliga programmet. Att hennes betyg, trots vissa språksvårigheter, ändå var goda tror hon beror mycket på de grundläggande kunskaper som hon redan hade med sig från skolgången i sitt ursprungsland. Hennes pappa är läkare och hennes mamma, som har studerat litteraturhistoria på universitetsnivå, har bl.a. arbetat som språklärare, tolk och korrekturläsare av tidskrifter. Lilli har ingen egentlig arbetslivserfarenhet och hon gick direkt från gymnasiet till högskolan. Det var framförallt kombinationen av språk/internationalitet, ekonomi och juridik som gjorde att hon valde det affärsrättsliga programmet i Jönköping. Hon siktar på att bli en internationell affärsjurist som verkar i sammanhang där hon kan ha nytta av sina speciella språk- och kulturkunskaper.

Bilaga 2

Intervjuguide

Högskoleverkets utvärderingsavdelning
Karin Agélii
Core curriculum-projektet
December 2000
Reg.nr 849-3279-00

UNDERLAG FÖR INTERVJUER MED IHH:S AFFÄRSRÄTTSSTUDENTER

I. PRESENTATION

Intervjuarna presenterar sig och syftet med intervjun och cc-projektet

Genomgång av intervjuens struktur

Studenten

Beskriv dig själv och din familjebakgrund (kön, ålder, uppväxtmiljö, föräldrars utbildning, syskon, föräldrars/syskons arbete). Beskriv din situation i nuläget och dina planer för framtiden.

2. BILDNING OCH UTBILDNING

Berätta om din utbildningsbakgrund och dina erfarenheter under utbildningen/skoltiden. Är det några särskilt intressanta områden du vill lyfta fram?

Har du läst någon högre utbildning före affärsrättsprogrammet? Vad, när och var?

Har du någon arbetslivserfarenhet? Vad, när och var?

Hur upplevde du övergången mellan arbetsliv och högskolestudier? Alt. Hur upplevde du övergången mellan gymnasiestudier och högskolestudier?

Kände du dig kunskapsmässigt förberedd på högre studier?

Har dina föräldrar påverkat ditt val av utbildning?

Hade du några tankar kring arbetsmarknad när du gjorde ditt val av högskolestudier?

Har du känt osäkerhet i samband med högskolestudierna? När började /slutade detta?

Varför valde du att läsa affärsrätt och varför vid Högskolan i Jönköping?

Vad är din övergripande erfarenhet av att läsa affärsrätt i Jönköping?

Försök att ge din egen definition av bildning.

Har du någonsin upplevt dig själv som obildad? När, hur, var och varför?

Tror du att det skulle fungera att hålla en bildnings-workshop av det här slaget i gymnasiet? Varför/varför inte?

Tror du att svenskar har en annorlunda attityd till bildning än folk med annan etnisk bakgrund? Om ja, varför?

3. BILDNINGSWORKSHOPEN form och innehåll

Litteratur och teman

Vilken slags litteratur läste du innan du påbörjade dina affärsrättsstudier?

Har du tidigare kommit i kontakt med den litteratur som används i workshopen?

Har någon del av kursen (bok, film eller tema) särskilt påverkat dig? Hur och varför?

Har du känt behov av att fördjupa dig ytterligare i något ämne som tagits upp i den utvalda litteraturen? När, varför och vad?

Seminarier/föreläsningar

Hur upplever du seminarierna/föreläsningarna inom workshopen i jämförelse med övriga seminarier/föreläsningar?

Känner du dig motiverad/uppmuntrad att delta i diskussionen under seminarierna? Varför (inte)?

Vad får du ut av Leifs seminarier som du inte får ut av att läsa litteraturen eller genom att diskutera med kurskamrater?

Hur ofta skulle du vilja ha seminarier ledda av Leif?

Examinationen

Hur påverkar examinationen ditt intresse för att läsa litteraturen som ingår i workshopen?

Har du misslyckats på någon examination inom workshopen? När och varför?

Skulle du föredra någon annan typ av examination? Vilken och varför?

Reflektion och diskussion

Hur reflekterar du över den valda litteraturen?

Har du någonsin diskuterat litteraturen med dina kurskamrater?

Var och när har dessa diskussioner ägt rum?

Hur viktiga är diskussionerna mellan studenter?

Lär du dig även av andra studenter, liksom av Leif? Vad och varför (inte)?

Lärarens roll

Beskriv Leif Alshaimers sätt att undervisa i bildningsworkshopen.

Upplever du några skillnader gentemot hur andra lärare inom affärsrättsprogrammet undervisar?

Övrigt

När hörde du för första gången talas om bildningsworkshopen?

Skulle du föredra att workshopen inte var en obligatorisk del av affärsrättsprogrammet? Varför?

Känner du att workshopen tar tid i anspråk som du hellre skulle ha använt till övriga ämnesstudier?

4. BETYDELSE

På vilket huvudsakligt sätt har bildningsworkshopen påverkat ditt liv som student eller i övrigt?

Försök att sätta känslor på konceptet (t.ex. tråkig, tung, underlig, spännande, berikande, rolig).

Känner du dig engagerad i politiska eller samhällsrelaterade frågor? På vilket sätt uttrycks ditt engagemang?

Hur påverkar workshopen din förmåga att skriva och delta i diskussioner?

Har workshopen fått dig att förstå saker som du tidigare inte förstod, eller att uppfatta omvärlden på ett annat vis? Varför, vad och när?

Har workshopen påverkat det sätt på vilket du ser på dig själv som människa eller i din kommande yrkesroll?

Har workshopen påverkat din syn på olika intressegrupper i samhället?

Påverkar dina kunskaper från workshopen ditt sätt att tänka och resonera i andra kursmoment inom affärsrättsprogrammet?

Stimulerar workshopen ett för dig nytt sätt att resonera/fundera kring olika fenomen i samhället, exempelvis demokratirörelser eller miljörelaterade?

Beskriv, om möjligt, situationer där du har haft en fördel av att ha deltagit i bildningsworkshopen.

Skulle du vilja ändra workshopen på något sätt?

SLUTLIGEN: Finns det något som vi inte har tagit upp under intervjun som du vill tillägga? Vad tycker du om intervjun?

Bilaga 3

Litteraturlista 2000/2001

Tema historia, ekonomihistoria och filosofi

- Allmän historia, del 1–5, olika författare; Almqvist & Wiksell
Davies, Norman, Europe. A History; Oxford University Press 1996
Diamond, Jared, Vete, vapen och virus; Norstedts 1999
Frängsmyr, Tore, Svensk idéhistoria: Bildning och vetenskap under tusen år; Natur & Kultur 2000
Glenn, H. Patrick, Legal Traditions of the World; Oxford University Press 2000
Hylland Eriksen, Thomas, Historia, myt och identitet; Bonnier Alba 1996
Lal, Deepak, Unintended Consequences; MIT Press 1998
Landes, David S., Nationers välstånd och fattigdom. Varför vissa länder är rika och andra fattiga; Prisma 2000.
Nordin, Svante, Filosofins historia; Studentlitteratur 1995
North, Douglass C., & Thomas, Robert Paul, The Rise of the Western World, Cambridge; University Press 1973
Parker, Noel, Revolutions and History; Polity 1999
Schön, Lennart, En modern svensk ekonomisk historia; SNS 2000
Tawney, Richard H., Religion and the Rise of Capitalism; Penguin Books 1990
von Wright, Georg Henrik, Myten om framsteget; Bonniers 1993
Ödman, Per-Johan, Kontrasternas spel I - II; Norstedts 1995

Tema rätt och samhälle

- Arendt, Hannah, The Origins of Totalitarianism; Harcourt Brace & Company 1975
Citron, Britt-Marie, Sölve & Co; Norstedts 1999
Falcone, Giovanni, & Padovanni, Marcelle, Cosa Nostra; Forum 1993
Gellner, Ernest, Conditions of Liberty: Civil Society and Its Rivals; Hamish Hamilton, 1994.
Höffe, Otfried, Political Justice; Polity 1995
Lasch, Christopher, The Revolt of the Elites and the Betrayal of Democracy; W. W. Norton & Company 1995
Lundquist, Lennart, Demokratins väktare. Ämbetsmannen och vårt offentliga etos; Studentlitteratur 1998
Lundquist, Lennart, Medborgardemokratien och eliterna; Studentlitteratur 2001
North, Douglass C., Institutions, Institutional Change, and Economic Performance; Cambridge University Press 1990

Olson, Mancur, Power and Prosperity: Outgrowing Communist and Capitalist Dictatorships; BasicBooks 2000
Pettersson, Olof, Rättsstaten. Frihet, rättssäkerhet och maktindelning i dagens politik; Publica 1996
Pettersson, Olof, Statsbyggnad. Den offentliga maktens organisation; SNS förlag 1998
Putnam, Robert D., Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community; Simon & Schuster 2000
Putnam, Robert D., Making Democracy Work; Princeton University Press 1993
Rose-Ackerman, Susan, Corruption and Government; Cambridge University Press, 1999
Siedentop, Larry, Democracy in Europe; Allen Lane 2000
Strömberg, Tore, Rättsfilosofins historia i huvuddrag; Studentlitteratur 1989
Soto, Hernando de, The Mystery of Capital; Basic Books 2000
SOU 1998:124 Demokrati på europeisk nivå?
SOU 1999:58 Löser juridiken demokratins problem?
Strezelewicz, Willy, De mänskliga rättigheterna historia; Ordfront Minerva 2001
Walden, George, The New Elites. Making a Career in the Masses; Allen Lane 2000

Tema makt, maktmissbruk, frihet , solidaritet & civillkurage

Boureqat, Ali, In the Moroccan King's Secret Gardens; Morris Publishing 1998
Böll, Heinrich, Katharina Blums förlorade heder; 1974
Fallaci, Oriana, En man; Alba, 1981
Golding, William, Lord of the Flies; Demco Media, 1959
Havel, Vaclav, En dåre i Prag; Symposion, 1989
Hayek, Friedric, Frihetens grundvalar; Ratio, 1983
Johnson, Eyvind, "Krilontrilogin", Bonniers 1943–1945
Järv, Harry, Prometheus' eld. Försvar mot maktmissbruk från mytisk tid till 1900-talet; Atlantis, 1998
Kundera, Milan, The Book of Laughter and Forgetting; HarperPerennial, 1996
Lagerkvist, Pär, Dvärgen; Bonniers, 1951
Machiavelli, Niccolò, Fursten; Natur & Kultur, 1987
Mahfouz, Naguib, Respektabel herrn; Alhambra 1988
Orwell, George, 1984; div. förlag
Popper, Karl, The Open Society and its Enemies; Routledge, 1995
Safranski, Rüdiger, Det onda eller frihetens drama, Natur & Kultur, 1999
Steinbeck, John, The Grapes of Wrath; Knopf, 1993
Vassilikos, Vassilis, Z; Aldus/Bonniers, 1968/1970

Tema Centraleuropa

- Gerner, Kristian, Centraleuropas historia; Natur & Kultur, 1997
Glenny, Misha, The Rebirth of History. Eastern Europe in the Age of Democracy; Penguin Books, 1993
Hjort, Daniel, Caféliv; En bok för alla, 1996
Janik, Allan, & Toulmin, Stephen, Wittgensteins Wien; Doxa, 1987
Kafka, Franz, Processen; W & W, 1980
Koestler, Arthur, Natt klockan tolv på dagen; Tidens förlag, 1984
Konrad, György, Förloraren; Alba, 1980
Magris, Claudio, Donau; Forum, 1991
Milosz, Czeslaw, Själur i fångenskap; Natur & Kultur, 1956, 1996
Morton, Frederic, I elfte timmen. Wien 1913–14; Alba, 1992
Musil, Robert, Mannen utan egenskaper; Bonniers, 1998
Roth, Joseph, Radetzkymarschen; Fischer & Co, 1996
Tsernjanski, Milos, Vandringar; Norstedts, 1994

Tema Ryssland, Sovjetunionen och kommunismen

- Bodin, Per-Arne, Ryssland och Europa. En kulturhistorisk studie; Natur & Kultur, 1993
Bulgakow, Michail, Mästaren och Margarita; Norstedts, 1998
Conquest, Robert, Den stora terrorn. Stalins skräckvälde under 30-talet; Prisma 1973
Courtois, Stéphane, et al, Kommunismens svarta bok; Bokförlaget DN, 1999
Dostojevskij, Fjodor, Brott och straff; W & W, 1997
Furuhagen, Birgitta (red.), Ryssland – ett annat Europa. Historia och samhälle under 1000 år; Utbildningsradion/SNS-förlag, 1995
Gogol, Nikolaj, Döda själar; Niloe, 1984
Gontjarov, Ivan, Oblomov; Natur & Kultur, 1958
Karlsson, Klas-Göran, Historia som vapen; Natur & Kultur, 1999
Pipes, Richard, Den ryska revolutionen; Natur & Kultur, 1997
Skott, Staffan, Slutet på den sovjetiska parentesens; Tiden, 1995
Smith, Hedrick, Ryssarna; Bonniers, 1977
Solsjenitsyn, Alexander, En dag i Ivan Denisovitjs liv; W & W pocket, 1987
Solsjenitsyn, Alexander, Gulagarkipelagen; W & W, 1974
Zinovjev, Alexander, Homo sovieticus; Coeckelberghs, 1984

Tema Tyskland

- Broch, Hermann, Sömngångare 1–3; Alba, 1982
Böll, Heinrich, Grupporträtt med dam; Bonniers 1973
Böll, Heinrich, Skyddande belägring; Bonniers, 1980
Döblin, Alfred, Berlin Alexanderplatz; Walter Ekstrands Bokförlag, 1978
Elias, Norbert, Tyskarna & civilisationens bräcklighet; Atlantis 1996

Garton Ash, Timothy, Personakten; Norstedts, 1998
Grass, Günther, Blecktrumman; Bonniers, 1999
Hesse, Hermann, Glaspärlespelet; olika upplagor
Karlsson, Ingmar, Landet i mitten; Timbro 1991
Krockow, Christian von, Ett tyskt århundrade 1890 – 1990; Tiden 1991
Mann, Thomas, Bergtagen; Forum, 1959
Schneider, Peter, Efter muren; Norstedts 1992
Walser, Martin, Äktenskap i Phillippsburg; 1957

Tema Tredje riket

Arendt, Hannah, Den banala ondskan; Daidalos, 1997
Broch, Hermann, Vergilii död; Atlantis 1986
Browning, Christopher R., Helt vanliga män; Norstedts 1998
Friedländer, Saul, Förföljelsens år 1933–39; Natur & Kultur, 1999
Fromm, Erich, Flykten från friheten; Natur & Kultur 1945, 1993
Gay, Peter, My German Question. Growing Up in Nazi Berlin; Yale University Press, 1998
Herf, Jeffrey, Reactionary Modernism: Technology, Culture and Politics in Weimar and the Third Reich; Cambridge University Press, 1984
Igra, Ludvig, Den tunna hinnan mellan omsprg och grymhet; Natur & Kultur, 2001
Kaplan, Alice, The Collaborator; Chicago University Press, 2000
Kershaw, Ian, The Nazi Dictatorship, 4 uppl.; Arnold 2000
Lagerkvist, Pär, Bödeln; Atlantis, (1933) 1998
Levi, Primo, Är detta en människa?; Bonniers 1988
Mann, Klaus, Mefisto; Berghs, 1981
Milgram, Stanley, Obedience to Authority; Pinter & Martin, London (1974) 1997
Moravia, Alberto, De likgiltiga; Bonnier 1945
Olsson, Vibeke, Molnfri bombnatt; Bonniers, 1995
Riesman, David, Den ensamma massan; Arkiv förlag 1999
Schlink, Bernhard, Högläsaren; Bonniers, 1997
Sereny, Gitta, Vid avgrunden. Från barmhärtighetsmord till folkförintelse; Ordfront 2000
Shirer, William L., Det tredje rikets uppgång och fall; Forum, 1977
Tisma, Aleksandar, Kapo; Norstedt, 1995
Todorov, Tzevatan, Facing the Extreme; Weidenfeld & Nicolson, 1999
Tusa, Ann & John, Nürnbergprocessen; Legenda, 1987

Tema etnicitet, främlingskap, rasism, nationalism m.m.

Andric', Ivo, Bron över Drina; Bonniers, 1960
Drakulic, Slavenka, Som om jag inte vore där; Norstedts 1999
Donojlic', Milovan, Brev från en serbisk by; Symposion, 1998
Enzenberger, Hans Magnus, Inbördes krig; Bonnier storpocket, 1993

Floyd, Camilla, Respekt; Bokförlaget DN, 1998
Gardell, Mattias, Rasrisk; Federativs förlag, 1998
Gellner, Ernest, Nationalism; Weidenfeld & Nicolson, 1997
Glenny, Misha, The Fall of Yugoslavia. The Third Balkan War; Penguin Books, 1996
Hochschild, Adam, Kung Leopolds vålnad; Ordfront 2000
Ignatieff, Michael, Krigarens heder. Etniska krig och det moderna samvetet; Daidalos, 1999
Schlesinger, Arthur M., The Disuniting of America; Norton, 1998
Shachar, Nathan, Vilsenhetens förklädnader; Atlantis, 1996
Sudetic, Chuck, Blood and Vengeance: One Family's Story of the War in Bosnia; W W Norton, 1998
Svensson, Per, Den leende mördaren; Bonnier Alba, 1994

Tema uppväxt, relationer, ålderdom

Bergman, Ingmar, Laterna Magica; Norstedts, 1987
Burman, Carina, Min salig bror Jean Hendrich; Bonniers, 1993
Camus, Albert, Den första människan; Bonniers, 1997
Chang, Jung, Vilda svanar. Tre döttrar av Kina; Stenströms, 1994
Delblanc, Sven, Livets ax; Bonniers, 1991
Ehn, Billy, Frånvaron. En berättelse om övergivenhet; Carlssons, 1996
Fallaci, Oriana, Brev till ett barn som aldrig föddes; Alba 1982
Haase, Hella S., I den långa väntans skog; Tiden 1993
Häggkvist, Birgit, Försöksrättan; Bonniers 2001
Isaksson, Ulla, Boken om E; Bonniers 1993
Ishiguro, Kazuo, Återstoden av dagen; Viva, 1990
Johnson, Eyvind, Romanen om Olof; Bonniers 1934–37
Kjaerstad, Jan, Förföraren; Atlantis, 1997
McCourt, Frank, Ängeln på sjunde trappsteget. En irländsk barndom; Bonnier Alba, 1997
Lagerkvist, Pär, Gäst hos verkligheten; Albert Bonniers förlag, 1958
Moberg, Vilhelm, Din stund på jorden; Albert Bonniers förlag, 1998
Nicolson, Nigel, Porträtt av ett äktenskap; Bonniers, 1974
Postman, Neil, Den förlorade barndomen; Prisma, 1984
Ramel, Stig, Gustaf Mauritz Armfelt; Atlantis, 1997
Rui, Li, Släktgården; Atlantis 1999
Sereny, Gitta, Ohörda rop; Ordfront, 1999
Wästberg, Per, Ung mans dagbok; W & W 1996
Wästberg, Per, En ung författares dagbok; W & W 1997

Tema naturvetenskap

Bergström, Ingmar, & Forsling, Wilhelm, I Demokritos fotspår; Natur & Kultur, 1992
Bohm, David, & Peat, F. David, Ordning & kreativitet; Korpen, 1990

Coveney, Peter, & Highfield, Roger, Tid utan ände; ICA bokförlag, 1992
Davies, Paul, Det femte undret. Sökandet efter livets ursprung och mening;
Prisma, 2000
Hawking, Stephen, Kosmos en kort historik; Prisma, 1996
Hoffman, Donald D., Visual Intelligence; Norton, 1998
Leslie, John, The End of the World; Routledge, 1996
Maddox, John, What Remains To Be Discovered; Macmillan 1998
Nilsson, Peter, Rymdlyjus; Norstedts, 1992
Nilsson, Peter, Solvindar; Norstedts, 1993
Nilsson, Stjärnvägar; Norstedts, 1991
Nörretranders, Tor, Märk världen; Bonnier Alba 1993
Penrose, Sir Roger, The Large the Small and the Human Brain; Cambridge
University Press 1997, 1999.

Högskoleverkets rapportserie

Granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor
Bilagor:

- *Bilaga 1: Vägledning för lärosäten vid bedömning av kvalitetsarbete*
- *Bilaga 2: Handledning för bedömare av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor*

Högskoleverkets rapportserie 1995:1 R

Grundskollärautbildningen 1995
Högskoleverkets rapportserie 1996:1 R

Examensrättsprövning – Utbildning i biodynamisk odling
Högskoleverkets rapportserie 1996:2 R

Tillsynsrapport – Avgiftsfri utbildning
Högskoleverkets rapportserie 1996:3 R

Examensrättsprövning – Konsthögskola kandidat- och magisterexamen
Högskoleverkets rapportserie 1996:4 R

Examensrättsprövning – Kyrkomusikalisk utbildning vid Skändalsinstitutet
Högskoleverkets rapportserie 1996:5 R

Kvalitetsarbete vid universitet och högskola
Högskoleverkets rapportserie 1996:6 R

Värdutbildningar i högskolan – En utvärdering
Högskoleverkets rapportserie 1996:7 R

Årsrapport för universitet och högskolor 1994/95
Högskoleverkets rapportserie 1996:8 R

Forskarutbildningen inom det språkvetenskapliga området – En utvärdering
Högskoleverkets rapportserie 1996:9 R

The National Quality Audit of Higher Education in Sweden
Högskoleverkets rapportserie 1996:10 R

Avgiftsbelagd utbildning i privat regi – En utredning
Högskoleverkets rapportserie 1996:11 R

Kriterier för benämningen universitet – En utredning
Högskoleverkets rapportserie 1996:12 R

Kvinnor och män i högskolan. Från gymnasium till forskarutbildning
Högskoleverkets rapportserie 1996:13 R

Swedish Universities & University Colleges 1994/95 – Short Version of Annual Report
Högskoleverkets rapportserie 1996:14 R

Examensrättsprövning – Teologisk utbildning vid frikyrkliga seminarier och vid Umeå universitet
Högskoleverkets rapportserie 1996:15 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Borås
Högskoleverkets rapportserie 1996:16 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Uppsala universitet
Högskoleverkets rapportserie 1996:17 R

Examensrättsprövning – Uppföljning av teologisk utbildning
Högskoleverkets rapportserie 1996:18 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Jönköping
Högskoleverkets rapportserie 1996:19 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Karlstad
Högskoleverkets rapportserie 1996:20 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Lärarhögskolan i Stockholm
Högskoleverkets rapportserie 1996:21 R

Högskoleprovet – Genom elva forskares ögon
Högskoleverkets rapportserie 1996:22 R

Högskola på Gotland
Högskoleverkets rapportserie 1996:23 R

Rätt att inrätta professurer – Högskoleverkets prövning av Högskolan i Kalmar, Karlstad, Växjö, Örebro samt Mitthögskolan i Mälardalens högskola
Högskoleverkets rapportserie 1996:24 R

Årsrapport för universitet & högskolor 1994/95 – Kortversion
Högskoleverkets rapportserie 1996:25 R

Förslag till meritvärdering vid urval på betyg – Högskoleverkets förslag till meritvärdering av nya och gamla gymnasiabetyg m.m.
Högskoleverkets rapportserie 1996:26 R

Redovisning vid universitet och högskolor – Rapport till regeringen
Högskoleverkets rapportserie 1996:27 R

Quality Audit of Uppsala University
Högskoleverkets rapportserie 1996:28 R

Tillsynsrapport – Förfarande med inaktiva doktorander
Högskoleverkets rapportserie 1996:29 R

Examensrättsprövning – Prövning av medieutbildningen vid Mediehögskolan i Uppsala
Högskoleverkets rapportserie 1996:30 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid fem lärosäten
Högskoleverkets rapportserie 1997:1 R

Högskoleutbildningar inom vård och omsorg – En utredning
Högskoleverkets rapportserie 1997:2 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan Kristianstad
Högskoleverkets rapportserie 1997:3 R

Examensrättsprövning – Lärarutbildning vid högskolorna i Borås och Halmstad
Högskoleverkets rapportserie 1997:4 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Örebro
Högskoleverkets rapportserie 1997:5 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan Dalarna
Högskoleverkets rapportserie 1997:6 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Operahögskolan i Stockholm
Högskoleverkets rapportserie 1997:7 R

Kvalitet och förändring
Högskoleverkets rapportserie 1997:8 R

Rekryteringsmål för kvinnliga professorer – ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 1997:9 R

Examensrättsprövning – Utbildningar vid Södertörns högskola
Högskoleverkets rapportserie 1997:10 R

Examensrättsprövning – Grundskolläraexamen vid Högskolan i Falun/Borlänge, Högskolan i Jönköping och Högskolan i Kristianstad
Högskoleverkets rapportserie 1997:11 R

Examensrättsprövning – Utbildningar vid Företagsekonomiska Institutet, Stockholms Musikpedagogiska Institut och Högskolan i Gävle/Sandviken
Högskoleverkets rapportserie 1997:12 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Karlskrona/Ronneby
Högskoleverkets rapportserie 1997:13 R

Examensrättsprövning – Utbildning i pedagogiskt drama vid tre folkhögskolor
Högskoleverkets rapportserie 1997:14 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Gävle/Sandviken
Högskoleverkets rapportserie 1997:15 R

Poänggivande uppdragsutbildning i högskolan
Högskoleverkets rapportserie 1997:16 R

Årsrapport för universitet & högskolor 1995/96
Högskoleverkets rapportserie 1997:17 R

Swedish Universities & University Colleges 1995/96 – Short Version of Annual Report
Högskoleverkets rapportserie 1997:18 R

Årsrapport för universitet och högskolor 1995/96 – Kortversion
Högskoleverkets rapportserie 1997:19 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Mälardalens högskola
Högskoleverkets rapportserie 1997:20 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Danshögskolan
Högskoleverkets rapportserie 1997:21 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Kungliga Musikhögskolan
Högskoleverkets rapportserie 1997:22 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Lunds universitet
Högskoleverkets rapportserie 1997:23 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Halmstad
Högskoleverkets rapportserie 1997:24 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Kalmar
Högskoleverkets rapportserie 1997:25 R

Kandidat- och magisterexamen vid Kungliga Musikhögskolan – Examensrättsprövning
Högskoleverkets rapportserie 1997:26 R

Uppföljning av resurstilldelningssystemet för grundläggande högskoleutbildning – ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 1997:27 R

Bilateralat forskningsarbete med Östeuropa – ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 1997:28 R

Läkarutbildningen i Sverige – hur bra är den?
Bilagor:

- *Självvärderingar och extern bedömning*
- *Vad säger studenterna om läkarutbildningen?*
- *Vad säger AT-läkare, handledare och examinatorer om läkarutbildningen?*

Högskoleverkets rapportserie 1997:29 R

Apotekarutbildningen vid ytterligare en högskola? – Ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 1997:30 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Mitthögskolan
Högskoleverkets rapportserie 1997:31 R

Gymnasieläraexamen vid Högskolan Dalarna, Luleå tekniska universitet och Mitthögskolan – Examensrättsprövning
Högskoleverkets rapportserie 1997:32 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor
Bilagor:

- *Vägledning för lärosäten vid bedömning av kvalitetsarbete*
- *Handledning för bedömare av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor*

Högskoleverkets rapportserie 1997:33 R

Konstnärlig högskoleexamen i konst och design vid fem hantverkskolor – Examensrättsprövning
Högskoleverkets rapportserie 1997:34 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Kungl. Konsthögskolan
Högskoleverkets rapportserie 1997:35 R

Examensmål för lärarexamina
Högskoleverkets rapportserie 1997:36 R

Rätt att inrätta professorer – Högskoleverkets prövning av Högskolan i Halmstad, Högskolan i Karlskrona/Ronneby, Högskolan i Örebro, Idrotts högskolan samt Mitthögskolan
Högskoleverkets rapportserie 1997:37 R

Magisterexamensprövning vid elva högskolor – Examensrättsprövning
Högskoleverkets rapportserie 1997:38 R

Examinationen i högskolan – Slutrapport från Högskoleverkets examinationprojekt
Högskoleverkets rapportserie 1997:39 R

Tillväxt och växtvärk – Uppföljning av magisterexamensrätt på medelstora högskolor
Högskoleverkets rapportserie 1997:40 R

Kvalitetsarbete – ett sätt att förbättra verksamhetens kvalitet vid universitet och högskolor. Halvtidsrapport för granskningen av kvalitetsarbetet vid universitet och högskolor
Högskoleverkets rapportserie 1997:41 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Kungl. Tekniska högskolan
Högskoleverkets rapportserie 1997:42 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Stockholms universitet
Högskoleverkets rapportserie 1997:43 R

Kvinnor och män i högskolan – från gymnasium till forskarutbildning 1986/87–1995/96
Högskoleverkets rapportserie 1997:44 R

Magisterexamen söker identitet
Högskoleverkets rapportserie 1997:45 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Skövde
Högskoleverkets rapportserie 1997:46 R

Hur står det till med kvaliteten i högskolan?
Högskoleverkets rapportserie 1998:1 R

De första 20 åren – utvecklingen vid de mindre och medelstora högskolorna sedan 1977
Högskoleverkets rapportserie 1998:2 R

Quality Audit of Mid-Sweden University College
Högskoleverkets rapportserie 1998:3 R

Särskilda utbildningsinsatser – vad blev det av dem? En uppföljningsstudie av vissa särskilda utbildningsinsatser inom högskolan som finansierats med arbetsmarknadspolitiska medel, enligt regeringens uppdrag
Högskoleverkets rapportserie 1998:4 R

”En utmärkt möjlighet att byta karriär” NT-SVUX-satsningen – vad blev det av den?
Högskoleverkets rapportserie 1998:5 R

”Bara jag får chansen att få visa vad jag kan” Satsningen på aspirantutbildningen – vad blev det av den?
Högskoleverkets rapportserie 1998:6 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Karolinska Institutet
Högskoleverkets rapportserie 1998:7 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Trollhättan/Uddevalla
Högskoleverkets rapportserie 1998:8 R

Magister- och kandidatexamen i huvudämnen inom vård och omsorg
Högskoleverkets rapportserie 1998:9 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Konstfack
Högskoleverkets rapportserie 1998:10 R

Högskola i dynamisk utveckling – fyra högskolors förutsättningar att bli universitet
Högskoleverkets rapportserie 1998:11 R

Kan kiropraktor- och naprapatutbildningar inordnas i den statliga högskolan? En utredning
Högskoleverkets rapportserie 1998:12 R

Women and men in higher education – from upper secondary to postgraduate training 1986/87–1995/96
Högskoleverkets rapportserie 1998:13 R

Diakonivetskap vid Ersta Skändal högskola – Examensrättsprövning
Högskoleverkets rapportserie 1998:14 R

Värdering & erkännande av utländsk högskoleutbildning, principer och metodik
Högskoleverkets rapportserie 1998:15 R

Utbildning och forskning för strategisk internationalisering. Redovisning av ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 1998:16 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid SLU
Högskoleverkets rapportserie 1998:17 R

Sjöbefälsutbildningar i högskolan – En utvärdering
Högskoleverkets rapportserie 1998:18 R

Sjöbefälsutbildning vid Comet AB – Examensrättsprövning
Högskoleverkets rapportserie 1998:19 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Chalmers tekniska högskola
Högskoleverkets rapportserie 1998:20 R

Forsatt granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid universitet och högskolor – Utgångspunkter samt angrepps- och tillvägagångssätt för Högskoleverkets bedömningsarbete
Högskoleverkets rapportserie 1998:21 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Teaterhögskolan i Stockholm
Högskoleverkets rapportserie 1998:22 R

Årsrapport för universitet & högskolor 1997
Högskoleverkets rapportserie 1998:23 R

Swedish Universities & University Colleges 1997 – Short Version of Annual Report
Högskoleverkets rapportserie 1998:24 R

Årsrapport för universitet och högskolor 1997 – Kortversion
Högskoleverkets rapportserie 1998:25 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Göteborgs universitet
Högskoleverkets rapportserie 1998:26 R

Vetenskapsområden. Bedömning av tre högskolor
Högskoleverkets rapportserie 1998:27 R

Ny yrkesexamen inom hälso- och sjukvård – ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 1998:28 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Dramatiska institutet
Högskoleverkets rapportserie 1998:29 R

Lärarutbildning vid högskolorna i Karlskrona/Ronneby, Mälardalen, Kristianstad och Södertörn
Högskoleverkets rapportserie 1998:30 R

Högskolans lokaler – ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 1998:31 R

Tillgodoräknande av kurs – Tillsynsrapport
Högskoleverkets rapportserie 1998:32 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Idrotts högskolan
Högskoleverkets rapportserie 1998:33 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Luleå tekniska universitet
Högskoleverkets rapportserie 1998:34 R

Ett system för forskningsinformation på Internet (SAFARI) – Ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 1998:35 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Växjö
Högskoleverkets rapportserie 1998:36 R

En försvarshögskola på väg mot akademien – En bedömning av hur Försvarshögskolans stabsprogram, chefsprogram och totalförsvarsprogram förhåller sig till likartad utbildning inom högskolan vad avser nivå och kvalitet
Högskoleverkets rapportserie 1998:37 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Umeå universitet
Högskoleverkets rapportserie 1998:38 R

Rättssäker examination – en tillsynsrapport
Högskoleverkets rapportserie 1998:39 R

Doktorander från länder utanför Norden och Europeiska unionen
Högskoleverkets rapportserie 1998:40 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Handelshögskolan
Högskoleverkets rapportserie 1999:1 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Linköpings universitet
Högskoleverkets rapportserie 1999:2 R

Magisterexamen söker identitet. Del II
Högskoleverkets rapportserie 1999:3 R

Dimensionering av lärarutbildning – analys inför samråd 1998
Högskoleverkets rapportserie 1999:4 R

Högskolornas regler och delegeringssystem – Tillsynsrapport
Högskoleverkets rapportserie 1999:5 R

Högskolans ansvar för studenthälsovården – Tillsynsrapport
Högskoleverkets rapportserie 1999:6 R

Vad hände sedan? Avnämarna av gymnasieskolan och av högskolans grundutbildning
Högskoleverkets rapportserie 1999:7 R

Arkitektutbildningen – Högskoleverkets utredning och utvärdering
Högskoleverkets rapportserie 1999:8 R

Psykioterapeutexamen – Examensrättsprövning för tio enskilda utbildningsanordnare
Högskoleverkets rapportserie 1999:9 R

Utlandsstudier – till vilken nytta? En utvärdering av effekter av utlandsstudier
Högskoleverkets rapportserie 1999:10 R

Årsrapport för universitet och högskolor 1998
Högskoleverkets rapportserie 1999:11 R

Swedish Universities & University Colleges 1998 – Short Version of Annual Report
Högskoleverkets rapportserie 1999:12 R

Årsrapport för universitet och högskolor 1998 – Kortversion
Högskoleverkets rapportserie 1999:13 R

Högskolans uppdragsutbildning – Ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 1999:14 R

Antagning till forskarutbildning
Högskoleverkets rapportserie 1999:15 R

Ny inriktning inom magisterexamen
Högskoleverkets rapportserie 1999:16 R

Rätt juristutbildning? Utvärdering av juristutbildningar
Högskoleverkets rapportserie 2000:1 R

Forskarskolor – ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 2000:2 R

Journalistutbildningarna i högskolan
Högskoleverkets rapportserie 2000:3 R

Högskolestudier och funktionshinder
Högskoleverkets rapportserie 2000:4 R

Utbildningar inom vård och omsorg – en uppföljande utvärdering
Högskoleverkets rapportserie 2000:5 R

Utvärdering av Socionomutbildningar
Högskoleverkets rapportserie 2000:6 R

Förnyad granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Jönköping
Högskoleverkets rapportserie 2000:7 R

Lärosätenas arbete med jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald
Högskoleverkets rapportserie 2000:8 R

Goda exempel
Hur universitet och högskolor kan arbeta med jämställdhet, studentinflytande och social och etnisk mångfald
Högskoleverkets rapportserie 2000:9 R

Tentamen: "Plussning" och begränsning av antalet tillfällen
Högskoleverkets rapportserie 2000:10 R

Designutbildningar i Sverige. En utredning och utvärdering.
Högskoleverkets rapportserie 2000:11 R

Högskoleprovet – Gårdagens mål och framtida inriktning
Högskoleverkets rapportserie 2000:12 R

Eldsjälar och institutionell utveckling
Högskoleverkets rapportserie 2000:13 R

Antagning till högskolan – erfarenheter och visioner
Högskoleverkets rapportserie 2000:14 R

Att leda universitet och högskolor. En uppföljning och analys av styrelserformen 1998
Högskoleverkets rapportserie 2000:15 R

Högskolornas tillämpning av EG-direktiv i sjuksköterskeutbildningen och barnmorskeutbildningen
Högskoleverkets rapportserie 2000:16 R

Sexuella trakasserier mot studenter – högskolornas åtgärder
Högskoleverkets rapportserie 2000:17 R

Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan
Högskoleverkets rapportserie 2001:1 R

Nationella ämnes- och programutvärderingar
Högskoleverkets rapportserie 2001:2 R

Vilken betydelse har utländsk bakgrund för resultatet på högskoleprovet?
Högskoleverkets rapportserie 2001:3 R

Examensrättsprövning
– utgångspunkter och tillvägagångsätt för Högskoleverkets examensrättsprövning
Högskoleverkets rapportserie 2001:4 R

Förnyad granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Lunds universitet
Högskoleverkets rapportserie 2001:5 R

Förnyad granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Uppsala universitet
Högskoleverkets rapportserie 2001:6 R

Karriär genom befordran och rekrytering
Högskoleverkets rapportserie 2001:7 R

Högskoleverkets utvärderingar – från bedömning av kvalitetsarbete till bedömning av kvalitet
Högskoleverkets rapportserie 2001:8 R

From quality audit to quality assessment
The New Evaluation Approach for Swedish Higher Education
Högskoleverkets rapportserie 2001:9 R

Internationell jämförbarhet & nationell styrning
– aktuella perspektiv på högskolans examensordning
Högskoleverkets rapportserie 2001:10 R

National Review of Subjects and Programmes
Högskoleverkets rapportserie 2001:11 R

Forskarskolor i Sverige – en sammanställning
Högskoleverkets rapportserie 2001:12 R

Utvärdering av datavetenskapliga/datalogiska utbildningar i Sverige
Högskoleverkets rapportserie 2001:13 R

Förnyad granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Kungl. Musikhögskolan, Mälardalens högskola, Karlstads universitet samt Örebro universitet
Högskoleverkets rapportserie 2001:14 R

Tid för studier – en jämförelse mellan fyra yrkesutbildningar
Högskoleverkets rapportserie 2001:15 R

Förnyad granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid högskolan i Skövde
Högskoleverkets rapportserie 2001:16 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Malmö högskola
Högskoleverkets rapportserie 2001:17 R

Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter – historik och praktik
Högskoleverkets rapportserie 2001:18 R

Högskoleprovets prognosvärde
Högskoleverkets rapportserie 2001:19 R

Högskoleverkets rapportserie 2001:20 R
ISSN: 1400-948X
ISRN: HSV-R--01/20--SE

Högskoleverket är en central myndighet för frågor som rör universitet och högskolor. Verket arbetar med kvalitetsbedömningar, tillsyn, uppföljningar, utveckling av högre utbildning, utredningar och analyser, bedömning av utländsk utbildning och studieinformation.

 **HÖGSKOLEVERKET**
National Agency for Higher Education