

Studenter som kunder och konsten att vara lärare

– från frustration till självreflektion

Cecilia Arensmeier & Ann-Sofie Lennqvist Lindén

Students as consumers and the art of being a teacher from frustration to self-reflection

The first generation of students who started school after the large Swedish educational reforms of decentralization and marketization in the 1990s is now entering the university. They have grown up in an individualized society, with a public sector permeated by new public management ideals. The purpose of this article is to discuss students' attitudes and approaches to studies, in the light of these socio-political changes, and to reflect on challenges and possibilities for teaching in higher education. With an empirical material consisting of correspondence with students and comments in course evaluations, we give examples of attitudes and behaviours that can be understood as expressions of a rather demanding individualistic customer approach to education. We conclude by arguing that our teaching practice must take these partly new circumstances into account. If we want to become better teachers, we must understand our students.

Inledning

Den ”PISA-chock” som på senare tid tagit stor plats i den utbildningspolitiska diskussionen kan bland annat kopplas till ett generellt minskat läsande i samhället (SOU 2012:65) och till en påtagligt försvagad läsförmåga bland skolelever (Skolverket 2007; Skolverket 2010). Utvecklingen märks också i den högre utbildningen. Flera universitetslärare har i media uttryckt oro över svenska studenters språkliga och kognitiva förmågor (t.ex. Botond 2013; Enefalk m.fl. 2013; Lisberg Jensen i Samuelsson 2013). Denna oro delar vi i hög grad. I den här artikeln uppmärksammar vi emellertid något annat som vi ser som en stor utmaning för den högre utbildningen, nämligen studenters delvis nya förhållningssätt till sina studier, sig själva och sina lärare.¹

1 Bristande kognitiva förmågor, parade med de förhållningssätt som artikeln behandlar, framstår för oss som en särskilt problematisk kombination. I den här texten fokuserar vi emellertid på studenternas förhållningssätt.

Cecilia Arensmeier och Ann-Sofie Lennqvist Lindén är verksamma vid Institutionen för Humaniora, Utbildnings- och Samhällsvetenskap, Örebro universitet.
E-post: cecilia.arensmeyer@oru.se, ann-sofie.lennqvist-linden@oru.se

En stor andel av de studenter som idag påbörjar sina universitetsstudier i Sverige är födda på 1990-talet. De är uppvuxna i den tid som brukar beskrivas som individualiseringens tidevarv, präglad av ifrågasättande, självförverkligande och värderingsförskjutningar (t.ex. Giddens 1996; Inglehart & Welzel 2005). De har haft en materiellt tryggad uppväxt, och började sin skolgång efter 1990-talets stora skolreformer med kommunalisering, valfrihet och friskolor, nya läroplaner och betygssystem. Den skola de genomgått kännetecknas av målstyrning, valfrihet och individfokus.

Dagens unga studenter är barn av denna tid, och det är rimligt att förstå deras föreställningar, förväntningar och förhållningssätt till studier som präglade av dessa övergripande samhällsförhållanden och -förändringar. Syftet med denna artikel är därför att diskutera samhällsförändringar och unga studenters förhållningssätt till högre studier. Utgångspunkten är ett antal exempel i form av studentkommunikation och kommentarer. Dessa relateras till övergripande samhällsförändringar som individualisering och förändringar i styrning och utformningen av samhällsinstitutioner, särskilt skolan. Utmaningar och möjligheter för högre utbildning diskuteras sedan mot denna bakgrund och vår ambition är att förstå studenterna bättre, för att därigenom kunna utveckla vår undervisning.

Tillvägagångssätt

Vi har undervisat vid universitet sedan millennieskiftet. Under denna tid har vi arbetat tillsammans på flera olika kurser, och vi har också gemensamt arbetat med kursutveckling och varit med och genomfört förändringarna i lärarutbildningarna 2001 och 2011. Vårt långa och täta samarbete är viktigt för innehållet i denna artikel. Vi är båda i hög grad intresserade av pedagogiska och didaktiska frågor och har under åren fört många givande diskussioner kring vår undervisning. Våra gemensamma samtal om undervisningens form och innehåll har under 2010-talet ofta kretsat kring de förändringar vi tycker oss ha mött i olika studentgrupper. De senaste åren har vi vid flera tillfällen fört frustrerade samtal, ofta utifrån kommunikation med studenter. Det ledde så småningom till att vi började tänka på e-postmeddelanden från studenter, kommentarer i kursvärderingar och liknande som empiriska underlag, och ett urval av dessa används i denna artikel. Underlagen är från åren 2011–2013.

Detta tillvägagångssätt har likheter med så kallade minnesarbeten i syfte att ”se och förstå erfarenheter på ett nytt sätt” (Widerberg 2002: 45). Minnesarbete är en kollektiv process där deltagare sammanställer minnen som blir berättelser, som sedan blir föremål för tolkning och teoretisering. Denna metod innebär att ta sina egna erfarenheter, som alltid är inlemmade i en samhällsordning, som utgångspunkt. Det som framkommer i minnesarbetet är relationer och

samhällsstrukturer, och avsikten är inte att förklara dem, utan att förstå för att kunna förändra (Henriksson m.fl 2000).

Användningen av studenters e-postmeddelanden och innehållet i kursvärderingarnas öppna kommentarer kräver en reflektion. Å ena sidan kan det betraktas oetiskt att använda människors kommunikation på ett sätt som den inte var avsedd för. Å andra sidan är e-post av detta slag offentlig handling och det kan ur den synvinkeln sägas vara oproblematiskt att använda. Brev kan generellt också betraktas som värdefulla forskningsunderlag. Då självfallet inte i bemärkelsen "objektiva framställningar av verkligheten" [...] utan som människors "perception och uppfattning av händelse[r]" (Denscombe 2000:192).

Det finns också pedagogiska skäl som talar för användning av materialet. I undervisningssammanhang är det nödvändigt att ta didaktiska frågor som *vad*, *hur* och *varför* i beaktande (Verneresson, 1999a, 1999b). Michael Uljens (1997) lyfter också fram frågan *för vem?* Som lärare har vi ett stort behov av att kunna förstå våra studenter för att kunna utforma vår undervisning så att den blir givande för dem. Mot denna bakgrund har vi valt att använda materialet. Vi har gått igenom vårt material tillsammans och samtalat kring våra minnen av studenter och situationer. Skrivprocessen har också varit en kollektiv process.

I texten månar vi om att anonymisera studenterna. Viss redigering av innehållet i e-postmeddelanden har gjorts, och endast studenternas födelseår anges. Merparten av exemplen är kopplade till lärarutbildningens kurser i SO och samhällskunskap, och några kommer från kurser i statskunskap och historia. Återgivna texter och händelser rör i regel olika unika studenter.² Felstavningar, felaktig interpunktion och liknande har inte korrigerats.

Underlaget kan självfallet inte utgöra grund för statistisk generalisering. Det som i den samhällsvetenskapliga metodlitteraturen beskrivs i termer av *moderatum generalizations*, att resultat från en kvalitativ undersökning kan överföras till andra sammanhang³, betraktar vi emellertid som möjligt (Bryman, 2008: 285). Vi ser det som troligt att studenter i den bemärkelse vi studerar är sig ganska lika oavsett lärosäte och studieinriktning.⁴

Ett förändrat samhälle – tolkningsram

Nedan presenteras några samhälleliga utvecklingsmönster vi finner användbara för att förstå de förhållningssätt vi tycker oss kunna notera hos en märkbar andel studenter. Perspektiven fungerar som tolkningsram för de empiriska exempel vi redogör för i nästa avsnitt.

2 När en och samma student används i olika exempel framgår det av texten.

3 Ett exempel är att det är troligt att en kvalitativ studie om fotbollshuliganer är överförbar på andra grupper av idrottshuliganer (Bryman, 2008, s. 285).

4 Vi har vid två olika tillfällen presenterat utkast till denna text för kollegor vid andra lärosäten, och igenkänningsfaktorn har varit hög.

ETT INDIVIDUALISERAT SAMHÄLLE

Enligt sociologisk teoribildning om senmodernitet och reflexivitet ifrågasätter människor idag i högre grad än tidigare både sig själva och samhället (Giddens 1996). Individer blir allt viktigare samhällsaktörer på bekostnad av kollektiv (Sörbom 2002). Tanken om individen som det moderna samhällets ”heliga objekt” återfinns redan i tidig teoribildning (hos t.ex. Durkheim), men individualismen har alltmer utvecklats till att gälla individen som *subjekt*, som kräver möjligheter och anfäktas av begränsningar (Engdahl 2009).

Utvecklingen syns bland annat, menar vissa, i förändrade värderingsmönster. I takt med ökat välstånd minskar tilltron till traditionella auktoriteter, medan självförverkligande framstår som allt viktigare. Allra längst i den utvecklingen förefaller Sverige ha kommit (Inglehart & Welzel 2005; Bennich-Björkman 2008; Amnå 2008; Westlund, 2008).

Socialpsykologen Geert Hofstedes forskning om nationell kultur beskriver Sverige som ett land präglad av en hög grad av individualitet och låg maktdistans. Individualitet handlar om att människor förväntas ta hand om sig själva och sina närmaste familjemedlemmar i en snäv bemärkelse. I mer kollektivt inriktade kulturer tar människor hand om varandra i större grupper. I ett individpräglad samhälle talar människor om sig själva som ”jag” till skillnad från ett kollektivt orienterat samhälle där människor i högre grad relaterar till ”vi”. Hofstedes resonemang om maktdistans handlar om hur ett samhälle hantarer ojämlikhet mellan människor. I samhällen med hög maktdistans accepteras ojämlikhet i hög grad. Hierarkier tas för givna och ses som naturliga. I ett samhälle präglad av låg maktdistans värderas däremot jämlikhet mellan individer högt, vilket innebär en strävan efter utjämning (Hofstede, 2013; Bennich-Björkman, 2008). Sverige kännetecknas således av en något motsägelsefull kombination av att betona individens ansvar för sig själv, och en önskan om utjämning mellan individer.

I en svensk kontext visar studier att ungdomar delvis har andra värderingar än äldre generationer. De är exempelvis betydligt mer individualistiska än äldre åldersgrupper. Det innebär att ungdomar värderar saker annorlunda än äldre generationer. Ungdomar ifrågasätter och frigör sig från tidigare auktoriteter, normer och värderingar, fokuserar i högre grad individuella värden och prioriterar njutning, lycka, kärlek och frihet (Johansson, 2008; 2007).

Individualiseringsutvecklingen är också synlig i undervisningen i skolan. I en jämförande skandinavisk studie uppmärksammas att individualiseringen i skolan förändrats över tid, och att detta är särskilt påtagligt i Sverige och Norge. Utvecklingen sammanfattas som ”from individualised teaching to teaching of individuals” (Carlgren m.fl. 2006). Individanpassning handlade tidigare om att skolan skulle ta hänsyn till och anpassa undervisningen till olika individuella *förutsättningar* – för såväl samhällets som individens skull. Under senare decennier har individualisering istället alltmer kommit att handla om att sko-

lan ska byggas på konkurrens och individuella önskemål, liksom att eleven ska ta ansvar för sitt lärande genom att sätta mål, planera och själva utvärdera sitt arbete (Carlgren m.fl. 2006).

Utvecklingen mot individualiserad undervisning i betydelsen ”det som individen önskar” passar väl in i den större bilden av tilltagande individualisering i det (senmoderna) samhället, och den svenska kontextens ideal om låg maktstånd.

NEW PUBLIC MANAGEMENT OCH MEDBORGARNA SOM KUNDER

Styrningen av gemensamma samhällsinstitutioner, och då i synnerhet skolan, är ytterligare en utvecklingslinje som vi ser som betydelsefull i det sammanhang vi diskuterar. Utvecklingen mot New Public Management (NPM) är ett tydligt inslag här. Trots ett stort antal studier är det emellertid inte helt tydligt vad NPM innebär (Diefenbach, 2009). Vissa forskare talar om NPM som en filosofi eller ideologi (Montin 2007), medan andra beskriver det som ett fenomen bestående av olika element (Agevall 2005) eller som ett teoretiskt begrepp skapat av forskarsamhället, med fokus på ekonomiska, organisations- och ledarskapsorienterade aspekter (Almqvist 2006). Kännetecknande är dock att det privata näringslivet betraktas som ett ideal som den offentliga sektorn bör efterlikna, och målet är ”att göra varje offentlig organisation mer effektiv och därmed mindre kostsam” (Liedman 2011: 48).

De etiska principer som rådde i den offentliga sektorn före NPM, tog sin utgångspunkt i värden som medborgarskap, representation, jämlikhet, ansvar, neutralitet, välfärd, integritet och rättvisa. Dessa värden har alltmer kommit att underordnas, och ibland ersättas av, kommersiella värden som effektivitet, konkurrens, vinst, produktivitet, värde-för-pengarna och kundnöjdhet (Haque 1999; Lennqvist Lindén 2010). I en svensk kontext syns t.ex. en avpolitisering av offentliga verksamheter, där olika uppgifter och områden förklaras olämpliga för politiskt beslutsfattande. Det har bland annat medfört att antalet politiska nämnder och politiker minskat, att mål- och resultatstyrning införts, och att fokus förskjutits från process- till efterkontroll i form av utvärderingar och rapporteringskrav. Påtagligt är också att medborgarnas individuella rättigheter betonas på ett sätt som gör att människor alltmer uppfattas – och omtalas – som kunder (Granberg & Montin 2013; Ahlbäck Öberg & Wockelberg 2012).

Den svenska skolan är ett tydligt exempel på ett offentligt finansierat och reglerat politikområde som förändrats i linje med NPM-idealerna. En decentralisering, kombinerad med marknadisering i form av individuell valfrihet och konkurrens mellan olika utbildningsproducenter, genomfördes på 1990-talet i grund- och gymnasieskolan. De senaste decennierna har kontroll och utvärdering sedan seglat upp som lösningar på uppkomna o(jäm)likheter av olika slag (Pierre 2007; Jarl & Rönnberg 2010). Marknadiseringen har också medfört att konkurrens, marknadsföring och drivkraften att tjäna pengar kommit in som

parametrar i utbildningssektorn. De statliga styrinstrument som återstår handlar främst om att formulera mål och om att kontrollera och utvärdera resultat. Hela den svenska utbildningssektorn präglas idag av stort fokus på mätbarhet, effektivitet, utvärdering och höga återrapporteringskrav till centrala myndigheter (Ahlbäck Öberg & Widmalm, 2012)⁵.

Utvecklingen på utbildningsområdet har också beskrivits som en förskjutning från utbildning som ett *public good* till ett *private good*. I 1962 års grundskolereform var den centrala tanken att skapa en skola för alla barn, till nytta för hela samhället. Införandet av valfrihet och marknadsiseringsutvecklingen har istället inneburit att skolan i hög grad är till för enskilda individers nytta (Englund 1993, 2003).⁶ Även om det övergripande målet om en likvärdig svensk skola har bibehållits, kan en förskjutning i begreppets innebörd noteras, från att främst ha handlat om jämlikhet, enhetlighet och kompensation, till att förstås i termer av valfrihet, föräldrarätt, måluppfyllelse och kvalitet (Englund & Quennerstedt (red.) 2008).

I en NPM-präglad utbildningskontext betonas alltså valfrihet, konkurrens och marknadskrafter, och det offentligas roll handlar framförallt om att sätta mål, kontrollera kvalitet och mäta resultat. Elever (och föräldrar) blir i hög grad utbildningskonsumenter på en marknad, med rätt att välja utifrån individuella önskemål, men också med ett stort ansvar för att ”välja rätt”. Kundrollen innebär också en förändrad relation till skolan. ”Exitmöjligheten”, rätten att välja bort, medför att skolorna för att värna de resurser som annars riskerar att hamna någon annanstans, måste hålla sina kunder nöjda. Dessa sätt att förhålla sig till elever (och föräldrar) ligger således också väl i linje med den tilltagande individualiseringen i samhället i stort.

Förändrade förhållningssätt – empiriska exempel

I följande avsnitt illustreras några av de förändrade förhållningssätt till studier som vi tycker oss kunna notera hos en märkbar andel av särskilt de yngsta studenterna, och som vi ser som en stor utmaning för den högre utbildningen. Framställningen är tematiserad, med en del överlappningar mellan infallsvinklarna. Vi reflekterar, med utgångspunkt i den teoretiska diskussionen ovan, genomgående kring de teman som berörs.

5 Jfr t.ex. den mycket stora uppmärksamhet som internationella kunskapsmätningar som PISA, TIMSS och PIRLS får. Även den stora tillväxten av nationella prov, i fler ämnen och i fler årskurser, kan förstås ur detta perspektiv. Likaså uppdelningen i en utvecklings- och en granskningsmyndighet i form av Skolverket och Skolinspektionen för den grundläggande utbildningen, och Universitets- och högskolerådet respektive Universitetskanslerämbetet i den högre.

6 Reformen som RUT-avdrag för läxhjälp kan betraktas på ett liknande sätt. Grundläggande utbildning blir i hög grad något som individen själv måste ansvara för, genom att välja ”rätt” och genom att betala för ”tilläggsjänster” (visserligen med viss subvention i läxhjälpfallet).

NÄRVARO NÄR DET PASSAR OCH INDIVIDUELLA LÖSNINGAR

På flera sätt ser vi tecken på alltmer individualiserade studenter. Delar av denna individualisering utmanar några av de saker vi tidigare i hög grad tagit för givna, t.ex. att vuxna människor som väljer att satsa på högre utbildning tar del av undervisning som erbjuds, och att studenter närvarar vid och genomför obligatoriska moment på det sätt som läraren planerat.

Närvaro i undervisningen är emellertid inte en självklarhet för alla. Hum/Sam-området får ofta kritik för alltför lite lärarledd tid, och önskemål om mer undervisning är vanliga i kursvärderingar. Samtidigt är vår upplevelse att den generella närvarograden i undervisningen minskat de senaste åren. Flera studenter kommer inte till undervisningsmoment som inte är obligatoriska, och även vid obligatoriska pass ökar frånvarograden. Vi får ganska tydliga signaler från vissa studenter om att de närvarar när det passar dem, och att de utan vidare förväntar sig individuell anpassning om de inte kan komma.

Ett konkret exempel är när vi bjöd in aktiva mellanstadielärare som gästföreläsare för en grupp studenter, på grundlärarprogrammet mot skolår 4-6. Endast 6 av 22 studenter valde att komma. Vi förde därför en diskussion med studenterna, bland annat eftersom vi var så genuint förvånade över att så få valde närvara vid ett undervisningspass av en karaktär som väldigt ofta efterfrågas. I kursvärderingen kunde vi sedan läsa följande:

Studenter bör inte motta kritik eller liknande då det inte ansluter många till föreläsningar. Det är universitet som bestämt att dessa inte är obligatoriska, och då är det heller inte befogat att "klaga" på oss studenter. Vi har fått höra ett flertal gånger att det är brist på respekt och att vi gör skolan en otjänst genom att inte dyka upp (inte exakt med de orden, men nästan) vilket inte är okej. (Grundlärarprogrammet, vt -13)

Denna student upplever uppenbarligen sitt val att utebli från undervisning som något som andra inte bör lägga sig i, och ser sannolikt litet värde i undervisningspass som inte är obligatoriska.

I vår undervisning använder vi en del obligatoriska moment som ibland är examinerande. Huvudtanken med obligatoriska tillfällen är dock oftast att de ska gynna lärandet. Seminarier i mindre grupper är sådana tillfällen. Informationen om de obligatoriska seminarierna såg vid en kurs ut på följande sätt:

Seminarierna kretsar kring veckans uppgifter och kurslitteratur. I schemat finns tid avsatt för att du utifrån kurslitteraturen ska kunna läsa och genomföra uppgifterna ordentligt. Därmed skapas goda förutsättningar för att seminarierna ska bli lärotillfällen [...] Seminarium I och II är i hög grad diskussionstillfällen, där vi gemensamt utifrån kurslitteratur och de skriftliga underlag som förberetts diskuterar centrala frågeställningar för SO-undervisning.

En av studenterna på kursen skickade inför det första seminariet ett mejl för att

meddela sin frånvaro. Hen framför också en förhoppning om att den uteblivna närvaron inte ska påverka betyget.

Hej!

Det är NN från Grupp 1, jag kan tyvärr inte vara med på seminariet idag. Mår inte så bra [...]. Jag hoppas det inte påverkar mina betyg, om jag missar ett seminarium?

Kram N (student född 1992)

Det händer också att studenter ber om "ledigt" från undervisning. I en e-post rubricerad "Ledighet" skriver en student:

Hej!

Det är NN från seminariegrupp 2, jag tänkte bara höra hur jag ska göra när jag vill söka om ledigt. Eller jag ska till Norge och åka skidor vecka 10 och då ser jag att vi har ett religionsseminarium med [lärarens för- och efternamn] på tisdagen.

Hittar dock ingen mailadress till honom så vet inte hur jag ska få tag på han.

Sen undrar jag hur det blir om jag missar det seminariet?

Mvh NN (student född 1991)

Ingen av ovanstående studenter förefaller oroade över att de ska gå miste om undervisningen i sig. Den första studenten värnar sitt betyg, medan den andre väntar sig en individuell lösning istället för det obligatoriska gemensamma lärotillfället.

Också när det gäller examination och inlämningsuppgifter förekommer önskemål om *individ Anpassning*. Formerna för examination och komplettering när det gäller kursen som exemplet nedan är hämtat ifrån framgår mycket tydligt i studieguide, kursplan och meddelande på kurssidan:

Hej, jag har inte gjort uppgift 2 och 3. Jag gjorde inte den då jag inte fått all kurslit. Nu har jag den och gör gärna en komplettering av något slag. jag trodde det skulle bli omtentamen som det varit innan Finns det något sätt att lösa detta ?

NN (student född 1991)

Förutom att studenten inte har sett till att ha kurslitteraturen tillgänglig i rätt tid, ser vi en förväntan om att examination istället ska möjliggöras vid ett särskilt individanpassat tillfälle.

På en annan kurs meddelar några studenter att de inte vill lägga upp sina PM på kursens webbportal, trots att kommenterande av varandras PM ingår i kursen. Argumentet är att de inte är på universitetet för att hjälpa någon annan med deras utbildning. De är här *för sin egen utbildnings skull*. När läraren framför att de måste lägga in sina PM på kurssidan så att andra kan läsa blir svaret: "Var någonstans står det att jag måste göra det?" (student född 1992).

En liknande tanke uttrycker en student i en annan grupp:

Hur är uplägget på onsdag? Blir vi delade i mindre grupper? Vad vi känt tidigare under året blir det väldigt segt att behöva lyssna på hela klassens PM. 3 timmar som det står på temat nu låter väldigt långt för detta. Vore bra om vi kunde få besked på blackboard. Vi är många som undrar. NN (student, född 1987)

I båda dessa fall läggs fokus alltså helt på den egna texten och arbetsinsatsen. Att läsning av varandras texter, kommenterande och gemensam diskussion kan bidra till både andras och eget lärande verkar inte tänkbart. Särskilt intressant i sammanhanget är att dessa studenter går lärarutbildningen. Terminen innan har de haft en introducerande termin i pedagogik, där ett socio-kulturellt lärandeperspektiv och deliberativt lärande är framträdande inslag. I generella pedagogiska diskussioner om barns lärande är många också påtagligt inspirerade av detta. Flera kopplar emellertid inte sitt eget lärande till dessa teorier.

Ytterligare ett exempel på hur lärande inte alltid står i fokus för studenternas universitetstillvaro kan noteras i förhållande till *feedback*. Önskemål om detta är vanliga i kursvärderingar. Under flera års tid har vi arbetat med löpande examination. När vi har bedömt studenternas uppgifter, bland annat genom att ge kommentarer, har de kunnat hämta ut dem. Många hämtar dock aldrig sina uppgifter, vilket innebär att lärarnas feedback aldrig når dem. De förefaller nöja sig med att få sina poäng.⁷

För något år sedan genomförde en av oss ett experiment. En grupp studenter gjorde under en kurs tre skriftliga uppgifter. Uppgifterna bedömdes och betygen rapporterades in. Själva uppgifterna lämnades dock aldrig tillbaka till studenterna, och inget anslag publicerades på kurssidans om var de kunde hämtas. Till dags dato har ingen student frågat efter sina uppgifter (inte heller de som inte godkändes, utan var tvungna att göra en omexamination).

*

I exemplen ovan framträder på flera sätt en individualiserad generation studenter som har fokus på sig själva och sina vägval, och förväntningar om att individuella önskemål ska tillgodoses. En antydning om likhetstecken mellan icke-obligatoriskt och onödigt finns, och i ett exempel också en viss ilska över att vi som lärare lägger oss i studenters val att inte delta i undervisning. Någon oro för att frånvaro från gemensamma lärandeaktiviteter ska ha negativa konsekvenser för lärandet syns inte, utan snarast farhågor för att betyg ska påverkas. Förväntningar om individuella uppgifter som ersättning för utebliven närvaro vid seminarier, eller enskild examination är också tydliga. Det finns även studenter som framstår som ointresserade av att få kommentarer på sina arbeten – från medstudenter eller lärare – och som heller inte ser något värde i att bidra till andras lärande genom gemensamma övningar.

7 Nottingham (2014) skriver att elever inte är mottagliga för feedback om de får resultat innan. Feedback fungerar om den ges innan de får resultat och måhända är det detta som händer när våra studenter får resultat först och i samband med det uppmanas att hämta sina alster.

STARK SJÄLVTILLTRO

En stark tilltro till den egna förmågan syns också i en ibland ganska naiv inställning till vad högre studier kräver. En del studenter uppvisar en mycket *orealistisk bild* av vad som krävs, exempelvis i form av litteraturläsande. En rimlig uppfattning av hur mycket tid som behöver läggas på läsning och insikter i att självstudier kräver god planering saknas, samtidigt som tilltron till den egna förmågan ibland framstår som mycket stark.

Ett exempel: Ett litteraturseminarium börjar klockan 13.15. När seminariet har påbörjats kommer en student – som läser sin andra termin på universitetet – in i rummet och meddelar att hen inte har haft tillgång till boken som ska diskuteras. Hen har inte köpt boken, men gick till biblioteket klockan 12, och då var alla exemplar utlånade. Denne student verkar i sin planering inte ha tagit i beaktande det som står i studieguiden, att litteraturen ska läsas inför seminariet, och heller inte insett att detta kräver flera dagars arbete. Det förefaller som om hen tror sig kunna gå igenom boken på någon timme, och att det väsentliga är att ha en bok med sig till seminariet.

Nästa exempel är en lärarstudent som inte klarade examinationerna höstterminen 2012 och som därför deltar i en omexamination med inlämningsuppgifter. Uppgifterna lämnas ut i mitten av augusti 2013 och ska skickas in senast den 30/8. Studenten ringer studierektor på förmiddagen sista inlämningsdagen och beklagar sig över den orealistiska inlämningstiden, eftersom hen inte har en av de viktigaste böckerna tillgänglig. Hen står i kö på biblioteket, där boken ska komma in den 2 september. ”Jag kan skicka in uppgiften den 3:e”, är budskapet. Studierektor klargör att läraren bestämmer när en uppgift ska lämnas in, och att det dessutom inte framstår som realistiskt att lämna in en uppgift, som både kräver läsning och arbete med litteraturen, efter bara en dag. Att studenten dessutom haft nästan ett helt år på sig att skaffa och läsa boken påtalas också. Studenten blir mycket upprörd över att inte få förlängd inlämningstid.

*

Båda exemplen ovan signalerar en mycket stark – men helt orealistisk – tilltro till den egna kapaciteten att tillgodogöra sig innehållet i litteratur på mycket kort tid. De kan möjligen också förstås som ett slags avståndstagande från traditionella värden som hårt arbete, och som ett ifrågasättande av (auktoriteter-*nas*) instruktioner och satta ramar. Det andra exemplet ligger väl i linje med det som Engdahl (2009) beskriver som en individualism kännetecknad av både krav på nya möjligheter och en stark aversion mot begränsningar.

LÅG MAKTDISTANS – INTIMISERING

I en kontext som präglas av låg auktoritetstilltro och en strävan efter låg makt-*distans* – kanske allra mest uttalat i de yngsta generationerna – är det förmodligen inte så konstigt att mer privata sätt att kommunicera även används i andra sammanhang.

I relation till en del studenter ser vi ett slags "intimisering" av den professionella relationen mellan lärare och student. Detta syns bland annat i sättet att kommunicera. Den snabba tekniska utvecklingen, fler kommunikationsmedel och sociala medier (e-post, facebook, twitter, bloggar, sms, mms) påverkar generellt vårt sätt att kommunicera med varandra. Vi får delvis nya sätt att uttrycka oss på, tal- och skriftspråket närmar sig varandra, och förkortningar, bilder och symboler blir en del av den skriftliga kommunikationen.

En del studenter använder i kommunikationen med oss detta sätt att skriva. I e-postmeddelanden infogas exempelvis smileys och andra symboler, förkortningar av typen iofs (i och för sig) förekommer, och ett väldigt personligt tilltal kan användas (inte bara i form av förnamn som brukligt är i Sverige). Det förekommer t.ex. att studenter avslutar sina mejl med "kram" (se ett exempel ovan), ibland utan att ha träffat läraren. Vi har också varit med om studenter som, när vi stött på dem utanför universitetet, tagit initiativ till fysiska kramar. Inbjudningar till olika aktiviteter, både inom och utanför universitetet förekommer, liksom vänförfrågningar på bl.a. Facebook.

*

Ofta ser vi det som positivt att relationen mellan lärare och student är förhållandevis jämlik. En sådan relation ligger väl i linje med den låga maktavstånd som framhålls som kännetecknande för den svenska politiska kulturen. Den känsla av jämlikhet och ömsesidig respekt som idealet om en låg maktavstånd generellt kan bidra till tänker vi oss är gynnsamma för lärandet – i alla fall i en svensk kontext.

Samtidigt är det utan tvekan så att relationen mellan universitetslärare och studenter är en professionell och ojämlig relation, där läraren har en maktposition och också ett myndighetsansvar. I yrkesrollen kan det ibland kännas obehagligt med den typ av närhet som inte minst de nya kommunikationsformerna uppmuntrar till. När formella aspekter av utbildningen ska hanteras, t.ex. när tråkiga besked om underkännanden ska kommuniceras kan en alltför "nära" relation bli besvärande både känslomässigt och i förhållande till regelverk kring jäv och liknande.

KUNDER SOM EFTERFRÅGAR

Studenter födda på 1990-talet har hela sin tidigare skolgång befunnit sig i ett utbildningssystem karaktäriserat av decentralisering, valfrihet och marknad. De (eller deras föräldrar) har med andra ord alltid varit kunder på en utbildningsmarknad. Naturligtvis är detta inte den enda faktorn som ligger bakom den förändring vi tycker oss notera när det gäller de unga studenternas förhållningssätt till sina studier, men det finns i de exempel vi lyfter fram i denna text flera saker som kan kopplas till marknadisering och NPM.

Flera exempel visar att studenter i sina kontakter med oss *uppträder som kunder*. Detta syns t.ex. i kommentarer som andas att "utbudet inte motsvarar

efterfrågan”. Inför kursstart får våra studenter utförliga studieguider om kursinnehåll och -upplägg.⁸ På två kurser på grundlärarprogrammet ingår författande av ett PM. Till uppgiften finns gedigna instruktioner (som i väldigt liten grad handlar om referenshantering), och uppgiften sätts in i ett större sammanhang när den presenteras muntligt. I en kursvärdering framförs dock bland annat följande kommentar:

Är regler för uppsatser och referenshantering det mitt framtida yrke kommer handla om? Nej och därför vill jag inte lära mig det. Jag vill bli lärare, ingenting annat. Genom att endast läsa, läsa, läsa tråkiga tjocka böcker och gå på föreläsningar (som allt för oftast varit totalt undermåliga) är det så man utvecklas? (Grundlärarprogrammet, vt -13)

Denna student ger tydligt uttryck för att hen inte tilltalas av det som utbildningen innehåller. Böckerna betraktas som tråkiga och tjocka, föreläsningar uppskattas inte och skrivande i den akademiska genren framstår som onödigt. Studenten (som läser sin andra termin på universitetet) verkar ha en klar uppfattning om vad hen kommer att behöva för kunskap i sitt kommande yrke, vilket utbildningen alltså inte anses erbjuda.

Andra kommentarer från samma kursvärderingstillfälle ger liknande signaler, om än med ett något annorlunda efterfrågeperspektiv:

Kursen behöver innehålla mer fakta, så att man läser om det man faktiskt ska undervisa om! Det var endast historia delen som innehöll ren fakta. Bättre uppgifter som är mer relevanta till läroplanen. Mer om vad det är vi ska lära ut till eleverna än vad det är nu. Nu känns det som att det bara är saker om samhället i sig. Vi skulle önskat mer fakta om vad det är vi faktiskt ska lära ut till barnen/eleverna när vi kommer ut i arbetet senare. (Grundlärarprogrammet, vt -13)

Också denna student förefaller ha en bestämd uppfattning om vad hen bör lära sig under utbildningen. Det är *fakta* som efterfrågas, därtill den sorts fakta som senare ska lära ut till eleverna i de tidiga skolåren. Att den tidigare skolgången – innan universitet – borde ha säkerställt att studenten redan har med sig det som elever ska kunna när de lämnar skolor 3 verkar inte tänkbart.

*

Här framträder synen på utbildning som ett slags *private good*. Dessa studenter fokuserar närmast helt sig på sig själva, och ser sin egen förväntan (efterfrågan) om vad de behöver lära sig under sin utbildning som den givet rätta referenspunkten för om ett kursinnehåll är bra eller lämpligt.

8 Här ingår – utöver kursmål och bedömningskriterier – numera också ett ”dag-för-dag-schema” som dels naturligtvis innefattar undervisningspass, men som också tydliggör för studenterna när de behöver läsa olika delar av litteraturen och när olika uppgifter och examinationer ska göras och lämnas in.

LÄRAREN SOM SERVICEINRÄTTNING

Ett annat kännetecken för ett slags "utbildningskund" är förhållnings sättet till lärare. Detta tar sig bl.a. uttryck i *krav på service*, snabb respons och omedelbar behovstillfredsställelse (jfr Enefalk m.fl. 2013). Några exempel: En student skickar klockan 15.42 en höstdag ett mejl till en av oss med frågor angående inlämningsuppgifter. Klockan 16.34 samma eftermiddag, alltså mindre än en timme senare, skickas följande mejl till den andre läraren på kursen⁹:

Y svarar inte på sin mejl och jag undrar om jag redan nu kan skicka min första uppgift som jag fick komplettera på, och att du skickar tillbaka den om den fortfarande inte är godkänd.

/N (student, född 1992)

Förväntningen om svar med vändande post framgår också av mejlet nedan, där en önskan om brevbärartjänst också framförs.

Hej fick komplettering på uppgift 4, har kod nr 13 och skulle behöva det mailat då jag inte kan ta mig till Örebro pga vfu på annan ort. Skulle också behöva uppgift 3 då X inte svarat på mitt mail än fast det var skickat redan igår..

/NN (student, född 1990)

Den tredje januari kl 11.25 frågar en annan student i ett mejl – mot bakgrund av en inskickad uppgift några dagar tidigare:

Hej X!

Tänkte fråga dig om du har haft någon möjlighet att kolla på mitt arbete..

God försättning.. (student, född 1988)¹⁰

Studenterna i dessa exempel förväntar sig omedelbart svar från läraren, som de verkar tro arbetar dygnet runt, såväl vardagar som helger.

Tendensen att betrakta läraren som en serviceleverantör syns också på andra sätt. I samband med en första skriftlig inlämningsuppgift skriver en student (utan att underteckna) nedanstående:

Hej, jag skall ha förlängd tid på hem tentamen men jag har inte fått några instruktioner om det, vet du hur det blir? Eller vem jag annars skall ta kontakt med annars? (student, född 1991)

Här ser vi hur studenten ställer krav och förväntar sig att lärarna både ska känna till studentens problem och lösa dem, trots att ansvaret att informera sina lärare om eventuella särskilda behov och rättigheter ligger på studenten.

En annan student hör av sig om en delkurs längre fram på terminen. Där är andra lärare ansvariga, vilket tydligt framgår av information på kurssidån.

9 Läraren svarade på mejlet klockan 17.14, och betonade att kollegan i regel alltid svarar på mejl. Vid det laget hade den först kontaktade läraren också svarat studenten (skedde klockan 16.53).

10 Läraren svarar studenten samma dag kl 12.31: "Hej, Nej, det har jag inte hunnit. Du skickade det till mig söndagen den 30 december kl 21 och sedan har det varit nyårsafton och nyårsdag. Jag började jobba igår den 2 januari. Jag har varit på möten och planerar undervisning. Mvh X"

Hej! Jag mejlade studievägledarna om att jag skulle behöva se schemat för hela kursen innan imorgon då jag ska till jobbet och berätta om jag kan jobba vissa dagar. De sa att kurslärarna kunde skicka det då, så min fråga är om du skulle kunna skicka det till mig? Alltså v.9-13 som inte står med på Kronox [schemaprogrammet som finns på nätet].
/N (student, född 1992)

En del studenter verkar också ha svårigheter att hitta saker och de vänder sig då till lärarna. Om detta handlar om att de är bekväma, eller om det handlar om bristande förmåga låter vi vara osagt. En svårighet verkar vara att hitta lärares e-postadresser:

Hej!

Är sjuk så kommer inte medverka idag, skulle ha skrivit tidigare men hittade inte din e-postadress först. (student, född 1991)

Hej X! Jag hittar inte Y:s mail, har du möjlighet att vidarebefordra att jag kan göra hemtentan när som. Med vänlig hälsning, N (student, född 1989)

*

”Kunden har alltid rätt” är ett vanligt uttryck inom handels- och tjänstesektor. Producentens huvuduppgift ligger i att tillfredsställa kundens önsknings (i hopp om att få betalt för besväret). Då den grundläggande utbildningen i Sverige idag i så hög grad präglas av marknadslogiker är det inte så överraskande att förhållningssättet som ”kund” och hänvisningar till rättigheter tas med också i in i den högre utbildningen.

LÄRAREN SOM KONTROLLANT

Ytterligare en förväntan på läraren som kan kopplas till NPM handlar om *kontrollerande*, och då i första hand *de andra*. Här finns också en uttalad eller underförstådd koppling till ”rättvisa” och den egna studieprestationen eller arbetsinsatsen:

Ännu mer krav på de som ”missköter sig”. Detta är kanske något som gäller universitetet i övrigt och inte just denna kurs. Det drar ner otroligt mycket när studenter som inte går på föreläsningarna över huvud taget får lika bra betyg på uppgifterna som en själv fast man är närvarande på varje föreläsning. (Kursvärdering grundlärarprogrammet, 2013)

I denna kommentar framkommer också en önskan om att närvaro ska innebära ett slags ”belöning” som inte ska tillkomma dem som är frånvarande. I andra fall läggs fokus mer vid att lärandesituationer kan bli lidande av att vissa studenter inte bidrar:

Samtidigt tycker jag kraven är för låga på oss lärarstudenter. En majoritet av mina klasskamrater kommer utan att ha läst en enda rad eller gått på en föreläsning. Genom att bara vara där så är de godkända för den veckan. Oftast utan att tillföra något i samtal och diskussioner. Det är så det går till och det är bara pinsamt. Deras arbeten klarar de oftast till slut efter en del komplette-

ringar. Så enkelt kan det inte vara. De flesta jag har läst med gör mig mörkrädd att de skulle kunna vara mina kollegor i framtiden.

Börja ställ högre krav. En student ska exempelvis inte kunna sitta tyst genom ett helt seminarium och låta någon annan lösa uppgiften. Ni släpper igenom människor som är direkt olämpliga. Snälla, gör inte det. (Kursvärdering, "gamla" lärarprogrammet, 2011)

Tilläggas kan att alla studenter i den här studentgruppen inte blev godkända i första skedet, utan fick lägga ned ganska mycket arbete på att ro iland kursen.¹¹

*

I önskemålen om kontroll av andra syns två spår. Dels åberopas en individorienterad och ganska närsynt "rättvisa" – det är orättvist att andra kan få lika bra betyg som jag, trots att de inte anstränger sig lika mycket. Dels läser vi in frustration över att ha kurskamrater som inte gör vad de ska, har bristande motivation eller framstår som direkt olämpliga för sin kommande yrkesroll, vilket bland annat inverkar negativt på kollektiva lärotillfällen som seminarier. Gemensamt för båda är samtidigt att det är universitetslärarna som framstår som den självklara lösningen på problemet. Även här går det att relatera till NPM-utvecklingen, och den mer utpräglade "kontrollfunktion" som de offentliga institutionerna får – lärarens huvuduppgift blir så att säga att kontrollera så att alla gör det de bör.

BEDÖMNING SOM FÖRHANDLING – ELLER KUNDEN SOM KAN SJÄLV

En del studenter förefaller också tycka att de *själva kan och bör bedöma sina studieprestationer*. Hösten 2011 läser en grupp studenter sin tredje termin på (den "gamla") lärarutbildningen. Efter bedömningen av en examinationsuppgift lägger en av lärarna ut ett anslag på kursidan med anledning av att hälften av studenterna inte genomfört uppgiften med godtagbar kvalitet. I anslaget framförs funderingar om betydelsen av en delvis låg närvaro i undervisningen, och om ansvarstagandet för litteraturläsandet, bland annat med följande formulering:

I det stora flertalet fall blir jag i uppriktighetens namn däremot väldigt besviken, eftersom jag har svårt att göra en annan bedömning än att den låga svars-kvaliteten beror på att kurslitteraturen helt enkelt inte lästs. Den viktigaste – dock inte enbart användbara – kurslitteraturen för den här uppgiften är kapitlen i Z:as bok, och den har många uppenbarligen inte öppnat alls, och andra endast gjort sporadiska och väldigt otillräckliga nedslag i.

Kort tid efter att detta anslag publicerats får studierektor ett mejl från en av studenterna med ett ifrågasättande av lärarens bedömning:

För det första har jag och flera andra diskuterat kring mängden litteratur i

11 Intressant att notera i detta sammanhang är att en så stor spänning mellan en grupp ambitiösa studenter, och en grupp studenter med en uttalad hållning att göra så lite som möjligt, till slut blev så stor att insatser från studenthälsan behövde sättas in för att lösa situationen.

fråga till en sådan liten uppgift, som i det hela laget är vagt presenterade med diffusa frågor. Jag personligen har inte kunnat närvara under lektioner och har därför missat två föreläsningar, jag vet själv med mig att jag missade Z (2006) då jag inte sett den i kursplanen. Men jag lyckades ändå formulera mig på ett bra sätt utifrån annan litteratur OCH jag läste stycken ur Z (2006) under skrivandet. /.../ Jag är ytterst besviken på henne och jag har också bifogat min uppgift och vill be dig se över den (om du har tid) och utifrån hennes frågeformulering se igenom svaren. Vissa småfel finns, ja det erkänner jag men i det stora hela är frågorna besvarade på ett korrekt sätt. N (student, född 1990)

Terminen senare läser samma student en kurs i statskunskap och även här ifrågasätts vad läraren får göra:

i lördags så skrev jag en omtenta i politisk teori, frågorna på tentan var helt och hållet nytt (vilket jag hade förväntat mig), men det dök upp helt nya namn som vi inte ens har läst om förut. Läraren gav oss studiefrågor för varje vecka och menade att tentan skulle handla om det som han tog upp i dem studiefrågorna. Men nya namn som: Robert Owen, Robert Nozicks, Kate Millet, Juliet Mitchell, Herbert Marcuse och Cohn-Bendit dök upp på tentan. Och nästan ingenting av vad vi hade gått igenom under kursens gång dök upp. Får /läraren/ verkligen göra så?
/N (student, född 1990)

Studierektor svarar honom:

Hej, det läraren kan göra i en tentamen är att examinera innehållet i kurslitteraturen som anges i kursplanen. Jag har tittat lite på de instruktioner som har funnits under kursen och där ser jag följande:
Robert Owen – utopisk socialist, förekommer i instruktionerna till tredje kursveckan
Robert Nozick – nyliberal, förekommer i instruktionerna till fjärde kursveckan
Kate Millet – radikalfeminist, förekommer i instruktioner till fjärde kursveckan
Herbert Marcuse – filosof – Frankfurtskolan, förekommer i instruktioner till fjärde kursveckan
Cohn-Bendit -finns i instruktionerna till den fjärde kursveckan, under ”nya vänstern”

Med vändande mejl konstaterar då studenten:

Hej X. Du hade rätt, jag hade missat en del av litteraturen! får hålla tummarna att jag klarade tentan ändå.

Studenten klarade inte tentan. Tre misslyckade försök senare konstaterar hen:

Hej. allt detta krångel. Jag gör så att jag går på alla föreläsningarna vid nästa kursstart i Januari, och skriver tentamen igen och läser om alla litteratur i samband med instruktionerna på blackboard. bättre att försöka göra det så än allt krångel med tillgodoräkning i efterhand. (student, född 1990)

Det blir i den här konversationen tydligt att studenten tidigare inte deltagit i undervisningen. (Hen har ännu inte klarat denna tentamen.)

Ytterligare ett exempel på ifrågasättanden av lärarens bedömning får finns i ett annat mejl:

Tack för ditt svar .Ja. Du har rätt. Det var så du sa men jag har missförstått det. Mitt misstag och det är ju förargligt då det ju är uppenbart att jag kan formulera ett vetenskapligt problem. /.../ Jag håller med om att jag inte är så tydlig som man ska vara i en vetenskaplig text (på grund av mitt missförstånd) och att jag i den bemärkelsen inte "leder läsaren i handen". Men samtidigt är resterande del så pass väl strukturerad och jag tycker att diskussionen absolut väger upp till ett VG i en kurs på B-nivå. Om än med ett minus efter. /.../Jag misstycker om din bedömning i det här läget. Jag antar att det vetenskapliga problemformuleringen då väger högre än både diskussion och urval av presenterad vetenskap. Att överklaga ett betygsbeslut känns som att jag kritiserar ditt omdöme mer formellt än vad jag är beredd att göra för en uppsats jag förstår att jag missförstått.

/N (student, född 1982)

Detta är två exempel på när studenter ifrågasätter lärarens bedömning. Noterbart är att de ser sig själva som kapabla att avgöra om och hur väl de klarat ett kursmoment.

Att det sker saker i studenters liv som påverkar deras studier förekommer naturligtvis alltid. Ofta går det att lösa genom vissa anpassningar. Det som i regel aktualiseras är utökade tidsramar för examinationer och möjligheter att göra ersättningsuppgifter för utebliven närvaro. På senare tid har vi emellertid också kommit i kontakt med studenter som ber oss väga in privata omständigheter vid vår bedömning. Tilläggas kan att studenten i exemplet nedan inte har svenska som modersmål.

Hej!

Jag hade skrivit tidigare om att jag ville blir godkänd i denna uppgiften, det bara 7,5 poäng till för att kunna läsa vidare denna termin.

Jag kan lova dig , att jag kommer göra min bästa, jag hade skrivit tidigare att förre termin jobbade jag mycket, och att jag pendlade varje dag, nu har jag skaffat lägenhet i [...], och jag har slutat att jobba också. Denna termin jag ville bara fokusera på skolan.

Jag hoppas att du förstår min situation jag inte lämna tillbaka lägenheten, och om jag inte studera vet jag inte hur jag ska göra,

Jag har verkligen försökt mycket för att få denna lägenheten.

Allt jag ber dig om är att godkända mig på denna uppgiften, jag lovar dig att lägga allt min tid på skolan framöver, eftersom det finns inget mer jag vill göra att studera till lärare. (student, född 1991)

Ovanstående kan tolkas som ett steg mot att *förhandla om bedömningen*. I detta fall är det medkänsla som apostroferas. Studenten är väl medveten om att hen inte når målen, men utlovar skärpning mot att få fortsätta utbildningen. En sådan hållning är särskilt uppseendeväckande bland lärarstudenter som själva ska arbeta med bedömningar i förhållande till kunskapsmål.

*

Ett ämne som diskuterats i kölvattnet av den tilltagande konkurrensen på skolområdet är så kallad "betygsinflation". När goda resultat i bemärkelsen höga betygsiffror för eleverna blir ett konkurrensmedel för skolor (och ibland även

för lönesättning), finns en lockelse i att sätta högre betyg än vad som kanske är motiverat. I och med att skolframgångar på många sätt kan vara avgörande för elevers framtid finns också incitament från elevers sida att ifrågasätta lärares bedömningar – i en valfrihetskontext alltid med möjligheten att annars flytta till en annan skola (och ta resurserna i form av skolpengen med sig). Betygsinflation är svår att mäta, men det finns tydliga tecken på att ökad konkurrens på skolmarknaden bidragit till betygsinflation (se t.ex. Vlachos 2010). Mot denna bakgrund är det inte helt överraskande att (en del) studenter tar med sig ett förhållningssätt som signalerar att det inte är givet att läraren ensam ska bedöma prestationer (eller sätta upp mål), och öppnar upp för förhandlingar kring bedömningen.

INDIVIDUALISERADE KUNDER – EN SUMMERING

Det framstår inte som någon slump att så gott som alla studenter som förekommer i exemplen ovan är födda i början av 1990-talet.¹² Denna grupp är den som i allra högst grad formats av de samhällsförändringar som uppmärksammats i artikeln. De har vuxit upp i ett mycket individualiserat samhälle, och de har genomgått en skola där de i hög grad varit kunder.

Att flera av dem utvecklas till studenter som väljer bort undervisning, förväntar sig individuella lösningar när de inte kan delta i det som planerats, inte är intresserade av – eller ens vill dela med sig av egna arbeten och tankegångar till andra studenter, framstår som högst begripligt mot denna bakgrund. De är på universitetet för sin egen skull, och deras individuella önskemål är den givna referenspunkten. Att själv vilja – och tro sig kunna avgöra – vad som är viktigt, och hur väl man klarar olika uppgifter kan också ses i detta ljus. Synen på läraren som ett serviceorgan snarare än en auktoritet likaså.

En NPM-influerad utbildningskontext som betonar konkurrens och marknadskrafter, gör eleverna till konsumenter, och tillskriver det offentliga rollen att sätta mål, kontrollera kvalitet och mäta resultat. Detta präglar naturligtvis dem som finns i systemet. Ur detta perspektiv är det inte heller så märkligt att våra yngsta studenter delvis uppträder som kunder som vill ha just det, och bara det, de själva efterfrågar. Att läraren uppfattas som en form av producent, som hela tiden förväntas vara mån om att den enskilde kunden ska vara nöjd och tillfredsställd är heller inte så underligt. I och med att läraren också är en myndighetsföreträdare är det också rimligt att förvänta sig att denne i hög grad ägnar sig åt att kontrollverksamhet (av andra studenter).

12 Även om nittitalisterna naturligtvis med tiden kommer att utgöra en allt större andel av studentgrupperna, finns alltså ganska stora andelar studenter som är födda tidigare.

Lärdomar för vår undervisning

Det vi lyft fram i denna text handlar om hur vi tycker oss märka att en betydande del av de yngsta studenterna som idag kommer till universitetet har förhållningssätt till sina studier som är delvis nya för oss. Detta gäller självfallet inte alla, variationerna är stora. Vi tycker oss dock möta dessa nya förhållningssätt i en omfattning som är tillräcklig för att vi behöver förstå dem bättre för att kunna skärskåda oss själva och den undervisning vi bedriver. Vi måste förstå våra studenter för att kunna göra ett bra arbete. Även om vi i någon mån hittills gjort just det, är det knappast fruktbart att förfasa sig över vad tidigare skolformer "misslyckats" med. Vi måste istället på allvar fundera över vad vi kan åstadkomma, genom att reflektera över vår egen verksamhet. Artikeln avslutas med en sådan diskussion.

DE INDIVIDUALISERADE KUNDERNA

Vi börjar med att i korta ordalag försöka *förstå*, genom att återknyta till det vi hittills berört: Studenter födda på 1990-talet är barn av ett individualiserat samhälle och en svensk politisk kultur som bland annat präglas av låg auktoritetstilltro och liten maktdistans. De har hela sin tidigare utbildning gått i en marknadiserad skola, där konkurrens och fria val är bärande element, och där statens roll främst är att kontrollera och utvärdera.

Detta är, tänker vi oss, några faktorer som bidragit till att skapa en ung generation där en märkbar andel närmast intar rollen som kund i relation till sina studier. Utifrån en klar bild av vad de själva efterfrågar ställer de krav på utbildningsleverantören och förväntar sig individlösningar i olika sammanhang. Intresset för att delta i gemensamma lärandeaktiviteter, eller att bidra till andras lärande kan vara högst begränsat. Läraren framstår dels som ett serviceorgan, dels som en kontrollant av i synnerhet andra studenter. En stor tilltro till den egna förmågan att avgöra om och hur väl olika examinationer klarats av finns hos flera studenter.

LÄRDOMAR FÖR UNDERVISNINGEN

Mot denna bakgrund, vänder vi så blicken mot oss själva. Har förutsättningarna delvis förändrats, måste vi också delvis förändras. Här finns anledning till självkritik. Högskolelagen (8§) föreskriver att utbildning på grundnivå ska bygga på tidigare utbildning.

Hur ofta har vi i våra ämnesgrupper satt oss in i de förändringar som har skett i gymnasieskolorna under de senaste decennierna, och funderat över hur vi därför kan behöva förändra vår verksamhet? På vilket sätt reflekterar vi över hur den forskning om samhällsförändringar och politisk styrning som så många av oss ägnar oss åt kan lära oss något av vikt för vår egen verksamhet? Och hur ofta, handen på hjärtat, intresserar vi oss alls för pedagogisk forskning

när vi själva ska utforma vår undervisning? Baserat på våra erfarenheter tror vi att svaren på alla dessa frågor är: ytterst sällan.

Högskolelagen och Högskoleförordningen säger ingenting om *hur* vi universitetslärare ska utföra vårt arbete; det vore en främmande idé i ett samhälle där målstyrning är förhärskande och professionalism framhålls som ett viktigt värde. I diskussionen kring grund- och gymnasieskolan betonas idag dock ämnesdidaktiken starkt, vilket också märks i den nya lärarutbildningen. Den pedagogiska diskussionen inom universitets- och högskolevärlden verkar inte gå i samma takt som övriga skolväsendet. Kravet på att all undervisande personal ska ha genomgått högskolepedagogisk utbildning kom först under 2000-talet. På många lärosäten är fem veckors utbildning tillräcklig. Diskussioner om högskole*didaktik* – med fokus på undervisning och lärande i olika ämnen (se t.ex. Långström & Virta 2011) – verkar inte vara särskilt framträdande. Hittills har ämnesdidaktik framförallt handlat om något som lärarstudenter ska ha undervisning i, inte som en kompetens för universitetslärare.

Läraren, oavsett undervisningsnivå, gör i sin dagliga gärning många val i relation till sin undervisning som påverkar lärandet. Vernersson talar t.ex. om legitimitetsfrågan, identitetsfrågan, selektionsfrågan och kommunikationsfrågan, sammanfattade i frågorna *varför*, *vad* och *hur* (Vernersson, 1999a; 1999b). Ämnesdidaktiken handlar också om frågor som t.ex. *när*, *var* och *för vem* (t.ex. Uljens 1997). Den sistnämnda frågan finner vi särskilt central när det gäller de fenomen som diskuterats i denna artikel: vi måste förstå våra studenter lite bättre för att själva kunna planera vår undervisning.

Avslutningsvis reflekterar vi därför över hur vi, med ibland ganska små och enkla medel, kan göra och förhålla oss i vår egen undervisning. De saker vi uppmärksammar och föreslår är på många sätt lättare sagda än gjorda. Samtidigt går det trots allt att göra en del. Vi har provat.

Att komma till universitetet – på riktigt

Flera av våra studenter har fått bidra med empiriskt material till denna text. De flesta av dem är i början av sin utbildning, men av materialet framkommer att flera av dem i själva verket knappast kan sägas ha börjat sina universitetsstudier. De är delvis kvar i gymnasieskolan. Studenternas ordval är ibland ett tydligt tecken på detta. De talar och skriver ofta om sig själva med orden ”vi elever” och ”vi i klassen”. En del förväntningar på oss universitetslärare är oss ganska främmande, de kanske är mer rimliga i tidigare skolformer – och i skolformer där de (tämligen) enkelt kan byta ut en skola de inte tilltalas av mot en annan. För vissa verkar det närmast givet att läraren ska ta hänsyn till allehanda personliga omständigheter och önskemål, och ständigt stå till förfogande.

Det innebär att vi betydligt tydligare än tidigare explicit måste klargöra och kommunicera till studenterna vilka förväntningar och krav vi har på dem, och vad de kan förvänta sig av oss. Vi måste göra det skriftligt och vi måste göra

det muntligt. Att delge nya studenter detta är förmodligen en viktig uppgift för stora delar av den högre utbildningen, men vi måste också ta detta ansvar inom de utbildningar och kurser just vi bedriver. Ska vi tala i marknadstermer måste vi varudeklarerat, så att det blir klart för studenterna hur produkten ser ut (till innehåll och form), och än mer klargöra kostnaden i termer av exempelvis egen ansträngning och ansvarstagande. Och att vi har höga förväntningar på studenterna är viktigt att signalera, inte minst av pedagogiska skäl.¹³

Varför? Legitimitetsfrågan

I ett av exemplen ovan innebar den stora spridningen i en studentgrupp särskilda problem. Just skillnaderna inom grupper, där det dels finns mycket duktiga, ambitiösa studenter som läser all litteratur och arbetar seriöst med alla uppgifter, dels finns studenter som har som strategi att läsa och arbeta så lite som möjligt, innebär en utmaning.¹⁴ Det framstår som om flera har bristande studiemotivation. Kanske vet de inte riktigt varför de är på universitetet eller varför de har valt sin utbildning. Att som universitetslärare aktivt behöva arbeta med att motivera studenterna för studier känns ovanligt. Vi förväntar oss t.ex. att studenter som väljer att studera statskunskap eller till lärare har ett samhällsintresse som bland annat tar sig uttryck i att de följer med i nyhetsflödet. Så är det inte idag¹⁵. Det framstår t.ex. inte heller som självklart för alla studenter att förmågan att hantera skriftspråket väl är viktig. Först när kopplingar till det kommande yrkeslivet görs faller sådant på plats i en del fall. Då kan motivationen att arbeta lite hårdare med att utveckla sina förmågor infinna sig.

Även om det kan kännas främmande, och i vissa avseenden nästan motbjudande, att i sin roll som universitetslärare arbeta med att försöka legitimera och motivera olika inslag i undervisningen – bland annat med koppling till den utbildningsperspektiv väldigt snäva tanken om ”nytta i arbetslivet”, finns också positiva aspekter. Det tvingar oss att för oss själva klargöra varför vi arbetar med olika moment och inslag, varför vi väljer bort andra, och varför vi kan behöva arbeta på delvis nya sätt.

Vad? och Hur? Selektions- och kommunikationsfrågorna

Vad ska vi lära våra studenter när utbildningen ska bygga på tidigare utbildningssteg och hur gör vi det? Det finns tecken på att förkunskaper och förmågor hos alltfler studenter är svagare än tidigare¹⁶ och detta i kombination med

13 Att lärarens förväntningar har betydelse för prestationerna uppmärksammas ofta i studier av barn och ungdomar (Grosin 2003, Weinstein 2002).

14 Till detta kommer sedan olikheter i förkunskaper och kapacitet. Ambition och kunnande är inte detsamma, heller inte bekvämlighet och oförmåga. Detta diskuterar vi dock inte här.

15 Vi har upptäckt att vi måste påtala för våra samhällskunskapslärarstudenter att de aktivt måste ta del av nyhetsflödet varje dag. Det behövde vi inte göra för tio år sedan.

16 Tex. kapaciteten att läsa långa och mer komplexa texter, förmågan att tolka, analysera och dra slut-

de förhållningssätt och attityder vi beskrivit i denna artikel gör att vi har nya utmaningar att hantera. Detta kan vi göra på tre olika sätt.

1. Lägga ansvaret på studenterna (och tidigare skolgång): Våra krav och undervisningsmetoder ligger fast. För vissa innebär det därför behov av att arbeta hårt vid sidan av de ordinarie studierna för att ”komma ikapp”. Att studenter slås ut är en överhängande risk (vilket givet våra NPM-inspirerade ersättningssystem innebär betydande ekonomiska avbräck).
2. Kraven sänks: Vi sänker våra krav, kör på i samma hjulspår som tidigare vad gäller undervisningen, och muttrar möjligen lite i bakgrunden att vi egentligen ogillar detta. Kanske kan vi ändå samtidigt glädjas åt att studenterna är bättre än tidigare på att t.ex. göra tilltalande visuella presentationer och på att marknadsföra sig själva.
3. Undervisningen förändras: Vi håller fast vid våra krav, men rannsakar vår undervisning på ett sätt som kan innebära att vi påverkar studenternas förhållningssätt till sig själva och sina studier i positiv riktning, och bättre tränar dem på det vi märker att de inte riktigt klarar. Delvis kan ökade resurser behövas, men en bra bit på väg kan man också komma genom att vara strategisk och tänka progression mellan olika nivåer och delkurser.

Föga förvånande förordar vi det tredje förhållningssättet. Ett sätt att formulera detta handlar om att vi måste rikta blicken mot och våga ompröva vad vi gör i vår undervisning. Vi måste välja på ett klokt och strategiskt sätt. Det finns alltså anledning för oss att uppmärksamma oss själva. Inte minst kan vi – oavsett om vi gillar det eller inte – arbeta med motivation, synliggörande av förväntningar och ansvarstagande, och diskutera lärande med studenterna.

Universitetsutbildning inom det samhällsvetenskapliga området bygger på att studenter läser stora mängder text. Vi behöver därför också arbeta medvetet med progression när det gäller läsa text (både på svenska och engelska), så att studenterna gradvis får träning i att läsa och förstå komplex text. Det förekommer att (våra individualiserade) studenter i sitt sätt att förhålla sig till sina studier ser sig fria att skriva som de själva vill, vilket innebär att vi – på ett sätt vi inte behövt göra tidigare – måste arbeta med att motivera dem att utveckla sitt skriftspråk. Vi måste sist men inte minst naturligtvis få studenterna att delta i all undervisning. För är de inte närvarande faller aldrig så goda pedagogiska idéer platt till marken.

AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Kanske är det lite väl drastiskt att hävda att den utveckling som skildrats medfört att vi som universitetslärare blivit lite "tagna på sängen" och helt saknat beredskap att hantera det som skett. Den ganska hastiga och mångfacetterade uppmärksamhet kring en del av dessa frågor som kom genom mediedebatten våren 2013 (se t.ex. Cavallin 2013; Enefalk m.fl. 2013; Heith 2013) tyder dock på att problemen ganska snabbt har aktualiserats. Även om det säkert är många som har noterat utvecklingen under en tid, är det först nu den riktigt slår igenom och medför stora utmaningar.

Det finns som sagt olika sätt att förhålla sig till problemet. En del menar att universitetslärare inte ska "behöva" ägna sig åt de beskrivna utmaningarna, medan andra konstaterar att vi är tvungna att hantera dem. Vi placerar oss som redan framgått i den andra kategorin. För att kunna göra det behöver vi dock ta vår utgångspunkt i att vara lärare och tänka pedagogiskt/didaktiskt.

Att positiva saker kan ske i grupper som man har förmånen att följa under en längre tid är också tydligt. En utökad kontakt gör det dels möjligt att få en pedagogisk relation till studenterna, som innebär att man tydligt kan uppmärksamma studenterna på deras framsteg och ge återkommande feedback, något som ofta lyfts fram i forskningen om lärande (jfr Hattie 2008). Lite längre och lite närmare relationer med studenterna medför också att man som lärare strategiskt kan försöka påverka förhållningssätten i hela studentgrupper på ett positivt sätt. Genom att vara tydlig med förväntningar om närvaro och krav på ansvarstagande kan "minsta motståndets lag" påverkas och nya normer etableras.¹⁷

Detta framstår på flera sätt som "lättare" på ämneslärarutbildningen än i statskunskapsämnet där graden av specialisering är mycket stor. På lärarutbildningens samhällsinriktning är kurserna bredare och mer sammansatta. För att undvika att studenterna under en och samma delkurs ska möta väldigt många (specialiserade) lärare, är det tämligen vanligt att lärare även undervisar om sådant som ligger något utanför den egna huvudkompetensen. Samtidigt som detta innebär en utmaning i sig – det kan kännas otryggt att bege sig ut på lite okända marker – medför det pedagogiska möjligheter.

Att, som i tidigare skolformer, i högre grad arbeta i lärarlag kan också vara ett sätt att stärka undervisningen och det strategiska pedagogiska arbetet kring den. Vår erfarenhet är att samarbetet mellan olika delar i utbildningar, också inom ett och samma ämne och en och samma termin, lämnar en del övrigt att önska.

Visst går det att vara självkritisk och (likt Cavallin 2013) fråga sig om det

17 Humanekologen Ebba Lisberg Jensen framför, enligt en artikel i *Universitetsläraren* (Samuelsson 2013), liknande tankegångar, genom att efterlysa en mer direkt anknytning mellan lärare och studenter redan tidigt i utbildningen – och inte som ofta kan vara fallet först framåt C-nivå.

verkligen är något nytt som skett när universitetsvärldens företrädare ondgör sig över studenternas tillkortakommanden och tidigare skolväsandes brister. Under de cirka 15 år som undertecknade varit verksamma som lärare i högre utbildning, tycker vi oss trots allt kunna notera att det har skett förändringar, både i studenternas förkunskaper och förmågor, och deras sätt att förhålla sig till utbildningen och ta ansvar för sina studier. Som de samhällsvetare vi är kan vi inte annat än koppla detta till samhällsförändringar. Men som de samhällsvetare vi är kan vi inte heller låta bli att vara försiktigt optimistiska inför möjligheterna att också påverka sakernas tillstånd.

Referenser

- Agevall, Lena, 2005. *Välfärdens organisering och demokratin: en analys av New Public Management*. Växjö: Växjö University Press.
- Ahlbäck Öberg, Shirin & Widmalm, Martin, 2012. "Professionalism nedvärderas i den marknadsstyrda staten", *Dagens Nyheter*, 2012-10-26.
- Ahlbäck Öberg, Shirin & Wockelberg, Helena, 2012. "The Politics of Public Administration Policy. Explaining and Evaluating Public Performance Management in Sweden", *Statsvetenskaplig tidskrift*, vol. 2, s. 273-281.
- Almqvist, Roland M., 2006. *New public management: NPM: om konkurrensutsättning, kontrakt och kontroll*. Malmö: Liber.
- Amnå, Erik, 2008. *Jourhavande medborgare: samhällsengagemang i en folkrörelsestat*. Lund: Studentlitteratur.
- Bennich-Björkman, Li, 2008 "Medborgarsamhället: Politisk kultur och politiskt beteende i Sverige", i Bennich-Björkman, Li & Blomqvist, Paula (red.), 2008. *Mellan folkhem och Europa: svensk politik i brytningstid*. Malmö: Liber.
- Botond, Agnes, 2013. "Studenternas kognition – 'svart på vitt'", *Universitetsläraren*, nr 10/2013.
- Bryman, Alan, 2008. *Social research methods*, tredje upplagan. Oxford: Oxford University Press.
- Carlgren, Ingrid m.fl., 2006. "Changes in Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), s. 301-326.
- Cavallin, Jens, 2013. "Kognitiv oförmåga är inget nytt", *Universitetsläraren*, 2013 (9).
- Denscombe, Martyn, 2000. *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Diefenbach, Thomas, 2009. "New Public Management in Public Sector Organizations: The Dark Sides of Managerialistic 'Enlightenment'", *Public Administration*, 87(4), s. 892-909.
- Enefalk, Hanna m.fl., 2013. "Våra studenter kan inte svenska", *Uppsala Nya Tidning*, 2013-01-02.
- Engdahl, Emma, 2009. *Konsten att vara sig själv*. Malmö: Liber.
- Englund, Tomas, 1993. *Utbildning som "public good" eller "private good": svensk skola i omvandling?* Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Englund, Tomas, 2003. "Skolan och demokratin – på väg mot en skola för deliberativa samtal?", i Jonsson, Britta & Roth, Klas (red.), *Demokrati och lärande: Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas & Quennerstedt, Ann (red.), 2008. *Vadå likvärdighet?: studier i utbildningspolitisk språkavvärdning*. Göteborg: Daidalos

- Giddens, Anthony, 1996. *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur.
- Granberg, Mikael & Montin, Stig, 2013. *Moderna kommuner*. Stockholm: Liber.
- Grosin, Lennart, 2003. "Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling", i Berg, Gunnar & Scherp, Hans-Åke (red.), *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Haque, Shamsul M., 1999. "Ethical tensions in public governance: Critical impacts on theorybuilding", *Administrative Theory & Praxis*, 21(4), s. 468-473.
- Hattie, John, 2008. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Heith, Anne, 2013. "Ska alla baxas igenom?", *Universitetsläraren*, 2013(13).
- Henriksson, Malin, Jansson, Maria, Thomsson, Ulrika, Wendt Höjer, Maria & Åse, Cecilia, 2000. "I vetenskapens namn. Ett minnesarbete", *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 21 (1), s. 5-25.
- Hofstede, Gert, 2013. "Sweden", tillgänglig på <http://geert-hofstede.com/sweden.html>, citerad 2013-09-20.
- Inglehart, Ronald & Welzel, Christian, 2005. *Modernization, cultural change and democracy: the human development sequence*. New York: Cambridge University Press.
- Jarl, Maria & Rönnberg, Linda, 2010. *Skolpolitik: från riksdagshus till klassrum*. Stockholm: Liber.
- Johansson, Susanne, 2008. "Unga värderingar – är de annorlunda?", i Holmberg, Sören & Weibull, Lennart (red.), *Skilda världar. Trettioåttio kapitel om politik, medier och samhälle*, SOM-undersökningen 2007, SOM-rapport nr 44. Göteborg: SOM-institutet.
- Johansson, Susanne, 2007. *Dom under trettio, vem bryr sig och varför?: Ungdomars värderingar och politiska deltagande*. Göteborg: Cefos och Förvaltningshögskolan, Göteborgs universitet.
- Lennqvist Lindén, Ann-Sofie, 2010. *Att lägga politiken till rätta: kommunala chefers professionalisering*. Örebro: Örebro universitet.
- Liedman, Sven-Erik, 2011. *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Bonniers.
- Långström, Sture & Virta, Anja, 2011. *Samhällskunskapsdidaktik: utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.
- Montin, Stig, 2007. *Moderna kommuner*, Tredje upplagan. Malmö: Liber.
- Nottingham, James, 2014. *Uppmuntra lärande. Så hjälper du barn att lyckas i skolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Pierre, Jon (red.), 2007. *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerup.
- Samuelsson, Marielousie, 2013. "Studenter på 13-åringsnivå kräver nya arbetssätt", *Universitetsläraren*, 2013(5).
- Skolverket, 2007. *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2010. *Rustad att möta framtiden: PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2012:65, *Läsandets kultur. Slutbetänkande av Litteraturutredningen*. Stockholm: Fritzes.
- Sörbom, Adrienne, 2002. *Vart tar politiken vägen?: Om individualisering, reflexivitet och görbarhet i det politiska engagemanget*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Trumberg, Anders, 2010. *Den delade skolan: segregationsprocesser i det svenska skolsystemet*. Örebro: Örebro universitet.
- Uljens, Michael (red.), 1997. *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Vernersson, Folke, 1999a. "Didaktiken och dess huvudfrågor", *FLS-Aktuellt*, nr 2.
- Vernersson, Folke, 1999b. *Undervisa om samhället: didaktiska modeller och läraruppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

- Vlachos, Jonas, 2010. Betygets värde: en analys av hur konkurrens påverkar betygssättningen vid svenska skolor. Stockholm: Konkurrensverket.
- Weinstein, Rhona S., 2003. *Reaching higher: the power of expectations in schooling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Westlund, Oscar, 2008. "En mobilt uppkopplad nyhetsgeneration?", i Holmberg, Sören & Weibull, Lennart (red.), *Skilda världar: trettioåtta kapitel om politik, medier och samhälle*, SOM-undersökningen 2007, SOM-rapport nr 44. Göteborg: SOM-institutet.
- Widerberg, Karin, 2002. *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.