



LUND UNIVERSITY

Den mångdimensionella utbildningskvaliteten - universitetet som kloster, marknad och självorganisation

Persson, Anders

Published in:
Kvalitet och kritiskt tänkande

1997

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Persson, A. (1997). Den mångdimensionella utbildningskvaliteten - universitetet som kloster, marknad och självorganisation. I A. Persson (Red.), *Kvalitet och kritiskt tänkande* (Vol. 1997:6, s. 45-67). Department of Sociology, Lund University.

Total number of authors:
1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Den mångdimensionella utbildningskvaliteten

– universitetet som kloster, marknad och självorganisation

Anders Persson

Sedan 1965 har antalet registrerade studenter vid universitet och högskolor mer än tiodubblats. Universiteten i Lund, Göteborg, Stockholm och Uppsala har idag vardera lika många som eller flera studenter än i riket som helhet 1965. En del av ökningen förklaras av att utbildningar som 1965 inte var universitetsutbildningar kommit att definieras som sådana, men det har också skett ett kraftigt reellt tillskott av studenter under perioden. Det gäller inte minst under 1990-talet. Från en kvantitativt perifer position har universitetsutbildningen börjat anta karaktär av massfenomen.

En konsekvens av detta blir att universitetsutbildningens status sjunker när dess aura tunnans ut genom diffusion. En annan är att massutbildning ställer större krav på pedagogisk kvalitet och kompetens bland lärarna. Inom svensk universitetsutbildning saknas emellertid i princip interna drivkrafter som utvecklar den pedagogiska kvaliteten och kompetensen. (Uppfattningen att vetenskaplig kompetens = pedagogisk kompetens är därför inte ovanlig, om än idag tillbakapressad.) Ett drag i de senaste årens utveckling är därför försök att konstruera krafter som driver på den pedagogiska utvecklingen.

I denna uppsats¹ kommer jag först att peka på tre sådana drivkrafter som konstruerats (eller aktualiserats) under senare år. Inom deras resp. ram föreligger risk att vissa av utbildningskvalitetens dimensioner skuggas bort, varför det också finns anledning att reflektera över utbildningskvalitetens dimensioner och hur de kan utvärderas. Det gör jag med förankring i det mångdimensionella utvärderings- och kvalitetsarbete som pågår inom grundutbildningen i sociologi vid Sociologiska institutionen i Lund, där jag tidigare varit studierektor. I syfte att kontextualisera kvalitetsdiskussionen diskuteras slutligen universitetsutbildningens utveckling från elit- till massfenomen. Liksom i så många andra sammanhang där det sker en övergång, resulterar övergången till massuniversitet i prövning av olika föreställningar om vad ett universitet är och bör vara. Tre sådana föreställningar nämns i denna uppsats: klostret, marknaden och självorganisationen.

Att konstruera pedagogiskt utvecklingstryck

I utgångspunkterna för Högskoleverkets nu pågående bedömning av universitetens och högskolornas kvalitetsarbete framhålls att kvalitet och kvalitetssäkring är naturliga delar av högre utbildning och forskning:

”Är inte förklaringen till vetenskapssamhällets stora framgångar inom en rad olika områden ett väl fungerande system med rigorös kvalitetskontroll? Sambandet mellan kvalitet och kontroll av kvalitet verkar ju uppenbart vid en jämförelse av kvaliteten av vetenskapliga uppsatser som publiceras i internat-

¹ En tidigare version av uppsatsen presenterades och diskuterades vid Högskoleverkets konferens *Kvalitet och förbättringsarbete* i Uppsala den 9-10/1 1997. En därefter omarbetad version publicerades fr.o.m mars 1997 på Högskoleverkets hemsida: <http://www.hsv.se/Ufyra/kvalkonf.html>. Delar av uppsatsen har under våren 1997 presenterats i föreläsningar vid Sociologiska institutionen i Göteborg, Sociologiska institutionen i Stockholm, Tandvårdshögskolan i Malmö samt vid en kvalitetskonferens anordnad av kvalitetsrådet vid Lunds universitet. Jag tackar för synpunkter i samband med dessa föreläsningar. Gunnar Andersson och Eva Fasth tackar jag också för synpunkter på en tidigare version av uppsatsen.

ionella tidskrifter med ett noggrant granskningssystem och i tidskrifter eller publikationer utan ett sådant kontrollsystem.”²

Detta äger förvisso giltighet när det gäller vetenskaplig kvalitet (åtminstone för det mesta), men knappast i fråga om universitetsutbildningens pedagogiska kvalitet. Här kan man i stället säga att det i stort sett saknas inredynamiska drivkrafter som utvecklar universitetsutbildningens pedagogiska kvalitet.

Låt oss, för att få perspektiv, jämföra med grundskolan. I den obligatoriska skolan resulterar skolplikten eller, med andra ord, tvånget att gå i skola i att alla barn och ungdomar rekryteras till skolan — också barn och ungdomar som inte är motiverade för utbildning. Eftersom även sist nämnda barn och ungdomar enligt skollagen måste fås att tillgodogöra sig en grundläggande utbildning, utövar deras närvaro och mångfasetterade pedagogiska motstånd ett ständigt tryck mot undervisningsformerna. Skoltvångets avsedda konsekvens är att rumsligt förflytta alla barn och ungdomar till skolan, medan dess icke avsedda konsekvens är både det motstånd som därigenom förmedlas till skolan och det pedagogiska utvecklingstryck som följer av att barnen inte tillåts att endast vara i skolan utan att de också ska förmås att tillgodogöra sig utbildning.³

Frivillig utbildning, t. ex. universitetsutbildning, fungerar inte så. Här hindrar studenternas frihet tendentiellt uppkomsten av ett pedagogiskt utvecklingstryck. Är studenten inte intresserad av ämnet eller missnöjd med undervisningsformer eller något annat står det honom eller henne fritt att välja något annat. Om ämnesintresset är stort och missnöjet med undervisningsformerna starkt kan studenten inom vissa mycket frihetligt organiserade utbildningsmiljöer dessutom välja bort undervisningen, bedriva självstudier och examinera kursen utan att på annat sätt artikulera sitt missnöje med undervisningen. Studenten kan alltså rösta

² *Granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor*, Högskoleverkets rapportserie 1995: 1R, Högskoleverket, s 4

³ Se vidare om detta i Persson, Anders 1994, *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*, Carlsson Bokförlag

med fötterna och är inte per definition hänvisad till en s. k. voice-strategi för att artikulera missnöje. Därmed uppstår inte heller ett pedagogiskt utvecklingstryck som en icke avsedd konsekvens, utan inom universitetsutbildning måste man skapa ett pedagogiskt utvecklingstryck. (Man kan naturligtvis tänka sig ett slags osynlig hand som griper in och förbättrar undervisningen när studenternas fotröstande drabbar en kurs. Detta verkar dock ovanligt, i synnerhet när sökandetrycket gentemot universitetsutbildning är så starkt som idag.)

Ett framträdande drag hos den nuvarande svenska universitetssituationen är just att man på en rad olika sätt försöker konstruera ett pedagogiskt utvecklingstryck. Som exempel på sådana konstruktioner under senare år kan nämnas: 1. arbetet med utvärdering, kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling; 2. mobiliseringen av universitetets omgivning som ett slags förändringsagent, i synnerhet föreställningen om att universitetsverksamheten ska vara nyttig för samhället och arbetsmarknaden; och 3. omdefinieringen av studenten till kund.

I samtliga dessa fall har det funnits tendenser att definiera utbildningskvaliteten endimensionellt. Utvärdering och kvalitetssäkring har stundtals fått slag-sida mot kvantifiering av prestationer i syfte att belysa studentgenomströmningen. Det har talats om anslagssystem där en stor del av utbildningsanslagen skulle prestationsrelateras, men så har ännu inte blivit fallet. (Läget för närvarande är snarare att universitet, Högskoleverk, institutioner och andra lyckats profilera och få stöd för ett sätt att se på kvalitet som ungefär innebär olika former av självreflektion.)

Mobiliseringen av omgivningen som förändringsagent har bl. a. påvisat universitetsstrukturers seghet i förhållande till ett föränderligt samhälle och, i synnerhet, en arbetsmarknad i åtminstone påstådd ständig förändring.

Inom ramen för föreställningen om studenten som kund finns slutligen en tendens att okritiskt fokusera undervisningseffektivitet och studieteknik i examinationsfixerade studiemiljöer samt överhuvudtaget fokusera studiernas temporala och organisatoriska snarare än innehållsliga aspekter.

De tre konstruktionerna är var och en på sitt sätt ganska framgångsrika när det gäller att skapa ett utvecklings- och förändringstryck, men risken med dem är samtidigt att kvalitet definieras endimensionellt och då i synnerhet i termer av prestation, anpassning och tempo. I realiteten har, som redan antytts, universitetsutbildningens kvalitet flera andra dimensioner.

Utbildningskvalitetens dimensioner

Universitetsutbildningens kvalitet kan sägas ha vetenskapliga, pedagogiska, ekonomiskt-administrativa och sociala dimensioner.

Utbildningens *vetenskapliga kvalitet* har att göra med hur väl utbildningsinnehållet svarar mot det aktuella ämnets forskningssituation, mot dess traditioner, riktningar, arbetssätt och vetenskapliga debatt. Men vetenskaplig kvalitet handlar också om att universitetsutbildningen ska förmedla ett generellt vetenskapligt förhållningssätt, vilket kan beskrivas som självständigt och kritiskt tänkande och som högskolelagens nionde paragraf föreskriver att varje universitetsutbildning ska befrämja.

Den *pedagogiska kvaliteten* handlar om vad och hur studenterna lär. Undervisning av hög kvalitet speglar ämnets vetenskapliga kvalitet och organiserar studenternas lärande i riktning mot varaktiga och helhetliga kunskaper, vilket ibland kallas djupinläring⁴. Det är alltså inte tillräckligt att undervisningen formellt har ett vetenskapligt innehåll (vilket oftast föreskrivs i kursplaner), utan hög pedagogisk kvalitet innebär att studenterna faktiskt lär in det vetenskapliga kursinnehållet — och att det stannar kvar i studentens medvetande under längre tid. Sådana kvalitetskrav kräver ett perspektivskifte från lärarens utläring till studentens inläring och ifrågasätter olika inslag i det gängse sättet att organisera universitetsstudier, t. ex. att studenterna blir examinationsfixerade. Vidare är universitetslärarnas vetenskapliga kvalifikationer endast nödvändiga, men

⁴ Se t. ex. Marton, Ference m. fl. 1977, *Inläring och omvärldsuppfattning*, AWE/Gebers

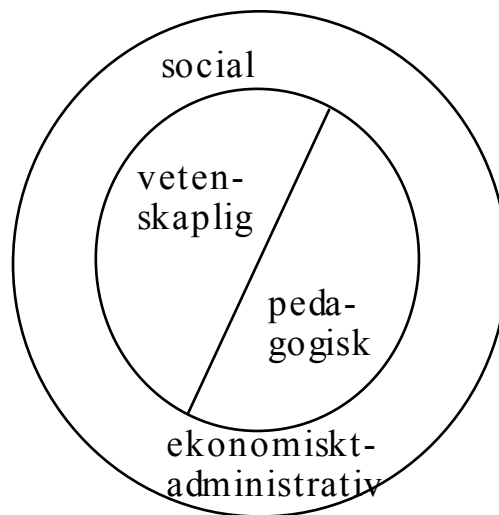
inte tillräckliga, förutsättningar för hög pedagogisk kvalitet. Att ha t. ex. en doktorexamen i ett ämne har mycket litet att göra med förmågan att bedriva god undervisning. Pedagogisk kompetens är något helt annat.

En utbildnings *ekonomiskt-administrativa kvalitet* har att göra med hur resurser fördelas i organiseringen av studiernas tid och rum och med information om denna organisering. En viktig och mycket grundläggande förutsättning för utbildningskvaliteten är att det finns tillräckliga ekonomiska resurser för att bedriva den undervisning som behövs. Det finns emellertid inget givet samband mellan ekonomiska resurser och utbildningskvalitet, så att den senare förbättras om de förra ökar. Däremot kan en klok fördelning av ökande ekonomiska resurser leda till förbättrad utbildningskvalitet. Om den ekonomiskt-administrativa kvaliteten är hög kan studierna bedrivas i god arbetsmiljö och onödig väntan undvikas vad gäller t. ex. antagning och examinationsresultat. Vidare får studenterna den information som behövs för att kunna bedriva studier på ett bra sätt, t. ex. information om kurslitteratur och var, när och hur undervisning ges.

Utbildningens *sociala kvalitet* har att göra med vilka sociala relationer utbildningen befrämjar och organiserar. (Överdriven prestationsorientering och konkurrens, kravlöshet samt auktoritära relationer mellan lärare och studenter tyder enligt mitt sätt att se på dålig social kvalitet. Studiemiljön bör snarare präglas av ett slags individualiserad trygghet, innebärande att studenten känner sig övertygad om att han/hon får det stöd och den undervisning som behövs för att kunna nå upp till högt ställda vetenskapliga krav.) I ett vidare perspektiv påverkas utbildningens sociala kvalitet av studentens hela livssituation och de aspekter därav som utbildningsanordnaren i vid mening kan påverka: studiefinansiering, boende, sociala nätverk och framtidsutsikter.

Schematiskt kan relationen mellan utbildningskvalitetens dimensioner beskrivas så här:

Figur 1: *Utbildningskvalitetens dimensioner*



De olika dimensionerna hänger samman och kan därför både samspela och hamna i inbördes spänning. Utbildningens vetenskapliga och pedagogiska dimensioner får emellertid ses som kärnverksamheter, båda lika viktiga i utbildningssammanhanget. Den vetenskapliga kvaliteten svarar något förenklat mot utbildningsinnehållet, medan detta innehåll saknar mening i utbildningssammanhanget om inte utbildningen organiseras på sådant sätt att studenterna faktiskt lär innehållet. Inom universitetsutbildning är således vetenskapliga och pedagogiska kvaliteter varandras förutsättningar. Dessa inramas av ekonomiskt-administrativa och sociala villkor.

Med utgångspunkt i figuren ovan kan man föreställa sig olika utbildningstyper med avseende på hur kvalitetsdimensionerna relateras till varandra. En utbildning kan t. ex. ha hög vetenskaplig kvalitet men låg pedagogisk — då finns det anledning att benämna den vetenskapliga kvaliteten formell snarare än reell. Den pedagogiska kvaliteten kan i fråga om undervisningsformer vara hög men ha ett svagt vetenskapligt innehåll. Vidare kan naturligtvis såväl vetenskaplig som pedagogisk kvalitet vara låg men den ekonomiskt-administrativa och/eller sociala inramningen vara av hög kvalitet. En utbildning kan t. ex. ha goda eko-

nomiska resurser men dålig vetenskaplig och pedagogisk kvalitet. De olika kvalitetsdimensionerna kan också relateras till varandra på en rad andra sätt. Dem lämnar jag för tillfället åt sitt öde, förhoppningsvis i läsarens medvetande.

Den utvärderingskultur som håller på att utvecklas inom svenska universitet och högskolor har i sig själv kommit att innebära att ytterligare en kvalitetsdimension uppstått. Vi bör därför idag skilja mellan *absolut* och *reflexiv* utbildningskvalitet och detta har bl. a. att göra med att i det bedömningsarbete av universitet och högskolor som nu pågår har man operationaliserat kvalitet på ett särskilt sätt. I stället för att bedöma faktisk kvalitet, bedöms kvalitetsutvecklingsplaner och liknande, vilka anses reflektera faktisk kvalitet. Effektivitetsmässigt är det en genial operationalisering, men det återstår att diskutera hur tillförlitligt den reflexiva kvaliteten speglar den absoluta. Det ska jag inte göra här utan endast konstatera att vid universitet och högskolor måste nu ytterligare en kvalitetsdimension tas med i beräkningen: den reflexiva.

Mångdimensionell utvärdering

När vi i början av 1990-talet började utveckla ett utvärderingssystem för grundutbildningen i sociologi i Lund, framstod det just som viktigt att kunna fånga olika aspekter av utbildningskvaliteten. Det fanns då en ganska stark kvantitativ och effektivitetsorienterad underström i kvalitetsdiskussionen och vi såg ett mångdimensionellt utvärderingsarbete som ett sätt att göra motstånd mot överdriven kvantifiering. I det följande ska jag mycket kort redogöra för detta arbete.⁵

Grundutbildningen i sociologi i Lund är en relativt omfattande verksamhet med omkring 65 lärare, 125 kursstarter per år och omkring 1.500 studenter på fristående kurser. 1994 antogs en utvärderingsplan som identifierade tre datakäl-

⁵ Utvärderings- och kvalitetsarbetet beskrivs detaljerat i texten "Utvärdering, kontroll över måtten och kvalitetsreflektion", vilken ingår i Persson, Anders 1996, *Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet*, Lunds universitet: Utvärderingsenheten.

lor: kursvärderingar, studiestatistik (ur Lunds universitets studiedokumentationssystem LADOK) och terminsenkät. Planen angav fyra syften med utvärderingsarbetet: 1. att kursvärderingar skall bli en rutin som används i *kursförbättrande* syfte av såväl lärare som studerande; 2. att LADOK-analysen skall ge en uppfattning om grundutbildningens *effektivitet i kvantitativ mening* (dvs examinationsfrekvens, genomströmning och liknande); 3. att terminsenkäten skall ge en uppfattning om *effektivitet i kvalitativa termer* (dvs i vilken utsträckning når vi mål av typ ”ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning” och annat liknande som högskolelagen föreskriver); 4. att självvärdering och extern utvärdering skall visa grundutbildningens interna och externa *legitimitet* eller, om så inte är fallet, visa i vilka avseenden grundutbildningen brister i legitimitet. Utvärderingsplanen föreskriver slutligen att två värderingar ska göras vart tredje år: intern värdering (självvärdering) och extern (med hjälp av kollegor från andra sociologiinstitutioner). Schematiskt kan vårt utvärderingssystem beskrivas så här:

Figur 2: *Utvärderingssystem inom grundutbildningen i sociologi*

Instrument	Nivå	Utförs av	Redovisning
Kursvärdering, kursförbättringslektion	Delkurs	Kursansvarig lärare, assistent, kursombud	Sammanställning till studierektor
LADOK-analys	Delkurs	Studierektor	I årlig resultatrapport
Terminsenkät	Helkurs	Studierektor	I årlig resultatrapport
Självvärdering	Grundutbildning i sin helhet	Utvärderingskommitté, konferens	Rapport till externa utvärderare
Extern utvärdering	Grundutbildning i sin helhet	Externa utvärderare	Rapport, seminarium

Ambitionen är alltså att samtliga delkurser skall utvärderas varje termin genom kursvärderingsformulär eller s. k. kursförbättringslektion. Kursansvarig lärare, kursassistent och de studerandes kursombud ansvarar för kursvärderingen. Kursansvarig lärare skall redovisa resultatet av kursvärderingen till studierektor och ersätts då med en lektorstimme medan det ingår i kursassistentens tjänst att medverka i kursvärderingen. Två olika standardkursvärderingsformulär finns: ett framställt av studierektor och ett av de studerandes representanter. Lärare, kursassistent och kursombud bestämmer tillsammans vilket som skall användas eller om man vill skraddarsy ett för den aktuella kursen, vilket är det som rekommenderas. Delkurserna kan också utvärderas vid s. k. kursförbättringslektioner, vilka i så fall skall schemaläggas och protokollföras. De studerandes kursombud har försetts med vissa resurser — lokal, dator, kopieringsresurser, kontorsmateriel — för att faktiskt kunna delta i kursvärderingsarbetet. Vår målsättning när det gäller kursvärderingsarbetet är att det ska bidra till en kursförbättringskultur, vilken bl. a. innebär att våra kurser är under ständig, upplyst förändring.

Vidare gör vi årligen särskilda bearbetningar av tillgänglig statistik i studiedokumentationssystemet LADOK som vanligtvis visar att vi presterar tillfredsställande, möjligen med undantag för kandidat- och magisteruppsatser vilka tar alldeles för lång tid att skriva.

Varje termin samlar vi in en s. k. terminsenkät. Enkäten vänder sig till samtliga studerande på fristående kurser inom grundutbildningen. Terminsenkäten består i princip av fyra sorters frågor: om olika bakgrundsdata; om studenternas lärande; om de fått förmåga att utöva ett kritiskt vetenskapligt hantverk; om det kritiska tänkandet befrämjats av sociologistudierna. Enkäten har hittills samlats in och bearbetats fyra gånger. Rent allmänt visar resultatet att våra kurser i relativt hög grad bidrar till att påverka och förändra studenternas tänkande.

Självvärdering och extern utvärdering har vi ambitionen att genomföra vart tredje år. Under våren 1994 gjordes en självvärdering vid en konferens där lä-

rare, studentrepresentanter och andra inblandade i grundutbildningen deltog. Under hösten 1994 genomfördes en extern utvärdering av grundutbildningen med Göran Ahrne och Rune Åberg, sociologiprofessorer i Stockholm resp. Umeå, som utvärderare. Resultatet presenterades i en rapport i december 1994. I samband därmed tillsattes en kommitté inom grundutbildningen som under vårterminen 1995 utarbetade ett åtgärds paket som genomfördes under 1996. Under våren 1997 har en total omorganisation av grundutbildningen beslutats med utgångspunkt i målsättningen att samtliga våra kurser skall "...förmedla och uppmuntra ett kritiskt, utforskande, reflektivt och öppet förhållningssätt till kunskap", bl. a med hjälp av en problemorienterad pedagogik.

Fokus i vårt utvärderingsarbete har legat på de vetenskapliga och pedagogiska dimensionerna av utbildningskvaliteten. Med hjälp av terminsenkäten försöker vi ta reda på vad studenterna anser att de lär sig och hur de värderar sociologiutbildningen när det gäller kritiskt tänkande. Detta har att göra med att vi faktiskt försöker utforma grundutbildningen på ett visst sätt. Vi använder t. ex. läroböcker redan på den lägsta nivån inom grundutbildningen som framställer det kritiska tänkandet som ett slags sociologisk forskningsideologi. För att endast göra några axplock ur tre introduktionsböcker som används eller har använts på den allra första kursen i sociologi vid universitetet i Lund, kan nämnas att Dag Østerberg talar om att sociologin skall skrapa bort fernissan och få det undanträngda att tränga fram:

"I detta avseende har all sociologi något undergrävande, nedbrytande och respektlöst i sig, om än inte i någon omedelbar politisk mening."⁶

Peter Berger beskriver sociologin som en trolös demaskeringsverksamhet och sociologen som en yrkesmässig smygtittare samt påstår att:

⁶ Østerberg, Dag 1991, *Sociologins nyckelbegrepp och deras ursprung*, Korpen, s 9

”...den sociologiska medvetenheten sannolikt uppstår när allmänt accepterade eller auktoritativa samhällstolkningar börjar skaka i sina grundvalar.”⁷

Zygmunt Bauman, slutligen, säger att sociologin skall alienera det sunda förnuftet och fortsätter:

”Det sociologiska tänkandet undergräver i själva verket tron på att någon tolkning kan vara fullständig och allenarådande. ... För de makthavare som är besatta av den ordning som de har planerat utgör sociologin en del av ’ordan’ i världen; ett problem snarare än en lösning.”⁸

Det vore överdrivet att påstå att alla sociologer föreställer sig sociologin på detta sätt men föreställningen tycks vara starkt förankrad i lundasociologin, vilket kan ha att göra med att dess själ är kunskapsmässigt anarkistisk. Joachim Israel, professor vid lundainstitutionen 1971-86, har från sin utgångspunkt beskrivit denna i en intervju:

”Jag betraktades i Lund under de åren av de borgerliga som marxist och av marxisterna som borgerlig... jag fick lära mig att försöka sitta bekvämt mellan två stolar... Det första jag gjorde var att deklarerat att jag inte trodde på någon vetenskap med stort V utan vad vi skulle arbeta för var en multivariat vetenskap. ... En extrem positivist därefter — ... — attackerade mig hårt i Sydsvenska Dagbladet som en vetenskapens förstörare och han var alldeles rabiatt i sin kritik av min verksamhet. Men han fick ha sin avdelning och sina doktorander, Therborn fick sin grupp och sina elever och jag arbetade med dem som intresserade sig för de frågeställningar som var aktuella för mig. Vi hade fyra sådana grupperingar och det skapades snart en väldig bredd på forskningen där. Redan efter något år hade vi 140 aktiva doktorander och de kom från hela landet. Vi bedömde avhandlingarna enligt de förutsättningar som gällde för respektive vetenskaplig inriktning.”⁹

⁷ Berger, Peter L. 1990, *Invitation till sociologi*, Rabén & Sjögren, s 43

⁸ Bauman, Zygmunt 1992, *Att tänka sociologiskt*, Korpen, s 288

⁹ Forser, Tomas 1997, *Vår ilsknaste professor*, intervju med Joachim Israel i *Ordfront* Magasin 3/97 (citatet s 57)

Flera olika teoretiska och metodologiska riktningar lever alltså sida vid sida inom Sociologiska institutionen i Lund. Det finns vidare en stark tradition inom lundasociologin som Allardt benämnt utforskning av ”kulturell mening och sociala intentioner”¹⁰, inom vilken det kritiska tänkandet har en framträdande plats. Detta fick sin speciella spegling i den självvärdering som gjordes inom grundutbildningen. Det framkom då att många inom grundutbildningen i sociologi föreställer sig den vetenskapliga och pedagogiska verksamheten vid Sociologiska institutionen i Lund som ett torg där kunskap flödar fritt oberoende av gränser och hierarkier och där det kritiska tänkandet av det skälet befrämjas. Det välfungerande kunskapstorget sågs också som ett sätt att göra motstånd mot den fabriksmodell som universiteten i allt högre grad pressas in i: där vi producerar examina, där pengar och tid är centrala kategorier och där endimensionella kvantitativa mätningar skall befrämja effektivitet i rent företagsekonomisk mening och — borde kanske tilläggas — där studenten ses som en kund som i synnerhet efterfrågar de examina som utbildningsfabriken producerar.

Mångdimensionellt universitet:

klostret, marknaden och självorganisationen

Av en mängd olika skäl diskuteras nu hur universiteten och högskolorna bör utvecklas. Främst har nog det att göra med den nuvarande ekonomiska situationen i Sverige där universitetsutbildning kommit att ges en särskild samhällsekonomisk, men också individekonomisk, mening: både som ekonomisk tillväxtagent och som arbetsmarknadspolitisk åtgärd. (En av de stora partipolitiska förändringarna under senare år torde för övrigt vara den realpolitiska, om än inte retoriska, enigheten kring universitetsutbildning som arbetsmarknadspolitisk åtgärd.) Föreställningarna om universitetsutbildning präglas negativt och posi-

¹⁰ Allardt, Erik 1994, *Reflexioner kring utvecklingslinjerna i svensk sociologi*, föredrag hållet vid Sociologiska institutionens i Stockholm 40-års jubileumsseminarium 8/12 1994 (stencil), s 14

tivt av detta. Universitetsutbildning ger upphov till förhoppningar av kanske främst ekonomisk och arbetsmarknadspolitisk natur — som i fallet med de nya högskolorna i Malmö och Stockholm — men också farhågor om att universitetsutbildningens traditionella karaktär kommer att utslätas eller helt försvinna. Universitetsutbildningen har dessutom under senare år kommit att bli ett mycket viktigt inslag i den retoriska konstruktionen av Sveriges framtid. I ett samhälle förlamat av krismedvetande¹¹ producerar universitet och högskolor framtidsförhoppningar.

En mycket påtaglig konsekvens av detta är, som nämnts, att universitets- och högskoleutbildningen ökat kraftigt under senare år: under 1990-talet har den ökat med 50 %. I jämförelse med situationen 1965 börjar universitetsutbildningen 1995 bli ett massfenomen, vilket följande tabell visar.

Tabell 1: *Studenter och doktorander 1965 resp. 1995*

	1965	1995 ¹²
Studenter	22.334 ¹³	246.002
Doktorander	7.144 ¹⁴	16.000

Den utveckling som framträder i tabellen reser frågor om på vilket sätt universitetsutbildningen, ja själva universitetet som fenomen, förändrats. Är universitetet och universitetsutbildningen 1965 med 22.000 studenter detsamma som universitetet och universitetsutbildningen 1995 med 246.000 studenter? Redan kvo-

¹¹ Om detta se Persson, Anders 1996, Kris och risk — diskurser över katastrofen, i *Tvärsnitt* 1/1996

¹² Data hämtade från Högskoleverkets projekt *Studenterna i Sverige* (StudS). Rapport ännu ej publicerad men preliminära resultat finns på Högskoleverkets hemsida: <http://www.hsv.se/Ufyra/studs.html>

¹³ Bruttoinskrivna = samtliga nyinskrivna studenter. *Statistisk årsbok* 1966

¹⁴ Samtliga licentiander och doktorander höstterminen 1965. *Utbildningsstatistisk årsbok* 1979, tabell 8 C.7

ten mellan studenter och doktorander vid resp. tidpunkt (från 1 doktorand per 3 studenter 1965 till 1 doktorand per 15 studenter 1995) indikerar en utveckling från elituniversitet till massuniversitet. Kopplar vi sådana resonemang till frågan om universitetsutbildningens kvalitet blir följden att kvalitetsdiskussionen kontextualiseras. Kontextualiseringen är viktig eftersom de kvalitetsbegrepp vi använder knappast kan vara oberoende av vare sig universitetsutbildningens faktiska utveckling eller föreställningar om den. Omständigheterna kräver t. ex. att ett elituniversitet bedöms mot bakgrund av ett annat kvalitetsbegrepp än ett massuniversitet. I ett elituniversitet fokuseras mycket av "kvalitetsarbetet" på selektion av studenter, medan massuniversitetets kvalitetsarbete torde fokusera mer på socialisation (i vid mening bildning, utbildning och vetenskaplig fostran). Elituniversitetet har forskningsinriktning, medan massuniversitetet har undervisningsinriktning vilket t. ex. kvoten mellan antalet studenter och doktorander 1965 resp. 1995 antyder. Mot den bakgrunden kan man t. ex. fundera över universitetskanslerns påstående att "...grundutbildningen intar den centrala platsen för all verksamhet vid högskolan. Det är min övertygelse att en grundläggande högskoleutbildning som präglas av kvalitetstänkande kommer att vara kvalitetsdrivande för alla områden av högskolans aktiviteter. Den kommer att vara kvalitetsdrivande inom forskningen genom att betona det nödvändiga med forskningsanknytning av undervisningen."¹⁵ Detta äger nog framför allt giltighet inom ett massuniversitet i vardande, eftersom elituniversitetets självklara forskningsinriktning då håller på att överges. Det är främst inom massuniversitetet som kvalitet måste säkras genom forskningsanknytning av utbildning.

När nu den svenska universitetsutbildningen går in i en fas där vi på allvar kan börja tala om massutbildning och massuniversitet, blir själva föreställningen om vad universitetet är intressant att fundera över¹⁶. I det följande ska jag disku-

¹⁵ *Granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor*, Högskoleverkets rapportserie 1995: 1R, Högskoleverket, s 6

¹⁶ Sådana funderingar återfinns t. ex. i Sverker Sörlin, *Universiteten som drivkrafter*, SNS

tera tre sådana föreställningar, vilka alla mer eller mindre utvecklade figurerar i den nuvarande diskussionen om universitetsutbildningens utveckling. Dessa föreställningar kallar jag klostret, marknaden och självorganisationen.

Klostret — socialt reservat för självutnämnd elit

Tidigare hade universitetsutbildning karaktären av ett socialt reservat där en av myndigheterna utnämnd elit utbildades för olika, i synnerhet statsmaktsreproduktiva, uppgifter. För vissa student- och forskarkategorier hade universitetet snarast klosterkaraktär: vistelsen där representerade ett slags exil, en tillfällig eller definitiv reträtt från samhällets ekonomiska och politiska scener. Universitetet var en plats som erbjöd möjligheter till kontemplation över världen utanför. Universitetsutbildningens aura hade nog mycket att göra med denna kombination av elitism och klosterkaraktär.

Auran hotas när universitetsutbildning börjar anta karaktär av massfenomen. Den självklara elitism som tidigare hängde samman med universitetsutbildning försvinner när det blir fråga om massutbildning, samtidigt som klosterkaraktären utmanas av det nyttoperspektiv på utbildning som tidigare nämnts. Universitetsutbildningen ger förvisso fortfarande sitt bidrag till det sociala och kulturella kapitalets tillväxt, för att använda den franske sociologen Bourdieus begrepp¹⁷, men inte längre så självklart. Vi måste nu differentiera universitetsutbildningen i t. ex. elitutbildningar och andra utbildningar för att kunna fortsätta att erfara universitetsutbildningens elitistiska karaktär¹⁸. Vidare måste vi nog också differentiera utbildningar med avseende på om de är mer eller mindre kontemplativa resp. mer eller mindre ekonomiskt nyttoinriktade. Den svenska sociologins senare utveckling har t. ex. klart kontemplativa inslag: från vad som upplevdes

Förlag 1996 och i artikeln ”Idén om universitetet har behållit sitt grepp” av Stig Strömholm (*Svenska Dagbladet* 28/4 1997)

¹⁷ Se t. ex. ”Distinktionen” i Bourdieu, Pierre 1993, *Kultursociologiska texter*, Symposium

¹⁸ Om detta se t. ex. Gesser, Bengt 1985, *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*, Arkiv

som nyttigt offentligt utredande till ett slags klostertillvaro där en del sociologiskt teoretiserande utövas till synes mest för sin egen skull.

Den elitism som figurerar inom massuniversitetet är således inte samma elitism som förekom i elituniversitetet. Idag handlar det i hög grad om en självutnämnd elit som vill bibehålla universitetsutbildningens sociala reservatskaraktär. Elitism kan konstrueras på flera sätt, av intresse här är den ekonomiskt resp. kulturellt konstruerade elitismen. Universitetsutbildningens ekonomiska elitism har att göra med vad utbildningen leder fram till för slags arbete, i synnerhet dess inkomst och status. De traditionella elitutbildningarna har snarast denna karaktär men till dessa kan idag också läggas sådana som antas ge ett stort bidrag till den ekonomiska tillväxten, till Sveriges position på världsmarknaden osv, i synnerhet tekniskt-naturvetenskapliga utbildningar. Den kulturella elitismen konstrueras å andra sidan genom att kontemplerationen renodlas: det kan då sägas att utbildningen i fråga inte nödvändigtvis är ekonomiskt nyttig, men viktig för demokratin, kulturarvet, bildningen och liknande. Den ekonomiskt konstruerade elitismen är alltså en följd av marknadens efterfrågan, medan den kulturella elitismen kan konstrueras därför att efterfrågan saknas.

Föreställningen om elituniversitetet kan idag vara ett sätt att göra motstånd mot framväxten av massuniversitetet. Motståndet tar sig olika, både kulturelitistiska och ekonomielitistiska uttryck. Det kulturelitistiska motståndet riktas mot massuniversitetets marknadsanpassning, vilken tenderar att släta ut universitetsutbildningens speciella humanistiska och kritiska karaktär. Det ekonomielitistiska motståndet riktas mot universitetsutbildning som arbetsmarknadspolitisk åtgärd. Den förra vill säkra traditionell kvalitet i universitetsutbildningen, medan den senare vill bygga högre murar kring reservatet. Motståndet kan alltså utövas både som ett slags förmodern ("romantisk") reaktion mot universitetets modernisering och som en modern reaktion mot vad som upplevs som icke moderna (möjligen postmoderna) inslag i universitetets utveckling. Trots att de egentligen är oförenliga kan de två elitismerna förenas i ett motstånd mot det

framväxande massuniversitetet, egentligen kanske mot det samhälle i vardande där universitetsutbildning håller på att få en helt annan roll i såväl samhällsliv som individuella liv.

Elitismen figurerar på oreflekterat sätt i olika sammanhang, t. ex. i Lunds universitets strategiska plan där följande rader kan läsas: ”Forskningen vid Lunds universitet bör ligga på en nivå som kan mäta sig med den som finns vid ledande universitet och vetenskapliga institutioner i världen.” I ljuset av universitetens och högskolornas kraftiga tillväxt under senare år till följd bl. a. av den stora arbetslösheten, framstår dessa rader som synnerligen omedvetna. Lunds universitet har tillvuxit kraftigt under senare tid, inte därför att verksamheten där är eller strävar efter att bli världsledande, utan därför att universitetsutbildning är ett betydligt bättre alternativ för unga människor än arbetslöshet. Möjligen kan man tänka sig en differentiering inom universitetet där forskningen eftersträvar världsledarskap och utbildningen i allt högre grad svarar mot den faktiska arbetsmarknadssituationen.

När vi kopplar samman föreställningen om universitetet som kloster med de olika kvalitetsaspekterna, står det åtminstone klart att den kulturelitistiska klosteruppfattningen fokuserar den vetenskapliga kvaliteten. Ekonomielitismen är snarare sammansatt av elitism och föreställningen om universitetet som ett slags marknad, vilken anpassar sig till efterfrågan.

Marknaden — förmedlare som försöker vara kunden till lags

En annan föreställning om universitetet och universitetsutbildningen kan kallas marknaden. Universitetet ses då som en anpasslig organism som har en förmedlande roll vis-a-vis olika kunder. Föreställningen är långtifrån ny men har fått förnyad kraft i den utveckling mot massuniversitet som vi nu upplever. Den framträder på olika sätt beroende på vilken ”kund” som sätts i fokus.

För det första har vi uppfattningen om att universitetsutbildning ska (arbets)marknadsanpassas. Den uppfattningen har varit tillbakaträngd sedan linje-

systemet avskaffades i början av 1990-talet. Linjesystemet uppstod inom ramen för en ambition att arbetsmarknadsanknyta praktiskt taget all universitetsutbildning, vilken nådde sin höjdpunkt för ungefär 15 år sedan och var en i raden av utbildningsreformer som alla var utlöpare av efterkrigstidens rationella och nyttofixerade utbildning- och arbetslivskonjunktur. Inom ramen för detta företag förenades för en tid en rad normalt oförenliga strömningar och intressen: ett modernt (ut)bildningsideal där humankapitalteorin var den teoretiska grundvalen förenades med den socialdemokratiska ideologin om skolan som spjutspets mot framtiden; utbildningssystemets egen krisbekämpning som gick ut på att nyttoinrikta all utbildning förenades med förhoppningar om att den s. k. begåvningsreserven bättre skulle kunna tas i anspråk av arbetslivsförberedande utbildning; marxistisk praxisförankring och materialism förenades med ekonomistiskt nyttotänkande; pedagogiska utvecklingstendenser från förra seklet och början av detta fick ny näring och förenades med föreställningen om att icke utbildningsmotiverade barn bäst kommer till sin rätt i arbetspedagogiska skolor; aktionsforskning förenades med en uppblomstrande arbetslivsforskning finansierad av sektorsorgan som var utlöpare av den s. k. svenska modellen; arbetsgivarförningarnas intresse av att spegla företagsamhetens villkor inom utbildningssystemet förenades med arbetarrörelsens intresse att där få utrymme att spegla sin historia och utveckling.¹⁹ Uppfattningen om (arbets)marknadsanpassning av universitetsutbildningen torgförs idag tillsammans med uppfattningen att universitetet ska samhällsanpassas — som om de vore aspekter av samma sak. Poängen med båda uppfattningarna är att universitetsutbildning inte behöver ha någon mening i sig själv, utan dess mening uppstår i mötet med arbetsmarknad och samhälle. Universitetsutbildningens kvalitet blir detsamma som kvaliteten i

¹⁹ Avsnittet om linjesystemet återfinns också i texten ”Om pedagogiskt motstånd i frivillig utbildning” vilken ingår i Persson, Anders 1996, *Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet*, Lunds universitet: Utvärderingsenheten

förberedelsen av studenterna för arbetsmarknaden eller speglingen av efterfrågan.

För det andra har vi de två snarlika föreställningarna om studenten i centrum och studenten som kund, vilka försöker anpassa universitetet till studenten. Dessa föreställningar är förankrade dels i en numera ganska sliten managementfilosofi och dels i den förvaltningsförnyelse som präglat västerländsk förvaltning och byråkrati under de senaste 15 åren. Om vi återigen aktualiserar de olika kvalitetsaspekterna, kan man konstatera att det studentcentristiska perspektivet leder till att utbildningens ekonomiskt-administrativa och sociala kvaliteter fokuseras. Föreställningen om studenten i centrum och som kund får oss att uppmärksamma sådant som information, studievägledning, väntan, studiemedel, arbetsmiljö i lärosalar och bostäder. Detta är självfallet viktiga aspekter av utbildningskvaliteten men inte de viktigaste. För att sätta dem i fokus måste vi i stället sätta studentens lärande i centrum eller, snarare, sätta relationen mellan studenten och läraren i centrum. Då uppmärksammar vi vad och hur studenten lär. Detta är också vad som i realiteten håller på att ske i det nu framväxande massuniversitetet.

Denna utvecklingstendens understryks av den tredje föreställningen om universitetet som förmedlare, nämligen föreställningen om att universitetet ska ha en viktig roll i det s. k. livslånga lärandet, i fort- och vidareutbildning och liknande. Detta kräver anpassning till efterfrågan på marknaden men också anpassning av utbildningsinnehåll och undervisningsformer till nya studentkategorier.

Självorganisationen — turisternas och vagabondernas lärrelation

Det finns en annan föreställning om universitetet som är intressant i sammanhanget. Den bejakar det faktum att universitetsutbildning nu får en helt ny roll i samhället. Jag kallar den självorganisationen. Den har förankring både i universitetsutbildningens dubbla roller som bytesvärdeshöjare och arbetsmarknadspo-

litisk åtgärd, i massuniversitetets olika studentkategorier och i den pedagogiska förnyelse som nu har påbörjats inom universitetsutbildningen.

Massuniversitetet kan inte vara ett elituniversitet, men kan rymma elitutbildningar inom sig samtidigt som det består av utbildningar vars tillväxt förklaras av arbetsmarknadssituationen för dagens unga. Samma utvecklingstendenser som nu föder fram vad som kallas tvätredjedelssamhället gör sig gällande på detta sätt inom universitetsutbildningen.

Det vore emellertid fel att tänka sig massuniversitetets skiktning endast på detta sätt, snarare finns det överallt ett slags skiktning som gör massuniversitetets mångdimensionalitet än mer utvecklad. Denna skiktning har att göra med dagens studenter. Som framgått av relationen mellan antalet studenter och doktorander 1965 respektive 1995 är det idag en mindre del som stannar vid universitetet, de är på väg någonannanstans. Det finns emellertid olika sätt att vara på väg, ett sätt är turistens och ett annat är vagabondens. Med hjälp av Zygmunt Bauman ska jag utveckla detta något för att senare tillämpa hans resonemang på dagens studenter.

Bauman framställer turisten och vagabonden som två typer, vilka han använder för att beskriva det postmoderna livets verklighet. De har en del gemensamt och en del som skiljer dem åt. Både turisten och vagabonden är besökare, de är exterritoriala: turisten upplever detta som självständighet, medan vagabonden ser det som ofrihet och brist på möjlighet att påverka. Båda rör sig genom

”...rum som andra människor lever i; dessa andra människor kan vara ansvariga för rumsbildningen — men resultatet av deras mödor påverkar inte vagabonden, och speciellt inte turisten. ... Fysiskt nära, andligen avlägset: detta är formeln för både vagabondens och turistens liv.”²⁰

Både vagabonden och turisten är aktiva meningskonstruktörer: inom ramen för sina resp. biografiska tider knyter de samman de platser de besöker med dem

²⁰ Bauman, Zygmunt 1996, *Postmodern etik*, Daidalos, s 297

som tidigare besökts: ”...det finns inget annat som ordnar dem i det här tidsmönstret och inte i något annat”, skriver Bauman²¹ och fortsätter:

”Vagabonden vet inte hur länge han kommer att stanna där han befinner sig för tillfället, och oftast är det inte han som bestämmer när besöket ska upphöra. När han väl är på väg igen bestämmer han sin destination medan han färdas fram och läser vägskyltarna, men inte ens då kan han vara säker på om, och för hur länge, han kommer att stanna på nästa plats. Vad han däremot vet är att uppehållet bara kommer att vara tillfälligt. Det som håller honom kvar på vägarna är besvikelsen över platsen där han gjorde sitt senaste uppehåll och den ständigt pyrande förhoppningen att nästa plats, som han inte besökt än, eller kanske platsen därefter, kan sakna de brister som stött bort honom på de platser han redan provat på.”²²

För turisten är emellertid den enskilda platsens otillräcklighet en tillgång. Turisten kan nämligen

”...efter behag fösa dessa platser åt sidan eller släppa in dem i sin värld. Det är turistens estetiska kapacitet — hans eller hennes nyfikenhet, behov av underhållning, vilja och förmåga att uppleva nya, behagliga och behagligt nya erfarenheter — som tycks äga en nästan total frihet att forma turistens livsvärld; det slags frihet som vagabonden — som för sin försörjning är beroende av den hårda verkligheten på de platser han besöker och bara kan undvika obehag genom att fly sin väg — bara kan drömma om. Turisterna betalar för sin frihet; rätten att nonchalera lokala intressen och känslor, rätten att skapa sin egen väv av innebörder, erhåller de i en kommersiell transaktion. Friheten kommer genom ett avtal, mängden frihet beror enbart på förmågan att betala, och när den väl köpts har den blivit en rätt som turisten högljutt kan kräva...”²³

Låt mig nu fritt försöka tillämpa detta på massuniversitetets studenter.

Inom universitetet är studenterna alltid exterritoriala eftersom deras existensform inom universitetsutbildningen just är rörelse: de rör sig från kurs till kurs;

²¹ A. a., s 296

²² A. a., s 295f

²³ A. a., s 296f

från nivå till nivå; från ämne till ämne. I bästa fall är studenterna under utveckling. Även om så inte är fallet är deras vistelse på varje plats temporär, vilket ger deras tillvaro en helt annan flyktighet än t. ex. universitetslärares. Studenternas existens i rörelse är således inte utmärkande för massuniversitetet (dock har kanske tempot i rörelsen ökat i massuniversitetet, vilket möjligen har gjort livet svårt för den s. k. överliggaren). Det utmärkande för det massuniversitet som nu växer fram i Sverige är snarare att studenterna kan delas in i två typer: de studenter som skulle ha bedrivit universitetsstudier oberoende av den aktuella samhälls- och arbetsmarknadssituationen resp. de studenter som studerar i brist på bättre alternativ. Typerna liknar dem som Bauman benämner turister och vagabonder. Båda typerna kännetecknas av rörelse, men skiljs åt genom att rörelsen har olika karaktär. Massuniversitetet är således det rum som studenterna — som vagabonder och turister — rör sig i. (De ”ansvariga för rumsbildningen” är bland andra vi som arbetar där.)

Vagabonden motsvaras närmast av de studenter vars existens just är en följd av massuniversitetets uppkomst. Deras studenttillvaro varierar således med olika politiska och ekonomiska beslut. I Sverige idag fattas dessa beslut under stark inverkan av en utbredd ungdomsarbetslöshet. Denna studenttyps vagabonderande tillvaro präglas av ett slags ofrihet i den meningen att tillvaron är beroende av tillfälliga beslut och satsningar: det som gäller vid en tidpunkt gäller kanske inte vid nästa. Vagabonderna får ta de kursplatser som finns därför att alternativet är sämre. De har med andra ord ingen position utanför universitetet.

Det motsatta gäller för den studenttyp som motsvarar turisten. Denna student skulle ha funnits vid universitetet i alla händelser, för att skaffa sig en speciell utbildning. Han eller hon har i någon mening en position utanför, åtminstone på det sättet att universitetsutbildningen kan ses som ett medel att uppnå något annat. Ännu tydligare gäller detta för studenter i uppdrags-, fort- och vidareutbildning.

Varje student håller i någon mening på att realisera ett projekt, turisten organiserar det själv medan vagabonden tvingas organisera sitt projekt utan att riktigt veta i vilket kunskaps- och utbildningsmässigt syfte det sker. Det är viktigt att ständigt anstränga sig att se hela bilden eftersom den självklarhet varmed studenten som turist tar del av det universitetet har att bjuda framstår som så tilltalande, att man glömmer bort vagabondens ibland negativa främlingskap. Turiststudenternas förmåga att själva organisera sina studier kan delvis stå som modell för hur universitetsutbildningens lärrelationer borde organiseras. Förmodligen krävs speciella omsorger, motivationsarbete och ett nytt sätt att tänka kring utbildning om också vagabonderna på ett positivt sätt skall omfattas av självorganisationen.

Andra utvecklingstendenser bidrar emellertid också till att självorganisationen växer fram. Ökande studentantal och samtidigt minskande resurser får till följd att studenterna i högre grad får organisera sina studier själv. Detta förhållande tas för övrigt till utgångspunkt för en pedagogisk förnyelse som nu förefaller växa sig stark inom universitetsutbildningen. Många av de nya och nygamla pedagogiska idéer som idag börjar tillämpas inom universitetsutbildningen bygger nämligen just på föreställningen om att studenterna själva ska organisera sina studier, t. ex. problembaserat lärande (PBL), case-metodik och andra participativa pedagogiska praktiker. Även en hel del tillämpningar av informationsteknologi går i denna riktning. Den pedagogiska förnyelse som går över västvärldens universitet innebär överhuvudtaget en av studenterna själva i högre grad organiserad läroprocess²⁴. ”Studenterna är den sista resurs som återstår att exploatera”, som Graham Gibbs, en av de främsta förespråkarna för en förnyad universitetspedagogik, uttryckte det vid ett seminarium vid Lunds universitet hösten 1996.

²⁴ Se t. ex. Ramsden, Paul 1992, *Learning to Teach in Higher Education*, Routledge

Vid massuniversitet som befolkas av turister och vagabonder, vars resurser minskar och som försöker förnya sina undervisningsformer tenderar ett i högre grad självorganiserat lärande att växa fram. Den pedagogiska kvaliteten sätts helt enkelt i centrum. Man kan ana att det är ett nytt universitet som blir till. Med tanke dels på att massutbildning ger universitetet en helt ny roll i samhället och dels på att mötena mellan turist- resp. vagabondstudenterna torde bli allt frekventare, borde den sociala kvaliteten också betonas. Förvisso finns det mycket att oroa sig över i det framväxande massuniversitetet men det har också förutsättningar att bli en scen som organiserar spännande sociala relationer och möten.
