



LUNDS UNIVERSITET

”Efter genomgången kurs ska studenten...”
- om studenters vardagsliv inom det målstyrda universitetet

Författare: Max Persson
Kandidatuppsats: SOCK01, 15 hp
Handledare: Mats Beronius
Sociologiska institutionen, vårterminen 2013

”Efter genomgången kurs ska studenten...”
- om studenters vardagsliv inom det målstyrda universitetet

Författare: Max Persson
Kandidatuppsats: SOCK01, 15 hp
Handledare: Mats Beronius
Sociologiska institutionen, vårterminen 2013

Abstract. Studiens bakgrund är de *lärandemål*, formulerade i termer av *förväntade studieresultat*, som ska finnas för samtliga utbildningar och kurser vid svenska universitet och högskolor. Syftet med studien är att genom kvalitativa intervjuer undersöka hur sex studenter på grundnivå låter sitt handlande styras av lärandemålen. Fokus ligger på studenternas studievardag och vilka synsätt och praktiker de utvecklar för hantera lärandemålen. Som utgångspunkt för studien hävdas att lärandemålen kan förstås som ett normsystem som avser få studenterna att handla på ett visst sätt. Mot bakgrund av detta handlar studien om att undersöka interaktionen mellan studenterna och normsystemet, ett upplägg som är inspirerat av Hacking (2004). För att tolka interaktionen används huvudsakligen begreppen: ritual, primär och sekundär anpassning, praktik och den tysta läroplanen. De huvudsakliga resultaten är följande: (1) De intervjuade studenterna beskriver hur de rutinartat vid varje ny kurs tar del av lärandemålen samtidigt som de allra flesta hävdar att de *inte* låter sitt handlande styras av målen under kursens gång. Mot bakgrund av detta hävdas att kurrintroduktionen kan förstås som en *målstyrningsritual* där studenternas förhållande till lärandemålen står och väger mellan anpassning och subtilt motstånd. (2) Bland studenterna kan tre sätt att organisera sina studier observeras. Vi kan tala om det *målstyrda*, *tentamensstyrda* och *intressestyrda lärandet*. Varken då det gäller det tentamens- eller intressestyrda låter studenterna i någon större utsträckning sitt handlande styras av de på förhand uppsatta lärandemålen. Utmärkande för det målstyrda lärandet, däremot, är att studenten organiserar sina studier mot bakgrund av kursernas lärandemål och aktivt försöker följa och uppnå dem. (3) När det handlar om det målstyrda lärandet ägnas mycket av studentens tid åt aktiviteter som inte direkt handlar om att tillägna sig specifika kunskaper och färdigheter eller om att öva sin självständiga och kritiska omdömesförmåga, utan om att koordinera detta tillägnande gentemot lärandemålen. Jag hävdar att vi i detta fall kan tala om *måluppfyllelsens praktik*.

Keywords: högre utbildning, Bologna processen, lärandemål, mål- och resultatstyrning, målstyrningsritual, måluppfyllelsens praktik, den tysta läroplanen

Innehåll

1. Inledning	1
2. Utgångspunkter	4
2.1 Syfte och forskningsfrågor	4
2.2 Forskningsöversikt	4
2.3 Teoretiskt perspektiv	7
2.4 Metodologiskt tillvägagångssätt	9
2.5 Disposition	12
3. Kursintroduktionen som målstyrningsritual	13
4. Det målstyrda, tentamensstyrda och intressestyrda lärandet	16
4.1 Det målstyrda lärandet	16
4.2 Det tentamensstyrda lärandet	18
4.3 Det intressestyrda lärandet	20
4.4 Primär respektive sekundär anpassning i förhållande till det målorienterade pedagogiska synsättet	23
5. Måluppfyllelsens praktik	25
5.1 Måluppfyllelsens praktik: att följa och uppnå förutbestämda mål	25
5.2 Att lära sig följa och uppnå förutbestämda mål – en del av det målstyrda universitetets tysta läroplan	26
6. Slutsatser	29
Referenser	32
Bilaga 1 Intervjuguide	35

1. Inledning

Högskolereformen 2007, som var ett resultat av Bolognaprocessen¹, innebar att det ska finnas så kallade *lärandemål* för samtliga utbildningar och kurser som anordnas vid svenska universitet och högskolor. Lärandemålen ska vara formulerade som *förväntade studieresultat*, vilket innebär att de ska beskriva vad studenten skall kunna vid avslutad utbildning eller kurs (*Regeringens proposition 2004/05:162*; Lindberg-Sand 2008: 11ff).² Dessutom ska alla utbildningar och kurser präglas av ett så kallat *målorienterat pedagogiskt synsätt* vilket innebär att kurserna ska planeras så att lärarnas och studenternas aktiviteter under kurserna riktas in på att uppnå lärandemålen och att examinationen ska användas som ett mått på hur väl studenten når lärandemålen. När den dåvarande socialdemokratiska regeringen presenterade det målorienterade pedagogiska synsättet skrev de följande:

Den grundläggande principen är i korthet att planeringen av kurser och utbildningar skall ske utifrån beskrivningar av de kunskaper som studenterna förväntas ha tillägnat sig vid slutet av kursen eller utbildningen. [...] Genom att formulera mål för varje kurs tydliggörs vilka kunskaper varje student förväntas ha vid slutet av kursen för att bli godkänd. (*Regeringens proposition 2004/05:162*, s. 93).

Detta upplägg tillämpas, i alla fall enligt de officiella styrdokument, även inom Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet, där den här studien har genomförts. Citatet i den här uppsatsens titel – *Efter genomgången kurs ska studenten...* – är hämtat från fakultetens mall för hur lärandemålen ska vara formulerade. I mallen skriver fakulteten att målen ska vara ”aktiva, observerbara och examinerbara”, vilket betyder att de ska beskriva kunskaper och beteenden hos studenten som en examinator kan observera och examinera och att de ska formuleras med *aktiva verb*. Kursplanerna ska innehålla mål ur följande tre kategorier: kunskap och förståelse, färdighet och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt. (*Mall för kursplaner vid samhällsvetenskapliga fakulteten*, 2012). I andra dokument rekommenderas att kursplaner, som ska innehålla lärandemål, ska finnas tillgängliga för studenterna senast en månad före sista ansökningsdag till kurserna och att en examination är att betrakta som ”en prövning av i vad mån en enskild student uppnått lärandemålen för en kurs” (*Riktlinjer för relationen mellan Lunds universitet och universitetets studenter*, 2008; se även *Granskning av universitetets hantering av kursplaner*,

¹ Bolognaprocessen är ett samarbete mellan 47 europeiska stater om högre utbildning. Det officiella syftet är att skapa ett gemensamt europeiskt område för högre utbildning, standardisera nationella utbildningssystem, öka medborgarnas rörlighet och anställningsbarhet och öka Europas konkurrenskraft som utbildningskontinent.

² Regeringen är ansvarig för att formulera de lärandemål som återfinns i högskoleförordningens examensordning, dessa kallas examensmål och beskriver vad studenterna ska kunna för olika examina (SFS 1993:100 bilaga 2). Lärosätena är i sin tur ansvariga för att formulera lärandemål för kurser som beskriver vad studenterna skall kunna vid avslutad kurs (SFS 1993:100 6 kap. 15§).

2012). Vi ser alltså att lärandemålen och det målorienterade pedagogiska synsättet i någon mening tillämpas även vid Lunds universitet.

Detta sätt att organisera undervisning och utbildning, som innebär att både lärare och studenter aktivt förväntas arbeta för att uppnå de på förhand uppsatta målen, har beskrivits som ett *målstyrt lärande* (Elmgren & Henriksson 2010: 140) och utvecklats av utbildningspsykologen John Biggs. Biggs har kallat det för *constructive alignment* eftersom det handlar om att sammanlänka på förhand uppsatta mål för studenternas lärande med kursaktiviteterna och examinationen (Biggs 1996).³ Genom hela uppsatsen kommer jag att tala om *lärandemål* och *det målorienterade pedagogiska synsättet*, när jag gör det avses de betydelser som begreppen givits ovan.

Det som beskrivits ovan kan förstås som ett av flera uttryck för den ökade betydelse som mål och resultat fått inom ramen för den statliga styrningen av högre utbildning i Sverige de senaste åren (Wedlin 2011; Hall 2012).⁴ Några vetenskapliga studier har den senaste tiden behandlat hur lärosäten och i viss mån den akademiska professionen (lärare och forskare) påverkas av denna styrning som brukar benämnas målstyrning eller mål- och resultatstyrning, dessa studier kommer att behandlas i forskningsöversikten. Men få eller inga studier har empiriskt behandlat hur studenter påverkas av eller förhåller sig till styrningen. Däremot har upplägget med lärandemål och det målorienterade pedagogiska synsättet både sina förespråkare och kritiker. Förespråkarna menar att studenter behöver tydliga mål. Exempelvis skriver de pedagogiska utvecklarna Maja Elmgren och Ann-Sofie Henriksson att:

Studenterna behöver veta vilka kunskaper och färdigheter som lärarna anser vara mest väsentliga. Det ska tydliggöras i mål för examina, för hela utbildningar, för kurser och ibland för enskilda moment. Studenterna ska inte behöva gissa! ... Om målen är tydliga så kan energin läggas på att uppnå dem istället för att gissa vilka de är. (Elmgren & Henriksson 2010: 53)

Kritikerna av detta synsätt menar i sin tur att ett upplägg där det redan på förhand står klart vad studenterna ska kunna efter genomförd kurs eller utbildning hämmar studenternas nyfikenhet och personliga och intellektuella utveckling, och därmed den högre utbildningens övergripande mål om att fostra självständigt och kritiskt tänkande studenter och medborgare

³ Men upplägget med lärandemål anknyter även till en äldre tradition av att formulera mål för hur studenter, genom utbildning, ska förändras. Exempelvis kan Benjamin S. Blooms taxonomi över utbildningsmål från år 1956 nämnas. Med ett språkbruk som speglar den tidens intresse för social ingenjörskonst definieras mål som ett slags ett verktyg för att prioritera vilka ”förändringar” i studenters ”tänkande”, ”känslor” och ”handlande” som utbildning avser leda till, givet vissa begränsade resurser (Bloom 1956: 26).

⁴ Ett annat uttryck för detta, som bara kort kan nämnas här, är det nya systemet för kvalitetsutvärdering som tillkom år 2011 och som avser utvärdera utbildningars kvalitet genom att bl.a. bedöma hur väl studenternas ”faktiska studieresultat” (examensarbeten) överensstämmer med de ”förväntade studieresultaten” (examensmålen) (se t ex *Kvalitetsutvärdering av sociologi och närliggande huvudområden* 2012: 4). Studenternas målluppfyllelse betraktas alltså som ett mått på utbildningens kvalitet och kopplas i sin tur till lärosätenas resurstilldelning och examenstillstånd (Fokus på kunskap – kvalitet i den högre utbildningen : regeringens proposition 2009/10:139).

(se t ex Karlsruhn 2012: 106; Ankarloo 2012; Friberg 2012; Rider 2012). I denna uppsats står varken lärandemålen i sig, eller debatten om dem, i fokus. Jag försöker heller varken inta förespråkarnas eller kritikernas perspektiv. Istället undersöks hur sex studenter inom Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet låter sitt handlande styras av lärandemålen i sin studievardag.

2. Utgångspunkter

I detta kapitel kommer jag att formulera uppsatsens syfte och forskningsfrågor. Jag kommer att redogöra för tidigare forskning och beskriva undersökningens övergripande teoretiska perspektiv och metodologiska tillvägagångssätt.

2.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den här studien är att på empirisk väg undersöka hur sex studenter på grundnivå inom Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet förhåller sig till och låter sitt handlande styras av lärandemålen, och därmed utöka den vetenskapliga förståelsen av ett utforskat fält. Avsikten är *inte* att undersöka lärandemålen eller det målorienterade pedagogiska synsättet i sig eller den debatt som omgärdar detta. I den här studien försöker jag varken inta förespråkarnas eller kritikernas perspektiv på lärandemålen. Istället försöker jag undersöka hur lärandemålen framstår ur de enskilda studenternas perspektiv. Detta gör jag genom kvalitativa intervjuer där fokus riktas mot studenternas erfarenheter från sin studievardag och de synsätt och praktiker som de utvecklar för att hantera lärandemålen.

Mot bakgrund av det som sagts här ovan och i uppsatsens inledning vill jag ställa följande forskningsfrågor:

- I vilken utsträckning och varför låter studenterna sitt handlande styras av de på förhand och av andra uppsatta lärandemålen?
- Hur går det rent praktiskt till när studenter försöker följa och uppnå lärandemål?

2.2 Forskningsöversikt

I arbetet med den här undersökningen har jag inte funnit några vetenskapliga studier som empiriskt har undersökt hur studenters praktiker inom den högre utbildningen påverkas av tillkomsten av lärandemål inom ramen för den statliga mål- och resultatstyrningen. Däremot har jag funnit några studier, som visserligen inte empiriskt undersökt detta, men som på ett eller annat sätt berör hur studenter påverkas av styrningen. Innan jag redogör för dessa studier kommer jag att titta närmare på tidigare forskning om vad som kännetecknar målstyrning och mål- och resultatstyrning (orden används här synonymt).

Företagsekonomen Linda Wedlin, som skrivit en kunskapsöversikt över mål- och resultatstyrning utifrån tidigare forskning, menar att intresset för att styra och reglera kunskap och kunskapsproduktion ökat de senaste åren och att dessa styrförsök bland annat tar sig uttryck som statlig mål- och resultatstyrning riktad mot universitet och högskolor. Den allmänna uppfattningen, för att använda Wedlins ord, om vad detta betyder är att

resultatnriktade mål och uppföljning av verksamheters resultat fått ökad betydelse till fördel för styrning med hjälp av regler för hur verksamheter ska utformas (Wedlin 2011: 3f). Det är dock oklart om så verkligen är fallet exempelvis påpekas att målstyrning lokalt i verksamheter ibland tenderar att översättas till mer traditionella regler (Hall 2012: 105). Wedlin menar att mål- och resultatstyrning av högre utbildning och forskning innebär att det ställs ökade krav på exempelvis utbildningars (ekonomiska) nytta och användbarhet men även att universitet och högskolor betraktas som målinriktade organisationer som förväntas konkurrera med varandra på marknadslika villkor. Hon pekar även på att talet om och uppföljningen av verksamheters kvalitet och effektivitet blir mer centralt (Wedlin 2011). Mot bakgrund av detta kan även nämnas att mål- och resultatstyrning kan betraktas som en del av det mer övergripande styrparadigmet *New Public Management* som i korthet innebär att offentliga tjänster (t ex utbildning) ska produceras på marknadslika villkor (Hall 2012: 31-42).

Statsvetaren Patrik Hall har undersökt hur förvaltningen vid ett svenskt lärosäte hanterar införandet av mål- och resultatstyrning och andra managementliknande styrtekniker. Han menar att den högre utbildningen i Sverige, genom Bologna-processen, blivit ett mer fulländat mål- och resultatstyrd verksamhet (Hall 2012: 91f). Det innebär att "rationalitetsnormen" inom högre utbildning stärkts vilket betyder att "utbildningar ska ha ett tydligt mål och man ska kunna mäta resultaten mot målen." (Hall 2012: 87). Samtidigt menar Hall att det är oklart om och hur den dagliga verksamheten inom den högre utbildningen verkligen förändras i enlighet med den förändrade styrningen: "Det som styr utbildningarnas utformning är med all sannolikhet fortfarande vilken utbildning som gavs terminen före, snarare än vilken utbildning som är mest ändamålsenlig enligt Bologna-processens rationella modell." (Hall 2012: 104). I det här sammanhanget kan även nämnas att statsvetaren Kristian Sjøvik, när Bologna-processens lärandemål skulle implementeras i kursplaner inom den högre utbildningen, talade om *riskerna* för ett slags "symbolisk implementeringsprocess" (Sjøvik 2008: 13).

Det finns även en del studier som har undersökt mål- och resultatstyrningens framväxt både inom offentlig förvaltning i allmänhet (Rombach 1991; Sundström 2003; Tarschys & Lemne 2013) och i skolan (Wahlström 2009; Larsson 2013). Sociologerna Anders Persson och Lisbeth Ranagården (2012) pekar, i sin områdesöversikt över målstyrningens framväxt inom högre utbildning i Sverige, på att utbildning vid högskolor och universitet kommit att bli alltmer *målinriktad* från och med 1960-talet. Genom det reformarbete som påbörjades på 60-talet och som ledde fram till högskolelagens tillkomst 1977 fick den högre utbildningen en övergripande lagstadgad målsättning där tydlig yrkesinriktning av utbildningen kombinerades

med mer traditionella akademiska mål om att studenterna skulle utveckla sitt kritiska tänkande (Persson & Ranagården 2012: 3; Persson 2012b). Persson och Ranagården menar emellertid att den högre utbildningen först efter högskolereformen 1993 kan betraktas som *målstyrd* och att detta förstärks genom Bolognaprocessens genomförande i Sverige 2007 och införandet av Högskoleverkets (nuvarande Universitetskanslerämbetets) kvalitetsutvärderingssystem 2011 (Persson och Ranagården 2012: 4f). Bolognaprocessen innebar ju, vilket berördes i den här uppsatsens inledning, bland annat tillkomsten av lärandemål formulerade som förväntade studieresultat. Persson och Ranagården menar att en viktig bakgrund för att förstå tillkomsten av målstyrning är de förändringar som universitetsinstitutionen genomgår under efterkrigstiden. År 1950 studerade strax under 20 000 studenter inom högre utbildning i Sverige, tjugo år senare var antalet studenter ca 120 000. Denna utveckling har av sociologen Michael Trow beskrivits som förändringen från ett system för elitutbildning till ett för massutbildning (Börjesson 2011: 1-3). När den högre utbildningen alltmer får karaktären av massutbildning under 1960-talet så blir den också alltmer målinriktad. Detta förstärks sedan under 1970- och 80-talen och särskilt från och med 1990-talet då även antalet studenter återigen ökar kraftigt, från ca 150 000 till 370 000 (Persson & Ranagården 2012: 2).

Som nämnts ovan har få eller inga studier empiriskt behandlat hur studenters praktiker inom den högre utbildningen påverkas av tillkomsten av lärandemål inom ramen för den statliga mål- och resultatstyrningen. Det finns dock en del arbeten som pekar på en tendens som är intressant för uppsatsen. Pedagoger som tidigare har studerat målstyrning inom den obligatoriska skolan och gymnasieskolan (se t ex Carlgren 2012) menar i en debattartikel att målstyrning inom utbildningsväsendet gått längre än inom många andra verksamheter eftersom den där inte enbart rör övergripande organisationers (t ex en skolas) resultat utan elevernas lärande. Hon menar att detta tenderar att omdefiniera elevernas aktiviteter i skolan till att handla om att nå tydliga mål som kan bockas av snarare än att tillägna sig kunskap (Carlgren 2013). Filosofen Sharon Rider visar på en liknande tendens inom den högre utbildningen (Rider 2012). Samtidigt bygger dessa observationer inte på direkta empiriska studier av studenters aktiviteter och lärande inom skolan och den högre utbildningen. Men både Carlgren och Rider pekar på att något tenderar att ske med studenternas kunskapstillägnande när verksamheten blir målstyrd, detta är intressant för min uppsats. Pedagoger som Ingrid Unemar-Öst (2009) pekar på en fråga som är relaterad till detta i sin avhandling. Hon menar att det skett en förskjutning i betydelsen av ordet mål som kommit till stånd bl.a. genom tillkomsten av mål- och resultatstyrning. Inom det som Unemar-Öst

kallar *den klassiska akademiska diskursen* om den högre utbildningens mål är betydelsen av ordet mål förenat med sådant som kritisk skolning och kritiskt tänkande. Dessa mål är inte något som uppnås utan är del i ett slags bildningsprocess och utvecklas genom att man övar sig i vetenskapligt arbete. Till grund för bedömningen av sådana mål ligger inomvetenskapliga kriterier. Unemar-Öst menar att den klassiska akademiska diskursen har utmanats av vad hon kallar *globaliseringsdiskursen*. Inom denna diskurs är mål förenat med studentens anställningsbarhet vilket handlar om att studenterna ska uppnå specifika avgränsade kompetenser som efterfrågas på arbetsmarknaden. Den högre utbildningens uppgift blir då att träna studenterna inom sådana kompetenser och se till så att de blir anställningsbara. Unemar-Öst menar att tyngdpunkten i dag ligger på den senare av de två diskurserna, även om den klassiska akademiska diskursen fortfarande lever kvar (Unemar-Öst 2009: 237f). Det kan nämnas att det finns en rad studier av anställningsbarhetsdiskursen inom högre utbildning (se t ex Fejes 2010). Patrik Hall skriver i relation till detta forskningsfält att dessa forskare bland annat har visat hur akademisk utbildning genom Bolognaprocessen kommit att definieras ”såsom målstyrd aktivitet som ska producera anställningsbara individer på marknadens villkor” (Hall 2012: 114). Samtidigt intresserar detta forskningsfält sig mest för vilka slags studentsubjekt som produceras (läs: skrivs fram) i olika typer av styrdokument för högre utbildning. I den här studien är jag ju intresserad av studenters vardagsliv och praktiker och har därför bedömt fältet som mindre relevant.

2.3 Teoretiskt perspektiv

Mitt teoretiska perspektiv i den här undersökningen är inspirerat av det forskningsfält som filosofen Ian Hacking (2004) beskrivit som studiet av *how people are made up*. Detta fält handlar om att studera hur människor konstrueras och formas inom, eller i förhållande till, vissa särskilda institutionella arrangemang. Hacking har exempelvis studerat klassificering av människor inom humanvetenskapen och hur detta formar människor.

Hacking har flera inspirationskällor, bland annat hämtar han inspiration från idéhistorikern Michel Foucault och sociologen Erving Goffman. Som Hacking ser det studerade både Foucault och Goffman mänskliga konstruktionsprocesser men på två olika sätt. Medan den förstnämnde intog ett perspektiv som, enligt Hacking, bäst beskrivs som *top-down*, intog den senare ett *bottom-up* perspektiv. Medan Foucault, genom sin arkeologiska metod, undersökte övergripande tankesystem och vilka slags människor sådana *diskurser* skapar, undersökte Goffman hur människors sociala interaktion inom konkreta institutioner får konsekvenser för deras sätt att handla och vara. Hacking skriver att Foucault visade hur ”historical settings

work on people to form their potentialities, but never indicate how this happens in daily life. Goffman does that in rich detail, but gives no hint of how the surrounding structures themselves were constituted.” (Hacking 2004: 288). Enligt Hacking behövs båda perspektiven om man vill studera hur människor konstrueras och formas och han försöker placera sig mitt emellan.

En annan viktig inspirationskälla, för Hacking, som bör nämnas är ett slags existentiell och konstruktivistisk föreställning om *människan* i allmänhet. Inom detta perspektiv betraktas människan som en varelse som skapas och formas genom sitt handlande, snarare än som bärare av en viss essens som bestämmer hurdan hon är och ska vara. Samtidigt betonas att människan inte handlar på basis av fria val, utan att sådana val fattas mot bakgrund av sociala, ekonomiska och till viss del biologiska förutsättningar men också i förhållande till mänskligt skapade institutioner av olika slag (Hacking 2004: 281-4). Hacking sammanfattar, med sin coola stil, att: ”All that stuff is the framework within which we can decide who to be.” (Hacking 2004: 283).

Om man vill undersöka *how people are made up* menar Hacking att man bör studera *interaktionen* mellan klassificeringar (t ex diagnoser) och de klassificerade människorna (t ex de diagnostiserade). Eller med Hackings egna ord: ”interactions between classifications of people and the people classified” (Hacking 2004: 279). Hacking tänker sig att den här interaktionen böjlar fram och tillbaka, och han talar om ”the looping effects of classifying human beings” som beskrivs på följande vis: ”Classifying changes people, but the changed people cause classifications themselves to be redrawn.” (Hacking 2004: 279).

I min undersökning har jag valt att betrakta lärandemålen och det målorienterade pedagogiska synsättet som ett normsystem (dvs. ett handlingsdirigerande system) som avser få studenterna att handla på ett visst sätt (se ang. normbegreppet i Baier & Svensson 2009: 37ff). Att göra så får stöd av exempelvis filosofen Sharon Rider som skriver att:

Man kan ju invända att lärandemålen kan anpassas till mer heterogena och diversifierade mål; men faktum är att de aldrig kan anpassas till alla tänkbara resultat eller helt nya idéer och hållningar. Tvärtom kan man utgå från att på förhand uppställda mål alltid innebär ett slags styrning och normativ avgränsning. (Rider 2012: 70)

Men jag är inte intresserad av detta normsystem i sig utan av *interaktionen mellan studenterna och normsystemet*. Den huvudsakliga frågan är då hur studentens sätt att handla och vara formas genom interaktionen med normsystemet men även hur studenten i sin tur omformar normsystemet genom denna interaktion.⁵ När jag använder begreppet interaktion

⁵ I detta sammanhang kan Karl Marx' studier av den kapitalistiska användningen av maskiner inom det moderna fabrikkssystemet lyftas fram. Marx lade bl.a. fokus vid arbetarnas interaktion med maskinerna och hur maskinerna

avses exempelvis studenternas tolkningar och användningar av lärandemålen i sin vardag men även deras eventuella anpassning och motstånd på en mer övergripande nivå. I uppsatsens analysdel är i huvudsak tre begrepp centrala för att tolka interaktionen mellan studenterna och normsystemet. Dessa begrepp är ritual, anpassning och praktik vilka förklaras efterhand som de används i den löpande texten. Andra centrala begrepp är den inofficiella/tysta läroplanen, praktisk/tyst kunskap och föglighet, även dessa begrepp förklaras då de används.

2.4 Metodologiskt tillvägagångssätt

Mitt metodologiska tillvägagångssätt kan beskrivas som etnografiskt inspirerat. Etnografiska studier är generellt sett intresserade av människors vardagsliv i specifika lokala kontexter och betonar vikten av att som forskare försöka förstå de fenomen som framträder genom undersökningen mot bakgrund av den specifika kontexten och ur de deltagande aktörernas perspektiv (Gubrium & Holstein 1997: 24-33; Denscombe 2009: 91ff). I den här studien skulle man kunna säga att jag är intresserad studenters vardagsliv inom den mål- och resultatstyrda högre utbildningen, vilket jag har undersökt genom kvalitativa intervjuer. Mer specifikt har jag varit intresserad av hur lärandemålen framstår för studenterna och om, hur och varför de använder dem i sina studier rent praktiskt.

Tidigare i denna uppsats har jag beskrivit att det finns både förespråkare och kritiker till systemet med lärandemål. Innan jag inledde arbetet med den här studien var jag i stor utsträckning kritisk (i betydelsen negativt värderande) till upplägget med lärandemål. När jag väl inledde studien bedömde jag att det var viktigt att inta ett mer *öppet sinne* (Denscombe 2009: 383-6). Detta gjorde jag genom att rikta in mig på frågan om hur andra studenter (de jag har intervjuat) förhåller sig till lärandemålen. Att göra så tror jag är grunden för att möjliggöra ny förståelse och inte enbart reproducera sin egen förförståelse av det som studeras (Crang & Cook 2007: 13f).

Jag har valt att genomföra studien vid Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet. Orsaken till att jag valt att göra det är dels av bekvämlighetsskäl; det är en fakultet som jag själv är student vid och därför har viss kännedom om i allmänhet men även att platsen som de potentiella intervjupersonerna befinner sig på är nära rent geografiskt vilket

genom denna interaktion kom att definiera, och diktera villkoren för, arbetaren. Han skrev att: "Allt maskinarbete kräver att arbetaren blir tidigt upplärd i sina arbetsuppgifter, så att han lär sig att anpassa sina egna rörelser till en automats oavbrutna, likformiga rörelser. ... [M]askinarbetet ... hindrar musklernas mångsidiga spel och undertrycker all fri kroppslig och andlig verksamhet." (Marx 1969: 367f). Genom att utvidga teknologibegreppet så att det rymmer både maskiner men även exempelvis det löpande bandet, kodifierade normer för hur arbete ska utföras (se t ex Ritzer 1996; Marcuse 1941) skulle Marx studier kunna fungera som inspirationskälla för den här studien. Detta har jag dock inte utrymme att utveckla i denna uppsats.

underlättar genomförandet av studien. Dessutom är fakulteten intressant eftersom den består av institutioner som präglas av olika traditioner. Här finns både traditionella akademiska ämnen och yrkesinriktade ämnen som tillkommit den högre utbildningen senare.

När jag inledde den här studien hade jag relativt liten kännedom om systemet av lärandemål och det målorienterade synsättet, det var därför viktigt att i undersökningens inledningsfas öka min egen kunskap om detta område. Detta gjorde jag både genom att ta del av tidigare forskning på området men, vilket ligger i fokus här, även genom att undersöka centrala styrdokument som berör lärandemålen och det målorienterade pedagogiska synsättet på ett nationellt och lokalt plan. Dokumenten har jag sökt efter på regeringens, riksdagens och Lunds universitets webbplats. Vi kan här tala om att jag inledningsvis genomförde ett slags småskaliga dokumentstudier (Denscombe 2009: 295ff, May 2001: 212ff). De inledande dokumentstudierna var viktiga för att få grepp om lärandemålen och det målorienterade pedagogiska synsättet i den lokala kontexten, dvs. vid Lunds universitet i allmänhet och vid Samhällsvetenskapliga fakulteten i synnerhet.⁶ Centrala frågor när jag tittade på dessa styrdokument var vilka antaganden som görs om studenten och hur studenten förväntas organisera sina studier, enligt dessa dokument. Bara några av dessa dokument tas direkt upp i uppsatsen (framförallt i uppsatsens inledning), när de tas upp refererar jag till dem.

Mitt huvudsakliga empiriska material har jag samlat in genom kvalitativa intervjuer. När jag valde vilka studenter jag skulle intervjua var kriterierna att de skulle ha åtminstone två terminers erfarenhet av studier på grundnivå inom Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet, att det skulle vara en viss spridning då det gäller vilka ämnen de studerade och att jag ville tala med både män och kvinnor. Syftet med detta var *inte* att jag ville genomföra en jämförande studie mellan kvinnor och män eller mellan studenter inom olika ämnesområden, utan för att öka sannolikheten för att studenterna skulle ha olika erfarenheter och olika förhållande till målen. Jag tog kontakt med potentiella studenter att intervjua genom att besöka platser där studenter vistas (studieplatser, caféer, bibliotek) och på dessa platser slumpvis fråga studenter om de ville delta i studien.

Totalt genomförde jag sju intervjuer, varav en var en gruppintervju där två studenter deltog⁷. Intervjuerna pågick mellan 45 minuter och en timme. Alla intervjuerna utom en

⁶ De dokument som jag har tagit del av är regeringspropositioner, förordningar, utvärderingar, studenternas rättighetslista vid Lunds universitet, mallar för hur lärandemål ska formuleras vid Samhällsvetenskapliga fakulteten och universitetet centralt, intern revision av universitetets kursplaner, samtliga kursplaner vid tre institutioner vid universitetet: Statsvetenskapliga institutionen, Socialhögskolan och Institutionen för psykologi.

⁷ Anledningen till att jag valde att genomföra en gruppintervju var eftersom två studenter bad om att få bli intervjuade tillsammans. När jag analyserade den transkriberade gruppintervjun har jag utgått från att intervjupersonerna samspekar och påverkar varandra och därför inte betraktat deras utsagor som frikopplade från varandra utan beroende av varandra.

genomfördes i grupprum på Sociologiska institutionen, en intervju genomfördes hemma hos mig. Alla intervjuerna spelades in för att sedan kunna transkriberas. Jag valde att transkribera och använda fem av intervjuerna (varav en var gruppintervjun), vilket innebär att jag valde bort två intervjuer. Den ena valdes bort för att det var den första intervjun jag genomförde och eftersom jag därefter förändrade studiens inriktning avsevärt. Den andra intervjun som valdes bort var den som jag genomförde allra sist. Jag upplevde att intervjun inte tillförde studien några nya perspektiv eller teman.

Att genomföra intervjuer är förenat med vissa etiska överväganden. Intervjupersonerna informerades om att de själva har rätt att avgöra om de vill vara med i studien och att de har rätt att dra sig ur när som helst. Intervjupersonerna garanterades även anonymitet vilket innebär att deras riktiga namn har bytts ut mot fiktiva och att andra kännetecken som de skulle kunna identifieras genom har plockats bort. Men det innebär även att enbart jag har haft tillgång till de inspelade och transkriberade intervjuerna. Även i tolkningen av intervjumaterialet gäller det att agera etiskt genom att exempelvis försöka undvika falska framställningar och förespeglningar (Denscombe 2009: 193ff).

Studenterna som jag har intervjuat är mellan 20 och 27 år gamla, två är män och fyra är kvinnor. Alla intervjupersonerna har någon förälder som har erfarenhet av eftergymnasial utbildning. Två intervjupersoner studerar på Socionomutbildningen, två studerar på Programmet för personal och arbetsliv, en studerar på Politics kandidat program och en studerar fristående kurser såsom Sociologi, Statsvetenskap, Samhällsgeografi mot kandidatexamen i Statsvetenskap. Alla studerar på grundnivå inom Samhällsvetenskapliga fakulteten och alla har åtminstone två terminers erfarenheter av studier vid fakulteten även om de flesta har mer erfarenhet än så.

Genom intervjuerna försökte jag ta reda på om, hur och varför de intervjuade studenterna förhåller sig till och låter sitt handlande styras av lärandemålen. Under intervjuerna utgick jag från ett antal på förhand formulerade frågor (se intervjuguide bilaga 1) samtidigt som jag ställde många följdfrågor. Intervjuerna kan beskrivas som semistrukturerade (Ryen 2004: 44ff). Frågorna berörde följande teman: intervjupersonens utbildningsmotiv (varför man studerar), intervjupersonens egen och föräldrars utbildningsbakgrund (erfarenheter av tidigare studier), hur intervjupersonen upplever att vara student, hur intervjupersonen organiserar sina studier, vad intervjupersonen upplever förväntas från utbildningens sida av henne/honom som student och hur intervjupersonen tar på vad som förväntas, hur intervjupersonen upplever att bli bedömd vid examination, om intervjupersonen känner till att det finns lärandemål för kurser, hur dessa framstår för intervjupersonen och hur hon/han förhåller sig till dem, hur

intervjupersonen tror att andra studenter och lärare förhåller sig till lärandemålen. Tanken med detta upplägg var att jag först ville skapa mig en bild av intervjupersonernas tidigare erfarenheter, utbildningsmotiv och hur de beskriver sina egna studier för att därmed kunna ställa detta mot hur intervjupersonerna beskriver hur de förhåller sig till lärandemålen. Samtidigt handlar analysen inte om att undersöka kausala samband mellan exempelvis utbildningsbakgrund och studenternas förhållande till lärandemålen, en sådan analys vore intressant men kräver ett annat tillvägagångssätt.

När jag värvade studenter till studien och då jag genomförde intervjuerna informerade jag på ett övergripande plan om studiens syfte. Jag valde dock att inte använda specifika ord som ”lärandemål”, ”det målorienterade pedagogiska synsättet” eller ”mål- och resultatstyrning” när jag gjorde detta eftersom jag bedömde att det skulle kunna påverka både vilka studenter som skulle vilja ställa upp (studenter som är särskilt intresserade, starkt positiva eller starkt negativa till dessa ämnen) och själva intervjun i en viss riktning. Av samma anledning ställde jag alltid frågorna om lärandemål allra sist under intervjun om inte intervjupersonen själv förde dem på tal.

Det bör nämnas att undersökningen bygger på ett litet empiriskt material och man bör vara försiktig med att generalisera resultaten till en vidare studentpopulation än den som undersökts. Undersökningens styrka är att den är explorativ till sin karaktär och syftar till att öka den vetenskapliga förståelsen av ett fält som utforskats i liten utsträckning. Studien kan ge upphov till teman och frågor som kan studeras vidare i andra undersökningar.

2.5 Disposition

I uppsatsens inledning formulerades studiens bakgrund och problem. I detta andra kapitel har uppsatsens utgångspunkter presenterats. Därefter börjar analysen av det empiriska materialet. I kapitel tre analyseras kursintroduktionen utifrån de intervjuade studenternas erfarenheter. Jag menar här att vi kan tala om kursintroduktionen som ett slags målstyrningsritual. I kapitel fyra riktas fokus mot hur studenterna organiserar sina studier och sitt lärande. Vi kan tala om det målstyrda, tentamensstyrda och intressestyrda lärandet. Dessa olika former av lärande ställs sedan mot det målorienterade pedagogiska synsättet med hjälp av begreppsparet primär och sekundär anpassning. I kapitel fem riktas fokus mot det målstyrda lärandet och jag menar att vi här kan tala om måluppfyllelsens praktik. I kapitel sex redogörs kortfattat för uppsatsens slutsatser.

3. Kursintroduktionen som målstyrningsritual

I det följande kommer jag, genom de intervjuade studenternas erfarenheter, placera kursintroduktionen i framställningens centrum. Kursintroduktionen framstår mot bakgrund av intervjupersonernas erfarenheter som det tillfälle där de officiella ramarna såsom schema, lärandemål, kurslitteratur och information om examinationen presenteras av lärarna för studenterna. Ett återkommande tema i intervjumaterialet är intervjupersonernas berättelser om hur lärarna informerar om lärandemålen vid kursintroduktionen och hur de själva tar del av och läser igenom dem vid kursens start, men att lärandemålen sedan har lite betydelse för studenternas och lärarnas aktiviteter under resten av kursen.

Vi kan börja med att titta närmare på hur det kan gå till när studenterna tar del av lärandemålen. I följande intervjuutdrag berättar intervjupersonerna Emelie och Lina, som studerar på Programmet för personal och arbetsliv, hur målen projiceras på tavlan längst fram i föreläsningssalen och hur studenterna rent fysiskt placeras framför dem under den obligatoriska kursintroduktionen:

Max: Talar lärarna ofta om lärandemålen på era kurser?

Lina: Alltså alltid i början av kursen.

Emelie: Ja, på första introduktionen.

Lina: Ja på första introduktionen så är det liksom det här: Kadusch! [Gör en gest som att hon slänger upp lärandemålen på bordet].

Emelie: Ja, då smäller dem [lärarna] ofta upp dem [lärandemålen] på en overhead!

(Utdrag ur gruppintervju med Emelie och Lina, Programmet för personal och arbetsliv)

Intervjupersonerna beskriver informationen om lärandemålen under kursintroduktionen som ett slags envägsriktad kommunikation som tagit över den klassiska föreläsningens form: längst fram vid tavlan står den talande läraren och informerar om de mål som studenterna ska nå och i bänkarna sitter de tysta studenterna och mottar dessa utifrån kommande mål. Interaktionen mellan studenterna och lärandemålen äger alltså rum i den klassiska föreläsningens inramning.

Men samtidigt som lärandemålen *smälls* upp längst fram på tavlan så är det, ur de allra flesta intervjupersonernas perspektiv, oklart huruvida målen påverkar vad de gör under resten av kursen. Intervjupersonen Emelie jämför sitt förhållande till målen under gymnasietiden med hur det är vid universitetet och konstaterar att ”man [inte] behöver rätta sig efter de där målen”. Hon fortsätter:

Emelie: Jag kan säga att jag personligen aldrig har satt mig och gått tillbaka till kursbeskrivningarna och funderat över vad det egentligen är som står där. Utan man skummar igenom den innan kursen och sen låter man kursen gå.

(Utdrag ur gruppintervju med Emelie och Lina, Programmet för personal och arbetsliv)

Även andra studenter beskriver hur de tar del av målen vid kursens start men att de sedan under resten av kursen inte tillskriver dem någon större betydelse. Intervjupersonen Fritiof, som studerar vid Politices kandidat programmet, berättar att: ”Jag brukar väl kolla igenom dem lite snabbt i början av kursen ibland. Men det är väl egentligen inget som jag har i huvudet under kursens gång”. På samma sätt förhåller sig Joakim och Emma, som studerar fristående kurser respektive på Socionomutbildningen, de berättar att lärarna brukar informera om lärandemålen vid kursintroduktionen men att de själva fäster liten vikt vid dem. Samtidigt berättar intervjupersonen Elvira, som studerar på Socionomutbildningen, att hon fäster stor vikt vid lärandemålen under hela kursen men att hon upplever att det finns en diskrepans mellan det målen uttrycker att studenterna och lärarna ska göra under kursen och vad som faktiskt görs.

Intervjupersonerna framställer hur de själva tar del av lärandemålen i kursplanerna vid kursens start och lärarnas information om lärandemålen vid kursintroduktionen som ett slags rutinerad handlingssekvens som upprepas vid varje ny kurs, men som ofta har liten betydelse för själva det vardagliga studiearbete som studenterna är involverade i. Hur kan vi förstå det studenterna berättar?

För att fördjupa förståelsen av det intervjupersonerna berättar avser jag i det följande använda ritualbegreppet som ett slags analytiskt verktyg vilket låter oss se intervjupersonernas erfarenheter utifrån ett särskilt perspektiv. Det kan nämnas att ritualbegreppet tidigare använts inom utbildningsforskning och då för att beteckna mer typiska akademiska ceremonier och riter (Manning 2000) men också för att beteckna mindre typiska skolritualer (McLaren 1986). Skolforskaren Peter McLaren skrev i sin bok *Schooling as a ritual performance* att han i en specifik skolmiljö ville undersöka ”the dynamics of the ritual process both in the performative characteristics of daily lessons and in various resistances to instruction” (McLaren 1986: 3). McLaren menade att ritualer symboliskt överför samhälleliga och kulturella ideologier och att de kan betraktas som politiska event (McLaren 1986: 3f). Detta sätt att betrakta ritualer har inspirerat mig liksom Erving Goffmans. Goffman, som är en av de som vidgat ritualbegreppets betydelse, menade att det kan beteckna ”rutinmässigt och konventionaliserat handlande genom vilket en individ framställer sin respekt för och hänsyn till något objekt av yttersta värde” (Goffman citerad i Persson 2012a: 60). I den målstyrda högre utbildningen synes lärandemålen, det förväntade resultatet av utbildningen, kunna vara detta ”objekt av yttersta värde”, eller med andra ord: det heliga. Genom den ritual som äger rum i föreläsningssalen under kursintroduktionen visar studenterna sin hänsyn till lärandemålen, de förväntade studieresultaten. I den meningen kan kursintroduktionen, såsom ritual, tolkas som

ett uttryck för lydnad under målstyrningens tryck men, som vi ska se, även som ett sätt att utöva ett slags försiktigt och subtilt motstånd, ett sätt att upprätta ett visst friutrymme från detta styrningstryck. En ritual är nämligen ”inte vilket handlande som helst, utan ett handlande som särskilt understryker och vill visa upp att det utförs” (Persson 2012a: 53). Detta är med andra ord ritualens performativa dimension (Hornborg 2010: 14). Genom att studenterna på ett tydligt sätt visar upp att de tar del av målen vid kursens start, för att sedan lägga mindre vikt vid dem och kanske till och med elegant glömma bort dem till dess att det är dags för nästa kursstart, uppvisar studenterna att de tagit del av dem. Mot bakgrund av det som sagts ovan skulle man alltså kunna säga att intervjupersonerna balanserar mellan anpassning och subtilt motstånd i förhållande till lärandemålen under kursintroduktionen.

4. Det målstyrda, tentamensstyrda och intressestyrda lärandet

I föregående kapitel analyserades kursintroduktionen, en situation som intervjupersonerna deltog i med en i stora drag gemensam erfarenhet och definition av vad som pågick. Intervjupersonerna beskrev hur studenterna och lärarna riktade stor uppmärksamhet mot lärandemålen under kursens inledande fas, men att detta sedan tenderade att avta under kursens gång.

I följande kapitel kommer fokus riktas mot hur intervjupersonerna organiserar sina studier. Jag menar att vi kan tala om tre olika lärstrategier. Med *lärstrategier* menar jag olika sätt varpå intervjupersonerna organiserar sina studier och sitt kunskapstillägnande. Mot bakgrund av intervjumaterialet kan vi tala om *det målstyrda lärandet* där studenten aktivt försöker följa och uppnå de förutbestämda lärandemålen för kurserna, vi kan tala om *det tentamensstyrda lärandet* där studenten i hög grad utgår från vad examinationen kommer att handla om och organiserar sina studier mot bakgrund av detta och vi kan tala om *det intressestyrda lärandet* där studenten i hög grad utgår från sitt eget intresse för ämnesområdet och låter detta vara styrande för hur studierna organiseras. Jag kommer nu att först redogöra för de tre olika lärstrategierna så att det framgår vad som skiljer dem åt. Därefter kommer jag att visa hur de olika lärstrategierna kan tolkas som primär respektive sekundär anpassning (Goffman 2007: 135ff) i förhållande till det målorienterade pedagogiska synsättet, som jag redogjorde för i uppsatsens inledning.

4.1 Det målstyrda lärandet

Intervjupersonen Elvira, som studerar vid Socionomutbildningen, är den enda av de intervjuade studenterna som beskriver att hon på ett aktivt sätt försöker följa och uppnå kursernas lärandemål. Hur detta rent praktiskt går till handlar först nästa kapitel om.

Elvira upplever att det som förväntas av henne från utbildningens sida är att hon ska *sköta sina studier*. För henne är detta liktydigt med att uppnå lärandemålen och slutföra kursuppgifterna. Detta ser vi exempel på i följande intervjuutdrag.

Max: Kan du beskriva vad du upplever förväntas av dig som student på din utbildning?

Elvira: Att jag ska sköta mina studier. Och det kontrolleras ju på flera olika sätt. Dels genom utbildningen, men också... att tar jag inte... uppnår jag inte kursmålen och slutför jag inte uppgifterna som ska slutföras under kursens gång så får jag ju inte heller mina högskolepoäng och då får jag ju inte heller något CSN. Så man är ju ganska så kontrollerad på det viset.

(Utdrag ut intervju med Elvira, Socionomutbildningen)

Elvira är den enda av de intervjuade studenterna som på ett så tydligt sätt kopplar samman frågan om förväntningarna, från utbildningens sida, med lärandemålen. För Elvira framstår det delvis som ett tvång att uppnå lärandemålen eftersom progressionen i utbildningen och studiebidragsutbetalningarna bygger på detta. Men Elvira upplever inte detta som ett illegitimt tvång, utan för henne framstår lärandemålen som ett slags nödvändighet. I följande intervjuutdrag ser vi två exempel på detta:

Elvira: De [lärandemålen] behövs ju. De måste ju vara där.

Max: Varför tänker du att de måste vara där?

Elvira: Man måste ju veta vad det är vi ska göra. Det måste ju vara ett tydligt utskrivet mål som alla gemensamt kan titta på.

(Utdrag ut intervju med Elvira, Socionomutbildningen)

Max: Vad tänker du om lärandemålen när du får dem presenterade för dig?

Elvira: Jag skulle nog vilja säga att det har jag inte reflekterat så mycket över... Kursmålen har i princip alltid varit rimliga. För kursmålen svarar ju på något sätt för att vi måste inneha en viss kompetens och kursmålen på något sätt svarar ju mot att det är det här ni behöver kunna för att komma ut på arbetsmarknaden... Så de är ju rimliga.

(Utdrag ut intervju med Elvira, Socionomutbildningen)

I det första intervjuutdraget ovan ser vi att lärandemålen för Elvira framstår som en studieorganisatorisk nödvändighet, dvs. som en förutsättning för att överhuvudtaget kunna studera: *det måste ju vara ett tydligt utskrivet mål*. I det andra intervjuutdraget ovan ser vi att lärandemålen betraktas som en arbetsmarknadsmässig nödvändighet genom att målen för Elvira framstår som ett uttryck för de nödvändiga kompetenser som krävs för att kunna arbeta som socionom. Dessa kompetenser är det som krävs *för att kunna komma ut på arbetsmarknaden*, och därför framstår de som rimliga för Elvira.

Men för Elvira framstår målen inte enbart som ett slags tvång eller nödvändighet, utan även som ett verktyg genom vilket hon kan ta reda på vad som förväntas av henne från utbildningens sida i den praktiska undervisningen.

Elvira: På introduktionen går man alltid från utbildningens sida igenom kursmålen för varje kurs. För att studenterna ska förstå vad som förväntas av dem i utbildningssammanhang. Lärarna skriver också in dem i princip i alla uppgifter som vi gör. Så det går inte att tänka bort dem.

(Utdrag ut intervju med Elvira, Socionomutbildningen)

Elvira förklarar att studenterna på Socionomutbildningen får mycket information om lärandemålen både under kursintroduktionen när nya kurser börjar och genom att studenterna får ut lärandemålen på papper tillsammans med examinationsuppgifterna. Samtidigt upplever Elvira ibland att lärandemålen är ”otydliga” och ”luddiga”, eller som hon också säger alltför ”akademiskt” formulerade och att de istället borde formuleras på ”enkel svenska”. I följande

intervjuutdrag berättar Elvira om att lärandemålen en gång var så *luddiga* att det anordnades en föreläsning för att tydliggöra lärandemålen:

Elvira: Vi skriver just nu en särskild examinationsuppgift och då hade vi en hel föreläsning som handlar om kursmålen. För kursmålen kan vara väldigt luddiga, det kan vara väldigt mycket, du vet, övergripande begrepp som egentligen inte säger så mycket vilket jag blir irriterad över. Så bara det här att, från utbildningens sida, behöva sätta in en föreläsning för att förklara kursmålen, det är ju egentligen ganska komiskt (skratt). Faktiskt.

(Utdrag ut intervju med Elvira, Socionomutbildningen)

Elvira upplever också att det till följd av hur lärandemålen formuleras kan uppstå ett visst glapp mellan vad lärandemålen uttrycker och vad studenterna faktiskt gör under kursen:

Elvira: Jag kan känna att man pratar om kursmålen på ett kanske överdrivet sätt emellanåt. Det blir lite såhär överdrivet tramsigt (härmar): 'För att uppnå kursmålen måste ni göra det här och det här och det här'. Man höjer upp saker och ting till skyarna. Och sen så gör man hälften av det [...] men blir ändå bedömd som godkänd. Det talar för att... att det finns en viss överdrift till vad som förväntas av en och till vad man faktiskt levererar. [...] Jag tror att de [lärarna/ledningen vid Socionomutbildningen] har förväntningar på sig att de måste kunna visa upp att Lunds socionomutbildning utformas på ett visst sätt som lovar att studenterna blir fullbordade socionomer [...] och det förklarar dem genom kursmålen som då naturligtvis måste förmedlas vidare till studenterna och sen hur vi uppnår dem kursmålen, där menar jag, finns det kanske inte alltid en överensstämmelse.

(Utdrag ut intervju med Elvira, Socionomutbildningen)

I intervjuutdraget ovan framgår att Elvira har stor kännedom om systemet med lärandemål och hon framstår som en pådrivande part i frågan om att lärandemålen ska stämma överens med vad studenterna och lärarna faktiskt gör under kurserna.

Sammanfattningsvis upplever Elvira att det som förväntas av henne är att hon känner till och aktivt försöker följa och uppnå lärandemålen. Detta framstår för Elvira både som ett tvång och ett slags nödvändighet. Men Elvira ser också fördelar med att följa lärandemålen och menar att det uppstår problem om de är otydliga. Man skulle mot bakgrund av detta kunna hävda att Elvira låter sitt handlande styras av lärandemålen i stor utsträckning och därmed formas av detta system. Men hon försöker också att omforma systemet med lärandemål: hon driver exempelvis på att målen ska bli tydligare för att gå att använda i studierna och hon driver på att lärandemålen ska stämma överens med vad som görs under kurserna. Avslutningsvis kan vi förstå detta som ett uttryck för ett slags målstyrt lärande.

4.2 Det tentamensstyrda lärandet

Intervjupersonerna Emelie och Lina, som båda studerar på Programmet för personal och arbetsliv, menar att lärandemålen inte är något som man som student behöver ha kännedom om eller aktivt följa. Samtidigt menar de att de uppnår lärandemålen. Emelies och Linas lärstrategi framstår snarare som tentamensstyrd än målstyrd.

Som vi såg i föregående kapitel om kursintroduktionen berättade Emelie och Lina att de

vid en ny kurs' början inledningsvis tog del av kursplanens lärandemål men att de sedan, som de själva uttryckte det, *låter kursen gå* utan att ägna målen någon uppmärksamhet. Anledningen till detta är bland annat att Emelie och Lina anser att kursmålen är alltför *abstrakta* därför till liten hjälp i studiearbetet. Detta ser vi exempel på i följande intervjuutdrag:

Emelie: Ja när man läser en sån här kursbeskrivning, det är ju ett sånt exempel när det är väldigt abstrakt liksom. Man läser en kursbeskrivning och då de här olika målen; vad det är man ska uppfylla... Jag vet första gången man började plugga på universitetet och fick en sån så tänkte man, oh gud det här kommer jag ju aldrig klara, vad innebär det här. Sen inser man att målen, det som står skrivet där är ju beskrivet på ett visst sätt; att du kanske ska analysera på det här och det här sättet. Men det kan du, det är ju bara det att du inte själv sätter ord på vad det är du kan och på vilket sätt du gör det.

(Utdrag ur gruppintervju med Emelie och Lina, Programmet för personal och arbetsliv)

Samtidigt menar Emelie och Lina även att de inte använder lärandemålen i sitt studiearbete eftersom de framstår som alltför tolkningsbara och eftersom det för Emelie och Lina framstår som om inte heller lärarna använder sig av målen. Detta ser vi ett exempel på i följande intervjuutdrag:

Lina: Jag tror många lärare också är medvetna om att eleverna inte har sådär superkoll på kursmålen, och kör lite mer utifrån vad dem själva... eftersom alla lärare tycker ju inte lika i enlighet med dem kursmålen liksom. Många prioriterar väl något annat. [...] Jag tror man nog kan vinkla dem där målen på olika sätt som gör att man kommer ganska långt från dem ursprungliga. Och att man därmed får ut mer av kursen av sin egen approach, än kanske kursplanens liksom. Jag tänker om det kommer in någon ny lärare som får läsa kursplanen, att det är det här som du ska ha med [i kursen]. Jag tänker att det går att göra på väldigt många olika sätt. Och därför kan det väl bli väldigt olika i resultat också.

(Utdrag ur gruppintervju med Emelie och Lina, Programmet för personal och arbetsliv)

Snarare än att låta sina studier styras av de på förhand formulerade lärandemålen kan Emelie och Linas lärstrategi beskrivas som ett tentamensstyrt lärande. Det innebär i korthet att de i sina studier styrs av vad examinationen ska handla om. I följande intervjuutdrag ser vi exempel på detta.

Emelie: Det är ju lite så att allt, en kurs, byggs ju ofta upp ganska snabbt kring att: Ni kommer få er tenta det här och det här datumet och fram tills dess ska ni... Ja men man bygger på det där och det är ju ömsesidigt. Redan från dag ett kommer det ju frågor som "Kommer det här komma på tentan?". Det är ju ganska vanligt. Samtidigt som lärare också kan säga "Det här är inte så viktigt, det här kommer inte att komma på tentan."

(Utdrag ur gruppintervju med Emelie och Lina, Programmet för personal och arbetsliv)

I intervjuutdraget ser vi att Emelie beskriver hur det tentamensstyrda lärandet skapas genom ett ömsesidigt samspel mellan studenter och lärare. Istället för att använda lärandemålen på ett aktivt sätt i sina studier, som vi såg att intervjupersonen Elvira gjorde, använder Emelie och Lina olika slags exempel-tentor som ett verktyg för att ta reda på vad de behöver lära sig.

Lina: På den här kursen som vi hade nu, eftersom det var första gången som den gavs någonsin, så fanns det inga ex-tentor. Så då fick vi ju en typ-tenta. Och den fick vi bara en vecka innan, vilket gjorde att när man skulle tentaplugga två veckor innan så visste man ju i den första av de två veckorna inte vad man skulle göra för man hade ingenting att utgå ifrån egentligen. Förutom uppgifter som man redan hade gjort under kursens gång flera gånger. Arbetsrätten var väl egentligen bäst för då fick vi ut fyra, fem ex-tentor i typ mitten av kursen och då kan man ju sitta och jobba med dem fram och tillbaka.

(Utdrag ur gruppintervju med Emelie och Lina, Programmet för personal och arbetsliv)

Sammanfattningsvis kan Emelies och Linas lärstrategi beskrivas som ett tentamensstyrt lärande där de organiserar sina studier och sitt kunskapstillägnande mot bakgrund av vad examinationen ska handla om och där de använder olika former av exempel-tentor som verktyg för att ta reda på detta.

4.3 Det intressestyrda lärandet

Intervjupersonerna Joakim, Fritiof och Emma, som studerar fristående kurser, vid Politics kandidat program respektive vid Socionomutbildningen, förhåller sig passivt till lärandemålen. Visserligen menar de, liksom de andra intervjupersonerna, att de uppnår lärandemålen men de försöker inte att göra detta på aktivt sätt genom att skaffa sig kännedom om lärandemålen eller försöka följa dem aktivt i sina studier. I följande intervjuutdrag ser vi att Joakim och Emma visserligen tar del av lärandemålen men att det inte är något som de använder i sina studier. Lärandemålen verkar inte heller, för Joakim och Emma, framstå som något man som student förväntas förhålla sig till.

Max: Känner du till att det finns lärandemål som beskriver vad studenter ska kunna vid avslutad kurs?

Joakim: Mm... mm...

Max: Är det något du förhåller dig till på något sätt?

Joakim: Inte alls...

Max: Men du känner till dem?

Joakim: Jag känner till att de finns... Ehhh. Och ibland får man dem presenterade för sig på kurser ju. Men jag kan inte säga att det är något jag lägger på minnet liksom. Faktiskt. Det är det inte.

(Utdrag ur intervju med Joakim, fristående kurser)

Joakim: De [lärandemålen] får gärna finnas där och jag får de gärna presenterade för mig men det är inget jag plockar fram när jag ska examineras för jag vet att det brukar funka bra för mig... att skriva utifrån vad vi har gjort [under kursen].

(Utdrag ur intervju med Joakim, fristående kurser)

Max: Använder du kursmålen i ditt studiearbete eller inför examinationen?

Emma: Nä... Nä inte ett dugg faktiskt. Ja en liten fingervisning kan man väl få men i övrigt så tycker jag att man får ut ungefär lika mycket där, som jag får av erfarenhet eller känsla för vad de [lärarna] söker och vad de säger när de presenterar själva examinationsuppgiften. Jag tycker att det är bra att kursmålen finns där för de studenter som vill läsa igenom dem.

(Utdrag ur intervju med Emma, Socionomutbildningen)

När de förklarar varför de förhåller sig till lärandemålen på detta vis menar de att lärandemålen är till för lärarna och om kursen är planerad på ett *bra* sätt så uppnås målen utan att studenterna behöver ha kännedom om lärandemålen eller aktivt behöver följa dem. I intervjuutdragen nedan ser vi hur Joakim och Fritiof förklarar att de upplever att lärandemålen är till för lärarna i planeringen av kurserna.

Joakim: Det känns egentligen som att de [målen] inte är så viktiga. Jag tror att målen är viktiga för läraren i arbetet med kursen. Men jag tror att dem... men alltså har man lyckats med lärandemålen, har man lyckats med examensmålen, då har ju studenten fått kunskapen. [...] Jag ser nog mer lärandemålen och examensmålen som ett sätt för institutionen att, vad ska man säga, skapa en bra kurs och på något sätt kvalitetssäkra att den är bra.

(Utdrag ur intervju med Joakim, fristående kurser)

Fritiof: Jag brukar väl kolla igenom dem lite snabbt i början av kursen ibland. Men det är väl egentligen ingenting som jag har i huvudet under kursens gång. [...] Det känns mer som att det är en guide för de som sätter ihop kursen att tänka på att det här ska faktiskt ingå i kursen, mer än att jag tänker på att det ingår i kursen. Det känns som att de har tänkt på det och utformat utbildningen efter målen mer än tvärtom. Sen har kursen ett visst innehåll, exempelvis ett seminarium där vi ska kritiskt granska andras texter och opponera. Det är en del av kursen och jag lär mig det men inte kanske genom att tänka: åh just det jag skulle faktiskt lära mig att kritiskt granska för det var ju faktiskt något som stod i målen. Jag behöver kanske inte ha den här [pekar på kursplanen som ligger på bordet] i huvudet när jag pluggar.

(Utdrag ur intervju med Fritiof, Politics kandidat program)

Snarare än att låta sina studier styras av de på förhand formulerade målen kan Joakims, Emmas och Fritiofs lärstrategi beskrivas som ett intressestyrt lärande. Exempelvis berättar Emma om sitt engagemang för att hjälpa socialt utsatta människor och menar att oavsett vad hon skulle studera eller göra så skulle det ha något med detta att göra. Hon framstår och framställer sig själv som styrd av sitt engagemang för en viss fråga, snarare än exempelvis ett visst yrke. Fritiof och Joakim talar i sin tur om sitt intresse för det ämnesområde de studerar och att de huvudsakligen studerar för att förvärva mer kunskap om detta område. Exempelvis menar Joakim att han har "ett genuint intresse för att få kunskap och veta mer" och Fritiof säger att:

Fritiof: Jag har väl egentligen inte haft ett fast mål [med mina studier]. Jag har väl mest gått på de ämnen som jag är intresserad av mer än ett särskilt jobb kanske. Just vad jag blir, eller jobbar med kommer väl utkristallisera sig mer eftersom. Jag går först och främst efter mitt intresse liksom.

(Utdrag ur intervju med Fritiof, Politics kandidat program)

Följande intervjuutdrag är intressant eftersom Joakim utvecklar hur han ser på studenter som väljer att följa målen. Han gör här ett slags åtskillnad mellan studenter som styrs av sitt intresse för det som de studerar, som Joakim menar att han själv gör, och studenter som styrs av målen.

Max: Tror du att andra studenter förhåller sig till dem?

Joakim: Jag tror att det kan finnas någon, någon... student... kanske... (skratt). Men jag tror att det kan finnas någon student som är... som tänker väldigt smalt på något sätt. Eller tänker väldigt mycket som dem här nationalekonomerna (skratt), eller väldigt rationellt liksom. Bilden av en väldigt flitig student är väl ändå att man på något sätt till och med går in och kollar upp dem här målen och liksom bockar av: Tycker jag att har lärt mig det här? Tycker jag att jag lärt mig det där? Så det är klart, det finns säkert en liten grupp men jag tror inte att dem är särskilt många. [...] Ibland tror jag nog också att de här överflitiga studenterna på något sätt kanske borde läsa något som intresserar dem i så fall. Det kan låta jättekonstigt men det känns snarare som att dem inte är helt intresserade men på något sätt, dem tittar bara på det som vi måste lära oss liksom. Och då kollar dem upp det här liksom så [lärandemålen]. Och dem kan säkert få ut något bra av det, men däremot tror jag att [...] min kunskap sitter kvar längre på något sätt. För den bygger också på att jag har haft ett brett intresse för ämnet. Och många av dem här studenterna som är väldigt flitiga på det sättet, jag är inte alltid säker på att dem alltid har det. Och att det är därför dem måste på något sätt förstå: vad är det i det här vi ska kunna egentligen? Vad är det som är intressant? För mig är det liksom inget... jag har inget behov av det.

(Utdrag ur intervju med Joakim, fristående kurser)

Gemensamt för både Joakim, Emma och Fritiof är även att de betonar att deras universitetsstudier handlar om att på ett eller annat sätt utveckla ett kritiskt tänkande och om att lära sig att göra självständiga bedömningar. Nedan ser vi två exempel på detta.

Emma: Det jag tycker egentligen har varit huvudlinjen rakt igenom hela utbildningen är att vi ska inse att det inte finns en enkel lösning på någonting när det kommer till socialt arbete och att man ska reflektera över sig själv, över organisationen, regler, ramar, klient, brukare eller vad man nu vill kalla det. Det kan man diskutera i alla evighet... Det känns som det verkligen är det som förväntas av oss; att vi ska förstå att det är väldigt komplext och att vi ska reflektera över det, ständigt. Det känns som egentligen den enda så genomgående röda tråd.

(Utdrag ur intervju med Emma, Socionomutbildningen)

Fritiof: För mig handlar väl kritiskt tänkande om att man inte bara ska köpa allting rakt av utan kunna ställa sig kritisk och våga fråga och kritisera inte bara kunskapen i sig utan ifrågasätta: är detta verkligen kunskap, är detta verkligen viktigt? [...] När jag läste nationalekonomi så var det inte särskilt mycket kritiskt tänkande, det liksom förklarades aldrig varför vi tänker så utan det var mycket antaganden rakt av. Och där kände jag att det brister rätt mycket. Just att vara kritisk, att ha ett kritiskt tänk och en kritisk inriktning på kursen gör att jag tycker att det är mer intressant liksom. Men det är väl där på något sätt som man lär sig att kritisera och ta ställning till det som man lär sig. Jag tycker att det är ett ganska viktigt mål.

(Utdrag ur intervju med Fritiof, Politics kandidat program)

Emma och Fritiof uttrycker att det från utbildningens sida förväntas att de ska vara kritiska och att detta korresponderar med deras eget intresse för att utveckla sitt kritiska tänkande.

Sammanfattningsvis framstår Joakims, Emmas och Fritiofs lärstrategi som ett intressestyrt lärande. De både framstår och framställer sig själva just som styrda av sitt eget intresse för ämnesområde vilket ligger till grund för hur de organiserar sina studier och sitt lärande.

4.4 Primär respektive sekundär anpassning i förhållande till det målorienterade pedagogiska synsättet

Jag har nu visat på tre olika lärstrategier som kan observeras bland de intervjuade studenterna. Nu kommer jag att ställa de olika lärstrategierna mot det målorienterade pedagogiska synsättet, som jag kortfattat redogjorde för i uppsatsens inledning. Det målorienterade pedagogiska synsättet föreskriver att det för kurser ska finnas på förhand formulerade lärandemål, att dessa mål ska länkas samman med kursaktiviteterna och examinationen samt att studenterna i sina studier ska rikta in sig på att uppnå målen (se t ex Elmgren & Henriksson 2010; Rider 2012).

Det målstyrda lärandet, som jag redogjorde för ovan, kan förstås som ett uttryck för vad vi med Erving Goffmans ord skulle kunna kalla *primär anpassning* till det målorienterade pedagogiska synsättet. Med primär anpassning menar Goffman att en medlem av en organisation ”utför en föreskriven aktivitet på ett föreskrivet sätt” (Goffmans 2007: 135).⁸ Det målstyrda lärandet innebär att studenten organiserar sina studier i enlighet med det målorienterade pedagogiska synsättet för att därigenom uppnå lärandemålen.

Det tentamensstyrda och intressestyrda lärandet framstår inte i lika hög grad som anpassning till det målorienterade pedagogiska synsättet. Men dessa lärstrategier framstår inte heller som ett direkt motstånd mot detta synsätt. Intervjupersonerna som gör uttryck för det tentamensstyrda respektive intressestyrda lärandet menar att de uppnår lärandemålen, men upplever inte att de skulle behöva ha kännedom om lärandemålen eller aktivt försöka följa dem för att uppnå dem. Mot bakgrund av Goffman skulle vi kunna tala om att intervjupersonerna gör uttryck för ett slags *sekundär anpassning*. Sekundär anpassning innebär att en person vid en organisation ”kringgår organisationens antaganden om vad han borde göra och erhålla och därmed vad han borde vara.” (Goffman 2007: 136). Goffman skiljer dock mellan två olika former av sekundär anpassning, nämligen splittrande och behärskad. Splittrande sekundär anpassning innebär att en organisationsmedlems ”realistiska intentioner är att överge organisationen eller radikalt förändra dess struktur, vilket i båda fallen leder till ett avbrott i organisationens ostörda fungerande” (Goffman 2007: 142) medan behärskad sekundär anpassning ”har gemensamt med primär anpassning egenskapen att passa in i existerande institutionella strukturer utan att medföra något tryck mot radikal förändring” (Goffman 2007: 142). När studenten förhåller sig passivt till lärandemålen kringgår han eller

⁸ Till vardags skulle vi nog benämna ett sådant beteende *anpassning*, och Goffman kommenterar själv att han var tvungen att uppfinna den krångliga termen primär anpassning för att kunna använda en annan term; nämligen sekundär anpassning (Goffman 2007: 136).

hon delvis de antaganden som görs om hur studenten bör organisera sina studier inom det målorienterade pedagogiska synsättet (att studenterna ska rikta in sig på och aktivt försöka uppnå målen under kursen). Samtidigt hävdar ju studenterna att de uppnår lärandemålen. Med Goffmans ord skulle man därför kunna säga att de, genom att hävda att de uppnår lärandemålen, *passar in i existerande institutionella strukturer* trots att de *kringgår vissa antaganden* om vad de borde göra. Detta sätt att förhålla sig till lärandemålen innebär att studenterna delvis distanserar sig från de antaganden som görs om hur man som student borde handla, samtidigt utgör deras handlande inte ett radikalt brott med den föreskrivna ordningen utan studenterna passar in i den, men på ett distanserat vis.

Mot bakgrund av resultaten i detta kapitel framstår det som att man kan sluta sig till att det finns skillnader mellan studenter då det gäller användningen av lärandemålen i sina studier och anpassningen till det målorienterade pedagogiska synsättet. Vad dessa skillnader beror på är på basis av denna undersökning svårt att uttala sig om. Det skulle dock vara intressant att i en mer storskalig studie, som förslagsvis skulle kunna begagna sig av någon form av kvantitativ metod, undersöka vad skillnaderna beror på och vilka bakomliggande faktorer som påverkar hur studenterna förhåller sig till lärandemålen. Sådana faktorer skulle kunna vara klassbakgrund, egen och föräldrars utbildningsbakgrund, kön, vilket ämne studenten studerar etc.

5. Måluppfyllelsens praktik

Föregående kapitel handlade om tre olika lärstrategier. Jag visade först vad som utmärkte det målstyrda, tentamensstyrda och intressestyrda lärandet för att sedan visa hur dessa förhöll sig till det målorienterade pedagogiska synsättet. Jag menade då att det målstyrda lärandet kan tolkas som ett uttryck för primär anpassning medan det tentamensstyrda och intressestyrda lärandet kan tolkas som uttryck för sekundär anpassning i förhållande till det målorienterade pedagogiska synsättet. Undersökningens fokus kommer nu riktas mot den primära anpassningen. Den centrala frågan i detta kapitel är hur denna anpassning rent praktiskt *görs*. Men jag kommer även att visa hur detta görande kan tolkas som ett uttryck för det målstyrda universitetets inofficiella eller tysta läroplan som vissa studenter lär sig att behärska.

5.1 Måluppfyllelsens praktik: att följa och uppnå förutbestämda mål

Pedagogen Ingrid Carlgren (2013), som studerat målstyrning inom grund- och gymnasieskolan (se t ex Carlgren 2012), menar att målstyrning gått längre inom utbildningsväsendet än inom många andra verksamheter eftersom den där inte enbart rör den övergripande organisationen (t ex en skolas resultat) utan även elevernas lärande. Carlgren menar att elevernas kunskapsutveckling inom den målstyrda skolan tenderar att i allt högre grad bli liktydigt med att nå tydliga och på förhand formulerade mål. Även inom den högre utbildningen riktar målstyrningen in sig på studenternas lärande, bland annat genom lärandemålen som beskriver vad studenterna ska kunna efter avslutad kurs och utbildning. Filosofen Sharon Rider hävdar att en liknande utveckling som den Carlgren pekar på går att se inom den högre utbildningen. I artikeln *Högskolan Bolognese* hävdar Rider att studenterna inom den målstyrda högre utbildningen i allt större utsträckning endast förväntas använda sin omdömesförmåga när hon eller han bedömer huruvida lärandemålen uppnåtts eller inte, istället för att tillåtas och uppmuntras till att, som hon säger, "tänka själva" (Rider 2012: 65). Detta blir i hennes framställning en del av en mer övergripande kris för universitetens uppgift att fostra självständigt och kritiskt tänkande studenter och medborgare.

Bilden av studenten – som bara använder sin omdömesförmåga för att bedöma huruvida lärandemålen uppnåtts – är nog alltför tillspetsad. Dessutom bygger varken Riders eller Carlgrens observationer på några direkta empiriska studier. Samtidigt kan jag, mot bakgrund av mitt empiriska material, visa på en liknande tendens.

Intervjupersonen Elvira gör uttryck för att ägna avsevärd tid åt att ta reda på vilka lärandemålen är och hur de bör tolkas samt åt att själv bedöma huruvida hon uppnår

lärandemålen eller inte under kursens gång. Till detta kommer även att kräva att lärarna formulerar tydliga mål. Detta berördes delvis i föregående kapitel. Elvira gör på ett tydligt vis uttryck för att hon aktivt försöker koordinera sina egna studier och sitt eget lärande under kursen (t ex arbetet med en inlämningsuppgift) gentemot de på förhand formulerade lärandemålen. Lärandemålen blir då, snarare än mål att självständigt sträva mot, ett slags regel som studenten kan och tvingas följa i sitt studiearbete. I följande intervjuutdrag beskrivs hur detta kan gå till:

Max: Hur gör du då när du så att säga ska följa kursmålen? Hur går du tillväga då?

Elvira: Ibland kan det ju bli luddigt... på så sätt att uppgiften kanske inte alltid går i enlighet med kursmålen som har ställts upp, eller i alla fall kan man inte riktigt betrakta det som så på eget vis. Just för att dem är väldigt luddiga. Det står ett begrepp. Jaha vad innebär det? Också håller vi på med den här uppgiften. Jaha okej. Hur ska jag uppfylla det målet i den här uppgiften? Vad behöver jag fokusera på? Vilka punkter behöver jag skriva mer om för att jag ska bli godkänd. Den biten kan vara väldigt svår.

(Utdrag ur intervju med Elvira, Socionomutbildningen)

För Elvira handlar det först om att tolka vad lärandemålet betyder för att sedan försöka förstå vad detta mål innebär för den specifika uppgift som hon arbetar med. Slutligen handlar det om att skriva om de områden som hon bedömer måste vara med för att målet ska uppnås. För att lärandemålen ska kunna användas på detta vis krävs att de är tydliga, detta påpekas flera gånger av Elvira. Mål som är ”otydliga” eller ”luddiga” uppfattas utgöra ett hinder för att använda lärandemålen.

Jag menar att vi här kan tala om att vissa studenter ägnar mycket energi och tid åt aktiviteter som inte direkt handlar om att tillägna sig specifika kunskaper eller färdigheter eller om att öva sin självständiga och kritiska omdömesförmåga, utan om att *koordinera detta tillägnande gentemot lärandemålen*. Detta görande har jag valt att kalla *måluppfyllelsens praktik*.

5.2 Att lära sig följa och uppnå förutbestämda mål – en del av det målstyrda universitetets tysta läroplan

När utbildningsforskaren Philip W. Jackson studerade hur elever blir framgångsrika i den obligatoriska skolan observerade han att sådan skolframgång beror på både intellektuella prestationer och institutionell konformitet. Uttryckt på ett annorlunda sätt menade Jackson att eleverna måste lära sig att behärska den officiella läroplanen (den som handlar om att lära eleverna läsa, skriva och räkna) men också den inofficiella eller tysta (den som handlar om att lära eleverna att följa skolans regler och rutiner t ex att lära sig vänta, underkasta sig makt och bli avbruten), eftersom skolans belöningsystem är kopplad till dem båda. (Jackson 1966: 353-5) Samtidigt bör man inte förstå den officiella läroplanen som tydligt avskild från den

inofficiella, snarare står de i ett dynamiskt förhållande till varandra (Jackson 1966: 354).

Om vi tillämpar detta perspektiv i den här undersökningen skulle man kunna hävda att kursplanens lärandemål är (en del av) universitetets officiella läroplan. Där står, för att ta exempel från några olika kursplaner, att studenter ska kunna ”redogöra för det sociala arbetets historia”, ”visa förmåga att kritiskt och självständigt granska, bedöma och använda relevant information ...” och ”visa kunskap om centrala statsvetenskapliga frågeställningar ...”. Dessa exempel från den officiella läroplanen handlar om att studenten ska lära sig specifika kunskaper och kompetenser men också om att mer övergripande öva sin kritiska och självständiga omdömesförmåga. Vi skulle här kunna tala om att detta är universitetets motsvarigheter till den obligatoriska skolans *läsa, skriva, räkna*. Men ingenstans i den högre utbildningens officiella läroplan står det att studenterna ska lära sig att följa och uppnå mål som andra har satt upp. Samtidigt ser vi att vissa studenter faktiskt utvecklar just en sådan färdighet, vilket jag redogjorde för ovan och som då benämndes måluppfyllelsens praktik. Detta, skulle man kunna hävda, tillhör den inofficiella eller tysta läroplanen, den som handlar om förmågan till institutionell konformitet. Att studenterna ska utveckla en sådan färdighet är inte ett kodifierat lärandemål som uttrycks i den officiella läroplanen utan framstår som ett slags dold effekt som uppkommer när vissa studenter anpassar sig till hur utbildningen organiserats. Att lära sig att följa och uppnå mål som andra har satt upp skulle vi alltså kunna förstå som en del av den inofficiella eller tysta läroplanen, som studenterna i viss utsträckning måste lära sig att behärska för att nå framgång inom den målstyrda högre utbildningen. Uttryckt på ett något annorlunda sätt framstår detta, att lära sig att följa och uppnå mål som andra har satt upp, som ett slags *tyst färdighet* eller *kunskap* som vissa studenter förvärvar inom den högre utbildningen. Filosofen Fredrik Svenaeus skriver angående begreppet tyst eller praktisk kunskap att: ”Den praktiska kunskapen bärs som en personligt erövrade kunnighet som tagit plats hos individen – och i den mänskliga gemenskap där han eller hon handlar – och den utövas på ett intuitivt sätt.” (Alsterdal, Bornemark & Svenaeus 2009: 13) Det vore intressant att i en vidare studie undersöka vilka studenter (t ex mot bakgrund av klassbakgrund, kön och ämnestillhörighet) och i vilka miljöer inom universitetet som detta slags tysta eller praktiska färdighet utvecklas.

Vi kan också se denna tysta färdighet som ett uttryck för hur vissa studenter fostras till att bli ett slags *fogliga* studenter som mer styrs av de på förhand uppsatta, tydliga och valavgränsade lärandemålen än sina egna mål (jfr Jackson 1966: 355; Silberman 1970: kap. 4; Ritzer 1996: 106). Utbildningsforskaren Michael Apple menar att detta att lära sig att arbeta för och uppnå mål som andra har satt upp är en grundläggande färdighet för människor som lever

i kapitalistiska och byråkratiska samhällen och att utbildningsväsendet är centralt för att lära ut en sådan förmåga: "By learning how to work for others preordained goals using others' preselected behaviors, students also learn to function in an increasingly corporate and bureaucratized society in which the adult roles one is to play are already sedimented into the social fabric." (Apple 1979: 118).

6. Slutsatser

I denna konkluderande del kommer jag först att sammanfatta uppsatsens utgångspunkter för att därefter kortfattat redogöra för dess slutsatser i relation till de forskningsfrågor som ställdes inledningsvis och som jag orienterat efter i denna uppsats.

Bakgrunden för den här uppsatsen var de lärandemål som tillkom genom högskolereformen 2007 som ska beskriva vad studenterna ska kunna vid avslutad kurs eller utbildning i termer av förväntade studieresultat. Dessa mål kan ses som en del av den statliga mål- och resultatstyrningen. Lärandemål ramas i sin tur in av ett målorienterat pedagogiskt synsätt som innebär att lärandemålen ska finnas tillgängliga för studenterna innan en kurs eller utbildning börjar, att studenternas och lärarnas arbete under kurserna ska inriktas på att uppnå lärandemålen och att examinationen ska utformas så att den kan betraktas som ett mått på hur väl studenterna uppnått de på förhand uppsatta målen.

Syftet med studien var att undersöka hur sex studenter på grundnivå inom Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet förhåller sig till och låter sitt handlande styras av lärandemålen. Forskningsfrågorna som jag formulerade för att undersöka detta var följande: *I vilken utsträckning och varför låter studenterna sitt handlande styras av de på förhand och av andra uppsatta lärandemålen? Hur går det rent praktiskt till när studenter försöker följa och uppnå lärandemål?*

Som en utgångspunkt för studien hävdade jag att lärandemålen och det målorienterade pedagogiska synsättet kan förstås som ett normsystem som avser få studenterna att handla på ett visst sätt. Mitt övergripande teoretiska perspektiv var inspirerat av Hacking (2004) och mot bakgrund av detta menade jag att min studie handlade om att undersöka interaktionen mellan studenterna och normsystemet. Mitt tillvägagångssätt i uppsatsen var etnografiskt inspirerat. Jag valde att genomföra kvalitativa intervjuer för att därigenom ta reda på i vilken utsträckning de intervjuade studenterna har kännedom om lärandemålen, hur lärandemålen framstår för dem och i vilken utsträckning studenterna, i sina studier, låter sitt handlande styras av dem och hur detta i så fall rent praktiskt går till.

Nu kommer jag att kortfattat redogöra för uppsatsens slutsatser. Uppsatsens första analysdel som bär rubriken *Kursintroduktionen som målstyrningsritual* utgick från kursintroduktionen såsom den beskrevs av studenterna. Flera studenter menade att både de själva och lärarna på kurserna tenderade att ägna lärandemålen stor uppmärksamhet vid kursens inledande fas men att denna uppmärksamhet sedan tenderade att avta under kursens gång. Samtidigt som studenterna alltså, rutinartat vid varje ny kurs, tar del av lärandemålen menar de samtidigt att de under kursens gång inte låter sitt handlande styras av målen. Mot

bakgrund av detta menade jag att vi kan tolka kursintroduktionen som ett slags målstyrningsritual. Genom denna ritual både *visar* och *uppvisar* studenterna hänsyn för lärandemålen, vars avsikt är att få studenterna att handla på ett visst sätt. När jag talar om att studenterna *visar hänsyn* innebär det att de under kursintroduktionen i någon mening verkligen låter sitt handlande styras av lärandemålen, de tar del av dem och ägnar därmed tid och energi åt dem. Men när jag talar om att studenterna *uppvisar hänsyn* innebär det att vi också kan tolka det som sker under kursintroduktionen i relation till resten av kursen, då framstår studenternas handlande under kursintroduktionen som ett slags tillfällig gest av lydnad som sedan tenderar att avta under kursens gång. Vi ser alltså att frågan om huruvida studenterna låter sitt handlande styras av lärandemålen inte kan besvaras på ett enkelt sätt. Deras förhållande till lärandemålen står och väger mellan anpassning och ett visst subtilt motstånd.

I uppsatsens andra analysdel som bär rubriken *Det målstyrda, tentamensstyrda och intressestyrda lärandet* visade jag att vi kan tala om tre olika lärstrategier som kan observeras bland de intervjuade studenterna. Utmärkande för den tentamensstyrda lärstrategin är att studenten organiserar sina studier och sitt lärande mot bakgrund av vad kursens examination ska handla om. Utmärkande för den intressestyrda lärstrategin är att studenten organiserar sina studier och sitt lärande utifrån sitt eget intresse för ämnesområdet. Varken då det gäller den tentamensstyrda eller intressestyrda lärstrategin kan vi tala om att studenterna i någon större utsträckning låter sitt handlande styras av de på förhand uppsatta målen. För studenterna som uttrycker detta framstår inte lärandemålen som något studenter aktivt förväntas följa i sina studier. Vi har nu kommit fram till den målstyrda lärstrategin. Utmärkande för denna är att studenten organiserar sina studier och sitt lärande mot bakgrund av kursernas på förhand uppsatta lärandemål. Att göra så framstår för studenten som något som förväntas från utbildningens sida. För studenten framstår det som både ett tvång att följa lärandemålen men samtidigt framställs detta sätt att organisera sina studier som fördelaktigt för studenten själv. Vidare hävdade jag att den målstyrda lärstrategin kan tolkas som en form av primär anpassning till det målorienterade pedagogiska synsättet medan de andra två lärstrategierna framstår som en form sekundär anpassning.

I uppsatsens tredje analysdel som bär rubriken *Måluppfyllelsens praktik* riktades undersökningens fokus mot hur det rent praktiskt går till när en av de intervjuade studenterna försöker följa och uppnå de på förhand uppsatta lärandemålen. Ett sådant handlande innebär att mycket av studentens tid och energi, istället för att tillägna sig kunskaper och färdigheter eller öva sin omdömesförmåga, ägnas åt att koordinera detta tillägnande gentemot

lärandemålen. Jag hävdade att vi här kan tala om måluppfyllelsens praktik. Denna praktik kan förstås som en del av det målstyrda universitetets tysta läroplan som vissa av studenterna lär sig att behärska. Detta tenderar att skapa ett slags föglig student.

Avslutningsvis kan nämnas att jag på en rad ställen i uppsatsen pekat på behovet av en kvantitativ studie av hur t ex föräldrars utbildningsbakgrund, kön och ämnestillhörighet påverkar hur studenterna låter sitt handlande styras av lärandemålen.

Referenser

- Alsterdal, Lotte, Bornemark, Jonna & Svenaeus, Fredrik (2009). *Vad är praktisk kunskap?*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-3283>
- Ankarloo, Daniel (2012). *Från en produktionsprocess av kunskap till processandet av en kunskapsprodukt*. I: Ankarloo, Daniel & Friberg, Torbjörn (red.) (2012). *Den högre utbildningen: ett fält av marknad och politik*. Möklinta: Gidlund.
- Apple, Michael W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Baier, Matthias & Svensson, Måns (2009). *Om normer*. 1. uppl. Malmö: Liber.
- Biggs, John (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*. 32.
- Bloom, Benjamin S. (red.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1, Cognitive domain*. New York: David McKay
- Börjesson, Mikael (2011). *Studentexplosionen under 1960-talet. Numerär utveckling och orsaker*. I: Praktiske Grunde. Tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab, Nr. 4 2011.
- Tillgänglig på Internet: <http://www.praktiskegrunde.dk/praktiskegrunde4-2011-boerjesson.pdf>
- Carlgrén, Ingrid (2012). *Kunskap för bildning?*. I Englund, Tomas, Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (red.) (2012). *Vad räknas som kunskap?: läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Carlgrén, Ingrid (2013). *Går det att ändra skolpolitiken?*. Skola och samhälle. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/ingrid-carlgren-gar-det-att-andra-skolpolitiken-2/>
- Crang, Mike & Cook, Ian (2007). *Doing ethnographies*. [New ed.] London: SAGE.
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie (2010). *Universitetspedagogik*. Stockholm: Norstedts.
- Fejes, Andreas (2010). Discourse on employability: constituting the responsible citizen. *Studies in Continuing Education*. Vol. 32.
- Fokus på kunskap: kvalitet i den högre utbildningen : regeringens proposition 2009/10:139*. (2010). Stockholm: Riksdagens tryckeriexpedition [distributör].
- Friberg, Torbjörn (2012). *Akademiska subjekt och politisk-ekonomiska processer*. I: Ankarloo, Daniel & Friberg, Torbjörn (red.) (2012). *Den högre utbildningen: ett fält av marknad och politik*. Möklinta: Gidlund.
- Goffman, Erving (2007). *Totala institutioner: fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor*. [Ny utg.] Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Granskning av universitetets hantering av kursplaner*. (2012). Lunds universitet. Intern revision. Tillgänglig på internet: <http://www.irev.lu.se/upload/Internrevisionen/hanteringavkursplaner.pdf>
- Grant, Barbara (1997). Disciplining Students: the construction of student subjectivities. *British Journal of Education*. Vol. 18.
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. (1997). *The new language of qualitative method*. New York, N.Y.: Oxford University Press.

- Hacking, Ian (2004). Between Michel Foucault and Erving Goffman: between discourse in the abstract and face-to-face interaction. *Economy and Society*. Vol. 33.
- Hall, Patrik (2012). *Managementbyråkrati: organisationspolitisk makt i svensk offentlig förvaltning*. 1. uppl. Malmö: Liber.
- Hornborg, Anne-Christine (red.) (2010). *Den rituella människan [Elektronisk resurs] : flervetenskapliga perspektiv*. Linköping: Linköping University Electronic Press.
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-58921>
- Jackson, Philip W. (1966). The Student's World. *The Elementary School Journal*. 66.
- Karlsohn, Thomas (2012). *Originalitetens former: essäer om bildning och universitet*. Göteborg: Daidalos.
- Kvalitetsutvärdering av sociologi och närliggande huvudområden (2012)*, Stockholm: Högskoleverket.
- Larsson, Hans Albin (2013). *Skolpolitiken*. I: Tarschys, Daniel & Lemne, Marja (red.) (2013). *Vad staten vill: mål och ambitioner i svensk politik*. Möklinta: Gidlund.
- Lindberg-Sand, Åsa (2008). *Läranderesultat som utgångspunkt för högskolans kurs- och utbildningsplaner*. Lund: Centre for Educational Development (CED), Lunds universitet.
- Mall för kursplaner vid samhällsvetenskapliga fakulteten*. (2012). Lunds universitet.
Tillgänglig på internet:
http://www.sam.lu.se/upload/LUPDF/Samhallsvetenskap/Policydokument_och_planer/S_kursplanemall_120523.pdf
- Manning, Kathleen (2000). *Ritual, ceremonies, and cultural meaning in higher education*. Westport, Conn.: Bergin & Garvey.
- May, Tim (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- McLaren, Peter (1986). *Schooling as a ritual performance: towards a political economy of educational symbols and gestures*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marcuse, Herbert (1941). *Några samhälleliga konsekvenser av den moderna teknologin*.
Tillgänglig på internet: <http://www.marxists.org/svenska//marcuse/1941/teknologin.htm>
- Marx, Karl (1969). *Kapitalet: kritik av den politiska ekonomin. Bok 1, Kapitalets produktionsprocess*. Lund: A-Z
- Persson, Anders (2012a). *Ritualisering och sårbarhet: ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. 1. uppl. Malmö: Liber.
- Persson, Anders & Ranagården, Lisbeth (2012). *Målstyrningens mikropraktiker – en etnografisk studie av sociala, professionella och politiska interaktioner inom svensk högre utbildnings målformuleringsprocesser 1993–2013*. Opublicerad.
- Persson, Max (2012b). *Mellan studentfabrik och revolthärd – en idéhistorisk undersökning av målstyrning och kritiskt tänkande i massuniversitetets gryning*. (Kandidatuppsats i idé- och lärdomshistoria). Lund: Institutionen för kulturvetenskaper, Lunds universitet.
- Regeringens proposition 2004/05:162: ny värld - ny högskola*. (2005). Stockholm:
- Rider, Sharon (2012). *Högskolan Bolognese. Otidsenliga betraktelser över den högre utbildningens mål och mening*. I: Ankarloo, Daniel & Friberg, Torbjörn (red.) (2012). *Den högre utbildningen: ett fält av marknad och politik*. Möklinta: Gidlund.
- Riktlinjer för relationen mellan Lunds universitet och universitetets studenter*. (2008). Lunds universitet. Tillgänglig på internet:
<http://www.lu.se/sites/www.lu.se/files/rattighetslistan2008beslut.pdf>

- Ritzer, George (1996). *The McDonaldization of society: an investigation into the changing character of contemporary social life*. Rev. ed. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge
- Rombach, Björn (1991). *Det går inte att styra med mål!: en bok om varför den offentliga sektorns organisationer inte kan målstyras*. Lund: Studentlitteratur.
- Ryen, Anne (2004). *Kvalitativ intervju: från vetenskapsteori till fältstudier*. 1. uppl. Malmö: Liber ekonomi.
- SFS 1993:100 *Högskoleförordningen*.
- Silberman, Charles E. (1970). *Crisis in the classroom: the remaking of American education*. New York: Random House.
- Sjövik, Kristian (2008). *Att utbilda tjänstemän i ljuset av Bologna*. Tillgänglig på internet: http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/handle/2043/6102/LLuFestskrift_sjovik.pdf;jsessionid=A70A4AADFE5D22CE4E398F61DACD3081?sequence=1
- Sundström, Göran (2003). *Stat på villovägar: resultatstyrningens framväxt i ett historisk-institutionellt perspektiv*. Diss. Stockholm : Univ., 2003.
- Tarschys, Daniel & Lemne, Marja (red.) (2013). *Vad staten vill: mål och ambitioner i svensk politik*. Möklinta: Gidlund.
- Unemar Öst, Ingrid (2009). *Kampen om den högre utbildningens syften och mål: en studie av svensk utbildningspolitik*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2009.
- Wahlström, Ninni (2009). *Mellan leverans och utbildning: om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.
- Wedlin, Linda (2011). *Mål och resultatstyrning för högre utbildning och forskning – en kunskapsöversikt*. Tillgänglig på Internet: <http://www.rj.se/783b-5499448df7-4648a92ead1aed5e>

Bilaga 1 Intervjuguide

Kan du börja med att berätta kort om dig själv? (namn, ålder, kurs/program etc.)

Skulle du vilja berätta om varför du valt att studera vid universitetet? (motiv, orsaker, framtidsutsikter etc.) Varför studerar du den här kursen/programmet?

Hade du någon föreställning om vad utbildningen skulle leda till när du började dina universitetsstudier? Hade du något eget mål med utbildningen?

Har någon i din familj sedan tidigare erfarenhet av studier inom högre utbildning? (Be IP reflektera över hur detta tros påverka att hon/han nu studerar vid universitetet)

Vilken roll spelar utbildning mer allmänt för dig i ditt liv?

Vad innebär det för dig att vara Student?

Kan du beskriva hur en vanlig studievecka ser ut för dig?

Kan du beskriva vad du upplever förväntas av dig som student på din utbildning?

Hur tar dessa förväntningar sig uttryck? Hur tar du rent praktiskt reda på vad som förväntas av dig? (genom erfarenhet, föräldrar, vänner, lärare, skrivna dokument etc.) Är det viktigt för dig att veta vad som förväntas?

Om vi vänder på det: Vad har du för förväntningar på dina lärare och på din utbildning?

Tänk dig att en ny kurs precis har börjat. Hur förbereder du dig när du ska börja en ny kurs?

Om vi går vidare. Nu har kursen börjat och examinationen närmar sig. Hur förbereder du dig inför en examination? Hur upplever du examinationer t ex salstenta och hemtenta?

Om du försöker sätta dig in i lärarens perspektiv. Vad tror du att lärarna tittar efter när dem bedömer t ex en hemtenta som du skrivit?

Har du någon gång upplevt att du blivit felaktigt bedömd?

Har du någon gång tänkt att du ”bara ska klara en kurs”? Hur går du i så fall tillväga för att göra det?

Känner du till att det finns mål för vad studenter ska kunna när en kurs/utbildning avslutas? Så kallade *lärandemål*.

Är målen något som det informeras om på din utbildning? På vilket sätt i så fall?

Hur förhåller du dig till lärandemålen? Använder du dem i ditt studiearbete eller inför examinationen?

Tror du att andra studenter förhåller sig till lärandemålen, t ex någon på din kurs?

Upplever du att lärarna på något sätt förhåller sig till de här lärandemålen?

Hur tolkar du exempelvis det lärandemål som handlar om att studenter ska bli ”kritiskt tänkande”? Vad betyder det för dig?