

# Bildning i massutbildningens tid

*Henrik Bohlin*

**I** Viktor Rydbergs julsaga *Lille Viggs äventyr på julafton* kommer Vigg på sin färd med julvännen till ett stort och vackert hus med många tjänare. Där träffar de herremannen, som ”tänkte på sin höga bildning, ty han hade i ungdomen läst latin och sedan glömt hvad han läst. Hans granne, gamle nämndemannen, var däremot en obildad man, ty han kunde bara sin bibel och lagboken och litet mer dessutom, men hade, stackars han, haft intet latin att glömma” (Rydberg 1907, s. 98).

Gamla tiders bildningsideal kan på gott och ont kännas mycket avlägsna för en lärare i dagens högskola. Under några år undervisade jag i vetenskapsteori på D-kursen i företagsekonomi vid Södertörns högskola. Studenterna skulle på två veckor förstå ett antal grundläggande vetenskapsteoretiska problem och traditioner. De fick en bra och pedagogisk lärobok, lättfattliga föreläsningar och gruppövningar som kopplade teorierna till konkreta företagsekonomiska exempel. Trots detta var det väldigt få som verkade lära sig särskilt mycket och ännu färre som verkade intresserade. Studenterna klagade på att ämnet var ”flummigt” och påpekade att de kunde ha valt att läsa filosofi om de varit intresserade av det, men hade valt att inte göra det. De flesta var hårt yrkesinriktade och såg helt enkelt inget värde i kunskaper som de inte räknade med att ha användning för i sina framtida yrken. Bildning fanns inte på prioriteringslistan.

Efter åtskilliga terminers frustration provade jag en ny uppläggning på kursen. Den lättfattliga läroboken ersattes av svårpenetrerade vetenskapsfilosofiska originaltexter av Carl Hempel, Hans-Georg Gadamer och andra. Examinationsuppgiften var att välja en eller flera av texterna och i ett fem sidors PM tillämpa resonemangen i dem på de D-uppsatser som studenterna parallellt arbetade med. PM-en presenterades muntligt på ett seminarium, där studenterna opponerade på varandras uppgifter. Detta innebar en ordentlig höjning av svårighetsgraden, och jag var tydlig med att ingen skulle bli godkänd som inte verkligen läst och förstått texterna och lyckats med åtminstone en elementär tillämpning.

Studenterna började efter en del protester arbeta. På det avslutande seminariet presenterade grupp efter grupp mycket intressanta resonemang och gjorde insiktsfulla oppositioner. Studenterna hade inte bara lärt sig vetenskapsfilosofi, utan själva börjat resonera vetenskapsfilosofiskt, och jag såg ett helt nytt intresse väckas även hos många som tidigare avfärdat alla filosofiska frågor som "flum". Den nya kursuppläggningsen fick dem att upptäcka förmågor och intressen som de inte trodde att de hade, och jag såg en ny glöd tändas i deras ögon. Många fick till och med problem med sina uppsatshandledare, som inte förstod vad det var för nya underliga idéer deras studenter kom med. Nu efteråt ser jag det som den kanske mest bildande undervisning jag åstadkommit under mina runt tjugo år som högskolelärare.

Kan man undervisa för bildning i ett massutbildningssystem? I dag kommer studenter från mycket olika sociala och kulturella grupper, och många kommer från familjer där ingen tidigare studerat på högskolan. Deras föreställningar om vad högskoleutbildning är och bör vara skiljer sig ofta radikalt från lärarnas, och från traditionellt bildningstänkande. Vi behöver förstå de nya villkoren för bildning i massutbildningens tid och vilka krav de medför för vårt sätt att undervisa. Vi behöver också ställa frågan om bildning i dag kan betyda samma sak som den en gång gjor-

de. När vi i dag talar för bildning i högre utbildning, vill vi då återupprätta gamla bildningsideal eller göra något annat och nytt?

## Från elitutbildning till massutbildning

Enligt idéhistorikern och pedagogen Bernt Gustavsson sågs bildning eller personlighetsutveckling fram till andra världskriget allmänt som det viktigaste målet för skolans och högskolans undervisning. Högre utbildning var vid denna tid huvudsakligen reserverad för samhällseliten, och delvis av detta skäl kom bildningstanken under efterkrigstiden att uppfattas som föråldrad. Från 1980-talet och framåt har i stället en ekonomisk utbildningssyn varit rådande. Utbildning ses framförallt som ett medel att producera arbetskraft med rätt kompetens för marknadens behov, och specialiserad yrkesutbildning snarare än bildning har blivit högskolans huvuduppgift (Gustavsson 2009, s. 28 ff.).

Bildningstanken har under de senaste åren fått en renässans i den utbildningspolitiska debatten (Gustavsson 2009, s. 29; se även Broady 1984/2010 och [www.hsv.se/bildning](http://www.hsv.se/bildning)), men det är tveksamt om detta fått något genomslag i den faktiska undervisningen och hur stort bildningsintresset är bland studenter. I en intervjuundersökning som Högskoleverket har genomfört med lärare och studenter vid tre högskoleutbildningar svarar flera lärare att de ser bildning som ett viktigt utbildningsmål, men knappast någon av dem bedriver systematiskt arbete med bildande moment i undervisningen. Av de studenter som intervjuats känner många helt enkelt inte till begreppet, och de flesta av de övriga likställer bildning med finkultur eller betraktar den som något mindre viktigt (Högskoleverket 2009).

Förändringen i synen på högre utbildning har skett samtidigt som högskolesektorn expanderat mycket kraftigt. I mitten av 1940-talet fanns 14 000 studenter i den svenska högskolans grundutbildning. I mitten av förra decenniet hade antalet studenter ökat till 330 000, och andelen som gick vidare till högre utbildning var omkring 45 procent för ungdomar födda 1979 (Högskoleverket 2007, s. 12; jfr Högskoleverket 2010). Utveck-

lingen har varit likartad i andra OECD-länder (se t.ex. Bruneforth 2009).

I en studie från 1973 beskriver den amerikanske sociologen Martin Trow högskolans utveckling efter andra världskriget som en övergång från elit- till massutbildning (Trow 1973; se också Trow 2006). Tidigare var en huvuduppgift för universitetet att återskapa samhällets styrande skikt. Utbildningen syftade inte i första hand till att ge specialistkunskaper för särskilda yrken, utan till att forma tänkandet och karaktären hos den styrande klassen och ge en generell förberedelse för elitpositioner inom politik, offentlig förvaltning, företagsvärlden och akademien. Studierna skulle dana karaktären, eller i modernare termer insoialisera studenten i samhällseliten, så att han eller hon efter avslutad utbildning delade elitens grundläggande världsbild, värderingar och sätt att uppträda och uttrycka sig. Det var därför viktigt att läraren hade en tydlig idé om vad det innebär att vara en bildad (*educated*) person och förmedlade denna i umgänget med studenterna (Trow 1973, s. 2, 7 f.).

När bara ett fåtal i varje årskull ungdomar kunde gå vidare till högre studier, var förutsättningarna för en sådan bildning eller karaktärsdaning för eliten radikalt annorlunda än i dag. De flesta studenter rekryterades från välbärgade hem med tidigare studie-traditioner, en social bakgrund som även delades av lärarna. Elitutbildningsinstitutionerna hade sällan fler än två- eller tretusen studenter, och kunde därför utgöra relativt väl sammanhållna gemenskaper. I det brittiska och amerikanska systemet bodde dessutom de flesta studenter på campus (vilket fortfarande är fallet på vissa college och universitet). Typiska exempel är Oxford, Cambridge och många framstående universitet i USA. Detta gjorde sammantaget att man vid elithögskolorna kunde utgå från att deltagarna accepterade de grundläggande värderingar och föreställningar som bestämde undervisningens form och innehåll. De typiska undervisningsformerna var seminarier och individuell eller gruppvis handledning, som gav goda förutsättningar för lärare och studenter att utveckla en nära personlig

relation och en sorts mästare-lärlingförhållande där de rådande normerna kunde traderas vidare. Mellan äldre och yngre lärare skedde insocialiseringen på ett liknande sätt. Ett skäl till att elitutbildningsinstitutionernas karaktär och traditioner bevarades var också att de dominerades av relativt små elitgrupper inom politik, näringsliv och akademi vars medlemmar kände varandra, delade världsbild och fattade beslut genom informella direkta kontakter ansikte mot ansikte. Enligt Trow styrdes till exempel det brittiska universitetssystemet länge av ett antal ministrar, universitetsrektorer och höga regeringstjänstemän som träffades i små sammanträdesrum eller på herrklubb i London (Trow 1973, s. 2, 7-12).

När uppemot femtio procent av varje årskull studerar på högskolan, förändras den högre utbildningens förutsättningar i grunden. En av skillnaderna gäller studenters attityder till och föreställningar om utbildningen. När bara fyra eller fem procent studerade på högskolenivå, tenderade studenterna att betrakta högre utbildning som ett privilegium och sig själva som en del av en privilegierad elit. I massutbildningssystemet ser studenterna inte längre utbildning som ett privilegium, utan som en rättighet för alla med de rätta förkunskaperna och kvalifikationerna. Inom vissa samhällsgrupper där mer än hälften läser vidare, framstår högre utbildning till och med som ett krav. Att studera vidare efter gymnasiet ses som en självklarhet och valet att inte göra det som ett tecken på bristande förmåga, något som måste ursäktas och förklaras (Trow 1973, s. 7).

I ett massutbildningssystem blir det också vanligt att studenter parallellt med studierna deltidsarbetar i yrken som inte har med akademien att göra, delvis därför att fler studenter kommer från familjer med lägre inkomster än vid elituniversiteten. Detta påverkar i sin tur studentidentiteten, som knyts mindre till högskolan och mer till samhället utanför den, undervisningens innehåll, genom att mindre litteratur kan läsas och mindre självständiga arbeten krävas, och studenternas motivation. Det nära personliga förhållandet mellan lärare och student kan inte längre

upprätthållas, eftersom de snabbt ökande kostnaderna för högre utbildning leder till krav på mindre kostnadskrävande undervisningsformer.Handledning och professorsledda seminarier ersätts av storföreläsningar och gruppövningar ledda av yngre doktorander (Trow 1973, s. 9 f.).

För bildningens förutsättningar är den kanske viktigaste skillnaden att studenterna i ett massutbildningssystem kommer från mycket mer olikartade sociala och kulturella bakgrunder, med mer motstridiga uppfattningar om vad högre utbildning är och vad högskolor ska ägna sig åt. Studenterna upplever inte längre att de och deras lärare ingår i en liten utvald grupp med en tydlig uppsättning gemensamma intressen, värderingar, symboler, ceremonier, uttrycksformer och en gemensam livsstil. Detta gäller även de yngre lärarna, som i ett snabbt expanderande system utgör en större andel av lärargruppen än tidigare och får ett större inflytande. Båda grupperna utmanar högskolornas traditionella värderingar och antaganden på ett nytt sätt. Den konsensus som de gamla elitutbildningsinstitutionerna byggde på bryter samman. Det blir omöjligt att upprätthålla traditionella former för ledning och undervisning (Trow 1973, s. 6, 17, 21 f.).

Även i massutbildningens tid kan gamla elitinstitutioner leva vidare, och högskolor med inriktning mot massutbildning kan fortsätta att fylla vissa av det gamla elituniversitetets funktioner (Trow 1973, s. 19; Trow 2006, s. 248-252). Ändå verkar det stå klart att den sorts bildning och karaktärsdaning som var en huvuduppgift vid elituniversitetet inte kan vara det i ett massutbildningssystem, dels därför att den högre utbildningen inte längre är ett privilegium för eliten, dels på grund av förändringarna i undervisningsformer, studentgruppernas sammansättning och studenternas attityder.

## Bildning för eliten

Högskolans enorma expansion tycks alltså ha skett till priset av att bildningen gått förlorad som utbildningsmål. Bildningstankens återkomst i den utbildningspolitiska debatten kan ses som

en motreaktion på en utveckling som har gjort högre studier till alltmer av yrkesutbildning och allt mindre av personlig utvecklingsprocess. Men det finns knappast skäl att för den skull längta tillbaka till det gamla.

Det inledande citatet ur *Lille Viggs äventyr på julafton* antyder hur kunskaper i klassiska språk förr ansågs väsentliga för bildning, men kanske framförallt hur bildning i det gamla elitutbildningssystemet fungerade som ett medel att avgränsa samhällets ledande skikt från "de obildade klasserna". En annan skönlitterär illustration finns i Strindbergs *Röda rummet*, där Rehnghjelm, en av huvudpersonen Falks vänner, upprörs av människor som kommer till teatern och skådespelaryrket "utan uppfostran, utan bildning, från kroppsarbeten och yrken, från gatan, drivna endast av fåfänga och lättja, utan entusiasm och förstånd". Bildning kopplas här alltså samman med god uppfostran, "förstånd", ett djupt engagemang i det yrke man utövar och en djupare förståelse av det. Återigen ses bildning som utmärkande för de välutbildade och välbärgade, medan arbetare och proletärer (människor "från gatan") anses obildade. Samtidigt talar Rehnghjelm redan i nästa mening kritiskt om "de bildades förtryck av de obildade" och betonar att han själv inte betraktar sig som någon "aristokrat" (Strindberg 1879, kapitel 16). Sammantagna antyder dessa båda skönlitterära exempel tanken att de bildade visserligen är bättre lämpade än andra att leda samhället, men ofta missbrukar sin makt och försummar sin bildning sedan den väl förskaffat dem inträdesbiljetten till samhällets topp.

Bildning ansågs inte bara kräva kunskaper i klassiska språk utan även god smak. Detta kan illustreras av en handbok för kvinnors uppfostran från början av 1800-talet, som samtidigt exemplifierar bildningsidealets annorlunda innebörd för kvinnor. Författarna talar om hur smakens bildning

för den qvinliga ungdomen är af framstående vigt, då en god smak utgör ett väsentligt vilkor för dess utbildning, dess hela uppförande, dess sätt att vara, dess klädsel [...]. Det, som man kallar gratie, hvilat äfven till största delen på smaken; likaså

känslan för det passande eller takten. Smakens bildning uppnås bäst genom läsning af sådana böcker, som uttryckligen handla om detta ämne; vidare genom utväljande och förklarande af företredesvis sköna ställen ur klassiska författare, genom sinne för naturen och dess tusenfaldiga skönheter, genom det grundliga betraktandet af vackra blommor, trakter och öfverhufvud allt, som är skönt och klassiskt... (Darwin & Hufeland 1822/1869, s. 42)

Förutom bildning av smaken behandlar handbokens kapitel sådant som lydnad, sannfärdighet, renlighet, behandling av uttalsfel och ”skönhetens och de kroppsliga behagens vårdande”. Det viktiga för kvinnors bildning är uppenbarligen inte att utveckla egen beslutsförmåga eller andra ledaregenskaper, utan att behaga männen i samhällseliten och på så vis skaffa sig själva tillträde till eliten, en syn på kvinnors uppfostran och utbildning som känns igen från bland andra Rousseau (1762/1978).

Men gammalt tankegods är inte alltid så föråldrat som det först kan verka. Att de ledande i samhället bör ha en rimligt lång utbildning skulle många anse även i dag, och gott uppförande och renlighet är kanske lika mycket ett krav i nutida umgänge, trots att vi undviker att uttrycka oss så tydligt och auktoritärt om sådant som man gjorde förr. Latinet fungerade som vetenskapligt världsspråk på samma sätt som engelskan i dag. Antika texter användes dessutom länge som källor till idéer och exempel i filosofiska och andra texter, inte minst i moraliska och moralteoretiska resonemang.

Inte ens tanken att ett vårdat yttre är väsentlig för studier och personlig utveckling är så förlegad som den kanske först kan förefalla. Pedagogen Thérèse Hartman har undersökt studenters och lärares syn på juristutbildningen vid Uppsala universitet, och visar bland annat att en av utbildningens funktioner är insocialisering i juristrollen. Enligt lärarna ska studenterna inte bara utveckla goda grundkunskaper och förmåga att lösa olika sorters juridiska problem. Det gäller också att kunna uttrycka sig som en jurist och se ut som en framgångsrik jurist. En student som kom till informationsträff på Juridiska föreningen i svart munkjacka



insåg till exempel att hennes klädval var ”helt fel”, eftersom de som informerade var välklädda advokater från kända byråer och övriga studenter hade anpassat sig genom att ta på kavajer och klänningar (Hartman 2009, s. 128 f.). Som vi har sett kan drag av det gamla elitutbildningssystemet leva kvar i massutbildningssystemet.

Ändå verkar det uppenbart att den gamla elitbildningens tid i allt väsentligt är förbi. Bildningstanken måste få en annan innebörd om den ska ha en roll att spela i dag. Men det innebär inte att vi för den skull bryter fullständigt med det förflutna; tvärtom, tror jag, behöver sökandet efter en bildning för vår tid ske i levande dialog med den bildningsteoretiska traditionen.

## Åter till Humboldt

Kritik av elitbildningens avarter är ingen ny företeelse. Den norsk-danske författaren Ludvig Holbergs *Erasmus Montanus* från 1731 är en lysande satir över latinets roll som klassmarkör. Samma tema tas upp av den franske 1500-talsfilosofen Montaigne:

Vi frågar gärna ”Kan han grekiska eller latin? Skriver han vers eller prosa?”. Men om han blivit bättre eller klokare – det är det viktigaste, och det lämnas alltid utanför. Vi borde fråga vem som har den bästa lärdomen, inte vem som har den mesta.

Vi arbetar bara för att fylla vårt minne och låter förstånd och samvete förbli tomma. På samma sätt som fåglar ibland letar upp sädeskorn och tar dem med sig i näbben utan att smaka på dem för att mata sina ungar, plundrar pedanterna böckerna på vetande och bär det i munnen bara för att kunna spy ut det till allmänt beskådande. (Montaigne 1580/1986, s. 173)

Ett liknande argument finns hos den romerske filosofen och författaren Seneca (ca 0–65 e.Kr). De romerska fria männens så kallade fria studier, *studia liberalia* eller *artes liberales*, ska enligt Seneca inte bara ska ge faktakunskaper utan måste ge moralisk vägledning i livet och bidra till att utveckla goda karaktärsdrag och ett gott praktiskt omdöme. Geometrin, en av de fria konster, lär mig till exempel att mäta upp mina egendomars stor-

lek, när det väsentliga är att avgöra hur mycket egendom som är tillräcklig för en människa. ”Du vet vilka linjer som är räta: vad har du för glädje av det om du inte vet vad som är rätt i livet?” (Seneca 1979, s. 206 f.; se även Bohlin 2010b)

Bildningstanken får en klassisk formulering hos den tyske filosofen, språkforskaren och pedagogiske reformatorn Wilhelm von Humboldt (1767–1835). I en av sina tidiga skrifter talar han om bildning som ”den högsta och mest harmoniska (*proportionierlichste*) bildningen av hennes [människans] förmågor till en helhet” (Humboldt 1791–92, s. 106). Då han får ansvar för skolväsendet i Preussen argumenterar han för en allsidig skolundervisning, där undervisningen gäller hela människan (*den Menschen überhaupt*), inte bara huvudet eller tankeförmågan genom matematik och språk, utan även kroppen genom gymnastik, ögat och örat genom teckning och musik och själen eller hjärtat genom religionsundervisning och utveckling av den naturliga moral känslan (Humboldt, 1809b, s. 277, 1809c, s. 211). Det viktiga i undervisningen är inte,

som hittills varit det vanliga, att barnet lär sig läsa skriva, räkna och så vidare, utan att alla kroppens och själens huvudförmågor utvecklas och övas i största möjliga harmoni och överensstämmelse (*in möglichster Zusammenstimmung*), varigenom de nyss nämnda färdigheterna uppkommer av sig själva. (Humboldt, 1809c, s. 210)

Humboldt hävdar också att man i undervisningen inte bör fästa avseende vid ”att eleverna lär sig det ena eller det andra, utan vid att minnet övas, förståndet skärps, omdömet förbättras och den moraliska känslan förfinas”. Ytterst är utbildningens mål att eleverna ”bildas till sedliga människor och *goda* medborgare (*sittlichen Menschen und guten Bürger*)” (Humboldt 1809c, s. 205). Det finns visserligen ett ofrånkomligt samhällsbehov av specialiserad yrkesutbildning, men det behövs också generell bildning, som allsidigt utvecklar människans förmågor (*allgemei-*

ne *Bildung* – inte att förväxla med ”allmänbildning” i nutida betydelse; Humboldt, 1809b, s. 276-277).

Vissa kunskaper måste helt enkelt vara allmänna, och i än högre grad en viss bildning av sinnelaget och karaktären, som ingen får sakna. Uppenbart är endast den en god hantverkare, köpman, soldat eller affärsman, som i sig själv och utan hänsyn till sitt särskilda yrke är en god, anständig och enligt sitt stånd uppläst människa och medborgare. (Humboldt 1809c, s. 205)

För Humboldt är det också viktigt att lärandet gradvis blir mer självständigt genom hela utbildningsgången. I grundskolan (*Elementarunterricht*) ska eleverna utveckla grundläggande kunskaper och färdigheter som sätter dem i stånd att lära sig under lärarens ledning. Gymnasiet (*Schulunterricht*) har till uppgift att förbereda för universitetsstudier, som i princip innebär självständig forskning (Humboldt 1809b, s. 276-280; Humboldt 1809c, s. 211).

Universitetsläraren är därför inte längre lärare och den studerande inte längre elev [*Lernender*], utan den studerande forskar själv, och professorn leder hans forskning och stödjer honom i den. (Humboldt 1809a, s. 261)

Det Humboldt menar med bildning har uppenbarligen mycket litet att göra med bortglömda latinkunskaper eller vett och etikett för borgerskapet. Bildning är utveckling av förmågan att tänka självständigt på ett kritiskt och vetenskapligt sätt, och samtidigt en personlig utveckling som omfattar hela människan, både tankeförmåga, moraliskt omdöme och känslor (se även Bohlin 2010a).

Ett fint exempel på hur högre utbildning kan fungera bildande ges (utan att ordet bildning används) i en studie av 34 drusiska kvinnliga studenter i Israel (Weiner-Levy 2008). I den drusiska kulturen ses traditionellt strävande efter individuella mål som ett tecken på omognad, medan lydnad och undertryckande av

personliga uppfattningar och känslor ses som ett tecken på självdisciplin och mognad. Mötet med en västerländsk akademisk kultur innebär en stor kulturkrock. En av kvinnorna beskriver hur hon gradvis vände sig vid att umgås med män utanför den egna familjen och mot slutet av studietiden insåg att hon kände sig som deras jämlike. En annan talar om hur hon blev ”en helt annan människa” (*an entirely different person*), som inte tog något för givet utan ställde kritiska frågor om det mesta: Vad innebär det? Vad är det bra för? Vilka är nackdelarna? Bör vi godta det? För en tredje var studierna en chockartad upplevelse som gav henne helt nya perspektiv (Weiner-Levy 2008, s. 499-505).

Dessa begrepp ställer en helt plötsligt inför en helt ny värld, olika teorier, debatter, idéer om frihet, självständighet, rätt att välja [...]. I byn tar jag mig inte rätten att tala [...] särskilt inte när det handlar om människans självständighet eller frihet, för man lever för andra och inte för sig själv. Och så upptäcker man plötsligt en annan värld [...]. Man ställs inför andra valmöjligheter. Man förstår att det finns alternativ som [...] skulle kunna passa en bättre. [...] jag sade hela tiden till mig själv: Var fanns vi? *Ribono shel Olam!* [hebreiska: Herre Gud]. Vad har vi sysslat med hela tiden? (Weiner-Levy 2008, s. 502)

Går det att åstadkomma något liknande med svenska studenter, annat än undantagsvis och av lycklig slump? Jag tror att en nyckelfaktor här är studenternas motivation. En orsak till att de drusiska kvinnornas erfarenheter och utveckling blev så positiva var att den akademiska västerländska kulturen öppnade nya möjligheter för dem och att de såg ett stort värde i dessa möjligheter. Detta gav dem en stark motivation till lärande och personlig utveckling. Men mötet med den akademiska kulturen är inte lika positivt för alla. Som vi har sett innebär övergången från elit- till massutbildning att skillnaden i motivation mellan olika studenter ökar och att fler studenter än tidigare har uppfattningar om studiernas syfte som stämmer dåligt med lärarnas och högskolans.

## Instrumentalistiska studenter – en pedagogisk utmaning

Pedagoger har skilt mellan externt eller instrumentellt motiverade studenter, som i första hand studerar för att skaffa sig en examen och möjlighet till ett bra arbete, och internt eller akademiskt motiverade studenter, som i första hand drivs av en vilja att utöka sitt vetande. En finsk studie från 1995 tyder på att många studenter i dag är instrumentellt motiverade och inriktade på att få sina examina med så liten egen arbetsinsats som möjligt (Aittola 1995 enligt Bogler & Somech 2002, s. 234). En annan och delvis överlappande indelning har gjorts mellan yrkesorienterade studenter, som huvudsakligen är intresserade av att förbereda sig för ett framtida yrkesliv, akademiska studenter och gemenskapsinriktade (*collegiate*) studenter, som framförallt värderar studentlivet, umgänget med andra studenter och frihet från föräldrakontroll (Clark 1962 och Clark & Trow 1966 enligt Bogler & Somech 2002, s. 234).

Skillnaden mellan den instrumentalistiska och den akademiska attityden till studier kan illustreras av ett utdrag ur två kursutvärderingar från en kurs i metodlära och uppsatsskrivande under första terminen på ett samhällsvetenskapligt program vid Södertörns högskola. (Tack till Anna Malmbjer för utdragen.)

*Student 1:* Föreläsningarna var onödiga och ovidkommande. De kunde ha varit mer sammanfattande.Handledning har i princip inte fungerat alls. Vi har tvingats tänka på allt själva. Arbetsinsatsen har varit mycket hög i förhållande till det vi lärt oss. Alldeles för mycket sidouppgifter etc. Allt eftersom kursen gick visade sig den [kursen] bara vara omständlig och jobbig. Jag ville lära mig hur man lägger upp en uppsats och sedan utföra den och inget mer.

*Student 2:* Viktigast att få en förståelse av alla begrepp kring undersökningen/uppsatsen. Svårt att få förståelse innan större delen av uppsatsen var klar. Att göra en undersökning och skriva en uppsats är väldigt stort och komplext och det har tagit lång tid att verkligen förstå alla begrepp. Föreläsningarna gav en för-

sta förklaring, men polletten trillade ned ordentligt först långt senare. Då uppstod massor med frågor och funderingar som man trots studielitteraturens hjälp hade velat fråga om på en föreläsning.

Student 1 ser inget värde i annan kunskap än den som är instrumentellt användbar, i detta fall för att skriva uppsatsen. Hon anser därför att hon tvingats lära sig saker som hon inte är intresserad av och att det därför varit för mycket att göra på kursen. Student 2 betonar däremot betydelsen av kunskap och förståelse. Det viktiga är inte bara att skriva uppsatsen, utan också att förstå vad det innebär att göra det och varför man gör det. I stället för mindre arbete efterlyses föreläsningar som kan ge ännu mer förståelse. Student 2 har med stor sannolikhet lärt sig betydligt mer på kursen än student 1, eftersom hennes akademiska attityd till utbildningen överensstämmer bättre med lärarnas och högskolans och därmed med undervisningens uppläggning och innehåll.

Högskoleutbildning kan förstås som ett kultur- eller traditionsmöte mellan studenter och lärare, som styrs av båda parter förförståelser, deras förväntningar om vad högskoleutbildning ska vara och deras värderingar om vad den bör vara (se Bohlin 2009). I undervisning för instrumentalistiskt yrkesinriktade studenter uppstår svårigheten att studenterna vill något helt annat med sin utbildning än vad läraren vill med sin undervisning. Resultatet blir att studenter och lärare strävar åt motsatta håll och att det blir svårt att uppnå målen för utbildningen. Studenterna lär sig helt enkelt mycket mindre än de borde och annars skulle ha kunnat göra. Frågan är hur man så långt som möjligt ska få instrumentalistiska studenter att lära sig och bilda sig i samma utsträckning som de akademiskt motiverade.

## Att gå med i den akademiska klubben

Renodlat instrumentalistiska studenter betraktar högskolestudier som en utbyttessituation där det gäller att få ut så mycket som

möjligt av systemet i form av betyg eller yrkesmässigt användbara kunskaper till så låg kostnad som möjligt i form av eget engagemang och egen arbetsinsats. Man kan säga att de ser sig själva som kunder i utbildningssystemet. Ett sådant kundtänkande kan vara ett stort hinder i undervisningen om det innebär att studenterna uppträder som passiva konsumenterna av de undervisningstjänster som lärarna producerar och inte själva tar ansvar för och bidrar till en god undervisning.

Bildningstanken uppfattas ofta och på goda grunder som oförenlig med en ekonomistisk utbildningssyn enligt vilken utbildning motiveras enbart av sin ekonomiska nytta (t.ex. i Gustavsson 2009, s. 28 ff.), men detta utesluter inte att ekonomiska perspektiv på utbildning kan ha något att tillföra bildningsdebatten. Jag tror att detta gäller fenomenet passivt kundtänkande, som i många fall är ett problem även ur rent ekonomisk synvinkel. Två sydafrikanska företagsekonomer diskuterar i en studie hur studenter kan engageras som medproducenter och medmarknadsförare (Kotzé & du Plessis 2003; se även Eagle & Brennan 2007). Högskolor kan uppfattas som komplexa tjänsteproducerande organisationer, där tjänster produceras i samspel mellan många aktörer, varav vissa är formellt anställda av organisationen och andra inte. På en flygplats medverkar kunderna i tjänsteproduktionen genom att bära sina väskor, visa sina rese-dokument och uppträda artigt mot anställda och varandra. På en högskola medverkar studenterna genom individuella självstudier och grupparbeten utanför undervisningen och genom att närvara vid föreläsningar och seminarier, leverera inlämningsuppgifter och bidra till seminariediskussioner. För att producera tjänster av så hög kvalitet som möjligt, i detta fall undervisning och lärande, gäller det att få alla medverkande i processen att bidra till och ta ansvar för produktionen, även de icke anställda medproducenterna, eller ”kunderna”. Ett tecken på att en organisation lyckats med detta är att kunderna när något går fel inte bara skyller på organisationen utan själva tar på sig ett ansvar (Kotzé & du Plessis 2003, s. 186-191).

En mycket låg nivå för studenters delaktighet i undervisningen är att närvara vid föreläsningar och seminarier. En mycket hög nivå är att skriva välgenomtänkta och reflekterande inlämningsuppgifter och uppsatser, bidra med frågor och synpunkter vid föreläsningar och seminarier, delta i forskningsarbete och själv undervisa. Däremellan finns mellannivåer som att närvara och lämna in examinationsuppgifter som uppfyller kraven för godkänt (Kotzé & du Plessis 2003, s. 191). Frågan är hur man ska få instrumentalistiska studenter att gå från de låga nivåer där de ofta befinner sig, särskilt i början av studierna, till högre nivåer, där de känner ansvar för att uppnå studiemålen och aktivt bidrar till det.

För att kunder ska engageras som medproducenter krävs enligt Kotzé och du Plessis att de har klart för sig hur de förväntas bidra och vilka roller övriga medverkande spelar i produktionsprocessen. Deras förväntade prestationer måste också överensstämma med deras faktiska förmåga. Kanske viktigast är att de är motiverade, vilket i den typiska kundsituationen innebär att se någon form av egennyttan i sin medverkan. Ett sätt för en organisation att motivera sina kunder till aktiv medverkan i tjänsteproduktionen är att anpassa sig till deras existerande värderingar och förväntningar. Men organisationer kan också aktivt påverka kundernas värderingar genom insocialiseringsprocesser, där de lär sig och övertar organisationens normer och förväntningar (Kotzé & du Plessis 2003, s. 188-192).

Vad innebär då insocialisering i ett akademiskt sammanhang? Vad är det egentligen för värderingar och antaganden studenter (och för den delen även lärare) ska insocialiseras i? Den amerikanske pedagogen och professorn i engelska Gerald Graff hävdar att akademien karakteriseras av en "idé- och argumentkultur" (*culture of ideas and arguments*), en kultur som även odlas i den politiska offentligheten (eller åtminstone delar av den). I denna kultur ägnar man sig framförallt åt att formulera ståndpunkter och argument och kritiskt granska andras ståndpunkter och argument. Till detta hör ett antal kognitiva praktiker, eller tan-



kemönster, som att analysera argument, systematiskt granska dokument, frågor och händelser, sammanföra olika perspektiv, tillämpa teorier på skilda företeelser, sammanfatta andras påståenden och argument, hålla sig till en sammanfattning för att utforska argumentens utgångspunkter och konsekvenser, väga evidens för och emot påståenden, identifiera motsägelser och felslut, hitta illustrerande exempel och generalisera slutsatser. För att accepteras och bli delaktig i denna kultur krävs *argumentationslitteracitet* (*argument literacy*): en förmåga att lyssna noggrant till andra, sammanfatta vad de säger och svara med egna argument i samma fråga, att säga "X hävdar A, men jag anser för min del B" och underbygga sin ståndpunkt (Graff 2003, s. 2 f., 6, 21 f.). Många studenter känner sig främmande inför denna kultur, särskilt i början av studierna. Frågor som "Vad säger den här texten?" eller "Vilka föreställningar om kärlek var dominerande på 1400-talet?" går helt utanför deras referensramar, trots att frågorna inte innehåller någon teknisk vokabulär. Det viktigaste som högskolan kan göra för att stödja dessa studenters lärande är enligt Graff att avmystifiera den akademiska kulturen genom att förklara för studenterna hur den fungerar och träna deras förmåga att själva spela det akademiska spelet. Detta innebär inte bara att lära dem nya kognitiva färdigheter, utan också att på grundläggande sätt påverka deras tankevanor och insocialisera dem i en livsstil som förändrar dem som människor. Viktigare än allt som studenterna lär sig är att de väljer att gå med i samma "klubb" som lärarna, den klubb där man spelar det akademiska argumentationsspelet (Graff 2003, s. 21-25).

## Slutsatser

I det gamla elitutbildningssystemet fungerade bildning, eller det man då ofta menade med bildning, som ett sätt att insocialiseras i samhällseliten. En stor del av studenterna kom själva från de så kallade bildade klasserna och delade därför de grundläggande värderingar som styrde utbildningen och bildningsgången. Studenterna kan mycket väl ha varit lika instrumentalistiska som i

dag, men systemet gav dem ett instrumentellt intresse av att bilda sig, eller åtminstone att för omgivningen framstå som bildade enligt de rådande föreställningarna om vad detta innebar.

Med övergången till ett massutbildningssystem förändrades allt detta. En majoritet av studenterna kommer nu från grupper utanför samhällseliten, där man inte ser något värde i ”skrytkunskap” för de rika och mäktiga. (Uttrycket ”skrytkunskap” kommer från Graffman 2008, som använder det i ett annat sammanhang.) Många studenter är yrkesinriktat instrumentalistiska i sin studiemotivation, och ser inget värde i kunskap eller förståelse som inte kan omsättas i ekonomiskt nytta. Målet med studierna är att skaffa sig de kunskaper och betyg man behöver för att i framtiden få jobb, och det gäller att undvika att lägga tid och arbete på sådant som inte bidrar till detta mål, exempelvis vetenskapsteorikurser. Undervisningsformer anpassade för stora studentgrupper gör det svårt eller omöjligt för läraren att fungera insocialiserande genom nära personliga relationer med studenterna.

De studenter jag mötte på min kurs i vetenskapsteori för företagsekonomer var typiska för massutbildningssystemet. Det gällde även den undervisningssituation där jag mötte dem: storföreläsningar för en grupp på 120 studenter med efterföljande seminarier i grupper om 20. Ett av skälen till att kursen ändå lyckades var troligtvis att uppgiften var kopplad till studenternas D-uppsatsarbeten, som för nästan alla krävde ett stort personligt engagemang. Ett annat tror jag var att de självständiga uppgifterna presenteras på en sorts uppsatsseminarier med respondenter och opponenter, så att prestige inför de andra studenterna motiveerade dem att arbeta hårdare med uppgifterna än de annars skulle gjort. Ett tredje skäl kan ha varit att uppgiften helt enkelt var för svår för att det skulle finnas genvägar till betyget, som att läsa gamla tentor. Det enda sättet att klara den var att faktiskt spela argumentationsspelet.

Om bildning förr var insocialisering i samhällseliten är den enligt min uppfattning i dag snarare insocialisering i ”den akademiska klubben”, gemenskapen av dem som ständigt ägnar sig

åt att formulera och kritiskt pröva påståenden och argument. Den pedagogiska svårigheten är att de icke akademiskt motive-  
rade studenterna inte ser något instrumentellt intresse av att  
bilda sig. Det vill säga, de ser det inte förrän de redan nått en bit i  
bildningsprocessen. Den som utvecklat sin argumentations-  
litteracitet ser däremot mängder av användningsområden, såväl  
utom som inom yrkeslivet. En typisk fråga är ”Varför fick vi inte  
lära oss det här från början?”, och svaret är ”Därför att ni inte var  
intresserade då”. Det svåra är att motivera studenter att överhu-  
vudtaget slå in på bildningens väg, inte att efteråt förklara varför  
de gjort ett bra val.

Jag tror att man med tydliga och konsekventa krav på hög  
men inte orimligt hög nivå kan utnyttja det instrumentella in-  
tresset att klara kursen och få betyget till att engagera studenter i  
det akademiska argumentationsspelet. När de väl börjat spela det  
på allvar kan man bara lita på att de själva upptäcker det lustfyll-  
da i det och de många möjligheter det öppnar. När de dessutom  
märker att de är bra på det och mot sin egen förväntan visar sig  
platsa i den akademiska klubben, är det bara att välkomna dem,  
uppmuntra dem att fortsätta och visa nya tillämpningsområden.  
Vetenskapsteori kan till exempel vara en bra början, men det  
behövs också tillämpningar på moraliska, politiska och andra  
frågor. Jag tror att detta är det bästa vi som högskolelärare kan  
göra för att återuppväcka och förnya bildningstanken i massut-  
bildningens tid.

## Referenser

- Aittola, Tapio 1995: "Recent Changes in Student Life and Study Processes", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39, s. 37-49.
- Bogler, Ronit & Anit Somech 2002: "Motives to Study and Socialization Tactics Among University Students", *The Journal of Social Psychology*, 142(2), 233-248.
- Bohlin, Henrik 2009: "Mångkulturalitet och kulturmöten i högskoleutbildning – möjligheter och svårigheter", *Utbildning & demokrati* nr 3, s. 91-109.
- Bohlin, Henrik 2010a: "Bildning, dialog och kritisk självreflektion", opublicerat manus.
- Bohlin, Henrik 2010b: "Vad är medborgerlig bildning?", i Peter Strandbrink, Beatriz Lindqvist & Håkan Forsberg (red.), *Tvåra möten. Om utbildning och kritiskt lärande*. Södertörn Studies in Education 1. Huddinge: Södertörns högskola, s. 19-34.
- Broady, Donald 1984/2010: "Om bildning och konsten att ära", i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Bildning. Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*. Göteborg: Daidalos 2010.
- Bruneforth, Michael 2009: "Stor global tillväxt av högskolestuderande", *Välfärd* nr 3, s. 14-15.
- Clark, Burton R. 1962: *Educating the Expert Society*. San Francisco: Chandler.
- Clark, Burton R. & Martin Trow 1966: "The Organization Context", i T. Newcomb & E. Wilson (red.), *College Peer Groups: Problems and Prospects for Research*. Chicago: Aldine, s. 17-70.
- Darwin, Erasmus & Christoph Wilhelm Hufeland 1822/1869: *Qvinnekönets fysiska och moraliska uppfostran*. Stockholm: Fahlstedt, <http://runeberg.org/qvinnokon> (2010-07-27) [en svensk övers. av Hufelands tyska bearbetning från 1822 av Darwins originalverk *Plan for the Conduct of Female Education*, 1797].
- Eagle, Lynne & Ross Brennan 2007: "Are Students Customers? TQM and Marketing Perspectives", *Quality Assurance in Education*, Vol. 15, No. 1, s. 44-60.
- Graff, Gerald 2003: *Clueless in Academe: How Schooling Obscures the Life of the Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Graffman, Katarina 2008: *Med andra mediebetenden in i framtiden. En etnografisk studie inom ramen för TU:s projekt Unga Vuxna*, [http://www.mediekompass.se/iskolan/images/stories/Dokument/Rapporter/Rapport\\_Katarina\\_Graffman.pdf](http://www.mediekompass.se/iskolan/images/stories/Dokument/Rapporter/Rapport_Katarina_Graffman.pdf) (2010-08-02).

- Gustavsson, Bernt 2009: *Utbildningens förändrade villkor*. Stockholm: Liber.
- Hartman, Thérèse 2009: *Problem eller tillgång? En studie om social och etnisk mångfald i högskolan*, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education No 123. Uppsala: Uppsala universitet, [www.diva-portal.org/smash/get/diva2:207657/FULLTEXT01](http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:207657/FULLTEXT01) (2010-07-27).
- Holberg, Ludvig 1731: *Erasmus Montanus Eller Rasmus Berg. Comoedie Udi Fem Acter*. Köpenhamn, Det Kongelige Bibliotek, <http://www2.kb.dk/elib/lit//dan/holberg/komedier/erasmus.dkl/index.htm> (2010-07-28).
- Humboldt, Wilhelm von 1791–1792: *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, i Humboldt 1903–1936, Band I, s. 97–254.
- Humboldt, Wilhelm von 1809a: ”Ueber die mit den Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmende Reformen” (”Königsberger Schulplan”), i Humboldt 1903–36, Band XIII, s. 259–276.
- Humboldt, Wilhelm von 1809b: ”Unmassliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens” (”Litauischer Schulplan”), i Humboldt 1903–1936, Band XIII, s. 276–283.
- Humboldt, Wilhelm von 1809c: ”Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König, 1. Dezember 1809”, i Humboldt 1903–1936, Band X, s. 199–224.
- Humboldt, Wilhelm von 1903–1936: *Gesammelte Schriften*. Ausgabe Der Preussischen Akademie Der Wissenschaften, Band I–XVII. Berlin.
- Högskoleverket 2007: *Minskad tillströmning till högre utbildning – analys och diskussion om möjliga orsaker*, Rapport 2007:42 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket 2009: *Att fånga bildning*, Rapport 2009:24 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket 2010: *Stora regionala skillnader i påbörjade högskolestudier bland ungdomar*, Statistisk analys nr 2010/2. Stockholm: Högskoleverket.
- Kotzé, T.G. & P.J. du Plessis 2003: ”Students as ’Co-Producers’ of Education: A Proposed Model of Student Socialization and Participation at Tertiary Institutions”, *Quality Assurance in Education*, Vol. 11, No. 4, s. 186–201.
- Montaigne, Michel de 1580/1986: *Essayer. Bok 1*, övers. Jan Stolpe. Stockholm, Atlantis.

- Rousseau, Jean-Jacques 1762/1978: *Emile eller Om uppfostran*, del 2, övers. Carl A. Fahlstedt. Göteborg: Stegeland.
- Rydberg, Viktor 1907: "Lille Viggs äfventyr på julafton", i *Skrifter VIII. Sägner, berättelser och skizzer*, 2 uppl. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Seneca, Lucius Annaeus 1979: *Breven till Lucilius*, övers. Bertil Cavallin. Stockholm: Forum.
- Strindberg, August 1879: *Röda rummet. Skildringar ur Artist- och Författarlivet*. Stockholm: Seligmann.
- Trow, Martin 1973: *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education.
- Trow, Martin 2006: "Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII", i James J. F. Forest & Philip G. Altbach (red.), *International Handbook of Higher Education: Global Themes and Contemporary Challenges*. Dordrecht: Springer, s. 243-280.
- [www.hsv.se/bildning](http://www.hsv.se/bildning) (2010-08-06).