

Artikkelen er vitenskapelig vurdert av forskere utenfor redaksjonen

## Hur försäkrar vi oss om god filosofiutbildning?

Av Sebastian Rehnman

**Sebastian Rehnman**  
Professor i filosofi  
vid Universitetet i  
Stavanger

*I den här uppsatsen utvärderar jag det svenska Högskoleverkets utvärdering av svenska filosofiutbildningar. Jag argumenterar att den antagna uppfattningen om undervisning är pedagogiskt tvivelaktig och oförenlig med Högskoleverkets egna riktlinjer för kvalitetssäkring. Jag argumenterar för att god filosofiundervisning samordnar målskrivningar, undervisnings-/arbetsformer, examinationsformer och utvärderingar.*

### Inledning

I Norge har nyligen Forskningsrådet evaluerat Kvalitetsreformen (Michelsen och Aamodt 2007), och Dannelsesutvalget har därefter utvärderat denna utvärdering (2009). Jag vill här anta Dannelsesutvalgets uppmaning till fortsatt diskussion om innehållet i och kriterierna för utvärderingen av den högre utbildningen. Bernt Hagtvet (2009) har redan bidragit till den här diskussionen med en studie om den amerikanska situationens relevans för Norge. Jag vill här bidra med en analys av en utvärdering av svenska förhållanden. Ty det svenska Högskoleverket har nyligen utvärderat filosofiutbildningar vid svenska universitet och högskolor. 2005 kom en utförlig rapport (HSV 2005:16R), med en uppföljare 2008 (HSV 2008:42R).<sup>1</sup> En sådan utvärdering är angelägen, eftersom vi filosofilärare vill meddela en så god filosofisk utbildning som möjligt. Vi är nog också alla eniga om att filosofiundervisningen kan bli bättre och att utvärderingar just kan hjälpa oss att förbättra vår undervisning.

En utvärdering av filosofiutbildning är i synnerhet angelägen för att vi skall kunna uppnå dess mål. Bedömargruppen formulerar det väl: «Filosofin [...] söker framförallt att kritiskt granska olika uppfattningar och själv ta ställning till dem.» (2005:27; jfr, 2008:24) God filosofiutbildning svarar således inte bara mot Högskolelagens mål att «ge studenterna förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar», samt «förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem» (§ 9). God filosofiutbildning drillar också just de förmågor som är grundläggande för varje disciplin. Med bedömargruppens ord: «Studier i filosofi bidrar härigenom till ett skärpt kritiskt tän-

kande som har ett värde i många sammanhang, inte minst som en förberedelse för andra studier.» (2005:27; jfr, 2008:24) God filosofiutbildning främjar alltså kritiskt och kreativt tänkande genom ämnesmässig förståelse.

Vad är då det sammanfattande omdömet? Hur uppnås målet i svensk filosofiutbildning idag? Kvalitetsomdömena i rapporten är både positiva och negativa. De positiva kvalitetsomdömena preciseras till (1) att logik, metafysik, kunskapsteori och etik «är i allmänhet väl representerade i kursuppläggen»; (2) «internationell prägel vad gäller kursernas innehåll»; och (3) lärarnas «engagemang» med avseende på undervisning och forskning (2005:29, 5). I negativt hänseende föreligger enligt rapporten «betydande problem», vilka på sikt kan «hota uppfyllandet av kvalitetskravet» (2005:5; jfr. s. 29). De negativa kvalitetsomdömena specificeras till (1) «undervisningens [ringa] omfattning»; (2) «lärarnas ofta pressade arbets-situation»; och (3) «den mycket skeva könsfördelningen» (2005:29, 5). Bedömaregruppens sekreterare tillfogar dessutom i sin sammanfattning (4) låg genomströmning och (5) utbildningarnas «småskalighet» såsom negativa kvalitetsomdömen (2005:5).

Av den här sammanfattningen framgår det emellertid tydligt att vare sig de positiva eller de negativa kvalitetsomdömena har någon direkt anknytning till den högre filosofiutbildningens mål «att kunna kritiskt pröva skilda argument och att ha förmåga att diskutera olika ståndpunkter.» (2005:36) Senare sägs filosofin ha «två huvuduppgifter» (2008:23), nämligen att såväl utveckla förståelsen av som stärka förmågan att ta ställning till basala begrepp och att såväl öka metodologisk medvetenhet som att skärpa kritiskt tänkande (2008:24). Hur filosofiutbildningarna lever upp till dessa uppgifter granskas inte. Detta är förvånande. Hur kommer det sig att utvärderingen inte handlar om hur svensk filosofiutbildning lyckas lära studenterna «att kritiskt granska olika uppfattningar och själv ta ställning till dem»? Detta är i synnerhet märkligt eftersom en bilaga om kvalitetsaspekter hävdar att «[d]e aspekter på kvalitet som Högskoleverket fokuserar i sina utvärderingar utgår från målen i högskolelag och högskoleförordning.» (2005:119)<sup>2</sup> Dessa mål är såsom framgick ovan högre kognitiva förmågor. Hur utbildningarna uppfyller dessa mål sägs vara det uttryckliga syftet (2005:13). Något har emellertid skett på vägen. Varför utvärderas inte hur utbildningarna lyckas eller misslyckas meddela studenterna filosofisk förmåga?

I det följande kommer jag först att precisera vad kvalitetssäkring av högre utbildning är. Därefter följer ett avsnitt som närmare studerar kvalitetssäkring i rapporterna om svensk filosofiutbildning. Slutligen utvecklas en alternativ uppfattning om undervisning och utvärdering.

### Kvalitetssäkring

För att komma till klarhet över varför utvärderingen av svenska filosofiutbildningar inte behandlar i vilken mån kritiskt och kreativt tänkande filosofer formas, utan på rekrytering, kursinnehåll, undervisningsintensitet, genomströmning och jämlikhet, behöver vi först analysera vad kvalitetsgranskning är. I affärsvärlden har kvalitetsgranskning och kvalitetssäkring pågått länge. De sista decennierna har det även kommit att prägla högskolevärlden. Men vad är kvalitetssäkring av högskoleutbildning? Uppenbarligen är det undervisning som skall utvärderas. Men vad är det som är höna och ägg i undervisning och utvärdering?

Undervisningen är naturligtvis grundläggande för högskoleutvärderingen, eftersom det inte finns något att utvärdera om det inte finns någon undervisning. Det är förstås trivialt, men inte en trivial sanning. Undervisningen är också grundläggande för utvärderingen i ett annat avseende. Hur undervisning uppfattas eller definieras (vad dess syfte eller uppgift anses vara), är grundläggande för hur utvärderingen uppfattas eller definieras (vad dess syfte eller uppgift anses vara). Uppfattningen vad det är som skall utvärderas bestämmer t.ex. vad det är som anses hindra utbildning med hög kvalitet. Utvärderingar är m.a.o. beroende av uppfattningar eller teorier om undervisning. Således måste uppfattningar om undervisning först tydliggöras för att det skall bli klart vad det är för slags kvalitet som skall säkras.

De sista tre decennierna har det bedrivits omfattande forskning på hur institutionaliserat lärande faktiskt sker. T.ex. utgår undersökningar av Marton, Säljö, Entwistle, Ramsden och Biggs från hur såväl studenter som lärare uppfattar god undervisning. Denna forskning har bl.a. visat att tre olika teorier eller uppfattningar om undervisning företräds (mer eller mindre medvetet) i högskolevärlden. (För sammanfattningar och relevant litteratur, se Biggs 2003:20-5, 33; Ramsden 2003:108-12, 115-6.<sup>3</sup>) Låt mig kort sammanfatta dessa för att klargöra vad som menas med «kvalitetssäkring».

Den idag vanligaste intentionen bland högskolelärare är att förmedla eller överföra en viss vetenskaplig information. Ofta omtalas detta i termer av att «täcka kursmaterialet». Enligt den här uppfattningen är det lärarens uppgift att vara förtrogen med den kunskap som skall bibringas, och att klart kunna föra kunskapen vidare genom föreläsningar och/eller informationsteknologi. Det är studentens uppgift att noga delta i undervisningsformerna, och att ivrigt tillägna sig kursmaterialet. M.a.o. sker lärandet enligt den här uppfattningen i den mån som studenterna förmår tillgodogöra sig informationsmängden. Med Stephen Cahns ord: «Undervisningens utmaning är att informera den oinformerade och motivera den omotiverade.» (1998:32)

En annan uppfattning kommer till uttryck i följande citat: «Emellertid kan du lättare förbättra studentprestationen i din kurs genom att förändra vad studenterna gör, än genom att förändra vad du gör i klassrummet.» (Gibbs 1999:21) Enligt den här andra synen på undervisning är lärarens uppgift vidare. Den består i att handleda studentaktiviteter som kan förmedla begrepp och förståelse. Lärande avgörs inte längre av studentens studieförmåga utan av lärarens förmåga att aktivera studenterna för läromålen. Den rätta uppsättningen studentaktiviteter garanterar lärande, och infinner sig inte lärande hos studenterna, så är det en följd av lärarens bristande organisationsförmåga.

Den tredje och sista uppfattningen om undervisning utgår från hur studenter lär sig. Den sätter *vad* studenter skall lära sig i avgjord förbindelse med *hur* de lär sig det. Målet för lärande är studenternas fackmässiga förståelse, och för detta fordras vissa medel. Pedagogisk skicklighet består då i att förstå när, vilket och varför ett givet kurselement gör det sannolikt att den högre ordningens kognitiva aktiviteter infinner sig. Undervisningen försöker då att undvika studentuppgifter som motiverar ytinläring (t.ex. memorera, anteckna, beskriva) och bemödar sig att befrämja studentuppgifter som motiverar djupinläring (t.ex. associera, tillämpa, teoretisera). M.a.o. uppfattas undervisningen på ett med ämneskunskaperna och studentaktiviteterna integrerat sätt.

Innan jag för samman dessa tre uppfattningar med utvärdering av undervisning, vill jag göra några korta övergripande anmärkningar. Först och främst är det värt att notera att uppfattningarna står i en hierarkisk eller koncentrisk förbindelse, d.v.s. en senare teori inkluderar en tidigare. Den tredje och mest sammansatta idealtypen förutsätter klar förmedling av ämneskunskaper och ändamålsenliga studieaktiviteter, men integrerar dessa element med en förståelse av att det endast är studenten som kan ägna sig åt lärande. För det andra går uppfattningarna alltmer från ytinlärning till djupinlärning. För den första teorin är ytinlärning tillräckligt, medan den tredje fordrar djupinlärning. För det tredje antyder forskningen att i den mån lärare förändrar sin inställning till undervisning, utvecklas de från den första till den tredje uppfattningen om undervisning (Kugel 1993; Biggs 1996).

Åter till frågan om utvärdering. Vad är det för uppfattning om undervisning som ligger till grund för en utvärdering? Skall vi utvärdera undervisning i bemärkelsen informationsöverföring, i organiserandet av studentaktiviteter, eller i befrämjat lärande? En utvärdering antar mer eller mindre uttalat vad undervisning är, och utvärderar undervisning i enlighet med någon av de angivna idealtyperna ovan.

Det hela kompliceras dessutom av att en utvärdering inte bara antar en av uppfattningarna om vad undervisning är, utan också av vad kvalitet är. Harvey och Green har i det här sammanhanget identifierat tre slags definitioner av kvalitet: kvalitet såsom ekonomisk effektivitet, kvalitet såsom institutionell ändamålsenlighet och kvalitet såsom transformerad verklighetsförståelse (Harvey och Green 1993). Den tredje definitionen torde med fog kunna återföras på den andra.<sup>4</sup>

Vidare inför Biggs en distinktion mellan tillbakablickande kvalitetssäkring och framåtblickande kvalitetssäkring (2003:267-8). Den tillbakablickande kvalitetssäkringen granskar hur universitet och högskolor har förvaltad eller administrerat utbildningen för statens räkning. Här antas en uppsättning organisatoriska, metodiska och tekniska kriterier indikera god undervisning och förvaltning och, genom att fastställa kvantiteten av dessa, kan statsmakterna fatta lönsamma beslut. Den framåtblickande kvalitetssäkringen avser däremot att granska och förbättra hur undervisning och lärande svarar mot institutionens ändamål. Här är kriterierna en (mer eller mindre) uttalad teori om undervisning och undervisningsformernas syfte. Det är fråga om hur väl uppdraget av undervisning och lärande uppnås, och hur det kan förbättras. Emellertid identifierar Biggs de olika slagen av kvalitet med tillfälliga kronologiska kännetecken. Den väsentliga skillnaden är dock å ena sidan den externa och administrativa måttstocken för kvalitetssäkringen, och å andra sidan den interna och akademiska måttstocken för kvalitetssäkringen.<sup>5</sup> Dessutom förutsätter Biggs vad som skall bevisas, nämligen att framåtblickande kvalitetssäkring rymmer hans egen undervisningsteori. Men det väsentliga för distinktionen är blott att vissa pedagogiska kriterier är avgörande. Trots mycket empirisk forskning inom pedagogik, tenderar visserligen många utvärderingar att antaga mindre välgrundade teorier om undervisning eller rentav annat än akademiska kriterier. Det fordras emellertid en separat argumentation för vilken pedagogisk teori som är bäst.

Av de föregående styckena framgår följande par av distinktioner för utvärderingen av undervisning: å ena sidan distinktionen mellan kvalitet såsom ekonomisk effektivitet och

kvalitet såsom institutionell ändamålsenlighet, och å andra sidan distinktionen mellan administrativ kvalitet och akademisk kvalitet. Dessa torde kunna jämföras, emedan ekonomisk effektivitet är administrativ kvalitet och institutionell ändamålsenlighet är akademisk kvalitet. Det viktiga med denna distinktion är att den klargör att vi i själva verket har att göra med två slags utvärderingar av utbildning.

Dessa kvalitetsbegrepp är sedan mer eller mindre förenliga med de tre uppfattningarna om undervisning. T.ex. förenas naturligt administrativ kvalitet med undervisning såsom vidarebefordran av kunskap, eftersom denna överföring kan förbindas med hur mycket undervisning som producerats av lärare, hur många studenter som tillhandahölls undervisning, hur effektivt en kurs täckte in ett innehåll, o.s.v. Likaså kan organiserade studentaktiviteter säkras i termer av effektivitet och produktivitet, även om begrepp och förståelse gärna faller bort från den administrativa infallsvinkeln. Däremot är det betydligt svårare att kvalitetssäkra studentlärande i termer av organisatoriska, metodiska och tekniska kriterier. Lärande kan däremot mätas i t.ex. termer av förståelserelaterad examination med målrelaterade kursbetyg. Även om det kanske går att utvärdera lärande i termer av ekonomi och förvaltning, så förenas den tredje uppfattningen om undervisning naturligast med akademisk kvalitetssäkring. Undervisning såsom organiserade studentaktiviteter hör också gärna ihop med institutionell ändamålsenlighet.

### Administrativ kvalitetssäkring

Vi kan nu tillämpa den principiella diskussionen i förra avsnittet på utvärderingen av svenska filosofiutbildningar. Redan i det förrförra avsnittet framgick att rapporten säkrar kvalitet i (vad vi nu kan kalla) administrativt hänseende. Utvärderingen syftar till effektivare filosofiutbildning genom högre genomströmning av lika många män och kvinnor i större undervisningsmiljöer. Därför behandlar utvärderingen inte i vilken mån kritiskt och kreativt tänkande filosofer formas, utan rekrytering, kursinnehåll, undervisningsintensitet, genomströmning och jämlikhet. Slutomdömet koncentreras till administrativa kvalitetsaspekter eftersom infallsvinkeln är administrativ. Vi skall i det här avsnittet studera rapporten lite närmare.

En nyckel till utvärderingens utformning står att finna i definitionen av kvalitetsaspekterna:

*Kvalitetsaspekterna är student/doktorandrekrytering och -sammansättning, lärarkompetens och möjligheter till kompetensutveckling, jämställdhet, studentinflytande, internationellt perspektiv, utbildningens mål, innehåll och organisation, bibliotek och övrig informationsförsörjning, lokaler och utrustning, kritisk och kreativ miljö för utbildningen, undervisningsmetoder, lärarnas arbetssituation, utbildningens uppläggning, samverkan och internationalisering, examinationsformer, examensarbeten/ uppsatser, övergångsmöjligheter till forskarutbildningen, utvärdering och kvalitetsarbete, genomströmning samt uppföljning. (2005:13)*

En välvillig läsning ger att ungefär hälften av dessa är akademiska eller pedagogiska kvalitetsaspekter, medan den andra hälften är administrativa kvalitetsaspekter.<sup>6</sup> Det sammanfattande omdömet rör dock de kvalitetsaspekter som har lite med undervisningens och läran-

dets kvalitet att göra. Mycket uppmärksamhet ägnas istället åt administrativa kursupplägg, så att vissa aspekter av utbildningsväsendet kvantifieras. I administrativt hänseende är givetvis hög undervisningstäthet uttryck för produktivitet och kursplanernas representation av filosofins huvudgrenar uttryck för effektivitet. Men ämneskunskap blir då ofrånkomligen något kvantitativt i rapporten. T.ex. betraktar avsnittet «Innehållet i kurser» (2005:37-9) och «Innehållet i huvudkurserna» (2008:34-37) ämnet såsom faktamängd och inte såsom färdighet. Utgångspunkten är kort och gott lärare och kurser i administrativt hänseende (jfr. «Lärrarresurser» 2008:31-34).

Vad innebär denna administrativa kvalitetssäkring för undervisningen? Återkommande falls omdömet att det är för lite undervisningstimmar i svensk filosofiutbildning, t.ex.

*Med hänsyn till att filosofi till viss del är färdighetsämne, så instämmer Högskoleverket i bedö-  
margruppens påpekande att en ökning av undervisningens omfattning är en angelägen åtgärd  
för att förbättra grundutbildningens kvalitet. (2005:10; jfr. 2005:30)*

*Man kan till exempel misstänka att den låga undervisningstätheten som påtalats ovan är  
en viktig orsak till låg prestationsgrad, och att detta är ett resursproblem som ligger bortom  
institutionernas direkta kontroll. (2008:45)*

*Det finns anledning att förmoda att undervisningens omfattning är en av de viktigaste fak-  
torerna, när det gäller bristande genomströmning på grund av [studiemisslyckande]. (2005:35)*

Den anledning som anförs till det sistnämnda är att när en och samma kurs ges i såväl ci-  
vilingenjörsprogrammet som filosofisk delkurs i Uppsala, är genomströmningen «drastiskt  
mycket bättre» på den förra med dubbelt så många undervisningstimmar (2005:35). Det  
skälet är emellertid utifrån pedagogikforskning tvivelaktigt. «Undervisning ansikte mot an-  
sikte kan vare sig hävdas vara nödvändigt eller tillräckligt för effektivt lärande.» (Gibbs  
1999:22-3) (Dessutom antyder bedömggruppen själv att genomströmningen kan förväntas  
vara högre i ett utbildningsprogram än vid en fristående kurs (2005:63).) På ett ställe med-  
ger Högskoleverket t.o.m. svårigheten att fastställa sambandet: «Om det finns ett samband  
mellan undervisningens omfattning och prestationsgraden, så är det viktigt att fastställa  
detta, vilket kanske inte är helt lätt.» (2008:45) Trots detta blir «undervisningstäthet» ett  
nyckelord (2008:3, 41-42, 45, 159-162)!

Av resonemanget om undervisningstäthet framgår att utbildningens kvalitet antas stå i  
proportion till undervisningen. Ju högre grad av undervisning, desto högre grad av lärande.  
Fokuseringen på undervisningsintensitet är därför ett uttryck för den första uppfattningen  
om undervisning. Även andra formuleringar ger uttryck åt undervisning såsom överföring  
av information. «Studiemisslyckande» kan minskas m.h.a. «bättre information om studi-  
erna, så att man drar till sig rätt kategorier av studenter som har genuint intresse för kursen  
och förutsättningar för att genomgå den.» (2005:35, kursivering tillfogad) Misslyckande står  
här i proportion till studenternas förmåga och motivation. Detta reflekterar en mycket enkel  
syn på förhållandet mellan undervisning och lärande, där den blotta kunskapsförmedling-  
en till rätt studentkategori antas resultera i lärande. Rapportens kvalitetsaspekt «lärarkom-  
petens» och «lärrarresurser» sträcker sig inte heller bortom den första undervisningsteori-

(jfr. 2005:120; 2008:31-34), och till lärarnas (eventuella) högskolepedagogiska utbildning hänvisas blott förstrött (2005:40, 76, 87).

Dock antar inte utvärderingen att föreläsande är den bästa formen för bibringandet av kunskap (vilket är typiskt för den första teorin om undervisning), utan förordar även andra undervisningsformer. Föreläsningar framställs såsom ogynnsamma för vinnande av filosofisk färdighet (2005:36; jfr. 2005:20, 31),<sup>7</sup> men hur god filosofiutbildning utformas i övrigt formuleras i termer av rekrytering, kursinnehåll, undervisningstäthet, genomströmning och jämlikhet. Det är alltså utbildning som står i fokus för utvärderingen, men dess kvalitet bedöms efter den organisation, metodik och teknik läraren använder för att styra muntlig eller skriftlig filosofidiskussion enskilt eller i grupp (2005:36). Här är alltså fokus inställt på lärarnas organisation av studentaktiviteter, vilket svarar mot den andra undervisningsteorin.

2008 har bedömarna upptäckt att lärandemål och progression är centrala i Bolognaanpassningen och ägnar fyra stycken i texten åt detta (2008:37-38). «De två kanske viktigaste aspekterna av lärandemål i ett utvärderingssammanhang är att de ska vara kopplade till examinationen och att de ska uttrycka progression i utbildningen.» (2008:38) Tyvärr ter sig detta *ad hoc* och utvärderingen sker inte konsekvent i dessa termer. Tvärtom så torde Högskoleverkets mer kvantitativa utvärderingsmodell från 2007 (erinra citatet i fotnot 6) stå i konflikt med en kvalitativ utvärderingsmodell baserad på lärandemål och progression.

Denna administrativa kvalitetssäkring av högre utbildning leder alltså inte till en uppfattning om undervisning såsom befrämjat lärande. Därför utvärderas inte i vilken mån filosofistudenter kan kritiskt pröva skilda argument och diskutera olika ståndpunkter. Hög grad av undervisning leder förstås inte i sig till en högre grad av filosofisk färdighet hos studenterna. Rapporten ägnar överhuvudtaget ingen vidare uppmärksamhet åt om, och i så fall hur, studenterna förvärvar filosofisk färdighet. Fokus ligger på lärare och läroplan-sinnehåll, inte på hur studenterna förmås att bli filosofer. Men om rapportens uppfattning inte varit så koncentrerad till lärares organisering av undervisningsformer, skulle inte andra former av undervisning än föreläsningar behöva betraktas såsom krävande stora lärarresurser (2005:36). Förutom lärarledd lärandeaktivitet, finns det förstås kamratlett och egenlett lärande med mycket god verkan. Rapporten antyder också det kamratledda lärandets goda inverkan vid det högre seminariet i Umeå (2005:42).

Det överordnade målet för högskoleutbildning fordrar emellertid inte Högskoleverkets kvalitetsaspekter. I själva verket är dessa inte samordnade med den högre utbildningens överordnade och egentliga lärandemål, utan med ekonomiska och politiska mål. T.ex. är genomströmning inte ens enligt Högskoleverkets egna formuleringar en entydig kvalitetsaspekt på lärande, utan blott något som «kan» indikera kvalitet (2005:122). Inne i rapporten framgår uttryckligen att genomströmning och rekrytering är en rent ekonomisk aspekt: «En ökad rekrytering av studenter skulle kunna innebära ett ökat undervisningsuppdrag och därmed ökade resurser.» (2005:9) Likaså, även om ekonomiska betingelser förstås möjliggör «en bred ämneskompetens och ett brett kursutbud» (2005:9), så medför inte ämneskompetens och kursutbud i sig själva god filosofiutbildning. Vidare är omdömet om skev könsfördelning uppenbarligen inte ett pedagogiskt omdöme (jfr. 2008:43, 46). Det finns

inga belägg för att student/doktorandsammansättningen leder till förmågan att kritiskt pröva skilda argument och diskutera olika ståndpunkter. Det kan inte antas att uppfyllelsen av «jämnare könsfördelning bland studenter och personal samt t.ex. [...] kvinnliga förebilder i kurslitteraturen» (2005:12) garanterar lärande. Jämlig könsfördelning kan vara ett politiskt och/eller etiskt ideal, men det är vare sig ett nödvändigt eller tillräckligt villkor för lärande. Utvärderingen erkänner också att kriteriet är ett uttryck för genuspolitik: «Enligt regeringens och riksdagens intentioner är det dock önskvärt med en jämn könsfördelning.» (2005:11) Då skall emellertid inte sammansättningen anföras såsom dålig eller god *pedagogisk* kvalitet. Vad detta visar är att utvärderingen betraktar utbildning åtminstone delvis såsom organisation för att bereda och verkställa politik, och inte såsom befrämjat lärande. Dessutom antyder rapporten att denna administrativa infallsvinkel är av begränsat värde. Kurser i feministisk filosofi kan nämligen, menar bedömargruppen, bli kontraproduktiva för att uppnå jämlikhet (2005:32).

En sådan här inkonsekvens i statsmakernas utredning av svensk högskoleutbildning har tidigare påpekats av Eva Hagström. Hon anmärker att det finns ambitiösa statliga formuleringar i linje med undervisning såsom lärandebefrämjande, men att undervisning i praktiken uppfattas såsom organiserad studentaktivitet (2000:107). Även i utvärderingen av svensk filosofiutbildning sker en övergång från den tredje teorin till den andra och rentav den första uppfattningen. Till dels kan detta förklaras av att förebilden för många kvalitets-säkringar har varit den s.k. Jarratt Committee (1985), vilken hade en extern och administrativ infallsvinkel. Denna fokusering är delvis begriplig mot bakgrund av att högre utbildning de sista tjugo åren underställts allt högre krav på ekonomi och förvaltning. Av en administration eller förvaltning fordras effektivitet och produktivitet. Det innebär dock i det här fallet att en måttstock som är integrerad med de kända principerna för god undervisning åsidosätts vid utvärderingen av högre filosofiutbildning.

Alltså, de «externa kvalitetssäkringsprocesserna» uppvisar enligt Ramsden «i allmänhet en bristfällig förståelse av undervisningens och lärandets väsentligheter.» (2003:220) Vad värre är att den administrativa kvalitetssäkringen i själva verket förhindrar god undervisning, eftersom bevekelsegrunden inte är undervisning som möjliggör lärande. Utvärderingen leder till att lärare eftersträvar undervisning som svarar mot den första eller den andra uppfattningen. Idealet är stora studiemiljöer med en hög genomströmning av lika många män som kvinnor. Allt detta kan vara eftersträvansvärt, men det är vare sig ett nödvändigt eller tillräckligt villkor för lärande. Att idealet uppfylls medför inte heller att studenterna äger filosofisk färdighet. Kritiskt och kreativt tänkande med filosofisk ämnesförståelse garanteras inte av hög rekrytering, jämlig sammansättning och betydande genomströmning.

### Akademisk kvalitetssäkring

Jag har ovan nått en negativ utvärdering av utvärderingen. Den här uppsatsen skulle emellertid missa målet — god filosofiutbildning — om den blott vore felfinnande. Det finns även goda ansatser spridda i utvärderingen. I synnerhet är bedömargruppens ämnesbeskrivning mycket kärnfull och ger talrika exempel på filosofins relevans idag (2005:19-28; 2008:17-



25). Vad som fordras för kvalitetssäkring är «ett helhetsperspektiv när det gäller förutsättningar, process och resultat.» (2005:13) För att detta skall vara mer än ord, krävs att de goda ansatserna inplaceras i en övergripande teori för god filosofiutbildning som vilar på pedagogikforskning. Jag skall i det här avsnittet antyda en ram för god undervisning och utvärdering av filosofiutbildning.

Pedagogikforskningen bekräftar och förfinar sunna förnuftets uppfattning att undervisningens kvalitet är förbunden med vad och hur studenter lär sig. Därför är det av vikt att säkra huruvida undervisningen gör det sannolikt att lärande infrias hos studenterna. Pedagogisk kvalitetssäkring omfattar m.a.o. avgjort den tredje teorin om undervisning och utvärderar i vilken mån den högre ordningens lärande förverkligas. Kvalitetsaspekterna är då de principer för god undervisning vi känner från empirisk forskning. Utvärderingen bör m.a.o. vara härledd från principerna för kursmål, undervisnings- och examinationsformer (Ramsden 2003:93-9, 106, 211, 215, 219, 220; Biggs 2003:280). Hur studenterna lär sig vad de skall lära sig, bestäms i mycket hög grad av hur studiemiljöns undervisnings- och bedömningsformer samordnas med lärandeaktiviteter som gör det sannolikt att lärandemålen uppnås. Om filosofiutbildningens olika delar samordnas till en helhet, går det att identifiera lärandets kvalitét och av de målrelaterade betygen framgår det vilken inverkan undervisningen haft på lärandet.

En koncis positiv formulering av pedagogisk kvalitetssäkring är givetvis av såväl institutionellt som individuellt intresse. När lärandemålen, undervisningen, lärandeaktiviteter och bedömningsformerna är samordnade på institutionsnivå, uppnås ett kvalitetssäkrat kursutbud. Men detta är inte bara av institutionellt intresse, utan är vad varje filosofilärare kan implementera för att förbättra sin undervisning. En i egentlig mening kvalitativ utvärderingsmodell kan inte bara utgöra ram för utvärderingar, utan måste också ge upphov till specifika beslut lämpliga för undervisningen. Här skall kort anges en modell för undervisning som när filosofiskt lärande.

För det första är utformningen av kursplanens mål och kursens uppbyggnad av stort värde. Genom fast organisation, med klara och enkla angivelser av vad studenterna skall lära sig, varför och hur de skall lära sig detta, undviks osäkerhet, och utbildningen blir meningsfull och framgångsrik. Kursplaner «med intetsägande rubriker (av typ 'centralt teoretiskt-filosofiskt område') med tomma åtföljande beskrivningar» ger visserligen «betydande rörlighet» till innehållet (2005:37), men lämnar outtalade den högre ordningens lärandeprocesser. Precisa syftes- eller målskrivningar är t.ex. «att förvärva färdigheter i argumentationsanalys och begreppsligt tänkande», «att kunna analysera och förklara förhållandet mellan kropp och själ», «att reflektera och teoretisera över grundläggande verklighetskategorier», «att kunna undersöka teorier i filosofins historia och skilja dem från nutida teorier» o.s.v. Om däremot blott en ämneslista anger kursinnehållet, så uppfattar studenterna lätt att det är viktigare att kunna återge snarare än att tänka kritiskt och kreativt om innehållet. Därför skall kurser «planeras utifrån sina lärandemål och inte (enbart) utifrån sitt substantiella innehåll.» (2008:37) Det är sedan av värde att själva kursens uppbyggnad och lärandeaktiviteter är starkt och medvetet förbundna med målen. Ett förlopp från enklare till svårare uppgifter, som anknyter till studenternas bakgrundskunskaper och tillämpar deras nyvunna

kunskaper, ger självförtroende. På så vis inskräper läraren i ord och handling målen under kursen.

För det andra är undervisnings- och lärandeprocessernas utformning av stort värde. Här är lärarens förståelse av hur och varför en viss använd undervisningsform förbättrar lärande och uppmuntrar till målmedvetna studier. Det yttersta målet är att filosofisk färdighet inövas, och undervisningsformerna bör därför vara underordnade lärandemålen. Oavsett om formen är föreläsning, seminarium, gruppövning eller individuell skrivuppgift, så måste den betraktas såsom ett medel avpassat inte bara för det innehåll som skall läras utan efter studenternas behov. Undervisning som faktiskt gör sig gällande är välorganiserad och använder olika grepp för att bibehålla studenternas intresse, engagemang och ansvar. Den är utformad i enlighet med kunskaper om djup- respektive ytlinläring samt studenters förförståelse. Välavpassade undervisningsformer eliminerar vad som kan föranleda ytlinläring (t.ex. överdriven arbetsbörda, blott återgivande examinationsformer, cynism om studentansträngningar, o.s.v.), och uppmuntrar djupinläring (t.ex. förhöjd medvetenhet om skilda ämnesuppfattningar, belysning av missuppfattningar, fokus på centrala och svåra frågeställningar, o.s.v.). Kort sagt skall lärarledda, kamratledda och egenledda undervisningsformer ge studenterna en klar och understödande struktur både för konfrontationen med nya idéer och återföringen till deras förståelse.

För det tredje är examinationsformernas utformning och bruk av stort värde. «Formerna för examination styr i stor utsträckning hur och i vilken omfattning studenterna tillägnar sig innehållet i en utbildning.» (2005:121; jfr. 2008:38) Därför antyder Högskoleverket att det vore lämpligt att samordna undervisning och examination: «att bättre integrera tentamen på kursen med undervisningen, så att den upplevs lika meningsfull som undervisningen.» (2005:35; jfr. 2005:37) Bedömargruppen finner det också positivt att «olika tentamensformer blandas med varandra» (2005:37), men anför inget skäl för detta. Trots att Högskoleverket hävdar att examinationsformernas utformning är en viktig del i kvalitetsgranskningen (2005:121; 2008:38), görs inte en sådan analys i rapporterna. Dock vet vi från forskningen att studenternas uppfattning om vad som kommer att bedömas, bestämmer det slags lärande de ägnar sig åt. Vidare, genom att dokumentera lärande utvärderar god examination undervisningen. Detta innebär att examinationen lämpligast utformas i anslutning till lärandemålen. Oavsett om formen är tentamen, inlämningsuppgift, examinerande seminarium, o.s.v., så skall den anknyta till de lärandemål som önskas bli bedömda. Men en enda examinationsform svarar sällan mot alla läromål, och därför blandas samordnade former bäst med varandra. Men det är viktigt att med omsorg välja vad som examineras. Alltför omfattande examination leder till ytlinläring, medan tydliga angivelser av vad och varför något är viktigt leder till djupinläring. Nu är kognitiva nivåer strängt hierarkiska, varför examination av en högre kognitiv nivå medför examination av en lägre kognitiv förmåga. Här leder examinationen av kursplanens alla delar – begrepp och färdigheter såsom en helhet – till ett omdöme om hur studenter tillägnat sig en argumentativ förståelse och filosofisk förmåga. På så vis blir examinationen en väsentlig del av undervisningen och gör kursplanens mål tydligare.

För det fjärde och sista är kursvärderingar av hur lärande förverkligats av stor vikt. Kol-

legor och universitetspedagogiska centra i all ära, men studenter utgör en unik källa för hur vår undervisning uppfattas. Anonyma formulär som efterfrågar återföring på god undervisning, klara mål och krav, lämplig arbetsbörda, lämplig bedömning och generiska färdigheter blir därför en väsentlig del av god undervisning. T.ex. ger institutionen för vetenskapsteori vid Göteborgs universitet prov på betydelsen av kontinuerlig kursvärdering, inte bara efter varje kurs, utan även före och under: «Där inleds varje kurs med en redogörelse av tidigare studenters kursvärderingar och åtgärder man vidtagit med anledning av detta.» (2005:11)

Emellertid lämnar rapporterna oss ovetande om hur dessa pedagogiska kvalitetsaspekter används i svensk filosofiutbildning. Dock kan de principer som hjälper studenter att lära, hjälpa lärarna att värdera undervisningen. Om principerna för utvärdering är principerna för lärande, så blir principerna för utvärdering och undervisning desamma. Därmed hålls de båda sakerna naturligt samman. Det enda slaget av utvärdering som svarar mot det övergripande målet för högre utbildning, är alltså den som utvärderar utbildningen i enlighet med en uppfattning om undervisning såsom lärandebefrämjande.

Det kan emellertid invändas att ingen annan utvärdering än administrativ utvärdering är mätbar. Det kan hävdas att vad som utvärderas måste kunna kvantifieras i termer av administrativ kvalitet. En sådan invändning förbiser emellertid att vi faktiskt har empiriska belegg för god utbildning i kvalitativt hänseende. Av åtminstone de senaste trettio årens empiriska pedagogikforskning vet vi kort sagt vad som är god utbildning. Dessutom anger såväl högskolelagen som rapporten att god filosofiutbildning syftar till förståelse.

Det kan också invändas att de pedagogiska aspekterna förbiser de ekonomiska och/eller politiska aspekterna. De senare är förstås inte oviktiga, men om statsmakterna verkligen vill få «valuta för pengarna» måste institutionerna vara ändamålsenliga och då borde det vara så att utbildningsekonomi och -politik styrs av pedagogik. Nu kan och förhindrar faktiskt ekonomiska betingelser kvalitetsundervisning, när det borde vara tvärtom. T.ex. får marknadskrafter bestämma kvalitet genom att institutionerna får pengar såvida de drar till sig studenter, och den ekonomiska tilldelningen per filosofistudent är då (jämförelsevis) låg. Dessutom har lärarnas kompetensuppehållande forskning ofta blivit ett påtvingat fritidsprojekt i Sverige.

### Konklusion

I det svenska Högskoleverkets utvärdering framgår det tydligt att filosofi är ett färdighetsämne, d.v.s. målet är att studenter lär sig att kritiskt och kreativt argumentera. Denna förståelse av filosofiutbildningens mål bestämmer dock inte själva utvärderingen. Istället för en konsekvent studentfokuserad utvärdering produceras en lärarfokuserad eller rentav institutionsfokuserad utvärdering. Detta slags utvärdering uppmuntrar till lägre stående och mindre underbyggda teorier om undervisning och lärande, och motverkar därigenom filosofiskt lärande. Men «om det finns institutionella riktlinjer eller strukturer som förhindrar modellen från att verka effektivt, då behöver de riktlinjerna eller strukturerna, för den goda undervisningens bästa, modifieras eller borttas.» (Biggs 2003:269) Istället måste de som utformar filosofiutbildning och kvalitetsaspekter göra uttryckligt vad det är studenterna skall lära sig och hur de skall lära sig detta. Dessutom behöver sådana lärandeformer organiseras

som gör det sannolikt att studenterna uppnår de avsedda målen. Avslutningsvis värderas hur väl resultaten har uppnåtts med målrelaterade betygs-kriterier. På så vis kan vi nära filosofiskt lärande och försäkra oss om god filosofiutbildning.

För norska förhållanden är den här konklusionen mycket relevant. I Norge skall Examen philosophicum av tradition främja kritiskt tänkande och saklig diskussion för såväl det individuella som det sociala goda. Den fortsatta filosofiutbildningen skall förstås göra detta i ännu högre grad. Men den rapport som utvärderade Kvalitetsreformen avsåg först och främst ekonomisk och administrativ kvalitet. Risken är då att vi i Norge liksom i Sverige evaluerar filosofiutbildningen på ett kontraproduktivt sätt. Min analys av den svenska utvärderingen underbygger därför Dannelsesutvalgets rapport, som också prioriterar akademiska eller pedagogiska kriterier. Det är nu avgörande för norsk filosofiutbildning att Dannelsesutvalgets rapport inte faller i glömskans hav.<sup>8</sup>

## Referenser

- Biggs, John B. 1996. «Stages of expatriate involvement in educational development: Colonialism, irrelevance, or what?» *Education Research Journal* 12:157-164.
- Biggs, John B. 2003. *Teaching for quality at university: What the student does*. 2 utg. Buckingham: The Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Cahn, Steven M. 1998. «How to improve your teaching». I *In the socratic tradition: Essays on teaching philosophy*, utgiven av Tziporah Kasachkoff. Lanham: Rowman & Littlefield, 31-35.
- Dannelsesutvalget 2009. *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>. Anlitad senast 25/01/2010.
- Gibbs, Graham. 1999. «Planning yours students' learning activities». I *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*, utgiven av Wilbert J. McKeachie. Boston: Houghton Mifflin Company, 21-33.
- Hagtvet, Bernt. 2009. «Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Høyere utdanning og forskning i Norge møter den globaliserte verden» i Dannelsesutvalget 2009:4-12.
- Hagström, Eva. 2000. «Paul Ramsden: Learning to teach in higher education». *Utbildning & Demokrati* 9:101-108.
- Harvey, L., och D. Green. 1993. «Defining quality». *Assessment and Evaluation in Higher Education* 18:8-35.
- HSV 2005:16R. *Utvärdering av grund- och forskarutbildningen inom filosofiområdet vid svenska universitet och högskolor*. [http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800092569/0516R\\_ver2.pdf#search=%27filosofiutbildning%27](http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800092569/0516R_ver2.pdf#search=%27filosofiutbildning%27). Anlitad senast 25/01/2010.
- HSV 2008:42R. *Granskning av utbildningarna inom filosofiområdet*. <http://www.hsv.se/download/18.12584b1911e21a5c9d57ffe559/0842R.pdf#search=%27filosofiutbildning%27>. Anlitad senast 25/01/2010.
- HSV Reg. nr. 643-420-08. *Beslut om fördjupade granskningar av utbildningar inom huvudområdena praktisk filosofi, teoretisk filosofi, estetik, filosofi, logik och vetenskapsteori. Beslut om ifrågasättande av examensrätter efter fördjupade granskningar av utbildningar inom huvudområdena praktisk filosofi, teoretisk filosofi, estetik, filosofi, logik och vetenskapsteori*. [http://www.hsv.se/download/18.36266b751222c4f2ab67ffe1592/643-420-08\\_filosofi\\_examensratt.pdf#search=%27filosofiutbildning%27](http://www.hsv.se/download/18.36266b751222c4f2ab67ffe1592/643-420-08_filosofi_examensratt.pdf#search=%27filosofiutbildning%27). Anlitad senast 25/01/2010.
- Kugel, Peter. 1993. «How professors develop as teachers». *Studies in Higher Education* 18:315-328.

Michelsen, Svein och Per Olaf Aamodt (red.) 2007. *Evaluering av Kvalitetsreformen: Sluttrapport*. Oslo: Norges forskningsråd.

Ramsden, Paul. 2003. *Learning to teach in higher education*. 2 utg. London: RoutledgeFalmer.

## Noter

- 1 Om inget annat uppges i den här artikeln, så hänvisar «2005» och «2008» till den förra respektive den senare rapporten följt av sidangivelse. Med «[...]» anger jag att citatet nedkortats inom ett och samma stycke och med «[...]» anger jag att citatet nedkortats över flera stycken. Av intresse för läsaren av denna artikel kan även vara de två dokumenten från 2008 och 2009 i HSV Reg. nr. 643-420-08.
- 2 Jfr. också «Lärosätets beskrivning av utbildningens mål, innehåll och organisation (i utbildningsplan, kursplaner eller på annat sätt) ska innefatta eller anknyta till målen i högskolelagen och tillämpliga föreskrifter i högskoleförordningen. Graden av måluppfyllelse bör vara möjlig att bedöma.» (2005:120)
- 3 John Biggs har nu (tillsammans med Catherine Tang) givit ut en tredje upplaga av detta standardverk, men den kom mig för sent till kännedom vid utarbetandet av denna artikel.
- 4 Kvalitet såsom transformerad verklighetsförståelse kan utifrån den fenomenografiska uppfattningen reduceras till kvalitet såsom institutionell ändamålsenlighet, eftersom ändamålet för högre utbildning antas vara transformerad verklighetsförståelse. Men även en konstruktivistisk uppfattning torde medföra en reduktion av den tredje definitionen till den andra. Ty den lärandes konstruktion av kunskap antas just vara den högre utbildningens ändamål och såvida en institution uppfyller det är den ändamålsenlig. I vilket fall ansluter sig de båda teorierna till det empiriska materialet, att såväl lärare som studenter anser att målet för högre utbildning är förståelse och kritisk tänkande (jfr. Ramsden 2003:19-38, 84-105).
- 5 Biggs föreslår sedan själv att vi utelämnar de kronologiska termerna (2003:268).
- 6 Högskoleverkets senare utvärderingsmodell från 2007 går längre i denna riktning. «Utvärderingsmodellen har dessutom förändrats. [...] En förändring är att Högskoleverket nu begär in kvantitativa data för fem år tillbaka i tiden, mot tidigare två år. [...] En annan förändring är en ökad användning av nyckeltal, vilka räknas fram ur de kvantitativa uppgifterna.» (2008:11)
- 7 «filosofi [...] är ett färdighetsämne, där det inte främst är frågan om att inhämta en mängd fakta utan om att kunna diskutera olika ståndpunkter och kritiskt pröva argument. Sådana diskussioner kräver seminarier och övningsgrupper med ett mindre antal studenter.» (2005:31; jfr. 2005:36 och 2008:24)
- 8 Jag tackar docent Claes Alexandersson, fil.dr. Lars-Göran Carlsson och dr. art. Jon Vegard Hugaas för synpunkter på en tidigare version av denna uppsats. Jag är ensam ansvarig för de uppfattningar som framförs.