

Kristian Sjøvik, Institutionen för globala politiska studier.

Kapitel i antologin *Demokrati och makt: vänbok till Lennart Lundquist, Patrik Hall & Ylva Stubbergaard* (red). Lund: Statsvetenskaplig tidskrift 2008

Att utbilda tjänstemän i ljuset av Bologna

Under senare tid har flertalet universitetslärare i Sverige varit upptagna med att anpassa sina utbildningar till Bolognaprocessens regelverk och mål för den högre utbildningen. För många stressade lärare framstår denna arbetsprocess säkerligen som ytterligare en utbildningspolitisk pålaga som måste implementeras på en administrativ dokumentnivå innan man åter kan fokusera på den egna kärnverksamheten, d.v.s. att forska och undervisa inom det egna ämnesområdet. Även om Bolognaprocessen lätt framstår som ett obekvämt byråkratiskt krav för redan stressade lektorer och adjunkter rymmer den också aspekter som, om de tas på allvar, kan bidra till att förbättra innehållet och den pedagogiska kvalitén inom den högre utbildningen. Detta kräver dock att Bolognaprocessens högt ställda mål görs praktiskt tillämpbara i en mera konkret utbildningskontext, vilket i sin tur förutsätter förbättrade tidsmässiga och pedagogiska resurser för de universitetslärare och studenter som har att genomföra reformen.

Följande uppsats¹ har två syften. Det *första* syftet är att framställa och diskutera några centrala lärandemål² i Bolognaprocessens politiska styrdokument för den högre utbildningen i Europa. Argumentet som jag framför är att Bolognaprocessen – utöver en allmän standardisering av den högre utbildningen i Europa – genom sina målbeskrivningar och kriterier introducerar ett ambitiöst och sammansatt perspektiv på kunskap och utbildning. Med detta menar jag att Bolognaprocessen inte bara på ett tydligare sätt än tidigare klagör vilka ämneskunskaper och akademiska färdigheter som studenterna bör ha med sig efter avslutad utbildning, utan också lägger ökad vikt vid professionell, etisk och kunskapsteoretisk reflektion och värderingsförmåga. Uppsatsens *andra* syfte är att visa hur man mera konkret

¹ Tack till Jan Rudelius och Tom Nilsson vid Malmö högskola för konstruktiva synpunkter på uppsatsen.

² Det råder en del oklarheter i hur man ska översätta engelskans "Intended learning outcomes" till svenska. Olika förslag förekommer, t.ex. "Förväntade studieresultat" (Prop. 2004/05:162, Lunds universitet), "Lärandemål" (Göteborgs Universitet, Stockholms universitet), "Lärandeutfall" (Blekinge Högskola). Jag kommer fortsättningsvis att använda mig av den svenska beteckningen "lärandemål" då jag talar om "intended learning outcomes".

kan arbeta med Bologna-processens målbeskrivningar och kriterier i en samhällsvetenskaplig utbildningskontext. För att uppnå detta syfte har jag valt att presentera några Bolognaanpassade lärandemål och arbetsformer på en kurs om demokrati och förvaltning som ämnet statsvetenskap ger på ett av Malmö högskolas socionomprogram. På denna kurs betonas – i linje med Bologna-processens lärandemål – inte bara vikten av teoretisk och analytisk kunskap om demokrati och förvaltning, utan också vikten av kritiskt tänkande liksom professionell, etisk och kunskapssteoretisk reflektion och värderingsförmåga.

Ansats och avgränsningar

Innan jag uppfyller dessa syften vill jag göra några klargöranden kring min ansats och de avgränsningar som jag valt att göra i samband med min framställning av Bologna-processens lärandemål och kunskapsyn. För det första baseras min tolkning av Bologna-processens lärandemål och kunskapsyn på ett förhållandevis begränsat material bestående av dels en uppsättning måldokument för olika utbildnings- och examensnivåer, dels några artiklar och arbetspapper som behandlar Bologna-processens kunskapsyn generellt. Då det gäller det förstnämnda materialet rör det sig framför allt om målformuleringar som förekommer i ett par framträdande politiska styrdokument som Dublindeskriptorerna och den nya svenska förordningstexten om examensmål för den högre utbildningen (SFS 2006:1053 kap.4, Högskoleförordningen, bilaga 2). Jag vill också understryka att Bologna-processen befinner sig i ett förhållandevis tidigt implementeringsstadium.³ I en svensk kontext handlar det i skrivande stund⁴ om att en av de två främsta avnämarna – universitetslärarna (den andra utgörs av studenterna) – nu har att tolka och översätta Bologna-processens politiska regelverk till den egna utbildningskontexten. För att Bologna-processens utbildningsmål ska kunna genomföras i praktiken måste såväl lärarna som studenterna både *förstå*, *kunna* och *vilja* genomföra målen (Lundquist 2002:75-77). Detta är i sig en process som förhoppningsvis – för att inte ta död på universitetets själ – framstår som öppen för omfattande tolkning och debatt. Det är också med dessa utgångspunkter som man bör se min egen tolkning av Bologna-processen och dess mål i denna uppsats.

³ Efter en snabb genomgång av ett antal universitet och högskolors hemsidor i februari 2007 framstår arbetet på flertalet högre lärosäten i Sverige nu vara inriktat på informations- och kunskaps-spridning samt att anpassa gamla utbildnings- och kursplaner efter Bologna-processens lärandemål

⁴ Våren 2007

Det är vidare viktigt att understryka att jag i denna uppsats inte gör någon mera djupgående kritisk värdering av Bolognaprocessens som utbildningspolitisk reform. I stället nöjer jag mig med att konstatera att Bolognaprocessen innehåller sidor som det finns anledning att förhålla sig kritisk till. Bland annat kan man rikta invändningar mot att kunskapssynen i Bolognaprocessen bygger på en alltför stark rationalistisk tro på att kunskap och lärande kan detaljplaneras, målpreciseras och mätas.⁵ Risken är också stor att man med Bologna och dess idéer kring mål- och detaljstyrning – ett sorts utbildningspolitiskt managementtänkande – bygger in en systemtvingande struktur som begränsar klassiska akademiska värden som lärofrihet, kreativitet och icke förutsebart lärande (jfr De Angelis och Harvie 2006). Man kan i samma anda rikta invändningar mot Bolognaprocessens standardisering av den högre utbildningen i Europa. Även om Bolognadeklarationen innehåller klara ambitioner att öka rörligheten för Europas studenter riskerar själva likriktningen av den högre utbildningen att ta bort själva huvudpoängen med ett ökat internationellt studentutbyte; nämligen att studenterna ska kunna få nya intryck och erfarenheter från universitetsmiljöer som skiljer sig ifrån de erfarenheter som man får från det egna hemuniversitetet.

Det finns med andra ord olika anledningar att förhålla sig kritisk till Bolognaprocessen som utbildningspolitisk reform. Dock har jag i denna uppsats valt att inta ett mera konstruktivt förhållningssätt då jag menar att Bolognaprocessen även medför möjligheter till intressanta pedagogiska och kunskapsteoretiska diskussioner kring den högre utbildningen. Mot denna bakgrund ska följande uppsats ses som en tolkning av Bolognaprocessens kunskapssyn och målformuleringar så de framstår i några centrala styrdokument. Jag har också, i syfte att uppfylla mitt konstruktiva syfte, valt att exemplifiera hur man kan operationalisera och arbeta med dessa mål i en mera konkret samhällsvetenskaplig utbildningskontext. Att jag företrädesvis valt att orientera mig till det samhällsvetenskapliga och statsvetenskapliga fältet för högre utbildning innebär att jag i huvudsak fokuserar diskussionen till den del av Bolognaprocessen som gäller lärandemål för *generell universitetsexamina*, även om uppsatsen

⁵ Så har också de mål och pedagogiska undervisnings- och examinationsformer som jag i denna uppsats ger exempel på i hög grad utvecklats *innan* tillkomsten av Bolognaprocessens styrdokument för lärandemål. Det är därmed möjligt att i mitt eget fall se Bolognaprocessens måldokument som en hjälp till kodifiering och artikulering av redan existerande utbildningsformer och pedagogiskt synsätt snarare än tvärtom.

också relaterar till vissa lärandemål som formulerats mera specifikt för socionomutbildningen.⁶

Bolognaprocessens lärandemål: mot en mera sammansatt syn på kunskap och lärande?

Bolognaprocessen, som formellt startade 1999 då 29 länder undertecknade Bolognadeklarationen, har som övergripande mål att skapa ett gemensamt europeiskt utbildningsområde. Enligt Bolognadeklarationen syftar processen till att stärka Europas konkurrenskraft som utbildningsområde bland annat genom att främja de europeiska studenternas "rörlighet och anställningsbarhet" (Bolognadeklarationen). Dessa övergripande mål har efter hand brutits ned i ett antal operativa mål, där införandet av ett system med jämförbara examina för tre huvudsakliga utbildningsnivåer – kandidat-, masters- och forskarutbildningsnivå – utgör det *organisatoriskt* mest centrala.

På samma gång medför Bolognaprocessen – åtminstone om man väljer att göra en bredare *pedagogisk* tolkning av reformen – ett systemskifte i synen på lärande och lärandeprocesser (Sonesson och Mårtensson 2006). Pedagogiskt handlar det i hög grad om ett perspektivskifte från ett mera lärarfokuserat utlärningsperspektiv till ett mera studentcentrerat lärandeperspektiv med klara målformuleringar för studenternas utbildningar och kurser, något som också ligger i linje med vad många pedagogikforskare menar är önskvärt för att kunna uppnå mera djupgående och varaktiga läroprocesser (t.ex. Ramsden 1996, Biggs 2003). Denna kunskapssyn bygger på ett konstruktivistiskt synsätt på lärandeprocesser där den pedagogiska tonvikten ligger på hur kunskap kontinuerligt skapas genom ett studentaktivt lärande snarare än på att läraren lär ut kunskap via exempelvis traditionella katederföreläsningar (Biggs 2003; Tallberg 2007). Den ökade fokuseringen på studentcentrerat lärande med klara målformuleringar innebär även en starkare betoning på studenternas progressiva utveckling av fördjupade kunskaper, färdigheter och förmågor (jfr Biggs 2003:48), vilket också framkommer i Bolognaprocessens målbeskrivningar (se t.ex. HL§9; SFS 2006:1053, kap.4). Detta innebär bland annat att utbildnings- och kursplaner som tidigare formulerats utifrån innehåll nu ska beskrivas utifrån förväntade progressiva lärandemål som ska vara mät- och observerbara, något som i förlängningen även ökar fokuseringen på ändamålsenliga examinationsformer (se t.ex. Hellertz 2006). Inom den

⁶ Detta innebär att jag endast i begränsad omfattning relaterar diskussionen om Bolognaprocessens kunskapssyn och lärandemål till yrkesutbildningar och konstnärliga utbildningar.

studentcentrerade pedagogiken ses det senare inte bara som ett sätt att mäta kunskap utan också som ett pedagogiskt hjälpmedel för att stimulera ett fördjupat lärande, inte minst genom införandet av formativa bedömningar. Med formativa bedömningar menas att studenterna, vid sidan av den avslutande kursexaminationen, får jobba med olika diagnostiska övningar som mindre skrivuppgifter, muntliga presentationer och gruppövningar vilka, i pedagogiskt inlärningssyfte, kontinuerligt värderas och återkopplas till kursens övergripande mål (George och Cowan 1999, Biggs 2003; Tallberg 2007).

För att summera diskussionen hittills innebär Bologna-processens en ökad fokusering på ett studentaktivt lärande, progressiva lärandemål och en tydligare koppling mellan examinationsformer och kursmål. Inom akademiska utbildningar har liknande idéer förekommit under lång tid bland annat genom förekomsten av studentaktiva seminarier, handledning och krav på vetenskaplig progression i uppsatsarbeten på olika nivåer. Med Bologna-processen och dess målbeskrivningar får dessa idéer dock en tydligare artikulering och bredare förankring i olika utbildningskontexter (se t.ex. SFS 2006:1053, kap.4).

I Bologna-processens måldokument och i formerna för utbildnings- och kursplaneskrivningar betonas också skillnaden mellan olika *kunskapskategorier* på ett tydligare sätt än tidigare (Sonesson och Mårtensson 2006). I exempelvis den europeiska målbeskrivningen – Dublindeskriptorerna – framställs en operativ matris där olika lärandemål preciseras inom ramen för fem generella kunskapskategorier: kunskap och förståelse/insikter, tillämpning av kunskap och förståelse, förmåga att göra bedömningar, förmåga att kommunicera, samt studiefärdigheter (Handlingsplan för implementering av Bologna-processen vid Lunds universitet, bilaga 2). I en svensk kontext har detta omformulerats och grupperats i tre övergripande kunskapskategorier i form av kunskap och förståelse, färdighet och förmåga, samt värderingsförmåga och förhållningssätt (SFS 2006:1053, Högskoleförordningen, bilaga 2). Dessa tre övergripande kunskapskategorier fungerar numera också som styrinstrument i formuleringen av examensmål för olika utbildningar och nivåer, liksom i formuleringen av lärandemål för olika utbildnings- och kursplaner. I exempelvis förordningstexten för generell masterexamen (SFS 2006:1053, s.57-59) hittar man följande målbeskrivning som klargör vad det är för typ av kunskaper som efterfrågas inom varje kunskapskategori:

Mål

Kunskap och förståelse

För masterexamen skall studenten

- visa kunskap och förståelse inom huvudområdet för utbildningen, inbegripet såväl ett brett kunnande inom området som väsentligt fördjupade kunskaper inom vissa delar av området samt fördjupad insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete, och
- visa fördjupad metodkunskap inom huvudområdet för utbildningen

Färdighet och förmåga

För masterexamen skall studenten

- visa förmåga att kritiskt och systematiskt integrera kunskap och att analysera, bedöma och hantera komplexa företeelser, frågeställningar och situationer även med begränsad information
- visa förmåga att kritiskt, självständigt och kreativt identifiera och formulera frågeställningar, att planera och med adekvata metoder genomföra kvalificerade uppgifter inom givna tidsramar och därigenom bidra till kunskapsutvecklingen samt att utvärdera detta arbete,
- visa förmåga att i såväl nationella som internationella sammanhang muntligt och skriftligt klart redogöra för och diskutera sina slutsatser och den kunskap och de argument som ligger till grund för dessa i dialog med olika grupper, och
- visa sådan färdighet som fordras för att delta i forsknings- och utvecklingsarbete eller för att självständigt arbeta i annan kvalificerad verksamhet.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För masterexamen skall studenten

- visa förmåga att inom huvudområdet för utbildningen göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällliga och etiska aspekter samt visa medvetenhet om etiska aspekter på forsknings- och utbildningsarbete,
- visa insikt om vetenskapens möjligheter och begränsningar, dess roll i samhället och människors ansvar för hur den används
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och ta ansvar för sin kunskapsutveckling

Som vi kan utläsa av Bolognaprocessens målbeskrivning för generell masterexamen rymmer denna en ambitiös uppsättning mål och kunskapsformer som studenten ska ha utvecklat och tillgodogjort sig efter genomgången utbildning. Dels handlar det om att kunna återge och uppvisa en bred och djup förståelse för ämne-teoretiska, vetenskapsteoretiska och metodologiska kunskaper, dels att kunna omsätta och tillämpa dessa kunskaper i ett mera aktivt handlande vilket inte minst betonas inom kategorin ”färdigheter och förmågor”. Då det gäller den senare kunskapskategorin handlar det om att kunna uppvisa både goda analytiska färdigheter och förmåga till självständigt och kritisk tänkande, men också färdigheter i att kommunicera denna kunskap i muntlig och skriftlig form. I en mera renodlad akademisk utbildningskontext har dessa färdigheter och förmågor varit centrala länge vilket inte minst den vetenskapliga uppsatsen och det vetenskapliga seminariet vittnar om. Men med Bolognaprocessens målformuleringar blir denna typ av mål dels tydligare artikulera (Sonesson & Mårtensson 2006), dels mera närvarande också i en mera renodlad professionsinriktad utbildningskontext (se SFS 2006:1053, kap.4, Högskoleförordningen, bilaga 2).

Samtidigt utgör de lärandemål som ryms inom kunskapskategorin ”värderingsförmåga och förhållningssätt” sannolikt den största förändringen och utmaningen jämfört med tidigare målbeskrivningar för den högre utbildningen. I denna kategori betonas att studenten efter genomgången utbildning ska ha utvecklat reflektions- och värderingsförmåga kring övergripande vetenskapliga, samhällliga och etiska frågor och processer, men också kring det egna ansvaret och den egna rollen i dessa processer. Snarare än ämnesteoretiska, analytiska och kommunikativa kunskaper och färdigheter ligger fokus här på studentens förmåga att via syntetisering och reflektionsförmåga kunna förhålla sig till och göra bedömningar och värderingar av komplexa vetenskapliga, samhällliga och etiska frågor och processer. Genom sin abstraktions- och komplexitetsgrad tillhör denna typ av lärandemål förmodligen de mest svårtillgängliga vilket gör att man hamnar högt upp på progressionstrappan för studentens lärande (jfr Biggs 2003:48). Min egen erfarenhet som granskare av ett par hundra Bolognaanpassade kursplaner i en av Malmö högskolas kursplanenämnder visar också att denna kunskapskategori utgör en särskild utmaning för alla de lärare som nu söker förstå, formulera och operationalisera Bolognaprocessens olika lärandemål i relation till den egna utbildningen. Utifrån ett studentcentrerat lärandeperspektiv uppstår det här även en rad frågor kring hur man som lärare i praktiken kan befördra lärandeprocesser för denna typ av lärandemål, liksom hur denna form av kunskap ska examineras. Till en del kan denna osäkerhet förklaras av att vi här lämnar en mera avgränsad och beprövad vetenskaplig kunskaps- och utbildningsform till förmån för mera komplexa frågor där olika typer av kunskaper och perspektiv aktualiseras och möts (jfr Flyvbjerg 1991, kap.4; Lundquist 1998: 216-222). Det är också kring denna typ av frågor som mitt valda undervisningsexempel i stor utsträckning rör sig. I det följande kommer jag att söka exemplifiera hur man kan operationalisera och arbeta med Bolognaprocessens olika lärandemål i en mera konkret samhällsvetenskaplig utbildningskontext.

Att arbeta med Bolognaprocessens lärandemål och studentcentrerat lärandeperspektiv: ett exempel från en kurs i demokrati och förvaltning

Kursen *Demokrati och förvaltning* utgör en av tre kurser om 7,5 högskolepoäng⁷ som ämnet statsvetenskap ansvarar för inom ramen för Malmö högskolas socionomprogram med

⁷ Motsvarar 5 poäng i det gamla utbildningssystemet

inriktning mot verksamhetsutveckling och organisation⁸. Syftet med kursen är att utveckla kunskaper, färdigheter och reflektioner kring den politiska demokratin med särskild fokus på tjänstemannens (socioonomens) roll i den demokratiska processen. Kursen är inplacerad på termin fem på socioonomprogrammet vilket gör att studenterna redan har läst flera andra ämnen och kurser t.ex. socialt arbete, psykologi, juridik, sociologi, socialpolitik och organisationsteori. Att studenterna redan har dessa förkunskaper, liksom att kursen är inplacerad inom ramen för en socioonomutbildning med dess professionsanknytning (se bilaga 1), inverkar på formuleringen av kursens lärandemål och på valet av undervisningsformer. Följande Bolognaanpassade lärandemål presenteras för studenterna på den inledande lektionen och följs sedan upp genom kontinuerliga återkopplingar under kursens gång:

Mål

Kunskap och förståelse

Efter genomgången delkurs ska studenten

- kunna redogöra för ett antal demokratiteoretiska modeller och dess syn på några centrala problemdimensioner inom den politiska demokratin
- visa kunskap om några centrala institutioner och aktörer i den politiska demokratin
- visa kunskap och förståelse för tjänstemannens roll i den politiska demokratin
- visa kunskap och förståelse för offentlig etik och några etiska dilemman och handlingsvägar som en tjänsteman har att hantera i sin praktik
- kunna förstå och redogöra för några olika synsätt på förhållandet mellan kunskap och demokrati

Färdighet och förmåga

Efter genomgången delkurs ska studenten

- visa färdighet och förmåga i att kunna framställa och analysera några demokratimodeller samt jämföra dessa med varandra och framföra central kritik
- visa färdighet och förmåga i att muntlig och skriftlig form argumentera utifrån olika roller, positioner och perspektiv i den politiska demokratin
- visa färdighet och förmåga i analys av tjänstemannens olika roller i den politiska demokratin

Värderingsförmåga och förhållningssätt

Efter genomgången delkurs ska studenten

- kunna värdera och förhålla sig till olika politiska och etiska dilemman och handlingsalternativ som en tjänsteman måste hantera i den politiska demokratin
- kunna kritiskt reflektera kring några olika synsätt på kunskap och expertis samt utifrån dessa synsätt värdera kunskapens och experten/tjänstemannens roll i den politiska demokratin och samhället i stort

För att det ska vara möjligt att uppnå dessa olika mål förfogar studenterna över kurslitteratur, ett artikel- och arbetskompendium, samt en uppsättning pedagogiska undervisnings- och examinationsformer. I det följande kommer jag att presentera några exempel hämtade från

⁸ Inriktningen gör att denna utbildning i praktiken rör sig i gränslandet mellan mera traditionell socioonomutbildning och förvaltningsutbildning.

kursens material och undervisnings- och examinationsformer samt diskutera hur dessa relaterar till kursens Bolognaanpassade lärandemål.

Då det gäller *litteraturen* har studenterna stöd i form av två huvudböcker för kursen, dels en som mera generellt fokuserar på demokrati och demokratiteori (Premfors 2000), dels en som mera specifikt behandlar förvaltningens och tjänstemannens roll och funktion i den politiska demokratin (Lundquist 1998). Dessa båda böcker täcker på ett tillfredsställande sätt kursens kunskapsmål och utgör dessutom ett bra underlag för att jobba med kursens olika färdighets- och värderingsmål. Studenterna förfogar vidare över ett *diskussions- och arbetsmaterial* som berör och illustrerar olika mer eller mindre dagsaktuella demokratiteoretiska, förvaltningsrättsliga och etiska frågor och debatter. Vid senaste kurstillfället (VT07) användes bland annat två debattartiklar där artikelförfattarna argumenterar för ett ökat inflytande för experter i demokratin (DN 1997-12-14, DN 1999-11-14), ett rikt dagstidningsmaterial kring en djupgående personal- och verksamhetskonflikt på Länsstyrelsen i Skåne (Sydsvenskan 2007-03-13 – 2007-04-12), samt en artikel om en ansvarskonflikt inom fritidsförvaltningen i Malmö i samband med att stadens badhus fick akutstängas och kommunfullmäktige inte beviljade fritidsnämnden ansvarsfrihet (Sydsvenskan 2007-03-13). Syftet med att konfrontera dessa olika former av material är skapa ett fruktbart möte mellan kurslitteraturens mera abstrakta demokratiteoretiska modellvärld och dagstidningsmaterialets mera konkreta gestaltning av politik och förvaltning. I samtliga praktikfall aktualiseras en rad principiella demokratiteoretiska och etiska frågor och aspekter med tydlig koppling till kurslitteraturen och kursens lärandemål. Tanken med dessa övningar och uppgifter är att studenterna ska få chansen att utveckla sin kunskap och förståelse för demokrati och förvaltning i både teori och praktik, men också att få visa färdighet och förmåga i analys av den politiska demokratin och förvaltningen.

Undervisningsformerna på kursen utgörs dels av föreläsningar i helgrupp, dels av seminarier i halvgrupp (ca 15 studenter). För att stimulera ett aktivt och studentcentrerat lärande är föreläsningarna konstruerade för att väcka engagemang och öppna för olika frågor och diskussioner. Detta innebär att föreläsningarna som regel innehåller utdelade diskussionsuppgifter baserade på kursens arbetsmaterial vilka ventileras i både bikupeform och i helklass. Föreläsningarna går här i mångt och mycket ut på att återkoppla diskussionen och de frågor som där aktualiseras till relevanta delar av kurslitteraturen vilket medför att läraren får en mera systematiserande och summerande roll som föreläsare än vid traditionell

katederföreläsning. Detta arbetssätt medför att det inte råder någon knivskarp gräns mellan föreläsningar och seminarier då föreläsningarna fyller en liknande funktion som seminariet. Skillnaden mellan de båda undervisningsformerna ligger framför allt i seminariets mindre form och att studenterna inför seminariet tilldelas mera specificerade och förberedande uppgifter. Inom de båda undervisningsformerna sker det en kontinuerlig orientering och återkoppling till kursens olika lärandemål, vilket gör att dessa mål fyller en pedagogisk funktion under hela kursens gång.

Ett exempel på *seminarieövning*, som jag valt att uppehålla mig lite mera utförligt kring, utgörs av ett *rollspel* som går av stapeln vid kursens sista seminarietillfälle. Syftet med rollspelet är att via ett studentaktivt lärande lyfta fram olika ståndpunkter och synsätt på demokrati och politisk-institutionell organisering utifrån tre olika roller/positioner: *politikerns*, *tjänstemannen/expertens* samt *medborgaren/lekmannens*. Denna övning är tänkt att befodra kunskaper, färdigheter, värderingsförmåga och förhållningssätt inom ramen för kursens huvudsakliga område demokrati och förvaltning. I samband med rollspelet delas studenterna in i tre grupper om ca fem personer där varje grupp tilldelas huvudansvaret för en bestämd roll/position. Utifrån sina respektive roller och positioner är uppgiften sedan att studenterna deltar i en fiktiv teve- och radioutsänd debatt kring en aktuell lokal politisk sakfråga. Studenterna ska här agera som advokater för sina tilldelade roller genom att lyfta fram olika argument om varför man utifrån sina specifika formella positioner, kompetenser, erfarenheter och intressen bör finnas med och ha inflytande över beslutsprocessen. I samband med denna diskussion uppmanas studenterna också att ge förslag på några mera konkreta institutionella principer och former som man menar bör karaktärisera och styra beslutsprocesserna i den aktuella frågan. Det ges här stort utrymme för att bygga in komplexitet och dynamik i den tilldelade rollen genom att man som rollinnehavare kan och bör använda sig av olika demokratiteoretiska ståndpunkter och modeller för att stödja "sin" syn på den mest önskvärda organiseringen av beslutsprocessen. Ännu mera dynamik får man om man, som många grupper också gör, bygger in komplexitet i den egna rollkategorin. Studenterna kan exempelvis i rollen som politiker välja att representera olika politiska partier, som medborgare representera olika sociala grupper och organisationer, och i rollen som tjänstemän se till att komma från olika sektorer och förvaltningar med delvis olika intressen, kunskaper och organisationskulturer. Eftersom alla studenterna på programmet under sin utbildnings gång var för sig har kontinuerlig kontakt med en mentor från det offentliga eller privata arbetslivet har man även viss praktisk kunskap att referera till i diskussionen. För att

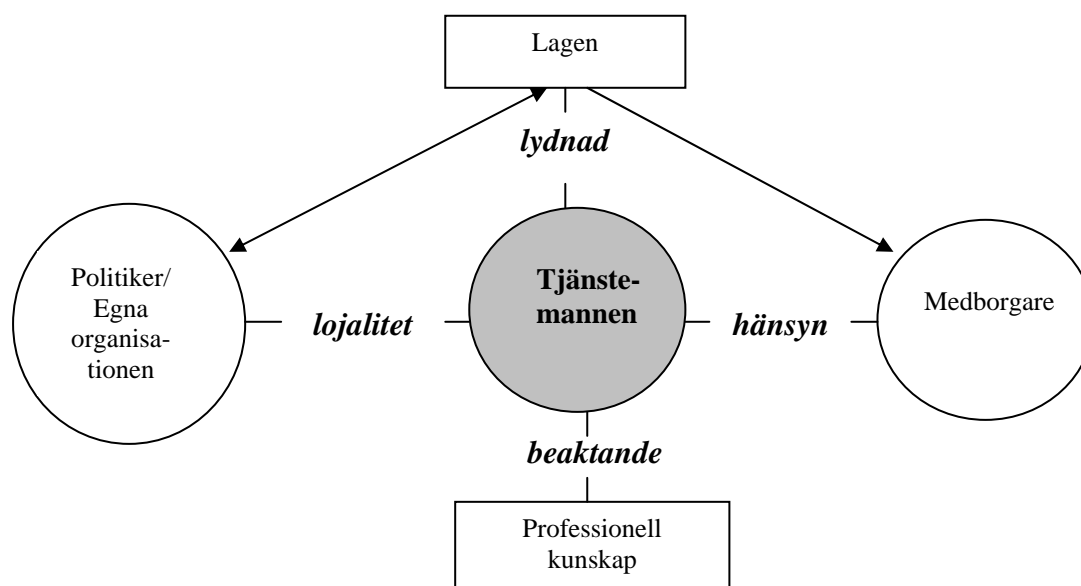
studenterna ska få chansen att spela samtliga roller rymmer rollspelet tre olika politiska sakfrågor. Vid det senaste seminariet stod följande frågor i centrum för debatten:

1. Planeringen och genomförandet av nytt bostads – och rekreationsområde i Norra Sorgenfri i Malmö. Utgångspunkten är att området ännu är oexploaterat och att det är en förhållandevis öppen fråga vad området mera konkret ska användas till.
2. Etableringen av ett nytt rehabiliteringscenter och öppenvårdsboende för narkomaner i stadsdelen Videdal.
3. Fastställandet av en ny kriterielista som ska ligga till grund för en omorganisering och (om)fördelning av sjukvårdsresurser inom sjukvården i Region Skåne. Frågan gäller vilka prioriteringar som bör göras med rådande budgetläge men också i vilken form (t.ex. offentligt-privat) som sjukvården bör organiseras och bedrivs.

Rollspelet fokuserar således på argument som berör själva beslutprocessens organisering och på vilka aktörer som i vilken form bör få vara med och bestämma i de olika sakfrågorna. Det blir därmed viktigt för studenterna att diskutera vilka aktörer som bör få vara med och påverka frågorna och hur detta i så fall bör ske. Detta politisk-institutionella metaperspektiv utesluter samtidigt inte att studenterna även kommer in på själva sakfrågorna eftersom formmässiga och innehållsliga frågor tenderar att gå in i varandra, vilket rollspelet också brukar illustrera på ett bra sätt. Eftersom rollspelet kräver god förberedelse ges studenterna chansen till detta under en lektion där läraren fungerar som handledare. Inte minst uppmanas studenterna att förbereda sina argument med dimensioner, frågor och infallsvinklar hämtade från kurslitteraturen och från tidigare föreläsningar och diskussioner. Enligt de kursutvärderingar som vi gjort utifrån kursens lärandemål uppfattar studenterna denna pedagogiska arbetsform som både underhållande och lärorik.

Kursen avslutas med en *skriftlig hemtentamen*. Syftet med denna *examinationsform* är att studenterna under en veckas tid ska få jobba mera djupgående med ett antal frågor (i regel tre) som både relaterar till kurslitteraturen och som lämnar utrymme för egna reflektioner och värderingar. Hemskrivningen har som mål att omfatta och bedöma samtliga tre kunskapskategorier som ryms i kursens lärandemål. Ett exempel på skrivningsfråga handlar om i vilken utsträckning som kunskap kan ses som en förutsättning för och/eller ett hot mot demokratin. I denna fråga gäller det framför allt för studenten att klargöra olika synsätt och kopplingar mellan olika demokratisyner och kunskapssyner; en diskussion som den aktuella

kurslitteraturen liksom delar av diskussions- och arbetsmaterialet berör. En annan fråga som förekommit på kursen är mera öppen till sin karaktär genom att den efterfrågar en kärnfull men ändå reflekterad definition av demokrati. Samtidigt som frågan är förhållandevis öppen till sin karaktär är den formulerad så att studenterna i sitt svar har att beakta samtliga kunskapskategorier i kursens lärandemål. Denna ambition understryks också tydligt i de skriftliga operativa bedömningskriterier som studenterna får ta del av då de återfår sina rättade hemskrivningsfrågor. Ett tredje exempel på hemskrivningsfråga som förekommit på kursen syftar också den till att omfatta samtliga tre kunskapskategorier i kursens målformulering. I denna skrivningsfråga (se bilaga 2) får studenterna i uppgift att utifrån en fiktiv verksamhetschefsposition formulera en informations- och verksamhetsskrift där man ska klargöra några av de mål, relationer, roller och rollkonflikter som en modern tjänsteman har att förhålla sig till. Tanken bakom denna fråga är bland annat att studenterna ska utveckla och fördjupa sin kunskap och reflektion kring tjänstemannarollen, en kunskap som inte minst framstår som viktig att ha med sig i ett framtida yrke som socionom och verksamhetsutvecklare. Till stöd för uppgiften förfogar studenterna bland annat över följande modell som presenterats och diskuterats under kursens gång och som rör tjänstemannens olika relationer och positioner (se figur 1):



Figur 1 Tjänstemannens komplexa roller och relationer (omarbetad version av Lundquists modell *Ämbetsmannen expertens position*. Lundquist 1998:127)

Utöver att studenten förväntas lyfta fram och diskutera olika tjänstemannaroller och relationer ingår det i uppgiften att kunna relatera framställningen till olika teorier, skolbildningar och modeller kring ledarskap och organisation som man stött på under tidigare delar av sin utbildning. Detta innebär att frågan också befördrar syntetisering av gammal och ny kunskap vilket kan ses som ett led i studenternas mera övergripande kunskapsprogression inom ramen för utbildningsprogrammet i stort. Uppgiften syftar dessutom till att befordra värderingsförmåga och förhållningssätt då studenterna uppmanas att förhålla framställningen till tesen om tjänstemannen som demokratins väktare. Denna tes, som betonar tjänstemannens ansvar för demokratins livskraft och fortlevnad, utgör ett viktigt inslag under kursen gång då den står i centrum för en av kursböckerna (Lundquist 1998) och som huvudtema på ett av kursens seminarier.

Efter att kursen har avslutats erbjuds studenterna att genomföra en skriftlig kursvärdering. Kursvärderingen är utformad så att studenterna får utvärdera kursens olika moment i relation till kursens lärandemål. Att kursvärderingen på ett tydligt sätt relateras till kursens målbeskrivning innebär inte bara att kursvärderingen blir ett slags attitydundersökning för den genomförda kursen utan också att själva kursvärderingstillfället fungerar som ytterligare en pedagogisk form för att befordra studenternas kontinuerliga lärandeprocesser kring kursens lärandemål. I de kursvärderingar som genomförts under de fyra terminer som kursen getts har en klar majoritet av studenterna uttryckt sig positivt om kursen innehåll och målstyrda upplägg. Resultaten från kursens examinationsmoment visar också på en hög grad av genomströmning, där en majoritet av studenterna uppnår nivån för ett starkt godkänt betyg.

Avslutande diskussion

Som jag kort konstaterade i inledningen går det att förhålla sig kritiskt till Bolognaprocessen. Som utbildningspolitisk reform rymmer den drag av utbildningspolitiskt byråkratiskt managementtänkande. Sett ur ett sådant perspektiv är det både möjligt och förståeligt om många universitetslärare väljer att göra en ”smal” administrativ-byråkratisk tolkning av reformen där implementering företrädesvis handlar om att så smärtfritt som möjligt anpassa redan existerande utbildnings- och kursplaner till nya och mera pompösa måldokument. Riskerna med en sådan utveckling är emellertid att glappet mellan formella målbeskrivningar och den praktiska undervisningen ökar. Utöver de legitimitetsproblem som detta på sikt kan medföra framstår en sådan symbolisk implementeringsprocess som ett stort resursslöseri.

Samtidigt rymmer Bologna-processen med dess ambitiösa lärandemål också möjligheter till kvalitativa förbättringar av både innehåll och pedagogiska arbetsformer. I en ”bredare” pedagogisk tolkningsram innebär Bologna-processen nämligen inte bara en allmän standardisering av universitetsutbildningen i Europa, utan också möjligheter till att befodra en mera sammansatt syn på kunskap och lärande. För att detta ska vara möjligt måste Bologna-processens högt ställda mål dock kunna göras praktiskt tillämpbara i en mer konkret utbildningskontext. Detta förutsätter i sin tur förbättrade tidsmässiga och pedagogiska resurser för de universitetslärare och studenter som har att genomföra reformen i praktiken. För att återkoppla till det aktuella exemplet med kursen i demokrati och förvaltning så bygger det förhållandevis ambitiösa upplägget på att studenterna förfogar över tolv lärarledda lektionstimmar i veckan. Detta innebär att denna utbildning har betydligt bättre resurser än flertalet andra samhällsvetenskapliga universitetsutbildningar i Sverige. Om inte den senare stora gruppen av utbildningar kommer upp i likvärdiga villkor är risken uppenbar att Bologna-processens ambitiösa lärandemål kommer att stanna på en förvisso storslagen men ändå administrativ-byråkratisk nivå. En sådan symbolpolitisk utbildningsreform framstår samtidigt som tämligen meningslös. I så måtto vilar Bologna-processens eventuella pedagogiska framgång inte bara på välvilligt inställda universitetslärare och studenter som både *förstår* och *vill* genomföra reformen, utan också i lika hög grad på att det finns tillräckliga resurser så att man i praktiken *kan* genomföra arbetet.

Bilaga 1

Mål för Socionomexamen

Kunskap och förståelse

För socionomexamen skall studenten

- visa kunskap om områdets vetenskapliga grund samt kännedom om aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete,
- visa kunskap om och förståelse för samspelet mellan individers och grupper sociala situation, levnadsvillkor, fysiska och psykiska hälsa samt funktionsförmåga i förhållande till samhälleliga och andra bakomliggande faktorer,
- visa kunskap om ledning av socialt arbete, och
- visa kunskap om och förståelse för barns behov och sådana samhälls- och familjeförhållanden som påverkar kvinnors och mäns livsbetingelser.

Färdighet och förmåga

För socionomexamen skall studenten

- visa sådan färdighet och förmåga som krävs för att utveckla och genomföra socialt arbete på olika nivåer i samhället i samarbete med de människor som berörs,
- visa förmåga att tillämpa relevanta författningar i synnerhet inom det sociala området,
- visa förmåga att förstå, utreda och analysera sociala processer och problem, och
- visa förmåga att identifiera, strukturera, utreda och utvärdera insatser på individ-, grupp- och samhällsnivå.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För socionomexamen skall studenten

- visa självkännedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga att med helhetssyn på människan göra åtgärdsbedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
- visa förmåga till ett professionellt bemötande och förhållningssätt,
- visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens.

Bilaga 2

Exempel på hemskrivningsfråga

Fråga 3

Utgångspunkten är att du som nyutexaminerad socionom med inriktning mot verksamhetsutveckling fått ett jobb som verksamhetschef inom vård- och omsorgssektorn i en sydsvensk kommun. Din första uppgift – som motiveras av att du som nyutexaminerad socionom/verksamhetsutvecklare är uppdaterad på rådande trender och modeller inom fältet – är att författa en informations- och verksamhetsskrift som klargör några olika centrala mål, relationer och roller som man som tjänsteman i din organisation har att förhålla sig till och (försöka) leva upp till. Genast kommer du att tänka på några av de teorier, skolbildningar och modeller kring ledarskap och organisation som du stött på under din utbildnings gång. Samtidigt dyker även Lundquists bok ”Demokratins väktare” upp. Plötsligt slår det dig att ”den nya tidens tjänsteman” verkar ha många olika organisationsmodeller, mål, relationer och roller att förhålla sig till.

Uppgiften går ut på att du med utgångspunkt från din (fiktiva) organisation författar en sådan kortare informations- och verksamhetsskrift på ca fyra sidor. I skriften ska du för dina anställda tjänstemän klargöra några av de mål, relationer och roller som en modern tjänsteman har att förhålla sig till, samt diskutera några av de rollkonflikter som kan uppstå då dina anställda tjänstemän har att verka i den praktiska verksamheten. I skriften ska du också framställa några reflektioner kring och synpunkter på Lundquists tes om tjänstemannen som demokratins väktare. Tycker du/ni inom er verksamhet att detta ideal för tjänstemannen verkar rimligt och genomförbart eller framstår den moderna tjänstemannens relationer och roller som alltför komplexa och mångtydiga för att ett sådant ideal ska vara realiserbart och önskvärt i en tid av olika ledarskaps- och organisationstrender?

Referenser

Biggs, John (2003) *Teaching for quality learning at university*. Second edition. Maidenhead: Open University Press

Bolognadeklarationen. www.regeringen.se

De Angelis, Massimo och Harvie, David (2006) ‘Cognitive capitalism and the rat race: How capital measures ideas and affects in UK higher education’. Paper presented at the Conference on Immaterial Labour, Multitudes and New Social Subjects: Class Composition in Cognitive Capitalism, Cambridge University. 28-30 April.

- George, Judith och Cowan, John (1999) *A handbook of techniques for formative assessment: Mapping the student's learning experience*. New York: Routledge.
- Flyvbjerg, Bent (1991) *Rationalitet og magt: Det konkrete videnskab*, Bind 1. København: Akademisk forlag.
- Lunds universitet (2006) *Handlingsplan för implementering av Bologna processen vid Lunds universitet*. www.lu.se.
- Hellertz, Pia (2006) *Att formulera lärandemål enligt Bologna processens intentioner för Socionomprogrammen vid Örebro universitet*, Arbetspapper, Örebro universitet. www.oru.se.
- Högskoleförordningen, bilaga 2, 2007-02-28.
- Lundquist, Lennart (1992) *Förvaltning, stat och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundquist, Lennart (1998) *Demokratins väktare: Ämbetsmännen och vårt offentliga etos*. Lund: Studentlitteratur.
- Premfors, Rune (2000) *Den starka demokratin*. Stockholm: Atlas.
- Ramsden, Paul (1996) *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- SFS 2006:1053. Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100).
- Sonesson, Anders och Mårtensson, Katarina (2006) *Learning outcomes i praktiken*. Lund: Centre for Educational Development. www.lu.se.
- Tallberg, Jonas (2007) 'Uppsätsexamination i statsvetenskap: insikter från studentcentrerad pedagogik'. Kommande i *Statsvetenskaplig Tidskrift*.