

Rapport 2006:46 R

Utbildning på vetenskaplig grund

– röster från fältet

Tematiska studier

Högskoleverket • Luntmakargatan 13 • Box 7851, 103 99 Stockholm
tfn 08-563 085 00 • fax 08-563 085 50 • e-post hsv@hsv.se • www.hsv.se

Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet

Utgiven av Högskoleverket 2006

Högskoleverkets rapportserie 2006:46 R

ISSN 1400-948X

Författare: **Roger Säljö** och Högskoleverket, utvärderingsavdelningen, **Maria Södling**

Kontaktperson: Högskoleverket, utvärderingsavdelningen, **Clas-Uno Frykholm**

Formgivning: Högskoleverkets informationsavdelning

Tryck: 08 Tryck, Stockholm, november 2006

Tryckt på miljömärkt papper

Innehåll

Förord	5
Sammanfattning	7
Inledning	11
Idéhistorisk upptakt	13
Arvet från Wilhelm von Humboldt	13
Forskningsanknytning i svensk utbildningspolitik	17
Forskningsanknytning och högskolans utveckling	17
Ett starkt ideal	18
Skeptiska röster	20
Kriterier för forskningsanknytning	23
Kriterium med förhinder	26
Röster från fältet	29
Tillvägagångssätt och empiri	29
Forskningsanknytning ur lärarnas och studenternas perspektiv	32
Hur skapas en forskningsanknuten utbildning?	39
Vad försvarar en forskningsanknuten utbildning?	44
Forskningsanknytning: problem, möjligheter och framtiden	53
Lärare och utbildningsansvariga	53
Studenter: om främlingskap inför forskning	56
Hur kan forskningsanknytningen förstärkas?	58
Litteratur och referenser	63

Förord

Flera av de ämnes- och programutvärderingar som Högskoleverket genomfört under senare år visar på svårigheter när det gäller att anknyta grundutbildning till forskning. Det gäller särskilt ämnen där miljöerna är små och sårbara, men också mer yrkesinriktade utbildningar som relativt sent kommit att inordnas i högskolan. *Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet* handlar om hur olika utbildningar arbetar för att skapa en forskningsanknuten undervisning. Undersökningen utgör en av tre studier där lärarutbildningen står i fokus. De övriga två behandlar examinationsformer i högre utbildning och kvalitet i examensarbeten.

Ett annat sammanhang för *Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet* är den diskussion kring klassiska akademiska värden som Högskoleverket initierat. Tanken på högskolan som en plats för bildning, akademisk frihet och gemensamt kunskapssökande är ett arv från Wilhelm von Humboldt och tidigt tyskt 1800-tal. Men dessa ideal är minst lika aktuella i dag, när universitet och högskolor har genomgått och fortfarande genomgår dramatiska förändringar.

Studien *Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet* har genomförts med stöd från Riksbankens Jubileumsfond. Författare är professor Roger Säljö, Göteborgs universitet, och Maria Södling, utredare vid Högskoleverket, som själva ansvarar för innehållet i rapporten. Avslutningsvis resonerar de om hur forskningsanknytningen kan stärkas och hur studenter på ett mer konkret sätt kan ta del av forskningens resultat och arbetsätt. Det är intressanta förslag som Högskoleverket ställer sig bakom. Jag hoppas att denna studie, liksom de två andra, ska stimulera till fortsatta samtal både om aktuella problem i den svenska högskolan och om de eviga, akademiska frågorna.



Sigbrit Franke
Universitetskansler

Sammanfattning

Svensk högskoleutbildning ska enligt högskolelagen vila på vetenskaplig grund. Frågan om huruvida och på vilket sätt forskningsanknytning av utbildningen ska utformas har varit föremål för intensiva diskussioner under efterkrigstiden, och är fortfarande i hög grad aktuell.

Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet inleds med en idé-historisk upptakt som presenterar Wilhelm von Humboldts klassiska utbildningsideal om ett fritt, autonomt och kunskapssökande universitet. Därefter redovisas några huvuddrag i den svenska efterkrigsdebatten. Här kan man konstatera att det både utbildningspolitiskt och inom akademien finns en stark uppslutning kring värdet av en forskningsanknuten utbildning. Samtidigt är många oroliga för att utvecklingen i praktiken omöjliggör den. Den högre utbildningens dramatiska expansion, nya tjänster avsedda enbart för undervisning samt inrättandet av nya lärosäten med en liten forskningsorganisation har urholkat sambandet mellan forskning och utbildning, menar vissa debattörer. Vi måste erkänna, kan det heta, att detta ideal inte längre går att upprätthålla.

Huvuddelen av denna rapport ägnas åt en empirisk studie av hur studenter, lärare och utbildningsansvariga i den svenska högskolan ser på frågan om forskningsanknytning av utbildning. Studien har genomförts genom lärosätesbesök med intervjuer med grupper av lärare och studenter inom ämnena företagsekonomi och psykologi samt inom lärar- och sjuksköterskeprogrammen. Dessutom gjordes en enkätundersökning med liknande frågor inom ämnena historia och kemi. Fyra lärosäten ingår i studien.

Resultaten visar att det bland lärare och utbildningsansvariga finns en bred och i det närmaste oförbehållsam uppslutning om betydelsen av forskningsanknytning. Förbindelsen med forskning ger akademisk undervisning dess värde och särprägel. Argumenten handlar dels om att förmedla forskningens aktuella kunskap, dels om att bibringa studenterna ett kritiskt tänkande, problemlösningsförmåga och andra färdigheter som utmärker ett vetenskapligt förhållningssätt. Vikten av en vetenskapligt grundad undervisning gäller oavsett ämne, lärosäte eller om lärarna själva är forskarutbildade.

Bland studenterna är bilden mer splittrad. Många menar att forskning är en viktig verksamhet i samhället och uppskattar också att få kontakt

med forskning och forskare. De säger sig också ha tillägnat sig ett kritiskt sätt att tänka och lösa problem. Däremot tycks de flesta studenter vi mött – om än inte alla – uppleva ett främlingskap för forskning i den egna miljön. Många känner inte till institutionens forskning eller huruvida lärarna är disputerade eller inte. Inte heller har studenterna någon tydlig uppfattning om forskningens betydelse för den egna utbildningen, alltså om kopplingen mellan vetenskap och undervisning. Många känner sig också osäkra på huruvida forskningsanknytning bör vara något prioriterat i den egna utbildningen jämfört med mer yrkesförberedande moment. Ofta sägs att ”praktik” är viktigare än ”teori”.

Lärare och utbildningsansvariga har olika åsikter om i vilken utsträckning det går att upprätthålla en forskningsanknuten grundutbildning. En vanlig åsikt är att det fungerar rimligt väl på C- och D-nivå, men att det är svårt att åstadkomma forskningsanknytning tidigare. Dock finns lärare som menar att man mycket väl kan börja med ett forskningsbaserat sätt att lära redan i början av studierna. Den främsta svårigheten som nämns i sammanhanget är, föga förvånande, resurserna, såväl ekonomiska som personella. Ett exempel på detta är lärarnas omfattande handlednings- och examinationsuppdrag inom flera utbildningar. Andra problem att arbeta forskningsanknutet har, menar lärarna, med studenters intresse och färdigheter att göra.

Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet lyfter fram generella mönster mer än det som särskiljer de olika utbildningarna. Till exempel tillåter materialet inte några starka slutsatser om eventuella skillnader mellan större och mindre lärosäten vad gäller kvaliteten i forskningsanknytningen. Visserligen kan man konstatera att små miljöer med liten forskningsorganisation kan ha svårt att erbjuda studenterna undervisning och handledning av disputerade lärare. Samtidigt kan man med fog fråga sig i vilken utsträckning ledande forskare vid de stora universiteten verkligen deltar i grundutbildningen. Inte heller när det handlar om möjliga skillnader mellan olika utbildningar tillåter materialet några hårda teser. Däremot kan man på ett generellt plan resonera om skillnader mellan fenomenet ämne och fenomenet program. Onekligen förefaller det, å ena sidan, lättare att förverkliga en vetenskapligt grundad undervisning i ett enstaka ämne med egen vetenskaplig tradition och kanon. Samtidigt möter lärarna inom enstaka ämnen sina studenter under en kortare tid, kanske bara under en termin. Där har, å andra sidan, programlärarna fördelen att kunna följa studenterna under längre tid och därmed kunna arbeta

med forskningsanknytning på sikt. Möjligen ger detta större möjlighet att åstadkomma progression i den vetenskapliga undervisningen.

Under arbetets gång har dock ett tydligt mönster fallit ut vad gäller skillnad mellan forskningsanknytning inom lärarutbildningen respektive sjuksköterskeutbildningen. Det är uppenbart att de båda utbildningarna å ena sidan delar förutsättningar: de är akademiska yrkesutbildningar som rymmer många ämnen och moment. Å andra sidan förefaller de arbeta med forskningsanknytningen både på olika sätt och i olika omfattning. I sjuksköterskeutbildningen har man under en dryg trettioårsperiod försökt – och i hög grad lyckats – lösa frågan om undervisningens vetenskapliga förankring genom att introducera det gemensamma ämnet omvårdnadsvetenskap; ett ämne som fungerar som ett sammanhållande kitt genom hela utbildningen och som utgör den självklara forskningsanknytningen i stora delar av utbildningen. Någon motsvarande strategi har inte utvecklats inom lärarutbildningen under samma tid. Här är dock intressant att notera hur forskningsområdet utbildningsvetenskap under de senaste åren vuxit fram som en möjlighet att forskningsanknyta lärarutbildningen.

Utifrån lärarnas och utbildningsansvarigas så gott som enstämiga övertygelse om vikten av att bedriva utbildning på vetenskaplig grund ger rapporten ett antal förslag till hur forskningsanknytningen kan stärkas och hur studenter på ett mer konkret sätt kan ta del av forskningens resultat och arbetssätt under sin utbildning. Här kan nämnas:

- Att göra institutionens forskning och dess förbindelser till utbildningen synliga och tydliga för studenterna med syftet att ge en mer påtaglig förståelse av vad vetenskap kan vara.
- Att seminariet på alla nivåer utvecklas som en akademisk grundform.
- Att handledarfunktionen och kvaliteten i handledningen ses över.

Vissa förslag låter sig realiseras inom befintliga ekonomiska och personella ramar, men ingalunda alla. Rapporten avslutas därför med starka skrivelser om att högskolans resurser måste förstärkas, inte minst för att öka andelen disputerade och aktivt forskande lärare.

Inledning

Vad skiljer högre utbildning från annan utbildning? Vissa skulle säga att det inte finns några egentliga skillnader; undervisningen i skolan och i högskolan sker visserligen på olika nivå, men enligt samma principer.¹ Andra, kanske de flesta, skulle hävda att det som kännetecknar just akademisk utbildning är dess närhet till forskning och kunskapsutveckling. Denna tanke är också uttryckt i högskolelagen som föreskriver att högre utbildning ska vila ”på vetenskaplig grund” och att högskolans verksamhet ska ”bedrivas så att det finns ett nära samband mellan forskning och utbildning”.² Annorlunda uttryckt brukar detta ”nära samband” beskrivas som forskningsanknytning.³ Också på andra ställen i lagen möter starka formuleringar om förbindelsen mellan forskning och utbildning. I paragraf nio heter det bland annat att utbildningen ska ge studenterna förmågan att ”göra självständiga och kritiska bedömningar”, att ”självständigt urskilja, formulera och lösa problem”, att ”söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå” samt att ”följa kunskapsutvecklingen.”

*Att svenska lärosäten uppfattar forskningsanknytning som angelägen är uppenbart; det har inte minst Högskoleverkets ämnes- och programutvärderingar visat. Under tiden vi arbetat med denna studie har vi också fått veta att det vid flera lärosäten pågår analyser av utbildningens vetenskapliga förankring.⁴ Detta förstärker intrycket av att akademien betraktar detta som en viktig, rentav avgörande, fråga för utbildningens kvalitet. Samtidigt är det tydligt att *hur* och i vilken omfattning man åstadkommer forskningsanknytning varierar. Också här berättar Högskoleverkets utvärderingar om bristande resurser, få undervisningstimmar och låg andel disputerade lärare. Särskilt uppmärksammas blev verkets utvärdering av*

1. Jämför Demker, 2001.

2. I sin helhet lyder paragraf 2, punkt 1: ”Staten ska som huvudman anordna högskolor för utbildning som vilar på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet”.

3. I rapporten används begreppen forskningsanknytning, vetenskaplig grund och vetenskaplig förankring synonymt.

4. Exempelvis vid Uppsala universitet, Högskolan i Kalmar och vid Lärarhögskolan i Stockholm.

den nya lärarutbildningen (2005) som riktade stark kritik mot just brister i utbildningens forskningsanknytning.⁵

Denna varierande bild är en bakgrund till undersökningen *Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet*. Med hjälp av dokument, intervjuer och enkäter har vi försökt att ringa in hur en utbildning på vetenskaplig grund uppfattas i praktiken, bortom högskolelagens paragrafer och de akademiska högtidstalens formuleringar. Vi har velat veta hur lärare säger sig inkludera forskning i sin undervisning och hur studenter upplever sig möta forskningens tänkande, metoder och resultat.

Här är ett begreppslig klagörande på sin plats. Redan inledningsvis kan man konstatera att svensk högskoleutbildning helt otvivelaktigt är vetenskaplig. Läroböcker sammanfattar metoder och vetenskaplig kunskap, föreläsningar ger en bild av det aktuella kunskapsläget, övningar av olika slag låter studenterna träna sig i att använda vetenskapliga begrepp och metoder. I all denna kommunikation möter studenterna så att säga spåren av vetenskapliga rön. Frågan om vetenskaplig grund och forskningsanknytning, som den uttrycks i högskolelagen och i den utbildningspolitiska debatten, handlar emellertid om något annat och mer kvalificerat, nämligen om i vilken utsträckning det finns *ett levande och kontinuerligt samband* mellan forskning och utbildning. Hur samverkar utveckling och förädling av kunskaper (forskning) med studenters lärande i den akademiska vardagen? I vilken utsträckning görs studenter förtrogna med ett vetenskapligt sätt att ställa frågor och att arbeta?

Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet inleds med en idéhistorisk upptakt och därefter följer ett avsnitt som ger en utbildningspolitisk bakgrund. Sedan försöker vi visa hur svenska lärosäten rent praktiskt arbetar för att förverkliga högskolelagens skrivningar om forskningsanknytning. Utifrån resonemangen i detta avsnitt avslutas rapporten med reflektioner och förslag.

5. Högskoleverket, 2005.

Idéhistorisk upptakt

Dagens svenska diskussion om den högre utbildningens forskningsanknytning tar ofta sin utgångspunkt i Tyskland och tidigt 1800-tal. Längre har den universitetspolitiska debatten i västvärlden varit inriktad på förhållandet mellan utbildning och forskning. Här en typisk referens till portalgestalten Wilhelm von Humboldt:

Humboldts idé om universitetet, presenterat vid Berlinuniversitetets invigning 1810, är ett klassiskt dokument i sammanhanget. Här görs för första gången på ett genomtänkt och samlat sätt den forskningsanknutna grundutbildningen till universitetets huvudsak.⁶

Som en inledning till vår dokumentation av hur lärare, studenter och utbildningsansvariga i den svenska högskolan ser på frågan om forskningsanknytning ska vi därför presentera några drag i Wilhelm von Humboldts akademiska program.

Arvet från Wilhelm von Humboldt

År 1810 invigdes universitetet i Berlin, med bröderna Wilhelm och Alexander von Humboldt som ideologer och organisatoriska tillskyndare. I 1600- och 1700-talens Europa hade forskning huvudsakligen bedrivits vid akademier och i vetenskapliga sällskap, medan universitetet ägnade sig åt undervisning av blivande präster, jurister och ämbetsmän. Mot seklets slut kom utbildningen alltmer att uppfattas som ålderdomlig, rigid och ensidigt nyttoinriktad. Med Wilhelm von Humboldt och andra lanserades ett annat kunskapsideal där insikt, utveckling och delaktighet stod i centrum. Personlig mognad var ena sidan av denna process; medborgerligt ansvar den andra. Genom att betona det enskilda och det gemensamma i lärandet kunde man förena universitetets uppgift att dana individer med dess uppdrag att frambringa de moraliskt och intellektuellt högtstående tjänstemän som staten behövde.⁷

Wilhelm von Humboldts universitet kan – idealtypiskt – beskrivas med ett antal nyckelord. Det faktum att en av dess viktigaste uppgifter var att

6. Thullberg, 2002, s. 58.

7. Se till exempel Blomqvist, 1992 och Johannisson, 1989.

utbilda statstjänstemän innebar inte att akademins inre liv skulle styras av staten. Tvärtom skulle universiteten präglas av tankemässig frihet och autonomi. Professorernas *Lehrfreiheit* inkluderade deras rätt att fritt forska och undervisa. För studenterna betydde *Lernfreiheit* möjligheten att fritt välja bland ämnen, föreläsare och seminarier. *Bildung* var ett mål för denna akademiska frihet och formade samtidigt studenten till en god människa och medborgare. Kunskapen betraktades som enhetlig och odelbar, och filosofi blev disciplinen där den förnämligast kunde förstås och utforskas. Wilhelm von Humboldt karakteriserade universitetet som ”den plats där professorer och studenter gemensamt söker sanningen.”⁸

Nyhumanismens organiska kunskapsbegrepp omfattade således både intellektuella och moraliska moment. Tron på ett fritt sökande efter denna breda och djupa kunskap innebar också att forskningen tilldelades en alltmer betydelsefull roll – ja, den viktigaste – vid universiteten. Om lärarna tidigare framför allt hade undervisat, förväntades de nu både finna och förmedla ny kunskap.

Vissa forskare framhåller det unika i detta tänkande, i förhållande till den akademiska strukturen i exempelvis England och Frankrike.⁹ Andra ser hellre likheter mellan Tyskland och andra länder och betraktar de omdaningar som ägde rum i både europeiskt och nordamerikanskt universitetsväsende som skilda uttryck för en gemensam historia.¹⁰

Vilken tolkning man än föredrar, är det uppenbart att 1800-talet innebar stora förändringar också för de svenska universiteten. Både i och utanför Uppsala och Lund kritiserades vad man uppfattade som mekanisk och oinspirerad innantilläsning. De alternativ som lanserades var dock olika. Utifrån talade liberala röster antingen för avancerade specialhögskolor som Karolinska institutet (1810) och Kungliga Tekniska högskolan (1827). Eller så argumenterade man för fria akademier, utan krav på regelmässig undervisning och examination. I denna anda tillkom så småningom Stockholms och Göteborgs högskolor (1878, 1891). Också inom universiteten fanns visioner om ett nytt lärande, i hög grad präglade av de tyska idéerna. Kanske, menar förre universitetsrektorn och professor Stig Strömholm, kommer framtidens historiker att betrakta 1800-talet som det sekulariserade universitetets ”stora epok”. Det var, skriver han, ”den akademiskt utbildade medelklassens genombrottstid, studentromantikens, de stora profes-

8. Citerat efter Andréén, 1994, s. 19.

9. Se till exempel Blomqvist, 1992 eller Wittrock, 1985.

10. Se till exempel Torstendahl, 1993.

sorernas glanstid, det forskande lärosätets födelsetid”.¹¹ Signifikativt var det också under detta sekel som lagstiftningen uttryckligen ålade landets universitetsprofessorer att bedriva forskning i tjänsten (1852).¹² Parallellt utvecklades utbildningen alltmer i vetenskaplig riktning.

Men, som alltid, är idéer en sak, och att omsätta dem i en fungerande verksamhet är något annat. Alltså måste vi fråga oss vilket faktiskt genomslag de nyhumanistiska idealen fick. Har de någonsin förverkligats fullt ut? Har det överhuvudtaget funnits en ”golden age” för von Humboldt? Här är historien varken rätlinjig eller entydig. I Tyskland kom forskning så småningom alltmer att bedrivas vid särskilda forskningsinstitut, skild från utbildning. De berömda Max Planck-instituten inom många olika ämnesområden utgör aktuella exempel. I Sverige grundades, som vi såg, nya lärosäten utifrån olika akademiska ideal. För båda länderna innebar det moderna samhällets krav på specialisering och professionalisering att universitetet splittrades, både organisatoriskt och ämnesmässigt.

11. Strömholm, 1994, s. 14.

12. Frängsmyr, 2000, s. 62.

Forskningsanknytning i svensk utbildningspolitik

Under efterkrigstiden har den svenska högskolan genomgått betydande förändringar. Antalet studenter och lärosäten har ökat dramatiskt, vilket för övrigt är en utveckling som vi har gemensamt med många länder. Men förutsättningarna har också ändrats i andra avseenden. En rad professionsutbildningar har integrerats i akademien, tillträdesreglerna har ändrats, utbudet av utbildningar och kurser har breddats och samverkanskravet har förstärkts. Dessa förändringar kan, om man så vill, ses som tecken på den ökande betydelse som högskolan (och kunskap) fått i samhället.

Forskningsanknytning och högskolans utveckling

Fram till 1960-talets början var – formellt sett – förbindelsen mellan utbildning och forskning oproblematiserad. Professorerna forskade och stod för undervisningen; det fanns alltså ett personsamband som säkerställde utbildningens vetenskapliga grund. Men allt större studentkullar och undervisningsgrupper kom att ställa krav på mer undervisningstid, mer kursundervisning, fler lärare och högre genomströmning. För att hantera denna nya situation inrättades 1958 universitetslektoratet, en tjänst med undervisning som huvuduppdrag.¹³

Historikern Göran Andolf beskriver debatten om lektoratet som den första fasen i sextiotalets diskussion om förhållandet mellan utbildning och forskning. Universitetsfilialerna, med grundutbildning men utan forskning, blev nästa fråga. Som en tredje fas utskiljer Andolf slutligen debatten kring U 68:s förslag (1973) om en centraliserad forskning och decentraliserad grundutbildning, dvs. den tanke som skulle mynna ut i 1977 års högskolereform.¹⁴ Nyttan av en forskningsanknuten utbildning ifrågasattes sällan, påpekar Andolf. Däremot kunde andra värden, till exempel möjligheten att rekrytera studenter från studieovana miljöer, upp-

13. Lektoratet var en tjänst som krävde forskningsmeriter, dvs. forskarutbildning, men som inte innebar forskningsskyldighet.

14. Andolf, 1975.

fattas som viktigare än att få forskningsanknytning till stånd i all undervisning.¹⁵

Högskolelagen 1977 kom att innehålla tydliga krav på samband mellan utbildning och forskning. Samtidigt innebar reformen att förutsättningarna för utbildningens forskningsanknytning förändrades. Dels inordnades tidigare icke-akademiska utbildningar i högskoleväsendet, vilket betydde att universitet och högskolor kom att rymma ämnen och utbildningar utan en självklar vetenskaplig identitet och tradition. Dels inrättades nya högskolor utan forskningsresurser och forskarutbildning. På så vis byggde man in en spänning mellan å ena sidan förväntningar på utbildningens forskningsanknytning och å andra sidan lärosätenas möjligheter att realisera den. Ett annat inslag i denna utveckling var arbetsdelningen mellan linjenämnder och fakultets- (och sektions-)nämnder, där linjenämnderna fick ansvar för grundläggande utbildning och fakultetsnämnderna för forskarutbildning och forskning. Även denna bodelning torde ha inneburit att avståndet mellan utbildning och forskning blev större, och att omsorgen om forskningsanknytningen försvagades.

Ett starkt ideal

Också den nuvarande högskolelagen från 1993 rymmer starka skrivningar om vetenskaplig grund och om samband mellan utbildning och forskning. Men också andra dokument av mer eller mindre styrande karaktär innehåller resonemang kring forskningsanknytning. Ett aktuellt exempel är tilläggsdirektiven till 2004 års resursutredning, där det heter att utbildningen ”formas och utvecklas genom forskningens framsteg.” I utredarens uppdrag ingår även att granska huruvida denna vetenskapliga förankring påverkas av resurstilldelningssystemets utformning.¹⁶

Idén om en forskningsanknuten utbildning har omfattats, och omfattas, av breda politiska läger. Den proposition som föregick högskolelagen 1977 var signerad av en socialdemokratisk utbildningsminister; en borgerlig minister satte sitt namn under propositionen som resulterade i den

15. Andolf, 1975, s. 36 ff. Just frågan om det som i dag kallas breddad rekrytering har under flera decennier varit central i svensk utbildningspolitik. Med argumentet allas rätt till högre utbildning, oavsett geografisk hemort, kön och klass, har grundutbildningen expanderat och decentraliserats, samtidigt som den skilts från forskningen. Här möter samma resonemang; värdet av allmän tillgång till utbildning är överordnat värdet av utbildningens forskningsanknytning.

16. Tilläggsdirektiv, 2006, s. 8, 13.

nuvarande högskolelagen.¹⁷ Också i dag finns en principiell politisk enighet om värdet av forskningsanknytning. I sin motion med anledning av propositionen *Ny värld, ny högskola* argumenterade exempelvis Allians för Sverige (fp, m, kd, c) för en stark koppling mellan grundutbildning och forskning, bland annat genom fler disputerade lärare. Samtidigt kritiserade man propositionen för att vara ensidigt inriktad på internationaliserings- och tillträdesfrågor och för att inte tillräckligt värna grundläggande akademiska kvaliteter. Om vi tolkar skrivningarna rätt, menar motionärerna att även forskningsanknytning ska räknas dit.¹⁸

På den kritiken skulle den tidigare regeringen kunna svara att man visst också i praktiken har slagit vakt om utbildningens vetenskapliga förankring. Sedan 1997 har alla högskolor, också de utan forskarutbildning, fasta forskningsresurser. Ett uttalat motiv för reformen var att ”grundutbildningen skall vara likvärdig i alla delar av högskolan och vila på vetenskaplig grund” (prop. 1994/95:100).¹⁹

Ett sista exempel på forskningsanknytning som ideal hämtar vi från akademien själv. År 1994 argumenterade statsvetaren Kjell Goldmann för en integration av forskning och utbildning, inte bara anknytning dem emellan. Flera skäl finns, konstaterade han, för att göra upp med ett synsätt där forskningens intresse ställs mot utbildningens:

För det första: högskoleutbildning har förfelat sitt syfte, om dess innehåll inte svarar mot aktuell forskning och om den försummar att ge studenterna närkontakt med forskningsprocessen. För det andra: ingen universitetspedagogisk metod kan ge det engagemang och den insikt som följer av att läraren undervisar inom sitt forskningsområde. För det tredje: grundutbildningen är lika viktig som forskarutbildningen för de vetenskapliga disciplinernas framtid och bör därför engagera deras mest kvalificerade företrädare.²⁰

Till Kjell Goldmanns tanke om att inte bara utbildningen, utan också forskningen, har att vinna på ett nära samband återkommer vi senare i rapporten.

17. Prop. 1975:9, prop. 1992/93:1

18. Motion 2005/06, s. 4, 10.

19. Citerat efter Wikhall, 2002, s. 217.

20. Goldman, 1994, s. 100 f.

Skeptiska röster

Sammantaget kan man alltså konstatera att på ett ideologiskt plan präglas svenskt högskoleväsende fortfarande starkt av arvet från Wilhelm von Humboldt. Men, kan man gott undra, hur ser det egentligen ut?

Om Stig Strömholm finge svara, skulle han antagligen lyfta fram den klyfta mellan ideal och verklighet han tycker sig se i det svenska högskoleväsendet. Idealerna är fortfarande humboldtska: akademisk frihet, bildning, det forskande och undervisande universitetet. Men verkligheten har förändrats radikalt, inte minst under de senaste decennierna. När Strömholm tog studenten 1949 fortsatte mindre än tre procent av årskullen till universitetet. När han 1994 gav ut *Den svenska högskolan: lägesbestämning och framtidsdebatt*, gick 30 procent vidare till högre studier.²¹ Mellan de gamla idealerna och denna nya verklighet finns en konflikt, menar Stig Strömholm. Hur kan, för det första, en och samma organisation – högskolan – förena uppdraget att bedriva högkvalitativ forskning med uppgiften att utbilda allt större årskullar studenter? Och hur kan, för det andra, ett akademiskt system som hyllar principen om all utbildnings forskningsanknytning acceptera att vid vissa lärosäten undervisar disputerade lärare, medan lärare vid andra endast har akademisk grundexamen? Slutligen frågar Strömholm om svensk utbildning, givet detta tillstånd, verkligen kan sägas vara nationellt likvärdig:

Starkt tillspetsat: menar man allvar när man hävdar att undervisningen tillförs en särskild kvalitet genom att den bedrivs i direkt anslutning till pågående forskningsverksamhet av forskarutbildade lärare (och ytterligare en kvalitet, om dessa själva är forskningsaktiva) eller menar man allvar, när man hävdar att grundutbildningen är likvärdig inom hela högskoleområdet? De två teserna kan såvitt jag begriper inte båda vara riktiga.²²

Stig Strömholm är inte ensam om att koppla frågan om forskningsanknytning till diskussionen om massutbildningens dilemma. Också internationellt förs diskussionen om utbildningens vetenskaplighet utifrån erfarenheten av ett snabbt expanderande högskolesystem.

Andra skeptiker lyfter i stället fram organisatoriska förutsättningar som lägger hinder i vägen för forskningsanknytning. Redan 1987 noterade sociologen Margareta Bertilsson att gruppen forskare med extern finansiering blev allt större; forskare vars tjänst bara undantagsvis innehöll undervis-

21. I dag ligger siffran på drygt 45 procent.

22. Strömholm, 1994, s. 30 f.

ning. På så vis hade även forskningsfinansiering och tjänsteorganisation bidragit till en ökande klyfta mellan forskning och utbildning, hävdade Bertilsson.²³ Sex år senare beklagade Kjell Goldmann det faktum att andra intressenter än universitetet självt hade fått makt över forskningen. När forskningen förlades till särskilda institut och centrumbildningar utarmades också utbildningen.²⁴ Ytterligare sex år senare resonerade historikern Per Thullberg på ett liknande sätt. Dels har den ökande delen externfinansierad forskning begränsat lärosätenas möjlighet att själva styra över forskningens inriktning, menade Thullberg. Dessutom bedrivs den ofta i renodlade och specialiserade vetenskapliga miljöer, vilket än mer ökar avståndet till utbildningen. Dels är det, konstaterade Thullberg avslutningsvis, bekymmersamt att grundutbildningen har ett anslag och forskningen ett annat, och att de båda inte är samordnade.²⁵

Också en tredje invändning rör ekonomiska villkor. Före universitetsrektorn Inge Jonsson påpekar att om de mindre och medelstora högskolorna ska kunna följa högskolelagen måste de, å ena sidan, ges reella forskningsmöjligheter. Å andra sidan är det ingen demokratisk rättighet att forska i allt överallt. Av såväl ekonomiska som vetenskapliga skäl finns anledning att inte sprida ut – exempelvis – naturvetenskaplig och teknisk forskning över hela landet.²⁶

Läro- och lärutbildningen får tjäna som exempel på ett sammanhang där forskningsanknytningen problematiseras på ett mer innehållsligt vis. Eskil Franck, tidigare rektor vid Lärarhögskolan i Stockholm, framhåller att för utbildningar som relativt nyligen akademiserats är det inte självklart hur forskningsanknytningen ska se ut. Där etablerade ämnen har en given vetenskaplig corpus att relatera till, är det inte självklart vilken forskning ”nyare” ämnen och utbildningar ska anknyta till. Inom de akademiska professionsutbildningarna finns dessutom ofta en spänning mellan förväntningar på att de, å ena sidan, ska ge yrkesrelevanta färdigheter och att de, å andra sidan, ska uppfylla kraven på vetenskaplig förankring. Läro- och lärutbildningen, skriver Franck, ”kämpar hårt för att utveckla metodikens fråga ’hur’ till vetenskapens fråga ’varför’”. Vi strävar efter att förankra vår

23. Bertilsson, 1989, s. 223 f.

24. Goldmann, 1994.

25. Thullberg, 2002, s. 60 f.

26. Citerat efter Högskoleverket, 1996, s. 47.

identitet i något vi *vet* i kraft av vetenskaplig verksamhet och beprövad erfarenhet mera än i något vi *gör* i kraft av allmän erfarenhet.”²⁷

Gemensamt för de röster vi hittills hört – Goldmann, Strömholm, Bertilsson, Thullberg, Jonsson, Franck – är att deras invändningar gäller forskningsanknytning som praktik, inte som ideal. Alla argumenterar för utbildningens vetenskapliga grund och de tror fortfarande på idén om det sammanhållna universitetet med ett nära samband mellan forskning och utbildning. Också för historikern Thorsten Nybom avgörs utbildningens akademiska halt av närheten till forskningen. Samtidigt är han skeptisk till det han beskriver som en axiomatisk och formalistisk syn på hur denna förbindelse ”måste” se ut:

Den etablerade och aldrig ifrågasatta visdomen har nämligen bestämt att forskningsanknytning är ett rent organisatoriskt problem – en enkel fråga om geografisk och byråkratisk hemvist. Den enda tänkbara modellen att upprätthålla ett fungerande samband mellan (grund)utbildning och forskning/forskarutbildning tycks vara att dessa uppdrag fullgörs inom en och samma institutionella och organisatoriska ram. [...] Forskningsanknytning har därmed reducerats till en fråga om institutionella arrangemang, i stället för att i första hand handla om utbildningens innehåll och inriktning samt lärarnas faktiska kompetens. I Sverige torde man följaktligen på fullt allvar anse, att amerikanska och europeiska elitutbildningsinstitutioner som Swarthmore och Vassars Colleges eller École Normale Supérieure inte ger en akademisk grundutbildning som vilar på ’vetenskaplig grund’, eftersom dessa lärosäten formellt inte inkluderar forskning och forskarutbildning.²⁸

I detta citat ifrågasätter Thorsten Nybom sådana kriterier för forskningsanknytning som, menar han, på ett fördummande sätt styr den svenska diskussionen om högre utbildning. I stället för att se till forskningsanknytningens innehåll och kvalitet, stirrar man sig blind på dess teknik och organisation.

Enligt Thorsten Nybom är en bodelning mellan högskolans uppdrag att forska, yrkesutbilda och massutbilda på ett kvalificerat sätt både oundviklig och oundgänglig. I massutbildningens tid är en återgång till de humboldtska idealen inte längre ”ett realistiskt alternativ”, vilket man ”möjligen kan beklaga, men omöjligen bestrida”:

27. Franck, 2002, s. 26.

28. Nybom, 1997, s. 152 f.

När det högre utbildningssystemet når en viss storlek blir det omöjligt att bibehålla ett enhetligt, odifferentierat system, som inte bara försöker i sig förena elit- och massutbildning, utan samtidigt även försöker fullgöra alla de övriga sociala, etiska och intellektuella plikter som traditionellt inbegreps i Humboldtuniversitetet.²⁹

Thorsten Nyboms kritik av det han uppfattar som en vedertagen men oreflekterad och mekanisk förståelse av forskningsanknytning leder över till frågan om hur man egentligen ska tolka begreppen ”vetenskaplig grund” och ”nära samband”. Därmed är vi framme vid kapitlets fjärde rubrik vars ämne är just kriterier för forskningsanknytning.

Kriterier för forskningsanknytning

I *Forskningsanknytning genom disputation* (1991) resonerar statsvetaren Stefan Björklund kring hur man kan tolka de skrivningar om utbildningens vetenskapliga grund som 1977 års högskolelag rymde. Innan han kommer till sitt egentliga ärende (att argumentera för sitt eget förslag till kriterium), ger Björklund nio förslag till preciseringar av lagens formuleringar. Resonemanget om den tionde preciseringen är hämtat både från *Forskningsanknytning genom disputation* och från ett inlägg vid en debatt år 2001.

Nära till hands är att förstå vetenskaplighet som att undervisningen ska stämma med forskningens aktuella och helst också senaste rön. En andra precisering handlar om att forskningsanknyta undervisningen ”via forskningsanknytning av lärarna.”³⁰ Samtidigt, framhåller Björklund, måste ett sådant krav kvalificeras. Det är inte säkert att den vetenskapliga attityden – ”bred nyfikenhet” – återfinns just hos disputerade eller forskande lärare. För att lärarna ska kunna hålla den vetenskapliga inställningen levande krävs också att deras undervisningssituation är rimlig, och att de får tid att hålla sig à jour med forskningen. Dessutom, påpekar Björklund, behövs en god kollegial miljö:

Jag tror att den enklaste och mest konkreta åtgärden för att åstadkomma forskningsanknytning är att befordra en lärmiljö som präglas av samtal om problem och kunskapsutveckling inom ämnet.³¹

29. Nybom, 1997, s. 143.

30. Björklund, 1991, s. 17.

31. Björklund, 1991, s. 21.

En tredje precisering rör huruvida utbildningen har ett eget forskningsämne att anknyta till (alltså det problem vi mött i diskussionen om lärarutbildningen, men som också gäller för andra områden). För det fjärde händer det att uttrycket ”att undervisa på vetenskaplig grund” tolkas som att undervisningen bör ske på en grund som den pedagogiska forskningen ger.

Tesen att den ”naturligaste preciseringen av forskningsanknytning tycks vara att i undervisningen foga in träning i vetenskaplig metod” för Stefan Björklund fram som en femte möjlighet.³² Men inte heller detta krav är okomplicerat. Dels är de vetenskapliga metoderna legio. Dels, och allvarigare, skriver Björklund, är det ”om undervisning i metod sker utan anknytning till problem”. Valet av – exempelvis – kvantitativ eller kvalitativ metod måste bestämmas av problemets art:

Självklart bör varje ämne som förberedelse för det ’självständiga arbetet’ lära ut de tekniker som krävs för att genomföra en konkret forskningsuppgift. Men det är olyckligt att låta metodundervisning bli lika med forskningsanknytning. Risken är att teknikerna (eller metoderna) ter sig som självklara och orubbliga när den fundamentala lärdomen i stället bör vara att ingenting är immunt mot sakska^l.

Till sitt val av sjätte precisering ställer sig Stefan Björklund tveksam. I den mån ”kunskapsberedskap” handlar om att lära sig att behandla och strukturera information är det gott och väl, menar han. Men om ”kunskapsberedskap” får ersätta ”kunskap” är man illa ute. Utbildningens vetenskapliga grund måste bygga på kunskap och inte bara på en förmåga att hantera kunskap.

Precisering nummer sju utgår från 1977 års högskolelag där det heter att studenterna ska utveckla ”sin förmåga att kritiskt bedöma företeelser av skilda slag”. Här bör den rimliga tolkningen av ”kritisk” vara ”självständig” snarare än ”negativ”, påpekar Björklund. Den högre utbildningen måste handla om att lära sig att ”avvisa föreställningar för vilka goda skäl saknas men också att vara beredd att acceptera föreställningar för vilka goda skäl kan anföras.”³⁴

För Stefan Björklund vilar ett vetenskapligt förhållningssätt på nyfikenhet, förvisso en kvalitet som inte kan beordras fram. Däremot kan

32. Björklund, 1991, s. 24.

33. Björklund, 1991, s. 26.

34. Björklund, 1991, s. 30.

utbildningens praktik utformas så att studenternas nyfikenhet väcks, menar Björklund:

Den nyfikenhet högskolans undervisning bör stimulera är känslan av att personligen delta i äventyret att skapa och upptäcka.³⁵

Också Björklunds nionde precisering handlar om attityd. I själva verket rör förmågan att urskilja och formulera intressanta problem själva kärnan i den vetenskapliga processen. En undervisning som tränar studenterna i att problematisera är alltså i hög grad forskningsanknuten, sammanfattar Stefan Björklund.

Den betydelse Björklund själv vill lägga i begreppet forskningsanknytning utgår från den traditionella akademiska disputationen. I en disputation redovisas och prövas argument öppet och genomskinligt. Varken makt eller manipulation ska få avgöra utgången av disputationen, utan bara argumentens styrka. För Björklund är disputationen det vetenskapliga samtalets förebildliga form och väsen:

En vetenskaplig disciplin består av forskare som tvistar, granskar, kritiserar, inspirerar och stöttar varandra och seminariet är disciplinens lokala manifestation.³⁶

Utbildningens vetenskaplighet skapas alltså genom att man lyckas etablera disputationen eller disputationsliknande processer som undervisningsform. Också inom grundutbildningen ska seminariet ses som en gemensam arbetsplats där studenterna får odla en vetenskaplig attityd. Men detta kan inte ske med mindre än att lärarna själva fungerar som forskare i egentlig mening:

Vi har säkert ringa framgång om vi försöker instruera våra elever att vara probleminriktade eller nyfikna eller öppna för kritik eller att ta tålamod att lyssna på argument. Vi kan bara hoppas att påverka dem genom vårt föredöme. Och det betyder att frågan om forskningsanknytning inte bara är en fråga om pedagogisk metod utan en central del av den akademiska kulturen.³⁷

35. Björklund, 1991, s. 32.

36. Björklund, 2002, s. 39.

37. Björklund, 2002, s. 44.

Kriterium med förhinder

Före högskolerektorn Bengt Abrahamsson påpekar att när universitetslektoratet infördes år 1958 förändrades idén om forskningsanknytning från att handla om ”personsamband” till att bli ett ”innehållssamband.”³⁸ Samtidigt är det uppenbart att personsambandet fortfarande är ett vanligt kriterium, kanske det vanligaste, när man försöker ringa in fenomenet vetenskaplig grund. Ett exempel är Högskoleverkets utvärderingar av ämnen och program där frågan om lärarnas formella kompetens är fast etablerad.

Kulturgeografen Maria Wikhall är en av dem som är tveksamma till detta kriterium. I artikeln ”Forskningsanknytning med knappa resurser” (2002) pekar hon på den rådwillhet som kännetecknar beslutsfattarnas förståelse av lagens skrivningar om forskningsanknytning. ”Det är osäkert”, skriver Wikhall, ”om disputerade lärare ska betraktas som ett grundläggande krav i den högre utbildningen, som ett mål att sträva mot eller om avsaknaden av forskarutbildning rent av kan kompenseras av ett vetenskapligt förhållningssätt, beprövad erfarenhet och pedagogiska meriter.”³⁹ Utifrån det faktum att endast en knapp majoritet av högskolans lärare är disputerade samt att skillnaderna mellan olika discipliner är stora konstaterar Maria Wikhall att disputerade lärare inte bara är ”en knapp resurs inom högskolan utan också en resurs som är ojämnt fördelad.”⁴⁰

En kärnfråga i argumentationen rör huruvida det är rimligt eller ens möjligt att åstadkomma en högskolelärarkår där alla har doktorsexamen. Den nuvarande dimensioneringen av forskarutbildning och forskarskolor kommer inte att leda till någon särskild ökning av antalet disputerade lärare.⁴¹ Om man vill lösa konflikten mellan högskolelagens skrivningar och den faktiska situationen vid landets lärosäten är det således nödvändigt att acceptera andra former för utbildningens forskningsanknytning, menar Maria Wikhall. Givet den faktiska situationen måste begreppet vetenskaplig grund få tolkas olika inom olika delar av högskolan. Förutom genom disputerade lärare i den egna miljön skulle man kunna tänka sig att åstadkomma forskningsanknytning genom nätverk mellan institutioner

38. Abrahamsson, 1977, s. 1.

39. Wikhall, 2002, s. 215 f.

40. Wikhall, 2002, s. 223.

41. Här kan tilläggas att högskolan i skrivande stund dessutom står inför, eller befinner sig mitt i, ett påtagligt generationsskifte. Många seniora och välmeriterade forskare och lärare lämnar sina tjänster och det är osäkert om detta är rätt tidpunkt för att förvänta sig en ökning av andelen disputerade lärare.

och mellan ämnen med liknande teoretisk grund. Ett annat sätt vore att rekrytera forskare från näringslivet som biträdande handledare för uppsatser och avhandlingar. Om inte andra modeller kan skapas, ”kommer universitet och högskolor även fortsättningsvis att vara trängda mellan politiska målsättningar och bristande resurser”, konstaterar Wikhall.⁴² Sammantaget ser vi hur Maria Wikhall i likhet med Stig Strömholm visar hur enskilda högskolor på egen hand får försöka lösa ett strukturellt problem, nämligen konflikten mellan de politiska krav som riktas mot dem och de reella möjligheter lärosätena har att uppfylla dem.

I ett vidare perspektiv kan konstateras att detta ingalunda är en situation som är unik för Sverige. Också i våra nordiska grannländer styrs högskolan, å ena sidan, av starka skrivningar om den högre utbildningens vetenskapliga förankring. Till exempel föreskriver den norska ”universitetsloven” att universiteten ska ge ”forskningsbaseret uddannelse”. Å andra sidan arbetar de nordiska högskolorna under villkor som liknar de svenska: ett stort utbildningsuppdrag och, som man ser det, bristande resurser, inte minst i fråga om disputerade lärare. I flera av våra grannländer har dessutom ett regionalpolitiskt krav att bygga ut högskolan i alla delar av landet resulterat i många lärosäten med ett brett utbildningsuppdrag och en liten lokal forskningsbas.

Slutligen kan i förbigående konstateras att en i många stycken parallell diskussion förs i andra delar av världen. En rapport från engelska Higher Education Academy jämför forskningsanknytningens möjligheter förr och nu:

Thus the linkage might once have been readily assumed or delivered with small classes, selective student entry, and staff with time to teach and research effectively. Clearly if that 'golden age' ever existed, it has now gone.⁴³

Vi ser hur även den internationella diskussionen om utbildningens forskningsanknytning tar sin utgångspunkt i de radikalt förändrade förutsättningar som de senaste decennierna inneburit för akademien.

42. Wikhall, 2002, s. 228.

43. I Jenkins & Healy, 2005, diskuteras kriterier för forskningsanknytning. Framför allt innehåller dock rapporten en genomgång och systematisering av projekt inom området.

Röster från fältet

I de tidigare kapitlen har vi redovisat några centrala inlägg i diskussionen om utbildningens forskningsanknytning. Den fråga som de flesta debattörer ställer sig utgår från akademins förändrade villkor. Hur ska man hantera relationen mellan utbildning och forskning i en tid då högskolan expanderat och kommit att omfatta en allt större del av befolkningen? Debatten rör också vad man ska mena med forskningsanknytning, hur den kan uppnås och vilka kriterier som bör användas när vi diskuterar huruvida högskolan lyckas i detta avseende.

Utbildning på vetenskaplig grund handlar om hur forskningsanknytning uppfattas av högskolans lärare, studenter och utbildningsansvariga. Att ge en heltäckande beskrivning av hur akademien i hela sin bredd betraktar frågan om utbildningens vetenskapliga grund och av hur man de facto realiserar högskolelagens formuleringar är naturligtvis omöjligt. För att ringa in resonemang och praktik från fältet har vi valt att lyssna till röster – studenters, lärares och utbildningsansvarigas – från ett urval ämnen, utbildningar och lärosäten. Den text som nu följer presenterar en tolkning av vad lärare, studenter och utbildningsansvariga berättade för oss under våren 2006.

Tillvägagångssätt och empiri

Vad *Utbildning på vetenskaplig grund* beskriver är således hur företrädare för lärare, studenter och utbildningsansvariga vid svenska universitet och högskolor resonerar kring fenomenet forskningsanknytning. Att det är våra intryck, prioriteringar och tolkningar som styr framställningen är självklart, framför allt i rapportens slutkapitel, men också i detta kapitel.

Det faktum att studien inte gör anspråk på representativitet eller generaliserbarhet i statistisk mening, innebär inte att den inte ger en rimlig bild av hur frågan om utbildningens vetenskaplighet uppfattas vid landets lärosäten. Som kommer att framgå finns det i de flesta stycken en påtaglig samsyn om vad forskningsanknytning bör vara och hur den kan förverkligas. Inte heller har valet av ämnen, utbildningar och lärosäten varit godtyckligt. Under våren 2006 besökte vi Göteborgs universitet, Högsko-

lan i Kalmar, Högskolan Väst och Södertörns högskola, vilket innebär en spridning både geografiskt, storleksmässigt och kanske också vad gäller högskolans profil. Där träffade vi dels lärare och studenter från ämnena företagsekonomi och psykologi, dvs. två stora samhällsvetenskapliga ämnen med olika prägel; dels lärare och studenter vid lärarutbildningen och sjuksköterskeutbildningen, två av landets största yrkesförberedande utbildningsprogram. En av rapportens ambitioner är att belysa möjligheter och svårigheter att åstadkomma forskningsanknytning i ämnen och utbildningar som utgör en betydande del av högskolans utbildningsuppdrag. Av det skälet har vi valt ämnen och utbildningar som är stora och som finns vid många lärosäten. Här ska sägas att de ämnen och utbildningar vi undersökt förvisso är olika och arbetar under olika villkor, både rent konkret och av akademisk hävd. Men utifrån den övergripande frågan om utbildningens vetenskapliga grund har vi varit mer intresserade av att få en överblick av svenskt utbildningsväsende och av att få en bild av dess helhet. Det faktum att vi i denna studie valt att mer betona generella mönster än diskrepanser ska alltså inte tolkas som att vi inte är medvetna om att betingelserna för olika ämnens och utbildningars möjligheter att forskningsanknyta undervisningen skiljer sig åt. Ett intressant exempel utgörs av lärarutbildningen och sjuksköterskeutbildningen som är både lika och olika. Här kommer vi därför i viss mån att resonera kring den skiftande graden av forskningsanknytning i dessa två utbildningar.

Arbetet lades upp på följande sätt. Inledningsvis bad vi att få information om lärarnas kompetens, deras utrymme för forskning och om hur stor del av undervisningen som sköttes av disputerade respektive odisputerade lärare vid de olika institutionerna och miljöerna. Vi fick också tillgång till kursplaner och litteraturlistor. Inför besöken skickade vi ut ett diskussionsunderlag med våra utgångsfrågor. För lärarna löd de så:

- Hur ser ni på frågan om forskningsanknytning?
- Hur försöker ni förverkliga forskningsanknytningens krav och ideal?
- Vilka möjligheter ser ni? Problem?
- Vad vill ni att en forskningsanknuten undervisning ska bibringa era studenter?

Till studenterna var utgångsfrågorna formulerade på följande sätt:

- Har ni kommit i kontakt med forskning i er utbildning? Hur?
- Vilken forskning – till exempel inom vilka områden – har ni mött?
- Uppfattar ni att forskning – som tänkande, resultat och metoder – är viktig i och för er utbildning?

- På vilka sätt kommer ni att ha nytta/glädje av forskning i ert framtida yrke?
- Är ni intresserade av forskning?

Vid de fyra lärosätena träffade vi sedan en lärargrupp och en studentgrupp från respektive ämne (psykologi/företagsekonomi) och utbildning (lärarutbildning/sjuksköterskeutbildning). Lärargruppen bestod av tre till fem personer, disputerade såväl som odisputerade, med olika kompetens och tjänst. De flesta hade en lång och varierad erfarenhet av akademisk undervisning. I flera fall hade de också arbetat som studierektor, prefekt eller motsvarande. Också studenterna var mellan tre och fem i varje grupp. Det övervägande flertalet studerade på C- eller D-nivå, och var nära sin examen. Många hade dessutom erfarenhet från andra ämnen än det de studerade när vi träffade dem. Vi mötte student- och lärargrupperna var för sig. Inalles träffade vi 110 personer, fördelade på 28 grupper. Samtalen, som varade omkring en timma per grupp, spelades in.

Lärosätessamtalen utgör alltså en del av undersökningens empiriska material. Parallellt med dessa samtal skickades en enkät ut till ytterligare två ämnen, ett naturvetenskapligt och ett humanistiskt, vid samma lärosäten: historia och kemi. Ett antal lärare och studenter har besvarat i princip samma frågor som dem vi ställt vid lärosätesbesöken. Dessa enkätsvar fungerar som en andra del empiriskt underlag. Dessutom har vi också från dessa ämnen fått bakgrundsinformation om lärarkompetens, kursplaner och andra basfakta.

Som ytterligare ett led i arbetet inbjöds utbildningsansvariga (prefekt, studierektor etc.) för samtliga ämnen och utbildningar som vi undersökt till ett seminarium på Högskoleverket där en preliminär version av rapporten diskuterades. På så vis har en tredje kategori akademiskt verksamma kommit till tals.

Under de kommande rubrikerna presenterar vi undersökningens huvudsakliga resultat. De handlar om hur man resonerar kring idén om utbildningens vetenskaplig grund, hur man rent konkret försöker åstadkomma forskningsanknytning, vad man vill åstadkomma, vilka problem som finns och hur man tycker att man lyckas. Men innan vi går över på denna redovisning vill vi tillfoga några metodiska och begreppsliga kommentarer. Frågan om forskningsanknytning och vetenskaplig grund har många bottenar, kan te sig abstrakt och är inte nödvändigtvis något som man har färdiga åsikter om. Detta visar sig exempelvis i att det är betydligt svårare att få deltagarna, framför allt studenterna, att utveckla sina

åsikter i enkätform än när de deltar i ett samtal. Erfarenheterna är så att säga inte färdigartikulerade eller har tagit en tydlig begreppslig form. Ytterligare ett exempel på detta är att lärosätessamtalen inte sällan gled över till att handla om forskning och forskningens betydelse i en vidare mening än forskningsanknytning i en snävare förståelse. Deltagarna, framför allt studenterna, begränsade sig inte alltid till det mer specifika temat om forskningsanknytning och dess betydelse för den egna utbildningen, vilket var vårt egentliga ämne. Det var alltså inte alltid möjligt att ”beställa” svar om forskningsanknytning. I stället försökte vi ringa in studenternas uppfattning dels genom att ställa konkreta frågor om kurslitteratur, gästföreläsare, kontakter med forskare etc., dels genom att samtala runt temat, fråga och komma tillbaka.

Forskningsanknytning ur lärarnas och studenternas perspektiv

Forskningsanknytning förankrad

Som en allmän inledning kan konstateras att i lärarnas enkätsvar, och bland de lärare och utbildningsansvariga vi mött, råder en överväldigande samstämmighet om forskningsanknytningens oundgänglighet för utbildningens kvalitet och utveckling. Här finns ingen tvekan, och i denna mening är högskolelagens formuleringar och intentioner fast förankrade i lärarkåren. Att arbeta forskningsanknutet tycks närmast uppfattas som en identitetsfråga för lärarna; att vara lärare vid högskolan *är* att sträva efter en forskningsanknuten undervisning. Forskningsanknytning ses helt enkelt som en omistlig del av högskolans ”ansvar och nerv”, som en lärare uttryckte sig.

Denna enighet tycks gälla oavsett lärosäte, ämne, utbildning och konkreta förutsättningar för forskning i den egna miljön. Vid både större och mindre lärosäten argumenterar lärare och utbildningsansvariga för det nödvändiga i att förankra undervisningen vetenskapligt och de uttrycker en stark strävan att – som en del av sitt undervisningsuppdrag – förmedla forskningens tänkande till sina studenter. Visserligen kan olika ämnen och utbildningar formulera sig på olika sätt, men i princip är man överens om att kravet på forskningsanknytning är avgörande för att hålla en rimlig akademisk standard.

I samtalen framhöll de flesta lärargrupper att hela kollegiet, både disputerade och odisputerade lärare, delar ambitionen att låta undervisningen bygga på vetenskaplig grund. Detta beskrevs ibland som en underförstådd

självklarhet, ibland som en medveten strategi. Man upplever ett stöd från institutionens eller lärosätets ledning – om än ofta av mer principiellt än faktiskt slag, när det gäller strävan att skapa en forskningsanknuten undervisning. Men det händer också att lärarna identifierar en konflikt mellan de egna ambitionerna att skapa en vetenskaplig miljö – för både lärare och studenter – och andra intressen som högskolan vill prioritera, till exempel att presentera ”marknadsmässigt” lockande kurser och att etablera goda kontakter med näringslivet.

Givet denna principiella konsensus är det samtidigt uppenbart att förutsättningar och former för en forskningsanknuten utbildning växlar. De faktiska omständigheterna varierar påtagligt. Den minsta miljön vi besökte hade vid tillfället en disputerad lektor och en handfull odisputerade lärare som svarade för ett brett utbildningsutbud inom ett helt utbildningsprogram, medan större miljöer kunde uppvisa en betydande uppsättning disputerade, docent- och professorskompetenta lärare.

Om forskningsanknytning är en självklarhet för landets högskolelärare och för dem som svarar för utbildningen, tycks den inte vara lika given för studenterna. Vi har förvisso mött studenter, till exempel inom sjuksköterskeutbildningen, som varit välartikulerat övertygade om vetenskapens betydelse för deras utbildning och framtida yrke. Också studenter i kemi och psykologi argumenterar för värdet av ny kunskap och ett vetenskapligt förhållningssätt. För dessa studenter förefaller alltså forskningsanknytning fungera som ett led i formerandet av en akademisk och professionell identitet.

Men för många, rentav de flesta, studenter verkar betydelsen av ”vetenskaplig grund” vara oklar. Om forskning *i sig* – medicinska landvinningar, företagsekonomins betydelse för samhällsutvecklingen, vikten av att forska om turism och annat som ligger inom det egna intresseområdet – talar de flesta med övertygelse. På så vis tycks svenska studenter sluta upp kring idén om forskning som en viktig samhällsfunktion. Däremot har de svårare att beskriva forskningens betydelse för den egna utbildningen. De kan också sväva på målet när det gäller att identifiera vetenskapliga inslag i den egna undervisningen. För många studenter är alltså *förbindelsen* mellan forskning och deras egen utbildning inte självklar. Annorlunda uttryckt resonerar studenterna hellre om forskning – som de är positiva till – än om forskningsanknytning, ett abstrakt fenomen som man inte alltid har deciderade meningar om.

Forskningsanknytning med förbehåll

Vad gäller relationen mellan forskning och utbildning har vi ibland mött en skeptisk, vid enstaka tillfällen negativ, men framför allt pragmatisk attityd till hur studenter vill ha sin utbildning upplagd. Inte sällan beskriver man syftet med studierna som att skaffa sig en utbildning som ger en snabb och säker anställning. Med siktet inställt mot yrkeslivet efterlyser studenter ”användbar” kunskap som ”leder någonstans”, gärna praktikperioder, inte ”teori” eller ”flum.”

Detta sätt att uttrycka sig förekommer exempelvis bland studenter i företagsekonomi, som gärna vill ha tätare kontakt med företag och fler gästföreläsare från näringslivet. Några skildrade i positiva ordalag hur C-uppsatserna skrevs på uppdrag från företag och myndigheter (”jag skrev för Volvo”), ett arrangemang som kunde ge användbara kontakter och kanske ett framtida jobb. Här är intressant att notera hur lärarna i företagsekonomi tecknar en annan bild, dvs. de betonar den nödvändiga skillnaden mellan företagsvärlden och det akademiska ämnet företagsekonomi.

I detta sammanhang ska återigen understrykas att de studenter vi mött inte avvisar forskning och vetenskaplighet *i princip*. Snarare handlar deras resonemang om prioriteringar. Kopplingen till arbetslivet ges företräde framför kopplingen till vetenskapen. Ett annat uttryck för forskningsanknytningens sekundära betydelse möter i tanken på att utbildningen ska utveckla studenternas yrkesmässiga säkerhet snarare än deras akademiska identitet. Flera lärarstudenter (och några av deras lärare) argumenterar på detta sätt. När läraryrket skildras som ett praktiskt yrke tonar andra aspekter av utbildningen än just forskningsanknytning fram som prioriterade. Vetenskapen uppfattas inte ha särskilt mycket med kärnan i läraryrket – kontakten med barn och ungdomar – att göra; de kunskaper som förmedlas genom forskningen anses inte ge något direkt stöd i yrkesrollen, utan ses snarare som kringkunskaper.

Många studenter slår alltså upp en konflikt mellan yrkesrelevanta kunskaper och vetenskap, där forskning uppfattas som främmande, långt borta och närmast irrelevant för den egna utbildningen och för den kommande yrkesverksamheten. Hur denna spänning uppkommer, och vad i akademisk undervisning som leder studenter till denna uppfattning, är väl värt att reflektera över.

Varför forskningsanknytning?

Schematiskt kan motiveringarna för en forskningsanknuten undervisning karaktäriseras som *interna* respektive *externa*. De interna motiveringarna,

huvudsakligen framförda av lärare, beskriver vetenskaplighet och närhet till forskning som utbildningens innersta väsen. Utan denna koppling kan man, menar de som följer denna argumentation, överhuvudtaget inte säga att utbildningen är akademisk. Men också vissa studenter ger uttryck för denna uppfattning. Exempelvis framhöll flera psykologistudenter att en icke-forskningsanknuten undervisning förlorar i intresse och relevans. Exempel på detta sätt att resonera kan dock hämtas från alla utbildningar som ingår i vårt material.

Externa motiveringar framfördes huvudsakligen inom lärar- och sjuksköterskeutbildningen och utbildningen inom företagsekonomi, alltså utbildningar med en mer direkt koppling till arbetslivet. Forskningsanknytningen bestämmer inte bara utbildningens akademiska halt, menar man, utan också dess relevans för studenternas framtida yrke. Lärare vid en sjuksköterskeutbildning konstaterade att för att kunna ge den bästa vården måste studenterna tränas i att söka och omsätta nya forskningsresultat. Forskning skildras också som ett sätt att skapa en professionell identitet som sjuksköterska och höja yrkets status i förhållande till läkarkåren. ”Vi måste arbeta för autonomi i vårt yrke”, sade en lärare. ”Vi måste komma bort från minidoktorkomplexet”, förklarade en student.

Ett liknande resonemang möter inom lärarutbildningen. Här kunde studenter framhålla att en kritisk hållning och vana vid att söka kunskap är en förutsättning för deras kommande arbete i skolan. Eleverna har, betonade dessa studenter, rätt att förvänta sig att deras lärare ”hänger med” och att de kan lära ut ett vetenskapligt förhållningssätt. Även om studenterna således inte alltid är övertygade om forskningens betydelse för den egna yrkesutövningen, är de tydliga i vikten av att följa med i utvecklingen och av att förmedla aktuella och relevanta kunskaper. Dessutom poängterade vissa lärarstudenter, liksom kollegerna inom sjuksköterskeutbildningen, att forskning skulle kunna fungera som ett verktyg för att utveckla läraryrkesmässighet.

Också inom företagsekonomi framhåller lärarna starkt forskningsanknytningens betydelse för arbetslivet. Utan ”vetenskap i botten” blir de ekonomer man får ut helt enkelt för dåliga, konstaterar en lärare. Vid flera tillfällen markerades också, som vi sett, ett avstånd till ”konsulteri” och ”kamrersutbildning”; man är angelägen om att upprätthålla en rågång mellan företagande och den akademiska disciplinen företagsekonomi. ”Vi gör inte affärer, vi forskar om hur andra gör affärer” blir ett sätt att uttrycka detta. En lärare framhåller att vad blivande arbetsgivare betalar för är problemlösningsförmåga och analytiska färdigheter, alltså kvaliteter som ska-

pas i kontakt med forskning. Argument av detta slag hörs däremot sällan från företagsekonomin studenter, som snarare ville se en tätare relation mellan ämne och arbetsliv. Återigen möter den spänning mellan teori och praktik, vetenskaplighet och yrkesrelevans, som ofta ingår i studenters bild av förhållandet mellan forskning och yrkesverksamhet.

Bland lärarna råder alltså en stark enighet om vad som är syftet med en forskningsanknuten undervisning. Oavsett utbildning och förutsättningar beskriver de målet för sitt arbete på samma sätt: att bidra till att studenter utvecklar ett vetenskapligt förhållningssätt. Här återkommer begrepp som kritiskt tänkande, analytisk förmåga, källkritik, ifrågasättande av slutsatser och påståenden, nyfikenhet och överblick. På frågan om vad man vill förmedla till studenterna svarar en lärare i historia:

Ett kritiskt förhållningssätt, en förståelse för forskningen som kunskapsform (i jämförelse med andra kunskapsformer).

En lärare i psykologi lyfter fram teoribildningens plats i utbildningen. Enligt principen ”ingenting är så praktiskt som en god teori” ska undervisningen kunna förmedla en känsla för teoriers värde till studenterna.

Ibland formuleras föreställningen om ett vetenskapligt förhållningssätt i termer av produktion och konsumtion. Inom sjuksköterskeutbildningen definierar lärarna påfallande ofta utbildningens mål som att fostra ”forskningsskänker”, det vill säga kritiska och kompetenta kunskapsökare. Några lärare i kemi poängterar hellre kunskapsproduktionen, alltså att studenterna så småningom själva ska kunna ”bidra till kunskapsutvecklingen”. Slutligen beskrev en lärare i psykologi det hon uppfattade som målet för en forskningsanknuten utbildning: att studenterna går från att vara kunskapskonsumenter till att bli kunskapsproducenter.

Det är också vanligt att lärarna talar om det vetenskapliga förhållningssättet som något man bär med sig genom livet och som är mer än summan av studiernas ämnesinnehåll. Man använder sig ibland av begreppen bildning och mognad för att fånga dessa egenskaper, alltså kvaliteter som är grunden för ett reellt medborgarskap.

Sammantaget ser vi hur lärarnas resonemang speglar de argument som förs fram i den offentliga debatten om utbildning och forskning. Forskningsanknytning och vetenskaplig grund är en i högsta grad levande problematik och i denna mening finns således en strävan efter att låta utbildningspolitiska ideal bestämma den akademiska undervisningens praktik.

Vad är forskningsanknytning?

En avgörande fråga när man tar ställning till forskningsanknytning är givetvis vad man lägger i begreppet. När lärare och studenter – över alla ämnen, utbildningar och lärosäten – försöker fånga kärnan i fenomenet forskningsanknuten utbildning återkommer formuleringar om forskningsanknytning som *process*, det vill säga som ett vetenskapligt förhållningssätt till kunskaper. En lärare i kemi beskriver den som ett ”fokus på kritiskt tänkande och ifrågasättande av slutsatser”, medan en lärare i företagsekonomi väljer att tala om vetenskaplighet som ett sätt att analytiskt hantera verklighetens mångfald. En lärare i historia definierar vetenskaplighet som en specifik hållning i en specifik miljö:

Att innehållet som lärs ut bygger på den vetenskapliga kunskapsformen (med sina fördelar och begränsningar) och den vetenskapliga kulturen för diskussion (seminariet och den kritiska läsningen av källor och tolkningar).

För en kemistudent kännetecknas den vetenskapliga attityden av nyfikenhet, till skillnad från när forskningen gavs en ”världsförklarande roll”. En annan student karaktäriserar vetenskapligt tänkande som ”ifrågasättande, analyserande”; ytterligare en talar om ett ”kritiskt tänkande och tankegång som inte förutsätter något”. Vetenskaplighet är viktigt i utbildningen, menar en lärarstudent, för att komma bort från grumligt tyckande. En student i kemi lyfte det rationella och icke-mystiska i vetenskapligheten:

Vetenskapligt tänkande skiljer sig inte från vanligt tänkande, många vetenskapliga metoder är inte krångligare än att vem som helst som ställs inför ett problem skulle komma fram till dem. Ibland blir metoderna komplicerade men det beror oftast på att själva problemet är komplicerat och på att man vill försäkra sig om hög säkerhet i svaret.

Slutligen pekade några studenter i företagsekonomi och i lärarutbildningen på det icke-partikulära draget i ett vetenskapligt tänkande, alltså möjligheten till överblick och generaliserbarhet. Dessa olika sätt att tala om forskningsanknytning som process låter sig lätt jämföras med Stefan Björklunds resonemang om forskningsanknytning som attityd, självständighet, nyfikenhet och förmåga att problematisera.

Ett annat sätt att ringa in fenomenet möter i framför allt lärares beskrivning av forskningsanknytning som *resultat*, alltså som stoff eller innehåll (dvs. aktuella och senaste rön, enligt Björklund). Detta resonemang rymmer åtminstone två dimensioner. Dels ska kunskapen ha de kvaliteter som

vi förbinder med vetenskap: vara rimligt belagd och grundad i ett vetenskapligt arbetssätt. Dels poängterar många lärare att det är den akademiska undervisningens uppdrag att introducera studenter till den aktuella kunskapsfronten nationellt och internationellt. En lärare i historia betonat vikten av att få fram ämnets bredd; att vetenskap inte är enstämig, utan att olika forskare kan komma fram till olika ståndpunkter. Men det hände också att studenter tolkade forskningsanknytningen som resultat. Utbildningen ska ge, understryker en kemistudent, ”en kunskap som är anpassad till dagens nivå”. Några lärarstudenter poängterar perspektivets betydelse i undervisningen, till exempel i resonemang om hur en västerländsk kulturell kanon dominerar skolans värld.

Forskningsanknytning beskrivs också genom resonemang om den aktuella utbildningens *närhet till forskning och forskare*. Det faktum att institutionen rymmer både studenter och forskare bäddar för en naturlig förbindelse mellan undervisning och forskning, framhåller framför allt lärare. Exempel som gavs handlar om att bjuda in gästföreläsare eller låta studenter medverka i institutionens forskningsprojekt. En lärare i kemi understryker det värdefulla i personliga kontakter mellan forskare och studenter:

Aktiva forskare och studenter möts i sin vardagsmiljö, förutom i undervisningslokalen även i kafeteria och andra samlingsmiljöer.

På ett mer övergripande plan talar lärare om forskningsanknytning som närhet i termer av en kollegial vetenskaplig miljö. Om lärarna fungerar väl tillsammans, inte bara som lärarkolleger utan också som forskarkolleger i ett fungerade högre seminarium, kommer denna anda också studenterna till godo. På det viset, påpekar man, bäddar en god forskningsmiljö för en god forskningsanknytning.

Till detta tema hör också frågan om huruvida lärarnas doktorsexamen är avgörande för att studenterna ska få möta vetenskaplighet i sin utbildning, alltså huruvida forskningsanknytning kräver eller garanteras av disputerade lärare. Till temat att forskningsanknytta undervisningen genom att forskningsanknytta lärarna återkommer vi.

Slutligen vill vi lyfta fram den distinktion mellan *teori och praktik* som återkommande gjordes av studenter. För många tycks ”teori” stå för forskning och vetenskap, medan ”praktik” representeras av yrkeslivet. I denna förståelse framstår forskning som abstrakt och närmast verklighetsfrämmande, medan praktiken framställs som konkret och användbar. Denna bild är dock inte allenarådande. Till exempel påpekade några kemistuden-

ter att det är just forskningen som skapar kontakt mellan utbildning och arbetsliv, alltså en förståelse av forskning som något praktiskt:

Ja, den [forskningen] är det närmaste arbetslivet man kommer på denna utbildning eftersom vi inte har någon praktik, mycket viktigt att få verklighetsrelaterad utbildning för att bli bra förberedd för arbetslivet.

Tolkningen av forskning som praktik leder över till uppfattningen av forskning som metod. Forskning ger ”metoderna man kommer att använda i framtiden”, sade en annan kemistudent.

Benägenheten att se forskning som metod är uppenbart starkare hos studenterna än hos deras lärare; ja, utifrån argument som påminner om Stefan Björklunds femte precisering tar vissa lärare direkt avstånd från en sådan tolkning. Men för dessa studenter, främst inom de naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga traditionerna, tycks en korrekt metodhantering fungera som garant för utbildningens och kunskapens vetenskapliga halt. Kunskap framställs alltså som objektiv, nåbar och teknisk. Studenter som definierade vetenskaplighet med ”Allt ska gå att bevisa” eller ”Resultat ska vara upprepbara” uttrycker denna synonyma förståelse av forskning och metod.

Allra sist ett citat från en student i kemi:

Det vetenskapliga förhållningssättet baserar sig mer på fakta vilket bygger på resultatet från flera studier som uppfyller vissa krav medan det ovetenskapliga förhållningssättet är mer filosofiskt baserat och inte riktigt bevisat.

Citatets polarisering mellan å ena sidan vetenskap, fakta och metod, å andra sidan ovetenskap, filosofi och spekulering leder över till nästa avsnitt, där vi möter lärares och studenters konkreta erfarenheter av en forskningsanknuten undervisning och av hur långt lärosätena når i sin strävan att förankra utbildningen vetenskapligt.

Hur skapas en forskningsanknuten utbildning?

I högskolans lärarkår tycks alltså finnas en stark uppslutning kring idén med forskningsanknytning av utbildning, oavsett konkreta förutsättningar. Föreställningen om vetenskaplig grund förefaller också i hög grad handla om identitet: att vara en akademisk utbildning är att ha en nära relation till forskning. Visserligen talar man inte om denna koppling i termer av *Lehrfreiheit* och *Lernfreiheit*, men Wilhelm von Humboldts tan-

kar om en nära förbindelse mellan forskning och undervisning är alldeles uppenbart levande. Under de kommande rubrikerna ska vi försöka ge en bild av hur man arbetar konkret, av vilka problem man möter och av hur man menar sig lyckas i sina ansträngningar.

Forskningsanknytning till vardags

Många lärare understryker det självklara i att också rent praktiskt förankra undervisningen vetenskapligt. På ett grundläggande plan kan det handla om att låta studenterna förstå att all litteratur – inte bara vetenskapliga artiklar, utan också basala kursböcker – förutsätter forskning. Ett annat elementärt sätt att forskningsanknyta består i att relatera till sitt eget vetenskapliga arbete. Att ”exemplifiera med egen och andras forskning är naturligt”, säger en lärare i kemi. Möjligheten att utgå från sin egen forskning beror naturligtvis på vilka kurser man undervisar i. Det är viktigt, påpekar en lärare i historia, att ”få undervisa på det man kan” och att få handleda studenter och doktorander inom områden som ligger nära det egna forskningsfältet. Det kan också handla om att konstruera kurser där man direkt kan anknyta till egen forskning. Ett lärarlag i psykologi beskriver hur studenterna visserligen får välja uppsatsämnen fritt, men hur man samtidigt försöker lotsa in dem mot lärarnas egna områden. Tanken är dels att kunna ta hand om studenterna utan longörer, dels att kunna handleda bättre och mer effektivt. Man kan dock lägga märke till att studenterna inte till fullo urskiljer lärarnas ambitioner härvidlag. Tvärtom skildrar de uppsatsskrivande och handledning som någonting relativt oorganiserat, där de själva får ta ansvar för att söka upp ”rätt” handledare och ibland finna sig i att hänvisas åt olika håll.

Ett sista och självklart exempel på konkret forskningsanknytning består i de uppsatser och examensarbeten som skrivs på C- och D-nivå. Här förväntas studenten kunna dokumentera sin förmåga att ställa ett vetenskapligt problem, att tolka, analysera och att bidra med kunskap som är relevant för fältet. Samtidigt som C- och D-uppsatserna lyfts fram som centrala för att åstadkomma forskningsanknytning beklagar många lärare det faktum att B-uppsatsskrivande har blivit allt ovanligare, framför allt av resursskäl. Man kan dock notera att någon institution, trots kostnaderna, har valt att återinföra B-uppsats, inklusive metodkurs och seminariebehandling. Bakgrunden är övertygelsen att B-uppsatsen ger studenten en nödvändig och tidig vetenskaplig skolning.

Att olika undervisningsformer innebär olika sätt att arbeta vetenskapligt är tydligt. En lärare i historia konstaterar att under föreläsningar, ofta

i storgrupp, består forskningsanknytningen huvudsakligen i att bygga på eller referera till aktuella rön. Seminarier ger andra möjligheter att öva sig i tolkning, analys och argumentation, till exempel genom att läsa och diskutera källmaterial eller vetenskapliga texter. Det är också i seminariet studenterna får träna metod, som att värdera källor och litteratur. Flera lärare argumenterar för just seminariet som den bästa formen för en forskningsanknuten undervisning. Man vill skapa en intellektuell kultur som är både kritisk och konstruktiv. Vi minns en formulering från några kolleger inom en lärarutbildning: inte minst handlar utbildningens vetenskapliga grund om att åstadkomma en ”glädje i kunskapandet”, att studenterna inte bara tar emot utan lär sig att själva bidra till ny kunskap. En sådan hållning, menar man, odlas bäst i seminariet. I vilken utsträckning förmågor av detta slag tränas varierar dock kraftigt, om man lyssnar till studenternas berättelser.

Flera lärare uttrycker ambitioner att åstadkomma progression vad gäller den vetenskapliga förankringen. På samma sätt som forskningsanknytning gestaltas olika i olika slags undervisning, tar den sig skilda uttryck på skilda nivåer. En kemilärare beskriver hur man på A-nivå inleder med att visa alternativa hypoteser. Utifrån denna grund låter man senare studenterna värdera och diskutera forskningsresultat, för att ännu senare själva planera och genomföra experiment. En variation på samma tema möter i lärarnas försök att engagera studenterna i ”riktig” forskning. På lägre nivå kan det handla om enklare laborationer eller deltagande observation av olika slag, för att senare övergå till aktiv medverkan i institutionens forskningsprojekt. Ett lärarkollegium i företagsekonomi berättar att man går från A-nivåns forskningsinformation, metodmoment och vetenskapsteori, via B-uppsatser, till senare nivåers självständiga arbeten. Genom hela utbildningen förses studenterna med kompendier med både klassiska och aktuella vetenskapliga artiklar.

Samtidigt som det finns en strävan efter att forskningsanknyta all undervisning, också på lägre nivåer, är det tydligt att många lärare ser detta som en svår uppgift. Lärare i företagsekonomi påpekar att det finns vissa baskunskaper, till exempel inom redovisning, som helt enkelt inte har så mycket med forskning att göra och som studenterna måste ta till sig i en mer procedurell mening. Denna bild av skillnad mellan nivåer återkommer också bland lärare i andra ämnen. A- och B-nivåerna består av undervisningstunga introduktionskurser med möjligtvis något vetenskapsteoretiskt inslag, men i övrigt är forskningsanknytningen inte uttrycklig. Allmänt sett blir situationen bättre på C- och D-nivå. Studenterna kom-

mer lättare nära forskning, de läser originalarbeten och får själv arbeta med forskningsbaserad litteratur. Undervisningen bedrivs också i mer forskningsliknande former med större krav på egenaktivitet.

Också bland studenterna råder ofta uppfattningen att forskningsanknytning är något som dyker upp sent i utbildningen, på C-nivå och uppåt. Studenter på lägre nivåer, med undantag av sjuksköterskestudenterna, har på direkta frågor svårt att finna exempel. Särskilda omständigheter råder för lärarprogrammen, där undervisning bedrivs inom både det så kallade allmänna utbildningsområdet (som återkommer vid tre tillfällen under utbildningen) och inom inriktningar och specialiseringar. Här menar flera studenter att anknytning till forskning framför allt sker inom inriktningarna, dvs. vid andra institutioner än de som svarar för det allmänna utbildningsområdet. Några studenter beskriver det som att inom inriktningarna "händer" det verkligen något, medan forskningsanknytningen inom det inom det allmänna utbildningsområdet mest är något retoriskt: "glöm inte att tänka på forskningen", typ!" Vårt material ger dock också exempel på motsatsen. Andra lärarstudenter berättar om hur de inledningsvis och inom det allmänna utbildningsområdet fått kontakt med forskning om skolan och till och med fått läsa aktuella avhandlingar som en del av kursen.

Tidigare har vi sett att lärarnas tankar om utbildningens forskningsanknytning – föga förvånande – är betydligt mer distinkta än studenternas. Samma mönster möter på det praktiska planet. Där lärarna direkt kan redogöra för hur de rent faktiskt arbetar med den vetenskapliga grunden ter sig studenternas uppfattningar mer svävande. Naturligtvis finns undantag, men ett övergripande intryck är dock att forskningsanknytning, också i sin praktiska form, är ett relativt främmande fenomen för många studenter. Vissa studenter ger inga exempel alls på inslag av detta slag i deras egen utbildning, medan andra dröjande och ofta tveksamt föreslår viss litteratur (artiklar, avhandlingar). En student inom lärarprogrammet definierar vetenskaplig litteratur negativt genom att utmönstra viss kurslitteratur, nämligen rapporter från centrala skolmyndigheter, som karaktäriseras som icke-vetenskapliga.

Ytterligare ett exempel på hur lärares och studenters bild av forskningsanknytning skiljer sig åt, handlar om institutionens informationsstrategi. På flera håll berättar lärarna om hur man försökt nå ut till studenterna med information om ämnets eller institutionens forskning genom särskilda forskningsdagar, seminarier eller föreläsningsserier. Från lärarnas sida är det uppenbart att de menar sig ha gett studenterna möjlighet att ta

del av eller bli en del av institutionens forskningsidentitet. Men lika tydligt är att studenterna inte uppfattat denna ambition. Där lärarna beskriver en tydlig strategi (att informera studenterna om vilken forskning som vilken lärare bedriver) kan inte studenterna minnas något av detta. Antingen, säger de, var framställningen suddig eller så har man glömt – eller så gick man helt enkelt inte dit.

Sammantaget återkommer alltså det glapp mellan lärare och studenter som vi tidigare mött i dessa skildringar av praxis. Där lärarna uttryckligen beskriver hur de arbetar med att förankra undervisningen vetenskapligt, ser inte studenterna några tydliga inslag. Först när vi cirklat runt frågan – genom att tala om vetenskapliga tidskrifter, engelska som undervisningsspråk etc. – tyckte de sig kunna säga något om vari en forskningsanknuten undervisning består och vilka inslagen i den egna utbildningen kan vara.

Forskning som organiserande princip för lärande

Mot den ganska spridda uppfattningen att det är svårt att åstadkomma forskningsanknytning på A- och B-nivå kan ställas andra erfarenheter. På vissa håll för man in en strimma forskningsanknytning genom att tidigt i utbildningen ha en kurs i vetenskapsteori och/eller metod. I lärarprogrammet händer det att studenterna redan under sin första termin läser en avhandling som är relevant för skolan, exempelvis om genus eller etnicitet. Men vårt materials tydligaste exempel på en sammanhållen modell för systematisk forskningsanknytning möter i de tre sjuksköterskeutbildningarna, som trots varierande tillgång till disputerade lärare förefaller arbeta efter ett mer eller mindre gemensamt upplägg. Redan under den första terminen ska studenterna läsa och redovisa originalforskning inom utvalda områden. I anslutning lär de sig att använda bibliotek och utvalda databaser. Metodinslag förekommer också, antingen som separata kurser eller som inslag i kurser. Både lärare och studenter beskriver denna konsekventa forskningsanknytningsmodell i positiva termer och studenterna bekräftar i hög grad sina lärares ambitioner att bedriva utbildning på vetenskaplig grund. Samtidigt tillstår några studenter att de inledningsvis varit förvånade över detta vetenskapliga arbetssätt, eftersom de hade andra förväntningar på sjuksköterskeutbildningen och sjuksköterskans yrke, dvs. att undervisningen skulle vara betydligt mer handfast i sin inriktning. Dessutom kunde engelskan upplevas som ”jobbig”, ett motstånd som dock de flesta studenter övervinner.

I vårt material framstår således de tre sjuksköterskeutbildningarna som ideologiskt konsekventa i sin forskningsorientering och i sin modell för

kopplingen mellan utbildning och forskning. Man vill inleda med att göra studenterna till "forskningsskonsumenter", en förutsättning för resten av utbildningen. Lärarna är övervägande positiva i bilden av studenterna och deras förkunskaper. Studenterna sägs ofta vara duktiga i engelska ("mycket bättre än tidigare"), aktiva och självgående. Också studenterna verkar vara tillfreds med detta sätt att arbeta. Däremot beskriver de ofta en spänning mellan undervisningen på campus och kliniken där de har sin verksamhetsförlagda utbildning. Hos handledare och klinikledare är forskningsorienteringen inte lika självklar som hos lärarna och varierar dessutom mycket mellan klinikerna, menar studenterna. Även lärarna är medvetna om denna problematik och försöker hantera den på olika sätt, till exempel genom fortbildning av handledarna.⁴⁴

Vad försvårar en forskningsanknuten utbildning?

Resurser, handledning och undervisningsbörda

Om vi börjar med lärarnas samlade bedömning av möjligheten att bedriva forskningsförankrad undervisning anges, föga förvånande, resursbrist som den viktigaste anledningen till att man inte når så långt som man vill. Men, säger de flesta, under rådande omständigheter kommer man helt enkelt inte längre. Undervisningen, framför allt på A- och B-nivå, präglas av stora grupper, stoffträngsel, korta kurser och högt tempo. I tunga grundkurser är det svårt att anknyta både till forskning i allmänhet och till den egna forskningen, i synnerhet när studenternas förkunskaper inte tillåter några mer avancerade resonemang. Baskunskaper och grundläggande färdigheter ska smältas under former som inte sällan påminner om gymnasieundervisning (vilket studenterna bekräftar); elementära läroböcker och kompendier går före vetenskapliga artiklar och avhandlingar.

Också vad gäller uppsatshandledning är lärarna och utbildningsansvariga bekymrade över de resurser institutionen tilldelas. Handlednings-situationen vid C- och D-uppsatser (men också vid arbeten på B-nivå) kommenteras ofta. Till exempel vittnade lärare inom företagsekonomi om svårigheterna att bibehålla ambitionen med det självständiga uppsatsarbetet. Handledningen blir kostsam, och för lärarna är det krävande att fungera som handledare och examinatorer för många studenter. En konsekvens blir att studenterna sällan skriver uppsats enskilt utan i grupper, kanske så stora som om fyra personer.

44. Detta intressanta fenomen är i hög grad värt en egen undersökning.

Ytterligare en utbildning där belastningen på lärarna är hård, både vad gäller handledning och examination, möter i lärarprogrammen där studenterna skriver sina examensarbeten mot slutet av utbildningen. Denna uppsats om tio poäng ska dels ha en vetenskaplig halt motsvarande en C-uppsats (alltså vara forskningsförberedande), dels vara yrkesrelevant. Kraven på att genomföra uppsatsen inom en termin är höga, eftersom studenterna oftast går ut i arbetslivet direkt efter examensarbetet. Några siffror kan ge en bild av omfattningen av detta inslag i utbildningen. Vid Högskolan i Kalmar handleddes under läsåret 2005/2006 omkring 210 uppsatser som skrevs av cirka 280 studenter. Detta innebär således att man, till skillnad från andra miljöer, i de flesta fall hade en författare per arbete. Med tanke på högskolans begränsade tillgång på disputerade lärare innebär denna mängd uppsatser en avsevärd påfrestning på handledarna, och ambitionen att de ska vara disputerade och ha relevant forskningserfarenhet blir i många fall omöjlig att uppnå.

Men också i stora miljöer är examensarbetet ett kvantitets- och kvalitetsmässigt problem. I lärarprogrammet vid Göteborgs universitet skulle under vårterminen 2005 och höstterminen 2006 omkring 680 studenter få handledning. Med två författare per uppsats innebär detta knappt 350 handledningsuppdrag. Till detta kommer uppsatser som skrivs inom utbildningens inriktningar och som handleds av lärare vid ämnesinstitutioner, men som räknas in i lärarexamen. Att kontinuerligt få fram disputerade och forskningserfarna lärare för handledning och examination av så stora studentgrupper är inte enkelt. Att dessutom försöka uppfylla kraven om att examensarbetena ska vara både vetenskapliga och professionsrelevanta underlättar inte. Lärare påpekar också att när man av resursskäl tvingas handleda och/eller examinera inom områden utanför ens eget fält, finns en risk för att man godkänner uppsatser som man annars inte skulle acceptera, helt enkelt för att man saknar kompetens att bedöma texten.

Lärarstudenterna å sin sida har skiftande erfarenheter av handledning, alltifrån relativt entusiastiska berättelser om det stöd man fått, till beskrivningar av hur man i princip inte fått någon handledning alls. I de sistnämnda fallen inskränkte sig handledarens insatser i stort sett till att läsa manus och ge allmänna kommentarer. Sammantaget är det tydligt att också studenterna känner av de ansträngda förhållandena, både vad gäller handledningstid, antalet lärare och lärarkårens sammansättning. Flera studenter uttrycker ett missnöje med det faktum att handledningen ofta sköts av odisputerade lärare. Handledare med inte mer än en magisterexa-

men inger inte alltid den känsla av vetenskaplig säkerhet och erfarenhet som studenterna menar sig ha rätt till.

Vi har sett att för många lärare är seminariebehandlingen av uppsatser och examensarbeten en viktig form för forskningsanknytning. Också här är studenternas rapportering av hur denna del fungerar mycket skiftande. En spridd åsikt är att man som student är alltför dåligt förberedd för en sådan uppgift. Man vet inte hur det ska gå till vid en uppsatsventilation, och seminariebehandlingen riskerar mest att bli stelbent kontroll av formalia och en del allmänna frågor kring arbetet. Många konstaterar också att tiden är alltför knapp för att man ska hinna bli hemmastadd i rollerna som opponenter, respondenter och seminariedeltagare.

Ett sista vittnesbörd om hur bristande resurser påverkar undervisningens vetenskaplighet kommer från lärare i ämnen där laborativa inslag är en viktig del av ämnet. Lärare i kemi och psykologi berättar hur laborationer och experiment blir alltmer tunnsådda, helt enkelt för att institutionen inte har råd. I förlängningen befarar dessa lärare att deras laborativa ämnen förvandlas till textämnen. Också andra, mer textorienterade, ämnesföreläsare tycker sig se en liknande utveckling inom områden som kräver metodisk och teoretisk träning. Förvisso kan metodkursens litteratur ge anvisningar om eller beskriva hur ett vetenskapligt arbete kan läggas upp, men den kan inte förankra eller internalisera denna förmåga hos studenterna. Till det krävs övning, inte minst genom att lyssna och argumentera i seminariet. På det viset når inte studenterna det akademiska självförtroende som utbildningen rimligt sett borde utrusta dem med.

Lärarnas kompetens

Vi har sett att i litteraturen om utbildningens forskningsanknytning är frågan om lärarnas kompetens central. Lika ofta har den återkommit i våra intervjuer och enkätsvar. Med en kraftig förenkling skulle man kunna säga att landets högskolelärare anser att en forskarutbildad lärarkår är nödvändig, men inte tillräcklig, för att åstadkomma en forskningsanknuten undervisning; en uppfattning som delas av såväl disputerade som odisputerade lärare. Visserligen kan det heta (från en lärare i kemi) att ett vetenskapligt förhållningssätt inte är avhängigt disputation:

Gedigen kunskap inom ämnet, nyfikenhet och intresse för ämnets utveckling och ett kritiskt granskande förhållningssätt blir därmed det mest väsentliga för undervisningens innehållsliga kvalitet.

Men oftare har vi hört argumentet att först med egen erfarenhet av forskning – vilket en doktorsexamen garanterar – kan en lärare förmedla en vetenskaplig hållning. En förutsättning för en forskningsanknuten utbildning är lärarens vetenskapliga säkerhet eller mognad, alltså egenskaper som forskarutbildningen bidrar med.

Samtidigt som lärarna *i princip* omfattar tanken om forskarutbildade lärare, är de väl medvetna om hur situationen de facto ser ut, nämligen att en stor andel lärare inte har disputerat. Givet detta försöker man på ett pragmatiskt sätt ordna undervisning och handledning så att rimliga krav kan tillfredsställas. Allmänt kan sägas att arbetsdelning får bli lösningen. Den kan antingen bestå i att odisputerade lärare undervisar på grundläggande nivå ("handfasta moment"), medan disputerade tar hand om mer avancerade kurser (så är fallet exempelvis inom företagsekonomi). Eller så kan man göra en bodelning mellan undervisning (odisputerade lärare) och handledning (disputerade lärare). Vad gäller handledning, inte minst inom lärarutbildningen och sjuksköterskeutbildningen, är det vanligt att handledaren är odisputerad (adjunkt, dock ofta med krav på magisternivå), medan examinatorn förväntas ha genomgått forskarutbildning. Sammantaget ser vi ett genomgående mönster där man försöker låta disputerade lärare ha yttersta ansvar för undervisningen, som dock rent konkret bedrivs av de odisputerade kollegerna.

Ofta har det generella kravet på att kollegiet *i princip* bör utgöras av disputerade lärare kvalificerats. Åt ena hållet kan man understryka att en doktorsexamen, kanske med flera år på nacken, i sig inte borgar för forskningsanknytning. Vad som behövs är i stället aktivt forskande lärare, med tid till egen daglig forskning. Åt det andra hållet kan det heta att forskarutbildning inte säkerställer de pedagogiska krav som är rimliga att ställa. Att ha skrivit en bra avhandling är alltså inte samma sak som att vara en god pedagog.

Det händer att preciseringar av detta slag leder över till resonemang om att odisputerade rentav kan vara bättre lärare än disputerade. Ibland lyfter lärarna fram doktorandernas förmåga att förena närhet till aktuell forskning med höga pedagogiska ambitioner. Några lärare i lärarutbildningen framhåller att forskarutbildning inte kan vara viktigare än en lyhördhet mot studenterna. För studenterna kan erfarenhet från fältet (skolan) hos lärarna vara mer angelägen än forskningsanknytning, och då är det utbildningens skyldighet att svara mot det.

Om landets högskolelärare i princip är överens om betydelsen av disputerade lärare, spretar studenternas åsikter desto mer. Å ena sidan har vi

mött studenter som tydligt markerar att de föredrar lärare med forskarutbildning. Bakgrunden är erfarenheten av att dessa kan förmedla en annan och djupare kunskap än sina odisputerade kolleger. ”De forskande lärarna är mer insatta i dagens forskning, de kan svara på lite mer kluriga frågor än icke-forskande lärare”, säger en student. ”Man märker om det finns något bakom transparangerna”, säger en annan. Inte sällan förenas denna önskan med ett missnöje över den uppsatshandledning de fått. Särskilt studenter från lärarutbildningen uttrycker sin besvikelse över att ha blivit handledda av lärare på – högst – magisternivå; en situation som inte förbättras av att de disputerade examinatorerna bedömer uppsatser som ligger utanför det egna forskningsområdet eller rentav ämnet. Överhuvudtaget tycks de studenter som efterlyser disputerade lärare betrakta forskarutbildning som särskilt viktig för att fungera som en bra handledare.

Å andra sidan har andra studenter varit relativt skeptiska till forskarutbildningens välsignelser för undervisningen. En student i kemi:

En lärare som forskar är mycket duktig på sitt område men har inget bredare budskap i undervisningen. Har svårt att förmedla en helhetsbild. En icke forskande lärare har bredare kunskaper men inte lika djupa men det kan då vara lättare att förstå deras budskap.

Bilden av icke-forskande lärare som mer intresserade av undervisning är inte ovanlig bland studenterna. Det är möjligt, menar en student, att ”odisputerade lärare lägger mer krut på pedagogiken”. Och om frågan om huruvida lärarna har informerat om sin egen forskning suckar vissa studenter ”ja, för mycket”. Budskapet är att den enskilda läraren inte alltid ser till ämnets helhet, utan ”snöar in” på sitt eget område. Särskilt bland lärarstudenter händer också att disputerade lärares undervisning ställs mot praktikers – det vill säga lärare direkt från skolan – erfarenhet. Återigen ser vi hur studenter beskriver en klyfta mellan vetenskaplighet och professionalitet.

Mellan dessa relativt distinkta synpunkter finns en stor grupp studenter som inte har någon uttalad uppfattning om betydelsen av lärarnas kompetens. Det är en bild som bekräftar det mönster vi mött tidigare: många studenters bild av forskningsanknytning är vag, och i flera fall kunde man inte ens säga om de lärare man mött varit disputerade eller ej.

Andra bekymmer: distans, studenters förkunskaper samt spänningen mellan kopplingen till forskning och kopplingen till profession

Tidigare har vi tagit del av lärarnas beskrivningar av hur deras ämnen på grund av resursbrist kommit att ändra karaktär. Inom discipliner med en stor del laborativa inslag – kemi och psykologi – tvingas man dra ned denna del av undervisningen med resultat att ämnet blir alltmer textorienterat eller textbaserat. Ett annat problem som lärare tar upp handlar om den allt vanligare distansundervisningens ("vi är tvungna att köra kurser på nätet, det är den lilla högskolans dilemma") betydelse för undervisningens forskningsanknytning. Visserligen händer det att lärare lyfter fram distansundervisningens fördelar, också för forskningsanknytningen. Via nätet kan studenterna lyssna till en föreläsning flera gånger; de har tid att smälta och reflektera över kunskapen. På webben kan dessutom alla studenter komma till tals; den hackordning som kan uppstå i seminarierummet ersätts av en mer demokratisk anda. Men andra – och flera – lärare är bekymrade. Sammantaget vilar deras skepsis på övertygelsen att seminariet är den bästa formen för att etablera och odla ett vetenskapligt förhållningssätt. Närheten är betydelsefull. Först i konkret samspråk med kurskamrater och seminarieledare har man möjlighet att utveckla förmågan att lyssna till och ge lödiga argument.

Ett tredje tema rör studenters förkunskaper när de kommer till högskolan. Här varierar lärarnas bild kraftigt, från att kunskapsnivån har sjunkit katastrofalt, till att studenterna aldrig varit så självständiga och redo för akademiska studier som i dag. Å ena sidan beskriver lärare i företagsekonomi, men också i psykologi, studenterna som dåligt förberedda i svenska, engelska och framför allt matematik. Studenterna sägs lida av "sifferskräck" och därmed ha svårt för utbildningens kvantitativa delar. Vid något lärosäte ger man därför preparandkurser i matematik. Vissa lärare anger också att det finns ett motstånd mot att läsa originalartiklar på engelska, ett inslag som är nödvändigt inom de flesta områden för att åstadkomma en mer kvalificerad forskningsanknytning. En lärare i historia är uppgiven: "När en student inte vet var Tyskland ligger, eller att franska revolutionen ägt rum, är det nästan omöjligt att få in något om forskning kring Tyskland och franska revolutionen in i kursen, det går åt för mycket tid på att lära ut enkla bakgrundfakta".

Å andra sidan konstaterar lärare inom sjuksköterskeutbildningen att studentgruppen är betydligt mer varierad nu än tidigare, men att det inte påverkar undervisningen på ett negativt sätt. Tvärtom har gymnasiet gett

studenterna en vana vid självständiga studieformer och vid att söka och värdera information; något som de senare får utveckla i utbildningen. I detta sammanhang kan man notera en skillnad i språkbruk. Medan några lärare i företagsekonomi beskrev dagens studenter som ”dåliga”, valde deras kolleger inom sjuksköterskeutbildningen att tala om sina studenter som ”omogna”. Förutom att dessa olika uttrycksätt sannolikt säger något om attityden och bemötandet av studenterna, speglar de också utbildningarnas olika praktiska förutsättningar. I ämnet företagsekonomi möter man studenterna under en eller kanske två terminer under specifika kurser. Att urskilja en mognadsprocess under en termin är naturligtvis svårt. Lärarna inom sjuksköterskeprogrammet däremot följer ofta sina studenter mer kontinuerligt och kan därmed också få insikt i deras utveckling, inte bara akademiskt utan också som personligheter och blivande yrkesutövare.

Även studenter ventilerar oro och irritation vad gäller studentkollektivets förkunskaper och förberedelse för akademiska studier. Vid en lärarutbildning framhöll studentgruppen att förkunskaperna i svenska, och vanan att skriva svenska, är så pass skiftande bland de studerande att det blir ett bekymmer när det gäller att avgöra kvaliteten i de texter som produceras. De tyckte också att denna fråga inte diskuterades och att kriterierna för undervisningen och de skriftliga arbetenas kvalitet därmed förblev oklara. När man så småningom ska verka i skolan och sköta kontakter med föräldrar, skolläring och samhället i övrigt blir detta ett bekymmer. Dessa studenter uppfattade alltså att läraryrkets krav på kunna formulera sig klart och korrekt betonades alldeles för litet i undervisningen.

Att läsa litteratur på engelska beskrivs av många studenter som en tröskel som man, efter ett visst motstånd, tar sig över. Också mot bakgrund av diskussionen om anglifieringen av svenska universitet frågade vi studenterna om de talat engelska vid seminarier eller om de fått någon träning i att tala engelska inom sitt område. Vi frågade också om de skrivit något på engelska. Bland dem vi tillfrågade kunde ingen dra sig till minnes att de talat engelska under sin tid vid universitetet och endast någon enstaka person hade deltagit i en föreläsning eller ett seminarium som ägt rum på engelska. Nästan ingen hade skrivit på engelska (med undantag för de lärarstudenter som hade engelska som inriktning i sin utbildning).⁴⁵ Sammantaget, och utifrån dessa beskrivningar, är talet om engelskans dominerande ställning inom den svenska högskolan måhända litet överdrivet.

45. Här förefaller dock undervisningen i kemi, som vi enbart har enkätmaterial från, utgöra ett undantag där studenterna inte bara läser utan också, på högre nivåer, använder engelska.

Däremot är det intressant ur språklig och kunskapsmässig synpunkt att studenterna läser på ett språk som de inte tycks tränas att aktivt uttrycka sig på.

Till sist en kommentar om materialets två yrkesutbildningar: lärarutbildningen och sjuksköterskeutbildningen. Som vi redovisat säger ofta lärarstudenter (och några lärare) att kopplingen till yrket och skolan är viktigare än kontakten med forskning. Med andra ord ser studenterna en konflikt mellan professionens ”praktik” och den ”teori” som de menar att forskning står för. Här uppvisar vårt material en slående skillnad mellan lärarutbildningen och sjuksköterskeutbildningen. Trots att båda är yrkesutbildningar förefaller studenterna inom sjuksköterskeutbildningen inte alls, som många lärarstudenter, uppfatta förhållandet mellan forskningsanknytning och framtida profession som en konflikt.⁴⁶ Tvärtom beskriver de vetenskapens resultat och metoder som en förutsättning för att kunna utföra sina arbetsuppgifter på ett professionellt sätt. Vi har också noterat stora olikheter i utbildningarnas sätt att driva forskningsanknytning. I sjuksköterskeutbildningarna är forskningsanknytningen tydlig redan i inledningen av studierna; något som både lärare och studenter är positiva till. För lärarstudenterna är undervisningens koppling till vetenskap mer diffus. Man kan ha läst en avhandling eller en artikel, men introduktionen till forskning förefaller, om man lyssnar till studenterna, föga systematisk. Dessutom har inte sällan lärarna olika uppfattning om hur forskningsanknytning bör gå till. Företrädarna för ämnesinstitutionerna ser kopplingen till respektive ämne som den naturliga anknytningen, medan andra lärargrupper hävdar att utbildningen ska relatera till kunskap om skolan och läraryrket, till exempel forskning om barns läsinlärning, konfliktlösning eller om mångkulturalismens villkor.

En förklaring till dessa skillnader mellan utbildningarna är säkert historisk. När vårdutbildningarna 1977 blev en del av högskolan kom ämnet omvårdnad att utvecklas både som forskningsområde och forskarutbildningsämne. Idag är omvårdnad en självklar vetenskaplig överbyggnad inom sjuksköterskeutbildningen. På det viset har utbildningen ett ”eget” ämne där kunskapsutvecklingen sker, som undervisningen kan anknyta till och som studenterna kan identifiera som ”sitt”. En motsvarande ämnesmässig idé förefaller ännu inte genomsyra lärarutbildningen. Här finns inte samma distinkta ämnesidentitet, varken i form av undervisningsämne

46. Däremot kan de, som vi sett, beskriva förhållandet mellan utbildningens campusförlagda delar och dess kliniska i termer av konflikt.

eller som gemensamt forskningsområde. I detta sammanhang är det dock intressant att notera hur forskningsområdet utbildningsvetenskap under de sista åren vuxit fram som en möjlig utveckling av forskningsanknytningen för lärarutbildning. Idag finns utbildningsvetenskapliga fakulteter och institutioner runt om i landet. Inom Vetenskapsrådet har också skapats en utbildningsvetenskaplig kommitté som fördelar forskningsresurser.

Forskningsanknytning: problem, möjligheter och framtiden

Lärare och utbildningsansvariga

Komna till rapportens slutdiskussion kan vi återigen konstatera att landets högskolelärare och utbildningsansvariga är i det närmaste helt överens om värdet av en forskningsanknuten utbildning, både i allmänhet och inom det egna fältet. Kontakt med forskning och insikt i forskningens prövande och analytiska arbetssätt är det som utmärker akademisk utbildning. Många framhåller också att dessa egenskaper är avgörande för studenternas framtid oavsett i vilken verksamhet de hamnar. En generell förmåga att tänka, formulera och lösa problem och att kunna förmedla resultat är värdefull i alla sammanhang. Dessutom är detta kvaliteter som arbetsgivare vill betala för. Denna uppfattning delas i princip, och med eftertryck, av alla, oavsett lärosäte, ämne och egen forskarutbildning. I denna mening framstår högskolelagens portalparagraf och dess intentioner som fast förankrade i lärarkårens övertygelser och sätt att resonera om sin uppgift.

Det är också uppenbart att även högskolor med en begränsad forskningsorganisation, dvs. utan forskarutbildning, med relativt lite forskning och låg andel disputerade lärare, delar dessa ideal. Inte minst ur studenternas perspektiv uppfattas det som viktigt att – utifrån de förutsättningar man har – åstadkomma en forskningsanknuten utbildning. Studenter vid små lärosäten har rätt att förvänta sig samma kvalitet på sin utbildning som studenter vid större. Givet detta försöker man hitta strategier för att använda lärarkrafterna på ett så ändamålsenligt sätt som möjligt. Ambitionen är att handledning och examination ska utföras av disputerade och helst forskande lärare; en ekvation som dock inte alltid går ihop.

Vårt material tillåter inte några starka påståenden om eventuella skillnader mellan högskolors respektive universitets möjlighet att skapa en forskningsanknuten utbildning. Vad vi har kunnat konstatera är alltså att mål och ideal är desamma. Rent allmänt kan man också konstatera att små miljöer med liten forskningsorganisation kan ha svårt att erbjuda studenter undervisning och handledning av disputerade lärare. Vi har även, å ena sidan, mött enstaka studenter som flyttat från en mindre, mer forskningsgles miljö till en stor institution med omfattande forskning och som

tyckte sig se avsevärda skillnader i krav och upplägg av undervisningen. Å andra sidan kan man med rätta resa frågan om i vilken utsträckning ledande forskare i de stora, forskningsintensiva miljöerna verkligen deltar i grundutbildningen. Dessutom kan man notera att även universiteten rymmer små och därmed sårbara miljöer, eller miljöer som av andra skäl har liten kontakt med forskning, och som på det viset delar vissa av de mindre högskolornas villkor. De intressanta frågorna om möjliga kvalitetskillnader mellan universitet och högskolor kan kanske besvaras i en kommande studie.

Inte heller kan vi driva några hårda teser vad gäller olikheter i forskningsanknytning mellan de ämnen och utbildningar vi studerat. Däremot kan man, på ett generellt plan, resonera om skillnader mellan fenomenet ämne och fenomenet program. Onekligen förefaller det, å ena sidan, lättare att förverkliga en vetenskapligt grundad undervisning i ett enstaka ämne med egen vetenskaplig tradition och kanon. Samtidigt möter lärarna inom enstaka ämnen sina studenter under en kortare tid, kanske bara under en termin. Där har, å andra sidan, programlärarna fördelen att kunna följa studenterna under längre tid och därmed kunna arbeta med forskningsanknytning på sikt. Möjligen ger detta också större möjlighet att åstadkomma progression i den vetenskapliga undervisningen.

Flera gånger har vi återkommit till frågan om likheter och skillnader mellan lärarutbildningen och sjuksköterskeutbildningen och i just denna fråga kan vi uttala oss starkare än i andra. Det är uppenbart att de båda utbildningarna å ena sidan delar förutsättningar: de är akademiska yrkesutbildningar som rymmer många ämnen och moment. Å andra sidan förefaller de arbeta med forskningsanknytningen både på olika sätt och i olika grad. I sjuksköterskeutbildningen har man under en dryg trettioårsperiod försökt – och i hög grad lyckats – lösa frågan om undervisningens vetenskapliga förankring genom att introducera det gemensamma ämnet omvårdnadsvetenskap; ett ämne som fungerar som ett sammanhållande kitt genom hela utbildningen och som utgör den självklara forskningsanknytningen i stora delar av utbildningen. Någon motsvarande strategi har inte utvecklats inom lärarutbildningen under samma tid. Vårt sammantagna intryck är att forskningsanknytningen inom lärarutbildningen riskerar att bli otillräcklig och fragmentarisk och att studenternas bild av forskningen blir splittrad. Här är dock intressant att notera hur forskningsområdet utbildningsvetenskap under de sista åren vuxit fram som en möjlighet att forskningsanknyta lärarutbildningen på ett mer konsekvent sätt.

Allmänt framhåller lärare och utbildningsansvariga att tid och pengar inte räcker till för att nå den vetenskapliga nivå dit man strävar. A- och B-nivåerna är undervisningstunga och splittrade på korta kurser. Med stora studentgrupper är seminariet en dyr undervisningsform, vilket innebär att det kritiska samtalet med kurskamrater och forskningserfarna lärare inte kan realiseras så som man önskar. På C- och D-nivå förstärks inblicken i forskningsresultat och forskningens arbetssätt genom uppsatsen eller det självständiga arbetet. Samtidigt beskriver lärare och utbildningsansvariga påtagliga svårigheter att få fram forskningserfarna handledare som kan ge studenterna relevant och kompetent ledning. De omfattande handlednings- och examinationsuppdragen på alltför få personer sliter på lärarna, ett faktum som oroar de utbildningsansvariga.

Både lärare och utbildningsansvariga är oroliga för att den instrumentalisering av högre utbildning de tycker sig se ska leda till att handledningen får en mer formell karaktär; att lärarna inte längre har möjligheter, vare sig tidsmässigt eller innehållsligt, att engagera sig i uppsatsskrivandet. I stället, befarrar man, kommer lärarna att anpassa sig efter de ogynnsamma omständigheterna och dra ned på de vetenskapliga ambitionerna i samarbetet med studenterna. Särskilt utsatta kan institutionerna bli när söktrycket på sina håll minskar.

I huvudsak anser lärarna att institutionens och lärosätets ledning stöder arbetet med att forskningsanknyta utbildningen. Men på samma gång uppfattar såväl lärare som utbildningsansvariga att systemet arbetar med dubbla budskap. Samtidigt som man hyllar de akademiska idealen kan andra faktorer påverka utbildningens inriktning och kvalitet väl så mycket. Genomströmningen måste, inte minst av finansiella skäl, hållas uppe, vilket hotar att sänka den akademiska nivån. En lärare i företagsekonomi påpekar att det "från högre ort" kommer starka önskemål om att utbildningen ska lyfta in entreprenörskap och företagande. Högscoleledningens lyhördhet inför näringslivets och andra avnämares önskemål (samarverkansuppgiften) riskerar att lägga en tonvikt på andra värden än de vetenskapliga inom utbildningen. I debatten uttrycks sådana resonemang i termer av kunskapens yrkesrelevans och studenters anställningsbarhet. Under dessa omständigheter är det inte förvånande, menar lärare och utbildningsansvariga, att studenterna upplever kopplingen till yrkeslivet som viktigare än forskningsanknytning.

Studenter: om främlingskap inför forskning

Tidigare i rapporten återgav vi lärares och studenters beskrivningar – möjligen definitioner – av forskningsanknytning: som process, resultat, närhet till forskning och forskare, och som förhållandet mellan teori och praktik. De studenter vi har träffat har å ena sidan gett uttryck för sin uppfattning om vad en vetenskapligt förankrad undervisning kan ge. De har lärt sig tänka kritiskt, att granska information, och de accepterar inte längre mediernas ord som sanning. Utbildningen har både gett ett bättre självförtroende och gjort dem ödmjuka: ”ju mer man vet, desto mindre vet man”. Om man beskriver forskningsanknytning som process kan alltså studenterna sägas ha mött eller rentav internaliserat idealet om en vetenskapligt grundad utbildning.

Om man å andra sidan talar om forskningsanknytning som förtrogenhet med, och närhet till, forskningens resultat och sätt att arbeta framträder ett annat mönster. Visserligen är de studenter vi mött principiellt positiva till forskning och ser den som en viktig samhällskraft. De talar också i uppskattande ordalag om kontakt med forskning och forskare. Men samtidigt visar många ett påtagligt främlingskap inför forskning i mer konkret mening, också i det egna ämnet, och inför forskningens betydelse för utbildningen.⁴⁷ Oftast vet de lite, eller ingenting alls, om den forskning som bedrivs vid institutionen, undantaget möjligen en nyligen publicerad avhandling eller en lärare som presenterat sitt eget forskningsprojekt. De är påfallande oinsatta i ämnets tidskriftsflora. De gissar sig till vilka lärargrupper som finns, och i många fall kunde de studenter vi talade med inte säkert säga om de lärare man haft varit disputerade eller ej. De känner sig främmande inför den akademiska terminologin och är överhuvudtaget obekanta med den akademiska miljön utanför det egna ”klassrummet”. Också de utbildningsansvariga konstaterar att akademiska lärare i allmänhet överskattar studenternas insikter i vad forskning är och hur den fungerar. Forskning uppfattas alltså som något abstrakt och inte som en i verksamheten närvarande och livgivande aktivitet.

Det faktum att de flesta studenter inte menade sig känna till sina lärares forskningsintressen antyder också att för dem framstår akademiska lärare i första hand som just lärare. En inte alltför vågad gissning är att åtminstone vid de större universiteten i USA, Storbritannien och kanske andra

47. Här ska återigen understrykas att av dem vi träffade var *ett antal* studenter påfallande initierade och reflekterade både över sin utbildning och sin forskningsanknytning. Följande beskrivning gäller alltså studentgrupperna i stort.

länder har "the professor" en mer distinkt identitet också som forskare, alltså att lärarens akademiska expertis på ett tydligare sätt definierar hans eller hennes relation till studenterna. Man kan också konstatera att bara några enstaka av de studenter vi talat med kunde tänka sig forskning som en framtida karriär.

Ett återkommande drag i studenternas resonemang är att många likställer forskning med metod eller metodkurser. Sällan talar de om forskningens innehåll eller om dess skapande dimensioner, utan i första hand om de tekniska aspekterna av forskningens arbetssätt. På ett typiskt sätt säger sig studenterna under utbildningens gång ha lärt sig att bli "kritiska" när man tar ställning till vad som påstås i medier och andra sammanhang. Bara vid några tillfällen har studenter lyft fram det konstruktiva draget i vetenskapens arbetssätt: att kunna se, ringa in och operationalisera intressanta och relevanta problem. Tillspetsat uttryckt reduceras forskning till en uppsättning spelregler för hur man samlar in och analyserar data. Kanske finns här en dold akademisk läroplan som – trots att lärarna uttryckligen och med emfas säger sig motverka denna inställning – kommunicerar en tämligen endimensionell förståelse av forskning.

Slutligen har vi sett att studenterna inte sällan tecknar bilden av en konflikt mellan forskningsanknytning och yrkesförberedelse. Forskning beskrivs som "teori" och yrkeslivet som "praktik". I valet däremellan prioriterar man gärna "nyttiga", yrkesförberedande moment före vad man uppfattar som "abstrakta och verklighetsfrämmande".

Sammantaget presenterar vårt material ett övergripande mönster där lärarna anger ett större inslag av forskningsanknytning i undervisningen än vad studenterna bekräftar. Denna bristande korrespondens är i och för sig inte förvånande; lärarna kan sägas per definition ha en klarare uppfattning om forskningsanknytning än vad studenterna kan ha. Men det är också tydligt att lärarnas försök att forskningsanknyta undervisningen eller att informera om forskning inte ger önskat resultat. Med tanke på att de studenter vi träffade dels var i slutet av sin utbildning, dels i många fall haft en nära kontakt med sina institutioner under ett antal år, förefaller lärarnas ambitioner att forskningsanknyta undervisningen i betydande utsträckning gå studenterna förbi.

Hur kan forskningsanknytningen förstärkas?

Efter denna genomgång är det dags att ställa några frågor kring hur forskningsanknytningen kan stärkas. Hur långt kan man nå? Vilka ambitioner är rimliga?

I rapportens inledning konstaterade vi att i en mening är utbildningens vetenskapliga förankring säkerställd genom undervisningens utformning, genom användandet av läroböcker och av vetenskaplig utrustning. Här möter studenterna så att säga ett rimligt urval spår av tidigare forskning och kunskapsutveckling. Men en mer avancerad innebörd av forskningsanknytning innebär att studenterna ska komma i kontakt med forskningens sätt att ställa frågor, att bearbeta problem, att kommunicera dem och att granska de resultat man når. Vad forskningsanknytningen då – ur studentperspektiv – handlar om är att försättas i situationer där man själv lär sig att identifiera intressanta och relevanta problem, att ställa frågor, att förhålla sig till annan forskning och att genomföra någon form av analys för att därefter komma fram till en ståndpunkt. Detta är en helt annan läroprocess än den som vanligen möter i den pedagogiskt tillrättalagda undervisningen. Den forskningsorienterade processen präglas av osäkerhet, självständiga bedömningar och ställningstaganden, och den bygger på en bild av lärande som produktion av kunskap snarare än som reception. Som Kjell Goldman påpekar har alla något att vinna på att undervisning och forskning närmar sig varandra i en gemensam arbetskultur.

Man kan självfallet inte förvänta sig att studenter som saknar de metodiska, teoretiska och övriga kunskaper som deras lärare har ska kunna skapa kunskap i samma mening som forskare gör. Forskning i kvalificerad mening fordrar djupa kunskaper, som studenterna rimligt sett ännu inte kan ha tillgodogjort sig. Däremot tror vi, utan att vara blåögda eller förfalla till önsketänkande, att det är fullt möjligt att redan tidigt göra studenter förtrogna med forskning, både som process, resultat och vad gäller närhet. Det framgår av de samtal vi haft, både med lärare och med studenter. Att tidigt vänja studenter vid rollen som ”forskningskonsument” måste vara möjligt inom de flesta fält. Här ingår att lära sig söka litteratur och besvara frågor genom att vända sig till dokumenterad forskning. Samtidigt menar vi att detta bara bör ses som ett första steg på vägen. Studenten ska inte enbart, som vi varit inne på tidigare, ses som mottagare av information och forskningsaktiviteter utan också få tillfälle att utvecklas till subjekt och aktör i kunskapande; inte bara lära *om* forskning, utan också bli en del *av* ett vetenskapligt sammanhang. Här är det på sin plats att anknyta till Stefan Björklunds resonemang om forskningsanknytning genom disputation. I

prövande och prestigelösa samtal – seminariet – kan studenterna föras in i den goda akademiska traditionen, där de successivt lär sig förstå och bedöma vetenskapliga argumentens klarhet och styrka. Kort sagt handlar det om att låta studenterna utveckla *akademiska färdigheter*; något som man inte kan läsa sig till utan måste träna sig i genom deltagande.

Det är också viktigt att studenter inte uppfattar att dessa akademiska färdigheter står i motsatsställning till utbildningens uppgift att förbereda för yrkeslivet. Som både lärare och utbildningsansvariga framhåller är förmågan att tänka och formulera sig högst praktiska egenskaper och eftertraktade på arbetsmarknaden. Alltså är det en angelägen uppgift att dämpa eller minimera den konflikt mellan ”teori” och ”praktik” som många studenter gör sig till tolk för.

Några förslag i riktning mot en förstärkt forskningsanknytning

Forskningsanknytning, i denna mer kvalificerade betydelse, innebär således att studenterna själva blir förtrogna med de generiska färdigheter som är en förutsättning för att skapa kunskap. Hur detta ska göras är naturligtvis beroende av utbildningarnas skilda förutsättningar, både vad gäller ämnets tradition och konkreta resurser. Vi är också väl medvetna om att vårt underlag är begränsat. Utifrån de samtal om möjligheter och problem som förts vid lärosätesbesöken vill vi ändå, utan att förenkla problematiken, ge några förslag som i bästa fall skulle kunna motverka det uppenbara främlingskap inför forskning som de flesta studenter ger uttryck för. Ur forskningsanknytningssynpunkt förefaller det angeläget att vidta en rad åtgärder:

- Många av de studenter som kommit till tals i denna studie säger sig i grunden inte känna till eller förstå högskolan och dess sätt att arbeta. Vi menar att det bör vara möjligt att betydligt mer och tydligare än i dag introducera studenterna till institutionens organisation och forskningsmässiga aktiviteter. Sedd i ljuset av frågan om breddad rekrytering är detta också en demokratisk fråga, där studenter från traditionellt icke-akademiska miljöer ska ha samma rätt till kunskap om det akademiska systemet som redan initierade akademikerbarn. ”Explicitgöra” är ett ord vi valt att använda, dvs. göra både institutionens forskning och dess förbindelser till utbildningen synliga och tyd-

liga för studenterna.⁴⁸ Detta bör ske på ett systematiskt sätt inom den gängse undervisningens ram med syftet att ge en konkret förståelse av vad vetenskap kan vara.

- Under sin inledande tid vid institutionen bör studenterna ges uppgifter som innebär att de bekantar sig med en fritt vald forskningsgrupp eller forskningstema vid institutionen. Ambitionen ska vara att ge studenterna insikt i hur en forskningsfråga kan vara formulerad och hur man angriper den på den egna institutionen. Arbetet ska bedrivas genom att utnyttja institutionens webbsidor, Internet, bibliotek och andra befintliga resurser, och ska presenteras i seminarieform.
- Redan på A- och/eller B-nivå bör moment av vetenskapsteori och vetenskaplig metod ingå. Syftet med dessa inslag bör inte endast vara att behandla metodiska och vetenskapsteoretiska elementa, utan de bör också ge en orientering om aktuell forskning inom det egna fältet.
- Uppsatsen under andra terminens studier bör återinföras.
- Seminarieformen bör på ett medvetet sätt komma in i utbildningen redan under första terminen. Seminariet är akademins främsta redskap för att skapa och bedöma kunskap, vilket tidigt bör framgå för studenterna. Det är angeläget att seminariets speciella karaktär blir klargjord: inte lektion eller examination, utan en gemensam arbetsplats för att pröva och utveckla argument.⁴⁹ Ämnet för seminariet varierar naturligtvis; studenterna kommer att få läsa och diskutera både källtexter, vetenskapliga artiklar och andras uppsatser. Att lära sig delta i seminariet och bli förtrogen med dess roller är en investering för framtiden, akademiskt, personligen och yrkesmässigt. En konstruktiv och demokratisk seminariekultur växer dock inte av sig självt, utan kräver medvetna insatser från institutionsledningens eller seminarieledarnas sida för att skapa en frimodig stämning, utan prestige och informell rangordning.
- Inom ämnen som exempelvis kemi eller psykologi är det angeläget att undervisningen behåller sina tidiga laborativa inslag. Detta för att ämnet ska bevara sin vetenskapliga form och för att studenternas introduktion till ämnet inte ska bli abstrakt och enbart grundad i text.

48. Här är en formulering från en lärare belysande: ”Tidigare har vi försökt att liksom lura på studenterna forskning, vi har försökt smyga in lite vetenskaplig terminologi här och var. Men kanske är det bättre att vara öppen från början: detta är vetenskap och den kommer att ingå så och så i er utbildning!”

49. Se Björklund, 2002.

- Handledningsfunktionen och kvaliteten i utbildningens handledning bör ses över. Detta gäller såväl handledarnas ersättning som antal handlednings- och examinationsuppgifter. Det är också viktigt, inte minst ur ett rättssäkerhets- och likavärdighetsperspektiv, att studenterna vet vilket stöd de har att räkna med i uppsatsskrivandet, både vad gäller tid och innehåll. När det gäller bedömningen av kvaliteten i uppsatser är det rimligt att på något sätt dokumentera hur handledningen fungerat.
- Utvecklingen mot att öka antalet författare per uppsats som ett sätt att minska handledningsbördan kan starkt ifrågasättas. Ur forskningsanknytningssynpunkt är det önskvärt att återgå till en eller högst två författare.
- Ventilation av uppsatser förefaller skifta i kvalitet på ett sätt som alstrar viss oro. För att tränas i den vetenskapliga kommunikation som Stefan Björklund ser som högskolans essens bör studenterna tidigt delta i uppsatsseminarier. Redan under den första terminen, dvs. innan det är dags att skriva en egen uppsats, kan studenten medverka i uppsatsventilationer där de mer avancerade studenternas arbeten granskas. Förslagsvis bör hon eller han under sin första och andra termin besöka minst fyra sådana tillfällen, dvs. två seminarier per termin, för att anses ha fullgjort de allmänna kurskrav som bör gälla för en akademisk grundutbildning. Med denna kunskap kan studenten känna sig säkrare i rollen som opponent, författare, ordförande och seminariedeltagare när den egna uppsatsen ska granskas och när man själv ska uppträda som opponent.
- Alla studenter bör några gånger under sin utbildning hamna i situationer där de själva ska uttrycka sig på engelska inom sitt eget område. Den passiva språkförståelse som textläsning på ett främmande språk innebär ger inte tillräcklig träning för studenten med självförtroende ska kunna agera som en aktiv deltagare i seminarsammanhang.
- Särskilda problem framträder i lärarutbildningen. Vår bild är att forskningsanknytningen i lärarprogrammen är begränsad och, givet programmets bredd, att studenternas uppfattning om forskning blir splittrad. Också utifrån tidigare kritik mot den nya lärarutbildningens bristande vetenskapliga kvalitet förefaller det alltså angeläget att nå en ökad samsyn i frågan om vad som är relevant forskning för blivande lärare. Det arbete som pågår med att utveckla utbildningsvetenskap som ett forskningsområde svarande mot lärarutbildningens och lärarprofessionens behov är ett av flera nödvändiga steg i denna riktning.

Att nytänkande är möjligt har vi sett goda exempel på, och åtminstone vissa av de förändringar vi föreslår borde kunna genomföras inom befintliga ekonomiska och personella ramar.

Slutligen tillbaka till resonemangen i rapportens inledande delar. Visserligen kan man konstatera att det pågår en debatt där kritiska röster som Thorsten Nybom och Maria Wikhall efterlyser mer eller mindre dramatiska förändringar av inriktningen på svensk utbildningspolitik. Visserligen står högskolan med Bologna-processen inför nya ordningar som ska träda i kraft vid årsskiftet 2007. Vad debatten och Bologna för med sig vet ännu ingen, och vad de närmaste åren kommer att innebära för svenskt utbildningsväsende är svårt att sia om. Men givet gällande lagstiftning och politiska förutsättningar vill vi föra fram följande förslag som, menar vi, kommer att förstärka akademins möjlighet att utföra sitt uppdrag såsom högskolelagen föreskriver. Att denna kvalitetshöjning i fråga om utbildningens forskningsanknytning förutsätter att lärosätena ges större ekonomiska resurser är obestridligt:

- Proportionen disputerade lärare är trubbigt som kriterium för utbildningens forskningsanknytning. Mer intressant är kanske att få veta i vilken utsträckning disputerade och forskningsaktiva lärare deltar i grundutbildningen och i vilken utsträckning studenter de facto möter forskande lärare. Samtidigt går det inte att komma förbi att en reell och intensiv kontakt med disputerade och forskande lärare har avgörande betydelse för undervisningens forskningsanknytning. *Alltså måste andelen disputerade och forskningsaktiva lärare som undervisar och handleder uppsatser öka inom högskolan.* Att få fram fler disputerade och forskande aktiva lärare ter sig särskilt nödvändigt inom de utbildningar där andelen forskarutbildade lärare är låg och forskningsanknytningen liten, till exempel inom lärarutbildningen.
- För att studenterna ska komma i kontakt med aktuell och pågående forskning krävs att lärarna får rimlig tid att bedriva forskning i tjänsten.
- Ersättningen för handledning bör normeras på en relativt hög nivå så att förväntningarna på kvalitet och omfattning i handledning blir tydliga.

Litteratur och referenser

Abrahamsson, Bengt (1977). *Forskningsanknytning: om sambandet mellan forskning och grundutbildning*. (UHÄ-rapport 1977:10).

Andolf, Göran (1975). *Utbildning och forskning: debatten om den högre utbildningens forskningsanknytning 1957–1973*. (Ds U 1975:15).

Andréen, Carl-Gustaf (1994). *Lärdomens traditioner*, Folkuniversitetet.

Bertilsson, Margareta (1989). ”Från universitet till högskola”. I: *Universitet och samhälle: om forskningspolitik och vetenskapens samhällsroll*, red. Thorsten Nybom, s. 217–237. Tidens förlag.

Björklund, Stefan (1991). *Forskningsanknytning genom disputation* (Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala 112.)

Björklund, Stefan (2002). ”Om forskningsanknytning”. I: *Undergraduate Education and Research – Do They Belong Together?: dokumentation från Sveriges universitets- och högskoleförbunds konferens om grundutbildningens forskningsanknytning vid universitet och högskolor i Uppsala den 17 oktober 2001*, s. 34–44. SUHF & Uppsala universitet.

Blomqvist, Göran (1992). *Elfenbenstorn eller statsskepp: stat, universitet och akademisk frihet i vardag och vision från Agardh till Schüek*, (Bibliotheca Historica Lundensis 71). Lund University Press.

Demker, Marie (2001). ”Högskolemässighet: två sidor av samma mynt”. I: *Ribban på rätt nivå. Sju inlägg om högskolemässighet*, s. 11–18. Högskoleverket.

Franck, Eskil, (2002). ”Forskningsanknytning – avför begreppet?”. I: *Undergraduate Education and Research – Do They Belong Together?: dokumentation från Sveriges universitets- och högskoleförbunds konferens om grundutbildningens forskningsanknytning vid universitet och högskolor i Uppsala den 17 oktober 2001*, s. 45–49. SUHF & Uppsala universitet.

Frängsmyr, Tore (2000). *Svensk idéhistoria: bildning och vetenskap under tusen år. Del II 1809–2000*, Natur och Kultur.

Goldmann, Kjell (1994). ”Samhällsvetenskap och samhälle”. I: *Forskning i utveckling: Stockholms universitet under Inge Jonssons rektorat*, s. 93–109. Stockholms universitet.

Högskoleverket (1996). *Kriterier för benämningen universitet: en utredning* (Högskoleverkets rapportserie, 1996:12).

Högskoleverket (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del I–III*, (Högskoleverkets rapportserie, 2005:17).

Jenkins, Alan & Mick Healey (2005). *Institutional strategies to link teaching and research*, The Higher Education Academy. Elektronisk version.

Johannisson, Karin (1989). *Levande lärdom: Uppsala universitet under fem sekler*, Uppsala University Press.

Motion 2005/06:Ub 1 med anledning av prop. 2004/2005:162 Ny värld, ny högskola.

Nybohm, Thorsten ((1997). *Kunskap – politik – samhälle: essäer om kunskapsyn, universitet och forskningspolitik 1900 –2000*, Arete.

Regeringens proposition (1975:9), Reformering av högskoleutbildningen.

Regeringens proposition (1992/93:1), Frihet för kvalitet.

Strömholm, Stig (1994). *Den svenska högskolan: lägesbestämning och framtidsdebatt*, Ratio.

Tilläggsdirektiv till Resursutredningen (U 2004:03). Dir. 2006: 29.

Torstendahl, Rolf (1993). "The transformation of professional education in the nineteenth century". I: *The European and American university since 1800. Historical and sociological essays*, eds. Sheldon Rothblatt & Björn Wittrock, s. 109–141. Cambridge University Press.

Thullberg, Per (2002). "Grundutbildning och forskning – hör de ihop?". I: *Undergraduate Education and Research – Do They Belong Together?: dokumentation från Sveriges universitets- och högskoleförbunds konferens om grundutbildningens forskningsanknytning vid universitet och högskolor i Uppsala den 17 oktober 2001*, s. 58–61. SUHF & Uppsala universitet.

Wikhall, Maria (2002). "Forskningsanknytning med knappa resurser". I: *Det nya forskningslandskapet: perspektiv på vetenskap och politik*, red. Ulf Sandström, s. 215–231. (SISTER Skrifter 5) Nya Doxa.

Wittrock, Björn (1985). "Dinosaurs or Dolphins? Rise and Resurgence of the Research-Oriented University". I: *The University Research System: the Public Policies of the Home of Scientists*, eds. Björn Wittrock & Aant Elzinga, s. 13–37. Almquist & Wiksell International.