

Universitetslärares nya sociala villkor på svensk arbetsmarknad

Torbjörn Friberg

I ett globalt sammanhang betraktas den högre utbildningen som en självklar del av den nya politiska ekonomin. Forskare benämner detta fenomen i termer av 'akademisk kapitalism'. På den europeiska kontinenten har policymakare reagerat på dessa processer genom att standardisera och nivellera den högre utbildningen; det man idag kallar Bologna-processen. I kombination med dessa processer finner vi spridningen av New Public Management principerna som ligger till grund för att offentliga myndigheter marknadsorienteras. Därtill ser vi idag hur det högre utbildningssystemet tvingas in i den nya europeiska innovationspolitiken, vilken befrämjar tätt samarbete och samverkan med stat och industri. Inte sällan tar detta sig uttryck i krav på att utbilda allt fler entreprenörer i syfte att främja social och ekonomisk regional tillväxt. I betraktelsen av obligatorisk högskolepedagogik, som ett deleuzianskt-inspirerat 'uttryck' för ovanstående ekonomiska och politiska processer, söker jag förstå produktionen av nya sociala förväntningar. Detta i syfte att bättre förstå universitetslärares nya sociala villkor på svensk arbetsmarknad.

Kontrovers och strävan efter förståelse

Under en regnig tisdagseftermiddag möter jag en kollega vid kaffeautomaten. Efter lite allmänt pliktskyldigt vädersnack övergår vårt samtal till en diskussion om hur mycket tid man som universitetslärare skall lägga ner för att få en bra pedagogisk standard. I detta skede dyker ytterligare ett par kolleger upp som glatt delar med sig av sina egna erfarenheter. När vi står och diskuterar olika pedagogiska tekniker sänker plötsligt en av oss rösten. Med låg röst förklarar hon att det har "hänt något förfärligt". Vi andra backar något och börjar lyssna. Det har uppstått en kontrovers mellan lärarna och studenterna på en av de grundkurser som hon undervisar på. En av kollegerna nickar och säger att kontroverser

mellan universitetslärare och studenter är idag vardagsmat. Den andra kollegan frågar vad exakt det är som har hänt. Den förfärade kollegan berättar att studenterna har "gått ihop och klagat över att examinationen är alltför krävande". Hon och hennes kollega har fått "så många klagomål" samt fått ta "så mycket skit", vilket hon uppfattar som "oerhört kränkande". Med goda intentioner har de ju försökt att lägga upp kursen på bästa vis för att studenterna skall få möjlighet till fördjupad kunskap. Trots detta så har det gått fel, menar hon. Vid en närmare granskning av kontroversen (den e-postkorrespondens jag senare fick ta del av) blir det tydligt för läsaren att studenterna har en förväntan som inte uppfylls. Denna förväntan bygger främst på två idéer: att examinationen skall ligga i linje med de utstakade lärande-

målen; och att universitetslärarna måste förstå studenternas perspektiv. I anslutning till kontroversen kom företagshälsovården på besök. Syftet med besöket var att diskutera universitetslärarnas hälsotillstånd. Den manliga representanten från företagshälsovården hade gjort en statistisk sammanställning av universitetslärarnas hälsotillstånd. I presentationen visade det sig att över hälften av de lokala universitetslärarna upplever någon form av stress, och att många idag har sökt psykologhjälp. Några av de bidragande orsakerna till den ökade ohälsan bland universitetslärarna är, enligt företagssjukvården, ökade förväntningar på att vara en 'bra lärare' samt fler 'klagomål från studenter'. Många av de lärare som sitter och lyssnar nickar instämmande.

Utefter Thomas Hylland Eriksens (2000) argument blir vanligtvis 'små platser till stora frågor' inom den antropologiska disciplinen. Med detta följer att diskutera: Hur kan vi förstå universitetslärarnas nya sociala villkor på svensk arbetsmarknad? Spörsmålet förefaller vara relevant med tanke på att den kunskap som genereras – förståelse av de nya sociala villkoren – ger möjligheter för universitetslärarna att förändra sin egen arbetssituation (jfr Friberg 2014; Bourdieu 1997). Genom att söka svar på den övergripande frågan kan vi samtidigt nå en bättre förståelse för relationen mellan den högre utbildningen och den nya ekonomiska och politiska kontexten – något som förefaller vara högst relevant inom den forskning som undersöker akademins samtida transformationer (se t.ex. Strathern 2003; Shore & Wright 1997; Shore m.fl. 2011; Ankarloo & Friberg 2012; Rider m.fl. 2013). I ett globalt sammanhang har den högre utbildningen börjat betraktas som en självklar del av den nya politiska ekonomin. Framstående forskare benämner detta fenomen i termer av 'akademisk kapitalism' (Slaughter & Leslie 1999; Slaughter & Rhoades 2009; Cantwell

& Kauppinen 2014). På den europeiska kontinenten har policymakare reagerat på dessa processer genom att standardisera och nivellera den högre utbildningen; det man idag kallar Bologna-processen (1999). Bologna-processens övergripande fokus är att skapa ett homogent högre utbildningssystem för att stärka Europas position på en global marknad, där kunskap och utbildning betraktas som handelsvaror och resurser för arbetsmarknadspolitiska åtgärder. I kombination med dessa politiska och ekonomiska processer finner vi spridningen och implementeringen av New Public Management principerna som ligger till grund för att offentliga myndigheter marknadsorienteras med ett decentraliserat ansvar (se t.ex. Hall 2011; Lorenz 2012). Därtill ser vi hur det högre utbildningssystemet tvingas in i den nya europeiska innovationspolitiken, vilken befrämjar tätt samarbete och samverkan med stat och industri. Inte sällan tar detta sig uttryck i krav på att den högre utbildningen skall utbilda alltfler entreprenörer i syfte att främja social och ekonomisk regional tillväxt (Etzkowitz 2008). Med inspiration från filosofen Gilles Deleuze (2005) kommer jag i denna artikel fokusera på högskolepedagogik som ett 'uttryck' förenämnda ekonomiska och politiska processer. Istället för att betrakta högskolepedagogiken som ett slags representation av de ekonomiska och politiska processerna ser jag den som ett samtida processuellt uttryck. Med detta följer att även se högskolepedagogik som en produktiv process för universitetslärarnas nya sociala villkor på svensk arbetsmarknad. Artikelns fokus är på de sociala förväntningar som produceras i samspelet mellan högre utbildningspolitisk kontext, högskolepedagogisk social interaktion och professionella tillämpningar inom det högre utbildningssystemet.

Efter en inledande metodreflektion tar jag fasta på hur de högskolepedagogiska be-

greppen lärandemål och studentcentrering framhävs av policymakare i den nya högskolepolitiska kontexten. Därefter handlar den tredje delen om hur dessa begrepp tolkas, organiseras och legitimeras av pedagogiska utvecklare och universitetslärare utifrån deras position i den professionella hierarkin. Den fjärde delen belyser de nya sociala villkor – förväntat beteende och social relation – som växer fram i samband med begreppens spridning och tillämpning. I slutsatserna diskuteras vidare den etnografiska betydelsen av att söka förstå produktion och existens av förväntningar inom samtida högre utbildningar.

Etnografin i fält och text

Då studien grundar sig i en antropologisk disciplinär tradition vill jag kort redogöra för tillträdet till 'fältet', vad jag gjorde under fältarbetets gång, vilken analytisk strategi som användes samt det insamlade etnografiska materialets plats i föreliggande artikel.

I samband med att jag fick en forskartjänst vid Centrum för professionsstudier, vid Malmö högskola under år 2010, sökte jag en etnografisk ingång till 'fältet'. Min övergripande tanke var att jag med hjälp av ett etnografiskt tillvägagångssätt skulle studera universitetslärare som profession i förändring. Då jag hade ett intresse av att studera relationen mellan Bologna-processen, högskolepedagogik och universitetslärare började jag med att fråga kolleger om förslag på etnografiska ingångar. Detta resulterade i att en kollegas kollega tipsade mig om ett kommande nationellt möte med pedagogiska utvecklare från hela Sverige. Jag mejlade organisatörerna och frågade om det skulle vara möjligt att få presentera mitt etnografiska forskningsprojekt (jag hoppades på att hitta en ingång varifrån jag senare kunde ta mig till andra relaterade platser). Organisatörerna svarade att det gick bra. Efter

vad jag uppfattar som en lyckad presentation blev jag inbjuden av en inflytelserik grupp pedagogiska utvecklare. Med detta följde att jag fick tillåtelse att sitta tillsammans med dem på deras arbetsplats, samt klartecken att delta och observera deras sociala interaktion med universitetslärare på obligatoriska högskolepedagogiska kurser.

Till en början befann jag mig på två av de pedagogiska utvecklarnas arbetsplatser. Följden blev att jag senare fick tillträde till fyra högskolepedagogiska kurser. Det är utifrån dessa platser som jag har kunnat förstå hur människor kommunicerar kursernas innehåll, diskuterar mötet med studenter samt lär sig pedagogisk praktik och teori. Sammantaget har jag, under en tiomånadersperiod, gjort deltagande observationer, med efterföljande intervjuer, i relation till sex olika huvudplatser. Förutom dessa platser har jag som deltagande observatör även befunnit mig på workshops, idéseminarier, konferenser, nätverks- och arbetsplatsmöten som anknyter till högskolepedagogiska frågor. Med hjälp av dessa kompletterande platser har jag kunnat skapa mig större medvetenhet om de vardagliga arbetsvillkoren för universitetslärare såsom de uttrycks genom högskolepedagogik.

Mot bakgrund av det multilokala fältarbetets natur (Marcus 1998) bestämde jag mig för att 'studera igenom' (Wright & Reinhold 2011) de olika platserna, och på så vis söka följa högskolepedagogikens transformation genom tid och rum. Detta för att slutligen analysera dess effekter på professionen. Vad gäller de pedagogiska utvecklarnas syn på etnografin föreföll det som att en del av dem gärna ville att den kvalitativa metoden skulle ligga till grund för utvecklingen av högskolepedagogik, i linje med universitetsledningens policyriktlinjer. Med andra ord, de undrade om jag som etnograf skulle kunna hjälpa till med den pedagogiska utvecklingen. Jag svarade att jag gärna ville göra

etnografi på basis av 'nytta' eftersom min uppgift var att söka förstå samtidshistorien – högskolepedagogikens effekter. Mot bakgrund av mitt ställningstagande kommer jag i slutsatserna diskutera relationen mellan etnografins funktion och makt på ett mer ingående sätt.

Avslutningsvis vill jag understryka att artikeln inte ger något större utrymme för det insamlade etnografiska materialet. Jag vill emellertid klargöra att samtliga argument i denna artikel utgår från djupare etnografiska förståelser, även om de här framställs på ett mer korthugget och teoretiskt sätt (jfr. Schneider 1980). Den läsare som har intresse för längre etnografiska bevisföringskedjor får sålunda vända sig till boken *Universitetslärare i förändring: en antropologisk studie av profession, utbildning och makt* (Friberg 2015).

Från ett Humboldtskt ideal till en Bolognaförebild

I stora drag bör universitetslärarnas nya sociala villkor betraktas i ljuset av bakomliggande ideala förändringar – från ett Humboldtskt ideal till en Bolognaförebild. För att bättre kunna förstå denna förändring vill jag skissa upp de centrala dragen inom de två olika idealen vad gäller synen på högre utbildning och undervisning. Denna del ligger till grund för att förstå de två centrala högskolepedagogiska begrepp – lärandemål och studentcentrering – som lyfts fram av Bolognaprocessen.

I texten "Om den inre och yttre organisationen av de högre vetenskapliga läroanstalterna i Berlin", från 1809–1810, understryker Wilhelm von Humboldt att vetenskapen ständigt kräver förnyad kunskap. På så vis finner läsaren en kontrast till den vanliga skolan som "lär ut färdiga och avslutade kunskaper" (2009, 89). Hans poäng här är att relationen mellan lärare och stu-

denter inom den högre utbildningen är anorlunda än den inom skolan. Han skriver:

"Den förre är nu inte till för den senare, utan bägge är till för vetenskapen; lärarens arbete är avhängigt elevens närvaro, och detta arbete skulle inte bli framgångsrikt utan en sådan närvaro. [...] Läraren försöker förena sin egen skolade men ibland ensidiga och mindre rörliga kraft med en annan kraft, med en som är svagare och mer obunden än hans egen, samtidigt som den söker modigt i alla riktningar". (Humboldt 2009, 89)

Det är i föreningen mellan två olika krafter (skolad och obunden) som vetenskapen finner sin näring. Det är i det reciproka mötet (dock hierarkiska) mellan universitetslärare och studenter som ny kunskap produceras. Härmed förefaller det som om Humboldt implicerar att undervisningen är en nödvändig del av forskningens framsteg. De är så att säga sammanflätade. Vad gäller universitetslärarnas relation till varandra bör denna styras av föreskrifter som finns inom disciplinen, och inte av externa statliga intressen. Han skriver:

"De meddelar sig inbördes om sin verksamhet endast i den utsträckning som de har en böjelse för att göra så, i övrigt går var och en sin egen väg" (2009, 92).

Med andra ord, det skall vara fritt för universitetslärarna att själva välja om de vill kommunicera de dagliga villkoren med sina kolleger. Vidare, vad gäller statens inblandning blir det snabbt klart för läsaren att han anser att denna skall hålla sig utanför. Han skriver:

"Staten får på det hela taget inte fordra någonting som omedelbart och direkt har beröring med den själv. Istället måste staten vårda en inre övertygelse om att universitetet

när det väl fyller sitt ändamål också uppfyller statens ändamål, och det på en mycket högre nivå” (2009, 91).

I sin helhet värnar Humboldt om statens tillit att universitetslärarna (som stats-tjänstemän) producerar självständiga samhällsmedlemmar, vilket gagnar samhället i stort. Sammanfattningsvis går det att påstå att det Humboldtska idealet utgår från en sammanflätning mellan forskning och undervisning; universitetslärare och studenter; universitetslärare med universitetslärare. Dessa sociala relationer bygger på en frihetsprincip som är baserad på den högre utbildningens egna villkor. Med detta följer att den högre utbildningen bör hållas fränskild från staten.

När man idag talar om Bolognaprocessen syftar denna till de utbildningspolitiska reformer som ligger till grund för skapandet av ett gemensamt system för samtliga högre utbildningar inom Europas gränser. Enligt Bolognarepresentanterna handlar det om att: öka mobiliteten för studenter och lärare; förbereda studenter för framtida karriär på arbetsmarknaden och som samhällsmedlemmar i ett demokratiskt samhälle; öka den personliga utvecklingen; erbjuda tillgång till hög kvalitativ akademisk utbildning baserat på demokratiska principer och akademisk frihet. I *Bolognadeklarationen* (1999), som ligger till grund för namnet Bolognaprocessen, står det att läsa att den högre utbildningens kunskap är en viktig del för de europeiska medlemmarnas möte med framtiden, delade värden och gemensamma sociala och kulturella rum. Den gemensamma högre utbildningen är sålunda tänkt att stärka Europa i den globala konkurrensen. För att detta skall kunna förverkligas måste emellertid en gemensam syn på kvalitet och god praktik utvecklas.

I rapporten *A Framework for Qualifications of The European Higher Education Area: Bo-*

logna Working Group on Qualifications Frameworks, står det att läsa att den:

“offers advices on good practice in the elaboration of national qualifications frameworks for higher education qualifications” (2005, 7).

Med detta följer att läsaren får ta del av vad som räknas som 'god praktik' inom europeisk högre utbildning. De skriver bland annat att den högre utbildningens sammankoppling med arbetsmarknaden måste tydliggöras. Denna koppling framställs vara en av de grundläggande orsakerna bakom Bolognaprocessen (2005, 24). De påpekar att allteftersom den högre utbildningens natur och roll har ifrågasatts måste det ske en förändring vad gäller undervisningsformerna. Som svar på tidigare kritik från näringslivet betonas en målorienterad undervisningsmodell (lärandemål). Enkelt uttryckt handlar det om att lärare på förhand skall deklarerat vad studenterna förväntas lära och kunna efter utbildningen, vilket medför ett skifte från ett traditionell lärarcentrerat till ett studentcentrerat perspektiv under själva lärandeprocessen (2005, 38). Genom implementering av lärandemål menar policymakare att både transparensen och studentmobiliteten kommer att öka. Bolognarepresentanterna ser lärandemålen som essentiellt för ett gemensamt och jämförbart europeiskt högre utbildningssystem. Vad som blir tydligt i detta sammanhang är Bolognaprocessens strävan mot en formalistisk lärandemodell, både på lokal och på internationell nivå. I detta sammanhang finns det en förväntan:

“The development of the Bologna process brings with it increased expectations around an international ‘marketplace’ for students, employees and employers. If the process is to be successful it will inevitably need to

address 'trust' within a much wider context, and particularly increased expectations of greater transparency about (national) qualifications, their standards and their quality assurance". (2005, 76)

Sammanfattningsvis är Bologna-processen radikalt annorlunda det Humboldska idealet. Vad gäller undervisningen framställs denna som att den skall vara baserad på lärandemål, vilket innebär att samtliga parter redan på förhand skall kunna ta del av det som man skall kunna efter avslutad kurs. Detta för med sig att den sociala relationen mellan universitetslärare och student bygger på idén att den förstnämnda har fokus på den senares läroprocess (studentcentrerad). Med detta i tanken, låt oss gå vidare och titta närmare på hur de båda begreppen – lärandemål och studentperspektiv – organiseras, tolkas och legitimeras av pedagogiska utvecklare och universitetslärarna själva.

Pedagogiska utvecklare och nyckelprofession

I den nya Bologna-kontexten växte det under år 2002 fram krav på att de svenska universitetslärarna skulle genomgå obligatoriska högskolepedagogiska kurser för att kunna bli anställda inom det högre utbildningsväsendet. Utan att fördjupa oss i dessa historiska processer vill jag här fokusera på de aktörer – pedagogiska utvecklare och universitetslärare – som tolkar, organiserar och legitimerar pedagogiken på högskolepedagogiska kurser. Jag börjar med att diskutera deras positioner i relation till den professionella hierarkin, som grund för att senare förstå deras användning av begreppen: lärandemål och studentperspektiv.

Pedagogiska utvecklare

I kölvattnet av de nya högskolepedagogiska kraven finner vi idag pedagogiska utveckla-

re som har ansvar för att den målorienterade pedagogiken lärs ut på de obligatoriska kurserna. När jag som etnograf fick tillträde till dessa kurser, för att kunna studera den sociala interaktionen mellan pedagogiska utvecklare och universitetslärare, slog det mig att jag inte riktigt visste vilken sociopolitisk position de pedagogiska utvecklarna innehar inom den nya kontexten. Beteckningen implicerar ett slags evolutionistiskt tanke på att pedagogiken går från något lägre stadium till något högre utvecklingskede. Som etnograf är det lätt att man oreflektat använder sig av 'den andres' begrepp i sin förklaringsmodell, och på så vis reproducerar den teori som är inbäddad i beteckningen (Bourdieu 1992). Mot denna bakgrund vill jag förstå de pedagogiska utvecklarna i linje med det antropologiska begreppet 'kulturella mäklare' (Wolf 2001, 124ff). Deras position ligger mellan (inter) nationell högre utbildningspolitik (Bologna-processen) och universitetslärarnas lokala vardagsliv (högskolepedagogiska kurser). Som kulturella mäklare har de i uppgift att medla mellan två olika nivåer i den nya Bologna-kontexten. De befinner sig i en position som strider mot traditionell akademisk hierarki – adjunkt, lektor, docent och professor – samtidigt som den avviker från en klassisk ämnesuppdelning i form av samhällsvetenskap, humaniora, kemi, medicin osv. För att bli pedagogisk utvecklare behöver man inte vara disputerad inom det pedagogiska ämnet. Positionen är så att säga öppen för alla intresserade. När jag som etnograf försökte diskutera deras akademiska bakgrund eller specifika ämnestilhörighet var det inte ovanligt att de började viska och förklara att dessa frågor kunde vänta till senare tillfälle. Ett par gånger fick jag förklarat för mig att de inte var 'pedagogpedagoger', vilket innebär att de är pedagogiskt intresserade men inte har disputerat inom ämnet pedagogik. Detta skapar en del

legitimitetsproblem för dem. Som pedagogisk utvecklare kan man vara disputerad i exempelvis kemi, fysik eller litteraturvetenskap. Jag fick även förklaringen att många av de pedagogiska utvecklarna saknar doktorsgrad, vilket innebär att de är adjunkter. Att klart uttrycka att man som pedagogisk utvecklare är adjunkt är något som de försöker undvika. Den främsta anledningen är att det brukar uppstå en irritation bland universitetslärarna som oftast är disputerade. En pedagogisk utvecklare berättade att vara adjunkt *"är akilleshälen för många av oss"*. Att både strida mot det vertikala (traditionell akademisk hierarki) och de horisontella (klassisk ämnestillhörighet) gör de pedagogiska utvecklarna socialt sårbara. Med detta följer att många pedagogiska utvecklare söker bli befordrade till lektorer genom att publicera sig i internationella tidskrifter, skapa (inter)nationella nätverk, delta i konferenser, upprätta workshops samt skapa egna tidskrifter och informationsblad. På så vis kan de frambringa en viss legitimitet inom det högre utbildningsväsendet.

Men vad är det då som de pedagogiska utvecklarna, som kulturella mäklare, gör på de högskolepedagogiska kurserna? Vad som framgick efter ett tag under fältarbetets gång var att de pedagogiska utvecklarna utgick från sin egen tolkning och organisering av Bologna policyn, och att de distribuerade det högskolepedagogiska innehållet på ett återkommande organisatoriskt sätt. I syfte att undvika en komplex etnografisk beskrivning (med tanke på artikelformens begränsade utrymme) vill jag här göra en poäng av att de pedagogiska utvecklarna förmedlade målorienterade pedagogiska delar – däribland studentperspektiv och lärandemål – på ett fragmentariskt sätt. Med andra ord, de båda begreppen återkom som enskilda delar utan övergripande koppling till Bolognaprocessen. Det handlar om att de pedagogiska utvecklarna utgick från ett

reduktionistiskt förhållningssätt snarare än en holistisk ståndpunkt. Detta förhållningssätt tog sig ibland uttryck som *"på den här högskolepedagogiska kursen försöker vi inte pådyvla en pedagogisk Grand theory"*, och att *"det finns ingen helhetspedagogisk modell att lära ut"*. Med detta följde att de universitetslärare som deltog på de obligatoriska kurserna ofta uttryckte en lättnad i form av uttryck som 'det var skönt att höra'. Hur skall vi förstå denna reduktionistiska strategi? Jag vill hävda att denna strategi inte skall förstås som ett kallt kalkylerande förhållningssätt från de pedagogiska utvecklarnas perspektiv. I detta sammanhang vill jag hävda att vi bör förstå den organisatoriska återkomsten i ljuset av externa och interna kontrollerande principer. Mer specifikt handlar det om att studentperspektivet och lärandemål används som centrala begrepp i samband med att kontrollmyndigheter utvärderar högre utbildningar på lokal nivå, vilket de facto tvingar de pedagogiska utvecklarna att lära ut dem från den mäklande positionen. För att överhuvudtaget kunna bli utvärderad på ett formellt korrekt sätt måste de svenska lärosätena implementera de båda begreppen i sin vardag. Med detta följer att universitetslärarna som profession inte längre äger sitt eget språk i en Bolognakontext. De kan inte längre, som Humboldt förespråkade, 'meddela sig inbördes' eller 'gå sin egen väg' med hjälp av ett kollegialt akademiskt språk. Universitetslärarna måste idag tala policymakarnas språk, vilket i linje med Pierre Bourdieus analytiska perspektiv innebär att de är underkastade makten (1997, 81-99). Idag finner vi att studentperspektivet och lärandemål har institutionaliserats inom det högre svenska utbildningssystemet i form av kursutvärderingar, samt som kriterium i bedömningen om universitetslärarens 'pedagogiska skicklighet'. De flesta pedagogiska utvecklare ser även det som något moraliskt 'bra' för den nya he-

terogena studentgruppen som anses behöva en målorientering för att överhuvudtaget kunna klara av den högre utbildningen. De pedagogiska utvecklarnas moraliska diskurs framkommer ofta i samband med diskussioner om målorientering som något bra för snabbare studentgenomströmning av studenter. Härtill finner vi interna 'Utbildningsnämnder' som har i uppdrag att bedöma att kursplanerna är skrivna i linje med det språk som följer med Bologna-processen. Konsekvenserna blir att de pedagogiska utvecklarna som kulturella mäklare blir till 'exempel' för den nya högskolepedagogiken (jfr Douglas 1999). På högskolepedagogiska kurser förmedlar de begreppen verbalt (genom pedagogiska utvecklarnas röster), skriftligt (genom högskolepedagogisk litteratur) och performativt (genom kroppen, bilder och pedagogiska övningar). Jag vill hävda att begreppen – studentperspektivet och lärandemål – flödar igenom de pedagogiska utvecklarnas kroppar, som samtida kulturella mäklare inom den högre utbildningen. Med detta i tanken låt oss gå vidare och titta närmare på universitetslärares nya position samt söka förståelse för deras legitimering av högskolepedagogik.

Nyckelprofession

Den hierarkiska position som socialhistorikern Harold Perkin (1969) tidigt tillskrev universitetslärares, i termer av en 'nyckelprofession', förefaller idag vara analytiskt problematiskt. Han menade nämligen att universitetslärare som nyckelprofession har till uppgift att utbilda och bedöma andra professionsgrupper. Med detta följer att de befinner sig högst upp i hierarkin gällande de professionella grupperna i samhället. De professionella grupperna som, exempelvis, grundskolelärare, läkare och jurister är alla utbildade av universitetslärare. Perkin menar att universitetslärares befinner sig i en nyckelposition då de faktiskt reproducerar

samhället i stort. Jag vill mena att Perkins ideala beskrivning av professionella universitetslärare, som relativt autonoma under föreläsnings- och undervisningstillfället, idag är en illusion med tanke på senare tids (inter)nationella högskolereformer. Som framkom ovan, idag äger inte universitetslärares det egna pedagogiska språket – med detta följer att de får svårt att utforma undervisningen på det sätt som de själv vill. Det är exempelvis svårt att ignorera lärandemål då de redan är inskrivna i den kursplan som studenterna tar del av. Med tanke på att det faktiskt har tillkommit nya grupper – exempelvis pedagogiska utvecklare – inom det högre utbildningssystemet, vars uppgift är att utbilda universitetslärares på obligatoriska högskolepedagogiska kurser, kan professionen inte längre utforma kurser och bedriva undervisning på sitt eget vis. Undervisningen planeras oftast utefter vad som lärs ut på obligatoriska högskolepedagogiska kurser snarare än vad som förmedlas inom universitetslärares egna kollegium. På så vis har nyckelprofessionen nedgraderats i den professionella hierarkin. Överst i den professionella hierarkin befinner sig idag andra framväxande 'semiprofessioner' – som exempelvis pedagogiska utvecklare, kursplanegrupper och kvalitetssamordnare – som organiserar och reglerar universitetslärares beteende och sociala relationer.

Men, vad är det då som universitetslärares legitimerar efter genomgångna obligatoriska högskolepedagogiska kurser? I direkt anslutning till de avslutade kurserna intervjuade jag femtio stycken universitetslärare. I intervjuerna framkom att de allra flesta universitetslärare uppfattar att det finns ett reellt 'problem' – det heterogena studentunderlaget – inom den samtida högre utbildningen. I linje med vad de hade lärt sig av den verbala, litterära och performativa sociala interaktionen med de pedagogiska utvecklarna talade de om att de heteroge-

na studenterna är problematiska (omotiverade och studieovana). Den nya heterogena studentgruppen skall förstås som den nod som håller samman Bolognabegrepp och -praktiker som förmedlas på högskolepedagogiska kurser – den förutsätter all den kommunikation som försiggår mellan pedagogiska utvecklare och professionella universitetslärare. Om det nu finns ett problem så kräver detta lösningar. De högskolepedagogiska lösningar som i huvudsak tolkas vara relevanta för universitetslärarna är *constructive alignment* (som ett paraplybegrepp för lärandemål) och studentperspektivet. Den förstnämnda, *constructive alignment*, tolkas som legitim då den ger universitetslärare och student en struktur, främjar studenters djupinläring och skapar större intresse och motivation för den högre utbildningen. Den senare, studentperspektivet som legitim lösning, bygger på iden att universitetslärarna får större självreflexiv insikt om studenterna situation och lärande. Den främsta anledningen till att de båda begreppen uppfattas som legitima lösningar hänger samman med en modernistisk föreställning att allting är i ständig utveckling. Högskolepedagogiken legitimeras som en lösning i samband med uppfattningen att allt – studenter, universitetslärare, akademien och samhället i stort – befinner sig i utveckling. Universitetslärarna ser högskolepedagogiken som något legitimt då den bidrar med en 'lösning' i relation till den 'naturliga utvecklingen' som i detta sammanhang består av ett problematiskt heterogent studentunderlag.

Nya sociala villkor

Till denna punkt går det att påstå att den nya högskolepolitiska kontexten (Bolognaprocessen), de sociala interaktionerna på högskolepedagogiska kurser och universitetslärarnas individuella pedagogiska lösningar

påverkar professionen. Det är igenom dessa socio-politiska processer som de begreppen – lärandemål och studentperspektivet – flödar, dvs. mottas, (om)tolkas, (om)organiseras och (re)legitimeras av allehanda aktörer inom det högre utbildningssystemet. De båda begreppen förefaller vara performativa i processerna, vilket medför att de ligger till grund för produktionen av de nya sociala villkoren för universitetslärare i svenskt arbetsliv. De nya sociala villkoren skall här förstås i termer av nytt förväntat professionellt beteende och ny social relation.

Nytt förväntat professionellt beteende

Till att börja med vill jag hävda att ett nytt professionellt beteende bland universitetslärarna främst baseras på lärandemål och studentperspektiv. Det är båda dessa högskolepedagogiska lösningar som kodas till universitetslärarnas nya förväntade professionella beteende, vilket tar sig uttryck i ett *formalistiskt, transparent* och *självreflexivt* beteende. Det vill säga hur man som professionell normalt förväntas förhålla sig till sin omgivning. Formalistiskt i den bemärkelsen att lärandemålen på förhand fastställs som en legitim regel som bör följas från kursplan, examination till utvärdering. Transparent på ett sätt där universitetsläraren tydligt på förhand visar på vad som skall läras och hur denna lärandeprocess skall gå till. Att han eller hon inte 'mörkar' något i den målorienterade processen. Självreflexivt på ett sätt där universitetsläraren blir introspektiv, glömmer eller undviker att blicka utåt och analysera de socio-politiska processerna som påverka det vardagliga arbetslivet, i syfte att förstå och effektivisera studenternas läroprocess. Att han eller hon intellektuellt objektifierar sig själva för att effektivt kunna fokusera på och förstå studenternas perspektiv (Friberg 2011).

Men är detta beteende verkligen något nytt? Kanske inte något nytt i sig själv då

man historiskt säkerligen kan hitta dessa uppföranden bland universitetslärarna. Vad jag vill visa på är att detta förväntade beteende emellertid är mer kvantitativt utbrett idag än förr. Det formella, transparenta och självreflexiva är komplext integrerat i den reella sociala vardagen inom den högre utbildningen. Trots denna komplexitet vill jag påpeka att de sammantaget utgör en förväntan på det nya professionella beteendet, vilket på senare tid har blivit till kunskapsobjekt både för den egna professionen och andra pedagogiska experter. Som nytt förväntat professionellt beteende undergår det allehanda undersökningar och analyser som syftar till att utveckla, förbättra och förfina det i effektivitetens tecken. Detta är tydligt i samband med konferenser, kurser, workshops, seminarier, tidskrifter, utvärderingar som alla har någon slags koppling till högskolepedagogik. Det är i dessa sammanhang som universitetslärarnas professionella beteende – som studieobjekt – vanligtvis problematiseras i linje med det heterogena studentunderlaget (som central nod).

Men, varför? Jag vill argumentera för att det nya professionella beteendet, allteftersom det har institutionaliserats inom den högre utbildningen, är något som förväntas framträda i högskolepedagogiska sammanhang. Svaret bör sökas utefter de kontextuella kraven på ökad genomströmning och anställningsbarhet, dvs. arbetsmarknadspolitiska krav på att utbilda relevant och användbar arbetskraft. Den logik som följer handlar om att denna form av förväntat beteende uppfattas effektivisera det högre utbildningssystemet och dess relation till arbetsmarknaden. Genom ett professionellt förväntat beteende går det att reducera den osäkerhet och oförutsägbarhet som uppfattas finnas inom nyckelprofessionen. Med ett formalistiskt, transparent och självreflexivt professionellt standardiserat beteende ökar den sociala förutsägbarheten. Professionen

blir pålitlig. Detta medför att universitetslärare alltmer invecklas i policyflöden som objekt snarare än utvecklas som subjekt med eget omdöme som ledmärke. Det förväntade beteendet bör förstås som organisatorisk *effektivitetslösning* som uppfattas generera mervärde för den egna organisationen, studenterna och arbetsmarknaden. Detta hänger tätt samman med samtida förväntade sociala relation mellan universitetslärare och studenter.

Ny social relation

Låt mig illustrera den nya sociala relationen med hjälp av en vardaglig händelse inom akademien. När jag en dag gick i korridoren såg jag en stor poster hänga på väggen med texten "Pedagogisk dag". Allteftersom jag närmade mig postern såg jag att den bestod av två personer som stod och tittade på varandra. Den ena personen, som representerade den professionella universitetsläraren, var en vit storvuxen medelålders man. Han blickade nedåt mot studenten som representeras av en mörkhyad kortvuxen ung kvinna. Hon tittade uppåt och mötte hans blick. Det symboliska bildspråket var tydligt då det handlade om en social relation bestående av en åtskillnad. En social relation som konstituerades av en subjekt-distinktion. Med detta följde ett budskap att högskolepedagogiken är viktig för att kunna upprätta en bra relation mellan studenter och universitetslärare. Budskapet handlade om att åtskillnaden är ett problem som måste lösas med hjälp av högskolepedagogik, dvs. universitetsläraren måste rikta sin blick och sina övriga sinnen på studenternas lärandeprocess (studentperspektivet) samt följa de uppsatta målen. Detta är det huvudsakliga budskap som återfinns i den sociala interaktionen mellan pedagogiska utvecklare och universitetslärare. Här är det främst den individuella studentens behov och efterfrågan (känslomässiga såväl som rättighetsmässiga)

ga) som skall tillfredsställas i kunskapsutbytet – en social relation där universitetsläraren skall leverera medan studenten har sin funktion som kund i en terapeutiserad marknadsrelation. Terapeutiseringen som tätt sammankopplad med känslöbehov och marknad i relation till rättighetsbehov (se Friberg 2012). Detta i kontrast till ett Humboldtskt betecknande där universitetsläraren står i ett mer reciprokt förhållande till studenten, vilket innebär att båda parterna har möjlighet att lära sig något. Här handlar det om ett reciprokt växelspel mellan universitetsläraren, dennes forskning och studenternas (kritiska) tänkande/lärande. Universitetslärarens forskningsresultat kan förbättras, genom studenternas kritiska granskning i undervisningssammanhang, samtidigt som studenterna får tillgång till de senaste forskningsrönen (se Humboldt 2009). Sammantaget går det att påstå att denna Humboldtska sociala relation betecknar ett inkluderande, snarare än åtskillnad, som i fallet med Bolognaprocessen. Den sociala relationen produceras ur en påstådd motsättning mellan professionella universitetslärare och heterogena studenter, vilket motiverar den förstnämnda att satsa på formalism, transparens och självreflexivitet. Detta i takt med att de senare investerar i sina känslomässiga och juridiska 'rättigheter' att universitetsläraren skall underlätta för henne.

Slutsatser

Den tolkningsmässiga strävan i denna artikel var att söka förståelse av samtida kontroverser mellan universitetslärare och studenter. I betraktelsen av högskolepedagogik, som ett uttryck för samtida ekonomiska och politiska processer, har jag samtidigt sökt att förstå dess produktiva sociala villkor. Detta innebär att jag följde specifika högskolepedagogiska begrepp – lärandemål

och studentperspektiv – från europeisk högre utbildningspolitisk kontext genom social interaktion på högskolepedagogiska kurser till professionella individuella lösningar. Som framgick ovan går det att förstå hur de kontextuella, sociala och individuella processerna ligger till grund för produktionen av nytt förväntat beteende (formalistiskt, transparent och självreflexivt) och ny social relation till studenterna (åtskillnad). Med detta vill jag argumentera för att vi kan förstå universitetslärarnas nya sociala villkor på svensk arbetsmarknad i termer av ett nytt slags förväntat beteende och ny förväntad social relation, samt att närvaron eller frånvaron av dessa skapar oro. Som den inledande kontroversen antydde; *frånvaron* av ett dessa förväntningar kan skapa oro bland studenter medan *närvaron* kan utgöra en grund för stressrelaterade problem bland universitetslärare. Denna lokala oro kan säkerligen även sammankopplas med en global kontextuell 'besvärlig situation' som tar sig konkret uttryck i osäkra anställningsförhållanden; för de samtida universitetslärarna men även för de framtida studenterna på arbetsmarknaden. De båda grupperna förefaller ha minskat inflytande över arbetssituationen, oavsett var de befinner sig i tid och rum (jfr Standing 2013).

Vad kan vi då lära oss av denna fallstudie? Jag vill argumentera för den analytiska betydelsen av att studera produktion och existens av förväntningar inom samtida högre utbildningar. Detta speciellt i relation till etnografiskt orienterade studier inom den nya ekonomiska och politiska kontexten som omfattar samtida högre utbildningssystem. Att studera förväntningars produktion och existens verkar ge större utrymme för organiserande, tolkande och legitimerande subjekt (informanter). Detta innebär vidare att etnografer kan undgå ett mekanisk-deterministiskt förhållningssätt som alltför ofta tillhan-

dahåller ett slags koncensusförklaring, dvs. att informanter agerar i linje med de nya ekonomiska och politiska processerna, likt robotar. Tanken här är att etnografer kan ta det sociala arbetslivets kontroverser och motstånd på största allvar i samband med studiet av förväntningar. Till detta bör även tilläggas att studiet av förväntningarnas produktion samtidigt innefattar en undersökning av maktförhållanden mellan olika grupper, som exempelvis den mellan pedagogiska utvecklare (policymakare i kulturellt mäklande positioner) och universitetslärare. För att kort återknyta till den tråd som lämnades öppen i det första avsnittet om metod, vill jag här mena att ju bättre etnografen fyller sin grundveten-

skapliga funktion, desto större är chansen att den kan kartlägga den sociala världen maktformationer. Etnografins funktion, som jag ser det, innebär inte att den skall vara till nytta för någon (som exempelvis universitetsledningen som arbetsgivarrepresentant) eller något (som exempelvis högskolepedagogiken). Att fordra att etnografen skall tjäna *någonting* innebär alltför ofta att den skall tjäna makten. Som känt vilar ofta maktens effektivitet på okunskap om samtidshistorien (Bourdieu 1997). När produkter (som exempelvis lärandemål och studentperspektiv) blir avskilda sina ekonomiska, politiska och sociala produktionsvillkor förändras dess innebörd, och kan därmed utöva effekter.

REFERENCER

- Ankarloo, Daniel & Torbjörn Friberg (2012): *Den högre utbildningen: Ett fält av marknad och politik*, Möklinta, Gidlund.
- Bologna Declaration (1999): http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- Bourdieu, Pierre (1992): Thinking about Limits, i *Theory, Culture & Society*, 9, 37-49.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Kultur och Kritik*, Göteborg, Daidalos.
- Cantwell, Brendan & Ilkka Kauppinen (2014): *Academic Capitalism in the Age of Globalization*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Gilles, Deleuze (2005): *Expressionism in Philosophy: Spinoza*, New York, Zone Books.
- Douglas, Mary (1999): *Implicit Meanings: Selected Essays in Anthropology*, London, Routledge.
- Etzkowitz, Henry (2008): *The Triple Helix – University-Industry-Government*, New York, Routledge.
- Friberg, Torbjörn (2015): *Universitetslärare i förändring: en antropologisk studie av profession, utbildning och makt*, Lund, Universus Academic Press.
- Friberg, Torbjörn (2014): A holistic, self-reflective perspective on victimization within higher education in Sweden, i *Critical Studies in Education*, 384-394.
- Friberg, Torbjörn. (2012): Akademiska subjekt och politisk-ekonomiska processer, i Daniel Ankarloo & Torbjörn Friberg (red.): *Den högre utbildningen – ett fält av marknad och politik*, Möklinta, Gidlunds förlag, 101-126.
- Friberg, Torbjörn (2011): Hur universitetslärare invecklas, Malmö högskola, Socialt arbete, (opublicerat).
- Hall, Patrik (2011): *Managementbyråkrati: organisationspolitisk makt i svensk offentlig förvaltning*, Stockholm, Liber.
- Humboldt, Wilhelm von (2009): Om den inre och yttre organisationen av högre vetenskapliga läroanstalterna i Berlin, i *Psykoanalytisk tid/skrift*, 26-27, 97-124.
- Hylland Eriksen, Thomas (2000): *Små platser – stora frågor: En introduktion till socialantropologi*, Stockholm, Nya Doxa.
- Lorenz, Chris (2012): If You're So Smart, Why Are You under Surveillance? Universities,

- Neoliberalism, and New Public Management, i *Critical Inquiry*, 38, 3, 599-629.
- Marcus, George (1998): *Ethnography Through Thick and Thin*, Princeton, Princeton University Press.
- Ministry of Science, Technology and Innovation (2005): *A Framework for Qualifications of The European Higher Education Area: Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf
- Perkin, Harold (1969): *Key Profession: The History of the Association of University Teachers*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Rider, Sharon, Ylva Hasselberg & Alexandra Waluszewski (2013): *Transformations in Research, Higher Education and the Academic Market: The Breakdown of Scientific Thought*, New York, Springer.
- Shore, Cris & Susan Wright (1997): *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power*, London, Routledge.
- Shore, Cris, Susan Wright & David Però (2011): *Policy Worlds: Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*, Oxford, Berghahn Books.
- Slaughter, Sheila & Leslie Larry (1999): *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, Sheila & Gary Rhoades (2009) *Academic Capitalism and the New Economy – Markets, State, and Higher Education*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Schneider, David (1980): *American Kinship: A Cultural Account*, Chicago, University of Chicago Press.
- Standing, Guy (2013): *Prekariatet: den nya farliga klassen*, Göteborg, Daidalos.
- Strathern, Marilyn (2003): *Commons and Borderlands: Working Papers on Interdisciplinarity, Accountability and the Flow of Knowledge*, London, Sean Kingston Publishing.
- Wolf, Eric (2001): *Pathways of Power Building an Anthropology of the Modern World*, Berkeley, University of California Press.
- Wright, Susan & Susan Reinhold (2011): *Studying Through: A Strategy for Studying Political Transformation. Or Sex, Lies and British Politics*, i Cris Shore, Susan Wright & David Però (red.): *Policy Worlds: Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*, Oxford, Berghahn Books.

Torbjörn Friberg, ph.d., postdoc, Institut for Antropologi, Københavns Universitet
e-mail: torbjorn.friberg@anthro.ku.dk