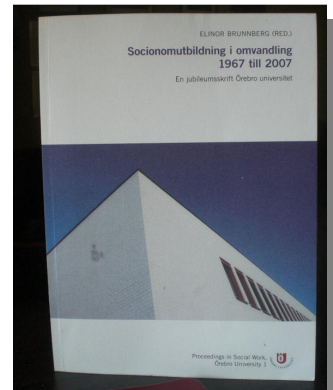


De pedagogiska paradigmen kamp om socionomutbildningen i Örebro

Pia Hellertz - januari 2007

Texten ingår som ett kapitel i jubileumsskriften "Socionomutbildning i omvandling – 1967-2007 – En jubileumsskrift – Örebro universitet".



Abstract

Under de 40 år som socionomutbildningen funnits i Örebro har den varit föremål för konkurrerande pedagogiska paradigmen. De brukar förenklat beskrivas som *förmedlingsparadigmet* kontra *lärandeparadigmet*. Vid olika perioder har det ena paradigmet varit dominerande, vid andra har det andra dominerat. Kännetecknande för förmedlingsparadigmet är en teknisk-instrumentell kunskapssyn. Läraren är experten som förmedlar kunskaper till mer eller mindre passiva studenter. Pedagogiken domineras av föreläsningar och kontrollerande examinationer, vanligtvis "salstentor". Lärandeparadigmet vilar på en konstruktivistisk kunskapssyn och har sitt fokus på de studerandes lärande, på lärandemiljön och lärandeprocesser, på kritisk reflexion, självorganiserat, självstyrt och flexibelt lärande. Läraren fungerar som inspiratör, handledare och resursperson.

Bakgrund

Inom socionomutbildningen står något förenklat två pedagogiska paradigmen mot varandra i diskussionerna och i den praktiska undervisningen. Jag kommer i min text att använda de relativt etablerade begreppen *förmedlingsparadigmet* och *lärandeparadigmet*. Under många år har jag i olika skrifter reflekterat över och diskuterat de pedagogiska och didaktiska perspektiven på socialarbetarutbildningen samt de socionomstuderandes lärande (se Hellertz, 1979, 1987, 1989, 1991, 1999, 2000 och 2005).

Paradigm

När jag talar om paradigm menar jag ett grundläggande synsätt på människan, ett synsätt som styr kunskapssyn och ontologi (se Hellertz, 2004a). Enligt Thomas Kuhn (1992) är de olika paradigmen synsätt och begrepp inte jämförbara, de är *inkommensurabla*. En av konsekvenserna av den paradigmatiske kontroversen är olika definitioner på kunskap, på vetenskap och på vetenskaplig metod. Konkurrensen mellan paradigmen är inte den typ som löses genom diskussion och bevisföring. De två paradigmen anhängare kan använda samma ord, men dessa står för helt olika innehåll. Företrädarna för konkurrerande paradigmen talar förbi varandra, eftersom de inte är eniga om vad problemet gäller, hur en lösning skall se ut, och därför att paradigmen med nödvändighet sällan går att beskriva heltäckande. Varje grupp använder sitt eget paradigm för att medvetet eller omedvetet argumentera för detta paradigms försvar. De olika paradigmen kan under en tid leva sida vid sida, men genom forskning och nya erfarenheter kommer så småningom det gamla paradigmen grundvalar enligt Kuhns (och min) uppfattning, att rasa och det nya paradigmet att bli det dominerande. När det gäller pedagogiska paradigmen hävdar jag med Kuhn som grund att det s.k. förmedlingsparadigmet,

det traditionella sättet att undervisa, är på väg att försvinna till förmån för ett lärandeparadigm, även om det sannolikt är en lång process.

Förmedlingsparadigmet

I detta avsnitt kommer jag att renodla det pedagogiska synsätt som ofta brukar benämnas ”förmedlingsparadigmet”. Det kännetecknas av en lärarcentrerad katederundervisning, som i huvudsak innebär *föreläsningar* och *kontrollerande* examinationer. Den inledande perioden på Socialhögskolan i Örebro från år 1967 och en bit in på 1970-talet kännetecknades av detta synsätt. Ulla Sjöström (1980) definierar dessa traditionella undervisnings- och examinationsformer på följande sätt:

... undervisningen initieras och leds av läraren och kännetecknas av en hög andel av envägskommunikation, främst i form av föreläsningar i kombination med lärarinitierade gruppövningar, samt ett avslutande individuellt kunskapsprov (Sjöström 1980, sid. 75).

Grundidén är således att läraren, experten, sitter inne med kunskapen och förmedlar den verbalt genom föreläsningar till de mer eller mindre passiva eleverna/studenterna, som vanligtvis sitter tysta och förväntas anteckna. Det är experterna som ska undervisa och eleverna ska *lära in* och *minnas*. I bästa fall ges utrymme för frågor och diskussion och ibland för ”bikupor”, vilket innebär möjlighet för de studerande att diskutera två och två eller tre och tre under några minuter.

Den människo- och kunskapssyn som genomsyrar detta tänkande har sina rötter i det naturvetenskapliga paradigmet, den mekanistiska världsbildens, syn på människan som en ”biologisk maskin” som måste programmeras, ”fyllas med kunskaper” och som måste styras och kontrolleras (en *objektsyn*) (Merchant, 1994).

Föreläsningen har sina rötter i medeltiden, i det tidiga universitetet, i latinskolan, i den sakrala predikan samt i parentationstal, som var högtidliga minnestal över döda. Föreläsning innebär att ”läsa före”. Professorn, prästen, läraren hade tillgång till det enda skrivna materialet, sina egna föreläsningstexter, och ”läste före” för sina elever, som noggrant antecknade och pluggade in. Det fanns sällan utrymme för kritiskt tänkande, diskussion och egen reflektion. Begreppet föreläsning nämns första gången år 1815, men traditionen har djupa rötter (se Olsson, 2001).

Idag fortsätter högskolelärare och professorer att läsa före, föreläsa, trots att alla studerande har sina egna läroböcker. Enligt några studenters kursvärderingar läser vissa föreläsare fortfarande direkt ur läroboken eller ur sina föreläsningssanteckningar.

Donald Bligh (2000a) har sammanställt internationell forskning om föreläsningens effektivitet ur lärandesynpunkt. Han konstaterar att föreläsningen är ”lika bra” som andra pedagogiska metoder när det gäller ren informationsöverföring. En nackdel är dock att de studerande inte har möjlighet att repetera. Om de är okoncentrerade en stund kan de missa viktiga avsnitt. Vissa studerande har dessutom svårigheter att anteckna snabbt och samtidigt lyssna och får därför svårt att få underlag till repetition. Detta studiesätt stämmer inte med deras personliga lärtilar (Boström, 2004). Föreläsningen är enligt Bligh sämre när det gäller att skapa nyfikenhet och att påverka attityder och värderingar. Bligh (2000 b) argumenterar istället för grupporienterade studieformer som stimulerar diskussion och mer djupgående bearbetning. Det är också svårt med hjälp av traditionella föreläsningar att stimulera aktiva lärandestrategier. Eller som Tim Riordan (2004), dekanus vid Alverno College i USA formulerar sig: ”Det är svårt att stimulera aktivitet hos passivt lyssnande studenter.” På Alverno College, ett högt rankat lärosäte i Milwaukee i USA, har en framgångsrik pedagogisk metod utvecklats, där föreläsningar inte används, ”Ability-Based Learning”, färdighetsbaserat lärande (se Hellertz, 2004b).

Enligt Vivien Hodgson (1986) som också forskat på effektiviteten av föreläsningar, var föreläsningen bättre än andra metoder *endast* om den inspirerar, stimulerar och entusiasmerar och leder till det hon kallar en *ställföreträdande relevansuppfattning*. De studerande blir nyfikna och stimulerade till att lära sig mer och att förstå bättre. Men detta ställer stora krav på föreläsarens förmåga att berätta och att föreläsa.

Pedagogisk kompetensutveckling inom ramen för detta paradigm handlar i huvudsak om att träna sig i att bli en bättre föreläsare och att lära sig använda undervisningstekniken, exempelvis mer pedagogiska overhead på ett inspirerande sätt (McKeachie, 1999). De mest uppskattade föreläsarna är ofta de som har förmåga att entusiasmera, som har en bra föreläsarröst, som är lite av en skådespelare och som kan använda röst och tonfall för att fånga åhörarna. Dessutom förstärks effekten om föreläsaren har förmåga att med kroppsspråket visa att han¹ älskar att förmedla sitt kunnande och att han verkligen vill hjälpa lyssnarna att förstå. Med den nya forskningen omkring *lärstilar* (se Boström, 2004) och *lärandestrategier* (Hellertz, 1999) gäller det dessutom att föreläsaren kan inspirera både *visuella* (de som lär sig i huvudsak via synen), *auditiva* (de som lär sig i huvudsak genom att lyssna) och *kinestetiska* och *taktila* studerande (de som i huvudsak lär sig genom att röra sig och att göra), vilket skapar svårigheter för många föreläsare när det gäller att planera framställningstekniker.

Vissa menar att föreläsningen erbjuder ekonomiskt "fördelaktiga" möjligheter att undervisa "massorna", men då reflekterar man inte över lärandet i sig. Ansvaret för föreläsningen och undervisningsplaneringen ligger helt på läraren. Läraren känner att han gör något meningsfullt för lönen. Han får dessutom möjlighet att visa upp sina expertkunskaper. Ett problem som lärarna vid Roskilde universitet angav var just detta att de inte kände sig behövda. De upplevde sig överflödiga. De studerande frågade inte efter deras expertkunskaper. Arfwedsson (i Ollén, 1978) formulerade problemet belysande efter att ha studerat de projektorienterade studieformerna på Roskilde universitetscenter, RUC, ett lärosäte som inspirerade lärare och studerande vid dåvarande Högskolan i Örebro (mer om detta nedan):

Runt 'forskargrupperna' i denna studieform cirkulerar - ofta oroligt sysslolösa - lärare med såväl outnyttjade kunskaper som plötsligt blottlagda begränsningar och kunskapsluckor, hjärt belysta av oväntade problemval och oförutsedda frågeställningar (Arfwedsson, i Ollén, 1978, sid. 8).

Skulden för "icke-lärande" läggs på studenten. Om inte studenten lär sig så beror det på att hon inte läst, inte studerat på heltid, att hon kanske arbetat vid sidan om sina studier, kanske till och med att hon är lat eller festar bort tiden. Det beror inte på undervisningens uppläggning och innehåll eller på lärarens oförmåga att inspirera eller förklara eller motivera.

Uppläggningsen handlar om att "täcka" det ämnesmaterial som kursplanerna utlovar. Undervisningen sker i huvudsak i lärosalar med white/black board och en möblering som innebär att läraren är i fokus, medan elevernas/studenternas bord och stolar vanligtvis är riktade mot läraren.

En intressant utveckling inom ramen för detta paradigm är *Supplemental Instruction, SI*, en metod som innebär att studerande som redan genomfört kursen har "stödundervisning" för de studerande som har svårt att förstå föreläsningarna. Stödinsatsen riktar sig till studerande med svaga prestationer och har gett goda effekter när det gäller förmåga att klara examinationer och därmed få bättre genomströmning (se LTH, 2006). Min uppfattning är att SI sannolikt konserverar förmedlingsparadigmet istället för att förändra undervisningen till ett mer studerandeaktivt arbetssätt.

¹ Jag har valt att använda "han" för läraren och "hon" för den studerande för att förenkla skrivandet.

Kritikerna av förmedlingspedagogiken har gett den många öknamn, ”korvstoppningspedagogik” eller ”kloroformpedagogik”. Paulo Freire (1972, 1975) var en tidig kritiker av detta sätt att undervisa och kallade den ”bankmetoden”. Läraren sätter in sina kunskaper i eleven, ”banken”. Han ville ersätta den med en ”frigörande pedagogik”.

Inom ramen för förmedlingsparadigmet är det lärare och utbildningsplanerare som ”vet bäst” vad elever/studenterna behöver och kursplanerna har formuleringar som ”kursen ska ge...”, ”kursen förmedlar...”. Lärandet är lärarcentrerat och kontrolleras av lärare. För att kunna göra bra föreläsningar måste läraren bearbeta kursmaterialet, systematisera, strukturera och ”tugga”. Läraren förmedlar sina ofta sedan många år färdigtuggade kunskaper. I examinationerna förväntas studenten att ha pluggat in och förstått trots att det kanske tagit läraren många år att förstå och bearbeta sitt tänkande.

Atomistiskt tänkande och objektivitet

Kursplaneringen inom ramen för förmedlingsparadigmet styrs ofta av ett fragmentariskt tänkande. I och med 1977 års högskolereform kom utbildningen i Örebro att formas utifrån akademiska ämnen, en organisation som kom att innebära en fragmentering av kunskaperna om verkligheten. De olika kurserna hänger sällan samman. Eventuell integrering förväntas de studerande själva klara av. Progressionen är otydlig, ofta obefintlig. Lärandet är kumulativt och linjärt. Klimatet i lärosalen är ofta tävlingsinriktat och individualistiskt. Ingen hänsyn tas till olika individers lärostilar och lärandestrategier. Motivation ses som något självklart. ”Hon har ju sökt till utbildningen. Hon vill ju bli socionom. Då är hon väl motiverad!” Alla studenter förväntas lära in det som läraren lärt ut på samma sätt samt redovisa samma saker på samma sätt, ett synsätt som brukar beskrivas som ”papegojredovisning”. Det finns en serieteckning som belysande beskriver detta. En pojke säger till sin kompis: ”Idag har jag lärt Pricken (hans hund) att vissla”. ”Jag hör inte att han visslar”, säger kamraten. ”Jag sa att jag har lärt honom, inte att han har lärt sig”, påpekar den förste.



© RITSIDEN Bull.

Få lärare och utbildningsplanerare lyssnar på de studerande som säger: ”Jag var så nyfiken och intresserad när jag började, men jag håller på att tappa intresset.” Vi problematiserar inte de hindrande och försvårande processer som pågår bland våra studerande.

Elevernas/studenternas förkunskaper eller personliga historia används vanligtvis inte som grund för lärandeprocesser enligt förmedlingsparadigmet. Kunskapssynen präglas starkt av idén om den neutrala och objektiva kunskapen. I PM och uppsatser bör man exempelvis avstå från att använda ”jag” och ”vi” utan istället göra omskrivningar bland annat för att ge sken av neutralitet och objektivitet.

I linje med detta tänkande skapas examinationer som i huvudsak syftar till att kontrollera att eleverna/studenterna har lärt sig det de skulle lära sig. Examinationerna fokuserar vanligtvis faktakunskaper eller minnesbaserade essäfrågor. Den flergradiga betygsskalan vilar bland annat på föreställningen att konkurrens och tävlan studenter emellan stimulerar lärandet och gynnar studierna. Towe Wiand (1998) visar i sin forskning att frågan om hur man

stimuleras eller hindras av konkurrens ofta är könsberoende. Kvinnliga studerande missgynnades exempelvis vid tidsbegränsade examinationer, främst på grund av att dessa ökade deras ångestnivå. Andra forskare, exempelvis Marton, Hounsell och Entwistle (1986) visade att ångest och oro tenderar att försämra koncentrationsförmåga och lärande. Men...

Någonting håller på att ske med det sätt vi tänker om det sätt vi tänker. (Ernest Boyer)

Lärandeparadigmet

Sedan många år tränger ett nytt pedagogiskt paradig fram, det som brukar kallas "lärandeparadigmet" (Bowden & Marton, 1998, Boyer, 1990, 2001). Det är på sätt och vis inget nytt paradig. "Redan de gamla grekerna..." Sokrates (470-399 f.Kr.) använde en frågeteknik som brukar kallas *majevtiken* eller *förlossningskonsten*. Den har inspirerat pedagoger under många decennier. Genom att ställa frågor till den studerande hittar hon svaren inom sig och får träning i att reflektera och analysera. Postman och Weingartner (1976) ville genom *frågemetoden* träna de studerande att ställa frågor och därigenom stimulera reflexion och ett självstyrt lärande. Inom socialt arbete används *systemisk intervjumetodik* (Tomm, 1989) för att stimulera eftertanke, reflexion och medvetenhet hos klienter och patienter. Synsättet innebär en grundläggande tilltro till att människan är en självständigt tänkande, kännande och handlande varelse som har förmåga att utvecklas och fatta egna beslut och att utvecklas i samspel med jämlikar (en *subjektsyn*).²

Det traditionella paradigmet vilar på en linjär epistemologi och första ordningens cybernetik (se Boscolo, m.fl. 1987), vilket innebär att läraren ses som en neutral och utanförstående expert. Lärandeparadigmet vilar istället på en cirkulär epistemologi och på andra ordningens cybernetik, som innebär att observatören är en del av det observerade systemet och påverkar det. Därmed är objektivitet inte möjligt (Olsson, 2000). Läraren ses som en del av lärandemiljön och lär själv i lärandeprocessen. Lärare och studerande undersöker tillsammans, reflekterar tillsammans och påverkar tillsammans lärandet. Båda har ansvar för processerna. Lärarens ansvar är att skapa lärandemiljöer som stimulerar och underlättar den studerandes lärande. Den studerande ansvarar för sitt eget lärande. Lärandet sker i samspel mellan den lärande, medstuderande, lärare och lärandemiljö och grundar sig på ett systemiskt synsätt.

Det är den studerandes *lärandeprocesser* som är fokus för undervisning och kursplanering. Många använder det utvidgade begreppet *konstruktivistiskt lärande* för att synliggöra att det inte handlar om att experter förmedlar den sanna kunskapen. Istället arbetar lärare/handledare och studerande tillsammans för att konstruera kunskaper och stimulera lärandeprocesser. Barr och Tagg (1995) som publicerat en ofta refererad artikel om det pedagogiska paradigmskiftet beskriver processen som att undervisning ska ge möjlighet att "*framlocka, dra fram studerandes upptäckter och konstruktion av kunskap*" (se bilaga). Det gäller att skapa meningsfulla och inspirerande lärandemiljöer. Undervisning behöver inte genomföras bara i lärosalar. Tvärtom ingår studiebesök, forumteater, tillrättalagda undervisningsspel, rollspel, auskultationer, projektstudier, aktionslärande, fältförlagda studier och praktikerfarenheter som självklara moment i studierna. Vid mitt studiebesök i Maastrich, det Problembaserade lärandets, PBL, centrum i Europa, sa en lärare: "*Vi bryr oss inte om hur de studerande lär sig. Huvudsaken är att de lär sig.*" Studierna är målorienterade, problembaserade, projektorienterade, tvärvetenskapliga och färdighetsbaserade. Pedagogiska förhållningssätt som Problembaserat lärande (Egidius, 1991, Kjellgren, Ahlner, Dahlgren & Haglund, 1993) och Casemetodik (Kjellén, Lundberg & Myrman, 1994) grundar sig vanligtvis i lärandeparadigmets kunskapssyn. Tidigare erfarenheter från arbete och liv görs ofta till

² Sen texten skrevs har begreppet "coaching" blivit alltmer använt. Att coacha en person innebär också att hjälpa denna att hitta sina resurser och sätta mål bland annat med hjälp av stödjande och klargörande frågor.

föremål för reflexion och kopplas till teoretiska och vetenskapliga diskussioner för att ge möjlighet att förankra nya kunskaper i gamla. Det är dock inte helt självklart. Arfwedsson (i Ollén, 1978) varnade och antydde att ”projektinriktning” kan vara lika dålig som den traditionella undervisningen:

... kanske är det inte någon revolution, bara en ny raffinerad yttring av pedagogiskt förtryck, ett effektivare sätt att få elever att jobba, och en modernare form av dimbildning kring det lika orubbat kvarstående förhållandet att eleverna ändå manipuleras i den riktning maktavarna vill? (a.a. sid. 8).

Det gäller således att inte falla för fagra och ytliga ord, utan förhålla sig granskande kritisk även till inslag som verkar vila på lärandeparadigmets grundvalar.

Makarna Björn och Helena Magnér (1976) skiljde mellan *internaliserade* och *erfarenhetsbaserade* kunskaper. De internaliserade kunskaperna är inte bearbetade, kritiskt reflekterade eller förankrade i den egna personligheten. Fördomar hör hit. De erfarenhetsbaserade kunskaperna påverkar värderingar och attityder på ett djupgående plan. De pedagogiska arbetssätt som ligger inom ramen för lärandeparadigmet stimulerar vanligtvis de processer som leder till erfarenhetsbaserade, djupinriktade och holistiska kunskaper (se även Marton, Hounsell & Entwistle, 1986; Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö, 2006).

Pedagogiska begrepp som synliggör paradigmet

Det finns enskilda pedagogiska begrepp som synliggör paradigmatiska kontroverser. I min text ovan har jag omväxlande använt begreppen *elev*, *student* och *studerande*. Den vaksamme läsaren har kanske märkt att jag använt begreppen ”elev” och ”student” när det gäller förmedlingsparadigmet samt när jag citerat andra författare som använt begreppen (vilket var vanligt för oavsett vilken kunskapsyn man hade), medan jag använt ”studerande” när det gäller lärandeparadigmet. Begreppet ”elev” kommer från latin och betyder ”att lyfta upp (i höjden), höja, resa”. Det betyder också ”förringande”. Engelskans ”elevator” betyder hiss. Läraren lyfter upp, höjer, elevens kunskapsnivå genom att förmedla sina färdigbearbetade och färdigstrukturerade kunskaper. Eleven ”gapar och sväljer”. En student är ju en person som tagit studentexamen (gymnasieexamen). En studerande på högre utbildning är visserligen oftast en student, men bör isåfall vara *en studerande student*, en person som aktivt studerar, reflekterar, tränar och lär. Begreppet *studerande* synliggör intentionerna hos högre utbildning.

Ett par andra paradigmatiska begrepp är ”*inläring*” kontra ”*lärande*”. Inläring ger associationer till att kunskapen finns där utanför och måste pluggas in, bankas in, stoppas in, sväljas. Lärande däremot ger bilden av en process som pågår inom den studerande i mötet med omgivningen. Orden *klassrum* istället för *lärosal* eller *lärandemiljö* och *klass* istället för *undervisningsgrupp* eller *studiegrupp* skapar tankefigurer som ger associationer till den gamla pluggskolan, med läraren som experten och eleverna som passiva lyssnare.

När vi säger att vi ska ”*rätta tentor*” så ger det bilden av att kunskaper är rätt eller fel, vilket kanske är realistiskt i matematik men inte i socialt arbete. Begreppet ”*bedöma*” borde vara mer adekvat när vi granskar examinationer. Begrepp konstruerar verklighet.

Socialarbetarutbildningen

Inom socialarbetarutbildning finns det en mycket lång tradition av pedagogiska diskussioner som synliggjort olika typer av kontroverser, alla dock inte av paradigmatiskt karaktär. Det har ofta handlat om vilka kurser och ämnen som bör ingå i utbildningen, kopplingen mellan teori och praktik, kopplingen mellan den vetenskapliga skolningen och yrkesförberedelsen samt om ”*verklighetsförankring*” (Högskoleverket 2000, 2003a, 2003b). Ibland har det också handlat om hur de studerande lär sig. Redan år 1947 diskuterade ”*the grand old social work lady*”

Bertha Reynolds (1947) hur socialarbetarstuderande lär sig och presenterade en teoretisk modell som fortfarande är relevant och användbar (se Killén Heap, 1986).

Ett exempel på en kontrovers som inte behöver vara paradigmatiske är ämnesvalet i socialarbetarutbildningen. Utbildningen startade som tidigare nämnts med *Institutet för socialpolitisk och kommunal utbildning och forskning (Sopis)* år 1921 (och blev Socialhögskola 1964). Den befann sig under de första cirka 40 åren i en korseld mellan behovet av att utbilda ämbetsmän för offentlig förvaltning (oftast män som behövde statskunskap, samhällsekonomi och praktisk förvaltningskunskap) och att utbilda professionella socialarbetare för mötet och arbetet med samhällets utsatta medborgare (oftast kvinnor som behövde psykologi, social metodik och samtalsmetodik) (se Hellertz, 1999).

I och med akademiseringen av ämnet socialt arbete från 70-talet och framåt handlade kontroverserna mer om behovet av att vetenskapliggöra ämnet socialt arbete å ena sidan och att utveckla en utbildning som är professionsförberedande, som lägger grunden för ett professionellt socialt arbete å andra sidan. Den senaste diskussionen under 2000-talet handlar mycket om *kunskapsbaserat socialt arbete*, vilket innebär att det sociala arbetets praktik bör vila på vetenskapligt utvecklad teori och vetenskapligt utvärderad praktik.

I det här avsnittet kommer jag att försöka beskriva de båda pedagogiska paradigmen inflytande över socialarbetarutbildningen i Örebro genom åren och visa att den ibland dominerats av det ena och ibland av det andra paradigmet, i vissa fall av båda samtidigt. Jag kommer också att reflektera över konsekvenserna av de båda paradigmen för de studerande och deras lärande.

Intentioner med Socialhögskolorna

Socialhögskolan i Örebro startade år 1967. I den förordning som presenterades 1964 (SFS 1964:538) där riktlinjerna för socialhögskolorna drogs upp fanns inga uttalanden om hur undervisning eller examinationer skulle gå till. Ulla Sjöström studerande i sin doktorsavhandling *"En förändringsprocess speglad i tjugosex människor - Intentioner och värderingar bakom undervisnings- och examinationsformer"* (Sjöström, 1980) vilka officiella intentioner som låg bakom skapandet av utbildningen. Hon redovisar den stora bristen på intresse för undervisningsfrågor i de formella dokumenten. Det var i huvudsak utbildningens *innehåll* som fokuserades.

År 1970 lägger Universitetspedagogiska utredningen, UPU, fram en rapport om *"Den akademiska undervisningen"* (UPU, 1970). Egentligen var det enligt Sjöström endast den som tydligt uttalade sig när det gällde de pedagogiska frågorna. Den slog fast att syftet med undervisningen var att *"skapa så gynnsamma inlärningstillfällen som möjligt för de studerande, antingen detta sker genom lärarledd undervisning eller genom självstudier"* (sid. 66). Utredningen menade också att lärarens roll borde *"ändras i riktning mot handledning av studenternas inlärning"* (sid. 74). Utredningen tog klart ställning för den aktivt kunskapsökande och mot den passivt mottagande eleven. *"Det är eleven som lär sig och inte lärare som lär eleverna och denna process underlättas ju aktivare de studerande bearbetar stoffet"*, betonar man (sid. 67).

UPU gick långt i sina förslag till utveckling av studerandeaktiverande former. Studiegruppen skulle arbeta självständigt parallellt med lärarledd undervisning. Gruppen skulle förbereda undervisningstillfällena och bearbeta kunskapsstoffet. Även om UPU hade sitt fokus på gruppen betonade utredningen vikten av att individuella moment skulle ingå, bland annat i form av skriftliga framställningar (sid. 64). UPU menade att *"målet på den akademiska nivån i första hand inte är att inhämta vissa fakta utan att få färdighet i att kritiskt pröva och behärska begreppssystem, principer och metodiska problem"* (sid. 66). Utredningen menar exempelvis att den traditionella föreläsningen bör användas sparsamt och ge plats för seminarieövningar, lektioner och gruppundervisning. Sjöström (1980) konstaterar

att UPU:s intentioner kom att till stora delar överensstämma med den grupporienterade studieformen som kom att införas i Örebro.

1968 års utbildningsutredning, U68 (SOU 1973:59) uttalade sig främst om utbildningens dimensionering, organisation och lokalisering. Den gav inte något nämnvärt utrymme för frågan om undervisningsformer eller examinationsformer. Dock rekommenderar utredningen att "varje kurs inleds med en diskussion kring mål och innehåll samt hur de i kursen medverkande lärarna kan bidra med sitt ämnesområde vid behandlingen av olika problemområden" (sid. 284). Den tryckte hårt på utbildningens yrkesförberedande karaktär med hänvisning till arbetsmarknadens krav. Den uttalade sig på ett sätt som visar att de såg eleven som mottagare av kunskap och menade att eleven måste ges möjlighet att ställa frågor. I övrigt såg man inte eleverna som aktiva kunskapssökande eller som resurser i den egna utbildningen, menar Sjöström (1980). U68 angav tre kategorier av mål som, enligt Sjöström, kan ha fått en konfliktfylld inverkan på undervisningspraktiken, nämligen "yrkesutbildning, allmänbildning och personlighetsbildning" (Sjöström, 1980, sid. 59). Personlighetsbildningen handlade om "kritiskt tänkande", "självständighet, samarbetsvilja, frihet från auktoritetstro och förståelse för grundläggande demokratiska principer" (UPU, 1970, sid. 24). Utredningen ifrågasatte om dessa mål kunde uppnås inom ramen för en traditionell, hierarkiskt uppbyggd universitetssituation.

Akademien och därmed också socialarbetarutbildningen, som ju blev en del av den akademiska organisationen år 1964, genomsyrades av de traditionella synsätten vilka bland annat framfördes av 1955 års universitetsutredning, SOU 1957:24, *Den akademiska undervisningen* (ref. av Sjöström, 1980). I den fastslogs att högre utbildning måste vara effektiv, att studietiden skulle förkortas och att studieavbrotten skulle bli färre.

Övriga utredningar och dokument som Sjöström analyserade i sin avhandling berörde inte heller undervisningsformer eller examinationer.

I belysning av dagens Bolognadiskussioner om lärandemål är Riksrevisionsverkets, RRV:s, rapport *Socionomutbildningen* (RRV, 1976) ett intressant dokument. Jag citerar:

Måldiskussionen är viktig, eftersom den blir avgörande för hur man skall välja utbildningsinnehåll (t.ex. olika delkurser, typ av litteratur, inslag av färdighetsträning, tonvikt på teori, slag av teori) och utbildningsformer (t.ex. självstudier, arbete i grupp, föreläsningar, studiebesök etc.) (RRV, 1976, sid. 37)

RRV är dessutom den enda instans vars dokument Sjöström analyserar som verkar vara medveten om *sambandet* mellan undervisningsformer och examinationsformer. Till och med Universitetspedagogiska utredningen behandlar de två momenten var för sig. Den verkar inte ha reflekterat över den då begynnande forskningen om hur examinationsformerna styr de studerandes sätt lära, trots att den framstående pedagogiske Göteborgsforskaren, Ference Marton, bidrog till utredningen (se Marton, 1967).

I denna korskod av intentioner, målbeskrivningar och visioner växte socialarbetarutbildningen fram under 60- och 70-talen, både innehållsmässigt och pedagogiskt. Psykologen Lars-Eric Uneståhl, som var en av de första som anställdes vid Socialhögskolan, berättar i en intervju att han inte kan erinra sig att det förekom några pedagogiska diskussioner i lärarkollegiet under de allra första åren. Undervisningen byggde i huvudsak på föreläsningar och skrivsalsentor.

Forskningsanknytningen

Utredningen *Sociala linjens utbildning*, SLU, kom att påverka både innehåll och pedagogik påtagligt. Utredningen tillsattes år 1974 och presenterades år 1976. Förutom utredningens förslag om utbildningslinjer och organisering av utbildning togs nu frågan om forskningen på

allvar upp. SLU-utredningen omfattade två huvudmål: *arbetsfältssanknytning* och *forskningsanknytning*. Arbetsfältssanknytningen bröts ner i tre delmål: ökad integration mellan olika teoretiska moment, ökad integration mellan teori och praktik samt återkommande utbildning (Sjöström, 1980, sid. 61). Forskningsanknytningen skulle leda till att socionomen förväntades utveckla färdigheter i att kritiskt ta del av forskningsrapporter, kunna delta i forsknings- och utvecklingsprojekt i anslutning till ordinarie arbetsuppgifter samt kunna gå vidare till forskarutbildning.

För socionomutbildningen innebar SLU-utredningen förändrade kurser. De traditionella ämnesbeteckningarna togs bort på nationell nivå och ersattes med tvärvetenskapliga blockbeteckningar (se Hellertz, 1979). Eftersom Högskolan i Örebro valde en institutionell organisering som innebar att socialarbetarutbildningen kom att delas upp på flera institutioner, så kom ämnena att även fortsättningsvis att forma kurserna. Det var respektive ämnesinstitutioner som bestämde innehåll och pedagogik i sina egna kurser och ämnesgruppen i socialt arbete hade svårt att påverka detta.

Lisbeth Johnsson (1990b) varnade för att akademiseringen skulle komma att medföra problem för undervisningens praktik i och med att forskningen värderades mycket högre än undervisningen och att lärare därmed hellre forskar än undervisar, eftersom det ger högre status. Det riskerar att innebära att undervisningen kan komma att skötas av oerfarna och orutinerade lärare, varnade hon.

Pedagogisk debatt

Undervisningen i Örebro blev redan tidigt under 1970-talet föremål för en intensiv pedagogisk debatt där de två pedagogiska paradigmen jag inledningsvis beskrev, konfronterades med varandra, vilket kom att leda till en radikal, ja faktiskt en revolutionerande förändring av undervisningen.

Ulla Sjöström, som var lärare i psykologi under många år, var mycket aktiv i den förändringsprocess som kom att ske. Som tidigare nämnts beskriver och analyserar hon i sin doktorsavhandling i pedagogik (Sjöström, 1980) de intentioner, processer och målkonflikter som styrde förändringen av undervisningsformerna från traditionella till ”*grupporienterade*”. Sjöström studerade de dokument och texter som på något sätt låg bakom samt beskrev den pedagogiska förändringsprocessen under åren 1966-1977, protokoll från olika typer av möten och sammankomster, studieplaner, verksamhetsberättelser samt elevkårens tidning *Pettersson*, som under många år gavs ut av Örebro studentkår. Hon studerade förordningar och utredningar, dokument och beslut på regerings- och riksdagsnivå, SOU och andra officiella dokument. Dessutom intervjuade hon tjugofem personer, några lärare, en styrelseledamot i högskolestyrelsen samt några studerande, både de som var positiva till förändringsprocessen och de som var kritiska.

Hon beskriver undervisningssituationer som å ena sidan *tekniskt-instrumentella* (som vilar på den människo- och kunskapssyn som lägger grunden för förmedlingsparadigmet) och å andra sidan *dialektiskt-frigörande* (som utgör grunden för lärandeparadigmet). I huvudsak menar Sjöström att kritikerna av det grupporienterade arbetssättet förhöll sig tekniskt-instrumentellt i sin syn på de studerandes lärande, medan förespråkarna i större utsträckning förhöll sig dialektiskt-frigörande. Den tekniskt-instrumentella relationen mellan lärare och elev kännetecknas enligt Sjöström av en *subjekt-objektrelation* medan den dialektiskt-frigörande kännetecknas av en *subjekt-subjektrelation*. Hon menar att synen på lärande har sin grund i människosynen. Eftersom de pedagogiska diskussionerna inte tog tag i dessa grundläggande synsätt så vilade förändringsbesluten på en alltför ytlig nivå och bäddade därmed enligt Sjöström för motsättningar när det gällde undervisnings- och examinationsformer.

Rösterna för kravet på en förändring av pedagogiken hördes tidigt i utbildningen. I tidskriften *Pettersson*, beskrev en studerande redan år 1969, d.v.s. kort efter utbildningens start, undervisningen som ”*passiviserande*” (Sjöström, 1980, sid. 75). Sjöström beskriver att det redan tidigt organiserades mycket väl besökta stormöten där undervisningsformerna livligt diskuterades. I nästan varje nummer av *Pettersson* under åren 1970-1973 fanns det något inlägg om undervisnings- och/eller examinationsformerna. Rösterna blev allt högre under de kommande åren. Både studerande och lärare inspirerades och påverkades av händelserna i världen. Studentupproret i Paris år 1968 inspirerade studentgrupper och lärare över hela världen och en världsomspännande pedagogisk debatt fördes. Både i Europa och i USA gick den pedagogiska debattens vågor höga (Boyer 1990, 2001). Nya studentgrupper, ”arbetarklassens barn”, kom till högre utbildning, bland annat på grund av ett förändrat studiemedelssystem, ett system som var tänkt att gynna dessa nya grupper av studenter från studieovana miljöer. Allt detta påverkade synen på undervisningen.

På studentkårens styrelsemöte i maj 1974 (Studentkåren, 1974) informerades att några studerande startat en aktion för att få förändring till stånd. En grupp studerande hade under samma vår besökt Roskilde universitet i Köpenhamn, där man redan arbetade ”*tvärvetenskapligt, problemorienterat samt grupporienterat*” (Sjöström, 1980, sid. 82). Studierna där utgjordes i huvudsak av projektarbeten, som utfördes i grupp. Läraren fungerade som konsult och handledare. Det skedde en kontinuerlig utvärdering av arbetet av lärare och studerande tillsammans. Läraren ålades att skriftligt motivera underkännande och även precisera kraven för godkänt. Betygsskalan hade två grader (Sjöström, 1980, sid. 83). På majmötet skrev man enligt protokollet en resolution som innehöll följande krav:

1. Mer verklighetsförankring istället för bara abstrakt modellanalys (samhällsekonomin).
2. Mer problemorientering och kritiskt tänkande istället för bara korvstoppling.
3. Mer utrymme för elevinitiativ istället för bara lärarauktoritet och passivering.
4. Elevansvar istället för kontroll.
5. Att varje klass i samråd med läraren lägger upp respektive kurser, med avseende på kurslitteratur, undervisningsform och tentamensform. (Studentkåren, 1974)

Ulla Sjöström berättar att hon hösten 1974, vilken var hennes första termin som lärare, tog initiativ till ett *Pedagogisk Forum* för lärarna. Forumet träffades två timmar var fjortonde dag, en tid som frilades från undervisning och vars syfte var att diskutera arbetsformerna och samarbetet mellan lärarna. Både studerande och lärare engagerades dessutom i studiecirklar för att diskutera undervisnings- och examinationsformer. Man använde sig bland annat av Lilian Levins m.fl. (1974) *Kunskap – Insikt – Frigörelse* samt Knud Illeris (1974) *Problem- och deltagarstyrd undervisning* som underlag för dessa diskussioner.

Sjöström förändrade sina egna undervisningsformer. Hon beskriver:

Arbetet var upplagt på sammanhållna arbetsgrupper, obligatorisk närvaro, obligatorisk inläsning av litteratur till varje lektion, elevförberedda lektioner, där mina bidrag skulle komma som svar på sådant som eleverna efterfrågade samt examination i form av gruppdiskussioner. Entusiasmen och arbetsglädjen var både för min egen del och bland många av eleverna mycket stark och detta blev ytterligare en betydelsefull upplevelse för mig (Sjöström, 1980, sid. 128).

Resultatet av de studerandes Köpenhamnsbesök och de debatter som fördes i Örebro blev att undervisningsformerna kom att förändras mycket snabbt.

Grupporienterad undervisning

1974-12-16 beslöt dåvarande utbildningsnämnden ”*enhälligt*” (Sjöström, 1980, sid. 86) en rekommendation om utveckling socialarbetarutbildningen. Man rekommenderade:

... en övergång till grupporienterad utbildning genomförs enligt följande modell:

1. tyngdpunkten av kursen ligger på arbete i studiegrupper om 4-6 elever,
2. delmålsättning och konkreta arbetsformer bestäms gemensamt av lärare och elever vid kursens början inom ramen för gällande tim- och studieplaner,
3. lektionerna är obligatoriska och används för problem- och metoddiskussioner och i förekommande fall föreläsningar och grupparbeten kring sådant som aktualiserats i studiegruppernas arbete, varvid läraren fungerar som handledare och expert,
4. studiearbetet utvärderas kontinuerligt en gång i veckan eller var fjortonde dag både vad beträffar arbetsmetodik och kunskapsinhämtandet,
5. examinationen bör samordnas med undervisningen varvid sluttentamen bör undvikas. (Utbildningsnämnden, 1974)

Avsikten enligt utbildningsnämnden var

... att komma ifrån den traditionella undervisningssituationens nackdelar: passivisering, osjälvständighet, mekanisk inläring, auktoritär lärare-elev-relation, konkurrensmentalitet. I stället bör undervisningssituationen ge rum för samverkan mellan eleverna, så att dessa gemensamt tar ansvar för ett aktivt kunskapsinhämtande och lektionerna används för bearbetning och verklighetsanknytning av inläst material med lärare som handledare och konsult. (Sjöström, 1980, sid. 20).

Utbildningsnämnden skriver även:

Undervisningen bör leda till självständighet, relevans för det framtida yrket, utveckling av elevernas förmåga att diskutera, hjälp till inlärandet av kurslitteraturen, samarbete, skapa sociala kontakter, ge faktakunskaper och teoretiska kunskaper och stimulera eleverna till att läsa vidare på egen hand. (Utbildningsnämnden, 1974)

Samtidigt infördes en introduktionsvecka. Syftet med den var i huvudsak att de studerande skulle lära känna varandra, bli medvetna om gruppdynamik och lära sig fungera i grupp samt att de skulle bearbeta den traditionella, auktoritära lärare-elev-relationen (Sjöström, 1980, sid. 85).

Experimentet kom av sig

Sjöström (1980) som intervjuat både lärare och studerande som ställt sig kritiska till förändringsprocessen och de som var förespråkare, sammanfattar deras uttalanden. De kritiska lade stor vikt vid faktakunskaper i undervisningen. De såg läraren som expert och ansvarig för kunskapsförmedlingen. De ville ha examinationsformer som *"bevis för att sådana kunskaper inhämtats"* och de ville inte ha en arbetssituation *"som kräver mer av en"* (sid. 129). Detta gällde både lärare och studerande. För läraren i form av arbete och engagemang och för den studerande i form av arbetstid, genomarbetning av studiematerial samt ansvarstagande för det egna lärandet. Behovet av att kontrollera att de studerande inhämtat faktakunskaper var större hos de lärare som ställde sig kritiska till förändringen än av förespråkarna. De som verkat för förändring såg människan som ansvarig och *"förmögen att styra sitt liv utan yttre kontroll"* (sid. 224). De formulerade det som att människan i alla situationer skall vara och förbli ett subjekt i en aktiv process och att varje människas liv är värdefullt och därför skall göras meningsfullt. De som var kritiska till den pedagogiska förändringsprocessen menade istället att *"människor är i behov av ledning och kontroll"* (a.a. sid. 224). De kritiska betonade också vikten av den individuella friheten att slippa anpassa sig efter andra.

Oenighet bakom definitioner av grupporientering

Ulla Sjöström finner i sin forskning att det fanns outtalade skillnader i intentioner och värderingar bakom beslut och faktiskt genomförande. Genom att intentionerna var just outtalade och ofta omedvetna kom de att påverka förändringsprocessen på ett okontrollerbart sätt. En enkät som genomfördes bland lärarna under höstterminen 1976 bearbetades av Lars Owe Dahlgren (numera professor i pedagogik vid Linköpings universitet). Han konstaterade att det enda som var gemensamt för hur de involverade lärarna definierade ”grupporienterad utbildning” är ”att någon, några eller alla faser av utbildningen försiggår i mindre grupper” (Dahlgren, 1977, sid. 2). Dahlgren urskiljer tre typer av definitioner i svaren:

- A. En *kvalificerad* definition innebärande att lärare/elevgrupper, alternativt enbart elevgrupperna (med läraren som konsult/handledare), *ansvarar för* planering, genomförande, examination och utvärdering av arbetet.
- B. En *modererad* definition innebärande att elevgrupperna är *delaktiga* i planering, som sker inom vissa ramar, *kan påverka* genomförandet och har *inflytande* över examinationen och utvärderingens former.
- C. En *reducerad* definition innebärande att elevgrupperna bereds möjlighet att *ytra sig* över ett planeringsförslag, i grupper får arbeta med i stor utsträckning *förelagda* uppgifter samt därefter *blir* examinerade.” (Dahlgren, 1977, sid. 2)

Sjöström (1980) konstaterade att endast kategori A var förenlig med det dialektiskt-frigörande arbetssättet, ett synsätt hon också beskrev som ”humaniserande”. I viss mån öppnade även kategori B för detta, medan kategori C innebar en tekniskt-instrumentell undervisnings-situation.

Utvärderingar av det grupporienterade arbetssättet genomfördes. Det var en total enighet om att den grupporienterade undervisningsformen hade vissa fördelar framför den traditionella, men det var som ovan angivits inte möjligt att hitta någon som helst enhetlig innebörd i begreppet ”grupporienterad”. Tillämpningen skiljde sig från lärare till lärare. Sjöström konstaterade också att det under perioden skedde en glidning tillbaka mot en alltmer teknisk-instrumentell inriktning. ”*Krafter verkade i förtingligande riktning*” (Sjöström, 1980, sid. 213). Både Sjöström och Dahlgren konstaterar att valet av begreppet ”grupporienterad” var olyckligt. Det innebar att det centrala i förändringen, de studerandes eget ansvarstagande, det aktiva kunskapssökandet, det kritiska tänkandet och problemorienteringen blev osynliggjort. Diskussionen kom att handla om att man kunde gömma sig i gruppen och låta bli att lära sig något. Om man valt ”tvärvetenskaplig” eller ”projektorienterad” istället, hade utvecklingen sannolikt sett annorlunda ut.

Mina erfarenheter

Jag var själv studerande under åren 1974-1979 och deltog i diskussionerna och förändringarna. Jag minns min första termins (höstterminen 1974) tentor i skrivsal tillsammans med massor med studentkamrater, tentor som ofta var flervalfrågor med 1x2-svar och i huvudsak fakta- och minnesbaserade. Jag hade då läst två betyg sociologi (som motsvarar dagens 40 poäng) under ett år på Stockholms universitet och var redan luttrad och besviken på högre utbildning och i synnerhet på examinationsformerna, men jag ville väldigt gärna bli socialarbetare. Jag tillhörde därför dem som inspirerades av och trivdes mycket bra med den grupporienterade undervisningsformens aktiva och ansvarsfulla arbetssätt. Vi arbetade hårt och engagerat, både med det kursmaterial som ålades oss och med kritisk alternativlitteratur, som underlag för de diskussioner vi förde i lärosalen. Men vi hade lärare som inte kunde hantera situationen. Jag minns särskilt en lärare som kom in vid kursstart, slängde sin föreläsningspärm på bordet och sa: ”*Jaha ni vill ju bestämma hur det ska vara, bestäm då!*” Det ledde naturligtvis till att ångestnivån blev så hög att han fick köra sina

föreläsningar som han brukade göra. Vi som studerande hade ju inte heller någon träning. Vi hade behövt lärare som hade kompetens att ta ansvar för sin pedagogiska ledarroll. Det finns många berättelser om hur studerande kunde bemöta lärare under den här tiden och hur lärare kunde bemöta de studerande. Ett exempel är Bertil Persson som undervisade i sociologi under många år. Han beskriver sina upplevelser med en humoristisk glimt i blicken:

I begynnelsen kom jag in i lektionssalen och föreläste. De lyssnade andäktigt och skrev ner allt jag sa. Dan efter kunde de det utantill. Efter 'den falska revolutionen' kunde jag komma in och de mötte mig med: 'Vad har du för rätt att komma in och påstå detta? Vem har gett dig rätt att uttala dig?'

Varken lärare eller vi studerande fick någon professionell pedagogisk handledning eller utbildning i att arbeta grupporienterat. Lärarna fick inte heller tillfälle att reflektera mer djupgående om sin människosyn och kunskapssyn och dess konsekvenser för undervisning och lärande över huvud taget. Det Pedagogiska Forumets sammankomster var inte tillräckliga och dessutom deltog inte alla lärare. Kritikerna kom inte. Den grupporienterade undervisningsformen och introveckan började alltmer upplevas som "flummig".

Av förklarliga själ började kritiken mot "flumpedagogiken" växa sig allt starkare. Varken lärare eller studerande hade kunskaper eller erfarenheter att sätta mot kritiken och försvara förändringarna. Alla gav upp. Det traditionella förmedlingsparadigmets undervisningsmetoder och förhållningssätt smög sig successivt tillbaka. 80-talet och ekonomismens tidevarv var i antågande. Undervisningsgrupperna blev större och större. Antalet undervisningstimmar blev färre och färre. Under min studietid på 70-talet hade vi i genomsnitt cirka 12 lärarledda timmar per vecka. När jag började undervisa 1987 var vi nere i cirka 8 timmar. Idag, efter det att lärare enligt arbetstidsavtalet fick möjlighet att använda 30 % av sin arbetstid till administrativt arbete och kompetensutveckling är vi nere på cirka 5 timmar per vecka i genomsnitt för lärarledd undervisning. Det börjar bli en ohållbar arbetssituation eftersom kraven på högre kvalitet ständigt tvingar oss lärare till extrema insatser. Det pedagogiska utvecklingsarbetet har i princip omintetgjorts.

Spiken i kistan blev den tregradiga betygsskalan, som infördes sommaren 2001 på rektors beslut, trots att både fakultetsnämnden, studentkåren och större delen av ämnesgruppen i socialt arbete protesterade. Socionomutbildningarna i landet hade av tradition mycket länge haft en tvågradig betygsskala, bland annat för att stimulera samarbete och grupparbete. Nu var det tekniskt-instrumentella paradigmet till fullo återinfört. Lektionerna omvandlades under 2000-talet successivt till storföreläsningar för att frigöra resurser för seminarier och samtalsövningar. De skriftliga salstenorna som var absolut tabu under den progressiva grupporienterade perioden smög sig åter in i kurs efter kurs. Det var få som protesterade och kritikerna började betraktas som störande. Lugnet inträdde. Större delen av 80-, hela 90- och början av 2000-talet har gått i de traditionella spåren.

I min rapport (Hellertz, 1989) studerade jag samtliga C-uppsatser som lagts fram på Högskolan i Örebro under åren 1975-1988 som på något sätt tagit upp socialarbetarutbildningen till kritisk granskning. Det var 17 uppsatser. Kritiken i uppsats efter uppsats handlade om bristen på handledning av arbetsgrupperna, avsaknad av utbildning i grupporienterad undervisning, behov av självkänedom, exempelvis genom samtalsgrupper, önskemål om en mer relevant psykologiundervisning, bättre koppling mellan teori och praktik, bristen på verklighetsförankring, lärarnas brist på erfarenheter i praktiskt socialt arbete, bättre uppföljning av praktikterminerna, bättre integrering mellan ämnen och moment inom utbildningen samt ett förbättrat samarbete mellan lärarna. Efter 1988 har de studerande fortsatt att presentera liknande kritik i sina uppsatser. De studerande har i de flesta av dessa uppsatser lagt fram konkreta förslag till förändringar och förbättringar, men ingen har lyssnat.

Högskoleverkets utredningar (Högskoleverket 2000, 2003 a, 2003 b) påvisar samma brister och nu tvingas vi lyssna.

Förändringar måste förankras

Sjöström (1980) menar att de krafter som påverkar en förändringsprocess måste mötas öppet och konstaterar att

Om de människor som ställer sig kritiska till den angivna förändringsriktningen, hindras att uttrycka sig eller negligeras, innebär detta dessutom att de förtingligas. Därmed har redan förändringsprocessen upphört att vara en humaniserande process (Sjöström, 1980, sid. 239).

Ulla Sjöströms slutsats är att det pedagogiska experimentet på 70-talet misslyckades på grund av att de olika synsätt och motsättningar hos lärarkår och studentgrupper, som genomsyrade processen, inte blev föremål för en öppen dialog mellan de olika synsätten. Det nya fick inte en möjlighet att förankras på djupet. Den grupporienterade undervisningsformen byggde på en grundsyn på människan och på lärande som kännetecknar lärandeparadigmet. Problemet var att den människosyn och kunskapssyn som formar lärandeparadigmet inte var förankrat hos involverade parter. Varken lärare eller studerande gavs möjlighet att reflektera över sin människo- och kunskapssyn eller fick utbildning i hur man skulle arbeta enligt den grupporienterade pedagogiken. De hade själv inga förebilder eller egna undervisningserfarenheter att ha som utgångspunkt för sitt arbete. Det ledde till en "flumpedagogik" som skapade fler problem än den löste. Både studerande och lärare ville så småningom ha tillbaka den trygga struktur som kännetecknade det traditionella och välkända arbetssättet.

Akademisk professionsutbildning

Socialt arbete blev en akademisk disciplin år 1977. Under många år sen dess har kontroversen mellan den vetenskapliga skolningen och de professionsförberedande momenten märkts i diskussioner och utredningar. Denna kontrovers är dock inte enbart paradigmatiske. Paradigmen styr *sättet* att utbilda och bedöma lärande, val av undervisningsformer och examinationer, val av forskningsfrågor och av vetenskapliga metoder.

Under 80- och 90-talen har den akademiska skolningen vunnit alltmer terräng, ofta på bekostnad av de professionsförberedanden inslagen. Den handledda studiepraktiken har successivt fått stryka på foten, dels på grund av svårigheter att placera de studerande och dels på grund av att de teoretiska momenten krävde mer utrymme. Dessutom har det förekommit idéer om att den praktiska träningen inte tillhör teoriundervisningen på en akademisk utbildning utan ska genomföras på "praktikterminerna". Teori och praktik har under alla år fått olika kurser, vilket försvårat integreringen av den teoretiska analysen i och vetenskapliggörandet av det praktiska sociala arbetet. Vi var några som föreslog pedagogiska arbetssätt som skulle påminna om det praktiska sociala arbete som ska utföras, en *isomorf utbildning*, och som därmed skulle kunna underlätta integreringen av teori och praktik och lägga grunden för ett professionellt socialt arbete (Hellertz, 1987, Johnsson, 1990a, Askeland 1994). Flera studier visade att de studerande har svårt att överföra sina kunskaper och färdigheter från utbildning till arbetslivet (se exempelvis Dearn, 1999). Det var svårt att få gehör för dessa idéer.

På 80-talet skulle, enligt Björn von Sydows (1988) enmansutredning, ämnet socialt arbete synliggöras tydligare i A-, B- och C-kurser. Då omvandlades i Örebro en 20-poängs praktiktermin till en 10-poängskurs fältförlagda studier för att få plats för dessa teorikurser. Det vetenskapliga arbetssättet har successivt utvecklats och förstärkts under årens lopp. Vetenskapliga metodkurser har fått större tyngd och utrymme och kraven och kvaliteten på uppsatsarbeten har ökat (se exempelvis Dellgran & Höjer, 1999). Samtidigt har resursbristen

och prioriteringarna gjort att nödvändigt utrymme för laborationer och övningsmoment, för att de studerande ska kunna utveckla professionsspecifika färdigheter och kompetenser fått ge vika, trots att Sydowska utredningen förslög resursförstärkning för att stärka just dessa inslag.

Storföreläsningar lönsammare

Under senare delen av 90-talet och 2000-talet var och är storföreläsningar ett vanligt fenomen inom utbildningen. Dessa avsåg att lösgöra resurser för seminarier och projektstudier. I och med beslutet om tregradig betygsskala infördes även individuella examinationer i alla kurser, ofta skriftliga salstentor, för att vi lättare och mera rättssäkert skulle kunna bedöma individers prestationer. De studerande började fråga: "Vad kommer på tentan?" "Var hittar jag gamla skrivningar?", frågor som vi aldrig tidigare hade hört. Dessutom ökade lärarnas arbetsbörda markant genom att bedömningen av examinationer blev mer krävande. Dessa förändringar skedde utan resursförstärkning.

De studerandes fokus på individuella examinationer tog ofta överhanden över projektstudierna i grupp. Vi betonade vikten av att socialarbetare måste träna sig i att samarbeta, att lösa problem tillsammans, att bearbeta relationer inom arbetsgruppen och att stödja och underlätta för dem i gruppen som kom från studieovana miljöer och hade studiesvårigheter. I praktiken infördes den tregradiga betygsskalan examinationsmodeller som försvårade samarbete, som stimulerade ett individualistiskt och egocentrerat konkurrenständande. Alla kunde ju inte få VG. Det gällde att vara en av dem. Att få VG verkade ha blivit viktare än vad och hur man lär sig. I en artikel reflekterar Charlotte Silén, lektor och chef för den Pedagogiska enheten vid Hälsouniversitetet i Linköping, HU, samt Lisa Harryson, utbildningsansvarig för HU:s studentkår om inte den flergradiga betygsskalan egentligen innebär ett kvalitetshot. De menar att den gynnar en utveckling som stödjer en fragmentarisk syn på kunskap och "en inriktning på det som är lätt att mäta och gradera" (Silén & Harryson, u.å. sid. 2). De menar också att de studerande inriktar sig på att "ta reda på vad som kommer på tentan" och engagerar sig inte i sin egen kunskapsutveckling. En hel del forskning stödjer deras misstankar sen flera decennier tillbaka. Den klassiska studien inom detta område är Millers och Parletts (1974) där de utvecklade begreppet "cue-seeker" om den nämnda strategin.

Nu är det dags igen...

Lärandeparadigmet bankar åter på dörren (Bowden & Marton, 1998, Boyer, 1990, 2001). Denna gång kommer signalerna uppifrån. "Bolognaprocessen" pekar med stora handen (DS 2004:2, Reg.prop. 2004/05). Högre utbildning ska förändras. Grundtanken är i första hand inte en pedagogisk fråga utan istället att de europeiska högre utbildningssystemen ska harmoniseras så att de blir mer jämförbara och kompatibla. Rörligheten, jämförbarheten och anställningsbarheten mellan Europas länder ska underlättas. Även om huvudfrågorna i diskussionerna har varit betygssystemet, examensnivåer och ett förändrat poängsystem (från poäng till ECTS, European Credit Transfer System, högskolepoäng) så innebär Bolognaprocessen en *radikal pedagogisk förändring*.

Från och med höstterminen 2007 ska all akademisk utbildning i Sverige utifrån Bolognaprocessens intentioner formas så att den leder till *synliga kompetenser* och *mätbara lärandemål*. Texterna i kursplanerna kommer inte längre att ange vad *kursen ska ge* utan vad *de studerande ska kunna* när de lämnar kursen. Lärandemålen handlar förutom om kunskaper, även om färdigheter och värderingar. Examinationer ska utformas så att det tydligt går att bedöma och utvärdera både de studerandes kunskaper och färdigheter. Dessutom ska värderingar och förhållningssätt vara föremål för bedömning och examination.

Det är lärandeparadigmets grundläggande synsätt som genomsyrar Bolognas pedagogiska grundsyn även om det finns motstridande komponenter. Ett exempel på detta är just flergradig

betygsskala kontra lärandemål. Lars-Owe Dahlgren och hans medförfattare synliggör motsättningen (Dahlgren & Fejes, 2004). De menar att en flergradig betygsskala riskerar att ge lärarna mer arbete med betygsfrågor istället för med det pedagogiska utvecklingsarbetet. De tror också att de skriftliga examinationsformerna kommer att öka, ”*eventuellt med en renässans för flerfalsfrågor, med inriktning mot avgränsade faktafrågor*” (sid. 7). De menar att forskning visat att de studerande i större utsträckning fokuserar på betyg än på sitt eget lärande och att kvalitativa bedömningar försvåras med flergradiga betygssystem. Tendensen blir därför en kvantifiering av bedömningsformerna. Risken för att förtyligande av lärandet på bekostnad av ett djupinriktat och förståelseinriktat lärande är stor med flergradiga betygssystem, menar de. I slutändan blir ”*avnämarna lurade*” (sid. 7). Dessa tror att de sökande som har de högsta betygen också har de djupaste och mest omfattande kunskaperna. Författarnas slutsats är att flergradig betygsskala hotar kvaliteten i utbildningen istället för att höja den, vilket är de uttalade intentionerna.

Arbetet med att formulera adekvata och mätbara lärandemål kommer förhoppningsvis att synliggöra svårigheterna och kanske också att lösa problemen på sikt. Jag menar att de pedagogiska kunskaperna och erfarenheterna hos lärarkår och studerande avsevärt fördjupats sedan 70-talet. Begreppsapparaten synliggör tydligare att det är ett verkligt paradigmskifte på gång. Man skriver numera nästan aldrig ”elever” eller ”inläring” eller ”klassrum” längre. Istället används begrepp som ”studerande” eller ”studenter”, ”lärande” och ”lärandemiljöer”, ”självstyr”, ”livslångt” och ”flexibelt lärande”. Bolognaprocessens uttryckliga intentioner på relevanta *mätbara lärandemål* och *kompetensbaserade examinationer* lämnar, vad jag kan förstå, inte mycket till övers för tolkningar. De studerande ska förutom teoretiska och vetenskapliga kunskaper ha adekvata och relevanta *färdigheter* och *kompetenser* för den profession de förbereder sig för. De studerandes *värderingar* och *förhållningssätt* har också formellt blivit viktiga och ska vara föremål för bedömning. Bolognaprocessen kommer att leda till intressanta och utmanande pedagogiska diskussioner framöver.

Pedagogisk akademi

Det är mycket hög tid att pedagogiska kvalifikationer och kompetenser uppvärderas inom akademien och att lärare inspireras till att reflektera över sin egen människo- och kunskapssyn och dess konsekvenser för den egna undervisningen. Den tid är för länge sedan förbi när man kunde undervisa enbart med hjälp av expertkunskaper. Då blir sannolikt resultatet detsamma som för Prickens husse (se serien, sid. 4). Man lär ut, men de lärande lär sig inte. Kraven på pedagogiska färdigheter har länge ställts från studerandehåll. Numera måste varje lärare som vill bli anställd skaffa sig pedagogisk kompetens, även om kraven fortfarande är ganska små (5-10 poäng).

En diskussion som pågår på Örebro universitet, inspirerad av Lunds Tekniska Högskola, LTH, är att inrätta en *Pedagogisk akademi*. Syftet med den är att ge status åt den pedagogiska utvecklingen och det ska ges en tydlig signal om fokus på de studerandes *lärande*. LTH har tagit ställning och satsar på ”*en god undervisning utifrån ett lärande-perspektiv*” (LTH, 2005). Vårt universitet ställer sig positivt till detta. En arbetsgrupp vid Örebro universitet arbetar för närvarande på ett utvecklingsprojekt gällande pedagogiska karriärvägar på universitet (Lindberg, Strömberg & Åquist, 2006).³ Den föreslår bland annat att ”*Den meriterade läraren*’ bör tilldelas ett lönepåslag motsvarande det som ges till lektorer som

³ På *Örebro universitet* har man sen år 2010, efter ett mångårigt utvecklingsarbete av bland andra docent Ann-Cathrine Åquist, en pedagogisk kompetensstege baserad på pedagogisk skicklighet. Alla behöriga och tillsvidareanställda lärare har möjlighet att ansöka om att bli *Särskilt meriterad lärare*. En bedömningsgrupp bedömer ansökningshandlingarna utifrån särskilda kriterier som inspirerats av docentmeriteringen. Modellen har hämtats från Lunds Tekniska Högskola. Jag hade förmånen att få sitta med i den första bedömargruppen då tre av universitetets lärare blev bedömda som särskilt meriterade lärare.

befordras till docenter medan lärare som når upp till nivån 'Den etablerade läraren' tilldelas halva denna summa" (sid. 6). Tanken är att förstärka det pedagogiska utvecklingsarbetet på universitetet och ge detta en värdering jämförbar med det vetenskapliga arbetet.

Vilken framtid vill vi medverka till att skapa?

Ett grundläggande ställningstagande som vi alla som arbetar inom ramen för socialarbetarutbildning måste göra, handlar om frågan: "Vilka socialarbetare vill vi medverka till att utbilda?" "Vad behöver dagens och morgondagens socialarbetare kunna?" "Vem skall bestämma det?" I ett kapitel i NOPUS-antologin (Nordiska utbildningsprogrammet för utveckling av social service) *Empiri, Evidens, Empati* (Hellertz, 2005) reflekterar jag över dessa frågor. Inspirerad av mina studier av Ability-Based Learning enligt Alvernomodellen (Hellertz, 2004b) diskuterar jag vilka kunskaper och färdigheter som socialarbetare behöver utveckla. Frågor jag ställde var: Vilka kunskaper räcker det att känna till? Vilka kunskaper är viktiga att kunna och kunna använda? samt Vilka kunskaper och färdigheter är absolut nödvändiga, som en socionom inte klarar sig utan? Informationsmängden idag är så ofantligt stor att vi inte längre kan ge de studerande möjligheter att ta del av allt. Vi behöver ha prioriteringsdiskussioner i samband med diskussionerna om lärandemål. Vilka kriterier ska styra val av kunskaper och färdigheter?

En efterhängsen kritik mot socionomutbildningen är ju att de studerande "får för lite kunskaper om" missbruk, om etnicitet, om övergrepp mot barn, om våld mot kvinnor, om socialmedicinska problem, om psykiska sjukdomar, om hemlösa, om fattigdom, om sexuella avvikelser och om mycket mera. Det är dock inte möjligt att inom ramen för 3 ½ års studier ens ytligt snudda vid alla frågeställningar som är det sociala arbetets forskningsområde och praxisfält.

I Örebro har vi sedan många år en tradition att rent generellt istället träna de studerande att tänka teoretiskt och vetenskapligt, för att de ska kunna tillämpa sina färdigheter inom alla, eller åtminstone många, områden. Specialistkunskaperna måste var och en söka utifrån egna aktuella behov och problem. Vår intention är också att träna de studerande i att söka relevanta kunskaper vid behov. Flera av våra kurser är projektorienterade. Det innebär att inom ramen för en kurs om teorier och metoder i socialt arbete får projektgrupper fokusera på olika teman, exempelvis missbruk eller barn som far illa, och själva söka litteratur och forskning, undersöka och analysera projekttemat utifrån olika teorier och perspektiv samt redovisa inför undervisningsgruppen. I praktiken innebär det att hela undervisningsgruppen får ta del av och diskutera varandras projektteman. Detta är en mer levande och meningsfull studieform än om vi lärare skulle genomföra föreläsningar på respektive områden. De studerande får träna många färdigheter, exempelvis att uttrycka sig verbalt och tala inför andra, att skriva, att sortera, att prioritera, att strukturera och att systematisera. Det är vanligtvis hög kvalitet på dessa redovisningar.

Från första kursen och ofta under resten av utbildningen används anonymiserade fall från det sociala arbetets praktik, både på individ-, familj- och samhällsnivå för att ge de studerande möjlighet att träna tillämpning av teorier och perspektiv i analysen. För en mer studerandeaktiverande undervisningsmodell, som ska utveckla och träna färdigheter och förhållningssätt behöver dessa moment förstärkas och utvecklas avsevärt. En färdighet måste tränas. En eller två gånger är ingen träning. Därför behöver de färdighetsbaserade momenten vara en självklar del i alla kurser på alla nivåer som strimmar med en genomtänkt progression.

Under ett par år, 2002-2004, träffades representanter från landets socionomutbildningar för att diskutera kvalitetsutveckling av utbildningarna inom ramen för Socialstyrelsens projekt *Kunskapsutveckling inom socialtjänsten* (Alwall, 2004). Tre projekt skapades, ett med fokus på integrering mellan teori och praktik (där jag ingick), ett med fokus på den vetenskapliga

kvaliteten samt ett som granskade intentionerna med *personlig utveckling* och *professionsspecifik färdighetsträning*. Inom ramen för projektet som studerade integrering mellan teori och praktik låg vårt fokus på intressanta pedagogiska metoder som stimulerar och underlättar integrering. Bland annat redovisade vi goda pedagogiska exempel som redan nu används på de olika utbildningarna. Vi insåg att vi behöver lära av varandra och samarbeta om det pedagogiska utvecklingsarbetet, något som i skrivande stund ännu inte realiserats.

Utbildning för anpassning eller förändring?

I filmen *"Döda poeters sällskap"* finns en nyckelscen som gjorde starkt intryck på mig. Skolans rektor kallade upp den okonventionelle läraren John Keating (Robin Williams) på sitt arbetsrum. Rektorn frågade Keating vad han höll på med nere på skolgården då han lät pojarna (det var ett pojkinternat) marschera och klappa händerna. *"Det är en övning i att visa faran med anpassning"*, svarade Keating. *"Vi har en läroplan att följa. Om du ifrågasätter den kommer de också att göra det"*, säger rektorn. *"Jag trodde att de skulle lära sig att tänka själva"*, sa Keating. *"Absolut inte"*, fastslog rektorn, *"förbered dem för college!"*

Detta är en frågeställning som jag burit med mig i många år (Hellertz, 1989). Ska socionomutbildningen utbilda för människors anpassning till det rådande samhället? Anpassning av socialarbetare till en ja-sägande tystnadens kultur (Lundquist, 2001), där arbetsgivaren, kommunen, landstinget, staten, lägger ut uppdrag på socialarbetarna att anpassa medborgare till att "gilla läget", till tystnad, tålmod ('patient' betyder tålmodig) och lydnad ('klient' kommer från latin, 'cliencie', som betyder lydighet). Eller ska socionomutbildningen utbilda för förändring, för ett dialektiskt-frigörande synsätt och arbetssätt, både i förhållande till kunskap, till forskning, till samhällsfrågor och till arbetet med medborgare i behov av vägledning och stöd samt träna de studerande till ett livslångt och självstyrt lärande och kritiskt reflekterande? Både innehållet i utbildningen och sättet den genomförs på kommer att påverka detta ställningstagande. De komplicerade och etiskt krävande arbetsuppgifter som socionomer ställs inför idag och i framtiden kommer att kräva att de utbildar sig till självständiga, kritiskt reflekterande förändringsagenter som vågar delta i ett förebyggande och kritiskt granskande förändringsarbete. Universitetets uppgift måste vara att tillgodose detta behov.

Referenslista

- Alwall, Jonas (red)(2004) *Vägar till kvalitetsutveckling inom socionomutbildningen – Rapport från ett pedagogiskt utvecklingsprojekt*, Samarbetskommittén för Sveriges socionomutbildningar och Sköndalsinstitutet.
- Askeland, Gurid Aga (1994) *Studier och klientarbete - samam arbetsprocess?* Lund: Studentlitteratur.
- Barr, Robert & Tagg, John (1995) *From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate Education*, *Change*, Nov-Dec 13-25.
- Bligh, Donald A. (2000 a) *What's the use of Lectures?* San Francisco: Jossey-Bass Publ.
- Bligh, Donald A. (2000 b) *What's the Point in Discussion?* England, Exeter: Intellect.
- Boscolo, Luigi, Cecchin, Gianfranco, Hoffman, Lynn & Penn, Peggy (1987) *Systemisk familjeterapi enligt Milanomodellen*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Boström, Lena (2004) *Lärande & Metod*, Brain Books, doktorsavhandling.
- Bowden, John & Marton, Ference (1998) *The University of Learning – Beyond Quality and Competence in Higher Education*, London: Kogan Page Limited.

- Boyer, Ernest L. (1990) *Scholarship Reconsidered – Priorities of the Professoriate*, The Carnegie Foundation for the Advancement of teaching,
- Boyer (2001) *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*, The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, State University of New York, Stony Brook.
<http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>
- Dahlgren, Lars-Owe (1977) *Utvärdering av försök med grupporienterad undervisning vid Socialhögskolan i Örebro*, Örebro: Socialhögskolan I Örebro (stencil).
- Dahlgren, Lars-Owe & Fejes, Andreas (2004) *ECTS-skalan – att mäta eller mota lärande?* Bidrag till Högskoleverkets kvalitetskonferens – om kvalitets- och förbättringsarbete i högre utbildning.
- Dearn, John (1999) In Search of Graduate Capabilities in Milwaukee: The Alverno College Experiment, *HERDSA News*, Vol. 21. Nr 3, Nov.)
- Dellgran, Peter & Höjer, Staffan (1999) *Kunskapandets villkor och gestalt – En studie av uppsatser I socionomutbildningen 1977-97*, Socialstyrelsen, Centrum för utvärdering av socialt arbete.
- DS 2004:2 (2004) *Högre utbildning i utveckling – Bolognaprocessen i svensk belysning*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Egidius, Henry (1991) *Problembaserad inläring - en introduktion*, Lund: Studentlitteratur.
- Freire, Paulo (1972) *Pedagogik för förtryckta*, Stockholm: Gummessons.
- Freire, Paulo (1975) *Utbildning för befrielse*, Stockholm: Gummessons.
- Heap, Kari Killén (1986) *Handledning i socialt arbete*, Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hellertz, Pia (1979) *Provocerande pedagogik*, C-uppsats i psykologi och sociologi vid Högskolan i Örebro. Rapportserien 1979 B:1.
- Hellertz, Pia (1987) *Att bli flygg - Om "isomorfi" socialarbetarutbildning*, Högskolan i Örebro (doktorandpaper).
- Hellertz, Pia (1989) *Socialarbetarutbildningen - Utbildning för anpassning eller förändring? En kritisk granskning utifrån ett antal studentuppsatser vid sociala linjen vid Högskolan i Örebro*. Arbetsrapport från PU-projektet.
- Hellertz, Pia (1991) *Socialt arbete i ett didaktiskt perspektiv – Om undervisning i socialt arbete och dess konsekvenser för det psykosociala arbetets praktik*, paper, Göteborgs universitet.
- Hellertz, Pia (1999) *Kvinnors kunskapssyn och lärandestrategier?* Örebro universitet, doktorsavhandling.
- Hellertz, Pia (2000) "The Proof is the Performance", i *Kunskap, konst och kreativitet – om socialt arbete i praktiken*, Svenska Kommunförbundet.
- Hellertz, Pia (2004 a) *Paradigmskifte på gång?* Artikel publicerad bland annat på min hemssida, www.piahellertz.com/Pardigmskiften.pdf
- Hellertz, Pia (2004 b) *Färdighetsbaserat lärande enligt Alvernomodellen*, Örebro: Veje International AB.
- Hellertz, Pia (2005) Vad behöver socialarbetare kunna? – reflexioner utifrån ett köns- och lärandeperspektiv, i Ljunggren, Synnöve (red.) *Empiri – Evidens – Empiri – Nordiska röster om kunskapsutveckling i socialt arbete*, NOPUS: Nord 2005:5.
- Hodgson, Vivien (1986) Att lära av föreläsningar, i Marton, Ference, Hounsel, Dai & Entwistle, Noel, *Hur vi lär*, Rabén & Sjögren.
- Högskoleverket (2000) *Utvärdering av Socionomutbildningar*, rapportserien 2000:6R.
- Högskoleverket (2003 a) *Socialt arbete – En nationell genomlysning av ämnet*, rapportserien 2003:16R.

- Högskoleverket (2003 b) *Social omsorgsutbildning och socionomutbildning*, rapportserien 2003:29R.
- Illeris, Knud (1974) *Uplæg til en alternativ didaktik* (övers. Problemorienterad och deltagarstyrd undervisning – förutsättningar, planering och genomförande, 1976)
- Johnsson, Lisbeth (1990 a) *Att utbilda socialarbetare - En diskussion om förhållandet mellan utbildningsmodell och professionsmodell*, Göteborgs universitet: Institutionen för socialt arbete, Rapport 1990:3.
- Johnsson, Lisbeth (1990 b) Om akademiseringen av det sociala arbetet - en utveckling på gott och ont, *SSR-tidningen*, 11, 13-16.
- Kjellén, Bengt, Lundberg, Konrad & Myrman, Yngve (1994) *Casemetodik - En handbok om att undervisa och att skriva*, Högskolans Grundutbildningsråd och Nationellt Centrum för Casemetodik.
- Kjellgren, Karin, Ahlner, Johan, Dahlgren, Lars Owe & Haglund, Lena (red) (1993) *Problembaserad inläring - erfarenheter från Hälsouniversitetet*, Lund: Studentlitteratur.
- Kuhn, Thomas S (1992) *De vetenskapliga revolutionernas struktur*, Stockholm: Thales (orig. The Structure of Scientific Revolutions, 1962).
- Levin, Lilian, Lind, Agenta, Löfstedt, Jan-Ingvar & Sundén, Mikael (1974) *Kunskap-insikt-frigörelse – Tio inlägg om etablerad och alternativ undervisning i teori och praktik*, Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Lindberg, Owe, Strömberg, Thord & Åquist, Ann-Cathrine (2006) *Förslag till inriktning, utformning och tidsplan för utvecklingsprojektet Pedagogiska karriärvägar vid Örebro universitet*, 28 december 2006.
- LTH (2005) *LTHs Pedagogiska Akademi*, dokument från 2005-05-18.
- LTH (2006) hemsida om Supplemental Instruction, <http://www.si-mentor.lth.se/>.
- Lundquist, Lennart (2001) Tystnadens förvaltning, i Socialstyrelsen (2001) *Utan fast punkt – Om förvaltning, kunskap, språk och etik i socialt arbete*.
- Marton, Ference (1967) *Prov och evaluering inom en akademiska utbildningen*, UPU VI, Stockholm: Liber.
- Marton, Ference, Hounsell, Dai & Entwistle, Noel (1986) *Hur vi lär*, Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Marton, Ference, Dahlgren, Lars-Owe, Svensson, Lennart & Säljö, Roger (2006) *Inläring och omvärldsuppfattning*, Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- McKeachie, Wilbert J. (1999) *Teaching Tips – Strategiers, Research, and Theory for College and University Teachers*, New York: Houghton Mifflin Company.
- Miller, C.M.L. & Parlett, Malcolm (1974) *Up to the Mark - A Study of the Examination Game*, London: Society for Research into Higher Education.
- Merchant, Carolyn (1994) *Naturens död*, Eslöv: Symposion.
- Ollén, Bo (red.) (1978) *Att studera problem - tio exempel på projektarbete vid universitet, högskolor, folkhögskolor*, Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Olsson, Björn (2001) *Att torgföra vetenskap – Det vetenskapliga föredragets och populärföreläsningens teori, praktik och kultur*, Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, Ulf (2000) *Pedagogiska modeller för flexibelt lärande*, Karlstads universitet, rapport 2000:99.
- Reg.prop. (2004/05) *Ny värld – ny högskola*, Regeringens proposition 2004/05:162.
- Reynolds, Bertha Capen (1942) *Learning and Teaching in the Practice of Social Work*, New York: Farrar & Rinehart, Inc.

- Riordan, Tim (2004), dean på Alverno College, Milwaukee, Wisconsin, USA, personligt meddelande.
- RRV (1976) Riksrevisionsverkets revisionsrapport ”Socionomutbildningen”, Stockholm, stencil.
- SFS 1964:538 *Förordning om socialhögskolorna*, ur Utbildningsväsendets författningsbok 1976/77:3 (ref. av Sjöström, Ulla, 1980).
- Silén, Chrilotte & Harryson, Lisa (u.å.) *ECTS betygssystem i svensk högskola - ett kvalitetshot?* Paper, Linköpings universitet.
- Sjöström, Ulla (1980) *En förändringsprocess speglad i tjugosex människor – Intentioner och värderingar bakom undervisnings- och examinationsformer*, Lund: Akademitlitteratur – doktorsavhandling.
- SOU 1973:59, Högskoleutbildning U68 Betänkande av 1968 års utbildningsutredning
- Studentkåren (1974) Styrelsmötesprotokoll från 1974-05-09 samt från sektionmöte den 1974-05-16)
- Tomm, Karl (1989) *Systemisk intervjumetodik – En utveckling av det terapeutiska samtalet*, Stockholm: Marled.
- Utbildningsnämnden (1974) Protokoll från Högskolans i Örebro utbildningsnämnds sammanträde 1974-12-16.
- UPU (1970) *Den akademiska undervisningen*, Principbetänkande avgivet av universitetspedagogiska utredningen, UPU VII, 1970, Stockholm: Svenska utbildningsförlaget Liber AB, Universitetskanslersämbetets skriftserie 10.
- Wiiand, Towe (1998) *Examinationen i fokus - Högskolestudenters lärande och examination - en litteraturöversikt*, Uppsala universitet: Rapportserie från Enheten för utveckling och utvärdering, Rapport nr. 14.
- von Sydow, Björn (1988) *Utbildning för socialt arbete - Socionomutbildningen - översyn och förslag*, UHÄ-rapport 1988:1.

Förmedlingsparadigmet

Lärandeparadigmet

Mission och syfte

Förmedlar kunskap
Överför kunskap från lärare till student
av
Erbjuder kurser och program
Förbättrar kvaliteten på föreläsningar
Åstadkommer tillträde (access) för olika studerande

Stimulerar och producerar lärande
Framlockar, drar fram studerandes upptäckter och konstruktion
kunskap
Skapar meningsfulla lärandemiljöer
Förbättrar kvaliteten på lärandet
Åstadkommer framgång (success) för olika studerande

Kriterier för framgång

Inputs, resurser
Kvalitet på studerande som startar utbildningen
Utveckling av läroplan, utvidgning
Kvantitet och kvalitet på resurser
Inskrivning, ökning av statsinkomster
Kvalitet på lärare och på föreläsningar

Resultat av lärande och studerandeframgångar
Kvalitet på studerande som genomför utbildningen
Utveckling av tekniker för lärande, utvidgning
Kvantitet och kvalitet av resultat
Sammantagna tillväxten av lärande, prestationsförmåga
Kvalitet på studerande och på lärande

Strukturer för undervisning/lärande

Atomistisk; delar framför helheten
Tiden hålls konstant, lärandet varierar
50-minuterslektioner, 3-poängskurser
Klasser startar och slutar vid samma tid
En lärare, ett klassrum (lärosal)
Oberoende ämnen, institutioner
Täcka ämnesmaterial
Kursvärderingar i slutet av kurser
Betygsättning inom klassen av läraren
Privat utvärdering
Betyg på samlade poäng

Holistisk; helheten framför delarna
Lärandet hålls konstant, tiden varierar
Lärandemiljö
Lärandemiljön är färdig när de studerande är färdiga
Vadhelst som fungerar för lärandeupplevelser
Tvärvetenskaplighet, samarbete mellan institutioner
Specifika läranderesultat (mål)
Utvärderingar före, under samt efter kurser
Extern utvärdering av lärande
Offentlig utvärdering
Betyg på demonstrerade kunskaper och färdigheter

Kunskapsteori

Kunskapen finns därute
Kunskap kommer i bitar och delar och levereras av läraren/experten
Lärande är kumulativt och linjärt
Metaforen är "ett förråd"
Lärandet är lärarcentrerat och kontrollerat av lärare
"Levande" lärare och "levande" studerande krävs
Klassrummet och lärandet är tävlingsinriktat och individualistiskt
Begåvning och färdigheter är sällsynta

Kunskapen finns i varje persons sinne och skapas genom
individuella erfarenheter
Kunskap är konstruerad, skapas och erövrar
Lärande bygger på interaktion av olika strukturer
Metaforen är "hur man cyklar"
Lärandet är studerandecentrerat och kontrollerat av studerande
"Aktiv" studerande kärvs, men inte "levande" lärare
Lärandemiljön och lärandet är samarbetsorienterat och stödjande
Talanger och färdigheter finns i överflöd

Typer av roller

Lärare är i första hand föreläsare
Lärare och studerande agerar oberoende och isolerade
Lärare klassificerar och sorterar de studerande
Administrativ personal stödjer lärare i deras förmedlingspedagogik
Alla experter kan undervisa
Linjärt ledarskap, oberoende aktörer

Lärare utvecklar i första hand metoder och miljöer för lärande
Lärare och studerande arbetar i team med varandra och med
administrativ personal
Lärare hjälper varje studerande att utveckla kompetenser och
talanger
All personal, lärare och administrativ personal, är pedagoger
och stödjer de studerandes lärande och framgångar
Maktmobiliserande (empowering) och frigörande lärande är
utmanande och komplicerat
Delat ledarskap, teamarbete

Ur Robert Barr & John Tagg "From Teaching to Learning – A New Paradigm in Undergraduate Education" (1995)

Fri översättning av Pia Hellertz

En rubrik är överhoppad från originalet: Productivity/Funding eftersom den inte är relevant för svenska förhållanden

⁴ För en fördjupning av de olika dimensionerna hänvisas till Barrs och Taggs (1995) artikel.

