

# ”EXAMINATIONS- REGLERINGEN”

eller

”Går det ens att undervisa i litteraturvetenskap längre?”

En fråga som sysselsatt våra tankar under senare tid är hur vårt uppdrag som lärare i litteraturvetenskap (och övrig humaniora) ska se ut i framtiden. Att undervisa i humaniora verkar idag i allt högre grad innebära att konfronteras med frågan hur undervisningen, ända ner i dess minsta beståndsdelar, kan examineras. Hur kan man veta vilket betyg en viss student förtjänar på en specifik del av ett seminarium? Är gruppdiskussioner ens möjliga eller blir de överflödiga om de inte går att övervaka och examinera?

Denna tendens – att examinationen blir viktigare än både undervisningens innehåll och former – kan förstås som en följd av ökad detaljstyrning generellt inom den högre utbild-

ningens ramverk, men vi upplever det också som att dagens studenter ofta anammar och internaliserar detta synsätt.

Vi gick därför ut med en förfrågan till olika universitet och högskolor för att undersöka om några delade vår uppfattning: Håller du med om beskrivningen ovan? Är denna tendens i så fall ett problem eller något att omfamna? Hur bör litteraturvetenskapen förhålla sig till denna utveckling? Kan vi fortsätta som vi alltid har gjort, eller kommer detta att förändra möjligheterna att bedriva undervisning i litteraturvetenskap? Finns det därför skäl att protestera?

Här nedan ger några litteraturvetare sin syn på problematiken.

## **Anders E. Johansson, docent i litteraturvetenskap, Mittuniversitetet:**

Jag tror, som svar på enkätens frågor, att det finns en risk att vår undervisning och våra bedömningar av studenter påverkas av, och anpassas till, den kunskapssyn som ligger till grund för samtida politisk målstyrning. Inte minst eftersom det var själva poängen med den modell för politisk styrning som växte fram

under 1990-talet. Frihet och ansvar fördes ner i hierarkierna, samtidigt som denna frihet, enligt sociologen Nikolas Rose, kom att regleras av utvärderingar: ”Arbitrary power appears to have been tamed and liberalized through the neutrality and objectivity of accounting.” (Nikolas Rose, *Powers of Freedom: Reframing Politi-*

*cal Thought*, 1999, 153) Detta system innebär att en särskild slags rationalitet, den kalkylerbara, blir den enda rationalitet som räknas: "They create accountability to one set of norms – transparency, observability, standardization and the like – at the expense of accountability to other sets of norms." (154) Frihet och ansvar ges inom ramarna för vad som är mätbart, utvärderingsbart och bestämbar genom (vissa) vetenskapliga metoder. Det som inte är rationellt i denna mening är bara subjektiva åsikter. En kunskapssyn som sammanfattas av chefen för OECD:s utbildningskontor (som utför PISA-undersökningarna), Andreas Schleicher: "Without data, you are just another person with an opinion." (Citerat efter Magnus Hultén, *Sriden om den goda skolan*, 2019, 187)

När jag läser studien *Sriden om den goda skolan* (2019) av Magnus Hultén, biträdande professor i naturvetenskapernas didaktik, som beskriver den politiska och kunskapsteoretiska bakgrunden till förändringarna inom skolan, slår det mig att betydelsefullare än skillnaden mellan processinriktad socialkonstruktivism och en mer traditionell syn på kunskap som givna fakta – den motsättning vi vanligen håller oss inom när vi diskuterar utbildningsområdets förändringar – är faktumet att bägge dessa synsätt går att infatta i den övergripande, låt oss, för enkelhets skull, säga, scientistiska modell som har målstyrning och kontrollerbarhet som sina viktigaste ingredienser. De två kunskapssynerna kan mycket väl passa in i en mer övergripande rationalitet för vilken nyttan överskuggar allt.

Med sin scientistiskt förenklade syn på kunskap bryr en sådan rationalitet sig knappast om huruvida kunskapen är relativ eller inte, bara den fungerar. Nyliberal scientistism är pragmatisk och tolerant, inom särskilda gränser.

Sekreteraren i 1990-talets läroplanskommitté, Ingrid Carlgren, då professor i pedagogik, formulerade en *enhetlig* kunskapssyn grundad i nytta. Carlgren skriver i ett brev till dåvarande generaldirektören för Skolverket, Ulf P. Lundgren: "Frågan är om bildning–utbildning är en motsättning som är falsk eller åtminstone kan ses som en relation som kan variera. Kanske är det så att den samhällsliga nyttoaspekten har utvecklats till förenlighet med bildningstanken?" (Citerat efter Hultén, 151f.)

Vetenskapsfilosofen Isabelle Stengers har i *In Catastrophic Times* (2015) kallat denna scientistisms rationalitet, som förminskar vetenskapen till det kontrollerbara, för dumhet. Kan vi som universitetslärare undvika att bli en del av den här dumheten? Jag tror att vi undviker det varje dag, inom alla ämnen, i den forskning som vi *faktiskt* ägnar oss åt, och i den undervisning som vi *faktiskt* bedriver, samt genom att vi tar vara på möjligheterna som finns i mål och andra former av styrande, som exempelvis läroplaners värdegrunder (vars innehåll vi sällan är emot (annat än om vi sätter in det i större sammanhang (vilket vi väl gör i vår forskning och undervisning, även på ett kritiskt sätt?))). Men det går kanske inte att tro att scientistiskt präglade administrativa system inte skulle spela roll för oss som forskare och lärare.

### **Erik van Ooijen, docent i litteraturvetenskap, Örebro universitet:**

Detaljstyrningen av examinationsformerna är bara ett av många uttryck för NPM-regimens systematiska avprofessionalisering av universitetslärarrollen. Det är lätt att bli irriterad på enskilda studenter som tycks lägga störst möda på att lusläsa kursplaner och hitta kryphål för att slippa delta i moment som inte är rätt förankrade i dokumenten. Vad som har förändrats

är kanske att den som hellre förhåller sig till kursens beskrivning än dess innehåll idag är den som har chans att få rätt, ibland på lärarauktoritetens och gruppengagemangets bekostnad. Det kan säkert ha menliga konsekvenser för studenter som drivs av bildningshunger och intresse för ämnet. Något liknande gäller tentarättningen. Prestationer som läraren utifrån sin

erfarenhet och kunskap betraktar som ”solklart VG” kan fallera på någon punkt när helhetsbedömningen ersätts av att man stolpe för stolpe prickar av gentemot betygskriteriernas exakta formulering. Det underminerar lärarens känsla av meningsfull bedömning och premierar studenter som kräver tydliga instruktioner framför dem som drivs av självständigt engagemang och originell problemlösförmåga. Men framförallt underminerar det lärarens position i organisationen: man framstår som utbytbar och påminns om att verksamheten kan rulla på utan en. Kanske är det i ett sådant ljus vi ska förstå idén om ”rättssäkerhet”: det ska alltid vara möjligt att slänga in en lärare i sista sekund utan att kvaliteten påverkas. Undervisning och bedömning ska kunna ske oberoende av individuella lärare.

Något liknande gäller bibliometrins roll för forskaren som inte ges förtroendet att själv kunna avgöra hur, var och när man bäst publicerar sig utan istället får skriva för årsrapporten. Fruktbarare än att gnälla på studenter som drillats i administrativ närläsning är därför att fråga sig vad detta är symptom på. Det administrativa ramverket är varken neutralt eller oskyldigt utan leder till sönderslagen kollegialitet, relationer präglade av konkurrens på alla nivåer, prekära anställningar med tillhörande otrygghet, lojalitet med organisationen snarare än ämnet eller de intellektuella idealen, verksamhetens anpass-

ning efter mätverktygen snarare än tvärtom, ersättandet av värderingsmässiga incitament med ekonomiska maktmedel, och så vidare. På sikt bryter det ned gemenskapen. Istället för delaktighet i varandras forskning och kollegial utvärdering får vi numeriska jämförelser mellan individuella publiceringskvoter riktade mot administrationen. Istället för pedagogisk delaktighet i ett intellektuellt bildningsarbete där lärare och studenter gemensamt kan utforska, förvalta och gå i dialog med det litteraturvetenskapliga arkivet får vi en administrativ kontroll av förväntade prestationer som kan beskrivas på förhand och motiveras utifrån ett tilltänkt tillämpningsområde. Ju ”effektivare” beslutsordningen blir – det vill säga, ju mer den långsamhet som en självreglerande verksamhet innebär bryts ned – desto enklare blir det också att styra om universiteten ovanifrån. Det är illavarslande i en tid av radikal ekonomisk privatisering och politiskt inflytande från bruna krafter som knappast tror på principen om armlängds avstånd.

Många av oss gör redan idag individuellt motstånd mot detta för att behålla känslan av meningsfullhet i vår egen verksamhet. Ett kollektivt motstånd kan emellertid inte nöja sig med att fokusera de enskilda symptomen utan bör på allvar ta tag i frågan om högskolans organisering och hur den bäst svarar mot våra självdefinierade syften.

### **Katarina Båth, vik. universitetslärare, Åbo Akademi:**

Jag upplever att det ni beskriver stämmer på ett ungefär (med viss variation mellan olika lärosäten). Tror att de här två tendenserna – det vill säga å ena sidan en studentstress där examinering och intyg på *att man läst* blir viktigare än intresset för *vad man läst* och å andra sidan ett universitetsväsende där detaljstyrd kontroll över att examineringen skett enligt riktlinjerna blir viktigare än bildningsuppdraget i sig – jag tror att de båda kan härledas till en digitalstressad kultur där ingen hinner läsa längre

och allting styrs av olika digitaliserade verktyg som ska hjälpa oss administrera och ”spara tid, på sikt”.

Dessa verktyg tenderar att vara strukturerade annorlunda än människor och mer inriktade på att återanvända standardiserade omdömen, generella riktlinjer, och så vidare. Med digital logik är det så vi får kontroll och översikt och ”sparar tid” (och därmed pengar), vi kan examinera fler/ge fler kurser/publicera fler artiklar med samma formuleringar, och ökad

kvantitet = bra. Men krocken mellan de digitala verktygens sätt att tänka och styra sin omvärld och mänsklig undervisning i humaniora ställer till problem.

I den digital-stressade kulturen är till exempel alltfler av oss telefonmissbrukare med svårt försämrade förmåga att försjunka i en tjock roman. Att känna att man inte hinner läsa skapar stress. Stressade studenter brukar oro sig mer över att få godkänt på kursen och vilja veta exakt vad som krävs för få ut examen för att kunna överleva i hård konkurrens på en arbetsmarknad. Det digitala effektivitetstänket gör också att alltfler föredrar att lyssna på skönlitteraturen på Storytel där det går att snabbspola igenom romaner eller på Youtube där det finns korta sammanfattningar av många kända verk.

När det gäller högskolans detaljstyrning av examinationsformer upplever jag att det varierar mellan lärosäten. Där jag undervisar just nu, vid Åbo Akademi, Finland, är studentgrupperna mindre och jag upplever inte att detaljstyrningen gått så långt. De har visserligen fler steg i betygsskalan här [än U/G/VG], men det är inte detaljstyrt hur jag ska examinera, och vad jag ger för omdömen bestämmer jag själv, och det varierar beroende på storlek på gruppen. Då jag undervisat på lärarutbildningen i Sverige har tendensen varit mer närvarande. Där är det stora grupper och detaljstyrningen/den schematiska standardiseringen av examinationsformer motiveras med att det är stora grupper och studenterna klagat annars. Dvs uppdraget (att snabbt få ut lärare

i skolorna där det råder stort underskott) har mer fabrik över sig.

Vi kommer behöva möta och fundera över vad vi ska göra åt att läsningen och läsförmågan sjunker så drastiskt. Det tror jag är det stora problemet för ämnet. Vi kommer på ett annat sätt behöva värna och hålla liv i den helt nödvändiga förmågan att kunna försjunka i läsning, kanske avsätta obligatorisk tid för gemensam tyst läsning i wifi-fria seminarierum. Varför finns inte wifi-fria seminarierum redan? I Åbo just nu ordnas ibland det som kallas ”Shut up and write-sessions” för studenter som har svårt att få skrivro. Sådana läspass skulle till exempel kunna vara en del av examineringen. Tyst läsning följt av muntliga frågor. Generellt tror jag på att organisera verksamheten så att den i sin form kastar grus i New Public Management-maskineriet. Att göra rum för läsningen, samtalet och gruppdiskussionen i examineringen snarare än att anpassa verksamheten efter en toppstyrd, effektiviserad digitaliserad examinationsform som utlovar ”förbättrad kontroll” och att ”vi sparar tid, på sikt”. Digitaliseringen/detaljstyrningen har ju gått längre i andra samhällssektorer, till exempel vården, och där har det redan kommit protester. På samma sätt måste också vi kommunicera till cheferna att humaniora handlar om långsam läsning, om mänsklighetens bräcklighet och sårbarhet, om att hålla liv i mänsklighetens förmåga att tolka och ta till sig mer komplicerade och svårtillgängliga texter och det går före ekonomiska krav på genomströmning, mätbarhet, effektivitet.

### **Maria Jönsson, docent i litteraturvetenskap, Umeå universitet:**

Jag håller med om beskrivningen, vi uppmuntaras ju sedan Bolognaprocessen påbörjades att bedriva undervisning enligt modellen ”constructive alignment”, det vill säga att undervisningen ska länka samman lärandemål (förväntade studieresultat), undervisning och examination. Denna undervisningsmodell har sina för- och nackdelar. En fördel är att

man kan skapa en tydlig röd tråd i kurser och moment där alla delar kopplas ihop på ett genomskinligt sätt. Det blir enkelt för läraren och studenten att förstå hur förväntade studieresultat hänger samman med kursinnehåll, litteratur och examination, och kurserna blir också enklare att överlämna i ett lärarlag. Jag märker att de moment där vi har en sådan

tydlig röd tråd eller ”berättelse” om vad kursen handlar om fungerar väl, för både studenter och lärare. Ett visst godtycke försvinner också – det blir till exempel svårt att ge kurser där studenten är utlämnad till lärarens tycke och smak och personliga litteratursyn när man på detta sätt tvingas ”objektivera” undervisningen och delvis koppla loss den från sin egen person. En risk med detta är dock att denna röda tråd blir alltför reglerande och skapar förutsägbarhet – att vi redan på förhand vet vad undervisningen ska leda till. Examinationen bedömer lärandemålen – och lärandemålen har vi redan bestämt vilka de är. Vi vet alltså i förväg vad undervisningen ska leda till, vad som ska hända i klassrummet och i studenternas tankeprocess och de examinationsuppgifter de gör. Det vi riskerar göra är förstås att missa själva poängen med undervisning – det vill säga att möta det man inte vet och utsätta sig för den risk och möjlighet denna kontrollförlust innebär. Utbildningsfilosofen Gert Biesta talar om undervisningens potential att leda till något mer än mätbar kunskap och socialisering – den kan sätta igång subjektifieringsprocesser där vi kan förändras och förändra de ordningar vi verkar inom (Gert Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, 2013). Läraren är en viktig gestalt i denna process – det är genom lärarens respons och svar (Biesta kallar det att fungera ”ego-avbrytande”) som studenten kan få syn på det hen inte vet. I dagens undervisningsdiskurs, präglad av ”constructive alignment”, finns mycket lite av detta risktagande. Vi är som lärare på god väg att diskvalificera oss själva som viktiga aktörer i studenternas subjektifieringsprocess när vi enbart fokuserar på läroprocesser och lärandemål.

Det är lätt att tänka att ”det var bättre förr”, innan rådande utbildningsdiskurs dominerade. Men jag tror inte vi har något att vinna på att återgå till en undervisning där läraren inte behöver ta hänsyn till kursplaner, lärandemål eller formulera fungerande betygskriterier. Det finns som sagt goda poänger med en undervisning som ”objektiveras” – både för lärare och studenter. Att vi enas om att det finns något tredje – bortom student och lärare – som vi vill närma oss och utsätta oss för. Men för att det ska bli meningsfullt kan vi inte på förhand definiera hur detta möte ska uppstå, eller vad det ska leda till. I ljusa stunder tänker jag att det går att hitta kryphål och skapa utrymme inom rådande diskurs för att bedriva meningsfull litteraturundervisning. Att skapa röda trådar och berättelser om de kurser vi ger – så att studenter och lärare har något att förhålla sig till – men att göra dessa så öppna att det oförutsägbara kan få chans att (i alla fall då och då) inträffa. Ett exempel är det essämoment vi har på en av våra kurser. Detta moment har tydliga lärandemål, undervisningsformer och examinationer som alla hänger samman. Men målen och examinationerna är relativt öppna och hårbärgerar så att säga den ”vackra risk” som Biesta talar om. För att klara kursen behöver man ha vågat utsätta sig för essägenrens möjligheter och krav. Vad som händer i det mötet vet vi inte i förväg. Jag tror också att vi måste föra ett samtal om precis just detta med våra studenter – vikten av att inte på förhand veta vad vi ska komma fram till. Det är vad jag tänker i de ljusa stunderna. Vad jag tänker i de mörka är en annan historia och kräver ett annat utrymme än denna enkät medger.

### **Magnus Persson, professor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning, Malmö universitet och Björn Sundmark, professor i engelsk litteratur, Malmö universitet:**

Det är viktiga frågor redaktionen för TFL ställer. Den ökade styrningen av undervisningen är ett faktum, och i kombination med allt tuffare ekonomiska villkor och sviktande

studentunderlag framstår läget som minst sagt bekymmersamt. Humanioras självförståelse, fint sammanfattad i utbildningsfilosofen Gert Biestas aktuella och ofta citerade appell ”the

beautiful risk of education”, tycks allt svårare att leva upp till. Utbildningen riskerar att fastna i en ond cirkel där de minskade resurserna leder till mindre lärarledd undervisning samtidigt som lärandemålen både blir fler och mer detaljerade. Situationen börjar likna den i ungdomsskolan där ”teaching for the test”, mätbarhet och stenhårt fokus på examinationer länge varit en verklighet. Vad händer då med den bildningsresa vi vill att en utbildning i litteraturvetenskap ska innebära?

Till saken hör ju att det blivit mer osäkert vad det egentligen innebär att undervisa i just ämnet litteraturvetenskap – och i de litteraturvetenskapliga delarna av de moderna språken. Detta har många orsaker. Ämnesidentiteten är inte längre lika tydlig. Tiden då det fanns ett mer eller mindre självklart stoff att undervisa om är åtminstone delvis förbi. Den nationella och västerländska dominansen ifrågasätts. Medialisering och digitalisering sätter den tryckta skönlitterära textens hegemoni ifråga, och den starka internationella rörelsen mot ökat intresse för såväl olika minoriteters som den breda massans kultur får naturligtvis också konsekvenser. Men alla förändringar är verkligen inte av ondo. Ämnet har, även i Sverige (men med viss eftersläpning) också vitaliserats av dessa. Nya problemområden, typer av texter, teorier och metoder har gjort intåg.

En annan väsentlig fråga handlar om *var* undervisning i ämnet bedrivs. Det finns ytterst få stora självständiga litteraturvetenskapliga institutioner kvar i landet. Ämnet har på organisatorisk nivå blivit en del av olika typer av storinstitutioner och ämnesövergripande centrumbildningar och/eller fått se sig ”reducera” till delar av lärarutbildningen. Men också

här finns möjligheter och positiva utmaningar. Vi har många kolleger som beklagar att ämnet nu är helt i händerna på lärarutbildningen och att allt ska didaktiseras. Ämnets ”renhet” hotas. Men vi ser också en tilltagande tendens att litteraturvetare på allvar (och inte bara ”under galgen”) engagerar sig i didaktiska frågor på produktiva och nytänkande sätt.

Vi som skrivit detta inlägg arbetar båda som litteraturvetare på ämneslärarutbildningen vid Malmö universitet (i svenska respektive engelska). Vi har också tillsammans arbetat med att ta fram en ny forskarutbildning, Språk- och litteraturdidaktik, som försöker anta alla dessa utmaningar, och som sjösattes hösten 2019.

Ett område som vi ser som särskilt angeläget att utveckla är *litteraturhistoriedidaktiken* (ett begrepp som knappt ens finns på svenska). Vi vill undersöka *litteraturhistorieundervisningens* möjligheter i en globaliserad värld. Är det inom skola och lärarutbildning fortfarande viktigt att undervisa om kulturarv och litterära klassiker? Och i så fall varför? Vems kulturarv, och vilka texter, talar vi om? Detta är frågor som regelbundet dyker upp i den offentliga debatten, och som snabbt tenderar att väcka mycket starka känslor. Men det är samtidigt frågor som i flera viktiga avseenden fått begränsat genomslag i den litteraturdidaktiska forskningen. I såväl debatt som forskning finns det dessutom tydliga tendenser att problematiken både börjar och slutar i frågan om ett ja eller nej till kanon. Vi vill undersöka och ta oss bakom de mer generella striderna om en litterär, oftast nationell, kanon, och istället fokusera frågor som textkompetens, interkulturalitet och identitetsbygge. Varför och hur skall vi läsa och undervisa om klassiker och äldre litteratur?