

Att belägga, bedöma och belöna
PEDAGOGISK SKICKLIGHET



Redaktör Åsa Ryegård
Karin Apelgren och Thomas Olsson

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<i>INLEDNING</i>	3
------------------------	---

DEL 1 – OM PROJEKTET

<i>OM PROJEKTET – BAKGRUND, UPPLÄGG OCH RESULTAT</i>	7
--	---

Åsa Ryegård, Karin Apelgren och Thomas Olsson

DEL 2 – ÅTTA PERSPEKTIV PÅ PEDAGOGISK SKICKLIGHET

<i>PEDAGOGISK MERITERING – EN NYCKEL TILL PEDAGOGISK UTVECKLING OCH KVALITET I HÖGSKOLAN</i>	25
--	----

Karin Apelgren och Birgitta Giertz

<i>NÅGRA TANKAR FRÅN EN PEDAGOGISKT SAKKUNNIG</i>	43
---	----

Fredrik Oldsjö

<i>ERFARENHETER AV PEDAGOGISK SKICKLIGHET UR ETT LÄRARFÖRSLAGSNÄMNDSPERSPEKTIV</i>	57
--	----

Kjell-Åke Brorsson

<i>PEDAGOGISK SKICKLIGHET – ERFARENHETER FRÅN ETT LÄROSÄTE I FUSION</i>	73
---	----

Yael Tågerud

<i>PEDAGOGISK SKICKLIGHET I ORD OCH HANDLING</i>	87
--	----

Kerstin Rexling och Britt Englund

<i>PEDAGOGISK MERITERING FÖR LÄRARE VID HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD</i>	103
--	-----

Leif Karlsson

<i>PEDAGOGISK SKICKLIGHET – ETT UTVECKLINGSPERSPEKTIV FRÅN LUNDS UNIVERSITET</i>	115
<i>Thomas Olsson, Katarina Mårtensson och Torgny Roxå</i>	

<i>VÄGAR ATT ÖKA DET PEDAGOGISKA MERITVÄRDET</i>	127
<i>Katarina Winka</i>	

DEL 3 – PROJEKTAKTIVITETER

<i>LÄROSÄTESDAGAR</i>	135
<i>INSPIRATIONS DAGAR</i>	147
<i>STUDENTMEDVERKAN</i>	153

INLEDNING

Pedagogisk skicklighet - är det en möjlighet, en självklarhet, eller rent av något onödigt? Hur det uppfattas beror på vem du frågar. I många fall är det forskningen som idag avgör hur universiteten rankas med avseende på kvalitet och status. Skickliga och engagerade lärare är dock en nödvändighet om högskolan ska kunna bedriva en högkvalitativ utbildning. Enligt högskoleförordningen får därför lärosätena bara anställa lärare som *både* är vetenskapligt *och* pedagogiskt skickliga. Då pedagogisk skicklighet ofta saknar en definition och Överklagandenämnden för högskolan inte granskar bedömningsförfarandet förekommer både bristande dokumentation och en del tveksamma bedömningar. Trots (eller kanske tack vare?) detta, kan vi på landets högskolor se att det finns både en vilja och en ambition att utveckla pedagogiska portföljer, bedömningskriterier och belöningssystem för pedagogisk skicklighet.

Denna rapport är en slutredovisning från projektet *Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet* som finansierats av tidigare Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning (NSHU). Rapporten vänder sig till dig med ansvar och intresse för pedagogisk utveckling i allmänhet och pedagogisk skicklighet i synnerhet. Rapporten är författad av representanter från tio lärosäten i Sverige och avser spegla både den mångfald och den samsyn som idag finns inom svenska lärosäten med avseende på pedagogisk skicklighet. Vår ambition har varit att fånga, sprida och dokumentera den kunskap som finns kring pedagogisk skicklighet. Vår utgångspunkt har varit att problematisera den praxis som etablerats och den värdegrund denna praxis vilar på. Vi ser att en bra utgångspunkt för framtida utveckling av högskolornas kvalitet är att inbjuda till dialog så att vi kan utveckla en gemensam syn på pedagogisk skicklighet. Detta skulle kunna öppna nya möjligheter för nationellt mer lika bedömningskriterier, bedömningsförfaranden och kompetenskrav för bedömare. Vi hoppas därför att denna rapport ska stimulera till en fortsatt diskussion kring vad pedagogisk skicklighet är och därigenom bidra till att ytterligare höja utbildningskvaliteten vid högskolor och universitet.

Rapportens innehåll och upplägg

Rapporten är indelad i tre delar och dispositionen speglar gruppens arbetsätt i projektet. Projektet har drivits genom gemensamma diskussioner, lokala lärosätes-specifika aktiviteter och nationella gemensamma inspirationsdagar. Den första delen i denna rapport är en gemensam del där arbetet, de gemensamma resonemangen och slutsatserna presenteras. De resultat och slutsatser som redovisas i rapportens första del har sammanställts av projektledningen och är ett resultat av *hela* projektgruppens diskussioner och utvecklingsarbete. *Vi* i rapportens första del står alltså för *hela* projektgruppen.

Den andra delen av rapporten innehåller inlägg och resonemang från de enskilda projektdeltagarna. Den sista och tredje delen innehåller rapporter och beskrivningar från genomförda lärosätes- och inspirationsdagar. De olika författarna ansvarar för innehållet i sina egna texter.

DEL 1

OM PROJEKTET

OM PROJEKTET – BAKGRUND, UPPLÄGG OCH RESULTAT

Åsa Ryegård, Karin Apelgren och Thomas Olsson

För att bli anställd som lärare på ett universitet eller en högskola i Sverige krävs att läraren visat pedagogisk skicklighet. Dagligen hänvisas till begreppet pedagogisk skicklighet vid våra lärosäten då prefekter, lärarförslagsnämnder/rekryteringsgrupper eller sakkunniga tar ställning i anställningsärenden utifrån Högskoleförordningens kap. 4, Lärare, 5-9 §. Detta ställer höga krav på alla inblandade. Läraren förväntas kunna dokumentera sin pedagogiska skicklighet på ett trovärdigt och korrekt sätt. Det förutsätter också att bedömarna har kunskap och kompetens att bedöma den pedagogiska skickligheten.

Pedagogisk skicklighet är ett nyckelbegrepp inom såväl högskolelag som högskolepedagogik. Trots detta finns det idag ingen entydig och väldokumenterad nationell samsyn kring vad som avses med pedagogisk skicklighet, även om det numera finns lokala definitioner, exempelvis vid Uppsala universitet och Mälardalens högskola. Hur pedagogisk skicklighet ska tolkas har många gånger förblivit odefinierat i teorin och orefleterat i praktiken. Detta har lett till en mångfald lokala tolkningar och strategier. Pedagogisk skicklighet behöver beskrivas och definieras på ett sådant sätt att våra lärosäten kan acceptera och ta beskrivningen till sig. En nationell samsyn krävs för ett likvärdigt och kvalificerat bedömningsarbete.

En bra utgångspunkt för framtida utveckling av högskolornas kvalitet är att inbjuda till dialog i avsikt att utveckla en gemensam syn på pedagogisk skicklighet. Detta kan öppna nya möjligheter för mer lika bedömningskriterier, bedömningsförfaranden och kompetenskrav för bedömare av pedagogisk skicklighet. Projektet har haft som ambition att problematisera den praxis som etablerats och den värdegrund denna praxis vilar på och vill på så sätt öppna möjligheterna till fortsatt utveckling mot en större samsyn och förståelse för vad pedagogisk skicklighet är, kan vara och kan bli.

Beskrivning av projektet

Projektet *Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet* har finansierats av före detta Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning (NSHU). I projektet har tio svenska lärosäten samarbetat för att definiera och utveckla kunskapen om *pedagogisk skicklighet*.

Deltagare i projektet

Tolv personer med anknytning till pedagogisk utveckling från tio olika lärosäten har ingått i projektgruppen, tabell 1 på s. 8. Pedagogiska utvecklare från fyra av de tio lärosätena har utgjort en ledningsgrupp som ansvarat för planering, koordinering, genomförande, dokumentation och utvärdering av alla aktiviteter i projektet på nationell nivå. Aktiviteterna på lokal nivå har respektive lärosätesrepresentant i projektgruppen ansvarat för, i samarbete med ledningsgruppen.

Funktion	Namn	Lärosäte
Projektledare	Åsa Ryegård	Mälardalens högskola/Uppsala universitet
Ledningsgrupp	Karin Apelgren	Uppsala universitet
Ledningsgrupp	Thomas Olsson	Lunds universitet
Ledningsgrupp	Lotta Antman ¹	Blekinge tekniska högskola
Projektgrupp	Katarina Winka	Umeå universitet
Projektgrupp	Britt Englund	Mittuniversitetet
Projektgrupp	Kerstin Rexling	Högskolan Dalarna
Projektgrupp	Kjell-Åke Brorsson	Mälardalens högskola
Projektgrupp	Fredrik Oldsjö	Stockholms universitet
Projektgrupp	Yael Tågerud	Högskolan i Kalmar
Projektgrupp	Leif Karlsson	Högskolan Kristianstad
Projektgrupp	Birgitta Giertz	Uppsala universitet

Tabell 1: Projektdeltagare

Projektets syfte och mål

Projektet har haft som ambition att problematisera den praxis som etablerats vad gäller bedömning av pedagogisk skicklighet och den värdegrund denna praxis vilar på. Syftet har varit att nå större samsyn och förståelse för vad pedagogisk skicklighet är och hur den kan bedömas.

Projektet har syftat till att:

1. Sprida och förankra erfarenheter och kunskaper med avseende på möjligheten att kvalitativt urskilja och bedöma pedagogisk skicklighet på olika nivåer.
2. Söka nå konsensus kring vad som i Höskoleförordningens mening avses med pedagogisk skicklighet.
3. Uppmuntra och stödja kompetensutvecklingsinsatser riktade till lokala aktörer som hanterar frågor kring pedagogisk skicklighet, t ex lärarförslagsnämnder, sökande, sakkunniga och prefekter.
4. Uppmuntra och stödja lokala organisatoriska initiativ för pedagogisk meritering.
5. Föreslå kriterier för bedömning av pedagogisk skicklighet på olika nivåer.
6. Fånga upp lokalt förankrade tankesätt och etablerad praxis kring pedagogisk skicklighet.

Målet har varit att kunna besvara grundfrågeställningarna:

- A. Hur kan vi gemensamt beskriva pedagogisk skicklighet?
- B. Hur kan pedagogisk skicklighet dokumenteras?
- C. Hur kan pedagogisk skicklighet bedömas och vem är kompetent att göra det?
- D. När är pedagogisk skicklighet meriterande och hur kan den premieras?

Genomförda aktiviteter

Projektet har drivits på två plan – dels genom aktiviteter på de tio deltagande lärosätena och dels genom aktiviteter riktade mot hela högskolevärlden. Projektet har

¹ Lotta Antman har varit tjänstledig 2008-01-01 – 2008-09-01.

under det första året, på vart och ett av de tio lärosätena, anordnat lärosätesdagar kring pedagogisk skicklighet. Där har erfarenheter från tidigare aktiviteter presenteras, lokala initiativ diskuterats och etablerad praxis problematiserats. I anslutning till dessa lärosätesdagar har projektgruppen träffat viktiga lokala aktörer och intressenter, till exempel lärarförslagsnämnder/rekryteringsgrupper och prefekter, högskoleledning och studentkår, samt pedagogiska utvecklare och personalavdelning för att diskutera vad pedagogisk skicklighet är och hur den kan dokumenteras, bedömas och premieras. Målet har varit att på varje deltagande lärosäte stödja, inspirera och synliggöra trender och tendenser. Samtidigt har etablerad praxis och lokalt förankrade tankesätt kring arbetet med pedagogisk skicklighet fångats upp.

Generellt sett har en viktig del varit de lärosätesanknutna behoven av att diskutera och utveckla kunskap och förståelse för pedagogisk skicklighet. Därför planerades projektet redan från början så att alla i deltagare skulle få möjlighet att träffas en gång per termin under hela projektiden. Alla deltagare har också haft möjlighet att delta vid alla de olika lärosätesdagar som anordnades på respektive lärosäte. Utöver de formella aktiviteterna har projektets ledningsgrupp genomfört ett flertal möten.

Under det andra året spreds projektets erfarenheter nationellt. För att nå ut till högskolepedagogiskt intresserade vid alla svenska lärosäten anordnades två nationella lärosätesdagar kring pedagogisk skicklighet. De nationella lärosätesdagarna anordnades vid Göteborgs universitet och Karolinska institutet. Dessa världlärosäten valdes för att nå så många intressenter som möjligt. Inga lärosäten från Sveriges västkust finns representerade i projektet varför det kändes både nödvändigt och naturligt att lägga en av lärosätesdagarna där. Göteborgs universitet, med sin nybildade enhet för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL) valdes som värd. Karolinska institutet, som de senaste åren arbetat intensivt med bedömning och belöning av pedagogisk skicklighet, blev den andra värden. I tabell 2 nedan ges en sammanställning av de gemensamma aktiviteter som genomförts inom projektets ram.

Aktivitet	Datum
Lärosätesdag på Högskolan Dalarna	2008-03-11
Lärosätesdag på Stockholms universitet	2008-04-02
Lärosätesdag på Umeå universitet	2008-04-03
Lärosätesdag på Högskolan i Kalmar	2008-11-04
Lärosätesdag på Högskolan Kristianstad	2008-11-05
Lärosätesdag på Mälardalens högskola	2008-11-19
Lärosätesdag på Uppsala universitet	2008-11-20
Lärosätesdag på Blekinge tekniska högskola	2008-12-04
Lärosätesdag på Lunds universitet	2008-12-05
Projektnätverksträff 1 - 2008	2008-05-29
Projektnätverksträff 2 - 2008	2008-11-28
Projektnätverksträff 3 - 2009	2009-06-15
Projektnätverksträff 4 - 2009	2009-09-14 – 2009-09-15
Nationell inspirationsdag 1 – Göteborgs universitet	2009-05-05
Nationell inspirationsdag 2 – Karolinska institutet	2009-05-06

Tabell 2: Genomförda projektaktiviteter

Studentmedverkan

I den aktiva projektgruppen har det inte ingått några permanenta studeranderepresentanter. Självklart är dock att studenterna tillför ett värdefullt perspektiv i diskussionerna kring pedagogisk skicklighet. Därför inbjöd projektgruppen lokala studeranderepresentanter till de olika Lärosätesda­garna på lärosätena. Deltagandet prioriterades dock inte alltid av studenterna själva och på flera lärosäten uteblev de helt - trots inbjudan och ibland även aktiva ”påtryckningar”.

På nationell nivå inbjöds alla studentkårer genom SFS, till de nationella inspirationsdagarna som hölls i Göteborg och Stockholm. SFS hade på båda orterna en egen punkt under plenumsföreläsningen samt ett eget schemalagt seminarium. Samarbetet kring de nationella inspirationsdagarna resulterade även i att projektet blev inbjudet till ett SFS-seminarium i augusti 2009 (se del 3, s. 155)

Resultat

Syftet har förverkligats genom de olika genomförda projektaktiviteterna. Lärosätesda­garna visar exempel på lokala initiativ och behov. De fångar upp och illustrerar lokalt förankrade tankesätt och förslag. Lokala organisatoriska initiativ och kompetensutvecklingsinsatser har härigenom fått stöd och uppmuntrats. De nationella inspirationsdagarna har bidragit till att sprida och förankra erfarenheter, och varit ett viktigt led i arbetet med att nå nationell konsensus kring vad som i Högskoleförordningens mening bör avses med pedagogisk skicklighet. För närmare information om de olika aktiviteterna hänvisas till rapporterna i del 3.

I anslutning till projektets fyra frågeställningar A- D (s. 8) har värdefulla samtal och diskussioner förts kontinuerligt under projektets gång, framför allt i samband med de genomförda aktiviteterna. Den *process* som dessa samtal inneburit är i sig en viktig del av resultatet; förståelsen och medvetenheten inom området har därigenom i hög grad förts framåt. Vad gäller *produkten* – det vill säga svaren på utgångsfrågorna – finns enighet i vissa avseenden och variation i andra. Detta framgår bland annat av lärosätetsbidragen i rapportens andra del. I detta inledande kapitel presenteras i anslutning till de fyra frågeställningarna en sammanfattning av de synpunkter som framkommit, med tyngdpunkt på de delar där vi funnit eller kommit fram till samsyn – ett slags minsta gemensam nämnare för arbetet med pedagogisk skicklighet inom svensk högre utbildning.

A. Hur kan vi gemensamt beskriva pedagogisk skicklighet?

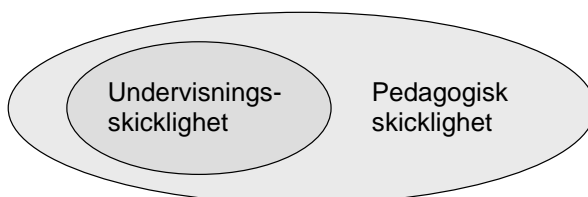
Med högskoleförordningens tydliga krav på att högskolan ska anställa pedagogiskt skickliga lärare, är det nödvändigt att diskutera och problematisera vad begreppet pedagogisk skicklighet står för. Idag måste alla lärosäten förhålla sig till begreppet vid till exempel anställnings- eller befordringsärenden. *Ytterst handlar det om att på bästa sätt stödja studenternas lärande*, genom att garantera inte bara lärarnas vetenskapliga kvaliteter utan även att studenterna möter pedagogiskt professionella lärare. Men det handlar också om rättssäker hantering och bedömning av anställnings- och befordringsärenden.

För att kunna göra en bedömning av en lärares pedagogiska skicklighet krävs tre saker:

1. *En definition av pedagogisk skicklighet*, så att det tydligt framgår vad det är som skall bedömas.
2. *Kända bedömningskriterier* som anknyter till definitionen.
3. *En pedagogisk portfölj*, där läraren dokumenterar och belägger sin pedagogiska skicklighet utifrån det som efterfrågas.

Från undervisningsskicklighet till pedagogisk skicklighet

De i Högskoleutredningen (SOU 1992:1) föreslagna kriterierna på pedagogisk skicklighet har varit utgångspunkt för mycket av det utvecklingsarbete som bedrivits sedan 1992. I många lokala dokument ute på lärosätena är det fortfarande dessa kriterier eller en vidareutveckling av dem man hänvisar till. Dessa kriterier speglar dock inte längre hela det innehåll som vi idag lägger in i begreppet pedagogisk skicklighet. I överensstämmelse med internationell forskning kan vi se en tydlig utveckling från det man inom pedagogiken kallar lärarskicklighet eller *undervisningsskicklighet* till en mer omfattande definition av *pedagogisk skicklighet* (figur 1). Det som betytt mest för utvecklingen under senare år är framför allt idén om Scholarship of Teaching and Learning (Boyer, 1990, Glassic, 1997, m fl.), där läraren förväntas ha ett vetenskapligt förhållningssätt till sitt läraruppdrag och på så sätt bidra till den högskolepedagogiska kunskapsbildningen. Vi kan också se en utveckling där den pedagogiska skickligheten idag rymmer större organisatoriskt ansvar än tidigare. Lärares bidrag till högskolans utveckling (Ryegård, 2008) och ansvar som pedagogiska ledare (Giertz, 2003) lyfts numera fram på ett tydligare sätt.



Figur 1: Undervisningsskicklighet och pedagogisk skicklighet (Se Lunds universitets bidrag i denna rapport, s. 117 ff)

Många lärare är uppskattade för sin undervisningsskicklighet av både studenter och kollegor. Undervisningsskickligheten är dock situationsbunden och läraren behöver inte nödvändigtvis göra medvetna didaktiska val för att lyckas. Den ger inte heller en tillräcklig grund för att åstadkomma en individuell, professionell och/eller en högskolepedagogisk utveckling. För en sådan strategisk utveckling krävs det ett gemensamt språk och en vetenskaplig förankring. Utan det gemensamma språket och den teoretiska förankringen går den högskolepedagogiska utvecklingen inte framåt. Samtidigt gäller det att se upp så att inte de högskolepedagogiska teorierna fjärras från praxis, utan värnar om den exklusiva interaktionen mellan högskolepedagogisk teori och vardaglig praktik (Ryegård, 2008).

Under de senaste åren har ett antal svenska lärosäten valt att definiera pedagogisk skicklighet. Först ut var Uppsala universitet som redan 2003 lanserade en i organisationen väl bearbetad och förankrad definition (för närmare beskrivning av vad som ligger i denna definition se Uppsalas bidrag i denna rapport, s. 32 ff):

”Pedagogisk skicklighet kan beskrivas som förmåga och vilja att regelmässigt tillämpa det förhållningssätt, de kunskaper och de färdigheter som på bästa sätt främjar lärandet hos de studenter läraren har. Detta skall ske i enlighet med de mål som gäller och inom de ramar som står till buds och förutsätter kontinuerlig utveckling av egen kompetens och undervisningens utformning.” (Giertz, 2003, s. 94)

På Mälardalens högskola utvecklades 2006-2007, utifrån Uppsalas definition, en beskrivning med ambitionen att dessutom synliggöra kravet på lärarens organisatoriska och högskolepedagogiska bidrag:

”Pedagogisk skicklighet, innebär att läraren utifrån givna mål och ramar, genom kontinuerlig utveckling av undervisning och egen kompetens, på bästa sätt stödjer och underlättar studenters lärande. Den pedagogiska skickligheten speglar även lärarens kompetens med avseende på samverkan, helhetssyn och bidrag till högskolepedagogisk utveckling.” (Ryegård, 2008, s. 9)

Det finns i dessa definitioner en gemensam värdegrund och en gemensam strävan att fånga den så komplexa pedagogiska skickligheten. Vad de inte lika tydligt uttrycker är kravet på lärarens förmåga att med stöd av teori utveckla och offentliggöra sin praktik. I båda fallen kan det dock i kriterierna utläsas att läraren bör ha ett vetenskapligt förhållningssätt till sin undervisning.

Att beskriva pedagogisk skicklighet

Självklart bör alla lärosäten klargöra sin syn på pedagogisk skicklighet. En beskrivning eller definition behöver dock inte nödvändigtvis se likadan ut över hela Sverige. Däremot bör det finnas en gemensam kärna som kan utvecklas vid varje enskilt lärosäte utifrån olika ambitioner, profiler och kontexter. Vi vet att själva processen, att definiera pedagogisk skicklighet, i sig är mycket utvecklande.

Vår utgångspunkt är att kärnan för pedagogisk skicklighet kan beskrivas med hjälp av tre grundkomponenter.

En beskrivning av pedagogisk skicklighet...

1. ska baseras på vad som *stödjer studenternas lärande*.
2. ska inkludera lärarens förmåga att med stöd av teori utveckla och offentliggöra sin praktik - *Scholarship of Teaching and Learning*.
3. ska ge möjlighet att beskriva ett tröskelvärde (en lägsta nivå) och en progression inom den pedagogiska skickligheten.

Ovanstående krav kan antingen ingå i själva definitionen av pedagogisk skicklighet eller framgå genom kriterierna.

1. Vad som stödjer studenternas lärande

All utbildning inom högskolan skall vila på vetenskaplig grund. Det gäller både utbildningens innehåll och utformning. En definition av pedagogisk skicklighet skall ta hänsyn till vad både forskning och beprövad erfarenhet visat främjar studenters lärande.

Såväl svensk som internationell högskolepedagogisk forskning har visat att det finns ett samband mellan att lärare har förståelse för vad och hur deras studenter lär samt villkoren för detta lärande och att de själva är framgångsrika i sin undervisning (se t ex Marton et al., 1984; Prosser & Trigwell, 1998; Ramsden, 1992; Biggs, 2003). Det innebär att kunskap om lärande och lärandets villkor är ett viktigt krav. Inom internationell högskolepedagogisk teoribildning har även Scholarship of Teaching and Learning (Boyer, 1990; Glassic m fl, 1997; Kreber, 2002; 2006; Trigwell & Shale, 2004; Trigwell et al, 2000), bidragit till en problematisering av vad som utmärker en skicklig universitetslärare.

Enligt vår erfarenhet är faktorer som lärarens uthållighet, förhållningssätt, förmåga till situationsanpassning, didaktisk kunskap och kunskap om lärande viktiga komponenter för att läraren ska uppfattas som professionell såväl av studenter, kollegor som av chefer.

2. Lärarens förmåga att med stöd av teori, utveckla och offentliggöra sin praktik - Scholarship of Teaching and Learning.

Utgångspunkten för Scholarship of Teaching and Learning är att en skicklig lärare gör insiktsfulla och välgrundade didaktiska val i relation till studenternas lärande i ämnet. Därutöver tar en skicklig lärare reda på vad som fungerar och vilket utfall hans eller hennes val ger upphov till. En skicklig lärare undersöker sin undervisningspraktik och använder dessa kunskaper till att skapa ännu bättre förutsättningar för studenternas lärande. Läraren delar med sig av sina kunskaper på samma sätt som forskaren delar med sig av sina forskningsresultat (Antman & Olsson, 2007). Självreflektion är oerhört viktigt för den professionella läraren. Större skicklighet innebär därmed krav på en mer utvecklad reflektion.

3. Möjlighet att beskriva ett tröskelvärde (lägsta nivå) och en progression inom den pedagogiska skickligheten.

När Högskoleförordningen talar om pedagogisk skicklighet handlar det om ett tröskelvärde – vad som skall krävas för att vara behörig. För behörighet krävs visad pedagogisk skicklighet. Vad som ligger i detta tröskelvärde måste synliggöras och tydligt beskrivas på varje lärosäte.

Genom att definiera behörighetsnivån får lärosätet dessutom möjlighet att precisera olika nivåer för olika anställningar eller befattningar. Det skulle till exempel vara möjligt att definiera en högre behörighetsnivå för professor än för lektor i fråga om ”visad pedagogisk skicklighet”. Pedagogisk skicklighet kan enligt Högskoleförordningen även utgöra grund för befordran från adjunkt till lektor (HF, Kap 4. Lärare. 13 §, andra stycket). Kraven på pedagogisk skicklighet bör då vara betydligt högre än anställningskravet och vi ser att den är mer i linje med Scholarship of Teaching and Learning, där läraren har en reflekterad och publik praktik.

I begreppet pedagogiskt skicklig ligger att man kontinuerligt utvecklas som lärare. Definitionen bör därför innehålla någon form av utvecklingskrav. Likaså är progression i den pedagogiska skickligheten mellan olika lärnivåer/ kompetensgrader självfallet en nödvändighet. Detta kan jämföras med t ex kraven på den vetenskapliga skickligheten för att vara behörig att anställas som lektor respektive de krav man ställer för att vara behörig att anställas som professor. De olika nivåerna behöver inte framgå av definitionen, men den måste rymma möjligheten att genom kriterier beskriva en progression av den pedagogiska skickligheten.

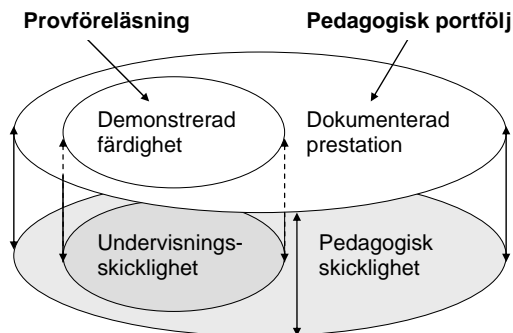
Läs mer om hur olika lärosäten systematiskt har arbetat med att synliggöra, relatera och definiera pedagogisk skicklighet i Uppsala universitets kapitel ”*Pedagogisk meritering – En nyckel till pedagogisk utveckling och kvalitet i högskolan*”, s. 27, ”*Pedagogisk skicklighet – ett utvecklingsperspektiv från Lunds universitet*” s. 115 eller ”*Pedagogisk meritering för lärare vid Högskolan i Kristianstad*”, s. 103.

B. Hur kan pedagogisk skicklighet dokumenteras?

Med tanke på de senaste årens förskjutning i synen på pedagogisk skicklighet följer för lärarna nya behov att dokumentera och visa sin skicklighet på. Traditionellt sett har provföreläsningar och docentföreläsningar varit ett beprövat sätt att visa upp och få sin pedagogiska skicklighet bedömd på. Detta har säkert fungerat bättre tidigare, då man enligt vår mening fokuserat mer på undervisningsskicklighet. Med förskjutningen mot den vetenskapligt baserade och mer komplexa pedagogiska skickligheten blir dock provföreläsningen ett alldeles för snävt instrument. Idag är det enda kända och internationellt gångbara instrumentet den pedagogiska portföljen vars innehåll och upplägg det idag råder en mycket stor nationell och internationell konsensus kring.

Från provföreläsning till pedagogisk portfölj

Magin (1998) menar att det inte är möjligt för läraren att visa upp hela sin kapacitet genom att bara demonstrera sin färdighet vid en provföreläsning, se figur 2 s. 15. Föreläsningen fokuserar på läraren som estradör och förmedlare och det kan vara svårt att fånga hur läraren aktiverar studentens lärande. Den kan dock ge en indikation på hur läraren fungerar med studenter, ett snapshot av hans/hennes undervisningsskicklighet i just en föreläsningssituation. En lärare kan t ex vara en skicklig föreläsare men en dålig seminarieledare och vice versa. Problematiken med provföreläsningar ligger i att de är situationsbundna och att läraren inte nödvändigtvis behöver göra medvetna didaktiska val för att lyckas vid det enskilda tillfället. För att en lärare ska få en rättvis bedömning av sin pedagogiska skicklighet krävs i stället en dokumenterad prestation från ett flertal olika sammanhang. Detta kan åstadkommas genom att läraren systematiskt dokumenterar sin verksamhet genom att besvara frågorna vad, hur, varför och med vilket resultat han/hon presterat under en längre tid. Resonemanget är grunden till att de pedagogiska portföljerna är ett bättre instrument, än till exempel en provföreläsning eller annat pedagogiskt prov, för en heltäckande bedömning av den pedagogiska skickligheten.



Figur 2: Vad provföreläsningen kontra den pedagogiska portföljen kan visa.

Provföreläsningar eller annat pedagogiskt prov kan naturligtvis även i fortsättningen användas som komplement till de pedagogiska portföljerna. Konceptet bör dock utvecklas genom att läraren ombedes förbereda sin, helst autentiska, undervisning (exempelvis föreläsning, seminarium, övningstillfälle eller laboration) genom att formulera undervisningens mål, beskriva sitt planerade genomförande och det förväntade resultatet. På så sätt möjliggörs en mer professionell uppföljning och det skapas goda tillfällen för både reflektion, feedback och personlig utveckling. Lämplig att bedöma läraren i en praktisk undervisningssituation kan till exempel vara en pedagogisk utvecklare/ konsult, en pedagogiskt sakkunnig eller motsvarande.

Den pedagogiska portföljen

Länge har vi kallat den dokumentation som krävs som underlag för att bedöma pedagogisk skicklighet för pedagogisk meritportfölj. Idag vill vi dock hellre kalla det för bara en *pedagogisk portfölj*. Ordet "merit" leder ofta till missförstånd om att det är en traditionell meritlista med pedagogiska meriter som ska upprättas. Samtidigt vill vi påminna om att det svenska ordet portfölj ursprungligen syftar på ordet portfolio som avser en mapp med kommenterade arbeten eller arbetsprover som kan visas upp för en presumtiv arbetsgivare. Vi ser att portfölj (portfolio) som metafor är viktig och att lärarna uppmanas att kontinuerligt dokumentera sina meriter för att långsiktigt bygga upp sin portfölj. Det blir då mycket enklare för läraren att, inför till exempel en befordran, välja ut relevant material.

Flera lärosäten har idag utarbetat tydliga instruktioner för hur den lokala pedagogiska portföljen ska utformas av lärarna (se t ex Umeå universitet, Karolinska institutet, Uppsala universitet, Chalmers tekniska högskola och Mälardalens högskola). De flesta andra har instruktioner om hur de pedagogiska meriterna ska sammanställas, men kallar det inte för pedagogisk portfölj. En av anledningarna till detta är att man helt enkelt efterfrågar bara de mer kvantitativa meriterna och då är det ju inte heller en pedagogisk portfölj. Men andra lärosäten har portföljliknande instruktioner där till exempel den pedagogiska grundsynen efterfrågas och där man vill att läraren ska reflektera över sin pedagogiska praktik. I dessa fall är det synd att man inte lyfter upp portföljbegreppet och gör det synligt. Poängen med att alla lärosäten i framtiden kräver en pedagogisk portfölj inför bedömning av pedagogisk skicklighet är att en praxis kan etableras och våra lärare blir säkrare på vad det är som förväntas.

I förlängningen kommer det att underlätta även för lärarförslagsnämnder/rekryteringsgrupper och sakkunniga.

Urvalet ur den pedagogiska portföljen kan se lite olika ut beroende på syftet man har (anställning, lönesamtal, befordran etc.). Portföljen ska visa utvalda delar av lärarens professionella arbete och ge en allsidig och rättvisande bild av läraren. Den består av olika typer av arbetsmaterial, intyg, utbildningar och reflekterande texter och skiljer sig därför markant från en traditionell meritlista. Det finns en uppsjö lättåtkomliga internationella instruktioner och tips på hur dessa portföljer - teaching portfolios - kan upprättas, både i bokform och på webben. Även en del nationella, lokala instruktioner finns tillgängliga (till exempel Apelgren & Giertz, 2002 och Ryegård, 2006)

Ett reellt problem som ofta diskuteras i portföljsammanhang är olika lärares förmåga att skriftligt beskriva sina meriter. Detta är inte oproblematiskt men vi vill poängtera att akademien faktiskt redan accepterar denna "orättvisa" när det gäller att på motsvarande sätt beskriva och publicera de vetenskapliga rönen. En bra definition av pedagogisk skicklighet kan dock vara till hjälp. Det är lärarens skicklighet som ska bedömas, inte i första hand hur god skribent denne är. För att säkra bedömningens validitet och reliabilitet rekommenderar vi att portföljen kompletteras med en intervju vid anställnings eller befordringsärenden.

Enligt nationell och internationell praxis bör en pedagogisk portfölj innehålla:

1. en beskrivning av lärarens verksamhet utifrån frågorna: Vad? Hur? Varför? och Med vilket resultat?
2. en dialog mellan teori och praktik
3. en egenreflektion kring konkreta undervisningsexempel
4. material som styrker konkreta undervisningsexempel
5. kursvärderingar och eventuellt andra former av studentröster. Det är här viktigt att läraren inte bara beskriver resultaten utan också visar hur sitt arbete med resultaten i relation till mål, resurser, studentgenomströmning etc.
6. relevanta intyg och dokument som styrker portföljens alla delar.

Läs mer om hur till exempel Högskolan i Kristianstad resonerat kring dokumentation av pedagogisk skicklighet i kapitlet *Pedagogisk meritering för lärare vid Högskolan i Kristianstad*, s. 103

C. Hur kan pedagogisk skicklighet bedömas och vem är kompetent att göra det?

Det har ifrågasatts om det överhuvudtaget går att bedöma pedagogisk skicklighet på ett tillförlitligt sätt (Lindberg 1997). Vår erfarenhet är att det går - om man har en definition, tydliga kriterier, ett fullgott underlag och kvalificerade bedömare. De studier som gjorts bekräftar detta (Giertz & Oldsjö, 2005, Ryegård 2008). En förutsättning är att man klargör vad man menar med pedagogisk skicklighet och synliggör vilka kriterier man har för detta. De kriterier man väljer bestäms av den definition man valt. Detta krävs av hänsyn till såväl sökande som bedömare. Eftersom vår utgångspunkt är att varje lärosäte kan formulera sin egen definition – utifrån en

gemensam värdegrund (se s. 12) – kan kriterierna komma att formuleras olika. Det är dock viktigt att kriterierna är så konkreta som möjligt och att de är bedömningsbara. Det är också viktigt att det är de kvalitativa aspekterna som skall stå i fokus.

En av de svåra frågorna idag är hur man ska definiera den tröskelnivå som krävs för behörighet att anställas som lärare. En följdfråga blir, hur man ska kunna bedöma den särskilda pedagogiska skicklighet som krävs vid befordran och högre läraranställningar, eller för olika kompetensgrader, om ett sådant system införs.

Mälardalens högskola har formulerat tröskelnivån för anställning enligt högskoleförordningens krav på pedagogisk skicklighet på följande sätt:

”Den behörige läraren skapar goda förutsättningar för studentens läruveckling genom att planera, genomföra, och utvärdera undervisning på högskolenivå” (Ryegård, 2008, s. 34)

När kraven på pedagogisk skicklighet skärps ligger kriterierna mer i linje med Scholarship of Teaching and Learning, där läraren har en reflekterad och publik praktik. Vad denna excellenta nivå innebär och hur den dokumenteras och bedöms är synnerligen intressant men svårfångat. Både Lunds Tekniska Högskola och Mälardalens högskola har med hjälp av flera kriterier formulerat excellensnivåer. Dessa, menar vi, svarar väl mot den särskilda pedagogiska skicklighet som krävs för befordran från adjunkt till lektor på särskild pedagogisk skicklighet enligt Högskoleförordningen.

Läs mer om vad en professionell bedömare – en pedagogiskt sakkunnig – anser krävs för att kunna göra en professionell bedömning i *Några tankar från en pedagogiskt sakkunnig*, s. 43. Om problematiken och vandan att hantera befordringsärenden där pedagogisk skicklighet åberopas handlar kapitlet *Erfarenheter av pedagogisk skicklighet ur ett lärarförslagsnämndsperspektiv*, s. 57. I bidraget *Pedagogisk meritering – En nyckel till pedagogisk utveckling och kvalitet i högskolan* (s. 27) diskuteras bland annat terminologin kring kriterier.

Vem skall bedöma den pedagogiska skickligheten?

Vi har en tradition där den vetenskapligt sakkunnige förutsätts kunna bedöma även den pedagogiska skickligheten. Man utgår då från att den sakkunnige kan göra det med samma omsorg och sakkunskap som med den vetenskapliga skickligheten. Detta är ofta problematiskt. Tydliga krav på särskild pedagogiskt sakkunniga börjar därför dyka upp på fler och fler lärosäten. På Chalmers tekniska högskola har detta tillämpats sedan länge, på Mälardalens högskola har kraven skärpts sedan 2007.

Ibland ifrågasätts om det är tillåtet att anlita särskilda pedagogiskt sakkunniga. Svaret är - ja. Redan i propositionen *Högskolans ledning, lärare och organisation* (Prop. 1996/97:141) understryker regeringen vikten av att de pedagogiska meriterna underkastas en allsidig och kvalitativ bedömning genom att anlita pedagogiskt sakkunniga. I *Den öppna högskolan* (2001/02:15) påminner regeringen om att det är angeläget att anställningsbestämmelserna i högskoleförordningen avseende såväl behörighetskrav som bedömningsgrunder utnyttjas fullt ut när det gäller pedagogiska meriter. Högskoleförordningen (kap. 4 Lärare, 21 §) föreskriver dock att det alltid

måste vara två ämnessakkunniga, vilket innebär att en pedagogisk sakkunnig som inte tillhör ämnet i så fall blir en tredje sakkunnig. I många fall känns det som att högskoleförordningens krav på professionell bedömning av pedagogisk skicklighet rimmar dåligt med de faktiska förutsättningar man ger kring sakkunnigförfarandet.

Kompetenskrav för pedagogiskt sakkunniga

Pedagogiskt sakkunnig är den som är väl insatt i den högskolepedagogiska verksamhetens villkor, teoretiska förutsättningar och praktiska tillämpning. Ämnesbakgrunden är alltså inte det avgörande, utan det handlar om förtrogenhet med den verksamhet som man skall bedöma. Detta innebär att en pedagogiskt sakkunnig inte behöver ha samma ämnesbakgrund som den lärare vars pedagogiska skicklighet skall bedömas. Det innebär också att ämnespedagoger inte per automatik uppfyller kravet som pedagogiskt sakkunniga; det är inte pedagogik som vetenskap som ska bedömas, utan den praxisnära pedagogiska verksamheten. Erfarenheter från två projekt där validiteten i bedömningar av pedagogisk skicklighet har prövats (Giertz & Oldsjö, 2005, Ryegård, 2008) visar att med tydliga kriterier råder stor samstämmighet mellan de sakkunnigas bedömningar oavsett ämnestillhörighet.

Ett önskemål inför framtiden är att styra utvecklingen och etablera en praxis bland de sakkunniga genom att gemensamt utbilda dem. På så sätt kan vi snabbare bygga upp en nationell resurs av pedagogiskt sakkunniga som har den kompetens som efterfrågas. Även kompetensutveckling för nämndledamöter måste erbjudas för att fördjupa kunskapen om pedagogisk skicklighet.

Flera lärosäten arbetar redan med pedagogiskt sakkunniga. Läs hur Umeå har hanterat frågan i *Vägar att öka det pedagogiska meritvärdet* (s. 127), eller hur Uppsala universitet numera kräver pedagogiskt sakkunniga genom sitt pedagogiska handlingsprogram i *Pedagogisk meritering – En nyckel till pedagogisk utveckling och kvalitet i högskolan* (s. 27). Flera lärosäten är på väg att förtydliga sina krav på pedagogiskt sakkunniga och önskar både kompetensutveckling och/eller utbildning för att uppdraget ska kunna skötas professionellt, se till exempel bidragen från Högskolan i Kalmar (s. 103) som 1 januari 2010 fusioneras med Växjö universitet och bildar Linnéuniversitetet eller Högskolan Kristianstad (s. 73).

D. När är pedagogisk skicklighet meriterande och hur kan den premieras?

Om lärosätena vill fortsätta att utvecklas inom det högskolepedagogiska området krävs att systemet uppmuntrar initiativ och verksamhet som främjar denna utveckling. Det krävs ett strategiskt och långsiktigt arbete som kommer att vara av avgörande betydelse för den enskilde lärarens framtida prioriteringar. Olika system för belöning av pedagogisk skicklighet har införts eller håller på att införas vid lärosäten över hela landet. Lunds Tekniska Högskola lanserade sin pedagogiska akademi redan 2001 och Mälardalens Högskola införde en pedagogisk kompetensstege 2008. Andra lärosäten som inför belöningsystem är t.ex. Högskolan Kristianstad, Uppsala universitet och Örebro universitet.

Viktiga framgångsfaktorer för ett belöningssystem

Vilka faktorer är speciellt viktiga för att ett system för belöning av pedagogisk skicklighet ska bli framgångsrikt?

Hela organisationen ska utvecklas

Det primära syftet med ett system för belöning av pedagogisk skicklighet är inte i första hand att belöna individer utan att höja organisationens samlade pedagogiska kompetens och medvetenhet. Visserligen är det individer och helst också deras institutioner som belönas, men genom att utforma kriterierna så att organisatoriskt lärande premieras ökar hela organisationens kunskapsnivå. Kriterier som främjar ett aktivt deltagande i det pedagogiska samtalet, och som kräver att individen visar hur hans eller hennes pedagogiska utvecklingsarbete kommer organisationen till del, understödjer en sådan utveckling.

”Isen måste vara spolad”

Organisationen (universitetet/högskolan/fakulteten...) måste vara redo för ett system för belöning av pedagogisk skicklighet. Det krävs en väl fungerande, genomtänkt och integrerad helhet av pedagogiska utvecklingsinsatser på organisationsnivå. Högskolepedagogiska kurser är avgörande men även andra stöd- och utvecklingsåtgärder på alla nivåer inom organisationen är betydelsefulla. Inte minst utgör arenor som stödjer och underlättar ett aktivt pedagogiskt samtal – pedagogiska nyhetsblad, pedagogiska seminarier, campuskonferenser etc. – viktiga framgångsfaktorer för pedagogiska belöningssystem. Och detta är en utveckling som, har det visat sig, tar tid – oftast flera år.

Hela organisationens stöd och acceptans

Vid införandet av ett system för belöning av pedagogisk skicklighet är det helt avgörande att hela organisationen omfattar och stödjer processen. Ledningen, olika nyckelpersoner, ledamöter i viktiga nämnder och andra organ, studentkåren samt prefekterna måste sträva mot samma mål. Prefekterna, lärarnas närmaste chefer, är speciellt viktiga. Utan deras stöd är det i princip omöjligt att införa och vidmakthålla ett väl fungerande belöningssystem.

Det måste löna sig

För den enskilde läraren är det viktigt att bli uppmärksammas som pedagogiskt skicklig. Men det räcker inte. Självklart ska det finnas incitament så att den pedagogiska skickligheten även belönas på något sätt. Det enklaste och vanligaste sättet är någon form av ekonomisk ersättning. Även andra belöningsmodeller skulle kunna vara aktuella var för sig, eller som en kombination av flera. Det är viktigt att lärarna uppfattar att det finns en professionaliseringstanke. Önskvärt är också att det blir ett självförstärkande system.

Även om pedagogiska priser fortfarande många gånger lämnar mycket övrigt att önska, skulle också dessa kunna utvecklas på ett sådant sätt att de främjar pedagogiskt skicklighet och pedagogiskt utvecklingsarbete.

Att utveckla sin pedagogiska skicklighet och dokumentera denna genom en pedagogisk portfölj kräver en omfattande arbetsinsats som sträcker sig över flera år – helt analogt med utvecklingen av den vetenskapliga skickligheten. Det är därför viktigt

för belöningsystemets acceptans och långsiktiga utveckling att organisationen tydligt visar att belöningen verkligen betyder något karriärmässigt och strategiskt, för såväl individer som institutioner (Olsson & Roxå, 2008). Detta kan ske på många olika sätt: genom att nyckelpersoner (ledningen, prefekter, framgångsrika forskare etc.) ansöker om att bli belönade, och lyckas med detta; genom att belönade lärare används aktivt och medvetet av ledningen för strategiskt viktiga uppdrag; genom att yngre forskare som satsar på en akademisk karriär ansöker om belöning av pedagogisk skicklighet som en självklar del av sin pedagogiska utveckling – parallellt med den vetenskapliga utvecklingen; samt genom att lärarförslagsnämnder eller motsvarande organ accepterar belöningen fullt ut som visad pedagogisk skicklighet vid anställning och befordran.

Ingen alternativ karriärväg

Det är mycket viktigt att system för belöning av pedagogisk skicklighet inte utvecklas till alternativa karriärvägar för anställda som inte arbetar med forskning. Universitetslärare ska undervisa och forska och organisationen måste stödja och belöna såväl pedagogisk som vetenskaplig skicklighet. Det måste vara naturligt för alla lärare att sträva efter excellens inom såväl undervisning som forskning. Tydliga framgångstecken för väl fungerande belöningsystem är att representanter från alla läraryrkategorier – professorer, lektorer och adjunkter – ansöker om att bli belönade, samt att många av de belönade lärarna är aktiva forskare.

Ekonomiska incitament

Det finns belöningsystem inom vilka belöningen endast består av uppmärksamhet och medlemskap i en pedagogisk akademi. Andra system bygger på förhoppningen att uppmärksamheten kring belöningen ska leda till högre lön i de vanliga lönerevisionerna. Ytterligare system har fasta lönepåslag för individer och anslagsökningar för institutioner. Parallelliteten med forskningen är avgörande. Ger organisationen lönepåslag och anslagsökningar för vetenskaplig skicklighet (docent) är det mycket angeläget att samma ekonomiska villkor gäller för belöningen av pedagogisk skicklighet. Annars blir det omöjligt att hävda att pedagogisk och vetenskaplig skicklighet är två lika viktiga aspekter av en universitetslärares kompetens. Ekonomiska incitament ska inte underskattas eftersom de sänder den tydliga signalen att organisationen anser att belöning av pedagogisk skicklighet är på allvar.

Vetenskapligt förhållningssätt

Avgörande för ett belöningsystems acceptans inom en akademisk organisation är att det bygger på existerande akademiska kulturer och värderingar. Återigen blir parallelliteten med de vetenskapliga traditionerna påtaglig. Ett belöningsystem måste bygga på ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisning och pedagogisk skicklighet. Kritisk reflektion, som alltid bygger på andra forskares tidigare arbeten, samt kollegial (peer-review) bedömning utgör centrala delar av detta vetenskapliga förhållningssätt (Olsson & Roxå, 2008).

Nationell samordning

Vi kan redan idag se att det finns en självreglering kring exempelvis titulaturen för de särskilt pedagogiskt skickliga lärarna. Flera lärosäten benämner redan den "högsta" kompetensnivån som excellent (Lunds Tekniska Högskola, Mälardalens högskola, Karolinska Institutet och Högskolan Kristianstad). De svenska belöningsystem som

finns utvecklade baseras också på en gemensam grundsyn, där studentens lärande är central. Åtskilliga lärosäten (se till exempel Uppsala universitet, Malmö högskola, Örebro universitet) är redan nu på väg att utveckla helt nya belöningsssystem, eller belöningsystem inspirerade av redan befintliga system. Under en period är det säkert klokt att låta alla blommor blomma, men i förlängningen är det önskvärt med mer enhetliga karriärvägar. Förr eller senare krävs en nationell samordning, så att lärarna enkelt kan ta med sig titlar och nivåer även till andra lärosäten än dem de meriterats på.

Läs mer om Lunds Tekniska Högskolas pedagogiska akademi i *Pedagogisk skicklighet – Ett utvecklingsperspektiv från Lunds universitet* (s. 115) och om Högskolan Kristianstads framtidsplaner i *Pedagogisk meritering för lärare vid Högskolan i Kristianstad* (s. 103). På många lärosäten har frågan om pedagogiska karriärvägar diskuterats utan att man ännu har kommit fram till någon lösning. Om problematiken kring detta kan du läsa i *Pedagogisk skicklighet i ord och handling* (s. 87).

Slutdiskussion

Den pedagogiska skickligheten har alldeles för länge ansetts vara den enskilde lärarens angelägenhet. För att höja kvaliteten på undervisningen och studenternas lärande krävs att undervisningen verkligen blir hela högskolans angelägenhet. Precis som vi betraktar vetenskaplig skicklighet, måste vi också betrakta den pedagogiska skickligheten.

Vad händer här näst?

I Högskoleverkets förslag till nya kvalitetsutvärderingar för högskoleutbildningar (Högskoleverket, 2009) nämns inte *pedagogisk skicklighet* en enda gång trots att man vill kvalitetsutvärdera studenternas lärande. Detta synes märkligt då utvärderingarna avses ligga till grund för bland annat en graderad bedömning av utbildningens kvalitet, tydlig information till blivande studenter samt ge underlag till resursfördelning inom högre utbildning. Högskoleverket lutar sig mot de förändringar som Bologna-processen inneburit och pekar på hur ”fokus förskjuts från lärarens aktiviteter till fokus på vad studenten gör och ska göra” (Högskoleverket, 2009, s. 10-11). Lärandemålen och studenternas uppnådda resultat ska stå i fokus. Samtidigt konstaterar utredarna att det krävs kunskaper om hur man ska planera undervisningen med fokus på studenternas uppnådda resultat, hur dessa examineras på ett relevant och säkert sätt och hur undervisningen struktureras för att på bästa sätt främja ett förståelseinriktat lärande. Trots att högskolan förväntas bedriva avancerad *lärcentrerad undervisningsplanering* nämns alltså inte lärarna, eller lärarnas pedagogiska skicklighet en enda gång i rapporten som en möjlig kvalitetsfaktor. Studenterna själva däremot, har för länge sedan insett vikten av professionella lärare. SFS menar att utan skickliga pedagoger och universitetslärare som har tid att möta studenterna i undervisningen, riskerar kvaliteten i högre utbildning att försämrats.

Det finns även andra yttre faktorer som kan ses som ett hot mot den fortsatta högskolepedagogiska utvecklingen. Vi lever i en tid då det är inne att ranka alla större internationella lärosäten eller ämnen i första hand med avseende på forskningsresultat. Rankingsystemen tar generellt sett ringa eller ingen hänsyn alls till kvalitetsfaktorer som pedagogiskt skickliga lärare. Academic Ranking of World

Universities (ARWU) baserar till exempel sin ranking i hög grad på antalet Nobelpris, antalet citerade forskare och antalet artiklar publicerade i Nature och Science (Shanghai Jiao Tong University, 2007). Det är med andra ord en mätning av forskningens kvalitet och kvantitet som görs och den behöver egentligen inte säga någonting alls om utbildningens kvalitet. På sikt kan det leda till negativa effekter på utbildningskvaliteten eftersom denna grundläggs av inte bara vetenskapligt utan *också* av pedagogiskt skickliga lärare.

Ett tämligen nytt fenomen är de rankingsystem som utvecklats av studenterna själva. Anledningen till att denna typ av rankingsystem dyker upp är att många studenter upplever att det är brist på ”konsumentvänlig” information för högre utbildning. En av de viktigaste faktorerna för studenterna är de lärare de möter under utbildningstiden. En faktor som lärosätena själva ofta utelämnar helt i sitt informationsmaterial. På den svenska webbsidan *studentertyckertill.se* som utvecklats av två studenter, rankas lärarna efter faktorerna: lärarens utlärningsförmåga, hur stor kunskap studenten upplever att läraren har inom själva ämnesområdet, lärarens engagemang och lärandestöd. Dessa faktorer skulle kunna beskriva delar av en lärares pedagogiska skicklighet, men saknar fortfarande en hel del för att ge en rättvisande helhetsbild. Skaparna av webbsidan menar att den ”erbjuder studenter möjligheten att dela med sig av sina erfarenheter och tyckanden för att skapa en sanningsenlig och tillförlitlig bild av högre studier”. Den tänkta informationen om lärarnas skicklighet blir dock lätt missvisande då den baseras på osorterade tyckanden som för det mesta utgår från undervisningsskickligheten och inte den pedagogiska skickligheten som sedan framställs som sanning i ett ”objektivt” rankingsystem. Hotet med denna typ av egenutvecklade rankingsystem är att högskolorna inte själva har möjligheter att på ett systematiskt och strategiskt sätt påverka lärarnas gradering och betygsättning. Men vi kan nog räkna med att denna typ av rankingsystem blir allt vanligare och måste beaktas på något sätt i samband med framtida studentrekryteringar.

Strategiska satsningar

Det pedagogiska utvecklingsarbetet är fortfarande i stor grad personberoende. Vi kan i många fall tydligt se hur viktig en enskild individ och eldsjäl kan vara. Om pedagogiska portföljer och olika former av belöningsystem för pedagogisk skicklighet ska få en hållbar utveckling krävs kontinuitet och framförallt ett skifte från individperspektiv till systemperspektiv. Ska belöningsmodeller för pedagogisk skicklighet tas på allvar i framtiden krävs större strategiska satsningar. Det kommer att kosta både tid, pengar och kompetens. Är högskolan beredd att satsa på det? Har den råd att avstå?

Referenser

- Antman, L. & Olsson, T. (2007). A two-Dimensional Matrix Model for Analysing Scholarly Approaches to Teaching and Learning. In Rust, C. (Ed.) *Improving Student Learning Through Teaching*, The Oxford Centre for Staff and Learning Development
- Apelgren, K & Giertz, B. (2002). *Skaffa dig en pedagogisk meritportfölj*. Uppsala: Enheten för utveckling och utvärdering, Univ.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. London: Open University Press.
- Boyer, E., L (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*. The Carnegie foundation
- Giertz, B. (2003). *Att bedöma pedagogisk skicklighet - går det?* Uppsala: Rapportserie från Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande, Uppsala univ. UPI:2
- Giertz, B. & Oldsjö, F. (2005) Sammanställning av erfarenheter från försöksverksamhet med bedömning av pedagogiska meritportföljer våren/sommaren 2004. Rådet för högre utbildning.
- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maerof, G. I. (1997). *Scholarship assessed: evaluation of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Högskoleverket (2009). *Kvalitetsutvärdering för lärande*. Högskoleverkets förslag till nya kvalitetsutvärderingar för högskoleutbildningar. Rapport 2009:25 R
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education* 27(1): 5 - 23
- Kreber, C. (2006). Developing the scholarship of teaching through transformative learning. *Journal of scholarship of teaching and learning*, 6, pp 88-109
- Lindberg, L. (1997): *Om pedagogisk meritering*. XV SULFs skriftserie. Stockholm.
- Magin, D. J. (1998). Rewarding good teaching: A matter of demonstrated proficiency or documented achievement? *International Journal for Academic Development*, 3 (2), ss. 124-136.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1984). *The Experience of Learning*, Edinburgh: Scottish Academic Press
- Olsson, T. & Roxå, T. (2008). Evaluating rewards for excellent teaching – a cultural approach, *Proceedings from the HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australasia) International Conference*, Rotorua, New Zealand, 1-4 July 2008.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1998). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. London: Open University Press.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge
- Regeringens proposition (2001/2002:15). Den öppna högskolan. Stockholm. Regeringskansliet.
- Regeringens proposition (1996/97:141). Högskolans ledning, lärare och organisation. Stockholm. Regeringskansliet.
- Ryegård, Å (2006). *Att skriva en pedagogisk meritportfölj*. Västerås: Mälardalens högskola.
- Ryegård, Åsa (2008). *En ny karriärväg för högskolans lärare*. Västerås: Mälardalens högskola.

- Shanghai Jiao Tong University (2007). "*Academic Ranking of World Universities*".
Graduate School of Education, Shanghai Jiao Tong University.
<http://www.arwu.org/>
- SFS 1993:100: *Högskoleförordning*.
- SOU 1992:1 *Frihet Ansvar Kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan*.
Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Studentertyckertill.se. <http://studentertyckertill.se> (2009-10-09)
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher education research and development*, 19, pp155- 168.
London: Open University Press.
- Trigwell, K. & Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in higher education*, 29, 523-536.

DEL 2

ÅTTA PERSPEKTIV PÅ PEDAGOGISK SKICKLIGHET

De åsikter, tankar och reflektioner som framförs i följande bidrag är personliga och speglar inte projektets officiella ställningstaganden. Varje artikelförfattare ansvarar för sitt eget bidrag.

PEDAGOGISK MERITERING – EN NYCKEL TILL PEDAGOGISK UTVECKLING OCH KVALITET I HÖGSKOLAN

Karin Apelgren, Uppsala universitet

Birgitta Giertz, Uppsala universitet

Erfarenheter från arbete med strategisk pedagogisk utveckling vid Uppsala universitet

Inledning

Högskolan behöver bra lärare! För att få bra lärare måste det löna sig att satsa på undervisning och andra utbildningsinsatser! God undervisningskvalitet kräver lärare med ett professionellt förhållningssätt till sin lärarroll!

Ovanstående påståenden håller nog de flesta med om. Det man däremot får många synpunkter på om man diskuterar detta med högskolelärare är hur det egentligen förhåller sig och vilka förutsättningar man har som lärare.

Det har länge stått klart att pedagogisk meritering är en nyckelfaktor när det gäller att få till stånd pedagogisk utveckling och kvalitet i högre utbildning. Ska lärare vara villiga att lägga tid och kraft på undervisning måste det löna sig karriärmässigt. Det framstår tyvärr som lika klart att det trots denna insikt är svårt att ändra på det invanda mönster som innebär att det, när det kommer till kritan, i många fall i huvudsak är de vetenskapliga insatserna som tillmäts betydelse. (se t ex UHÄ 1987:1, SOU 1990:90, SOU 1992:1, Lindberg 1997, Gunvik Grönbladh & Giertz 1998, Apelgren & Giertz 2001). Men att det är svårt innebär inte att det är omöjligt. Med ett systematiskt och träget arbete går det att åstadkomma förändringar.

Arbetet med pedagogisk meritering vid Uppsala universitet erbjuder ett exempel på hur ett systematiskt utvecklingsarbete ur ett strategiskt perspektiv kan se ut. Vi kommer nedan att beskriva hur vi har arbetat med kvalitetsutveckling och pedagogiskt utvecklingsarbete med utgångspunkt från frågor rörande undervisningens meritvärde genom ett långsiktigt strategiskt arbete. Processen har aktivt drivits under mer än tio års tid och är definitivt inte färdig än! Vi har tagit ett steg i taget och arbetat med förankring både uppåt och nedåt före nästa åtgärd. Varje steg har gått från någon form av kartläggning och inhämtande av synpunkter från verksamheten, över olika former av publikationer och utbildningsinsatser till legitimering i regelverk och dylikt. Vi började med underlaget för presentationen av de pedagogiska meriterna och har gått vidare till bedömning och är nu framme med progression i pedagogisk skicklighet och olika belöningsystem.

Både top-down och bottom-up

Innan det systematiska utvecklingsarbetet startade vid Uppsala universitet i mitten av 1990-talet hade vi stor tilltro till ovanifrån kommande riktlinjer. När universitetskanslern 1987 i ett brev till landets lärosäten (UHÄ 1987:2) ställde i utsikt att UHÄ inte skulle tillåta att en tjänst tillsattes om det fanns brister i den sökandes

pedagogiska skicklighet trodde vi att saken var klar – nu var det bara att tillämpa de givna riktlinjerna. Men riktigt så fungerade det inte – förstås!

Förändringsincitament kan komma från två olika håll. Det kan vara olika former av beslut ovanifrån – från myndigheter utanför eller inom universitetet – eller påtryckningar underifrån, från dem som är direkt engagerade i verksamheten. Båda typerna har betydelse i ett framgångsrikt utvecklingsarbete. Förordningar och föreskrifter kan vara en stor hjälp i ett utvecklingsarbete, men utan förankring i verksamheten är risken stor att ingenting händer.

Lite historik

Undervisningskompetens och vikten av att detta värderas i samband med anställning inom högskolan är definitivt inte något nytt. Redan för drygt 100 år sedan dök möjligheten att avlägga särskilt ”läraryrke” upp och det framgick av de statliga statuterna för universitetet att ”hänsyn skall tagas jämväl till ådagalagd skicklighet att meddela vetenskaplig undervisning”. Alltsedan dess har detta dykt upp på olika sätt i de regelverk som styr högskolans arbete. För utförligare diskussion se Rovio-Johansson och Tingbjörn 2001. I början av 1990-talet förtydligades och stärktes dessa krav på ett markant sätt i och med Högskoleutredningen SOU 1990:90 och dess slutbetänkande SOU 1992:1 den så kallade Grundbulten. Här poängterades bland annat att ”Vetenskapliga och pedagogiska meriter skall i princip bedömas på samma sätt”, att det krävs dokumentation och att det är kvaliteten som ska bedömas. Vidare presenterades vad som borde räknas till pedagogiska meriter och kriterier för pedagogisk skicklighet. Ett steg till togs i Högskolläraryrket SOU 1996:166 som bl a resulterade i skärpningar av högskolelagen och högskoleförordningen avseende hanteringen av pedagogiska meriter och pedagogisk skicklighet som började gälla från 1999. Ett bra underlag att luta sig mot, genom utredningar och bakgrundstexter och tydliga regler genom lag och förordning, har alltså funnits länge, men det räcker inte. För att få genomslag måste en fråga också synliggöras, förankras och också helst upplevas som viktig och verklighetskopplad på olika nivåer bland dem som berörs.

Ett strategiskt och systematiskt utvecklingsarbete

Ett par grundläggande förhållningssätt har varit vägledande i allt vårt pedagogiska utvecklingsarbete:

1. En hörnsten för verksamheten inom högskola och universitet är att allt arbete så långt möjligt skall vila på vetenskaplig grund. Det gäller självklart även pedagogisk verksamhet. Att anknyta till forskningsresultat och internationella erfarenheter är en viktig utgångspunkt i det arbete som gjorts vid Uppsala universitet. Detta är en viktig förutsättning för fruktbara pedagogiska utveckling och som ett led i arbetet med att visa att högskolepedagogik kan och bör vila på vetenskaplig grund.
2. Allt pedagogiskt utvecklingsarbete inom universitetet bör utgå från samma grundsyn och tillämpa samma värderingsprinciper. Det måste finnas konsekvens och en röd tråd i det man gör. Till exempel bör samma syn på vad som

ligger i pedagogisk skicklighet tillämpas i alla sammanhang där det är fråga om en bedömning.

3. Förankring är A och O för möjligheten att nå tillämpning, vilket ju är syftet. Det gäller alla nivåer, både bland studenter, lärare, nämnder och hos universitetsledningen. Ett utvecklingsarbete måste ske i nära samarbete med verk samma lärare inom universitetet. De förslag man kommer fram till måste stödjas genom beslut från universitetsledningen och nyckelpersoner måste medvetandegöras om beslutens innebörd och konsekvenser.
4. I universitetskulturen är det skrivna ordet mycket viktigt; lite tillspetsat kan man kanske säga att det som inte finns i skrift, inte finns alls. Pedagogiskt utvecklingsarbete måste dokumenteras och resultaten spridas. Vid Uppsala universitet har vi därför lagt stor vikt vid att redovisa de pedagogiska utvecklingsprojekt som genomförts i rapporter och småskrifter samt vid att presentera resultaten vid konferenser av olika slag.

Dessa fyra allmänna grundprinciper har genomsyrat alla delar i vårt arbete med frågor kring pedagogisk meritering. Modellen för pedagogiska meritportföljer och definitionen av pedagogisk skicklighet med åtföljande kriterier har internationell forskning och erfarenhet som utgångspunkt och har bearbetats för svenska förhållanden i projekt tillsammans med verksamma lärare. Resultaten har dokumenterats i rapporter och småskrifter. Den presenterade modellen för pedagogiska meritportföljer har antagits av universitetsledningen och skrivits in i universitetets anställningsordning och andra relevanta dokument. Detsamma gäller definitionen av pedagogisk skicklighet med åtföljande kriterier för bedömning; samma kriterier ligger också till grund för beslut om pedagogiska pristagare. Alltså en forskningsbaserad och förankrad syn som konsekvent tillämpas i olika sammanhang!

Systematiskt arbete i flera steg

Som grund för ett systematiskt arbete med pedagogisk meritering behövdes en analys av hinder och möjligheter. Utgångspunkten var de ”argument mot pedagogisk meritering” som Leif Lindberg formulerat (Lindberg 1997) och dessa sammanfördes i tre grupper utifrån om de hade att göra med underlaget, bedömningsprocessen eller attityder och värderingar (figur 1).

1 Underlag	2 Bedömning	3 Värderingar
<i>Det finns ingenting att bedöma, underlaget existerar helt enkelt inte.</i>	<i>Det går inte att bedöma pedagogisk skicklighet, bedömningarna skulle bli subjektiva. I varje fall kan inte jag göra det.</i>	<i>Den som är bäst forskare är ju ändå den bästa läraren. Det är onödigt att bedöma pedagogisk skicklighet, forskning är ändå viktigast.</i>

Figur 1: Tre kategorier av argument som anges som förklaring till varför pedagogiska meriter inte bedöms lika ingående som vetenskapliga.

En förutsättning för en omsorgsfull bedömning är naturligtvis att det finns ett adekvat underlag att bedöma. Utgångspunkten blev därför ett utvecklingsprojekt som tog fram

en modell för hur ett sådant underlag kan utformas. Arbetet med det beskrivs i rapporten "Pedagogisk meritportfölj – och plötsligt var jag meriterad (Apelgren och Giertz 2001). Tillämpningen av modellen och dagens situation beskrivs längre fram.

Nästa steg är själva bedömningen. Förutsättningen var att förutom ett adekvat underlag att bedöma behöver man veta vad det är som skall bedömas, det vill säga vad som ligger i begreppet "pedagogisk skicklighet". Ett nytt utvecklingsprojekt tog fram förslag till definition och bedömningskriterier. Även frågan om själva sakkunnigbedömningen av den pedagogiska skickligheten i anställningsärenden hör hit.

Den tredje typen av invändningar, den som har att göra med attityder och värderingar är svårare att angripa med direkta åtgärder. Informationsspridning är självklart väsentlig. I övrigt handlar det om långsiktig effekt av övriga åtgärder och högskolans utveckling i övrigt.

Ett adekvat bedömningsunderlag

Startpunkt för arbetet med pedagogiska meritportföljer var ett seminarium anordnat av Oxford Brookes University 1997 (med Graham Gibbs och Peter Seldin som ansvariga). Syftet var att se vilka internationella erfarenheter som fanns och i vilken utsträckning de kunde vara relevanta för svenska förhållanden. Det presenterade konceptet verkade lovande (se t ex Seldin 1997, Gibbs 1992). Det fokuserade just det som ofta saknats i svenska bedömningsunderlag, nämligen kvalitativa aspekter på den pedagogiska verksamheten – att inte bara presentera vad man gjort, utan även hur man arbetar och varför man arbetar just så. En reflekterande attityd till den egna undervisningen var grundläggande. Detta koncept prövades i det ovan nämnda projektet och resulterade i en till svenska förhållanden anpassad modell av pedagogiska meritportföljer (för närmare beskrivning se Apelgren och Giertz 2001).

Det stod redan från början klart att själva arbetet med att sätta samman en pedagogisk meritportfölj påverkar tänkandet kring lärande och undervisning och därigenom i sig är en positiv utvecklingsfaktor. Både av detta skäl och för att ge unga lärare möjlighet att få en god start inför kommande ansökningar infördes ett moment med pedagogiska meritportföljer i de pedagogiska grundkurserna redan i slutet av 1990-talet. Momentet är relativt omfattande och innefattar både allmän information om modellen och det tänkande som ligger bakom, arbete med egen portfölj, läsning och diskussion av andras portföljer och avslutande diskussion och sammanfattning. Många kursdeltagare brukar också kommentera att det varit svårt att komma i gång och skriva på egen hand, men efter att ha läst andras portföljer och diskuterat sitt eget utkast med andra så lossnar det och man uppfattar att detta är ett bra sätt att arbeta såväl med sin meritering som med portföljen som underlag för den egna utvecklingen. Samma moment har införts i kurserna för utländska lärare och använts i distanskurser. I dag efter mer än tio år av portföljsskrivande på kurserna har över 2500 lärare vid Uppsala universitet åtminstone påbörjat och fått någon erfarenhet av att arbeta med sin pedagogiska portfölj. På sikt innebär detta att de flesta lärare kommer att ha denna erfarenhet och att modellen genom detta bör få ett genomslag i arbetet vid såväl anställningsförfarande som vid den professionella utvecklingen. Droppen som urholkar stenen!

Bedömningen

En förutsättning för att kunna göra rättvisande bedömningar är att man vet vad det är man skall bedöma. Pedagogisk skicklighet har varit ett diffust begrepp, där olika bedömare kunnat ta fasta på olika aspekter. En gemensam och tydlig definition behövs som utgångspunkt för bedömningar. Denna definition måste också omsättas i tydliga kriterier för att vara användbar och för att bedömningsprocessen ska kunna vara "genomskinlig" och därmed rättssäker. Vid sidan av adekvata bedömningsunderlag ser vi detta som den enskilt viktigaste förutsättningen för bedömningsarbetet.

I ett projekt tillsammans med studierektorer och prefekter diskuterades vad som ligger i pedagogisk skicklighet. Internationella vetenskapliga studier och erfarenheter om vad som karakteriserar en skicklig lärare inom högskolan låg till grund; resultatet blev ett förslag till definition av pedagogisk skicklighet samt kriterier att användas vid bedömning. Diskussionerna kring definition och kriterier visade att terminologin inte är oproblematiserad. Det vanliga har varit att enbart formulera kriterier, utan att precisera vad dessa kriterier är kännetecken på eller hur de kommer till uttryck i en konkret situation. Benämningen kriterier har använts som ett samlingsnamn, utan att precisera vad man egentligen relaterar till. Detta är olyckligt och leder till otydlighet och i värsta fall oenighet. Kriterierna skall vara kännetecken på sådant som ingår i pedagogisk skicklighet, och för att kunna avgöra en individs pedagogiska skicklighet måste man *dessutom* veta vilka praktiska konsekvenser som visar att ett kriterium är uppfyllt. Man behöver skilja mellan

- (1) det som skall bedömas (pedagogisk skicklighet, som innehåller flera aspekter)
- (2) vad som är kännetecken på detta (kriterier), och
- (3) vad som visar att ett kriterium är uppfyllt.

En svårighet i samband med bedömningar är att det inte funnits ett adekvat språkbruk för att beskriva och analysera dessa skillnader. Den odifferentierade användningen av beteckningen "kriterium" är ett uttryck för detta. Termerna *delområden* av pedagogisk skicklighet (kriterieområden), *kriterier* och *indikatorer* valdes som beteckning på de tre led som är aktuella vid en bedömning av pedagogisk skicklighet.

Svarar på frågan:

- | | |
|-----------------|---|
| (1) Delområden | Vad innebär pedagogisk skicklighet? |
| (2) Kriterier | Vad är utmärkande för pedagogisk skicklighet? |
| (3) Indikatorer | På vad kan man grunda omdömen om en lärares pedagogiska skicklighet? |

För tankarna bakom detta och relationen till internationella undersökningar och praxis hänvisas till rapporten "Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det?" (Giertz 2003).

Definition av pedagogisk skicklighet

Pedagogisk skicklighet innebär

förmåga och vilja att regelmässigt tillämpa det förhållningssätt, de kunskaper och de färdigheter som på bästa sätt främjar lärandet hos de studenter läraren har. Detta skall i enlighet med de mål som gäller, och inom de ramar som står till buds och förutsätter kontinuerlig utveckling av egen kompetens och undervisningens utformning.

Denna definition lyfter fram ett antal aspekter som är av betydelse för en lärares pedagogiska skicklighet:

1. Förhållningssätt

Att tillämpa det förhållningssätt som bäst främjar lärandet hos studenterna kan ses som själva grundstenen i den pedagogiska skickligheten. Med förhållningssätt avses framför allt hur läraren ser på sin respektive studenternas roll och ansvar, men inkluderar också andra delar i en pedagogisk grundsyn. Det är förhållningssättet *så som det kommer till uttryck i handling* som är av betydelse – det handlar om en tillämpad pedagogisk grundsyn.

Även ett allmänt *vetenskapligt förhållningssätt till undervisningen* är av betydelse. I det ligger att tillämpa samma slags tänkande i relation till sin undervisning som man gör inom sin forskning. Det handlar om en form av forskningsanknytning där det inte främst är forskningens innehåll som skall föras in i undervisningen, utan dess grundläggande vetenskapliga förhållningssätt som skall tillämpas i relation till undervisningsprocessen. Det innebär bl.a. att vid val av innehåll, undervisningsmetod, examination och utvärdering ta hänsyn till vad forskningen visat bäst främjar studenters lärande. Högre utbildning skall både vad gäller innehåll och pedagogisk utformning vila på vetenskaplig grund.

2. Kunskap

Som grund för pedagogisk skicklighet behöver läraren kunskap inom följande fyra områden:

- Ämnet
- Hur studenter lär (allmänt och i det egna ämnet)
- Undervisningsprocess och undervisningsmetoder
- Utbildningsmål och utbildningsorganisation

Att enbart *ha* kunskap inom dessa områden har lågt meritvärde. Det viktigaste ordet i definitionen ovan är *tillämpa*. Det räcker inte med att läraren *har* de kunskaper och färdigheter som krävs. Pedagogisk skicklighet innebär att läraren också *använder* sitt kunnande och *tillämpar* förvärvade insikter och färdigheter.

3. Förmåga

Att *tillämpa* kunskap inom nämnda områden innebär att *visa förmåga* av olika slag. Av betydelse för bedömningen av pedagogisk skicklighet är t.ex. i vilken utsträckning läraren *har visat*

- förmåga att planera och organisera verksamheten
- förmåga att strukturera och presentera ämnesstoffet på för studenterna lämpligt sätt
- förmåga att anpassa undervisningen till den aktuella studerandegruppen och situationen i övrigt

4. Situationsanpassning

Definitionen betonar att pedagogisk skicklighet alltid måste *relateras till den situation det gäller* – till ramarna. Studentgruppens sammansättning och förutsättning varierar. Kurser kan vara populära eller ”ett nödvändigt ont”. Studenternas lärande gäller ett visst innehåll, i ett visst utbildningssammanhang med övergripande mål och kursmål, med givna (ofta begränsade) ekonomiska och tidsmässiga resurser. Pedagogisk skicklighet innebär att hantera denna mångfald av faktorer på bästa sätt, med målet att optimera studenternas lärande.

5. Uthållighet

God undervisning kräver uthållighet. Varken studenter eller institution är betjänta av strålände engångsinsatser om intresset och engagemanget sedan avtar. Det är en krävande uppgift att med oförminskat engagemang termin efter termin genomföra omfattande undervisning, kanske på samma kurs. Förmåga och vilja att *regelmässigt* arbeta på bästa möjliga sätt bör därför ingå som en viktig del i den pedagogiska skickligheten.

6. Ständig utveckling

Pedagogisk skicklighet är inte något statiskt, något som man blir färdig med. Att visa förmåga och vilja att tillämpa det arbetssätt som bäst stöder studenternas lärande innebär att kontinuerligt ta in ny kunskap, att lära av erfarenheterna och att fortbilda sig såväl ämnesmässigt som pedagogiskt. Pedagogisk skicklighet innebär att kontinuerligt värdera sin pedagogiska praktik i ljuset av vad forskning och beprövad erfarenhet visat bäst främjar studenters lärande.

En integrerad helhet

De sex aspekterna ovan kan ses som en beskrivning av vad som ingår i pedagogisk skicklighet. De utgör en precisering av det första villkoret för att kunna göra en bedömning, nämligen att klagöra vad det är som skall bedömas. De olika aspekterna är sammanlänkade med varandra i en kedja där olika delar bygger på, eller följer av, andra. Förhållningssättet är grundläggande. Tillämpning av kunskap inom ett område kan förutsätta kunskap inom ett annat – så utgör t.ex. kunskap om vilka mål som gäller och hur lärande går till grund för val av undervisningsstrategi mm. Lärarens förmåga att reflektera över sina erfarenheter och att integrera och tillämpa sin totala kunskap är det synliga uttrycket för lärarens pedagogiska skicklighet.

Bedömningskriterier

I anslutning till denna definition formulerades ett antal bedömningskriterier:

1. Ett förhållningssätt som främjar lärande
2. Vetenskaplig förankring och vetenskapligt förhållningssätt
3. Breda och aktuella ämneskunskaper
4. Kunskap om hur studenter lär
5. Kunskap om undervisning
6. Medvetenhet om mål och ramar
7. Helhetssyn
8. Undervisningsskicklighet
9. Strävan efter kontinuerlig förbättring
10. Lednings- och organisationsförmåga
11. Samverkan med andra och kontakter utåt

I anslutning till varje kriterium formulerades ett antal indikatorer (se bilaga). Indikatorerna skall uppfattas som exempel på sådant som kan visa att kriterierna är uppfyllda; alla behöver naturligtvis inte förekomma i ett enskilt fall, och det kan självfallet finnas andra utöver de här nämnda.

Vem är pedagogiskt sakkunnig?

Pedagogisk skicklighet skall bedömas med samma omsorg som vetenskaplig skicklighet (Högskoleförordningen SFS 1993:100). Detta ställer krav på samma grad av sakkunskap i båda fallen. En särskild pedagogiskt sakkunnig kan behövas som ett komplement till de ordinarie sakkunniga. Föreskrifter om detta är införda i Uppsala universitets pedagogiska program från 2008 och tillämpningsrutiner håller på att utformas.

Pedagogiskt sakkunnig är den som är väl insatt i den högskolepedagogiska verksamhetens villkor, teoretiska förutsättningar och praktiska tillämpning. Ämnesbakgrunden är inte det avgörande, utan det handlar om förtrogenhet med den verksamhet man skall bedöma.

Spridning av erfarenheter och resultat

Ett viktigt led i ett strategiskt pedagogiskt arbete är att kontinuerligt dokumentera arbetet och sprida information om resultaten (Boyer 1990). Det genomförda utvecklingsarbetet har presenterats i rapporter i avdelningens rapportserier (Apelgren och Giertz 2001, Giertz 2003). Där redogörs utförligt för bakomliggande tankar och erfarenheter och för resonemangen bakom de ställningstaganden som gjorts. Broschyrer med en kortare sammanställning av resultaten har sammanställts, en med råd till portföljskrivare (Skaffa dig en pedagogisk meritportfölj, 2002) och en som hjälp för bedömare (Att bedöma pedagogisk skicklighet, 2004). Den senare har även översatts till engelska för att kunna vara till hjälp för utländska sakkunniga och sökande (Assessing Teaching Skills, 2006). Projektet om bedömning gav som biprodukt många synpunkter på hur man skriver intyg om visad pedagogisk skicklighet; dessa har samlats i ytterligare ett häfte (Intyg om visad pedagogisk skicklighet – hur skriver man?, 2004). Dessa broschyrer distribueras fritt inom universitetet, men kan också laddas ner från avdelningens hemsida www.pu.uu.se. Huvudsyftet med broschyrerna är att de ska fungera som en hjälp för alla som är

involverade i processen kring bedömning av pedagogisk skicklighet, oavsett om man är sökande, studierektor, sakkunnig eller medlem av en rekryteringsgrupp. Materialet har också använts på alla de kurser och workshops som givits kring pedagogisk meritering.

Internt

Som tidigare nämnts är förankring och utbildning av berörda på olika nivåer oerhört väsentligt för att en fråga ska få acceptans och implementeras. Detta har gjorts genom såväl spridning på våra ordinarie kurser, t ex den pedagogiska grundkursen och befattningsutbildningar för studierektor och prefekter, som särskilda utbildningar för alla medlemmarna i rekryteringsgrupperna, studentrepresentanter på olika nivåer, fakultetssekreterare och handläggare på personalavdelningen.

I början av 2000-talet genomfördes i samarbete mellan oss pedagogiska utvecklare och personalavdelningen en stor utbildningssatsning för alla medlemmar i rekryteringsgrupperna, såväl lärare och studenter som handläggare. Utbildningen tog upp de nya bestämmelser i Högskoleförordningen som gällde från och med 1999, universitetets nya anställningsordning, hur man genomför intervjuer och tester i samband med anställningar och framförallt ur vårt perspektiv hur man får fram bra kvalitativa underlag för bedömning av den pedagogiska skickligheten och hur man kan bedöma pedagogisk skicklighet. Uppsala universitet hade vid den tiden 12 rekryteringsgrupper och alla genomgick en skraddarsydd utbildning omfattande 1 – 3 dagar. Detta var både bra och uppskattat men det räcker naturligtvis inte. Representanter i rekryteringsgrupperna byts ut med mer eller mindre jämna mellanrum, varför återkommande utbildningar behövs. Detta märktes tydligt i samband med den inspirationsdag som anordnades vid Uppsala universitet hösten 2008 i NSHU-projektets regi. Uppslutningen var god, med ett drygt femtiotal deltagare, men det stod här mycket klart utifrån diskussionerna att det var dags för nya utbildningar. För en närmare beskrivning av inspirationsdagen och dess resultat se annan plats i denna rapport.

För kontinuiteten i nämnderna står framför allt nämndsekreterarna och handläggarna. Därför har en särskild satsning gjorts med avseende på fortlöpande kontakter med och utbildning av dessa. Andra nyckelpersoner är studentrepresentanterna, som visserligen kan bytas ut ofta, men som verkligen är aktivt intresserade av de pedagogiska frågornas meritvärde. Beroende på vad de själva önskar och vilka behov de har försöker vi utbilda och stödja dem i dessa frågor i så stor utsträckning som möjligt.

En annan typ av intern spridning är den, där de resultat som tagits fram för ett syfte även kommer till användning för andra ändamål. Det tydligaste exemplet på detta är att den definition av pedagogisk skicklighet och de därmed sammanhängande bedömningskriterierna som formulerats med tanke på bedömningar i samband med anställning och befordran även använts som utgångspunkt vid formulering av kriterier för universitetets årliga pedagogiska pris (se www.pu.uu.se). Skelton (2005) lyfter också detta som ett sätt att belöna pedagogisk skicklighet.

Externt

När vi i slutet av 1990-talet formulerade modellen för meritportföljer var detta sätt att sammanställa underlag för bedömning av pedagogisk skicklighet relativt okänt i Sverige. Ungefär samtidigt som vi påbörjade detta arbete lanserade Karolinska institutet sin portföljmodell, och Lunds tekniska högskola startade strax därefter arbetet med grunderna till sin pedagogiska akademi. Intresset för att ta del av modeller för såväl meritpresentation som bedömning har varit stort. Vi har presenterat vårt arbete vid bl a högskoleverkets kvalitetskonferenser och de pedagogiska utvecklingskonferenserna. Från början av 2000-talet och framåt har vi varit inbjudna till och besökt åtminstone fem-sex olika lärosäten årligen. Självklart har alla lärosäten haft sin egen utveckling och sitt eget arbete med utvecklingen kring hanteringen av pedagogiska meriter, men vi har kunnat konstatera att det arbete som utförts vid Uppsala universitet har haft betydelse även för utvecklingen på många andra håll. Det har varit stimulerande att få vara delaktiga i den utveckling som pågår. Under senare år har detta NSHU-finansierade projekt, och dessförinnan projektet kring pedagogiska karriärstegar på Mälardalens högskola, gett möjligheter att möta kollegor och arbeta för en nationell konsensus i hanteringen av frågor kring pedagogisk skicklighet.

Interna riktlinjer – pedagogiska program

Redan i början av den här texten nämndes att det handlar om såväl top-down som bottom-up för att nå förankring och varaktiga resultat. Det arbete som utförs på olika nivåer i verksamheten måste förankras i lärosätets officiella riktlinjer. När nyheterna i högskoleförordningen, rörande rekrytering och anställning av lärare, började gälla 1999 och lärosätena fick i uppdrag att utforma en lokal anställningsordning, fick vi möjlighet att delta i det arbetet. Därefter har vi kontinuerligt vid varje steg i vårt utvecklingsarbete stannat upp och funderat över hur resultaten bör förankras och föras in i regelverk på olika nivåer. Universitetets anställningsordning (Uppsala universitet 2002) och de riktlinjer för meritvärdering (Uppsala universitet 2003 som finns där, har haft en mycket stor betydelse för utvecklingen och den fortsatta implementeringen i verksamheten (<http://regler.uu.se/>). De är ett stöd och en draghjälp för alla som arbetar med detta. En positiv inställning hos universitetets ledning har också haft stor betydelse för arbetet under åren. Likaså har ett gott samarbete med personalavdelningen och fakulteternas handläggare varit viktigt för oss.

Den pedagogiska utvecklingsavdelningen för några år sedan fick i uppdrag att tillsammans med representanter från verksamheten ta fram ett nytt pedagogiskt policy- och handlingsprogram för Uppsala universitet. I samband med detta arbete stod snart klart, inte minst genom verksamhetsrepresentanterna i arbetsgruppen, att hur många bra och vetenskapligt grundade riktlinjer som helst kan föreslås, men för att få genomslag, så måste meritvärdet av lärarnas insatser inom utbildningen och utbildningsmöjligheter lyftas. Resultatet blev till slut ett program med fyra målområden där två av områdena handlar om just om pedagogisk kompetensutveckling och undervisningens meritvärde (www.pu.uu.se/pedagogisktprogram). När det gäller undervisningens meritvärde betonas vikten av dokumentation genom den pedagogiska meritportföljen. Vidare sägs att det alltid ska finnas en särskild pedagogiskt sakkunnig i samband med lärartillsättningar och att någon form av pedagogiskt belöningsystem skall införas. Det nya pedagogiska programmet började gälla den 1 januari 2009 och arbetet med implementeringen pågår. Detta har inneburit

ett steg framåt, inte minst med tanke på den positiva dialog med olika nyckelpersoner detta har gett möjlighet till. I nästa steg ligger bland annat att samverka med personalavdelningen i framtagandet av en ny anställningsordning och riktlinjer till denna och att på önskemål från fakultetshandläggarna sammanställa ett material med instruktioner till sakkunniga och sökande. I framtidsplanerna ligger också att erbjuda en nätbaserad kurs i portföljskrivande och att stödja fakulteterna när det gäller att hitta personer som kan vara pedagogisk sakkunniga. I detta sammanhang planeras också någon form av utbildning till bedömare.

Situationen idag

Ett mål för utvecklingsarbetet kring pedagogisk meritering har varit att bidra till att skapa goda förutsättningar för en kvalificerad och omsorgsfull bedömning av pedagogisk skicklighet i samband med anställning och befordran. Det har handlat både om att ta fram modeller och redskap för redovisning av meriter och bedömning av den pedagogiska skickligheten, och att verka för att dessa sprids och tillämpas.

Situationen i dag är att sådana redskap finns och att de i stor utsträckning är accepterade och används. Det gäller framför allt pedagogiska meritportföljer, där den bärande tanken är att man skall presentera sina meriter så att även kvaliteten i den pedagogiska verksamheten kan bedömas. Den i Uppsala framtagna modellen har även bildat underlag för liknande arbete vid andra lärosäten.

Ett annat mål har varit att öka medvetenheten om vad det innebär att vara pedagogiskt skicklig, och att därigenom främja utvecklingen av pedagogisk skicklighet hos enskilda lärare. Genom att alla som deltar i den pedagogiska grundkursen – i dagsläget har över 2500 lärare gjort det – börjar sammanställa sin pedagogiska portfölj och blir insatta i det sätt att tänka kring pedagogiska frågor som den bygger på, blir detta ett naturligt sätt att tänka för alltfler av universitetets lärare. Att anställningsordningens riktlinjer för meritvärdering vid anställning av lärare presenterar modellen och föreskriver att den skall användas i ansökningar för anställning och befordran är ett uttryck för att detta är universitetets officiella policy. Situationen i dag är alltså betydligt ljusare när det gäller att pedagogiska insatser värdesätts än den var för tio år sedan. Självklart påverkar detta i sin tur lärares beredskap att lägga tid och kraft på undervisningen och är därigenom en kvalitetshöjande faktor.

Under senare år har begreppet *Scholarship of teaching and learning* diskuterats och vunnit acceptans inom det högskolepedagogiska området (Boyer 1990, Kreber 2002, 2006, Trigwell et al 2000). Detta begrepp fokuserar kring ett professionellt förhållningssätt till sin lärarroll och bygger på att läraren bygger upp sin kompetens såväl genom det praktiska arbetet, d v s den beprövade erfarenheten, men att detta också sätts i relation till det vetenskapliga arbetet som gjorts inom området. Läraren måste alltså ha en teoretisk koppling till sin lärarroll och han/hon måste också reflektera och delta i den offentliga diskussionen kring undervisningen. Detta stämmer väl med de utgångspunkter som utvecklingsarbetet vid Uppsala universitet haft och har också styrkt såväl processen som acceptansen kring dessa frågor. Och inte minst ger scholarship-diskussionen en bra grund för det fortsatta arbetet.

Förutsättningar att få adekvata underlag för en bedömning av den pedagogiska skickligheten finns alltså. Likaså finns en vetenskapligt förankrad och lokalt anknuten definition av pedagogisk skicklighet, med därtill kopplade bedömningskriterier och indikatorer. Från universitetets sida är det klart uttalat att de gäller genom att både definitionen av pedagogisk skicklighet och bedömningskriterierna ingår i universitetets riktlinjer för meritvärdering. Ytterligare ett uttryck för universitetsledningens positiva inställning är att universitetets pedagogiska program (2008) föreskriver att särskild pedagogisk sakkunnig alltid skall anlitas. Detta är nytt, och inte helt lätt att snabbt genomföra i alla ärenden, men former och rutiner håller på att utformas. Erfarenheter från bl a Chalmers tekniska högskola kan ge goda idéer för det egna lärosätets fortsatta arbete med dessa frågor (se Alvegård 2000 och även http://www.chalmers.se/sections/om_chalmers/verksamhetsdokument/).

Några tankar om framtiden

Av de tre typer av hinder som Leif Lindberg identifierat har vi tagit fram förslag till hur man kan hantera de två första, det vill säga de som har att göra med att ha ett tillfredsställande underlag och möjligheterna att göra en bedömning. Noteras kan att modellen för pedagogiska meritportföljer tillämpar samma förhållningssätt som används i professionellt kvalitetsarbete: det viktiga är inte att fråga efter *vad* någon gjort, utan *hur* man gör för att åstadkomma ett önskat resultat (se t ex www.siq.se och Giertz, 2000). *Att det går* att bedöma pedagogisk skicklighet på ett tillförlitligt sätt har visats bland annat genom den försöksstudie som Rådet för högre utbildning initierade och genomförde 2004 (Giertz & Oldsjö 2005). Den grundsyn och de kriterier och indikatorer som formulerats i Uppsalamodellen användes där.

Den tredje kategorin av hinder – den som har att göra med attityder – är svårare att angripa direkt. Samtidigt är den oerhört betydelsefull, eftersom attityderna avgör i vilken utsträckning man är benägen att satsa på olika områden. Det verkar dock som att en klimatförändring är på gång generellt inom högskolan. Hösten 2009 genomfördes för första gången en intern pedagogisk inspirationskonferens vid Uppsala universitet. Det var närmare 200 lärare anmälda till konferensen och omkring 40 olika presentationer. Dagen blev lyckad. De flesta lärare var oerhört positiva och uppskattade tillfället till idéutbyte och nätverkande. Som en lärare uttryckte det: "Det här hade inte varit möjligt eller ens intressant för 10 år sedan, men i dag är det en helt annan anda. När jag började var vi två lärare på min institution som var aktivt intresserade av pedagogiskt utvecklingsarbete och i dag är vi en hel grupp lärare här från oss och vi har tillsammans flera olika presentationer här vid konferensen". Den positiva anda som nämns här blir allt tydligare. Självklart behövs det dock fortfarande stöd av direktiv och ett aktivt arbete på alla nivåer. Det gäller också att arbeta proaktivt och ta vara på de möjligheter som framtida kvalitetsutvärderingarna kan innebära och att också aktivt följa med och bevaka eventuella konsekvenser av den så kallade Autonomiutredningen (SOU 2008:104, Självständiga lärosäten) för fortsatt pedagogiskt utvecklingsarbete.

Samverkan på och mellan olika nivåer kommer att krävas även framöver och är en förutsättning för att de pedagogiska frågorna finns kvar på dagordningen och att utvecklingsarbetet kan fortsätta.

Referenser

- Alvegård, C. 2000: *Pedagogiskt sakkunniga vid rekrytering och befordran av lärare vid Chalmers*. Presentation vid Högskoleverkets kvalitetskonferens i Eskilstuna 11-13 januari 2000.
- Apelgren, K. & Giertz, B. 2001: *Pedagogisk meritportfölj – och plötsligt var jag meriterad*. Rapport 27, Enheten för utveckling och utvärdering, Uppsala universitet.
- Boyer, E., L (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*. The Carnegie Foundation
- Chalmers tekniska högskola. Verksamhetsdokument
http://www.chalmers.se/sections/om_chalmers/verksamhetsdokument/
- Gibbs, G 1992: *Creating a Teaching Profile*. Bristol. Technical Education Services.
- Giertz, B. 2000: *Uppfattningar av kvalitet. En genomgång av litteratur om kvalitet och kvalitetsarbete*. Rapport 21, Enheten för utveckling och utvärdering, Uppsala universitet.
- Giertz, B. 2003: *Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det?* Rapport 2, Enheten för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande, Uppsala universitet
- Gunvik Grönbladh, I. & Giertz, B. 1998: *Pedagogisk och vetenskaplig skicklighet i lika mån?* Rapport nr 11, Enheten för utveckling och utvärdering, Uppsala universitet.
- Kreber, C. (2002). *Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching*. *Innovative Higher Education*, 27
- Kreber, C. (2006). *Developing the scholarship of teaching through transformative learning*. *Journal of scholarship of teaching and learning*, 6.
- Lindberg, L. 1997: *Om pedagogisk meritering*. XV SULFs skriftserie. Stockholm.
- Rovio-Johansson, A. & Tingbjörn, G. 2001: *Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter – historik och praktik*. HSV 2001:18R. Stockholm.
- Rådet för högre utbildning/Giertz, B. 2004: *Sammanställning av erfarenheter från försöksverksamhet med bedömning av pedagogiska meritportföljer våren/sommaren 2004*. www.pu.uu.se
- Seldin, P. 1997: *The Teaching Portfolio*. Bolton. Anker Publishing Company.
- SFS 1993:100: *Högskoleförordning*.
- SIQs Modell för Kundorienterad Verksamhetsutveckling 2009, www.sig.se
- SOU 1990:90: *Pedagogiska meriter i högskolan. Förslag till riktlinjer och rekommendationer*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:1 *Frihet Ansvar Kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1996:166 *Lärare för högskola i utveckling*. Betänkande från högskolelärarytredningen. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:104 *Självständiga lärosäten*. Betänkande från autonomiutredningen. Stockholm. Utbildningsdepartementet
- Skelton A. 2005. *Understanding teaching excellence in higher education – towards a critical approach*. Routledge, New York.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. & Prosser, M. (2000). *Scholarship of teaching: A model*. *Higher education research and development*, 19, pp155- 168. London: Open University Press.
- UHÄ 1987:1: *Pedagogisk meritering. Underlag för diskussion och åtgärder*. Stockholm. Universitets och högskoleämbetet.

UHÄ 1987:2: *Normer för meritvärdering vid tillsättning av tjänster inom högskolan.*
Meddelande från universitetskanslern.

Uppsala universitet 2002: *Uppsala universitets anställningsordning. Föreskrifter för anställning av lärare.*

Uppsala universitet 2002 *Skaffa dig en pedagogisk meritportfölj.* Broschyr 2002.

Uppsala universitet 2003: *Riktlinjer för anställning av lärare. Komplement till Uppsala universitets anställningsordning.*

Uppsala universitet 2004 *Att bedöma pedagogisk skicklighet.* Broschyr

Uppsala universitet 2004 *Intyg om visad pedagogisk skicklighet – hur skriver man?*
Broschyr 2004

Uppsala universitet 2006 *Assessing Teaching Skills,* Broschyr

Uppsala universitet 2008. *Pedagogiskt program för Uppsala universitet.* Se även,
www.pu.uu.se/pedagogisktprogram och <http://regler.uu.se>

Uppsala universitet. Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling, Hemsida
www.pu.uu.se

Bilaga - Kriterier för bedömning av pedagogisk skicklighet

(Ur Att bedöma pedagogisk skicklighet, UPI, Uppsala universitet)

I vilken utsträckning framgår av underlaget att läraren har ...

Kriterier	Indikatorer
1. Ett förhållningssätt Som främjar lärande	<ul style="list-style-type: none">• Arbetar utifrån en medveten pedagogisk grundsyn• Har en klar uppfattning om lärarens respektive studenternas roll och ansvar• Klargör sina utgångspunkter för studenterna• Eftersträvar god kontakt med alla studenter• Skapar ett gott undervisningsklimat• Tar reda på studenternas förutsättningar och förkunskaper• Utgår från studenterna vid planering och undervisning• Hjälper studenterna att utveckla goda studievvanor• Aktiverar till egen inläring• Lyssnar på studenternas synpunkter
2. Vetenskaplig förankring och vetenskapligt förhållningssätt	<ul style="list-style-type: none">• Planerar sin undervisning utifrån vad pedagogisk forskning visat främjar lärande• Anknyter i sin undervisning till aktuella forskningsresultat inom ämnesområdet• Har ett reflekterande och kritiskt förhållningssätt• Eftersträvar ett reflekterande förhållningssätt hos studenterna
3. Breda och aktuella ämneskunskaper	<ul style="list-style-type: none">• Har goda kunskaper inom ämnet• Uppdaterar kunskaperna kontinuerligt• Följer forskningsutvecklingen inom ämnet, t.ex. i tidskrifter eller vid konferenser
4. Kunskap om hur studenter lär	<ul style="list-style-type: none">• Har goda kunskaper om hur inläring går till och vad som främjar lärande och kritisk reflektion• Känner till och tar hänsyn till olika inlärningsstilar• Tar del av ämnesdidaktisk forskning om hur studenter lär i det egna ämnet• Utvecklar sin kunskap t.ex. genom pedagogisk fortbildning eller pedagogiska konferenser
5. Kunskap om undervisning	<ul style="list-style-type: none">• Är välorienterad om olika undervisningsmetoder, deras förutsättningar och konsekvenser• Är insatt i undervisningsprocessens olika delar• Har erfarenhet av olika sätt att utforma undervisningen• Är insatt i olika examinations- och utvärderingsmetoder• Utvecklar sin kunskap t.ex. genom pedagogisk fortbildning eller att delta i pedagogiska konferenser

6. Medvetenhet om mål och ramar	<ul style="list-style-type: none"> • Känner till de övergripande målen för högre utbildning • Utformar sin undervisning i enlighet med de övergripande målen • Är förtrogen med kurs- och programbeskrivningar • Kontrollerar att målen i kurs- och programbeskrivningar nås • Anpassar innehåll och undervisningsmetoder efter givna resurser och aktuell situation • Diskuterar mål och ramar med studenterna
7. Helhetssyn	<ul style="list-style-type: none"> • Tar reda på vilka delar som ingår i den kurs/det program där man undervisar • Förklarar för studenterna hur den egna delen kommer in i helheten • Eftersträvar samverkan mellan kursavsnitt och lärare
8. Undervisnings-Skicklighet	<ul style="list-style-type: none"> • Behärskar olika undervisningsmetoder • Anpassar metoderna efter studenternas behov • Strukturerar stoffet på ett för studenterna lämpligt sätt • Ger tydlig information i god tid • Ger snabb feedback • Ger överblick över kurs- och lektionsinnehåll • Använder olika examinationsmetoder • Utvecklar undervisningsmaterial eller skriver läromedel • Samarbetar väl med lärarkollegor och administrativ personal • Studenterna når goda resultat • Är uppskattad som lärare
9. Strävan efter kontinuerlig förbättring	<ul style="list-style-type: none"> • Reflekterar över sin verksamhet och granskar den kritiskt • Använder kursvärderingar på ett meningsfullt sätt • Diskuterar sin undervisning med andra • Utvecklar kurser och undervisning • Använder studenternas synpunkter för att utveckla undervisningen • Bedriver pedagogiskt utvecklingsarbete • Skriver om undervisning och utbildning i pedagogiska tidskrifter • Informerar på konferenser o.dyl.
10. Lednings- och organisationsförmåga	<ul style="list-style-type: none"> • Tar på sig ledningsuppgifter och genomför dem med gott resultat • Befrämjar samverkan och allas delaktighet • Eftersträvar tydlig information och effektiv kommunikation • Befrämjar pedagogisk utveckling och pedagogisk diskussion • Är en uppskattad ledare

NÅGRA TANKAR FRÅN EN PEDAGOGISKT SAKKUNNIG

Fredrik Oldsjö, Stockholms universitet

Vi har fortfarande en situation inom akademien där vetenskaplig skicklighet ges större vikt än pedagogisk skicklighet. Det visar sig vid tjänstetillsättningar men influerar också värderingen av redan anställda lärares arbete, exempelvis lönesättning och karriärmöjligheter. Även om situationen skiljer sig mellan olika lärosäten och ämnesområden, finns det vid de stora universiteten få incitament i systemet för lärare att kontinuerligt under sin yrkesbana prioritera det pedagogiska arbetet. Till skillnad mot forskningen är det viktigaste hur mycket du undervisar snarare än hur bra du gör det. Kvalitet och excellens är i första hand målet för Forskaren.

I ett historiskt perspektiv kan dagens situation te sig märklig, eftersom universitetens roll huvudsakligen varit att bedriva undervisning (Boyer 1990, s. 1-13). Undervisning snarare än forskning var också grunden i det som omfattades av vetenskaplig skicklighet (Rovio-Johansson & Tingbjörn 2001, kap. 2). Utvecklingen under andra halvan av 1900-talet innebär en dramatisk ökning av undervisningsuppdraget, samtidigt som forskningen alltmer identifierats som kärnverksamheten vid ett universitet. Reformerna inom högskolan sedan 1977 handlar i hög grad om att på olika sätt skapa en balans mellan vetenskaplig och pedagogisk skicklighet i behörighetskraven för anställning som lärare (19 kap. i SFS 1977:263, SFS 1985:702 och SFS 1990:745, samt 4 kap. i SFS 1993:100, SFS 1998:1003, SFS 2001:211 och SFS 2002:761). Det är osäkert om förtydligandet av båda kompetenserna i högskolans ramverk i motsvarande grad främjat värderingen av pedagogisk skicklighet i praktiken.

Akademien är trögrörlig – på gott och ont. Mycket av det som skrevs i Grundbulten (SOU 1992:01) gäller ännu idag, trots kraven sedan dess på pedagogisk skicklighet och högskolepedagogisk utbildning. Det är framför allt på papper reformerna syns. Värderingar, hierarkier och praxis ser ut ungefär som tidigare.¹

Jag kommer utifrån mina egna erfarenheter som sakkunnig att kort behandla några aspekter jag bedömer vara centrala för bedömningen av pedagogisk skicklighet. Om den inte har samma legitimitet som bedömningen av vetenskaplig skicklighet, kommer akademien aldrig att tillerkänna de båda kompetenserna samma värde.² Syftet är att bidra till diskussionen och om möjligt öka förtroendet för att också pedagogisk skicklighet som behörighetsgrund kan bedömas på ett sakligt och rättssäkert sätt.

¹ Tydén 2004 s. 22 talar om en koloss i sakta rullning: ”Men om inte processen går vidare är det risk att dagens mer eller mindre slentriantolkning av lagtexten, den likriktade och kvantitativa bedömningen cementeras”.

² På samma sätt som studenternas uppfattning om olika examinationsformer påverkar deras studier och lärande. Missstroende av en eller annan anledning mot en viss examinationsform kan leda till ytlärande, se Struyven & Dochy & Janssens 2005.

Några grundläggande begrepp

Objektivitet, reliabilitet och validitet

Som sakkunnig gör jag en bedömning och inte en mätning.³ Ändå brukar samma grundkrav ställas på en bedömning som på en mätning: den ska vara objektiv, reliabel och valid. Jag beskriver här kortfattat hur jag ser på dessa begrepp och deras betydelse för en kvalitativ sakkunnigbedömning.⁴

Kan en sakkunnigbedömning, som ju ett subjekt alltid gör av andra människors prestationer, vara objektiv? Ja, men det man menar då är att bedömningen kännetecknas av saklighet, opartiskhet och professionalism. Den är konsekvent i sin behandling av fakta och metoder och neutral genom att inte gynna vissa intressen på bekostnad av andra. Ofta kan det vara lämpligare att tala om en bedömning som saklig, eftersom det på ett tydligare sätt lyfter fram inriktningen på sakförhållanden snarare än värderingar och känslor.⁵ Sakligheten riskerar alltid att ty sig till kvantitativa snarare än kvalitativa mått. Men en inriktning mot kvantitativa aspekter av en lärares pedagogiska praktik riskerar att helt missa målet att det är *visad skicklighet* som ska bedömas. För att kunna göra en saklig kvalitativ bedömning av pedagogisk skicklighet är det därför viktigt att tydliggöra grunderna för bedömningen, d.v.s. metoderna för tillvägagångssättet och kriterierna som varit utgångspunkterna. Bedömningens tillförlitlighet (reliabilitet) ligger i professionellt genomförande snarare än kvantitativ grund.

Ett annat begrepp som ofta framförs vid bedömningar är intersubjektivitet. Det innebär att olika bedömare självständigt kommer fram till samma resultat i sin bedömning.⁶ Det är problematiskt för sakligheten, rättvisan och rättssäkerheten⁷ om olika bedömare av ett och samma material kommer fram till olika resultat. Studier av bedömning vid examination ger en ganska dyster bild av intersubjektiviteten (se t.ex. Falchikov 2005 s. 34-35). Inte heller erfarenheterna av sakkunniga vid tjänstetillsättningar är väl i detta avseende särskilt positiva. Hur ofta händer det inte att olika sakkunniga rankar sökande olika? Förväntar vi oss ens samstämmighet när flera sakkunniga är inblandade?

³ Mätning handlar om att beskriva relationer mellan empiriska företeelser med hjälp av relationer mellan tal. Egenskaperna hos ett objekt eller ämne uttrycks med en kvantitativ måttenhet. Mätning i strikt fysikalisk mening hör varken hemma i bedömningen av vetenskaplig eller pedagogisk skicklighet.

⁴ Jag går inte in på en diskussion om kvantitativa och kvalitativa metoder eller olika vetenskapsteoretiska skolor. Se t.ex. Alvesson & Sköldbberg 1994.

⁵ Objektivitet kan leda tanken till sanning och kopplas ihop med vissa snarare än andra vetenskapsteoretiska ståndpunkter.

⁶ Graden av intersubjektivitet kan mätas. Det kallas *inter-rater reliability* eller *inter-rater agreement*. Olika statistiska metoder kan användas. Dålig *inter-rater reliability* kan bero på kriterierna eller skalan som används – eller för den delen bristande kompetens hos bedömarna.

⁷ Enligt HSV Rättssäker examination 2008 s. 13 (som citerar Åke Frändberg) är rättssäkerhet "förutsebarhet i rättsliga angelägenheter" med följande tre villkor: reglerna ska vara klara och adekvata, vara publicerade samt tillämpas lojalt och korrekt av de rättstillämpande organen.

Vid mätning innebär hög reliabilitet (tillförlitlighet) att resultatet är detsamma vid upprepade tester och oberoende av vem som utför testerna. Vid kvalitativa bedömningar talar man bl.a. om *reliability as stability*, *reliability as equivalence* och *reliability as internal consistency* (Falchikov 2005 s. 28-29). Det är ofta lättare att försöka säkerställa dessa tre aspekter vid examination av studentgrupper än när det gäller enskilda sakkunnigbedömningar. Där handlar det snarare om att den sakkunniga är tillförlitlig genom sin kompetens och metodik samt är öppen om bedömningsarbetets grunder och förutsättningar. Strävan är att alla ska bedömas lika och att resultatet av bedömningen ska bli detsamma om samma sakkunniga skulle göra om sin bedömning.

Validitet (giltighet) hänger ihop med reliabilitet och handlar om huruvida rätt saker mäts (på ett förhoppningsvis reliabelt sätt).

Det finns olika metoder för att kontrollera reliabiliteten och validiteten vid mätningar (se t.ex. Ho Yu), men få av dem är relevanta eller genomförbara vid kvalitativt bedömningsarbete. Ändå är aspekterna helt avgörande för att en bedömning av pedagogisk skicklighet ska vara trovärdig. De fungerar som grundpelare för bedömningsarbetet men är inte något som kan testas på det sätt som sker vid mätning. Om det till exempel saknas tydliga kriterier för pedagogisk skicklighet vid ett lärosäte, är det oklart vad som egentligen ska bedömas (låg reliabilitet och validitet). Vidare innebär den ökande kompetensen att skriva pedagogiska meritportföljer att en sakkunnig ofta har att bedöma material från olika sökande som på ett dramatiskt sätt skiljer sig åt. De kvalitativa inslagen i en genomarbetad portfölj kan helt saknas i en traditionell kvantitativ CV-betonad ansökan. Utan kvalitativt grundmaterial är det naturligtvis svårt att bedöma pedagogisk skicklighet (främst ett validitetsproblem). Omvänt är det inte lärares förmåga att beskriva sin pedagogiska skicklighet man ska bedöma utan *visad* skicklighet i den pedagogiska praktiken. En välskrivna portfölj kan ha liten substans.

Bedömningsområden, kriterier och indikatorer

En saklig bedömning måste göras utifrån klart angivna kriterier. Men vad menar vi egentligen med kriterier? Enligt Nationalencyklopedin är kriterium ett "avgörande kännetecken; det med vars hjälp man kan avgöra att ett visst villkor är uppfyllt". Jag särskiljer tre olika beståndsdelar i "kännetecken": bedömningsområden, kriterier, och indikatorer. Utifrån dessa tre beståndsdelar vill jag framhålla fördelarna med gemensamt formulerade *standards*. Det finns ingen entydig gräns mellan begreppen: de överlappar varandra och det förekommer att de behandlas som synonyma. Bedömningsområden, kriterier och indikatorer måste samspela och på ett genomtänkt sätt utgå från en tydlig definition av pedagogisk skicklighet. Många lärosäten har här ett viktigt arbete framför sig.

Bedömningsområden

Bedömningsområden är de delar av en kompetens man som bedömare ska titta på. För anställning som lärare/forskare i högskolan gäller t.ex. behörighetsgrunderna

visad vetenskaplig och pedagogisk skicklighet.⁸ Dessa två aspekter utgör två olika bedömningsområden (att kompetens inom det ena området kan vara av vikt för kompetensen inom det andra är en annan fråga). På samma sätt kan man *inom* pedagogisk skicklighet i sin tur identifiera olika bedömningsområden, t.ex. Uppsalamodellens så kallade aspekter (Giertz 2003 s. 94 ff.):

- förhållningssätt
- kunskap
- förmåga
- situationsanpassning
- uthållighet
- ständig utveckling

Ett bedömningsområde anger vad som kommer att bli föremål för bedömning, alltså vad en sakkunnig ska titta på. Det är neutralt till sin karaktär i så måtto att ingen specifik kvalitet anges. Validitetsproblem uppstår antingen om bedömningsområdena är irrelevanta för den kompetens som ska bedömas eller om bedömningen – helt eller delvis – görs utifrån andra bedömningsområden än de angivna.

Kriterier

Kriterier är en operationalisering av bedömningsområdet och anger vad som kännetecknar det. Kriterier är en – i regel kvalitativ – konkretisering av de kompetenser som ska bedömas. Uppsalas kriterier för pedagogisk skicklighet utifrån ovanstående bedömningsområden är (Giertz 2003 s. 97):

1. ett förhållningssätt som främjar lärande
2. vetenskaplig förankring och förhållningssätt till undervisningsprocessen
3. breda och aktuella ämneskunskaper
4. kunskap om hur studenter lär och om förutsättningarna för lärande inom högre utbildning
5. kunskap om undervisningsprocess och undervisningsmetoder
6. medvetenhet om mål och ramar och förmåga att ta hänsyn till dem vid planering och genomförande av undervisning
7. en helhetssyn på utbildning och undervisning
8. förmåga att kombinera och tillämpa kunskaper om ämnesinnehåll, lärande, undervisning och ramar, d.v.s. att visa undervisningsskicklighet
9. strävan efter kontinuerlig förbättring
10. lednings- och organisationsförmåga
11. samverkan med andra inom och utom högre utbildning

⁸ I HF 4 kap. 15 §: ”Som bedömningsgrunder vid anställning av lärare skall gälla graden av sådan skicklighet som är ett krav för behörighet för anställning. Därutöver skall gälla graden av administrativ och annan skicklighet som är av betydelse med hänsyn till det ämnesinnehåll som högskolan bestämmer för anställningen och de arbetsuppgifter som skall ingå i anställningen. Vidare skall beaktas graden av skicklighet att utveckla och leda verksamhet och personal vid högskolan samt förmåga att samverka med det omgivande samhället och att informera om forskning och utvecklingsarbete. Vid anställningen skall även beaktas sådana sakliga grunder som stämmer överens med allmänna arbetsmarknads-, jämställdhets-, social- och sysselsättningspolitiska mål. Vid anställning av forskarassistenter skall särskild vikt fästas vid vetenskaplig skicklighet.”

Dessa kriterier utgör utgångspunkten för den sakkunnigas bedömning. Ska den vara valid måste kriterierna vara relevanta och täcka hela kompetensfältet (som stakats ut i bedömningsområdena).

Indikatorer

Indikatorer är exempel på hur ett kriterium kan komma till uttryck. De är konkreta men var för sig otillräckliga speglingar från praktiken av ett kriterium. Att en indikator är uppfylld innebär inte att kriteriet är uppfyllt. Omvänt är det åtminstone teoretiskt möjligt att uppfylla ett kriterium utan att nödvändigtvis uppfylla någon av de angivna indikatorerna.

I Uppsala-modellen ges t.ex. följande indikatorer på kriterium 1 ovan "Ett förhållningssätt som främjar lärande" (Giertz 2003 s. 98):

- arbetar utifrån en medveten pedagogisk grundsyn
- har en klar uppfattning om lärarens respektive studentens roll och ansvar
- klargör sina utgångspunkter för studenterna
- eftersträvar god kontakt med alla studenter
- skapar ett gott undervisningsklimat
- tar reda på studenternas förutsättningar och förkunskaper
- utgår från studenterna vid planering och undervisning
- hjälper studenterna att utveckla goda studievänor
- aktiverar till egen inläring
- lyssnar på studenternas synpunkter

Indikatorerna tjänar huvudsakligen som exempel för bedömare och lärare. De kan både betona kärnan i ett kriterium och ange mer perifera aspekter som annars riskerar att förbises. Det ökar trovärdigheten om kriterierna kan operationaliseras genom ett antal indikatorer, eftersom bedömlbarheten förtydligas.

Men vilken kvalitetsnivå eftersträvas?

I HL (3 kap.) och HF (4 kap. 5–9 §§) anges bedömningsområdena vetenskaplig skicklighet och pedagogisk skicklighet. Det finns alltså ingen uppgift om vilken kvalitet som eftersträvas inom dessa bedömningsområden.⁹ För en tillförlitlig bedömning av pedagogisk skicklighet vid ett lärosäte bör det därför finnas en tydligt formulerad definition av pedagogisk skicklighet, klart angivna kriterier och helst förslag på indikatorer.¹⁰ De flesta lärosäten saknar det idag.

⁹ I HF 4 kap. 15 § omnämns "graden av skicklighet" (se tidigare not) men vilken grad eller kvalitetsnivå som avses anges inte. I förarbetet SOU 2001:13 s. 218 och 228 föreslås olika kriterier. De är en blandning av bedömningsområden och kriterier och anger inte heller kvalitetsnivåer.

¹⁰ Uppsalas definition lyder "förmåga och vilja att regelmässigt tillämpa det förhållningssätt, de kunskaper och de färdigheter som på bästa sätt främjar lärandet hos de studenter läraren har. Detta ska ske i enlighet med de mål som gäller, och inom de ramar som står till buds och förutsätter kontinuerlig utveckling av egen kompetens och undervisningens utformning" (Giertz 2003 s. 94).

Men kanske borde vi försöka att ta ytterligare ett steg framåt i strävan efter att skapa tydliga ramar kring bedömningen av pedagogisk skicklighet? Även om kriterier i regel är kvalitativa och ibland på ett någorlunda tydligt sätt lyfter fram vilka kvalitetsnivåer som krävs, är det intressant att jämföra med diskussionen om *standards* när det gäller examination. Termen motsvarar svenskans ”standard” i betydelsen ”en viss fastställd kvalitetsnivå”. Sadler 2005 s. 189 ger definitionen:

”A definite level of excellence or attainment, or a definite degree of any quality viewed as a prescribed object of endeavour or as the recognized measure of what is adequate for some purpose, so established by authority, custom, or consensus”

Sadler diskuterar *standards* i samband med målrelaterad bedömning.¹¹ Där är det centralt att det finns kvalitativa trösklar utifrån vilka en bedömning görs samt att kvalitetsnivåerna för dessa trösklar kommuniceras och är gemensamma i den miljö där de används. Verktyg för att uppnå detta är framför allt skriftliga betygskriterier men också olika typer av exempeluppgifter.¹² På så sätt främjas intersubjektiviteten mellan bedömare liksom dialogen mellan lärare och studenter.¹³

Standards som begrepp är också välkänt genom ENQA:s ”Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area”, där *standards* anger ”*basic good practice*” för kvalitetssystem (och *guidelines* kommer nära det som här kallas indikatorer). Detta dokument har haft stor inverkan på Bolognaarbetet i Sverige, såväl lokalt på lärosätena som centralt på departementet och HSV.

Tydligt definierade kvalitetsnivåer anses av många naturliga både när det gäller examination och kvalitetsgranskning. När det gäller pedagogisk skicklighet är de få lärosäten som tagit sådana initiativ. Man kan i och för sig invända att sådana formuleringar saknas också för vetenskaplig skicklighet, men det finns ett helt annat ramverk för kvalitetsgranskning på olika nivåer för det, exempelvis doktorsexamen, peer review-förfarande och redaktörskap vid publicering, bedömargrupper och paneler vid forskningsråd etc. Många skulle nog också hävda att det – till skillnad mot situationen för pedagogisk skicklighet – finns en lång och i systemet spridd erfarenhet av bedömning av vetenskaplig skicklighet och därmed ett väletablerat tyst kunnande inom ämnesdisciplinerna.¹⁴

Kraven på genomgången högskolepedagogisk utbildning som infördes 2002 (SFS 2002:761) innebar att högskolepedagogiska enheter byggdes upp vid de flesta lärosäten. Staten tillsköt medel för detta och finansierade samtidigt ett särskilt projekt

¹¹ Sadler (2005) talar om skillnaden mellan å ena sidan relativ betygssättning (”*Norm-referenced grading*”) och å andra sidan absolut betygssättning (”*criterion-referenced grading*”). Den senare kan också vara målrelaterad (”*standards-referenced grading*”). Stockholms universitet har infört en sjugradig målrelaterad betygsskala enligt *standards*-modellen.

¹² Exempeluppgifter enligt Sadler 2005 s. 192: ”*Exemplars are key examples of products or processes chosen so as to be typical of designated levels of quality or competence*”. För svårigheten att formulera *standards* som är tydliga och heltäckande, se Sadler 2009.

¹³ Se också t.ex. Price 2005.

¹⁴ För termen tyst kunnande se El Gaidi 2007.

vid Lunds universitet, Pilotprojektet, i syfte att definiera nationella mål för högskolepedagogisk utbildning (Lörstad et al. 2005). Dessa mål antogs sedan av SUHF som nationella rekommendationer (SUHF 2005). I projektrapporten diskuteras förändringarna inom högre utbildning och vilka kompetenser en lärare behöver. Fokus var dock på vad en lärare behöver öva inom ramen för en utbildning, inte vad läraren behöver ha för kvalitetsnivå i sin lärargärning.¹⁵

Det vore knappast i linje med traditionerna inom svensk högre utbildning att centralt försöka fastställa kvalitetsnivåer för behörighetskravet pedagogisk skicklighet. Föreställningar om vad "god undervisning" och pedagogisk skicklighet är skiljer sig också mellan olika ämnen och troligen mellan lärosäten av olika karaktär.¹⁶ Att hitta en balans mellan det generella och det ämnesspecifika är en utmaning, precis som inom högskolepedagogisk utbildning. Det anmärkningsvärda är det saknas en aktiv diskussion om kriterier och kvalitetsnivåer på många lärosäten. Som sakkunnig kan man ställas inför den märkliga situationen att bedöma sökande till en anställning vid ett lärosäte utan att det finns några fasta ramar att göra bedömningen utifrån. Trovärdigheten i en sådan bedömningsprocess (i termer av reliabilitet och validitet) riskerar att bli låg.

Kvantitativa och kvalitativa meriter

En helt annan sida av bedömningsarbetet är det material man har att arbeta med som sakkunnig. Det finns idag helt skilda sätt att presentera sina pedagogiska meriter på, där en mer traditionell CV-sammanställning fortfarande finns kvar vid sidan av den framväxande portföljmodellen. Tyvärr motsvaras dessa två modeller av en skillnad mellan kvantitativt och kvalitativt material. Utvecklingen nationellt mot meritportföljer ger sökande betydligt bättre möjlighet att beskriva sin kompetens på ett sätt som säger något om kvaliteten i den egna pedagogiska praktiken. Även lärosäten som inte påbjuder eller rekommenderar meritportföljer som form har numera ofta infört kvalitativa inslag i sina mallar för meritredovisning.¹⁷

Man brukar tala om att den sökande när det gäller pedagogisk skicklighet måste kunna ange *vad* den gjort, *hur* den gjort det, *varför* den gjort så och vilka *resultat* det gett (se t.ex. Apelgren & Giertz 2001, Giertz 2003 s. 104 ff.). Det finns därmed också vissa naturliga kopplingar mellan kvantitet och kvalitet. Hög kvalitet kräver viss kvantitet (men stor kvantitet behöver inte innebära hög kvalitet). En lärare som inte har undervisat alls eller i liten omfattning kan knappast bedömas ha en stor pedagogisk skicklighet, lika lite som en forskare som aldrig publicerat sig kan bedömas ha stor vetenskaplig skicklighet. Teoretiska kunskaper är visserligen viktiga men i sig otillräckliga, på samma sätt som praktik utan teoretisk grund är otillräcklig. Det måste också finnas tillräcklig bredd i erfarenheterna enligt principen att det är mer utvecklande att hålla tio olika kurser än samma kurs tio gånger. Läraren bör ha prövat olika former för undervisning och examination och gärna hållit kurser på olika nivåer. Det är dock inte kvantiteten och bredden i sig som är avgörande utan

¹⁵ Se Robson 2006 för en beskrivning av liknande initiativ i Storbritannien.

¹⁶ Se Skelton 2005 kap. 5 för en historisk beskrivning av synen på hur viktigt det ämnesspecifika är.

¹⁷ Se t.ex. *Mall för ansökan om anställning som lärare vid Stockholms universitet. Gäller även ansökan om befördran.*

kvaliteten i den undervisning som bedrivits. Läraren behöver därför visa hur han/hon tänker i planering, genomförande och utvärdering av undervisningen, sin teoretiska förankring när det gäller lärande och undervisning, sin förmåga reflektera över sin praktik och utveckla den, sin förmåga att samverka med kollegor, kommunicera med och stötta studenter etc.

Portföljmetoden innebär att man över tid samlar meriter och reflekterar över sin lärargärning och utveckling. Materialet till en portfölj som ska användas vid en ansökan måste vara noga utvalt. Det handlar om att genom exempel spegla sin praktik. Det finns många instruktioner för portföljsskrivande (se t.ex. Apelgren & Giertz 2001, Ryegård 2008) liksom kurser på flera lärosäten.¹⁸

År 2004–2005 genomfördes ett projekt som syftade till att undersöka pedagogiska meritportföljers bedömlarhet (Giertz & Oldsjö 2005). Elva stycken portföljer bedömdes av vardera två pedagogiska sakkunniga med olika erfarenhet. Bedömningen var inriktad på yttra sig över i vilken grad portföljen var utformad så att den tillåter en kvalitativ bedömning av lärarens pedagogiska skicklighet (det handlade alltså inte om att bedöma den pedagogiska skickligheten i sig). Slutsatserna från projektet ger gott stöd för meritportföljen som lämplig form för redovisning av de pedagogiska meriterna. De sakkunniga ansåg att portföljerna gav mycket bättre underlag att bedöma den pedagogiska skickligheten än de material de vanligen stötte på i anställnings- och befodringsärenden. Ett ännu viktigare resultat var den höga tillförlitlighet som rådde i bedömningarna. Av elva portföljer var det bara ifråga om en som de sakkunniga vid sin självständiga bedömning kom fram till delvis olika slutsatser. Reliabiliteten och validiteten var alltså hög.

Portföljerna gav generellt en bra bild inte bara av *vad* läraren gjort utan också *hur* och *varför*. Den information som var svårast att dokumentera var *resultaten*. Vilka resultat en lärare uppnår är naturligtvis en central aspekt för bedömningen av graden av pedagogisk skicklighet. Men vad menar vi egentligen med resultat?

Resultat handlar ytterst om att försöka visa att den undervisning man bedriver fungerar bra. I begreppet pedagogisk skicklighet ligger bl.a. förmågan att främja studenters lärande och bedriva undervisningen utifrån mål, ramar och befintliga resurser (se Uppsalas kriterier s. 46). Många brottas med att hitta lämpliga sätt att använda kursvärderingar i sin portfölj. Att hänvisa till enskilda studentsvar ger ingen tillförlitlig information till en sakkunnig. Det gäller att visa hur man jobbar med kursvärderingar som instrument i det egna kvalitetsarbetet. Också kopplingen mellan studenternas synpunkter och de resultat de når vid examination är viktig. I det ligger att försöka sammanlänka examinationsresultat, genomströmning och svar i kursvärderingar. Huvudsyftet är att försöka visa på resultaten av det pedagogiska utvecklingsarbete som läraren bedriver. Lärare som alltid använder samma former för undervisning, examination och utvärdering kommer naturligtvis att få svårt att kunna påvisa resultat i den bemärkelsen.

¹⁸ Pilotprojektet på Mälardalens högskola innebar att genomgången kurs i att skriva pedagogisk meritportfölj krävdes för att kunna söka inplacering i den pedagogiska karriärvägen. Därigenom skapades en homogen form för redovisningen av pedagogiska meriter, vilket underlättade bedömningsarbetet avsevärt (Ryegård 2008).

Utlåtanden från prefekt eller studierektor kan också ge en bild av en lärares resultat. Där kan även förmågan till samverkan och samarbete med andra lärare och med studenter tydliggöras. Vikten av sakliga intyg kan inte nog betonas (se Giertz 2003 s. 109–126).

Att formulera förväntade studieresultat för utbildning och att examinera resultatet är svårt. Lärande pågår i och utanför undervisningsmiljön och upphör inte för att en kurs slutar. Att på ett nyanserat sätt diskutera den egna undervisningens resultat är därför svårt. Det är dock viktigt att sträva åt detta håll. En lärare kan inte bedömas som pedagogiskt skicklig bara för att han/hon ger undervisning, inte heller för sina ambitioner och tankar – hur teoretiskt välgrundade de än är. Det är lärarens *visade* pedagogiska skicklighet den sakkunniga bedömer. Vi befinner oss därmed i en spänning mellan teori och praktik.

Undervisningsskicklighet och Scholarship of teaching and learning

Pedagogisk skicklighet inbegriper flera olika kompetenser en lärare behöver ha (se t.ex. kriterierna på s. 46). Vidare skiljer Carolin Kreber på olika kvalitetsnivåer genom sin indelning i ”*teaching excellence*”, ”*teaching expertise*” och ”*scholarship of teaching*” (Kreber 2002). Lite förenklat kan vi tala om ”undervisningsskicklighet” som en lägre nivå och ”*scholarship of teaching and learning*” som en högre nivå.¹⁹ Någonstans i detta spektrum ligger rimliga krav för pedagogisk skicklighet.

Undervisningsskicklighet

Att undervisa är en komplex praktik där mängden faktorer som kan inverka på resultatet är otaliga och svåra att överblicka. Uppdraget som lärare att främja studenternas lärande är synnerligen svårt. Enligt en traditionell syn handlar pedagogisk skicklighet huvudsakligen om praktiken ”i klassrummet”. En undervisningsskicklig lärare är den som genom sin kunskap, sina metoder, sitt agerande, sin förmåga att kommunicera etc. får utbildningssituationen att fungera och skapar bra förutsättningar för lärande. Fokus ligger på den pedagogiska praktiken och de kompetenser som är direkt förknippade med den.

Problemet med denna syn är att den i sig inte inrymmer ett vetenskapligt förhållningssätt också till undervisning och lärande. Lärarens kunnande ligger huvudsakligen i en vetenskapligt väl förankrad ämneskompetens och de praktiska färdigheter att undervisa som han/hon skaffat sig och vidareutvecklat. Brister i kunskapen om teorier om lärande, högskolepedagogisk forskning om undervisning och beprövad erfarenhet innebär att läraren saknar reell vetenskaplig grund för sitt pedagogiska utvecklingsarbete. Referensramen riskerar att begränsas till de egna erfarenheterna och traditionerna på institutionen. Ofta saknas också tillräcklig kunskap om lagar och förordningar och strukturerat läroplansarbete.

¹⁹ Se Ryegård 2008 s. 25–27. Den längre termen ”*scholarship of teaching and learning*”, SoTL, är vanligast idag (Kreber 2006). Det saknas en etablerad svensk översättning även om ”vetenskapligt förhållningssätt till undervisning och lärande” ger en bild av innehållet.

Det finns också mer nyanserade försök att betona undervisningsskicklighetens betydelse. Khalid El Gaidi betonar lärarens arbete som ett yrkeskunnande byggt på erfarenhetskunskap:

”Lärarens yrkeskunnande är en praktisk kunskap. Oavsett hur stor mängd teoretisk kunskap som skrivs om den, kommer det alltid att kvarstå mycket som vi förundras över. Det handlar om människor med föreställningsvärldar, förhoppningar och farhågor dränkta i en tusenårig tradition av mångtydigt språkbruk blandat med förförståelse och fördomar och en hel räckta tolkningsmöjligheter för varje handling.

Det är genom reflektion över den konkreta och gemensamma erfarenheten som den nödvändiga kunskapen utvecklas. Det som karakteriserar en sådan kunskap är att den olik vetenskaplig kunskap inte låter sig fullt ut beskrivas verbalt, men likväl är den säker i handling.” (El Gaidi 2007 s. 24)

Det finns egentligen ingen motsättning mellan El Gaidis perspektiv och kraven på vetenskapligt förhållningssätt.²⁰ Förmågan att kritiskt reflektera över och sätta ord på den egna pedagogiska praktiken är något som förenar dem.

Scholarship of teaching and learning

Åtminstone inom högskolepedagogiken och högskolepedagogisk utbildning förekommer ofta begreppet *scholarship of teaching and learning*. Det myntades av Ernest Boyer 1990 och har sedan dess blivit centralt för diskussionen om pedagogisk skicklighet. Under samma period kan vi se en stark trend att försöka professionalisera pedagogiskt utvecklingsarbete och de olika centrala stödformerna för det.²¹ Syftet är att bedriva den pedagogiska verksamheten i samma anda som den vetenskapliga. Kraven på förankring i teori och forskning, metodologisk medvetenhet och kritiskt förhållningssätt betonas. Carolin Kreber ger en bra bild av *scholarship*-tanken:

”[...] I suggest that the scholarship of teaching and learning involve (1) careful consideration of educational goals and purposes suitable for addressing the various political, social, cultural, environmental and economic challenges of our times, (2) understanding how students learn and develop toward these and other academic goals, and (3)

²⁰ El Gaidi 2007 s. 78: ”I mötet med högskolans huvudsakligen teoretiska traditioner har lärarens yrkeskunnande eroderats och till slut nästan tömts på sitt praktiska innehåll. Praktikens logik visar sig många gånger vara helt annorlunda än teorins. Formaliseringen har under lång tid gått i en riktning som alltmer fjärrar sig från det praktiska kunnandet. De som står för den praktiska kunskapen är så gott som helt uteslutna från att på egna villkor delta i kunskapsbildningen. Forskningen däremot bedrivs huvudsakligen av människor som helt saknar den praktiska erfarenheten av undervisning.”

²¹ Jag tänker framför allt på behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning, nationella initiativ via Swednet att ackreditera och utvärdera pedagogiska utvecklingsenheter, utbildning för pedagogiska utvecklare, strävandena att skapa publiceringsmöjligheter i Sverige för att sprida högskolepedagogisk forskning och utvecklingsarbete.

identifying ways to best facilitate this learning and developmental process.

I further contend that the notion of the scholarship of teaching and learning implies that we approach our teaching practice with the same sense of scepticism that guides our research. As researchers, we habitually provide arguments or reasons for our assertions. Depending on our discipline or subject area, we engage in the process of hypothesis testing, interpretation or critical analysis routinely. Moreover, we recognize that it is important to share with colleagues the evidence we generated for our point of view and invite them to follow, and possibly critique, our lines of argumentation. It has been proposed that we engage in similar processes with respect to our teaching; however, traditional ways of sharing such as conference papers and journal publications are but two of several possibilities.”
Kreber 2006 s. 90.

Jämfört med Storbritannien ligger Sverige flera år efter i utvecklingen. Avvecklingen av det centrala stödet för pedagogisk utveckling, som Rådet för högre utbildning och NSHU stod för, har inte heller hjälpt upp situationen. Trots det sker en utveckling nu mot att hitta former för att främja lärares *scholarship of teaching and learning*. Denna utveckling kommer troligen att förbättra möjligheterna också för sakkunniga att göra tillförlitliga bedömningar. Vi kan förvänta oss större kompetens hos sakkunniga och lärare bör bli bättre på att integrera teori och praktik i sin meritredovisning. En följd av *scholarship*-tanken bör också bli att lärare har bättre dokumentation om sitt pedagogiska utvecklingsarbete.

Avslutande reflektioner

Lärares pedagogiska arbete har fått en mer framträdande plats genom behörighetskraven på pedagogisk skicklighet och högskolepedagogisk utbildning för anställning som lärare vid högskolan. Bedömningen av pedagogisk skicklighet har gradvis professionaliserats de senaste 30 åren. Flera lärosäten har utarbetat en definition av och kriterier på pedagogisk skicklighet, samt anlitar regelmässigt särskilda pedagogiskt sakkunniga vid anställnings- och befordringsärenden.

Samtidigt finns många vittnesmål om att pedagogisk skicklighet i praktiken inte värderas lika högt som vetenskaplig skicklighet. För en lärare på ett universitet är det klokt ur karriärsynpunkt att inte satsa för mycket tid på sin undervisning, åtminstone inte om det går ut över forskningen. Jag ser utvecklingen senare år mot *scholarship of teaching and learning* som ett effektivt sätt att försöka överbygga motsättningen mellan forskning och undervisning och med olika medel bättre integrera olika kompetenser inom de båda bedömningsområdena.

Vi behöver vara vaksamma så att inte olika åtgärder som vidtas för att öka värdet av pedagogiskt arbete motverkar en sådan integrering. Jag tänker på åtgärder som att utse särskilda pedagogiska sakkunniga eller att införa särskilda pedagogiska karriärvägar. Det gäller att sådana initiativ inte står i konflikt med *scholarship*-tanken.

Det står klart att undervisningsskicklighet är ett otillräckligt krav för att en lärare ska bedömas som pedagogiskt skicklig. Det krävs kunskap om lärandeteori, högskolepedagogisk forskning och beprövad erfarenhet för att ha tillräcklig grund att utveckla sin undervisning på vetenskaplig grund.

Just integreringen av teori och praktik utmärker det högskolepedagogiska fältet. Den pedagogiska skickligheten är en praktik som vilar på en teoretisk grund. Sätten vi idag prövar pedagogisk skicklighet domineras av skriftligt material. Meritportföljer fungerar som metod för lärare att redovisa sina pedagogiska meriter genom att de ger utrymme för reflektion över praktiken och möjlighet att väva samman grundsyn, genomförande och resultat. Vi kan i en meritportfölj utläsa en lärares förmåga att planera undervisning och förmågan att utvecklas. Mycket arbete kvarstår dock för att denna metod ska få fullt genomslag och lärare på ett kompetent sätt kan jobba med formen.

Det största utvecklingsområdet ligger nog ändå inte meritportföljsarbetet. Som sakkunnig är det svårt att ta ställning till vissa viktiga perspektiv bara utifrån skriftligt material. Vad kan vi efter läsning egentligen säga om en lärares förmåga att skapa ett produktivt lärandeklimat i seminarierummet? Hur han/hon med olika små medel främjar kommunikationen och skapar förutsättning för verklig dialog med och mellan studenter? Vilka maktförhållanden som de facto råder i undervisningssituationen? Ett vant öga kan fånga spår av detta i t.ex. kursvärderingar men det är sällan en sakkunnig får – eller för den delen vill ha – kursvärderingar från en lärares samlade undervisning.

Jag vill slå ett slag för att bedömningen måste in i seminarierummet. Kanske går det i framtiden att ifrågasätta provföreläsningen som form för praktiskt lärarprov? Kanske kan vi hitta mer professionella sätt att pröva sådant som främst inbegrips i undervisningsskickligheten? Kanske kan vi skapa former som mer påminner om rekryteringsförfaranden i andra sektorer, där olika kompetenser prövas inte bara skriftligt utan också med mångsidiga praktiska prov? Kanske kan mer tid läggas på t.ex. auskultation än på att läsa oformliga meritsammanställningar, invänta sakkunnigutlåtanden och administrera överklaganden?

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Apelgren, K. & Giertz, B. (2001) *Pedagogisk meritportfölj – och plötsligt var jag meriterad*. Rapport 27, Enheten för utveckling och utvärdering, Uppsala universitet.
- Boyer, E. (1990) *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- El Gaidi, K. (2007) *Lärarens yrkeskunnande: Bildning och reflekterade erfarenheter*. Fallstudie på KTH. Dialoger.
- ENQA Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf
- Falchikov, N. (2005) *Improving Assessment through Student Involvement: Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education*. RoutledgeFalmer.
- Giertz, B. (2003) *Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det? En diskussion av bedömningskriterier med utgångspunkt från svensk och internationell forskning och praxis*. Rapport 2, Enheten för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande, Uppsala universitet.
- Giertz, B. & Oldsjö, F. (2005) *Sammanställning av erfarenheter från försöksverksamhet med bedömning av pedagogiska meritportföljer våren/sommaren 2004*. Rådet för högre utbildning. http://hgur.hsv.se/activities/evaluation_papers_reports/sammanstall_ped_meritportf_b_giertz.pdf
- Ho Yu, Chong "Reliability and Validity". <http://www.creative-wisdom.com/teaching/assessment/reliability.html>. (Åtkomst 20091010)
- HSV (2008) *Rättssäker examination: andra omarbetade upplagan*. Rapport 2008:36 R. Höskoleverket.
- Kreber, C. (2002) "Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching". *Innovative Higher Education*, Vol. 27:1, s. 5–23.
- Kreber, C. (2006) "Developing the Scholarship of Teaching Through Transformative Learning". *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 6:1, s. 88–109.
- Lörstadius, B. & Lindberg-Sand, Å. & Gran, B. & Gustafsson, N. & Järnefelt, I. & Lundkvist, H. & Sonesson, A. (2005) *Pedagogisk utbildning för högskolans lärare: Slutrapport från Pilotprojektet vid Lunds universitet*. http://www.ced.lu.se/upload/UCLU/Pilotprojektet_slutrapport.pdf
- Price, M. (2005) "Assessment standards: the role of communities of practice and the scholarship of assessment". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 30:3 s. 215–230.
- Robson, J. (2006) *Teacher Professionalism in Further and Higher Education: Challenges to Culture and Practice*. Routledge.
- Rovio-Johansson, A. & Tingbjörn, G. (2001) *Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter: historik och praktik*. Höskoleverkets rapportserier 2001:18 R.

- Ryegård, Å. (2008) En ny karriärväg för högskolans lärare: Slutrapport från projektet "Pedagogisk karriärstege". Högskolepedagogiska skrifter på Mälardalens högskola nr 2.
- Sadler, R. (2005) "Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 30:2, s. 175–194
- Sadler, R. (2009) "Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 34:2 s. 159–179.
- SFS 1977:263 Högskoleförordning
- SFS 1985:702 Förordning om ändring i högskoleförordningen (1977:263)
- SFS 1990:745 Förordning om ändring i högskoleförordningen (1977:263)
- SFS 1993:100 Högskoleförordning
- SFS 1998:1003 Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)
- SFS 2001:211 Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)
- SFS 2002:761 Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)
- Skelton, A. (2005) *Understanding Teaching Excellence in Higher Education: Towards a Critical Approach*. Key Issues in Higher Education Series. Routledge.
- SOU 1992:01 Frihet Ansvar Kompetens: Grundutbildningens villkor i högskolan. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 2001:13 Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Struyven, K. & Dochy, F. & Janssens, S.(2005) "Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol 30:4, s. 325–341.
- SU: Mall för ansökan om anställning som lärare vid Stockholms universitet. Gäller även ansökan om befordran. Dnr SU 615-0118-09.
http://www.su.se/content/1/c4/19/60/Mall_anst_ansokan_jan_09.pdf.
- SUHF (2005) "Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsesidigt erkännande".
<http://www.suhf.se/Templates/File1.aspx?PageID=c2a1b9b6-6af2-454c-90d5-9927c1ef93db>
- Tydén, T. (2004) *Pedagogisk skicklighet som merit vid professorstillsättningar*. Dalarnas forskningsråd.

ERFARENHETER AV PEDAGOGISK SKICKLIGHET UR ETT LÄRARFÖRSLAGSNÄMNDSPERSPEKTIV

Kjell-Åke Brorsson, Mälardalens högskola

Inledning

Perspektivet i föreliggande kapitel från Mälardalens högskola utgår från min roll som dekan under åren 2002 – 2007 och ordförande i Fakultetsnämnden för humaniora, samhälls- och vårdvetenskaps lärarförslagsnämnd sedan 2001²³. Fokus i skrivningen kommer att ligga på lärarförslagsnämndens roll, förhållningssätt och hantering av pedagogisk skicklighet vid anställning och befordran av lärare samt vid prövning för inplacering i den pedagogiska karriärstegen²⁴ vid högskolan.

Metodmässigt²⁵ har ansatsen av naturliga skäl karaktären av aktionsforskning²⁶, eftersom jag själv utgör en del av det fenomen som studeras. Min vetenskapssyn ansluter sig till traditionen/paradigmet att jag som forskare ej är objektiv utan färgas av mina värderingar. ”*Valuations are always with us.*” (Myrdal, 1978) Fördelen med att ha haft en central kollegial roll inom fakulteten under den period då embryot till pedagogisk karriärstege tog form år 2002 och fram till att karriärstegen etablerades genom rektorsbeslut 2008 har gett god insyn i processen. Nackdelen är att den kritiska blicken sannolikt ibland skymts av viljan att försvara en modell som jag själv varit delaktig i att ta fram och förorda²⁷.

Synen på pedagogisk skicklighet vid Mälardalens högskola under två decennier

Pedagogiska rådet 1990 fram till 2001

Under våren 1990 startade verksamheten vid Sekretariatet för kompetensutveckling vid Mälardalens högskola. En anställning som pedagogisk konsult inrättades, lystes ut och tillsattes under året. Under senare delen av 1990 inrättades ett Pedagogiskt råd med representanter från samtliga dåvarande institutioner. Den pedagogiska konsulten var ordförande och sammankallande i rådet. (Sekretariatet för kompetensutveckling, 1997)

²³ Den tredje mandatperioden upphör den 30 juni 2010.

²⁴ När det gäller belysningen av den pedagogiska karriärstegen som infördes vid Mälardalens högskola år 2008, hänvisar jag till Åsa Ryegårds (2008) slutrapport ”En ny karriärväg för högskolans lärare.”

²⁵ Carr (2006) för ett teoretiskt resonemang om vilken betydelse metoden har inom aktionsforskning.

²⁶ Det finns fördelar med att ha varit delaktig i olika processer och beslut. ”*The assumption is that knowledge will be gained from the inside, that an outsider researcher should not be able to reach.*” (Stjernström et. al., 2006, p. 2)

²⁷ ”*.../ how does the researcher keep a critical perspective, when she doesn't have the traditional distance to the field.*” (Stjernström et. al., 2006, p. 1)

Jag anställdes vid dåvarande Institutionen för ekonomi och ADB år 1996 och valdes ganska omgående in som suppleant i Pedagogiska rådet. Mitt engagemang för de pedagogiska frågeställningarna medförde att jag i praktiken intog den ordinarie ledamotens roll. Erfarenheterna från arbetet i rådet utgjorde en god grund vad gällde hanteringen av den pedagogiska skickligheten när jag tillträdde som ordförande i Fakultetsnämnden för humaniora-, samhälls- och vårdvetenskaps lärarförslagsnämnd den 1 juli 2001.

I måldokumentet för den pedagogiska utvecklingen vid Mälardalens högskola gällande under större delen av 1990-talet står: *”Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter skall tillmätas stor betydelse vid tillsättning av lärartjänster och bedömas av pedagogiskt sakkunnig.”* (Sekretariatet för kompetensutveckling, 1997, s. 2)

Diskussionerna kring pedagogiska frågor var stundtals intensiva i Pedagogiska rådet under ett antal år fram till millennieskiftet, mycket beroende på engagerade och kunniga ledamöter. Under början av år 2001 förbereddes sjsätningen av en ny fakultetsorganisation, vars grund var att Mälardalens högskola då erhöll vetenskapsområdet teknik. Under samma period började basen för Pedagogiska rådet att vackla. Ledamöter hoppade av och en ledamot meddelade att *”hon tyckte att rådet fått en inofficiell roll och inte den mer centrala roll som det skulle behövt få för att kunna nå uppsatta mål.”* Under våren 2001 fördes diskussioner om det skulle kunna inrättas ett *”pedagogiskt rum”*²⁸ eller ett utskott för pedagogiska frågor i den fakultetsorganisation som inrättades den 1 juli 2001.

I september 2001 ställde jag en fråga till den pedagogiska konsulten om pedagogiska rådet fortfarande fanns kvar som organ vid Mälardalens högskola²⁹. Jag erhöll följande svar: *”Pedagogiska rådet har bitt rektor dra tillbaka uppdraget att vara rådgivare i pedagogiska frågor. Man anser sig inte ha den organisatoriska förankring som krävs.”* (Englund, e-postmedd., 2001-09-28)

Pedagogiska rådet upplöstes och avvecklades under hösten 2001 genom ett rektorsbeslut: *”Med anledning av det senaste årets organisationsförändringar och en inkommen skrivelse från den pedagogiska konsulten, beslutar rektor att med omedelbar verkan upplösa det pedagogiska rådet och att återta tidigare given delegation.”* (Rektor, 2001b) I beslutet betonades samtidigt högskolepedagogikens stora betydelse och att de nya fakultetsnämnderna skulle ta ansvar för de pedagogiska frågorna. En detalj värd att notera är att halvårsbokslutet sommaren 2001 visade på ett försämrat ekonomiskt resultat för högskolan. Icke högprioriterade satsningar skjuts ofta på framtiden. (Rektor, 2001a)

Gruppen för pedagogisk meritering åren 2002 – 2003

Åsa Ryegård (2008) beskriver på ett initierat sätt hur högskolan satsade på ett utvecklingsarbete kring dokumentation av lärarnas pedagogiska meriter åren 2002 – 03. Min

²⁸ Ett förslag från Britt Englund som vid den tiden var vikarierande pedagogisk konsult vid Mälardalens högskola.

²⁹ Orsaken till min fråga var att jag hade lämnat Pedagogiska rådet i samband med att jag utsågs till prodekanus och lärarförslagsnämndens ordförande i den nyinrättade fakulteten. Dessutom var jag vid tillfället biträdande prefekt vid ekonomiinstitutionen.

avsikt är att komplettera hennes skrivning utifrån mina dåvarande roller i fakulteten samt att jag var en av deltagarna i Gruppen för pedagogisk meritering. Jag kommer också att göra några reflektioner över varför den pedagogiska meritportföljen inte fick något egentligt fotfäste i organisationen år 2003.

I augusti 2002 meddelade dåvarande ordförande i Utbildningsvetenskapliga nämnden Sten Lindstam Mälardalens högskolas prefekter, de två dekanerna samt chefen för Utbildnings- och forskningsavdelningen att han fått rektors uppdrag³⁰ att bilda en grupp (Lindstam, e-postmedd., 2002-08-28). Gruppens mandat var att lämna förslag på hur arbetet med den pedagogiska meritportföljen borde genomföras vid högskolan. Vidare angavs i inbjudan att gruppen skulle fundera över hur högskolan skulle kunna införa en ”pedagogisk akademi” eller ackreditering för duktiga lärare. I dokumentet nämndes också begreppet pedagogisk docentkompetens. Huvudsyftet med uppdraget var att prefekterna vid högskolan skulle lämna förslag på lärare med ett genuint intresse för pedagogiska frågor.

I mitten av oktober 2002 meddelade ordförande för den tänkta arbetsgruppen att det varit trögt att rekrytera deltagare. Vid tidpunkten ingick två namngivna lärare i gruppen. (Lindstam, e-postmedd., 2002-10-11) Den 29 oktober konstituerades PM-gruppen bestående av ordförande, två dekaner, fyra lärare, pedagogisk konsult samt en sekreterare³¹. Vid arbetsmötet delades material ut från Uppsala universitet om pedagogisk meritportfölj och från Lunds tekniska högskolas pedagogiska akademi. Själva projektet genomfördes via ett antal arbetsmöten fram till början av mars 2003 då första utkastet till rapport presenterades. Efter tre eller fyra olika utkast gick PM-gruppens preliminära rapport på internremiss den 15 april 2003 och synpunkter skulle inrapporteras senast den 16 maj (Eriksson, e-postmedd., 2003-04-15). Prefekterna lät meddela att de behövde förlängd remisstid till början av juni 2003. Slutrapporten presenterades för Centrum för pedagogik, IKT och lärandes styrgrupp³² den 21 augusti och för rektor den 22 augusti 2003.

PM-gruppens slutrapport innehöll ett antal förslag vilka var planlagda att genomföras åren 2003 och 2004. Tre nyckelgrupper skulle genomgå meritportföljutbildningar, nämligen:

- Potentiella excellenta lärare (10 personer)
- Ledamöter i lärarförslagsnämnderna (10 personer)
- Prefekter och studierektorer (10 personer)

Fakultetsnämnderna föreslogs att efter karriärstegens införande fördela en del av grundutbildningsanslaget till institutioner baserat på antalet meriterade och excellenta lärare. Högskolepedagogiska kurser skulle bli poänggivande. Excellent lärare föreslogs få ett automatiskt lönepåslag motsvarande det som tilldelades nyantagna docenter. Slutligen angavs i punktform ett antal förväntade konsekvenser. (Gruppen för pedagogisk meritering, 2003)

³⁰ Formellt rektorsbeslut saknas. Däremot inrättade rektor Centrum för pedagogik, IKT och lärande (PIL) den 30 augusti 2002 (Rektor, 2002).

³¹ I e-postmeddelande från december 2002 framgår att även en representant från studentkåren ingick i gruppen.

³² Styrgruppen leddes av dåvarande vicerektor och bestod av dekaner, representanter för prefekter, studeranderepresentant samt ledaren för Centrum för pedagogik, IKT och lärande.

Mellanperioden åren 2003 – 2005

Under hösten 2003 började luften successivt gå ur projektet pedagogisk meritering. Flera försök gjordes från Centrum för pedagogik, IKT och lärandes sida att arrangera workshops för skrivande av pedagogiska meritportföljer under åren 2003 – 2005. Intresset från prefekter, studierektorer, ledamöter i lärarförslagsnämnderna samt huvudgruppen lärare att aktivt delta i aktiviteterna kring meritportföljer var begränsat. Under senhösten 2004 fattade dåvarande rektor ett beslut med innebörden att lärare skulle visa dokumenterad pedagogisk skicklighet via pedagogiska meritportföljer (Rektor, 2004). Det starkt begränsade intresset från lärarhåll att inkomma med sina meritportföljer föranledde rektor att fatta ytterligare ett beslut under mars 2005. Fokus i beslutet var riktat på tydliga instruktioner om portföljens struktur samt vilka bedömningskriterier som skulle tillämpas. (Rektor, 2005)

Det finns med all säkerhet många orsaker till det mycket ljumma intresset för pedagogisk meritering vid Mälardalens högskola under nämnda period. Jag avser att ge min minnesbild av troliga orsaker till att i praktiken inga av de förslag som Gruppen för pedagogisk meritering föreslog genomfördes. En huvudanledning var att förslaget om pedagogisk meritering via meritportföljssystemet aldrig blev förankrat hos personer i ledande positioner samt styrelser och nämnder. Att med läpparnas bekännelse uttala att förslaget nog är bra eller via tystnad ge ett samtycke är inte tillräckligt när det för förändring krävs aktiv handling. Ett rektorsbeslut får inget gehör om det inte finns acceptans och mottaglighet i organisationen. Prefektgruppen var förmodligen den grupp som slutligen omöjliggjorde projektets implementering vid den aktuella tidpunkten. Jag minns tydligt ett samlat prefekt- och ledningsrådsmöte i mitten av oktober 2003 då hela idén med den pedagogiska meriteringen föll. Bland annat väckte förslaget om automatiskt lönepåslag starka protester. Jämförelsen med docentkompetens mottogs ej heller positivt. Tilltron till meriteringsförslaget i den fakultetsnämnd och lärarförslagsnämnd som jag ledde var artigt avvaktande och svalt. Inga direkta protester men inte heller någon uttalad entusiasm. Ledamöter i lärarförslagsnämnden uttalade däremot större skepticism, främst vad gäller pedagogisk docentkompetens och möjligheten för adjunkt att bli befördrad till lektor på pedagogiska meriter. (Brorsson, 2001 – 2009)

Lärare med ambitioner att göra karriär inom akademien var och är mycket medvetna om att det är vetenskaplig skicklighet som väger tyngst³³. Ur ett inomorganisatoriskt perspektiv skulle jag vilja hävda att förslaget om pedagogisk meritering via meritportfölj föll 2003 – 2005 på grund av att konceptet inte var tillräckligt förankrat vid Mälardalens högskola. (Brorsson, 2001 – 2009)

En annan aspekt som innebar att fokus i verksamheten ändrades var att Mälardalens högskola fick ekonomiska problem under hösten 2003. Den 30 oktober meddelade förvaltningschefen de fackliga representanterna och högskolans ledningsråd att prognosen för 2003 års resultat pekade på minus drygt 22 miljoner kronor (Eriksson,

³³ I den statliga utredningen "Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen" (SOU 2001:13, s. 214) formuleras insikten på följande vis: "Den vikt som tillmäts pedagogiska meriter vid anställning, befordran och lönesättning är avgörande för den vikt som lärare i praktiken kommer att lägga vid undervisningen i förhållande till forskning och andra uppgifter."

e-postmedd., 2003-10-30). Min erfarenhet av flera ekonomiska neddragningar vid Mälardalens högskola och ett annat universitet³⁴ är att alla mjuka verksamheter drabbas tämligen omgående. Aktiviteter som rör det pedagogiska området klassificerar jag till den gruppen. Smörgåsar, kaffe och frukt vid arbetsmöten och sammanträden är det absolut första som får stryka på foten.

Våren 2004 påbörjade Mälardalens högskola ett omfattande samarbete med Örebro universitet om en tilltänkt fusion. Samtliga ledningspersoner och chefer vid högskolan blev indragna i arbetet. Kontinuerligt lades samverkansmöten i Örebro, Västerås och Eskilstuna i vilka olika grupperingar bildades. Fusionsarbetet fördjupades efterhand och nådde sin kulmen under åren 2005 – 2007. Under en fas med stundtals skakig ekonomi och eskalerande samarbete med Örebro universitet fanns varken arbets-, tids- eller tankemässiga resurser för några djupa analyser om pedagogiska meritportföljer.

Slutligen kan det även finnas en orsak till bristande kontinuitet vad gäller att nå uppsatta visioner och mål om pedagogisk meritering genom de tre rektorsbyten som skett under perioden 2003 – 2005. Kring varje rekrytering av ny rektor uppstår någon form av stiltje eller vänteläge. Parallellt med att rekryteringsarbetet av ny rektor tar fart, infinner sig en fas av spekulationer och frustrationer över vad rektorsbytet ska innebära för mig som medarbetare i organisationen. Den inom akademien som vurmar för pedagogiska spörsmål ställs också inför farhågor om i vilken grad den tillträdande rektorn ska prioritera ett område som historiskt har haft svårigheter att hävda sig. Med facit i hand kan man konstatera att farhågorna ej besannats vad gäller effekterna av de täta rektorsbyten som skett under innevarande decennium. Däremot går det inte att undvika de osäkerhetsmoment som inträder vid ett rektorsbyte, oberoende av vilka pedagogiska intentioner som den tillträdande har.

Pilotprojektet Pedagogisk karriärstege år 2006 – 2007

I maj 2006 fattade rektor beslut om att starta ett pilotprojekt, vars huvuduppgift var att pröva och utveckla en karriärstege vid Mälardalens högskola (Rektor, 2006). Efter några motiga år vad gäller organisationens svaga entusiasm för pedagogiska meritportföljer, blev starten under hösten 2006 betydligt lyckosammare än tidigare försök beroende av ett antal faktorer. Erfarenheter och slutsatser hade beaktats från de tidigare ansatserna vid högskolan och inte minst från de lärosäten i landet som under några år prövat sig fram inom samma områden. Projektorganisationen kring den pedagogiska karriärstegen var förankrad genom en tydlig rollfördelning mellan projektledare, styrgrupp, referensgrupp samt fakultetsnämnder och institutioner. Rektor hade vidare klargjort att beslut om inplacering i karriärstegen skulle ske via rektorsbeslut. En viktig symbolhandling!

Tydliga instruktioner till de sökande, utarbetade bedömningskriterier för de sakkunniga och riktlinjer för lärarförslagsnämndernas delaktighet i processen gav sammantaget goda förutsättningar för projektet. Att sedan instruktioner, bedömningskriterier och hanteringsprocessen fortlöpande kom att revideras under projektets gång tillhör spelets regler. Jag blev involverad i projektet i två roller, dels som ledamot i

³⁴ Jag har varit verksam vid Sveriges Lantbruksuniversitet i Uppsala under drygt 20 år.

projektets styrgrupp³⁵, dels som ordförande i en av högskolans två lärarförslagsnämnder. Mina erfarenheter och slutsatser framkommer främst i de tre fallen som presenteras i nästkommande avsnitt.

Erfarenheter och slutsatser från projektet Pedagogisk karriärstege finns redovisade i den slutrapport som Åsa Ryegård (2008) författat.

Lärarförslagsnämndens hantering av pedagogisk skicklighet

Lärarförslagsnämndens uppdrag är relativt strikt kringgärdat utifrån nationella och lokala lagar, förordningar, riktlinjer och anvisningar. Högskolelagen (HL) och Högskoleförordningen (HF) utgör en gemensam referensram och norm på nationell nivå. Alla lärosäten ska vidare ha en av högskole- eller universitetsstyrelsen fastställd Anställningsordning (HF 4 kap. 14§). Anställningsordningen utgör en lokal tillämpning av högskoleförordningen och avviker mellan olika lärosäten beroende av organisationsform, utbildnings- och forskningsområden, tradition och lärosätesstorlek. I dokumentet finns vidare preciserat och fastställt vilka behörighetskrav som ställs på olika anställningar samt vid befordran. Anställningsordningen har således, utöver utlysningstexten, en betydelsefull roll som instruktion till de sakkunniga inför deras uppdrag. Ett annat centralt styrdokument på lärosätenivå är den Delegationsordning³⁶ som rektor beslutar om. I dokumentet finns bl.a. fastlagt vilken instans som fastställer anställningsprofil vid utlysning av anställningar, vem som utser sakkunniga, vem som beslutar om befordran och anställning, vem som beslutar om att avbryta ett anställningsärende, e.t.c.

När det gäller behörighet för anställning som professor anger Högskolelagen (3 kap. 2 §): *”Bara den som har visat vetenskaplig och pedagogisk skicklighet får anställas som professor.”* Behörighetskraven för att anställas som lektor är preciserade genom att Högskoleförordningen (4 kap. 7§) anger avlagd doktorsexamen eller motsvarande, genomgången högskolepedagogisk utbildning samt visad pedagogisk skicklighet. Vidare anges för både professor och lektor att: *”Lika stor omsorg skall ägnas prövningen av den pedagogiska skickligheten som prövningen av den vetenskapliga skickligheten”*³⁷.³⁸ (HF 4 kap. 5§) Behörighetskraven för att anställas som adjunkt är avlagd examen från grundläggande högskoleutbildning, genomgången högskolepedagogisk utbildning samt visad pedagogisk skicklighet. I Högskolelagen och Högskoleförordningen saknas definition av både vetenskaplig och pedagogisk skicklighet. Den vetenskapliga skickligheten torde vara någorlunda vedertagen på

³⁵ Utbildningsstrategiska rådet vid Mälardalens högskola utgjorde styrgrupp för pilotprojektet Pedagogisk karriärstege. Styrgruppen bestod av dekaner, två representanter från högskolans prefekter, en studeranderepresentant samt vicerektor för kvalitetsfrågor (ordförande).

³⁶ I samband med att Mälardalens högskola införde en ny akademiorganisation den 1 januari 2008 fastställde rektor en reviderad Delegationsordning (Rektor, 2007d).

³⁷ För lektor är *”prövningen av den vetenskapliga skickligheten”* utbytt mot *”prövningen av andra behörighetsgrundande förhållanden.”* (HF 4 kap. 7 §)

³⁸ Det förefaller finnas en allmän missuppfattning att den vetenskapliga och pedagogiska skickligheten alltid ska vägas samman 50/50. Viktningen bestäms av vilken profil som anses lämplig för anställningen. I Högskoleförordningen (4 kap. 17§) anges det på följande sätt: *”/.../ vilka olika bedömningsgrunder som skall användas och hur de skall vägas mot varandra.”*

disciplinnivå inom vetenskapssamfundet. Innebörden av visad pedagogisk skicklighet ger däremot utrymme för olika tolkningar, främst beroende på avsaknaden av definition.

I den reviderade Anställningsordning för Mälardalens högskola som högskolestyrelsen fastställde i oktober 2009 har kraven på pedagogisk skicklighet skärpts i flera avseenden. För anställning som professor anges ”att den pedagogiska skickligheten skall ha visats genom undervisning inom såväl grundutbildning som forskarutbildning. Vidare skall sökande ha genomgått relevant högskolepedagogisk utbildning, om det inte finns särskilda skäl.” (Anställningsordning, 2009, sid. 6) För anställning som universitetslektor och universitetsadjunkt ”skall den sökande ha genomgått högskolepedagogisk utbildning omfattande minst 10 veckor eller på annat sätt förvärvat motsvarande kunskaper.” (Anställningsordning, 2009, sid. 7) Slutligen har den pedagogiska skickligheten definierats i ett eget stycke i *Anställningsordningen* med huvudbudskapet: ”.../förmåga att på bästa sätt stödja och underlätta studenters lärande /.../” (Anställningsordning, 2009, sid. 10)

Lärförslagsnämnden har fakultetens mandat att bereda anställnings-, befordrings- och docentärenden³⁹. Vid Mälardalens högskola ingår sedan år 2008 även att bereda ärenden inom ramen för *Pedagogisk karriärstege* (Rektor, 2008). Förutsättningarna för att lärförslagsnämnden ska kunna utföra sitt uppdrag på ett fullgott sätt är att ledamöterna är väl bevandrade med relevant lagstiftning, förordningar, riktlinjer och anvisningar på nationell och lokal nivå. De instrument som normalt tillämpas är sakkunnigprövning av externa bedömare, intervju av sökande samt i förekommande fall provföreläsning. Därutöver har referenstagning fått en ökad betydelse över tiden⁴⁰.

I lärförslagsnämndens ärendehantering intar sakkunnigutlåtanden en central roll, vilket därmed ställer höga krav på dess kvalitet. Grunden för att ett sakkunnigutlåtande ska bli bra, läggs redan vid fastställandet av anställningsprofilen⁴¹ när det gäller en utlyst anställning. Vidare är instruktioner⁴² till de sökande, oberoende av utlyst anställning eller befordran, av stor vikt. Den pedagogiska skickligheten visas normalt bäst via den pedagogiska meritportfölj som bifogas erhållna ansökningar. När sakkunniga utsetts av fakulteten erhåller de utlysningstext⁴³, ansökningshandlingar och högskolans anställningsordning.

Lärförslagsnämnderna vid Mälardalens högskola genomför vid anställnings- och befordringsärenden i normalfallet intervjuer. Tanken med intervju är att ledamöterna i lärförslagsnämnden ska få möjlighet att träffa den sökande och vice versa och därmed undvika att ärendet enbart blir en pappersprodukt. Ett huvudsyfte med

³⁹ Gäller professorer, lektorer och forskarassistenter (HF 4 kap. 20 §). Notera att docent ej är reglerad i Högskolelag eller Högskoleförordning.

⁴⁰ Anvisningar för referenstagning är fastlagda i den reviderade *Anställningsordning* som fastställdes av högskolestyrelsen 2009-10-12.

⁴¹ Anställningsprofilen ska innehålla: Ämnesområde för anställningen, huvudsakliga arbetsuppgifter, behörighetskraven, bedömningsgrunderna och deras relativa vikt samt i förekommande fall uppmaning till företrädare för underrepresenterat kön att söka anställningen (Anställningsordning, 2009).

⁴² Meritering för anställning, Personalsektionen, Mälardalens högskola.

⁴³ Fastställd anställningsprofil omformas till annonstext, den s.k. utlysningstexten.

intervjun är att oklarheter och påpekanden av de sakkunniga i utlåtanden ska bli belysta inför det förslag till beslut som fattas av lärarförslagsnämnden.

Provföreläsning nyttjas oftast i de fall då en tätgrupp av sökanden till en anställning är bedömda och rangordnade olika av de sakkunniga. Även i ärenden då undervisningsskickligheten är dåligt belagd i en sökandes ansökningshandlingar, kan provföreläsning vara motiverad. Den vetenskapliga skickligheten kan i regel inte bedömas av ledamöter i lärarförslagsnämnden, eftersom fakultetens ämnesbredd innebär att ledamöterna oftast ej besitter kompetens inom aktuell disciplin. Däremot brukar företrädare för ämnet uttala sin syn på uppfattad ämneskompetens efter genomförd provföreläsning. Konklusionen blir att de sakkunnigas bedömningar av den vetenskapliga skickligheten väger mycket tungt. Den pedagogiska skickligheten handlar i praktiken om visad undervisningsskicklighet⁴⁴ under ett specifikt provföreläsningstillfälle.

Erfarenheter från fakultetsnämnden för humaniora, samhälls- och vårdvetenskaps lärarförslagsnämnd

De krav på pedagogisk skicklighet som idag är preciserade i olika utlysningstexter för lärare fanns tydligt angivna i högskolans måldokument redan från 1990-talet⁴⁵. Under perioden fram till idag har bl.a. kraven på högskolepedagogisk utbildning skärpts år 2003⁴⁶. SUHF (2005) har via sitt policydokument markerat vikten av högskolepedagogisk utbildning⁴⁷. Vän av ordning ställer sig därvid följriktigt frågan varför vi fortfarande år 2009 för diskussioner om varför den pedagogiska skickligheten behandlas relativt styvmoderligt vid tillsättning av olika anställningar som lärare. Samtidigt finns många tecken som indikerar att bedömningen av pedagogisk skicklighet fått en ökad tyngd i utlysningstexter såsom krav på 10 veckors högskolepedagogisk utbildning eller motsvarande. De personer som söker anställning som lektor och adjunkt men inte uppfyller behörighetskravet om genomgången högskolepedagogisk utbildning ska, enligt Högskoleförordningen (4 kap., 30§), anställas tills vidare, dock längst ett år. Anställningen får förnyas ytterligare ett år. När läraren förvärvar behörigheten, ska anställningen övergå i en anställning tills vidare. En delikat fråga är vad som händer om läraren inte förvärvar behörigheten⁴⁸.

De sakkunniga, som är satta att bedöma skickligheterna, tycks i många fall leva kvar i en akademisk tradition och norm att det är den vetenskapliga skickligheten som väger tyngst. En lösning är att utse en särskild pedagogisk sakkunnig som fokuserar på bedömningen av den pedagogiska skickligheten. Vid Mälardalens högskola har den lösningen i första hand nyttjats i de fall då de ursprungligt utsedda sakkunniga av olika skäl misslyckats med att bedöma den pedagogiska skickligheten nöjaktigt.

⁴⁴ Se Krebers (2002) resonemang om "teaching excellence" samt Ryegård (2008, s. 25-27).

⁴⁵ Se avsnitt 2.

⁴⁶ Ändring i Högskoleförordningen (SFS 2002:761).

⁴⁷ SHUF (Sveriges Universitets- & Högskoleförbund).

⁴⁸ Vid den tidsbegränsade anställningen bör behörighetsgivande högskolepedagogiska kurser läggas in i arbetsplanen för den lektor eller adjunkt som är berörd.

Jag kan, efter att tagit del av ett stort antal sakkunnigutlåtanden sedan år 2001, fortfarande konstatera att skrivningen: "X antal hundra genomförda lektorstimmar torde tyda på att den sökande besitter hög pedagogisk skicklighet." är vanligt förekommande. Fällan att kvantifiera uppgiven och redovisad undervisning och dra slutsatsen att sambandet mellan kvantitet och grad av skicklighet är linjär förekommer i alltför stor omfattning. Dilemmat med att vara sakkunnig utan någon egentlig genomtänkt kompetensutveckling vad gäller att bedöma pedagogisk skicklighet är uppenbar. Problematiken underlättas ej heller av alla som söker anställning eller befordran utan kunskap och/eller insikt i vad som ska redovisas och presenteras kring den pedagogiska förmågan. En ofullständig ansökan, som möter en sakkunnig utan förmåga eller kompetens att utföra bedömningen, resulterar i ett bristfälligt utlåtande. Halmstrået blir då lätt att utföra analysen på det kvantitativa underlag som bifogats ansökan.

En tydlig kvalitetshöjning har successivt ägt rum via de pedagogiska meritportföljer som olika lärosäten infört under 2000-talet. Den statliga utredningen om högre utbildning formulerade kraven på följande vis (SOU 2001:13, s. 219): "En god och systematisk dokumentation är grundläggande för att pedagogiska kvalifikationer lika väl som vetenskapliga meriter skall kunna bedömas kvalitativt." Fortlöpande utbildning för lärare med syfte att upprätta sin egen portfölj är kvalitetshöjande genom att kriterier för den pedagogiska skicklighetens olika moment ges en tydlig struktur.

Mottagarna av meritportföljerna, d.v.s. i första hand de sakkunniga men även ledamöterna i lärosätets lärarförslagsnämnder, erhåller idag ansökningar av betydligt högre kvalitet vad avser pedagogisk skicklighet än under 1990-talet och början av 2000-talet. Frågan är dock i vilken grad mottagarna besitter den kunskap som krävs för att analysera och göra bedömningar som lyfter sig över den kvantitativa nivån⁴⁹. Resonemanget leder ofelbart till ståndpunkten att de sakkunniga men även ledamöter i lärarförslagsnämnderna borde genomgå utbildning i hur man analyserar, tolkar och bedömer en pedagogisk meritportfölj. Insatsen måste ses i ett långsiktigt perspektiv. Inte minst mot bakgrund av att många sakkunniga idag synes vara emeritus och därmed inte kan förväntas genomgå relevant utbildning. När det gäller ledamöter i lärarförslagsnämnderna, förefaller insatsen främst handla om en systematisk utbildningsinsats varje gång fakulteten utser nya ledamöter.

I det följande presenteras tre fall och redogörelse för hur de hanterats och bedömts i lärarförslagsnämnden (Brorsson, 2001 – 2009):

Fall 1. Excellent adjunkt söker befordran till lektor på särskild pedagogisk skicklighet

Under pilotprojektet Pedagogisk karriärstege 2006 – 2007 sökte adjunkt A prövning av sin pedagogiska skicklighet. Vid första ansökningsomgången 2006 blev A bedömd

⁴⁹ Grunden för att en förändring ska komma till stånd är att fakultetsnämnderna höjer sin kunskapsnivå när det gäller att bedöma pedagogisk skicklighet. "Avgörande för att den pedagogiska meriteringen beaktas i praktiken är hur anställningsnämnderna och fakultetsnämnderna i realiteten väger de pedagogiska insatserna mot varandra." (SOU 2001:13, s. 226)

som etablerad lärare⁵⁰ (Läraryrslagsnämndens beslutsprotokoll 2007-03-06). Under projektets gång fastställdes att alla lärare som blivit bedömda under första testomgången skulle ges möjlighet att åter söka till den sista ansökningsomgången 2007 inom ramen för pilotprojektet⁵¹.

Vid prövningen av adjunkt A:s pedagogiska skicklighet år 2007 framgick i två sakkunnigutlåtanden att A bedömdes uppnå de då gällande kriterierna för excellent lärare. Läraryrslagsnämnden delade de sakkunnigas bedömning och beslutade förorda att adjunkt A skulle inplaceras på nivån Excellent lärare enligt projekt Pedagogisk karriärstegen 2006 – 2007 (Läraryrslagsnämndens beslutsprotokoll 2007-10-19). Rektor fastställde att adjunkt A inplacerades på nivån Excellent lärare (Rektor, 2007c).

I mars 2008 inkom adjunkt A med en ansökan om befordran till lektor i ämnet X med hänvisning till särskild pedagogisk skicklighet. Högskoleförordningen (kap 4, 13 §) anger: *”En adjunkt som är anställd tills vidare får befordras till lektor även om behörighetskraven inte är uppfyllda. Det gäller dock bara om adjunkten har visat särskild pedagogisk skicklighet eller särskild skicklighet att utveckla och leda verksamhet och personal vid högskolan eller visat särskild förmåga att samverka med det omgivande samhället.”* I ansökan hänvisade den sökande till rektorsbeslutet om att vederbörande blivit inplacerad som Excellent lärare i den pedagogiska karriärstegen. Läraryrslagsnämnden hade tidigare under pilotprojektets gång fört diskussioner om på vilket sätt den pedagogiska skickligheten borde bedömas vid befordran från adjunkt till lektor på särskild grund. I de fall då en sökande inte inplacerats i den pedagogiska karriärstegen, utses normalt en eller två sakkunniga att bedöma den pedagogiska skickligheten. Eftersom adjunkt A var placerad på högsta nivå i karriärstegen, fann läraryrslagsnämnden ingen anledning till överprövning av redan visad och dokumenterad pedagogisk skicklighet.

Ansökan behandlades i april 2008 då adjunkt A intervjuades av läraryrslagsnämnden. Samtliga ledamöter i nämnden var eniga om att svaren och reflektionerna från den sökande inte gav någon tydlig bild av visad pedagogisk skicklighet på hög nivå. Majoriteten av ledamöterna menade vidare att inte heller resonemangen kring vetenskaplig skicklighet var till fyllest⁵². Fastän högskoleförordningen tydligt anger att det är den pedagogiska skickligheten som ska utgöra grund för befordran, utgick i praktiken läraryrslagsnämndens ledamöter från att även den vetenskapliga skickligheten skulle uppnå miniminivån för lektor⁵³. Tankefelet kan förmodligen hänföras till att en adjunkt kan bli befordrad till lektor inom sitt ämnesområde, fastän

⁵⁰ Den pedagogiska karriärstegen utgörs av tre nivåer: Behörig, Etablerad och Excellent lärare. Excellent lärare utgör högsta nivån i karriärstegen.

⁵¹ En avgörande orsak var att bedömningskriterierna reviderades under projektets fortskridande (Ryegård, 2008).

⁵² Jag nämner detta eftersom det torde ha påverkan i den fortsatta ärendehantering och beslutsprocessen.

⁵³ Befodringsreformen från 1999 har aldrig funnit acceptans inom stora delar av de svenska lärosätena, när det gäller adjunkters möjligheter att befordras till lektor. Befattningsutredningen (SOU 2007:98) var tydlig med att befordringsmöjligheterna för adjunkt som ej uppfyller behörighetskriterierna bör utgå. Merparten av remissinstanserna delade utredningens förslag.

det är den särskilda skickligheten som utgör grunden. En lektor förväntas i normalfallet ha en vetenskaplig skicklighet som utgörs av doktorsexamen eller motsvarande.

Vidare framkom i lärarförslagsnämndens resonemang kring ärendet att kriterierna för pedagogisk skicklighet i högskolans Anställningsordning⁵⁴ inte överensstämde med de kriterier som tillämpades i den Pedagogiska karriärstegen. En intressant slutsats bland majoriteten av ledamöterna blev att det handlade om olika krav för inplacering i lärosätets pedagogiska karriärstege och vid befordran från adjunkt till lektor. Ärendet bordlades vid sammanträdet.

I slutet av april 2008 träffade tre representanter⁵⁵ från lärarförslagsnämnden, personalsektionen och PIL rektor för klargörande av hennes syn på vetenskaplig och pedagogisk skicklighet vid befordran av obehörig adjunkt till lektor. Samtalet resulterade i klargörande om att det bara finns en definition på pedagogisk skicklighet⁵⁶, oberoende av om det gäller Högskoleförordning, lokal Anställningsordning eller kriterier i Pedagogiska karriärstegen. Vidare fastslogs att miniminivån på vetenskaplig skicklighet för tillsvidareanställning som adjunkt ska vara magisterexamen⁵⁷. Vad gäller befordran av adjunkt till lektor på särskild skicklighet framkom att högskolans principiella hållning är att befordrade särskilda lektorer visar skickligheter på hög nivå men som är av annan karaktär än den gängse.

Befordringsärendet anmäldes åter till lärarförslagsnämndens sammanträde januari 2009. Under den period som ärendet vilat hade rektor fattat beslut om definition av pedagogisk skicklighet och minimikraven vad gäller vetenskaplig skicklighet för adjunkt. Därutöver hade en arbetsgrupp⁵⁸ på uppdrag av rektor reviderat högskolans Anställningsordning i vilken bl.a. definition av pedagogisk skicklighet överensstämde med den för Pedagogisk karriärstege. Oklarheterna under tidigare sammanträden i lärarförslagsnämnden vad avser motstridiga styrdokument ansågs därmed undanröjda.

Diskussionerna under sammanträdet blev intensiva och livliga, eftersom majoriteten av ledamöterna i lärarförslagsnämnden menade att det inte fanns grund för en adjunkt utan vetenskaplig skicklighet motsvarande doktorsexamen att bli befordrad till lektor. Samtidigt insåg ledamöterna att grund för tillstyrkan av befordran förelåg. Att ytterligare bordlägga ärendet bedömdes ej heller som framkomlig väg. I egenskap av ordförande är det av vikt att tillse att ärendet framskrider. Efter fördjupad belysning av olika aspekter på och konsekvenser för ärendet gavs en öppning genom informationen om att varje enskild ledamot har möjlighet att reservera sig mot beslut. Komplikationen var att alla ledamöterna insåg omöjligheten att reservera sig mot själva beslutet om befordran, eftersom kraven var uppfyllda. Lösningen blev att

⁵⁴ Vid närmare granskning av kriterierna för befordran av adjunkt som inte uppfyller behörighetskraven, framgick att samma kriterier gällde oberoende om den särskilda skickligheten var av administrativ karaktär, samverkan med det omgivande samhället eller av pedagogisk karaktär. Skrivningen i Anställningsordningen togs fram i anslutning till befordringsreformen år 1999 och får med dagens ögon anses vara ganska oreflektad.

⁵⁵ Åsa Ryegård, PIL, Jan Romedahl, Pers.sek. och Kjell-Åke Brorsson, lärarförslagsnämnd.

⁵⁶ Fastställdes i rektorsbeslut (Rektor, 2009).

⁵⁷ Fastställdes i rektorsbeslut (Rektor, 2009).

⁵⁸ Ordförandena och sekreterarna i högskolans två lärarförslagsnämnder. Ordförande i arbetsgruppen var Kjell-Åke Brorsson.

samtliga ledamöter utom ordförande⁵⁹ reserverade⁶⁰ sig mot skälen till beslutet. Efter flera överläggningar med högskolans jurist framkom att det till protokollet skulle bifogas en avvikande mening.

Ett av huvudbudskapen i den avvikande meningen var: ”Den pedagogiska karriärstegen vid Mälardalens högskola har gjorts till en befodringsfråga för adjunkter.” Synpunkten har sin riktighet i den bemärkelsen att det för en lektor ej är möjligt att bli befördrad till professor på enbart pedagogisk skicklighet. Samtidigt har karriärstegen, enligt mitt synsätt, inte inneburit någon ny befodringsväg för adjunkter. Däremot innebär nyordningen att prövningen av den pedagogiska skickligheten kan ske i två olika former.

Den ursprungliga varianten sedan befodringsreformen år 1999 innebär att en adjunkt ansöker om befodrning till lektor på särskild pedagogisk skicklighet. Lärarförslagsnämnden utser då en eller två pedagogiskt sakkunniga att bedöma den särskilda skickligheten. Den nya vägen via karriärstegen innebär flera steg, nämligen att en adjunkt först ansöker om att gå kursen Pedagogisk meritportfölj. Därefter ansöker adjunkten om att bli prövad för inplacering i den Pedagogiska karriärstegen. Det tredje steget innebär att den adjunkt som placerats på högsta nivå kan ansöka om befodrning till lektor på särskild pedagogisk skicklighet utan ytterligare sakkunnigprövning. Lärarförslagsnämnden genomför då enbart intervju av den sökande.

Ytterligare en aspekt som reservanterna påpekade var att det saknas tydlig lönekoppling som incitament för att lärare ska utveckla sin pedagogiska skicklighet. Utan lönekoppling saknas anledning för lektorer och professorer att medverka i den pedagogiska karriärstegen. Jag delar den uppfattningen och menar att högskolan skulle kunna höja intresset genom att införa samma lönepåslag som vid utnämning till oavlönad docent⁶¹.

Adjunkt A befodrades till lektor under våren 2009.

Fall 2. Två sakkunniga bedömer en sökande på olika nivåer

Adjunkt B sökte prövning av sin pedagogiska skicklighet i första ansökningsomgången i pilotprojektet Pedagogisk karriärstege. Båda sakkunniga var eniga i sina bedömningar och rekommenderade att den sökande skulle placeras på nivån Etablerad lärare. Det är i sammanhanget viktigt att understryka att de sakkunniga i första ansökningsomgången utformade gemensamma utlåtanden⁶², vilket i praktiken torde ställa ökade krav på konsensus⁶³. Lärarförslagsnämnden gjorde samma

⁵⁹ Jag delade inte övriga ledamöters uppfattning om betänkligheter mot befodrning på särskild skicklighet. Om det är belagt att en obehörig adjunkt som söker befodrning, uppfyller de krav som stipuleras i Högskoleförordning och Anställningsordning bör lärare befodrmas. Det visar att lärosätet menar allvar med vikten av pedagogiskt skickliga lärare.

⁶⁰ Under sammanträdet fanns i nämnden inte kunskap om möjligheten att anföra avvikande mening.

⁶¹ 1 500 SEK per månad.

⁶² Inför andra ansökningsomgången ändrades instruktionerna till sakkunniga med innebörden att varje sakkunnig skulle inkomma med enskilt utlåtande.

⁶³ Att formulera och ställa sig bakom ett gemensamt utlåtande innebär sannolikt i praktiken att båda sakkunniga i första hand anstränger sig för att försöka jämka sig samman.

bedömning som de sakkunniga och beslutade förorda att adjunkt B skulle inplaceras på nivån Etablerad lärare (Lärförslagsnämndens beslutsprotokoll, 2007-03-06).

Inför tredje och sista ansökningsomgången inom ramen för pilotprojektet sökte adjunkt B åter prövning av sin pedagogiska skicklighet. Två nya sakkunniga bedömde den sökandes meriter, vilket resulterade i att en sakkunnig placerade den sökande på nivån Etablerad lärare och en sakkunnig på högsta nivån, d.v.s. Excellent lärare. Lärförslagsnämnden gjorde en noggrann analys av hur de båda sakkunniga behandlat de olika kriterierna i sina utlåtanden och skrev följande i beslutsprotokollet: *”Lärförslagsnämnden konstaterar att det sakkunnigutlåtande som placerar adjunkt B på nivån Etablerad lärare bör ges större vikt då det problematiserar och analyserar kring varför den sökande inte föreslås bli inplacerad på nivån Excellent lärare.”* (Lärförslagsnämndens beslutsprotokoll, 2007-10-19) Vidare fastslog nämnden att det i ansökan saknades syntes vad gäller utvärdering och reflektion över bifogade kursvärderingar. Lärförslagsnämnden beslutade förorda att adjunkt B skulle inplaceras på nivån Etablerad lärare, vilket fastställdes av rektor (Rektor, 2007b)

I de fall två sakkunniga kommer fram till olika slutsatser vad gäller förslag till inplacering i den pedagogiska karriärstegen av en sökande, ställs lärförslagsnämnden inför uppgiften att nogsamt sammanväga resonemangen från två utlåtanden till en genomtänkt/hållbar slutsats. Kvaliteten på enskilda sakkunnigutlåtanden i bemärkelsen stringens, konsekvens, analys och slutsatser får stor betydelse vid lärförslagsnämndens ställningstagande. Vidare får kvaliteten på ansökan tillsammans med utfallet från intervjun av den sökande ökad tyngd i beslutsunderlaget. Därvid är det av stor betydelse att en av ledamöterna i lärförslagsnämnden har deltagit i intervjun och kan referera till resultatet av den.

Fall 3. Lärförslagsnämnden gör annan bedömning än de sakkunniga

Under första ansökningsomgången i pilotprojektet Pedagogisk karriärstege 2006-2007 sökte lektor C prövning av sin pedagogiska skicklighet. Intervju genomfördes av två sakkunniga tillsammans med en ledamot från lärförslagsnämnden. De två sakkunniga, som inkom med ett gemensamt utlåtande, bedömde att den sökande uppnådde kriterierna för Excellent lärare. Lärförslagsnämnden (beslutsprotokoll 2007-03-06) konstaterade att de sakkunniga var något vaga vad gällde att visa att uppställda kriterier var uppfyllda och formulerade följande i beslutsprotokollet: *”Lärförslagsnämnden gör inte samma bedömning som de sakkunniga och ser inte att det tydligt framgår av utlåtandet att lektor C uppnår kraven för nivån Excellent lärare. Kriterierna i anvisningarna är formulerade i presens: personen ”driver /.../”, ”främjar /.../” och inget tyder på att det räcker med att man tror att personen ifråga kommer att göra detta i framtiden. I motiveringen är man delvis framåtsyftande och reserverande.”* Lärförslagsnämnden (beslutsprotokoll 2007-03-06) skrev vidare: *”/.../ att det inte är tillräckligt att man har förmåga att uppfylla kriterierna, utan att det klart ska framgå att man gör det.”* Resonemanget i lärförslagsnämnden ledde till att en enig nämnd beslutade förorda att lektor C skulle inplaceras i nivån Etablerad lärare. Rektor fattade inget beslut i ärendet och återremitterade ärendet till lärförslagsnämnden.

Mellan ledamöterna i lärarförslagsnämnden uppstod en intensiv e-postkommunikation kring ärendet. En tydlig linje i dialogen var att de kriterier som fanns för de olika nivåerna i karriärstegen ansågs vara vagt beskrivna, vilket i sin tur fick till följd att de sakkunniga kunde förväntas bli otydliga i sitt gemensamma utlåtande. Under samma tidsperiod bad projektledaren för Pedagogiska karriärstegen inom ramen för pilotprojektet de sakkunniga att skärpa och förtydliga sakkunnigutlåtandet ytterligare.

Varje enskild ledamot i lärarförslagsnämnden gick igenom lektor C:s ansökningshandlingar ytterligare en gång med syftet att försöka relatera den sökandes meritportfölj till uppsatta kriterier i den pedagogiska karriärstegen. Olika tolkningar och analyser kommunicerades internt mellan lärarförslagsnämndens ledamöter, vilket kom att fungera som en lärprocess med fördjupad förståelse för innebörden av kriterierna i karriärstegen.

När de sakkunniga inkommit med ett reviderat utlåtande, tog lärarförslagsnämnden upp ärendet för en förnyad prövning. Nämndens interna överväganden i ärendet tillsammans med ett förnyat sakkunnigutlåtande i vilket tidigare oklarheter/ frågetecken rättats ut resulterade i att nämnden gjorde samma bedömning som de sakkunniga. Beslutet innebar att lärarförslagsnämnden förordade att lektor C skulle inplaceras i nivån Excellent lärare (Lärarförslagsnämndens beslutsprotokoll 2007-04-12). Rektor fastställde nivån (Rektor, 2007a).

Avslutande reflektioner och kritiska funderingar

Min genomgång av vad som hänt inom det högskolepedagogiska området vid Mälardalens högskola under två decennier visar att medvetenheten om vikten av högt ställda krav på lärarnas pedagogiska skicklighet fanns tidigt i organisationen. Steget från välformulerade fraser i måldokument till insikten om att lärarna förstår hur studenters lärande fungerar i praktiken förefaller dock vara långt. Utvecklingen har varit långtifrån linjär och bromsats upp under flera perioder, främst beroende av interna organisationsförändringar, ekonomiska problem och varierande engagemang hos nyckelpersoner.

Medvetenheten om att prövningen av den pedagogiska skickligheten bör behandlas med lika stor omsorg som den vetenskapliga har sannolikt ökat bland sakkunniga och ledamöter i lärarförslagsnämnder under de senaste tio åren. Införda krav på högskolepedagogisk utbildning i förening med att sökande till olika anställningar i ökad omfattning uppvisar pedagogiska meritportföljer har onekligen höjt kvaliteten på ansökningarna. Följdfrågan blir sedan emellertid om systemet lyckats kvalitets-säkra processen ända fram till föreläsningssalen och seminarierummet. Min genomgång visar att det återstår mycket arbete när det gäller att få sakkunniga och ledamöter i lärarförslagsnämnder att behandla pedagogisk skicklighet med samma omsorg som den vetenskapliga. Normen och därmed karriärvägen i akademien utgår från vetenskaplig skicklighet. Ett klassiskt grepp, när det gäller sakkunnigutlåtande för sökande som ej blir förklarade behöriga, är att den sakkunnige som någon slags ”plåster på såren” lyfter fram den sökandes pedagogiska skicklighet och förklarar vederbörande som behörig inom det delområdet⁶⁴.

⁶⁴ Mönstret tycks vara mest frekvent i professorsärenden.

År 2008 införde Mälardalens högskola en ny karriärväg för lärare via den pedagogiska karriärstegen. Den interna kritiken om att systemet i första hand skulle gynna adjunktgruppen kom redan under pilotprojektets genomförande 2006-2007. Professorskollektivet och stora delar av lektorskollektivet visade redan från början ett svagt intresse för projektet. Diskussionen har därmed kommit att handla om vilken legitimitet systemet har i organisationen. Den lärare som blir inplacerad i karriärstegen får en ny titel som utanför det egna lärosätet i princip är totalt okänd⁶⁵. Något riktat lönepåslag i direkt anslutning till utnämningen saknas och nya arbetsuppgifter lär inte heller erbjudas⁶⁶. Det som återstår är möjligheten för en odisputerad adjunkt⁶⁷ att söka befordran till lektor. För lektorer finns möjligheten att styrka sin pedagogiska skicklighet inför ansökan om att antas som oavlönad docent och befordran till professor⁶⁸.

Om den pedagogiska karriärstegen ska få den tyngd som var avsikten, krävs avsevärt tydligare incitament för lärarna. Lokalt fordras riktat lönepåslag, helst i förening med omfördelat utbildningsanslag⁶⁹ till den akademi som den bedömde läraren tillhör. På nationell nivå är det nödvändigt med samsyn bland de lärosäten som ansluter sig till ett meriteringssystem kring pedagogisk skicklighet.

För att prövning av pedagogisk skicklighet i praktiken ska ägnas lika stor omsorg som den vetenskapliga, förutsätts skärpning av högskolelag och högskoleförordning. Den dag en lärare kan anställas som professor på pedagogisk skicklighet kan kravet på lika stor omsorg anses uppfyllt. ”*Y antal hundra genomförda forskningstimmar torde tyda på att den sökande besitter hög vetenskaplig skicklighet.*”

⁶⁵ Undantag utgör förmodligen i första hand personer från de lärosäten som ingått i NSHU-projektet.

⁶⁶ Den excellente läraren får dock anses kvalificerad för uppdrag som pedagogiskt sakkunnig och som resursperson i högskolepedagogiska kurser.

⁶⁷ Gäller den lärare som inplacerats på högsta nivån, d.v.s. Excellent lärare.

⁶⁸ Av de sex interna lektorer inom fakulteten som blivit befordrade (fem) respektive sökt anställning (en) och anställts som professorer under de senaste två åren, har inte någon varit inplacerad i den pedagogiska karriärstegen.

⁶⁹ Man kan lämpligen utgå från LTH:s modell vid Lunds universitet.

Referenser

- Anställningsordning (2009). Högskolestyrelsebeslut 2009-10-12. Mälardalens högskola, Västerås.
- Brorsson, K.-Å. (2001 – 2009). *Dagboksanteckningar och kalendernoteringar*, Mälardalens högskola.
- Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 40, No. 4, p. 421-435.
- Englund, B., pedagogisk konsult Mälardalens högskola, e-postmedd. 2001-09-28.
- Eriksson, G., handläggare Mälardalens högskola, e-postmedd. 2003-04-15.
- Eriksson, M., förvaltningschef Mälardalens högskola, e-postmedd. 2003-10-30.
- Gruppen för pedagogisk meritering (2003). *Pedagogisk meritering för kvalitet och karriär*. Mälardalens högskola, Västerås.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, Vol. 27, No. 1, p. 5-23.
- Lindstam, S., ordf. för Utbildningsvetenskapliga nämnden Mälardalens högskola, e-postmedd. 2002-08-28 & 2002-10-11.
- Läraryrådsnämndens beslutsprotokoll 2007-03-06, 2007-04-12 & 2007-10-19. Fakultetsnämnden för humaniora, samhälls- & vårdvetenskap, Mälardalens högskola, Västerås.
- Myrdal, G. (1978). Institutional Economics. *Journal of Economic issues*, 12, pp 771 – 783.
- Rektor (2001a-b). *Rektorsbeslut, 2001-07-04(a) & 2001-10-05(b)*. Mälardalens högskola, Västerås.
- Rektor (2002). *Rektorsbeslut, 2002-08-30*. Mälardalens högskola, Västerås.
- Rektor (2004). *Rektorsbeslut, 2004-05-19*. Mälardalens högskola, Västerås.
- Rektor (2005). *Rektorsbeslut, 2005-03-31*. Mälardalens högskola, Västerås.
- Rektor (2006). *Rektorsbeslut, 2006-05-29*. Mälardalens högskola, Västerås.
- Rektor (2007a-d). *Rektorsbeslut, 2007-05-31(a), 2007-11-26(b-c) & 2007-12-12(d)*. Mälardalens högskola, Västerås.
- Rektor (2008). *Rektorsbeslut, 2008-03-03*. Mälardalens högskola, Västerås.
- Rektor (2009). *Rektorsbeslut, 2009-01-12*. Mälardalens högskola, Västerås.
- Ryegård, Å. (2008). *En ny karriärväg för högskolans lärare*. Mälardalens högskola, Västerås.
- Sekretariatet för kompetensutveckling (1997). *Självvärderingsrapport*, Mälardalens högskola, Västerås.
- SFS 1992:1434. *Högskolelag*.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordning*.
- SFS 2002:761. *Ändring i högskoleförordningen*.
- SOU 2001:13. *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*. Utb.dep., Sthlm.
- SOU 2007:98. *Karriär för kvalitet*. Betänkande av Befattningsutredningen, Sthlm.
- Stjernström, E., Lund, T. & Olin, A. (2006). Critical Distance – Essential Closeness. In: Mockler, Nicole. *Local Research, Global Community: Action Research for a New Century*. The Collaborative Action Research Network, Bulletin 11A.
- SUHF (2005). *Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsesidigt erkännande*, Sthlm.

PEDAGOGISK SKICKLIGHET – ERFARENHETER FRÅN ETT LÄROSÄTE I FUSION

Yael Tågerud, Högskolan i Kalmar - nu Linnéuniversitetet

Bakgrund

Den 1 januari 2010 upphör Högskolan i Kalmar och Växjö universitet att existera och istället öppnas portarna till Linnéuniversitetet som är ett resultat av en fusion mellan dessa två lärosäten. Linnéuniversitetet är resultatet av en vilja hos lärosätenas ledningar att öka kvalitet, attraktionskraft och utvecklingspotential för utbildning och forskning. Dessutom är ambitionen att spela en framträdande roll i samverkan med det omgivande samhället och att vara ett internationellt universitet som betonar nyfikenhet, nytänkande och nyttiggörande med fokus på närhet till studenterna, världen och framtiden.

Enligt Linnéuniversitetets strategidokument för 2010-2015 ska universitetet erbjuda en attraktiv kunskapsmiljö med hög kvalitet och konkurrenskraftig kompetens. Universitetet ska kännetecknas av pedagogik av högsta kvalitet och bland strategierna nämns specifikt att Linnéuniversitetet ska verka för att öka meritvärdet av pedagogiskt utvecklingsarbete (*Linnéuniversitetet – en resa in i framtiden. Strategi 2010 - 2015*). Det är med blicken vänd mot denna vision som Högskolan i Kalmars arbete med frågor av relevans för projektet ”Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet” beskrivs i detta kapitel. Jag har valt att belysa bland annat aspekter som berör organisationen av arbetet med pedagogisk kompetensutveckling i syfte att stödja utveckling av pedagogisk skicklighet, pedagogisk skicklighet som en kvalitetsfaktor och frågor kring bedömning av pedagogisk skicklighet.

Fusionsarbetet mellan Högskolan i Kalmar och Växjö universitet påbörjades formellt i november 2007 med starkt politiskt stöd från regeringen. I skrivande stund finns det ännu många obesvarade frågeställningar när det gäller hur pedagogisk skicklighet ska hanteras vid Linnéuniversitetet. Erfarenheterna och insikterna från Högskolan i Kalmars deltagande i projektet ”Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet” har integrerats i fusionsarbetet och på så sätt varit av stor betydelse för Sveriges nyaste universitet.

Stöd till pedagogisk kompetensutveckling – dåtid och framtid

Beslutet om fusionen mellan Högskolan i Kalmar och Växjö universitet föregicks av en strategisk allians – Akademi Sydost – där även Blekinge Tekniska Högskola ingick. Inom flera kompetensutvecklingsområden – inklusive olika aspekter av högskolepedagogik och utveckling av akademiskt ledarskap – har dock ett nära samarbete existerat sedan länge mellan dessa tre lärosäten i sydost. En omfattande forskarhandledarutbildning har genomförts i samverkan mellan de tre lärosätena

sedan 2005 och det gemensamma ledningsutvecklingsprogrammet för chefer har pågått sedan 2004. Det har också förekommit gemensamma pedagogiska seminarier och samarbete kring de behörighetsgivande utbildningarna i högskolepedagogik. Icke desto mindre har Växjö universitet, Högskolan i Kalmar och Blekinge Tekniska Högskola haft olika sätt att organisera och strukturera arbetet kring högskolepedagogisk kompetensutveckling.

Vid Högskolan i Kalmar – till skillnad från många andra svenska lärosäten – har det inte funnits någon dedikerad enhet som arbetar enbart med högskolepedagogiska frågor. Arbetet har istället organiserats i nätverksform där aktörer från olika delar av Högskolan har samverkat under ledning av en samordnare underställd personalchefen och prorektor. Detta är resultatet av ett medvetet val inspirerat av teorier om lärande organisationer (Dalin 1997, Gerber & Lankshear 2000) samt utifrån analyser av andra lärosätens erfarenheter. Ambitionen har varit att arbeta processorienterat på ett sätt som integrerar högskolepedagogisk kompetensutveckling med det pedagogiska utvecklingsarbetet som äger rum på institutionerna.

En risk som vi hade identifierat med dedikerade enheter är att de kan komma att utveckla en tillvaro relativt isolerad från resten av verksamheten på ett sätt som skapar ”stuprör” som inte främjar transinstitutionellt eller universitetsgemensamt lärande. Tanken med en nätverksorganisation var att undvika detta och att främja inte minst samarbetet mellan de administrativa funktionerna (till exempel personalavdelningen, utbildnings- och forskningsavdelningen, sektionen för flexibelt lärande) och aktörerna på institutionerna (till exempel lärare i högskolepedagogik, lärare i naturvetenskaplig didaktik, prefekter m.fl.).

Modellen som utvecklades vid Högskolan i Kalmar har varit möjlig tack vare Högskolans begränsade storlek med strax över 800 anställda, varav cirka hälften är lärarpersonal. En annan ramfaktor som har påverkat organisationsformen för arbetet med pedagogisk kompetensutveckling vid Högskolan i Kalmar har varit ambitionen att hålla nere antalet självständiga enheter med tanke på de begränsade resurser som har stått till förfogande.

Denna organisationsform kommer troligen inte att kunna bestå i Linnéuniversitet som kommer att ha ca 2000 anställda. Växjö universitet tar i fusionsarbetet med sig en tradition av ett Universitetspedagogiskt centrum (UPC) som efter en period av projektorganisation och extern utvärdering övergick till att vara en permanent och självständig enhet underställd rektor.

Det finns hypotetiskt flera alternativ för hur den högskolepedagogiska verksamheten kan organiseras vid Linnéuniversitetet. Då högskolepedagogiska frågor betraktas som en kvalitetsfråga kommer fakultetsnämnderna att ha huvudansvaret för området och det gäller att hitta en lämplig organisationsform som möjliggör en effektiv resursanvändning. I samband med fusionsarbetet har de som ska besluta om organisationsformerna sneglat på flera olika lösningar som lärosäten runt om i landet har anammat. Det finns fördelar och nackdelar med olika organisationsformer och det finns också olika preferenser baserade på olika föreställningar om kunskapsteori, lärande och organisationsteori.

Det finns en samsyn mellan Högskolan i Kalmar och Växjö universitet om att en dedikerad enhet för universitetspedagogiskt arbete förmodligen är den mest ändamålsenliga organisationsformen. Det återstår dock viktiga nyckelfrågor såsom organisatorisk tillhörighet, hur omfattande uppdrag enheten ska ha, hur verksamheten ska styras och finansieras, och vilka som ska knytas till enheten. Diskussionerna kring hur stödet för utveckling av pedagogisk skicklighet organiseras vid Linnéuniversitetet har aktualiserat frågor som berör till exempel vad som menas med pedagogisk skicklighet, vilka beröringspunkter som finns med andra områden såsom lärarnas karriärplanering, lärarnas digitala kompetens mm.

Det är i skrivande stund inte beslutat hur stödet för utveckling av pedagogisk skicklighet kommer att organiseras vid Linnéuniversitetet men det är angeläget att ta tillvara alla goda erfarenheter från både Högskolan i Kalmar och Växjö universitet för att skapa en ändamålsenlig organisation som ska kunna fortsätta värna om helhetssyn och som ska bidra till arbetet med att uppnå universitetets strategiska mål.

Pedagogisk kompetensutvecklingsverksamhet

Högskolepedagogisk kompetensutveckling erbjuds numera vid alla svenska universitet och högskolor och verksamheten i det sammanhanget utgör ett viktigt element i arbetet att främja pedagogisk skicklighet. Nedan beskrivs i stora drag kompetensutvecklingsverksamheten som har bedrivits vid Högskolan i Kalmar respektive Växjö universitet. Avsnittet avslutas med några resonemang om pedagogisk kompetensutveckling vid Linnéuniversitetet.

Högskolan i Kalmar

Högskolan i Kalmar erbjöd sina lärare högskolepedagogisk kompetensutveckling redan tidigt under 1990-talet, långt innan riksdagen antog regeringens förslag om krav på högskolepedagogisk utbildning (Prop. 2001/02:15, SOU 2001:13). Arbetet började dock systematiseras först 1998 när en samordnare utsågs för kompetensutvecklingsarbetet vid Högskolan. Det var också då som riktlinjer och rutiner när det gäller olika aspekter av högskolepedagogisk skicklighet började ta form.

Samordnaren för kompetensutveckling ingår som specialfunktion inom personalavdelningen och verksamheten går under benämningen KUL-KUTA (Kompetensutveckling av lärare och kompetensutveckling av teknisk/administrativ personal). Samordnaren för KUL-KUTA har fungerat som ett nav i ett nätverk med flera aktörer inom Högskolan och har haft nära samarbete med t.ex. fakultetsnämnder eller motsvarande, prefekter och avdelningschefer, Utbildnings- och forskningsavdelningen, Sektionen för flexibelt lärande, Högskolebiblioteket, IT-sektionen, International Office, Studentcentrum, m.fl. Dialog med representanter från Studentkåren och doktorandföreningen har också varit viktig för KUL-KUTA:s verksamhet.

Högskolepoänggivande kurser på avancerad nivå har erbjudits regelbundet av ämnesspecialister inom olika högskolepedagogiska områden. KUL-KUTA har ansvarat för informationsspridning om kurserna, anmälan till kurserna samt samordning med prefekter när det gäller vilka lärare som prioriteras. Kurserna har utformats i block av 7,5 hp, där ett block har varit en introduktionskurs till högskolepedagogik och resten har varit block som fokuserat olika högskolepedagogiska områden såsom IKT i högre

utbildning, genus i högre utbildning, och Teaching in English. Frågan om pedagogisk skicklighet återkommer i flera av kurserna och deltagarna i introduktionskursen får bekanta sig med pedagogiska meritportföljer.

Inom ramen för KUL-KUTA har också andra typer av högskolepedagogiska kompetensutvecklingsaktiviteter anordnats såsom seminarier/workshops, individuell coachning, finansiering av deltagande i pedagogiska konferenser mm. Målet med flera av dessa aktiviteter har varit att introducera ett vetenskapligt förankrat förhållningssätt till högskolepedagogiska frågor och att främja en professionalisering av högskolelärares roll.

Samordnaren av KUL-KUTA har varit beredande instans för diverse ärenden som berör pedagogisk skicklighet som till exempel vilka handledare för forskarstudenter som ska gå forskarhandledarutbildningen som Högskolan anordnar (beslut tas av nämnderna) och vem som ska nomineras som kandidat för programmet *Excellence in Teaching* som anordnas av Stiftelsen för internationalisering av högre utbildning (beslut tas av rektor). Genom omvärldsbevakning och behovsanalys har KUL-KUTA-samordnaren också varit ett stöd för prefekter, avdelningschefer och nämnderna i planering av åtgärder för pedagogisk utveckling vid Högskolan i Kalmar.

Medan strukturen som beskrivs ovan inom organisationen har upplevts som utvecklingsbenägen, nära och ”framåt” är dess sårbarhet och personberoende en allvarig nackdel. Vid flera tillfällen har Högskolan i Kalmars sätt att arbeta också medfört överbelastning och förseningar med att realisera olika planer. Det faktum att högskolepedagogisk kompetensutveckling samordnas av en funktion inom personalavdelningen har däremot inte uppfattats som problematiskt. Medan det är specialister som ansvarar för det innehållsliga i satsningarna för högskolepedagogisk kompetensutveckling kan personalavdelningen på olika sätt stödja arbetet med att skapa förutsättningar för kontinuerlig kompetensutveckling bland undervisande personal och för ett systematiskt arbete med belöning av pedagogisk skicklighet. En annan aspekt som har upplevts som fördelaktig är att högskolepedagogiska frågor har hanterats jämte frågor om ledningsutveckling så att frågan om pedagogiskt ledarskap har kunnat lyftas upp i flera sammanhang, något som flera experter menar gagnar verksamheten (Ramsden 1998).

Växjö universitet

I Växjö har Universitetspedagogiskt centrum ansvarat för och anordnat den behörighetsgivande utbildningen i högskolepedagogik för universitetets lärare. Verksamheten är vetenskapligt förankrad och kvalitetssäkrad bland annat genom hög vetenskaplig kompetens inom Universitetspedagogiskt centrum. Växjö universitet anslöt sig tidigt till målen och kriterierna som sattes upp av Sveriges Universitets- och Högskoleförbund för den behörighetsgivande utbildningen men utöver kursen om 15 högskolepoäng anordnar Universitetspedagogiskt centrum också flera andra kompetensutvecklingsaktiviteter för universitetets lärare. Dessutom har Universitetspedagogiskt centrum ansvarat för framtagning av universitetets pedagogiska program samt för samordning av dess lansering och implementering.

Inom Universitetspedagogiskt centrum vid Växjö universitet bedrivs också forskning inom det högskolepedagogiska fältet. Att forskning bedrivs utanför en

institutionsmiljö har varit föremål för diskussioner, inte minst i samband med fusionsarbetet och resonemangen om pedagogiskt utvecklingsarbete vid Linnéuniversitetet. Min uppfattning är att forskningen inom det högskolepedagogiska fältet är av stor betydelse för verksamheten som bedrivs för kompetensutveckling. Jag anser att samma princip som gäller för integration av undervisning och forskning inom olika discipliner på institutionerna bör gälla för högskolepedagogiken, oavsett vem som ansvarar för kompetensutvecklingsinsatserna.

Växjö Universitetspedagogiska centrum har haft en tydlig funktion gentemot fakulteterna när det gäller bedömning av pedagogisk skicklighet i samband med anställningsärenden och befordran. Detta har berott delvis på att föreståndaren för Universitetspedagogiskt centrum har stor erfarenhet i sammanhanget och kan anses vara en av Sverige ledande experter när det gäller frågor kring pedagogisk meritering och bedömning av pedagogisk skicklighet (Lindberg 1997; Lindberg 2009).

Vid Växjö universitet – liksom vid Högskolan i Kalmar – har uppdraget kring högskolepedagogik även omfattat kompetensutveckling av handledare, forskarstuderande/doktorander och chefer. Universitetspedagogiskt centrum har således ansvarat för universitetets deltagande i samarbetet med Högskolan i Kalmar och Blekinge Tekniska Högskola när det gäller forskarhandledarutbildningen och ledningsutvecklingsprogrammet.

Linnéuniversitetet

Oavsett hur arbetet med universitetspedagogiska frågor kommer att vara organiserat vid Linnéuniversitetet finns det konsensus om att universitetet ska erbjuda en akademisk behörighetsgivande utbildning i enlighet med målen och kriterierna som Sveriges Universitets- och Högskoleförbund har satt upp (SUHF 2005). Utöver den behörighetsgivande utbildningen på 15 högskolepoäng kommer Linnéuniversitetet att erbjuda lärarna flera andra former av kontinuerlig kompetensutveckling inom det universitetspedagogiska fältet för att leva upp till universitetets uppsatta strategier och mål. Om ledningen för Linnéuniversitetet vill säkra en pedagogik av högsta kvalitet, bör arbetet organiseras och struktureras på ett visionärt sätt med lämpliga resurser till förfogande.

Sedan Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning (NSHU) lades ner i december 2008 har ansvaret för stöd till, och främjande av, pedagogisk utveckling förts över helt på respektive lärosäte. Det finns en risk att avsaknaden av nationell samordning ska leda till att den pedagogiska utvecklingsverksamheten inte får det utrymme och de resurser den egentligen bör ha. Följaktligen, för att motverka en utarmning av pedagogisk utveckling vid svenska universitet och högskolor, måste frågor om pedagogisk skicklighet, universitetslärares karriärutveckling och meritvärdet av undervisning lyftas fram i flera olika sammanhang.

Pedagogisk skicklighet – två enkla ord eller ett komplext ordpar?

Högskoleförordningen ställer krav på visad pedagogisk skicklighet för anställning som universitetslärare (4 kap. Hf, SFS 1993). Det finns dock ingen definition på

pedagogisk skicklighet i nationella styrdokument och det är upp till varje lärosäte att bedöma om kravet uppfylls i samband med anställnings- eller befodringsärenden.

Vid samtal som jag har fört i syfte att förstå hur pedagogisk skicklighet kan stärkas vid Högskolan i Kalmar har många lärare och chefer berättat att de bryr sig om högskolepedagogiska spörsmål och att de strävar efter hög pedagogisk kompetens och skicklighet. Många brottas med olika pedagogiska utmaningar och försöker hitta lösningar och innovativa sätt att hantera olika undervisningssituationer. Men samtalet om och mötet kring högskolepedagogiska frågor verkar ha en relativt låg prioritet i praktiken i förhållande till andra frågor när det kommer till praktisk handling. Pedagogisk skicklighet ingår tyvärr inte heller som viktig eller avgörande faktor för akademisk karriär vid de flesta lärosäten i Sverige.

Kanske beror detta på att pedagogisk skicklighet uppfattas som ett svårångat begrepp? Begreppet återfinns inte i Högskoleverkets utvärderingar och kvalitetsgranskningar. Högskoleverket införde 2007 en utmärkelse för framstående utbildningsmiljöer. I beskrivningen av de vägledande kvalitetsaspekterna finner man formuleringar som liknar de vi har använt för att definiera pedagogisk skicklighet men Högskoleverket använder inte det begreppet (Högskoleverkets hemsida, www.hsv.se – nedladdad 090909). I Högskoleverkets förslag på ett nytt system för utbildningsutvärderingar som ska börja gälla från 2010 nämns inte pedagogisk skicklighet (Högskoleverket 2009). Enligt förslaget ska utvärderingarna vara uppbyggda på tre kvalitetsindikatorer *lärandemål och examination, läranderesultat och studenternas erfarenheter och inflytande*. Det är möjligt att bakom dessa indikatorer ligger ett antagande om att pedagogisk skicklighet är en grundförutsättning som värderas indirekt när studenternas studieresultat mäts.

Definition och beskrivning av pedagogisk skicklighet

I början av projektet ”Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet” fanns en vision om att uppnå en samsyn på begreppet *pedagogisk skicklighet*. Under projektets gång har det visat sig att även om pedagogisk skicklighet definieras med olika ord vid olika lärosäten finns det i botten en förståelse som delas av alla inom projektet, nämligen att pedagogisk skicklighet omfattar mycket mer än undervisningsskicklighet, vilket också framgår av Olssons modell (Antman & Olsson 2007). Projekt-deltagarna har även enats kring uppfattningen att det går att bedöma pedagogisk skicklighet – under förutsättning att det finns lämpligt underlag för en sådan bedömning. Det är därför viktigt att en definition av pedagogisk skicklighet åtföljs av en beskrivning av eller instruktion om vilken typ av underlag som förväntas.

I samband med resonemang som förts vid Högskolan i Kalmar om pedagogisk skicklighet – till exempel inom ramen för de högskolepedagogiska utbildningarna som genomförs – har modellen från Lunds Tekniska Högskola (Antman & Olsson, *ibid*) använts i kombination med formuleringar från Uppsala universitet (Giertz 2003) och definitionen som tagits fram inom Mälardalens projekt om en pedagogisk karriärstege (Ryegård 2008). Detta material användes också i samband med inspirationsdagen som genomfördes i november 2008 vid Högskolan i Kalmar inom ramen för projektet ”Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet”. Erfarenheterna från diskussioner som förts vid sådana tillfällen visar att lärare blir mycket engagerade när de får tillfälle att reflektera över sin roll och diskutera med kollegor

vad pedagogisk skicklighet innebär för dem. Det som kanske var en oreflekterad självklarhet eller ett problematiskt dilemma för enskilda lärare blir en källa till dynamisk pedagogisk utveckling. Lärare som tidigare enbart fokuserade på didaktiska aspekter av undervisning får upp ögonen för större sammanhang och fler faktorer som påverkar studenternas lärande. Min erfarenhet är att nya och viktiga insikter, ”aha-upplevelser” och nyfikenhet att fortsätta utveckla ens profession är vanliga resultat av samtal som fokuserar pedagogisk skicklighet bland högskolelärare.

Det har dock varit brist på forum och plattformar för vidare diskussioner om begreppet pedagogisk skicklighet och dess implikationer för verksamheten vid Högskolan i Kalmar. Detta beror ofta på tidsbrist – lärarna är hårt belastade och schemalagda och de har svårt att prioritera bort undervisning till förmån för pedagogiska samtal. Nämnderna, prefekterna, avdelningscheferna och andra personer i ledande positioner har också haft svårt att hitta tid för diskussioner om pedagogisk skicklighet och kopplingen till deras uppdrag som ledare. Samtal om ämnet förs visserligen vid olika mer eller mindre formella sammanhang men det har saknats ett systematiskt arbetssätt kring dessa frågor.

Teaching excellence

Internationellt används ofta *teaching excellence* för att beskriva det som vi kallar pedagogisk skicklighet (Skelton 2007, Dunkin 1995, Kreber 2002). Jag har ibland mött skepticism att använda ordet excellens i pedagogiska sammanhang i Sverige. Enligt min mening är det synd eftersom ordet tyder på en riktning mot höga mål och hög kvalitet.

Det finns dock exempel på hur idén om pedagogisk excellens slagit rot i Sverige och hur olika former för premiering av sådan kvalitet har utvecklats och tillämpats vid ett antal svenska lärosäten. Ett inspirerande exempel är Lunds Tekniska Högskolas Pedagogiska Akademi där lärare som blir antagna erhåller den pedagogiska kompetensgraden *Excellent Teaching Practitioner* (ETP) och en omedelbar löneökning. Dessutom erhåller de institutioner där dessa lärare verkar en ökad tilldelning av medel (Olsson & Roxå 2008). Författarna menar att en tydlig koppling mellan lärarnas utmärkelse och studieresultatens kvalitet kunnat fastställas.

Det återstår och se om Linnéuniversitetet kommer att adoptera eller utveckla någon form av pedagogisk distinktion för lärare som utmärker sig pedagogiskt, men det viktigaste är enligt min mening att arbetet för att öka kunskap om innebörden av pedagogisk skicklighet och dess betydelse inom högre utbildning i Sverige intensifieras.

Bedömning av pedagogisk skicklighet

För ett systematiskt och målmedvetet arbete med utveckling av pedagogisk skicklighet räcker det inte att enbart enas kring en definition. Det krävs också att kriterier och indikatorer fastställs och kommuniceras. Giertz (2003) föreslår tre led som kan särskiljas i en fullständig beskrivning av grunderna för en bedömning av pedagogisk skicklighet, se sidan 31 i denna rapport.

Ett antagande som befästes under projektet ”Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet” och som delas av Högskolan i Kalmar är att pedagogisk skicklighet bör bedömas kvalitativt snarare än mätas kvantitativt. Det är visserligen värdefullt att ha tillgång till kvantitativ information om en lärares erfarenhet och meriter av undervisning, utbildningsplanering och samverkan. Sådana sammanställningar säger dock inte mycket om verksamhetens kvalitet, vilket bör vara målet för en granskning och bedömning i samband med t.ex. anställning, befordran och/eller belöning.

Frågor som har varit i fokus vid Högskolan i Kalmar berör huvudsakligen hur bedömning av pedagogisk skicklighet bör hanteras ur ett strukturellt perspektiv. Till exempel har frågan om nyttjande av speciella sakkunniga för bedömning av pedagogisk skicklighet kommit upp vid flera tillfällen. Den rådande synen har resulterat i en formulering som fastställer att där det anses lämpligt ska pedagogisk sakkunnighjälp tillkallas.

Det är ännu inte fastställt hur pedagogisk skicklighet ska hanteras vid Linnéuniversitetet men frågorna behandlas av olika fusionsarbetsgrupper i flera sammanhang, t.ex. i samband med formulering av anställningsordningen, fastställande av rutiner och arbetsformer i samband med rekryteringar mm. I detta sammanhang kommer innehållet i och resultaten av projektet ”Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet” liksom arbetet som bedrevs inom projektet ”Pedagogisk karriärstege” vid Mälardalens högskola (Ryegård 2008) att vara till stor nytta.

Underlag för bedömning av pedagogisk skicklighet

Det finns ett antal viktiga faktorer som krävs för att bedömningarna av pedagogisk skicklighet i sin tur ska vara kvalitetssäkrade. Det räcker inte att i en annons be sökande inkomma med en redogörelse av pedagogiska meriter. Som Lindberg påpekar behövs dessutom tydliga och användbara instruktioner till såväl sökande som sakkunniga (Lindberg 2009). Det bör också framgå vilka kriterier och indikatorer som ska användas i samband med bedömningarna. I samband med framtagning av anställningsordningen för Linnéuniversitetet läggs mycket möda på att formulera sådana instruktioner och hitta lämpliga rutiner för bedömning av pedagogisk skicklighet vid rekryterings- och befordransprocesserna.

Pedagogiska meritportföljer – ett ändamålsenligt verktyg

Ett verktyg som används allt mer för att sammanställa underlag för bedömning av pedagogisk skicklighet är pedagogiska meritportföljer (Apelgren & Giertz 2001, Winka 2009). Ett sätt att främja användning av pedagogiska meritportföljer vid Högskolan i Kalmar har varit examinationen av introduktionskursen i högskolepedagogik, vilken utgjorts bland annat av att kursdeltagarna påbörjar sammanställningen av sin pedagogiska meritportfölj. Kursdeltagarna får framförallt arbeta med formulering av sin pedagogiska grundsyn och de får också förslag på hur den delen kan kompletteras med verifikationer som stödjer påståenden i beskrivningen av den pedagogiska grundsynen.

Pedagogiska meritportföljer var ett tema som behandlades under inspirationsdagen som genomfördes i Kalmar i november 2008 inom projektet ”Strategisk pedagogisk utveckling”. I september 2009 hölls en workshop vid Högskolan i Kalmar om pedagogiska meritportföljer under ledning av en pedagogisk konsult från Umeå

universitet. Detta var ett konkret resultat av samarbetet som etablerats inom projektet "Strategisk pedagogisk utveckling".

Pedagogiskt pris - ett mått på pedagogisk skicklighet?

Studentkåren vid Högskolan i Kalmar delar årligen ut ett pris till en av Högskolans lärare som röstas fram av studenterna. Förekomsten av detta pris är ett tecken på att studenter vill att duktiga lärare ska uppmärksammas och premieras. Det finns dock delade meningar om huruvida priset premierar pedagogisk skicklighet eller andra kvaliteter hos pristagaren. Det finns lärosäten där ett pedagogiskt pris delas ut årligen av lärosätets ledning. Varken Högskolan i Kalmar eller Växjö universitet har ett sådant pris och det är osäkert om idén om ett sådant pris kommer att få gehör vid Linnéuniversitetet.

Bedömning av pedagogisk respektive vetenskaplig kompetens

I samband med rekryteringsärenden är tyvärr processen kring bedömning av pedagogisk skicklighet fortfarande bristfällig då fokus huvudsakligen läggs på bedömning av vetenskaplig skicklighet. Detta är ett fenomen som Högskolan i Kalmar delar med många andra lärosäten, inklusive Växjö universitet (Broberg & Sandstedt 2004). Diskussioner med lärare på Högskolan i Kalmar tyder på att det förekommer olika tolkningar av Högskoleförordningens texter (SFS nr 1993:100, 4 kap) där det fastslås att "*Lika stor omsorg skall ägnas prövningen av den pedagogiska skickligheten som prövningen av den vetenskapliga skickligheten*". Detta i sin tur försvårar en samsyn och införandet av allmängiltiga rutiner. Icke desto mindre är det sannolikt att kraven från studentorganisationerna, i kombination med statsmakternas agerande och samhällsekonomiska ställningstaganden, kommer att skapa behov av profilering och ökning av konkurrenskraften. En hög kvalitet i arbetet med rekrytering och befordran kommer säkerligen att utgöra en överlevnadsfaktor inom högskolesektorn. Linnéuniversitetets pedagogiska uppdrag är ett av de teman som ingår i ledningsutvecklingsprogrammet som planeras för alla chefer och ledare inom Linnéuniversitetet. I det avsnittet är det planerat att lyfta bl.a. frågan om bedömning av pedagogisk skicklighet.

Spänningen mellan forskning och utbildning är inget nytt inom högskolevärlden och det är fortfarande svårt för många att erkänna undervisning som lika krävande intellektuellt som forskningsverksamhet (Huber 2004). Meritvägarna inom akademien är huvudsakligen banade på vetenskapliga grunder och det verkar ibland som om prestigegapet mellan forskning och undervisning fortsätter att öka snarare än att minska. Medelstilleståndssystem, befordringsgångar och institutionell struktur kan utformas på sätt som mer eller mindre främjar integration mellan forskning och utbildning. Ett av de uppsatta målen i utkastet till Linnéuniversitetets strategidokument handlar om en integrerad utbildnings- och forskningsmiljö i samverkan med det omgivande samhället (*Linnéuniversitetet – en resa in i framtiden. Strategi 2010 - 2015*). I samma dokument konstateras att vid Linnéuniversitetet ska det råda balans mellan utbildning och forskning. För att uppnå detta krävs delvis en förändrad syn på undervisningsverksamheten. Bedömning av pedagogiska meriter och krav på pedagogisk skicklighet behöver inte ske på bekostnad av värdet av vetenskapliga

meriter och vetenskaplig skicklighet utan jag anser att de ska komplettera varandra och stödja varandra.

Kompetensutveckling kring bedömning av pedagogisk skicklighet

Medan samordnaren av kompetensutvecklingsarbetet vid Högskolan i Kalmar huvudsakligen fokuserar på kompetensutvecklingsperspektiv är frågan om pedagogisk skicklighet en oerhört viktig aspekt av Högskolans kompetensförsörjning i stort. Det har därför varit angeläget att öka medvetenheten och insikten om betydelsen av pedagogisk skicklighet bland såväl prefekter som nämnsledamöter och även bland andra som deltar i rekryterings- och befordransärenden. Det finns också ett påtagligt behov av kontinuerlig kompetensutveckling bland dessa grupper när det gäller bedömning av pedagogisk skicklighet. Dessa behov har varit en av drivkrafterna bakom Högskolan i Kalmars deltagande i projektet ”Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet”. Vid Högskolan i Kalmar har vissa insatser gjorts för att kompetensutveckla ledamöter i nämnd och rekryteringsgrupper när det gäller bedömning av pedagogisk skicklighet. Detta har varit prioriterat men omfattningen av insatserna inom Högskolan har varit begränsad, framförallt på grund av tidsbrist och konkurrens med andra prioriterade frågor. Icke desto mindre har personalavdelningen och Högskolans kvalitetsråd verkat på olika sätt för att höja medvetenheten om vikten av kvalitativa bedömningar av pedagogisk skicklighet i olika sammanhang.

I samband med fusionsarbetet har frågan om kompetensutveckling kring bedömning av pedagogisk skicklighet tagits upp. Olika insatser planeras så att berörda aktörer inom Linnéuniversitetet ska höja sin kompetens i sammanhanget.

Inom projektet ”Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet” har kontakter etablerats med Sveriges Förenade Studentkårer (SFS) och representanter från projektet har medverkat i ett seminarium för SFSs representanter i syfte att höja deras kunskaper och medvetenhet om pedagogisk skicklighet. Studentkåren vid Högskolan i Kalmar har erbjudits att ha ett liknande seminarium på lokalt plan. Troligen kommer ett liknande initiativ att tas vid Linnéuniversitetet i samarbete med studentkårerna i både campus Kalmar och campus Växjö.

Pedagogisk skicklighet – en kvalitetsfaktor

Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Högskolan kan jämföras med kroppens behov av syresättning - en vital process för lärosätets kvalitetsutveckling och livskraft. (Citat hämtat från den numera nedlagda hemsidan för Referensgruppen för pedagogisk utveckling vid Högskolan i Kalmar). I november 2006 inrättades ett Kvalitets- och utvecklingsråd vid Högskolan i Kalmar, med ett övergripande ansvar för ett metodiskt kvalitetsarbete inom Högskolan. Ordförande i Kvalitets- och utvecklingsrådet är prorektor och i rådet ingår representanter från nämnderna och från olika delar av verksamheten. Det finns också student- och doktorandrepresentanter samt en extern ledamot. Kopplat till kvalitetsrådet finns ett antal referensgrupper och en av dessa är referensgruppen för pedagogisk utveckling. Detta är en tydlig markering att Högskolans ledning betraktar pedagogisk utveckling som en kvalitetsfaktor. Genom inrättandet av en formell referensgrupp med sanktionerade uppdrag kan arbetet med

pedagogiskt utvecklingsarbete – inklusive frågorna om beskrivning, bedömning och belöning av pedagogisk skicklighet – vinna mark inom Högskolan.

I referensgruppen för pedagogisk utveckling ingår representanter från alla instanser där det bedrivs pedagogiskt arbete inom Högskolan, nämligen alla institutioner samt Högskolebiblioteket, Sektionen för flexibelt lärande och IT-sektionen. Ordförande i referensgruppen är ordförande i nämnden för lärarutbildningen och utbildningsvetenskap vilket också ger gruppen legitimitet och trovärdighet i organisationen. Samordnaren för kompetensutvecklingsverksamheten vid Högskolan bistår ordföranden som handläggare för referensgruppen. I samband med att referensgruppen för pedagogisk utveckling inrättades genomförde ordföranden och handläggaren en serie besök hos alla prefekter för en dialog kring referensgruppens mandat, förväntningar på dess verksamhet och institutionernas behov av stöd för det fortsatta arbetet med pedagogisk utveckling. Dessa samtal bidrog till förankring av referensgruppen för pedagogisk utveckling och samtidigt gav de underlag för planering av referensgruppens arbete.

Referensgruppen har träffats ett par gånger per termin och den har fungerat som ett nav för arbetet med högskolepedagogiska frågor inom Högskolan och som en plattform och "clearing house" för utbyte av information, erfarenheter och synpunkter – allt i syfte att främja högskolepedagogisk utveckling och professionalisering av lärarnas arbete. Referensgruppen för pedagogisk utveckling har bland annat varit remissinstans för arbetet med formulering av Linnéuniversitetets strategidokument. I det sammanhanget märktes att det finns ett stort engagemang för pedagogiska frågor vid Högskolan och en genuin önskan att skapa en lärande organisation.

Studentkåren – såväl i Kalmar som på nationellt plan – ställer ofta krav på ökad kompetensutveckling för lärare när det gäller högskolepedagogik och deras argumentation utgår från en koppling mellan pedagogisk skicklighet och kvalitetsfaktorer.

Belöning av pedagogisk skicklighet

Högskolan i Kalmar har inte haft någon karriärstege eller merittrappa för lärare. Det har inte heller funnits någon uttalad policy för belöning av pedagogisk skicklighet. Det förekommer dock viss koppling mellan pedagogisk prestation och lönesättning. Deltagandet i pilotprojektet vid Mälardalens högskola har medfört ett ökat intresse för frågan om belöning av pedagogisk skicklighet i olika kretsar inom Högskolan i Kalmar. Huruvida Linnéuniversitetet kommer att välja att tillämpa någon typ av belöning för pedagogisk skicklighet är ännu ovisst. Det är möjligt att Linnéuniversitetets strategier och mål samt arbetet för att sträva efter goda utbildningsmiljöer på sikt kommer att främja idén om en karriärstege. Exemplet och erfarenheter från Mälardalens högskola, Uppsala universitet och Lunds Tekniska Högskola är högst relevanta i sammanhanget.

Slutkommentar

Det har tagit mycket tid och krävt en hel del tålamod, möda och envishet att förankra ett förhållningssätt som främjar kontinuerlig utveckling av pedagogisk skicklighet vid

Högskolan i Kalmar. Gustafsson m.fl. (2006) målar en bild av det framtida universitetsläraruppdraget som innebär att beskrivning, bedömning och belöning av pedagogisk skicklighet kommer att öka i betydelse. Framtiden är kantad av såväl utmaningar som möjligheter och det är min förhoppning att Linnéuniversitetet ska välja bra lösningar för utmaningarna och goda förutsättningar för att ta vara på möjligheterna. Som grund för arbetet som Linnéuniversitetet har framför sig när det gäller universitetspedagogiska frågor anses etablering av arbetsmetoder och förhållningssätt enligt *Scholarship of Teaching and Learning* vara av stor betydelse. Projektet "Strategisk pedagogisk utveckling" har medfört en djupare förståelse för *Scholarship of Teaching and Learning* vilket säkert kan gagna det fortsatta arbetet vid Linnéuniversitetet.

Högskolan i Kalmar tar med sig följande erfarenheter in i det fortsatta arbetet med strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet:

- För att främja kontinuerlig kvalitetsutveckling och åstadkomma förändring bör universitetspedagogiska frågor få uppmärksamhet på ledningsnivå.
- Engagemanget och intresset som finns bland lärare att ständigt utveckla sin profession bör tas till vara i högre grad och gensvaras med rimliga resurser för ändamålet.
- Universitetet behöver en uppsättning tydligt formulerade och kommunicerade begrepp och ett systematiskt arbetssätt när det gäller strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet.
- Hantering av frågor kring utveckling av pedagogisk skicklighet bör präglas av helhetssyn som integrerar flera perspektiv såsom lärare, studenter, administration och forskningsresultat inom området.
- Omvärldsbevakning och omvärldsanalys samt samarbete och nätverkande är viktiga ingredienser i ett strategiskt arbete kring utveckling av pedagogisk skicklighet.
- Meritvärdet av pedagogiskt arbete inom högre utbildning behöver höjas och system/verktyg behöver implementeras för såväl beskrivning av pedagogiska meriter som belöning av pedagogisk skicklighet.

Referenser

- Antman, Lotta & Olsson, Thomas (2007). "A Two-Dimensional Matrix Model for Analysing Scholarly Approaches to Teaching and Learning". In C. Rust (ed). *Improving Student Learning Through Teaching*, 14. Oxford: Oxford Center for Staff and Learning Development.
- Apelgren, Karin och Gertz, Birgitta (2001). *Pedagogisk meritportfölj – och plötsligt var jag meriterad!* Uppsala: Enheten för utveckling och utvärdering, Rapport nr 27.
- Broberg, Gunilla & Sandstedt, Thomas (2004). *Meriterande meriter? En undersökning av hur Växjö universitet bedömt pedagogiska meriter vid läraranställningar 2002-2003*. Växjö: UPC, Rapport nr 1.
- Dalin, Åke (1997). *Den lärande organisationen. Kompetensutveckling i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dunkin, Michael J (1995). "Concepts of teaching and teaching excellence in higher education". *Higher Education Research & Development*, Vol 14, Issue 1, pp. 21-33.
- Gerber, rod & Lankshear, Colin (2000). *Training for a smart workforce*. London: Routledge.
- Gertz, Birgitta (2003). *Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det?* Uppsala: UPI, rapport 2.
- Gustafsson, Christina et.al. (2006) *Att arbeta i högskolan – utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Huber, Mary Taylor (2004). *Balancing acts: The scholarship of teaching and learning in academic careers*. Washington, DC: American Association for Higher Education and The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Högskoleverket (2009). *Kvalitetsutvärdering för lärande. Högskoleverkets förslag till nya kvalitetsutvärderingar för högskoleutbildningar*. Rapport 2009:25R. Stockholm: Högskoleverket.
- Kreber, Carolin (2002). "Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching". *Innovative Higher Education*, Vol. 27, No. 1, pp. 5-23.
- Lindberg, Leif (1997). *Om pedagogisk meritering. Lämpliga kriterier på pedagogisk skicklighet? & Andra universitetspedagogiska essäer*. SULFs skriftserie 15/97. Stockholm: Sveriges Universitets Lärarförbund.
- Lindberg, Leif (2009). "Pedagogisk meritering". I Stigmar, Martin (red.). *Högskolepedagogik. Att vara professionell som lärare i högskolan*. Stockholm: Liber.
- Linnéuniversitet – en resa in i framtiden. *Strategi 2010-2015*. Arbetsmaterial version 091013.
- Olsson, T., & Roxå, T. (2008). *Evaluating rewards for excellent teaching - a cultural approach*. Paper presented at The HERDSA Annual Conference, Rotorua, NZ. Proposition 2001/02:15. Den öppna högskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ramsden, Paul (1998). *Learning to lead in higher education*. London: Routledge.
- Ryegård, Åsa (2008). *En ny karriärväg för högskolans lärare*. Västerås: Mälardalens högskola.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2001:13. *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*.

- Skelton, Alan (2007). *International perspectives on teaching excellence in higher education. Improving knowledge and practice*. New York, NY: Routledge.
- SUHF (2005). *Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsesidigt erkännande*. Stockholm.
- Winka, Katarina (2009). ”Pedagogiska meritportföljer för personlig utveckling och kvalitet i utbildningen”. I Mårtensson, Katarina (red) *Strategisk pedagogisk utveckling – proceedings*. Lund: Centre for Educational Development, Lunds universitet i samarbete med Myndigheten för nätverk och samverkan inom högre utbildning.

PEDAGOGISK SKICKLIGHET I ORD OCH HANDLING

Om att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet

Kerstin Rexling, Högskolan Dalarna

Britt Englund, Mittuniversitetet

Att arbeta med pedagogisk meritering och pedagogisk skicklighet kräver att lärosätet har tydliga visioner om studenternas lärande och en idé om hur dessa kan nås. Genom ett sådant arbete uttrycker lärosätet vilket resultat man vill se. Detta sätter läraren och den pedagogiska skickligheten i fokus där ett incitament är olika former av belöningar. Vad pedagogisk skicklighet är och hur den kan bedömas blir avgörande.

Vi hämtar våra erfarenheter från två lärosäten - Mittuniversitetet och Högskolan Dalarna - med olika organisationer och olika förutsättningar för det pedagogiska arbetet. Gemensamt för de två lärosätena är att inget av dem fattat beslut om en modell för hur pedagogisk meritering skall ske eller hur bedömningen av den pedagogiska skickligheten skall/bör göras utifrån högskolepedagogisk forskning och kunskap. Vi har valt att arbeta tillsammans och vår ambition är att försöka hitta några gemensamma nämnare utifrån frågan: Vad är det som hindrar och vad är det som främjar ett strategiskt pedagogiskt arbete när det gäller pedagogisk skicklighet och bedömning av densamma?

I det här kapitlet gör vi våra egna beskrivningar och reflektioner kring arbetet med pedagogisk meritering och skicklighet vid de två lärosätena. Beskrivningen görs från det perspektiv vi själva har, väl medvetna om att de frågor vi arbetar med kan ses på annat sätt från andra utsiktspunkter. Det kan vara en fråga om definition av fenomenen, där vi båda ansluter oss till den definition som vi inom NSHU-projektet formulerat, en definition grundad på vetenskapligt förhållningssätt och teorier om lärandet. Båda har vi haft uppdraget att arbeta med pedagogiska frågor och att bistå lärarna vid våra lärosäten. Båda har vi deltagit i NSHU-projektet och också drivit frågorna inom våra respektive lärosäten. Vi beskriver först det arbete som skett i anslutning till NSHU-projektet, och därefter respektive lärosätes ambitioner uttryckta i policydokument. Ett försök att se frågorna i ett större sammanhang gör vi genom att kort beskriva hur övrigt pedagogiskt utvecklingsarbete sker på de båda lärosätena.

Lägesbeskrivning

Vid båda lärosätena saknas ännu ett för respektive lärosäte gemensamt beslut när det gäller kriterier för bedömningen av pedagogisk skicklighet liksom en modell för dokumentation av meriter. Vid båda lärosätena efterlyser vi en diskussion och en problematisering av den pedagogiska skickligheten. En sådan skulle sätta fokus på kriterier knutna såväl till den egna pedagogiska idén som till den definition som formulerats inom NSHU-projektet. Tänkbara skäl kan vara upplevelsen av att det inte behövs, eftersom det vid fakulteterna/nämnderna redan finns ambitiösa policydokument och anställningsordningar som betonar den pedagogiska skickligheten uttryckt i önskvärda erfarenheter och meriter dock främst beskrivna i kvantitativa

termer. Dessa har tidigare arbetats fram och tillämpas nu vid anställning av nya lärare. Man kan tänka att frågan om den pedagogiska skickligheten därmed anses färdigbehandlad.

Vid Mittuniversitetet

Vid Mittuniversitetet har ett arbete genomförts i syfte att bereda ärendet och ge underlag till diskussionen om hur pedagogisk skicklighet och meritering kan hanteras internt. Under ledning av Forum för högskolepedagogisk utbildning och flexibelt lärande har åtta lärare, utsedda av sina respektive fakulteter, skrivit sina meritportföljer. Projektet löpte under 2006-2007 och arbetsformen var workshops med diskussioner och genomgång av de olika deltagarnas meriter och portföljer. Under arbetet har kriterier kontinuerligt diskuterats och tillämpats. Utgångspunkter var den "lista" över önskvärda erfarenheter och meriter som fanns vid en av fakulteterna och som idag tillämpas vid anställning av lärare. Resultatet av projektet aktualiserade frågor kring konkretionen av kriterierna liksom möjligheten att beskriva och bedöma progression i den pedagogiska skickligheten. De lärare som deltog i projektet framhöll en mängd lärdomar som en "vinst" av projektet. De hade lärt sig att "se" och värdera den kompetens de har, de hade övat sig i att reflektera kring sin kunskap och sin praktik och de hade fått en känsla för sin profession. Några menade att identiteten som lärare utvecklades. Någon extern bedömning av portföljerna har inte gjorts. Initiativet till projektet togs av Forum, men fakulteter/nämnd finansierade läraarnas deltagande.

Flera seminarier har erbjudits vid Mittuniversitetet. Deltagandet har varit litet. Tre seminarier har arrangerats kring den pedagogiska meritportföljen, ett kring lärarens professionalism, en pedagogisk dag om lärarens pedagogiska skicklighet och meritering. Fakulteter/nämnd har inbjudits att delta i tre seminarier arrangerade av NSHU-projektet. Vice rektor deltog vid ett seminarium och en representant från Lärarutbildningsnämnden vid alla tre seminarier. Dessutom informerades vid flera tillfällen ledningen på olika nivåer inom universitetet. Ett positivt intresse för att arbeta vidare uttrycktes såväl från seminariedeltagare som från universitets- och institutionsledning. Vid Mittuniversitetet har den "inspirationsdag" som projektet erbjöd inte kommit till stånd, eftersom ledningen själv ville ha mer information, innan en sådan dag kunde arrangeras. Ett sådant informationstillfälle har varit svårt att schemalägga.

Den pedagogiska skickligheten bedöms vid anställning och befordran av lärare enligt de kriterier som anges i anställningsordning (2006) och i fakultetsspecifika dokument. Kriterierna är till övervägande delen av kvantitativ art och uttrycker förmågor och erfarenheter. Forum för högskolepedagogisk utbildning och flexibelt lärande har inte varit delaktig vid diskussion kring pedagogisk skicklighet eller vid bedömningen av denna.

Vid Högskolan Dalarna

Pedagogiska meritportföljer, kriterier för pedagogisk skicklighet och pedagogiska utvecklingsprojekt är frågor som har diskuterats av många lärare vid Högskolan Dalarna, men främst inom Högskolans kvalitetsråd. Dessa diskussioner har dock oftast stannat vid att just bli bara diskussioner. Inspirationsdagen i NSHU-projektets regi *Pedagogisk skicklighet – en kvalitetsfaktor i framtidens högskola* samlade

emellertid ett tjugofemtal lärare och representanter från nämnder, råd och personalavdelning. Dagen upplevdes som mycket givande och ett par ledamöter från Anställningsförslagsnämnden tog genast åt sig det som man ansåg nödvändiga uppdraget att ansvara för och utarbeta kvalitetskriterier för bedömning av den pedagogiska skickligheten. Nämnden hade allt oftare börjat ställa sig grundläggande frågor som:

- *Är det tillräcklig kvalitet på den pedagogiska skickligheten för att vederbörande skall få tills vidare tjänst/befordran?*
- *Hur skall vi få reda på det?*
- *Hur skall de pedagogiska meriterna bedömas och mot vad?*

Inspirationsdagen bidrog på så sätt till att nämnden tog tag i den problematik som man sade sig uppleva.

Kvalitetsrådet, som har det övergripande ansvaret för kvalitetsfrågor, tog efter några veckor initiativ till en träff och inbjöd Anställningsförslagsnämnden till diskussion. Utfallet av diskussionen blev att rådet och nämnden ville ha ett skrivet underlag som skulle baseras på en sammanställning av det material som behandlats vid inspirationsdagen. Med detta som utgångspunkt skulle arbetet med utvecklandet av kriterier för bedömning av pedagogisk skicklighet vid Högskolan gå vidare. Kvalitetsrådet ville också utifrån dessa diskussioner prioritera arbetet med att skapa ett pedagogiskt program för Högskolan Dalarna under det kommande året.

Diskussionerna kring pedagogisk meritering och bedömning av pedagogisk skicklighet har dock hittills inte resulterat i mer formaliserade dokument. Ännu saknas direktiv eller kvalitativa kriterier som skulle kunna vara vägledande vid bedömning av den pedagogiska skickligheten. Högskolans akademichefer har emellertid i dagarna börjat diskutera frågan om hur pedagogiska meriter kan systematiseras på ett mera adekvat sätt än vad som görs idag. I deras planering ligger därför förslaget att undersöka hur och om pedagogiska meritportföljer (Apelgren & Giertz, 2001, Giertz 2003) kan vara en framkomlig väg. Kvalitetsrådets ambition att ta fram ett pedagogiskt program, som skall vara riktningsgivande för hela Högskolans utbildningar och undervisning och som efterlysts av en del lärare, har ej heller ännu funnit någon form. I stället finns ett visionsdokument av övergripande karaktär. Detta dokument har diskuterats av Högskolans ledning och lärare i flera olika omgångar och är under ständig vidareutveckling. Den senaste omarbetning är i dagarna aktuell för lärarna att ta del av och diskutera. Att försöka skapa en möjlig karriärväg för lärare som inte vill disputerat inom sitt ämne utan hellre vill fördjupa sig i pedagogiska frågor har också förts på tal men denna fråga befinner sig fortfarande i sin linda.

Policydokument och utvecklingsarbete

Arbetet med pedagogisk skicklighet och meritering är en del i hela det pedagogiska utvecklingsarbetet. För att försöka förstå varför inga beslut med utgångspunkt i högskolepedagogisk kunskap och forskning kunnat fattas när det gäller pedagogisk skicklighet och meritering, går vi tillbaka till respektive lärosäte. Vi beskriver nedan lärosätets uttryckta vilja och ambition utifrån policydokument. Därefter försöker vi beskriva de villkor under vilka det pedagogiska utvecklingsarbetet sker vid respektive

lärosäte. Finns det t ex en överensstämmelse mellan de ambitioner man uttrycker i policydokumenten och de förutsättningar som erbjuds det pedagogiska utvecklingsarbetet? Vi vill tydliggöra förutsättningarna för det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet för att se i vilket sammanhang arbetet med den pedagogiska skickligheten och meriteringen sker.

Mittuniversitetets ambitioner

Mittuniversitetet har haft en tydlig ambition när det gäller pedagogisk skicklighet och lärarnas meritering. Den uttrycks 2004 i *Plan för utveckling av Mitthögskolan 2004-08*. En vision målades upp – Mitthögskolan om 10 år (s 5):

Utbildningen karakteriseras av pedagogisk medvetenhet, närhet och flexibla utbildningsformer.

- Intresse för pedagogik och förmåga att stödja studenternas lärande värdesätts på Mitthögskolan.
- Mitthögskolans lärare är såväl vetenskapligt som pedagogiskt skolade och arbetar aktivt med pedagogisk utveckling.

Bland strategiska kompetenser formuleras att Mitthögskolan 2008 skall ha (s 7)

- Ökat antalet lärare med hög pedagogisk kompetens
- Fastställt en modell och kriterier för lärares pedagogiska meritportfölj.

Om pedagogisk medvetenhet (s 8): Mitthögskolan år 2008

- Uppmärksammar, i lönesättningen, lärare som gör pedagogiska framsteg
- Har på alla campus ett resurscentrum för lärande, en fysisk och virtuell mötesplats för pedagogisk utveckling och informations- och kommunikationsteknik för studenter, lärare och medarbetare,
- Erbjuder utbildning i informationssökning och informationshantering med målet att nå hög informationskompetens hos studenter och lärare.

Mittuniversitetets Utbildningsstrategi.

De övergripande planerna förtydligades 2007-02-26 i *Mittuniversitetets utbildningsstrategi (dnr MIUN 2005/1597)*. Där fastslås att distansutbildning och flexibelt lärande är en del av universitetets profil. När det gäller lärarnas kompetens läser man på s 11 ” En viktig del i arbetet med att höja den pedagogiska kompetensen är att utveckla lärares pedagogiska meritportfölj för användning vid befordran och i lönebildning.” Dokumentet innehåller konkreta åtgärder och strategier. Som en strategi för att utveckla pedagogik och examinationsformer nämns bl a att ”Utarbeta och fatta beslut om en strategi för pedagogisk utveckling och meritering” (s 14), en åtgärd som också tilldelas särskilda medel.

Pedagogisk utvecklingsplan för Mittuniversitetet 2008-11

I enlighet med utbildningsstrategin gav rektor, föreståndaren för Forum för högskolepedagogisk utbildning och flexibelt lärande, i uppdrag att ta fram ett *underlag för strategisk pedagogisk utveckling vid Mittuniversitetet*. Ett sådant underlag presenterades våren 2007. Underlaget bearbetades i en arbetsgrupp, utsedd av

fakulteter och nämnder, som tog fram *Pedagogisk utvecklingsplan för Mittuniversitetet*. Planen antogs av rektor 2007-11-20 (dnr MIUN 2007/1404). Planen är tydlig när det gäller den pedagogiska skickligheten och när det gäller pedagogisk meritportfölj. Ansvaret för anvisningar till pedagogisk meritportfölj ges till Forum för högskolepedagogisk utbildning och flexibelt lärande. Ansvaret för att dokumenteringen samordnas i anställningsordning ges till fakulteter/nämnder och ansvaret för lönesättning i relation till meriterna ges till institutionerna.

Medel avsattes, i enlighet med styrelsens beslut i utbildningsstrategin, för att implementera den pedagogiska planen. De särskilda medel som avsattes för ”pedagogisk utveckling och meritering” skildes aldrig ut. En grupp med representanter från fakulteter och nämnder arbetade fram ett förslag för fördelning av pengarna. Ett första förslag innehöll en satsning på pedagogisk meritportfölj för lärarna. Det avvisades av ordförandena i fakulteter och nämnder med motiveringen att man själva ville informera sig innan ett arbete med lärarna startade. Det slutliga förslaget till implementering av den pedagogiska planen, som antogs av rektor under hösten 2008, kom därför att i huvudsak fokusera på lärmiljöer och studiestöd till studenterna och inte på lärarnas pedagogiska skicklighet och meritering.

Pedagogisk skicklighet vid Mittuniversitetet

Den pedagogiska skickligheten bedöms, enligt förordning, utifrån de kriterier lärosätet formulerat. Vid Mittuniversitetet har sådana arbetats fram inom fakulteter/nämnder. De uttrycks i *Mittuniversitetets anställningsordning 2006-12-11*, men också i fakultetsspecifika dokument. Det finns en medveten rekryteringspolicy i Anställningsordningen och målet uttrycks enligt följande:

Målet med universitetets rekryteringspolitik är att alla anställningar skall ha kvalificerade innehavare. De personer som anställs skall, förutom att de uppfyller de formella behörighetskraven, vara skickliga inom sin läraranställning, ha utvecklingspotential samt känna ansvar och engagemang för sitt arbete.

Pedagogisk skicklighet bedöms ur 3 aspekter. Den sökande läraren uppmanas ge personlig redogörelse för att beskriva och ge underlag för bedömning av pedagogisk erfarenhet, förmåga att uppfylla den pedagogiska rollen samt förmåga till pedagogisk förnyelse. Kriterierna exemplifieras t ex när det gäller förmåga att uppfylla den pedagogiska rollen:

Den sökande bör genom en personlig redogörelse exemplifiera hur den pedagogiska rollen är uppfylld. Den pedagogiska rollen kan beskrivas genom t.ex.

- Pedagogiska utmärkelser och intyg, exempelvis kursvärderingar, samt exempel på arbete med olika pedagogiska metoder
- Förmåga att förmedla forskningsinformation och populärvetenskap till studenter och allmänheten t.ex. genom anordnande av seminarier och symposier
- Deltagande i lärarutbyte och/eller deltagande som gästlärare vid svenskt eller utländskt universitet
- Undervisning av utländska studenter vid svenskt universitet eller högskola

Arbetet bakom anställningsordning och fakultetsspecifika dokument, som beskriver den pedagogiska skickligheten, är ambitiöst och grundligt. Kriterierna uttrycker förmågor och erfarenheter, som till stor del går att kvantifiera. De kompletteras med bedömningar av t ex provföreläsning. Kriterierna saknar knytning till universitetets egen pedagogiska idé om det flexibla lärandet och distansutbildningens behov av särskilda lösningar. Någon problematisering finns inte och studenternas lärande nämns inte. Inte heller nämns kunskap om pedagogiska frågor eller förhållningssätt till pedagogiska modeller. Ingenting nämns om progression inom pedagogisk skicklighet. När man utser sakkunniga skall man försäkra sig om att det inom sakkunnigruppen finns kompetens att bedöma den pedagogiska skickligheten (s 11-12).

Så här arbetar Mittuniversitetet

Policydokumenten är entydiga. Lärarnas kompetensutveckling, pedagogisk skicklighet och meritering och den pedagogiska meritportföljen återkommer som en röd tråd i ovan relaterade policydokument. Det ”unga, dynamiska universitetet” önskar hög pedagogisk medvetenhet och erkänner sitt beroende av skickliga lärare. Universitetet hade tidigt en uttalad pedagogisk idé. Idén handlar om det flexibla lärandet och om de flexibla lärmiljöerna och bygger på den stora andel distans- och nätutbildning som Mittuniversitetet har. I policydokumenten finns en tydlig tro på att kompetenta lärare är en del av den önskade framgången. För att lärarna skall kunna utveckla sin skicklighet återkommer frågan om meritering. Kriterier skall tas fram liksom modell för meritportfölj. Kopplingen mellan den pedagogiska skickligheten, meriteringen och lönesättning betonas.

Vem får göra det?

År 2002 bildades Forum för pedagogisk utbildning och flexibelt lärande (Forum) med huvudsaklig uppgift att ge lärare tekniskt och pedagogiskt stöd samt att vara universitetets representant i och kontakt med Nätuniversitetet. Forum, som organiserades inom universitetets förvaltning, skulle ha en föreståndare med pedagogisk kompetens och ledas av en styrelse, där alla institutioner var representerade. Först 2005 anställdes en föreståndare. Samma år lades Forums styrelse ner, vilket innebar att Forum saknade instans i verksamheten för att diskutera uppdrag och att rapportera till. Det innebar för Forums del en isolering. Forum kom att för flera år vara hänvisad till att i varje enskild fråga begära företräde i övergripande organ. Forums organisatoriska tillhörighet har efter styrelsens nedläggning vid ett flertal tillfällen diskuterats och utretts utan att beslut kunnat fattas. Flera alternativ har diskuterats, där vart och ett haft sina möjligheter - i ett gemensamt fakultetskansli, direkt under Lärarutbildningsnämnden, inom Institutionen för Utbildningsvetenskap eller på Biblioteket. Möjligheterna som diskuterats har varit närhet till pedagogisk kompetens, närhet till beslut i utbildningsfrågor, och närhet till olika intressenter. Forums uppdrag har gång på gång diskuterats och åsikterna har varit många.

Det är i arbetet inom fakulteter/nämnder som det strategiska pedagogiska utvecklingsarbetet ägt rum, inte inom Forum. Det är där den pedagogiska skickligheten diskuterats och kriterier tagits fram. Huruvida detta innebär att man använt sig av egna lärarerfarenheter eller av rön från pedagogisk forskning kring t ex lärandet i arbetet framgår inte. Kommer det förslag om uppdrag och organisation till Forum, som i dagarna går till beslut, att göra bodelning mellan fakulteter och Forum?

Kommer det att uppmuntra till samordning och samarbete? Kommer det att skilja ut vetenskapligt grundad kunskap i pedagogiska frågor eller har man valt en modell där egna erfarenheter och förmågor är tillräckliga? Kommer det att säkra den pedagogiska kompetensen i det strategiska arbetet?

Är frågan om den pedagogiska skickligheten och meriteringen färdigbehandlad?

En ny utvecklingsplan för Mittuniversitetet har antagits 2009 (Mittuniversitetets utvecklingsplan 2009-2012, Dnr MIUN 2008/820). Den nya planen nämner inte någonting om lärarnas kompetens, pedagogisk skicklighet eller meritering. I den här versionen nämns pedagogiska frågor endast i förbigående och då ofta med referens till den pedagogiska idén om det flexibla lärandet, flexibla lärmiljöer och distansutbildning. Inte heller nämns Origo, centrum för lärande vid alla campus, som Forum håller på att bygga upp och som skall ge studenterna ett unikt stöd och hjälp till framgångsrika studier.

Det här vill Högskolan Dalarna

Av Högskolan Dalarnas dokument över *Policy och strategi för systematiskt kvalitetsarbete*, framgår att man vill sätta högskolans uppdrag med kunskapsbildning och lärande i fokus. I takt med omvärldsförändringarna ställs nya krav på lärarnas pedagogiska kompetens. Bl a kan man läsa följande

...Lärarnas kunnande och förutsättningar att medverka till pedagogisk utveckling har stor betydelse för Högskolans framtid...

...Den pedagogiska praktiken, samspelet i undervisningen, samverkan mellan lärare och den pedagogiska utvecklingen skall i ökad utsträckning dokumenteras, analyseras och redovisas offentligt....

Denna policy erbjuder många möjligheter för Högskolans lärare både att genomgå utbildning och lyfta såväl pedagogiska frågor som att driva pedagogiska utvecklingsprojekt. Eftersom skrivningen inte har konkretiserats i exempelvis handlingsplaner så har de nämnda utbildningarna och diskussionerna inte ännu blivit återkommande och systematiska inslag i högskollärarnas vardag. Man kan säga att det finns ett glapp mellan vision och verklighet. Det finns exempelvis ingen formaliserad allmän och självklar arena där enbart pedagogiska frågor kan tas upp och diskuteras av lärarna, förslagsvis ett pedagogiskt café. Däremot pågår livliga diskussioner inom många ämnesgrupper vilket i många fall leder till utveckling inom resp. ämne. Resultaten förs sällan ut till andra vilket gör att goda exempel inte på ett tydligt sätt stimulerar till ytterligare utveckling. Pedagogiskt skickliga lärare lyfts inte fram på samma sätt som vetenskapligt skickliga. På Högskolan har heller inte utvecklats någon samsyn kring vad pedagogiskt program, pedagogiska meriter och pedagogisk skicklighet är. Begreppen har inte diskuterats eller problematiserats så att deras innebörd är känd för alla.

Så här arbetar Högskolan Dalarna

Förutsättningen för att bedriva pedagogiska utvecklingsprojekt måste bl a sökas i resurstilldelning och organisatoriska lösningar. Hur resurserna fördelas visar prioriteringar. Vilka resurser avsätts till högskolepedagogiskt utvecklingsarbete? Kan ett strategiskt arbete med pedagogisk skicklighet och meritering täckas av givna resurser? Vart går pengarna? Vid Högskolan Dalarna finns området *pedagogisk*

utveckling som en bland andra stödfunktioner inom Utbildnings- och forskningskansliet (UFK). För dessa funktioner har Högskolan enligt kansliets verksamhetsplan för budgetåret 2010 avsatt drygt 14 tjänster varav högskolepedagogisk utveckling tilldelats en tjänsteresurs på 0,3, en tilldelad resurs som varit konstant de senaste fem åren. I befattningsbeskrivningen för 0.3 tjänsten angavs att primärt skulle resursen användas till utveckling och undervisning i den behörighetsgivande högskolepedagogiska kursen om 15 högskolepoäng. Utveckling och tankar kring dokumentation av pedagogiska meriter och kriterier för bedömningen av pedagogisk skicklighet fanns inte med. De övriga resurserna inom kansliet fördelas på heltidstjänster enligt följande: 1 kanslichef, 7,5 för strategisk planering, uppföljning och nämndstöd, 0,6 för forskningssamordning, 4,5 för programstyrning och 0,8 för programutveckling. Kompetenserna inom kansliet skall kunna fördelas mellan de olika funktionerna, något som förutsätter att kompetenserna är utbytbara eller oviktiga. *Högskolepedagogisk utveckling* skall således dela "uppmärksamhet" och resurser med ett flertal andra tjänster och utvecklingsprojekt, bl a har Högskolan satsat stora resurser på att utveckla IKT-verksamhet för den nya generationens lärande genom sk web-baserade lärmiljöer, vilket har bidragit till att Högskolan Dalarna i detta avseende ligger i framkant inom området såväl nationellt som internationellt. IKT (informations- och kommunikationsteknik) är idag en egen enhet med egen budget, helt skild från biblioteket, vilket från båda håll anses vara en lyckad lösning eftersom dessa två verksamheter inte enligt dem själva har något gemensamt. När IKT låg under Utbildnings- och forskningskansliet hade man 5-6 heltidsanställda för olika projekt.

En slutsats som kan dras av detta är då att pedagogisk utveckling, åtminstone när det gäller fenomenet pedagogisk meritering och dess bedömning, på grund av resursskäl inte har kunnat prioriteras. Man kan också se av resurstilldelningen att området IKT prioriterats högre. Det är en nödvändig, men knappast tillräcklig del av den pedagogiska skickligheten att behärska de digitala verktygen.

I Högskolans strävan att behålla studenterna skulle det vara av vikt att granska och analysera nyckelfaktorer såsom lärarnas pedagogiska utbildning, deras pedagogiska skicklighet men också de pedagogiska innehållsdiskussionerna. Dessa faktorer, liksom sambanden dem emellan, kan ha en avgörande betydelse för studenternas studieframgångar och tillfredsställelse med undervisningen. Att kommunicera pedagogisk utbildning och pedagogisk skicklighet borde vara en angelägenhet för såväl lärare som studenter och lärosäte.

Medvetenheten om högskolepedagogisk utveckling har väckts sent vid Högskolan Dalarna. Andra lärosäten startade redan 1977 och tillsatte pedagogiska konsulter för att få tillgång till intern kompetens. I Utbildnings- och forskningskansliets verksamhetsplan för 2010 framhålls dock att det finns ett stort behov av att stärka och lyfta pedagogisk utveckling i ett vidare perspektiv, utöver den högskolepedagogiska och därför avser kansliet att utöka sina resurser för intern konsultation i olika pedagogiska frågor, utöver IKT-pedagogiska. Ett förslag är att rekrytera en kvalificerad *utvecklingsledare i pedagogiska frågor*. Man säger att en sådan tjänst eller underavdelning finns på de flesta högskolor och att de 30% som Högskolan Dalarna f n har – och som i stort sett endast räcker till ansvar för utbud, genomförande och utveckling av kurser i högskolepedagogik - inte tillnärmelsevis räcker för de utvecklingsbehov som finns inom en stor och bred grundutbildning. En

sådan satsning kan ge utrymme för frågan om pedagogisk meritering och bedömning av pedagogisk skicklighet vid Högskolan Dalarna. På en medelstor högskola, som Högskolan Dalarna är, är det grundutbildningen som är inkomstbringande. Forskningen har inte samma möjlighet till inkomster som vid ett universitet så därför borde diskussioner kring utbildning och pedagogisk skicklighet ha goda möjligheter att "slå rot" om bara de rätta förutsättningarna ges, bl a behövs ett tydligt pedagogisk ledarskap vilket idag saknas. Dessutom måste den policy- och strategi angående pedagogisk utveckling som finns i centrala dokument konkretiseras i mål och någon form av handlingsprogram. Även fackliga organisationer pekar på nödvändigheten av pedagogisk utveckling och lärares skicklighet i dagens och morgondagens universitet/högskola. I SULF-tidningen nr. 17/08 framhålls att undervisning måste löna sig och att undervisning och pedagogiskt arbete måste ges högre status, eller snarare att undervisning och forskning skall ha samma status. En av slutsatser i deras *Pedagogiska program* när det gäller universitets/högskollärares pedagogiska utveckling och meritering lyder därför

För att högre utbildning ska kunna ges med hög kvalitet krävs att Statsmakterna anvisar väsentligt ökade resurser och att lärosätena i sin interna resursfördelning beaktar behovet av resurser till högskolepedagogisk utbildning, utveckling och forskning.

För att lyfta frågan om lärares pedagogiska utveckling och meritering kan tilläggas att SULF-föreningen vid Högskolan Dalarna har inbjudit lärare och studenter till en paneldiskussion i mitten av oktober 2009, där dessa frågor skall diskuteras utifrån SULF:s pedagogiska program.

Pedagogisk meritering och skicklighet

I Högskolans Dalarnas anvisningar för befordringsärenden och tjänstetillsättningar (DUC/2006/897/10) sägs under 2.3, tredje punkten, Bedömningsgrunder

Pedagogisk skicklighet

Dokumenterad egen pedagogisk utbildning. Styrkt skicklighet t ex genom kursutvärderingar, intyg om kursansvar och utarbetande av kurser, handledning av doktorander och examensarbeten. Pedagogiska och populärvetenskapliga arbeten, de fem arbeten den sökande främst vill åberopa granskas grundligt, övriga arbeten endast beträffande antal, typ och inriktning.

Under punkten 3.2.6 anges angående pedagogisk skicklighet

*Intyg avseende pedagogiska meriter skall skrivas enligt mall www.du.se/pedagogiskameriter.
De fem pedagogiska eller populärvetenskapliga arbeten den sökande främst vill åberopa insändes i tre(fyra) exemplar vardera.*

Adjunkt som inte uppfyller behörighetskravet för lektor kan emellertid också söka befordran enl. HF 4 kap 13§ 2:a stycket

En adjunkt som är anställd tillsvidare får befordras till lektor även om behörighetskraven inte är uppfyllda. Det gäller dock bara om

adjunkten har visat särskild pedagogisk skicklighet eller särskild skicklighet att utveckla och leda verksamhet och personal vid högskolan eller visat särskild förmåga att samverka med det omgivande samhället.

Av anvisningarna framgår att den särskilda skickligheten måste vara dokumenterad i sådan form att grunden för bedömningen kan anses vara tillgänglig för offentlig insyn. Skickligheten måste kunna visas i sådana kvantitativa former som gör det möjligt att bedöma om kvaliteten är ”normal” eller ”särskild”. Skickligheten skall vara allmänt omvittnad. I texten anges också att vid *särskild pedagogisk skicklighet* krävs en väsentligt större pedagogisk skicklighet än den som utgör behörighetskravet för lektor. Den måste ha visats genom t ex förfärdigande av läromedel som kunnat brukas vid flera lärosäten än det egna samt utarbetat och förnyat utbildningsformer och examinationsformer. Utvecklingsarbetet kan enligt dokumentet även avse avgörande insatser för framväxten av nya ämneskombinationer eller nya ämnesinriktningar av betydelse för Högskolans kompetens.

Anställningsförslagsnämnden utser efter förslag från ämnesföreträdaren två särskilda ledamöter och minst en extern sakkunnig som bedömer meriterna.

Sökande till anställning som adjunkt, lektor, forskarassistent och professor skall redovisa sina *pedagogiska meriter* enl. följande:

- Den egna synen på undervisning, pedagogik samt undervisningens framtid
- Pedagogisk skicklighet utifrån andras uppfattning och värdering
- Pedagogisk erfarenhet; nivå, bredd, längd och djup
- Administrativa pedagogiska uppdrag
- Pedagogisk utbildning
- Annan utbildning/erfarenhet av betydelse
- Övriga uppdrag av betydelse (konsult, expert projektledare, forskningsråd etc.)

Från ord till handling – finns tillräckliga förutsättningar?

När det gäller policydokument och ledningens uppdrag till organisationen finns tydliga ambitioner till exempel när det gäller pedagogisk skicklighet och pedagogisk dokumentation. I praktiken har dessa dock inte realiserats. För att ledningens ambitioner skall kunna bli verklighet är enligt vår uppfattning några förutsättningar nödvändiga. Följande diskussion har förts mellan författarna men också på respektive lärosäte (vid Mittuniversitetet med LUN-kansliets chef och vid Högskolan Dalarna med en tidigare prefekt).

Behövs arbetet?

Som vi tidigare visat finns idag kriterier för pedagogisk skicklighet, uttryckta i respektive lärosätes anställningsordningar. Vi har ifrågasatt dessa kriterier, eftersom de inte kopplats till studenternas lärande och inte har sin grund i lärosätets pedagogiska idé. Vi saknar anvisningar om hur bedömningarna skall gå till och vi saknar kopplingen till mer generell pedagogisk kunskap. Det kan innebära svårigheter

vid bedömningen och framför allt vid bedömningen av progression i skickligheten. Viss oro har uttryckts för att ett fortsatt arbete med pedagogisk skicklighet och meritering skulle innebära omfattande merarbete för lärarna, som redan idag har en pressad arbetsituation. Oro har även uttryckts för att lärarkarriären skulle konkurrera med forskarkarriären och ställa forskningen i skymundan. Att inte skapa en lärarkarriär gör bedömningen enklare och kräver ingen progressivitet i den pedagogiska skickligheten.

Kvalitativa kriterier och en lägsta nivå är nödvändigt

Såväl Mittuniversitetet som Högskolan Dalarna har anvisningar om hur befodringsärenden och ansökningar skall hanteras och i dessa anges också bedömningsgrunder för ansökan. Det som saknas är uttalade kvalitativa kriterier för vilka aspekter som är relevanta vid bedömningen av den pedagogiska skickligheten. Dessutom saknas någon slags norm/standard eller kvalitetskrav mot vilka bedömningsresultatet skall ställas och som kan ge svar på frågan *Räcker meriterna för att läraren ska befördras/få tillsvidare tjänst?* Om tydliga kriterier och en standarnivå kan arbetas fram skulle mycket vara vunnet. Trovärdigheten och statusen skulle med stor sannolikhet öka då man genom utarbetade kriterier kan/bör kunna påvisa vad pedagogisk skicklighet är. Genom den högskolepedagogiska forskningen vet man ganska väl vad som utmärker pedagogiskt skickliga lärare och dessa förmågor skulle man mycket väl kunna fånga (Giertz, 2003). Anställningsförslagsnämnden vid Högskolan Dalarna har i dagarna initierat en process just i denna riktning.

De frågor man vill lyfta är bl a

- Hur kan vi anpassa utarbetade instrument för pedagogisk meritering till Högskolan Dalarnas pedagogiska portfölj?
- Var skall ribban läggas för pedagogisk skicklighet vid behörighetsbedömning?
- Vem skall bedöma den pedagogiska meritportföljen?

Undervisningskulturer måste diskuteras

Undervisningsstrukturer är starka och ser olika ut i olika ämnen/akademier. Detta kan vara en delförklaring till det relativt ringa intresset för pedagogisk utveckling och meritering. Pedagogisk utveckling och meritering kanske inte upplevs som en gemensam högskoleövergripande fråga, utan ses mer som en privat än en generell angelägenhet. Frågor och arbetsuppgifter som ligger närmare den egna direkta undervisningsverksamheten prioriteras högre. Forskning visar också att en del lärare i större utsträckning identifierar sig med sin yrkesprofession (ekonom, jurist, ingenjör, datatekniker) än med att vara *lärare* i resp. yrkesinriktning något som diskuteras i Baum & Kahn (2004). De skriver på sid. 187

...., development is an odd kind of profession, in that is not a primary profession. It is not even a secondary profession. It is, the authors' suggest, a tertiary profession.

I samband med den högskolepedagogiska kursen vid Högskolan Dalarna har det exempelvis visat sig att lärare med den uppfattningen prioriterar ämneskunskap och ämnesfördjupning framför pedagogisk kompetensfördjupning. För dessa blir pedagogisk skicklighet analogt med att på ett skickligt sätt förmedla ämnet till

studenterna, dvs. att av didaktikens *vad, varför och hur* är det *hur*-frågan som blir central. För att ytterligare understryka sin yrkesprofession presenterar de sig också gärna som exempelvis ”apotekare som arbetar på högskolan”.

Rent allmänt kan konstateras att för många lärare är undervisningen helt oproblematiske. Man gör som man själv blivit undervisad eller som man alltid har gjort – det har ju fungerat och studenterna är nöjda.

Undervisning och forskning måste få samma status

Anna Hedin (2006) inleder kapitel 8 i sin bok *Lärande på hög nivå* med orden

Att undervisa kan vara lika viktigt som att forska. Med bra undervisning kan man intressera och fånga upp duktiga blivande forskare. All högskoleutbildning skall vara forskningsanknuten.

En slutsats som kan dras ur detta är att undervisning och forskning kan befrukta varandra och att dessa i hög grad är beroende av varandra. Den amerikanske forskaren Ernest Boyer (1990) är en av dem som argumenterat för att den traditionella och ofta slentrianmässiga uppdelningen mellan undervisning och forskning inte motsvarar universitets/högskoleläraryrkets komplexitet och mångfald. Hans förslag är att beskriva arbetsuppgifterna i form av fyra så kallade ”scholarships” som fokuserar på olika professionella aspekter. Dessa olika scholarship, som ofta nämns i den högskolepedagogiska debatten, är

- *Upptäckt* (discovery) – att generera ny kunskap via forskning
- *Integrering* (integration) – att tolka, ge nya aspekter på, och vidareförmedla befintlig kunskap på olika vis
- *Tillämpning* (application) – att bidra med teoretiska aspekter i praktisk verksamhet
- *Undervisning* (teaching) – att förmedla kunskap och understödja lärande och förståelse

Boyer understryker att pedagogisk och ämnesmässig kunskap inte är tillräckligt för en universitets/högskolelärare med mångfacetterade arbetsuppgifter, utan att det också krävs förmåga till engagemang, reflektion och kommunikation. Att bygga vidare på Boyers scholarship kan vara ett sätt att hantera utmaningen för lärare att skapa de bästa förutsättningarna för studenternas bildning. Universitets/högskollärare måste alltså vara både pedagogiskt och vetenskapligt kompetenta och skickliga.

Av tradition prioriteras dock gärna forskning framför undervisning vid högre utbildning. Nya kunskaper inom det högskolepedagogiska området har visat att god undervisning och pedagogisk skicklighet är en förutsättning för pedagogisk kvalitetsutveckling som i sin tur kan locka studenter vidare till forskarutbildning. Att lyfta fram, uppmärksamma, dokumentera och värdera pedagogiska insatser är ett sätt att ytterligare professionalisera universitets/högskolläraryrket.

En pedagogisk utvecklingsplan ger transparens

En plan för pedagogisk utveckling kan få betydelse på flera nivåer. Den beskriver universitetets pedagogiska idé och konkretiserar och tydliggör de pedagogiska

frågorna. Processerna blir transparenta och möjliga att iakttas och diskussionen kring pedagogiska frågor underlättas. Det är lätt att se vad det är man faktiskt gör och att relatera det till resultatet. Den kan skapa gemenskap kring den pedagogiska idén och lyfta fram frågor kring meritering och skicklighet.

Pedagogik som personlig eller generell kunskap

Det finns en känslighet i diskussionen kring pedagogiska frågor. Vi skiljer inte mellan personliga erfarenheter och synpunkter å ena sidan och den generella vetenskapliga kunskapen å den andra. Var och en har sin beskrivning av vad pedagogik är och var och en gör sina egna tolkningar och lösningar av pedagogiska problem. Idén om det flexibla lärandet vid Mittuniversitetet är ett exempel. När idén diskuteras kan man mena helt olika saker, vilket kan resultera i att man ser helt olika lösningar och strategier. Det finns en outtalad uppfattning att man inte kan uttala sig generellt i pedagogiska frågor, att man inte kan "tala om för lärarna" hur arbetet skall ske. Den uppfattningen måste ställas mot den mer "officiella": Lärarprofessionen och yrkeskunskapen utvecklas genom att läraren har ett vetenskapligt förhållningssätt till sin praktik och låter den gå i dialog med den generella pedagogiska kunskapen. Såväl högskolepedagogisk forskning som NSHU-projektet lyfter fram tydliga kriterieområden som lärarens förmåga att bidra till studenternas lärande och utveckling, lärarens ambition till egen ständigt fortskridande utveckling samt förmågan att bidra till verksamhetens utveckling kan anses fånga den pedagogiska skickligheten.

När pedagogiska frågor diskuteras gäller det oftast delfrågor, såsom utvärdering av kurs eller instrument för utvärdering. Mer sällan tas den större diskussionen om mål, visioner och de pedagogiska strategierna och den pedagogiska skickligheten. Utan den diskussionen får utvärderingen begränsad betydelse.

Pedagogiskt, didaktiskt eller tekniskt stöd

Båda lärosätena har stora ambitioner när det gäller distansutbildning och utbildning på nätet. Vad är då pedagogisk skicklighet för en distanslärare? Vilka meriter behöver distansläraren ha för att bedömas som skicklig? Vid Mittuniversitetet finns sedan länge en tradition att ge tekniskt stöd till lärare. Det är också i praktiken vad som efterfrågas. Vid Högskolan Dalarna har ett tekniskt stöd prioriterats mycket högre än det pedagogiska arbetet. Man skulle kunna tänka sig att det fokus som med nödvändighet finns på IKT och verktyg vid ett lärosäte med stor andel distansundervisning skulle tarva en alldeles särskild uppmärksamhet i frågor som pedagogisk skicklighet och meritering. Att använda digitala verktyg är idag en nödvändighet vid Mittuniversitetet och vid Högskolan Dalarna. Hur dessa används för att utveckla studenternas lärande är en del av lärarnas pedagogiska skicklighet.

"Akademisk" eller "professionell" lärare

Mittuniversitetet är ett ungt universitet och Högskolan Dalarna numera en medelstor högskola från att under lång tid ha varit ett seminarium för småskol- och folkskolläraryt utbildning. Liksom vid andra unga universitet och medelstora högskolor ges forskning och vetenskap stor vikt liksom "förmågan" att vara akademisk. Intresset för det professionella och yrkesmässiga kan komma i skymundan. En sådan tendens förstärks lätt i den akademiska kulturen. Exempelvis gjorde Högskoleverket 2008 en utvärdering av Läraryt utbildningen vid Mittuniversitetet (Uppföljande utvärdering av läraryt utbildningen, Högskoleverket: Rapport 2008:8 R) Högskole-

verkets intryck var att lärarna vid lärarutbildningen är goda pedagoger, men inte i huvudsak forskande lärare (*sid 14*). En omstrukturering har nu genomförts, vilket innebär att en del av lärarkåren bytts ut. Den vetenskapliga kompetensen har höjts. Hur det påverkat yrkeskunskundet och den pedagogiska skickligheten bland lärarna har inte uppmärksammats.

Det akademiska systemet i balans

I det akademiska systemet finns det processer och strukturer som inte varit medvetna eller transparenta. Ett uttryck för en önskan att öka medvetenhet och transparens kan vara de olika uppdragen som leder till lokala policy- och strategidokument. Det är ett komplicerat arbete med många utmaningar. En sådan är att få de olika dokumenten att idémässigt "hänga samman". Det motsatta förhållandet kan innebära att de motarbetar varandra. Det kan också vara så att ett uppdrag i verkligheten inte stöds av organisationen och därför blir svårt att genomföra. Ett exempel kan vara utvecklingsplan och pedagogisk plan, som talar om pedagogisk meritportfölj och lärarnas pedagogiska utveckling, medan resurser såsom lärartid i praktiken måste ägnas åt den vetenskapliga utvecklingen.

Den ekonomiska situationen och resurstilldelningssystemet styr

Den allt mer åtstramande ekonomin har minskat handlingsutrymmet på alla nivåer. När fakulteter och nämnder/råd vid universitetet/högskolan får ansvar för pedagogisk utveckling och tar fram en progressiv plan så följs inte det arbetet av ökade resurser. Anslagen för grundläggande utbildning går till institutionerna, som ofta har akuta problem att lösa. Fakulteter och nämnder/råd har idag ingen reell möjlighet att styra utvecklingsarbetet eller att fullfölja ett sådant uppdrag.

Slutsatser

Pedagogik som strategi

Arbetet med pedagogisk skicklighet och pedagogisk meritportfölj kan ses på flera nivåer. En nivå är universitets/högskolenivån, en annan är lärarnivån. Sett ur lärosätets perspektiv är det ett sätt att klart och tydligt tala om vad man vill ha och vad man är beredd att betala för det. Sett från lärarens håll ger det ett förtydligande men också en efterlängtdad uppmärksamhet. När pedagogik lyfts till ett strategiskt och organisatoriskt plan är det inte längre en enskild och privat fråga. För att kunna sträva mot samma mål krävs samstämmighet. Pedagogisk skicklighet behöver beskrivas på ett generellt och allmängiltigt sätt, så att man kan göra jämförelser, se progression och framför allt så att man är överens om tolkningarna av skickligheten. Att grunda den pedagogiska skickligheten i högskolepedagogisk teori kommer inte att minska värdet på egna personliga erfarenheter. Vi tror tvärtom att de personliga erfarenheterna och meriterna kan få ett större värde när de blir möjliga att beskriva, belöna och bedöma.

Förutsättningar för ett strategiskt pedagogiskt arbete

Pedagogisk utveckling behöver, för att kunna vara strategisk, en helt ny status i universitetets/högskolans arbete. Pedagogik och pedagogisk utveckling är inte lärarnas enskilda angelägenhet - det handlar om hela lärosätets framtid.

En vision om vad lärarens skicklighet skall resultera i behöver tydliggöras i konkreta mål och i en tydlig beskrivbar pedagogisk idé. Idén behöver vara välkänd och definitionerna gemensamma. Det kräver en ansats som bygger på den forskning som finns kring pedagogisk skicklighet och meritering. Pedagogiska frågor och vetenskaplig pedagogisk kompetens måste finnas med i diskussionen bakom strategiska beslut. Kriterier för pedagogisk skicklighet kan vara ett bra exempel som för frågan om pedagogisk kompetens in i universitetsledningen. Ett tankeexperiment gör ett sådant förslag självklart: går det att föreställa sig någon enda framgångsrik verksamhet där "huvuduppgiften" och produktionen marginaliseras och utesluts från de övergripande och strategiska diskussionerna? Där "produktutvecklingen" uppfattas som "enskild" och "privat" och där själva produkten sällan synas, varken i framtidsvisioner eller i ekonomiskt resultat? Där produktionens resultat inte ställs mot "beställning"?

I rätt tid på rätt plats

Högskolepedagogik är ett relativt nytt ämne, frammanat inte minst av de uppdrag som ålagts universitet och högskolor. I en tid när de ekonomiska resurserna krymper är det kvaliteten i verksamheten som blir avgörande. En av de viktiga kvalitetsaspekterna är förutsättningarna för studenternas lärande. De ansträngningar lärosätet gör och de resultat det når påverkar såväl studenttillströmning som studentgenomströmning och naturligtvis också ekonomin. Duktiga lärare är en förutsättning för detta. Duktiga lärare har alltid funnits och kommer alltid att finnas på alla lärosäten. Liksom det alltid funnits mindre duktiga och riktigt dåliga lärare. Ett lärosäte som vill vara framgångsrikt kan inte nöja sig med att lita till slumpen, när det gäller lärarnas skicklighet. Skickligheten måste omfatta så många lärare som möjligt. För att nå ett sådant resultat tror vi att det är nödvändigt att utveckla begrepp såsom pedagogisk skicklighet och att ta fram kriterier och anvisningar för bedömning. Att inte grunda ett sådant arbete på högskolepedagogisk kunskap vore att slösa med resurser.

Referenser

- Apelgren, Karin. & Giertz, Birgitta. (2001). *Pedagogisk meritportfölj*. Uppsala, Uppsala universitet,
- Baum, David. & Kahn, Peter. (2004). *Enhancing Staff & Educational Development*. RoutledgeFalmer. London
- Boyer, Ernst. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities on the Professionate*. Princeton, N.J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Englund Britt. (2007). Underlag till strategi för pedagogisk utveckling och meritering vid Mittuniversitetet. Inledning och bakgrund. Mittuniversitetet. Internt PM.
- Englund, Britt. (2007). Underlag till strategi för pedagogisk utveckling och meritering vid Mittuniversitetet – en möjlig vision och en möjlig strategi. Mittuniversitetet. Internt PM.
- Englund, Britt. (2007). Forum för högskolepedagogisk utbildning och flexibelt lärande och Origo – uppdrag och organisatorisk placering. Mittuniversitetet, internt PM.
- Giertz, Birgitta. (2003). *Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det?* Uppsala universitet, enheten för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande, rapport nr 2.
- Hedin, Anna. (2006). *Lärande på hög nivå*. Universitetsstryckeriet. Uppsala
- Mitthögskolans utvecklingsplan 2004—2008
- Mittuniversitetets anställningsordning 2006-12-11
- Mittuniversitetets utvecklingsplan 2009—2012, Dnr MIUN 2008/820
- Mittuniversitetets utbildningsstrategi, MIUN 2005/1597
- Pedagogisk utvecklingsplan för Mittuniversitetet 2008—11. (dnr MIUN 2007/1404)
- SULF-tidningen nr 17, 2008
- Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen, Högskoleverket: Rapport 2008:8 R

Länkar Högskolan Dalarna

www.du.se/global/dokument/policy
www.du.se/global/dokument/personal/befordran
www.du.se/pedagogiskameriter

PEDAGOGISK MERITERING FÖR LÄRARE VID HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Leif Karlsson, Högskolan Kristianstad

Inledning

Högskolan Kristianstad har som vision att utbilda Sveriges mest anställningsbara studenter. En målsättning som kräver att studenterna ges möjlighet att utveckla ett självständigt kunskapssökande, ett reflekterande och kritiskt förhållningssätt samt beredskap att möta förändringar i arbetslivet. En student utbildad i Kristianstad skall vara utvecklingsorienterad, vilket borgar för anställningsbarhet inte bara i dag utan även i framtiden. Hög undervisningskvalitet och pedagogiskt skickliga lärare är nödvändiga förutsättningar för att högskolan ska lyckas med detta. Incitament för att stimulera lärare till att utveckla sin pedagogiska praktik måste ses som väsentligt för att bidra till en förbättrad utbildningskvalitet. Pedagogisk meritering och pedagogisk skicklighet har också under senare år tydligare blivit en del av högskolans agenda och i propositionen ”Den öppna högskolan” (prop. 2001/02:15) betonas att universitet och högskolor bör utveckla former för dokumentation av pedagogiska meriter.

I Högskolan Kristianstads strategidokument (Högskolan Kristianstad, 2009). lyfts också ambitionen fram att genom en pedagogisk karriärmöjlighet belöna pedagogiskt skickliga lärare. Nämnden för läranderesurscentrum (LRC-nämnden) har under 2009 ställt sig bakom ett förslag till pedagogisk karriärstege för Kristianstad högskola. Förslaget har också på olika sätt förankrats i verksamheten. Efter synpunkter från högskolans ledningsgrupp har ytterligare bearbetning gjorts vartefter förslaget, i reviderad form, åter lämnats till ledningsgruppen.

I föreliggande kapitel redovisas nuvarande förslag på pedagogisk karriärstege vid Högskolan Kristianstad, den process genom vilket den tagits fram samt de teoretiska och erfarenhetsmässiga grunder den vilar på. Dessutom belyses specifikt relationen till de former för att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet som funnits vid Lunds tekniska högskolas pedagogiska akademi och som vuxit fram vid Mälardalens högskola samt till NSHU – projektet pedagogisk skicklighet. Kapitlet berör avslutningsvis de förutsättningar som finns för fortsatt arbete; tidsplan, resurser, legitimitet m.m.

Bakgrund

Arbetet med att ta fram pedagogiska karriärmöjligheter för lärare vid Högskolan Kristianstad startade 2006 i och med *Strategi 2012 – från ord till handling*. Där betonades att Högskolan genom forskning, utbildning och flexibilitet skall stimulera studenter och personal till kontinuerlig pedagogisk förnyelse. Bland annat är det tänkt att ske genom att ”underlätta och tydliggöra karriärvägar baserade på pedagogiska meriter” (s. 5)

Dåvarande Styrgruppen för pedagogisk utveckling (SPU) och Utvecklingscentrum för undervisning och lärande (UCUL) hade tillsammans med institutionerna ett gemensamt ansvar för att förverkliga de övergripande målen för det pedagogiska utvecklingsarbetet. Att formulera ett förslag till pedagogisk karriärväg för högskolans lärare sågs som en viktig del i detta arbete. Uppdraget förtydligades mars 2007 då undertecknad av rektor fick i uppdrag att utreda förutsättningarna för att införa pedagogiska karriärmöjligheter för högskolans lärare samt presentera ett förslag. I juni 2007 överlämnades utredningen med bifogat förslag till rektor för vidare bearbetning. I samband med att högskolan genomgick en stor omorganisation blev förslaget liggande för att under 2008 åter aktualiseras, nu i form av ett förslag till den nybildade Läranderesurscentrumnämnden. Utredningen innehöll en övergripande beskrivning av begreppen pedagogisk skicklighet, pedagogisk meritering, pedagogisk meritportfölj samt behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning, dels en presentation av två modeller som för närvarande används inom den svenska högskolan; Lunds tekniska högskolas pedagogiska akademi respektive Mälardalens högskolas pedagogiska karriärstege. Dokumentet avslutas med ett förslag på en pedagogisk karriärstege vid Högskolan Kristianstad.

Förslag på hur meriteringsfrågan kan hanteras vid Högskolan Kristianstad

Genom att delta, och fungera som *kritisk vän*, i Mälardalens högskolas pilotprojekt *pedagogisk karriärstege* samt sakkunnig i bedömningen av lärare som sökt/söker inplacering i Mälardalens högskolas *karriärstege* har jag skaffat mig värdefulla erfarenheter om bedömning av pedagogisk skicklighet och författandet av pedagogisk meritportfölj. Tillsammans med studier av svensk och internationell litteratur inom ämnet bildar de en utgångspunkt för hur meriteringsfrågan hanteras vid högskolan i Kristianstad.

Följande frågor av vikt för hur meriteringsfrågan behandlas vid Högskolan Kristianstad kommer att belysas:

- Meriteringsmodell, akademi eller karriärstege
- Kriterier för pedagogisk skicklighet
- Portföljens upplägg och innehåll
- Förutsättningar för sökande
- Organisatoriska utgångspunkter
- Bedömningsprocessen
- Stöd för skrivande och sökande
- Lärare som blir positivt bedömda, hur belönas de och vad förväntas de bidra med?
- Koppling till övriga högskolors arbete och till NSHU – projektet.

Meriteringsmodell, akademi eller karriärstege

För att få legitimitet för ett pedagogiskt meriteringssystem bör man närma sig ett vetenskapligt förhållningssätt både till form och till innehåll. Kreber (2002) presenterar i form av en taxonomi lärares pedagogiska verksamhet i termer av *Teaching Excellence*, *Teaching Expertise* och *Scholarship of Teaching*. Taxonomin erbjuder en tydlig nivågruppering vad gäller pedagogisk skicklighet och kan mycket

väl fungera som utgångspunkt för en pedagogisk karriärstege och kunna justeras efter det lokala sammanhanget.

Förslaget för Kristianstad är en karriärstege med två nivåer, meriterad och excellent, där den första nivån närmast motsvaras av Krebers *Teaching Expertise* medan den andra nivån motsvaras av Krebers *Scholarship of Teaching*. De lärare som uppnår steg 1 undervisar på ett sätt som stödjer studenternas lärande på ett utmärkt sätt och har dessutom omfattande reflekterade kunskaper hämtade från det högskolepedagogiska kunskapsfältet. *Scholarship of Teaching* bygger på de två föregående nivåerna *Teaching Excellence* och *Teaching Expertise* och innebär att läraren dessutom delar med sig av sina erfarenheter och kunskaper i form av konferensbidrag, artiklar, seminarier etc. Dokumentation och spridning framstår här som viktigt. På denna nivå har läraren ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisning innefattande peer review - granskning och feedback och bidrar själv aktivt till kunskapsuppbyggnaden inom det högskolepedagogiska fältet och sitt eget ämnesdidaktiska fält.

Det rekommenderas att man söker till en specifik nivå och att man för att söka till nivå två ska ha uppnått den första nivån. Vi får på så sätt en tydlig karriärstege. I ett initialt skede är det dock naturligt att det finns lärare som uppfyller kraven för bägge nivåerna varför man möjligtvis kan hantera det som en ansökan men till två nivåer.

Kriterier för pedagogisk skicklighet

En stor del av resonemangen i Mälardalens högskolas pilotprojekt har rört sig kring kriterier för pedagogisk skicklighet och hur dessa formuleras inom respektive nivå. En alltför lång lista av kriterier riskerar att bedömningen blir mer detaljfokuserad och "avprickningsmässig" medan ett fåtal och mer öppna kriterier kanske ställer större krav på bedömarens kompetens. Såväl Lunds tekniska högskola som Mälardalens högskola har ett fåtal kriterier men med ganska stora tolkningsmöjligheter (LTH:s Pedagogiska akademi, 2005; Ryegård, 2008). NSHU- projektets syfte är bl. a. att tydliggöra kriterier för pedagogisk skicklighet och förhoppningsvis nå en gemensam tolkningsram.

Det finns goda kriterier för pedagogisk skicklighet (Högskoleutredningen SOU 1992:1; Giertz, 2003; Kreber, 2002) och det antal kriterier som både Lunds tekniska högskola och Mälardalens högskola utgått från är relevant och rimligt. Kriterierna är i båda fallen formulerade med stor öppenhet för att rymma "nödvändiga" och rimliga tolkningar i ett specifikt fall. Det är viktigt att hålla i minnet att pedagogisk skicklighet är en kvalitativ aspekt vars betydelse formuleras inom en akademisk diskurs och inte kan köpas i färdig förpackning.

Förslaget för Kristianstad är ett relativt fåtal kriterier som med nödvändighet måste ge möjlighet till visst tolkningsutrymme. De kriterier som används vid Lunds tekniska högskola utgår ifrån en nivå. En anpassning till två nivåer (utifrån Kreber, 2002) kom i förslaget att se ut enligt följande:

Nivå 1: *Fokus på studenternas lärande*

- Den sökande utgår i sin pedagogiska verksamhet från ett lärandeperspektiv
- Den sökandes pedagogiska filosofi och pedagogiska verksamhet utgör en integrerad helhet
- Den sökande fungerar väl i sin pedagogiska praktik i relationen med studenterna

En klar utveckling över tid

- Den sökande strävar i sin pedagogiska verksamhet, medvetet och systematiskt, efter att utveckla studenternas lärande och deras förmåga att lära sig lära

Ett forskande förhållningssätt

- Den sökande reflekterar kring sin egen pedagogiska verksamhet med hjälp av högskolepedagogisk teori och ämnesdidaktisk kunskap

Nivå 2 innebär förutom kriterierna i nivå 1 att den sökande även uppfyller följande kriterier:

En klar utveckling över tid

- Den sökande har idéer och planer för fortsatt utvecklingsarbete

Ett forskande förhållningssätt

- Den sökande undersöker och skapar kunskap kring studenternas lärande i den egna pedagogiska praktiken
- Den sökande samverkar med andra, tar del av andras erfarenheter och delar med sig av sina egna, t.ex. i diskussioner, vid konferenser och i publikationer.

Kriterierna är av mer övergripande karaktär. Efter att skolans ledningsgrupp bett om förtydligande av kriterierna *konkretiserades* och *exemplifierades* därför de ovan beskrivna kriterierna på följande sätt:

Nivå 1

Fokus på studenternas lärande

Det är inte bara det ämnesmässiga innehållet i utbildningen som ska vila på vetenskaplig grund utan det gäller i lika hög grad utformningen av stödet till studenterna. Vid val av t.ex. undervisningsmetod, examination och utvärdering ska läraren ta hänsyn till och tillämpa den forskningsbaserade kunskap som finns om förutsättningarna för att på bästa sätt stödja lärandet hos de studenter hon eller han möter.

Att utgå från ett lärandeperspektiv innebär att läraren i sin planering, sitt genomförande och sin utvärdering av undervisningen i högre grad fokuserar *studenternas arbete med ämnet* än det egna arbetet med ämnet. I fokus står studenternas möte med det som skall läras och lärarens uppgift är att skapa goda förutsättningar för studenterna att arbeta med ämnet utifrån deras egna förutsättningar. Läraren ska ta tillvara studenternas förståelse och erfarenhet samt deras egen bearbetning av ämneskunskapen.

Den sökande behöver ha kunskap om hur studenter lär, vad som främjar lärande och kritisk reflektion och om förutsättningarna för lärande inom högre utbildning. Hon eller han ska behärska olika undervisningsmetoder, kunna anpassa metoderna efter studenternas behov och strukturera stoffet på ett för studenternas lämpliga sätt.

Fokus på studentens lärande innebär också att läraren arbetar utifrån en medveten pedagogisk grundsyn. Hon eller han är medveten om studenternas förutsättningar för lärandet, t.ex. deras förkunskaper och inlärningsstil och utgår i sin undervisning från dessa. Läraren strävar därtill efter att stödja alla studenter i att utveckla sin kunskap och tar dessutom vara på studenternas synpunkter om hur de uppfattat undervisningen. Att fokusera studentens lärande innebär också att läraren, för att bättre kunna stödja studenternas lärande, kan anpassa sin undervisning efter förändrade omständigheter och kunna förbereda sig för att möta nya studerandekategorier.

Den sökandes pedagogiska filosofi och pedagogiska verksamhet ska utgöra en integrerad helhet. Olika aspekter av den pedagogiska verksamheten ska beskrivas så att lärarens personliga drivkraft blir synlig. Viktiga delar i den pedagogiska grundsynen är hur man ser på kunskap och vad som betraktas som viktig kunskap i de sammanhang där man undervisar. Hur man vill att studenterna skall se på kunskap inom ämnet samt hur man som lärare arbetar för att åstadkomma denna syn är andra viktiga aspekter som ska belysas. Ytterligare en aspekt är hur man som lärare uppfattar lärande, vad som underlättar respektive hindrar lärandet och hur dessa faktorer påverkar undervisningen. Läraren behöver dessutom kunskaper om olika lärandestilar och hur dessa tillämpas i den egna undervisningssituationen.

Relationen lärare – student är ytterligare en aspekt som bör belysas, hur samverkan med studenterna formas så att den främjar studenternas lärande. Den sökande bör också formulera mål för sin undervisning; vad är viktigt och hur arbetar man för att uppnå dessa mål.

Mängden möjliga aspekter av pedagogisk verksamhet är omfattande, det kan röra examination, motivation, kommunikation, studentansvar etc., varför läraren i sin beskrivning bör göra ett urval som visar på hur den sökandes pedagogiska grundsyn och pedagogiska verksamhet utgör en integrerad helhet.

Den sökande ska fungera väl i sin pedagogiska praktik i relationen med studenterna. Det innebär inte bara att förmedla engagemang och intresse för ämnet och studierna utan även visa respekt för sina studenter, intressera sig för både deras yrkesmässiga och personliga utveckling samt uppmuntra till självständighet och egen inläring. Att lyssna på och ta tillvara på studenternas synpunkter vid planering och genomförande av undervisningen samt ge tydlig information och feedback är viktiga delar i en god relation.

En klar utveckling över tid

Den sökande ska i sin pedagogiska verksamhet, medvetet och systematiskt, sträva efter att utveckla sin förmåga att stödja studenternas lärande. Läraren ska kunna demonstrera hur han eller hon över tid arbetat med att utveckla sin egen pedagogiska praktik så att den i allt högre grad stödjer studenternas lärande, dvs. att studenterna lär sig bättre. Dokumentation som beskriver effekter på studenters lärande bör bifogas.

Ett forskande förhållningssätt

Den sökande ska inta ett forskande förhållningssätt och reflektera kring sin egen pedagogiska verksamhet med hjälp av högskolepedagogisk teori och ämnesdidaktisk kunskap. Förutom en ständig uppdatering av de egna ämneskunskaperna ska man

som lärare också ta del av andras erfarenheter av undervisning och resultat från relevant högskolepedagogisk forskning samt omsätta dessa i sin egen verksamhet. Det kan gälla den egna pedagogiska verksamheten såväl inom det egna ämnet men även inom högre utbildning i allmänhet. Ett forskande förhållningssätt innebär att olika metoder, perspektiv och infallsvinklar problematiseras och utsätts för kritisk granskning. All akademisk verksamhet ska färgas av ett forskande förhållningssätt, så även högskolelärares pedagogiska praktik.

Nivå 2

En klar utveckling över tid

Nivå två innebär förutom kriterierna i nivå 1 att den sökande även fokuserar på utvecklingsarbete samt dokumentation och spridning. Den sökande ska därför ha idéer och planer för fortsatt utvecklingsarbete såväl för egen del som för den egna pedagogiska verksamheten.

Ett forskande förhållningssätt

Inom forskningen är det självklart att göra resultatet av sina studier och undersökningar tillgängliga för kollegor att granska och att bygga vidare på. Att undersöka och studera den egna pedagogiska verksamheten samt att dokumentera och kommunicera resultaten från dessa studier är en viktig del i det forskande förhållningssätt som krävs för nivå två.

För att uppnå nivå två krävs också att den sökande samverkar med andra, tar del av andras erfarenheter och delar med sig av sina egna, t.ex. i diskussioner, vid konferenser och i publikationer. Den sökande kan exempelvis hänvisa till rapporter, tidskrifter, konferenser eller seminarier där hon eller han offentliggjort sina erfarenheter och engagerat sig i en granskande dialog. Samverkan kan också gälla dialog med avnämare för att diskutera vad studenterna ska kunna efter genomgången utbildning, medverka i debatten om den högre utbildningens syfte eller medverka i populärvetenskapliga sammanhang.

Portföljens upplägg och innehåll

Att presentera och bedöma pedagogiska meriter med hjälp av pedagogisk portfölj är idag en både etablerad och genom forskning granskad metod (Seldin, 1997; Apelgren & Giertz, 2001; Giertz, 2003; Magin, 1998)

Idag finns det en mängd olika definitioner på vad en pedagogisk meritportfölj är, beskrivet i både nationell och internationell litteratur. Därför finns det också flera olika varianter och användningsområden. Lunds tekniska högskola har valt en ganska öppen modell som skapar stor frihet för den enskilde sökande. Det viktigaste är här att den sökande svarar upp mot de övergripande krav på innehåll och form som den pedagogiska akademien formulerat.

Mälardalens högskola beskriver mer i detalj vad de olika facken i portföljen ska innehålla och vilka frågor de ska besvara (Ryegård, 2007). Eftersom en pedagogisk meritportfölj bör ses som ett sätt att, inte bara dokumentera sin pedagogiska utveckling, utan även vara en del i den riskerar en alltför detaljerad modell att styra den sökande alltför mycket. De individuella uttrycksmöjligheterna blir mindre med en

tydlig mall att följa. Samtidigt ökar rimligen möjligheten för att dokumentationen blir mer heltäckande.

En rimlig utgångspunkt är att de riktlinjer som ges inte är alltför detaljrika och styrande. Det viktigaste är att den sökande visar att man uppfyller de kriterier som uttrycks på respektive nivå. Oavsett detaljeringsgrad och val av modell för portföljens utseende framstår vissa aspekter som centrala:

Ett huvudfack där följande områden hanteras:

Den sökandes ska ge ett urval från sin pedagogiska praktik och reflektion över konkreta undervisningssituationer samt koppling till den egna pedagogiska filosofin/grundsynen. Utgångspunkten är konkreta exempel från exempelvis kursutvärderingar, förändringsarbete utifrån kursutvärderingar, studiehandledningar, lärarakтивiteter och/eller examinationer. Val av teman motiveras (*varför* just dessa teman) och den sökande ska visa hur dessa teman exemplifieras i den pedagogiska praktiken (*varför* just dessa exempel). Den sökande skall beskriva exemplen så att bedömarna förstår *vad, hur* och *varför* något gjordes eller hände. Den sökande läraren skall även problematisera och reflektera kring sina pedagogiska handlingar med hjälp av litteratur och andra källor och redovisa hur han eller hon med hjälp av dessa utvecklat sitt tänkande kring lärande och undervisning.

Den sökande skall även visa på hur hon eller han samverkar med andra (lärare) i sin strävan att utveckla både sin egen och andras undervisning t.ex. i diskussioner, vid konferenser och i publikationer.

Ett fack för bilagor:

Bilagsfacket används för att systematisera och styrka den verksamhet/process som beskrivs i huvudfacket genom att bifoga olika typer av intyg och dokumentation. Mälardalens högskolas indelning i nedanstående fack för bilagor kan vara en möjlig lösning:

- A. Undervisningsinsatser
- B. Pedagogisk utbildning
- C. Utvecklingsarbete och forskning om utbildning
- D. Utveckling av läromedel och undervisningsmedier
- E. Erfarenhet av utbildningsplanering och utbildningsadministration
- F. Populärvetenskapligt arbete
- G. Övrigt

Förutsättningar för den sökande

Inom denna rubrik hanteras frågor kring vilka krav som bör ställas för att få söka och vad som bör bifogas en ansökan.

Det tar rimligtvis en viss tid för lärare att utvecklas. Att söka inplacering innan man skaffat sig en viss erfarenhet vad gäller såväl bredd som djup i såväl kurser som metoder (ex examination och kursansvar) och förhållningssätt är knappast rimligt. Tre års heltidsarbete som högskolelärare (alternativt fem års halvtidsarbete) kan ses som skäligt och dessutom i överensstämmelse med de erfarenheter jag gjort som bedömare

i pilotprojektet. Varken Lunds tekniska högskola eller Mälardalens högskola har dock någon sådan begränsning.

Lunds tekniska högskola kräver för att ansöka en rekommendation från prefekten medan Mälardalens högskola inte har det som uttryckt krav. Uppsala Universitet talar om utlåtande från prefekt eller studierektor. Att prefekten som institutionens chef är insatt i lärarens pedagogiska förmåga kan knappast ses som orimligt, särskilt med tanke på målsättningen med att höja värdet av de pedagogiska meriterna/den pedagogiska skickligheten vid lönesättning. Dessutom är det väsentligt att göra undervisningens kvalitet till institutionens angelägenhet. Nackdelen kan vara att många lärare ser ett uttalande från prefekten som godtyckligt och personligt färgat. Att kräva professionellt handlande av sina chefer bör dock ses som självklart. En, i dessa frågor, kompetent prefekt bör dessutom samla information från programansvariga, studierektorer och/eller motsvarande.

Mälardalens högskola kräver att den sökande uppger två referenspersoner. Referenspersonerna kan vara kollegor eller chefer. Som sakkunnig kan det ligga ett värde i att tillfråga referenspersonerna för att få en så heltäckande bild som möjligt av de sökandes pedagogiska förmåga.

Vid Lunds tekniska högskola har man lokalt sakkunniga som förhandsgranskar den sökandes meritportfölj. Dessa granskare väljs av den sökande själv bland medlemmarna i den pedagogiska akademien. Vid Mälardalens högskola har det förekommit icke - bedömningsbara portföljer trots att den sökande genomgått kursen "att skriva pedagogisk meritportfölj". Någon form av förhandsgranskning ser jag som ytterst viktigt, såväl av kvalitetsskäl som av ekonomiska skäl.

Förslaget för Kristinstad är att

- den sökande ska uppfylla kravet på tre års heltidsarbete som högskolelärare (alternativt fem års halvtidsarbete)
- ansökan skall innehålla en rekommendation från sektionschefen (två sektionschefer har från och med 1 april 2008 ersatt de tidigare sex prefekterna). Sektionschefen bör dessutom samla information från programansvariga, personalledare och/eller motsvarande
- den sökande skall uppge två referenspersoner
- två lokalt sakkunniga förhandsgranskar den sökandes meritportfölj. När karriärstegen är initierad bör dessa personer väljas bland dem som uppnått steg två
- man till ansökan skall bifoga en traditionell CV innehållande personuppgifter, anställningar, utbildningar och eventuellt några rader om läraren själv som person.

Från organisationen

En viktig och komplicerad fråga är lönesättning i relation till pedagogisk skicklighet. Lunds tekniska högskola ger en automatisk löneökning på f.n. 1300 kr/mån till dem som antas medan lönefrågan är oklar vid Mälardalens högskola. Det är av stor vikt att skolans ledning gör klart innan vilka förutsättningar som gäller. Att bara markera att hänsyn ska tas vid lönesättning innebär en risk att det ses som "till inget

förpliktigande”. Det kan också leda till godtycke och vara en signal på att det saknas förankring och legitimitet i organisationen. Det är därför rimligt att löneökning i form av en på förhand bestämd summa ges till lärare för varje uppnådd nivå i karriärstegen. Givetvis är detta en fråga för skolans ledning och blir rimligen också en facklig förhandlingsfråga.

Bedömningsprocessen

Antagningsintervju används vid både Lunds tekniska högskola och Mälardalens högskola och är en ytterst viktig del i bedömningen. Vid intervjun ges möjlighet såväl till förtydligande som till fördjupning. Dessutom kan intervjun ses som en möjlighet till pedagogisk utveckling för den sökande. Vid Mälardalens högskola genomförs intervjun av två sakkunniga tillsammans med en representant från läroanställningsutskottet. Vid Lunds tekniska högskola använder man både interna och externa sakkunniga medan Mälardalens högskola inom pilotprojektets ram endast använder externa sakkunniga. Däremot är det tänkt att de som tilldelas titel Excellent lärare ska kunna användas som sakkunniga vid framtida bedömningar. Någon erfarenhet från en sådan modell finns alltså ännu inte.

Vid Mälardalens högskola rekommenderar läroanställningsutskottet medan rektor fattar formellt beslut. Lunds tekniska högskola har ett särskilt organ kopplad till den pedagogiska akademien.

Det finns således goda argument för att antagningsintervju används vid sökande till båda stegen. Intervju genomförs av två sakkunniga som ska vara externa och med deltagande av ledamot från det nyinrättade utskottet för bedömning av pedagogiska meriter. Genom inrättandet av utskottet ges möjlighet att utvärdera den specifika kompetens som behövs för bedömningar av detta slag samtidigt som man ger högre status till karriärstegen. Utskottet föreslås bestå av prorektor tillika ordförande samt två lärare och två studenter. Lärarrepresentanterna utses av rektor medan studentkåren utser studeranderepresentanter. Sakkunniga skriver utlåtande varefter utskottet gör en rekommendation till rektor som därefter fattar formellt beslut.

Stöd för skrivande och sökande

Utbildning/workshops i ”Att författa en pedagogisk meritportfölj” bör ges framför allt för dem som avser att söka meritering (ca 3 x 3 timmar). Även de som inte avser att söka under den närmaste tiden bör ges tillfälle att delta.

Riktlinjerna för hur man skriver bör vara av överordnad art och inte detaljreglerande. En färdig mall gör det lättare för den som ska bedöma att jämföra olika sökande, men den kan också minska flexibiliteten och möjligheten (och tvånget) till reflektion och eget ställningstagande. En större frihet skapar större möjlighet för att framtagandet blir lärorikt och en del i den egna pedagogiska utvecklingen. Hur man ser på och vill redovisa sina pedagogiska uppgifter kan dessutom betraktas som en del av den pedagogiska skickligheten och bör i konsekvens med detta få sätta sin prägel på framställningen. *Att skaffa sig en pedagogisk meritportfölj* kan också ingå som ett avsnitt i den grundläggande högskolepedagogiska kursen.

Lärare som inplaceras i stegen. Vad får de och vad förväntas de bidra med?

Både Lunds tekniska högskola och Mälardalens högskola kopplar akademisk/karriärstegen till lön, titel och något som ska ge status inom lärosätet. Lärare som belönas ska också fungera som pedagogiska utvecklare och pådrivare men också utnyttjas som lokalt sakkunniga och/eller som förhandsgranskare. Att bli antagen/inplacerad innebär såväl belöningar som krav.

Förslaget innebär att *löneökning i form av en på förhand bestämd summa* ges till lärare för varje uppnådd nivå i karriärstegen. Löneökningen för nivå två bör motsvara den för Docentur. Förutom löneökning ges titeln *meriterad* (Accomplished Teaching Lecturer/Senior Lecturer) för nivå 1 och titeln *excellent* (Excellent Teaching Lecturer/Senior Lecturer) för nivå två. De lärare som belönas förväntas fungera som pedagogiska utvecklare och pådrivare men också kunna utnyttjas som lokalt sakkunniga och som förhandsgranskare av sökandes portföljer.

Koppling till övriga högskolors arbete och till NSHU - projektet

Pilotprojektet vid Mälardalens högskola har inneburit att representanter från tio lärosäten regelbundet träffas för att utbyta synpunkter och dela med sig av sina erfarenheter. Förutom att fungera som sakkunniga vid bedömningen av portföljerna sker i gruppen en viktig kunskapsutveckling med stora möjligheter till spridning till andra lärosäten runt om i landet. Projektet *Strategisk utveckling av "pedagogisk skicklighet"* har dessutom lett till större samsyn och utvidgat samarbetet kring dessa viktiga frågor.

Högskolan Kristianstad bör använda samarbetet med de tio högskolorna för att utveckla och utvärdera det egna arbetet med pedagogisk karriärstege. Eftersom projektet *Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet* strävar efter en större samsyn vad gäller begreppet pedagogisk skicklighet är det viktigt att vi förhåller oss öppna till de kriterier vi väljer och till den utformning vi låter portföljen få.

Förankring och implementering

NSHU – projektets lärosätessdag

Den 5 november genomfördes vid Högskolan Kristianstad en temadag, i samarbete med NSHU-projektet *Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet* med rubriken *Pedagogisk skicklighet – en kvalitetsfaktor i framtidens högskola*. Huvudfrågor som belystes var: När är en lärare pedagogisk skicklig och vad innebär det att vara pedagogisk meriterad?

Lokalt förankringsarbete

Ett första förslag har förankrats i organisationen genom ett antal träffar med nyckelgruppen inom högskolan. Förslaget har presenterats för personalledare, programansvariga och akademiska ledare samt för de två sektionernas chefer och biträdande chefer. Förslaget har genomgående bemötts positivt. Efter synpunkter från högskolans ledningsgrupp har ytterligare bearbetning gjorts vartefter förslaget, i reviderad form, åter lämnats till ledningsgruppen. Det förslag som presenteras i detta kapitel utgår från den senaste reviderade versionen och är dessutom godkänt av LRC-nämnden.

Slutord

Antalet forskarutbildade ses genomgående som det viktigaste kvalitetskriteriet i Högskoleverkets utvärderingar av utbildningsprogram eller ämnen. Men en välutbildad forskare är inte automatsikt också den bästa läraren. Rekrytering av fler disputerade skulle då kunna ersätta en medveten satsning på pedagogisk utveckling. Det finns en rad studier som visar på att sambandet mellan kvalitén på den undervisning som ges inom högskolans grundutbildningar och forskningsproduktivitet är liten eller ingen alls (Brown, 1995; Feldman, 1987; Hattie & Marsh, 1996; Jenkins, 1996; Ramsden & Moses, 1992). Trots detta bevaras myten om sambandet mellan forskning och undervisningskvalité.

För att utveckla kvalitén inom högskolan behöver olika scholarship samverka (Glassick, Huber & Maeroff, 1997). Brew and Boud (1995a, 1995b) gör gällande att svårigheten att utveckla sambandet mellan forskning och undervisning ligger i att man betraktar dem som två skilda, ofta konkurrerande, verksamheter. Men ett positivt samband kan nås om man betraktar såväl forskning som undervisning som lärandeprocesser (Elton, 2001).

Högskolan Kristianstad har ambitionen att ha en hög undervisningskvalitet och dessutom bli nationellt erkänd för pedagogisk utveckling, mål som kan nås utan ge avkall på den forskningsmässiga kvalitén. Hög undervisningskvalitet och forskningskvalitet kan uppnås samtidigt. Att belöna pedagogisk skickliga lärare kan ge såväl den enskilde läraren som högskolan i sin helhet positiva effekter, såväl vad gäller undervisningens som forskningens kvalitet.

Referenser

- Apelgren, K. & Giertz B. (2001). *Pedagogisk meritportfölj*. Uppsala, Uppsala universitet.
- Brew, A. & Boud, D. (1995a). Research and learning in higher education. In B. Smith, & S.
- Brew, A. & Boud, D. (1995b). Teaching and research: Establishing the vital link with learning.
- Brown (Eds.), *Research, teaching and learning in higher education*, 30 - 39. London: Kogan Page.
- Higher Education*, 29 (39), 261 – 173.
- Brown, R. (1995). *Quality, funding and diversity: The role of research in higher education* (Occasional Paper 4). Centre for Policy Studies, University of Leeds.
- Elton, L. (2001). Research and teaching: What are the real relationships? *Teaching in Higher Education*, 6(1) 43 – 56.
- Feldman, K. A. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness. *Research in Higher Education*, 26 (3), 227 – 298.
- Giertz, B. (2003). *Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det?* Uppsala universitet, enheten för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande, rapport nr 2, s.94.
- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maerof, G. I. (1997). *Scholarship assessed: evaluation of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hattie, J. & Marsh, H. W. (1996). The relationship between teaching and research: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507 – 542.
- Jenkins, A. (1996). Discipline-based educational development. *International Journal for Academic Development*, 1(1), 50 – 62.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, Vol. 27, No. 1. Fall 2002. p 5-23.
- LTH:s Pedagogiska akademi. (2005) Lunds Tekniska Högskola.
<http://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/LTHsPedAkademi050518.pdf>
- Magin, D. J. (1998). Rewarding good teaching: A matter of demonstrated proficiency or documented achievement. *International Journal for Academic Development* 3(4).
- Ramsden, P., & Moses, I. (1992). Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*, 23 (3), 273 – 295.
- Regeringens proposition 2001/02:15. Den öppna högskolan*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Ryegård, Å (2007): Att skriva en pedagogisk meritportfölj. Västerås: Centrum för Pedagogik, IKT och lärande. Mälardalens högskola.
- Ryegård, Å. (2008). En ny karriärväg för högskolans lärare. Slutrapport från projektet "Pedagogisk karriärstege". *Högskolepedagogiska skrifter på Mälardalens högskola Nr 2*. Västerås: Mälardalens högskola.
- Seldin, P. (1997). *The Teaching Portfolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton, MA, Anker Publishing Company, Inc.
- Strategi 2012 – från ord till handling*. Högskolan Kristianstad 2006.
- SOU 1992:1, *Frihet Ansvar Kompetens– Grundutbildningens villkor i högskolan*.

PEDAGOGISK SKICKLIGHET - ETT UTVECKLINGSPERSPEKTIV FRÅN LUNDS UNIVERSITET

Thomas Olsson, Lunds universitet

Katarina Mårtensson, Lunds universitet

Torgny Roxå, Lunds universitet

Lunds universitet är en stor, komplex och relativt decentraliserad organisation med åtta fakulteter. I denna text beskrivs hur Lunds Tekniska Högskola (LTH) arbetar med bedömning och belöning av pedagogisk skicklighet. LTH är den fakultet inom Lunds universitet som har arbetat mest medvetet och systematiskt över tid med detta, varför LTHs modell och process kan vara av specifikt intresse. Kortfattat beskrivs också vad som händer inom Lunds universitet med avseende på bedömning av pedagogiska meriter och pedagogisk skicklighet. Texten avslutas med en diskussion kring kritiska aspekter i den utveckling som ägt rum.

Inledande exempel – en ansökan om befordran...

En universitetslektor vid Lunds Tekniska Högskola (LTH; den tekniska fakulteten vid Lunds universitet) ansökte 2003 om befordran till professor. Ansökan behandlades i lärarförslagsnämnden och efter en lång process med sakkunnigbedömning och viss tvekan när det gällde den pedagogiska skickligheten tillstyrkte nämnden ansökan och rekommenderade befordran. Beslut om befordran till professor fattas av Lunds universitets rektor. På vägen dit passerar ansökan LTHs rektor (dekanus). I det aktuella fallet underkände LTHs rektor lärarförslagsnämndens bedömning. Den pedagogiska skickligheten ansågs inte uppfylla de krav som Lunds universitet ställer för befordran till professor. Ärendet återremitterades till lärarförslagsnämnden och LTHs rektor bestämde samtidigt att det skulle göras en intern bedömning av den pedagogiska skickligheten. Denna bedömning pekade på flera brister i meriteringen, bl.a. avsaknad av högskolepedagogisk utbildning. Följden blev att lärarförslagsnämnden avstyrkte varefter LTHs rektor avslog ansökan. Läraren genomgick sedan högskolepedagogisk utbildning och återkom 2007 med en ny ansökan. Lärarförslagsnämnden, som nu bestod av ett flertal nya ledamöter, tog upp ärendet på nytt. Man beslutade att tillsätta en särskilt pedagogisk sakkunnig, från ett annat lärosäte i Sverige, som speciellt skulle bedöma den pedagogiska skickligheten. Även detta utlåtande pekade på en del brister men slutsatsen blev ändå en rekommendation att godta de pedagogiska meriterna som tillfredsställande. Lärarförslagsnämnden beslutade, efter att ha intervjuat den sökande, att tillstyrka ansökan och slutligen fattade Lunds universitets rektor beslut om befordran till professor.

Vilka händelser och beslut påverkade speciellt utvecklingen?

Exemplet från LTH är intressant och lärorikt och visar vad som kan hända under ett förändringsskede. Lärarförslagsnämnden tvekade och dekanus tryckte på genom att visa beslutsamhet och handlingskraft. Ärendet drog ut på tiden, det tog drygt fyra år från det att ansökan lämnades in första gången till det slutliga beslutet om befordran fattades av universitetets rektor. Enskilda lärare kommer i kläm mellan ”hur det alltid

varit tidigare” och den nya praxis som håller på att växa fram. Och de kan naturligtvis känna sig mer eller mindre orättvist behandlade. En viktig omständighet som ledde fram till de beskrivna händelserna är förändringen i Högskoleförordningen 2003, med krav på genomgången högskolepedagogisk utbildning för anställning som lektor eller adjunkt. En annan strategiskt kritisk händelse är att universitetets rektor 2005 beslutade om skärpta riktlinjer för bedömning av pedagogisk skicklighet vid Lunds universitet. Konsekvensen av detta blev att rektor, med starkt stöd av studentkåren, börjar returnera ansökningar till fakulteterna på grund av bristande underlag för bedömning av pedagogisk skicklighet, speciellt när det gäller högskolepedagogisk utbildning. Detta förändringstryck från universitetsledningen sände en tydlig signal till fakulteterna: Tag den pedagogiska skickligheten på allvar!

Utvecklingen vid Lunds Tekniska Högskola – speciellt betydelsen av LTHs Pedagogiska Akademi

Lunds universitet, ett stort, gammalt och forskningsintensivt universitet, är indelat i åtta fakulteter med ganska stor självständighet i relation till den centrala universitetsledningen. Icke desto mindre är det universitetets rektor som fattar beslut om tillsättning av eller befordran till professor och när nya krav införs måste det finnas kunskap och beredskap hos fakulteterna att svara upp mot dessa krav. LTH stod förhållandevis väl rustat när nya vindar började blåsa kring bedömning av pedagogisk skicklighet. Den pedagogiska medvetenheten var hög och fakulteten hade en flerårig erfarenhet av pedagogisk utveckling med högskolepedagogiska kurser och en egen pedagogisk utvecklingsenhet (Genombrottet).

Viktigast av allt var införandet 2001 av ett system för belöning av pedagogisk skicklighet – LTHs Pedagogiska Akademi – med kompetensgraden *Excellent Teaching Practitioner (ETP)*. Det övergripande syftet var att stimulera den pedagogiska utvecklingen vid LTH och lyfta organisationens samlade pedagogiska kompetens och medvetenhet genom att belöna pedagogiskt skickliga lärare och deras institutioner. Av denna anledning finns det ekonomiska incitament för såväl den enskilde läraren som hans/hennes institution – läraren erhåller en löneökning på 2 000 kronor per månad och institutionen erhåller en årlig anslagsökning på 50 000 kronor. Ersättningen motsvarar det ekonomiska tillskott som tillfaller docenter och deras institutioner. Eftersom det inte finns några ”nya pengar” i systemet så innebär det att institutioner som engagerar sig i den pedagogiska utvecklingen belönas på mindre engagerade institutioners bekostnad. Det rör sig, relativt sett, inte om några stora summor – den totala årliga omsättningen för LTHs grundutbildning överstiger 400 miljoner kronor – men den politiska signalen är viktig och visar att fakulteten menar allvar.

Hittills (2009) har sju antagningsomgångar till den Pedagogiska Akademin genomförts. Efter den tredje antagningsomgången gjordes ett uppehåll för att studera och utvärdera verksamheten. Detta arbete resulterade i en betydligt stabilare och mer rigorös antagningsprocess med en ny modell för analys av pedagogisk meritering. Dessutom utvecklades genom forskningsprojektet bättre och tydligare antagningskriterier (Antman & Olsson, 2007). Fyra antagningsomgångar (från och med 2006) har genomförts med den nya antagningsordningen. Erfarenheterna är mycket positiva. Hittills har 76 lärare, från LTHs samtliga institutioner, antagits till LTHs Pedagogiska

Akademi. Belöningssystemet attraherar lärare från alla lärarkategorier varav en tredjedel är professorer. Det är också viktigt att notera att en överväldigande majoritet är aktiva forskare. Parallelliteten med docent är uppenbar och medveten – såväl vetenskaplig som pedagogisk skicklighet premieras – i linje med LTHs policy. Belöningssystemet är inte tänkt som en del i en alternativ karriärväg utan alla lärare uppmuntras att sträva efter excellens inom såväl undervisning som forskning.

För antagning till LTHs Pedagogiska Akademi bedöms och värderas den pedagogiska skickligheten utifrån kriterier som fokuserar på den sökande lärarens pedagogiska praktik (beskrivs utförligare senare i texten). Speciellt belönas lärare som tydligt visar att studenternas lärande är i fokus för den pedagogiska praktiken och som visar en utvecklad förmåga att reflektera kring sin praktik med hjälp av kunskaper om undervisning och lärande. Dessutom ska läraren kunna visa en strävan efter att utveckla praktiken att bli mer publik genom att ta del av andras erfarenheter och dela med sig av sina egna, t.ex. i diskussioner, vid konferenser och i publikationer, alltså det som kännetecknar 'scholarship of teaching and learning' (Boyer 1990; Barr & Tagg 1995; Bowden & Marton 1999; Trigwell & Shale 2004). Utvecklingen av LTHs samlade pedagogiska kompetens är central och sökande måste tydligt kunna visa vilket mervärde för organisationens pedagogiska utveckling som deras pedagogiska verksamhet bidrar med.

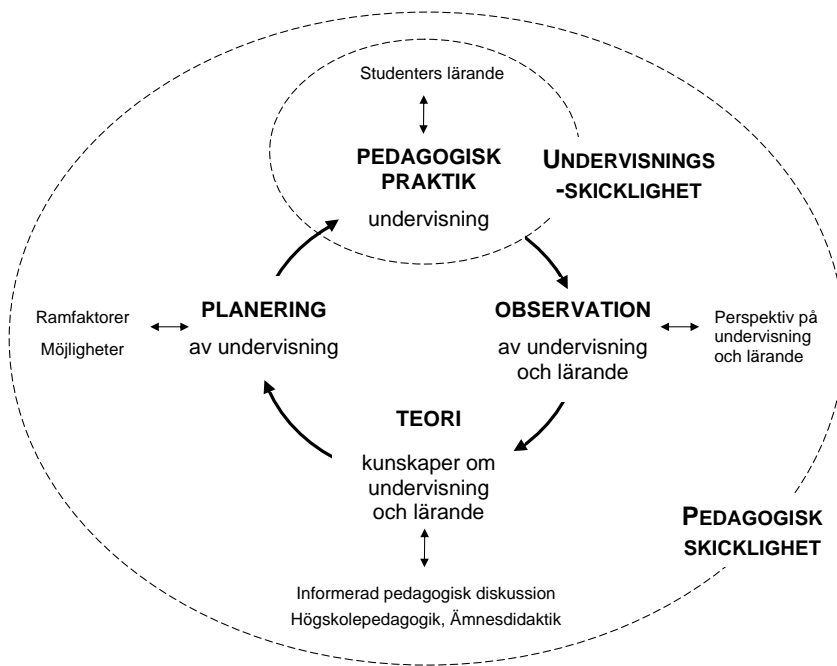
Pedagogisk skicklighet

I LTHs modell är pedagogisk skicklighet ett vidare begrepp än undervisnings-skicklighet (se figur 1 sidan 118), vilket överensstämmer med Magin (1998). Pedagogisk skicklighet förutsätter goda, breda och djupa kunskaper i undervisningsämnet. En pedagogiskt skicklig lärare ska i olika sammanhang visa god förmåga att använda sina ämneskunskaper i ett forskningsanknutet praktiskt pedagogiskt handlande, med studenternas lärande i fokus.

Undervisningsskickligheten, som är en central del av den pedagogiska skickligheten, visas i förmågan att undervisa på ett sätt som aktivt stödjer studenternas lärande. Ämneskunskaper och kunskaper om lärande och undervisning i ämnet eller ämnesområdet (ämnesdidaktiken) är av avgörande betydelse. I en föränderlig verksamhet förutsätter detta emellertid också att läraren kontinuerligt observerar och reflekterar över sin egen undervisning och dess effekter för studenters lärande, för att med grund i sina kunskaper om undervisning och lärande analysera och dra slutsatser för vidare utveckling – läraren visar pedagogisk skicklighet.

Den teoretiska högskolepedagogiska kompetensen och det ämnesdidaktiska kunnandet är av stor betydelse för lärarens perspektiv på undervisning och lärande. Pedagogisk skicklighet understöds av kunskaper om undervisning och lärande så att teori och pedagogisk praktik tillsammans utvecklar en pedagogisk förståelse som skapar förutsättningar för vidare utveckling.

Figur 1 visar en schematisk modell över hur teoretiska kunskaper och pedagogisk praktik är relaterade till undervisningsskicklighet och pedagogisk skicklighet. Modellen är inspirerad av den så kallade Kolbcirkeln (Kolb, 1984) och ska egentligen ses som spiralformad så att den pedagogiska praktiken, efter varje cyklisk genomgång, når en högre och mer utvecklad nivå.



Figur 1: Undervisningsskicklighet och pedagogisk skicklighet

Bedömning av pedagogisk skicklighet

För att kunna genomföra en systematisk och metodisk bedömning av pedagogisk skicklighet krävs relevanta *kriterier* som bedömningen grundas på, ett *underlag* som visar att kriterierna har uppnåtts samt en tydligt beskriven *nivå* som ska uppnås för att uppfylla de olika kriterierna (Ramsden & Martin, 1996; Chism, 2006; Elton, 1998; Trigwell, 2001). Följande kriterier (här något förenklade) används vid bedömningen av den pedagogiska skickligheten för antagning till LTHs Pedagogiska Akademi:

1. Fokus på studenternas lärande

- Den sökande utgår i sin pedagogiska praktik från studenternas lärande.
- Den sökande använder sina kunskaper om undervisning och lärande för att utveckla sin pedagogiska praktik.
- Den sökande fungerar väl i sin pedagogiska praktik i relationen med studenterna.

2. En klar utveckling över tid

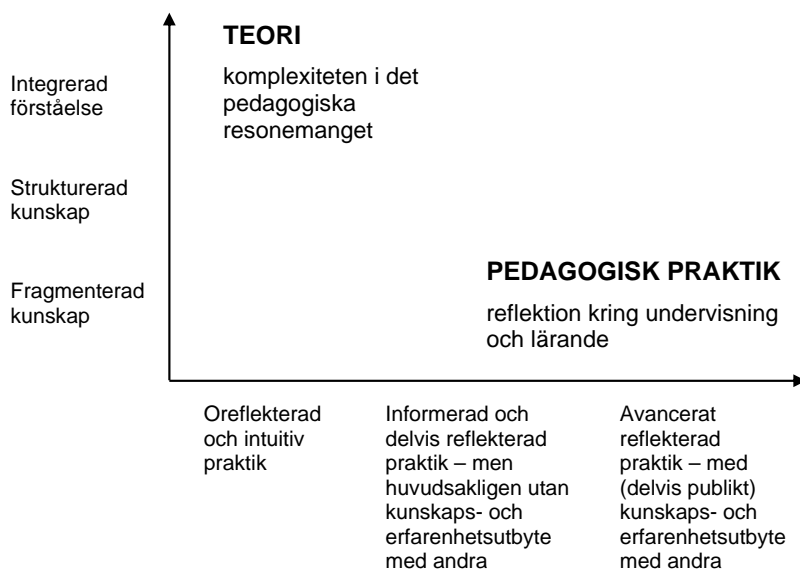
- Den sökande strävar i sin pedagogiska praktik, medvetet och systematiskt, efter att stödja och utveckla studenternas lärande.
- Den sökande har idéer och planer för fortsatt utveckling av sin pedagogiska praktik.

3. Ett reflekterande (forskande) förhållningssätt

- Den sökande reflekterar kring sin pedagogiska praktik med hjälp av kunskaper om undervisning och lärande, relevanta för det egna ämnet.
- Den sökande reflekterar kring studenternas lärande i det egna ämnet.
- Den sökande deltar i ett kollegialt erfarenhetsutbyte kring sin pedagogiska praktik och sina kunskaper om undervisning och lärande genom samarbete och interaktion med andra.

Kriterierna är grundläggande vid den kvalitativa bedömningen av pedagogisk skicklighet. Inom ramen för dessa kriterier sker även en övergripande bedömning med utgångspunkt i olika perspektiv; utifrån *teori* (kunskaper om undervisning och lärande visade genom komplexiteten i det pedagogiska resonemanget) och utifrån *pedagogisk praktik* (förmågan att med hjälp av teoretiska kunskaper reflektera kring undervisning och lärande) samt hur väl dessa perspektiv är integrerade med varandra (Biggs & Collis, 1982; Kreber, 2002).

Figur 2 åskådliggör en modell för en övergripande bedömning som kan användas som stöd vid den summerande helhetsbedömningen av den pedagogiska skickligheten (Antman & Olsson, 2007). Modellen utvecklades genom det forskningsprojekt som studerade de tre första omgångarna av Pedagogiska Akademin, och knyter samman den pedagogiska praktiken med teoretiska kunskaper om undervisning och lärande.



Figur 2: Övergripande bedömningsmodell

Modellen innehåller två dimensioner som på ett övergripande plan visar på möjlig progression av den pedagogiska skickligheten. Den *teoretiska kunskapen* utvecklas från fragmenterade kunskaper via alltmer strukturerade kunskaper till en integrerad, holistisk förståelse. En väl fungerande *pedagogisk praktik* utgör en avgörande och

omistlig del av den pedagogiska skickligheten. Förmågan att reflektera kring undervisning och lärande är central. Den pedagogiska praktiken utvecklas från en oreflekterad eller intuitiv praktik till en alltmer reflekterad praktik med ett ökande publikt kunskaps- och erfarenhetsutbyte med andra.

Syftet med all undervisning bör vara att stödja studenternas lärande. Resultatet av lärandet beror på samspelet mellan lärare, studenter och ämne. Undervisningen kan ses som ett erbjudande om pedagogiskt stöd till studenten (den lärande) och det finns inget enkelt samband mellan pedagogisk skicklighet och resultatet av studenters lärande. En pedagogiskt skicklig lärare måste emellertid vara väl insatt i komplexiteten i studenters lärande. En pedagogiskt skicklig lärare måste visa förmåga att reflektera kring och dra slutsatser av studenters lärande. Denna förmåga varierar från oreflekterade (eller inga) observationer av studenters lärande, via ständigt mer reflekterade observationer till systematiska undersökningar och reflekterade analyser av studenters lärande.

Effekter

En avgörande frågeställning är hur belöningssystemet påverkar den pedagogiska utvecklingen vid fakulteten. Drygt 10 % av de seniora lärarna har idag kompetensgraden ETP. Viktigast av allt, som också påpekats tidigare i denna text, är att ETP lockar lärare från alla kategorier och att en kvalificerad majoritet av dem som antas till den Pedagogiska Akademin är aktiva forskare. Lärare med ETP finns idag i LTHs ledning, i lärarförslagsnämnderna, i utbildningsnämnderna, i forskningsnämnderna och bland prefekterna. Utvecklingen av LTHs Pedagogiska Akademi har resulterat i en betydande kunskapsupbyggnad kring pedagogisk meritering och pedagogisk skicklighet som kommer hela organisationen till del.

Inte minst har lärarförslagsnämndernas arbete med bedömning av pedagogisk skicklighet influerats. Ordföranden (som också innehar ETP) för den ena av LTHs två lärarförslagsnämnder lyfte år 2006 upp frågan om hur pedagogisk skicklighet bedöms, till diskussion. Hon refererade till erfarenheter från LTHs Pedagogiska Akademi, speciellt den forskningsbaserade modellen för värdering av en reflekterande pedagogisk praktik (figur 2 sidan 119). Detta har resulterat i att lärarförslagsnämnderna har lagt ett ökat fokus på sökandes förmåga att reflektera över sin pedagogiska praktik med hjälp av högskolepedagogiska kunskaper. Flera lektorer som sökt befordran till professor har underkänts under senare år på grund av bristande dokumentation av sin förmåga att reflektera och bristande högskolepedagogisk utbildning. Detta har sänt mycket starka signaler genom hela fakulteten. Ett omedelbart och påtagligt resultat har blivit ett starkt ökat intresse att delta i behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning.

På LTH pågår för närvarande (hösten 2009) ett projekt i syfte att ytterligare dokumentera den process som lett fram till nuvarande modell för bedömning av pedagogisk skicklighet. Hittills har representanter för de båda lärarförslagsnämnderna, samt fakultetsledningen och den pedagogiska utvecklingsenheten intervjuats. Preliminära data påvisar tydligt vikten av den bedömningsmodell som tagits fram inom Pedagogiska Akademin, liksom den kompetens som utvecklas genom detta belöningssystem. LTHs ledning har medvetet valt att utnämna personer med ETP till ledamöter i nämnderna. Personer med erfarenhet av att såväl redovisa

som bedöma pedagogisk skicklighet inom Pedagogiska Akademin använder denna kompetens inom ramen för sitt uppdrag i lärarförslagsnämnderna. Därigenom har nämndernas bedömningsarbete stimulerats att bli säkrare och mer underbyggt. En utförligare diskussion av resultaten av detta projekt kommer att publiceras framöver.

Det forskningsbaserade angreppssättet och kopplingen till grundläggande akademiska värderingar tycks vara av fundamental betydelse för den beskrivna utvecklingen. LTH har idag ett unikt system för bedömning och belöning av pedagogisk skicklighet som röner stor uppmärksamhet och stort intresse såväl nationellt som internationellt (Olsson & Roxå, 2008; Roxå, Olsson & Mårtensson, 2008). Strategin omfattar att aktivt arbeta med att påverka den lokala akademiska kulturen till ett mer reflekterande och vetenskapligt förhållningssätt till lärande och undervisning. Kulturella och organisatoriska konsekvenser av synen på pedagogisk skicklighet innefattar många frågeställningar: Vilka anses som pedagogiskt skickliga? Hur påverkas deras karriärer? Hur involveras aktiva forskare? Hur påverkas universitetets policynivåer? Finns det samband mellan tilldelning och fördelning av ekonomiska resurser? Är lärare som anses pedagogiskt skickliga av universitetet också uppskattade av studenterna för sin undervisning?

Vad händer inom andra delar av Lunds universitet?

Som nämdes inledningsvis är Lunds universitet indelat i åtta, relativt autonoma fakulteter. Varje fakultet har en eller flera egna lärarförslagsnämnder med det formella ansvaret att bedöma tjänste- och befordringsansökningar, samt att fatta beslut om tillsättningar och befordringar. Under de senaste sju åren har medvetenheten ökat om vikten av att också bedöma pedagogiska meriter, inte minst genom omskrivningen i Högskoleförordningen. Universitetsledningen har tydligt markerat till fakulteterna att detta måste tas på allvar, och nämnderna har också i varierande grad arbetat med att ta fram förändrade riktlinjer till sökande, och sakkunniga. LTHs systematiska och underbyggda arbete har under senare år presenterats och diskuterats vid universitetsgemensamma seminarier för fakultetsledning och lärarförslagsnämnder. För närvarande pågår också ett arbete med att – baserat i LTHs modell – skriva om de generella, universitetsgemensamma riktlinjerna för bedömning av pedagogisk skicklighet. Detta kan förhoppningsvis på lite sikt säkerställa ett mer enhetligt och gemensamt synsätt inom Lunds universitet på bedömning av pedagogisk skicklighet.

Inom Området för humaniora och teologi har man under flera år arbetat systematiskt och konsekvent med att erbjuda fakultetens doktorander och lärare pedagogisk utbildning. Denna är uppbyggd i moduler där man med progression successivt ökar den egna förmågan att dokumentera kritisk reflektion kring undervisningsfrågor och studenters lärande, samt att relatera detta till högskolepedagogisk forskning och teoribildning. Med andra ord har fakultetens lärare erbjudits stöd i att utveckla sådan pedagogisk skicklighet som beskrivits ovan (se Roxå et al, 2008, för en utförligare beskrivning av denna utbildning i relation till 'scholarship of teaching and learning').

Fakultetens lärare har dock vittnat om en osäkerhet huruvida detta synsätt på pedagogisk skicklighet också genomsyrat de sakkunnigbedömningar som gjorts kring formella anställnings- och befordringsärenden. Området för humaniora och teologi

har därför gjort det till en prioriterad fråga i sin pedagogiska utvecklingsplan för perioden 2009-2012, att ”*Bedömning av pedagogisk meritering och skicklighet vid anställning av lärare* ska grunda sig på en samsyn mellan den pedagogiska kompetens som utvecklas inom den högskolepedagogiska verksamheten och lärarförslagsnämndens bedömningsgrunder. Detta kräver att rutiner och metoder för bedömning av pedagogisk meritering och pedagogisk skicklighet utvecklas.” (Lunds universitet, Humaniora och teologi, Styrelsen, 2008, s. 3)

Kritiska aspekter i förändringen av synen på pedagogisk skicklighet

Varför händer saker? Hur sker förändringar i en sådan komplex social miljö som ett universitet? En utgångspunkt är att förvisso händer inget utan orsak. Men, de händelser som i efterhand kan betraktas utgör ingen definitiv orsakskedja som enkelt låter sig beskrivas. När det gäller ett förändrat sätt att betrakta pedagogisk skicklighet inom en stor universitetsfakultet, kan man instämma med Foucault om att en företeelse som ter sig ny ”inte helt plötsligt ’uppfunnits’, man bör inte betrakta den [fortsätter han] som en upptäckt utan snarare som resultatet av en mängd smärre, spridda processer av olika ursprung, som sammanfaller, upprepas eller imiterar varandra, söker stöd hos varandra, skiljer sig ifråga om tillämpningsområde men strålar samman och undan för undan låter en generell metod avteckna sig” (Foucault, 1995:140). Förändring i en komplex social miljö ter sig på detta sätt ofta rörig, svåröverskådlig och kaotisk.

I detta avsnitt skall vi inte frilägga hela den process som lett fram till ett nytt sätt att beskriva och betrakta pedagogisk skicklighet vid LTH. Istället skall vi namnge några av de spridda men kritiska aspekter som utgör nyanser i LTHs pedagogiska utveckling under de senaste två decennierna. Central i denna beskrivning är LTHs Pedagogiska Akademi. Utan kunskap om dess historia, eller om den utveckling som till dags dato följde, går det inte att ens skissartat förstå händelseförloppet.

I början av 90-talet var LTH en teknisk högskola utan stor vana vid pedagogiska resonemang. Pedagogisk utbildning erbjöds endast sporadiskt. Enligt dåvarande dekanus var pedagogik helt enkelt främmande för ingenjörer, det ”innehåller för lite information per tidsenhet”. Men redan då påverkades LTH av förskjutningar i omvärlden. Grundbulten (SOU 1992:1), en i raden av utredningar om svensk högre utbildning, avrapporterades och i dess kölvatten avsattes pengar för försöksverksamhet med pedagogisk utbildning för universitetslärare. Vid samma tid genomförde regeringen en stor universitetsreform där ansvar för högre utbildning i mångt och mycket decentraliserades till universiteten (Bauer et al., 1999). Denna decentralisering följdes inom Lunds universitet av en decentralisering av ansvaret för pedagogisk utbildning. Följaktligen fördes de försökspengar regeringen avsatt direkt ut till universitetets områden, där LTH var ett. Den diskussion som under 80-talet ledde fram till och sammanfattades inom Grundbulten, hakar således i en decentraliseringssträvan ledd av regeringen och universitetsledningen. Resultatet blev att LTH fick pengar till något man inte bett om, men som på grund av att pedagogik i mångt och mycket varit ett icke-ämne inom fakulteten, nu, under 90-talet får tid att växa och utvecklas utan att ifrågasättas.

Under den period som följde utvecklades och genomfördes ett antal olika pedagogiska kurser för lärare vid LTH. Deltagandet var frivilligt och uppslutningen av lärare med ett intresse för undervisning och studenters lärande var god. Alla kurser innehöll mindre utvecklingsprojekt som avrapporterades skriftlig. Mängden pedagogiska beskrivningar inom LTH, skrivna av lärare inom teknikområdet ökade. Andelen pedagogiskt utbildade lärare ökade. Chansen att de stötte på varandra, talade med varandra och inspirerade varandra ökade. LTH erövrade långsamt ett eget språk som beskrev undervisning och lärande. Långsamt tog en tanke form om att god undervisning kunde utgöra en konkurrensfördel gentemot högskolor som konkurrerade om samma grupp studenter. Något som stadfästes i och med initiativet Genombrottet. (LTH 2001-01-17)

I denna anda formulerades också Pedagogiska Akademin som en möjlighet att skapa ett belöningsystem för goda lärare. Vid den här tiden, år 2000, hade skeptikerna ännu inte fokuserat de pedagogiska diskussionerna. Vidare hade dekanus, Thomas Johannesson, samlat prefekterna till ett organ för ledning och utveckling av LTH. Det var också Johannesson som formulerade embryot till Pedagogiska Akademin. Idén förädlades i LTHs pedagogiska råd till att bli en spegling av docenturen, med belöning i pengar till enskild (högre lön) och institution (högre anslag) som förebild. Men det var i en särskilt projektgrupp som kriterier och procedur utformades. Grunden kom att vila på bedömning av pedagogiska portföljer. Inom gruppen skrevs portföljer och undersöktes vad man borde och kunde bedöma i dem. Utkast till kriterier rapporterades till prefektgruppen och dekanus. De förra bjöds också in att nominera pilotgruppen av belönade lärare. Dessa skulle genomgå processen för att samtidigt pröva den. I gengäld var de godkända redan från början. Denna första grupp av lärare bidrog bl. a. till att kriteriet om lärandeperspektiv lades till som första kriterium.

Åren kring millennieskiftet och därefter förändrades den pedagogiska omvärlden igen. Kursvärderingar blev obligatoriska, Högskoleverkets kvalitetsutvärderingar togs mer på allvar och 2003 (efter årtal av omnämmanden i regleringsbrev mm.) gjordes pedagogisk utbildning obligatorisk nationellt för alla nyanställda lärare inom högskolan. Lunds universitet tilldelades ett pilotprojekt inom detta område (Lindberg-Sand & Sonesson, 2008). Dessutom lanserades inom Lunds universitet ytterligare ett obligatorium: två dagars utbildning för alla som handledde doktorander. År 2005 (Dnr I F1 1393/2005) formulerar Lunds universitets rektor ett tillägg till universitetets tillämpning av högskoleförordningens anställningsordning. Från att 15 år tidigare ha varit en icke-fråga på LTH, endast för entusiasterna och de intresserade, drabbas nu även de övriga. Samtliga lärare inom LTH måste nu vara beredda att redovisa pedagogiska meriter för att ha en chans att bli befördrad till professor. Kravet på pedagogisk kompetens var nu ”på riktigt”.

Under dessa år fortsätter man att belöna lärare inom LTHs Pedagogiska Akademi. Det skrivs pedagogiska portföljer som bedöms enligt de formulerade kriterierna, lärare antas till Pedagogiska Akademin. På detta sätt byggs inom LTH en kompetens om hur man skriver portföljer och om hur man bedömer dem. 2003 öppnas så en möjlighet att samverka med Lärande Lund (ett forskningscentrum inom Lunds universitet, löst anknutet till Pedagogiska institutionen) om ett forskningsprojekt syftande till att genomlysna hela bedömningsprocessen. Man analyserar dokument och

intervjuar alla inblandade. Dessutom, och sannolikt det viktigaste: i stort sett samtliga bedömningar under 2003 videofilmas (förberedande diskussioner i bedömargruppen, intervjuerna med sökande samt efterdiskussionen). Förutom en omskrivning av det PM som reglerar Pedagogiska Akademin och en stabilare organisatorisk inramning på LTH (pro-dekanus leder den nämnd som beslutar om vilka som skall belönas) blir det kanske viktigaste resultatet en bedömningsmodell (figur 2) som stödjer bedömningen av portföljernas relation mellan teori (personligt pedagogisk filosofi) och pedagogisk praktik (undervisning).

Under dessa år, sedan år 2000, förstärks således ett yttre tryck i form av krav på redovisade pedagogiska meriter, men också LTHs inre samlade kompetens om hur sådana meriter kan redovisas och bedömas. Harvey och Stensaker (2008) diskuterar just relationen mellan yttre tryck på en organisation och tilltron till den egna förmågan att hantera och lära sig av trycket från omvärlden. Frågan att besvara är om en organisation är tjurigt motspänstig, passivt undfallande, strategiskt och falskeligen ”lydig”, eller självmedvetet initiativrik. Resonemanget hos författarna går ut på att endast i det sista fallet växer organisationen i samspel med omvärlden, den blir starkare, vilket verkar vara en relevant beskrivning av Pedagogiska Akademin betydelse och framgång.

Inom LTH sammanstrålade det yttre trycket och tilltron till den egna förmågan i lärarförslagsnämnderna. 2007 hade flera ledamöter både belönats och fungerat som bedömare i Pedagogiska Akademin. Inom nämnderna fanns både personlig kompetens att bedöma pedagogiska meriter samt en vetskap om de bedömningsmodeller som utformats under arbetet med Pedagogiska Akademin. Sannolikt var det denna kombination som ledde till beslut om att ta såväl högskoleförordningens anställningsordning som rektorsämbetets tillägg på största allvar. Nämnderna tog nu, på dekanus uttryckliga order, hjälp av den pedagogiska expertis som byggs upp kring Pedagogiska Akademin. Ett flertal befordringar till professor stoppas inom LTH (vilket det inledande exemplet i denna text illustrerar). Reaktionen i organisationen blir momentan. Tillströmningen av erfarna lärare till de pedagogiska kurserna ökar dramatiskt. Flera av denna nya grupp deltagare är uttalat negativa till hela utvecklingen, något som leder till att en del kurser förändras, från att ha varit inriktade på inspiration till att bli mer av förmedlande karaktär. Vidare blir det tydligt att flera av dessa nya deltagare inte varit medvetna om utvecklingen. De har satsat ensidigt på forskningsmeriter istället för en långsiktig pedagogisk kompetensutveckling. De blir nu tvungna att snabbt tänka om.

Ovanstående berättelse hävdar egentligen inte några klara orsakssamband. Istället har en del spridda men sannolikt kritiska aspekter redovisats i den utveckling som under två decennier förändrat synen på pedagogisk kompetens inom LTH. Situationen är idag högst annorlunda än för 20 år sedan. I fokus är en kombination av yttre tryck och inre kompetensutveckling, där tveklöst processerna kring Pedagogiska Akademin har varit avgörande, samt det faktum att det har gått lång tid. Det är för mycket sagt att dessa faktorer ensamma har orsakat förändringen, de har i hög grad bidragit, men andra har med största sannolikhet spelat in. Vilka dessa är och vilken roll interaktionen mellan dem spelat återstår emellertid att klargöra.

Referenser

- Antman, L. & Olsson, T. (2007). A Two-Dimensional Matrix Model for Analysing Scholarly Approaches to Teaching and Learning, In *Rust, C. (Ed.), Improving Student Learning through Teaching*, pp. 54-72, The Oxford Centre for Staff and Learning Development
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education, *Change*, 27 (6), 12-25
- Bauer, M., Askling, B., Marton, S. & Marton, F. (1999) *Transforming Universities. Changing Patterns of Governance, Structure and Learning in Swedish Higher Education*, London, Jessica Kingsley Publishers
- Biggs, J. B. & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning. The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*, Academic Press
- Bowden, J. & Marton F. (1998). *The University of Learning: Beyond Quality and Competence in Higher Education*. Kogan Page
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*, Princeton, New Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
- Chism, N.V.N. (2006). Teaching Awards: What Do They Award? *The Journal of Higher Education*, 77(4): 589- 617
- Elton, L. (1998). Dimensions of excellence in university teaching. *The International Journal for Academic Development*, 3(1): 3-11
- Foucault, M. (1995) *Discipline and Punish. The birth of the Prison. 'Surveiller et punir: Naissance de la prison.'*, London, Penguin Books.
- Harvey, L. & Stensaker, B. (2008) Quality Culture: understandings, boundaries and linkages *European Journal of Education*, 43(4), pp. 427 -442
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education* 27(1): 5-23
- Lindberg-Sand, Å. & Sonesson, A. (2008) Compulsory Higher Education Teacher Training in Sweden: Development of a national standards framework based on the Scholarship of Teaching and Learning, *Tertiary Education and Management*, 14(2), pp. 123 - 139
- Magin, D.J. (1998). Rewarding good teaching: A matter of demonstrated proficiency or documented achievement? *The International Journal for Academic Development*, 3(2): 124-135
- Olsson, T. & Roxå, T. (2008). Evaluating rewards for excellent teaching – a cultural approach, *The HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australasia) 2008 International Conference*
- Ramsden, P. & Martin, E. (1996). Recognition of Good University Teaching: policies from an Australian study. *Studies in Higher Education*, 21(3): 299-315
- Roxå, T., Olsson, T. & Mårtensson, K. (2008). Appropriate Use of Theory in the Scholarship of Teaching and Learning as a Strategy for Institutional Development. *Arts and Humanities in Higher Education*, Vol 7(3), 276-294
- SOU 1992:1 Frihet ansvar och kompetens
- Trigwell, K. (2001). Judging university teaching. *The International Journal for Academic Development*, 6(1): 65-73

Trigwell, K. & Shale, S. (2004). Student Learning and the Scholarship of University Teaching. *Studies in Higher Education* 29(4)

VÄGAR ATT ÖKA DET PEDAGOGISKA MERITVÄRDET

Katarina Winka, Umeå universitet

”Våra lärares kompetens ska vara den högsta tänkbara”. Så står det i Umeå universitets utbildnings- och forskningsstrategier avseende perioden 2009–2012. Vidare står att ”meritvärdet i pedagogisk kunskap ska öka”. Är detta bara fina ord, som det brukar finnas gott om i övergripande strategidokument, eller syns här en medvetenhet om betydelsen av kompetenta lärare och att denna kompetens har ett meritvärde? Jag kanske är en naiv optimist, men i dessa formuleringar ser jag effekterna av flera projekt som bedrivits vid Umeå universitet, med syfte att öka det pedagogiska meritvärdet och lärares pedagogiska kompetens. Hur denna medvetenhet har skapats kommer att vara i fokus i detta kapitel, tillsammans med reflektioner kring hur Umeå universitet hanterat de tre aspekter som varit i fokus i detta NSHU projekt: belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet.

Lite historik

Under de senaste tio åren har pedagogisk kompetens och pedagogiskt utvecklingsarbete inom högre utbildning blivit alltmer intressant för såväl utbildningspolitiker, forskare, hela lärosäten och enskilda akademiker. Bakgrunden är minskande resurser för högre utbildning, en snabbt accelererande internationell utbildningsmarknad, ökande diversifiering i högskolornas utbildningsutbud, mer heterogena studentgrupper samt ökade krav på kvalitetskontroll från såväl nationella myndigheter som fristående granskningsinstitut. Sedan 1995 har Högskoleverket genomfört regelbundna lärosätes- och ämnesgranskningar med syftet att granska och stötta kvaliteten i högre utbildning. Högskolepedagogisk kompetensutveckling för lärare har erbjudits vid Umeå universitet sedan starten. Första högskolepedagogiska utbildningen genomfördes 1966, mindre än ett år efter att universitetet bildades. I dagsläget deltar närmare 400 lärare per år i olika pedagogiska kompetensutvecklingsaktiviteter.

Krav på högskolepedagogisk utbildning

Leif Lindbergs skrift *Om pedagogisk meritering* (1997) grundar sig på iakttagelser, diskussioner och presentationer kring pedagogisk skicklighet vid Umeå universitet under 1980 och -90. Med anledning av detta pionjärbete var Umeå bland de första lärosätena i landet att redan 1992 kräva högskolepedagogisk utbildning vid anställning som lärare. Men, i praktiken fick detta inget större genomslag. I anställningsärenden efterfrågades inte pedagogiska meriter eller pedagogisk utbildning, och bedömdes därför inte heller. Ett formellt krav på genomgången utbildning och visad pedagogisk skicklighet infördes sedan i Högskoleförordningen 1993.

Att premiера pedagogisk skicklighet

I internationella sammanhang har olika modeller för belöningssystem och karriärvägar utvecklats, avvecklats och diskuterats, men inget har fått så stort genomslag att det implementerats i större skala. Idag finns en utbredd acceptans för begreppet *Scholarship of teaching and learning* (SoTL) och i många länder (t ex Australien,

Kanada, Storbritannien och USA) har det utvecklats såväl lärosätesspecifika som nationella incitamentprogram som skall stötta och belöna lärares utveckling som *teaching scholars*. Ett viktigt stöd för denna utveckling har kommit från studier genomförda av Trigwell m fl (2000) och Kreber (2001, 2002). I Sverige är pedagogiska priser och utmärkelser fortfarande det vanligast förekommande sättet att premiera pedagogisk skicklighet. Universitet, fakulteter, studentkårer och många enskilda institutioner eller programföreningar uppmärksammar varje år uppskattade lärare genom att dela ut pedagogiska priser. Om man istället tolkar ”att premiera” som en möjlighet för lärare att göra karriär eller befordras baserat på denna skicklighet, så är detta fenomen i stort sett okänt i Sverige. Trots befodringsreformen 1999 är det fortfarande ovanligt att en adjunkt befordras till lektor baserat på särskild pedagogisk skicklighet. Vid Lunds tekniska högskola (LTH) och Mälardalens högskola (MdH) har olika modeller för att belöna pedagogiskt skickliga lärare införts (beskrivs på andra ställen i denna rapport).

Vision 2010, utvecklingsprojekt 2007-2009

Umeå universitet fastställde i december 2003 ett utvecklingsprogram, Vision 2010, som beskrev universitetets framtida färdriktning och vilka mål Umeå universitet skulle ha uppnått 2010. För att förverkliga målen konkretiserades visionen i ett handlingsprogram för perioden 2007–2009. Programmet bestod av över 50 specifika delprojekt med definierad finansiering och ansvarsfördelning. Ett av dessa projekt, projekt 10 som jag varit projektledare för, handlade om att ta fram strategier för att höja lärarnas pedagogiska kompetens samt ”premiera pedagogisk excellens”. Huvudsyftet var att koppla ihop kompetens och belöning, men formerna var inte givna. Några av utgångspunkterna var att skickliga lärare behövs för lärosätets konkurrenskraft och kvalitet samt att högskolepedagogisk kompetens idag har ett alltför begränsat meritvärde. Eftersom projekt 10 har pågått parallellt med detta nationella NSHU projekt har viktiga synergieffekter uppstått, vilket båda projekten har gynnats av.

Det pedagogiska handlingsprogrammet

Innan projekt 10 och arbetet med att premiera pedagogisk excellens presenteras behöver det pedagogiska handlingsprogrammet för Umeå universitet och dess betydelse förtydligas. Utan handlingsprogrammet hade antagligen inte projekt 10, och citatet som inleder kapitlet, tillkommit.

Ett av de första pedagogiska policydokumenten i Sverige togs fram vid Umeå universitet genom ett omfattande arbete i olika referensgrupper mellan åren 1999 – 2002. Resultatet blev Umeå universitets pedagogiska handlingsprogram som i första skedet gällde 2003 – 2005 och sedan förlängdes för att även gälla 2006 – 2009. Programmet innehåller åtta konkreta pedagogiska ambitioner/visioner med åtföljande riktlinjer och plan för genomförande. De åtta teman som tas upp i det pedagogiska handlingsprogrammet spänner över nästan all pedagogisk verksamhet som finns vid ett universitet. Det handlar om utbildningarnas kvalitet, form och innehåll, behovet av diskussion kring kunskap och lärande, förutsättningar för lärande och pedagogiskt arbete, lärarnas kompetensutveckling, universitetspedagogikens meritvärde samt vikten av samverkan och kontinuerligt pedagogiskt utvecklingsarbete.

En av de mer visionära ambitionerna i det pedagogiska handlingsprogrammet lyder: "Universitetspedagogisk kompetens, engagemang och skicklighet har ett uttalat meritvärde för befattningar där pedagogisk verksamhet ingår". I planen för genomförande fastslogs bland annat att (nya) riktlinjer för dokumentation av pedagogiska meriter och bedömning av pedagogisk skicklighet behövde tas fram. och Universitetet skulle erbjuda lärare och ledamöter i anställningskommittéer utbildning i dokumentation och bedömning av pedagogisk skicklighet. En arbetsgrupp tillsattes omgående för att utforma riktlinjerna för hur en pedagogisk meritportfölj kan utformas och värderas. Själv satt jag som sammankallande och ordförande i denna arbetsgrupp som bestod av representanter från alla fakulteter, studentorganisationer, fackliga organ samt personalenheten. Inspiration hämtades bland annat från de skrifter som producerats vid Uppsala universitet (Apelgren och Giertz, 2001, samt Giertz, 2003). Riktlinjerna var klara 2006 och lades då som en bilaga till den gällande anställningsordningen, som också genomgått en uppdatering. Parallellt med arbetsgruppens arbete började den pedagogiska utvecklingsenheten (Universitetspedagogiskt centrum, UPC) att erbjuda kortare och längre utbildningar om pedagogiska meritportföljer inom det högskolepedagogiska kompetensutvecklingsutbudet.

Handlingsprogrammets genomslagskraft

I samband med att handlingsprogrammets giltighetstid förlängdes (2006 – 2009) genomfördes två uppföljningar/utvärderingar av programmets genomslagskraft. Den ena uppföljningen skedde inom projekt 10 och syftade till att undersöka handlingsprogrammets användbarhet samt vilka delar som implementerats i verksamheten respektive vilka som vara svårare att omsätta i praktiken. Den andra uppföljningen skedde av Planeringsenheten inom universitetsadministrationen, med syfte att identifiera vilka institutioner/fakulteter som gjort mest resp. minst insatser inom det pedagogiska området.

Störst inflytande hade handlingsprogrammet bland de enheter och organisationsnivåer som arbetar med utbildningsfrågor på ett mer strategiskt plan, och som direkt utpekats i handlingsprogrammet. Det rör sig om fakultetsnämnder, programkommittéer samt Universitetspedagogiskt centrum (UPC) och universitetsbiblioteket. Flera av dessa enheters uppdrag var konkreta och lätta att följa upp. Bland de mest forskningsintensiva enheterna och institutionerna var kunskapen om handlingsprogrammet generellt lägre, och värdet av detta policydokument ifrågasattes i några fall. Inom de verksamheter där diskussioner om undervisning och pedagogisk utveckling ingår i "kulturen" var det oklart hur stor del handlingsprogrammet haft i att skapa denna. Uppföljningarna resulterade dock i att flera institutioner fick bekräftelse på sitt goda pedagogiska arbete, och att universitetet fick bekräftelse på att de aktiviteter som inkluderades i handlingsprogrammet i stort uppfattades som viktiga och relevanta.

En mycket konkret effekt som det pedagogiska handlingsprogrammet haft är att det nu finns en identifierad person, eller funktion, med pedagogiskt ansvar på de flesta fakulteter, institutioner och enheter. Vem som har detta ansvar, och vad som ingår i rollen som "pedagogiskt ansvarig" varierar. De flesta av dessa personer är aktiva i den seminarierie för pedagogiskt ansvariga (SPA) som organiseras av UPC, och ett flertal har deltagit i de meritportföljsutbildningar som arrangerats. Vår förhoppning är

att dessa personer har, eller kommer att ha, mandat att förändra kulturen och arbets-sätten vid institutionerna och därigenom öka det pedagogiska meritvärdet lokalt.

Sammantaget kan sägas att det pedagogiska handlingsprogrammets genomslagskraft har begränsats på grund av att ingen (varken befattning, enhet eller organisatorisk nivå) initialt utsetts som ansvarig för implementering och uppföljning av det. Som rekommendation till universitetsledningen inför fortsatt implementering gavs bland annat följande råd:

- uppföljning av pedagogiska handlingsprogrammet bör ske kontinuerligt via verksamhetsplaner och
- chefs- och ledarskapsutbildningen bör utvecklas så det pedagogiska ledarskapet blir konkret och synligt
- en revidering av det pedagogiska handlingsprogrammet initieras omgående, för att kunna lanseras 1/1-2010 när det befintliga löper ut

Revideringen av det pedagogiska handlingsprogrammet kom att ske 2008-2009 av två arbetsgrupper som tillsatts inom projekt 10, en lokal grupp inom UPC och en universitetsgemensam grupp. Anledningen till att uppdraget hamnade här var att arbetsgrupperna under projektets gång tagit fram en strategi för att premiera pedagogisk excellens vid Umeå universitet, denna beskrivs nedan. Det nya handlingsprogrammet identifierades som en viktig del i implementeringen av denna strategi.

Umeås väg att öka det pedagogiska meritvärdet

Rätt tidigt i projekt 10 granskade de tillsatta arbetsgrupperna de modeller för ”premiering av pedagogisk excellens” som idag tillämpas. Bland annat gjordes en sammanställning över nationella och lokala pedagogiska priser och utmärkelser, samt granskning av de modeller som införts vid Mälardalens högskola och Lunds tekniska högskola. Den inriktning som arbetet sedan fick utgick från begreppet hållbarhet. Umeå universitets väg att ge pedagogisk skicklighet ett konkret meritvärde ska vara hållbart, vilket är en del i universitetets kvalitetsambition. Arbetsgrupperna betraktade inte separata karriärvägar för vetenskaplig respektive pedagogisk meritering som långsiktigt framgångsrikt eller hållbart. Sidoordnade strukturer tenderar att få svagt stöd i en organisation och därigenom litet inflytande som strategiskt förändringsstöd (Skelton 2005). Konsekvenserna av detta argument blev att inga nya karriärvägar skulle införas och inga nya titlar eller lokala kompetenskriterier utformas. Istället började en strategi utformas som bygger på den organisation och det regelverk vi redan har idag. De möjligheter som finns att uppmärksamma och premiera skickliga lärare ska lyftas fram tydligare och tillämpningen av dem ska underlättas. Istället för att acceptera att dessa möjligheter inte tillämpas så valde vi att utforma en väg som möjliggör en ny tillämpning av de befintliga strukturerna, på ett mer genomtänkt sätt. Grundtanken är att systemet därigenom blir starkare och hållbarare i längden.

Strategin innefattar långsiktiga åtgärder för att synliggöra pedagogisk skicklighet och kompetens, en förutsättning för att den ska kunna uppmärksammas och premieras. Detta innebär både struktur- och organisationsförändringar samt utvecklande av kunskap, förmåga, handlingar och nya attityder till pedagogikens meritvärde. Målsättningen är att skapa incitament för en generell och djupgående pedagogisk

utveckling genom att stötta och premiera goda pedagogiska arbetssätt, goda pedagogiska miljöer samt pedagogiskt skickliga lärare, utifrån *teaching scholarship*. Istället för att sortera fram ett fåtal *pedagogiskt excellenta* lärare ska *pedagogiskt scholarship* uppmärksammas på flera nivåer. Premiering ska ske inom befintliga strukturer som lön och befordran. Naturligt stöd för utvecklingen av såväl lärare som institutioner ska vara befintliga och utvecklade strukturer för utvecklingssamtal och kompetensutveckling. Utöver de individuella meriteringsmöjligheterna bör det också skapas möjligheter för kvalitetspremiering av grupper och institutioner. Strategin blir på detta sätt en viktig angelägenhet för flera nivåer inom Umeå universitet, inte bara för individen.

För att kunna implementera en övergripande strategi i en organisation krävs flera ingångar i verksamheten. I vårt fall sammanföll arbetet i projekt 10 med revideringen av det pedagogiska handlingsprogrammet för universitetet. De konkreta aktiviteterna som projektgrupperna föreslagit för att implementera strategin har inarbetats i den nya pedagogiska handlingsplanen. När detta skrivs har handlingsplanen inte presenterats för eller antagits av universitetsstyrelsen ännu.

Tankar kring strategiskt pedagogiskt förändringsarbete

Trots att lokala och nationella riktlinjer för att belysa och belöna lärares pedagogiska skicklighet funnits rätt länge har inte rutinerna för att tillämpa dem hunnit bli inarbetade i organisationen. Det behöver inte handla om ovilja eller okunskap, rigida administrativa rutiner kan göra förändringsarbete omöjligt. Detta gäller alla nivåer och rör alla, från lärare till prefekter, dekaner och ledamöter i anställningskommittéer. Genom att arbeta med dessa frågor från flera håll, både ”bottom-up” och ”top-down” har intentionen varit att förändringsarbetet ska gå lite fortare än att bara använda en väg. Vi har haft förmånen att ha starkt stöd uppifrån när det gäller att leda och genomföra pedagogiskt utvecklingsarbete. De uppdrag som delegerats oss har varit förankrade hos oss i förväg, vilket möjliggör justeringar av de initiala planerna och en dialog om syftet med uppdragen och dess innehåll. Denna förberedande dialog är däremot svår att föra med alla aktörer som berörs av förändringsarbetet.

Förändring tar tid, men den sker

Under projektens gång har flera idéer för att höja det pedagogiska meritvärdet testats och förkastats, men ibland även antagits. Här följer några exempel på aktiviteter som lett till en bestående förändring i organisationen.

I samband med universitetshögtiderna vid Umeå universitet uppmärksammas nyblivna doktorer, hedersdoktorer och nyblivna professorer. Vid ceremonierna delas även priser ut. Det fanns tidigare en tydlig olikhet i den uppmärksamhet som de vetenskapliga pristagarna fick jämfört med de pedagogiska pristagarna. I en skrivelse till rektor i februari 2008 påpekade projektgruppen att ”Motivet till denna olikhet är okänt och omotiverat. Vi anser att alla pristagare är värda samma uppmärksamhet. De kunskaper som lett till att de erhållit sina priser är viktiga att delge en större publik.”

Olikheten bestod i ett omfattande populärvetenskapligt program med korta föreläsningar av hedersdoktorer, vetenskapliga pristagare och nya professorer som arrangerades i anslutning till själva högtidsceremonin. Inget sådant arrangemang

ordnades vid vårhögtiden då nya doktorer, yngre framstående forskare samt pedagogiska pristagare mottog sina utmärkelser vid en högtidsceremoni. Vi föreslog att modellen som tillämpades vid höstens högtid även skulle användas på våren. Förslaget fick omedelbart medhåll och redan samma vår, 2008, genomfördes de första högtidsföreläsningarna med pedagogiska pristagare. Arrangemanget har nu genomförts två gånger och är mycket uppskattat av både pristagare och besökare.

Nästa exempel handlar om bedömning av pedagogisk skicklighet. Här har lokala riktlinjer funnits sedan 2006, men först efter ett antal år har de börjat de tillämpas mer konsekvent. Det finns flera anledningar till detta! När meritportföljsutbildningarna i UPC:s regi började ges mer regelbundet (2005) uppdagades ett tydligt glapp mellan lärarnas respektive prefekternas och anställningskommittéernas kunskap om pedagogiska meritportföljer och bedömning av pedagogisk skicklighet. Lärarna, som deltagit i meritportföljsutbildningarna, var engagerade i meritportföljsarbetet men beskrev att de mötte litet stöd och ibland även okunskap och ointresse från sina chefer. En del kursdeltagare var uppgivna och tvivlade på att deras pedagogiska meriter någonsin skulle uppmärksammas eller få en rättvis bedömning av chefer eller anställningskommittéer. Efter att jag och en kollega från Uppsala (Karin Apelgren) besökt alla anställningskommittéer vid Umeå universitet 2006 och diskuterat meritportföljskonceptet stod det klart att det inte var ointresse som hindrade kommittéerna från att beakta pedagogisk skicklighet vid bedömningar. Det handlade om bristande erfarenhet av sådana bedömningar, samt osäkerhet på hur kriterierna för pedagogisk skicklighet skulle tolkas respektive tillämpas. Detta stödjer det Lindberg (1997) beskrivit som problem för drygt 10 år sedan. Eftersom flera av kommittéerna hade märkt en höjning av kvaliteten i den (pedagogiska) dokumentationen som inlämnats för bedömning efterfrågades tydligare kriterier för pedagogiskt skicklighet, samt stöd i att använda kriterierna. Genom att skapa ett tryck ”underifrån” synliggjordes alltså behovet av kunskap hos dem som skulle bedöma skickligheten i materialet. Även prefekter berörs av detta eftersom de håller utvecklings- och lönesamtal med sina anställda. Ännu har inget specifikt stöd till denna grupp tagits fram, detta ingår i den pedagogiska handlingsplanen och kommer att utvecklas senare.

Förhoppningar inför framtiden

Ett viktigt mål för Umeå universitet är att *alla* lärare ges förutsättningar för, och förväntas arbeta med, pedagogisk kompetensutveckling, meritering och pedagogiskt utvecklingsarbete. Vi är inte där än, men det finns en vilja och drivkraft i både lärarkåren och universitetsledningen att ”meritvärdet i pedagogisk kunskap ska öka”. Våra lärares kompetens är säkerligen inte den högsta tänkbara, ännu, men kanske den högst möjliga.

Referenser

- Apelgren, K. & Giertz, B. (2001). *Pedagogisk meritportfölj – och plötsligt var jag meriterad!* Uppsala universitet: Rapport nr 27. Enheten för utveckling och utvärdering.
- Giertz, B. (2003). *Att bedöma pedagogisk skicklighet - går det?* Uppsala universitet: Rapport nr 2. Enheten för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande.
- Svensk författningssamling (1993). *Högskoleförordningen* (SFS nr: 1993:100). Utbildningsdepartementet. Tillgänglig 2009-10-15 från <http://www.hsv.se>
- Kreber, C. (2001). *Conceptualising the scholarship of teaching and identifying unresolved issues: The framework for this volume*. I Kreber, C. (red) *Revisiting Scholarship: Perspectives on the Scholarship of teaching* (s 1-19). New Directions for Teaching and Learning, nr 86. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise and the scholarship of teaching. *Innovative higher education*, 27, 5 – 23.
- Lindberg, L. (1997). *Om pedagogisk meritering*. SULF:s skriftserie nr XV. Sveriges universitetslärarförbund.
- Skelton, A. (2005). *Understanding teaching excellence in higher education – towards a critical approach*. New York: Routledge,
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: a model. *Higher education research and development*, 19, 155-168.

Lokala styrdokument vid Umeå universitet

- Handlingsplan för Umeå universitets utvecklingsprogram 2007-2009. Dnr 100-2666-01.
- Lokal anställningsordning för lärare vid Umeå universitet. Dnr 300-3012-05.
- Pedagogiskt handlingsprogram för Umeå universitet 2002-2006 samt 2006-2009. Dnr 102-1892-02.
- Utbildnings- och forskningsstrategier vid Umeå universitet avseende perioden 2009–2012. Dnr 100-1363-07.

DEL 3

LÄROSÄTESDAGAR

Högskolan Dalarna 2008-03-11

Pedagogisk skicklighet – en kvalitetsfaktor i framtidens högskola

Kerstin Rexling, Högskolan Dalarna

Vid vår högskola, HDa, har det blivit allt mer tydligt att bedömning av den pedagogiska skickligheten vid tjänstetillsättningar och befordran inte är tillfredsställande. Den fråga som allt oftare ställs av bland annat anställningsförslagsnämnden är: *Är det tillräcklig kvalitet på den pedagogiska skickligheten för att vederbörande skall få tillsvidare tjänst/ befordran? Hur skall vi få reda på det? Behörighetskravet på högskolepedagogisk utbildning* för att erhålla tillsvidare tjänst, visar det sig, uppfylls inte heller till 100 %. Man undrar också över vad som avses med "motsvarande kunskaper" i det sammanhang. NSHU-dagens innehåll kom därför, utifrån önskemål från personalavdelningen och AFN, att fokusera frågor kring behörighet och kriterier för pedagogisk skicklighet – se programpunkter nedan.

- Inledning
- Att presentera pedagogiska meriter och bedöma pedagogisk skicklighet
- Belöningsystem och bedömning
- Pilotprojektet Pedagogisk karriärstege
- Reflektioner från en lärarförslagsnämndsordförande
- Diskussion och sammanfattning/avslutning

Inbjudan gick ut till personalavdelningen, anställningsförslagsnämnden (AFN), de fem prefekterna, kvalitetsrådet samt studentkåren, samt chefen för utbildnings- och forskningskansliet, sammanlagt ca 25 personer. Ungefär hälften av dessa kom. Inga prefekter eller studenter deltog tyvärr. De som deltog upplevde dagen mycket givande och AFN tog genast på sig uppdraget att ansvara för och utarbeta kvalitetskriterier för bedömning av den pedagogiska skickligheten som man såg som en nödvändighet. Kvalitetsrådet, tog efter några veckor initiativ till en träff och inbjöd AFN till diskussion i ärendet. Till denna träffa ombads jag att ha ytterligare en genomgång med i stort sett samma innehåll som under NSHU-dagen eftersom flera av kvalitetsrådets ledamöter inte hade varit med den 11/3. Min föredragning byggde helt på delar av det material som Karin, Thomas och Åsa presenterat tidigare. Utfallet av diskussionen blev att rådet och AFN ville ha ett skrivet underlag så att vi skulle kunna gå vidare i utvecklandet av kriterier för vår högskola. Jag skrev några sidor där jag sammanställde de uppgifter jag har när det gäller kriterier och bedömning och som LTH, UU, Umeå och MDH använder sig av. Denna sammanställning skall utgöra utgångspunkt för vårt eget arbete.

Kvalitetsrådet prioriterar två frågor i höst -08

Det är glädjande att vårens diskussioner på området ser ut att ha burit frukt – åtminstone som det verkar hittills. De frågor som kvalitetsrådet vill prioritera och som man skall lägga upp en plan för vid det första höstmötet i augusti blir nämligen:

- *Utveckling av kriterier för att bedöma pedagogisk skicklighet vid Högskolan Dalarna*
- *Skapa ett pedagogiskt program för Högskolan Dalarna*

Stockholms universitet 2008-04-02

Att medvetandegöra sin pedagogiska identitet – en väg mot pedagogisk meritering

Fredrik Oldsjö, Stockholms universitet

På Stockholms universitet finns ingen tradition av att lärare använder pedagogiska meritportföljer som modell för att redovisa sin pedagogiska skicklighet. Däremot finns en mall för ansökan om anställning som innehåller reflekterande delar och ger läraren ungefär motsvarande möjlighet att beskriva de kvalitativa aspekterna i sin undervisning. En svårighet för många lärare är att tydligt grunda sin beskrivning på teori och genom egenreflektion integrera teori och praktik. Jag och min kollega Cecilia Ferm beslöt att lägga fokus vid denna koppling och försöka avdramatisera beskrivningen av den pedagogiska grundsynen genom att närma oss den från lärarnas syn på sin läraridentitet och pedagogiska verksamhet.

Heldagsseminariet ”Att medvetandegöra sin pedagogiska identitet – en väg mot pedagogisk meritering” syftade till att deltagarna skulle fördjupa sin bild av vem de är som lärare i sitt ämne och hur de kan vidareutvecklas. Strävan var att skapa förutsättningar för att basera den pedagogiska grundsynen tydligare på den egna pedagogiska praktiken, synen på den egna lärarrollen, vad det innebär att undervisa i det egna ämnet samt ramar och villkor i institutionsmiljön.

Seminariet hade formen av en verkstad där deltagarna var aktiva och speglade sina kunskaper och reflektioner med varandra. Aktiviteterna under dagen inkluderade egen reflektion, flödesskrivande, visualisering samt par- och gruppdiskussioner med *peer-förfarande*. 25 lärare och studierektorer från olika institutioner vid Stockholms universitet deltog.

En viktig målsättning var att deltagarna skulle försöka få fram hur de ser på sin identitet som lärare i sitt ämne. Ämnestillhörigheten och kontextens villkor och traditioner präglar den egna bilden. Genom att beskriva detta försökte vi få deltagarna att formulera en pedagogisk grundsyn som hade en nära förankring i deras pedagogiska praktik. De uppmanades att i grundsynen försöka spegla:

- dina mål för din pedagogiska verksamhet
- ditt pedagogiska sammanhang
- dina kompetenser
- din pedagogiska erfarenhet
- ditt synsätt på undervisning och lärande
- din syn på din egen utveckling

Seminariet var lyckat i så måtto att deltagarna visade stort engagemang i diskussionerna och fördjupade sin syn på pedagogisk skicklighet. Det innebar också ett startskott på deras arbete att kvalitativt beskriva sina pedagogiska meriter.

Umeå universitet 2008-04-03

- Grader av pedagogisk skicklighet

Katarina Winka, Umeå universitet

Till denna dag hade alla prefekter, pedagogiskt ansvariga, ledamöter i anställningskommittéer samt en universitetsövergripande arbetsgrupp fått en direkt inbjudan. Dessutom låg information om arrangemanget ute på en seminarsida där alla som ville kunde anmäla sig. Studentrepresentanter ingår i alla anställningskommittéer och arbetsgruppen men ingen separat inbjudan skickades till studentorganisationerna.

Dagen arrangerades av ett universitetsfinansierat utvecklingsprojekt (projekt 10 i UmU:s handlingsplan för 2007-2009) som leds av Universitetspedagogiskt centrum (UPC). Arrangemanget lockade 21 deltagare (25 var anmälda), varav 1 kom från en anställningskommitté, ingen student, ingen prefekt, 8 pedagogiskt ansvariga, 4 från arbetsgruppen, 3 från UPC och resten var lärare (5 st, varav en från MiUm). Dagen var indelad i tre delar, där det var fritt att välja när man ville delta. Del 1 (10:00 – 11:30) handlade om Att presentera pedagogiska meriter. Karin Apelgren presenterade några modeller för dokumentation av pedagogiska meriter och sedan fördjupade vi oss i frågorna: Varför dokumentera sina pedagogiska meriter? Vad är en pedagogisk merit? Del 2 (11:30 – 13:00) var ett lunchseminarium om Pedagogiska karriärvägar. Åsa Ryegård och Thomas Olsson berättade om erfarenheter från sina lärosäten. Del 3 (13:00 – 14:30) handlade om Kriterier för pedagogisk skicklighet och var en verkstad kring rollen som pedagogiskt sakkunnig. Deltagarna testade de kriterier som används vid MdH och Lund på några lärares pedagogiska meritportföljer. Dagen avrundades med ett avslutande samtal kring erfarenheter från dagen och idéer för framtiden. Trots den begränsade skaran deltagare var stämningen positiv och inbjöd till samtal. Förkunskaperna inom gruppen varierade. Upplägget av dagen gjorde att de som kände sig bekanta med någon del kunde välja bort den, för att sedan delta i de andra delarna. I stort sett var alla deltagarna med hela dagen.

Vad har hänt efter dessa dagar

Arrangemanget gav inspiration och tankar till arbetet inom projekt 10. Ett av delmålen i projektet var att undersöka vägar att premiera pedagogisk excellens. Arbetsgruppen konkretiserade Umeå universitets strategi för detta under de efterföljande månaderna och lämnade ifrån sig en rapport till uppdragsgivaren (prorektor vid UmU) i juli 2008. Under hösten 2008 fick UPC uppdraget att leda arbetet med att ta fram ett förslag till nytt pedagogiskt handlingsprogram för perioden 2010 – 2013. Strategin som arbetsgruppen presenterat i rapporten inarbetades i förslaget som lämnades in i februari 2009 och remissbehandlades under våren 2009. Den modell på verkstad som användes under dagens sista pass har använts i flera olika sammanhang efteråt. Deltagarna delas upp i tre grupper och läser var sin portfölj. Utifrån MdHs kriterier på pedagogisk skicklighet diskuterar deltagarna sedan vilken nivå meritportföljerna bör placeras på. Gruppernas beslut jämförs sedan med de sakkunnigas rekommendationer för dessa meritportföljer. De meritportföljer som användes kommer från Pilotprojektet vid MdH, med tillstånd från de lärare som sammanställt dem.

Högskolan i Kalmar 2008-11-04

Pedagogisk skicklighet – en kvalitetsfaktor i framtidens högskola

Yael Tågerud, Högskolan i Kalmar

Lärosätesdagen som genomfördes var ett betydelsefullt inslag i arbetet med pedagogisk kompetensutveckling av lärare och ledare vid Högskolan. Syftet med dagen var att vidareutveckla och säkra kvaliteten på arbetet med beskrivning och bedömning av pedagogisk skicklighet. Bedömning av pedagogisk skicklighet i samband med rekrytering och befordransärenden – och behovet av kompetensutveckling inom det området – har diskuterats under flera år. Vid Högskolan i Kalmar har det funnits behov av att

- formulera en definition av pedagogisk skicklighet som ska vara hållbar efter fusionen mellan Högskolan i Kalmar och Växjö universitet,
- skapa samsyn över vilket material som behövs för att kunna göra ändamålsenliga bedömningar av pedagogisk skicklighet,
- formulera kriterier för bedömning av pedagogisk skicklighet
- fastställa arbetsformer som bidrar till kvalitetssäkring av arbetet med bedömning av pedagogisk skicklighet.

Lärosätesdagen planerades så att förmiddagen riktade sig till alla lärare medan målgruppen för eftermiddagen var rekryteringsgrupper, chefer och ledare. På förmiddagen var det viktigt att få deltagarna – 12 lärare som representerade alla institutioner – att förstå vikten av att arbeta med beskrivning av den egna kompetensen och skickligheten och hur man kan göra det trots tidsbrist. Arbetsformer och modeller från Uppsala, Lund och Mälardalen presenterades och deltagarna fick diskutera i grupper möjligt innehåll i pedagogiska meritportföljer. Frågan om belöning av pedagogisk skicklighet berördes genom presentation av Mälardalens merittrappa och Lunds Tekniska Högskolans Pedagogiska Akademi. Fokus för eftermiddagen låg på ”empowerment” för att utveckla arbetet med bedömning av pedagogisk skicklighet. Seminariet var en del i utvecklingen av arbetssätt, rutiner och verktyg för bedömning av pedagogisk skicklighet som ska kunna användas vid Linnéuniversitetet. I detta sammanhang var Kjell Åke Brorssons medverkan ett viktigt bidrag eftersom hans reflektion gav projektet stor legitimitet. Gruppen som deltog under eftermiddagen bestod av 15 personer från olika delar av Högskolan. Även representant från Studentkåren deltog. Lärosätesdagen bidrog till att sprida information om NSHU-projektet och dess resultat. Seminarierna gav tillfälle till diskussion mellan representanter från flera olika instanser inom Högskolan som delar ett gemensamt intresse för frågor kring pedagogisk skicklighet. Dagen var i linje med handlingsplanen för kvalitetsarbetet vid Högskolan som inkluderade bland annat insatser för att utveckla former för dokumentation av pedagogiska meriter och bedömning av pedagogisk skicklighet. Innehållet upplevdes som relevant, lärorik och inspirerande speciellt med tanke på det pågående fusionsarbetet. Flera av deltagarna är aktivt involverade i skapande av arbetsformer och rutiner vid Linnéuniversitetet och några kommer att sitta på nyckelpositioner vid instanser där frågan om utveckling och bedömning av pedagogisk skicklighet kommer att vara av central betydelse.

Högskolan Kristianstad 2008-11-05

Pedagogisk skicklighet – en kvalitetsfaktor i framtidens högskola

Leif Karlsson, Högskolan Kristianstad

Den 5 november genomfördes vid Högskolan Kristianstad en lärosätesdag, i samarbete med NSHU-projektet Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet, med rubriken Pedagogisk skicklighet – en kvalitetsfaktor i framtidens högskola. Huvudfrågor som belystes var: När är en lärare pedagogisk skicklig och vad innebär det att vara pedagogisk meriterad?

Under dagen presenterades modeller för att beskriva pedagogiska meriter och hur man kan definiera och bedöma pedagogisk skicklighet utifrån ett rättvist och vetenskapligt baserat system, de pedagogiska karriärvägar som införts vid Mälardalens högskola och Lunds Tekniska Högskola samt de kriterier för pedagogisk skicklighet som används vid dessa lärosäten. Dessutom redogjorde ordföranden för en av lärarförslagsnämndena vid Mälardalens Högskola för erfarenheter från pilotprojektet Pedagogisk karriärstege vid MDH och vad det inneburit för lärarförslagsnämndens arbete.

Under lärosätesdagen genomfördes också en workshop kring rollen som pedagogiskt sakkunnig. De kriterier som används vid MdH och LTH prövades på några lärares pedagogiska meritportföljer.

Lärosätesdagen var öppen för alla intresserade vid Högskolan men vände sig särskilt till ledamöterna i Högskolans läroanställningsutskott, ledamöterna i nämnden för LärandeResursCentrum (LRC), skolans ledningsgrupp samt personalledarna. Läroanställningsutskottet hanterar frågor kring anställning och befordran och i LRC-nämnden tas beslut om pedagogisk pris och hur frågor kring pedagogisk meritering ska hanteras, varför ledamöterna befanns särskilt betjänta av kompetensutveckling i dessa frågor. Högskolans ledningsgrupp (rektor) fattar slutgiltigt beslut kring pedagogiska karriärvägar och personalledarna har utvecklings- och lönesamtal med lärarna vid Högskolan varför även dessa funktioner är av avgörande betydelse för hur meriteringsfrågan kan komma att hanteras.

Vid lärosätesdagen var läroanställningsutskottet och LRC-nämnden väl representerade. Medlemmar i skolans ledningsgrupp deltog även om rektor och prorektor saknades. Att notera är att samtliga studeranderepresentanter i utskottet och i nämnden deltog. Däremot var deltagandet från personalledarna obefintligt (förutom LRC-nämndens ordförande som förutom det uppdraget dessutom är personalledare). Endast lärare med funktioner i läroanställningsutskottet och LRC-nämnden deltog.

Lärosätesdagen uppskattades av deltagarna och kommer förhoppningsvis också att få effekter på det sätt läroanställningsutskottet hanterar bedömning av pedagogisk skicklighet och validering av pedagogiska meriter. Den kan dessutom fungera som en viktig del i det arbete som för närvarande pågår vid Högskolan Kristianstad för att implementera en pedagogisk karriärstege.

Mälardalens högskola 2008-11-18

- Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet

Kjell-Åke Brorsson, Mälardalens högskola

Under början av hösten 2008 bjöd enheten PIL in lärare och studenter till en seminariedag "Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet". Pedagogisk skicklighet har varit i fokus vid MDH sedan år 2006 då projektet Pedagogisk karriärstege igångsattes på rektors direktiv. Det tvååriga projektet avslutades i december 2007 samtidigt som en ny akademiorganisation sjuösattes vid högskolan den 1 januari 2008. Mycket kraft avkrävdes medarbetarna under första halvåret 2008 vad gäller omflyttningar och införandet av nya chefer. Tyvärr visade det sig att även hösten 2008 åtgick för att få struktur i den nya organisationen.

En vecka före det inplanerade seminariet den 19 november visade det sig att endast sex lärare hade anmält sig. Faktum var att antalet föreläsare inklusive externa gästföreläsare från Uppsala och Lunds universitet översteg antalet anmälda personer. Till seminariedagen hade särskilt riktad inbjudan gått till fakultetsnämnder, akademi-ledningar och lärarförslagsnämnder. Ingen från nyckelpositionerna hade anmält intresse att närvara. Varför? Tänkbara förklaringar kan vara att organisationsförändringen vid högskolan tagit all kraft från medarbetarna med utmattning som följd. Nästan ett år hade gått sedan den formella implementeringen av ny akademiorganisation verkställdes samtidigt som personalen fortfarande var mitt inne i omflyttningar. Oordning och kaos leder helt enkelt till bortprioriteringar. En annan förklaring kan vara att projektet Pedagogisk karriärstege haft mycket fokus på den pedagogiska skickligheten med följd att frågorna för tillfället känts färdigdiskuterade. Ytterligare en anledning som kan fått lärarna att "tappa sugen" var de oklarheter kring fasta lönepåslag som cirkulerade i organisationen. I det ursprungliga projektförslaget gällde fasta lönepåslag i karriärstegen.

Dagen före lärosätesdagen vid MDH togs ett beslut att komprimera programmet till halvdag. Den planerade grupp- och paneldiskussionen avfördes från programmet. Seminariet genomfördes med fem deltagare varav merparten var lärare som hade sökt prövning för inplacering i den pedagogiska karriärstegen i höstens ansökningsomgång. Kommunikationen blev relativt enkelriktad med vissa inslag av frågeställningar att besvara. En positiv händelse för dagen var att slutrapporten En ny karriärväg för högskolans lärare kunde överlämnas till seminariedeltagarna direkt från tryckeriet.

En första oreflekterad slutsats vad gäller det bristande engagemanget för lärosätesdagen vid MDH skulle kunna vara att intresset för pedagogiska frågeställningar är svagt vid högskolan och i lärarkåren. Annan information indikerar dock att intresset för pedagogiska frågor varit högt under 2000-talet. Omgivande faktorer såsom organisationsförändringen med därtill hörande frustrationer vad gäller omflyttningar och ny organisationstillhörighet för medarbetarna kan sannolikt förklara det tillfälliga ointresset. Nya chefer i akademiorganisationen har ej heller lyckats hålla det pedagogiska ledarskapet i fokus under den aktuella tiden.

Uppsala universitet 2008-11-19

- Undervisningsuppgiftens meritvärde

Karin Apelgren, Uppsala universitet

Temat för lärosätetsdagen var undervisningsuppgiftens meritvärde. Utgångspunkten var det nya pedagogiska programmet som rektor antog i maj 2008 och det arbete som hittills gjorts under åren vid Uppsala universitet rörande pedagogisk meritering. Målgruppen var prefekter, studierektorer, medlemmar i rekryteringsgrupper och studentrepresentanter. Tanken var att dagen skulle fungera som en inspiration, uppdatering och avstamp för fortsatt arbete på olika nivåer.

Programmet inkluderade bland annat punkter: vad innebär UUs nya pedagogiska program, hur kan man använda särskilt pedagogiskt sakkunniga, tankar från en rekryteringsgruppsordförande, hur arbetar man på andra lärosäten med pedagogiska karriärstegar och diskussioner kring hur vi kan gå vidare på UU. Inbjudan skickades ut brett inom universitetet och ett drygt femtiotal personer anmälde sig till hela dagens program. Särskilt väl representerade var rekryteringsgruppernas sekreterare och studenterna. Under dagen fördes flera intressanta diskussioner och även under luncherna och fikarasterna gavs deltagarna möjlighet att i olika konstellationer diskutera dessa frågor. För många verkar en del av det som presenterades och diskuterades utifrån det nya pedagogiska handlingsprogrammet ha inneburit ett uppvaknande kring praktiska konsekvenser såväl avseende åligganden som olika möjligheter som detta öppnar. En relativt stor konsensus fanns kring vikten av frågor kring pedagogisk meritering och att arbeta vidare med detta.

Nuläget

Efter inspirationsdagen har fortsatta diskussioner förts med personalavdelningen om införandet av obligatorisk användning av minst en särskild pedagogiskt sakkunnig i alla ärenden rörande anställning och befordran av lärare. Ett förslag till ny anställningsordning och nya riktlinjer för anställning av lärare har lämnats till personalavdelningen för vidare hantering. Flera av rekryteringsgruppernas sekreterare har hört av sig till avdelningen för universitetspedagogisk utveckling (PU) med frågor kring material till sökande respektive sakkunniga, kvalitet på ansökningshandlingar och användandet av en särskild pedagogisk sakkunnig. Som en konsekvens av detta kommer jag och personalchefen att medverka på en kortare utbildning för dessa nämndsekreterare och vi här på PU kommer även att producera ett kortare webbaserat material kring presentation av pedagogiska meriter och kring bedömningskriterier, såväl på svenska som på engelska som rekryteringsgrupperna kan använda sig av på ett enkelt sätt Vetenskapsområdet för teknik och naturvetenskap arbetar under 2009 vidare med införandet av någon form av pedagogisk karriärstege.

Mycket återstår att göra, men det känns som om vi ändå är på rätt spår och att det till och med finns en viss medvind när det gäller arbetet med undervisningens meritvärde.

Blekinge tekniska högskola 2008-12-04

Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet vid BTH - Fokus på vision och orkestrerad verksamhet

Lotta Antman, Blekinge Tekniska Högskola

BTH har relativt mycket verksamhet för att främja den högskolepedagogiska utvecklingen men dessa är inte synkroniserade med varandra eller relaterade till en övergripande högskolepedagogisk vision, vare sig vad gäller riktning eller målbild. Vi behöver systematisera våra satsningar för att på bästa möjliga sätt utveckla lärarnas pedagogiska skicklighet och för att få ut det mesta av den verksamhet som bedrivs.

Vi anordnade ett seminarium den 4/12 2008 med titeln *Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet – fokus på vision och orkestrerad verksamhet* i syfte att föra upp frågan på agendan, förankra våra idéer hos lärare och ledning samt visa på goda exempel från andra lärosäten där man kommit lite längre, i detta fall Lunds Tekniska Högskola och Uppsala Universitet. Seminariet var rätt välbesökt - 25 personer deltog, inklusive vice ordförande för Blekinge Studentkår, en sektionschef och bibliotekschefen. Stämningen var mycket positiv och vi känner ett starkt stöd bland våra pedagogiskt intresserade lärare att driva frågan vidare. De personer som deltog i mötet sade sig också vara villiga att fungera som referensgrupp för den fortsatta processen att orkestrera våra gemensamma satsningar så att alla delar stödjer helheten.

Program:

Lotta Antman började med en presentation där hon visade på allt det vi gör, alla olika aktiviteter BTH anordnar idag för att främja pedagogisk skicklighet men visade även att det saknas en gemensam vision och en orkestrering av verksamheten. Hon berättade om flera nya aktiviteter som planeras från både Högskolepedagogisk Utveckling och ledningens håll men som riskerar att bli verkningslösa utan en stark gemensam vision om vart vi vill komma.

Karin Apelgren berättade om Uppsala Universitets pedagogiska program och vägen till ett gemensamt visions- och strategidokument. Många vid BTH kände sig inspirerade och insåg styrkan av såväl dokumentet som processen för att komma dithän. Thomas Olsson från Lunds Tekniska Högskola berättade om LTHs Pedagogiska Akademi och hur man med ledningens stöd och riktade resurser direkt från ledningen lyckats bygga upp en innovativ verksamhet där pedagogiskt skickliga lärare och deras institutioner belönas och där pedagogiska diskussioner, pedagogiska projekt samt en nyfikenhet och spirande medvetenhet kring vad excellens innebär inom fältet *pedagogisk skicklighet* vuxit fram som en sidoeffekt. Båda gästerna underströk att allt är möjligt – men det krävs vilja och resurser! Eftermiddagen avslutades med en paneldiskussion. I panelen satt Thomas Olsson (Lunds Tekniska Högskola), Karin Apelgren (Uppsala Universitet), Håkan Lennerstad (BTH) och Lotta Antman (BTH) och svarade på de frågor publiken hade förberett under kaffet.

Lunds universitet 2008-12-05

Bedömning av pedagogiska meriter och pedagogisk skicklighet

Thomas Olsson, Lunds universitet

Lärosätetsdagen genomfördes som ett seminarium och inbjudan var speciellt riktad till dekaner/rektorer, kanslichefer, lärarförslagsnämnder och studentkårens men gick även ut till andra intresserade. Seminariet lockade cirka 50 deltagare från de flesta av universitetets fakulteter. Förutom att fungera som en viktig lärosätetsdag inom projektet var dagen också en uppföljning av ett universitetsgemensamt seminarium, "Hur når vi samsyn i arbetet med utveckling av lärarnas pedagogiska skicklighet och bedömning av pedagogisk skicklighet", som hölls i april 2008. Vid detta första seminarium diskuterade universitetsledningen, fakultetsledningarna och lärarförslagsnämndspresidier viktiga frågeställningar kring karriär och kvalitet, behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt bedömning av pedagogisk skicklighet. Lärosätetsdagen hade tre övergripande programpunkter: (1) Nationell utblick, (2) Lund i jämförelse med andra lärosäten och (3) möjlighet till nationell samsyn.

Dagen började med en inledning av vicerektor Eva Åkesson från Lunds universitet och enhetschef Malin Irhammar vid CED, Lunds universitets centrala pedagogiska utvecklingsenhet. Därefter diskuterades "Strategisk pedagogisk utveckling och bedömning av pedagogisk skicklighet" från Uppsala universitets horisont. Karin Apelgren från Uppsala universitet talade om deras nyligen antagna pedagogiska program med fokus på undervisningsuppgiftens meritvärde. Användning av särskild pedagogisk sakkunnig vid anställning av lärare, införande av en pedagogisk karriärstege samt vikten av att pedagogisk skicklighet bedöms utifrån ett vetenskapligt grundat system betonades speciellt. Katarina Winka från Umeå universitet fortsatte med att diskutera olika "vägar att öka det pedagogiska meritvärdet". Hon diskuterade Umeå universitets pedagogiska handlingsprogram och framhöll framför allt att Umeå universitet, till skillnad från Uppsala och flera andra lärosäten, inte vill införa speciella belöningssystem för pedagogisk skicklighet utan man anser att pedagogisk skicklighet ska behandlas inom det befintliga systemet. Thomas Olsson från Lunds universitet talade dels om bedömning av pedagogisk skicklighet med fokus på utvecklingen av ett belöningssystem vid Lunds Tekniska Högskola och dels om utvecklingen och införandet av en pedagogisk karriärstege vid Mälardalens Högskola. Han avslutade med en jämförelse mellan de två belöningssystemen. Slutligen reflekterade Kjell-Åke Brorsson, lärarförslagsnämndsordförande vid Mälardalens Högskola, om bedömning av pedagogisk skicklighet vid anställningar och befordringar. Han gav också sitt perspektiv på implementeringen av den pedagogiska karriärstegen vid Mälardalens Högskola. Under hela lärosätetsdagen varvades presentationer med bikupor och uppsamlingar och dagen avslutades med en allmän diskussion om hur utvecklingen bör drivas vidare i Lund. Det förelåg en tydlig samsyn kring vad pedagogisk skicklighet innebär och hur den kan bedömas. Inom denna övergripande samsyn kan, och bör, däremot lokala skillnader och varianter uppmuntras för att ta tillvara på mångfalden och olika kulturella och ämnesmässiga variationer.

INSPIRATIONS DAGAR

Inspirationsdagen på Karolinska Institutet

Linda Barman, Karolinska Institutet

På Karolinska Institutet har en pedagogisk meritportfölj använts vid befodrings- och anställningsärenden sedan 2001. Sedan 2006 har vi arbetat med att utveckla den befintliga portföljen och att formulera bedömningskriterier för att utifrån en lärares pedagogiska meriter kunna bedöma pedagogisk skicklighet. Vi har nu avslutat själva utformningen av den nya portföljen och inväntar beslut från vår fakultetsnämnd, styrelsen för forskning. Vi arbetar också vidare med frågan om hur pedagogisk skicklighet bör premieras inom Karolinska Institutet.

Det var därför särskilt angeläget att som värd för inspirationsdagen den 6 maj 2009 ta del av erfarenheter från andra lärosäten och ett större nationellt projekt. Dagen inleddes med en storföreläsning om pedagogisk meritering i Sverige. Utifrån mer generella projekterfarenheter framförda av Åsa Ryegård och Karin Apelgren till konkreta exempel från Lunds Tekniska högskola belystes de tre benen; belägga, bedöma och belöna pedagogiska meriter. Studenternas röst representerades av Moa Neuman som betonade hur viktig läraren kan vara för motivationen och att lärare är förebilderna som väcker intresse för ämnet. Dagen fortsatte med ett antal WS med olika teman och möjligheter att diskutera och utbyta erfarenheter mellan lärosäten och avslutades med en sammanfattande föreläsning och diskussion med alla som deltagit.

Många av de frågor som diskuterades under inspirationsdagen var sådant som vi känner igen från diskussionerna på KI. För oss som arbetar med utvecklingen av pedagogisk meritering på KI var det därför mycket värdefullt att få perspektiv från andra lärosäten. Det gav också en bekräftelse på att det arbete som drivs på KI ligger i linje med det som sker nationellt.

En sådan fråga som vid upprepade tillfällen ställs i sammanhanget är om det överhuvudtaget är möjligt att bedöma pedagogisk skicklighet. Utifrån diskussionerna under dagen så belystes att samma problematik uppstår vid bedömning av de vetenskapliga meriterna. *"Även om vetenskapliga meriter ofta grundas på en "peer-review" så är bedömningsgrunderna för meritering ofta obekanta och speglar enskilda forskares utgångspunkter"*. Bedömningsproblematiken finns också inom hela utbildningssystemet för lärare som bedömer sina studenter. Vid professionsutbildningar, som inom många av KI's utbildningar, blir det särskilt tydligt att det uppstår bedömningssvårigheter. Exempelvis kan bedömning av kommunikationsförmåga och patientbemötande liknas med svårigheten att bedöma pedagogisk skicklighet. Vid inspirationsdagen konstaterades att bedömning är och förblir en utmaning men med kända kriterier så finns en möjlighet att synliggöra vad som bedöms. Det kan också underlätta för bedömare att konkretisera hur de tolkat bedömningsunderlaget.

I samma anda som ovan så ställs frågan om det är rättssäkert att förlita sig på lärares ärlighet i en samlad portfölj. I arbetet med att utveckla KI's portfölj så uttryckte några av de lärare som deltog i vårt pilotprojekt lite skämtsamt att man på de högskolepedagogiska kurserna *"lär sig vilka ord man behöver stoppa in i en portfölj"* för att

framstå som pedagogiskt kunnig. Under inspirationsdagen diskuterades om det inte finns en risk att *"det här blir en egen liten fikonvärld"*. Vikten av att lära sig ett gemensamt språk lyftes då fram. *"- Inte förrän man har ett gemensamt språk kan man dela med sig av sina erfarenheter. Vi måste in i begreppsvärlden för att kunna dela den med varandra."* Vikten av att ha pedagogiskt sakkunniga som bedömer betonades, något som vi som arbetat med portföljen på KI också ser som centralt. Erfarenheten visar att med pedagogiskt sakkunniga finns goda möjligheter att via portföljen utläsa skillnad mellan den lärare som har tillräcklig förståelse för att kunna använda det pedagogiska språket i relation till sin praktik och den lärare som "enbart stoppar in pedagogiska ord".

I det fortsatta arbetet på KI kommer vi att se över incitament för personer som engagerar sig i undervisning och pedagogisk utveckling. Vi ställer oss samma fråga som uppkom under inspirationsdagen *"- Hur viktig är lönen som ett instrument för belöning? Finns det andra system eller är lönen det kraftfullaste? Är det mer framgångsrikt att kombinera en löneförhöjning med andra former av belöning?"* Vi kommer att ta med oss erfarenheterna från Lunds Tekniska Högskola (LTH) om att symbolvärdet är viktigt och att man inom LTH där utfallet fungerat väl har varit tydliga med symbolvärdet. Både den enskilde läraren och institutionen får där kompensation. På Mälardalen har man ännu inte fullt ut implementerat kopplingen mellan meritering och lönen och under dagen konstaterades det att meriteringen då blir *"mycket suddigare"*. I fortsatta diskussioner på KI tar vi med oss vikten av att diskutera incitament som syftar framåt snarare än belöning som syftar bakåt. Vi har redan påbörjat arbetet med att titta på andra former av incitament än lönepåslag. Ett exempel som lyftes under dagen var den Nya Zeeländska modellen där varje undervisande lärare får 1 månads "sabbatical" för ett års undervisning. Det är också intressant att lära mer av erfarenheterna från olika universitet i USA där integrationen mellan forskning och utbildning görs tydligare. Balansen mellan forskning och utbildning betonas under dagen och vikten av att beforska sin undervisande praktik. Gemensamt utifrån bedömningskriterier av pedagogiska meriter på olika lärosäten i Sverige, liksom på KI, är att det som vi lärare gör dokumenteras och sprids till andra premieras.

I arbetat med att utveckla den pedagogiska meritportföljen på Karolinska Institutet har en diskussion uppkommit om huruvida lärares pedagogiska meritering handlar om att utveckla raffinerade undervisningsmetoder avskalat från ämnesinnehåll. Vi som arbetat med nya portföljen har försökt poängtera vikten av att det i meriteringssammanhang ska framgå att undervisning i allra högsta grad handlar om innehåll och inte kan frikopplas från sitt sammanhang. Under inspirationsdagen ställdes frågan om varför den pedagogiska meritportföljen inte poängterar forskningens betydelse för undervisningen. *"- Den pedagogiska meritportföljen poängterar inte någonting överhuvudtaget. Det är upp till varje enskild lärare att belägga sina meriter. Vid en bedömning av pedagogiska meriter däremot, är utgångspunkten att undervisningen och forskningen ska gå hand i hand. Det kan uppnås genom t ex Scholarship of Teaching and Learning, genom att forska om våra studenter lärande lär vi oss något om vårt ämne."*

Under dagen konstaterades att universitet och högskolor i Sverige har olika förutsättningar. Det framhölls att undervisning och forskning sker i olika hög omfattning

och därmed får det olika fokus då pedagogiska meriter diskuteras vid lärosätena. Från att den pedagogiska meriteringen har varit en angelägenhet för det enskilda lärosätet vittnar inspirationsdagen ändå om att vi nu går mot en ökad samsyn. Min personliga reflektion är att de bedömningskriterier som utformats på flera olika håll ger en grund för att kunna diskutera pedagogisk skicklighet på nationell nivå. För den enskilde läraren som vill meritera sig och flytta mellan olika universitet och högskolor torde det vara en fördel om arbetet med att samla och dokumenterar sitt pedagogiska arbete har påbörjats redan tidigt under karriären, oavsett på vilket lärosäte man börjat sitt akademiska arbete.

Texten ovan speglar mina egna tolkningar av vad som sades under inspirationsdagen. Innehåll och reflektioner har dock diskuterats tillsammans med kollegor från Centrum för medicinsk pedagogik som deltog under inspirationsdagen.

Inspirationsdagen på Göteborgs universitet

Bengt Petersson, Göteborgs universitet

Pedagogisk meritering - är det viktigt?

Tisdagen den 5 maj agerade PIL-enheten värd för en inspirationsdag om att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet vid högskolorna. Åsa Ryegård, Uppsala universitet, som varit projektledare för projektet Strategisk utveckling av ”pedagogisk skicklighet” presenterade erfarenheterna tillsammans med kollegor från de tio ingående lärosätena.

Temadagen handlade om högskolepedagogisk teoribildning kring vad som utmärker en skicklig universitetslärare, hur denna kompetens visas samt hur den kan bedömas och premieras. Ingrid Svensson, vice rektor för grundutbildningen vid Lunds tekniska högskola, beskrev inledningsvis bakgrunden till och erfarenheter av skolans Pedagogiska akademi och kvalitetsarbetet med utmärkelsen Excellent Teaching Practitioner (ETP).

”Pedagogiska förutsättningar för kvalitet” blir ett huvudtema som SFS avser att driva framöver. Utan skickliga pedagoger och universitetslärare, som har tid att möta studenterna i undervisningen, riskerar kvalitén i högre utbildning att försämrats, menade studentrepresentant Klara Gustafsson från SFS och såg att inspirationsdagens frågor även var intressanta för studenterna.

Under seminarierubriker som ”Provbedöm pedagogisk skicklighet”, ”Skaffa dig en pedagogisk meritportfölj!”, ”Bedömning och belöning”, ”Tankar från en lärarförslagsnämndsordförande”, ”Intyg och dokumentation”, Studenterna och pedagogisk skicklighet” och ”Progression i pedagogisk skicklighet” presenterade kollegorna Lotta Antman, Blekinge Tekniska högskola, Karin Apelgren, Uppsala universitet, Kjell-Åke Brorsson, Mälardalens högskola, Birgitta Giertz, Uppsala universitet, Leif Karlsson, Kristianstad högskola, Thomas Olsson, Lunds universitet, Yael Tågerud, Kalmar högskola och Katarina Winka, Umeå universitet sina erfarenheter och inbjöd till dialog.

STUDENTMEDVERKAN

Pedagogisk meritering och studenterna

– Några tankar från ett seminarium i samverkan med SFS

Karin Apelgren, Uppsala universitet

Thomas Olsson, Lunds universitet

Studenterna är ju självfallet målgruppen för den undervisningen som bedrivs vid våra lärosäten. Därmed kan man också säga att de är huvudintressenter i fråga om pedagogisk meritering och pedagogisk skicklighet. Vad anser studenterna karakteriserar en skicklig lärare? Vilken roll har studenterna i dag och hur kan vi samverka med studenterna framöver för att stödja utvecklingen kring hanteringen av den pedagogiska meriteringen vid våra lärosäten? Dessa utgångspunkter och frågor har varit av central betydelse för oss i detta projekt.

Såväl i arbetet på de olika lärosätena som i samband med de nationella inspirationsdagarna har studenterna varit involverade på olika sätt. I samband med SFS-ordförandens presentation på en av lärosätesdagarna av studenternas syn på pedagogisk meritering kom frågan upp om inte vi inom projektet kunde medverka på SFS utbildningsdagar i början av hösten 2009.

Vårt uppdrag var att kort informera om NSHU-projektet *strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet* och framförallt diskutera kring dagsläget avseende hanteringen av pedagogisk meritering på våra svenska lärosäten och inte minst fokusera studenternas roll och möjligheter i detta arbete. I seminariet deltog drygt 40 mycket aktiva studenter, såväl kårordförande som vice kårordförande från ett flertal lärosäten i landet, samt SFS nytillsatta presidium. Vår utgångspunkt i seminariet var hur läget ser ut i dag; vad säger lag och förordning, vad innebär egentligen begreppet pedagogisk skicklighet och hur kan man definiera pedagogisk skicklighet. Vi fortsatte sedan med en diskussion kring bedömning av pedagogisk skicklighet och hur sådan skicklighet kan belönas på olika sätt. Slutligen diskuterades ett antal framtidsfrågor och hur vi kan samverka på olika nivåer för att utveckla detta område ytterligare.

En allmän reflektion från detta seminarium är hur aktivt intresserade och oerhört insatta dessa studenter är i frågor kring pedagogisk meritering och hur detta hanteras i dagens högskola. Här finns verkligen en resurs som bör användas på ett strategiskt sätt av oss som arbetar med dessa frågor. Vi genomförde ett kortare grupparbete där deltagarna i mindre grupper skulle diskutera dels "Vilka lärare vill vi ha i framtidens högskola?" och dels "Vad utmärker en skicklig universitetslärare?" Sammanställningen av gruppernas diskussioner ger en god bild av vad studenterna anser är viktiga kvalitetsindikatorer för en universitetslärare. Noterbart är att såväl i de mindre grupperna som i den gemensamma storgruppsdiskussionen råder en stor samstämmighet. Det som tydligast lyfts fram är vikten av forskningsanknuten undervisning, vikten av lärarens engagemang, högskolepedagogisk kompetens och kommunikativ kompetens. En annan sak som studenterna poängterade var vikten av förmåga till nivåanpassning och framförallt en utvecklingsförmåga. Här var man helt överens om att en skicklig lärare ständigt utvecklas och fyller på såväl sina

ämneskunskaper som sin pedagogiska kompetens och också ständigt är medveten om studentgruppens utveckling och förhåller sig på ett medvetet sätt till denna. Överhuvudtaget visade dessa studenter en mycket stor medvetenhet om att pedagogisk skicklighet är någonting mer än undervisningsskicklighet och att vara en populär lärare för stunden. Det studenterna lyfte som viktiga aspekter för vad som utmärker en skicklig lärare och vilka lärare de vill ha i framtidens högskola stämmer mycket väl med de forskningsbaserade kriterier för pedagogisk skicklighet som flera lärosäten har formulerat!

I slutet av seminariet fördes också en diskussion om vad som kan tänkas hända i framtiden med hanteringen av den pedagogiska meriteringen i högskolan framöver och framförallt vad studenterna själva vill och vilken roll de kan ha. Flera poängterade vikten av kunniga och engagerade studenter i de olika lärarförslagsnämnderna och liknande organ där den praktiska hanteringen av rekryteringsärendena sker. Stor enighet rådde också om hur viktigt det är med samverkan mellan studenterna och t ex de olika pedagogiska utvecklingsenheterna eller motsvarande enheter som finns ute på lärosätena. Detta inte minst för möjligheten till den hjälp och det stöd som de pedagogiska utvecklingarna i många fall skulle kunna bidra med, t ex i form av olika utbildningar för studentrepresentanterna. Flera av kårordförandena konstaterade också att de skulle kontakta lämpliga personer och enheter direkt när de kom hem till sina lärosäten igen.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det finns en bra grund för fortsatt samarbete med studenterna kring dessa frågor och att det finns en stor potential i denna samverkan när det gäller den framtida utvecklingen av den för utbildningskvaliteten så centrala frågan om den pedagogiska skickligheten.

Att belägga, bedöma och belöna PEDAGOGISK SKICKLIGHET

Pedagogisk skicklighet är ett nyckelbegrepp inom såväl högskolelag som högskolepedagogik. Trots detta finns det idag ingen entydig och väldokumenterad nationell samsyn kring vad som avses med pedagogisk skicklighet. Hur begreppet pedagogisk skicklighet ska tolkas har många gånger förblivit odefinierat i teorin ochoreflekterat i praktiken. Detta har lett till en mångfald lokala tolkningar och strategier. Samtidigt kan en gemensam värdegrund baserad på samma högskolepedagogiska forskning identifieras.

Denna rapport är ett resultat av ett tvåårigt samarbete mellan tio svenska lärosäten. Syftet är att problematisera den praxis som etablerats och den värdegrund denna praxis vilar på. Vi vill bjuda in till dialog i avsikt att utveckla en gemensam grund och plattform för att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet. På så sätt öppnas möjligheter till fortsatt utveckling mot en större samsyn och förståelse för vad pedagogisk skicklighet är, kan vara - och kan bli.

ISBN: 978-91-633-6316-0

Universitetstryckeriet, Uppsala 2010