

Högskole- pedagogisk utbildning

och pedagogisk meritering
som grund för det
akademiska lärarskapet

*Sigbritt Karlsson, Mona Fjellström, Åsa Lindberg-Sand, Max Scheja,
Louise Pålsson, Johan Alvfors och Linda Gerén*

SUHF

Sveriges universitets- & högskoleförbund

Förord

Denna rapport är skriven i samband med att vi i SUHF:s arbetsgrupp för översyn av rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning utförde vårt uppdrag. I översynen har vi gjort en hel del djupdykningar i gammalt och nytt material som har legat till grund för den revidering av rekommendationerna som vi har föreslagit och som antogs av SUHF:s förbundsårsamling den 14 april 2016. Arbetet har lett fram till fler förslag från arbetsgruppen och dessa presenteras i rapporten. Vi vill gärna dela med oss av en sammanställning av vårt arbete och det gör vi med denna rapport.

8 februari 2017

Sigbritt Karlsson

Ordförande i SUHF:s arbetsgrupp för översyn av rekommendation om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning

Utgiven av: Sveriges universitets- och högskoleförbund
ISBN: 978-91-983359-1-0

Innehållsförteckning

Förord.....	1
Sammanfattning	3
1. Inledning	4
2. Nya SUHF-rekommendationer	4
2.1 Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsesidigt erkännande.....	4
3. Historik och bakgrund till SUHF:s rekommendationer	6
3.2 Historik – en utveckling från två håll	6
3.3 Rekommendationerna växer fram.....	9
3.4 Målen för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning från 2005.....	10
3.5 Elva år med rekommendationerna – vad har de betytt?.....	11
3.6 Det senaste decenniets utmaningar för undervisning i högskolan	12
3.7 Nya mål 2016: Argumentation utifrån en jämförelse med de gamla målen	14
4. Högskolepedagogisk utbildning och utvecklingsstöd	17
5. Högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk meritering i anställningsordningarna	20
5.1 Pedagogisk utbildning i anställningsordningarna	20
5.2 Diskussion om variationer i krav mellan lärosätena	26
5.3 Anställningsordningarnas behandling av pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter	29
6. Hur drivs den pedagogiska utvecklingen vidare?	33
6.1 Utvecklingen i en internationell kontext.....	34
6.2 Stärk pedagogiken i hela den akademiska karriären.....	35
7 Arbetsgruppens förslag	36
8. Referenser	37
Bilaga 1: Rekommendationerna på engelska	40
Bilaga 2: Lista över anställningsordningar	42
Bilaga 3: Definitioner av pedagogisk skicklighet enligt anställningsordningarna	45

Sammanfattning

SUHF:s arbetsgrupp för översyn av rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning lägger här fram sin rapport ”Högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk meritering som grund för det akademiska lärarskapet”. I rapporten diskuterar arbetsgruppen sina överväganden i relation till de nya rekommendationer för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning vid svenska lärosäten som antogs av SUHF:s förbundsårsamling i april 2016.

En övergripande princip som har väglett gruppens arbete i formuleringen av de nya rekommendationerna är att högskolepedagogisk utbildning och meritering utgör viktiga aspekter i arbetet med att stärka det akademiska lärarskapet i högskolan. Det är arbetsgruppens förhoppning att rekommendationerna och denna rapport ska bidra till lärosätenas långsiktiga strategier för att säkerställa läraranställdas behov av kontinuerlig högskolepedagogisk kompetensutveckling.

Inledningsvis presenteras bakgrunden till den första versionen av SUHF:s rekommendationer som antogs 2005. Rekommendationerna kom att bli en viktig referens för uppbyggnaden av högskolepedagogiska kurser vid högskolor och universitet i Sverige. Därefter beskrivs hur förändringar i det högskolepolitiska landskapet kommit att innebära delvis ändrade förutsättningar för lärarprofessionen i högskolan. Mot bakgrund av dessa förändringar diskuterar och motiverar arbetsgruppen de förändringar som introduceras i de nya rekommendationerna. Huvudsyftet med arbetsgruppens arbete har varit att stärka det akademiska lärarskapet i högskolan.

I rapporten presenteras även en studie av lärosätenas anställningsordningar. Syftet var att granska i vilken utsträckning dessa ställer krav på högskolepedagogisk utbildning för olika läraranställningar, och i vilken mån SUHF:s rekommendationer används som måttstock i kraven på högskolepedagogisk utbildning. Arbetsgruppen har dessutom granskat i vilken utsträckning anställningsordningarna reglerar frågan om pedagogisk skicklighet. Resultatet av denna granskning ger vid handen att kravbilderna varierar stort bland landets lärosäten och att det i vissa fall saknas tydliga krav på genomgången högskolepedagogisk utbildning. I många anställningsordningar är det också oklart hur pedagogisk skicklighet ska definieras och hur bedömningen av pedagogiska meriter ska ske.

Sammanfattningsvis konstaterar arbetsgruppen att SUHF:s rekommendationer för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning har kommit att spela stor roll för att utveckla grundläggande högskolepedagogisk utbildning vid flertalet lärosäten. Den högskolepedagogiska verksamhet som bedrivs vid svenska universitet och högskolor är dock, i ett internationellt perspektiv, relativt fragmenterad och småskalig. Vår bedömning är att det föreligger ett stort behov av att utveckla system för högskolepedagogisk kompetensutveckling och utvecklingsstöd som kan stärka det akademiska lärarskapet i högskolan.

Arbetsgruppen menar att frågan om pedagogisk utveckling i högskolan måste vara en kvalitetsfråga och ett återkommande, långsiktigt utvecklingstema för samtliga lärosäten. Ett strategiskt högskolepedagogiskt kvalitetsarbete förutsätter en stark nationell samverkan inriktad på att skapa systematik och samspel mellan olika system för högskolepedagogisk kompetensutveckling och andra utvecklingsinsatser som syftar till att stärka det akademiska lärarskapet såväl individuellt och kollegialt, som institutionellt.

1. Inledning

SUHF:s styrelse beslutade den 5 juni 2014 att tillsätta en arbetsgrupp med uppdraget att göra en översyn av SUHF:s rekommendation om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning. Översynen motiverades med att förändringar i högskoleförordningen 2011 har lett till att SUHF:s rekommendation från 2005 är den enda nationella ram som finns för högskolepedagogisk utbildning. Den fyller en viktig funktion för att främja lärarnas rörlighet och erbjuder en nationell samsyn om pedagogiska grundkrav på högskolelärare i Sverige. Samtidigt är det viktigt att rekommendationen speglar dagens behov och de högskolepedagogiska mål och ambitioner som finns vid olika lärosäten.

I arbetsgruppens uppdrag ingick att göra en kartläggning av hur det ser ut vid olika svenska lärosäten med avseende på

- utbud av högskolepedagogiska kurser,
- krav på inriktning och omfattning av högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk skicklighet i anställningsordningen,
- formerna för bedömning och belöning av högskolepedagogisk skicklighet,
- en internationell utblick.

I december 2015 arrangerade arbetsgruppen en konferens om högskolepedagogik under rubriken Det akademiska lärarskapet. Ett 80-tal deltagare från 32 olika lärosäten deltog. Syftet med konferensen var att belysa och utbyta erfarenheter av hur man vid universitet och högskolor kan arbeta för att ge alla som undervisar en högskolepedagogisk grundutbildning och möjlighet att utvecklas i sin lärarroll. Vid konferensen togs arbetsgruppens förslag till reviderad rekommendation upp till diskussion.

Ledamöter i arbetsgruppen har varit:

- Sigbritt Karlsson, rektor, Högskolan i Skövde, ordförande
- Mona Fjellström, lektor vid enheten för universitetspedagogik och lärandestöd (UPL), Umeå universitet samt ordförande i Swednet
- Åsa Lindberg-Sand, docent i utbildningsvetenskap. Chef vid avdelningen för högskolepedagogisk utveckling, AHU, Lunds universitet
- Louise Pålsson, universitetsdirektör, Örebro universitet
- Max Scheja, professor i högskolepedagogik, Stockholms universitet
- Johan Alvfors, Sveriges förenade studentkårer
- Linda Gerén, Sveriges universitets- och högskoleförbund.

2. Nya SUHF-rekommendationer

Arbetsgruppens förslag till rekommendationer antogs av SUHF:s förbundsårsamling i april 2016 och deras lydelse anges nedan under avsnitt 2.1.

2.1 Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsesidigt erkännande

SUHF:s förbundsårsamling beslutade vid sitt sammanträde den 14 april 2016 dels att anta dessa rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning, dels att förorda att en bedömning vid ett lärosäte om att målen är uppfyllda

för en individ skall erkännas på ett annat. Med behörighet avses behörighet för anställning som lärare i högskolan.

Oavsett om behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning anordnas som poänggivande kurser eller som personalutbildning, och oavsett om den helt eller delvis kan tillgodoräknas i utbildning på forskarnivå, bör utbildningen anses tillhöra avancerad nivå.

Utbildningens omfattning och syfte

Den behörighetsgivande utbildningen i högskolepedagogik omfattar sammanlagt minst 10 veckors heltidsstudier. Förkunskaperna utgörs av krav på examen från högskoleutbildning eller motsvarande kunskaper. Utbildningens syfte är att underbygga den grundläggande pedagogiska skicklighet som krävs för anställning som lärare i högskolan.

Mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning

(utöver de allmänna målen i 1 kap 9 § högskolelagen för avancerad nivå)

Den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningens övergripande mål är att deltagaren efter avslutad utbildning ska

- visa kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som grund för att arbeta professionellt som lärare inom högskolan inom sitt ämnesområde och för att medverka i högskoleutbildningens utveckling.

Deltagaren ska

- kunna diskutera och problematisera studenters lärande inom det egna ämnesområdet utifrån utbildningsvetenskaplig och/eller ämnesdidaktisk forskning med relevans för undervisning i högskolan,
- självständigt, och tillsammans med andra, kunna planera, genomföra och utvärdera undervisning och examination på vetenskaplig eller konstnärlig grund inom det egna kunskapsområdet,
- kunna använda och medverka till utveckling av fysiska och digitala lärandemiljöer för att främja grupper och individers lärande,
- kunna möta studenter på ett inkluderande sätt samt ha kunskap om regelverk och stöd för studenter med funktionsnedsättningar,
- kunna använda relevanta nationella och lokala regelverk samt diskutera samhällets mål med den högre utbildningen och det akademiska lärarskapet i relation till den egna praktiken och studenternas medverkan i utbildningen,
- visa ett reflekterat förhållningssätt till det egna akademiska lärarskapet, relationen till studenterna, samt till den högre utbildningens värdegrund såsom demokrati, internationalisering, jämställdhet, likabehandling och hållbarhet,
- kunna tillvarata, analysera och kommunicera egna och andras erfarenheter samt relevanta resultat av forskning som grund för utveckling av utbildningen och av den egna professionen.

Deltagarna ska ha påbörjat en pedagogisk meritportfölj samt ha redovisat ett självständigt arbete som behandlar utbildning och undervisning inom det egna ämnesområdet relaterat till relevant utbildningsvetenskaplig och/eller ämnesdidaktisk forskning.

3. Historik och bakgrund till SUHF:s rekommendationer

När SUHF i november 2005 utfärdade sina första rekommendationer om mål för högskolepedagogisk utbildning och ömsesidigt erkännande var det resultatet av en långvarig diskussion på flera nivåer inom sektorn. Redan 1970 föreslogs en obligatorisk universitetspedagogisk utbildning i den Universitetspedagogiska utredningen (UPU). Förslag om omfattning, innehåll och utformning av denna utbildning har dock förändrats över tid och i olika utredningar. Krav på högskolepedagogisk utbildning för anställning som lektor och adjunkt infördes i högskoleförordningen 2003. Kravet gällde mellan 2003-2011 men togs bort i samband med autonomireformen. Redan vid millennieskiftet presenterades dock två utredningar som lade en principiell grund för de rekommendationer som SUHF sedan fastställde 2005 (SUHF, 2000; SOU 2001:13). Som ett resultat av dessa utredningar fick Lunds universitet i budgetpropositionen 2002 ett nationellt uppdrag att under tre år utveckla ett konkret förslag om innehåll i den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen. Pilotprojektet vid Lunds universitet kom att bidra till rekommendationernas slutliga formulering (Lörstad et al 2005). Men mycket hade hänt dessförinnan. I det här kapitlet tecknas bakgrunden till utvecklingen av den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen, vilken betydelse SUHF:s rekommendationer har haft för utvecklingen samt vilka överväganden som ligger bakom de nya rekommendationerna.

3.2 Historik – en utveckling från två håll

Fram till mitten av 1900-talet gjordes varken formellt eller i praktiken någon åtskillnad mellan vetenskaplig och pedagogisk skicklighet vid värdering av akademiska meriter för anställning och befordran i högre utbildning. Lärarduglighet eller lärarskicklighet ansågs vara en integrerad aspekt av den vetenskapliga skickligheten (Rovio-Johansson & Tingbjörn 2001). I samband med högskolans utbyggnad på 1960-talet, då många nya lärare anställdes och studentgrupperna blev större, började emellertid pedagogisk skicklighet alltmer ses som en annan typ av kompetens som behöver utvecklas vid sidan av den vetenskapliga:

Läraren ska vara 1) forskare, 2) undervisare, 3) personalvårdare, 4) kunskapskontrollant, 5) administrator och 6) ämnets PR-man inför samhälle och allmänhet. Endast ett fåtal människor är så lyckligt utrustade att de utan utbildning och träning klarar av en så differentierad yrkesverksamhet. Å andra sidan är det mycket i dessa olika roller, som kan läras eller där man, genom undervisning och information, kan göra sig bättre skickad att möta den nya situationen. (Torgny T Segerstedt, Ur förordet till Universitetspedagogik 1968)

Viss försöksverksamhet med pedagogiska kurser för universitetslärare hade ägt rum så tidigt som på 1950-talet (Ahlström 1968). Redan från början kan man spåra två olika ursprung för hur kurser och stöd för universitetslärares pedagogiska utveckling växte fram: Den ena handlar om en rörelse inifrån akademien där olika grupper med insyn i

utbildningens villkor och undervisningens kvalitet på olika sätt verkat för att lärare ska kunna skaffa sig ökad kompetens för sin undervisning genom att gå olika kurser, delta i seminarier eller kunna få stöd av pedagogiska konsulter. Initiativtagare var t.ex. lärare, studievägledare och andra utbildningsansvariga med ett stort och många gånger ideellt engagemang för att förbättra studenternas villkor och undervisningens kvalitet. Ett sådant förhållningssätt lyser igenom hela den rikliga historiebeskrivningen från Eva Åkesson och Eva Falk Nilsson (2010).

Det andra ursprunget återfinns i hur myndigheter och statliga utredningar, ofta i samverkan med företrädare för pedagogikämnet, med jämna mellanrum sedan 1960-talet lyft fram och föreslagit införande av mer formaliserade (UKÄ 1965) eller till och med obligatoriska kurser för högskolans lärare:

För *alla* lärare som förordnas för längre tid än ett år, bör det vara ett tjänsteåliggande att genomgå universitetspedagogisk grundutbildning. (UPU 1970, s. 123)

Det svenska pedagogikämnet var i slutet av 1950-talet ett stort och prestigefyllt forskningsområde med internationell räckvidd. Stora studier låg till grund för det svenska välfärdsbygget inom skolområdet med t.ex. införande av enhets- och grundskola och relativ betygssättning. På myndighetsnivå använde man sig av tillgänglig sakkunskap inom disciplinen för att ta fram förslag även om hur universitetsundervisningen kunde moderniseras och de växande grupperna studenter tas om hand på ett mer effektivt sätt (UKÄ 1965, UPU 1970). I den sistnämnda utredningen presenterades ett förslag om en universitetspedagogisk grundutbildning, uppdelad i en allmän och en praktisknära del, med obligatorisk kontinuerlig fortbildning samt specialkurser och konferenser. Förslaget till mål för den allmänna delen speglar den tidens psykometriska och utbildningsteknologiska syn genom att lägga fokus på att öka lärares färdigheter att definiera mål, konstruera mätinstrument och tolka mätresultat (UPU 1970, s 125).

Förslagen kom dock aldrig att leda fram till beslut om obligatorisk pedagogisk utbildning.

Universitetspedagogiska utredningen ledde till att nyinrättade pedagogiska enheter med pedagogiska konsulter inrättades under 70-talet vid de stora universiteten och högskolorna. (SOU 1992:1). De pedagogiska konsulterna, som vanligtvis var erfarna, välrenommerade och fortfarande aktiva lärare inom olika ämnen, utgjorde dock en mycket liten grupp fördelade på de större lärosätena (Domar, 1999). Inledningsvis finansierades en del av den universitetspedagogiska utbildningen genom centrala anslag från Universitets- och högskoleämbetet (UHÄ) men från 1977 ingick resurserna för verksamheten i anslagen till lärosätena. Under dessa första decennier kom utvecklingen av kurser för lärare att präglas av vissa motsättningar mellan å ena sidan ett statligt, mer formaliserat och ämnespedagogiskt perspektiv på utbildningens utformning och å andra sidan ett mer lokalt, behovsstyrt och praktiskt inriktat kursutbud. Kurserna utvecklades främst inom ramen för de nya pedagogiska enheterna och kursansvariga var hänvisade till att i praktisk handling visa sitt värde för akademin (Åkesson & Falk Nilsson 2010).

En gradvis decentralisering av högre utbildning och en övergång till mål- och resultatstyrning med åtföljande utvärderingssystem engagerade med tiden alltfler aktörer i pedagogiska frågor på lärosätetsnivå (Franke & Nitzler, 2008). Under den senare delen av 80-talet började ett antal av de större lärosätena (t ex Linköping, Lund, Stockholm, SLU, Umeå och Uppsala) bygga ut sina pedagogiska enheter. Inspirerade av bland annat pedagogisk stödverksamhet vid liberal art colleges i USA fick enheterna bredare

och lokalt fokuserade utbildningsuppdrag, ofta formulerade av rektor. Fler personer engagerades i verksamheten (se t ex Domar, 1999).

I nästa högskoleutredning, SOU 1992:1, också kallad ”Grundbulten”, konstateras att *UPU:s breda ansats gav till en början goda effekter och många lärare engagerade sig intensivt. Emellertid fanns det några viktiga hinder och begränsningar* (SOU 1992:1, s 208). De identifierade hindren inkluderade brist på pedagogisk forskning, särskilt ämnespedagogisk, samt bristande resurser i form av pengar och tidsutrymme för lärarna. Grundbulten, som präglades av en ny tids perspektiv på högre utbildning uttryckt i underrubriken ”Frihet, ansvar, kompetens” presenterade ett förslag till handlingsprogram för pedagogisk utbildning som till stora delar utgick från förslaget i UPU men med ett mer praktiskt och utvecklingsinriktat fokus. Men återigen tog den proposition som följde på utredningen (Prop. 1992/93:169) inte upp utredningens förslag om att alla lärare i högskolan ska genomgå pedagogisk utbildning.

Varken den kursverksamhet som växte fram inifrån eller de andra förslag om universitetspedagogisk utbildning som lades fram uppiifrån hade under decennierna före senaste sekelskiftet någon högre status inom akademins kärnverksamheter inom övriga discipliner. Där levde i många fall bilden kvar av att den önskvärda pedagogiska förmågan växer fram mer informellt och i anslutning till forskarutbildning, institutionstjänstgöring, vetenskaplig verksamhet och fortsatta uppdrag inom akademien. På det viset kan man säga att det ursprungliga synsättet att vetenskaplig skicklighet innesluter och bär fram utvecklingen av den pedagogiska skickligheten fortfarande var starkt företrädd inom stora delar av akademien. Förslag om pedagogisk utbildning uppfattades ofta komma uppiifrån eller från perifera lågstatusområden inom akademien. Synsättet lever fortfarande kvar och understöds i åtskilliga fall av olika traditioner och rutiner kring utlysning, sakkunniggranskning och tillsättning av läraranställningar inom högre utbildning.

Samtidigt har innebörden av ”akademien” i grunden förändrats sedan mitten av 1950-talet. I flera steg skapades i Sverige under 1960 -70-talen en stor sammanhållen högskolesektor, inom ramen för en gemensam lagstiftning med ett politiskt ideal om ”enhetlighet” tydligt angivet. Nya universitet och högskolor etablerades. Flera viktiga yrkesutbildningar, bland annat för ingenjörer, lärare och sjuksköterskor, överfördes till högskolan. De förde med sig egna traditioner både när det gällde lärares bakgrund och pedagogiska arbetssätt, som i det nya organisatoriska sammanhanget möttes med krav på ”högskolemässighet” och forskningsanknytning med synliga effekter t ex i införandet av skriftliga examensarbeten. Yrkesutbildningarna akademiserades och fokus – även för den pedagogiska utvecklingen – låg i huvudsak på forskningsanknytningen genom att se till att lärare uppfyllde krav på vetenskaplig skicklighet. I vad mån de utbildningar som historiskt befunnit sig innanför den äldre inramningen av akademien påverkades pedagogiskt av att ingå i en större och mer arbetslivsorienterad högskolesektor finns det inte på samma sätt tydliga uttryck för.

Studiegångarna var ännu i början av 90-talet hårt nationellt reglerade, vilket höll tillbaka en volymmässig utbyggnad av högskolan. Som en följd av högskolereformen 1993 decentraliserades beslutsvägarna; lärosätena kunde själva ta beslut om utbildningens organisation och innehåll. Decenniet efter reformen fördubblades antalet helårsstudenter i högskolan. Detta var den andra stora vågen av utbyggnad och inte heller den här gången ökade antalet lärare i samma takt som antalet studenter, vilket i sin tur skapade nya diskussioner om vad som krävs för att upprätthålla undervisningens kvalitet; frågan om pedagogisk utbildning för högskolans lärare fick förnyad aktualitet.

Ett ökande behov av en nationell samordning ledde till att SUHF hösten 1999 tillsatte en arbetsgrupp med uppdraget att ge ett förslag till hur den pedagogiska utbildningen för lärarna borde utformas (SUHF, 2000). Arbetsgruppen föreslog en riksgiltig men flexibel utbildning som omfattar 10 poäng. Innehållet beskriver en ny syn på den akademiska läraren som behöver ha:

- En genomtänkt pedagogisk grundsyn
- Medvetenhet om hur individer lär och om att studenter väljer olika strategier för sitt lärande
- Medvetenhet om examinationens betydelse för lärandet
- Kännedom om nyare metoder och hjälpmedel i undervisningen och om hur dessa kan nyttjas
- God insikt i hur grupper fungerar
- Förmåga att stimulera studenterna till eget kunskapssökande och att kunna handleda studenterna i detta
- Villighet att bedriva utvecklingsarbete och didaktisk forskning
- Medvetenhet om betydelse av män och kvinnors olika perspektiv på lärande
- Medvetenhet om den sociala och etniska mångfaldens betydelse i den akademiska utbildningen
- Medvetenhet om relationen mellan å ena sidan högskolan som samhällsfunktion, organisation och kultur och å andra sidan lärarens arbete samt
- Kunskap om universitetets idéhistoria. (SUHF 2000, s 35-36.)

Förslaget om innehåll fick starkt gehör i högskoleutredningen *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen* (SOU 2001:13) som sammanfattade utvecklingen. Man konstaterade att lärosätenas egna insatser för att stödja pedagogisk utveckling kontinuerligt hade ökat. Alla lärosäten utom ett hade år 2000 egna pedagogiska enheter. I förslagen lyfte man fram de ökande kraven på undervisningen och fortsatt behov av pedagogisk utveckling. Framsynt påpekades att lärare ska kunna använda ICT (digitalt stöd) i undervisningen och också kunna stödja studenter från icke-studievana miljöer eller med funktionshinder. Ett av flera förslag var: ”för tillsvidareanställning som adjunkt, lektor och professor bör införas krav på genomgången högskolepedagogisk grundutbildning motsvarande minst tio veckors heltidsarbete.” (Ibid s. 207). Och den här gången följdes utredningens förslag också av ett beslut: Ett krav på högskolepedagogisk utbildning för anställning som lektor eller adjunkt (dock inte för professor) infördes i Högskoleförordningen från 2003.

3.3 Rekommendationerna växer fram

Efter införandet av obligatorisk högskolepedagogisk utbildning anvisades i budgetpropositionen 2002 särskilda medel till alla universitet och högskolor för att genomföra sådana kurser. Eftersom det inte fanns några anvisningar varken om omfattning eller innehåll i utbildningen och eftersom praxis i stor utsträckning ännu varierade fanns det fortfarande behov av den nationella samordning SUHF efterfrågade 1999. En särskild treårig satsning på 12 miljoner – Pilotprojektet – gick därför till Lunds universitet. Uppdraget var att utveckla pedagogisk utbildning för högskolans lärare samt att särskilt beakta frågor om innehållet i kurserna. Vidare skulle universitetet informera övriga lärosäten om projektets utveckling.

Pilotprojektet stötte på en rad problem såväl externt som internt. Det visade sig närmast omöjligt att göra inventeringar av innehållet i hela det stora och varierade kursutbud som vid den tidpunkten hade utvecklats på alla andra lärosäten i landet. Det gick inte

heller att åstadkomma enighet kring den högskolepedagogiska utbildningens organisatoriska grund: Skulle den utformas som poänggivande reguljära kurser eller som personalutbildning? Skulle den organiseras sammanhållet som en grundutbildning i början av karriären eller kontinuerligt som kompetensutveckling? Och hur skulle man kunna avgränsa ett innehåll när ramarna uppfattades så olika? Frågan var om projektet överhuvudtaget skulle kunna komma fram till ett användbart resultat. Lunds universitet begärde förlängd tid för att kunna avsluta projektet.

Samtidigt hade förslagen från Bolognaprocessen i Europa börjat växa fram. Diskussionerna om *Dublin descriptors* och förslagen om ett Europeiskt kvalifikationsramverk baserat på läranderesultat (*learning outcomes*) kom att fungera som en inspiration. Inom projektet hade även uppmärksammats de ramverk som utvecklats i England inom SEDA¹ och som byggde på utveckling av generella kriterier för att beskriva akademikers pedagogiska kompetens. Därutöver kom inflytandet från Boyers (1990) välkända arbete om *academic scholarship* och då särskilt den aspekt av den akademiska kompetensen som numer benämns *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). Projektgruppen beslutade att inte försöka föreslå innehåll i utbildningen. Det insamlade materialet kunde användas på annat sätt. Med detta som utgångspunkt utformades ett första förslag till målformuleringar för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning. Dessa vidareutvecklades och förankrades sedan genom fyra hearings under maj 2005. Alla lärosäten fick inbjudan att medverka och nästan alla var representerade vid något tillfälle. Vid samråden stod också klart att många önskade att samverkan kring den behörighetsgivande utbildningens utveckling snarare borde ses som en fråga för SUHF än för regeringen. Det visade sig finnas tillräcklig enighet både kring omfattningen av utbildningen (10 veckor), nivå (avancerad nivå) samt målformuleringarna.

Slutrapporten (Lörstad et al 2005) översändes till Utbildningsdepartementet i juni. Förutom förslagen till rekommendationer innehöll den även avsnitt om motsvarandebedömningar, utveckling av pedagogiska portföljer och pedagogiska karriärvägar. Samtidigt översändes förslagen till rekommendationerna även till SUHF. De fastställdes av förbunds församlingen med vissa smärre justeringar i november 2005. Utvecklingen av mål för den svenska behörighetsgivande utbildningen och dess koppling till SoTL redovisades även internationellt (Lindberg-Sand & Sonesson 2008).

3.4 Målen för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning från 2005

Nedan återges de mål som har gällt för den högskolepedagogiska utbildningen sedan 2005:

Den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningens övergripande mål är:

- Att kursdeltagaren skall ha utvecklat kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som grund för att arbeta professionellt som lärare inom högskolan.

Detta innebär att kursdeltagaren skall ha utvecklat:

- Kunskaper om studenters lärande i högre utbildning utifrån teori och forskning med utbildningsvetenskaplig relevans eller motsvarande utifrån relevant konstnärligt utvecklingsarbete.

¹ <http://www.seda.ac.uk/>

- Förmåga att planera, undervisa i, examinera samt utvärdera högskoleutbildning på vetenskaplig eller konstnärlig grund inom det egna kunskapsområdet och att stödja individers och grupperns lärande.
- Ett reflekterande förhållningssätt till den egna lärarrollen och till värdegrundsfrågor såsom vetenskaplighet/ konstnärlighet, demokrati, jämställdhet och likabehandling iden högre utbildningen.
- Kunskaper om samhällets mål och regelverk för verksamheten inom högre utbildning.
- Förmåga att tillvarata, analysera och kommunicera egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat/resultat av konstnärligt utvecklingsarbete som grund för utveckling av utbildningen och av den egna professionen.
- Och redovisat ett självständigt arbete som behandlar utbildning och undervisning inom det egna kunskapsområdet relaterat till relevant utbildningsvetenskaplig teori och forskning.

3.5 Elva år med rekommendationerna – vad har de betytt?

När det nu går att se tillbaka på det dryga decennium som SUHF:s rekommendationer har funnits på plats är det befogat att ställa frågan vad de har åstadkommit. Naturligtvis finns det inga entydiga och helt säkra svar på den frågan. När Högskoleverket (HSV) 2006 följde upp nationella satsningar för att stödja lärosätenas arbete med pedagogisk utveckling konstateras att många lärosäten antingen antagit eller står i begrepp att anta SUHF:s rekommenderade högskolepedagogiska utbildning samt att det ökade ansvaret inneburit att flertalet lärosäten omorganiserat sin högskolepedagogiska verksamhet (HSV, 2006:54 R). HSV pekar dock på ett antal åtgärder viktiga för att skapa en långsiktig utveckling och hållbarhet för den pedagogiska förnyelsen. Deras förslag inkluderar ett fortsatt nationellt stöd för högskolepedagogisk utveckling, prioritering av högskolepedagogisk forskning, skapandet av pedagogiska karriärvägar och uppföljningar för att tydliggöra resultat och effekter av pedagogiskt utvecklingsarbete.

För oss som varit verksamma inom högskolepedagogisk utveckling finns det några områden där rekommendationerna tydligt har medverkat till utveckling. Framför allt har de fungerat både som en stabilisator och en draghjälp för hela utvecklingen av det mångformiga högskolepedagogiska kursutbudet vid landets lärosäten. Sedan de fastställdes har flertalet kurser som vidareutvecklats eller nyinrättats, och där avsikten har varit att de ska inrymmas inom det behörighetsgivande utbudet, på något sätt relaterat till målen. Det ömsesidiga erkännandet skapade en säkerhet, såväl för kursanordnare som för kursdeltagare, att de kurser som erbjuds lokalt, även om de är korta eller har en speciell inriktning, ändå kan räknas in bland de pedagogiska meriterna. Eftersom flera lärosäten inte i sin anställningsordning ställer krav på, eller har utvecklat ett fullständigt utbud för, tio veckors utbildning har rekommendationerna snarare fungerat som en draghjälp än som en minsta gemensamma nämnare för utvecklingen. Rekommendationerna har skapat en principiell grund för den ofta ganska långsamma uppbyggnaden av ett hållbart högskolepedagogiskt kursutbud vid landets lärosäten.

När anvisningarna om obligatorisk högskolepedagogisk utbildning infördes i förordningen ökade spänningarna mellan de pedagogiska enheterna. Alla lärosäten hade utvecklat olika sätt att organisera verksamheten och anordna kurserna, sätt som enheterna vanligtvis inte hade så mycket att säga till om. Osäkerheten varade i mer än

fyra år och var inte konstruktiv. Rekommendationerna åstadkom att de fruktlösa diskussionerna om ”rätt sätt” att rama in utbildningen i stort sett upphörde och kunde ersättas av samverkan. Att alla kurser skulle kunna räknas om de medverkar till att målformuleringarna uppnås gjorde att de som arbetade med pedagogisk utveckling kunde ägna sig åt att utveckla sin verksamhet oavsett var den organisatoriskt hörde hemma.

Samtidigt innebar SUHF:s ställningstagande att akademien själv erkände syftet med och värdet av högskolepedagogisk utbildning, vilket uppfattades som ett betydelsefullt stöd. Rekommendationerna bidrog till att ge verksamheten legitimitet. Obligatoriet och rekommendationerna gav en stabil grund för de pedagogiska utvecklingsenheterna samtidigt som den ökande omfattningen av verksamheten möjliggjorde andra aktiviteter med syfte att stödja högskolepedagogisk utveckling. En tydlig tendens under decenniet har varit att andelen disputerade bland de som arbetar med pedagogisk utveckling har ökat. Åren efter rekommendationerna publicerades både ny kurslitteratur och forskningen inom högskolepedagogisk utveckling ökade. Rekommendationerna har också fungerat som en utgångspunkt både för anställning av och kompetensutveckling för de lärare som har uppdrag inom högskolepedagogisk utveckling, trots att de enheter de arbetar inom organisatoriskt skiljer sig åt och dessutom ofta omorganiseras.

Att högskolepedagogisk utbildning blev ett obligatoriskt krav för anställning som lektor och adjunkt var dock inte entydigt positivt för de som arbetade på de pedagogiska utvecklingsenheterna. Uppdraget att ta emot och utbilda stora grupper kursdeltagare som ibland inte var motiverade på samma sätt som vid frivilligt deltagande upplevdes i många fall som en ökad press. Det gav enheterna ett nytt uppdrag som i de flesta fall inte rimmade särskilt väl med den ursprungliga idén om att samla och arbeta med eld-själur. Under de senaste decennierna har de som arbetar inom de pedagogiska enheterna på många olika sätt bearbetat verksamhetens olika uppdrag och vilka relationer dessa förutsätter såväl till lärosätes- eller fakultetsledningar som till enskilda lärare och doktorander som kursdeltagare. Rekommendationerna har erbjudit ett stöd i de pedagogiska enheternas sökande efter en organisatorisk och/eller akademisk identitet.

När det första steget i det stöd lärosäten bygger upp för att lärare ska utveckla sin pedagogiska skicklighet – den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen – kunde börja uppfattas som något mindre problematiskt, kunde övriga insatser för att stödja, tydliggöra och belöna en fördjupad pedagogisk skicklighet förstärkas. Rekommendationerna ska ju inte uppfattas som en beskrivning av det totala uppdraget för de pedagogiska enheterna. Under det senaste decenniet har t.ex. utveckling av pedagogiska akademier, pedagogiska karriärvägar, forskarhandledarutbildning och stöd för pedagogiskt ledarskap utgjort väsentliga arbetsområden med förankring inom de pedagogiska enheterna. Med en grund i perspektivet *Scholarship of teaching and learning* som stöd för fortsatt utveckling av det akademiska lärarskapet är det väsentligt att notera att det finns ett behov av fördjupad högskolepedagogisk utbildning utöver de behörighetsgivande veckorna.

3.6 Det senaste decenniets utmaningar för undervisning i högskolan

Under det decennium som rekommendationerna gällt har det hänt mycket som påverkar villkor för lärande och undervisning i högre utbildning. Frågan är vad de förändringarna betyder för den kompetens som akademiska lärare behöver utveckla och vilket stöd de kan behöva i form av högskolepedagogisk utbildning. För det uppdrag arbetsgruppen

har haft handlade det i grunden om rekommendationerna behövde förändras eller vidareutvecklas.

Flera av de mer uppenbara förändringarna är knutna till högskolereformen 2007. Svensk högre utbildning svarade ganska sent på Bolognaprocessens olika förslag. Men när man väl tog sig an konsekvenserna av det Europeiska kvalifikationsramverket (QF-EHEA 2005) och de gemensamma riktlinjerna för kvalitetssäkring av högre utbildning (ESG 2005 & 2015) omskapades studieorganisation och curriculum i grunden. Förutom införandet av nya examina (och mål för dessa på nationell nivå) blev en konkret effekt för alla lärare att undervisning, lärande och examination från och med hösten 2007 förväntas relatera till de mål i form av förväntade studieresultat (förväntade läranderesultat eller lärandemål) som infördes i alla kursplaner. Det nya läroplanssystem som lagstiftningen gav upphov till (Lindberg-Sand 2008) ställde både lärare och de som bedriver högskolepedagogiska kurser inför nya krav som man är skyldig att förhålla sig till i sin yrkesutövning. Utformningen av högskolans curriculum (läroplanssystem) utgör ett kontextuellt villkor för undervisning och lärande, vilket behöver bearbetas och problematiseras inom de högskolepedagogiska kurserna.²

Efter högskolereformen 2007 utvecklades många nya program inom ramen för master-examina på den avancerade nivån. De var ofta av tvärvetenskaplig karaktär och många rekryterar sina studenter internationellt. En ökande andel av undervisningen bedrivs på engelska och på distans. Det globala klassrummet utvecklas både på campus och på nätet. Även inom ramen för generella examina på kandidatnivå utformades många nya program; det Lars Haikola i SOU 2015:70 (med ett ganska oskönt begrepp) benämner ”programmifiering”. Genom införandet av examensmål för generella examina och konkurrensen om studenterna behöver högskolans lärare idag ofta samverka över ämnesgränser för att utveckla konkurrenskraftiga program med såväl arbetslivsrelevans som akademisk grund. En del lärosäten har infört betygsskalan A-F på kursen och program och mer specifika krav på att bedömning och examination ska ske utifrån dokumenterade betygskriterier. Olika administrativa krav på planering och dokumentation av undervisning och examination utgör en del av de förändrade villkoren för lärares arbete. Undervisningsuppdraget har intensifierats och många akademiker har ökade problem att hantera undervisning, forskning, samverkan och administration i ett professionellt pussel där var och en av dessa aktiviteter har sina egna komplexa system att svara upp mot.

Den digitala utvecklingen har de senaste tio åren förändrat förutsättningar för lärande både privat och professionellt. Tillgången till kvalificerade källor i form av texter, bilder, filmer och öppna databaser har gjort det möjligt att skaffa sig kunskaper inom nästan alla områden. Sociala nätverk och öppna nätkurser skapar nya former både för undervisning och lärande. Universitet och högskolor över hela världen deltar i det snabbt ökande utbudet av helt öppna kurser på nätet såsom mooc-kurser. Skillnaden mellan campus- och distansutbildningar luckras alltmer upp och det är idag en självklarhet att studenter oavsett studiernas uppläggning för övrigt ska ha tillgång till en god lärplattform. Möjligheter till sådan *blended learning* tillsammans med det flippade klassrummet ställer i sin tur krav på mer flexibla lokaler med ”rum för lärande”. Detta ger förutsättningar för att utveckla nya former av breddad rekrytering och breddat deltagande i högre

² I kritik av högskolepedagogisk utbildning beskrivs ganska ofta det kursinnehåll som tar upp högskolans läroplanssystem som om det vore ett inskränkt pedagogiskt perspektiv som kurserna propagerar för. Se t.ex. Wickström (2015) och Friberg (2015). Detta ser ut att uppstå genom en förväxling mellan det pedagogiska perspektivet det europeiska och svenska läroplanssystemet bygger på och de egna pedagogiska ställningstaganden lärare både kan och bör göra i sin undervisning oavsett hur läroplanen (utbildningsplan och kursplaner) formellt är uppbyggd.

utbildning, vilka i sin tur ställer krav både på lärares pedagogiska digitala kompetens och förmågan att arbeta med studenter med olika förutsättningar.

Att undervisning i högskolan ska bygga på en studentcentrerad pedagogik med målet att uppnå hög kvalitet i studenternas lärande är sedan flera decennier en självklarhet. Men frågan är om inte det senaste decenniets utveckling – både när det gäller minskande resurser för undervisning och en skärpning av studievillkoren för studenterna – gör att det pedagogiska uppdraget blivit svårare. Idag krävs oftast en högskoleexamen för att en ung människa ska vara gångbar på arbetsmarknaden. Alternativen avskräcker och studenternas rädsla för att misslyckas har ökat. Sedan några år tillbaka kontrolleras studenternas prestationer på ett sådant sätt att de ganska snabbt riskerar att bli av med sin studiefinansiering om de sackar efter. Samtidigt arbetar en stor andel av studenterna vid sidan av sina studier. Kanske finns det en bakgrund till att många studenter idag framstår som mer ”instrumentella” än tidigare. Hur lärare kan stödja såväl aktivt lärande som bedömning för lärande i stora kursgrupper utgör en växande utmaning för undervisningens kvalitet. De nya utmaningarna i undervisningen i högskolan gör att det är befogat att se över SUHF:s rekommendationer.

3.7 Nya mål 2016: Argumentation utifrån en jämförelse med de gamla målen

När regelverket för svensk högre utbildning förenklades i syfte att skapa ökad autonomi för landets lärosäten 2011, togs också skrivningen om att det krävdes genomgången högskolepedagogisk utbildning för att vara behörig för anställning som adjunkt eller lektor bort (SFS 2010:1064). Samtidigt gavs lärosätena ökade möjligheter att själva bestämma vilka typer av läraranställningar och andra anställningar de behöver för sin verksamhet. Detta regleras på lärosätetsnivå i anställningsordningen eller genom andra beslut som lärosätet fattar. Genom denna decentralisering av ansvaret fick SUHF:s rekommendationer från 2005 en ökad betydelse som den enda nationella överenskommen om behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning. Samtidigt hade önskemål framförts om att göra en översyn av rekommendationerna mot bakgrund av de förändringar som ägt rum under de senaste tio åren. Eftersom det visade sig att inte alla lärosäten infört krav på högskolepedagogisk utbildning i sina anställningsordningar fanns det också anledning att lyfta fram rekommendationernas funktion. De behöver fortsätta att fungera som en draghjälp för fortsatt pedagogisk utveckling och är långt ifrån överspelade. När SUHF:s förbundsårsrapport den 14 april 2016 fastställde de nya rekommendationerna var det i en ny version. Detta avsnitt ska redovisa hur arbetsgruppen resonerat och ska lyfta fram de förändringar som införts genom att jämföra med de gamla.

Av de nya rekommendationerna framgår att omfattningen – att den behörighetsgivande utbildningen ska omfatta tio veckors heltidsstudier – inte har förändrats. Inte heller finns några förändringar vad avser nivå eller organisation för kurserna. Arbetsgruppen förde flera diskussioner om denna övergripande ram. Eftersom vi blev överens om att de nya målen ställer något högre krav och dessutom är mer specificerade, fanns det egentligen ganska goda skäl att föreslå en ökad omfattning. Samtidigt upptäckte vi också relativt snabbt att många lärosäten ännu inte når upp till rekommendationernas nivå. Vi ansåg det vara mer väsentligt att de lärosäten som inte når upp till nuvarande krav arbetar med detta, än att skapa nya ramar för alla. Därför valde vi alternativet att föreslå en bibehållen ram på tio veckor. Det finns ju inte heller några hinder för ett lärosäte som vill erbjuda sina anställda en fullgod högskolepedagogisk utbildning att ge kurser utöver tio

veckor i syfte att fördjupa arbetet med målen. I de nya rekommendationerna är det således enbart målen som har förändrats.

3.7.1 Det övergripande målet för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning

I versionen från 2005 löd det övergripande målet: Att kursdeltagaren skall ha utvecklat kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som grund för att arbeta professionellt som lärare inom högskolan. I den nya versionen har målet fått två tillägg. Ett som preciserar den pedagogiska kompetensen (inom sitt ämnesområde) och ett som utvidgar den (medverka i högskoleutbildningens utveckling). Vi ville med det sista tillägget markera att undervisning utöver det individuella uppdraget alltmer handlar om att kunna samverka med andra.

Efter avslutad utbildning ska deltagaren:

- visa kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som grund för att arbeta professionellt som lärare inom högskolan *inom sitt ämnesområde* och för att *medverka i högskoleutbildningens utveckling*.

3.7.2 Förändringar i övriga målformuleringar

En övergripande förändring är att målen från 2005 inte var formulerade på det sätt som blivit det gängse för lärandemål efter reformen 2007. Istället för att ange att deltagaren ”ska ha utvecklat vissa kunskaper” så skrivs varje mål i en form med aktiva verb: Deltagaren ska...

Det **första** målet som handlar om att kompetensen ska ha en utgångspunkt i studenternas lärande har formuleringen både aktiverats och preciserats. Målet löd: Ha utvecklat kunskaper om studenters lärande i högre utbildning utifrån teori och forskning med utbildningsvetenskaplig relevans eller motsvarande utifrån relevant konstnärligt utvecklingsarbete. Nu lyder målet:

- kunna *diskutera och problematisera* studenters lärande *inom det egna ämnesområdet* utifrån utbildningsvetenskaplig och/eller *ämnesdidaktisk forskning* med relevans för undervisning i högskolan,

Det finns tre skillnader mot tidigare. Först har de aktiva verben ”diskutera och problematisera” ersatt ”kunskaper om”. Preciseringen består i tillägget ”inom det egna ämnesområdet”. Och då ämnesdidaktisk forskning har lagts till som kompletterande beskrivning av det kunskapsfält man relaterar till, så behövs inte längre en hänvisning till konstnärligt utvecklingsarbete, en benämning som dessutom inte används längre.

Det **andra** målet löd tidigare: Förmåga att planera, undervisa i, examinera samt utvärdera högskoleutbildning på vetenskaplig eller konstnärlig grund inom det egna kunskapsområdet och att stödja individers och grupperns lärande. Nu lyder det:

- *självständigt, och tillsammans med andra*, kunna planera, genomföra och utvärdera undervisning och examination på vetenskaplig eller konstnärlig grund inom det egna kunskapsområdet

Tillägget ”självständigt och tillsammans med andra” har gjorts för att visa att lärare inte bara ska klara av att undervisa ensamma utan även måste kunna fungera i lärarlag. ”att stödja individers och grupperns lärande” har flyttats till ett helt nytt, **tredje** mål. I det har vi kombinerat de ökande förväntningarna om att lärare ska kunna arbeta medvetet med olika inslag i lärandemiljön:

- kunna använda och medverka till utveckling av fysiska och digitala lärandemiljöer för att främja grupper och individers lärande

Det **fjärde** målet är också nytt. Det borde varit med redan i de första målen:

- kunna möta studenter på ett inkluderande sätt samt ha kunskap om regelverk och stöd för studenter med funktionsnedsättningar,

Inom detta mål ryms frågan om hur man som lärare kan möta och hantera den mångfald som kännetecknar högre utbildning idag. Frågan om inkluderande pedagogik rymmer alla diskrimineringsgrunderna samt den breddade rekrytering och breddat deltagande som det globala klassrummet innebär.

Som **femte** mål kommer det som tidigare ingick på plats två. I sin gamla version löd det: Kunskaper om samhällets mål och regelverk för verksamheten inom högre utbildning. Nu har det utvidgats och fått en mer aktiv utformning:

- kunna använda relevanta nationella och lokala regelverk samt diskutera samhällets mål med den högre utbildningen och det akademiska lärarskapet i relation till den egna praktiken och studenternas medverkan i utbildningen,

Vi ser att det inte handlar om kunskap i allmänhet rörande mål och regelverk för högre utbildning utan om att kunna använda relevanta delar av regelverket i relation till ansvaret i det egna uppdraget och för studenternas medverkan. Här och i följande mål använder vi också benämningen ”det akademiska lärarskapet” istället för ”lärarrollen”. Vi bedömer att den benämningen är mer rättvisande i förhållande till den komplexa helhet som en akademikers professionella uppdrag innefattar. Begreppet ”akademiskt lärarskap” kopplar dessutom på ett bättre sätt till den utgångspunkt i SoTL (the scholarship of teaching and learning) som redan de första rekommendationerna byggde på (Lindberg-Sand och Sonesson 2008).

Det **sjätte** målet löd tidigare: Ett reflekterande förhållningssätt till den egna lärarrollen och till värdegrundsfrågor såsom vetenskaplighet/ konstnärlighet, demokrati, jämställdhet och likabehandling i den högre utbildningen.

- visa ett reflekterat förhållningssätt till det egna akademiska lärarskapet, relationen till studenterna, samt till den högre utbildningens värdegrund såsom demokrati, internationalisering, jämställdhet, likabehandling och hållbarhet,

Här har vi valt att ta bort hänvisningen till vetenskaplighet/konstnärlighet, dels för att delarna i detta par inte är innehållsligt jämförbara, dels för att vetenskaplighet inte är en aspekt i värdegrunden utan grunden för hela verksamheten i högre utbildning. Däremot har vi sett det som angeläget att komplettera de tidigare aspekterna i värdegrunden också med internationalisering och hållbarhet. Vi har också lagt till att det reflekterade förhållningssättet ska inkludera relationen till studenterna.

Det **sjunde** målet löd tidigare: Förmåga att tillvarata, analysera och kommunicera egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat/resultat av konstnärligt utvecklingsarbete som grund för utveckling av utbildningen och av den egna professionen. Det är i princip oförändrat:

- kunna tillvarata, analysera och kommunicera egna och andras erfarenheter samt relevanta resultat av forskning som grund för utveckling av utbildningen och av den egna professionen.

Då ”konstnärligt utvecklingsarbete” har ersatts av ”konstnärlig forskning” så ryms den konstnärliga inriktningen numer i ”resultat av forskning”.

Bland de tidigare målen fanns också ett som löd: Och redovisat ett självständigt arbete som behandlar utbildning och undervisning inom det egna kunskapsområdet relaterat till relevant utbildningsvetenskaplig teori och forskning. Vi anser inte att detta behöver vara ett eget mål utan att det mer utgör en förklarande anvisning, som vi har kompletterat:

“Deltagarna ska ha påbörjat en pedagogisk meritportfölj samt ha redovisat ett självständigt arbete som behandlar utbildning och undervisning inom det egna ämnesområdet relaterat till relevant utbildningsvetenskaplig och/eller ämnesdidaktisk forskning.”

4. Högskolepedagogisk utbildning och utvecklingsstöd

Högskolepedagogisk utbildning har erbjudits vid de större lärosätena ända sedan senare delen av 1970-talet men omfånget och innehållet i utbildningen varierade inledningsvis en hel del. Utgångspunkten för utbildningsverksamheten var att praktisknära och med stöd i befintlig forskning stödja lärare i deras undervisning. Verksamheten var huvudsakligen fokuserad på de enskilda lärarna och hade ingen koppling till anställningsordning eller befordringssystem. De lärare som var intresserade kunde delta i kurserna vilket innebar att det framförallt var pedagogiska eldsjälar som tog del av utbildningen. De första pedagogiska konsulterna som hade uppdraget att utforma och genomföra utbildningen utgjorde en liten grupp men de knöt till sig erkänt duktiga lärare på sina lärosäten för att kunna ge en så bra och praktisknära utbildning som möjligt. Behovet av att diskutera den utbildning som genomfördes och möjliga utvecklingsvägar ledde dessutom till att de pedagogiska konsulterna bildade ett nationellt nätverk där de kunde stötta varandra.

Den högskolepedagogiska utbildningsverksamheten vid de stora lärosätena kom sakta att expandera och så småningom att spridas även till en del mindre lärosäten och högskolor. Grunden för denna utveckling var huvudsakligen lärosätenas egna strategiska ambitioner och en sakta ökande efterfrågan bland yngre universitetslärare. Enheterna som genomförde utbildningen var oftast centralt placerade och direkt underställda rektor men allt eftersom tillkom också fakultetsspecifika enheter bland annat på flera medicinska fakulteter.

En viktig förutsättning för att kunna bedriva en god högskolepedagogisk utbildning och stötta högskolepedagogisk utveckling var att ny kunskap om högre utbildning kunde produceras och kommuniceras. I början av 90-talet avsattes statliga resurser för Rådet för högre utbildning (RHU) med syftet att stödja den pedagogiska utvecklingen vid högskolan. En viktig del i RHU:s verksamhet var att fördela medel till pedagogiska utvecklingsprojekt som skulle publiceras i rapporter. Forskning inom högre utbildning möjliggjordes genom forskningsprogram inom Universitetskanslersämbetet (UKÄ), Universitets- och högskoleämbetet (UHÄ) och senare även Rådet för forskning om universitet och högskolor. Samtliga lades dock ner i slutet av 90-talet.

Under 90-talet växte den högskolepedagogiska utbildningsverksamheten. Alltför många lärare, från många olika discipliner, kom att engageras som pedagogiska utvecklare i utbildningsverksamheten som nu började genomföra kurser för forskarhandledare och för distansutbildning samt egna pedagogiska campuskonferenser. Ett nytt informellt nätverk för pedagogiska konsulter/utvecklare, Svenskt nätverk för pedagogisk utveckling i

högre utbildning (Swednet), bildades 1997. Nätverket engagerades i olika högskolepedagogiska frågor tillsammans med RHU, SUHF och UKÄ. Med syftet att skapa en nationell plattform för den högskolepedagogiska utvecklingen tog RHU initiativ till att dels genomföra ett nationellt högskolepedagogiskt institut, *Sommarinstitutet*, för välmeriterade unga forskare och lärare, dels en kurs för pedagogiska konsulter/utvecklare, *Strategisk pedagogisk utveckling*. Båda genomfördes flera gånger av erfarna pedagogiska utvecklare inom Swednet.

När kravet på högskolepedagogisk utbildning för att anställas som adjunkt och lektor infördes i högskoleförordningen 2002 fanns väl etablerad högskolepedagogisk utbildning vid de stora lärosätena. Kravet om motsvarande 10 veckors fullgjord högskolepedagogisk utbildning som behörighetskrav innebar dock intensivt utvecklingsarbete då få lärosäten kunde erbjuda så mycket utbildning (SOU 2001:13). Parallellt med detta fick Lunds universitet i uppdrag att beskriva målen för utbildningen ("Pilotprojektet", Lörstad m fl, 2005). Rapporten från Pilotprojektet lade grunden för SUHF:s rekommendation 2005 och en mer nationellt samordnad utveckling av de högskolepedagogiska kurserna (SUHF, 2005). En viktig arena för det nationella högskolepedagogiska samtalet och utvecklingsarbetet under denna fas var Utvecklingskonferensen som RHU genomförde 2003 och 2005.

På en del lärosäten startades den högskolepedagogiska utbildningsverksamheten upp under denna period. För det stora flertalet kom utvecklingen dock att utmynna i både ett behörighetsgivande kursutbud och ett antal breddnings- och fördjupningskurser. Utbildning för forskarhandledare blev allt vanligare på lärosätena men också kurser inriktade på målformulering och examination (kopplade till Bolognaprocessen), olika pedagogiska modeller, ämnesdidaktiska kurser, pedagogiskt ledarskap, undervisning på engelska och nätburet lärande. Det ökande antalet pedagogiska utvecklare med hela eller stor del av sin tjänst inom högskolepedagogisk verksamhet tog 2003 initiativet till att formalisera det nationella nätverket Swednet.

När Högskoleverket (HSV) 2006 utvärderade de statliga satsningarna framkom att drygt hälften av lärosätena prioriterat inrättande och vidareutveckling av behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning (HSV, 2006). Flera lärosäten hade också omorganiserat sina pedagogiska utvecklingsenheter. Fortfarande var många enheter centralt placerade och underställda rektor eller förvaltningschef men på vissa lärosäten var enheten placerad på en fakultet eller institution, och då ofta i anslutning till lärarutbildningen. Mindre lärosäten kunde ha en samordnare på hel- eller deltid.

HSV:s utvärdering visade att de rekommenderade målen hade fått relativt stort genomslag samt att satsningar på flexibelt lärande och nätburet lärande var framträdande vid flera lärosäten. Vid sidan av det ökade engagemanget i pedagogiska frågor beskrev lärosätena ett antal resultat av satsningarna på pedagogisk utbildning och pedagogisk utveckling:

- *höjd status för undervisning i relation till forskning*
- *konkreta förändringar i fråga om undervisningsformer, examinationsformer, kursuppläggning m.m.*
- *behovet av att skapa karriärvägar för undervisande lärare har tydliggjorts*
- *antalet pedagogiska utvecklingsprojekt har ökat*
- *den pedagogiska meriteringen uppfattas som viktigare än tidigare*
- *ett gemensamt språk kring pedagogiska frågor har skapats för lärarna*
- *nyfikenheten för pedagogiska frågor bland lärarna har ökat*
- *effekter ifråga om att använda IT i undervisningen är positiva*

- *det har skett en integration mellan teori och praktik*
- *pedagogisk utveckling ses nu som ett sätt att motverka avhopp, sänkt genomströmning och sjunkande sökandetal (HSV, 2006)*

Utvärderingen visade också att lärosätena hade börjat utarbeta gemensamma anvisningar för redovisning av pedagogiska meriter. I många fall fanns lärosätessammansatta anvisningar för hur lärares pedagogiska meritering skulle redovisas vid ansökan om anställning eller vid befordran. Gemensamma anvisningar för hur de skulle bedömas var dock inte lika vanliga.

Satsningen på högskolepedagogisk utbildning och engagemanget på lärosätena såg positiv ut men utvecklingen skulle komma att möta utmaningar genom försvagning av den nationella arenan. Rådet för högre utbildning och Myndigheten för Sveriges nätuniversitet slogs ihop och bildade Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning (NSHU) 2006. Den nya myndigheten lades dock ner 2008 och den nationella resursen för högskolepedagogisk utveckling tillfördes lärosätena. Landets enda breda högskolepedagogiska konferens, Utvecklingskonferensen, som under NSHU:s ledning, döpts om till NU-konferensen och första gången hölls i Kalmar 2008, riskerade att försvinna. En framställan från Swednet till SUHF ledde dock till att lärosätena gemensamt med ett stafettförfarande säkerställde konferensens fortsatta genomförande med uppbackning från SUHF. Sedan dess har konferensen hållits vartannat år, senast NU2016 i Malmö med fler än 500 deltagare. Konferensen har utvecklats till ett viktigt forum för frågor kring högskolepedagogisk utveckling, pedagogiskt ledarskap och kvalitet i högre utbildning.

I början av 2000-talet hade Högskoleverket börjat kvalitetsgranska lärosäten och utbildningsprogram. I dessa kvalitetsgranskningar ägnades det lärosätesspecifika stödet för högskolepedagogisk utbildning och utveckling mycket litet intresse. Behovet av nationella arenor för kunskapsutbyte och samtal ledde dock till att Swednet 2010 startade den högskolepedagogiska tidskriften Högre utbildning. Tidskriften, som är en open access-tidskrift är förlagd till Lunds universitet men finansieras gemensamt av de sex största lärosätena tillsammans med Swednet. Den utgör idag en väl etablerad möjlighet för högskolans lärare att publicera resultat av pedagogiskt utvecklingsarbete och forskning oavsett disciplinär tillhörighet.

Efter autonomireformen 2011 började lärosätena profilera och organisera sig på nya sätt och de relativt små högskolepedagogiska enheterna kom i flera fall att utgöra lättflyttade brickor i det arbetet. Nedlagda, uppsplittrade eller med andra verksamheter sammanslagna enheter har i några fall åstadkommit kompetensförluster och avstannad utbildningsverksamhet. På lärosäten där de högskolepedagogiska enheterna har setts som strategiska resurser har dock ett aktivt utvecklingsarbete hela tiden bedrivits och flera enheter har också utökat sin verksamhet. Behörighetsgivande kurser ges på många lärosäten i enlighet med SUHF:s rekommendationer och kraven på de lärare som ska arbeta som pedagogiska utvecklare har ökat. Internationell omvärldsbevakning och samverkan har vuxit samtidigt som böcker, rapporter och ny forskning inom fältet har publicerats (Geschwind, & Forsberg, 2015). Ett ökande antal lärosäten har etablerat pedagogiska meriteringssystem (Ryegård et al. 2010; Ryegård 2013). Samtidigt har högskolepedagogiska utvecklare i samverkan mellan flera universitet anordnat kurser i bedömning av pedagogiska meriter för pedagogiskt sakkunniga.

Utbudet av högskolepedagogisk utbildning är fortfarande mycket varierande. På en del lärosäten erbjuds endast ett fåtal kurser behörighetsgivande högskoleutbildning per år, medan man på andra utöver behörighetsgivande kurser kan erbjuda ett stort antal

breddnings- och fördjupningskurser. Utbildningen har dock fortfarande ganska oklara kopplingar till lärosätenas anställningsordningar och de sakkunniggranskningar som genomförs. I en studie omfattande tolv av landets universitet redovisar Stigmar och Edgren (2014) uppdrag för och organisation av de högskolepedagogiska enheterna. Fem av universiteten redovisade att man ger sin högskolepedagogiska utbildning i poänggivande kurser medan sex angav att kurserna ges som personalutbildning. Det stora flertalet baserade emellertid sina kurser i SUHF:s rekommendationer.

Stigmar och Edgren (2014) konstaterar därutöver att de pedagogiska enheterna ofta har organiserats om. Det gick inte heller att finna några samband mellan uppdrag och organisationsform. Uppdragen visade sig vara mer eller mindre gemensamma, men organisationsformerna mycket olika. För flertalet pedagogiska utvecklare ingick forskning inte i anställningen och föreståndarna för enheterna uppgav att både enheternas organisation och finansiering utgjorde hinder för att bedriva en i verklig mening forskningsanknuten högskolepedagogisk utbildning. Det är värt att notera att SUHF:s rekommendationer såväl i versionen från 2005 som från 2016 förutsätter att utbildningen ska vara forskningsanknuten. I de sammanfattande slutsatsernas skriver författarna:

Vår undersökning visar att pedagogiska enheter är organiserade på olika sätt och att en debatt kring konsekvenser av om enheterna organiseras i det akademiska eller det administrativa spåret förefaller saknas. Den organisatoriska placeringen av den pedagogiska utvecklingsenheten måste, som vi ser det, medge lärartjänster med möjligheter till forskning. Åtminstone på några platser i Sverige behöver forskarutbildning i högskolepedagogik äga rum för att tillgodose behovet av personal framöver (Stigmar och Edgren 2014, s 62).

5. Högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk meritering i anställningsordningarna

I det här avsnittet presenterar vi en översiktlig bild av lärosätenas arbete med högskolepedagogisk utbildning samt en kartläggning av vilka krav som ställs på pedagogisk utbildning på svenska lärosäten. Vi har också studerat hur lärosätena i sina anställningsordningar behandlar pedagogisk skicklighet i vidare bemärkelse.

Autonomireformen 2011 innebar att lärosätena fick ett mer självständigt men också ett större ansvar för den högskolepedagogiska utvecklingen. Inom det högskolepedagogiska området fick lärosätena frihet att utforma anställningar, definiera kraven för högskolepedagogisk utbildning och utveckla metoderna för pedagogisk meritering. Arbetsgruppen menar att det bör framgå av anställningsordningen hur lärosätet tagit sig an det nya ansvaret och arbetar med ett så centralt område. Därför anser gruppen att en granskning av lärosätenas anställningsordningar är en relevant indikator på lärosätenas arbete på området.

5.1 Pedagogisk utbildning i anställningsordningarna

Anställningsordningarna har inhämtats från lärosätenas hemsidor (se Bilaga 2). I de fall det inte funnits någon anställningsordning på hemsidan har lärosätet tillfrågats. I ett fåtal fall, när anställningsordningarna inte sagt något om pedagogisk meritering och

pedagogisk utbildning över huvud taget, har lärosätet tillfrågats om kompletterande dokument.

När högskoleförordningens krav på högskolepedagogisk utbildning för att vara behörig som adjunkt eller lektor avskaffades den 1 januari 2011 blev det upp till lärosätena att självständigt beskriva vilka högskolepedagogiska behörighetskrav de har för olika anställningar. Hur har då lärosätena förvaltat sin nyvunna frihet?

Sedan Autonomireformen genomfördes har alla SUHF-lärosäten förändrat sina anställningsordningar – nya anställningskategorier har tillkommit och innebörden av andra har förändrats. Det är idag tydliga skillnader i kraven på behörighet för anställningar med samma benämning mellan olika lärosäten. Att kartlägga vilka krav ett lärosäte de facto ställer på högskolepedagogisk utbildning har arbetsgruppen inte haft resurser till, eftersom det skulle innebära en kartläggning av varje anställningsärende. Det finns heller inga tidigare heltäckande översikter över vilka krav på pedagogisk skicklighet lärosätena ställer. I en studie av vilka akademiska karriärkrav som ställs efter befodringsreformen vid Uppsala universitet konstaterar dock Ulla Riis att de pedagogiska meriternas betydelse ökat över tid men att bara ”hälften av de sökande har genomgått en högskolepedagogisk utbildning” (Riis, 2012).

Under 2014 genomfördes dessutom en studie av hur autonomireformen påverkat styrning och organisation av forskningen vid ett antal högskolor och nya universitet (Silander, Haake & Lindberg, 2014). Resultaten visade att fem av de sju granskade lärosätena ställer formella krav på högskolepedagogisk utbildning i enlighet med SUHF:s rekommendationer i sin anställningsordning. Endast fyra av lärosätena anger dock omfattningen av denna utbildning; ”vilket kan ses som en försvagning” (Silander, Haake & Lindberg, 2014). Båda studierna indikerar att lärosätenas strategier för att säkerställa lärarnas högskolepedagogiska kompetens inte utvecklats i och med Autonomireformens genomförande.

I vårt arbete har vi också haft tillgång till ett uppsatsarbete från Umeå universitet som kvalitativt granskat bland annat lärosätenas hantering av högskolepedagogisk utbildning vid anställning och befördan (Grundemark m fl, 2015). Dessutom genomförde Sveriges förenade studentkårer 2015 en enkät (med frågor om bland annat om vilka krav som ställs på lärares pedagogiska utbildning, om reglerna är konsekventa på hela lärosätet mm) som besvarades av personer på olika positioner vid lärosätena. Enkätens resultat presenterades i rapporten Agenda Pedagogik (SFS 2015).

Att det huvudsakliga underlaget för kartläggningen är anställningsordningar, innebär att det är fullt möjligt att det finns andra styrdokument som ställer krav på högskolepedagogisk utbildning för lärare, och att den bild vår kartläggning ger därför inte är komplett. Vi menar att undersökningen ändå ger en relevant bild, eftersom anställningsordningarna är det centrala regelverk i vilket lärosätet ska beskriva lärosätets anställningar och de behörighetskrav som gäller.

Vårt huvudsakliga syfte har varit att kartlägga lärosätenas krav på högskolepedagogisk utbildning för akademiska lärartjänster. Vi har också velat undersöka hur kraven uttrycks, om det finns undantag och hur lärosätets egen reglering förhåller sig till SUHF:s rekommendationer. För att göra materialet mer överskådligt har vi för varje anställningskategori sorterat anställningsordningarnas krav på högskolepedagogisk utbildning enligt en sexgradig skala. Följande nivåer har identifierats:

Nivå 5. För att få anställningen krävs högskolepedagogisk utbildning eller motsvarande.

Nivå 4. För att få anställningen ställs otydliga krav på högskolepedagogisk utbildning (dvs det finns undantag vid särskilda skäl eller dylikt).

Nivå 3. Lärosädet ställer ett retroaktivt krav på högskolepedagogisk utbildning.

Nivå 2. Enligt anställningsordningen är högskolepedagogisk utbildning *meriterande* för anställningen.

Nivå 1. Högskolepedagogisk utbildning nämns inte som meriterande i anställningsordningen.

Nivå 0. Anställningen finns inte med i anställningsordningen.

I och med att lärosätena ställer olika krav såväl när det gäller vetenskaplig skicklighet, pedagogisk skicklighet, högskolepedagogisk utbildning och annat, är inte en lektor på ett lärosäte helt synonym med en lektor på ett annat. Ändå bedömer vi att anställningskategorierna är ett relevant sätt att dela upp våra data. Anställningarna delades upp i följande kategorier:

- Professor
- Adjungerad professor
- Gästprofessor
- Biträdande professor
- Lektor (inklusive universitetslektor)
- Adjungerad lektor
- Biträdande lektor
- Forskarassistent (meriteringsanställning)
- Adjunkt (inklusive universitetsadjunkt)
- Adjungerad adjunkt

Vissa anställningsordningar omfattade ytterligare anställningar, till exempel forskare, doktorander och amanuenser. Eftersom de bara förekommer i ett fåtal anställningsordningar, och sällan anses vara läraranställningar, har de utelämnats ur kartläggningen. Många anställningsordningar är mycket fåordiga när det gäller sådana anställningar som inte anses vara läraranställningar. När det gäller gästprofessor och adjungerade anställningar, är anställningsordningarna ofta otydliga vilket försvårar en jämförelse (se avsnittet om otydlighet i anställningsordningarna nedan). De ingår därför i underlaget. Alltså fokuserar vår analys på de anställningar för vilka vi har ett säkert underlag; professor, biträdande professor, lektor, biträdande lektor, forskarassistent och adjunkt.

Av tabellen nedan framgår hur många lärosäten som ställer absoluta krav, retroaktiva krav respektive inga krav på pedagogisk utbildning för respektive anställningskategori. Resultaten kommenteras närmare för respektive nivå i avsnitten nedan. Vi redovisar också hur många av de 33 granskade lärosätena som använder sig av respektive anställning. Biträdande professor förekommer bara i åtta anställningsordningar men har ändå tagits med.

	Professor	Biträdande professor	Lektor	Biträdade lektor	Forskar- assistent	Adjunkt
Nivå 5	2	0	2	0	0	3
Nivå 4	1	0	0	0	0	1
Nivå 3	14	5	21	4	3	18
Nivå 2	5	2	4	4	1	3
Nivå 1	11	1	6	16	13	8
Nivå 0	0	25	0	9	16	0
Antal lärosäten där anställningen förekommer	33	8	33	24	17	33

Tabell 1. Tabellen visar hur många lärosäten i undersökningen som ställde krav enligt de olika nivåerna för de olika anställningskategorierna. Uppgifterna är hämtade ur lärosätenas anställningsordningar och nivåerna motsvarar följande:

- nivå 5: för anställningen krävs högskolepedagogisk utbildning eller motsvarande,
- nivå 4: för anställningen ställs otydliga krav på högskolepedagogisk utbildning,
- nivå 3: lärosätet ställer ett retroaktivt krav på högskolepedagogisk utbildning för anställningen,
- nivå 2: högskolepedagogisk utbildning är meriterande för anställningen,
- nivå 1: högskolepedagogisk utbildning nämns inte som meriterande för anställningen,
- nivå 0: anställningen finns inte med i anställningsordningen.

Absoluta krav på högskolepedagogisk utbildning (nivå 4 och 5)

Det är mycket få lärosäten som använder sig av absoluta krav på högskolepedagogisk utbildning, det vill säga krav som inte kan förhandlas bort eller ersättas av annat än en bedömning av motsvarande meriter. Sådana krav förekommer bara för enstaka lärarkategorier och under vissa omständigheter. Den lärarkategori för vilken det oftast ställs absoluta krav är adjunkter.

I de få fall där lärosäten ställer absoluta krav, förekommer de främst i den interna befordringsgången. Sådana fall framkommer inte i sammanställningen eftersom det går att undvika kravet genom att se det som en ny anställning snarare än en befordran, men de är självklart ändå högst relevanta. Några lärosäten har absoluta krav vid befordran till professor och lektor. Ett annat mycket specifikt exempel är anställningen senior universitetsadjunkt vid Malmö högskola, som enbart kan nås genom befordran. Kanske är det lättare att ställa absoluta krav vid befordran, eftersom lärosätet då har större rådighet över sin egen personalpolitik och kan främja lärarnas fortbildning inför befordran? Göteborgs universitet, Linköpings universitet, KTH, Chalmers, Karlstads universitet, Högskolan Dalarna, Högskolan i Halmstad, Malmö högskola och Södertörns högskola använder i olika grad absoluta krav vid befordran. På de tekniska högskolorna åtföljs absoluta krav vid befodran generellt av lägre krav vid anställning (det vill säga inga retroaktiva krav), medan den motsättningen inte finns hos de andra lärosätena.

I vissa fall är det svårt att bedöma *hur* absoluta kraven är, bland annat på grund av skrivningar om undantag vid "särskilda skäl", där praxis inte förklaras av anställningsordningen. Därför har kraven för statistikens skull delats upp i två nivåer: nivå 5 - krav utan undantag och nivå 4 - krav med undantag vid särskilda skäl eller motsvarande.

Exempel på lärosäten med otydliga krav är Lunds universitet, Linköpings universitet, Högskolan i Gävle, Högskolan Väst, Malmö högskola och Södertörns högskola. De har samtliga skrivningar om undantag vid *särskilda skäl* som gör dem svåra att bedöma.

Retroaktiva krav på högskolepedagogisk utbildning (nivå 3)

Det är mycket vanligt att lärosätena ställer krav på att lärare som blivit anställda utan att de gått en behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning ska genomgå sådan inom en viss tid från anställningens början. Vanligen innebär det att läraren ska ha skaffat sig behörighetsgivande utbildning senast två men i vissa fall ett år efter anställning. I vår undersökning har vi benämnt detta "retroaktivt krav" på högskolepedagogisk utbildning.

De retroaktiva kraven uttrycks på olika sätt och är olika skarpa. I vissa anställningsordningar är det tydligt att kravet innebär att anställningen fortsätter vara tidsbegränsad och förlängs med ett år i taget om läraren inte genomgår utbildningen inom avtalad tid. Ibland anger anställningsordningen vem som är ansvarig för att den anställda genomgår utbildningen - oftast närmaste chef. Det vanligaste är dock att det inte framgår av anställningsordningen vare sig vem som ser till att den nyanställda får utbildningen eller vad som händer om den person som anställts inte genomgår utbildningen. Det framgår heller inte om det finns någon uppföljning av de retroaktiva kraven.

Sett över alla lärosäten är retroaktiva krav på högskolepedagogisk utbildning normen för biträdande professorer, lektorer och adjunkter. När det gäller professorer är bilden tudelad: vanligast är att ställa ett retroaktivt krav, men nästan lika vanligt är att högskolepedagogisk utbildning inte alls nämns som meriterande.

Är högskolepedagogisk utbildning alls meriterande? (nivå 1-2)

För de anställningar där det inte ställs någon form av krav på högskolepedagogisk utbildning har vi undersökt om det framgår av anställningsordningen att högskolepedagogisk utbildning är meriterande till anställningen. Vissa anställningsordningar lyfter särskilt fram pedagogisk utbildning som meriterande. Dessa anställningar har placerats på nivå 2 i statistiken. Att högskolepedagogisk utbildning är meriterande gäller för många anställningar (även på lektors- och professorsnivå) på exempelvis Umeå universitet, GIH, Högskolan Dalarna, Högskolan i Skövde och Mälardalens högskola.

Andra lärosäten gör högskolepedagogisk utbildning indirekt meriterande genom att ange pedagogisk skicklighet som meriterande för anställningen och lista "genomgången högskolepedagogisk utbildning" som ett av många bedömningskriterier för pedagogisk skicklighet. Det tyder på en sammanblandning mellan pedagogisk utbildning och pedagogisk skicklighet. Det förekommer också anställningsordningar där pedagogisk skicklighet anges som meriterande för anställningen men där bedömningskriterier för pedagogisk skicklighet inte finns angivna. Vi har valt att placera alla sådana anställningar på nivå 1 i statistiken.

För 160 av de 305 anställningar i anställningsordningarna som vi har sammanställt nämns inte pedagogisk skicklighet som meriterande över huvud taget. Också dessa har placerats på nivå 1 i statistiken. För alla anställningar utom professor, biträdande professor, lektor och adjunkt är detta det vanligaste. Vi ställer oss frågan varför det är så ovanligt att göra högskolepedagogisk utbildning meriterande (nivå 2), även om det inte är ett krav.

Den högskolepedagogiska utbildningen omfattning

Kartläggningen av lärosätenas krav på högskolepedagogisk utbildning tar ingen hänsyn till omfattningen av den utbildning som krävs. I relation till SUHF:s rekommendationer är det givetvis en kärnfråga.

Bara tre lärosätens anställningsordningar refererar uttryckligen till SUHF:s rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning: Högskolan i Dalarna, Högskolan i Halmstad och Lunds universitet. I arbetsgruppen har vi dock inte gjort någon kvalitativ analys av om de kriterier som ställs upp för högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk skicklighet i högre grad berör samma områden som SUHF:s rekommendationer.

En av SUHF:s rekommendationer är att utbildningen ska omfatta tio veckors heltidsstudier. Det är bara 18 av de 34 lärosätena som i anställningsordningen anger vilken omfattning som avses. Av de som specificerar omfattning, är det bara 11 lärosäten som ställer samma krav som SUHF:s rekommendation, 10 veckor/15 hp. Specifikationen av vilken utbildning som krävs kan givetvis finnas i något annat dokument, men det bidrar till otydligheten. En stor del av lärosätena verkar enbart ha fem veckors utbildning som behörighetskrav.

Enligt en av SUHF:s rekommendationer ska "en bedömning vid ett lärosäte om att målen [för en behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning] är uppfyllda för en individ skall erkännas på ett annat". I det material vi granskat framgår dock inte om motsvarandebedömningar genomförs i enlighet med SUHF:s rekommendation. Det innebär att en genomförd motsvarandebedömning kan ha mycket liten koppling till SUHF:s rekommendation. Frågan om hur väl det ömsesidiga erkännandet fungerar är avhängigt frågan om hur lärosätets egen hantering, inklusive motsvarandebedömningar, fungerar.

Sammanfattning av kraven på högskolepedagogisk utbildning

Undersökningen visar att lärosätena inte ställer entydiga krav på rekommenderad behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning för alla de grupper som *de facto* möter studenterna i en lärandesituation. Faktum är att normen i anställningsordningarna, för de flesta anställningar som åtminstone delvis är inriktade på undervisning, är att inte ställa krav på högskolepedagogisk utbildning. Arbetsgruppen menar att det är nödvändigt att inta en enhetlig inställning till krav på behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning för en vidare kategori lärare än det som Högskoleförordningen definierar som läroaranställningar.

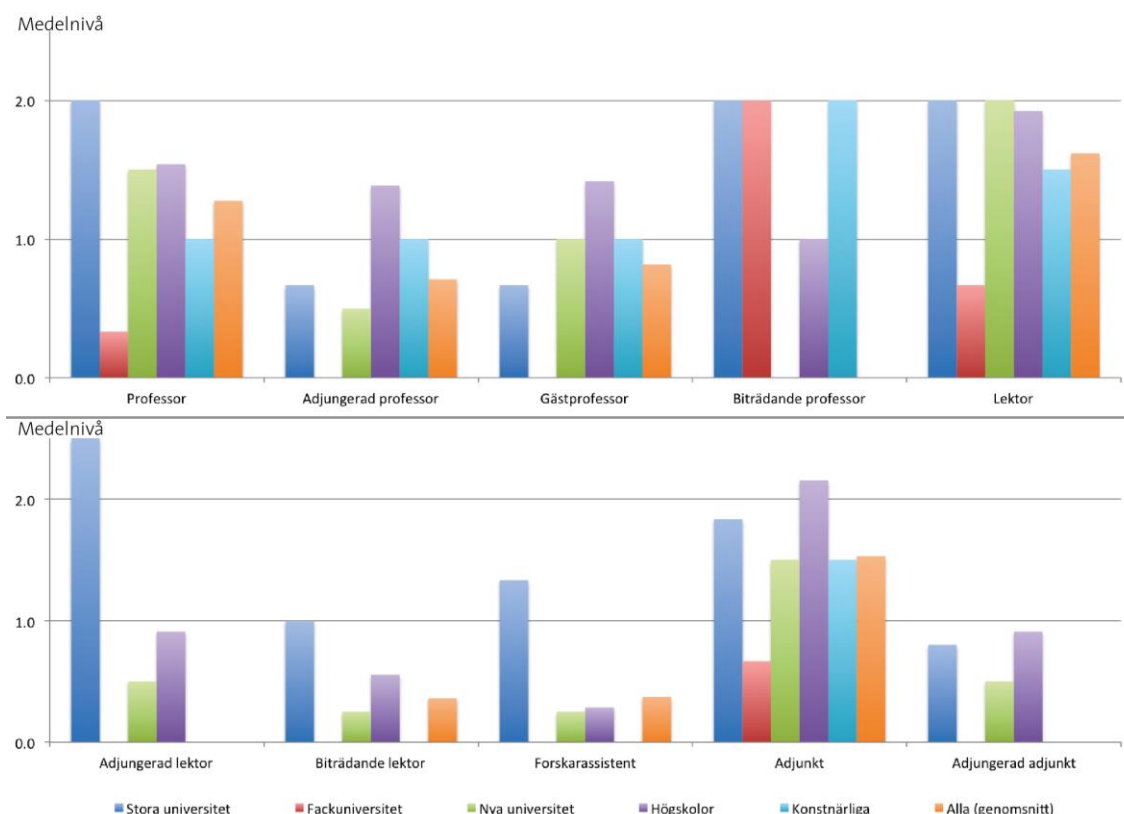
Generellt kan vi konstatera att lärosätena ställer tydligast krav på högskolepedagogisk utbildning för lektorer, där någon form av retroaktivt krav är norm. Därefter kommer kraven som ställs på professorer och därefter kraven på adjunkter. Ofta kräver lärosätena att innehavare av dessa tre anställningar, som förekommer vid alla lärosäten, ska gå en högskolepedagogisk utbildning inom de första två åren av sina anställningar. När det gäller professorer är det dock viktigt att minnas att en stor grupp lärosäten inte ställer några som helst krav på högskolepedagogisk utbildning. Därtill är den biträdande professorstjänsten, på de få lärosäten där den förekommer, starkt kopplad till retroaktiva krav (nivå 3).

För meriteringsanställningen biträdande lektor, vid de lärosäten den förekommer, är pedagogisk utbildning generellt sett inte meriterande. I undantagsfall förekommer att pedagogisk utbildning är meriterande för anställningar som är tydligt riktade mot

forskning, såsom forskarassistenter, forskare och postdoktorer. Dessa ingår också i lägre utsträckning i anställningsordningarna för lärare, vilket gör underlaget mindre tillförlitligt.

Kraven på adjungerade lärare och gästlärare är betydligt lägre enligt anställningsordningarna. Den slutsatsen går att dra trots att anställningsordningarna ofta är mycket otydliga om hur pedagogisk utbildning värderas vid tillsättande av de här anställningarna - mer om det nedan.

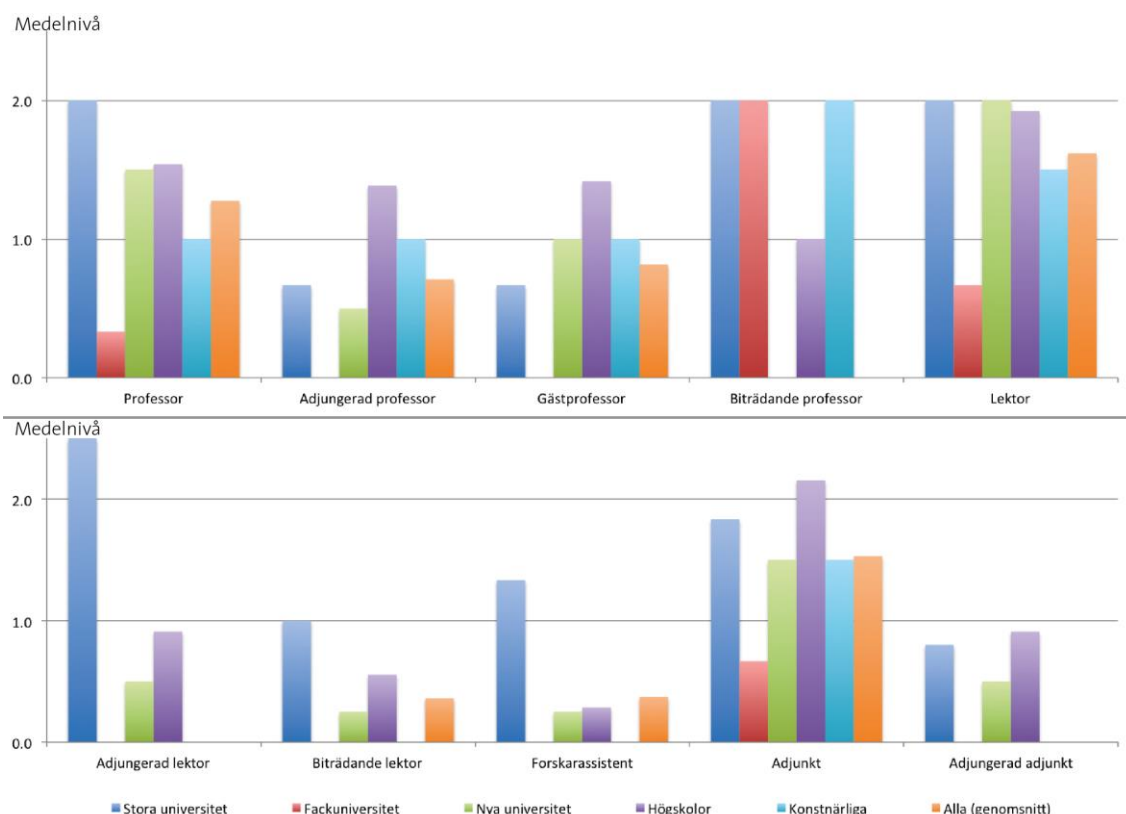
5.2 Diskussion om variationer i krav mellan lärosätena



Figur 1. Kraven på högskolepedagogisk utbildning för olika anställningar varierar mellan olika kategorier av lärosäten. Figuren visar medelvärdet för kategorin och ger därmed en fingervisning om hur högt prioriterat högskolepedagogisk utbildning är för anställningen. Nivåerna som finns närmare beskrivna i avsnitt 5.1 motsvarar följande:
nivå 5: för anställningen krävs högskolepedagogisk utbildning eller motsvarande,
nivå 4: för anställningen ställs otydliga krav på högskolepedagogisk utbildning,
nivå 3: lärosätet ställer ett retroaktivt krav på högskolepedagogisk utbildning för anställningen,
nivå 2: högskolepedagogisk utbildning är meriterande för anställningen,
nivå 1: högskolepedagogisk utbildning nämns inte som meriterande för anställningen,
nivå 0: anställningen finns inte med i anställningsordningen.

Utifrån undersökningen går det att se att även om det finns starkast samvariation av nivån på krav utifrån anställningskategori, agerar liknande lärosäten också mer likt varandra. Utifrån den kategorisering av lärosäten som används av Universitetskanslersämbetet (2014), kan vi bland annat dra följande slutsatser:

- De traditionella lärosätena har generellt högst krav på pedagogisk utbildning för fasta anställningar, men betydligt lägre för adjungerade lärare och gästlärare. Högskolor har i större utsträckning lägre men mer harmoniserade (lika) krav för olika lärarkategorier.
- Fackuniversitet ställer generellt sett lägre krav på pedagogisk utbildning än andra kategorier av lärosäten men använder i högre grad absoluta krav vid befordran. De har alltså en annan strategi för pedagogisk meritering som i högre grad verkar bygga på intern befordran. Eftersom alla inte söker befordran och tiden till befordran kan vara lång, har det avvikande strategin förmodligen effekter på andelen utbildade lärare.



Figur 2. Figuren ger en fingervisning om hur starka krav olika kategorier av lärosäten ställer på högskolepedagogisk utbildning för olika anställningar. Figuren visar medelvärdet inom kategorin för respektive anställning. Nivåerna som finns närmare beskrivna i avsnitt 5.1 motsvarar följande:

- nivå 5: för anställningen krävs högskolepedagogisk utbildning eller motsvarande,
- nivå 4: för anställningen ställs otydliga krav på högskolepedagogisk utbildning,
- nivå 3: lärosätet ställer ett retroaktivt krav på högskolepedagogisk utbildning för anställningen,
- nivå 2: högskolepedagogisk utbildning är meriterande för anställningen,
- nivå 1: högskolepedagogisk utbildning nämns inte som meriterande för anställningen,
- nivå 0: anställningen finns inte med i anställningsordningen.

Otydlighet i anställningsordningarna

Det är ofta svårt att i anställningsordningarna utläsa exakt hur kraven på pedagogisk utbildning hanteras på lärosätet. Till exempel är det vanligt att det står i anställningsordningen att det för alla läraranställningar finns vissa krav på pedagogisk utbildning, men sedan framgår det inte tydligt vilka anställningar som räknas som läraranställningar. Begreppen "undervisande personal" och "lärare" blandas ofta och skapar otydlighet. På flera lärosäten är begreppet lärare mycket smalare än begreppet undervisande personal (om det alls är tydligt definierat). Det förekommer också att man inte tydligt skriver ut vilka behörighetskrav som gäller för gästlärare och adjungerade lärare. Här följer några exempel på hur otydligheten uppkommer i dessa fall:

Exempel 1

Anställningsordningen beskriver först behörighetskrav **och** bedömningsgrunder för till exempel professorer, för att senare i dokumentet skriva att för t ex adjungerad professor gäller "samma behörighetskrav som för professor där det är tillämpligt" eller en liknande formulering. Genom att endast säga att behörighetskraven är desamma, blir det oklart vilka bedömningsgrunder som gäller.

Exempel 2

Anställningsordningen uttrycker först att alla lärare ska ha genomgått högskolepedagogisk utbildning och inkluderar gäst- och adjungerade lärare i sin definition. Därefter anges för flera ordinarie läraranställningar att genomgången högskolepedagogisk utbildning ses som en förutsättning för att pedagogisk skicklighet (som är behörighetskrav) ska anses föreligga. Därefter står att för adjungerade lärare gäller samma behörighetskrav som för ordinarie anställning, med undantag för pedagogisk skicklighet. På så sätt blir anställningsordningen själv motsägande och det går inte att avgöra hur praxis ser ut.

Exempel 3

När det gäller gästprofessor är det vanligt att hänvisa till högskolelagen 3 kap § 3: "En professor får anställas för en bestämd tid, om det är fråga om (...) anställning som gästlärare av en person som uppfyller behörighetskraven för professor (gästprofessor)." Frågan blir här om det går att sätta likhetstecken mellan det lagen säger om behörighetskraven för professor och lärosätets praxis (till exempel att högskolepedagogisk utbildning är ett behörighetskrav). Ett liknande problem uppstår på grund av den förekommande formuleringen "anses vara professorskompetent" eller "bedöms ha professorsbehörighet". Är det samma sak som att den sökande uppfyller behörighetskraven i anställningsordningen, eller åsyftas något annat som i sådana fall inte är tydligt definierat?

Arbetsgruppen anser att det är viktigt att det på ett tydligt sätt framgår av anställningsordningarna vilka behörighetskrav som gäller för olika anställningar. Särskilt viktigt är det att det framgår vilka anställningar lärosätet ser som läraranställningar, eftersom SUHF:s rekommendation lyder "Med behörighet avses behörighet för anställning som lärare i högskolan."

Vet lärosätena vad de kräver?

I arbetet har arbetsgruppen använt svar från enkäter som SFS och SUHF tidigare genomfört för att ställa frågor om lärosätenas arbete med högskolepedagogisk utbildning. Svaren har jämförts med vår kartläggning av anställningsordningar.

Det är tydligt att åtminstone tio lärosäten som i enkäter svarat att de ställer krav på högskolepedagogisk utbildning för all undervisande personal eller alla lärare med tillsvidareanställning inte har bestämmelser i anställningsordningarna som speglar det - även om vi som "krav" godkänner också otydliga retroaktiva krav. Ännu fler lärosäten som i enkätsvar uppger att de följer SUHF:s rekommendationer om behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning på hela lärosätet gör med stor tydlighet inte det enligt sina anställningsordningar. Det kan bero på att vissa läraranställningar är undantagna från krav på utbildning, eller att omfattningen av utbildningen är så liten att de omöjligen kan uppnå de mål som rekommendationen sätter upp.

Dessa motsägelsefulla resultat kan bero på flera saker. En möjlighet är att vi i vår sammanställning har tolkat anställningsordningen fel på grund av stor otydlighet. En annan möjlighet är att det finns bestämmelser utöver anställningsordningen som anger vilka behörighetskrav och bedömningsgrunder som gäller för anställningar. Båda alternativen är möjliga delförklaringar.

En tredje förklaring skulle kunna vara att de som svarade på frågorna om lärosätets krav på högskolepedagogisk utbildning inte hade tillräcklig kännedom om vilka krav högskolan ställer enligt anställningsordningen. Frågan är då om det är för att anställningsordningen är otydlig (vilket uppenbart är fallet ibland) och att den svarande trott att kraven var skarpare än de egentligen var, eller att svaret reflekterar att lärosätet har en annan praxis än vad som står i anställningsordningen. I så fall skulle det innebära att anställningsordningen inte alltid följs, och att det är mycket överskådligt hur lärosätet egentligen bedömer sökandes meriter.

Motsvarandebedömning

I 22 av de granskade SUHF-lärosätenas anställningsordningar framgår det att en sökande till en anställning som tror sig ha meriter som motsvarar den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen, ska kunna få dessa meriter bedömda som motsvarande. Däremot är det bara ett fåtal anställningsordningar som pekar ut vem som är ansvarig för motsvarandebedömningen, hur den går till, vilken kompetens personen eller gruppen ska ha och vad bedömningen görs gentemot. Eftersom anställningsordningarnas krav på högskolepedagogisk utbildning varierar med mellan 6 och 16 högskolepoäng är det otydligt hur variationen hanteras i motsvarandebedömningen.

5.3 Anställningsordningarnas behandling av pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter

Vid sidan av de högskolepedagogiska utbildningarna finns den större och relaterade diskussionen om betydelsen av pedagogisk skicklighet i den akademiska lärarkarriären. Ofta ses (något missvisande) formell högskolepedagogisk utbildning som en del av den pedagogiska skickligheten. Att förstå hur såväl högskolepedagogisk utbildning som pedagogisk skicklighet hanteras i meriteringssystemen är av stor betydelse för den strävan som går i linje med syftet med SUHF:s rekommendation. Det vill säga att stärka det akademiska lärarskapet i högskolan.

I rapporten "Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet" av Ryegård m fl.(2010) finns en grundlig genomgång av historia, utveckling och accepterad praxis när det gäller hur pedagogisk skicklighet hanteras i anställningsprocesser som ligger till grund för resonemanget i det här kapitlet.

En vanlig systematik för att undersöka hur väl pedagogiska meriter används i ett lärosätes system av akademiska anställningar är att undersöka hur väl meriterna beskrivs, dokumenteras, bedöms och belönas. Vi har därför haft som ambition att närmare granska vad lärosätenas anställningsordningar uttrycker om lärosätets processer på dessa punkter. Eftersom belöningssteget i det här fallet rör olika grad av meritering till en stor flora av anställningar, har fokus legat på de tre tidigare stegen.

Ryegård m fl. framhåller också att för att kunna göra en bedömning av en lärares pedagogiska skicklighet krävs:

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.

Det utgör en utgångspunkt för översynen.

Definition av pedagogisk skicklighet

Även här begränsas det undersökta materialet till anställningsordningarna och till de dokument som anställningsordningarna direkt refererar till. Det innebär att det kan finnas definitioner av pedagogisk skicklighet som inte är knutna till anställningsordningarna. Skälet till denna begränsning är återigen resurser, och arbetsgruppens åsikt att processer som är så centrala för en anställning som bedömningen av pedagogisk skicklighet bör framgå av anställningsordningen.

I anställningsordningarna finns det sällan någon text som syftar till att vara en definition av pedagogisk skicklighet. Chalmers Tekniska högskola och Högskolan i Halmstad utgör tydliga undantag. Deras definitioner förenas av att de avser pedagogisk skicklighet genom hela lärarkarriären och är tydligt presenterade i anställningsordningarna. Andra lärosäten, till exempel Uppsala universitet och Umeå universitet, har enklare "definitioner" som utgår från vilka perspektiv på pedagogisk skicklighet som ska vara relevant för bedömningen av pedagogisk skicklighet. Definitionerna finns i bilaga 3.

Runt hälften av anställningsordningarna listar bedömningskriterier för pedagogisk skicklighet. Ofta är bedömningskriterierna specifika för respektive anställning (till exempel mer omfattande för professor än för lektor). Karaktäristiskt för sådana bedömningskriterier är att de ofta bara finns för de anställningar som enligt högskoleförordningen kräver pedagogisk skicklighet (lektor och professor), och endast i vissa fall för adjunkt och andra anställningar. Framför allt meriteringsanställningar saknar explicita anvisningar för hur pedagogisk skicklighet ska bedömas. Att kriterierna skiljer sig åt mellan olika anställningar gör att det är svårt att få en tydlig och enhetlig bild av vad som på ett visst lärosäte avses med pedagogisk skicklighet. Det är vanligt att högskolepedagogisk utbildning ses som en bedömningsgrund eller i undantagsfall krav för att pedagogisk skicklighet ska anses föreligga, trots att utbildning inte är att jämföra med en kompetens.

På vissa lärosäten är kriterierna omfattande och syftar till att spegla lärarens hela pedagogiska skicklighet. På andra lärosäten ligger dock tyngdpunkten på undervisningsskicklighet, och handlar mer om lärarens agerande i en på förhand bestämd situation. Det vanligaste kriteriet är att den pedagogiska skickligheten ska vara visad inom högskolans olika nivåer, följt av ett kriterium om att förhålla sig

reflekterande och utvecklande till sin egen undervisningspraktik. Generellt är många anställningsordningar otydliga om vad som definierar pedagogisk skicklighet, och vilka kriterier man har för att bedöma sådan skicklighet. Att pedagogisk skicklighet anses föreligga när kriterierna är uppfyllda är dock relativt vanligt. Det kan förstås antingen som ett sätt för lärosätena att kringgå utmaningen att definiera begreppet, alternativt som en bristande förmåga att bedöma pedagogisk skicklighet.

Ett fåtal lärosäten, till exempel Karlstad universitet, kompletterar sina bedömningskriterier med en text om vilken grad av pedagogisk skicklighet som krävs för behörighet, ofta kallat "behörighetskrav". Det uttrycker en ambition i linje med vad Ryegård et al. (s. 13) skriver om vikten av att "beskriva ett tröskelvärde (lägsta nivå) och en progression inom den pedagogiska skickligheten". Trots det har de flesta lärosätena inga tydligare behörighetskrav än "visad pedagogisk skicklighet". Detta är ibland ett av flera behörighetskrav som förtydligar innebörden av pedagogisk skicklighet, vilket kan uppfattas som oklart.

I SFS enkät (SFS 2015 s. 10) uppgav hälften av de svarande lärosätena att de hade en definition av pedagogisk skicklighet. Det framgår däremot inte om det är en särskild definition utanför anställningsordningen, eller om de svarande upplevde att till exempel bedömningskriterierna i sig kunde ses som en definition. Det är möjligt att lärosätena har definitioner av pedagogisk skicklighet utanför anställningsordningarna, till exempel i särskilda styrdokument för pedagogiska karriärvägar. Hur de förhåller sig till bedömning av pedagogisk skicklighet i ordinarie anställningsärenden är i sådana fall oklart.

En tendens i de bedömningskriterier eller behörighetskrav som finns i många anställningsordningar är att de är mer praktiskt orienterade och sällan reflekterar den bredd som rekommendationerna om mål för den behörighetsgivande utbildningen ger uttryck för. Det är märkligt, eftersom omfattningen av en grundläggande högskolepedagogisk kurs inte rimligen kan vara bredare än hela lärosätets syn på pedagogisk skicklighet. Vi har dock inte gjort någon fullständig jämförelse mellan olika lärosätens olika definitioner och bedömningsgrunder.

Dokumentation av pedagogisk skicklighet

Ryegård m fl. (s. 14) diskuterar också användandet av olika former av provföreläsning. Utifrån ett resonemang om behovet av att inte enbart belysa undervisningsskicklighet utan hela den pedagogiska skickligheten kommer de till följande slutsats: "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."

Bara en mindre andel av lärosätena (ca en fjärdedel) kräver att de pedagogiska meriterna ska visas i en pedagogisk portfölj. Vi har inte gjort någon granskning av de olika mallar för pedagogisk portfölj som de flesta anställningsordningar refererar till. En översiktlig läsning visar emellertid att innebörden av "pedagogisk portfölj" skiljer sig åt mellan lärosäten.

Ibland förtydligas syftet med den pedagogiska portföljen, här exemplifierat med en formulering från anställningsordningen vid Örebro universitet: "Den pedagogiska meritportföljen ska innehålla redogörelser för vad man har gjort och gör som lärare, varför man gör som man gör, vad det har lett till för resultat, samt hur man utvecklat sitt arbete som lärare. Redogörelsen av varför man gör som man gör i lärargärningen blir en redogörelse för den pedagogiska grundsyn som man omfattar."

Ytterligare några lärosäten rör sig med något mindre tydligt formulerade krav på dokumentationen av pedagogiska meriter. Vanliga formuleringar är att "Den pedagogiska skickligheten ska vara väl dokumenterad på ett sådant sätt att även kvaliteten kan bedömas." eller helt enkelt "Den pedagogiska skickligheten ska vara väl dokumenterad". Några lärosäten har i SFS enkät uppgett att de bara använder pedagogisk meritportfölj inom särskilda pedagogiska karriärstegar, vilket innebär att de inte används för alla läraranställningar.

Sammanfattningsvis skiljer sig kraven på dokumentation av pedagogiska meriter åt mellan lärosäten och mellan anställningar på samma lärosäte, vilket rimligtvis försvårar för den som söker anställningar på flera lärosäten. Systemet med lägre krav på dokumentation för anställningar tidigt i karriären främjar troligen inte att blivande universitetslärare tidigt börjar dokumentera sina pedagogiska meriter.

Bedöma pedagogisk skicklighet

Frågan om vem som är kompetent att bedöma pedagogisk skicklighet är långt ifrån avgjord, vilket på ett tydligt sätt syns i anställningsordningarna. Ryegård m fl. konstaterar att det behövs särskild kompetens för att kunna bedöma pedagogisk skicklighet, och att det ofta är problematiskt att låta de ämnessakkunniga bedöma även den pedagogiska skickligheten om personen inte har den specifika kompetens och systemkunskap som det uppdraget kräver. I Riis studie konstateras att de sakkunniga inte ägnar samma omsorg åt de pedagogiska meriterna som åt de vetenskapliga meriterna. Hon skriver vidare:

Pedagogiska meriter som handlar om reflektion över pedagogiska frågor ges sällan något större utrymme i sakkunnigutlåtandena och har heller inte på något positivt mätbart sätt påverkat utgången av befordringsärendena. Detta är bekymmersamt (Riis, 2012, s 27).

Endast ett lärosäte - Chalmers Tekniska Högskola - har ett krav på pedagogisk sakkunniggranskning för de flesta av sina läraranställningar. En knapp tredjedel av lärosätenas anställningsordningar nämner att det finns en möjlighet att utse en särskild pedagogiskt sakkunnig. På några lärosäten är möjligheten till en pedagogisk sakkunnig rätt skarpt formulerad, till exempel Högskolan i Halmstad: "Minst en av de sakkunniga bör vara särskilt skickad att pröva den pedagogiska skickligheten".

Gemensamt för de lärosäten där det är möjligt att använda en särskild pedagogisk sakkunnig, är att den pedagogiskt sakkunniga personen ofta är ensam, medan de ämnessakkunniga ofta är minst två. Det skulle kunna vara en konsekvens av en nu borttagen reglering i högskoleförordningen som föreskrev att det skulle vara minst två ämnessakkunniga till de i förordningen reglerade anställningarna, vilket ledde till att en pedagogiskt sakkunnig blev en tredje person. Idag, när regleringen är borta, kan det vara av värde att granska vilka konsekvenser det får för bedömningsprocessen. Det kan framstå som att den pedagogiska skickligheten är mindre betydelsefull.

Resterande lärosäten - drygt två tredjedelar - nämner inte att det finns en möjlighet att utse en pedagogiskt sakkunnig. Ett fåtal i denna grupp har någon typ av formulering som antyder att de sakkunnigas förmåga att bedöma pedagogisk kompetens beaktas, till exempel: "Valet av sakkunniga ska ske utifrån behörighetskraven och viktningen av vetenskaplig och pedagogisk skicklighet." eller "Vid utseende av sakkunniga ska högskolan försäkra sig om att det inom sakkunniggruppen finns kompetens att bedöma den pedagogiska skickligheten." Ett sådant förfarande ger dock rimligtvis inte samma tyngd åt den pedagogiska sakkunnigbedömningen.

Några lärosäten har bedömningsförfaranden där de sökande till en anställning först granskas utifrån sina vetenskapliga meriter av ämnessakkunniga, och först därefter görs en granskning av tätgruppens pedagogiska meriter. Andra lärosäten beskriver att formerna för granskning av de pedagogiska meriterna kan variera i relation till anställningsprofilen, oftast utifrån den ansvariga nämndens bedömning. Inget lärosätes anställningsordning skriver något om vilken pedagogisk bedömarkompetens som ska finnas i nämnden och vilket ansvar nämnden har för bedömningen av den pedagogiska skickligheten.

Det bör påpekas att de lärosäten som anger att det finns möjlighet att använda särskilt pedagogiska sakkunniga ofta syftar på de anställningar där pedagogisk skicklighet är ett behörighetskrav enligt högskoleförordningen. Få tillämpar pedagogisk sakkunniggranskning för anställningar av till exempel adjunkter, som ofta har ett stort ansvar för undervisningen. Det måste dock ses i relation till att många lärosäten inte alls har någon sakkunniggranskning eller motsvarande av adjunkter.

Flera av de bedömningsmetoder som beskrivs i anställningsordningarna visar att det finns ett behov av att utveckla processerna för hur lärosäten bedömer pedagogisk skicklighet. Det föreligger också ett behov av att diskutera dessa processer i förhållande till högskoleförordningens bestämmelser om att vetenskaplig och pedagogisk skicklighet ska bedömas med lika omsorg. Många anställningsordningar visar också att lärosäten fortfarande lägger resurser på att anordna till exempel provföreläsningar, fast det inte harmoniserar med den egna definitionen av eller kriterierna för pedagogisk skicklighet.

6. Hur drivs den pedagogiska utvecklingen vidare?

Som arbetsgruppen har visat, har högskolans arbete med pedagogisk utveckling gett ett visst resultat. SUHF:s rekommendation har bidragit till utvecklingen, även om den ännu inte efterföljs på alla lärosäten och för alla lärarkategorier. Vi har också visat att mycket återstår att göra innan ett genomtänkt och systematiskt pedagogiskt utvecklingsarbete bedrivs i alla utbildningar.

Men trots framstegen som innebär att en betydande andel lärare nu får åtminstone grundläggande utbildning, ska vi vara nöjda? Nu när de flesta lärosäten åtminstone har som mål, om inte som krav, att alla lärare ska ha en grundläggande pedagogisk utbildning, är det arbetsgruppens uppfattning att vi inte bör slå oss till ro. Istället behöver ambitionsnivån höjas. Inte minst är det viktigt att definiera lärarkategorierna vidare än de som definieras i HF. Studenterna möter i undervisningssituationen en lång rad lärare som har vitt skilda anställningsformer.

Arbetsgruppen menar att frågan om pedagogisk utveckling måste vara en kvalitetsfråga och ett återkommande, uthålligt utvecklingstema för alla lärosäten. I en högskola med stor konkurrens om såväl resurser som inriktningen på verksamheten, kommer det att vara ytterst svårt att nå en situation där alla system samverkar för att "lösa" frågan om undervisningskvaliteten. Därför behöver kvalitetsarbetet vara kontinuerligt och inriktat på att skapa systematik och samspel mellan olika system, till exempel pedagogisk utbildning, möjlighet till kompetensutveckling och karriärsystem. Då behövs en fortsatt ökad och kritisk medvetenhet om akademins egna brister och styrkor, inte minst när det gäller förmågan att stödja studenters lärande.

6.1 Utvecklingen i en internationell kontext

Sett i ett internationellt perspektiv tycks medvetenheten om vikten av att arbeta strategiskt och långsiktigt med frågor som rör kvalitetsutveckling i den högre utbildningen ha ökat. Bland annat i Storbritannien har livliga policydiskussioner förts kring kvalitet och kvalitetssäkring i högre utbildning. Som ett inspel i denna diskussion skrev professor Graham Gibbs, på uppdrag av Higher Education Academy, rapporten *Dimensions of Quality*, som adresserar och problematiserar frågan om vilka aspekter som enligt forskning faktiskt påverkar kvaliteten i högskolestudenters lärande (HEA, 2010). Rapporten, som slår håll på en del kraftfulla myter om kvalitetsindikatorers betydelser i den högre utbildningen, har bidragit till att ge nytt bränsle åt diskussionen som nu i större utsträckning än tidigare är inriktad på hur lärosätenas kvalitetsutvecklande processer kan utvecklas. Ett intensivt arbete med att formulera långsiktigt hållbara strategier för kvalitetsutveckling i den högre utbildningen pågår inom flera organisationer, bland annat vid Staff and Educational Development Association (SEDA) i Storbritannien och Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA) i Australien. På europeisk nivå har EU-kommissionen presenterat en rapport: *Modernisation of Higher Education* (European Commission, 2013) som utövar starkt inflytande på policydiskussionen om kvalitetsutvecklingsfrågor i den högre utbildningen. Utveckling sker också globalt inom ramen för International Consortium for Educational Development (ICED) som systematiskt arbetar för att främja utveckling och spridning av kunskap genererade i högskolepedagogiska utvecklings- och forskningsprojekt runtom i världen.

Också inom flera internationella universitetsnätverk, som Universitas 21, LERU (League of European Research Universities) och NETL (Network for Enhancing Teaching and Learning in research-intensive universities) pågår olika aktiviteter med syfte att lyfta fram och belöna goda pedagogiska insatser samt för att skapa både ökad tydlighet och prestige kring ledning av pedagogisk verksamhet. Denna internationella utveckling kommer sannolikt att ha stor betydelse för den fortsatta utvecklingen av ett svenskt system för kvalitetsutvärdering där det, i likhet med de diskussioner som förts i Storbritannien, kommer att behövas långsiktiga strategier för att understödja utveckling av kvalitetsutvecklande processer i den högre utbildningen. Även om det under ganska lång tid bedrivits högskolepedagogisk utveckling vid svenska lärosäten framstår detta arbete alltså i ett internationellt perspektiv som tämligen fragmenterat och småskaligt, och det finns all anledning att understryka betydelsen av att utveckla mer strategiska och långsiktiga högskolepedagogiska utvecklings- och forskningsprojekt för att stärka det akademiska lärarskapet i högskolan såväl individuellt och kollegialt som institutionellt.

Utvecklingen av de nya rekommendationerna för högskolepedagogisk utbildning syftar till att stödja lärosätena i deras kontinuerliga arbete med att skapa goda förutsättningar för pedagogisk utveckling. Denna ambition sammanfaller med en betydligt bredare internationell diskussion kring kompetensutveckling för högskolelärare. Nya krav på att framgångsrikt utföra högskolans utbildningsuppdrag, kvalitetskrav och kvalitetssäkring av den högre utbildningen, har bland annat utmynnat i det europeiska ramverket för kvalitetssäkring i högre utbildning ESG (ESG, 2015). Utöver att betona betydelsen av att den högre utbildningen organiserar för ett studentcentrerat lärande, understryker ESG även att lärosäten, som en del av sitt kontinuerliga kvalitetsarbete ska uppmuntra

... the professional development of teaching staff; encourages scholarly activity to strengthen the link between education and research; encourages innovation in teaching methods and the use of new technologies (ESG, 2015, s. 13).

6.2 Stärk pedagogiken i hela den akademiska karriären

När det rör frågan om kompetensutveckling för lärare i högskolan är det nödvändigt att lärosätena även framöver arbetar systematiskt med att skapa goda förutsättningar för pedagogisk fortbildning och utveckling. Lärare i högskolan behöver ges förutsättningar att inom ramen för sin anställning förkovra sig och utveckla det egna pedagogiska förhållningssättet så att goda exempel kan få en bredare spridning och komma andra högskolelärare till del. Idén om det akademiska lärarskapet är en central utgångspunkt för lärosätenas arbete att skapa en hållbar infrastruktur för kontinuerlig kompetensutveckling, som går utöver den grund som anges av SUHF:s rekommendationer för högskolepedagogisk utbildning. Det handlar å ena sidan om det individuella lärarskapet som inbegriper ett systematiskt utforskande av den egna pedagogiska praktiken utifrån de förutsättningar som gäller för det aktuella ämnet. Det handlar också om att stärka kollegial samverkan genom att läraranställda ges möjligheter till reflektion samt kreativ och kritisk diskussion med kolleger. Målet är att upptäcka, utveckla och utnyttja det egna ämnets pedagogiska potential i dialog med studenter i olika undervisnings-sammanhang. En viktig förutsättning för att stärka ett sådant akademiskt lärarskap är att institutioner, och mer generellt lärosäten, medvetet skapar gynnsamma förutsättningar för pedagogiskt ledarskap. Ett sådant behövs för en strategisk och långsiktig högskolepedagogisk utveckling där man tar fasta på de processer i utbildning som faktiskt påverkar kvaliteten i studenters lärande. I och med principen om lärosätenas relativa autonomi och den ökade graden av målstyrning från staten när det gäller den akademiska verksamheten, har lärosätenas eget ansvar för frågor om kompetensförsörjning och pedagogisk utveckling förstärkts. Det nya kvalitetssäkringssystemet som specifikt kommer att granska bland annat dessa två frågor kommer att sätta ansvaret för detta än mer i fokus. Metoder för hur lärosätena bättre internt och i samverkan kan ta det ansvaret har diskuterats ovan. Då återstår frågan: vilket ansvar finns på nationell nivå för att möjliggöra att lärosätena uppfyller sina uppgifter?

En av de viktigaste aspekterna utgår från att pedagogisk utveckling och högskolepedagogisk kursverksamhet är akademisk verksamhet i behov av en vetenskaplig grund. Det innebär att de som arbetar med frågor om pedagogisk utbildning och utveckling behöver få möjlighet att forska för sin kompetensutveckling. I sin tur innebär det att det måste finnas livaktiga forskningsmiljöer för högskolepedagogik och didaktik i hela landet. Samtidigt är utbildningsvetenskap, och inte minst högskolepedagogik och didaktik för högskolan, ett forskningsområde med små resurser. Vikten av en forskningsanknytning har också uppmärksammats i kontexten av skolans och gymnasiets utmaningar där även lärarutbildningarnas behov av en stärkt vetenskaplig grund har uppmärksammats. Konkurrensen om medel ökar, och det är uppenbart att varje lärosäte omöjligen kan ha en egen högskolepedagogisk forskningsmiljö. Här borde de större lärosätena kunna fungera som noder för utvecklingen.

Här krävs samverkan och nationellt ansvar. Det bör vara statens ansvar att se till att det finns tillräckliga forskningsmedel för att kunna tillgodose såväl skolans som högskolans behov av forskning om sin egen verksamhet. Samtidigt har lärosätena ett gemensamt ansvar att prioritera dessa områden i användningen av sina basanslag, och att hitta ett sätt att kompetensförsörja all landets högskoleutbildning med forskningsmedel. Det kan ske genom strategiska samarbeten där vissa lärosäten som har eller enligt

överenskommelse bygger upp starka miljöer för högskolepedagogisk forskning delar dem med andra. En sådan överenskommelse om fördelat ansvar borde sektorn själv kunna nå, men den skulle också kunna stödjas från politiskt håll. På nationell nivå behöver det skapas gemensamma plattformar och samarbeten.

För att stärka och uppmärksamma den pedagogiska utvecklingen på landets högskolor, behöver utvecklingen gå att följa nationellt. Idag finns en stor brist på relevant information om hur lärosätena arbetar med pedagogisk utveckling, och även om den finns, redovisas den ofta inte nationellt. Bristen på indikatorer som anknyter till pedagogisk utveckling gör att frågan hamnar i skymundan såväl politiskt som ur ett ledningsperspektiv. Det behövs därför nationella initiativ för ökad kunskap om pedagogisk utveckling i högskolan.

7 Arbetsgruppens förslag

Nedan listas några förslag på åtgärder som arbetsgruppen anser angelägna för att föra utvecklingen framåt. Förslagen har olika tyngd och komplexitet. Det är inte arbetsgruppens mening att rangordna dem inbördes.

- **Högskolepedagogisk utbildning bör anordnas så att den uppfyller SUHF:s rekommendationer.** Av rapporten framgår att detta långt ifrån är fallet. Ett sådant ställningstagande bör få flera konsekvenser som framför allt berör den högskolepedagogiska utbildningens forskningsanknytning. De högskolepedagogiska enheterna bör vara organiserade och finansierade så att de kan bedriva forskning. Anställningarna som pedagogiska utvecklare bör innefatta både forskning och undervisning.
- **Starta nationell samverkan kring karriärfrågor från ett pedagogiskt perspektiv.** Arbetsgruppen kan skapas inom SUHF eller genom andra typer av samarbeten. Vid en läsning av anställningsordningarna är den ojämna nivån och tecken på otillräckligt fokus på pedagogisk skicklighet tydlig. Skillnaderna skapar otydlighet och gör en akademisk karriär med tonvikt på pedagogiska meriter mindre attraktiv. Frågan är hur akademiker kan förena forskning och undervisning på ett sätt som medger en karriär inom båda områdena. Även situationen för adjunkter och andra anställda med stort fokus på undervisning behöver belysas. Bristen på tydliga definitioner och vedertagna sätt att uttrycka pedagogisk skicklighet i anställningsordningar är påtaglig och är ett stort hinder för att uppvärdera pedagogisk skicklighet. Vi bedömer att potentialen för utveckling är stor.
- **Undersök hur de retroaktiva kraven på pedagogisk utbildning följs upp och hur motsvarandebedömningar utförs.** Den här rapporten har visat på riskerna med retroaktiva krav på utbildning, och att det är mycket svårt att avgöra i vilken grad dessa följs. En uppföljning av hur kraven uppfylls bör redovisas internt och externt. Arbetsgruppen föreslår även att lärosätena bör samverka kring hur motsvarandebedömning ska gå till, och komma överens om att den ska göras av för bedömningen kompetenta personer.
- **Bygg en nationell infrastruktur för bedömarkompetens.** Bristen på kompetenta bedömare av pedagogisk skicklighet är, trots en ökad medvetenhet

och samarbeten om bedömarutbildning, på många lärosäten ett hinder för utvecklingen. För att alla lärosäten ska kunna använda vedertagna metoder för bedömning (till exempel pedagogiskt sakkunniga) i alla ärenden måste infrastrukturen stärkas genom utbildningar och samarbeten. Att synliggöra personer som har sådan kompetens vore en bra början.

- **Lärosätena bör få ett uppdrag att redovisa sitt arbete med pedagogisk utveckling.** Bristen på information om lärosätenas arbete med pedagogisk utveckling av utbildning, undervisning och lärandemiljöer är påtaglig i högskolesektorn. Den senaste nationella sammanställningen gjordes av Högskoleverket 2006. För att lärosäten, politiker, myndigheter och andra ska kunna agera behövs god, sammanställd information. Lärosätena kommer att göra en sådan redovisning som en del i det kvalitetssystem som nu utvecklas av UKÄ (självvärderingen). UKÄ bör sammanställa det som framkommer om pedagogisk utveckling.
- **Staten och lärosätena bör ta ett ökat ansvar för finansiering av forskning som ligger till grund för universitets och högskolors högskolepedagogiska verksamhet.** Staten bör ge forskningsråden i uppdrag att ta hänsyn till utvecklingen av lärosätenas högskolepedagogiska utvecklingsverksamhet i sina utlysningar. SUHF bör i en gemensam plattform, eventuellt med regeringen som samtalspartner, lyfta ansvaret för högskolepedagogiska forskningsmiljöer och initiera avtal om samarbete för forskning och kompetensutveckling. Lärosäten med starka utbildningsvetenskapliga forskningsmiljöer av relevans för högre utbildning bör kunna ta ett särskilt ansvar.

8. Referenser

Ahlström, K-G. (red.) (1968). *Universitetspedagogik*. Samlingsvolym utarbetad inom ramen för Universitetspedagogiska utredningen (UPU:s) verksamhet. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.

Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered – priorities of the professoriate*. New York: Jossey Bass.

Domar, T (1999) *Undervisningscentrum vid Umeå universitet – ett långvarigt pedagogiskt utvecklingsprojekt*. Umeå: Umeå universitet, Universitetspedagogiskt centrum.

ESG (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Brussels, Belgium.

ESG (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Brussels, Belgium.

European Commission (2013) *High Level Group on the Modernisation of Higher Education*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Franke, S & Nitzler, R (2008) *Att kvalitetssäkra högre utbildning – en utvecklande resa från Umeå till Bologna*. Lund: Studentlitteratur.

- Friberg, T. (2015). *Universitetslärare i förändring. En antropologisk studie av profession, utbildning och makt*. Riga: Universus Academic Press.
- Gibbs, G. (2010). *Dimensions of quality*. Higher Education Academy. [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/dimensions_of_quality.pdf]
- Geschwind, L & Forsberg, E (2015). *Forskning om högre utbildning – Aktörer, miljöer och teman*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Grundemark, A., Carlsson, J., Wall, O., Lindahl, S. & Åberg, T. (2015) *Krav och formuleringar på högskolepedagogisk utbildning. En kartläggning av hur det ser ut i anställningsordningarna vid olika lärosäten*. Umeå: Umeå universitet, Personalvetarprogrammet.
- Husén, T. (1959). *Att undervisa studenter*. Stockholm: Almqvist & Wiksell/Gebers förlag AB.
- Högskoleverket (2006) *Lärosätenas arbete med pedagogisk utveckling*. Stockholm: Högskoleverket, Rapport 2006:54 R.
- Lindberg-Sand, Å. Sonesson, A. (2008). Compulsory higher education teacher training in Sweden; Development of a national standards framework based in the scholarship of teaching and learning. *Tertiary Education and Management, TEAM*, 14(2), 123-139.
- Lindberg-Sand, Å. (2008) *Läranderesultat som utgångspunkt för högskolans kurs- och utbildningsplaner*. Lund: Lunds universitet, Centre for Educational Development. ISBN: 978-91-633-2437-6
- Lörstad, 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*. Lund: Lunds universitet, UCLU.
- Olsson, T. Roxå, T. (2013) Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization, *European Journal of Higher Education*, DOI:10.1080/21568235.2013.778041.
- Proposition, regeringens. 1992/93:169. *Högre utbildning för ökad kompetens*.
- Proposition, regeringens. 2001/02:15. *Den öppna högskolan*.
- QF-EHEA (2005). *A framework for qualifications of the European higher education area*. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation, <http://www.vtu.dk>. ISBN (internet): 87-91469-53-8.
- Riis, U. (2012) *Darr på ribban? Vad kan vi lära om akademiska karriärkrav av 1999 års befordringsreform?* Uppsala: Pedagogisk forskning i Uppsala 160.
- Ryegård, Apelgren, Olsson (2010) *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. ISBN: 978-91-633-6316-0 Uppsala.
- SFS 2015. *Alla fattar utom jag – Hur skapar vi förutsättningar för god undervisning?* Stockholm: Sveriges förenade studentkårer.
- Silander, C., Haake, U. & Lindberg, L. (2014) *Intern organisation och styrning av forskningens profilering och finansiering. En studie av svenska högskolor och nya universitet*. Stockholm: Stiftelsen för kunskap och kompetensutveckling, Rapport Dnr 20130283 KKS.

- SOU 1990:90. *Pedagogiska meriter i högskolan*. Förslag till riktlinjer och rekommendationer. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1992:1. *Frihet, Ansvar, Kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan*. Betänkande av högskoleutredningen. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1996:166. *Lärare för högskola i utveckling*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 2001:13. *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 2015:70. *Högre utbildning under tjugo år*. Betänkande av utredningen om högskolans utbildningsutbud. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Stigmar, M. Edgren, G. (2014). Uppdrag för och organisation av enheter för pedagogisk utveckling vid svenska universitet. *Högre utbildning*. Vol. 4, Nr I, 49-65.
- Ryegård, Å. (2013). Inventering av pedagogiska karriärvägar på Sveriges högskolor och universitet *PIL-rapport 2013:04*. Göteborgs Universitet: Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling, PIL.
- SUHF. (2000). *Högskolans lärare i 2000-talets kunskapssamhälle*. Bakgrund tankar och förslag angående lärarutbildning för högskolans lärare från SUHF:s arbetsgrupp PUAL. Stockholm: Sveriges universitets- och högskoleförbund.
- SUHF (2014) *Ledning för kvalitet i undervisning på grundnivå och avancerad nivå*. Stockholm: Sveriges universitets- och högskoleförbund.
- Rovio-Johansson, A. Tingbjörn, G. (2001). *Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter – historik och praktik*. Stockholm: Högskoleverkets rapportserie 2001:18R.
- UKÄ (1965). *Pedagogisk utbildning av akademiska lärare*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- UKÄ (2014). Kategoriindelning av lärosäten. Universitetskanslersämbetet. [<http://www.uka.se/download/18.32335cb414589905b2816c/1403093607408/kategoriindelning-universitet-hogskolor.pdf>]
- UPU (1970). *Den akademiska undervisningen*. Principbetänkande avgivet av universitetspedagogiska utredningen (UPU VII) 1970. Stockholm: Svenska utbildningsförlaget Liber AB. Universitetskanslersämbetets skriftserie 10.
- Wickström, J. (2015) *Dekonstruerad länkning*. En kritisk läsning av constructive alignment inom svensk högskolepedagogik och pedagogisk utveckling. *Utbildning & Demokrati* 2015, vol 24, nr 3.
- Åkesson, E. Falk Nilsson, E. (2010). *Framväxten av den pedagogiska utbildningen för universitets lärare. Berättelser ur ett lundaperspektiv*. Lund: Lunds universitet, CED Centre for EducationTal Development. ISBN 978-91-977974-4-3.

Bilaga 1: Rekommendationerna på engelska

Recommendations on general learning outcomes for the teaching qualifications required for employment as academic teacher and on mutual recognition (Rek 2016:1)

The General Assembly of the Association of Swedish Higher Education (SUHF) decided at its meeting on 14 April 2016 to, first, approve these recommendations on general learning outcomes for the teaching qualifications required for employment as academic teacher and, second, rule that when an individual is assessed as meeting the professional requirements for teaching at one higher education institution (HEI), this assessment should be recognised at another. The professional requirements concerned are teaching qualifications for employment as a teacher in higher education (HE).

Irrespective of whether this professional education is arranged in the form of courses for which credits are awarded or as staff training, and of whether it can count, in full or in part, as qualifying for postgraduate studies, this education should be regarded as being in the second cycle (at the advanced level) of HE.

Scope and purpose of HE teaching qualifications

Professional training for academic teaching comprises a total of at least ten weeks' full-time studies. Previous knowledge required consists of a degree from HE or corresponding knowledge. The purpose of the training is to contribute to the basic teaching proficiency required for employment as a teacher in HE.

Learning outcomes for HE teaching qualifications

(in addition to the general objectives in Chapter 1, Section 9 of the Swedish Higher Education Act for the second cycle, i.e. advanced level)

The overarching objective of HE teaching qualifications is that, after completing the education, the participant shall demonstrate

- the knowledge, skills and approaches required for professional teaching in HE, in the participant's subject area, and for taking part in the development of HE.

The participant shall demonstrate the ability to

- discuss and problematise student learning in the participant's own subject area, on the basis of research in educational sciences and/or subject didactics of relevance for teaching in HE
- independently and jointly with others, plan, implement and evaluate teaching and assessment in higher education with a scientific, scholarly or artistic basis and within their own area of knowledge
- make use of, and assist in the development of, physical and digital learning environments to promote learning for groups and for individuals
- interact with students in an inclusive manner and demonstrate knowledge of rules and regulations regarding students with disabilities and of available student support
- apply relevant national and local rules and regulations, and to discuss society's objectives for HE and the academic teaching role in terms of the participant's own practice and students' active participation in HE
- reflect on their professional approach to academic teaching and their relationship with the students, and also towards the fundamental values of higher education, such as democracy, internationalisation, gender equality, equal opportunities and sustainability
- collect, analyse and communicate their own and others' experiences of teaching

and learning practices, and relevant outcomes of research, as a basis for the development of educational practice and of the academic profession.

The participants must have started a teaching portfolio and reported on an independent project, concerning teaching and learning within their own field of knowledge, drawing upon relevant research in educational sciences and/or in subject didactics.

Bilaga 2: Lista över anställningsordningar

Följande anställningsordningar och övriga dokument har använts för översynen i kapitel 5.

BTH: Anställningsordning för lärare vid Blekinge Tekniska Högskola

Dnr: BTH-1.2.1-0105-2015, gäller från och med 2015-05-20

CTH: Chalmers tekniska högskolas arbetsordning för undervisande och forskande personal

Dnr: C2015-1924, gäller från och med 2016-01-01

FHS: Anställningsordning för lärare vid försvarshögskolan

Gäller från och med 2013-07-01

GIH: Anställningsordning för lärare

Dnr: Ö 2015/201, gäller från och med 2015-04-23

GU: Anställningsordning för lärare

Dnr: V 2012/738, gäller från och med 2013-03-01

HB: Anställningsordning

Dnr 599-14, gäller från och med 2014-07-01

HDa: Anställningsordning för lärare vid Högskolan Dalarna

Dnr: DUC 2005/169/10, gäller från och med 2014-06-12

HH: Anställningsordning för lärare, doktorander, amanuenser och assistenter vid Högskolan i Halmstad

Dnr: 40-2012-977, gäller från och med 2015-09-13

HHS: Anställningsordning (Rektors beslut nr 2-2015)

Guidelines for tenure (established by the Faculty and Program Board on May 23, 2011)

Evaluating Teaching in the Tenure Process (established by the Faculty and Program Board on June 11, 2012)

HiG: Anställningsordning vid Högskolan i Gävle

Dnr 2011/771, gäller från och med 2011-06-10

HKr: Anställningsordning för Högskolan Kristianstad

Dnr: 2012-141-82, gäller från och med 2015-06-11

HS: Anställningsordning vid Högskolan i Skövde

Dnr: HS 2011/234-43, gäller från och med 2015-06-11

HV: Anställningsordning för Högskolan Väst

Dnr: 2015/642 A21, gäller från och med 2015-06-03

KU: Anställningsordning anställning och befodran av lärare

Dnr: C 2013/295, gäller från och med 2013-02-18

KF: Anställningsordning för anställning av lärare, doktorand, assistent och amanuens
Dnr: PER 2012/21, gäller från och med 2012-02-14

KI: Anställningsordning för lärare vid Karolinska Institutet
Dnr: 4976/2012-200, gäller från och med 2012-10-11

KKH: Anställningsordning för Kungl. Konsthögskolan (KKH) för lärare och doktorander i konstnärlig verksamhet
Gäller från och med 2013-01-01

KMH: Anställningsordning för anställning av lärare vid Kungl. Musikhögskolan i Stockholm
Dnr: 11/539, gäller från och med 2011-10-27

KTH: Anställningsordning för lärare vid Kungl. Tekniska högskolan
Dnr: V-2013-0752, gäller från och med 2014-01-01

LiU: Anställningsordning
Dnr: LiU-2012-01933, gäller från och med 2013-01-01

LNU: Anställningsordning för lärare vid Linnéuniversitetet
Dnr: LNU 2012/359, gäller från och med 2013-09-25

LTU: Anställningsordning
Dnr: 2552-11, gäller från och med 2013-06-18

LU: Lunds universitets anställningsordning
Dnr STYR 2014/676, gäller från och med 2014-10-01

MaH: Malmö Högskola Anställningsordning
Dnr: Mahr 19-2013/215, gäller från och med 2013-04-12

MdH: Anställningsordning för lärare vid Mälardalens högskola
Dnr: MDH CF-P-381/10, gäller från och med 2014-09-24

MiU: Mittuniversitetets anställningsordning
Dnr: MIUN 2013/1282, gäller från och med 2013-08-26

ORU: Anställningsordning vid Örebro universitet
Dnr: ORU 1.2.1-02327/2015, gäller från och med 2015-06-03

SH: Anställningsordning för Södertörns högskola
Dnr: 731/1.1.1/2013, gäller från och med 2013-10-01

SKH: Anställningsordning för Stockholms konstnärliga högskola
Dnr: 654/1.2.1/2014, gäller från och med 2015-02-16

SLU: Anställningsordning vid SLU
Dnr: SLU ua 2015.1.1.1-1804, gäller från och med 2015-05-05

SU: Anställningsordning för anställning som och befodran till lärare vid Stockholms universitet (AOSU)

Dnr: SU FV-2.3.1.2-1370-15, gäller från och med 2015-05-22

UmU: Anställningsordning för lärare vid Umeå universitet

Dnr: UmU 300-2349-11, gäller från och med 2012-12-11

UU: Anställningsordning för Uppsala universitet

Dnr: UFV 2012/1842, gäller från och med 2012-11-09

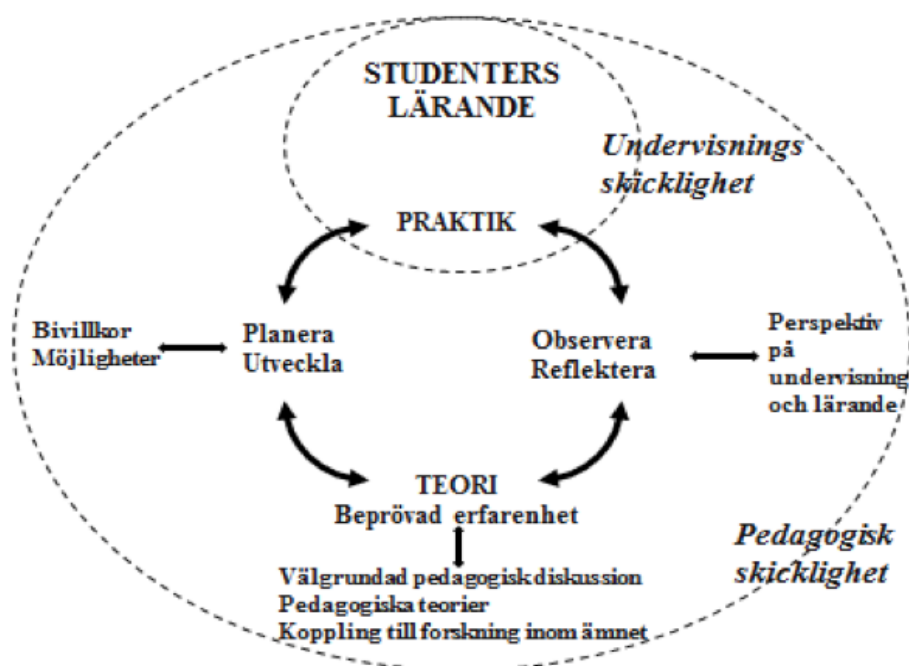
Bilaga 3: Definitioner av pedagogisk skicklighet enligt anställningsordningarna

Chalmers tekniska högskola:

“Pedagogisk skicklighet avser utbildnings- och undervisningsmeritering på alla nivåer såväl som inom fortbildning och på tekniskt basår. Vid bedömning av pedagogisk skicklighet ska i första hand pedagogisk kvalitet beaktas. Även omfattning, såväl bredd som djup, ska tillmätas betydelse. Vidare ska förmåga att planera, initiera, leda och utveckla utbildning och undervisning, liksom förmåga att forskningsanknyta undervisningen med forskning i det aktuella ämnet, ämnesdidaktik och högskolepedagogik tillmätas betydelse. Även förmåga till interaktion kring högskolepedagogiska frågor med aktörer inom och utom universitetet ingår i pedagogisk skicklighet.

Pedagogisk skicklighet bygger på gedigna, breda och aktuella kunskaper inom ämnesområdet, samt kunskaper om studenternas lärande och ämnesdidaktiska frågeställningar. Vidare förutsätter det ett reflekterande förhållningssätt avseende undervisning, lärande och pedagogiskt utvecklingsarbete, över tid och med anknytning till den egna yrkesrollen. Forskningsanknytning och egen forskning är viktiga komponenter för att tillgodose kraven på vetenskaplig grund i Chalmers utbildningar.

I figur 1 nedan illustreras komplexiteten i begreppet pedagogisk skicklighet och en pedagogiskt skicklig lärares verksamhet. Pedagogisk skicklighet visas genom framgångsrik undervisning och utveckling av denna samt genom utvärderingar och studenternas lärande. Såväl generella som ämnesspecifika kunskaper om hur studenter lär är en förutsättning och för att en fortsatt utveckling av den pedagogiska skickligheten ska vara möjlig.



Figur 1. En modell över pedagogisk skicklighet.

Pedagogisk skicklighet innefattar även förmåga och vilja att delta i samtal om pedagogik för att därigenom utvecklas och bidra till andras utveckling. Deltagandet kan ske på många sätt, såväl i det egna ämnet som generellt, samt nationellt och internationellt. (...)"

Figuren som Chalmers använder kommer från utvecklingen av den pedagogiska akademien vid Lunds Tekniska Högskola och har publicerats av Olsson & Roxå (2013).

Högskolan i Halmstad:

"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."

Uppsala universitet (kort definition samt processbeskrivning):

"Pedagogisk skicklighet avser utbildnings- och undervisningsmeritering. Vid bedömning av pedagogisk skicklighet ska i första hand pedagogisk kvalitet beaktas. Även omfattning, såväl bredd som djup, ska tillmätas betydelse. Vidare ska förmåga att planera, initiera, leda och utveckla utbildning och undervisning, liksom förmåga att forskningsanknyta undervisningen sett utifrån forskning i det aktuella ämnet, ämnesdidaktik och högskolepedagogik tillmätas betydelse. Även förmåga till interaktion om högskolepedagogiska frågor med aktörer inom och utom universitetet ingår i den pedagogiska skickligheten."

Umeå universitet (inte definition, utan beskrivning av process):

"Den pedagogiska skickligheten ska bedömas ur tre perspektiv: lärarens arbete med studenter, lärarens egna pedagogiska utveckling och lärarens bidrag till verksamhetens pedagogiska utveckling."

SUHF

Sveriges universitets- & högskoleförbund

Tryckerigatan 8, 111 28 Stockholm ■ www.suhf.se