



LUND UNIVERSITY

Pedagogisk utbildning för högskolans lärare. Slutrapport från Pilotprojektet vid Lunds universitet

Lörstad, Bengt; Lindberg-Sand, Åsa; Gran, Birgitta; Gustafsson, Nils; Järnefelt, Ingrid; Lundkvist, Heléne; Sonesson, Anders

2005

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

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 University.

Total number of authors:

7

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00



LUNDS
UNIVERSITET

PEDAGOGISK UTBILDNING FÖR HÖGSKOLANS LÄRARE

**Slutrapport från Pilotprojektet
vid Lunds universitet**

Bengt Lörstad, Rektorsämbetet (projektledare)
Åsa Lindberg-Sand, Pedagogiska institutionen (huvudsekreterare)
Birgitta Gran, Utvärderingsenheten
Nils Gustafsson, studentrepresentant
Ingrid Järnefelt, UCLU
Heléne Lundkvist, UCLU
Anders Sonesson, UCLU

Tackord

Som framgår av rapporten har Pilotprojektet till största delen genomförts i tre självständiga delar. Det är först under det sista halvåret som en gemensam projektledare utsågs, undertecknad professor Bengt Lörstad, med uppgiften att leda framställningen av en sammanhållen och enhetlig slutrapport samt att informera övriga lärosäten om projektets erfarenheter och resultat.

Det finns många medarbetare som på olika vis bidragit till de lyckade resultat som vi kunnat rapportera och några vill jag gärna nämna med namn.

Projektledare för planering och genomförande av *PUH-projektet*, det största delprojektet, var under perioden 2002-2003 Eva Åkesson, och under perioden 2004-2005 Heléne Lundkvist, bägge från Utvecklingscentrum för Lärande och Undervisning, UCLU. Representanter från samtliga fakulteter/områden har, tillsammans med pedagogiska konsulter från UCLU, deltagit som samordnare och kursansvariga för den del av områdenas utvecklingsarbete som har ingått i PUH-projektet och deltagit i dess samverkansgrupp. I denna har även studentrepresentanter deltagit. Delprojektet vid Pedagogiska institutionen har planerats och genomförts huvudsakligen av Åsa Lindberg-Sand, Pedagogiska institutionen. För *Utvärdering av projektet* har Birgitta Gran, Lunds universitets Utvärderingsenhet, varit projektledare. Till utvärderingsprojektet har en referensgrupp varit knuten med vice-rektor Eva Åkesson som ordförande.

I arbetet med slutrapporten har gruppmedlemmarna bidragit med stort engagemang från sina olika bakgrunder och med sina specialkunskaper när vi har analyserat resultaten och formulerat våra förslag till framtida åtgärder. Åsa Lindberg-Sand har fungerat som huvudsekreterare för slutrapporten. Anders Sonesson, UCLU, har i nära samarbete med UCLU:s personal och PUH-projektets övriga deltagare ansvarat för delarna som hör till PUH-projektet. Inventering av det nationella läget 2004 har genomförts och beskrivits av Ingrid Järnefelt med bidrag av Arvid Engström, UCLU. Utvärderingsdelen har beskrivits av Birgitta Gran. Övriga deltagare i slutrapporteringsgruppen har varit Nils Gustafsson från Lunds universitets studentkår och Heléne Lundkvist, enhetschef för UCLU.

Jag önskar att å slutrapporteringsgruppens vägnar tacka alla dem som engagerat sig och givit konstruktiva kommentarer till tidigare versioner av rapporten: medarbetare vid UCLU, PUH-projektets samverkansgrupp, utvärderingens referensgrupp och intresserade från andra lärosäten i landet

Bengt Lörstad

Rapporten finns även i PDF-format på Pilotprojektets hemsida: <http://www.uclu.lu.se/pilotprojektet/>. Där finns även länkar till andra rapporter som ingått i projektet.

Sammanfattning av Pilotprojektet

I Högskoleförordningen infördes år 2002 föreskrifter om att både lektorer och adjunkter ska ha genomgått högskolepedagogisk utbildning samt ha visat pedagogisk skicklighet för att anses behöriga för anställning. Behoven och önskemålen har sin grund i de nya förutsättningarna som nu råder vid våra lärosäten med bl a stora heterogena studentgrupper, samtidigt som breda övergripande mål för grundläggande högskoleutbildning ställer ökade krav på lärares förmåga att utforma lärandesituationer och arbetssätt i utbildningen. Den integrerade lärarrollen ställer nya krav framför allt på den pedagogiska kompetensen.

Alla lärosäten anvisades medel för att genomföra utbildning i högskolepedagogik fr.o.m. budgetåret 2002. En särskild satsning gick till Lunds universitet, för att utveckla pedagogisk utbildning för högskolans lärare. Det årliga regleringsbrevet förtydligade att universitetet i detta arbete framför allt skulle beakta frågor om innehåll i de pedagogiska kurserna. Vidare skulle universitetet informera övriga lärosäten om projektets utveckling. Projektet startade 2002-01-01 och avslutades 2005-06-30.

De övergripande målen för projektet har varit att utveckla högskolepedagogiska utbildningar som:

- svarar mot fakulteternas och lärarnas behov och önskemål
- accepteras som tillräckliga överallt i landet
- fungerar som modell både nationellt och internationellt

Projektet har genomförts i form av utveckling av pedagogiska kurser, utvärdering av verksamheten samt i nationell samverkan.

Den centrala uppgiften i projektet har varit att beakta frågor om innehåll i de pedagogiska kurserna. Den mångfacetterade verksamheten vid våra olika lärosäten med starkt varierade behov ställer krav på flexibla kursformer. Projektet kan visa på samstämmighet i målen för utbildningarna, vilket gör att vi här kan föra fram en målbeskrivning för den behörighetsgivande pedagogiska utbildningen med en god förankring och teoretisk underbyggnad. Målbeskrivningen ger struktur och riktning åt de utbildningar som ska ge den pedagogiska grunden för att verka som lärare vid högskolan samtidigt som den ger möjlighet till stor flexibilitet i kursformer. Målbeskrivning, kurser och övriga kompetenshöjande aktiviteter ger tillsammans grunden för en utveckling och förnyelse av pedagogiska arbetssätt vid högskolan. Målbeskrivningen har förankrats vid landets lärosäten. Det är nu upp till det enskilda lärosätet att ta ställning till denna målbeskrivning, som en grund för den pedagogiska utvecklingen i nationell samverkan.

Genomförandet av kurserna har enligt projektets utvärdering haft stor betydelse för den enskilde kursdeltagaren och utgör en nödvändig grund för pedagogisk utveckling och förnyelse. En pedagogisk utveckling har påvisats i de miljöer där kursdeltagarna varit tillräckligt många från samma utbildningsområde och/eller där ledningens stöd varit starkt och välkänt. Högskoleledningarna måste ta ansvar för denna process för att få till stånd en genomgripande pedagogisk förnyelse och utveckling. Projektet har fokuserat den enskilde lärarens behov. Nästa fas är lärosätets behov och en vidare kompetenshöjning.

Projektets centrala resultat är förslaget till målbeskrivning för den behörighetsgivande pedagogiska utbildningen, som återges nedan. Till målbeskrivningen kopplas förslag till dokumentation av pedagogisk kompetens, motsvarandebedömningar samt förslag till

pedagogiska karriärvägar inom högskolan. Projektet har även bidragit till att ett nationellt nätverk vuxit fram med rikare samspel och ömsesidig förståelse kring högskolepedagogisk utbildning och utveckling.

Pedagogisk utbildning utgör ett viktigt och verksamt element i lärosätenas kvalitetsarbete. Bolognaprocessen ställer krav på att definiera kurser, utbildningsförlopp och examina i termer av vilka resultat lärprocesserna skall leda fram till. Den väcker utmanade frågor om pedagogiska handlingsalternativ och examinationsformer, som är ägnade nå resultat på en internationellt jämförbar och konkurrenskraftig nivå. Den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen är en nödvändig förutsättning i detta kvalitetsarbete.

Mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning

Omfattning

Den behörighetsgivande utbildningen i högskolepedagogik omfattar sammanlagt minst 10 veckors heltidsstudier.

Förkunskaperna utgörs av krav på examen från grundläggande högskoleutbildning.

Mål

(utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen fram till 2007, och efter 1/7 2007 i enlighet med de målformuleringar som kommer att beslutas för den avancerade nivån.)

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,
- förmåga att planera, undervisa i, examinera samt utvärdera forskningsanknuten högskoleutbildning inom det egna kunskapsområdet och att stödja individers och gruppernas lärande,
- ett reflekterande förhållningssätt till den egna lärarrollen och till värdegrundsfrågor, såsom vetenskaplighet, demokrati, jämställdhet och likabehandling i högre utbildning,
- kunskaper om samhällets mål och regelverk för verksamheten inom högre utbildning,
- förmåga att tillvarata, analysera och kommunicera egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat 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 utbildningsvetenskaplig teori och forskning.

1. NYA VILLKOR FÖR LÄRARES ARBETE I HÖGSKOLAN	6
Bakgrund	6
Införande av behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning	7
Pilotprojektet vid Lunds universitet	8
Redovisningens uppläggning	8
2. TEORETISK BAKGRUND - LÄRANDE I FOKUS	9
Från ett undervisnings- till ett lärandeperspektiv i högre utbildning	9
Utveckling av utbildning för praktiska verksamheter	11
Arbets- och forskningsintegrerad utbildning över gränserna	15
Akademiska lärares skicklighet - kompetens	18
3. REDOVISNING AV PILOTPROJEKTET	22
Projektets inriktning	22
Utvecklingsarbetets uppläggning	22
Utbildningsanordnare vid Lunds universitet	24
Utgångspunkter för analys av utvecklingsarbetet	24
Utveckling av behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning	25
Uppläggning av den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen	26
Fakulteternas arbetsintegrerade utbildningar	29
Pedagogiska institutionens kursutbud	33
Den behörighetsgivande utbildningens utformning – sju exempel	34
Utveckling av innehållet i behörighetsgivande utbildning	37
Pedagogisk utbildning utöver behörighetsnivån	41
4. UTVÄRDERING AV DEN PEDAGOGISKA UTBILDNINGEN FÖR HÖGSKOLANS LÄRARE	43
Utgångspunkter för utvärderingen	43

Utvärderingens uppläggning och resultat	44
Sambandet mellan kurser och pedagogiskt utvecklingsarbete	50
Slutsatser av utvärderingen	51
5. NATIONELL SAMVERKAN I UTVECKLING AV HÖGSKOLEPEDAGOGISK UTBILDNING	53
Örenäskonferensen	53
SwedNets årskonferens	59
Hearings för alla lärosäten	60
6. FÖRSLAG FRÅN PILOTPROJEKTET	62
Erfarenheterna från Pilotprojektet	62
Kunskapsutveckling i högskolepedagogisk utbildning	63
Mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning	66
Förslag till dokumentering av högskolepedagogisk utbildning	71
Motsvarandebedömning av högskolepedagogisk utbildning	73
Pedagogiska karriärvägar inom högskolan	77
RAPPORTER INOM PILOTPROJEKTET	80
REFERENSER	80

Figurer:

1. Förslag till schematisering av utvecklingen av grundläggande utbildning.
2. Översikt över den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen vid Lunds universitet våren 2005.
3. Den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningens struktur.
4. Den högskolepedagogiska utbildningens innehåll i relation till utbildningens uppläggning.
5. Övergripande struktur för pedagogisk meritportfölj för högskolans lärare.

Tabeller:

1. Behörighetsgivande kurser utvecklade inom ramen för pilotprojektet, 2003-2005
2. Basutbudet i fakulteternas behörighetsgivande utbildningar, 2005.
3. Valbara kurser i fakulteternas behörighetsgivande utbildningar, 2005.

Bilagor:

1. Högskolepedagogiska kurser vid svenska lärosäten ht 2004.
2. Litteratur i högskolepedagogiska kurser vid Lunds universitet vt 2005.
3. Exempel på kursbeskrivningar.
4. Örenäskonferensens resultat.

1. NYA VILLKOR FÖR LÄRARES ARBETE I HÖGSKOLAN

Bakgrund

Under 1960-talet ökade antalet studenter i högre utbildning, när den stora gruppen 40-talister sökte sig till universiteten. Utvecklingen innebar också att universiteten fick allt fler anställda som huvudsakligen ägnade sig åt undervisning - lektorer och adjunkter. Under samma period togs de första initiativen till kurser i universitetspedagogik för lärare (Husén 1959). I mitten på 1960-talet framförs de första förslagen om att lärare borde få pedagogisk utbildning och under nästa decennium etableras forskning om högskolan och högskolepedagogik på allvar i Sverige. För att tillfredsställa önskemål från intresserade lärare om att kunna skaffa sig pedagogisk utbildning bildas efter 1968 enheter för detta vid flera lärosäten. Krav på att alla lärare i högskolan borde få pedagogisk utbildning framförs både i Universitetspedagogiska utredningen (UPU 1970) och i "Grundbulten" (SOU 1990:90 & SOU 1992:1). Dessa intentioner genomförs inte, däremot flera andra åtgärder för att höja grundutbildningens status inom högskolesystemet (Jalling & Carlsson 1995). Främst ändrades högskoleförordningen (SFS 1998:1003) så att lika stor omsorg skall ägnas prövning av pedagogisk skicklighet som prövning av andra behörighetsgrundande förhållanden vid nyanställningar. Därigenom kom särskilt intresse att riktas mot former för att dokumentera och bedöma pedagogiska meriter (Lindberg 1997, Rovio-Johansson & Tingbjörn 2001, Giertz 2003). Pedagogisk utbildning och meritering behandlades i detta inledningsskede som en fråga främst för den individuella läraren att svara upp mot.

Under 1990-talet byggdes den akademiska grundutbildningen ut kraftigt för att svara på de ökade krav på kompetens och färdigheter som ställs i dagens samhälle och arbetsliv på allt fler medborgare. Regeringens målsättning att 50 procent av en årskull skall ha påbörjat högskolestudier senast vid 25 års ålder är långt från situationen för ett halvt sekel sedan, då endast någon eller några procent av årskullarna sökte sig till universiteten. Dagens krav på de färdigheter som en student skall kunna tillägna sig uttrycks i propositionen *Den öppna högskolan* (Prop. 2001/02:15, s.88) som en rad väsentliga övergripande förmågor. Studenterna ska utveckla förmåga att identifiera och formulera nya problem samt att själva utveckla nya kunskaper och färdigheter. De ska utveckla beredskap för och förmåga att möta förändrade yttre villkor samt förmåga att arbeta i grupper, nätverk och projekt. De ska även utveckla interkulturell kompetens, social kompetens och samarbetsförmåga, förmåga till muntlig och skriftlig kommunikation på svenska och engelska samt förmåga att hantera informations- och kommunikationstekniska verktyg.

De övergripande målen för grundläggande högskoleutbildning utvecklades i propositionens riktning och lyder sedan 2002:

"Den grundläggande högskoleutbildningen skall ge studenterna

- förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,
- förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, samt
- beredskap att möta förändringar i arbetslivet.

Inom det område som utbildningen avser skall studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att

- söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
- följa kunskapsutvecklingen, och
- utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området."

(SFS 2001:1263)¹

Studenternas möjligheter att utveckla dessa färdigheter beror till stor del på hur undervisning och examination i högskolan läggs upp. Det ställs härmed nya krav på lärares förmåga att utforma lärandesituationer och arbetssätt i utbildningen. Detta leder i sin tur till behov av pedagogisk utbildning som kan medverka till att lärare utvecklar kompetens för att motsvara dessa förväntningar.

Även i de officiella underlagen, som gäller utbildning av lärare i högskolan, noteras ett skifte i fokus från former för undervisning och utbildning (UPU 1970, Ahlström 1968), till studenternas lärande, som utgångspunkt för planering av undervisning och val av förhållningssätt till stöd för ett livslångt lärande (Prop 2001/02:15).

Lärares professionalitet bör kontinuerligt utvecklas och omfatta ett utvecklat synsätt på kunskapens och utbildningens roll i samhället. Detta sker genom ökade kunskaper inom det egna kunskapsområdet och en ökad ämnesdidaktisk medvetenhet, genom ökade kunskaper om villkor för studenternas lärande och genom förtrogenhet med olika pedagogiska situationer. Lärares samverkan kring utbildningens utveckling med utgångspunkt i ett vetenskapligt förhållningssätt till den egna undervisningen utgör en viktig del av denna utveckling.

Införande av behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning

I propositionen Den öppna högskolan framförs att det bör införas krav på högskolepedagogisk utbildning för att kunna få en tillsvidareanställning som lektor eller adjunkt. Dessutom bör högskolepedagogisk fortbildning erbjudas lärare och personal med pedagogiska uppgifter. I Högskoleförordningen införs år 2002 föreskrifter (Kap.4, §7 och §9) om att både lektorer och adjunkter för att anses behöriga för anställning ska ha genomgått högskolepedagogisk utbildning eller på annat sätt ha förvärvat motsvarande kunskaper samt ha visat pedagogisk skicklighet (SFS 2002: 761). Regleringsbrevet 2004 förtydligar att den pedagogiska utbildningen skall omfatta undervisningsformer, metodiska ansatser samt examinations- och utvärderingsformer. Jämställdhets- och genuskunskap skall ingå i utbildningen.

Alla lärosäten anvisas medel för att genomföra utbildning i högskolepedagogik fr.o.m. budgetåret 2002. Varje lärosäte bör på egen hand eller tillsammans med andra lärosäten utveckla och erbjuda utbildning i högskolepedagogik och samverkan mellan lärosätena bör ske kring utvecklingen av denna utbildning². Alla lärosäten erbjuder numera sådan utbildning av något varierande längd men de flesta har följt utredningens (SOU 2001:13) förslag om

¹ I Bolognaprocessen omarbetas för närvarande målen för den svenska högskolan. I ett PM från Utbildnings- och kulturdepartementet 2005-02-09 föreslås mål både för grund- och avancerad nivå. Målen för grundnivå föreslås bli de som nu gäller för grundläggande högskoleutbildning (citatet ovan). Målen för den avancerade nivån föreslås lyda: "Utbildning på avancerad nivå skall innebära betydande fördjupning eller annan vidareutveckling i förhållande till utbildning på grundnivå och skall utöver vad som gäller för utbildning på grundnivå syfta till att ge studenterna förmåga att självständigt integrera och använda kunskaper, hantera komplexa företeelser, frågeställningar och situationer samt formulera och lösa problem på grundval av ofullständig information, och beredskap för forskning och utvecklingsarbete eller för yrkesverksamhet som ställer stora krav på självständighet."

² Anvisningarna i HF kap. 4 om att det krävs högskolepedagogisk utbildning för behörighet som lärare i högskolan infördes 2002 utan att några beslut om omfattning eller mål för denna utbildning tagits, vilket ger underlag för en stor variation i utvecklingsarbetet. Dock har 10v/p nämnts i flera olika underlag (SUHF 2000, SULF 2002, SOU 2001:13).

studier motsvarande 10 veckor på heltid. Samtidigt med införandet av högskolepedagogisk utbildning över hela landet gavs särskilda medel till tre lärosäten för speciella utvecklingsuppdrag. Linköpings universitet fick sammanlagt 4,5 miljoner för projekt om förnyelse av grundutbildningen inom det humanistisk-samhällsvetenskapliga området. Högskolan i Trollhättan/Uddevalla fick 2 miljoner årligen för utveckling av arbetsintegrerat lärande. Slutligen fick Lunds universitet 3,9 miljoner årligen under perioden 2002-2004 för pilotprojekt inom ramen för pedagogisk utbildning av högskolelärare (Prop. 2001/02:15 s 90).

Pilotprojektet vid Lunds universitet

Den största satsningen gick till pilotprojektet vid Lunds universitet, för att utveckla pedagogisk utbildning för högskolans lärare. De årliga regleringsbrevens förtydligar att universitetet i detta arbete framför allt ska beakta frågor om innehåll i de pedagogiska kurserna. Vidare skall universitetet informera övriga lärosäten om projektets utveckling. Slutrapporteringen skall omfatta en redovisning av projektet samt vad tilldelade medel har använts till. Universitetet skall även redovisa sin bedömning av nyttan av det genomförda projektet och bedöma vilken betydelse det kan få för framtiden. Projektiden har efter särskild framställan till regeringen förlängts till 2005-06-30.

Övergripande mål för utvecklingsarbetet inom pilotprojektet fastslogs i rektorsbeslut (2002-10-17). Vid projektets slut ska det finnas högskolepedagogiska utbildningar vid Lunds universitet som:

- svarar mot fakulteternas och lärarnas behov och önskemål
- accepteras som tillräckliga överallt i landet
- fungerar som modell både nationellt och internationellt

Lunds universitet har dessutom beslutat att kunskaper om lagen om likabehandling skall ingå i utbildningen. Projektet ska också bidra till att det för hela landet finns etablerade former för samverkan när det gäller utbudet av högskolepedagogiska utbildningar.

Redovisningens uppläggning

I nästa kapitel presenteras de teoretiska utgångspunkter som legat till grund både för utvecklingen av kurserna inom projektet och för att beskriva och analysera pilotprojektets resultat. I detta avsnitt redogör vi också för de olika begrepp och definitioner inom det högskolepedagogiska området som analysen har utgått från. I det tredje kapitlet redovisas pilotprojektets huvudsakliga uppgift nämligen kursutveckling för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning och utveckling av annan relevant utbildning och kompetensutveckling för högskolans lärare. Fjärde kapitlet redogör för utvärderingen av pilotprojektet. Kapitel fem ger en översikt av det nationella läget när det gäller högskolepedagogisk utbildning och redogör för samverkan med övriga lärosäten inom pilotprojektet och hur denna bidragit till projektets resultat. Slutligen presenteras förslag till mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning, kriterier för motsvarandebedömningar samt förslag om pedagogiska karriärvägar i högskolan.

2. TEORETISK BAKGRUND - LÄRANDE I FOKUS

Från ett undervisnings- till ett lärandeperspektiv i högre utbildning

Under de senaste decennierna har de vetenskapliga perspektiven på studier inom högre utbildning både nationellt och internationellt tagit sin utgångspunkt i lärande. Svensk pedagogisk forskning har här spelat en stor roll för det perspektivskifte som har ägt rum³. Skiftet har inneburit en övergång från ett utbildningsperspektiv där undervisning mestadels sågs som en påverkansprocess med lärande som ganska avgränsad effekt av lärarens aktiviteter, till ett perspektiv med studenters lärande som utgångspunkt och undervisning som ett stöd för detta. Utvecklingen har inneburit att lärare i högre grad än tidigare kan utforma sin undervisning utifrån kunskaper om "Hur vi lär" (Marton, Hounsell & Entwistle 1997). Internationell spridning av denna forskningsansats har medverkat till en utveckling av en kunskapsbas om lärandeprocesser i högre utbildning⁴, som idag används som utgångspunkt både för fortsatt högskolepedagogisk forskning och för pedagogiskt utvecklingsarbete inom högre utbildning (Marton & Booth 1997, Bowden & Marton 1998, Prosser & Trigwell 1999).

Lärande betraktas som en förändring av relationen mellan den som lär och hennes omvärld. Genom att utforska vilka förhållanden som medverkar till att önskat lärande uppstår eller uteblir har denna forskningsinriktning kommit fram till användbara resultat. Bland annat har man belyst ett av högskoleundervisningens mest akuta dilemman i det kunskapsintensiva samhället; nämligen att ju mer ambitiöst lärarna fyller kurser med värdefullt innehåll och ställer höga krav på att studenternas ska kunna reproducera detta, desto svårare är det för studenterna att utveckla ett fruktbart förhållningssätt till sina studier och de ingående kunskaperna. Kvaliteten i studenternas lärande kan bli sämre trots att ambitionerna hos både lärarna och studenterna har höjts. Vad denna forskning också har visat är att genomgripande förändringar av studenters uppfattningar av grundläggande fenomen och begrepp inte befrämjas av ensidiga eller mekaniska kontakter med kunskapsområdet, utan att variationer och aktiv medverkan i lärandesituationen är att föredra. Andra resultat visar att det inte är fruktbart att skilja mellan innehålls- och metodfrågor vid planering av undervisning utan att dessa bör behandlas som aspekter av en helhet. De är ömsesidigt beroende och kan inte besvaras oberoende av varandra (Marton & Morris 2002). De kvaliteter som eftersträvas i studenters lärande, även utveckling av övergripande förmågor, är främst beroende av hur ämnesinnehåll konkret gestaltas i den nära studiesituationen. Lärande är i första hand specifikt. Därför kan frågor om vilka pedagogiska metoder som bör användas inte besvaras ensidigt eller generellt, eftersom man behöver ta hänsyn till kunskapsområdets karaktär och ämnesdidaktiska förhållanden (Svensson 2004). På samma sätt går det inte att sluta sig till vilket lärande som befrämjas av en kurs eller utbildning genom att enbart beskriva innehåll eller mål (Marton & Morris 2002).

Förutom den fenomenografiskt inspirerade lärandeforskningen har de senaste decennierna olika sociala och kulturella perspektiv fått ökat inflytande i pedagogisk och utbildnings-

³ Den fenomenografiska forskningsinriktningen har fått särskild betydelse för forskning om lärande i högskolan med spridning främst till England och Australien (Ramsden 1992, Prosser & Trigwell 1999). I HSFR:s utvärdering beskrivs den, tillsammans med den läroplansinriktade forskningen, som Sveriges bidrag internationellt under 1980-90-talen (Rosengren & Öhngren 1997, Kim & Olstedt 2003).

⁴ Forskning om lärande kan bedrivas även från andra perspektiv, t ex kognitiva, psykologiska och sociologiska. Forskningsansatser som är relevanta för lärande samlas idag ofta under benämningen utbildningsvetenskaper (Lindberg 2004, SOU 2005:31).

vetenskaplig forskning (Säljö 2000). Det gäller såväl teorier om situerat lärande (Lave & Wenger 1991, Wenger 1998) som olika varianter av verksamhetsteori (Engeström 1987) och teorier utgående från social handlingsteori (Schön 1983 & 1987). Dessa inriktningar som alla har hämtat sina perspektiv från hur lärande äger rum i praktiska vardagssituationer eller i arbetslivet har medfört nya infallsvinklar på akademiska studier. När lärandet ses som buret av sociala relationer i olika "communities of practice" eller i "aktivitetssystem" framstår sättet att organisera studiesituationen som något annat än en tillämpning av undervisningsmetoder. Frågor om på vilket sätt studenter medverkar i den sociala gemenskap som undervisning och studier innebär sätts i centrum när man vill förstå vilket lärande som understöds i utbildningen. Aspekter av en utbildningssituation som förut kunde uppfattas som uttryck för en "dold läroplan" blir möjliga att uppmärksamma och räkna med på ett mer medvetet sätt för både lärare och studenter. På så sätt kommer både utbildningsmål, undervisning och examination att uppfattas mot bakgrund av ett utvidgat kunskapsbegrepp. Detta innefattar då mer än förmedlingen av ett avgränsat faktainnehåll. Människors sätt att organisera sina verksamheter och tillsammans lösa de problem de ställs inför ses som en grund för hur relevant kunskap avgränsas och lärande utvecklas (Rolf, Ekstedt & Barnett 1993, Rolf 1998). Kunskap relateras både till handlingsförmåga och till den kulturella och historiska situationen. Både "kompetens" och "livslångt lärande" är begrepp som fångar in olika sidor av den nya kunskapssynens innebörd. Olika sätt att uppfatta kompetens och hur den utvecklas i socialt samspel blir väsentliga för utbildningens utveckling (Rolf 1991, Sandberg 1994, Bowden 2004).

Lärande – utgångspunkt för pilotprojektet

Forskning med utgångspunkt i studenters lärande har betydelse för högskolans lärare på flera olika nivåer. Både i forskningsrapporter och i olika officiella ställningstaganden används resultat som argument för en önskvärd utveckling av lärares undervisning. Ett djupinriktat lärande bör t ex befrämmas (Ramsden 1992) och feedback till studenterna bör prioriteras (Marton & Morris 2002). Olika sätt att organisera studenternas samverkan bör utvecklas, t ex i form av problem-, fall- eller projektbaserade studier, där studenterna utvecklar sin förmåga att välja och använda relevanta teorier och begrepp i praktiska problemsituationer (Bowden 2004).

Forskningsresultaten utgör därför även ett vetenskapligt baserat innehåll i de pedagogiska kurser som anordnas för lärare. De utgör inslag som kursanordnare vid Lunds universitet har valt ut för att deltagarna ska ha användning av dem i sitt arbete som lärare. De används även för att motivera den pedagogik som används inom högskolepedagogiska utbildningar. Till exempel har Schöns arbeten (1983 & 1987) i stor omfattning använts som grund för att utveckla lärare till "reflekterande praktiker" både inom engelska och amerikanska universitet (Skelton 2004, Kreber 2002a). På så vis utgör dessa forskningsperspektiv idag – 2005 - i stor utsträckning "the state of the art" inom området⁵. Vi har därför använt dem som utgångspunkt för att beskriva och analysera vad projektet "Pedagogisk utbildning för högskolans lärare" lett fram till.

Analysen av pilotprojektet utgår från att lärarnas lärande, när de genomgår högskolepedagogisk utbildning, bör ses i motsvarande lärandeperspektiv som studenternas. Då blir det väsentligt att ta hänsyn inte bara till vilket innehåll deltagarna ska förvärva, utan även till hur

⁵ Perspektiv på hur högre utbildning kan förstås och hur den bör utformas är som all annan kunskap tidsbunden. En tidsresa genom dessa kan simuleras genom att i tur och ordning ta del av Husén (1959), Ahlström (1968), Bowden & Marton (1998) samt Tuning (2003).

deras förutsättningar att lära ser ut. På vilket sätt medverkar kursorganisation och arbetsformer till att möjliggöra djupinläring, forskningsanknytning och relevant kompetensutveckling? Vilken roll spelar universitetets sätt att organisera den högskolepedagogiska utbildningen för att utveckla, stimulera och belöna de akademiska lärarnas livslånga lärande inom det högskolepedagogiska området?

En slutsats av ovanstående är att pilotprojektets uppdrag att utveckla innehållet i pedagogisk utbildning för högskolans lärare bör redovisa sitt resultat genom att beskriva kursutvecklingen utifrån det sociala och kulturella sammanhang som skapar förutsättningarna för deltagarnas lärande. Vi har därför valt att låta redovisningen från pilotprojektet ta sin utgångspunkt i ett brett kompetensbegrepp och innefatta även utbildningsorganisatoriska perspektiv på kursutvecklingen.

Utveckling av utbildning för praktiska verksamheter

Det senmoderna samhället präglas av en avsevärd förlängning av den period unga människor befinner sig i formell utbildning, innan de ges tillträde till kvalificerade arbetsuppgifter. Det handlar både om att den gemensamma medborgarutbildningen under sista halvan av 1900-talet blivit allt längre och idag omfattar även en "obligatorisk" gymnasienivå, men också om att alltfler yrken bygger på en grundläggande utbildning på högskolenivå. Även praktiskt inriktade yrken kräver i allt större utsträckning en högskoleutbildning som grund. Denna utveckling innebär att uppdraget som lärare i högskolan också har förändrats och breddats. Utbildningsbakgrunden för lärare i högskolan varierar mer än tidigare och inom många områden anställs lärare som inte har doktorsexamen. Införande av en behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning innebär att samhället ställer krav på en viss sammanlagd utbildningsbakgrund för uppdrag som lärare i högskolan. Helheten i denna "bakgrund" kan sammantaget ses som en "yrkesutbildning" eller som en "lärarutbildning". Den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen utgör då en del i denna helhet. I det här avsnittet för vi ett mer generellt resonemang om utveckling av yrkesutbildning, för att skapa underlag för olika ställningstaganden när det gäller grundläggande utbildning och fortsatt kompetensutveckling för lärare i högskolan.

Samhällsutvecklingen har inneburit en stor expansion av alla typer av formellt certifierade utbildningar för arbetsuppgifter som tidigare sågs som främst praktiska. Övergången från industri- till högteknologiskt informationssamhälle har inneburit att nyanställda i företag och organisationer inte längre enbart genom egen praktisk erfarenhet eller en tid som lärlingar, kan skaffa sig en tillräcklig inblick i de komplicerade sociala och tekniska system som de ska hantera. Det tar för lång tid att lära sig dessa specialiserade, och ofta internationellt beroende, system enbart genom praktisk medverkan, eftersom de har en abstrakt meta-karaktär i förhållande till lokal praxis (Giddens 1991). De är beroende av specialister. Nya personal- eller internutbildningar inrättas därför inom olika uppgiftsområden på grund av en blandning av effektivitets-, säkerhets- och kvalitetsskäl. När det gäller universitetens och högskolornas utbildningsverksamhet kan det konstateras att den idag bygger på flera sammanlänkade och oftast nätburna system för antagning, studiedokumentation, flexibelt lärande, personalhantering, internationella kontakter, vetenskaplig dokumentation och kommunikation, kvalitetssystem m.m. Lagstiftning och regler kring den myndighetsutövning högskoleutbildning innebär ingår idag i internationella system. Blivande lärare i högskolan har hittills främst fått lita till en successiv och praktisk inskolning i dessa sammanhang för att kunna medverka i undervisning och i utvecklingen av högskolans utbildningar. Den utbildning de

har skaffat sig genom t ex forskarutbildning har inte varit inriktad på de pedagogiska delarna av uppdraget som lärare i högskolan.

Framväxten av en grundläggande utbildning inom ett praktiskt område innebär en social och politisk process med olika intressen inblandade. Att en särskild utbildning formellt inrättas ger möjlighet för olika grupper att skaffa sig inflytande över vilka kunskaper som anses värdefulla (Bernstein 1996). Processens utfall får stor betydelse för vilka kunskaper som kommer att lyftas fram och ges legitimitet i studierna genom att t ex krävas i en examination. Av stor betydelse är också hur karaktären hos det kompetensområde som utbildningen gäller uppfattas. Utgör arbetet ett prestigefyllt uppdrag eller ses det som något som vem som helst borde klara av? Allt sammantaget ger skilda förutsättningar både för vilka former en ny utbildning kommer att få och därigenom också för vilket innehåll som kommer att avgränsas och erbjudas deltagarna.

Bolognaprocessen kan uppfattas främst som en samordning av högskoleutbildningen mellan olika länder i Europa, men den är i lika hög grad ett uttryck för hur de mest kvalificerade utbildningsnivåerna i samhället – de som påbörjas efter tre år på högskolenivå – överhuvudtaget ska utvecklas, organiseras och inriktas mot viktiga professionella fält.

Utvecklingen av en utbildning för ett professionellt område bygger på de sociala förutsättningar som finns tillgängliga för att utveckla bärande strukturer för utbildningen. Professionella sammanslutningar har ofta spelat avgörande roller i att verka för inrättande av utbildning inom sina områden, då förekomsten av en särskild utbildning kan innebära att gruppen skaffar sig ett ökat inflytande över kunskapsområdet. De målgrupper som utbildningen vänder sig till kan ha olika förutsättningar. Både deras intresse av och villkor för att skaffa sig utbildningen kan variera. Innebär utbildningen att de får bättre karriärmöjligheter eller högre lön? Arbetsgivare kan ha motstridiga intressen. Å ena sidan kan införandet av en samhällsfinansierad grundutbildning innebära att kostnader för introduktion och upplärande av nya anställda blir mindre. Å andra sidan kan kontrollen över den grundläggande utbildningens innehåll minska, om den flyttas över till en separat organisation eller kommer att regleras genom extern ackreditering eller formella kvalitetskrav. För professionella utbildningar inom vård, socialt arbete och utbildning finns stora grupper av patienter, klienter, elever och studenter som är direkt beroende av hur kompetensen utövas, men som inte automatiskt har något inflytande över hur kvaliteten i utbildningen tillgodoses.

Utvecklingsprocessen kan se olika ut. I figur 1 sammanfattar vi schematiskt några väsentliga drag i hur en grundläggande utbildning kan växa fram ur en praktisk verksamhet. Vanligtvis tar utvecklingen decennier, men idag kan det gå avsevärt fortare, om det finns resurser för uppbyggnad. Förr växte praktiska utbildningar fram som sociala konsekvenser av olika gruppers samverkan och fördelning av arbetsuppgifter mellan sig. Idag designas de mer avsiktligt. Då en utbildning vuxit fram under en längre tidsperiod kan man ibland identifiera innehållsliga inslag (B) från olika nivåer som olika kurser eller moment i studiegången. Dessa kan lagras över varandra i en sammanhållen tradition. De sociala strukturer (C) som successivt skapas kring delar av innehållet bär inramningen vidare, så att nytt innehåll till en början snarare adderas än integreras. När innehållet i yrkesutbildningar på detta sätt ses som buret av de sociala strukturerna kring studiegången, är det inte förvånande att innehållsförändringar kan vara svåra att genomföra, eftersom det är så mycket mer än innehåll som berörs. Det är den sociala organisationen av innehållet som måste förändras. Därför är det inte heller överraskande att omvälvande omstruktureringar, som genomförs snabbt, också kan

medföra att innehåll fragmenteras. Ett exempel på detta är den nya lärarutbildningens problematiska start i Sverige (Högskoleverket 2005).

A. Sociala krav på utbildningens karaktär:	B. Avsiktligt organiserade erfarenheter som grund för lärandet till yrket - Innehåll:	C. Krav på social struktur: kurs-/utbildningsorganisation
<u>1. Ingen utbildning:</u> Utbildning anses inte nödvändig för att yrkesutövaren ska kunna fylla grundläggande kvalitetskrav i arbetet.	Man får lära sig arbetet genom att delta i verksamheten. Lärande som socialisering in i arbetsuppgifterna som de förekommer.	Ingen separat organisation för kurser eller utbildning behövs. Hela ansvaret både för inledande och fortsatt kompetensutveckling inom yrket ligger på verksamheten.
<u>2. Utvidgad praktisk träning:</u> Det anses nödvändigt att särskilt öva vissa färdigheter som inte (effektivt) täcks av erfarenheten att arbeta i verksamheten.	Möjlighet att praktisera, auskultera eller delta i verksamhet eller i särskilda övningar.	Övning som anses nödvändig behöver väljas ut och erbjudas av någon instans. Praktiska övningar kan utformas som kurser och läggas på utbildningsenheter. Erfarna praktiker används som lärare.
<u>3. Utvidgat kunskapsunderlag:</u> Det anses nödvändigt att vissa faktakunskaper om arbetets villkor och karaktär ingår i yrkeskunnandet.	Kunskapsinhämtande gäller t ex kunskapsunderlag för innehåll, arbetssätt och rutiner eller regler/lagar inom området.	Utbildningsorganisation internt eller externt krävs för att skapa kurser. Experter/specialister används som lärare.
<u>4. Yrkesmässig kompetens:</u> Utbildningen utgår från att ge ett helhetsperspektiv på uppdraget i yrket.	Lärandet organiseras utifrån ett perspektiv på yrket/uppdraget, som ger sammanhang åt olika teoretiska och praktiska inslag i utbildningen och avgör vad som utgör relevant kunskap.	Utbildningsorganisation internt eller externt krävs för att skapa kurser/program. Särskilda utbildare anställs. Krav på lärarkompetens utgår från yrkeskunnande + pedagogik.
<u>5. Kunskapsutvecklande kompetens:</u> Utbildningen utgår från att ge ett perspektiv som ger underlag för att utveckla yrkesverksamheten.	Lärandet innefattar olika perspektiv på verksamheten inkluderande forskningsbaserade kunskaper och krav på självständig bearbetning.	Utbildning inom högskolan med anknytning till forskning inom den verksamhet arbetet ingår i. Krav även på vetenskapligt skolade lärare.

Figur 1. Förslag till schematisering av utvecklingen av grundläggande utbildning.

På nivåerna 1-3 skaffar sig de presumtiva professionella sina grundläggande kunskaper och färdigheter för att kunna fungera i arbetet utan att någon organisation/instans avsiktligt har utformat en studiegång för att ge dem en förberedelse för helheten i uppdraget. Kompetensen uppstår genom arbetet. Kunskaperna om kompetenskraven i arbetet finns inte medvetande-gjorda eller samlade inom någon social struktur utan kan ses som en distribuerad "tyst kunskap" bunden till verksamhetens karaktär (Lave & Wenger 1991, Rolf 1991). Därigenom blir den också lokalt bunden och präglas i första hand av den särskilda kultur den växer fram inom. Den kompetensutveckling som äger rum fyller flera syften. Primärt handlar det om att verksamheten ska fungera väl och utvecklas genom att de anställda skaffar sig tillräcklig kompetens för att fylla sin uppgift.

Kompetensutveckling i en verksamhet har idag betydligt vidare syften än att se till att en nyanställd utvecklar grundläggande kompetens. Kompetensutveckling ses som motorn för verksamhetens utveckling i en omvärld där villkoren för arbetet snabbt förändras. En anställd behöver inte bara en grundläggande kompetens utan också fortsatt stöd för lärande i arbetssituationen - ett stöd som i allt större utsträckning ges en pedagogisk inramning (Granberg 2004, Tynjälä et al. 2003). Det handlar om att ge möjligheter för de anställda att

utveckla sin fulla potential inom området och att de genom denna utveckling också ska kunna skaffa sig mer kvalificerade uppgifter och en belönad karriär i verksamheten. Organisationer skapar avsiktligt strukturer för att stödja en integration mellan kompetensutveckling för den enskilde och en utveckling av verksamheten. Planerad kompetensutveckling för de anställda i form av mentorssystem, coaching, kurser och strategiskt lärande utgör idag ett väsentligt inslag i stora företags och organisationers ledningsfunktioner.

En övergång från nivå 3 till 4 (Figur 1) är ett viktigt steg när det gäller frågor om hur en grundläggande utbildning kan organiseras och hur det avgörs vad den ska innehålla. Övergången innebär att en utbildning har blivit formellt inrättad eller att den har institutionaliserats som en separat verksamhet, t ex på grund av nationella eller internationella krav, av kvalitets- eller samordningsskäl eller som ett led i professionaliseringssträvanden. Steget innebär att det primära syftet övergår från att se till att verksamheten fungerar till att en person på ett organiserat sätt kunna skaffa sig de grundläggande kunskaper som krävs för att kunna utöva den kvalificerade verksamhet uppdraget gäller. Förutsättningarna för att avsiktligt skapa en grundläggande utbildning på nivå 4 eller 5 är att någon instans får i uppdrag att utifrån ett helhetsperspektiv på kunskapskraven i yrket besluta om hur studievägen dit ska se ut. Ansvarer innebär att ta ställning till hur kunskapskraven för helheten i arbetet ska motsvaras av innehåll i och utformning av utbildningen. Hur professionella rollen som helhet uppfattas får då en avgörande betydelse för utveckling av utbildningen.

Pilotprojektet – utveckling av en professionsutbildning?

Beslutet att det från 2003 krävs en behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning (BHU) för att få anställning som lärare i högskolan, har lett till ett krav på att utöka och formalisera de pedagogiska kurser som tidigare utvecklats som kompetensutveckling inom högskolans verksamhet. En sådan formalisering kan ske på flera sätt. Som redovisats i inledningen kan det vara en komplicerad fråga för universiteten hur utbildningen ska anordnas och vilken inplacering i lärosätets egen organisation och i högskolans utbildningssystem som dess organisation ska ges. Här har vi använt utbildningsorganisatoriska perspektiv för att kunna klargöra vad olika sociala ramar kring utveckling av innehållet betyder.

Utvecklingen av behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning innebär inte att man utvecklar en yrkes- eller "lärarutbildning" för högskolans lärare i en sammanhållen form. Den utgör bara en del av hela den utbildning som krävs. Därför handlar det snarare om samma typ av utveckling som är Bolognaprocessens innebörd, möjligheten att skapa avancerad utbildning som kvalificerar och kompletterar tidigare högskolestudier för professionell verksamhet inom ett viktigt samhällsområde (Ds 2004:2). Det innebär att man behöver analysera på vilket sätt den nya utbildningen relaterar till tidigare utbildning och erfarenhet. När det gäller akademiska lärares pedagogiska arbete ansågs det länge tillräckligt med forskarstudierna som utbildningsgrund. Den grundläggande pedagogiska kompetensen utvecklades från praktisk erfarenhet. När olika frivilliga kurser i pedagogik så småningom utvecklades, uppfattades de som en ytterligare kvalificering eller meritering utöver den grundläggande kompetensen.

Hur man uppfattar vad pedagogisk kompetens innebär och hur den kan utvecklas kommer att avgöra hur man tar ställning till vad syftet kan vara med den högskolepedagogiska utbildningen. Har man uppfattningen att god grundläggande pedagogisk kompetens främst utvecklas genom praktisk erfarenhet, kommer man att anse att BHU i början av utvecklingen till lärare kan hållas kort, och att resurserna ska satsas på kompetensutveckling för att

utveckla verksamheten. Uppfattar man att lärararbete i högskolan behöver bygga såväl på vissa teoretiska och begreppsliga utgångspunkter, som på kunskaper om högskolan som utbildningssystem, för att utvecklas till en god grundläggande kompetens, kommer man att förorda att BHU får en större omfattning och att den kommer in relativt tidigt i utvecklingen till lärare. Om man inte uppfattar något behov av att en viss andel av högskolans lärare kan bygga på sin BHU med ytterligare utbildning inom det pedagogiska området, framstår det befogat att bibehålla den som intern fortbildning. Vill man att lärare ska kunna räkna in BHU i en fortsatt avancerad utbildning (Ds 2004:2), som grund för en pedagogisk karriär och med en möjlig övergång till forskarutbildning inom det utbildningsvetenskapliga området, framstår en övergång till en poänggivande utbildning på avancerad nivå som befogat, även när den ges i form av en arbetsintegrerad internutbildning. Anser man att nationell jämförbarhet är väsentlig talar detta för en poänggivande utbildning.

Det är först när de pedagogiska kurserna blir obligatoriska och riktar sig till doktorander, eller till helt nya lärare, som de kommer att kunna uppfattas som en utbildningsgrund för den pedagogiska kompetensen och för helheten i läraruppdraget. Då först uppstår kravet på att någon instans också ska kunna ta ställning till vilka krav på kunskaper som helheten i läraruppdraget ställer. Denna situation uppstod egentligen inte förrän 2002. Det uppdrag pilotprojektet innebär – att utveckla innehåll i högskolepedagogisk utbildning - handlar om att skapa ett underlag för sådana ställningstaganden.

Införandet av en obligatorisk grundläggande utbildning, som ska kunna jämföras, motsvarandebedömas och kvalitetsgranskas, innebär större krav på samordning både inom det egna lärosätet och nationellt. Därigenom rör sig det konkreta ansvaret för hur utbildningen organiseras uppåt i lärosätets organisation. Den fortsatta samverkan för utveckling av BHU måste bygga på de beslut svenska lärosäten kommer att fatta beträffande krav på ramar för och innehåll i den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen för de egna lärarna och vilken uppfattning av helheten i akademiska lärares kompetens som dessa beslut kommer att ge uttryck för.

Arbets- och forskningsintegrerad utbildning över gränserna

De ökade kunskaperna om hur lärande och kunskapsbildning äger rum i aktivt samspel med den sociala omgivningen har betydelse både för hur högskoleutbildning och forskning uppfattas. Betydelsen av samverkan mellan högskoleutbildning, arbetsliv och forskning kan med stöd av dessa uppfattas på andra sätt än tidigare (Gibbons et al 1994, Bowden 2004). Även förutsättningar för lärares kompetensutveckling i den akademiska arbetsmiljön kan tydliggöras (Trowler, Saunders & Knight 2003).

Inom olika vetenskapliga områden har relationen mellan forskning och praktiska verksamheter utvecklats mot större integration. Forskningsprojekt kräver i större utsträckning samverkan även med parter utanför universiteten för att kunna genomföras. Stora företag och organisationer samverkar med universitet och de ser även till att det pågår en kunskapsutveckling knuten till de egna arbets- och produktionsprocesserna. Stora företag skapar även egna "universitet". Utvecklingen har medfört omvärderingar av hur gränserna mellan grundforskning och tillämpad forskning uppfattas inom vissa kunskapsområden. Gibbons et al (1994) föreslog benämningen Mode I och Mode II, för att visa hur de sociala förutsättningarna för vetenskaplig kunskapsutveckling förändrats. Mode I innebär då den traditionella disciplinärt organiserade grundforskningen. Med den sistnämnda beteckningen avser man framväxten av en grundforskning som inte behöver bedrivas inifrån en

vetenskaplig disciplin, utan som förenar olika kunskapsperspektiv för studier inom olika angelägna samhällsområden. Utbildningsvetenskap uppfattas t ex idag som en väsentlig arena för en forskning om lärande och kunskapsutveckling, en arena som inte begränsas till ett formellt utbildningssammanhang eller till en enda disciplin⁶.

Forskningsresultat från högre utbildning visar också att det pågår en utveckling av arbetsformerna med en större integration mellan ”teori” och ”praktik”. Utveckling av *arbetsintegrerat lärande* (WIL – *work integrated learning*, WACE 2004) inom ramen för reguljär högskoleutbildning, innebär t ex att moment som praktik eller arbetsplatsförlagda studier inte betraktas som övningar i att tillämpa av teoretiska kunskaper, utan som en kvalificerad kunskapsutveckling i sin egen rätt (Schön 1983, Argyris & Schön 1996). Högskoleutbildningar tar över arbetsformer från företag och organisationer, samtidigt som dessa i sin tur lånar in arbetsformer från högre utbildning, för att stimulera den egna kompetensutvecklingen (Tynjälä et al. 2003). Gränserna mellan personalutbildning och reguljär högskoleutbildning överskrids allt oftare t ex när universiteten använder delar av sitt reguljära utbud och anpassar det till behov som uttryckts av organisationer. I Bologna-processen innebär utvecklingen av en tydlig nivå för avancerade studier att nya möjligheter öppnas för att utveckla kvalificerade utbildningar för viktiga professionella grupper utifrån arbetslivets behov. Detta ger en reell innebörd åt en ökad arbetslivsanknytning av högskolestudierna, och leder också till att reguljär högskoleutbildning utvecklar innovativa former i samverkan med arbetslivet (Feldman 2001). Rhoades redovisar hur lärares pedagogiska arbete i högskoleutbildningar i USA förändras när de vetenskapliga områden de anknyter till transformeras från Mode I till Mode II (Slaughter & Rhoades 2004). I USA innebär professionellt drivna högskoleprogram stora kommersiella värden för universiteten, vilket i sin tur har medverkat till att öka både förutsättningar för, och prestige för, att göra en akademisk karriär byggd på utveckling av undervisning. Expansionen av nätburen högskoleutbildning innebär också nya villkor för den internationella konkurrensen mellan utbildningen på olika universitet. De akademiska lärarnas pedagogiska kompetens och deras förutsättningar att medverka i denna utveckling kommer sannolikt att spela stor roll för universitetens och högskolornas framtid.

Arbets- och forskningsintegrerat lärande i pilotprojektet

Utvecklingen av nya sätt att se på arbetsintegrerat lärande i högskolan och på forsknings- och utvecklingsarbete i organisationer har betydelse på flera nivåer i relation till högskolepedagogisk utbildning och akademiska lärares kompetensutveckling. Högre förväntningar ställs på att högskolans lärare ska medverka i arbetslivsanknuten, internationaliserad och nätburen högskoleutbildning. Målen för den grundläggande högskoleutbildningen från 2002 ger uttryck för detta. Forskningsanknytning av undervisning kanske inte innebär riktigt samma sak som för ett antal decennier sedan, innan den elektroniska spridningen av text-, bild-, och ljudbaserad information, såväl vetenskaplig som ovetenskaplig, tog fart. Idag har alla med en Internetuppkoppling ett eget levande jättebibliotek. Universiteten kan inte hävda något kunskapsmonopol. En fråga som infinner sig är då på vilket sätt denna utveckling återspeglas i utvecklingen av den högskolepedagogiska utbildningen.

En annan fråga på ett mer övergripande plan är vad perspektivet på arbets- och forskningsintegrerat lärande i organisationer kan betyda för hur samspelet mellan behörighetsgivande

⁶ ”...utbildningsvetenskap svarar mot ett omfattande och alltmer centralt forskningsområde i det moderna kunskapssamhället. Sverige följer härvidlag en internationell trend att i ökad utsträckning beforska lärandets villkor inom formella och informella system.” (SOU 2005:31, s 87).

högskolepedagogisk utbildning och fortsatt kompetensutveckling för akademiska lärare uppfattas. Högskolepedagogisk utbildning kan i det här perspektivet betraktas på två alternativa sätt. Den kan å ena sidan ses som en internutbildning som universitetet anordnar för dem som redan är anställda eller ingår i organisationen, för att utveckla deras kompetens och vidareutveckla den egna högskoleutbildningen. Å andra sidan kan den utgöra en ny forskningsbaserad högskoleutbildning, som riktar sig till unga människor i början på en bana som innebär att de i framtiden kommer att arbeta som akademiska lärare.

Den hittillsvarande pedagogiska utbildningen för universitetslärare har sin historia och utgångspunkt i det första alternativet. Den har vuxit fram som en kvalificerad och hittills ofta helt intern, personalfortbildning. Universitetet är en stor organisation som har ett intresse av att den pedagogiska utvecklingen ligger i framkanten av de krav som idag ställs på högskoleutbildning av god internationell kvalitet. Frågan är då hur de olika system för kompetensutveckling och internutbildning som byggts upp får förutsättningar att vara forskningsbaserade och kunna utvecklas i samklang med relevant kunskapsutveckling inom personalutbildningsområdet och de nya system för kvalitetssäkring av högskoleutbildning som växer fram internationellt⁷. På vilket sätt utgör de kurser som anordnas en strategisk resurs för att lärosätet ska kunna nå målen för den egna kvalitetsutvecklingen av utbildningen? Barnett (2000) framhåller att universiteten, som gärna bidrar med forskning om andra organisationers arbets- och produktionsprocesser, har haft större problem med att inse att utvecklingen av den egna organisationen kanske också borde bygga på forskningsbaserade kunskaper om hur den fungerar.

I det andra alternativet kan universitetet uppfattas som en utbildnings- och forskningsorganisation som har fått eller tagit på sig ett uppdrag att utveckla en ny utbildning. Den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen kan då uppfattas som det första steget i en kvalificerad utbildning på avancerad nivå (Ds 2004:2). En utbildning vars inledning ger den nödvändiga grunden för att kunna arbeta som akademisk lärare, men som också kan byggas på med ytterligare kurser för en professionell karriär med pedagogisk inriktning inom universitet och högskola. En masterexamen med fördjupade kunskaper för den kvalificerade verksamheten att bygga upp och driva viktiga utbildningsprogram i dagens globala samhälle. Frågan blir då i vilken utsträckning universitetet kan organisera en sådan utbildning så att den blir arbetsintegrerad.

I ett arbets- och forskningsintegrerat perspektiv på lärande i organisationer borde utbildningen kunna utformas för att med olika likvärdiga varianter motsvara båda alternativen. För en redan arbetsintegrerad internutbildning innebär det då att forskningsintegreringen kan behöva utvecklas ytterligare. För en ny högskoleutbildning på avancerad nivå innebär det att frågan om hur en god arbetsintegrering kan komma till stånd behöver övervägas. I pilotprojektet har vi tagit ställning för att i utvecklingsarbetet försöka förena de två alternativ som ovan renodlats i klargörande syfte.

⁷ I det underlag till de europeiska utbildningsministrarnas möte i Bergen i maj 2005 som föreslår "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area" anges: "Institutions should have ways of satisfying themselves that staff involved with the teaching of students are qualified and competent to do so. They should be available to those undertaking external reviews, and commented upon in reports. (ENQA 2005, s 6).

Akademiska lärares skicklighet - kompetens

Vi har valt att använda begreppet kompetens som ett övergripande kunskapsbegrepp, som ger uttryck för en vid kunskapssyn med en möjlighet att karaktärisera helheten i relationen mellan en människa och hennes verksamhet, uppdrag eller arbete. *Kompetens innebär en persons integrerade kunskaper, förmågor och förhållningssätt, som de kan komma till uttryck i handling inom ett verksamhetsområde. En övergripande aspekt av kompetens utgörs av hur personen själv förstår innebörden i sitt uppdrag och sin egen förmåga gentemot detta.* Kompetens utvecklas i samverkan med andra och är i hög grad beroende av det kollegiala samspelets karaktär. Ett sådant sätt att uppfatta kompetensbegreppet är också i överensstämmelse med de teorier om lärande som redovisades i tidigare avsnitt. Beroende på vilka av dessa teorier som läggs till grund för att beskriva akademiska lärares kompetens, så kan variationerna och de olika nivåerna vid en kompetensutveckling avgränsas på olika sätt⁸. Vi har valt en av dessa som utgångspunkt för avsnittet om kompetensutveckling i arbetet som akademisk lärare - ”*Scholarship of teaching and learning (SoTL)*”.

I England har Higher Education Academy under våren 2005 genomfört ett remissförfarande i flera steg för att senare under året få fram en nationell standard för bedömning av högskolepedagogisk lärarkompetens (HEA 2005). Efter första remissrundan konstaterades: “The framework should be based on professional values, not on sets of detailed statements of competence.” (Ibid s.1) De professionella värden man föreslår som grund för kompetensbedömningen är:

“A commitment to:

- Scholarship in learning and teaching, both generally and in the subject
- Respect for all learners and for their professional development
- Acting ethically towards students and colleagues
- Continuing professional development and evaluation of one’s own practice in the support of student learning.” (Ibid. s. 6).

Den formella beskrivningen av helheten i svenska akademiska lärares kompetens utgörs av Högskoleförordningens anvisningar i kap. 4 om grunder för behörighet för anställning som lärare. Rovio-Johansson & Tingbjörn (2001) går igenom hur begreppet *pedagogisk skicklighet* successivt utvecklats i högskolelagstiftningen från 1800-talet fram till idag. Från början var det helt integrerat och utgjorde en underordnad aspekt av vetenskaplig skicklighet, som användes som en heltäckande benämning. Att visa lärarduglighet eller lärarskicklighet var enligt denna äldre uppfattning en sida av den vetenskapliga skickligheten. Först några decennier in på 1900-talet nämns den pedagogiska skickligheten fristående vid sidan av den vetenskapliga. Idag ska professorer visa *både vetenskaplig och pedagogisk skicklighet* för att anses behöriga (SFS 1998:1003). I en formulering från 2002 anges att man är behörig att anställas som lektor om man har avlagt doktorsexamen eller har motsvarande *vetenskaplig kompetens* eller har någon annan yrkesskicklighet relevant för anställningen, om man har genomgått högskolepedagogisk utbildning samt visat pedagogisk skicklighet (SFS 2002:761). Av språkbruket drar vi slutsatsen att *skicklighet* och *kompetens* behandlas som sammanlänkade begrepp i Högskoleförordningen⁹, men där uttrycket skicklighet markerar en särskilt utvecklad kompetens. Vi använder begreppet kompetens som ett mer övergripande begrepp, som inkluderar skicklighet i förordningens mening. Helheten i akademiska lärares kompetens

⁸ För olika sätt att beskriva professionell kompetens se t ex Sandberg 1994, Rolf, Ekstedt & Barnett 1993, Dreyfus & Dreyfus 1986, Schön 1983 & 1987. Samtliga utgår från ett relationellt perspektiv på kompetens.

⁹ Begreppet kompetens återfinns som *motsvarande kompetens* redan i Högskoleförordningen SFS 1975:336.

består då i förordningens formella mening främst av en förening av vetenskaplig och pedagogisk kompetens kompletterad med vissa andra inslag¹⁰.

Utbildningskrav för den akademiska lärarrollen

I den svenska högskolan finns tre typer av tjänster som lärare: Professor, universitetslektor och adjunkt. Beslutet om högskolepedagogisk utbildning som grund för anställning gäller lektorer och adjunkter. Det fortsatta resonemanget begränsas därför till dessa grupper.

Om man inte tar hänsyn till status eller prestige när det gäller olika arbetsuppgifter inom universitet och högskolor, utan bara resonerar om vad olika arbetsuppgifter kräver för utbildning, så kan man konstatera att det för att bedriva självständig forskning enbart krävs doktorsexamen. En doktorand som går forskarutbildning för att arbeta enbart med forskning behöver inte någon högskolepedagogisk utbildning. En doktorand som vill fortsätta arbeta på universitetet med både forskning och undervisning behöver utöver sin forskarutbildning även en högskolepedagogisk utbildning. Den kombinerade rollen som forskare och lärare är mer komplicerad och kräver längre utbildning än den odelade forskarrollen. Den formella utbildning som utgör grunden för en universitetslektors undervisning kommer då både från forskarutbildningen och från den högskolepedagogiska utbildningen. Det är inte så att man i den akademiska lärarrollen har en kort (eller förut ingen) utbildning för undervisningsuppgifterna och en lång utbildning för forskaruppgiften. Båda utbildningarna ligger till grund för den pedagogiska kompetensen. Man behöver längre utbildning för att bli undervisande universitetslektor än för att bli enbart forskare, därför att helheten i uppdraget är mer komplicerad. Att undervisning av olika orsaker har lägre status än forskning tenderar att dölja detta förhållande. Denna problematik dyker ofta upp som olika svårigheter med gränsdragningen mellan forskarutbildning och behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning. När det gäller adjunkter har de i praxis oftast en grundläggande examen på magisternivå från det kunskapsområde de förväntas undervisa inom. Formellt krävs det emellertid endast en examen från grundläggande högskoleutbildning. Införande av högskolepedagogisk utbildning som krav för anställning innebär då att man som grund för uppdraget som lärare i högskolan har båda dessa utbildningar som kunskapsgrund för lärararbetet. Det man då kan notera är att det krävs kortare sammanlagd utbildning för att vara behörig till anställning som adjunkt i högskolan (Grundexamen 120p + ca 10 veckors BHU = motsv. 130p) än vad som krävs för att få en lärarexamen inom så gott som hela skolområdet. Högskolans expansion har inneburit att anställningar som adjunkt har ökat inom sektorn. Omfattningen och innehållet i BHU bör därför också avgöras mot bakgrund av vilken kunskapsgrund som krävs för att adjunkter ska kunna utveckla tillräcklig kompetens för sina uppgifter i högskolan.

En slutsats av ovanstående är att innehållet i den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen bör utgå från och relateras till en uppfattning av helheten i akademiska lärares kompetens. I denna helhet bör man då även betrakta utbildningen inom det egna kunskapsområdet, genom forskarstudier eller andra relevanta studier, och de egna erfarenheterna av att undervisa och forska, som en grund för utveckling av den pedagogiska kompetensen.

¹⁰ I Högskoleförordningens kap. 4, § 15 nämns *graden av skicklighet* i administration, utveckling och ledning av verksamhet och personal, att samverka med det omgivande samhället samt att informera om FoU, som övriga grunder.

Kompetensutveckling i den akademiska lärarrollen - SoTL

För femton år sedan publicerade Boyer (1990) sitt inflytelserika arbete om hur man kan uppfatta olika väsentliga aspekter av akademiska lärares arbete och kompetensutveckling. Genom det lades grunden för en bred utveckling av olika typer av strategier och modeller för att främja kompetensutveckling och karriärvägar inom universitet och högskolor inte bara med utgångspunkt från forskning utan även genom att stödja utvecklingen av kvalificerat pedagogiskt arbete. Idag finns en stor litteratur om ”*scholarship of teaching*”. Eftersom begreppet var tillräckligt öppet kunde det också samla upp flera av de traditioner som redan före 1990 arbetade med att teoretiskt förankra utvecklingen av pedagogisk kompetens i högskolan (se t ex Schön 1983, 1995, Rolf et al. 1993). Innebörden i *scholarship of teaching* varierar därför (Kreber 2002a). För pilotprojektets syfte har vi valt att lyfta fram gemensamma drag. För närvarande finns ingen etablerad svensk översättning av begreppet¹¹.

Trigwell & Shale (2004) beskriver *scholarship of teaching* som en särskild kvalitet i lärares pedagogiska arbete. Kärnan handlar om i vilken grad lärarens arbete bottnar i att samverka med studenterna och medverka till att öka kvaliteten i deras lärande. *Scholarship of teaching* innebär att lärare genom samspelet i undervisningen, genom samverkan med andra lärare, genom dokumentation, analys och offentlig redovisning, kan synliggöra på vilket sätt lärande har gjorts möjligt. *Scholarship of teaching* är inte synonymt med högskolepedagogisk forskningskompetens utan innebär ett uttryck för kvalificerad högskolepedagogisk kompetens eller pedagogisk skicklighet. I den avgränsning av kompetens som vi har utgått från i denna rapport motsvarar *scholarship of teaching* en kvalificerad kompetensnivå. För att betona att lärarkompetensen har sin utgångspunkt i att stödja studenters lärande har begreppet kommit att benämnas *scholarship of teaching and learning (SoTL)*¹².

Kreber (2002b) beskriver tre nivåer när högskolepedagogisk kompetens utvecklas i praktisk undervisning.

- *Teaching excellence*: - utvecklas genom att läraren reflekterar över och utvecklar sin undervisning med utgångspunkt i de egna erfarenheterna av studenternas lärande. Läraren utvecklar en personligt förankrad kompetens.
- *Teaching expertise*: - läraren utvecklar kontinuerligt sin praktik genom att använda sig både av egna reflektioner kring studenternas lärande och av resultat av pedagogiskt utvecklingsarbete och forskning. Detta innebär utveckling av en ämnesdidaktisk kompetens, som är personligt förankrad, men som även kan kommuniceras och delas med andra i lokal kollegial samverkan.
- *Scholarship of teaching and learning*: Kompetensnivån bygger på den föregående, och innebär att den kunskapsbildning om studenters lärande och ämnesdidaktiska förutsättningar som läraren utvecklar också görs offentligt tillgänglig genom att redovisas tex på konferenser, i rapporter och artiklar. Kompetensen kan få en nationell eller internationell räckvidd.

¹¹ Inom projektet har föreslagits att *Scholarship of teaching and learning* borde kunna översättas till *Lärarlärdom i högre utbildning*. Vi har funnit att begreppet lärdom använts på ett sådant sätt i skolutvecklingssammanhang (www.pbs.kau.se). I departementsutredningen ”Att fånga kunskandet om lärande och undervisning” (Ds 2005:16) föreslår Mats Ekholm att lärarkompetens i skolan utöver behörighetsnivån ska kunna bedömas som kvalificerad eller högt kvalificerad utefter liknande kriterier som en utveckling mot SoTL innebär.

¹² Med början år 2000 har en årlig internationell konferens anordnats för att stödja utvecklingen av SoTL. Konferensen 2005 – 5th International Conference on the Scholarship of Teaching and Learning - anordnades av City University, London, i samverkan med American Association for Higher Education (USA), Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning och Higher Education Academy (UK).

SoTL ligger således till grund för pedagogisk utveckling: "... the scholarship of teaching entails a public account of some or all of the following aspects of teaching – vision, design, interaction, outcomes, and analysis – in a manner that can be peer-reviewed and used by members of one's community." (Ibid. s 17). Läraren medverkar till utvecklingen av det egna verksamhetsområdet. I Rolf et al. (1993) uttrycks motsvarande nivå så här: "Kompetens innebär att den enskilde kan ge återkoppling till den socialt bärbara kunskapen genom att ändra dess regler. Kollektivet kan lära av sina medlemmar." (Ibid. s 35).

För att *scholarship of teaching and learning* ska kunna byggas upp, t ex inom ramen för en utbildning eller ett utvecklingsarbete, behöver lärare utveckla:

- ett reflekterande och forskande förhållningssätt till den egna undervisningen, underbyggt av relevant forskning och teoribildning,
- förmåga att tillvarata, systematisera och kommunicera egna undervisningserfarenheter i avsikt att bidra till kunskapsbildning, lokalt eller i vidare sammanhang.

För att lärare ska kunna utveckla och praktisera *scholarship of teaching and learning* krävs att flera olika förutsättningar är uppfyllda. Lärare behöver skaffa sig en grund för att kunna använda pedagogiska begrepp och teorier, för att kunna utveckla ett reflekterande och forskande förhållningssätt till den egna undervisningen. De ska även kunna utgå från relevant pedagogisk kunskapsbildning i sin undervisning, både från utvecklingsarbete och från forskning. Det här innebär krav både på den högskolepedagogiska utbildningens innehåll och på den miljö där lärarna ska utöva sin kompetens. För att lärare ska kunna utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt till den egna undervisningen och till studenters lärande behöver den högskolepedagogiska utbildningen vara forskningsintegrerad¹³. Och för att lärare ska kunna ta del av och själva redovisa resultat av pedagogiskt utvecklingsarbete krävs att den utbildningsmiljö de arbetar inom understödjer sådan verksamhet. För att man inom den högskolepedagogiska utbildningen ska kunna dra nytta av det utvecklingsarbete som pågår i verksamheten behöver utbildningen vara arbetsintegrerad.

Även om lärare, t ex inom ramen för pedagogisk utbildning, har utvecklat förutsättningar för SoTL, måste det därutöver finnas utrymme för ett kollegialt samspel i den utbildningsmiljö de arbetar inom och tillgång till olika arenor på universitetet både för att kunna redovisa eget och för att dra nytta av andras kunskapsutveckling inom området. Lärare måste arbeta i en utbildningsmiljö som präglas av utvecklingsarbete. Om 'scholarship of teaching and learning' uppfattas som en god vision för utveckling av högskolepedagogisk kompetens, så kan den läggas till grund för att skapa goda samband mellan högskolepedagogisk utbildning, lärares kompetensutveckling och verksamhetens utveckling. En sådan utveckling kräver dock att akademiska lärares högskolepedagogiska utbildning och fortsatta pedagogiska kompetensutveckling behandlas som en sammanhållen och väsentlig strategisk fråga på varje lärosäte.

¹³ Vi använder uttrycket forskningsintegrerad som en starkare benämning än forskningsanknuten. Det senare kan tolkas som att det räcker att högskoleutbildningens innehåll bygger på (tillhandahåller eller möjliggör tillgång till) relevanta forskningsresultat. Vi avser med forskningsintegrering att a) utbildningen använder sig av lärare som bedriver FoU-arbete inom området, b) att arbetsformerna medger ett utforskande förhållningssätt till kunskapsområdet samt c) att målen för utbildningen lägger en grund för deltagarna att fortsätta en utveckling mot forskningskompetens inom kunskapsområdet. Om högskoleutbildning på grundnivå ska vara forskningsanknuten bör utbildning på avancerad nivå vara forskningsintegrerad.

3. REDOVISNING AV PILOTPROJEKTET

Projektets inriktning

Lunds universitet har en lång tradition när det gäller pedagogisk utbildning för högskolans lärare. Redan på 1960-talet grundlades den verksamhet med pedagogiska kurser och pedagogiska konsulter som stöd för utvecklingsarbete, som sedan återspeglades i de förslag som framfördes i Grundbulten (SOU 1992:1).

Pilotprojektet har byggt på den pågående pedagogiska utvecklingsverksamhet som således sedan länge varit etablerad vid Lunds universitet. Utvecklingen inom pilotprojektet har flätats in i pågående verksamhet vid universitetets olika fakulteter. Kärnan i projektet har utgjorts av att utveckla innehållet i högskolepedagogisk utbildning. Denna utveckling har satts i relation såväl till övrig pedagogisk utveckling inom universitetet som till ett vidare högskolepedagogiskt utbildnings- och forskningssammanhang. Frågor om akademiska lärares grundläggande högskolepedagogiska utbildning och fortsatta kompetensutveckling i arbetet har behandlats i ett nationellt och internationellt perspektiv.

Pilotprojektet hade från början en huvudsaklig inriktning på att utveckla behörighetsgivande utbildning. Det visade sig finnas många olika uppfattningar om vad en behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning kan vara och hur den bör organiseras. Projektet gav möjligheter att pröva flera olika sätt att göra detta i en mångsidig utvecklingsverksamhet över hela universitetet. En gemensam utgångspunkt i projektet har varit att skapa utbildningsmöjligheter i nära kontakt med och som stöd för det pedagogiska utvecklingsarbetet inom olika utbildningsområden.

Den breda inriktningen har varit värdefull för projektets resultat, då utvecklingen har varit förankrad inom och i många fall initierad av universitetets olika fakulteter. Vägen fram till arbete som lärare skiljer sig åt inom olika kunskapsområden. Medan pilotprojektet pågått har flera grupper utöver akademiska lärare uttryckt behov av grundläggande utbildning för lärararbete och pedagogiska arbetsuppgifter. Så har t ex behovet av högskolepedagogisk utbildning av studievägledare, bibliotekarier och lärarförslagsnämnder framhållits. Önskemål om att kunna läsa vidare och fördjupa den behörighetsgivande pedagogiska utbildningen har också vuxit fram. Utvecklingen av innehåll i den behörighetsgivande utbildningen har därför inom pilotprojektet skett med hänsyn till hela denna variation.

Utvecklingsarbetets uppläggning

Ansvar för pedagogisk utbildning av lärare och pedagogiskt utvecklingsarbete är decentraliserat vid Lunds universitet och ligger på fakulteterna. Som stöd för deras arbete finns bl a UCLU (UtvecklingsCentrum för Lärande och Undervisning). När pilotprojektet startade fanns inom denna enhet lång erfarenhet av att ge högskolepedagogiska kurser och bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete i samverkan med fakulteterna. Flertalet köper kurser och pedagogiska konsulttjänster från UCLU. *Pedagogiska institutionen* hade innan pilotprojektet startade utvecklat en forskarutbildningskurs på 10p i högskolepedagogik. Institutionens inriktning på högskole- och arbetslivspedagogik innebar att utbildningsutbudet hade relevans för pilotprojektet. Institutionen bedrev också flera forskningsprojekt inom området. *Utvärderingsenheten* hade sedan början av 1990-talet utfört ett antal olika

utvärderingsstudier i syfte att lägga en kunskapsgrund för det pedagogiska utvecklingsarbetet inom universitetet.

Rektor beslutade om en tredelad verksamhet inom pilotprojektet:

I. Pedagogisk utbildning för högskolelärare: UCLU

Huvuddelen av pilotprojektets medel tilldelades UCLU för att tillsammans med fakulteterna arbeta med kursutveckling direkt knuten till respektive områdes verksamhet.

II. Pedagogiska förhållningssätt på institutionsnivå: Pedagogiska institutionen

Institutionen fick medel för att utveckla olika former av högskolepedagogiska kurser, projektbaserade och reguljära. Ett underlag för utveckling av pedagogiska förhållningssätt på institutionsnivå skulle utarbetas. Denna del av projektet har skett i samverkan med *Lärande Lund*¹⁴. I uppdraget ingick även att arbeta med utveckling av en magisterutbildning inom området.

III. Utvärdering av projektet: Utvärderingsenheten

Rektors beslut: Utvärderingen skall granska och beskriva den kompetens som uppnås med stöd av den utbildning som faktiskt genomförs. Därvid bör även förändringar av innehåll och utbildningsformer övervägas. Det samlade utvecklingsarbetet bör kontinuerligt följas med syfte att kriterier för behörighetsgivande utbildning framgent skall kunna fastställas. Utveckling, planering och genomförande av utbildningarna bör granskas mot bakgrund av sådana kriterier. Kvaliteten i resultaten skall likaledes utvärderas.

Vid projektets början organiserade UCLU ett brett samarbete mellan universitetets olika fakulteter. En arbetsgrupp tillsattes för gemensam diskussion, erfarenhetsutbyte och samverkan kring utveckling av behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning (BHU). Arbetsgruppen utgjorde under hela projektiden en samlingspunkt för att pröva och redovisa olika initiativ till kurser och utvecklingsprojekt. Verksamheten innebar att utvecklingen på de olika fakulteterna blev kända av de andra i gruppen och att man kunde dela med sig av förslag och idéer under projektiden. De första förslagen till gemensamma mål för BHU togs fram i arbetsgruppen. Majoriteten av utvecklingsinsatserna har bottnat i förslag som har väckts och genomförts på fakultetsnivå i samarbete med UCLU. Inom projektet har samverkan kontinuerligt ökat under hela projektiden och inneburit ett växande nätverk kring pedagogisk utbildning, utvecklingsarbete och högskolepedagogisk forskning inom universitetet.

Som stöd för utvärderingen (del III) tillsattes en referensgrupp under ledning av vice-rector. Referensgruppen har kontinuerligt följt utvecklingen både av projektverksamheten och av utvärderingen. Båda de samordnande gruppernas arbete har haft en avgörande betydelse för den interna samverkan som utvecklats. I januari 2005 bildades en arbetsgrupp med uppdrag att slutrapportera pilotprojektet som helhet. Uppgiften har varit att samla in, beskriva och analysera erfarenheterna av hela pilotprojektet i dess sammanhang, vilket även består av annat pedagogiskt utvecklingsarbete inom universitetet, som grund för att utarbeta förslag och ställningstaganden. Pilotprojektet har kommit att sträcka sig från relativt specifika fakultetsfrågor till mera generella förutsättningar för pedagogiskt utvecklingsarbete och utbildning för högskolans lärare både i ett nationellt och i ett internationellt perspektiv.

¹⁴ *Lärande Lund* utgör ett universitetsgemensamt nätverk för att initiera forskningssamverkan kring viktiga lärandefrågor. www.ll.lu.se. Nätverket inrättades hösten 2002, vilket innebar att det inte deltog i planering av eller medverkan i pilotprojektets inledande fas.

Utbildningsanordnare vid Lunds universitet

Vid Lunds universitet finns ett tiotal anordnare av behörighetsgivande högskolepedagogiska kurser. Ansvar för den pedagogiska utbildningen av lärare ligger på fakultetsnivå och därigenom är samtliga åtta fakulteter¹⁵ utbildningsanordnare. Inom två fakulteter, tekniska fakulteten och medicinska fakulteten, är detta ansvar delegerat till särskilda organisatoriska enheter som verkar för pedagogisk utveckling – *Genombrottet* respektive *Enheten för medicinsk pedagogik*. Övriga anordnare av behörighetsgivande kurser är UCLU som både ger huvuddelen av fakulteternas kurser samt kurser i egen regi, samt Pedagogiska institutionen. På uppdrag av samhällsvetenskaplig fakultet har Centrum för genusvetenskap också givit en kurs.

Utgångspunkter för analys av utvecklingsarbetet

Målsättningen för pilotprojektet (s. 8) har en stor spännvidd. Utbildningarna ska fylla särskilda behov på de olika fakulteterna i enlighet med deras och lärarnas önskemål, samtidigt som de ska kunna fungera som modell både nationellt och internationellt. Tidigt i projektet stod det klart att det inte skulle gå att skapa bara en typ av utbildning för att svara mot dessa förväntningar. Pilotprojektet kännetecknas av ett gemensamt utvecklingsperspektiv, och en stor mångfald när det gäller kursutveckling.

Innehållet i en utbildning är beroende av flera förhållanden som bildar ramar för detta. För att kunna beskriva och utveckla innehållet behöver man utgå från och även arbeta med ramarna. Det gäller sådana förhållanden som t ex vilket det övergripande syftet med utbildningen är, vilken nivå utbildningen ska ges på, vilken målgrupp den riktar sig till, vilken organisation/instans som anordnar utbildningen och inte minst hur lång den ska vara. Pilotprojektet innefattar en stor variation när det gäller ramarna. Initialt fanns inte gemensamma uppfattningar om hur innehållet skulle avgränsas. I denna rapport redovisar vi den gemensamma uppfattning som har arbetats fram under projektiden.

Universitetsstyrelsens beslut (2003-09-26), att den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen vid Lunds universitet totalt ska omfatta 10 veckor¹⁶, innebär en tydlig ram för det fortsatta utvecklingsarbetet i pilotprojektet. Många andra lärosäten har tagit beslut med samma innebörd.

De kurser som kan ingå i den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen vid universitetet anordnas av flera olika instanser. Behörighetsgivande kurser anordnas på fyra olika nivåer:

¹⁵ Lunds universitets 8 fakulteter (eg. *områden*) är:

LTH – Lunds tekniska högskola; N – Naturvetenskap; S – Samhällsvetenskap; E – Ekonomihögskolan vid Lunds universitet; K – De konstnärliga högskolorna i Malmö; M – Medicin; HT – Humaniora och Teologi; J – Juridik

¹⁶ Beslutet innebär ett tillägg till LUs anställningsordning: "För att uppnå behörighet enligt HF 4 kap 7§ punkt 2 att anställas tills vidare som universitetslektor eller universitetsadjunkt skall den sökande ha genomgått grundläggande högskolepedagogisk utbildning omfattande minst fem veckor eller på annat sätt förvärvat motsvarande kunskaper. Inom en period om två år efter anställningen skall nyanställda universitetslektorer och universitetsadjunkter ha genomgått ytterligare högskolepedagogisk utbildning i form av påbyggnadskurser och specialkurser av en sådan omfattning att den sammanlagda högskolepedagogiska utbildningen totalt omfattar minst tio veckor." Dessutom beslutades att undervisande doktorander skall ha gått en inledande högskolepedagogisk utbildning om minst två veckor (HF 8 kap §3b).

1. Intern personalutbildning.
2. Grundläggande högskolekurser.
3. Magisterkurser.
4. Forskarutbildningskurser.

När universitetet anordnar grundläggande högskoleutbildning eller bedriver forskarutbildning är det klart vilken del av den specialiserade organisationen som ska ansvara för verksamheten och som har legitimitet att avgöra nivå och innehåll i utbildningen. När det gäller utvecklingen av BHU är situationen annorlunda. Här anordnar universitetet kurser på flera olika nivåer och inom många olika enheter. Den primära målgruppen för utbildningen utgörs av doktorander och lärare vid det egna universitetet. Om BHU utgör en del av en magisterutbildning kan målgruppen även utgöras av doktorander och presumtiva lärare vid andra högskolor eller utan anställning. Universitetet är således utbildningsanordnare på olika nivåer, arbetsgivare för merparten av kursdeltagarna under utbildningstiden och slutligen avnämare, det vill säga den organisation som också ska dra nytta av den kompetens som utvecklas under utbildningen.

Utvecklingen av olika kurser inom projektet har inneburit att universitetet har ställts inför krav på gränsöverskridande samverkan inom den egna utbildnings-, fortbildnings- och forskningsorganisationen.

Utveckling av behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning

I och med starten på pilotprojektet ökade omfattningen av arbetet med och samordningen kring den högskolepedagogiska utbildningen. Inom ramen för den första delen av pilotprojektet (Del I, s. 23) planerade fakulteterna och UCLU under samverkan för respektive fakultets högskolepedagogiska utbildning samt för UCLU:s fakultetsgemensamma kursutbud. Detta arbete utgjorde en vidareutveckling utifrån tidigare erfarenheter av högskolepedagogisk utbildning och innebar även en inventering av liknande utbildningar nationellt och internationellt. Inventerings- och planeringsfasen avslutades med att fakulteterna fick söka medel ur pilotprojektet för kursutveckling. I denna process utvecklade också UCLU fakultetsgemensamma kurser. Parallellt med denna kursutveckling utarbetade Pedagogiska institutionen högskolepedagogiska kurser inom ramen för del II av pilotprojektet (s. 22). Nedanstående tabell visar de behörighetsgivande kurser som utvecklats inom ramen för pilotprojektet under åren 2003-2005.

Tabell 1 Behörighetsgivande kurser utvecklade inom ramen för pilotprojektet, 2003-2005	
LTH	- Högskolepedagogisk introduktionskurs, 2v - Ämnesdidaktisk kurs (tillsammans med N), 4v
N	- Högskolepedagogisk introduktionskurs, 2v - Högskolepedagogisk introduktionskurs på engelska, 2v - Högskolepedagogisk fortsättningskurs, 3v - Workshop om pedagogisk meritportfölj, - Ämnesdidaktisk kurs (tillsammans med LTH), 4v

S	- "Läraryrollen vid universitet och högskola" (tillsammans med E), 2v - Högskolepedagogisk fortsättningskurs (tillsammans med E), 2v - Genusperspektiv i undervisningen, 2v
E	- Högskolepedagogisk fortsättningskurs (tillsammans med S), 2v - "Läraryrollen vid universitet och högskola" (tillsammans med S), 2v
K	- Högskolepedagogisk seminarieriserie - Aktionsforskningsbaserad vidareutbildning, 3v
M	- Högskolepedagogisk introduktionskurs, 1v - Kurs i uppsatshandledning, 0,5v - Problembaserat lärande, 0,5v - Högskolepedagogisk fördjupning, 3v - Högskolepedagogiskt projektarbete, 2-5v
HT	- Kurs i examination, 1v - Högskolepedagogisk introduktionskurs, 2v - Högskolepedagogisk fortsättningskurs, 3v - Högskolepedagogisk fördjupningskurs, 3v - Kompletteringsutbildning, 1v - Högskolepedagogisk kurs med fokus på mångfald, etik mm, 2v
J	- Utbildning för mentorer, 1v - Högskolepedagogisk introduktionskurs, 2v - Högskolepedagogisk fortsättningskurs, 3v
UCLU	- Utbildning för forskarhandledare, 2 dagar - Utbildning för forskarhandledare, fördjupning, 3v - Kurs i examination, 1v - Kurs i pedagogik för nätbaserad utbildning, 1v - Kurs i handledning av uppsatser och examensarbeten, 1v - Problembaserat lärande, 1v - Fakultetsgemensam högskolepedagogisk introduktionskurs, 2v - Nätburen fak-gemensam högskolepedagogisk introduktionskurs, 2v
P. inst.	- Temainriktad högskolepedagogisk kurs, 5p - Projektorienterad högskolepedagogisk kurs, 5p - Högskolepedagogik med didaktisk inriktning, 10p

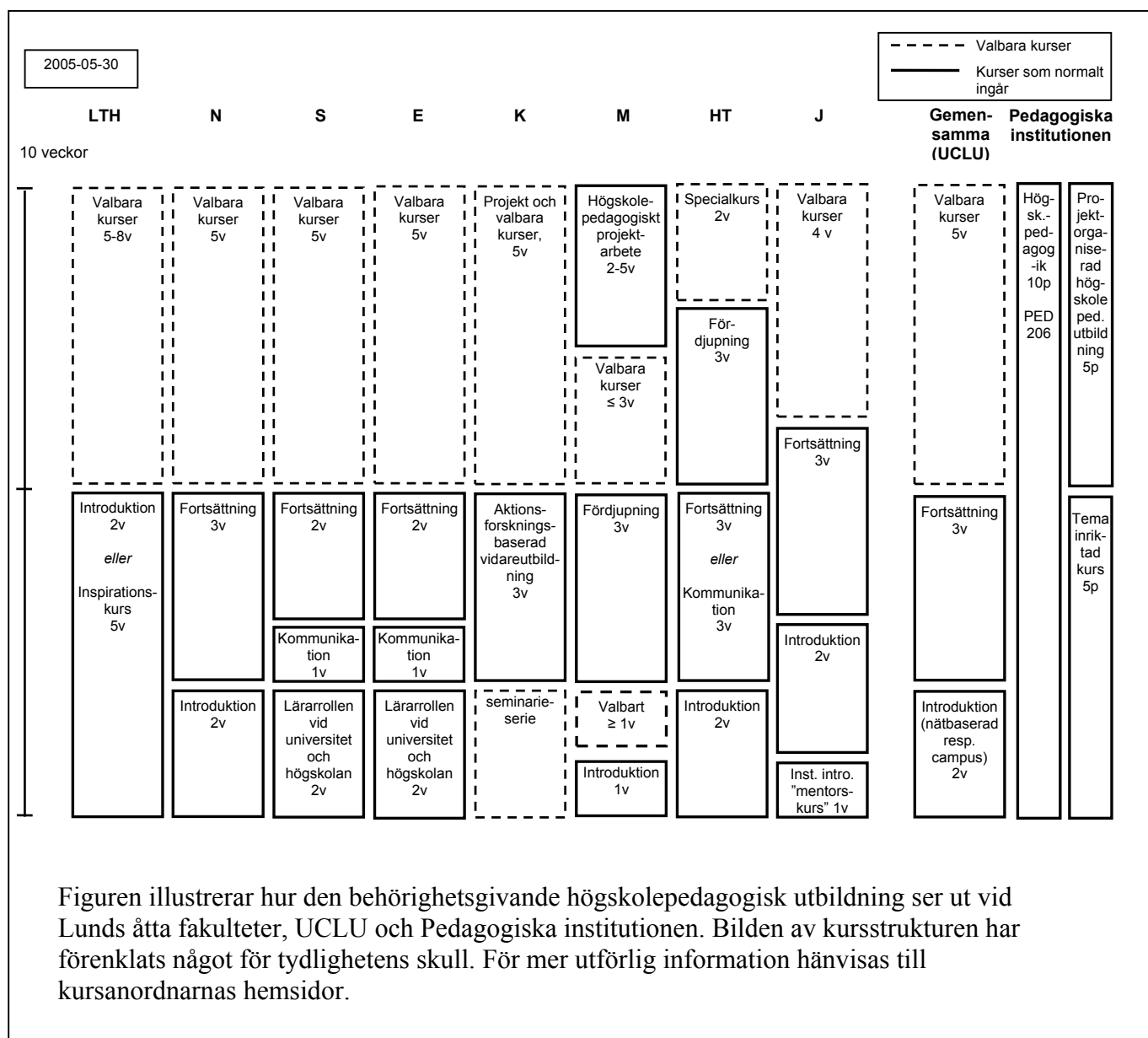
De kurser som har utvecklats inom pilotprojektet har genomförts, och i de flesta fall vidareutvecklats, inom ramen för respektive utbildningsanordnares reguljära verksamheter. Endast undantagsvis har kursernas genomförande bekostats med medel från pilotprojektet. Kurserna har kommit att ingå i de behörighetsgivande utbildningar som idag finns vid Lunds universitet. I dessa utbildningar ingår även kurser som utvecklats utan finansiering från pilotprojektet. Det är helheten i de behörighetsgivande utbildningarna som redovisas nedan och inte bara de kurser som tagits fram eller vidareutvecklats med stöd av pilotprojektet.

Uppläggning av den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen

Samverkan under utvecklingsarbetet har resulterat i att det vid Lunds universitet finns modeller för högskolepedagogisk utbildning vid de olika kursanordnarna (fakulteterna, UCLU, Pedagogiska institutionen) med relativt god samstämmighet när det gäller huvudsaklig inriktning. Samtidigt är utbildningarnas innehåll och struktur anpassade efter de

olika fakulteternas och kunskapsområdenas behov, och efter de olika sammanhang som utbildningarna ges inom (som arbetsintegrerad lärarfortbildning eller som reguljär högskoleutbildning på olika nivåer).

Nedan visas en översikt över den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen vid Lunds universitet såsom den framstår under våren 2005 (observera att den högskolepedagogiska utbildningen vid Lunds universitet består av kurser som utvecklats både inom och utanför ramen för pilotprojektet). I bilaga 1 till denna rapport redovisas omfattning av högskolepedagogiska kurser för lärare vid landets lärosäten, som den redovisades vid Örenäskonferensen 2004.

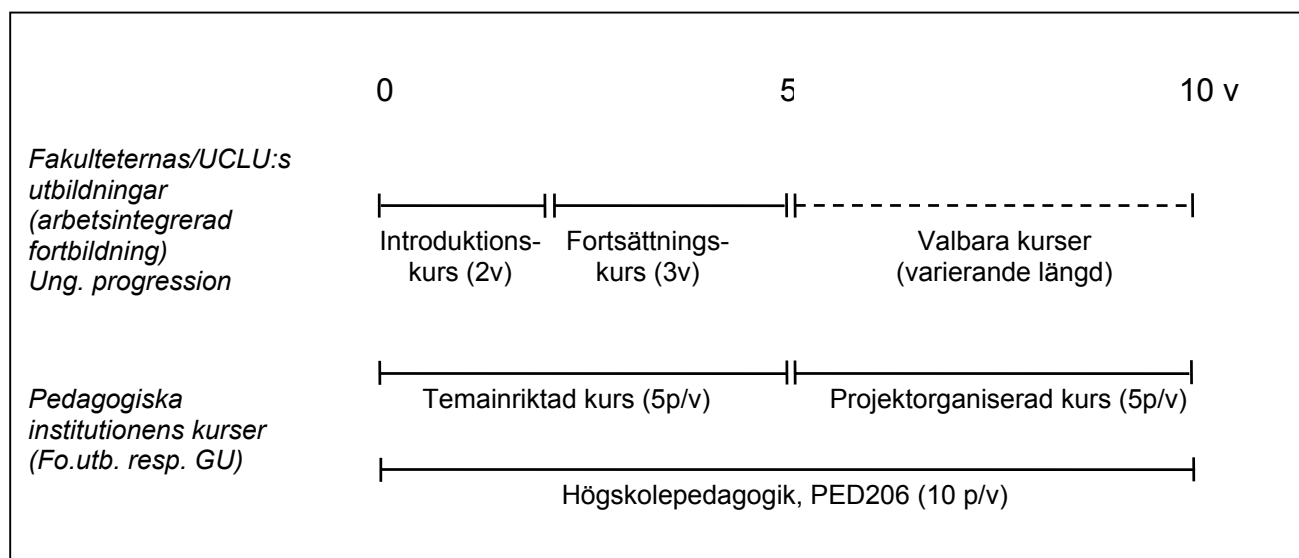


Figur 2. Översikt över den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen vid Lunds universitet våren 2005.

Som framgår av Figur 2 är fakulteternas behörighetsgivande utbildningar uppbyggda i moduler. Omfattningen av dessa kursmoduler varierar mellan 0,5 - 5 veckor. Samtliga fakulteter har ett basutbud bestående av kurser som normalt ska ingå, samt en valbar del där lärarna själva väljer kurser efter behov och intresse. Basutbudet motsvarar ca fem veckor, och utgörs i regel av en introduktionskurs om två veckor följt av en fortsättningskurs om tre veckor. Variation finns mellan fakulteterna både för kursbenämningar och för omfattning för dessa båda kurstyper. Till exempel är fortsättningskursen för samhällsvetenskap och ekonomi två veckor, och i basutbudet för dessa båda fakulteter ingår i dagsläget en kurs i kommunikation om en vecka. Medicinska fakulteten och humanistiska-teologiska fakulteten har de mest omfattande basutbudet. Det i förhållande till övriga fakulteter utvidgade basutbudet utgörs av en projektor organiserad fördjupningskurs. Vid övriga fakulteter kan lärarna välja samma kurs i den valbara delen av utbildningen. När det gäller omfattningen av det valbara inslaget i respektive utbildning varierar detta mellan fakulteterna. Vanligast är fem veckor. Förutom kurser som är projektorierade hittar man i det valbara kursutbudet kurser av specialiseringskaraktär, såsom *Problembaserat lärande* eller *Case-metodik*.

Som ett komplement till fakulteternas utbud anordnar UCLU fakultetsövergripande introduktions- och fortsättningskurser i syfte att öka tillgängligheten till dessa kurser. Man anordnar också ett flertal andra fakultetsövergripande kurser med specialiseringskaraktär, vilka bidrar till det samlade utbudet av kurser på den valbara nivån.

Pedagogiska institutionens behörighetsgivande kursutbud består dels av två 5p-kurser med projektbaserad uppläggning och dels av en sammanhållen kurs i högskolepedagogik om 10 p. Denna kurs ges till skillnad från fakulteternas och UCLU:s kurser i ett reguljärt undervisningssammanhang som en valbar kurs inom en magisterutbildning. Den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningens struktur visas nedan. I illustrationen har fakulteternas/UCLU:s utbildningar generaliserats så att de består i ett basutbud, 0-5 v, bestående av en introduktionskurs och en fortsättningskurs, samt en valbar del, 6-10 v.



Figur 3. Den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningens struktur.

Utbildningens totala omfattning under 2004

Under 2004 deltog cirka 1200 personer i någon form av behörighetsgivande kurs vid Lunds universitet. Av dessa gick ca 900 kurser som var en vecka eller längre. Totalt genomfördes ca 1950 deltagarveckor under 2004. Av dessa deltagarveckor genomfördes 1700 inom ramen för fakulteternas/UCLU:s arbetsintegrerade fortbildning. Cirka 2/3 av dessa veckor genomfördes på kurser som kan placeras inom det ovan beskrivna basutbudet. Resten genomfördes på kursen som kan räknas till den valbara delen av utbildningen. Cirka 250 deltagarveckor genomfördes under samma period på pedagogiska institutionens kurser. Cirka 750 av de totalt 1950 deltagarveckor har genomförts av forskarstuderande, framförallt på fakulteternas och UCLU:s introduktionskurser samt på Pedagogiska institutionens 10p-kurs.

Fakulteternas arbetsintegrerade utbildningar

Fakulteternas stegvisa utbildningar är en vidareutveckling av den högskolepedagogiska utbildning som fanns innan förordningsändringen och Lunds universitets beslut om behörighetsgivande utbildning. Utbildningarna bedrivs som fortbildning och är arbetsintegrerade då de löper parallellt till den undervisningspraktik som lärarna har från det att de påbörjar sin lärargärning, oftast i samband med antagningen till forskarutbildningen, och framåt. En medveten avsikt med denna stegvisa utbildning är att kunna matcha lärarnas ökande undervisningserfarenhet och undervisningsansvar. I och med inslaget av valbarhet i utbildningarna sker denna matchning även genom lärarnas val av kurser. Den stegvisa utbildningen ger också möjligheter att i kurserna möta de olika behov och relevansuppfattningar som är ett resultat av att lärarna befinner sig i olika stadier i sin pedagogiska gärning/utveckling. Även här spelar inslagen av valbarhet i utbildningen en viktig roll. Den stegvisa arbetsintegrerade utbildningen ger också lärarna möjligheter att tillämpa sina kunskaper mellan kurserna samt att bygga upp en erfarenhetsbas inför nästföljande kurs. Detta stöds också genom att det i flertalet av kurserna ingår att utveckla den egna undervisningen.

Den högskolepedagogiska utbildningen innebär kostnader av två slag. Den första och största kostnaden är deltagarnas tid. Det finns idag lite resurser för att kompensera för denna tid, som för 2004 uppgick till 1950 deltagarveckor, vilket innebär att utbildningen läggs inom den ordinarie kompetensutvecklingen där den måste rymmas tillsammans med en rad andra viktiga aktiviteter. En stegvis utbildningsstruktur möjliggör att utbildningen fördelas mellan flera olika nivåer i den akademiska progressionen fram till tjänst. Den andra kostnaden är själva kurskostnaden. Då långt ifrån alla som antas till forskarutbildningen fortsätter inom akademien hela vägen fram till en tjänst som lektor, blir kurskostnaden lägre vid en stegvis utbildning.

Fakulteternas basutbud, 0 – 5 veckor

Här beskrivs de två vanligaste nivåerna i fakulteternas/UCLU:s utbildningar; introduktions- och fortsättningsnivån.

Introduktionsnivån, 0-2 v

För majoriteten av lärare/blivande lärare är inkörsporten till den högskolepedagogiska utbildningen vid Lunds universitet en tvåveckors introduktionskurs. Denna nivå är den som i de flesta fall är obligatorisk för undervisande doktorander vid fakulteterna. Innehåll och form är alltid särskilt viktiga i introducerande kurser. Det finns för de flesta utbildningar perspektiv och kunskaper som är kritiska tidigt i utbildningen för att efterföljande kursers innehåll ska få

mening och förstås. Vidare är det i början på en utbildning som deltagarnas tidigare erfarenheter ställs mot vad som ibland är kvalitativt skilda sätt att erfara ämnet/området/praktiken. I denna utbildning rör det sig om erfarenheter från åtskilliga år som student och dessutom i många fall erfarenheter från att ha undervisat som universitetslärare, ibland under lång tid. Dessa erfarenheter innebär att deltagaren har med sig perspektiv, relevansuppfattningar, språk, etablerad praktik, antaganden etc. vad gäller både undervisning och lärarrollen i stort (jfr. t.ex. Trowler och Cooper 2002), som på många sätt kan komma att konfronteras och eventuellt modifieras under introduktionskursen. I pilotprojektets planeringsfas lades av ovanstående anledningar därför stor vikt vid att deltagarna i introduktionsnivån utvecklar ett lärandeperspektiv på den egna undervisningen (se t.ex. Barr och Tagg 1995). Introduktionsnivån är i regel tillgänglig för alla lärarkategorier men genomgås dock normalt relativt tidigt i forskarutbildningen, och utgör därigenom en pedagogisk grund för deltagarnas kommande lärarpraktik.

Fokus ligger på de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som behövs för att kunna ansvara för ett avgränsat undervisningsmoment. Detta återspeglas i det innehåll som ryms i introduktionsnivån. Detta omfattar olika perspektiv på lärande och lärandets utfall, och förhållandet mellan studenternas upplevelse av undervisningssituationen och sättet på vilket de närmar sig sitt lärande. Vidare behandlas i introduktionsnivån olika aspekter av undervisning, såsom: läraaktiviteter, ämnesdidaktik, examinationens styrande verkan, utvärdering, kommunikation och interaktion, återkoppling. Även den egna utvecklingen i lärarrollen behandlas, bl.a. med stöd av longitudinella studier. I vissa anordnares kurser ingår genusinslag, i andras återfinns dessa i fortsättningsnivån. Deltagarna introduceras till hur kvalitativ dokumentation av pedagogiska meriter kan ske, och ofta påbörjar de under kursen en egen pedagogisk meritportfölj. De viktigaste styrdokumenterna för undervisningen går igenom vilket inkluderar högskolelagen § 9, lagen om likabehandling och vissa lokala policyprogram. Det lokala stödet för studenter med särskilda behov presenteras.

Vanligt förekommande undervisningsformer på introduktionsnivån utgörs av kartläggning/undersökning av egen undervisning, analys och utveckling av eget undervisningsmoment, arbete med olika fallstudier, reflekterande över egna erfarenheter av lärande och undervisning i förhållande till teori, samt att ett metaperspektiv anläggs på den undervisningssituation som kursdeltagarna själva erfar under introduktionskursen.

Fortsättningsnivån, 3-5 v

I enlighet med tanken bakom en arbetsintegrerad utbildning vänder sig fortsättningsnivån till lärare som har eller står inför ett större undervisningsansvar än ett avgränsat undervisningsmoment. I fortsättningsnivån ligger fokus på kursansvar. Kursdeltagarna utgörs ofta av forskarassistenter (eller motsvarande) och seniora lärare, och även av doktorander - då ofta med ett relativt stort undervisningsansvar. Innehållsmässigt introducerar fortsättningsnivån delvis nytt innehåll, men det sker också en fördjupning och utvidgning av innehållet i introduktionsnivån. Detta innebär bl.a. att många undervisningsaspekter som i introduktionsnivån har legat som en fond för att problematisera och förstå studenters lärande och upplevelser i det avgränsade undervisningsmomentet i fortsättningsnivån kommer att hamna i fokus. Till exempel utvidgas perspektivet på examination från att handla om dess styrande verkan till att handla om hur man konkret utformar examination i förhållande till mål och läraaktiviteter. Ytterligare exempel är att man i introduktionsnivån behandlar syfte och mål för ett avgränsat undervisningsmoment i relation till den kurs och ev. utbildning momentet ingår i medan man i fortsättningsnivån lägger motsvarande fokus på syfte och mål för en hel kurs. På samma sätt behandlas läraaktiviteter, utvärdering och återkoppling på helkursnivå. En

modell för undervisning som ofta förekommer i fortsättningskurserna är *constructive alignment* (Biggs 2003), en modell för hur utbildnings/kursmål, läraaktiviteter, och examination bör samspela.

I fortsättningsnivån behandlas professionalitet i lärarrollen, ofta med utgångspunkt i artiklar om *scholarship of teaching*, såsom Kreber (2002b) och Trigwell & Shale (2004). Styrdokument av relevans för kursansvarsnivå ingår också, såsom examensordningen.

Utrymmet för deltagarna att styra innehållet i fortsättningsnivån är ofta stort. Precis som i introduktionsnivån gör man ett självständigt arbete och utvecklar egen undervisning, här på kursnivå. I detta finns ett stort mått av självstyre. Ett annat vanligt förekommande inslag är deltagarundervisning, där deltagarna i grupper tilldelas litteratur från ett av flera förhållandevis breda innehållsliga områden. Grupperna prioriterar sedan innehållet med utgångspunkt från detta material och ansvarar därefter för att undervisa övriga kursdeltagare. Valet av undervisningsmaterial och sättet på vilket deltagarundervisningen sker blir också föremål för reflektion.

Kurser inom fakulteternas/UCLU:s basutbud

Nedan följer en sammanställning över det samlade utbudet av kurser inom fakulteternas basutbud. Observera att det finns variation mellan fakulteterna i vilka kurser som normalt ska ingå i respektive utbildning. Kurserna redovisas här med fullständiga namn så att kursbeskrivningar lätt ska kunna hittas på respektive fakultets webbsidor.

Tabell 2 Basutbudet i fakulteternas behörighetsgivande utbildningar, 2005 (kurser märkta med asterisk har utvecklats utanför pilotprojektet)	
LTH	- Högskolepedagogisk introduktionskurs, 2v <i>alternativt</i> - Inspirationskurs, 5v *
N	- Högskolepedagogisk introduktionskurs, 2v - Högskolepedagogisk fortsättningskurs, 3v
S	- Lärarrollen vid universitet och högskola, 2v - Kommunikationskurs, 1v * - Högskolepedagogisk fortsättningskurs, 2v
E	- Lärarrollen vid universitet och högskola, 2v - Kommunikationskurs, 1v * - Högskolepedagogisk fortsättningskurs, 2v
K	- Högskolepedagogisk seminarieriserie, 2v - Aktionsforskningsbaserad vidareutbildning, 3v
M	- Högskolepedagogisk introduktionskurs, 1v - Högskolepedagogisk fördjupning, 3v - Högskolepedagogiskt projektarbete, 2-5v
HT	- Högskolepedagogisk introduktionskurs, 2v - Högskolepedagogisk fortsättningskurs, 3v - Högskolepedagogisk fördjupningskurs, 3v

J	- Utbildning för mentorer, 1v - Högskolepedagogisk introduktionskurs, 2v - Högskolepedagogisk fortsättningskurs, 3v
UCLU	<i>Kompletterande utbud</i> - Fakultetsgemensam högskolepedagogisk introduktionskurs, 2v (nätburen eller campusbaserad) - Fakultetsgemensam högskolepedagogisk fortsättningskurs, 3v

Fakulteternas valbara utbud, 6 -10 veckor

Det valbara inslaget i fakulteternas/UCLU:s utbildningar ger möjligheter för lärarna att själva forma sin utbildning, något som fakulteterna funnit önskvärt under utvecklingsprocessen. Lärargärningens karaktär, och följaktligen lärarnas utbildningsbehov, varierar mycket vid Lunds universitet, och det finns samtidigt en stor variation i lärarnas relevansuppfattning när det gäller pedagogik. Placeringen av de valbara inslagen i utbildningen i nivån 6-10 veckor är en generalisering och i verkligheten kan valbara kurser i varierande grad läggas in mellan basutbudskurserna i fakulteternas utbildningar. Vid tekniska fakulteten finns inga krav på att de valbara kurserna ska tas efter det att basutbudet genomgåts, för att lärarna helt ska kunna välja kurser utifrån relevansuppfattning.

Kurserna i den valbara nivån är antingen av specialiseringskaraktär, såsom kurserna *Casemetodik* och *Pedagogik för nätbaserad utbildning*, eller av fördjupningskaraktär, såsom kurserna *Ämnesdidaktik*, *Högskolepedagogisk fördjupning*, och *Högskolepedagogiskt projektarbete*. I kurserna av fördjupningskaraktär består kursdeltagarnas huvudsakliga aktivitet av att man under handledning och i projektform arbetar med någon aspekt av undervisning i det egna kunskapsområdet, oftast av relevans för den egna undervisningen. Kurserna av projektkaraktär öppnar stora möjligheter för lärarna att kombinera pedagogiskt utvecklingsarbete med den behörighetsgivande pedagogiska utbildningen. I sammanhanget ska nämnas att det självständiga arbetet med den egna undervisningen i fakulteternas basutbud och i många av kurserna av specialiseringskaraktär fyller samma syfte.

Kurser inom fakulteternas/UCLU:s valbara utbud

Nedan följer en sammanställning över det samlade utbudet av kurser inom fakulteternas/UCLU:s utbud av valbara kurser. Kurserna redovisas här med fullständiga namn så att kursbeskrivningar lätt ska kunna hittas på respektive fakultets webbsidor.

Tabell 3 Valbara kurser i fakulteternas behörighetsgivande utbildningar, 2005 (kurser märkta med asterisk har utvecklats utanför pilotprojektet)	
LTH	- Kurs i examination, 3v * - Ämnesdidaktisk kurs (tillsammans med N), 4v - Workshop om pedagogisk meritportfölj, 1v * - Kurs om föreläsning, 2v * - Docentkurs, 2v * - Kommunikationsteknik, 3v *

N	- Workshop om pedagogisk meritportfölj, 1v* - Ämnesdidaktisk kurs (tillsammans med LTH), 4v - Utbildning för forskarhandledare, 2 dagar * - Kommunikation i undervisningen, 2v * - Docentkurs, 1v*
S	- Genusperspektiv i undervisningen, 2v
M	- Casemetodik, 0,5v * - Forskningshandledning, 1v * -Handledning i laborativt och experimentellt arbete, 0,5v * - Klinisk handledning, 0,5v * - Muntlig kommunikation, 1v * - Problembaserat lärande, 0,5v - Kurs i uppsatshandledning, 0,5v
HT	- Kurs i examination, 1v - Högskolepedagogisk kurs med fokus på mångfald, etik mm, 2v
UCLU	- Utbildning för forskarhandledare, 2 dagar - Utbildning för forskarhandledare, fördjupning, 3v - Kurs i pedagogik för nätbaserad utbildning, 1v - Problembaserat lärande, 1v - Projektbaserad högskolepedagogisk fördjupning, 3-5v

Pedagogiska institutionens kursutbud

Redan innan pilotprojektet startade, hade institutionen givit en fakultetsgemensam forskarutbildningskurs *Högskolepedagogik med didaktisk inriktning, 10p*. Den gavs första gången ht 2000 med ett femtontal doktorander från olika institutioner inom LU. Kursens innehåll och utformning har utvecklats vidare inom ramen för pilotprojektet. Forskarutbildningskursen gjordes om till en fristående, valbar kurs inom en nystartad magisterutbildning *Pedagogik med professionell inriktning 40p*, med i huvudsak samma kursmål. Vårterminen 2005 gavs kursen för sjätte gången. Kursen går på halvfart och är schemalagd på eftermiddagar, för att möjliggöra för kursdeltagare att samtidigt arbeta som lärare i högskolan.

Den Högskolepedagogiska 10p-utbildningen avser att deltagarna ska utveckla ett forskningsanknutet perspektiv på helheten i ett yrkeskunnande som lärare i högskolan.

Till skillnad från det utbud som vuxit fram inom universitetets fakulteter och vid UCLU utgör kursen reguljär utbildning. Den annonseras i universitetets kurskatalog. De som antas till kurserna kommer inte enbart från Lund och behöver inte ha anställning vid universitet eller högskola. De flesta deltagare är doktorander eller nydisputerade lärare. Studiefinansieringen varierar.

En försöksverksamhet med projektbaserad högskolepedagogisk utbildning inleddes även under 2002. I samverkan med Kommunikationsprojektet¹⁷ utformades en 5p-kurs, med syftet att stödja lärare som bedriver pedagogiskt utvecklingsarbete på sina institutioner. Kursen har gått över ett helt år och har byggt på handledd gruppsamverkan som stöd för de olika

¹⁷ Kommunikationsprojektet var ett stort pedagogiskt utvecklingsprojekt vid Lunds universitet, finansierat av Wallenbergstiftelsen, som bedrevs under 1999-2003 (Lindberg-Sand 2004).

pedagogiska utvecklingsarbeten som lärarna arbetat med (Lindberg-Sand 2004). Två kursomgångar har genomförts med deltagare från fyra olika fakulteter. Inom ramen för pilotprojektet utvecklades också en temainriktad kurs för att ge projektdeltagarna möjlighet att skaffa högskolepedagogisk kompetens upp till 10p inom ramen för samma arbetsintegrerade studieform. De två olika 5p-kurserna motsvarar tillsammans 10p-kursen i högskolepedagogik.

Innehållet i kurserna har byggts upp med utgångspunkt i den högskolepedagogiska forskning som bedrivs och relateras till vid Pedagogiska institutionen, men undervisningen tar även en tydlig utgångspunkt i kursdeltagarnas egen praktik. Fyra teman, alla baserade i pedagogik som vetenskaplig disciplin, har vuxit fram under det kontinuerliga arbetet med kursutvecklingen som en grund för att strukturera innehållet: 1. Högskolepedagogik – som kunskapsområde och verksamhetsfält, 2. Högskolepedagog - en profession under utveckling, 3. Högskolepedagogik i ett didaktiskt perspektiv, 4. Studenters lärande och pedagogens didaktiska val.

Den behörighetsgivande utbildningens utformning – sju exempel

Det finns två viktiga syften med den högskolepedagogiska utbildningen. Det ena är individens utveckling i lärarrollen – hur läraren bättre ska kunna hantera uppgifter i lärarrollen, för såväl nuvarande som kommande lärarroller. Det andra är utvecklingen av undervisningen - dvs. hur lärosätet mer framgångsrikt och effektivt genom att utveckla undervisningen kan stödja studenternas lärande.

Nedan presenteras ett antal exempel på utbildningens utformning som stödjer dessa båda syften. Vi har valt ut exempel av tre olika slag. Först kommer några genomgående arbetssätt, som kännetecknar många kurser, sedan följer några beskrivningar av särskilda kurser. Avslutningsvis redovisar vi på vilket sätt uppläggningsen i kurserna stödjer utvecklingen av SoTL.

Genomgående arbetssätt i kurserna

Exempel 1 - Utvecklingsinriktade undervisningsformer

Ett kritiskt inslag i utvecklingsinriktat lärande, i motsats till anpassningsinriktat lärande, utgörs av att kursdeltagare har möjligheter att definiera egna problem, arbetsuppgifter och även undervisningens innehåll (se t.ex. Ellström 1996). Så är fallet i de flesta högskolepedagogiska kurser vid Lunds universitet. I fakulteternas introduktions- och fortsättningskurser arbetar deltagarna med de utmaningar och problem de identifierar i sin egen undervisning. I många av fakulteternas fortsättningskurser ingår deltagarledd undervisning, vilket innebär att deltagarna själva definierar delar av innehållet i dessa kurser. Det kan också ses som ett exempel på en utvecklingsinriktad ambition. Valbarheten i fakulteternas utbildningar innebär att deltagarna genom val av kurs också definierar sin egen utbildning. De projektorganiserade kurserna, både fakulteternas och pedagogiska institutionens, är de kanske mest utvecklingsinriktade i och med att deltagarna själva definierar de projekt som utgör huvuddelen i dessa kurser.

Exempel 2 - Deltagarnas analys och utveckling av egen undervisning

Arbetet med analys och utveckling av den egna undervisningen, eller andra sorters utvecklingsprojekt (t ex utgående från uttalade önskemål från lärarens institution), upplevs av deltagarna som ett av de mest relevanta inslagen i kurserna, vilket bl a framkommer av

kursvärderingar och fokusgruppsintervjuer¹⁸ en tid efter avslutad utbildning. Förutom att bidra till deltagarnas utveckling i lärarrollen innebär detta arbete en stor utvecklings- och förändringspotential i sig. Kursdeltagarna uppmuntras att genomföra sina utvecklingsplaner och i kurserna diskuteras ofta olika slags hinder, och vägar runt dessa, för att realisera planerna. Ett ofta förekommande inslag är att deltagarna i inledningen av kurserna uppmanas att kontakta kursansvariga och/eller berörda lärare både som ett steg i kartläggningen inför kommande analys, men också för att få mandat och eventuella samarbetspartners för att kunna genomföra förändringar. Deltagarna uppmanas också att plocka in så många praktiska omständigheter som möjligt i sitt utvecklingsarbete. Till kursledarnas vetskap har kommit att många utvecklingsplaner har realiserats och med gott resultat. En vanligt förekommande slutsats från kursdeltagarna är att kurserna tillhandahåller begrepp och modeller samtidigt som uppläggningsen möjliggör den reflektion som är nödvändig för kursutveckling, och som normalt inte ryms i lärarnas arbetsvardag.

Exempel 3 – Metaperspektiv; deltagarnas upplevelse av att lära i kurserna

Kursdeltagarnas upplevelse av att själva vara ”studenter” används i många kurser som utgångspunkt för reflektioner och resonemang kring olika aspekter av lärande och undervisning. Avsikten är att detta ”studentperspektiv” ska bidra till att kursdeltagarna utvecklar en mer fullständig förståelse för de olika undervisningsrelaterade fenomen som kurserna handlar om. Vanligt förekommande är att de undervisningsformer kursledarna använder också ligger till grund för efterföljande metadiskussioner om kursdeltagarnas upplevelser av att undervisas under dessa former relaterat till de didaktiska val man som lärare gör. Detta är också ett vanligt sätt att i kurserna introducera deltagarna till olika studentaktiva undervisningsformer.

Ibland är kursernas utformning en direkt spegling av respektive kurs tema, t.ex. är kursen *Pedagogik för nätbaserad undervisning* nätbaserad medan kursen *Problembaserat lärande* är utformad så att deltagarna i en basgrupp närmar sig kursens tema utifrån en problemställning.

Exempel på utformning av särskilda kurser

Exempel 4 - Aktionsforskningsbaserad vidareutbildning

Kursens uppläggning är utformad med utgångspunkt i den undervisningstradition som råder inom den konstnärliga fakulteten. Inom musikområdet präglas denna tradition i stor utsträckning av mästar-lärlingsundervisning, vilket innebär att läraren arbetar mycket nära studenterna, en i taget eller i små grupper. Andra i högskolesammanhang mer konventionella undervisningsformer förekommer, såsom föreläsningar. Dessa sker oftast i mindre grupper. En ytterligare omständighet är att många av lärarna sedan tidigare har lärarutbildning.

Ett starkt önskemål från lärarna inom fakulteten var att få möjligheter att utforska den egna lärarrollen och den egna undervisningen. Detta ledde till inslag av aktionsforskning i kursen, som kom att baseras på en strukturerad auskultationsprocess. Auskultationen innebar att kursdeltagarna i den första delen av kursen arbetade parvis och under handledning med att observera varandras undervisning. De frågor och problem som identifierades i denna process låg sedan som grund för deltagarnas fortsatta arbete inom kursen, vilket bl.a. innebar en fördjupning i relevant litteratur. Ett projektarbete med utgångspunkt i den egna undervisningen genomfördes också. Kursens innehåll kom alltså att styras mycket utifrån de

¹⁸ Under våren 2005 genomförde UCLU tre fokusgruppsintervjuer med sammanlagt 16 personer, 11 tidigare kursdeltagare från alla fakulteter utom K samt 5 fakultetsrepresentanter, för att komplettera den bild som kommit fram genom kursvärderingar.

frågeställningar som uppstod i samband med auskultationsprocessen. Det lades dock vid planeringen stor vikt vid att kursens mål skulle motsvara övriga behörighetsgivande högskolepedagogiska kurser på samma nivå.

Exempel 5 – En projektkurs som kontinuerligt utvecklar den egna kursen

Inom Medicinska fakulteten bildades en projektgrupp som själva utgjorde den första kursgruppen i den högskolepedagogiska fördjupningskurs som konstruerades som en projektuppgift inom kursen. Deltagarna utarbetade successivt olika kursuppgifter som också genomfördes med ömsesidig feedback. Projektet ledde till att det till de följande kurserna fanns en uppläggning med ett antal testade arbetsuppgifter som användes i dessa. De lärare som varit med och skapat den första kursen var därefter tillgängliga för lärarinsatser i följande kurser. I dessa kunde deltagarna fortsätta arbetet med att utveckla påföljande kurser.

Exempel 6 – Kursen som ett möte mellan utveckling och forskning

I ett forskningsprojekt i samverkan mellan Pedagogiska institutionen och Genombrottet utforskas hur examinationsprocesserna förändras i civilingenjörsutbildningar. Inom ramen för projektet anordnas en aktionsforskningsbaserad kurs för lärare inom den tekniska fakulteten. Forskarna fungerar som lärare på kursen, som utgör en valbar kurs på 3v inom BHU. Arbetet i kursen innebär att deltagarna utforskar och förändrar de examinationer som de ansvarar för, samtidigt som de utvecklar kunskaper om Bolognaprocessens betydelse för hur kunskapsbedömningen förändras i den svenska högskoleutbildningen. De projekt lärarna utvecklar och redovisar utgör samtidigt underlag för en djupare förståelse av examinationsprocesserna i forskningsprojektet (Olsson 2005, Lindberg-Sand 2003, 2005).

Kursernas bidrag till utvecklingen av SoTL

Exempel 7 – Dokumentation och presentation av utvecklingsarbete

De högskolepedagogiska kurserna innebär inte bara att deltagarna tar del av och diskuterar beskrivningar av ett professionellt förhållningssätt till lärarrollen, eller utvecklar relevanta kunskaper. För majoriteten av kursdeltagarna innebär kurserna därutöver att man ska praktisera ett reflekterande och forskande förhållningssätt till den egna undervisningen. Bland annat undersöker, analyserar och utvecklar kursdeltagarna sin egen undervisning med stöd av pedagogisk och didaktisk teori. Detta arbete sker oftast individuellt men med kollegialt stöd och under handledning, och resulterar i en skriftlig redovisning. Omfattningen på den här sortens arbete varierar mellan de olika kurserna. I fakulteternas/UCLU:s introduktions- och fortsättningskurser rör det sig om uppskattningsvis 25-30% av deltagartiden, medan det i de projektorienterade kurserna, fakulteternas/UCLU:s såväl som pedagogiska institutionen, utgör merparten. Kraven i kurserna bidrar därför till att lärarna praktiserar förmågan att tillvarata, systematisera och kommunicera egna undervisningserfarenheter i avsikt att bidra till kunskapsbildning, lokalt eller i vidare sammanhang. Kurserna utgör en typ av arena där kursdeltagarnas systematiserade undervisningserfarenheter kommuniceras och görs offentliga. Spelreglerna för denna arena är att erfarenheterna ska knytas till relevant kunskapsbildning och utsättas för konstruktiv granskning. Variation finns i hur lokal denna arena är. I många introduktionskurser och fortsättningskurser utgörs arenan av kursen och kursgruppen, men i vissa fall skriver deltagarna också för kommande kursomgångar. I andra sammanhang skriver kursdeltagarna för ett mer publikt sammanhang såsom i humanistiska/teologiska fakultetens projektorienterade fördjupningskurs. Beskrivningen för denna kurs innehåller följande formuleringar:

Projektet [...] ska:

- *Bidra till den pedagogiska diskussionen inom institutionen och området*
- *Vara förankrat i relevant litteratur*
- *Redovisas i en rapport som kan användas i [humanistiska/teologiska fakultetens] arbete med att utveckla undervisningen*

Exempel 8 – Utveckling av arenor för lärares utvecklingsarbeten

För att SoTL ska utvecklas behöver arenor byggas upp där lärares utvecklingsarbeten kan kommuniceras och få betydelse för det kollegiala samspelet. Vid Lunds universitet finns bl.a. tekniska fakultetens årliga inspirationskonferens där ett flertal arbeten som gjorts inom ramen för olika högskolepedagogiska kurser redovisats (Genombrottet 2005). En liknande konferens planeras för det humanistiska-teologiska fakultetsområdet. Andra arenor utgörs av praktikhärla seminarier för lärares erfarenhetsutbyte, rapportserier och nationella konferenser, där kursdeltagare uppmuntras att delta. Exempel på det sistnämnda är den utvecklingskonferens Rådet för högre utbildning anordnar där det både 2003 och 2005 finns flera bidrag som har sitt ursprung i att lärare har deltagit i högskolepedagogisk utbildning eller i utvecklings- och forskningsprojekt vid Lunds universitet (Utvecklingskonferensen 2003). Betydelsen av att utvecklingen av läraridentiteten också inkluderar ett positivt förhållningssätt till att offentligt redovisa och pröva sina undervisningserfarenheter diskuteras av Roxå & Mårtensson (2004). Förhållningssättet uttrycker då två av de fyra professionella värden som lyfts fram av Higher Education Academy som en grund för lärarkompetens i högre utbildning (Se s 18). Samtidigt innebär redovisningarna att kursdeltagarna också skapar underlag för den egna pedagogiska meriteringen.

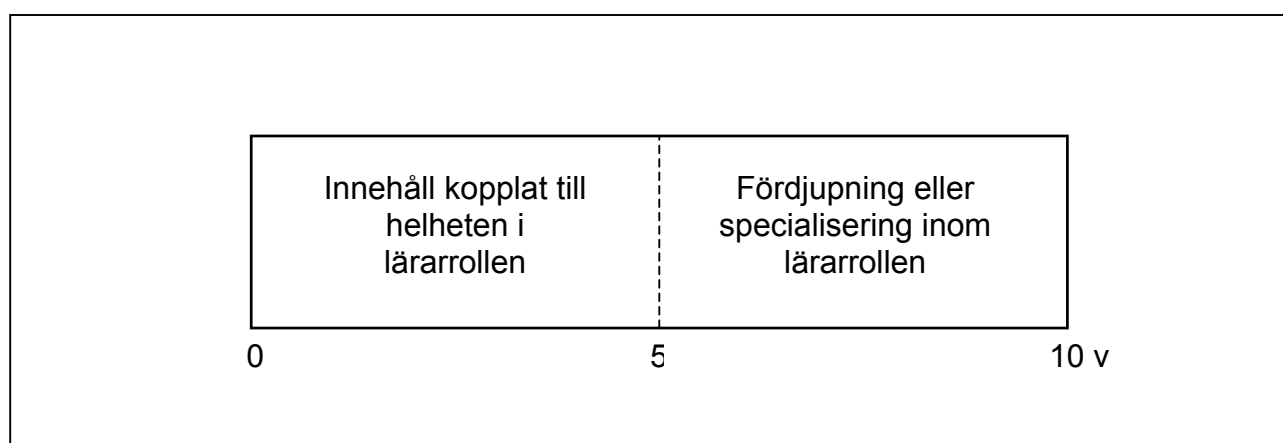
Både vid tekniska fakulteten och naturvetenskapliga fakulteten finns sedan 2001 respektive 2004 s.k. pedagogiska akademier där lärare efter antagning erhåller den pedagogiska kompetensgraden *Excellent Teaching Practitioner* (ETP). De kriterier för bedömning som används i dessa båda akademier är mycket lika kriterierna för SoTL som beskrivits tidigare. Lärare kan således använda sig av de projekt de börjar utveckla inom ramen för BHU för att sedan genom ett vidareutvecklat projektarbete och dokumentation av sitt arbete få officiell uppskattning och högre lön. Utvecklingen av de Pedagogiska akademierna har också gett upphov till ett forskningssamarbete mellan Lärande Lund och Genombrottet (Antman & Olsson 2005). Dessa akademier ska ses som en del i respektive fakultets strategi för att skapa förutsättningar för en långsiktig utveckling av undervisningen. I båda fakulteternas högskolepedagogiska kursutbud ingår workshops där deltagarna författar pedagogiska meritportföljer. Arbetet i kurserna länkas tydligt både till pedagogiskt utvecklingsarbete och till den egna karriären (Roxå 2005).

Utveckling av innehållet i behörighetsgivande utbildning

Innan beslutet om att införa behörighetsgivande utbildning fattades utvecklades innehållet i de olika pedagogiska kurser som gavs relativt fristående från varandra. Det fanns inga krav på gemensamt innehåll eller något behov av att jämföra mål och omfattning. Huvudsaken var att uppdragsgivaren blev nöjd. När pilotprojektet startade hade denna situation precis förändrats. Utvecklingsprocessen i projektet har därför inneburit att nya diskussioner om kursernas innehåll vuxit fram och att intresset av att kunna jämföra kurser med varandra har ökat. Genom dessa diskussioner, som understöddes av den fakultetsövergripande arbetsgruppen,

har kunskaperna om de pedagogiska kursernas uppläggning och innehåll inom universitetet ökat och utvecklingen inom projektet blivit mer gemensam. Lunds universitets beslut om att införa en två-delad behörighetsgivande utbildning på sammanlagt 10v har också påverkat hur innehållet har kommit att behandlas.

Den högskolepedagogiska utbildningen består för majoriteten av kursdeltagarna vid Lunds universitet av en gemensam och en i huvudsak valbar del. Detta innebär att en redogörelse för innehållet i utbildningen måste relateras till detta upplägg. Den första innehållsliga delen relaterar till helheten i lärarrollen och återfinns i de kurser i fakulteternas utbildningar som är mer eller mindre obligatoriska. I pedagogiska institutionens kursutbud återfinns motsvarande innehåll i den första delkursen av *Högskolepedagogik* samt i *Temainriktad kurs*. Den andra innehållsliga delen är ett resultat av valbarheten i utbildningen och innebär en fördjupning eller en specialisering. Valbarheten ligger både i valet av kurser och, om valet faller på en projektorganiserad kurs, i valet av projektarbete. Den sistnämnda formen för kurs återfinns både i fakulteternas, UCLU:s, och pedagogiska institutionens kursutbud.



Figur 4. Den högskolepedagogiska utbildningens innehåll i relation till utbildningens uppläggning.

Hur litteraturen i kurserna återspeglar innehållet

Det stora antalet högskolepedagogiska kurser och utbildningsanordnare gör att en beskrivning av litteraturen i kurserna måste bli översiktlig. Genom att kurserna också innefattar utvecklings- och fördjupningsprojekt med valbar litteratur samt genom att deltagarundervisning är vanligt förekommande, påverkar deltagarna själva i stor utsträckning valet av litteratur. Därför kommer sammanställningen inte att täcka helheten. Specifikt ämnesdidaktiska artiklar och andra ämnesbundna underlag, som ofta används i fördjupningsprojekt kommer inte med. Däremot kan sammanställningen ge en uppfattning om i vilken utsträckning det förekommer ett gemensamt högskolepedagogiskt perspektiv inom BHU. Sammanställningen bygger på en genomgång av elektroniska kursbibliotek, litteraturlistor och övrig kursdokumentation för alla kurser inom BHU vid Lunds universitet. Kursansvariga har också redovisat ett antal artiklar som rekommenderas under kurserna. Sammanställningen av litteraturen presenteras i sin helhet i [bilaga 2](#) samt på Pilotprojektets webbplats.

I kurserna behandlas bl.a. olika perspektiv på lärande, både generellt och specifikt för högre utbildning, och på lärandets utfall. Detta görs genom att deltagarna läser och bearbetar kurslitteratur och material sammansatt av kursledarna, och tar del av föreläsningar. Den litteratur deltagarna på så sätt kommer i kontakt med härrör huvudsakligen ifrån pedagogisk och didaktisk forskning och återfinns i böcker såsom Ramsden (2003), Marton et al. (2000), Prosser & Trigwell (1999), Biggs (2003) och Säljö (2000). Nedan redovisas en sammanställning av de böcker och artiklar som förekommer oftast i de högskolepedagogiska kurserna vid Lunds universitet vårterminen 2005.

Sammanställning av den oftast rekommenderade litteraturen i BHU vt 2005:

- Angelo, T. & Cross, P. (1993). *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Apelgren, K. & Giertz, B. (2001). *Pedagogisk meritportfölj: och plötsligt var jag meriterad!*, Rapport 27 Uppsala: Enheten för utveckling och utvärdering, Uppsala universitet.
- Biggs, J (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. SRHE and Open University Press
- Bondestam, F. (2004). *Könsmedveten pedagogik för universitetslärare – en introduktion och bibliografi*. Stockholm: Liber.
- *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten*. Högskoleverkets Rapportserie 2004:23 Stockholm: Högskoleverket.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: a conversational framework for the effective use of learning technologies*. 2nd edition. London: Routledge.
- Lindberg-Sand, Å. (2003). *Kompetensbedömning eller prestationskontroll? Examination som praktiserad kunskapssyn*. Lunds universitet, Utvärderingsenheten. Rapport nr 2003:22.
- Marton, F. Honsell, D. Entwistle, N. (red). (2000). *Hur vi lär*, Stockholm: Prisma.
- McKeachie, W.J. (2002). *Teaching tips. Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*. Houghton: Mifflin.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Philadelphia : Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Ramsden, P. (2003). *Learning To Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Wiiland, T. (1998). *Examinationen i fokus. Högskolestudenter lärande och examination – en litteraturoversikt*. Uppsala universitet, Enheten för utveckling och utvärdering. Rapport nr 14.

Artiklar:

- Barr, R.B & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning – a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6).
- Clinchy, B. (1990). Issues of Gender in Teaching and Learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 1.
- Dochy, F. et al (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review, *Studies in Higher Education*, 24(3).
- Entwistle, N. Walker, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*. 28, 335-361.
- Fransson, A. (2001). Pedagogisk skicklighet som meriteringsgrund – karriärplanering – incitament för god undervisning”. I: *Nya Villkor för lärandet i den högre utbildningen*. SOU 2001:13
- Fyrenius, A. et al (2005). Lectures in problem-based learning - Why, when and how? An example of interactive lecturing that stimulates meaningful learning. *Medical teacher*, 27 (1).
- Kreber, C: (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching *Innovative Higher Education*, 27(1).
- Kugel, P. (1993). How Professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3).
- Kwan, K-P. (1999). How Fair are Student Ratings in Assessing the Teaching Performance of University Teachers? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(2).
- Trigwell, K. & Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in higher education*, 29 (4).
- Trowler, P. & Cooper, A. (2002). Teaching and Learning Regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, 21(3).

I de moment som behandlar de mer praktiska aspekterna av lärargärningen (såsom undervisningsformer, examination, kursdesign, målformulering etc.) finns en spännvidd mellan praktisk inriktade böcker med en tydlig teoretisk förankring, såsom Biggs (2003) till mer metodinriktade och erfarenhetsbaserade böcker, såsom McKeachie (2002). Biggs (2003) används t ex i samtliga fakulteters fortsättningskurser. Arbetet med att utveckla egen undervisning i kurserna innebär att deltagarna i stor utsträckning själva botanisera i litteratur av ämnesdidaktisk karaktär och/eller metodinriktade böcker/artiklar.

För att ge kursdeltagarna perspektiv på den egna lärarrollen och för att stödja deras utveckling i densamma används i kurserna litteratur som handlar om just detta. Denna litteratur kan grovt delas in i tre kategorier. Den första kategorin tar sin utgångspunkt i forskning som påvisat kvalitativa skillnader i hur lärare upplever sin undervisningssituation, och hur de tänker kring och agerar i den egna undervisningen, samt hur dessa skillnader förhåller sig till deras studenters upplevelse och lärande. Här återfinns framförallt Prosser & Trigwell (1999) men ibland också de referenser som denna bok bygger sitt resonemang på.

Den andra kategorin handlar om lärares utveckling över tid mot mer fullständiga sätt att erfara lärande och undervisning, och bygger på longitudinella studier. Den vanligast förekommande artikeln i denna kategori är Kugel (1993), men även Entwistle & Walker (2000) används. Den tredje kategorin tar sin utgångspunkt i beskrivningar av *scholarship of teaching*. Artiklar såsom Trigwell & Shale (2004), Kreber (2002b) samt Trigwell et al (2000) används i kurserna för diskussioner om professionalitet i lärarrollen men även för att motivera kursernas innehåll och utformning. Ytterligare litteratur som är av relevans för utvecklingen i lärarrollen handlar om pedagogisk meritering. Här används ofta Apelgren & Giertz (2001). I kurserna ingår också utvärderingar och rapporter, ofta av lokal karaktär, viktiga lag- och förordningstexter, andra styrdokument samt olika lokala policydokument, som inte framgår av sammanställningen (Bilaga 2).

Sammanställningarna visar att den litteratur som används inom den behörighetsgivande utbildningen i stor utsträckning har en gemensam karaktär. Trots att BHU anordnas inom respektive fakultet och uppdelad i små kurser med olika benämningar, så är skillnaderna i innehållet som det speglas genom valet av litteratur ganska små. I förhållande till teorigenomgången i kapitel 2 kan man också konstatera att när det gäller de grundläggande böckerna inom kurserna, dominerar den fenomenografiskt orienterade högskolepedagogiska litteraturen med utgångspunkt i studier av studenters lärande. Kurslitteratur med utgångspunkt t ex i sociokulturella eller utbildningssociologiska studier av högre utbildning är inte vanligt förekommande. Ett undantag utgörs av Säljö (2000). Trots att ”den reflekterande praktiken” utgör grund för många kursledares perspektiv på professionell kunskapsutveckling ingår inte några av Schöns böcker i den rekommenderade litteraturen.

Två förhållanden behöver särskilt kommenteras. Vid en jämförelse av innehållet i den antologi i Universitetspedagogik, som utformades av pedagogiska experter i mitten av 1960-talet (Ahlström 1968), med innehållet i den mest rekommenderade litteraturen 2005, framgår betydelsen av den nya grund som kunskaper om studenters lärande inneburit för att underbygga kunskapsutvecklingen kring undervisningens utformning. Av sammanställningen i bilaga 2 framgår att det ännu finns ganska många rekommenderade böcker av tips & tricks-karaktär. Men dessa återfinns inte i den koncentrerade listan över mest använd litteratur (se ovan). Det är också kursledarnas bedömning att en tydlig tendens är en övergång till

forskningsbaserad litteratur i BHU. Innehållet i de högskolepedagogiska kurserna ligger 2005 i högre grad på en akademisk nivå än tidigare.

Tematisering av innehållet i den behörighetsgivande utbildningen

Den tematisering som följer sammanfattar innehållet i de tio veckornas behörighetsgivande utbildning vid Lunds universitet. Sammanfattningen bygger på analys av kursdeskriptivt material, såsom kursbeskrivningar (Exempel – Bilaga 3), litteratur, instruktioner till olika undervisningsmoment, samt upplysningar från kursansvariga.

- *Studenters lärande i högre utbildning.* Olika perspektiv på lärande och lärandets utfall behandlas. Deltagarna introduceras till pedagogisk och didaktisk forskning och teorier om studenters lärande i högre utbildning.
- *Lärandets villkor i högskolan.* Förutsättningar för studenters lärande och lärares pedagogiska arbete i ett högskolesystem i utveckling, både nationellt och internationellt. Studenters situation, samhällets mål och regelverk, lokala regelverk, orientering om lokala stödfunktioner. Värdegrunder såsom likabehandling, jämlikhet och etik.
- *Undervisning och lärarens didaktiska val.* Kopplat till ovanstående perspektiv, forskning och teori samt till deltagarnas erfarenheter och undervisningspraktik behandlas i kurserna kursdesign, undervisningsformer, examination, målformulering och instruktion, samt utvärdering. Aspekter av kommunikation och gruppdynamik behandlas. Kurserna har starka ämnesdidaktiska inslag genom deltagarnas utvecklingsarbete med egen undervisning och genom att kurserna i stor utsträckning är fakultets-/områdesspecifika.
- *Professionell utveckling i lärarrollen.* Läraridentiteten behandlas utifrån ett perspektiv på professionalitet som innebär ett reflekterande och forskande förhållningssätt till den egna undervisningen. I detta perspektiv ingår också att i den egna undervisningen både använda andras erfarenheter och vetenskapliga insikter samt att de egna undervisningserfarenheterna kommuniceras i avsikt att bidra till kunskapsbildningen, lokalt eller i vidare sammanhang. Även utveckling i lärarrollen behandlas, samt lärarrollens förhållande till forskarrollen. Andra aspekter av professionaliteten i lärarrollen inkluderar kvalitativ dokumentation av den egna utvecklingen i lärarrollen.

Pedagogisk utbildning utöver behörighetsnivån

Utvecklingen inom pilotprojektet har främst varit fokuserad till kurser inom fakulteternas arbetsintegrerade utbildningar. Projektets resultat handlar därför huvudsakligen om innehåll i behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning. Beslutet att den obligatoriska handledarutbildningen för forskarutbildningen vid Lunds universitet ska bestå av en utbildning på två dagar, medförde under perioden en stor satsning på att genomföra ett tillräckligt antal av dessa kursdagar. Utöver dessa har UCLU även utvecklat en 3-veckors forskarhandledningskurs. Den har redovisats som ett fördjupningsalternativ inom BHU (Tabell 3). Utöver BHU har inom pilotprojektet även utvecklats en kurs för lärarförslagsnämnden inom den tekniska

fakulteten. I pilotprojektet (del II) ingick även ett uppdrag att utveckla en magisterutbildning för fortsatt pedagogisk utbildning, vilket redovisas nedan.

Utveckling av magisterutbildning i pedagogik

Vid Pedagogiska institutionen ges sedan 2002 en magisterutbildning med ämnesbredd: *Pedagogik med professionell inriktning*, 40p. Lärare som har skaffat sig 10p Högskolepedagogik (eller motsvarande kunskaper) kan genom att läsa flera kurser inom magisterutbildningen ytterligare utveckla sin pedagogiska kompetens inom relevanta områden. Den sista kursen utgörs av ett självständigt arbete. De kurser som för närvarande erbjuds inom utbildningen och som kan vara av särskilt intresse för akademiska lärare är:

Professionell handledning, 10p
Kvalitetsarbete och utvärdering, 10p
Organisation och ledarskap, 10p
Pedagogisk retorik, 10p
Interkulturell pedagogik - etnicitet och genus, 10p
Kompetensutveckling och lärande i arbetslivet, 10p

Kurserna ges på halvfart med schemaläggning på eftermiddagarna för att möjliggöra samtidig yrkesverksamhet. Alla kurser bygger på att deltagarna ska relatera kursinnehållet till den egna professionella erfarenheten. Det innebär att högskolelärare kan vinkla kursernas tema och examinationsuppgifter så att de omfattar verksamhet i högre utbildning. Våren 2005 examineras två akademiska lärare som har gått hela 40p-utbildningen.

Magisterutbildningen bör i Bolognaprocessen omorganiseras till två år och ges en inriktning mot högre utbildning. Den skulle då svara mot behov av en avancerad och forsknings-överbyggande utbildning för yrkesverksamma inom universitet och högskolor. Den första kursen utgörs av den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildning motsvarande 10p. Utbildningen leder till fördjupad kompetens både inom det högskolepedagogiska området och inom andra kunskapsområden av betydelse för professionell verksamhet som akademisk lärare, kurs- eller utbildningsansvarig, studievägledning i högskolan eller för olika ledande uppdrag. Examen bör kunna leda vidare till t ex ämnesdidaktisk eller utbildningsvetenskaplig forskarutbildning. Masterutbildningen bör ges en internationell bas både genom att vissa kurser ges på engelska och att det inom programmet är möjligt att läsa kurser utomlands. Masterprogrammet kan medverka till att upprätthålla de arenor för kvalificerade pedagogiska samtal som kännetecknar SoTL. Det kommer att fungera som en plattform för internationella kontakter när det gäller utvecklingen av högre utbildning.

4. UTVÄRDERING AV DEN PEDAGOGISKA UTBILDNINGEN FÖR HÖGSKOLANS LÄRARE

Utgångspunkter för utvärderingen

För att skapa förståelse för uppläggning, inriktning, genomförande och analys av utvärderingen ges här utgångspunkter och referensram inom vilken analys och tolkning görs. Här finns ett par nivåer av mål och intentioner.

Den första målnivån utgörs av det utbildningsuppdrag som universitet och högskolor har. Utbildningsuppdraget för universitet och högskolor i landet definieras genom beslut tagna av Regering och Riksdag. I det övergripande utbildningsuppdraget kan tre aspekter urskiljas

- samhällsaspekten
- den pedagogiska aspekten
- studentaspekten.

Innebörden i var och en av dessa tre aspekter beskrivs kortfattat i det följande. Aspekterna är sinsemellan skiljaktiga men är samtidigt delvis överlappande.

Samhällsaspekten definieras genom Högskolelagen, Högskoleförordningen och Examensordningen. Här finns föreskrifter om de mål och riktlinjer, rättigheter och skyldigheter som gäller för lärosätenas verksamheter och examensrättigheter. Vidare ges föreskrifter om hur kursplaner, utbildningsplaner (HF 6 kap) och studieplaner (HF 8 kap) ska utformas men också föreskrifter om de krav som ställs på grundläggande högskoleutbildning och forskarutbildning (HL 1 kap 9§). Högskolelagen föreskriver också bl a att högskolorna aktivt skall främja och bredda rekryteringen till högskolan. I behörighetskraven för anställning som lektor respektive adjunkt anges bl a ”genomgått högskolepedagogisk utbildning eller på annat sätt förvärvat motsvarande kunskaper” (HF 4 kap §7 respektive §9).

Den pedagogiska aspekten är nära knutet till samhällsaspekten genom föreskrifter om utformning av kursplaner, utbildningsplaner och studieplaner samt krav på grundläggande högskoleutbildning och forskarutbildning. Professionella lärare vid universitet och högskolor ska i sin undervisning kunna förena kraven i samhällsaspekten med pedagogisk kompetens om lärandets villkor, ämnesdidaktiska frågor och metodiska tillvägagångssätt. I det kvalitetsutvecklingsarbete och förändringsarbete som institutioner och lärosäten behöver kunna hantera utgör lärarnas förmåga att medverka i pedagogiskt utvecklingsarbete en kärnverksamhet.

Studentaspekten innebär att enskilda studenter och hela studentgruppers förutsättningar och behov tillgodoses i utbildningar vid universitet och högskolor. Förmåga att tillvarata studenter tidigare erfarenheter, att kunna möta och bemöta studentgrupper med olika bakgrund och olika förutsättningar, att ha insikt i hur studenter med funktionshinder kan få stöd utgör några inslag i denna aspekt. Kunskaper om studenter rättigheter och skyldigheter ingår likaså. Här finns också överlappning med samhällsaspekten genom de föreskrifter som ges i Högskoleförordningen om bl a studenter rätt till inflytande på utbildningar, om likabehandling av studenter samt om studenter rätt att genomföra kursvärderingar.

Den andra målnivån utgörs av intentionerna med den pedagogiska utbildningen för högskolans lärare beskrivna i propositionen 2001/02:15 *Den öppna högskolan* som innebär en strävan till pedagogisk förnyelse inom universitet och högskolor. Intentionerna i propositionen är att högskolans lärare utvecklar

- Förståelse för lärprocessen, dess förutsättningar och resultat
- Kunskap om olika studentgruppers förutsättningar för lärandet
- Kompetens att bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete.

Här ingår dels att främja den enskilde lärarens pedagogiska kompetens och skicklighet, dels förmåga att ta hänsyn till nya studentgruppers behov och dels att främja den institutionella kvalitetsutvecklingen.

En utvärdering innebär att en verksamhet granskas och värderas i förhållande till vissa mål och/eller kriterier. I det här uppdraget gäller det att utvärdera den behörighetsgivande pedagogiska utbildningen för högskolans lärare. Riktlinjerna för utvärderingsarbetet innebär att framför allt beakta frågor om innehåll i pedagogiska kurser för högskolelärare, att tydliggöra kompetensbegreppet samt att kriterier för behörighetsgivande utbildningar framgent ska kunna fastställas. Detta arbete görs i relation till ovan refererade ramar.

Utvärderingens uppläggning och resultat

Kvalitetsgranskning av kurser

Ett första steg i utvärderingsarbetet har inneburit kvalitetsgranskningar av ett antal kurser inom ramen för den pedagogiska utbildningen vid Lunds universitet. Granskningar har gjorts av kursbeskrivningar, kursmål, kursvärderingar och resultat. Ett syfte har varit att identifiera mål och innehåll i kurserna, varvid granskningen av innehållet skett i förhållande till hypotetiska innehållsliga kompetensområden som är kopplade till högskolans uppdrag. Ett annat syfte har varit att analysera i vad mån kursdeltagarna bedömer att kursens mål har uppfyllts. Antalet kursdeltagare som fullföljt respektive kurs har också noterats. Rapporterna avslutas med slutsatser och rekommendationer, varvid uppmärksamhet särskilt har riktats mot behovet av att utveckla kursmål/kursbeskrivningar samt kursvärderingar.

Jämförelser mellan fem lärosäten

I ett andra steg i arbetet har studerats hur den pedagogiska utbildningen för högskolans lärare vid Lunds universitet förhåller sig till motsvarande utbildningar vid Umeå universitet, Karlstads universitet, Blekinge Tekniska högskola och Malmö högskola. Detta har erbjudit möjligheter att se på förutsättningarna för högskolepedagogisk utbildning vid mycket olika typer av lärosäten. Arbetet genomfördes hösten 2004. I rapporten *Pedagogisk utbildning för högskolans lärare – översikter, jämförelser och analyser av fem lärosäten*, Utvärderingsenheten Rapport nr 2004:232, redovisas de fem lärosätenas pedagogiska utbildningar med avseende på struktur, mål och innehåll. Jämförelser mellan lärosätenas kursbeskrivningar visar betydande likheter med avseende på innehållet som fokuserar den enskilde lärarens utveckling av pedagogisk och metodisk kompetens. En slutsats är att kurserna i den högskolepedagogiska utbildningen vid de fem lärosätena tycks tillgodose propositionens intentioner i det först angivna målet, medan utbildningen innehållsligt behöver förstärkas för att det andra och tredje målet ska kunna förverkligas.

Kursdeltagares kompetensbedömningar

Det tredje steget i utvärderingsarbetet har varit att studera kursdeltagares erfarenheter efter genomgången utbildning. En intervjuundersökning genomfördes bland ett urval av kursdeltagare (10 lärare/doktorander) som genomgått tre olika kurser inom ramen för den pedagogiska utbildningen av högskolans lärare vid Lunds universitet. Undersökningen genomfördes i maj/juni 2004 och redovisas i rapporten *Pedagogisk utbildning för högskolans lärare – resultat från intervjuer med kursdeltagare*, Utvärderingsenheten. I intervjuerna framkom bl a att motivet för att gå kursen för flertalet var kravet på formell behörighet, att flertalet av kursdeltagarna anser sig ha utvecklat handlingsberedskap för att undervisa/utvecklas som universitetslärare genom erfarenhetsutbyten med andra och genom de många praktiska tips och idéer som kursen har gett dem, att medvetenheten om studenternas tänkande har ökat, att fokus har flyttats från dem själva till studenterna i gruppen samt att de har utvecklat ökad medvetenhet om olika uppgifter i lärarrollen och har därmed fått en större säkerhet i att fungera som lärare. På frågan om institutionernas intresse och stöd för lärarens/doktorandens nya kompetens framkommer en dyster och problematisk bild. Flertalet uppfattar att deras institution inte har visat något större intresse. Trots den bild av det ringa eller obefintliga intresse och stöd som kursdeltagarna upplever att institutioner har visat dem efter kursen så ger de intervjuade ett tydligt intryck av att i den egna undervisningen eftersträva att ta tillvara nytt kunnande från kurserna. Enligt informanterna finns intresse för pedagogisk förnyelse och kvalitetsutveckling inom kollegiet, institutionsledning och fakultetsledning om än i varierande utsträckning. Stora skillnader tycks föreligga mellan fakulteter/områden och mellan institutioner.

Intervjuundersökningen är en första inventering av kursdeltagarnas erfarenheter av den pedagogiska utbildningen för högskolans lärare. Den utgör en av utgångspunkterna för den enkätundersökning som genomförts våren 2005 i samarbete med de fem lärosätena.

Kursdeltagares erfarenheter av högskolepedagogisk utbildning vid fem lärosäten

Det fjärde steget i arbetet utgörs av en enkätundersökning riktad till alla lärare/doktorander som under 2004 genomgått kurs om minst en vecka i utbudet av pedagogisk utbildning för högskolans lärare vid fem lärosäten: Umeå universitet, Karlstads universitet, Blekinge Tekniska Högskola, Malmö högskola och Lunds universitet. Enkäten är inriktad på innehållet i högskolepedagogisk utbildning där kursdeltagarna bedömer vikten av att olika inslag behandlas i den högskolepedagogiska utbildningen, anger om inslaget har ingått i de kurser som de genomgått samt i vad mån inslaget/innehållet har bidragit till deras kompetensutveckling som lärare i högskolan. Kursdeltagare som genomgått minst 5 veckors utbildning bedömer dessutom hur lärarrollen utvecklats samt vikt och tillfredsställelse med organisations- och ledningsfrågor. Populationen består sammanlagt av 1162 lärare och doktorander. Den totala svarsfrekvensen är 64%.

Enkätstudien visar tydligt att innehåll inriktat på pedagogisk, metodisk och didaktisk kompetens av lärare och doktorander vid fem lärosäten bedöms som de viktigaste inslagen i den pedagogiska utbildningen av högskolans lärare. Här ingår innehåll som gäller teoretiskt kunnande om lärandeprocesser med olika synsätt på kunskap baserat på forskningsresultat om lärande och undervisning; hur arbetsformer, undervisningsformer och studenters tidigare erfarenheter påverkar deras lärande; hur grupper fungerar; handledning och återkoppling till studenter; ämnesdidaktiska frågor; examinationens styrande effekter och examinatorers bedömningsansvar samt utvärdering av kurser. Av resultaten framkommer också att dessa

innehållsliga inslag är de mest frekvent förekommande i de kurser som kursdeltagarna har genomgått. Av resultaten framgår också att det är inom dessa innehållsliga områden som lärare och doktorander bedömer att god kompetensutveckling har skett.

Innehåll med inriktning på lagar och bestämmelser för universitet/högskolors verksamheter tillhör mellanskiktet i rangordningen. Två exempel är Målen för högskolans utbildning och Lagen om likabehandling. Resultaten visar att dessa båda inslag är vanligt förekommande i utbildningen och att inslagen har bedömts leda till kompetensutveckling i varierande grad.

Inom den grupp av innehåll som av lärare och doktorander anses minst betydelsefulla finns några som direkt är knutna till olika studentgruppers förutsättningar och högskolans uppdrag att bredda rekryteringen till högre utbildning. Ett innehåll som finns angivet är "Olika studentgruppers sociala och ekonomiska förutsättningar för studierna". Förekomsten av detta inslag har varit blygsam och kompetensutvecklingen bedöms som högst medelmåttig av de kursdeltagare som haft inslaget i sin utbildning.

Innehåll inriktat på funktionshindrade studenters behov av särskilt stöd ingår också i den grupp av innehåll som fått lågt värde. En något mer frekvent förekomst gäller för detta inslag jämfört med föregående. Kompetensutvecklingen i detta avseende bedöms som högst medelmåttig.

Denna sammanfattning av enkätstudiens resultat vad gäller innehåll (vikt, förekomst och kompetensutveckling) kan jämföras med den innehållsliga granskning och jämförelse som tidigare har gjorts av den pedagogiska utbildningen för högskolans lärare vid de fem lärosätena. Den studien finns publicerad i rapporten *Pedagogisk utbildning för högskolans lärare – översikter, jämförelser och analyser av fem lärosäten. Rapport nr 2004:232 från Utvärderingsenheten vid Lunds universitet*. Det är en samstämmig bild av innehållet i den pedagogiska utbildningen för högskolans lärare som framkommer i dessa två studier:

"De innehållsliga inriktningarna i de redovisade utbildningarna fokuserar pedagogiska målområden. Lärprocesser såväl ur teoretiska perspektiv som med praktiska tillämpningar bearbetas. I dessa avseenden föreligger stora likheter mellan lärosätena. Tyngdpunkten ligger på studentens/den vuxnes lärande och på lärarrollen/handledarrollen. Däremot finns få tydliga mål inriktade på ämnesdidaktiska och tvärvetenskapliga perspektiv i de beskrivna utbildningarna.

I utbildningarna vid de fem lärosätena ingår innehåll inriktat på universitetets/högskolans roll i samhället och/eller ramar och regelverk för universitet/högskola men med varierande beskrivning och tydlighet i kursplanernas målformuleringar.

Exempel på skillnader mellan lärosätena gäller innehåll som är inriktat på genus-, jämställdhets- och mångfaldsfrågor. Variationen av förekomst och formulering av kursmål i dessa avseenden indikerar skillnader beträffande hur dessa frågor behandlas av respektive lärosäte.

Lagen om likabehandling med avseende på etnicitet, genusperspektiv, sexuell läggning, trosuppfattning och funktionshinder ingår bland de lagar och förordningar som styr universitetets och högskolors verksamhet. Inte vid något av lärosätena finns målformuleringar som tyder på att bredd och djup i denna lag behandlas i den pedagogiska utbildningen av högskolans lärare. Innebörden i lagen rymmer också värdegrundsfrågor som behöver

bearbetas. Vid ett par av lärosätena förekommer kursmoment inriktade på högskolans skyldigheter och möjligheter att tillvarata behov hos funktionshindrade studenter.” (Gran 2004 s 43).

Lärarrollen

Kursdeltagarnas bedömningar av hur aspekter i deras lärarroll har förändrats efter genomgången utbildning ger en i huvudsak positiv bild. Här ryms egenskaper i lärarrollen som är av grundläggande betydelse för att den enskilde lärarens pedagogiska kompetens och skicklighet ska kunna vidareutvecklas och att den institutionella kvalitetsutvecklingen ska kunna främjas. De aspekter som har bedömts högt av lärare och doktorander är:

- intresset för att bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete har ökat
- har fått fler handlingsalternativ för sin undervisning
- har fått bättre begrepp om hur man kan analysera lärande och undervisning
- mer intresserad av att diskutera pedagogiska frågor med kolleger
- professionaliteten som lärare i högskolan har stärkts.

Ett par aspekter som dock bedöms lågt efter den genomgångna utbildningen är:

- har blivit säkrare i mötet med studenter med skilda förutsättningar
- vet mer om hur sitt kunskapsområde kan göras begripligt
- har blivit bättre på att kommunicera med studenterna.

Organisation och ledning

Här har lärare och doktorander bedömt vikten av framför allt institutionens intresse och stöd för att ta tillvara den nya kompetensen, värderingar av pedagogiska meriter, intresse för förnyelsearbete och intresse för lärarens/doktorandens medverkan i detta arbete. Dessutom har bedömningar gjorts av tillfredsställelsen med de faktiska förhållandena. Samtliga aspekter bedöms som viktiga/mycket viktiga medan man anger ett visst mått av missnöje med de faktiska förhållandena. Detta gäller främst institutionens värdering av lärarens/doktorandens pedagogiska meriter och institutionens tillvaratagande av den pedagogiska kompetensen. I det fall som fakultetsledningen aktivt driver ett pedagogiskt förnyelsearbete (LTH) blir utfallet positivt.

Resultaten i relation till universitetens och högskolornas utbildningsuppdrag.

Ett sätt att granska och värdera den pedagogiska utbildningen för högskolans lärare är att se i vad mån kursdeltagare bedömer vikten av ett innehåll och den kompetensutveckling som utbildningen gett i relation till det uppdrag (inom vilket tre aspekter kan urskiljas) som universitet och högskolor har.

Samhällsaspekten tillgodoses i viss mån genom att mål, regler och riktlinjer behandlas i utbildningen. Lärarna och doktoranderna tillmäter inslagen en viss vikt och redovisar en måttlig kompetensutveckling. Högskolelagen föreskriver också att lärosätena aktivt ska främja och bredda rekryteringen till högskolan. Innehållsliga inslag som kan bidra till en breddad rekrytering är mer sparsamt förekommande, får inte någon högre värdering vad gäller vikt i kursdeltagarnas bedömningar och leder enligt deltagarna endast till viss kompetensutveckling.

Den pedagogiska aspekten är tydligt förankrat i utbildningen. Kursdeltagarna värderar pedagogiska, metodiska och didaktiska inslag högt och redovisar att inslagen har bidragit till god kompetensutveckling. Det förefaller ganska naturligt att lärare prioriterar kompetensutveckling som bidrar till att deras utbildningsinsatser för och möten med studenter fungerar på bästa sätt.

Studentaspekten blir delvis tillgodosedd som resultat av den pedagogiska kompetens i olika avseenden som lärare har utvecklat i och genom utbildningen. Innehåll inriktat på olika studentgruppers sociala och ekonomiska förutsättningar för studierna, genusperspektiv på lärande samt funktionshindrade studenters behov av särskilt stöd värderas lågt av lärare och doktorander bland de innehållsliga inslag som ingår i enkäten och bedöms ha lett endast till viss kompetensutveckling.

Resultaten i relation till intentionerna med och målsättningen för den högskolepedagogiska utbildningen

Reformintentionerna i propositionen *Den öppna högskolan* (prop. 2001/02:15) innebär en strävan till pedagogisk förnyelse inom universitet och högskolor. Resultaten av denna enkätundersökning visar att den första intentionen, förståelse för lärprocesser, dess förutsättning och resultat, tillgodoses väl i den pedagogiska utbildningen (inom ramen för 10 veckor) som ges vid lärosätena. De pedagogiska inslagen har varit frekventa, har värderats högt av kursdeltagare och har bedömts ha lett till god kompetensutveckling i dessa avseenden.

När det gäller den andra intentionen, kunskap om olika studentgruppers förutsättningar för lärande, visar resultaten en mer sparsam förekomst, lägre prioriteringar och endast viss kompetensutveckling. Avvägningen mellan olika inslag inom ramen för 10 veckors utbildning behöver övervägas.

Intresset för pedagogiskt utvecklingsarbete har ökat enligt lärare och doktorander vid samtliga lärosäten. Det är den aspekt som bedömts högst av de i enkäten ingående aspekter som lärare och doktorander tagit ställning till vad gäller förändringar i lärarrollen efter genomgången utbildning. *Den öppna högskolan* framhåller kompetens att bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete som en grund för pedagogisk förnyelse inom universitet och högskolor. Det nyvunna intresse bland lärare och doktorander, som är tydligt i denna undersökning bör tas tillvara i lärosätenas kvalitetsutvecklingsarbete. Av enkätresultaten framkommer emellertid att lärare och doktorander inte är tillfredsställda med hur institutionerna värderar deras pedagogiska meriter och tar tillvara den nya pedagogiska kompetens som de har utvecklat i och genom utbildningen. Här finns ett problem som behöver bearbetas.

Kursledares kompetensbedömningar och uppföljning av dessa

Denna del av utvärderingen har sökt fastställa vilken kompetens som uppnås i olika delar av det existerande kursutbudet. Det har också gjorts bedömningar av vad som kan uppnås inom ramen för en utbildning om 10 veckor. Dessa beskrivningar och bedömningar bygger på den samlade sakkunskap som representeras av kursledarna för de kurser som genomfördes vid Lunds universitet under 2004. Dessa kursledare var personer med en stor variation i formell kompetens och egen undervisningserfarenhet.

Kursledarnas beskrivningar och bedömningar av den pedagogiska kompetensen har inhämtats genom intervjuer, som omfattat 1-2 timmar per person. Minst en kursledare för varje kurs som

genomfördes under 2004 valdes ut för intervju. Ett flertal kursledare undervisade på flera kurser. Totalt intervjuades 19 kursledare. Syftet med intervjuerna var att få en samlad bild av den pedagogiska kompetens som enligt kursledarna skapas genom den pedagogiska utbildningen. Intervjuledaren strukturerade intervjuerna utifrån reformintentionerna i propositionen *Den öppna högskolan* (prop. 2001/02:15).

Kursledarna kunde inom denna ram fritt beskriva kursernas innehåll, kursförloppet och progressionen i läroprocessen. Intervjuerna utmynnade i beskrivningar av den kompetens som uppnås inom respektive kurs i förhållande till reformintentionerna. Det stora flertalet kursledare hade emellertid endast haft erfarenhet av delar av det utbildningsförlopp som motsvarar 10 veckors utbildning. Därför ombads de också göra bedömningar av den kompetens som är realistiskt att uppnå inom den totala tidsramen.

Den förstärkta lärarkompetens som *Den öppna högskolan* eftersträvar är inte unik för svenska förhållanden. Utvecklingen mot en pedagogik med studenten och lärandet i fokus kan iakttas på olika håll i Europa. En forskargrupp vid Universitet i Maastricht har nyligen gjort en genomgång av den högskolepedagogiska litteraturen och i den identifierat ett stort antal utsagor om lärarkompetensen i en studentcentrerad högskola. Studien resulterade i ett ramverk för bedömning av lärarkompetensen (Tigelaar et al. 2004). Denna kompetens är en integrerad uppsättning av kunskaper, färdigheter och värderingar som behövs för att bedriva effektiv undervisning i olika pedagogiska sammanhang. De bedömningar som kursledarna för de olika högskolepedagogiska kurserna vid Lunds universitet redovisat i intervjuerna har jämförts med dem som framkommit i denna studie.

Kursledarnas beskrivningar av lärarkompetensen visar stora likheter med de internationella experternas. Undervisningens relation till lärandet står i centrum för kunskapsbildningen. Därmed följer också att de individuella skillnaderna i de alltmer heterogena studentgrupperna uppmärksammas. Flera kursledare uttalar dock en osäkerhet om dessa senare frågor och påtalar behov av egen fortbildning på detta område.

Både kursledare och experter har fokus på planering och genomförande av undervisning. Flertalet kursledare framhäver tillämpningar som rör avgränsade kursmoment, medan expertbedömningarna har en starkare betoning av kursplaneringen i sin helhet. Denna skillnad kan bero på att doktorander med ett begränsat undervisningsansvar utgör en så stor andel av kursdeltagarna. Examinationsfrågorna tas upp av vissa kursledare men accentueras starkare i expertmaterialet. Några kursledare relaterar sina beskrivningar till olika ramfaktorer. En sådan problematisering återfinns inte i den internationella undersökningen. I lundamaterialet dominerar föreställningen om allmänpedagogiska teorier och erfarenheter, som skall förstås och tillämpas inom olika högskoleutbildningar. Ämnets- eller kunskapsområdets didaktik framhävs tydligare av de utländska experterna men också av vissa kursledare. För några är detta en avgörande distinktion.

Ett reflekterande och forskande förhållningssätt

Kursledarna framhåller vikten av att de nya lärarna lär sig reflektera över den egna erfarenheten av undervisning och lärande. Den *"reflekterande praktikern"* framträder i dessa intervjuer som en väl etablerad föreställning om vad de pedagogiska kurserna för högskolans lärare skall utmynna i. I förlängningen kan talas om en professionell lärare med *"ett forskande förhållningssätt"* till det egna ämnets eller programmets pedagogiska praktik. Kursledarna för kurser inom utbildningsförlopp i intervallet 2-5 veckor beskriver framgångsrika strategier för att stödja lärarnas förmåga till pedagogisk reflektion.

Kursdeltagarna redovisar samma positiva bedömningar i sina enkätsvar. Med hänsyn till att få kursledare har erfarenheter av ett samlat utbildningsförlopp med 10-veckorsambitionen blir utvecklingen av det forskande förhållningssättet inte genomlyst i intervjuerna. Utsagorna i intervjuerna handlar i första hand om antaganden att ett reflekterande förhållningssätt skall underbygga framväxten av ett mera systematiskt forskande sätt att förhålla sig till undervisningen. Det är uppenbart att vissa kursledare siktar mot en professionsutbildning på mastersnivå för högskollärare.

Kursledarna beskriver hur den individuella kompetensen att reflektera över undervisningspraktiken kommer till uttryck i övningar och kursdeltagarnas självständiga arbeten. Intervjuerna ger bilden att dessa vanligen rör förändring av enskilda kursmoment eller metoder. Den kollegiala aspekten på lärarkompetensen har en vidare syftning än till det utvecklingsarbete som enskilda lärare själv kan åstadkomma rörande avgränsade avsnitt i en utbildning. Detta aktualiserar den professionella lärarens roll för ämnets eller programmets kvalitetsutveckling i stort.

Sambandet mellan kurser och pedagogiskt utvecklingsarbete

Ett huvudsyfte med införandet av den pedagogiska utbildningen för högskolans lärare är att skapa förutsättningar för ett aktivt pedagogiskt utvecklingsarbete. Kursdeltagarna har i enkäten bedömt intresset för att ta tillvara och värdera den kompetens som skapats genom de pedagogiska kurserna vid de institutioner, där de har sin anställning och bedriver sin forskning. Bedömningarna antyder att på denna punkt finns ett problem. I uppföljningen har företrädare för de utbildningar som valts ut för att pröva kompetensbeskrivningarnas tillämplighet gett följande förklaringar till det svaga sambandet:

- att det pedagogiska utvecklingsarbetet bedrivs på fakultets- och programnivå men har svagare förankring vid institutionerna.
- att institutionerna inte bedriver ett systematiskt pedagogiskt utvecklingsarbete, som kan dra fördel av att utnyttja den investering som de pedagogiska kurserna innebär.
- att pilotprojektet organiserats främst i form av pedagogiska kurser och inte alltid utnyttjat exempelvis programanknutna utvecklingsprojekt.

Inom LTH bedrivs ett systematiskt pedagogiskt utvecklingsarbete som organiseras på fakultets- och programnivå. De pedagogiska kurserna har byggts upp som ett led i dessa utvecklingssträvanden och fyller därvid en viktig funktion. En stor del av kursdeltagarna med minst 5 veckors utbildning är här medvetna om den strävan som finns för att åstadkomma ett förnyelsearbete och att deras medverkan i detta bedöms positivt.

Kursdeltagarnas kritik kan fungera som en konstruktiv kraft för att initiera ett pedagogiskt utvecklingsarbete. I uppföljningen har sådana fall identifierats, särskilt då flera lärare från samma institution samtidigt deltagit i en pedagogisk kurs och därmed tillsammans kunnat ta initiativ i institutionsmiljön. Det är dock ännu för tidigt att överblicka sådana effekter.

Inom andra utbildningsmiljöer kan man konstatera att kurserna har haft begränsad effekt utöver den undervisning som kursdeltagarna själva har ansvar för. Även i dessa miljöer uttalar emellertid dess företrädare en tilltro till det pedagogiska utvecklingsarbetets betydelse. Det finns en utbredd acceptans för tanken att om utbildningar skall hålla hög internationell standard, bör lärarna ha god kunskap om kunskapsområdets internationella didaktiska litteratur. Det måste finnas en kollegial bearbetning och diskussion av denna litteratur. Detta

bör leda fram till slutsatser om ämnets, eller programmets didaktiska utveckling och få konsekvenser i ett kontinuerligt utvecklingsarbete. Genom att delta i dessa studier och försök kan de nya lärarna med stöd av erfarna kollegers handledning vinna en pedagogisk professionalism.

Vägen till professionalism

Uppföljningen av kursledarintervjuerna har gett bekräftelser på värdet av det kursutbud som erbjuds som stöd för att realisera reformintentionerna. Det har också ifrågasatts om hela utbildningsresursen bör låsas till ett fast kursutbud. Kriterier som rör kollegial samverkan och olika förutsättningar för lärarprofessionalism tillgodoses bättre då utbildningen är inordnad i fakulteternas och programmens utvecklingsprojekt. Kurserna och andra former för kompetensutveckling sker här med tydligare inriktning mot kunskapsområdenas didaktiska utveckling.

Uppföljningen har också identifierat en rad fall där huvuddelen av utbildningen av lärarna bäst organiseras inom ramen för ämnes- och programutbildningarnas utvecklingsprojekt. Programmen för konst, teater och musik erbjuder sådana exempel redan med tanke på den grundläggande hantverksmässiga skolningen av de konstnärliga uttrycksmedlen. Det finns etablerade former för denna träning, som oftast bygger på mästar-lärlingtraditionen. Detta hindrar inte att det bedrivs ett aktivt didaktiskt förnyelsearbete på detta område. Teaterhögskolan har exempelvis under lång tid utvecklat en rörelsepedagogik, som väckt internationell uppmärksamhet. En ny lärare i rörelsepedagogik kan bygga upp viss del av den kompetens som anges i kriterierna genom att delta i pedagogiska kurser, t ex vad gäller allmänna kunskapsförutsättningar eller färdigheter i utvärdering. Huvuddelen av den utbildningstid den nye läraren har till sitt förfogande för att uppnå pedagogisk professionalism måste emellertid ske inom Teaterhögskolan under handledning av erfarna rörelsepedagoger. Det reflekterande förhållningssätt som läraren kan bygga upp i denna miljö är startpunkt för att han eller hon skall kunna föra det rörelsepedagogiska utvecklingsarbetet vidare och medverka till att skolan förblir en framstående institution på detta område.

De forskningsanknutna utbildningarna och de som knyter an till det konstnärliga utvecklingsarbetet visar stora likheter. I det ena fallet bygger universitetslärarens förnyelse på hans eller hennes kontakt med forskningsfronten inom kunskapsområdet, i det andra genom kontakten med den aktuella internationella musik-, teater- och konstscenen. Förändringstakten är visserligen olika inom skilda områden men innebär likväl över tid en didaktisk utmaning till förändrade undervisnings- och lärprocesser. Vid det lärande universitetet deltar lärarna i denna utvecklingsprocess. Då studenten vid Konsthögskolan förmår skapa ett självständigt personligt uttryck i relation till den nutida konstscenen eller då motsvarande kan konstateras i examensarbeten vid Naturvetenskapliga fakulteten, kan professionella lärare spåras i bakgrunden. Det är sådana lärare som kan medverka till att ge universitetet status av framstående internationell utbildningsinstitution.

Slutsatser av utvärderingen

Med stöd av den sakkunskap som representeras av pilotprojektets kursledare och genom ett valideringsförfarande har den åsyftade lärarkompetensen i högskolan jämförts med en internationell undersökning. Likheter i bedömningarna är slående.

Utvärderingen visar att ett kursutbud av betydelse för lärares kompetensutveckling har skapats inom ramen för pilotprojektet. I förhållande till de syften som anges i propositionen *Den öppna högskolan* har kurserna sin styrka i att skapa kunskap och förståelse för undervisningens relation till studenternas lärande, vilket uppskattas av kursdeltagarna. Kurserna ger också viss förståelse av de individuella skillnaderna i en alltmer heterogen studentgrupp. Behov av förstärkningar på detta innehållsområde uttalas dock av kursledarna.

Utvärderingen visar också att hela utbildningsresursen inte bör låsas fast i standardiserade kursstrukturer.

Den kompetensutveckling som kan ske genom att skapa ett starkare samband mellan utbildningen och fakulteternas och programmens utvecklingsprojekt har en avgörande betydelse för att nå reformens huvudsyfte, en pedagogisk förnyelse av högskolan. Övergången från kurser till pedagogiskt utvecklingsarbete beskrivs som ett problem, d v s fakultetens och institutionernas bristande beredskap att ta tillvara den investering som gjorts i den pedagogiska utbildningen. När kurserna är planerade som ett led i fakulteternas pedagogiska utvecklingsarbete visar analysen av enkäten att detta förhållande vänds från att vara ett problem till en positiv erfarenhet för kursdeltagarna. Mötet med kursdeltagare från andra utbildningar blir en stimulans för att se alternativ och förstå de generella principerna.

5. NATIONELL SAMVERKAN I UTVECKLING AV HÖGSKOLEPEDAGOGISK UTBILDNING

I regeringens uppdrag till Lunds universitet står: "Vidare skall universitetet informera övriga lärosäten om projektets utveckling." Vi har inte bara velat informera övriga lärosäten utan också verka i samverkan med dem för att få fram förslag som är nationellt förankrade.

Pilotprojektet inleddes med att Rektor tog initiativ till en idédag vid Lunds universitet i november 2001 som ett första förberedande steg. Idédagen samlade representanter för 31 universitet och högskolor, Utbildningsdepartementet, Rådet för högre utbildning och SULF. I olika grupper diskuterades ett antal frågor med anknytning till högskolepedagogik: meritering, samverkan mellan högskolor, lust/motivation, värdegrund, studenters medverkan, pedagogisk ledning, innehåll. Dessa frågor har varit centrala för pilotprojektets vidare arbete och dagens situation redovisas i föreliggande rapport.

Det praktiska arbetet har skett inom ramen för respektive del av Pilotprojektet (Del I-III, s. 23). De högskolepedagogiska frågorna har sedan samlats upp och bearbetats i nationella fora: en arbetskonferens i UCLUs regi (del I) hösten 2004, under SwedNets årsmöte våren 2004 och 2005, samt under de hearings som Pilotprojektet arrangerade våren 2005. Resultat från arbetskonferensen och hearings redovisas nedan.

Pilotprojektet i sin helhet, inklusive delar av ovanstående aktiviteter, finns redovisade på den hemsida som utvecklats inom ramen för projektet (<http://www.uclu.lu.se/pilotprojektet/>). Hemsidan omfattar också en förteckning över Pedagogiska utvecklingsenheter, program och kurser vid svenska universitet och högskolor 2004.

Örenäskonferensen

I november 2004 arrangerade pilotprojektets del I vid UCLU en arbetskonferens på Örenäs i Skåne för att diskutera såväl Lunds universitets som andra högskolors och universitets erfarenheter av högskolepedagogisk utbildning för lärare. Örenäskonferensens syfte var att bidra till en nationell diskussion om pedagogisk utbildning för högskolelärare. Syftet var också att problematisera den pedagogiska utbildningen: syften, innehållsfrågor, former för genomförande, former för utvärdering mm. Resultatet av diskussionerna dokumenterades, och i Örenäskonferensens slutrapport sammanfattas dessa (Bilaga 4).

Inför konferensen ombads lärosätena skicka in information om hur arbetet bedrivs på respektive högskola. Lärosätena gavs också möjlighet att ge förslag på vilka frågeställningar och problem som skulle tas upp under konferensen. Parallellt med lärosätenas arbete med den egna högskolepedagogiska verksamheten sammanställdes frågeställningar och problemområden från pilotprojektet. Det samlade materialet som på detta sätt tagits fram användes som underlag i Örenäskonferensens temadiskussioner.

Av 53 inbjudna lärosäten deltog 36 i Örenäskonferensen. De konstnärliga högskolorna var underrepresenterade (endast 1 av 9 inbjudna var representerade), liksom de teologiskt inriktade lärosätena (2 av 5 inbjudna deltog). Sammanlagt 30 av de 36 deltagande lärosäten bidrog med hela eller delar av det efterfrågade underlagsmaterialet före eller i samband med

konferensen. Materialet speglar alltså situationen hösten 2004 väl, utom för de konstnärliga och teologiskt inriktade lärosätena.

Nedan redovisade sammanfattningar av hur den högskolepedagogiska organisationen ser ut, samt vilka krav på, behov av och hinder för högskolepedagogisk utbildning man identifierat på landets högskolor är baserade på det före konferensen inskickade materialet.

Lärosätenas och pilotprojektets problem/frågeställningar sammanföll till stora delar. De frågor som presenteras nedan får därför anses täcka de problem som behöver diskuteras och lösas med anledning av formaliseringen av högskolepedagogisk utbildning. Frågeställningarna utgör också grunden för pilotprojektets analys och slutrapport.

Konferensens frågor

Inför Örenäskonferensens arbetssessioner grupperades de identifierade frågorna/frågeställningarna under ett antal rubriker som också kan hänföras till olika nivåer i den högskolepedagogiska verksamheten; *Nationell nivå*, *Universitetsnivå – policy*, *Universitetsnivå – organisation* samt *Mål – innehåll* och *Utfall*.

Nationell nivå

- Syftet med Högskolepedagogisk utbildning. Vilka är intressenterna? Hur balanserar man olika behov och krav, som t.ex. jämställdhet, mångfald och breddad rekrytering? Vilka möjligheter finns? Vilka avvägningar behöver man göra?
- Hur har kravet på obligatorisk högskolepedagogisk utbildning påverkat villkoren för och utformningen av denna utbildning? Hur har det påverkat målgruppen?
- Ska svensk pedagogisk utbildning för högskolelärare ackrediteras? Ska utbildningen vara formaliserad, poänggivande, eller bör den vara en del av personalfortbildningen vid lärosätet? Hur bör tillgodoräknande av pedagogisk utbildning för högskolelärare hanteras mellan lärosätena? Ska högskolepedagogisk utbildning examineras? Och i så fall hur?

Universitetsnivå – policy

- Hur uppnås harmoni mellan högskolepedagogisk utbildning och annan verksamhet vid universiteten (lärarförslagsnämnder, meritvärden, forskning, etc.). Hur stärker man legitimiteten för högskolepedagogisk utbildning?
- Hur ser relationen mellan nationella mål, lärosätenas mål och kursernas mål ut? Hur påverkar relationen utformning och utfall?

Universitetsnivå – organisation

- Vem "äger" den högskolepedagogiska utbildningen? Vilken relation ska utbildningen ha till styrning och implementering av lärosätenas policy?
- Hur ser relationen mellan högskolepedagogisk utbildning, utveckling och forskning ut? Hur påverkar relationen utformning och utfall? Hur vill vi att det ska se ut? Vad räknas till pedagogisk utveckling, vad är önskvärt – bred generell utveckling eller ämnesfördjupning?

Mål – innehåll

- Scholarship/excellence/expertise: Vilken lärarkompetens vill och kan vi lägga grund för? Hur kan vi utveckla och bygga vidare på den? Utbyte av erfarenheter inom kurserna: Förhållande teori-praktik i kurserna: hur göra teori och modeller direkt användbara för lärarna? Användning av eget skrivande för reflektion i kurserna.
- Hur läggs kurser upp så att de, utöver att stödja individen, också stödjer utvecklingen av en konstruktiv lärarkultur vid lärosätet: lärarlag, institutioner/enheter, undervisningsadministration, etc.? Vilka erfarenheter finns av att utbilda studierektorer, kursledare, programansvariga m.fl. med ansvar för att skapa goda lärandemiljöer?
- Progression under 10v högskolepedagogisk utbildning: Vad passar när? Vilka kategorier av universitetslärare söker sig till dessa olika nivåer? Vilken kompetens kan man förvänta sig att lärarna har när de börjar på de olika nivåerna?

Utfall

- Kan man mäta någon effekt i undervisningsmiljöerna av att lärarna skaffat sig högskolepedagogisk behörighet? Kan vi utvärdera mot syftena som ligger bakom högskolepedagogisk utbildning? Vad gör man efter BHU? Hur hålls pedagogiska diskussioner vid liv framöver? Incitament?

Nationell översikt över organisationen för högskolepedagogisk utbildning 2004

Den högskolepedagogiska utbildningen i Sverige bedrivs huvudsakligen i fyra former; genom centrumbildningar eller för ändamålet speciellt organiserade enheter, som en del av verksamheten vid pedagogiska institutioner, av styrgrupper/nätverk eller av enstaka resurspersoner. Minst 20 av landets lärosäten har en självständig enhet, ytterligare två är under diskussion/bildande (se nedan). På fyra högskolor ligger ansvaret på styrgrupper eller nätverk. Av dessa diskuterar Skövde bildandet av ett Högskolepedagogiskt Centrum. På tre högskolor har enstaka resurspersoner ansvar för högskolepedagogisk utbildning. Ytterligare en högskola, Halmstad, har varken organisation eller tjänstemän med särskilt ansvar, men anordnar på uppdrag av grundutbildningsnämnden högskolepedagogisk utbildning. Halmstad har också ambitionen att bilda ett centrum/enhet med uppgift att genomföra högskolepedagogisk utveckling vid lärosätet.

Den högskolepedagogiska utbildningen har olika organisatorisk hemhörighet. I vissa fall sorterar den direkt under lärosätets centrala administration (t.ex. Uppsalas UPI), i andra fall är den integrerad i lärosätets övriga pedagogiska utbildningar och sorterar under område/institution (t.ex. Karolinska Institutets CUL). Vid andra lärosäten är den helt fristående och bildar egna enheter med ungefär samma status som övriga områden/enheter/institutioner (t.ex. Lunds UCLU). Även resurspersonerna är placerade på olika ställen i organisationen, knutna direkt till institution (t. ex. i Luleå och Jönköping), eller direkt till högskolan (Handelshögskolan i Stockholm).

Den organisatoriska hemhörigheten har konsekvenser för huruvida utbildningen ger akademiska poäng, eller betraktas som intern fortbildning och definieras i antalet veckor. Förutom högskolepedagogisk utbildning bedriver de högskolepedagogiska enheter som är knutna direkt till centraladministrationen även utvecklingsprojekt, medan enheter knutna till området/institutioner har mer forskningsinriktade projekt. På vissa lärosäten har man organiserat

hybridformer, med enheter direkt under centraladministrationen, men med delad hemvist på en institution (t.ex. Göteborgs UPC). I Uppsala ges utbildningarna av UPI, men poängsätts av respektive fakultet, eller i vissa fall på delegation till institutionerna.

I de fall den pedagogiska utbildningen drivs av nätverk är avsikten att dessa ska fungera som mötesplatser där olika personalkategorier kan mötas och diskutera/bearbeta högskolepedagogiska frågor. Nätverken har också ansvar för att initiera högskolepedagogisk utveckling. Nätverken består i allmänhet av lärosätets anställda lärare. Till nätverken kopplas styrgrupper, som utgörs av dekaner, fakultetsdirektörer, prefekter, nämndrepresentanter och studentrepresentanter. På Högskolan i Gävle har man istället för styrgrupp och nätverk ett Pedagogiskt råd, med kombinerad representation. Nätverken kan också ha handläggare/koordinatorer som stöd i den löpande verksamheten.

Den högskolepedagogiska utbildningen på Högskolan i Kalmar är organiserad med "Beställare" och "arrangör". Samordnare för kompetensutveckling är Personalavdelningen. "Utförare/producent" är Institutionen för hälso- och beteendevetenskap som ger kurser och stödjer med pedagogisk konsultation.

Bemanningen av lärosätenas högskolepedagogiska organisation varierar från inga anställda alls (Halmstad) till stora självständiga enheter, varav de största är LU:s UCLU, SLU:s UCL och SU:s UPC med 18.6, 11.75 respektive 8.4 heltidsekvivalenter. CTH och HTU har 19 respektive 36.4 anställda, men det är oklart hur stor andel av dessa tjänster som sätts av för högskolepedagogisk utbildning. Halmstad har kursverksamhet med lärare engagerade, men ingen med övergripande och formellt ansvar.

Krav på högskolepedagogisk utbildning

Minst 15 av landets 53 lärosäten hade hösten 2004 infört krav på högskolepedagogisk utbildning. Av dessa krävde fyra högskolor 10 veckor/poäng högskolepedagogisk utbildning eller motsvarande kunskaper för tillsvidareanställning som lektor eller adjunkt. Tre högskolor hade mindre krav på 3 – 6 veckor/poäng. Tre av lärosätena hänvisade direkt till högskoleförordningens krav. Fem lärosäten hade ospecificerade krav. Till dessa 15 kommer GU, med varierande efterfrågan på högskolepedagogisk utbildning, från rekommendationer om 3 veckor till krav på 5 veckor. Vid ytterligare tre lärosäten diskuterade man införandet av krav om 10 veckor/poäng.

Av övriga lärosäten ställde fyra hösten 2004 inga formella krav på omfattningen av högskolepedagogisk utbildning, men verkade på olika sätt för att anställda lärare ska ha formell kompetens, t.ex. genom att erbjuda utbildning (8-10 veckor) till lärare som nyanställs utan formell högskolepedagogisk kompetens. Ytterligare två lärosäten diskuterade frågan.

Kursutbudet hösten 2004

Uppbyggnaden av det högskolepedagogiska kursutbudet på landets lärosäten varierar (Bilaga 1). Vid landets större lärosäten Umu, UU, KI, CTH, SU (LU) samt vid Du, HB Mah och Mdh, är kursutbudet uppbyggt i tre eller flera steg med kortare kurser: introduktionskurser om 1-4 veckor/poäng, påbyggnadskurser om 1-4 veckor/poäng samt specialkurser/valbara kurser om 2- 5 poäng, totalt 6 – 10 veckor. Miun utgör ett specialfall, med en 10-poängskurs som är uppdelad på delkurser om 3 och 4 poäng. Den enskilda kursvolymen mäts i de flesta fall i

veckor. De lärosäten som har denna typ av flerstegsutbud är också de lärosäten som står för den största volymen på högskolepedagogisk utbildning i landet.

Ett flertal högskolor har kursblock om 5 poäng, med en inledande/introducerande högskolepedagogisk kurs och ett eller flera påbyggnadsblock om 5 poäng som omfattar valbara specialinriktningar eller eget arbete.

Vid några enstaka lärosäten kan man gå en sammanhängande högskolepedagogisk kurs om 10 veckor/poäng. HTU har dessutom en högskolepedagogisk läskurs om 11-20 poäng. I bilaga 1 sammanfattas kursutbudet vid landets lärosäten.

Lokala behov av högskolepedagogisk utbildning

Vissa lärosäten har genomfört organiserade inventeringar av behovet av högskolepedagogisk utbildning. Till dessa hör CTH, SU, HGo och HHS. Hösten 2004 pågick inventeringar på DU och HH.

VxU har i samarbete med högskolorna i Blekinge, Kalmar och Skövde organiserat en större gemensam inventering för dessa högskolor. CTH, VxU och HiK har också kontinuerligt pågående inventeringar. CTH identifierar succesivt olika utvecklingsbehov inom C-SELT-projektet. VxU/UPC möter regelbundet dekanerna, deltar i fakultetsnämndernas sammanträden och har regelbundna kontakter med Studentkåren och med prefekterna. På ÖrU arbetar man med rullande inventering genom det nätverk som är basen i det högskolepedagogiska arbetet. På de lärosäten där man inte genomfört större organiserade inventeringar av behoven har man andra informationskanaler, t.ex. prefektråd, studentkårer, deltagarna i de högskolepedagogiska kurserna och andra engagerade lärare.

De genomförda inventeringarna har resulterat i nya högskolepedagogiska handlingsprogram på VxU och HHS. På Vxu har inventeringen också lett till ett omfattande planeringsarbete som kommer att leda till ett organiserat samarbete vad avser handledarutveckling i Sydostregionen. Såväl LTU, UU som HH efterlyser samlat grepp för den högskolepedagogiska utbildningen och man befinner sig i lite olika faser i denna process. Man frågar efter samordning mellan kurserna, t.ex. ett modulsystem liknande det som finns på LU, med tydlig information om vad olika kurserna innehåller, och vad det leder till att läsa en specifik kurs. Individer som söker till någon av kurserna bör kunna skaffa sig information om hur kurserna hänger ihop och vilken kurs som passar just för den individen. Vad leder det till att exempelvis läsa alla kurser eller bara en av kurserna? UU arbetar dessutom med att få in tankar på teknikstöd på alla nivåer i kursutbudet, men med hänsyn till både innehållet och formen.

SU konstaterar att intresset för pedagogisk utveckling och meritering växer snabbt ibland landets högskolelärare. Man menar också intresset kan öka ännu snabbare i takt med att man också upptäcker möjligheterna att forska och publicera sig inom området högskolepedagogik. Man stryker därför under att de behov som inventeringarna visar på troligen är en grov underskattning av det verkliga behovet.

HHS påpekar att med ökande internationalisering, ökar också behovet av internationellt samarbete inom pedagogiskt utvecklingsarbete.

Oberoende av inventeringsmetod har man ute på lärosätena identifierat 1) behovet av en allmän höjning av pedagogisk kompetens hos lärarna, och 2) en rad mer konkreta behov:

- Kurser som tar upp ”verktyglådor” eller ”praktisk pedagogik”
- Kurser i ämnesdidaktik.
- Hur kan man säkra och höja kvaliteten/utveckla vidare trots minskade resurser?
- Hur kan man jobba i det nya utbildningslandskapet (social mångfald, massutbildning o.s.v.)?
- Genusperspektiv i högskoleutbildning.
- Betydelsen av Bolognaprocessen.
- Flexibelt lärande.
- ”Högskolekunskap” – om regelverket, styrsystemet, studenternas rättssäkerhet, skyldigheter, spelregler mm.
- IKT/Distanspedagogik.
- Handledarkurs för docentmeritering.
- Examination
- Examination på distans
- Språkutbildning på distans
- Stöd för forskarhandledning
- Hjälp med val av media
- Tekniska och pedagogiska problem med LMS, audiotöd, instruktiva filmsekvenser.

Identifierade hinder för högskolepedagogisk utveckling

Det mest frekvent omnämnda enskilda hindret för högskolepedagogisk utveckling är den nuvarande pressade ekonomiska situation inom högskolevärlden. Pressad ekonomi ger tidsbrist vilket gör det svårt att hinna både undervisa, forska och kompetensutveckla sig. En högskola som har utvärderat genomförda högskolepedagogiska kurser, pekar på att utvärderingen visar att många av deltagarna anser att den tid som man kunnat avsätta för att följa och avsluta studierna inte räckt till. På vissa högskolor krävs t.ex. nedsättning i tjänst för att lärarna ska ha tid att genomgå en högskolepedagogisk utbildning. Man påpekar också att lärarna har svårt att sätta av tid för reflektion över undervisning och lärande. Det är därför en stor utmaning att utforma pedagogisk utveckling i konkreta kursutvecklingsprojekt så att ”nyttan” känns konkret och utvecklande. Den pressade situationen väcker också frågan om högskolepedagogisk utbildning ske inom eller utanför tjänsten, och hur den därmed ska finansieras. Detta gäller idag såväl lärarna som dem som utbildar lärarna.

Någon högskola påpekar att intresset för de pedagogiska frågorna har stärkts påtagligt bland universitetets lärare och forskare. Speciellt doktorandernas intresse för pedagogiska frågor har ökat. I den mån det har funnits en kultur som förhållit sig kallsinnig till de högskolepedagogiska frågorna menar man att den är på väg att försvagas. Flera lärosäten tar dock upp attitydproblem som ett stort hinder. Hit hör universitetslärares allmänna kritiska skepsis, vilken kan utgöra ett hinder. Samtidigt menar man att vetenskapligt tränade akademiker är nyfikna och intresserade människor, varför det kritiska sinnelaget bör kunna vara en drivande kraft i högskolepedagogiskt utvecklingsarbete. Andra problem är att lärarna inte ser behovet av pedagogik, utan efterlyser metodik och undervisningsknep. Man har också fördomar om pedagogikämnet. Synen på kunskap och syn på lärarrollen kan vara hinder. Svaga incitament för pedagogisk utveckling tas t.ex. inställningen ”...om jag gör en traditionell kurs och misslyckas, då är det studenternas fel. Om jag gör något nytt och misslyckas, då är det mitt fel...” upp. Identiteten som forskare är ibland också starkare än läraridentiteten. Vissa grupper ser likaså pedagogisk utbildning som ett ”hot” mot övrig verksamhet, något som klingar av i takt med att man går kurser och upptäcker värdet av högskolepedagogisk utbildning i den ordinarie

verksamheten. Man påpekar därför ute på lärosätena att det krävs ”fingertoppskänslighet” både vid planeringen av och genomförandet av pedagogiska kurser för högskolelärare för att hantera attitydproblemen. Dessutom pekar man på problemen med att arbeta med förändringsprocesser i decentraliserade organisationer.

Ett annat hinder är att institutionernas lärare ibland har relativt få kontakter med lärare utanför den egna institutionen och ibland tom inom denna. Lärarnas erfarenhet av variation mellan discipliner, institutionskulturer, syn på undervisningsuppdraget etc., blir därmed något inskränkt. Det är tidskrävande att integrera institutionernas och centrala enheters verksamheter, t ex genom att låta nya lärare få erfarenhet som ”teacher assistants” och diskutera erfarenheterna inom ramen för en UPC-kurs. Ett lärosäte tar också upp behovet av kontakter med gymnasieskolan för att bättre förstå vilka förutsättningar studenterna har när de kommer till högskolan och för att förmedla högskolans förväntningar.

Man har också noterat hinder av organisatoriskt slag: uppdämda utbildningsbehov (pucklar), olikheter i hur universitetspedagogiska utbildningar för doktorander ska finansieras (inom ramen för forskarutbildningen som kurser eller inom ramen för institutionstjänstgöringen?). Några högskolor pekar också på att avsaknaden av enhetliga grepp på pedagogisk utveckling och avsaknaden av personer med ansvar för frågorna utgör stora hinder. Man noterar att även om öppenheten för högskolepedagogiska frågor har ökat, så behövs övergripande strategiska insatser vilket kräver energi och tid. Man noterar att ovanan vid att hantera högskolepedagogisk utveckling utgör ett hinder. Det behövs därför såväl flera utbildare med hög grad av kompetens, som mer personal för att kunna möta behovet av att arbeta med övergripande strategier, få kontinuitet i högskolepedagogiska verksamheter samt bättre möjligheter till systematisk kunskapsutveckling. Andra hinder på struktur- och systemnivå är alltför svaga incitament för att inom ramen för en universitetskarriär satsa på de högskolepedagogiska frågorna.. Det yttrar sig bl.a. i att den professionella meritportföljen är inte fullt ut förankrad. Högskolepedagogiskt engagemang måste bli meriterande i den akademiska karriären

Några enstaka högskolor tar upp mångtydigheten i begreppet pedagogik som ett problem. Någon högskola menar också att Högskoleverkets målformulering är otydlig, t.ex. kring innebörden i begreppet pedagogisk utveckling.

Några högskolor pekar på infrastrukturella hinder, som t.ex. att studenterna inte har tillgång till fullt utbyggda digitala portaler; registreringsrutiner som hindrar access till kurser på distans m.m., vilket hindrar lärarnas planering och studenternas möjligheter att förbereda sig.

SwedNets årskonferens

En första diskussion kring Pilotprojektets rapport och preliminära resultat genomfördes på SwedNets¹⁹ årsmöte den 7 – 8 april 2005 i Göteborg. SwedNet-mötet samlade ett 50-tal pedagoger från landets lärosäten för att bl.a. ta del av våra preliminära resultat och diskutera dem. Anders Sonesson presenterade projektet och en preliminär version av förslagen som sedan justerades med hänsyn till de synpunkter som kom fram under diskussionen.

¹⁹ Sammanslutning av pedagogiska konsulter, pedagogiskt intresserade lärare och forskare på svenska högskolor och universitet.

Hearings för alla lärosäten

Som avslutande samråd med landets övriga lärosäten arrangerades fyra hearings under våren 2005: Växjö universitet 17 maj, Umeå universitet 19 maj, Högskolan i Borås 20 maj samt Uppsala universitet 23 maj. Orterna valdes för att täcka landet geografiskt samt för att täcka in olika storlekar och typer av lärosäten. Alla lärosäten fick inbjudan till dessa träffar och i stort sett alla har också varit företrädare vid diskussionerna. Samtliga anmälda deltagare hade möjlighet att läsa det aktuella utkastet till rapport under en veckas tid och de flesta var väl förberedda.

Syftet med hearings var att presentera Pilotprojektets resultat i mindre fora för att diskutera dem, samt att ta del av lärosätenas egna resultat och erfarenheter så att slutrapporten speglar den nationella horisonten.

Hearings lades upp så att rapporteringsgruppens projektledare inledde med de huvudpunkter som vi ville få återföring på: utvecklingen av den behörighetsgivande utbildningen samt förslag på dess målbeskrivning, förslag på struktur i den pedagogiska meriteringen och motsvarandebedömningar, fortsatt kompetensutveckling, karriärvägar samt hinder för utveckling. Rapporteringsgruppens studeranderepresentant gav därefter studenternas syn på projektet varefter medlemmarna i vår grupp presenterade:

1. innehållsutvecklingen i de kurser projektet utvecklat vid Lunds universitet som mynnat ut i ett förslag för målbeskrivning för behörighetsgivande pedagogisk utbildning
2. vårt förslag till struktur i den pedagogiska meriteringen som följer av införandet av en behörighetsgivande del
3. utgångspunkter vid motsvarandebedömningar
4. utvärderingsdelen av projektet.

Det som vi framför allt efterlyste var erfarenheter av att överkomma hinder för utveckling inom lärosätet, vilka hindren var etc. Dessutom var tid avsatt för de olika deltagarna att ta upp vad de i övrigt ville diskutera med rapporten som grund.

Generellt sett mottogs vårt utkast till rapport med stort intresse och uppskattning. De diskussioner som fördes var givande och gav konstruktiv kritik som ledde till klargöranden och förtydliganden på viktiga punkter i rapporten.. Förslaget till målbeskrivning av den behörighetsgivande utbildningen är det centrala resultatet och dit koncentrerades diskussionen. Den målbeskrivning som presenteras i denna rapport är resultat av dessa diskussioner som nu har en bred förankring. Med denna målbeskrivning som modell kan de olika lärosätena ta sina egna beslut för att tillgodose de kanske speciella villkor som råder just vid det lärosätet. Ingen önskar att departementet tar detta förslag till sitt beslut, däremot borde SUHF ta frågan till gemensam behandling så att lärosätena träffar en överenskommelse om att godkänna varandras utbildningar. Det finns en god grund för samverkan mellan landets olika lärosäten i denna fråga.

Vid samtliga hearings uttrycktes en oro för att utvecklingsperspektivet på behörighetsgivande utbildning inte poängteras tillräckligt i rapporten. Behovet av högskolepedagogisk utbildning som är såväl teoretiskt väl förankrad som praxisanknuten är stort för de praktiskt arbetande lärarna. Samtidigt behövs givetvis också möjligheten för ännu icke anställda potentiella lärare att skaffa sig behörighetsgivande utbildning inom högskolans gängse kursutbud.

Ingen opponerade sig mot en omfattning av 10 veckors heltidsstudier som grund för den behörighetsgivande utbildningen även om man på vissa lärosäten infört en annan studielängd

Däremot uttrycktes tveksamhet över nivån för målen så som de formulerats i rapporten. Målen bedömdes av flera vara något för omfattande för en så kort utbildning. För många lärosäten, framför allt små och medelstora högskolor är det en självklarhet att denna utbildning anordnas som poänggivande kurser med det kvalitetssystem och legitimitet som omgärdar dessa utbildningar. Andra lärosäten, däribland flera av de stora universiteten, ansåg det vara problematiskt att ha intern personalutbildning i denna form. Det bör vara en fråga för det enskilda lärosätet att avgöra om man vill driva den behörighetsgivande utbildningen som intern personalutveckling, som akademisk grundkurs på avancerad nivå eller båda modellerna parallellt..

Det bästa på de behörighetsgivande kurserna uppgavs ofta vara mötet med andra lärare från andra ämnen och institutioner och det nätverk som det gav upphov till. Samtidigt blev det ofta motstånd när man kom tillbaka till ämneskollegor för att utveckla utbildningar och var ensam om nya idéer. Flera lärosäten styrde deltagandet så att flera från samma ämne deltog tillsammans vilket resulterade i bättre genomslag i verksamheten. Det som verkar gälla är att en tillräcklig andel av lärarna går utbildning tillsammans för att den pedagogiska utvecklingen ska kunna ta fart. Flera rapporterade att en sådan utveckling nu skedde. Betydelsen av att underbygga och stödja det pedagogiska ledarskapet framhölls som en nyckelfråga för att åstadkomma pedagogisk utveckling. Med speciellt ansvariga för den pedagogiska utvecklingen finns en tendens att den pedagogiska utvecklingen kommer i andra hand när ledningen diskuterar den totala verksamheten och dess utveckling. Vi enades om vikten av att det pedagogiska ledarskapet utvecklas inom det akademiska ledarskapet eftersom lärarens hela yrkesroll berörs. Prefekterna torde utgöra en nyckelgrupp för att åstadkomma en pedagogisk förnyelse.

I diskussionen om vårt förslag till redovisningen av behörighetsgivande utbildning framfördes konstruktiva synpunkter som tagits ad notam till den slutliga versionen av förslag till struktur av pedagogisk meritportfölj och hur behörighetsgivande utbildning tydliggörs i denna.

Det finns en samstämmig bild av behov av stöd till utveckling utöver den behörighetsgivande pedagogiska utbildningen. I och med att målen för den behörighetsgivande utbildningen formuleras tydligare ökar också kraven på att de enheter och individer, som skall ge denna utbildning, kan utveckla sin egen kompetens. Det förslag till pedagogiska karriärvägar som projektet avslutningsvis lägger fram mötte stort intresse.

6. FÖRSLAG FRÅN PILOTPROJEKTET

Erfarenheterna från Pilotprojektet

Det övergripande målet för utvecklingen av högskolepedagogisk utbildning är att medverka till hög kvalitet på undervisningen i högskolan, genom att se till att lärare både ges möjlighet att utveckla och praktisera en kvalificerad högskolepedagogisk kompetens. Detta ställer krav både på utbildningens uppläggning och innehåll och på den undervisningskultur och det institutionella sammanhang som läraren är en del av. De förändrade förutsättningarna för högskoleutbildningens utveckling innebär också att det ställs delvis nya krav på lärarkompetensen (Prop. 2004/05:162). Övergången till en europeisk högskolegemenskap som bygger på övergripande mål för alla examina uttryckta i förväntade studieresultat (learning outcomes) sätter sannolikt frågor om internationalisering, kursplaneutveckling och examination i fokus under de närmaste åren.

När lärare uppfattar att de gör en viktig och synlig insats för studenternas utveckling, samtidigt som de själva utvecklar sin kompetens och sitt kollegiala engagemang genom undervisningen, då har den pedagogiska utvecklingen lyckats. Men för att en sådan utveckling ska ta fart behövs mer än pedagogiska kurser och enstaka individers engagemang. Det krävs att den kollegiala undervisningskultur, som bär upp högskoleutbildningen, på ett avsiktligt sätt utformas för att ta tillvara både lärares och studenter förutsättningar för att utvecklas i det gemensamma arbetet. Vid Lunds universitet finns flera goda exempel på hur en sådan utveckling kan förverkligas. Detta utgör en av de väsentligaste frågorna för det akademiska ledarskapet på alla nivåer, särskilt när resurserna är knappa samtidigt som stora förändringar av hela utbildningsorganisationen måste genomföras på kort tid.

Pilotprojektet innebar att Lunds universitet fick särskilda möjligheter att utveckla pedagogisk utbildning för högskolans lärare. Redovisningen av utvecklingsarbetet har visat att de kurser som har utvecklats är mycket uppskattade av dem som deltagit i utbildningen. De bedömer att kurserna medverkat till att de utvecklat sin lärarkompetens inom områden som är centrala för undervisningens kvalitet. Trots en mycket decentraliserad kursorganisation med många kursanordnare och ett mycket stort antal olika kurser visar det sig att både kursdeltagare och kursledare har relativt samstämmiga uppfattningar om vilken kompetens utbildningen bör medverka till att utveckla. Även genomgången av kursdokument och den litteratur som används inom utbildningen underbygger denna bild. Det finns betydligt större samstämmighet om vilken undervisningskultur som den högskolepedagogiska utbildningen ska medverka till att utveckla än vad organisationen ger uttryck för.

Det omfattande kursutvecklingsarbetet har resulterat i att Lunds universitet 2005 har ett brett utbud av högskolepedagogiska kurser, som i olika kombinationer på sammanlagt tio veckor ger den behörighet som Lunds universitet beslutat om i enlighet med HF kap. 4. Förutom att utveckla innehållet i BHU skulle projektet ge förslag på modeller för högskolepedagogisk utbildning som skulle kunna fungera både nationellt och internationellt. Med utgångspunkt i den nationella samverkan kring projektet finns en grund för att föreslå övergripande mål för den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen, som kan fungera som utgångspunkt för det fortsatta utvecklingsarbetet.

I det här avsnittet följer pilotprojektets förslag inom fyra områden:

1. Mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning.
2. Dokumentation av högskolepedagogisk utbildning.

3. Hantering av motsvarandebedömningar.
4. Pedagogiska karriärvägar i högskolan.

Kunskapsutveckling i högskolepedagogisk utbildning

Både pedagogiskt utvecklingsarbete och högskolepedagogisk utbildning bygger på att lärare genomgår en kompetensutveckling när de medverkar i dessa verksamheter. I ett äldre och mer ämnesbundet perspektiv på utbildning kunde man uppfatta en avgörande skillnad mellan den kunskapsutveckling som äger rum i en utbildning och den kompetensutveckling som äger rum i verksamheten. En tydlig åtskillnad mellan de institutioner som ansvarar för utbildning å ena sidan eller verksamhetsutveckling å andra sidan medverkade till att upprätthålla denna skillnad. Idag är perspektivet på hur kunskaper genereras bredare. I Bologna-processen framhålls att högskoleutbildning ska utgå från ett kompetensperspektiv (Tuning 2003). Särskilt vid utveckling av avancerad professionell utbildning är det inte fruktbart att utgå från en artskillnad mellan kunskap och kompetens. Vid professionellas kunskapsutveckling har både forskningsintegrering och arbetsintegrering stor betydelse.

I pilotprojektet har vi tagit ställning för att pedagogisk utbildning av högskolans lärare i så stor utsträckning som möjligt ska bygga på att förena båda dessa perspektiv inom ramen för en målsättning att akademiska lärare ska ges goda möjligheter att utveckla sin pedagogiska kompetens mot *Scholarship of Teaching and Learning*. Frågan är då hur kunskapsutvecklingen för att uppnå denna nivå organiseras, d v s hur lägger man inom utbildningen en grund för en progression i kompetensutvecklingen? Till Örenäskonferensen lyftes också flera frågor om progression under 10v högskolepedagogisk utbildning fram. I det här avsnittet tar vi ställning till dessa.

Kunskapsutvecklingen inom högskolepedagogisk utbildning uppfattas på olika sätt av kursanordnare inom Lunds universitet. Det får betydelse för hur kurser och utbildningar struktureras, hur innehållet läggs upp och hur man ser att olika kurser kan bygga på varandra för att leda vidare. I pilotprojektet återspeglas dessa skillnader i olika sätt att utforma innehåll och arbetsformer för behörighetsgivande utbildning, men också i hur man ser på hur fortsatt kompetensutveckling i lärararbetet kan organiseras. Nedan diskuterar vi kunskapsutvecklingen under högskolepedagogisk utbildning från tre olika utgångspunkter som den framkommit i pilotprojektet. Kunskapsutveckling:

1. - inom den behörighetsgivande utbildningen.
2. - genom utbildningsstöd för utvidgat pedagogiskt ansvar i lärararbetet.
3. - utifrån en helhetsuppfattning av lärarkompetensen.

Kunskapsutveckling inom den behörighetsgivande utbildningen

Perspektivet på kunskapsutvecklingen inom den behörighetsgivande utbildningen framstår på olika sätt i pilotprojektet. Nedan har tre olika infallsvinklar renodlats för tydlighetens skull. De kan också vara mer eller mindre sammanträngda i samma kurs.

En vanlig uppfattning från kursanordnarnas sida är att det är lämpligt att lägga upp innehållet så att deltagarna i början förbereder sig för ett ansvar för att undervisa inom ett mindre moment till en förberedelse att ta ansvar för en hel kurs mot slutet. Undervisningsansvarets utformning läggs till grund för struktureringen och för hur olika kursdelar bygger på varandra. Denna uppfattning är då oftast kopplad till en stegvis och arbetsintegrerad uppläggning av

BHU. Observera att en sådan struktur inte behöver innebära något hinder för att kurserna även utgår från ett lärandeperspektiv och innefattar relevant forskning och teoribildning, som kan anknytas till kursdeltagarnas undervisningserfarenhet.

Ett annat sätt att se kunskapsutvecklingen inom utbildningen är att uppfatta att den bygger på pedagogisk begreppsbildning och utveckling av ett språk för att kunna förstå studenters lärande. Deltagarnas undervisningsansvar kommer in som en aspekt av att bearbeta och relatera undervisningserfarenheter till relevant forskning och teoribildning samt till andra kontextuella villkor för högre utbildning. Utgångspunkten kunskapsutvecklingen är en successivt fördjupad förståelse för villkor för studenters lärande och utveckling av ett utforskande förhållningssätt till de egna erfarenheterna och uppdraget som lärare. Denna uppläggnings har t ex kännetecknat de sammanhållna 10p-kurserna.

Ytterligare ett sätt att uppfatta en kunskapsutveckling inom BHU är att erbjuda en bred orientering om helheten i högskolelärares uppgifter och ansvar i början av utbildningen för att avsluta med fördjupnings- eller specialiseringsmöjligheter för deltagarna. Denna uppläggning har blivit mer accentuerad under pilotprojektets utveckling av flera skäl. Under pilotprojektets gång har samverkan kring kurserna ökat, samtidigt som inriktningen att deltagarna ska skaffa sig en förberedelse för helheten i lärarrollen under BHU blivit tydligare. Det finns också flera olika externa källor för krav på innehåll i de tio veckorna som medför att en bredd under de första veckorna är mer eller mindre föreskriven, oavsett synen på kunskapsutvecklingen för övrigt. När Lunds universitet fattade beslut om en 5v+5v modell för BHU innebar det att fokus på de obligatoriska inslagen kommer in under den första halvan av utbildningen, eftersom fakultetsmodellerna har valfrihet under de sista veckorna.

Enligt vår mening är en utbildning på tio veckor för kort för att det ska bli meningsfullt att urskilja och rekommendera någon nivåindelning eller föreskriven utgångspunkt för kunskapsutvecklingen inom ramen för denna omfattning. Det väsentliga är att försöka åstadkomma en gemensam uppfattning av det övergripande målet för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning.

Kunskapsutveckling genom utvidgat pedagogiskt ansvar i lärararbetet

Inom pilotprojektet har olika kurser och kompetensutvecklingsinsatser utformats. En del har riktat sig till dem som är doktorander eller nya lärare, medan andra utgör stöd för mer kvalificerade pedagogiska arbetsuppgifter som infaller senare under karriären. Detta skapar underlag för en se en kunskapsutveckling mellan de olika inslagen. De är utformade för att bygga på varandra och ge stöd för en successiv utvidgning av innehållet i de pedagogiska arbetsuppgifterna som lärare. Innan BHU infördes hade denna modell för stegvis och arbetsintegrerad pedagogisk utbildning en lång tradition inom LU. När även BHU (efter 2003) läggs upp som en stegvis och arbetsintegrerad utbildning, uppstår ett gränsdragningsproblem. I pilotprojektet har detta varit tydligt i svårigheten att avgränsa vilka kurser och inslag utöver de första fem veckorna som ska kunna räknas in i BHU. Å ena sidan ska den behörighetsgivande utbildningens 10 veckor (enligt LUs beslut om omfattning) utgöra grund för att kunna få anställning som lärare i högskolan och då vara avklarade inom två år efter anställning (HF §30 p5, SFS 2002:761). Å andra sidan finns det önskemål både från fakulteter och verksamma lärare, att kunna räkna in *alla* de kurser, seminarier och andra utbildningsinslag som anordnats, för att kunna visa upp att man har eller att man erbjuder högskolepedagogisk utbildning som sammantaget omfattar 10 veckor. I förlängningen finns då uppfattningen att alla pedagogiska kurser och fortbildningsinsatser för lärare som anordnas

av universitetet borde räknas in i BHU. Detta skapar en oklarhet om var BHU med denna uppläggnings tar slut och annan pedagogisk kompetensutveckling tar vid.

I pilotprojektet tar vi ställning för att behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning utgör den första delen av den högskolepedagogiska utbildning man behöver som lärare i högskolan. Den ska medverka till utveckling av en grundläggande högskolepedagogisk kompetens. Den är obligatorisk och bör vara avslutad inom två år efter anställning som lektor eller adjunkt. Fortsatt högskolepedagogisk kompetensutveckling i olika former, både som medverkan i utvecklingsarbete och som kurser, är viktig och nödvändig både för lärarna och för verksamheten, men dessa inslag bör inte räknas in i BHU.

Kunskapsutveckling utifrån en uppfattning av lärarkompetens

Utformningen av stöd för kunskapsutveckling i lärararbetet kan också ta sin utgångspunkt i ett perspektiv på vad som karaktäriserar högskolepedagogisk kompetens. När *scholarship of teaching and learning* läggs till grund för hur lärarkompetens uppfattas, kan kunskapsutvecklingen ses mot den bakgrunden. Man kan uppfatta olika nivåer för eller steg i utvecklingen av högskolepedagogisk kompetens som olika utbildningsinslag då kan understödja.

Grunden utgörs då av ett sammanhållet perspektiv på högskolepedagogisk kompetens, där den uppfattas som en praktisk handlingsförmåga baserad i ett akademiskt/vetenskapligt förhållningssätt till undervisning med studenternas lärande i fokus. Utbildningsstöd och kompetensutvecklingsinsatser bör underbygga en utveckling mot högskolepedagogisk kompetens i form av *scholarship of teaching and learning*.

Vi anser att syftet med BHU är att bidra till att en ny lärare kan utveckla grundläggande högskolepedagogisk kompetens. Denna nivå motsvarar då inte 'scholarship of teaching and learning'. Den senare är en nivå som alla högskolelärare kanske inte ens behöver uppnå. Vi anser dock att BHU bör lägga en grund för att lärare i högskolan ska kunna utveckla SoTL. Detta bör avspeglas i de mål som föreslås, så att den grundläggande högskolepedagogiska utbildningen ska utgå från ett vetenskapligt förhållningssätt till studenternas lärande och till undervisning i högskolan samt från att lärarna ska dokumentera, analysera och kommunicera sina undervisningserfarenheter och reflektera över sin lärarroll.

Mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning

Utgångspunkter för fortsatt utveckling av BHU

I pilotprojektet har större delen av utvecklingsinsatserna riktats mot att utveckla BHU. Samtidigt har alla andra lärosäten också utvecklat BHU inom sina verksamheter. I pilotprojektets uppdrag ligger både att fokusera utveckling av innehållet i högskolepedagogisk utbildning och att utveckla modeller för nationell och internationell jämförbarhet. Vi har i det arbetet kommit fram till att exemplifiering av kursuppläggningar eller rekommendationer om gemensamt innehåll inte kan fylla den funktion målet för projektet anger. Sådana rekommendationer skulle fungera som en direkt anvisning om hur BHU ska utformas från en utbildningsanordnare till en annan, på samma nivå. Vi har tidigare konstaterat att det ökade behovet av att kunna diskutera på vilken grund motsvarandebedömningar och jämförbarhet kan utvecklas även betyder att frågor om organisering av BHU och fortsatt högskolepedagogisk kompetensutveckling konkret flyttas uppåt i lärosätets organisation och får en mer strategisk karaktär. Inte heller skulle förslag om visst innehåll eller viss uppläggning kunna ligga till grund för att ta ställning till på vilka olika sätt BHU skulle kunna byggas på för en fortsatt pedagogisk karriär i högskolan. Vi anser därutöver att styrning genom innehållsanvisningar inte är det sätt som viktiga professionella utbildningar i högskolan ska utvecklas på, utan att varje lärosäte har det fulla ansvaret för att utforma BHU efter sina förutsättningar. Internationaliseringen av högre utbildning som den kommer till uttryck i Bolognaprocessen leder oss också fram till att behandla BHU och fortsatt högskolepedagogisk utbildning för lärare inom det perspektivet.

En grund för samordning och jämförbarhet kan enligt vår mening bäst uppnås genom att gemensamma mål för utbildningen utvecklas. De mål vi har formulerat är avsedda som förslag till varje lärosäte att ta ställning till, när det gäller utvecklingen av BHU. Frågor om motsvarandebedömning och jämförbarhet blir då i det första steget en fråga om på vilket sätt respektive högskola har tagit ställning till mål för BHU.

Resonemangen ovan samt i föregående avsnitt leder till följande ställningstaganden när det gäller BHU:

- *Behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning bör anordnas utifrån målet att deltagarna ska skaffa sig en pedagogisk grund för helheten i arbetet som lärare vid universitet eller högskola.*
- *Grundläggande högskolepedagogisk kompetens bygger på kunskaper som utvecklas i tre olika sammanhang: ämnesutbildning/forskarutbildning, behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning och praktisk erfarenhet av att undervisa i högskolan.*
- *En integrering mellan den högskolepedagogiska utbildningen och erfarenhet av att undervisa i högskolan behövs för att utveckla denna kompetens, vilket innebär att utbildningen bör vara arbetsintegrerad.*
- *Då den högskolepedagogiska utbildningen ska bygga på och kombineras med annan utbildning på master- eller forskarutbildningsnivå, hör den hemma på den avancerade nivån, som den kommer att utformas i Bolognaprocessen för Sveriges del.*
- *Även när utbildningen anordnas i form av intern personalutbildning eller uppdragsutbildning bör man i framtiden utforma kurserna som poänggivande och forskningsintegrerade.*

De mål som vi har arbetat fram utgår från flera olika källor och ska även uppfylla krav som redan formulerats på flera olika nivåer. Resultaten från utvecklingsarbetet inom pilotprojektet utgör en grund, men målen har också diskuterats med berörda vid andra lärosäten under projektets rundresa under våren 2005. Förslagen bygger också på att *scholarship of teaching and learning* utgör en fruktbar utgångspunkt både för högskolelärares pedagogiska utbildning och fortsatta kompetensutveckling. I nästa avsnitt presenteras förslagen till mål. Därefter följer en argumentering och kommentar till deras utformning.

Mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning:

Omfattning

Den behörighetsgivande utbildningen i högskolepedagogik omfattar sammanlagt minst 10 veckors heltidsstudier.

Förkunskaperna utgörs av krav på examen från grundläggande högskoleutbildning.

Mål

(utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen fram till 2007, och efter 1/7 2007 i enlighet med de målformuleringar som kommer att beslutas för den avancerade nivån.)

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,
- förmåga att planera, undervisa i, examinera samt utvärdera forskningsanknuten högskoleutbildning inom det egna kunskapsområdet och att stödja individers och gruppernas lärande,
- ett reflekterande förhållningssätt till den egna lärarrollen och till värdegrundsfrågor, såsom vetenskaplighet, demokrati, jämställdhet och likabehandling i högre utbildning,
- kunskaper om samhällets mål och regelverk för verksamheten inom högre utbildning,
- förmåga att tillvarata, analysera och kommunicera egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat 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 utbildningsvetenskaplig teori och forskning.

Kommentarer till utformning av målen

Målen för BHU ligger således på en övergripande nivå. De är tänkta att fungera som en grund för överenskommelser och samordning mellan svenska lärosäten när det gäller pedagogisk utbildning för högskolans lärare. Därför har vi valt att utforma dem med utgångspunkt i examensordningens terminologi och format samt de förslag till begrepp som presenterades i Ds 2004:2. Vi gör det för att markera att BHU inte är en fristående utbildning utan utgår från och bygger vidare på en kvalificerad ämnesutbildning på högskolenivå. Vi har valt att försöka förenkla och koncentrera målen i så stor utsträckning som det har varit möjligt.

När ett lärosäte har beslutat om mål för sin BHU utgör utformning av kurser och innehåll en lokal fråga för den utbildningsorganisation som respektive lärosäte ger i uppdrag att genomföra utbildningen. De kriterier som kursdeltagares insatser ska bedömas mot är därför en fråga för den lokala utbildningsanordnaren och de bör framgå av kursplan eller motsvarande i relation till hur just den högskolepedagogiska utbildningen lagts upp.

Målformuleringarna har arbetats fram inom pilotprojektet. De har flera olika källor. De bygger på de erfarenheter av att anordna högskolepedagogisk utbildning som byggts upp inom Lunds universitet under flera decennier och som vidareutvecklats inom pilotprojektet. I det avseendet handlar det om att målen ska ange karaktären på de kunskaper och färdigheter som är nödvändiga, lämpliga och möjliga att utveckla under en behörighetsgivande utbildning enligt erfarna kursanordnare och andra sakkunniga. Formuleringarna har också stämts av mot den kompetensbeskrivning som arbetats fram inom utvärderingen av pilotprojektet. Men målformuleringarna bygger också på en klar avsikt att tydliggöra och lyfta fram BHU, som en viktig del av kunskapsgrunden för akademiska lärare jämsides med utbildningen från det egna ämnesområdet. Formuleringarna har också bearbetats och justerats efter hearings med övriga lärosäten, för att kunna tjäna som en nationell modell. Nedan kommenteras bakgrunden till eller argumenten för varje del av målen var för sig.

Den behörighetsgivande utbildningen i högskolepedagogik omfattar sammanlagt minst 10 veckors heltidsstudier.

Omfattningen av BHU har tagits upp i flera olika underlag. Såväl SUHF (2000) som SULF (2002) och SOU 2001:13 nämner en omfattning på tio veckor eller poäng. En vanlig omfattning på BHU är en omfattning på sammanlagt tio veckor (Bilaga 1). Vår huvudsakliga grund för förslaget handlar dock om de mål som bör uppnås för att ge en tillräcklig grund för utveckling av den pedagogiska kompetensen. Vi anser inte att man på en kortare studietid kan uppnå dessa. Den enkätstudie som Utvärderingsenheten genomfört visar att det är först när BHU omfattar upp till tio veckor som kursdeltagarna får en någorlunda god täckning av de innehållsområden som rankats som viktiga för lärarkompetensen. Sett i relation till de mål som föreslås är sannolikt 10v en kort tid.

Förkunskaperna utgörs av krav på examen från grundläggande högskoleutbildning.

För att bli lärare i högskolan krävs idag en examen från grundläggande högskoleutbildning (adjunkter) eller från forskarutbildning (lektor). Bolognaprocessen kommer att innebära en ny nivåindelning av svensk högskoleutbildning samt nya möjligheter att skapa avancerad utbildning. Formuleringen om förkunskaper och anvisningen om att BHU ska bygga på målen för avancerad utbildning, är ett uttryck för att det är på den nivån - och med de resurser som hör till den när det gäller ekonomi, personal och forskning - som BHU ska anordnas (Jfr. s 13, Figur 1, nivå 5).

- *Utbildningens övergripande mål är att kursdeltagaren skall ha utvecklat kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som grund för att arbeta professionellt som lärare inom högskolan.*

Detta är en tautologisk målformulering av samma slag som förekommer i examensordningen när det gäller många professionella examina. Det väsentliga med formuleringen är att den markerar att kunskapsutvecklingen inom BHU ska lägga en grund för *helheten* i yrkesrollen som lärare (Jfr. s 13, Figur 1, nivå 4 & 5).

- *Kursdeltagaren skall ha utvecklat kunskaper om studenters lärande i högre utbildning utifrån teori och forskning med utbildningsvetenskaplig relevans.*

Målet motsvarar den kunskapsgrund som idag anges som utgångspunkten för pedagogisk kompetens hos högskolans lärare och som kärninnehållet i SoTL. Stora delar av den kurslitteratur som används inom pedagogiska kurser bygger på forskning om studenters lärande. I den enkät som kursdeltagare vid fem lärosäten besvarat ingår *olika synsätt på lärande och teorier om lärandeprocessen* bland de inslag som anses viktigast och som medverkat mest till kompetensutvecklingen som lärare. Undervisningens relation till studenternas lärande står i centrum för kunskapsbildningen inom BHU enligt intervjuerna med kursledarna inom LU. BHU är en utbildning i högskolepedagogik, som ett professionellt område och som ett kunskapsområde. Utbildningsvetenskap har avgränsats som det vetenskapliga område som är särskilt relevant för lärarutbildning men också innefattar forskning om lärande i vid mening (SOU 2005:31).

- *Kursdeltagaren skall ha utvecklat förmåga att planera, undervisa i, examinera samt utvärdera forskningsanknuten högskoleutbildning inom det egna kunskapsområdet och att stödja individers och grupperas lärande.*

Detta centrala färdighetsmål sammanfattar det som en behörig lärare måste klara av att utföra i sitt arbete i högskolan och som BHU ska lägga grunden för. Vi har valt att benämna några aspekter (planera, examinera och utvärdera) som även skulle kunna ingå i begreppet undervisning. Det gör vi för att lyfta fram deras betydelse för lärarkompetensen och den ökande betydelse de har fått för utvecklingen av högre utbildning nationellt och internationellt. Genom formuleringen *inom det egna kunskapsområdet* vill vi markera att det kunnande som utvecklas är beroende av ett ämnesdidaktiskt sammanhang. I begreppet forskningsanknuten inrymmer vi även konstnärligt utvecklingsarbete.

- *Kursdeltagaren skall ha utvecklat ett reflekterande förhållningssätt till den egna lärarrollen och till värdegrundsfrågor, såsom vetenskaplighet, demokrati, jämställdhet och likabehandling i högre utbildning.*

I detta mål fokuseras reflektion över värdegrundsfrågor som utgångspunkt för utveckling av professionellt förhållningssätt i arbetet som lärare i högskolan. Vi anser att ett sådant mål är nödvändigt, men vi kan också konstatera att varken kursledarnas bedömningar av den kompetens man strävar efter att uppnå inom BHU eller de kompetensbeskrivningar dessa bedömningar jämförts med (Tigelaar et al. 2004) innefattade etiska frågor. Inte heller enkäten till kursdeltagare tog upp detta. Däremot nämndes värdegrundsfrågor som ett försummat område vid granskningen av kursplaner för BHU vid fem lärosäten (Gran 2004, s.49). Ett reflekterande förhållningssätt till den egna lärarrollen lyftes fram vid flera av pilotprojektets hearings som ett önskvärt mål i anslutning till värdegrunden och som en väsentlig grund för utvecklingen av SoTL. Målet motsvarar en del av de professionella värden som lyfts fram i England av Higher Education Academy som en väsentlig aspekt av kompetensen (se s. 18).

- *Kursdeltagaren skall ha utvecklat kunskaper om samhällets mål och regelverk för verksamheten inom högre utbildning.*

Målet avser att blivande lärare ska skaffa sig de kunskaper om högskoleutbildningens formella sammanhang som är nödvändiga bl a för att kunna sköta den myndighetsutövning som ingår i uppdraget som lärare på ett riktigt sätt. Kunskaperna som kursdeltagarna ska skaffa sig utgör också ett allt viktigare sammanhang för den internationaliserade högskoleutbildningen.

- *Kursdeltagaren skall ha utvecklat förmåga att tillvarata, analysera och kommunicera egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat som grund för utveckling av utbildningen och av den egna professionen.*

Utgångspunkten för detta mål är att lägga en grund för förmågan att utveckla utbildning och undervisning utifrån en kollegial kommunikation, för att utveckla kompetens i riktning mot SoTL. Målet understöds av resultaten från kursledarintervjuerna, då det motsvarar inslag i kategorierna *utvärderingskompetens*, *kollegialitet* samt *förutsättningar för professionalism* (se s. 43-45).

- *Kursdeltagaren skall ha utvecklat och redovisat ett självständigt arbete som behandlar utbildning och undervisning inom det egna kunskapsområdet relaterat till utbildningsvetenskaplig teori och forskning.*

Det sista målet har en annan karaktär än de övriga, eftersom det föreskriver en redovisningsform – ett självständigt arbete. I examensordningen finns sådana mål för professionella examina. Vi har valt att låta det ingå av flera skäl. BHU kommer att anordnas på många olika sätt, som sammanhållna kurser eller som stegvis personalutbildning. Frågan bedömningens/examinationens karaktär när BHU anordnas som personalutbildning diskuterades på Örenäskonferensen. Krav på att redovisa ett arbete kommer att underlätta utvecklingen mot en mer gemensam nivå oavsett utbildningssammanhang. Lärare som inte har gått BHU kommer att vilja bli bedömda genom att visa upp bevis för att de har utvecklat motsvarande kunskaper. Motsvarandebedömning underlättas. Observera att omfattningen av arbetet i relation till de tio veckorna inte anges utan kan variera. Arbeten som produceras inom BHU kommer att medverka till att öka den kollegiala kommunikationen inom lärosätena och kan skapa länkar mellan BHU och utvecklingsarbete. Motivet för en utbildningsvetenskaplig anknytning är samma som under punkt 4.

Förslag till dokumentering av högskolepedagogisk utbildning

Under de senaste åren har kraven ökat på att pedagogiska meriter ska redovisas på ett systematiskt sätt när man söker anställning som lärare vid högskola. Alla lärosäten har riktlinjer av något slag för hur denna dokumentation ska utformas. Vid alltfler lärosäten rekommenderas att lärare utvecklar pedagogiska meritportföljer, så att bedömning av pedagogisk skicklighet (SFS 1998:1003) kan utgå från ett gott underlag (Lindberg 1997, Apelgren & Giertz 2001, Giertz 2003). Sedan bestämmelsen om att högskolepedagogisk utbildning utgör en av de nödvändiga förutsättningarna för att vara behörig för anställning som lärare i högskolan, har betydelsen av att denna del av meriteringen framgår tydligt ökat. Av pilotprojektet har det också klart framgått att doktorander och lärare kommer att skaffa sig dessa utbildningsmeriter på många olika sätt och i skilda utbildningssammanhang. De lärare som gått pedagogiska kurser före 2002 har oftast flera olika meriter som ska vägas samman för att visa att de har en högskolepedagogisk utbildning som kan motsvara de nya kraven på behörighet. Det förslag vi lägger fram begränsar sig således till hur dokumentation av den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen eller motsvarande kunskaper kan underlättas i rent formell mening, och ska inte ses som en beskrivning av helheten i dokumentation av pedagogiska meriter, för att dessa ska utgöra ett fullgott underlag för bedömning av pedagogisk kompetens. Det sistnämnda är en betydligt större fråga, som inte behandlas i den här rapporten.

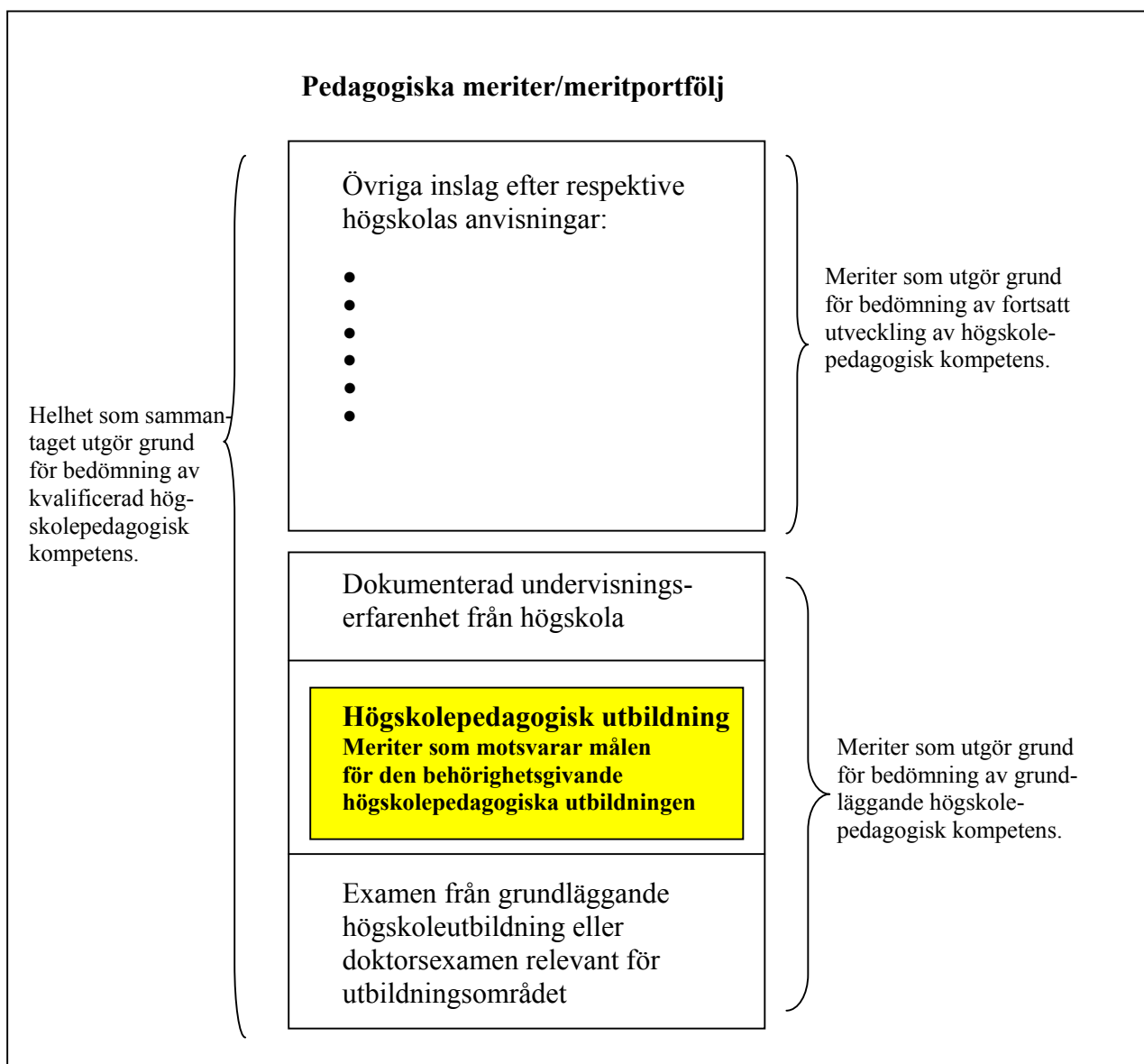
Pilotprojektet föreslår att de meriter som gäller behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning avgränsas som en särskild del av de pedagogiska meriterna eller som ett särskilt fack i den pedagogiska meritportföljen. Den omfattar främst det underlag som ska ligga till grund för att kunna bedöma om en person har de meriter som motsvarar de krav som ställs på behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning eller motsvarande kunskaper. Den pedagogiska meritportföljen behöver då struktureras med hänsyn till att en särskild del för högskolepedagogisk utbildning har införts (Figur 5).

Högskolepedagogisk behörighet och pedagogisk skicklighet

För att vara behörig till anställning som lektor eller adjunkt i högskolan ska den sökande ha meriter från tre olika områden. Först krävs examen från en grundläggande högskoleutbildning (adjunkter) eller doktorsexamen (lektorer) (HF kap4 §7-9, SFS 2002:761). Dessutom krävs för båda grupperna att man ska ha genomgått högskolepedagogisk utbildning eller på annat sätt förvärvat motsvarande kunskaper. Därutöver krävs emellertid att den sökande även ska ha visat pedagogisk skicklighet. Den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen utgör således bara en av de tre grunder som utgör behörigheten. En högskolepedagogisk kurs på 10 poäng/veckor ger inte i sig själv behörighet för anställning som lärare i högskolan, utan den måste kombineras med dokumentation både av adekvat ämneskunnande och av praktiska erfarenheter av att undervisa i högskolan. Förordningens formulering gör det dock möjligt att uppnå behörighet för anställning som lärare i högskolan t ex genom en helt teoretisk kurs i högskolepedagogik, bara den kombineras med dokumentation av ämneskunnande och praktisk erfarenheter av att undervisa, vilka tillsammans utgör underlag för att bedöma om en tillräcklig nivå av pedagogisk skicklighet föreligger. Däremot är det, som framhållits i tidigare avsnitt, pedagogiskt motiverat att den högskolepedagogiska utbildningen är såväl arbets- som forskningsintegrerad.

Högskoleutbildningar som leder fram till en lärarexamen för ett område bygger alla på att deltagarna har skaffat sig både ämneskunnande, pedagogiska/didaktiska kunskaper och

därutöver integrerande praktisk erfarenhet av undervisning under handledning inom ramen för utbildningen. Kravet på en särskild högskolepedagogisk utbildning för lärare i högskolan får därför inte förväxlas med innebörden i en lärarexamen, inom vilken alla tre inslag som nämndes ovan ingår. På det sätt som förordningen har formulerats och det sätt som anställning av lärare i högskolan tillgår på, kan man dra slutsatsen att det är lärarförslagsnämnden inom högskolan (eller motsvarande instans) som avgör om grundläggande lärarkompetens /tillräcklig pedagogisk skicklighet föreligger.



Figur 5. Övergripande struktur för pedagogisk meritportfölj för högskolans lärare.

Dokumentation av behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning

När BHU anordnas som en sammanhållen kurs på tio veckor är det inom den ramen de övergripande mål som föreslås för utbildningen ska uppnås. Då kan kursbevis från en sådan utbildning räcka som en dokumentation av att utbildningsdelen av behörigheten uppnåtts. Anordnas BHU däremot i form av flera mindre kurser, varav några är valfria, kan uppfyllandet av något av målen anses ligga i någon annan kurs. Om man därför anordnar en

obligatorisk utbildning, där en viss måluppfyllelse föreskrivs, som en frivillig kombination av många små moment, så kommer ansvaret för att täcka in helheten med dessa moment att bli en fråga för den enskilde läraren. En samlad dokumentation inom ramen för den pedagogiska meritportföljen är en praktisk lösning för att visa hur helheten i den behörighetsgivande utbildningen har uppnåtts. Det gäller såväl för de akademiska lärare, som genom åren har deltagit i olika kurser och utbildningar och i efterhand av något skäl vill kunna visa att de har behörighet, som för de doktorander och unga lärare som erbjuds eller söker till kurser och utbildningar av olika längd och i skilda utbildningssammanhang. En samlad dokumentation gör det möjligt att bibehålla en mångfald i kursutbudet samtidigt som de kunskapskrav som ställs framgår både för lärare och för lärarförslagsnämnder.

Dokumentationen bör då innehålla:

1. Målen för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning vid det aktuella lärosätet.
2. En förteckning över alla kurser NN genomgått och som ingår i något lärosätes utbud av behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning. (Kursintyg läggs som bilaga).
3. En förteckning över alla andra kurser och utbildningar som kan anses motsvara målen för BHU eller som kan visa ytterligare pedagogiska utbildningsmeriter (kursintyg och utbildningsbevis som bilaga).
4. Dokument eller andra underlag för att visa att man uppnått målen för BHU på andra sätt än genom formell utbildning (reell kompetens). En lärare som inte har gått några kurser alls bör således för varje målområde redovisa underlag som visar att man har utvecklat de kunskaper som anges.

Det väsentligen nya i situationen för bedömning av högskolepedagogiska utbildningsmeriter är då att bedömningen av annan utbildning eller motsvarande kunskaper kan ske utifrån målen för BHU.

Motsvarandebedömning av högskolepedagogisk utbildning

Det finns två innebörder i motsvarandebedömning när det gäller BHU. Den första innebär hur utbildningar från olika lärosäten kan jämföras med varandra inom Sverige. Motsvarar en BHU från Lund den från Trollhättan/Uddevalla eller Uppsala? Den andra handlar om hur andra kunskaper och utbildningsmeriter än de som förvärvats inom ramen för BHU ska bedömas vid ansökan.

Utveckling av motsvarighet nationellt och internationellt

Idag kan varje högskola besluta om mål, omfattning och innehåll för sin BHU. SUHF föreslog i en särskild rapport om pedagogiskt utbildning (SUHF 2000) att en särskild nationell delegation skulle inrättas för att granska pedagogiska kurser. Detta förslag förverkligades inte. I pilotprojektets uppdrag ligger att utveckla modeller för behörighetsgivande utbildning som kan fungera både nationellt och internationellt. I det arbetet har vi bedömt att en utveckling mot nationella mål för utbildningen kunde fylla ett sådant syfte.

Om förslagen till mål accepteras av lärosätena kan de också ligga till grund för en överenskommelse om att godkänna andra lärosätens behörighetsgivande utbildning, oavsett hur den för övrigt är upplagd. Att skapa en samverkan mellan lärosäten för en sådan överenskommelse kan ses som ett litet steg i riktning mot en nationell nivå för ackreditering av BHU. Om de mål för utbildningen som denna samverkan kommer att innefatta visar sig vara i någorlunda samklang med de mål som i ökande utsträckning ligger till grund för

godkännande av högskolepedagogisk utbildning internationellt, kan en grund vara lagd för en nationell modell som kan accepteras internationellt.

Lokal motsvarandebedömning av kunskaper förvärvade på annat sätt

Den andra innebörden i motsvarandebedömning utgörs av möjligheten att få andra kunskaper än BHU prövade som likvärdiga vid ansökan. Grunden för detta finns i Högskoleförordningen, som i kap 4, §8 och 9 (SFS 2002:761) anger att en sökande till en anställning som lektor eller adjunkt för att vara behörig ska ha ”genomgått högskolepedagogisk utbildning *eller på annat sätt förvärvat motsvarande kunskaper*.” Formuleringen gör det nödvändigt att behandla frågan om hur motsvarandebedömningar kan utföras på ett sätt som blir så välgrundat som möjligt och som tillförsäkrar sökande en likvärdig behandling oavsett till vilket vetenskapsområde eller lärosäte man söker till.

En sådan motsvarandebedömning kan då innebära antingen att den sökande hänvisar till andra utbildningsmeriter än BHU för att få dem prövade, eller att han/hon hänvisar till att den praktiska erfarenheten av att undervisa har inneburit utveckling av ”motsvarande kunskaper”. Bedömningen i det senare fallet skulle då motsvara en validering av reell kompetens. Dessa bedömningar är i grunden olika och kommer därför att diskuteras var för sig.

Motsvarandebedömning av praktisk erfarenhet

När ett lärosäte har beslutat om omfattning och innehåll för BHU uppkommer också frågan om på vilket sätt lärare som inte har gått någon högskolepedagogisk utbildning, men som vill hävda reell kompetens motsvarande BHU ska bedömas. Enligt vår mening bör även en sådan bedömning baseras i målen för BHU. En bedömning av reell kompetens bör också utgå från att kunskaperna på något sätt ska vara dokumenterade. I en sådan dokumentation bör det inte vara tillräckligt att hänvisa enbart till viss mängd och omfattning av undervisningserfarenhet från högskola, eftersom dessa upplysningar inte säger tillräckligt om vilka kunskapskvaliteter som den sökande utvecklat genom det arbete som utförts.

Det finns i princip två sätt att skapa kvalitativa underlag för att bedöma reell kompetens. Det ena innebär att lärosätet tar ansvar för att den sökande får genomgå en examination som motsvarar den som utformas för BHU eller föreläggs en särskilt utformad uppgift, som kan ge underlag för bedömningen. Det andra sättet innebär att den sökande utifrån målen för BHU själv på olika sätt dokumenterar sin kunskapsutveckling och bifogar dessa i den särskilda delen i meritportföljen. Detta kan också vara ett gott alternativ om man t ex inte har gått kurser motsvarande 10 veckor och vill visa att man ändå har utvecklat kunskaper motsvarande BHU. I pilotprojektet förordar vi det sistnämnda sättet.

Motsvarandebedömning av andra kurser och utbildningar

Under en lång övergångstid kommer sökande till anställningar att ha ett brett spektrum av kurser och utbildningsmeriter, som inte formellt ingick i någon BHU när de skaffade dessa, och vars relation till målen för BHU inte är klar. Det måste också alltid finnas en möjlighet för sökande att få andra utbildningsmeriter prövade, eftersom vägen till anställning som lärare i högskolan kommer att variera.

För att en instans ska kunna göra en bedömning av om någon har ”motsvarande kunskaper”, måste de utgå från vad som avses med de kunskaper som ingår i behörighetsgivande

högskolepedagogisk utbildning. En sådan motsvarandebedömning måste således utgå från de beslut lärosätet har fattat när det gäller omfattning och innehåll i BHU om den inte ska bli slumpartad. Resultatet av pilotprojektet innebär att vi inte anser att någon detaljkontroll av innehåll i utbildning vare sig är möjlig eller önskvärd. Inte heller kan man arbeta med att jämföra och godkänna alla de olika typer av korta pedagogiska kurser som utvecklats, för att få en karta över vad som kan anses motsvara BHU. Det låter sig inte göras på ett någorlunda praktiskt och trovärdigt sätt. Om man däremot utgår från målen för BHU och bedömer i vilken grad en kurs eller utbildning har utvecklat kunskaper som omfattas av målen, så underlättas bedömningssituationen. Om de mål för BHU man utgår från är accepterade av lärosätet som helhet, så skapas en mer gemensam utgångspunkt för sådana bedömningar mellan olika lärarförslagsnämnder. Om de mål man utgår från dessutom är accepterade nationellt kan en viss samsyn i praxis växa fram även på en nationell nivå, vilket kunde underlätta akademiska lärares mobilitet mellan olika lärosäten. Om målen är internationellt anpassade kunde det underlätta internationell lärarmobilitet.

Med utgångspunkt i de föreslagna målen för BHU samt i den dokumentation av högskolepedagogisk utbildning som vi föreslår, förs nedan ett principiellt resonemang om hur olika utbildningsmeriter kan vägas mot dessa mål.

Utgångspunkter:

- Den sökande måste visa kursintyg eller utbildningsbevis på de utbildningsmeriter som ska prövas. Kursplan eller utbildningsbeskrivning bör om möjligt bifogas. Om sökande hänvisar till examensarbeten eller andra självständiga arbeten inom området ska dessa bifogas.
- Principerna bör vara en huvudsaklig överensstämmelse med målen när det gäller utbildning som avslutats före 2003, med hänsyn till att sökande som skaffat sig meriter tidigare inte kunde rikta sin kompetensutveckling mot dessa. (Detta gäller kanske i första hand kravet på att ett självständigt arbete ska ingå). Man bör tänka sig en övergångsperiod.
- Även när det gäller nivå i förhållande till Bolognareformen kommer under en lång övergångsperiod ett krav på avancerad nivå att vara omöjlig att uppfylla. Övergångsperiod behövs.

Grunden för en motsvarandebedömning är således att göra en jämförelse mellan målen för BHU och de mål som de andra kurser och utbildningar har, som den sökande hänvisar till. Den jämförelsen är specifik för varje fall och några kompletta listor över vilka utbildningar och kurser som har inslag som kan motsvara BHU går inte att åstadkomma. Nedan har vi valt ut några utbildningar och examina med pedagogiskt innehåll för att *exemplifiera* hur en sådan argumentering kunde se ut och vilka beslut den kunde leda till.

Vi har valt några exempel för att visa att en jämförelse av mål kan visa att flera pedagogiska utbildningar som många kanske tar för givet kan ge ungefär samma kompetens som BHU inte kommer att kunna räknas som motsvarande när man jämför mot målen. Sammanställningen gör inga anspråk på fullständighet eller en uttömmande argumentering utan ska ses som exempel på hur en jämförelse kan utfalla. Det går inte att göra en generell mall för hur olika utbildningar med pedagogiskt innehåll ska bedömas i alla de olika sammanhang som rekrytering av lärare i högskolan innefattar.

Varje bedömning måste göras i relation till helheten i det underlag som den sökande redovisar i sin meritportfölj. Bedömningen är individuell. En pedagogisk utbildning med annan inriktning eller med andra mål än de som gäller för BHU, men som sedan kombinerats t ex med en längre tids dokumenterad erfarenhet av undervisning i högskolan och med olika kortare kurser, kan då vägas in i en bedömning att motsvarande kunskaper finns.

Nedan har vi grupperat ett antal olika utbildningar för att visa hur en argumentering kan se ut. Vi har delat in utbildningarna i tre grupper, med olika närhet till BHU.

1. Näraliggande kurser/utbildningar - jämförelse

Exempel på utbildningar:

- Pedagogiska fortbildnings- kurser för lärare, anordnade av högskola/universitet.
- Handledarutbildning för att handleda studenter i högskolan.
- Ämnesdidaktiska kurser för undervisning i högskola.
- Olika kurser/insatser som riktats direkt till lärare eller doktorander för att öka förmågan att delta i pedagogiskt arbete.

Resonemang:

Kurser av dessa typer, som har anordnats innan BHU, har ibland varken mål eller angiven omfattning i studietid eller poäng. Däremot har de varit direkt inriktade mot att bygga upp kompetens som lärare i högskolan.

När deltagandet finns dokumenterat, så att omfattning och inriktning på utbildningen framgår, bör dessa typer av kurser kunna tillgodoräknas inom BHU.

2. Utbildningar med viss närhet till BHU

Exempel på utbildningar:

- Specialpedagogexamen 60p
- Folkhögskolelärarexamen
- Flyglärarexamen
- Examen från vårdlärarutbildning före 2001, 60p.

Resonemang

Utbildning på avancerad nivå efter annan lärarexamen. Kan ev. vara inriktad på studenter i högskolan.

Olika lärarutbildningar som inriktats mer eller mindre på lärandet hos vuxna studerande eller på särskilda kategorier av studenter.

Målen för dessa examina har viss överensstämmelse med målen för BHU. De borde kunna bedömas ha givit en viss grund för utveckling av högskolepedagogisk kompetens, om de t ex kombinerats med erfarenhet av undervisning i högskolan.

3. Övriga utbildningar/examina med pedagogiskt innehåll

Exempel på utbildningar:

- Äldre lärarutbildning för skola eller förskola.
- Lärarexamen 120-220p.
- Examen från personal- och arbetslivsprogram 120/160p.

Resonemang

Utbildningarna ligger främst på grundnivå. Målen innefattar kunskaper om lärande i vid mening, men i andra sammanhang och för andra målgrupper än högskolans.

- Pedagogik 1-60p
- Vuxenpedagogik 1-60p

Ämnesutbildning på grundnivå inom högskolan. Målen innefattar kunskaper om lärande, men inte/sällan med en särskild inriktning på studenters lärande i högskolan.

Utbildningarnas mål har liten överensstämmelse med de för BHU. Utbildningarna bör inte ensamma anses ge grund för utveckling av högskolepedagogisk kompetens.

Pedagogiska karriärvägar inom högskolan

Utvecklingen av BHU innebär att högskolans lärare får en pedagogisk grund för sitt undervisande uppdrag. Men den behörighetsgivande utbildningen utgör bara det första steget i den pedagogiska utvecklingen som lärare i högskolan. För att en stor professionell verksamhet, som den högskoleutbildningen utgör, ska utvecklas, behövs därutöver kontinuerlig kompetensutveckling i arbetet, en forskningsanknuten verksamhetsutveckling och fortsatt kvalificerad utbildning för den andel av de professionella som går vidare till högre tjänster, särskilda uppdrag och forskning inom området. För det professionella området högskoleutbildning behöver man därför också utveckla belönande karriärvägar, som premierar de särskilda kompetenser som är viktiga för att verksamheten ska utveckla högsta möjliga kvalitet. Generellt sett har lärare i högskolan idag alltför otydliga pedagogiska karriärvägar, samtidigt som den forskningsanknutna verksamhetsutvecklingen skulle behöva öka i omfattning.

Vår bedömning är att den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen ska utgöra en god grund för två olika typer av pedagogisk karriär i högskolan. Oavsett hur BHU för övrigt organiseras, bör den kunna läggas till grund både för fortsatt kompetensutveckling inom lärarrollen och för fortsatt avancerad utbildning inom det utbildningsvetenskapliga området.

Stöd för högskolepedagogisk kompetensutveckling

Inom BHU har kurser för individuell kompetensutveckling av lärare utvecklats. I merparten av dessa avser man att initiera och stödja lärares arbete med att utveckla utbildningen. I kurserna reflekterar deltagarna över sina erfarenheter av undervisning och lärande. För att den kompetens som utvecklas inom BHU ska komma till sin rätt behöver hela utbildnings-systemets sätt att understödja undervisningen utvecklas. Det betyder att pedagogisk kompetens ses som en angelägenhet för fler nivåer än enbart för den enskilde läraren. Institutioner, stödfunktioner och administration skall i högre grad än idag fungera som en pedagogisk organisation som samverkar kring att utveckla goda förutsättningar för studenternas lärande. Att utveckla undervisningskulturen utgör en väsentlig del av lärosätenas

kvalitetsarbete. Belöningssystem för lärare, nya arenor för redovisning och diskussion av pedagogisk utveckling samt en koppling mellan utvecklingsprojekt och forskning är angelägna inslag att arbeta med. Exempel på en sådan utveckling finns då t ex i inrättandet av de pedagogiska akademierna inom Lunds universitet. Genom detta läggs en grund för att alla lärare ska kunna ges goda möjligheter att kontinuerligt utvecklas i arbetet.

Stöd för fortsatt högskolepedagogisk utbildning

I Bolognaprocessen innebär utveckling av utbildning på den avancerade nivån att nya vägar för viktig fortbildning och utveckling av forskning inom angelägna professionella områden skapas. Målen för utbildningar på den avancerade nivån innefattar både kvalificerad professionell kompetens och forskningsförberedelse. Inom pilotprojektet har vi tagit ställning för att *scholarship of teaching and learning* utgör en önskvärd kvalitet i en hög nivå av högskolepedagogisk kompetens. Utvecklingen av SoTL bör understödjas genom inrättande av kurser som leder fram till denna kompetens.

Förutom den kompetensutveckling som skisserats i föregående avsnitt förordar vi även att fortsatt högskolepedagogisk utbildning inrättas. Vi vill därför se BHU som den första kursen i en högskolepedagogisk masterutbildning.

En viss andel av lärarna i högskolan bör kunna bygga på den pedagogiska utbildning de skaffat genom BHU för en fortsatt karriär inom högskolan. Lektorer som t ex går vidare till att arbeta som pedagogiska konsulter eller med kvalificerat utvecklingsarbete bör ha denna möjlighet. Det finns även behov av att en del av högskolans lärare denna väg kan skaffa sig högskolepedagogisk forskningskompetens. I framtiden bör man kunna tänka sig flera nivåer för läraranställningar inom högskolan. T ex som lektor med särskild högskolepedagogisk kvalifikation med forskarutbildning inom sitt ämne och en masterexamen i högskolepedagogik.

På längre sikt skulle detta även kunna ge en ny utbildningsväg för högskolans adjunkter mot en forskningskompetens av relevans för deras undervisningsverksamhet och uppdrag inom högskoleutbildningen. De grundläggande kraven för att någon ska få anställning som adjunkt i högskolan utgörs idag av att han eller hon ska ha en examen från grundläggande högskoleutbildning, ha genomgått behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt att ha visat pedagogisk skicklighet.

Vi antar att Bolognaprocessen kommer att ge upphov till en utredning av hur läraranställningar inom högskolan kommer att hänga ihop med de tre nivåerna inom högskoleutbildningen. Vi konstaterar också att kursutvecklingen inom Pilotprojektet i stor utsträckning har inriktats mot doktorander och nya lektorer och att adjunkters utbildningssituation inte har lyfts fram särskilt. Inrättande av en högskolepedagogisk masterutbildning på två år skulle ge en parallell utbildningsväg för adjunkter inom högskolan. Om utbildningsgrunden för en adjunkt i framtiden ska utgöras av en masterexamen inom kunskapsområdet samt BHU, skulle man kunna se en fortsatt utbildningsväg genom en masterutbildning i högskolepedagogik. En sådan väg skulle då i två steg kunna leda fram till en annan grund för anställning som lärare:

- Adjunkt med särskild högskolepedagogisk kvalifikation - Masterexamen inom kunskapsområdet samt masterexamen i högskolepedagogik.

- Lektor med pedagogisk inriktning - Masterexamen inom kunskapsområdet samt ämnesdidaktisk/pedagogisk forskarutbildning.

Pilotprojektet har fokuserat förutsättningar för att utveckla den grundläggande högskolepedagogiska utbildning som krävs för att vara behörig för anställning som lärare i högskolan. En sådan utbildning ska inte utgöra ett avslutat kapitel eller en återvändsgränd utan lägga en grund för fortsatt utveckling i lärararbetet. Här har vi pekat på några möjliga utvecklingslinjer.

Rapporter inom pilotprojektet

Booth m fl (2005). *Utveckling av pedagogiska förhållningssätt på institutionsnivå. En kunskapsöversikt om principer, teoretiska grunder och praktiker för pedagogisk utbildning för högskolelärare*. Lärande Lund.

Gran, B. (2004). *Pedagogisk utbildning för högskolans lärare – resultat från intervjuer med kursdeltagare*, Utvärderingsenheten.

Gran, B. (2004). *Pedagogisk utbildning för högskolans lärare – översikter, jämförelser och analyser av fem lärosäten*, Utvärderingsenheten Rapport nr 2004:232.

En avslutande rapport baserad på de utvärderingar som har genomförts inom projektet publiceras hösten 2005 i Utvärderingsenhetens rapportserie som nr 2005:238.

Förutom dessa rapporter hänvisas till material om Pilotprojektet både på UCLU:s och Utvärderingsenhetens hemsidor: www.uclu.lu.se/pilotprojektet samt www.evaluat.lu.se

Referenser

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

Antman, L. Olsson, T. (2005). *Assessment of scholarship in teaching and learning*. Submitted.

Apelgren, K. Giertz, B. (2001). *Pedagogisk meritportfölj – och plötsligt var jag meriterad!* Uppsala: Uppsala universitet. UPI rapport nr 27.

Argyris, C. Schön, D. (1996). *Organizational learning II. Theory, method, and practice*. Reading Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Barnett, R. (2000). *Realizing the university: in an age of supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.

Barr, R. Tagg, J. (1995). From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27, 6, 13-25.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research and critique*. London: Taylor & Francis.

Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire: SRHE and Open University Press.

Booth, S. Anderberg, E. (2005). *Becoming a capable teacher. Understanding and acting*. Submitted.

Bowden, J. Marton, F. (1998). *The university of learning. Beyond quality and competence in higher education*. London: Kogan Page.

Bowden, J. (2004). Capabilities-driven curriculum design. In Baille & Moore (Eds.) *Effective teaching & learning in engineering*. London: Routledge Falmer.

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

Broberg, G. Sandstedt, T. (2004). *Meriterande meriter?* Växjö: Rapporter från Växjö universitet, Universitetspedagogiskt centrum 2004:1.

Dreyfus, H. Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: the Free Press.

Ds 2004:2. *Högre utbildning i utveckling. Bolognaprocessen i svensk belysning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Ds 2005:16. *Att fånga kunskandet om lärande och undervisning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Oriesta Konsultit OY.
- ENQA (2005) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Feldman, J.M. (2001). Towards the Post-University: Centres of Higher Learning and Creative Spaces as Economic Development and Social Change Agents. *Economic and Industrial Democracy*. Vol 22; 99-142.
- Genombrottet (2005). www.lth.se/Genombrottet/konferens.
- Gibbons, M. Limoges, C. Nowotny, H. et al (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Giddens, A. (1991). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giertz, B. (2003). *Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det?* Uppsala: Uppsala universitet. UPI, rapport 2.
- Gran, B. (2004). *Pedagogisk utbildning för högskolans lärare – resultat från intervjuer med kursdeltagare, Utvärderingsenheten*.
- Gran, B. (2004). *Pedagogisk utbildning för högskolans lärare – översikter, jämförelser och analyser av fem lärosäten*, Utvärderingsenheten Rapport nr 2004:232.
- Granberg, O. (2004). *Lära eller läras. Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- HEA (2005). Proposals for national professional standards for supporting learning in higher education. York: Higher Education Academy. www.heacademy.ac.uk nedladdat 2005-06-12.
- Husén, T. (1959). *Att undervisa studenter*. Stockholm: Almqvist & Wiksell/Gebbers förlag AB.
- Högskoleverket. (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket rapportserie 2005:17R.
- Jalling, H. Carlsson, M. (1995). *An Attempt to Raise the Status of Undergraduate Teaching. Five years with the Council for the Renewal of Undergraduate Education*. Stockholm: Council for Studies of Higher Education, No 1995 2/3.
- Kim, L. Olstedt, E. (2003). *Forskning om lärande i högre utbildning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Rapport 14.
- Kolmos, A. Vinther, O. Andersson, P. Malmi, L. Fuglem, M. (eds.) (2004). *Faculty Development in Nordic Engineering Education*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Kreber, C. (2002a). Controversy and Consensus on the Scholarship of Teaching. *Studies in Higher Education*. Vol. 27, no. 2. p 151-167.
- Kreber, C. (2002b). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, Vol. 27, No. 1. Fall 2002. p 5-23.
- Kugel, P. (1993). How professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education* 18(3) 315-328.
- Lave, J. Wenger, E. (1991). *Situated learning, Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press
- Lindberg, L. (1997). *Om pedagogisk meritering*. Stockholm: SULFs skriftserie XV.

- Lindberg, O. (2004). *Utbildningsvetenskap och utbildningsvetenskaplig forskning – några europeiska nedslag*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 2004:1.
- Lindberg-Sand, Å. (2003). *Kompetensbedömning eller prestationskontroll? Examination som praktiserad kunskapssyn*. Lunds universitet: Rapport från Utvärderingsenheten nr 2003:222.
- Lindberg-Sand, Å. (2004). *Meningsskapande kommunikation – granskning av kommunikationsprojektet vid Lunds universitet*. Lund: Lunds universitet, Utvärderingsenheten Rapport nr 2004:229.
- Lindberg-Sand, Å. (2005). Examination as an enacted view of knowledge: Internal development versus external demands on academic teachers in HE. Submitted.
- Marton, F. Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. Hounsell, D. Entwistle, N. (eds). (1997). *The experience of learning*. (2nd ed) Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F. Morris, P. (Eds) (2002). *What Matters? Discovering critical conditions of classroom learning*. Göteborg: Göteborgs universitet, Göteborg studies in educational sciences 181.
- McKeachie, W.J. (2002). *McKeachie's Teaching Tips*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Olsson, T. (2005). *Qualitative Assessment in Eengineer Education*. Lund University: Lund Institute of Technology.
- Proposition, regeringens. 2001/02:15. Den öppna högskolan.
- Prosser, M. Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching – The experience in higher education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- PU-rapport (2003). *Universitetspedagogisk förnyelse med kunskapsbildningen i centrum. Förslag och rapport från Universitetspedagogiska utredningen vid Stockholms universitet*. Stockholm: Stockholms universitet, PU-rapport nr. 2003:2.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rovio-Johansson, A. Tingbjörn, G. (2001). *Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter – historik och praktik*. Stockholm: Högskoleverkets rapportserie 2001:18R.
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Rolf, B. Ekstedt, E. Barnett, R. (1993). *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Rolf, B. (1998). *Militär kompetens – traditioners förnyelse 1500 – 1940*. Nora: Nya Doxa.
- Rosengren, K.E. Öhngren, B. (eds) (1997). *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Stockholm: HSFR. HSFRs skriftserie.
- Roxå, T. Hammar Andersson, P. (2004). The Breakthrough project – A large-scale project of pedagogical development. I: Kolmos et al. (eds.) (2004). *Faculty Development in Nordic Engineering Education*. Aalborg: Aalborg University Press. Pp 25-47.
- Roxå, T. Mårtensson, K. (2004). *Faculty level strategies for how to support teachers going public – and problems encountered*. Paper presented at the 4th International Conference on the Scholarship of Teaching and Learning, May 13th & 14th, City University, London, UK.
- Roxå, T. (2005). *Pedagogical courses as a way to support communities of practice focusing on teaching and learning*. Paper presented at the HERDSA Conference 3-6 July, the University of Sidney, Australia.

- Sandberg, J. (1994). *Human competence at work – an interpretative approach*. Göteborg: BAS ekonomiska förening.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner - how professionals think in action*, New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1995). The new scholarship requires a new epistemology. *Change*: 27(6), 26-34.
- SFS 1998:1003. Förordning om ändring i Högskoleförordningen (1993:100).
- Skelton, A. (2004). Understanding 'Teaching excellence' in higher education: a critical evaluation of the National Teaching Fellowships Scheme. *Studies in Higher Education*. Vol. 29, No. 4, August 2004, p451-468.
- Slaughter, S. Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism in the New Economy*. The John Hopkins University Press.
- 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 2005:31. *Stödet till utbildningsvetenskaplig forskning*. Betänkande av Utredningen om utbildningsvetenskaplig forskning. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SUHF. (2000). *Högskolans lärare i 2000-talets kunskapssamhälle*. Bakgrund tankar och förslag angående lärarutbildning för högskolans lärare från SUHF:s arbetsgrupp PUAL.
- SULF. (2002). *Lärarakademien*. Styrelsen för Sveriges Universitetslärarförbund, beslut 7 mars 2002. Broschyr.
- Svensson, L. (2004). *Pedagogikämnet*. Lund: Pedagogiska institutionen. Pedagogiska uppsatser 38.
- Säljö, R. (2000). *Lära i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Söderström, M. (1990). *Det svårfångade kompetensbegreppet*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogisk forskning i Uppsala 94.
- Tigelaar, D.E.H. Dolmans, D.H.J.M. Wolhagen, I.H.A.P. Van Der Leuten, C.P.M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education* (48) 253--268.
- Trigwell, K. Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in higher education*. 29 (4) 523-526.
- Trowler, P. Cooper, A. (2002). Teaching and learning regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*. 21, 3. 221-240.
- Trowler, P. Saunders, M. Knight, P. (2003). Change Thinking, Change Practices. LTSN Generic Centre, www.ltsn.ac.uk/genericcentre.
- Tuning. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Final Report. Pilot Project – Phase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tynjälä, P., Välimaa, J. and Sarja, A. (2003). Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working-life, *Higher Education* (46), 147--166.

UKÄ (1965). *Pedagogisk utbildning av akademiska lärare*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.

UPU (1970). *Den akademiska undervisningen*. Principbetänkande avgivet av universitetspedagogiska utredningen (UPU VII) 1970. Stockholm: Svenska utbildningsförlaget Liber AB. Universitetskanslersämbetets skriftserie 10.

WACE (2004). World Association for Cooperative Education. Proceedings WACE International Symposium on WIL, University of Trollhättan/Uddevalla, Sweden, June 2004. *The Journal of Cooperative Education and Internships*.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.