

Lärosätenas beskrivning – en kartläggning



Utgiven av Universitetskanslersämbetet

Författare: Amanda Bjernestedt och Anna Lundh

Diarienummer: 111-414-18

Universitetskanslersämbetet • Löjtnantsgatan 21 • Box 7703, 103 95 Stockholm

Tfn 08-563 085 00 • fax 08-563 085 50 • e-post registrator@uka.se • www.uka.se

Innehåll

Lärosätenas beskrivning – en kartläggning	4
Systematiken en utmaning när pedagogisk utveckling ska bidra till högskolans verksamhet.....	5
Sammanställningen	5
Svårlösta frågor	13
Många lärosäten omorganiserar sitt högskolepedagogiska utvecklingsarbete	15
Sammanställningen	15
Relativt många lärosäten har centraliserat sitt högskolepedagogiska utvecklingsarbete	15
Svårlösta frågor	19
Lärosätena värderar pedagogisk meritering olika	21
Sammanställningen	21
Svårlösta frågor	25
Högskolepedagogisk utveckling innebär nya roller för studenter och lärare	28
Sammanställningen	28
Inspel om studentcentrerat lärande från deltagarna i den virtuella konferensen.....	32
Svårlösta frågor	34
Brett utbud av pedagogisk kompetensutveckling och kollegialt lärande på lärosätena.....	36
Sammanställningen	36
Inspel om kollegialt lärande från deltagarna i den virtuella konferensen.....	39
Svårlösta frågor	40
Samarbete pågår på många olika områden	42
Sammanställningen	42
Inspel om samarbete från deltagarna i den virtuella konferensen.....	44
Svårlösta frågor	45
Vilka framtida utmaningar ser lärosätena?	47
Sammanställningen	47

Lärosätenas beskrivning – en kartläggning

UKÄ skickade ut en enkät till lärosätena för att få kunskap om deras arbete med högskolepedagogisk utveckling. Det här efterfrågade vi:

- Beskriv hur lärosätet arbetar med högskolepedagogisk utveckling och bifoga de policys och styrdokument som stödjer detta.

Inbjudan skickades till alla statliga universitet (15), högskolor (12) och konstnärliga högskolor (4) och till ett urval av enskilda utbildningsanordnare (12). Av 43 lärosätena svarade 40. Svarsfrekvensen var 93 procent.

Redogörelsen skulle vara som mest fem sidor. Styrdokument som refererades till i redovisningen skulle bifogas.

Uppgiften innebar att lärosätena kunde välja vad de ville beskriva och möjligen även behövde prioritera i sitt underlag. Redovisningarna håller en mycket stor bredd. Några lärosäten beskriver framför allt verksamheten vid sin högskolepedagogiska enhet. Andra har kopplat sina beskrivningar till kvalitetsarbetet eller till andra processer som pågår internt. Flera lärosäten berättar om arbetet på den gemensamma lärosätetsnivån och ansvarsfördelningen i organisationen. Många redovisar vilka aktiviteter som erbjuds inom den högskolepedagogiska verksamheten och beskriver sina meriteringssystem.

Vi har analyserat svaren i sex temaområden:

- Systematiskt arbete
- Organisation
- Pedagogisk meritering
- Nya roller för studenter och lärare
- Pedagogisk kompetensutveckling och kollegialt lärande
- Samarbete

Vi frågade också lärosätenas rektorer vilka som är de stora framtidsutmaningarna där högskolepedagogisk utveckling kan spela en roll. En sammanfattning av svaren finns under rubriken ”Framtidsutmaningar”.

Systematiken en utmaning när pedagogisk utveckling ska bidra till högskolans verksamhet

I sina beskrivningar gör drygt hälften av de 40 lärosäten som har svarat en koppling mellan högskolepedagogisk utveckling och det interna kvalitetssäkringssystemet. Det är dock inte alltid tydligt hur högskolepedagogisk utveckling ingår eller hur lärarnas pedagogiska kompetensutveckling säkerställs i systemet. Ett trettiotal lärosäten har styrdokument där högskolepedagogisk utveckling finns med, varav en handfull har tagit upp särskilda styrdokument om pedagogisk utveckling. Knappt hälften av lärosätena visar lärosätsgemensamma mål för det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet. Några få lärosäten beskriver en hel cykel som består av mål, uppföljning, analys och att nya mål ställs upp baserade på analysen. Drygt en tredjedel av lärosätena visar på ett systematiskt arbetssätt där högskolepedagogisk utveckling ingår som en del av en uppdrags- eller ansvarskedja.

De svårlösta frågorna inom detta analysområde handlar främst om hur arbetet med pedagogisk utveckling kan bli mer systematiskt och ytterligare bidra till hög kvalitet i utbildningen.

Sammanställningen

Ett av analysområdena är mål- och resultatstyrningen och lärosätenas systematiska arbete med högskolepedagogisk utveckling. I området ingår deras kvalitetssäkringsarbete och annat systematiskt arbete där högskolepedagogisk utveckling är en del. Ett skäl till att området finns med i analysen är att högskolepedagogisk utveckling och kvalitet i högskolans utbildningar har varit på den politiska dagordningen under lång tid, såväl i Sverige som inom ramen för det internationella Bolognasamarbetet. Ett annat skäl är att dåvarande Högskoleverket uppmärksammade bristen på systematik i lärosätenas pedagogiska utvecklingsarbete i en uppföljning 2006 (rapport 2006:54). Ett tredje skäl är att många av lärosätena tar upp de interna kvalitetssäkringssystemen i sina svar.

Vi har i svaren letat efter om, och i så fall hur, högskolepedagogisk utveckling ingår på ett tydligt sätt i beskrivningen av kvalitetssäkringssystemet i lärosätets svar eller i bilagorna. Flera av lärosätena refererar till de standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring som ministrarna inom Bolognasamarbetet har antagit (även kallade ”Standards and guidelines” eller ”ESG”). Framför allt ingår pedagogisk utveckling i tre av målen:

- 1.3 Studentcentrerat lärande, undervisning och bedömning
- 1.5 Undervisande personal
- 1.6 Läranderesurser och studentstöd.

I vår analys kan pedagogisk utveckling ingå även i annat systematiskt arbete eller i andra processer än kvalitetssäkringssystemet. Med systematik menar vi att det ingår mål, uppföljning, och analys av måloppfyllelsen samt att nya mål ställs upp som ett resultat av analysen.

Flera lärosäten har bifogat styr- och beslutsdokument som innehåller generella formuleringar om lärares kompetens eller kompetensutveckling (t.ex. ”kontinuerlig kompetensutveckling”). Ibland rör det sig om formuleringar och svar eller bilagor som saknar information om hur denna pedagogiska kompetensutveckling ska ske. Ibland har det inte heller varit tydligt om lärosätet i svaret syftar på högskolepedagogisk utveckling i betydelsen lärares kompetensutveckling och kollegialt lärande eller på det reguljära arbetet med att utveckla och kvalitetssäkra utbildningar eller på undervisningssituationen. UKÄ har då tolkat om det är troligt att högskolepedagogisk utveckling har en roll i processen och ofta valt en generös tolkning.

Med tanke på resultatet av analysen är det viktigt att vara medveten om att UKÄ inte explicit frågade lärosätena om en beskrivning av sambandet mellan högskolepedagogisk utveckling och kvalitet i utbildningen eller efter exempel på systematiska processer där högskolepedagogiskt utvecklingsarbete ingår.

Med dessa förutsättningar har vi kommit fram till följande nationella bild inom området mål- och resultatstyrning.

Stor variation i hur tydligt högskolepedagogisk utveckling ingår i kvalitetssäkringssystemen

Analysen visar att drygt hälften av de 40 lärosäten som har svarat gör en koppling mellan högskolepedagogisk utveckling och kvalitetssäkringssystemet. I stort sett alla universitet och ungefär hälften av högskolorna, de konstnärliga högskolorna och de enskilda utbildningsanordnarna nämner sitt interna kvalitetssäkringssystem. Flera har bifogat dokument som beskriver systemet. Det är dock inte alltid tydligt i beskrivningarna hur högskolepedagogisk utveckling ingår eller hur lärarnas pedagogiska kompetensutveckling säkerställs i

kvalitetssäkringssystemet. En handfull lärosäten nämner inte explicit ett samband mellan kvalitetssäkringen av utbildningen och högskolepedagogisk utveckling, och bifogar inte heller något styrdokument som kan förtydliga svaret. Beskrivningarna skulle ändå sammantaget kunna tolkas som att pedagogisk utveckling ingår i kvalitetssäkringsarbetet. Enstaka lärosäten kopplar det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet till resultat i kursutvärderingar.

Ungefär en tredjedel av lärosätena skriver att kvalitetssäkringssystemet bygger på de standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring som antagits inom Bolognasamarbetet ("ESG"). Detta är vanligare i svaren från de enskilda utbildningsanordnarna än i övriga tre lärosätesgrupper.

Exempel på integrerat pedagogiskt utvecklingsarbete

Här följer två exempel på hur lärosäten har integrerat pedagogiskt utvecklingsarbete i sina kvalitetssäkringssystem.

Vid Blekinge tekniska högskola är det högskolepedagogiska arbetet och det systematiska kvalitetsarbetet samlat under samma tak sedan 2016, i Enheten för utbildningsutveckling. Prorektor är chef för enheten. Pedagogisk kompetensutveckling ingår tydligt i beskrivningen av kvalitetssäkringssystemet, t.ex. genom att vara en av 16 aktiviteter i systemet. Dessutom rör aktiviteten Pedagogisk kompetensutveckling samtliga utbildningsnivåer – dvs. utbildning på grundnivå, avancerad nivå och forskarnivå. Pedagogisk utveckling ingår i systemets 1-årscykel.

Ett annat exempel är Försvarshögskolans mall för självvärdering. Under rubriken Lärarkompetens finns tre tydliga frågor om lärarnas pedagogiska kompetens och kompetensutveckling:

- Hur arbetar ni med att säkerställa att lärarnas kompetens motsvarar utbildningsverksamhetens behov?
- Hur arbetar ni för att tillhandahålla en främjande miljö som ger lärarna möjlighet till pedagogisk kompetensutveckling och kompetensutveckling inom sitt ämne? Hur säkerställs lärarnas kompetensutveckling på kort och lång sikt?
- Hur säkerställer ni att lärarna har aktuell högskolepedagogisk kompetens?

En majoritet har styrdokument där högskolepedagogisk utveckling ingår

En generös tolkning visar att högskolepedagogisk utveckling ingår i olika typer av styrdokument vid ett trettiotal av lärosätena. Det rör sig om såväl särskilda styrdokument om pedagogiskt arbete som att området är integrerat i andra styrdokument. I analysen har vi inte tagit med

dokument om kvalitetssäkring och särskilda styrdokument om den pedagogiska utvecklingsenhetens uppdrag.

Analysen visar att nästan alla universitet och högskolor och hälften av de konstnärliga högskolorna och de enskilda utbildningsanordnarna, har styrdokument där högskolepedagogisk utveckling ingår.

Vanligast är att högskolepedagogisk utveckling finns med i andra styrdokument, t.ex. i en vision, strategisk plan eller verksamhetsplan. Så ser det ut i tre fjärdedelar av lärosätessvaren om styrdokument och högskolepedagogisk utveckling. Stockholms universitet tar till exempel upp pedagogisk utveckling under rubriken ”Forskning och utbildning” i styrdokumentet *Strategier för Stockholms universitet 2019–2022*. Sammanhangen där pedagogisk utveckling nämns är att studenterna ska få bästa tänkbara utbildning och att genomströmningen ska öka med bibehållen kvalitet.

I Malmö universitets styrdokument *Strategi 2022* finns tre övergripande mål för utbildning och forskning. Forskningsförankrad pedagogik ingår i ett av målen: ”Utbildning som är vetenskapligt förankrad både avseende pedagogik och ämnesinnehåll, vilket ger förutsättningar för inkluderande och studentaktivt livslångt lärande.” Med utgångspunkt i målen, och efter ett analysarbete, har universitetet identifierat de fem viktigaste utvecklingsområdena för 2018–2022. Inom utvecklingsområdet Kompetens, ledarskap och karriärvägar finns pedagogisk kompetensutveckling med som en av prioriteringarna som ska vara vägledande vid planering och uppföljning. Det formuleras på följande sätt: ”Malmö universitet ska rekrytera och behålla medarbetare med hög kompetens genom att driva och utveckla tydligt meriterande fortbildning och kompetensutveckling i högskolepedagogik för all undervisande personal”.

Ett annat exempel är från Högskolan i Skövdes utvecklingsplan för 2017–2022 där det står att ”Pedagogiskt utvecklingsarbete ska vara en självklar del av Högskolans verksamhet och den enskilda lärarens karriärutveckling.” Det pedagogiska utvecklingsarbetet ska utgå från ett akademisk lärarskap (begreppet förklaras). Avsnittet om pedagogisk utveckling sammanfattas i ett mål för utbildningen: Högskolan ska kännetecknas av att ”Lär miljön är excellent. Studenters och alumners synpunkter och erfarenheter tas systematiskt tillvara. Stort fokus läggs på pedagogiskt utvecklingsarbete och säkerställande av lärarnas pedagogiska kunskaper.”

En handfull lärosäten nämner att de har särskilda styrdokument om pedagogisk utveckling. Det kan vara ett pedagogiskt idéprogram, en policy för pedagogisk utveckling eller en pedagogisk handlingsplan.

Vid Högskolan i Halmstad är högskolepedagogisk utveckling en strategisk fråga enligt den pedagogiska handlingsplanen: ”En högskoleövergripande pedagogisk handlingsplan utgör en långsiktig strategisk satsning för att positionera Högskolan i Halmstad som ett dynamiskt lärosäte vad gäller högskolepedagogik och för att stärka såväl undervisningens som utbildningarnas kvalitet.” Lärosätet prioriterar tre områden för det pedagogiska arbetet:

- förutsättningar för studenters lärande
- förutsättningar för utbildningens kvalitet
- förutsättningar för lärares yrkesskicklighet.

För varje område har lärosätet en vision och konkreta mål. Akademicheferna beslutar om de ekonomiska resurserna till arbetet – pedagogisk utveckling är ett av tre områden som resurserna för utbildningsverksamheten ska täcka (de övriga två är utbildning och kompetensutveckling). Det står även att ”Den pedagogiska handlingsplanen bör ligga till grund för prioriteringar av beslut rörande utbildningens och undervisningens kvalitet.”

Göteborgs universitets har ett pedagogiskt idéprogram som tar avstamp i de förändrade utmaningar och krav som ställs på den högre utbildningen och länkar dem till kvalitetsarbetet (”ESG”). Rektor och vicedirektör har undertecknat förordet: ”Högre utbildning förändras. Breddad rekrytering, heterogena studentgrupper, arbetslivsanknytning, internationalisering och ökad nätbaserad undervisning är exempel på utmaningar som delvis förändrar de krav som ställs på högre utbildning...” Det pedagogiska idéprogrammet vänder sig till alla som arbetar och studerar vid Göteborgs universitet och ska ge vägledning för att genomföra universitetets policy för pedagogisk utveckling. Idéprogrammets funktion beskrivs så här: ”Idéprogrammet formulerar ett universitetsgemensamt pedagogiskt förhållningssätt, ger en bakgrund och forskningskontext till idéerna om studentcentrerat lärande och lärmiljöns betydelse samt bidrar med stöd för pedagogiskt utvecklingsarbete.” Begreppen studentcentrerat lärande och akademiskt lärarskap förklaras. I del 2 av programmet finns diskussionsfrågor som stöd för institutionernas fortsatta arbete med det pedagogiska förhållningssättet.

Hälften har mål för sitt högskolepedagogiska utvecklingsarbete

Med en generös tolkning innehåller knappt hälften av svaren lärosätetsgemensamma mål för det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet. Drygt hälften av högskolorna och de konstnärliga högskolorna har sådana mål, och ungefär en tredjedel av universiteten och de enskilda utbildningsanordnarna. I bedömningen har vi tagit med både referenser till mål som är nära kopplade till högskolepedagogisk utveckling och mål som ställts upp i det interna kvalitetssäkringsarbetet.

Däremot har vi inte med generella mål som ”att erbjuda utbildning med hög kvalitet”.

Exempel på mål:

- ”Aktivt utveckla och anamma innovativa pedagogiska metoder” (Stockholms konstnärliga högskola, *Strategisk plan 2016-2019*)
- ”Premiera fortbildning för lärare och högskolepedagogiska utvecklingsprojekt” (Södertörns högskola, *Vision, ethos, mål och strategier 2015-2019*)
- ”Stimulera pedagogiskt utvecklingsarbete, höja undervisningens status, använda e-lärande och studentcentrerat lärande” (KTH, *Vision 2027*)
- ”Varje lärare ska ha en tydligt formulerad plan för pedagogisk och ämnesdidaktisk kompetensutveckling. Varje lärare ska ges förutsättningar att genomföra och följa upp sin plan för pedagogisk och ämnesdidaktisk kompetensutveckling. I varje huvudområde ska det finnas minst en meriterad eller excellent lärare. Det ska finnas ett resursfördelningssystem som uppmuntrar lärarna att utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt utveckla innovativa undervisnings- och examinationsformer.” (Högskolan i Halmstad, *Pedagogisk handlingsplan för Högskolan i Halmstad, daterad 2017*)

Få lärosäten beskriver en hel cykel med mål, uppföljning, analys och nya mål

Knappt hälften av lärosätessvaren beskriver att något som kan tolkas som mål för det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet följs upp. Ett fåtal lärosäten beskriver en hel cykel som består av mål, uppföljning, analys och att nya mål ställs upp baserade på måluppfyllelsen och analysen.

Blekinge tekniska högskola är ett av de lärosäten som beskriver en fullständig cykel där högskolepedagogisk utveckling tydligt ingår. På en generell nivå ska lärosätets kvalitetssäkringscykel innehålla delprocesserna planera, göra, utvärdera och lära. Uppföljningsbara mål och konkreta åtgärder ska vara till stöd för institutioner och enheter som arbetar praktiskt med kvalitet i utbildningen.

Kvalitetssamordnarfunktionen ansvarar för att målen följs upp varje år och analyserar de samlade resultaten av högskolans kvalitetsarbete. Uppföljningen ska ligga till grund för en ny handlingsplan för kommande år. Den nya handlingsplanen diskuteras i utbildningsrådet och utbildningsutskottet innan den fastställs gemensamt av vicerector och dekaner. I handlingsplanen för 2018 finns pedagogisk utveckling med i flera av aktiviteterna, t.ex. inom utformning och inrättande av utbildningar: ”Inom utbildning på grund-, avancerad och forskarnivå, kontinuerligt synliggöra exempel på best practice och lyfta pedagogiska utmaningar genom seminarier och träffar särskilt fokuserade på undervisning, examination och studentaktivt lärande.”

Ansvar för detta ligger på en namngiven enhet och aktiviteten ska ha genomförts före en viss tidpunkt.

Vid några lärosäten, däribland Linnéuniversitetet, bidrar den högskolepedagogiska enheten med underlag till kvalitetsdialoger eller annan uppföljning som ingår i kvalitetssäkringssystemet. Örebro universitet tar avstamp i sitt kvalitetssäkringssystem och beskriver en systematik i hur institutionernas pedagogiska utvecklingsarbete följs upp. Det görs i verksamhetsdialoger och verksamhetsberättelser. Syftet är ”att säkerställa att de särskilda pedagogiska kompetenser som är viktiga för att skapa goda förutsättningar för hög utbildningskvalitet synliggörs, tillvaratas och premieras”. Detta uppnås t.ex. genom att den som utses till excellent lärare förväntas bidra till den universitetspedagogiska utvecklingen vid lärosätet. Fakultetsnämnden följer upp hur excellenta lärares kompetens tas tillvara i verksamheten.

Ett annat exempel på mål som ställs och följs upp kommer från Högskolan Dalarna. Dess pedagogiska enhet, NGL-centrum, har ett verksamhetsuppdrag för 2019 som bygger på högskolans vision och avdelningens verksamhetsplan och budget. Verksamhetsuppdraget innehåller 18 uppdrag, uppdelade i huvuduppdrag och prioriterade kvalitetsuppdrag. Var och ett av uppdragen har indikatorer som följs upp. Till exempel är ett av NGL-centrums huvuduppdrag ”att medverka till att den pedagogiska kompetensen utvecklas vid hela lärosätet genom stöd till kursutveckling, fortbildning och kompetensutveckling, support till personal och studenter i högskolans lärmiljöer samt vidareutveckling av dessa miljöer.” Uppdraget följs upp med hjälp av fyra kvalitativa och kvantitativa indikatorer:

- Studenternas och personalens upplevelser som samlats in via studentenkäten, NGLC-enkäten till personalen och kursutvärderingar.
- Antal lärare/annan personal som genomfört högskolepedagogisk utbildning.
- Antal lärare/annan personal som deltagit i workshopar.
- Framtagna förslag till vidare utveckling av fysiska lärmiljöer.

Sveriges lantbruksuniversitet är ett av få lärosäten som i sina svar redovisar resultat av sitt högskolepedagogiska arbete. De skriver att de flesta relevanta strategiska dokument tar upp de pedagogiska frågorna och att intresset för pedagogisk utveckling har ökat väsentligt på alla nivåer i organisationen de sista åren. ”SLU har högt söktryck till pedagogiska kurser, fler lärare deltar i lunchseminarier, många forskarhandledare kommer på kollokvier, kollegor från andra universitet besöker oss, fler lärare från andra universitet söker till våra kurser. Alla fakulteter finns representerade bland kursdeltagarna och pedagogiska konsultationer och workshops eller liknande hålls på institutioner varje vecka.”

Pedagogisk utveckling är sällan del av ett systematiskt arbetssätt

Drygt en tredjedel av lärosätena beskriver hur högskolepedagogisk utveckling är en del av en uppdrags- eller ansvarskedja som visar på ett systematiskt arbetssätt. Knappt hälften av universiteten och högskolorna och en tredjedel av de enskilda utbildningsanordnarna beskriver ett sådant systematiskt arbetssätt där högskolepedagogisk utveckling ingår. Det som görs finns ibland inom kvalitetssäkringsområdet, men de beskrivningar som lämnats visar även andra exempel på systematiskt arbete där högskolepedagogisk utveckling ingår. Det kan handla om ett systematiskt arbetssätt inom en viss fråga, t.ex. e-lärande.

Ett exempel är Sveriges lantbruksuniversitets pyramidformade modell för ”bra lärmiljöer vid SLU”. I modellen ingår såväl relevanta organisatoriska enheter (t.ex. avdelningen för lärande och digitalisering och fastighetsavdelningen) som kritiska områden. Pyramidens breda bas utgörs av det kritiska området pedagogiskt kompetenta lärare, och nästa byggkloss är studentaktivt lärande. Högst upp i pyramiden finns lärmedia.

Ett annat exempel på ett systematiskt arbetssätt är den pedagogiska modell för verksamhetsintegrerat lärande inom medicin, hälso- och sjukvård och tandvård som fyra lärosäten och Stockholms läns landsting har tagit fram tillsammans. Denna VIL-modell sätter studentens lärande i centrum och innehåller tre pedagogiska perspektiv. De fyra lärosätena som samarbetar kring detta är Ersta Sköndal Bräcke högskola, Karolinska institutet, Röda Korsets Högskola och Sophiahemmet Högskola.

Karolinska institutet har skickat in en broschyr om VIL som beskriver begrepp och pedagogisk kompetens. Där finns bland annat en modell för pedagogisk kompetens med önskvärda minimikrav kopplade till olika pedagogiska funktioner (pedagogisk förebild, handledare, adjungerad klinisk lärare, utbildningsledare m.fl.).

I Sophiahemmet Högskolas *Strategisk plan för kompetensförsörjning och kompetensutveckling för utbildningsverksamheten vid Sophiahemmet Högskola 2019 – 2025* (utkast) har de strategiska målen operationaliserats i en handlingsplan där VIL ingår i ett av åtta områden. Dokumentet beskriver ett systematiskt arbetssätt med lärosätets kompetensförsörjning och kompetensutveckling.

<i>Område för utveckling</i>	<i>Förväntat resultat</i>	<i>Aktivitet</i>
Säkerställa att VFU-ansvarig och VIL-pedagog har särskild högskolepedagogisk	Under 2020–2021 ska 100 % av lärarna inom VFU/VIL ha särskild	Högskolepedagogisk utbildning inom VFU/VIL.

kompetens relaterad till frågor som rör VFU/VIL i högre utbildning.	högskolepedagogisk kompetens relaterad till frågor som rör VFU/VIL i högre utbildning.
---	--

Chalmers tekniska högskola beskriver ett systematiskt arbetssätt för hur pedagogisk utveckling kan ingå i överenskommelserna om institutionernas utbildningsuppdrag. Studenterna deltar i processen. När överenskommelserna arbetas fram berörs behovet av kompetensutveckling och pedagogiskt utvecklingsarbete om t.ex. kursutvärderingen visar att en kurs har problem. Dessutom gör institutionerna planer för kompetensutveckling och det pedagogiska utvecklingsarbetet. Dessa planer lämnas in till den årliga verksamhetsplanen och diskuteras i verksamhetsdialogen mellan institutionen och lärosätets ledning.

Ett annat exempel på ett systematiskt arbetssätt i en process är Karlstads universitets projekt att byta lärplattform till Canvas. Två av effektmålen har koppling till högskolepedagogisk utveckling: Att lärare kan skapa värde med lärplattformen genom att den svarar mot reella pedagogiska behov och utmaningar och att lärplattformen bidrar till att sätta studenternas lärande i fokus. Det finns en tidpunkt för när effektmålen ska följas upp. I genomförandet planeras resurser och tid för tekniskt och pedagogiskt stöd så att lärarna kan uppnå målen. Ett resultat av projektet ska vara att ge förslag på hur det fortsatta arbetet med lärplattformen kan utvecklas och hur studenter, lärare och administratörer kan stötta i arbetet.

Slutligen, i Uppsala universitets pedagogiska program finns en systematik mellan styrdokument, ansvarsgivande i dokumenten och uppföljning i processerna. Målen i programmet operationaliseras inom respektive vetenskapsområde och i universitetets handlingsplan för kvalitetsarbete. Uppföljningen görs i den ordinarie årliga processen för verksamhetsuppföljning och genom olika utvärderingar. Utvärderingarna visar utbildningarnas svagheter och styrkor och leder till olika åtgärder, ”ofta i form av pedagogiskt utvecklingsarbete”, skriver universitetet.

Svårlösta frågor

UKÄ har i sitt förberedande arbete, sina utåtriktade aktiviteter (bl.a. en nätverkskonferens för kvalitetssamordnare) och i samtal med personer från lärosätena uppfattat svårlösta frågor, dvs. områden där det finns motsättningar som påverkar arbetet och resultaten av det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet. Inom analysområdet systematiskt arbete finns bland annat följande svårlösta frågor:

- Pedagogisk utveckling hör ihop med kvalitet i utbildningen – det konstaterades redan för 30 år sedan och i nutid av kvalitetssamordnare.

Ändå verkar detta inte vara en självklarhet i de kvalitetssäkringssystem som införts på lärosätena. Systemen är till exempel sällan konstruerade så att det finns mål om pedagogisk kompetensutveckling för de olika anställningskategorier som möter studenter i lärandesituationer. Vi har från flera håll, upprepade gånger, hört att tid (för kompetensutveckling etc.) saknas eller inte kan prioriteras. Det verkar ofta även saknas mål för kompetensutvecklande aktiviteter för dem som ska stödja den undervisande personalen så att högskolepedagogiken vilar på vetenskaplig grund. Hur kan pedagogisk kompetens och kompetensutveckling ges en tydligare roll i lärosätets arbete med att utveckla och säkra kvaliteten i den utbildning som ges?

- Om högskolepedagogisk utveckling innebär att kvalitetssäkra och utveckla det pedagogiska innehållet i utbildningen och att kvalitetssäkra lärarnas utvecklingsresa till att bättre stödja studenternas lärande, vad behöver i så fall ingå i ett systematiskt arbetssätt? Hur kan även de lärare som inte är intresserade av att utveckla sin pedagogiska kompetens engageras så att utbildningen håller hög kvalitet?
- I våra möten med sektorn har vi fått kommentarer om hur kvalitet mäts på sätt som inte anses fånga hur studenterna lär sig, som sägs fungera konserverande på undervisningen och riskera att motverka pedagogisk förnyelse och utveckling. Hur kan man inom kvalitetsarbetet utveckla kriterier för sådant som är svårt att mäta, men relevant för studenternas lärandeprocesser?
- Att konstruera cykliska processer där det ingår att ställa upp nya mål för sådant som rör pedagogisk utveckling för undervisande personal – mål som baseras på en analys av tidigare måluppfyllelse och resultat – verkar vara sällsynt även när övriga delar av processen är på plats. Varför är det så? Vad behöver utvecklas för att även nya mål för det pedagogiska utvecklingsarbetet ska ingå, och arbetet bli mer systematiskt?

Många lärosäten omorganiserar sitt högskolepedagogiska utvecklingsarbete

Relativt många lärosäten uppger att deras högskolepedagogiska utvecklingsarbete huvudsakligen är centralt organiserat. Det är vanligt att ha en centralt placerad enhet med en eller flera anställda personer med uppdrag att erbjuda högskolepedagogisk utbildning, konsultation, stöd och att driva utvecklingsprojekt. Ett flertal lärosäten nämner att de inom de senaste åren har ändrat organiseringen av, och/eller uppdraget för sitt högskolepedagogiska arbete. De anställda i den högskolepedagogiska utvecklingsverksamheten är ofta pedagogiska utvecklare och undervisande personal, och lektorer är relativt vanligt förekommande. Ett antal lärosäten beskriver att de utöver personalresurserna använder sig av pedagogisk infrastruktur, i form av lärsalar och lärplattformar, för att driva utvecklingsarbetet. Svårlosta frågor för området organisation är bland annat kontakten mellan ledning, högskolepedagogisk enhet och kärnverksamhet samt stabilitet och kontinuitet i organisationen.

Sammanställningen

Relativt många lärosäten har centraliserat sitt högskolepedagogiska utvecklingsarbete

Knappt hälften av lärosätena beskriver en huvudsakligen centraliserad, lärosätessammansatt verksamhet för högskolepedagogiskt utvecklingsarbete. Det är därmed den vanligaste av tre typer av organisering som beskrivs i svaren. Med centraliserad verksamhet menar vi exempelvis att en enhet eller motsvarande har i uppdrag att driva och koordinera lärosätets högskolepedagogiska utvecklingsarbete samt ge stöd till undervisande personal i högskolepedagogiska frågor. Vissa av de centralt organiserade enheterna har en styrgrupp eller rådgivande grupp med representanter från olika delar av lärosätet. Ett exempel är Högskolepedagogiskt centrum (HPC) vid Högskolan i Halmstad, som är placerat direkt under rektor med en styrgrupp bestående av funktionsansvarig för HPC, prorektor, forsknings- och utbildningsnämndens ordförande samt en av fyra akademichefer.

Vissa lärosäten bifogar uppdraget till sin högskolepedagogiska enhet och uppdragen liknar varandra. Ett exempel är Enheten för universitetspedagogik vid Uppsala universitet som har i uppdrag att erbjuda pedagogisk utbildning för undervisande personal, ge konsultativt stöd och genomföra egna utvecklingsprojekt.

Ett tiotal lärosäten, dvs. de flesta av dem som har en centraliserad högskolepedagogisk verksamhet, beskriver att deras högskolepedagogiska enhet har etablerats de senaste fem åren. Ungefär hälften av dessa lärosäten nämner att enheten fått ny organisering eller nytt uppdrag det senaste året, och i ett par fall har detta skett efter en utvärdering och revidering av verksamheten. Även flera lärosäten som idag inte har en lärosätessammansatt högskolepedagogisk verksamhet skriver att de i närtid planerar att utveckla en sådan. Vissa nämner att det finns förslag eller beslut om att inrätta en central organisering.

Centraliserade högskolepedagogiska verksamheter förekommer på både universitet, högskolor och övriga enskilda utbildningsanordnare. Det verkar dock vara mer vanligt förekommande på stora lärosäten än på små.

Lärosätena med centrala högskolepedagogiska enheter beskriver samarbeten och länkar mellan enheten och andra delar av lärosätets organisation. Flera skriver att enheten samarbetar med delar av lärosätets centrala verksamhetsstöd, exempelvis kring stöd för e-lärande. Flera lärosäten framhåller även institutionernas ansvar för det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet, men fokuserar sin beskrivning på den centraliserade verksamheten. Andra lärosäten beskriver att deras centralt placerade högskolepedagogiska enhet har knutit till sig personer i kärnverksamheten som är anställda vid en institution eller motsvarande. Ett exempel är Enheten för utbildningsutveckling vid Blekinge tekniska högskola, som utöver pedagogiskt utvecklingsarbete ansvarar för högskolans systematiska kvalitetsarbete. Knutna till enheten finns utbildningsutvecklare, som högskolan beskriver som ”länk mellan enheten och kärnverksamheten” och som huvudsakligen framför önskemål från lärare till enheten och fungerar som referenspersoner i lärosätess övergripande utvecklingsarbete.

Ovanligt att ha decentraliserad högskolepedagogisk verksamhet

Näst vanligast är beskrivningar av en verksamhet som både är centraliserad och decentraliserad på lärosätet. Sådana beskrivningar gav en knapp femtedel av lärosätena. Dessa lärosäten nämner hur det decentraliserade arbetet bedrivs i relation till det centraliserade arbetet och beskriver båda delarna mer utförligt. Ett exempel är Chalmers tekniska högskola som skriver att ansvaret för stöd och utveckling av högskolepedagogik på central nivå delas mellan en ledningsgrupp,

verksamhetsstödet och en institution som ”har ett lärosätesövergripande uppdrag som pedagogiskt nav och drivkraft”. På decentraliserad nivå finns på vart och ett av Chalmers tekniska högskolas utbildningsområden pedagogiska utvecklingsledare. De ansvarar för både utvecklingen inom sitt eget utbildningsområde och har varsitt lärosätesövergripande uppdrag inom högskolepedagogisk utveckling. Verksamheterna på de olika nivåerna samarbetar med varandra.

De flesta lärosäten med en helt eller delvis centraliserad HPU-verksamhet beskriver inte i detalj var i organisationen den lärosätsgemensamma verksamheten är placerad. Av de som gör det, skriver några att den är placerad vid en institution eller akademi. Ungefär lika många beskriver en placering inom lärosätets verksamhetsstöd (i linjeorganisationen) eller under biblioteket. Några skriver att enheten är placerad direkt under antingen rektor, prorektor eller vicerektor.

Ett fåtal lärosäten beskriver ett huvudsakligen decentraliserat arbete med högskolepedagogisk utveckling. Ett av dem är Stiftelsen Högskolan i Jönköping, där utvecklingsverksamheten är förlagd till respektive fackhögskola. Vissa av dem har anställda pedagogiska utvecklare. Utöver det beskrivs ingen centralt placerad högskolepedagogisk enhet på lärosätet. En av fackhögskolorna har dock i uppdrag att tillhandahålla högskolepedagogiska kurser till hela lärosätet.

En dryg femtedel av alla lärosäten som besvarat frågan har inte tydligt beskrivit hur det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet är organiserat på lärosätet.

Pedagogiska utvecklare och lektorer vanligaste personalen inom högskolepedagogiskt utvecklingsarbete

Knappt två tredjedelar av de lärosäten som besvarat vår fråga beskriver sina personalresurser till den högskolepedagogiska verksamheten. Av dessa uppger inte alla antalet anställda och antalen varierar, vilket gör det svårt att generalisera om storleken på dessa resurser. De två vanligaste personalkategorierna inom den högskolepedagogiska verksamheten är pedagogiska utvecklare och lektorer. De nämns av åtta lärosäten och vissa lärosäten skriver att de har båda personalkategorierna. Det är vanligare att de pedagogiska utvecklarna arbetar heltid med högskolepedagogisk utveckling än lektorena.

Tre lärosäten har en eller flera professorer som är anställda vid, eller anknutna till den högskolepedagogiska enheten. Två lärosäten nämner att lärare är anställda i verksamheten. Ett lärosäte skriver att de har adjunkter som arbetar med högskolepedagogisk utveckling. Fyra lärosäten nämner att det finns anställda IKT-pedagoger och/eller mediepedagoger och på några ställen är de anställda vid samma enhet

som de pedagogiska utvecklingarna. Ett par lärosäten nämner även supporttekniker och systemförvaltare som arbetar med stöd för digitalt lärande. Ett tiotal lärosäten nämner att det finns undervisande personal som huvudsakligen har andra uppdrag men är anknutna till det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet, och bland dem nämns lärare, docenter och doktorander. Tre av dessa lärosäten skriver att lärarna främst anlitas för att undervisa på högskolepedagogiska kurser.

De allra flesta lärosäten beskriver inte vem som är verksamhetsledare eller motsvarande för det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet. De som nämner att de har en verksamhetsledare är framför allt större lärosäten, men det förekommer även på några mindre. Två lärosäten skriver att de har en verksamhetsledare som är docent, varav en är docent i pedagogik med inriktning mot högskolepedagogik. Ett annat lärosäte skriver att verksamhetsledaren har vetenskaplig kompetens inom högskolepedagogik. Ytterligare ett par lärosäten nämner att den högskolepedagogiska verksamheten leds av en lektor. Det förekommer både verksamhetsledare som arbetar heltid med högskolepedagogisk utveckling och de som är anställda på deltid kombinerat med annat uppdrag.

Flera lärosäten använder pedagogisk infrastruktur

För att bedriva ett högskolepedagogiskt utvecklingsarbete kan lärosätena utöver personalresurser använda en pedagogisk infrastruktur, exempelvis lärsalar eller lärplattformar där lärare och studenter kan pröva nya pedagogiska metoder. En dryg femtedel av de svarande lärosätena beskriver att de har någon typ av digital eller fysisk infrastruktur som stödjer högskolepedagogisk utveckling. Ett exempel är s.k. *Active learning classroom*-salar, som nämns av ett fåtal lärosäten och som beskrivs som en lärmiljö som lämpar sig för aktivt deltagande och kollaborativt lärande. Umeå universitet skriver att de använt sig av ”interaktiva och kreativa miljöer” på ett strategiskt sätt i undervisningen sedan flera år tillbaka. Stiftelsen Högskolan i Jönköping skriver att de sedan ett par år tillbaka har särskilda experimentella lärmiljöer anpassade efter professionsutbildningar. För studenter på vårdutbildningarna finns ett kliniskt träningscenter, och för lärarutbildningen nämns ett digitalt undervisningslaboratorium där både studenter och lärare kan pröva och utveckla digitala undervisningsmetoder.

Några lärosäten nämner att de nyligen infört en gemensam digital lärplattform vilket ger möjlighet till utveckling av den digitala lärmiljön. På vissa håll förvaltas lärplattformen av samma personal som arbetar med högskolepedagogisk utveckling. Flera nämner även att lärosätet nyligen har fattat beslut om att införa nya, eller utveckla befintliga, lärmiljöer med fokus på pedagogisk utveckling.

Flera av de lärosäten som inte beskriver sin pedagogiska infrastruktur framhåller ändå vikten av goda lärmiljöer, såväl fysiska som virtuella,

och att de erbjuder lärare kompetensutvecklingstid för att utveckla sina kurser med digitala verktyg.

Svårlösta frågor

UKÄ har i kartläggningen, i utåtriktade aktiviteter och i samtal med lärosätena uppfattat följande svårlösta frågor som kan påverka arbetet och resultaten inom det högskolepedagogiska utvecklingsarbetets organisering:

- **Placering i organisationen med koppling till både ledning och kärnverksamhet.** Flera lärosäten lyfter vikten av att organisera det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet med närhet till, och förankring hos, både lärosätets ledning och kärnverksamheten (dvs. den del av verksamheten som huvudsakligen arbetar med utbildning och forskning, t.ex. fakulteter). Enligt samtalen är det viktigt att enheten får ett tydligt uppdrag från ledningen och mandat att driva pedagogisk utveckling som en strategisk fråga. I samtalen lyfts även att en organisatorisk placering nära lärosätets ledning ger tyngd till arbetet. Samtidigt behöver enheten nå ut till kärnverksamheten för att fånga upp och åtgärda deras behov, och för att stimulera det utvecklingsarbete som sker i kärnverksamheten. Ett lärosäte har lyft i svaret på vår fråga att deras erfarenhet är att ju mer systematiskt deras enhet arbetar i organisationen, desto större blir behovet från institutionerna. Hur kan lärosätena skapa en växelverkan mellan de olika nivåerna i organisationen för att uppnå systematik?
- **Stabilitet och kontinuitet i organisationen.** Flera lärosäten har i samtal betonat att en stabil organisation som får möjlighet att arbeta kontinuerligt är en förutsättning för ett framgångsrikt högskolepedagogiskt utvecklingsarbete. Samtidigt menar flera lärosätesrepresentanter i sina inspel till UKÄ att högskolepedagogisk verksamhet ”lider av ständiga omflyttningar” vilket skapar en sårbarhet och vi har sett i vår kartläggning att ett flertal enheter har omorganiserats de senaste åren. Ofta beror omorganiseringen på förändrad finansiering eller strategisk inriktning på verksamheten från lärosätesledningens håll. Hur kan lärosätena skapa goda förutsättningar för studenters lärande genom stabilitet och långsiktighet i organiseringen av sitt högskolepedagogiska utvecklingsarbete?
- **Möjlighet till kompetensutveckling för pedagogiska utvecklare och annan personal anställd för att arbeta med pedagogisk utveckling.** Många lärosäten nämner betydelsen av lärares kompetensutvecklingstid för att främja pedagogisk utveckling, men få nämner kompetensutveckling för den

personal som huvudsakligen arbetar med pedagogisk utveckling. Framför allt nämns inte kompetensutveckling för TA-personal, en personalkategori som utför en stor del av lärosätenas pedagogiska utvecklingsarbete. Deras kompetensutveckling har betydelse både för kvaliteten i det pedagogiska utvecklingsarbetet generellt och för forskningsanknytningen specifikt. Hur kan lärosätena organisera sitt pedagogiska utvecklingsarbete för att främja den pedagogiska utvecklingspersonalens kompetensutveckling?

- **Forskningsanknytning av den högskolepedagogiska verksamheten.** Kopplat till ovanstående fråga finns en annan svårlöst fråga om hur lärosätena bäst organiserar sitt pedagogiska utvecklingsarbete för att säkerställa att verksamheten är baserad på aktuell forskning. Vissa lärosäten har förlagt den pedagogiska utvecklingsverksamheten till en institution med forskande personal, andra har knutit till sig referenspersoner som bidrar med forskningsanknytning. Pedagogiska utvecklare, som ofta möter och stödjer lärare i det praktiska utvecklingsarbetet, har sällan möjlighet att själva söka forskningsmedel. De lyfter i samtal att det vore önskvärt för dem att kunna bedriva forskning inom den egna verksamheten för att stärka forskningsanknytningen. Problemet är att de inte har avsatt tid för det. Hur kan lärosätena säkerställa forskningsanknytningen i det organiserade högskolepedagogiska utvecklingsarbetet?

Lärosätena värderar pedagogisk meritering olika

Av 40 inkomna svar uppger ungefär 20 lärosäten att de har lärosätsgemensamma krav på högskolepedagogisk utbildning (eller motsvarande) för anställning. En majoritet av dem skriver att de följer SUHF:s rekommendationer om behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning, som omfattar minst 10 veckors heltidsstudier eller 15 högskolepoäng. Ungefär hälften av dem som ställer krav på högskolepedagogisk utbildning tillåter att den som anställs uppfyller kravet inom ett eller två år. Några av lärosätena beskriver hur de underlättar kompetensutvecklingen för den som anställts utan att uppfylla behörighetskravet. Omkring 15 lärosäten beskriver ett pedagogiskt meriteringssystem – ofta finns det för att belöna duktiga lärare och uppmuntra till pedagogisk utveckling. Vanligtvis används en modell med två nivåer: meriterad lärare och excellent lärare. Vid en handfull lärosäten innebär utnämningen en ekonomisk belöning. Några lärosäten beskriver hur de särskilt meriterade lärarna tas tillvara i, eller förväntas bidra till, lärosätets strategiska arbete och verksamhet på lärosätsgemensam nivå.

Svårlosta frågor inom området pedagogisk meritering handlar till exempel om statuskillnaden mellan utbildning och forskning, tid för pedagogisk kompetensutveckling samt bedömning och erkännande av pedagogiska meriter.

Sammanställningen

UKÄ:s regeringsuppdrag innefattar inte en genomgång av pedagogisk meritering, men eftersom många av lärosätenas redovisningar innehåller uppgifter om pedagogisk meritering, och området kan sägas ha en nära koppling till högskolepedagogisk utveckling, har UKÄ valt att göra det till ett analysområde.

I ungefär hälften av de 40 inkomna svaren nämner lärosätena att de ställer krav på högskolepedagogisk utbildning för anställning. Vi har i analysen inte skiljt på krav som är absoluta och krav som den anställda får en viss tid på sig för att uppfylla. Vi har heller inte krävt att ett redovisat anställningskrav ska verifieras i en bifogad anställningsordning. Exempel på sådant som inte bedömts vara ett lärosätsgemensamt krav är svar om att kraven varierar mellan områden och anställningskategorier.

SUHF publicerade 2017 en översyn av organisationens rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk

utbildning. För den som vill fördjupa sig finns där en mer ingående analys av lärosätenas krav på pedagogisk utveckling som utgår från anställningsordningar vid 33 lärosäten.¹

Ungefär hälften av lärosätena ställer krav på högskolepedagogisk utbildning

Ungefär 20 lärosäten uppger att de har lärosätsgemensamma krav på högskolepedagogisk utbildning (eller motsvarande) för anställning. Absolut vanligast är att universiteten ställer upp sådana krav; 50 procent av de som skriver att de har lärosätsgemensamma krav är universitet. Bland övriga som har svarat att de ställer upp krav på högskolepedagogisk utbildning vid anställning finns såväl högskolor som enskilda utbildningsanordnare och en konstnärlig högskola. Vid några lärosäten finns, enligt svaren, möjligheten att utöver det lärosätsgemensamma kravet lägga till ytterligare högskolepedagogiska krav vid en rekrytering. Några lärosäten som inte redovisar att de har krav vid anställning skriver istället att alla lärare förväntas gå de behörighetsgivande högskolepedagogiska kurserna eller att alla lärare ska ha högskolepedagogisk kompetens. Vid några lärosäten är högskolepedagogisk utbildning inte ett krav, men är meriterande i ansökningsprocesserna.

Vanligast är att kravet på högskolepedagogisk utbildning gäller vid anställning av lektorer och professorer. Det förekommer också krav för biträdande professor och adjunkt. Ibland formuleras kraven gälla ”lärare”, ”nyanställda lärare”, ”undervisande personal” eller ”för fakultetstjänst”. En handfull lärosäten tar upp att de ställer krav på att forskarhandledare ska genomgå handledarutbildning eller delta regelbundet i handledarutveckling. Vid Sveriges lantbruksuniversitet erbjuder lärosätets pedagogiska enhet utbildning i pedagogisk meritering för lärarförslagsnämnder.

Ett par enskilda utbildningsanordnare har satt upp som mål att alla eller en viss andel av lärarna ska ha genomgått högskolepedagogisk utbildning om 7,5 respektive 15 högskolepoäng (till ett visst år för en av dem).

SUHF:s rekommendationer har haft betydelse

En majoritet av de lärosäten som har redovisat att de har lärosätsgemensamma krav följer SUHF:s rekommendationer om behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning, som omfattar minst 10 veckors heltidsstudier eller 15 högskolepoäng.² Nästan alla universitet

¹ *Högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk meritering som grund för det akademiska lärarskapet* av S. Karlsson, M. Fjellström, Å. Lindberg-Sand, M. Scheja, L. Pålsson, J. Alvfors och L. Gerén. SUHF, 2017.

² *Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsesidigt erkännande*, SUHF. REK 2016:1

som har uppgett att de har lärosätsgemensamma krav följer också SUHF:s rekommendation om omfattningen.

Av den handfull lärosäten som har andra krav än de i SUHF:s rekommendationer saknas specificering från hälften. Exempel från övriga svar är att ett universitet har minst 5 veckors högskolepedagogisk utbildning som anställningskrav för undervisande personal, men att undantag kan göras vid särskilda skäl eller efter en motsvarandebedömning, och att en enskild utbildningsanordnare kräver ”minst en kurs”. Vid ett fåtal lärosäten varierar poängkravets omfattning med vilken tjänst det handlar om; till exempel kan kravet vara lägre för adjunkter och postdoktorer och högre för professorer.

Ungefär hälften av de lärosäten som ställer upp krav på högskolepedagogisk utbildning skriver också att de ger den som anställs möjlighet att uppfylla kravet inom en viss tid, vanligtvis inom två år men även ett år förekommer. Vad som händer om den anställda inte uppfyller kravet inom utsatt tid är oklart.

Några av lärosätena beskriver hur de underlättar kompetensutvecklingen för den som anställts utan att uppfylla behörighetskravet. Vid Mittuniversitetet ska det tas fram en individuell pedagogisk utvecklingsplan som den berörda chefen ansvarar för att den genomförs och följs upp. För den lärare som anställs vid Örebro universitet utan att uppfylla kravet på minst 10 veckors högskolepedagogisk utbildning ska det finnas tid inom anställningen för att genomföra utbildningen. Södertörns högskola har avsatta centrala medel för att ersätta lärarnas tid när de deltar i grundläggande högskolepedagogisk utbildning.

Pedagogiska meriteringssystem är relativt vanliga

Ett femtontal lärosäten tar i sina svar upp att de har ett pedagogiskt meriteringssystem. Lika många universitet som högskolor har tagit upp det. Modellen kan vara decentraliserad, som vid Göteborgs universitet. En del har haft sitt system i många år och det kan ha utvärderats och reviderats under tiden. Andra har nyligen sjösatt ett pedagogiskt meriteringssystem av något slag. En handfull lärosäten, däribland ett par enskilda utbildningsanordnare, diskuterar eller har planer på att utveckla en modell för pedagogisk meritering.

Allra vanligast är ett pedagogiskt meriteringssystem med de två nivåerna ”meriterad lärare” och ”excellent lärare”. En del lärosäten har en modell med en nivå.

Det är relativt vanligt att pedagogiska meritportföljer används i ansöknings- och bedömningsprocesser. Några lärosäten anordnar

workshoppar eller kurser för att stötta lärare som vill utveckla pedagogiska meritportföljer.

Det finns stora variationer mellan meriteringssystemen vad gäller till exempel de krav som den som ansöker ska uppfylla, hur ansöknings- och bedömningsprocessen går till och vad en utnämning till meriterad eller excellent lärare innebär. Vid Högskolan i Skövde kan personal med undervisningsuppgifter ansöka om att bli meriterad och excellent lärare, vilket även inbegriper till exempel bibliotekarierna. Vid Karolinska institutet krävs att personen ska ha lärartjänst och vara disputerad för att få ansöka om medlemskap i den pedagogiska akademien.

En handfull lärosäten uppger att utnämningen innebär en ekonomisk belöning, till exempel ett lönetillägg till läraren och ibland även ett engångsbelopp till institutionen. Vid ett par lärosäten kan en utnämning innebära ett medlemskap i en ”högskolepedagogisk akademi”.

Det förekommer också befodringsvägar där tyngdpunkten ligger på pedagogiska meriter, även om detta är sällsynt enligt redovisningarna. Chalmers tekniska högskola tar i sin beskrivning upp en alternativ befodringsväg till universitetslektor och biträdande professor på pedagogiska meriter. Även vid Umeå universitet finns en meriteringsanställning (biträdande lektor) där pedagogiskt arbete väger tungt i bedömningen. Malmö universitet skriver att framtagandet av pedagogiska karriärvägar för universitetslärare blir lärosätets nästa stora högskolepedagogiska utvecklingsarbete.

Några lärosäten beskriver hur särskilt meriterade lärare bidrar till det lärosätetsgemensamma arbetet

Ett tiotal lärosäten beskriver sina syften med meriteringssystemet. Utöver att belöna duktiga lärare och ett starkt engagemang, uppmuntra till högskolepedagogisk utveckling eller till att utveckla sin undervisning, kan syftet vara att uppvärdera pedagogisk skicklighet eller att skapa nätverk av lärare som är intresserade av pedagogisk utveckling. Högskolan Dalarna skriver att karriärstegen är tänkt som en sporre för den enskilda läraren, men viktigare är att betona det kollegiala samarbetet, och att det innebär ett kollegialt åtagande att bli meriterad eller excellent lärare. För Mälardalens högskola är syftet med en karriärstege som är baserad på pedagogisk skicklighet bland annat att höja lärarnas kompetens och den pedagogiska kvaliteten i högskolans utbildningar. Vid Högskolan i Skövde är karriärstegen tänkt att bidra till ett övergripande strategiskt mål om att erbjuda högkvalitativ utbildning med studenternas kunskapsutveckling i fokus och där det akademiska lärarskapet utgör en ledstjärna.

Några lärosäten beskriver konkret hur de särskilt meriterade lärarna tas till vara i, eller förväntas bidra till, lärosätets strategiska arbete eller verksamhet på lärosätetsgemensam nivå. Ofta handlar det om att på olika

sätt delta i kvalitetsarbetet. Vid Högskolan i Skövde förväntas de särskilt meriterade lärarna bland annat aktivt utveckla kvalitetsdrivande högskolepedagogiska processer i utbildningen utifrån sitt akademiska lärarskap och att sprida sin erfarenhet och kompetens utanför lärosätet. Vid Högskolan Kristianstad ger ledningen varje år uppdrag till lärare i den högskolepedagogiska akademien att tillsammans med det högskolepedagogiska teamet främja pedagogisk utveckling vid lärosätet. Vid Uppsala universitet ska de pedagogiskt skickliga lärarnas kompetens tas tillvara genom uppdrag som pedagogiskt ansvariga, pedagogiskt sakkunniga och pedagogiska mentorer, och de ska engageras vid pedagogisk planering och i ämnesdidaktiska påbyggnadskurser. Umeå universitet skriver att de meriterade och excellenta lärarna ingår i ett nätverk och att deras kompetens efterfrågas allt mer i strategiska organ och arbetsgrupper på fakultets- och lärosätetsnivå.

Några lärosäten har inventerat lärarnas högskolepedagogiska kompetens

Sophiahemmet Högskola, Röda Korsets Högskola och Ersta Sköndal Bräcke högskola beskriver att de på senare år inventerat lärarnas högskolepedagogiska kompetens och ytterligare en högskola nämner ett inventeringsprojekt. Ersta Sköndal Bräcke högskola erbjuder numera, som ett resultat av sin inventering, högskolepedagogiska kurser om 7,5 högskolepoäng som är skraddarsydda för högskolans lärare.

Svårlösta frågor

UKÄ har i sitt förberedande arbete, sina utåtriktade aktiviteter och i samtal med personer från lärosätena uppfattat svårlösta frågor, dvs. områden där det finns motsättningar som påverkar arbetet och resultaten av det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet. Inom analysområdet pedagogisk meritering finns bland annat följande svårlösta frågor:

- Värderingen av utbildningsmeriter kontra forskningsmeriter ger utslag i hur lärare prioriterar sin kompetensutveckling och sin tid. Den allmänna meningen är att den som vill göra karriär i högskolan bör välja att satsa på forskning. Vilka konsekvenser får detta för hur väl lärosätena uppfyller sina utbildningsuppdrag?
- Utbildning och forskning är två av högskolans huvuduppgifter. Ändå har utbildningsuppdraget lägre status än forskningsuppdraget, trots att de är ömsesidigt beroende av varandra och båda hör till högskolans huvuduppgifter. Frågan som anställda ställer sig är: Vad får du för karriärutveckling om du vill satsa på att bli en duktig lärare?
- Tid för kompetensutveckling är en svårlöst fråga. I konkurrensen över vilken kompetensutveckling som behöver prioriteras väljer många lärare att fördjupa sig inom sitt ämne. Hur kan ledningar på olika

nivåer agera för att förenkla för lärare att prioritera kompetensutveckling inom högskolepedagogisk utveckling?

- Om en person som inte uppfyller lärosätets krav på högskolepedagogisk utbildning blir anställd på lärosätet och sedan inte kompletterar sina kunskaper för att uppfylla kravet inom utsatt tid, vad gör, och kan lärosätet göra då? Riskerar trovärdigheten i de uppställda högskolepedagogiska behörighetskraven att urholkas när kraven kringgås? Vilka blir konsekvenserna för utbildningens kvalitet och studenternas lärande? Hur kan lärosätet underlätta för lärare som inte uppfyller kravet på högskolepedagogisk utbildning att kompetensutveckla sig till den beslutade nivån?
- I högskolelagen står att de statliga lärosätena har som uppgift att anordna utbildning på vetenskaplig grund, forskning, samverkan med det omgivande samhället och att verka för att forskningsresultat kommer till nytta. Många anser att portalparagrafen om ett lärosätes verksamhet borde vara tillräckligt för att högskolepedagogisk utveckling och kompetens ska spela en självklar roll för undervisningen. Ändå är det i praktiken inte så. Tas lagen inte på allvar på lärosätena eller finns det en otydlighet som möjliggör en tolkning att hur undervisningen genomförs inte omfattas?
- Det står i högskolelagen att i en lärares arbetsuppgifter får ingå att ha hand om utbildning och forskning (och administration). Till arbetsuppgifterna hör också att följa utvecklingen inom det egna ämnesområdet och den samhällsutveckling i övrigt som har betydelse för lärarens arbete vid lärosätet. Skulle lagens skrivningar kunna inbegripa att läraren följer den pedagogiska utvecklingen inom sitt ämnesområde? Eller att studentgruppens förutsättningar för att lära ingår i att ”följa... den samhällsutveckling i övrigt som har betydelse för lärarens arbete vid högskolan”?
- SUHF:s rekommendationer om behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning används av många lärosäten och verkar fungera som ett strävansmål för andra. Det är dock inte självklart att erkänna varandras behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningar som likvärdiga när personal som genomgått sådan utbildning vid ett lärosäte söker jobb vid ett annat. Vad talar för och emot ett ömsesidigt erkännande av den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen?
- Kompetenskraven för att bedöma högskolepedagogiska meriter vid anställning och att göra motsvarandebedömningar i pedagogiska meriteringssystem upplevs ibland vara betydligt lägre än motsvarande krav för bedömning av forskningsmeriter. Är detta ett utslag av skillnaden i status mellan utbildning och forskning? Handlar det om en brist på kompetens som kan åtgärdas? Behöver en annan systematik

utarbetas för bedömning av meriter där SUHF kan spela en roll?

- Lärare som har meriterat sig inom ett lärosätes pedagogiska meriteringssystem tas ibland tillvara i lärosätets strategiska arbete, i kvalitetsarbetet eller annan verksamhetsutveckling på fakultets- eller lärosätetsnivå. Som en konsekvens undervisar dessa meriterade lärare mindre. Det ligger en motsättning i att duktiga lärare ägnar mindre tid åt att möta studenterna i utbildning och undervisning och mer tid åt verksamhetsprocesser, även om syftet med processerna i förlängningen är en utbildning av hög kvalitet för studenterna. Detta är en svårlöst fråga.

Högskolepedagogisk utveckling innebär nya roller för studenter och lärare

Vi har undersökt hur lärosätena arbetar med förnyade roller för studenter och lärare utifrån förhållningssätten studentcentrerat lärande och akademiskt lärarskap. Vår kartläggning visar att de flesta lärosäten arbetar med studentcentrerat lärande i någon del av sitt pedagogiska utvecklingsarbete, oftast i samband med kvalitetssäkring av utbildning eller som strategiskt mål för utbildningen på lärosätet. Vidare visar vår kartläggning att en tredjedel av lärosätena arbetar aktivt med förhållningssättet akademiskt lärarskap och att detta görs på tre huvudsakliga sätt: i lärosätesövergripande strategier, genom stödjande och främjande verksamhet från en högskolepedagogisk enhet, eller som del av pedagogiska meriteringssystem. En svårlöst fråga för området nya roller för lärare och studenter är att brist på resurser på vissa håll hindrar en omsättning från teoretiskt perspektiv till praktik.

Sammanställningen

UKÄ har valt att inom ett tematiskt område undersöka hur lärosätena beskriver studenternas och lärarnas roller och ansvar i arbetet med pedagogisk utveckling. Vi studerar särskilt om, och hur, lärosätena använder sig av förhållningssätten studentcentrerat lärande och akademiskt lärarskap. Här följer en beskrivning av förhållningssätten och skälen till att de är relevanta utgångspunkter för vår kartläggning.

Studentcentrerat lärande, *student-centred learning*, är fram till år 2020 ett prioriterat område för europeisk högre utbildning inom ramen för Bolognasamarbetet där Sverige ingår. De prioriterade områdena beslutades av de europeiska ministrarna med ansvar för högre utbildning år 2009 och fastställdes på nytt 2018.³ I den ministerkommuniké som beskriver områdena står att studentcentrerat lärande kräver nya förhållningssätt till *teaching and learning* (undervisning och lärande/pedagogisk utveckling), effektiva stöd- och vägledningsstrukturer, samt ett *curriculum* (kursinnehåll) som mer tydligt fokuserar på den som lär sig.⁴

³ 2018 Paris Communiqué, EHEA Ministerial Conference Paris, 25 maj 2018.

⁴ Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 april 2009.

Ministrarna inom Bolognasamarbetet uttryckte i samma kommuniké att lärosätena ska fokusera på att förbättra undervisningskvaliteten i högre utbildning på alla nivåer, och att undervisningskvalitet ska vara prioriterat i den fortsatta implementeringen av de europeiska principerna för kvalitetssäkring av högre utbildning (ESG). ESG är en utgångspunkt för det nationella kvalitetssystemet som lärosätena och UKÄ gemensamt ansvarar för. I ESG ingår studentcentrerat lärande som en av flera standarder för kvalitetssäkring.⁵ Standarden är att lärosätena ska säkerställa ”att utbildning ges på ett sätt som inbjuder studenterna till att ta en aktiv roll i lärandeprocesserna och att detta återspeglas i bedömningen av studenterna”. Kopplat till standarden finns ett antal riktlinjer, varav en som har särskild bäring på pedagogisk utveckling är att läraren ska använda ”en variation av pedagogiska metoder på ett flexibelt sätt”.

Implementeringen av studentcentrerat lärande i lärosätenas verksamhet ställer alltså nya krav på både studenter och lärare. Området är inte reglerat på nationell nivå, men den förnyade lärarrollen i högre utbildning har varit föremål för nationell diskussion. Sedan 1990-talet har högskolelärarens roll diskuterats i Sverige i termer av akademiskt lärarskap. Ämnet var i fokus på utvecklingskonferenserna för högre utbildning som arrangerades av Rådet för högre utbildning tidigt 2000-tal. Där behandlades bland annat frågan ”Hur delar jag ansvaret för lärandet med de studerande?”⁶ och förhållningssättet *scholarship of teaching and learning* (SoTL)⁷, som ibland översätts till akademiskt lärarskap. Ämnet har fortsatt varit aktuellt på senare tid, bland annat genom Sveriges universitetslärare och forskares (SULF) expertgrupp i högskolepedagogik. Expertgruppen uttryckte i en pm⁸ att akademiskt lärarskap innebär ”det systematiska utforskandet av den egna pedagogiska praktiken och dess inverkan på studenters lärande” och att detta kan ske på individuell, kollegial och institutionell nivå. Det akademiska lärarskapet kan enligt expertgruppen användas ”för att identifiera ett strategiskt förhållningssätt till pedagogisk utveckling”.

Många lärosäten har studentcentrerat lärande som mål för utveckling av utbildningen

Knappt två tredjedelar av de svarande lärosätena nämner eller beskriver studentcentrerat lärande som en del av sitt pedagogiska utvecklingsarbete. I beskrivningen använder flera lärosäten andra relaterade begrepp, såsom studentaktivt lärande eller studentens lärande i

⁵ Standard 1.3 i Standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring inom det europeiska området för högre utbildning (ESG). UKÄ:s översättning av Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), antagna vid ministerkonferensen i Jerevan, maj 2015.

⁶ Proceedings för Utvecklingskonferensen för högre utbildning 2003. Redaktör Inger Järnefelt, UCLU, Lunds universitet.

⁷ Proceedings för Utvecklingskonferensen för högre utbildning 2005. Redaktör Inger Järnefelt, UCLU, Lunds universitet.

⁸ PM: SULF:s expertgrupp i högskolepedagogik, 2016.

centrum. Ett fåtal lärosäten nämner även specifikt doktoranders lärande i centrum. Förhållningssättet nämns av såväl universitet som högskolor, konstnärliga högskolor och enskilda utbildningsanordnare, men beskrivs mer ingående av flera yngre universitet och högskolor. Både de lärosäten som har en större andel utbildningsverksamhet och de som är mer forskningstunga använder begreppet i sina beskrivningar.

Vissa lärosäten beskriver studentcentrerat lärande i flera olika sammanhang i sina svar. Vi har identifierat tre sammanhang där studentcentrerat lärande nämns ungefär lika ofta i svaren: 1) som en del av kvalitetssäkringen av utbildningen, 2) som ett mål för utvecklingen av undervisningen och pedagogiken på lärosätet och 3) som en del av en pedagogisk grundsyn på lärosätet.

Hos flertalet lärosäten som tar upp studentcentrerat lärande, förekommer begreppet som ett mål i lärosätets styrdokument för kvalitetssäkring. Ofta hänvisar styrdokumentet till att studentcentrerat lärande är en standard i ESG. Det är dock inte alla lärosäten som beskriver hur arbetet med studentcentrerat lärande inom kvalitetssäkringssystemet hänger ihop med det pedagogiska utvecklingsarbetet. Men det finns exempel där kopplingen beskrivs, som Karlstads universitet som skriver att en del av kvalitetsarbetet är den forskningsbaserade utvecklingen av lärarnas studentcentrerade undervisning. Detta ”utifrån att lärarens roll är väsentlig för att möta behov hos en mångfacetterad studentgrupp samt för att stödja studenters aktiva deltagande i utbildningsprocessen.”

Lika vanligt är att lärosäten nämner studentcentrerat lärande som ett mer allmänt mål för utvecklingen av utbildningen, oftast som en del av ett visions- eller strategidokument. Ett exempel är Högskolan Dalarna som skriver i en handlingsplan för att implementera högskolans vision att ”studentcentrerat lärande är ett prioriterat område och högskolan ska skapa förutsättningar för studenter att ta ansvar för utformning av och innehåll i utbildningarna. Högskolan ska arbeta för att erbjuda goda förutsättningar för studenters lärande och handlingsförmåga genom öppna, kollaborativa och studentaktiva undervisningsformer och lärmiljöer.”

Ett antal lärosäten använder studentcentrerat lärande, eller varianter av förhållningssättet, som en del av pedagogisk grundsyn på lärosätet och beskriver vad det innebär för dem. Exempelvis Ersta Sköndal Bräcke högskola skriver i sin strategiska plan att ”grunden för allt pedagogiskt arbete i högskolan är en tilltro till varje students och lärares förmåga att självständigt och tillsammans söka kunskap och utvecklas.” Ett annat exempel är Malmö universitet som beskriver att de använder sig av utmaningsbaserat lärande som inrymmer både studentaktivt lärande och ett pedagogiskt förhållningssätt.

Lärosätena nämner även studentcentrerat lärande i andra sammanhang i sina svar än de som beskrivs ovan. På ett fåtal lärosäten ingår arbete utifrån studentcentrerat lärande i lärosätets system för pedagogisk meritering. Ett par lärosäten nämner även studentcentrerat lärande i relation till framtida utmaningar där pedagogisk utveckling kan spela en roll (för en sammanställning av lärosätenas beskrivningar av framtidsutmaningar ur ett ledningsperspektiv, se avsnittet ”Framtidsutmaningar” i denna redovisning). Högskolan Kristianstad beskriver exempelvis skiftet i förhållningssätt från ”lärarcentrerat” till studentcentrerat lärande som en framtida utmaning.

Relativt få lärosäten har strategier för akademiskt lärarskap

En dryg tredjedel av de 40 lärosätena beskriver hur de arbetar med akademiskt lärarskap, ibland benämnt som *scholarship of teaching and learning* (SoTL). Akademiskt lärarskap beskrivs oftast av lärosätena som ett vetenskapligt förankrat förhållningssätt där läraren systematiskt beforskar och reflekterar över sin egen lärarpraktik. Ibland betonas även ett vetenskapligt förhållningssätt till kunskap, lärande och undervisning i stort. Förhållningssättet kan utgöra en del av strategier, processer eller aktiviteter för pedagogisk utveckling på lärosätet.

Bland de lärosäten där akademiskt lärarskap nämns explicit som en del av arbetet är det huvudsakligen tre olika arbetssätt som beskrivs. Hos en del lärosäten ingår akademiskt lärarskap i ett lärosätesövergripande strategidokument för hur pedagogiken ska utvecklas, exempelvis i ett pedagogiskt utvecklingsprogram eller en pedagogisk policy. Ett exempel på formulering i ett policydokument på Göteborgs universitet är att ”akademiskt lärarskap ska ges större tyngd för att utveckla pedagogisk excellens”. Ett annat exempel är Kungl. Tekniska högskolan som arbetar med det övergripande konceptet KTH SoTL som går ut på att universitetets lärare ska vara ”medvetna om vad och hur de undervisar och kan analysera över undervisning i förhållande till teorier kring lärande”. Konceptet är fokus för en lärosätessgemensam konferens med samma namn som ska uppmuntra lärare att ”reflektera kring, dokumentera och diskutera sitt arbete med pedagogisk utveckling”.

Ett annat vanligt arbetssätt som beskrivs är att lärosäten har gett i uppdrag till den högskolepedagogiska enheten att främja akademiskt lärarskap och ge stöd till de lärare som vill utveckla ett forskande förhållningssätt till sin egen undervisning. Till exempel ingår det i uppdraget för Umeå universitets enhet Universitetspedagogik och lärandestöd (UPL) att ”främja ett akademiskt lärarskap vid Umeå universitet som kännetecknas av undervisning baserad på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”. Lärosätenas högskolepedagogiska enheter som har detta uppdrag implementerar det på flera olika sätt,

vanligtvis genom att låta akademiskt lärarskap ingå i högskolepedagogiska kurser.

Ytterligare andra lärosäten låter akademiskt lärarskap ingå i sitt pedagogiska meriteringssystem, oftast som en del av kriterierna för att bli utnämnd till meriterad eller excellent lärare. Exempelvis Högskolan i Skövde beskriver det som en central del av sin pedagogiska karriärstege att lärare använder ett vetenskapligt förhållningssätt ”till kunskap, kunskapsbildning samt till den egna lärarpraktiken” och ett ”systematiskt och reflekterande förhållningssätt” vid utveckling av pedagogisk kompetens.

Utöver de som beskrivs ovan är det ett tiotal lärosäten som inte uttryckligen nämner att de arbetar med akademiskt lärarskap, men som beskriver en process eller en aktivitet som innehåller delar som ingår i förhållningssättet. Ett exempel är Södertörns högskola som skriver att de vill lägga samma vikt vid "ett forskande förhållningssätt till undervisningen som i forskningen" på högskolan. Till denna ambition kopplar de en erfarenhetsbaserad högskolepedagogisk kurs där läraren ska beforska sin egen undervisning.

Resterande lärosäten, alltså ett femtontal eller knappt 40 procent av de svarande, varken nämner akademiskt lärarskap eller beskriver den sortens förhållningssätt i relation till sitt pedagogiska utvecklingsarbete.

Beskrivningar av ett akademiskt lärarskap förekommer hos de flesta typer av lärosäten. Vi kan tolka det som att akademiskt lärarskap är ett perspektiv som kan implementeras i olika typer av verksamheter och kan användas av lärare från olika ämnestraditioner. Det är dock inga konstnärliga högskolor som uttryckligen skriver att de arbetar med akademiskt lärarskap, men några av dem nämner att det pågår en diskussion om den konstnärliga lärarrollen på lärosätet. Ett exempel är Konstfack som beskriver de specifika krav som ställs på lärare inom konstnärliga utbildningar och att lärarna diskuterar best practice i olika kvalitetsseminarium.

Inspel om studentcentrerat lärande från deltagarna i den virtuella konferensen

Ett tjugotal personer valde att diskutera studentcentrerat lärande under UKÄ:s session på den virtuella konferensen. Deltagarna delade med sig av sina reflektioner till UKÄ via programmet Padlet. Tre frågor, som publicerades på konferensens webbsida två dagar innan arrangemanget, utgjorde utgångspunkten för samtalen:

- Hur arbetar man med studentcentrerat lärande på olika nivåer inom ditt lärosäte?

- Vad gör de olika nivåerna för att stödja en utveckling där studentens lärande i högre grad är i fokus?
- Saknar ni något stöd från nationell nivå för att ytterligare stärka ett studentcentrerat lärande?

Deltagarna framförde många olika svar på hur de arbetar med studentcentrerat lärande på sitt lärosäte. En kategori av svar handlade om attityder och förhållningssätt till studentcentrerat lärande. Flera deltagare skrev att det studentcentrerade perspektivet är självklart på deras lärosäte men att det sällan benämns eller diskuteras som sådant. En deltagare skrev att ”både studenter och lärare behöver lära om till ett mer studentcentrerat lärande”. Flera lärosäten låter studentcentrerat lärande ingå i högskolepedagogiska kurser där lärare får möjlighet att diskutera förhållningssättet utifrån didaktiska perspektiv. För studenter kan det handla om att få tid att vänja sig vid ett sätt att lära som skiljer sig från det de är vana vid och förväntar sig. Om studentcentrerade lärmeter inte används genomgående i en utbildning kan det leda till förvirring hos studenterna ”trots att de kanske lär sig mer”.

En annan typ av inspel rörde distansutbildning och nätbaserat lärande i relation till studentcentrerat lärande. Deltagare lyfte att studentcentrerat lärande är lättare att följa på en digital lärplattform än i en lärsal och att byte av lärplattform ger lärare en chans till nytänkande i undervisningen. Deltagarna betonade dock att stöd online kräver mer av lärare. Samtidigt menade andra att det sker mer samarbete och studentaktivt lärande utanför lärsalar och lärplattformar – i exempelvis korridorerna.

Deltagarna nämnde flera olika sätt som de arbetar med studentcentrerat lärande i praktiken. Flera personer framförde att studentcentrerat lärande är en viktig del av examinationen, och att de t.ex. använder aktiv examination för att göra examinationen till ett lärmoment. Andra metoder som nämndes var problembaserat lärande, kollaborativt lärande (samarbete) och kooperativt lärande (arbetet delas upp). Flera deltagare skrev att de återkommande följer upp studentcentrerat lärande på lärosätet, antingen som en del av kvalitetssäkringssystemet eller genom löpande utvärderingar på en kurs (formativ undervisning).

Slutligen lyftes två reflektioner som rör studenternas deltagande i utbildningen. En deltagare skrev att de på lärosätet arbetar med att ”hitta vägar för ett ökat breddat deltagande för dem från studieovana hem. Andra studentgrupper än de 'traditionella' ställer större krav på studentcentrerat lärande.” En annan reflektion var att ökad studentaktivitet kan vara ett sätt att motverka avhopp från utbildning.

Deltagarna kom med färre inspel på frågan om vad olika nivåer på lärosätet gör för att stödja en utveckling där studentens lärande i högre grad är i fokus. Gällande vad ledningen gör gav deltagarna mycket varierande svar. En skrev att ledningen premierar forskning istället för

undervisning, vilket sänker status och intresse för att sätta studenters lärande i fokus. Någon annan framförde att det vore bra med stöd genom styrning från ledningen. Ytterligare en annan deltagare skrev att ledningen har hög ambition i arbetet. Flera deltagare från olika lärosäten framhöll att arbetet på fakultets- och institutionsnivå varierar och är kulturberoende. Vissa arbetar aktivt och systematiskt med studentcentrerat lärande medan andra är på ”eldsjälsnivå”.

På frågan om vilket behov av nationellt stöd som behövs för att ytterligare stärka ett studentcentrerat lärande gav deltagarna varierande svar. En deltagare nämnde forskning om effekten av studentaktiverande metoder på lärande, en annan nämnde uppföljning. En annan föreslog att studentcentrerat lärande, enligt den europeiskt överenskomna definitionen, kan kvalitetsgranskas av UKÄ. En ytterligare synpunkt som framfördes var att högskolesektorns finansiering måste stärkas för att ge lärare tid att utveckla undervisningsformer. Deltagare framförde även behovet av nationell styrning mot att högskolepedagogik ska vara en obligatorisk del av lärosätens verksamhet.

Svårlösta frågor

Baserat på det material UKÄ har samlat in i form av enkätsvar och inspel vid intervjuer och konferenser, har vi identifierat följande svårlösta frågor för studenters och lärares förnyade roller inom utveckling av högskolepedagogik:

- **Behov av resurser för att utveckla ett studentcentrerat lärande och ett akademiskt lärarskap.** En central svårlöst fråga för detta område är att nya förhållningssätt till lärande och undervisning skapar ökade behov av stöd och resurser och att dessa resurser ibland saknas. Det gäller framför allt resurser till lärarna både på lärosätetsnivå och på nationell nivå. Dels behövs arbetstid för lärarna att utveckla undervisningen och sin egen roll, och dels behövs kunskapsstöd. Det finns behov av kunskapsstöd både i form av stöd från central nivå på lärosätet, och på nationell nivå i form av exempelvis samordnad kunskapspridning. Med begränsade resurser, hur kan lärosätena arbeta mer effektivt för att utveckla studentcentrerat lärande och akademiskt lärarskap?

- **Kopplingen mellan kvalitetssäkring av utbildning och det pedagogiska utvecklingsarbetet.** En annan fråga gäller kopplingen mellan kvalitetssäkring av utbildning, där studentcentrerat lärande ingår som standard på europeisk nivå och i många fall på lärosätetsnivå, och det praktiska arbetet med pedagogisk utveckling på lärosätena. Lärosätena beskriver att arbetet med att utveckla rollerna för studenter och lärare ingår i båda processerna var för sig, men beskriver mer sällan hur processerna växelverkar med varandra. I inspel till UKÄ har lärosätesrepresentanter uttryckt att pedagogisk utveckling borde vara en självklar del av kvalitetssäkringsarbetet och vice versa. Frågan är hur detta samspel kan bli mer tydligt, på lärosätetsnivå och på nationell nivå?

Brett utbud av pedagogisk kompetensutveckling och kollegialt lärande på lärosätena

Vi har undersökt hur lärosätena arbetar med pedagogisk kompetensutveckling, kollegialt lärande och andra utvecklingsfrämjande aktiviteter. Vår kartläggning visar att nästan alla lärosäten erbjuder sin undervisande personal någon form av gemensam kompetensutveckling i högskolepedagogik, oftast genom kurser, konferenser och konsultativt stöd från den högskolepedagogiska enheten. Relativt få lärosäten utlyser centrala medel till pedagogiska utvecklingsprojekt, och ännu färre har rutiner för att sprida projektens resultat i verksamheten. Inte många lärosäten nämner heller pedagogiska pris som en del av det pedagogiska utvecklingsarbetet. Många lärosäten använder olika former av kollegialt lärande och erfarenhetsutbyte för att utveckla pedagogiken. En svårlost fråga för detta område är lärarnas möjligheter och incitament att ta del av det breda utbudet av aktiviteter för kompetensutveckling och lärande.

Sammanställningen

Lärosätsgemensam kompetensutveckling erbjuds på de flesta lärosäten

Nästan alla de 40 lärosäten som besvarat vår undersökning beskriver att de anordnar någon form av lärosätsgemensam pedagogisk kompetensutveckling för sin personal. Några lärosäten nämner att de har en lärosätsovergripande strategi eller plan för pedagogisk kompetensutveckling. Flera mindre enskilda utbildningsanordnare har gjort satsningar på gemensamma aktiviteter de senaste åren, i vissa fall efter kompetensinventering av personalen som visat på behov av pedagogisk kompetensutveckling. Flera lärosäten nämner även att pedagogisk kompetensutveckling följs upp i lärares medarbetarsamtal.

En kategori av kompetensutveckling som mer än hälften av lärosätena nämner att de erbjuder är högskolepedagogiska kurser utöver de som är behörighetsgivande (för anställning som lärare, eller för uppdrag som examinator eller forskarhandledare). Kurserna kan vara både breddande och fördjupande och exempel på kursteman som nämns av flera lärosäten är handledning och pedagogiskt ledarskap. Vissa tekniska högskolor och konstnärliga högskolor nämner lärosätsgemensamma

ämnesdidaktiska högskolepedagogiska kurser. Det förekommer även lärosätsgemensamma kurser inom specifika pedagogiska förhållningssätt och metoder. Exempelvis skriver Högskolan Väst att nyanställd undervisande personal introduceras till kursverksamheten genom en introduktionsdag där särskild vikt läggs vid det pedagogiska konceptet konstruktiv länkning. Flera lärosäten nämner att de satsat särskilt på kompetensutvecklande kurser inriktade på digitala verktyg och digitalt lärande utifrån lärarnas behov.

En annan vanlig form av lärosätesövergripande kompetensutveckling är gemensamma temadagar, inspirationsdagar eller konferenser på temat pedagogisk utveckling. Sådana nämns av drygt hälften av lärosätena. Dagarna beskrivs ofta som årligen återkommande och kan involvera både interna och externa deltagare. Ofta tar man upp pedagogiska forskningsrön och sprider resultat av utvecklingsprojekt. De flesta konferenser eller temadagar beskrivs som lärosätesinterna, men vissa arrangerar även pedagogiska konferenser i samarbete med andra, exempelvis konferensen Lärarlärdom som arrangeras av Lärosäten Syd. Ett annat exempel är Högskolan i Borås årliga inspirations- och utvecklingsdagar för undervisande och administrativ personal som tar upp pedagogiska teman såsom rättssäker examination, hållbar utveckling i utbildning och lärandemiljöer.

En tredje, vanligt förekommande form av pedagogisk kompetensutveckling är att lärosätets högskolepedagogiska enhet, utöver regelbunden kurs- och seminarieverksamhet, erbjuder behovsanpassad konsultation och handledning till lärare. De flesta lärosäten som har en högskolepedagogisk enhet nämner att enhetens personal tillhandahåller sådant stöd. Till exempel driver Linköpings universitets pedagogiska centrum Didactum konsultverksamheten "Ta hjälp av en pedagog" som innebär att enheter kan låna en kollega för att initiera och stödja pedagogisk utveckling av olika slag.

Centrala medel till pedagogiska utvecklingsprojekt är relativt ovanligt

En dryg tredjedel av de svarande lärosätena beskriver att de utlyser och delar ut centrala medel för pedagogiska utvecklingsprojekt. Generella syften med projektmedlen är att bidra till kvalitet i undervisning och lärande på lärosätet samt stimulera pedagogisk utveckling på institutionerna. På vissa håll finns även riktade medel till utvecklingsprojekt inom digitalt lärande. Ett fåtal lärosäten nämner att de har projektmedel som kan sökas av forskarlag eller att medlen kan användas till forsknings- och utvecklingsprojekt, alternativt att projekten kan användas som underlag för pedagogisk forskning.

Hälften av de lärosäten som skriver att de har projektmedel beskriver rutiner för hur resultat av projekt sprids i verksamheten. Spridning sker

oftast genom interna konferenspresentationer, seminarier eller rapporter. Ett par lärosäten nämner även att det hos dem är möjligt att söka ytterligare medel för att sprida projektresultat utanför lärosätet, exempelvis i form av en publikation.

Beviljade pedagogiska utvecklingsprojekt kan även få andra former av centralt stöd. Till exempel skriver Södertörns högskola att de erbjuder beviljade projekt handledning av en pedagogisk utvecklare. Högskolan i Borås skriver att utvecklingsprojekt har fått stöd genom kritisk dialogpartner och följeforskning.

Några lärosäten använder pedagogiska pris för att synliggöra pedagogisk utveckling

Ungefär en femtedel av lärosätena nämner i relation till sitt högskolepedagogiska utvecklingsarbete att de delar ut ett eller flera pedagogiska pris på lärosätet. Vanligast är att priset används för att uppmärksamma en lärares undervisningsinsatser, men det förekommer även att andra personalgrupper kan få pris. I vissa fall är pedagogiskt utvecklingsarbete ett kriterium för att få priset. Exempelvis skriver Karolinska institutet att de delar ut ett pedagogiskt pris till lärare, lärarlag eller administrativ personal som gjort goda pedagogiska insatser, inklusive pedagogiskt utvecklings- eller förnyelsearbete inom utbildningen. Syftet är att synliggöra goda insatser inom pedagogisk forskning och utveckling. De flesta lärosäten skriver att pristagaren får en summa pengar, och ibland är prissumman örönmärkt för att användas till kompetensutveckling. Inga lärosäten beskriver hur pristagarens kompetens tas tillvara i det fortsatta pedagogiska utvecklingsarbetet.

Lärosätena använder kollegialt lärande för att sprida högskolepedagogiska erfarenheter

Många lärosäten nämner att de använder sig av olika former av kollegialt lärande i sitt högskolepedagogiska utvecklingsarbete. Med kollegialt lärande avser vi aktiviteter vars huvudsakliga syfte är att tillvarata erfarenheter och kunskaper om undervisning och lärande.

Den vanligaste typen av kollegialt lärande som beskrivs i svaren är seminarier om pedagogiska frågor. Nästan samtliga lärosäten beskriver att de arrangerar sådana seminarier mer eller mindre regelbundet. Även workshops och pedagogiska luncher förekommer. Seminarierna kan vara generellt inriktade på högskolepedagogik eller ha ett särskilt tema, exempelvis ämnesdidaktik, eller en särskild målgrupp, exempelvis forskarhandledare. Det förekommer också konferenser som har kollegialt erfarenhetsutbyte som huvudsakligt syfte. Ett exempel är den nationella högskolepedagogiska konferensen NGL-dagarna som vartannat år anordnas av Högskolan Dalarna och som samlar pedagogiska utvecklare, lärare och forskare för att mötas över organisationsgränser och dela erfarenheter och forskningsrön.

De andra typerna av aktiviteter för kollegialt lärande beskrivs mer sällan och vissa bara på något enstaka lärosäte. Vi redogör här för några exempel som visar på bredden inom lärosätenas kollegiala lärandeaktiviteter.

Några lärosäten beskriver pedagogiska akademier inom en fakultet, eller på ett lärosäte, där lärare kan bli medlemmar. Det förekommer även nätverk mellan lärare och pedagogiska utvecklare mellan lärosäten. Ett annat exempel på aktivitet är auskultation, att lärare observerar en kollegas undervisning och ger respons, vilket förekommer på ett fåtal lärosäten enligt svaren. Johannelunds teologiska högskola uppger att de har använt metoden kollegial peer review med hjälp av diskussionsunderlag i två omgångar, först 2009 och nu återigen med start 2019. Örebro universitet skriver att en institution har prövat auskultation/mentorskap och att metoden har spridit sig till fler institutioner.

Ett sista exempel på kollegialt lärande är pedagogiskt mentorskap eller ledarskap, som kan inrymma olika aktiviteter där en lärare får en utökad roll i den pedagogiska utvecklingen på lärosätet. Exempelvis ger Högskolan i Gävle i samarbete med Uppsala universitet en vidareutbildning för pedagogiskt meriterade lärare i pedagogiskt mentorskap, i syfte att sprida och tillvarata de meriterade lärarnas kompetens. Lärare kan även engageras som utvecklare av högskolepedagogiska kurser för andra lärare, eller som pedagogiskt sakkunniga i bedömning av pedagogiska meriter. Ett annat exempel är Stockholms universitet som har ett system med pedagogiska ambassadörer på institutionerna. De pedagogiska ambassadörerna, som kan vara lektorer eller forskare med lång erfarenhet i organisationen, utses av universitetets Centrum för universitetslärarytelse att delta i centrets arbete med högskolepedagogisk utveckling under ett år.

Inspel om kollegialt lärande från deltagarna i den virtuella konferensen

Ett tjugotal personer valde att diskutera temat kollegialt lärande under UKÄ:s session på den virtuella konferensen. Deltagarna delade med sig av sina reflektioner till UKÄ via programmet Padlet. Tre frågor, som publicerades på konferensens webbsida två dagar innan arrangemanget, utgjorde utgångspunkten för samtalen:

- Hur stimulerar och tillvaratar man kunskaper, erfarenheter och engagemang för studenters lärande på olika nivåer inom ditt lärosäte?
- Vad är ledningens, institutionens och den enskilda lärarens ansvar?

- Saknar ni något stöd från nationell nivå för att ytterligare stärka ett kollegialt lärande?

I deltagarnas svar på den första frågan bekräftades bilden som framkommit i UKÄ:s kartläggning att kollegialt lärande ofta sker i form av seminarier och workshops, ibland med hjälp av personal med specialkompetens såsom IKT-pedagoger. Dessutom lade deltagarna till andra exempel på kollegiala lärandeaktiviteter, exempelvis testmiljöer för nya pedagogiska metoder med feedback från kollegor. De nämnde även metoder såsom *Teach meets* och ABC-metoden. Flera deltagare framhöll att kollegialt lärande ofta sker bottom-up och på individnivå, vilket kan vara en fördel eftersom det utgår ifrån verkliga behov, men att det också försvårar spridningen av erfarenheter.

På frågan om ansvar på lärosätetsnivå för kollegialt lärande lyfte deltagarna huvudsakligen två ansvarsområden: lärares arbetstid och strukturer. Flest nämnde frågan om tid, och apropå den enskilda lärarens ansvar skrev en deltagare: ”jag kan, bara ge mig tid”. Ett förslag var att ledningen kan strukturera tiden för det kollegiala lärandet genom att låta det ingå i årsarbetstiden. Ett annat förslag var att lärare ska tillåtas ha pedagogiska möten på arbetstid. Flera betonade att strukturerade former för kollegialt utbyte är viktigt, exempelvis att lärare uppmuntras att arbeta i undervisningsteam. Andra former som nämndes var utökad möjlighet till auskultation och peer review samt arbete över fakultetsgränser.

På frågan om deltagarna saknade stöd från nationell nivå för att ytterligare stärka ett kollegialt lärande lyftes huvudsakligen tre områden: forum för utbyte mellan lärosäten, skapande av incitament för att satsa på högskolepedagogik, och nationell uppföljning av pedagogisk meritering och grundläggande pedagogisk utbildning. Slutligen upprepades vikten av tid och att ”mer resurser till utbildningen” behövs för att skapa den tid som behövs.

Svårlösta frågor

UKÄ har i kartläggningen, i utåtriktade aktiviteter och i samtal med lärosätena uppfattat följande svårlösta frågor som kan påverka arbetet med och resultaten av aktiviteter som främjar och stödjer högskolepedagogisk utveckling på lärosätena:

- **Lärarnas incitament för att delta i kompetensutvecklings- och lärandeaktiviteter.** I kartläggningen och bland svaren från den virtuella konferensen framkommer att det finns ett stort utbud av aktiviteter på lärosätena som på något sätt främjar pedagogisk utveckling och kompetensutveckling i pedagogiska frågor. Det centrala dilemma för området är, liksom för flera andra områden, att lärarna ofta saknar tid att delta i aktiviteterna

även om de är intresserade. I inspel till UKÄ från lärosätena framkommer även att graden av engagemang och aktivitet varierar mellan institutioner och är kulturberoende. Vilka incitament behövs för att lärare ska kunna delta i, och prioritera, pedagogiska kompetensutvecklings- och lärandeaktiviteter?

- **Balans mellan formella strukturer för kollegialt utbyte och samarbete på individnivå.** Vår kartläggning visar på att det breda utbudet av kollegiala lärandeformer innehåller både formaliserade strukturer och informella samarbeten mellan individer. Representanter från lärosätena uttrycker att båda formerna behövs för ett starkt kollegialt lärande inom högskolepedagogiskt utvecklingsarbete. En fråga som lärosätena kan fortsätta diskutera är vilken avvägning mellan formaliserade och icke-formaliserade strukturer som bäst lämpar sig för det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet. Hur kan lärosätena se till att den kollegialt drivna pedagogiska utvecklingen dels utgår ifrån verksamhetens reella behov, och dels sprider och tillvaratar erfarenheter i hela verksamheten?

Samarbete pågår på många olika områden

Sammanlagt har ett tjugofemtal av 40 lärosäten nämnt att de på något sätt samarbetar med andra lärosäten om högskolepedagogisk utveckling. En del av samarbetena är regionala, andra rör en viss fråga, t.ex. digitalt lärande, eller är professionsrelaterade. Ett fåtal har konkretiserat vad samarbetet bidrar med till den egna högskolepedagogiska verksamheten eller tagit upp mervärdet av att samarbeta med andra. Svaren visar att många av lärosätena ingår i olika typer av nätverk som de anser arbetar med högskolepedagogisk utveckling.

De svårlösta frågorna handlar framför allt om en stor efterfrågan på nationella resurser till samarbete inom högskolepedagogisk utveckling för att hitta lösningar på samhällsutmaningar, utveckla utbildningen och utbyta erfarenheter. De handlar om huruvida samarbete mellan lärosäten skulle kunna underlätta utvecklingsarbetet på områden som är gemensamma (t.ex. digitalisering), göra det mer resurseffektivt och bidra till en högre kvalitet i utbildningen.

Sammanställningen

Av de 40 lärosäten som har svarat på UKÄ:s fråga har ett tjugofemtal nämnt samarbeten med andra lärosäten i sina beskrivningar av det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet. I flera konkreta samarbeten är det dock bara den ena parten som har tagit upp det i sin beskrivning, vilket gör att vi med säkerhet kan säga att *minst* ett tjugofemtal av de 40 lärosätena samarbetar med andra inom högskolepedagogisk utveckling.

UKÄ har inkluderat forskningsarbeten inom högskolepedagogik i sammanställningen när det står hur forskningsresultaten bidrar till det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet, inte annars eftersom de två verksamheterna kan löpa i parallella spår vid ett lärosäte.

Vanligast är samarbete i beskrivningarna från de enskilda utbildningsanordnarna – nästan alla beskrivningar tar upp samarbete. Ungefär hälften av högskolorna har tagit med samarbete i sina beskrivningar och det finns en stor variation i vad samarbetena handlar om. En majoritet av universiteten nämner samarbeten. Hälften av dessa svar fokuserar på nätverk och organisationer som de ingår i.

Samarbete är vanligare bland de enskilda utbildningsanordnarna

Svaren visar att det bland enskilda utbildningsanordnare är mycket vanligt att samarbeta med andra och även att dra nytta av kompetens från andra i det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet. För några av de enskilda utbildningsanordnarna handlar det om det regionala samarbetet kring verksamhetsintegrerat lärande (VIL) i vårdutbildningarna som etablerats i Stockholmsregionen. Där samarbetar enskilda utbildningsanordnare, universitet, högskolor och regionen om att till exempel utveckla pedagogiska handledningsmodeller och på andra sätt stärka förutsättningarna för studenternas lärande. Ett annat exempel är att Enskilda Högskolan Stockholm har tagit hjälp av KTH Learning Lab när hela lärarkollegiet arbetat med högskolepedagogiska frågor. Lärare från några av de enskilda utbildningsanordnarna har gått (behörighetsgivande) högskolepedagogiska kurser vid andra lärosäten.

Nästan lika många högskolor (som enskilda utbildningsanordnare) tar upp samarbete i sina svar. Högskolornas samarbeten kan handla om att tillsammans med andra anordna behörighetsgivande högskolepedagogiska kurser, vidareutbildning i mentorskap för pedagogiskt meriterade lärare eller en återkommande konferens om lärande. Ett exempel på det sistnämnda är konferensen Lärarlärdom, som samarrangeras av Blekinge tekniska högskola och Högskolan Kristianstad (och från 2019 deltar även Malmö universitet). Ett annat exempel är att lärare från Kungl. Konsthögskolan har deltagit i högskolepedagogisk utbildning vid Konstfack. Tidigare har några högskolor samarbetat om att ge forskarhandledarutbildning.

En majoritet av universiteten skriver att de samarbetar med andra lärosäten; ungefär hälften är specifika om vilka de samarbetar med eller vad. Exempel på konkretiseringar är att Örebro universitet ingår i ett högskolepedagogiskt nätverk med Linköpings universitet och Mälardalens högskola och att Göteborgs universitet tillsammans med Chalmers tekniska högskola anordnar en återkommande temadag om blended learning, BlendIT.

Annat som lärosätena anger att de samarbetar om är till exempel den vetenskapliga e-tidskriften Högre utbildning.

Flera olika sätt att samarbeta om högskolepedagogiska kurser

En handfull enskilda utbildningsanordnare och högskolor nämner att deras lärare går högskolepedagogiska kurser som anordnas av andra lärosäten. För Högskolan Väst handlar det om en del i ett bredare, avtalsbundet, samarbete med Göteborgs universitet kring högskolepedagogisk utveckling. Högskolan Väst har fått platser på Göteborgs universitets högskolepedagogiska baskurs i utbyte mot att

verksamhetsledaren arbetar som föreläsare, handledare och examinator på kursen. I avtalet ingår även att de två lärosätenas medarbetare kan använda varandras högskolepedagogiska kompetens i annat pedagogiskt utvecklingsarbete.

Några av lärosätena tar upp Swednets nationella kurs för personer som arbetar med högskolepedagogisk utveckling, *Att arbeta strategiskt med högskolepedagogisk utveckling*. Kursledningen kommer från fem olika lärosäten (2019). Ett annat exempel är den högskolepedagogiska kursen Open Networked Learning, som samlar deltagare från såväl svenska som utländska lärosäten.

Lärosätena ingår i många olika nätverk

Sammanlagt nämner lärosätena knappt 30 olika nätverk och organisationer som de deltar i. Av dessa är drygt 10 internationella. Några av de internationella nätverken har fokus på forskning och den högskolepedagogiska kopplingen är oklar. Det finns regionala nätverk om lärande inom högre utbildning (Lärosäten Syd, Lärosäten Nord och Västsvenska kontaktnätverket för flexibelt lärande). En del nätverk är professionsinriktade. Det kan vara nätverk som främst samlar personer som arbetar med högskolepedagogisk utveckling (t.ex. Swednet, ICED), föreståndarna för de sex största lärosätens högskolepedagogiska enheter (U6) eller forskarhandledarutbildare (NFU, Doctoral supervision trainer network). Några nätverk arbetar med digitala och IKT-relaterade frågor inom högre utbildning (t.ex. ITHU och Rum för lärande). Andra nätverk har fokus på en viss ”pedagogisk metod” (Constructive alignment, Supplementary Instruction, Nätverket för problembaserat lärande i högre utbildning) eller på utveckling inom specifika utbildningar, till exempel CDIO för ingenjörsutbildningarna och NIPNET för utbildningar inom hälsa och social omsorg. På vilket sätt deltagandet i nätverken bidrar till det lokala högskolepedagogiska utvecklingsarbetet framgår sällan av redovisningarna.

Inspel om samarbete från deltagarna i den virtuella konferensen

Ett trettiotal personer valde att diskutera samarbete under UKÄ:s session på den virtuella konferensen. Två frågor utgjorde utgångspunkten för samtalen. De publicerades på konferensens webbsida två dagar innan arrangemanget: ”Om resurserna är desamma som i dag, respektive om det finns mer resurser: Vilka typer av samarbeten skulle du vilja se mer av? Saknar ni något stöd från nationell nivå för att ytterligare stärka samarbeten utanför lärosätet?”

Deltagarna diskuterade i virtuella rum under ca 20 minuter och delade med sig av sina reflektioner till UKÄ. Sådant som kom fram med koppling till högskolepedagogisk utveckling och samarbete var till

exempel önskemål om mer samarbete mellan lärosäten om kurser – i samma anda som open networked learning – och mer formellt organiserade samarbeten om kärnfrågor alternativt gemensamma frågeställningar. Deltagare ville även att samarbete sker i högre grad på systemnivå. Andra förslag var att samordna så att det är samma krav och utbildning inom högskolepedagogik [vid lärosätena] samt att skapa en gemensam förståelse och komma överens om tolkningar av regelverk (pedagogisk utveckling, digitala verktyg). Mer internationellt samarbete utanför Norden efterfrågades, för att förbättra tillgången på kunskap på engelska inom pedagogisk utveckling, vilket skulle bidra till kurser, forskningsprojekt och annat. Ett annat förslag var nationellt samarbete kring ett eller flera ”vetenskapliga råd” inom högskolepedagogik för att kunna dela erfarenheter och resultat. Även nationellt erfarenhetsutbyte mellan personer med samma roller önskades. På forskningsområdet föreslog deltagare möjlighet att söka medel till forskning och internationalisering och ett uppdrag till Vetenskapsrådet om att etablera forskarskolor om högskolepedagogisk forskning.

Stöd på nationell nivå som deltagarna saknade var sådant som resurser (”det mesta sker i dag på ideell bas och är beroende av eldsjälar”), en projektledare som underlättar att utveckla lärosätets gemensamma kurser samt informationskanaler och människor som hjälper till så att projekt och kompetenser hittar varandra (och därmed gör nätverkandet enklare).

Svårlösta frågor

UKÄ har i sitt förberedande arbete, sina utåtriktade aktiviteter och i samtal med personer från lärosätena uppfattat svårlösta frågor, dvs. områden där det finns motsättningar som påverkar arbetet och resultaten av det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet. Inom temaområdet samarbete finns bland annat följande svårlösta frågor:

- Alltför små resurser finns för pedagogiskt utvecklingsarbete på lärosäten – skulle samarbete kunna göra att resurserna räcker till mer eller kan användas mer effektivt och att erfarenheter kan tas tillvara av fler på ett bättre sätt än i dag?
- En del samarbeten mellan lärosäten handlar om att högskolepedagogisk utveckling är personberoende och blir därmed sårbara – hur kan de göras mindre sårbara och mer systematiska?
- Nationella resurser för samarbete och samverkan saknas, men efterfrågas av många.
- Efterfrågan är stor på nationella resurser för erfarenhetsutbyte inom högskolepedagogisk utveckling, men har inte funnits sedan NSHU lades ner 2009.

- Det finns många samhällsutmaningar som lärosätena behöver hantera, men sällan söker lösningar på tillsammans. För en del av utmaningarna är högskolepedagogisk utveckling en del av lösningen. Några lärosäten uttrycker en vilja att ta sig an dem tillsammans med andra. Det kan till exempel handla om hur man – med hjälp av högskolepedagogik – kan hitta sätt att utbilda fler barnmorskor, sjuksköterskor och lärare trots att antalet praktikplatser (eller motsvarande) är begränsat. Andra utmaningar handlar om breddad rekrytering eller ett breddat deltagandet, om att minska avhoppet från utbildningar, eller om att kunna undervisa för en hållbar utveckling och i relation till målen i Agenda 2030. Hur kan samarbete inom högskolepedagogisk utveckling underlätta att hitta lösningar på samhällsutmaningar och även att sprida erfarenheterna i större omfattning än för närvarande?
- Lärosätena ingår i en mängd nätverk. De investerar förmodligen betydande resurser i nätverksaktiviteter samtidigt som resurserna är begränsade och det ofta verkar saknas en systematik i hur nätverksengagemanget omvandlas till konkret utveckling på hemmaplan.
- Digitaliseringen pågår för fullt inom den högre utbildningen och är en prioriterad politisk fråga, men omställningen är resurskrävande och fortfarande finns oklarheter om vad och hur den kan göras, vad som är bra lösningar. Kan, och i så fall hur kan, samarbete mellan lärosätena underlätta utvecklingsarbetet, göra det mer resurseffektivt och bidra till en högre kvalitet i utbildningen?
- Ämnesdidaktik för undervisning på högskolenivå får i jämförelse med forskning ännu mindre uppmärksamhet än högskolepedagogisk utveckling får, trots att den är viktig för studenternas lärande. Hur kan den högskolepedagogiska ämnesdidaktiken uppmärksammas, stärkas och utvecklas genom samarbete mellan lärosätena?

Vilka framtida utmaningar ser lärosätena?

När lärosätena listade sina främsta framtidsutmaningar utkristalliserade sig sex tydliga områden. De utmaningar som ojämförligt flest lärosäten tar upp är digitaliseringen och breddad rekrytering, eller breddat deltagande. Ungefär hälften så många tar upp livslångt lärande. Ett tiotal lärosäten identifierar hållbar utveckling, statusskillnaden mellan utbildning och forskning samt internationalisering som viktiga framtida utmaningar där högskolepedagogisk utveckling kan spela en betydande roll.

Utöver dessa sex utmaningar kan ett par framträdande teman urskiljas, nämligen följande:

- Hög kvalitet i utbildningen och högskolepedagogisk utveckling.
- Behov av nationella insatser för att stödja högskolepedagogisk utveckling och forskning på området.

Sammanställningen

När UKÄ ställde frågan till lärosätena om hur de arbetar med högskolepedagogisk utveckling, fanns även följande framtidsorienterade fråga med: *Utifrån ett ledningsperspektiv och ditt lärosätes verksamhet, vilka är de stora framtidsutmaningarna där högskolepedagogisk utveckling kan spela roll?*

Lärosätena identifierade sammanlagt omkring 80 framtidsutmaningar där högskolepedagogisk utveckling kan spela en roll.

Digitalisering och breddad rekrytering, eller breddat deltagande, är de två områden som ojämförligt flest lärosäten tar upp i sina svar. Omkring 30 lärosäten har med digitalisering i sina svar och något färre har angett breddad rekrytering, eller breddat deltagande. Fyra områden tas upp av omkring 10 lärosäten vardera som framtida utmaningar där högskolepedagogisk utveckling kan spela roll. De är (i fallande ordning): livslångt lärande, hållbar utveckling, statusskillnaden mellan utbildning och forskning samt internationalisering.

En del av de andra utmaningarna som lärosätena angett går att samla inom temaområden. Flera utmaningar överlappar varandra, beroende på vilket perspektiv som anläggs.

Digitalisering som förbättrar lärandet kräver mer incitament för lärarna

Utifrån det trettiotal svar som identifierar digitaliseringen som en framtidsutmaning går det att sammanställa en bild av huvuddragen, även om frågan innehåller en påtaglig komplexitet.

Högskolepedagogisk verksamhet bidrar till lärosätenas förmåga att digitalisera sin verksamhet. Utvecklingen av de anställdas digitala kompetens måste beakta de digitala verktyg som används eller kan användas i verksamheten. Rätt använt kan digitala verktyg ge såväl pedagogiska vinster som tidsbesparing och bättre kommunikationsförutsättningar. Det är en självklarhet att anpassa användningen av digitala verktyg till pedagogiken och inte tvärtom. Ett lärosäte uttrycker det som att digitalisera på ett smart sätt, dvs. där det förbättrar lärandet.

Eldsjälar är fortfarande viktiga för digitaliseringen. Om digitaliserade inslag i undervisningen ska bli naturligt för alla lärare behöver lärosätena nå fler med kompetensutveckling och incitament så att de ska vilja använda relevanta digitala pedagogiska verktyg.

Behovet av förändrade lärmiljöer, både fysiska och virtuella, för mer flexibelt lärande kräver utveckling av både teknik och pedagogik. Ändrade undervisningsmetoder leder även till behov av lokalförändringar, t.ex. fler grupprum, annan teknisk utrustning i lokalerna, samt en del mer tekniktunga undervisningslokaler för studentaktiv och interaktivundervisning. Digitaliseringen kräver mer teknisk kompetens från såväl lärare som studenter och administrativ personal.

Ökad digitalisering av utbildningen ger ökad flexibilitet i tid och rum för studenter och lärare. Flexibiliteten innebär att nya pedagogiska arbetssätt behöver utvecklas med medvetenhet om teknikens möjligheter och begränsningar. Det ställer krav på både lärares digitala pedagogiska kompetens och studenters digitala kompetens.

Studenterna förväntar sig ny teknik i undervisningen och många är förtroga med digitala miljöer och verktyg. Lärosäten ser även ett förändrat beteende hos studenterna, vilket ställer andra krav på lärarens pedagogiska kompetens: studenterna har kort uppmärksamhetstid, söker uppmärksamhet och vill ha en individualisering av utbildningen. Den nya sociala medier-generationen är ovan att ta emot kritik, vilket är svårt att hantera i utbildningar där det kritiska samtalet är centralt (t.ex. i konstnärliga utbildningar).

Det krävs såväl forskning som pedagogisk vidareutbildning om de nya tekniska hjälpmedlen och den pedagogiska kunskapen (som utvecklas parallellt) ska komma till nytta för studenterna och samhället. Forskning

behövs om hur distansutbildning och digitalisering fungerar för mer heterogena studentgrupper.

Dessutom...

- kan högskolepedagogisk utveckling bidra när lärosätet ska genomföra digitalisering och utveckling av distansutbildning
- behöver lärosätena hantera utmaningar och möjligheter som det öppna digitala landskapet medför, t.ex. *open access* och *open educational resources*
- ställer det digitaliserade samhället krav på att högskolans utbildningar förbereder studenterna så att de kan möta utmaningarna med digitaliseringen
- behöver studenterna tillägna sig digital läskunnighet (eng. digital literacy), ett kritiskt tänkande och källkritik, även för sådant som är tillgängligt digitalt
- lyfter digitaliseringen nya studenträttsliga och juridiska frågor
- behövs en analys av fördelar och risker med den växande möjligheten att lagra och behandla studentdata inom s.k. *learning analytics*.

Breddad rekrytering och breddat deltagande – en utmaning som ger mervärden

Från de ungefär tjugofem svaren som identifierar breddad rekrytering och breddat deltagande som en framtidsutmaning går det att sammanställa en bild av huvuddragen.

Lärosätena spelar en allt större roll för integrationen i samhället. Att attrahera presumtiva studenter från alla delar av samhället är en viktig uppgift för landets högskolor och universitet. För att lärosätet ska förbli relevant och attraktivt för en brett sammansatt studentpopulation behövs högskolepedagogiskt utvecklingsarbete. Utbildningarna behöver göras mer relevanta för studenterna oavsett deras tidigare erfarenheter, olikheter och bakgrund.

För att bredda rekryteringen och bredda deltagandet handlar det till exempel om att skapa inkluderande campusmiljöer så att presumtiva studenter ska vilja söka till lärosätets utbildningar. Det räcker inte att enbart förändra ansökningsförfarandet för att nå en bredare studentgrupp. När studenten väl är på plats behöver lärmiljön vara inkluderande så att det skapas en välkomnande och respektfull pedagogisk undervisningsmiljö. En inkluderande lärmiljö kan handla om undervisningsformer som är mer studentcentrerade och studentaktiva än de traditionella och en mer medveten pedagogik. Det ställer större krav på lärarens pedagogiska kompetens och skicklighet, vilket i sin tur ökar lärarnas behov av högskolepedagogisk kompetensutveckling. Ambitionen att bredda deltagandet innebär pedagogiska utmaningar som påverkar lärarens vardag.

Heterogena studentgrupper kräver mer individanpassat högskolepedagogiskt stöd och behovet av olika former av stöd ökar. Det kan handla om bland annat skrivarkonferenser och mentorer. Läraren och studenterna möter också en större bredd på erfarenheter, förkunskaper och färdigheter när studentgruppen blir mer heterogen. Både nationella och internationella studenter har förväntningar utifrån den undervisning och pedagogik som de mött tidigare. Lärosätet måste förhålla sig till de förkunskaper och förutsättningar för lärande och läroprocesser som studenterna har med sig. Breddad rekrytering kanske till och med kan bli normen i framtiden?

Psykisk skörhet blir vanligare och ställer nya krav på lärare och handledare. När studenter med funktionsvariationer av olika slag blir allt fler medför det nya pedagogiska frågeställningar som måste analyseras och hanteras inom sektorn. Det behövs även forskning på området.

Livslångt lärande kräver en annan pedagogik

Från det dryga tiotalet svar som identifierar livslångt lärande som en framtidsutmaning går det att sammanställa en bild av huvuddragen. Bilden ser ungefär ut så här.

Livslångt lärande behövs för den framtida kompetensförsörjningen. Det handlar bland annat om att matcha arbetslivets och samhällets förändrade kvalifikationskrav, uppdatera yrkesfärdigheter och att yrkesväxla. Ett livslångt lärande, där människor återkommer till högskolan för fortbildning och kompetensutveckling under sina arbetsliv, kommer att kräva nya former av högskolepedagogik och mer flexibilitet. Pedagogiken behöver t.ex. fungera för yrkesverksamma, för dem som redan har en högskoleutbildning men vill vidareutbilda sig, för äldre studenter och deltidsstudenter. Även att möta studenterna i deras specifika livssituation kommer att ställa högre krav på läraren. Lärosätets personal behöver högskolepedagogisk kompetensutveckling för att kunna svara upp mot kraven på anpassning och utvecklade undervisningsformer för dem som deltar i livslångt lärande inom högskolan.

Lärosäten ser kopplingar mellan livslångt lärande, breddad rekrytering, digitalisering av utbildningen och studenternas önskemål om flexibilitet i tid och rum. För att göra livslångt lärande tillgängligt och intressant för fler behöver utbildningsstrukturen ändras till ett mer flexibelt utbildningsutbud där det är lättare att bygga på och kombinera utbildningar. Kraven på relevanta kurser och utbildningsprogram skulle också öka.

Validering av yrkeserfarenhet och tidigare utbildning blir även i framtiden en viktig fråga och en utmaning.

Såväl tillgången till livslångt lärande som utbildningsstrukturen och lärarnas högskolepedagogiska kompetens i mötet med dessa studenter ser lärosäten som strategiska frågor och strategiska vägval.

Undervisning om hållbar utveckling ställer lärare inför nya utmaningar

Utifrån de cirka tio svar som identifierar hållbar utveckling som en framtidsutmaning går det att sammanställa en bild av huvuddragen.

Lärosätena behöver ta tillvara på studenternas ökande intresse för miljö, jämställdhet, sund mathållning etc. Agenda 2030 och hållbar utveckling ställer nya krav på utbildningar, både till form och till innehåll. Lärare behöver utbildas och utrustas med verktyg för att kunna integrera hållbarhetsmålen i kurser. Högskolepedagogisk utveckling kan till exempel bidra till att stärka sambandet mellan utbildning och demokrati.

Lärosätena menar att framtidens arbetsmarknad och samhälle kommer att efterfråga nya färdigheter hos studenterna på grund av behovet av hållbar utveckling. Det kommer till exempel att behövas medarbetare med förmåga att lösa komplexa problem kopplade till klimat, hållbarhet, jämställdhet, social rättvisa, och mänskliga rättigheter. Flera av samhällsutmaningarna, och behovet av innovation, kräver att utbildningarna arbetar över disciplinränserna, vilket medför att även sättet att undervisa behöver förändras. Dessutom ställer samhällsutmaningar som är svårdefinierade, konfliktfyllda och kontextberoende (s.k. wicked problems) extra höga krav på pedagogisk medvetenhet och kunskap hos läraren. För att undervisa om sådana utmaningar krävs en ny typ av lärarroll som innehåller en bred repertoar av arbetsformer och verktyg, och studenten behöver vara en mer central aktör i lärandet.

Många lärare känner osäkerhet om hur de kan tänka kring hållbar utveckling i undervisningen.

Slutligen, det pedagogiska utvecklingsarbetet hämtar inspiration och kunskap från andra studiekulturer, vilket förutsätter resor. Hur kan och bör lärosätet fortsätta ett sådant arbete i kombination med ökade krav på hållbarhet och ett mer miljövänligt tankesätt?

Utbildningens lägre status påverkar lärarnas pedagogiska kompetensutveckling

Utifrån de cirka tio svar som identifierar den lägre status som utbildning har gentemot forskning inom högskolans verksamhet som en framtidsutmaning, går det att sammanställa en bild av huvuddragen.

Generellt är det en utmaning att arbeta för att akademins samtliga uppgifter – utbildning, forskning, samverkan – ska värderas likvärdigt.

En framtidsutmaning är att den pedagogiska utvecklingen ska uppfattas och värderas som en självklar del i det löpande arbetet i alla delar av organisationen, både på lärarnivå och på ledningsnivå. Det upprepas i svaren att det ska vara lika meriterande att undervisa som att forska, men att det inte fungerar så i praktiken. När lärarprofessionen definieras och värderas mer utifrån vetenskaplig skicklighet än pedagogisk skicklighet försvagas incitamentet för pedagogisk utveckling bland lärarna.

Det är stora skillnader i undervisningsplikt mellan lärosäten och kompensationen för undervisningsuppdraget varierar mycket mellan lärosätena. Det innebär att förutsättningarna för det pedagogiska uppdraget ser olika ut beroende på vid vilket lärosäte läraren är anställd, och därmed varierar också möjligheterna till pedagogisk fortbildning.

Det behövs ett nytt förhållningssätt till hur pedagogiska meriter redovisas och bedöms som går utöver uppräknig av kurser som en sökande har utvecklat eller undervisat på. Högskolepedagogisk utveckling kan spela en viktig roll i att stödja lärarna både i hur de redovisar sina meriter och i att utveckla sina högskolepedagogiska kompetenser. Pedagogiska meriteringsmodeller kan användas för att strategiskt arbeta för att höja utbildningens status och som incitament för lärarna att satsa på undervisning. Det behöver skapas lektorat med utbildningsfokus. För att verkligen höja statusen är det dock nödvändigt att på nationell nivå utlysa pedagogiska utvecklingsmedel.

Högskolepedagogisk utveckling är en förutsättning för tydliga karriärvägar och framtida kompetensförsörjning. Här spelar även lärarförslagsnämnder och rekryteringsgrupper en viktig roll. Hur kan stödet till dem utvecklas när det gäller bedömningen av pedagogiska meriter?

Internationalisering har konsekvenser för högskolepedagogisk utveckling

Utifrån de cirka tio svar som identifierar internationalisering som en framtidsutmaning går det att sammanställa en bild av huvuddragen.

Internationalisering är en viktig del av ett lärosätens uppdrag och innehåll. Det handlar om såväl inresande och utresande studenter som internationalisering på hemmaplan. Båda typerna av internationalisering har konsekvenser för högskolepedagogisk utveckling.

Internationalisering medför nya pedagogiska utmaningar för lärarna. Lärosätena nämner att kompetenser för lärande i globala lärandemiljöer är en framtidsutmaning. En fortsatt utveckling av internationella klassrum behövs. Högskolepedagogik med ett internationellt perspektiv är nödvändig för att bland annat möta inresande studenter och invandrad arbetskraft. När andelen internationella studenter ökar, ökar också spridningen av förkunskaperna, vilket är en annan typ av utmaning.

Olika modeller för internationellt utbildningssamarbete behöver utvecklas såväl online som på campus.

Även hög kvalitet i utbildningen och behov av nationella insatser för pedagogisk utveckling är framtidsutmaningar

Utöver dessa sex största utmaningar kan ett par framträdande teman urskiljas i svaren.

- **Hög kvalitet i utbildningen och högskolepedagogisk utveckling**

Lärosätenas svar handlar bland annat om att bättre koppla högskolepedagogiken till hur lärosätena upprätthåller kvaliteten i utbildningen mot bakgrund av högskolans ändrade villkor och uppdrag (t.ex. fler studenter, mer heterogena studentgrupper, mindre lärarledd tid och lärare som inte anpassar sig till de nya förutsättningarna). Institutioner efterfrågar pedagogiskt stöd för att skapa strategier för att bibehålla hög kvalitet i undervisningen trots minskade ekonomiska ramar och en situation där lärares arbetsbörda ökar. Det handlar även om att kvalitetsutveckling och kvalitetsgranskning medför åtgärder som kräver omfattande pedagogisk kompetens. En annan aspekt är morgondagens krav på den högre utbildningen och att kvalitetsarbetet inte bara ska säkra kvaliteten utifrån dagens behov, utan även inkludera förnyelse.

- **Behov av nationella insatser för att stödja högskolepedagogisk utveckling och forskning på området**

Lärosätenas svar handlar bland annat om att det saknas en nationell samordning av det högskolepedagogiska arbetet och att det systematiska arbetet med de högskolepedagogiska frågorna på nationell nivå måste återupprättas. Ett nationellt organ behövs som stimulerar forskning och systematisk kunskapsuppbyggnad. Det finns även behov av resurser nationellt till utvecklingsarbete som överskrider lokala önskemål eller som är experimentellt.

Universitetskanslersämbetet (UKÄ) ska bidra till att stärka den svenska högskolan och Sverige som kunskapssamhälle. Vi granskar kvaliteten på högskoleutbildningarna, vi analyserar och följer upp utvecklingen inom högskolan och vi bevakar studenternas rättssäkerhet.

uka.se

