



HÖGSKOLAN  
DALARNA

# **Pedagogisk karriärstege**

## **Bakgrund och forskningsgenomgång**

**Eva Hagström, september 2012**



## Innehåll

1. Inledning.....	1
2. Ernest Boyer: Scholarship reconsidered .....	2
2.1 Utbildning för individ och samhälle.....	2
2.2 Fyra scholarships.....	3
2.3 Community of scholars .....	5
3. Scholarship of teaching efter Boyer .....	6
3.1 En bra lärare eller en scholar of teaching? .....	6
3.2 Från ”undervisning” till ”undervisning och lärande” .....	9
3.3 Individ eller institution .....	10
3.4 Samhällsengagemang .....	10
4. Svensk pedagogisk forskning.....	11
4.1 Internationell utblick .....	12
5. God undervisning .....	14
5.1 Ramsdens principer för god undervisning .....	14
5.2 De bästa lärarna.....	15
5.3 God undervisning – lärdomar från studenter.....	16
5.4 Vad vi vet om god undervisning .....	16
6. Pedagogisk meritering i Sverige .....	18
6.1 Bedömningskriterier vid andra lärosäten .....	19
7. Kommentarer till förslaget till karriärstege vid HDa .....	21
7.1 Vidareutveckling krävs .....	26
Referenser.....	28



## 1. Inledning

In the process of improvement, I hope we shall realise a conception of teaching and learning as an imaginative, arduous, but pleasureable process. There can be no excellent teaching or learning unless teachers and learners delight in what they are doing (Ramsden, 1992/2003, s 253).

Högskolan Dalarna står i begrepp att införa ett pedagogiskt meriteringssystem. Ett förslag till hur det ska utformas föreligger och den här texten bidrar med en bakgrund. Texten är tänkt att dels sätta in vårt system i det större sammanhanget och dels visa en del av motiven som ligger bakom förslaget.

Jag börjar med att göra några nedslag i forskning som är relevant för frågan om lärares pedagogiska meritering.

Därefter redogör jag för en del mer konkreta frågor från de svenska lärosäten som har ett pedagogiskt meriteringssystem. Det är frågor som har betydelse för hur vi väljer att göra vid Högskolan Dalarna.

Avslutningsvis kommenterar jag det förslag som föreligger.

## 2. Ernest Boyer: Scholarship reconsidered

Begreppet *Scholarship of Teaching* utgör sedan några år ett nav kring en diskussion om universitetens verksamhet – eller kanske mer precist om universitetslärares verksamhet. Begreppet är också centralt för diskussionen om hur lärares arbete och kompetens ska förstås och därmed utgör det en viktig utgångspunkt för tankar kring lärares pedagogiska meritering.

Ernest Boyer myntade begreppet *Scholarship of Teaching* i sin bok *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate* (1990).<sup>1</sup>

I korthet uttrycker Boyer en önskan om att vända den utveckling som lett till att undervisning har nedvärderats i förhållande till forskning och att upprätta undervisningen som en – av flera – meriterande och viktiga uppgifter för den högre utbildningen och dess personal.

### 2.1 Utbildning för individ och samhälle

Boyer har ett övergripande ärende i sin bok, ett ärende som handlar om den högre utbildningens samhällsroll. Detta är sällan citerat men centralt i hans bok och därför väljer jag att börja med detta breda perspektiv.

The aim of education is not only to prepare students for productive careers, but also to enable them to live lives of dignity and purpose; not only to generate new knowledge, but to channel that knowledge to humane ends; not merely to study government, but to help shape a citizenry that can promote the public good. Thus, higher education's vision must be widened if the nation is to be rescued from problems that threaten to diminish permanently the quality of life.

The challenge is to strengthen research, integration, application, and teaching. Such a broad, energetic view of scholarship will not emerge, however, without strong leadership at the top (s 77–78).

Om utbildning ska kunna utgöra den goda kraft i samhällsutvecklingen som Boyer önskar behövs lärosäten och lärare som kan anta utmaningen att arbeta för detta.

The conclusion is clear. We need scholars who not only skillfully explore the frontiers of knowledge, but also integrate ideas, connect thought to action, and inspire students. The very complexity of modern life requires more, not less, information; more, not less, participation. If the nation's colleges and universities cannot help students see beyond themselves and better understand the interdependent nature of our world, each new generation's capacity to live responsibly will be seriously diminished (s 77).

---

<sup>1</sup> The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (<http://www.carnegiefoundation.org/>) är en oberoende amerikansk organisation som sedan 1905 arbetar med frågor om undervisning på alla utbildningsnivåer. Boyer blev stiftelsens president 1979 och hans engagemang där bidrog till att hans text blev spridd och inflytelserik och frågan har även därefter funnit på stiftelsens dagordning.

Boyer menar att varje lärosäte behöver fastställa sina egna mål – hellre än att härma andra – och sedan belöna lärarna i relation till lärosätets mål.

Colleges and universities that flourish help faculty build on their strengths and sustain their own creative energies, throughout a lifetime (s 43).

Han förespråkar också att man vid de lärosäten där det är lämpligt uppmuntrar lärare att beforska den egna undervisningen. Det kan bidra till att undervisningstunga lärosäten ökar sin legitimitet och att de förbättrar sin verksamhet.

To prepare adequately the coming generation of scholars, we must assure the quality of both their undergraduate and graduate education. Simply stated, tomorrow's scholars must be liberally educated. They must think creatively, communicate effectively, and have the capacity and the inclination to place ideas in a larger content" (s 65).

Boyer är visionär på ett sätt som känns bortglömt i dagens klimat av avgränsad måluppfyllelse och mätbarhet. Men ändå är hans vision nödvändig för den högre utbildningen. Vi ska utbilda tänkande och kommunicerande människor för att vårt samhälle behöver dem och för att lyckas med detta måste varje högskola eftersträva att vara en god utbildningsmiljö.

## 2.2 Fyra scholarships

En av utgångspunkterna för Boyers tankar om scholarship är att vi ska undvika att skilja forskning från undervisning som om de vore två separata verksamheter som inte har med varandra att göra. Boyer vill komma bort ifrån "the tired old 'teaching versus research' debate" (s 16). Han beskriver fyra olika kategorier av scholarship som är och bör vara verksamma i interaktion. Jag skulle snarare vilja tala om dimensioner än kategorier, eftersom han starkt påpekar att de inte kan separeras – utom för en analytisk diskussion.

När jag läser senare texter som utgår från Boyers scholarship-tanke, finner jag dock att det är just scholarship of teaching som lyfts, på bekostnad av övriga scholarships och därmed understryks faktiskt den uppdelning som Boyer vände sig emot. Boyers bidrag reduceras därmed till att "undervisning är också viktigt", snarare än att undervisning placeras i ett större sammanhang av växelverkan mellan utbildning, forskning och samhällsengagemang.

Surely, scholarship means engaging in original research [scholarship of discovery]. But the work of the scholar also means stepping back from one's investigation, looking for connections [scholarship of integration], building bridges between theory and practice [scholarship of application], and communicating one's knowledge effectively to students [scholarship of teaching] (Boyer 1990, s 16).

The scholarship of discovery är i princip forskning. Boyer lyfter det som en central uppgift för högre utbildning och hans utforskande av komplementära scholarships rymmer ingen önskan att minska betydelsen av forskning.

The scholarship of integration omfattar att sätta in enstaka forskningsrön i ett större sammanhang, att tolka och perspektivera, att se samband både inom och mellan vetenskaper. Forskning sker sällan helt avskilt från ett sammanhang men Boyers poäng är att det kan krävas en extra insats för att söka efter nya sammanhang. Multidisciplinärt arbete lyfter han exempelvis som något som hör framtiden till.

The scholarship of application innebär att sätta kunskap i arbete relaterat till existerande problem. Att fråga hur kunskapen kan bli användbar för individer och samhälle. Det är inte en enkel fråga om att först upptäcka något som sedan appliceras på ett problem. Snarare är det en uppgift som kräver samma noggrannhet som forskning och som också kan ge upphov till nya frågor. Teori och praktik samverkar – det är inte en rörelse i en riktning utan båda återverkar på varandra.

The scholarship of teaching kräver lärare som är väl insatta i ämnet och lärarens uppgift är att ”bygga broar mellan lärarens kunskap och studentens lärande” (fritt översatt, s 23).

Great teachers create a common ground of intellectual commitment. They stimulate active, not passive, learning and encourage students to be critical, creative thinkers, with capacity to go on learning after their college years are over.

Further, good teaching means that faculty, as scholars, are also learners. . . . Through reading, through classroom discussion, and surely through comments and questions posed by students, professors themselves will be pushed in creative new directions (Boyer 1990, s 24).

Boyer understryker att alla fyra aspekterna av scholarship måste vara aktiva samtidigt. Lee Shulman (2000, s 49) sammanfattar ”the responsibility of scholars – to discover, to connect, to apply and to teach”. Det handlar om att forska, kontextualisera, applicera och undervisa.

Forskning är centralt för den högre utbildningen och Boyer föreslår att man kräver av alla lärare att de engagerar sig. Forskning och publicering är viktiga, men det är inte alltid möjligt för alla att ägna sig åt det, däremot kan man kräva att lärare är bekanta med det aktuella forskningsläget. Han föreslår därför att alla lärare, med jämna mellanrum tillfrågas om de tre viktigaste rönen, eller de viktigaste artiklarna inom det egna området, och att de ombeds att skriftligt beskriva och kommentera sitt val – en text som kan utsättas för peer-review (s 28). Boyer lyfter också skrivandet av läroböcker och populärvetenskapliga texter, som för att genomföras väl kräver god kännedom om forskningsläget.

Boyer ser behovet av att all verksamhet utsätts för kollegial granskning. Även undervisningen. Han pekar på tre källor för granskningen av undervisningen: självvärdering, kollegial värdering och studenters värdering. Den egna granskningen



bygger på att läraren redovisar hur undervisningen organiseras och vilka tankar som ligger till grund för det som görs, samt en reflektion över resultatet. Den kollegiala värderingen bygger på att undervisningen är öppen så att kollegor kan besöka varandra, på systematiska samtal och samarbete och på publicering i och aktivt läsande av tidskrifter med fokus på undervisning i det egna ämnet. Studenters uppfattningar är en annan viktig källa till kunskap om den egna lärargärningen och ett underlag för förändring. Boyer höjer dock ett varnande finger för slarviga enkäter i slutet av kursen och han menar att stor omsorg måste ägnas åt att finna ändamålsenliga sätt att seriöst ta tillvara studenters erfarenheter.

Boyer förespråkar en noggrann dokumentation av samtliga meriter och han skriver lite försiktigt att en portfölj kan vara ett sätt att samla dokumentationen. Det handlar om intyg, om resultat av kollegial granskning, studentvärderingar, undervisningsmaterial (papper, ljud, bild) och allt annat som kan ha relevans.

### **2.3 Community of scholars**

Den lärare Boyer beskriver är inte, och kan inte vara, en person som verkar i ensamhet och isolering. Han efterfrågar människor som vill arbeta tillsammans för att förnya akademin och även samhället.

This report has focused largely on faculty members as individuals. But professors, to be fully effective, cannot work continuously in isolation. It is toward a shared vision of intellectual and social possibilities – a community of scholars – that the four dimensions of academic endeavor should lead. In the end, scholarship at its best should bring faculty together. [...] To sustain the vitality of higher education in our time, a new vision of scholarship is required, one dedicated, not only to the renewal of the academy but, ultimately, of the renewal of society itself (s 80-81).

### 3. Scholarship of teaching efter Boyer

I litteraturen efterfrågas ofta en definition av vad scholarship of teaching är. Många finner att Boyer inte hade beskrivit detta så utförligt som kunde vara önskvärt.

Min läsning av Boyer ger för handen att hans beskrivning är precis så utförlig som han önskar att den ska vara. Jag kan inte se att han önskar att slå fast kriterier för vad som är den ena eller den andra typen av scholarship och inte heller ser jag en vilja att sätta gränser mot vad som kan och inte kan höra dit. Boyers text efterfrågar ett förhållningssätt som går ut på att vetenskaplig verksamhet är mångfacetterad och därför bör vi hålla i minnet att olika typer av aktiviteter bör rymmas inom det vetenskapliga fältet. Nya upptäckter, nya samband och sammanhang för nya och gamla upptäckter, reflektion och prövande av användbarhet och sökande efter brister i praktiker samt undervisning är olika sidor av samma mynt. Allt detta behövs och alla dessa aktiviteter kan berika varandra.

Med den utgångspunkten är jag skeptisk till att det finns ett behov av att definiera vad som är scholarship of teaching. Jag finner det också svårsmält att just scholarship of teaching lyfts fram på bekostnad av de övriga – det är ju precis det som Boyer inte ville. Trots dessa invändningar så finner jag vissa poänger i de texter som vill klargöra scholarship of teaching och jag ska här peka ut en del av det som jag finner tänkvärt.

Efter Boyer tycks Carolin Kreber vara den oftast refererade forskaren inom fältet. Det är framförallt två av hennes artiklar som återkommande dyker upp i referenslistorna: ”Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching” (2002) och ”The scholarship of teaching: A comparison of conceptions held by experts and regular academic staff” (2003). Keith Trigwell, Elaine Martin, Joan Benjamin och Michael Prosser har skrivit ytterligare en central och ofta refererad text: ”Scholarship of teaching: a model” (2000).

#### 3.1 En bra lärare eller en scholar of teaching?

Scholarship of teaching handlar inte om lärare som är duktiga i största allmänhet utan det är något mer och något annat som efterfrågas. Kathleen McKinney (uå, s 1–2) sammanfattar (jag citerar tre meningar från en längre text och punktindelningen är min):

- Good teaching is that which promotes student learning and other desired student outcomes.
- Scholarly teachers view teaching as a profession and the knowledge base on teaching and learning as a second discipline in which to develop expertise.
- The scholarship of teaching and learning involves systematic study of teaching and/or learning and the public sharing and review of such work through presentations or publications.

Kreber försöker definiera termen Scholarship of teaching och att peka ut skillnader mellan olika näraliggande fenomen som i rubriken på artikeln från 2002: ”teaching excellence”, ”teaching expertise” och ”scholarship of teaching”. Hon skriver att det finns många som uppvisar excellens och expertis i sitt lärarskap men att den som är en scholar of teaching dessutom gör sina erfarenheter tillgängliga för granskning (jag citerar tre meningar från en längre text och punktindelningen är min).

- Teaching excellence could be based exclusively on knowledge that teachers construct as a result of their personal teaching experience (s 10).
- When expertise in the discipline is effectively combined with knowledge of how to teach, the latter being derived from both educational theory as well as experience, we witness the construction of *pedagogical content knowledge* [...] It is then the construction of pedagogical content knowledge that is characteristic of expert teachers. (s 15).
- [Scholars of teaching] share their knowledge and advance the knowledge of teaching and learning in the discipline in a way that can be peer-reviewed (s 18).

Beteckningarna varierar och är något förvirrande, men McKinneys och Krebers beskrivningar är för övrigt samstämmiga. Det finns duktiga lärare vars duglighet främst grundas i att de själva funderar över den egna verksamheten. Därutöver finns lärare som, förutom forskning inom den egna disciplinen, använder pedagogisk forskning för att förstå och utveckla sin undervisning. Så finns den tredje nivån som utöver de båda andra involverar att läraren bidrar till kunskapen om lärande och undervisning genom offentliggörande av egen produktion.

Kreber (2002) vill höja ett varningens finger för att vi ska undervärdera de båda första grupperna av lärare genom att endast framhålla de som ägnar sig åt scholarship of teaching. Alla behövs, och den tredje nivån, menar hon, är inget som man ska förvänta sig att alla eftersträvar.

Lee Shulman som liksom Boyer har arbetat vid the Carnegie Foundation, ger en definition av scholarship of teaching där han visar på skillnaden mellan god undervisning och scholarship of teaching.

Scholarly teaching is teaching that is well grounded in the sources and resources appropriate to the field. It reflects a thoughtful selection and integration of ideas and examples, and well-designed strategies of course design, development, transmission, interaction and assessment. Scholarly teaching should also model the methods and values of a field, avoiding dogma and the mystification of evidence, argument and warrant.

We develop scholarship of teaching when our work as teachers becomes public, peer-reviewed and critiqued, and exchanged with other members of our professional communities so they, in turn, can build on our work. These are the qualities of all scholarship (Shulman, 2000, s 50).

Trigwell m fl konstaterar att det finns en väldig variation i hur scholarship of teaching framställs i litteraturen. Författarna har gjort en fenomenografisk analys som har resulterat i fem kategorier som beskriver olika sätt att förstå scholarship of teaching (Trigwell m fl 2000, s 159).

- A. The scholarship of teaching is about knowing the literature on teaching by collecting and reading that literature.
- B. Scholarship of teaching is about improving teaching by collecting and reading the literature on teaching.
- C. Scholarship of teaching is about improving student learning by investigating the learning of one's own students and one's own teaching.
- D. Scholarship of teaching is about improving one's students' learning by knowing and relating the literature on teaching and learning to discipline-specific literature and knowledge.
- E. The scholarship of teaching is about improving student learning within the discipline generally, by collecting and communicating results of one's own work on teaching and learning within the discipline.

Komplexiteten ökar från A till E och det som tillförs är både användande av relevant litteratur och ett eget bidrag till samtalet inom disciplinen – precis som i forskningen i den egna disciplinen. Trigwell m fl pekar även på likheterna mellan forskning och scholarship of teaching genom att räkna upp ett antal centrala arbetsuppgifter för läraren, arbetsuppgifter som varje forskare är bekant med: "reflection, inquiry, evaluation, documentation and communication" (Trigwell, Martin, Benjamin & Prosser 2000, s 156).

Delande av kunskap och erfarenheter lyfts alltså ständigt som en central del av scholarship of teaching and learning. Kreber (2002, 2003) visar att detta delande dels kan ske på traditionellt vis genom publicering och deltagande i konferenser. Men dessutom ser hon offentliggörande och diskussion av pedagogiska portföljer, mentorskap för andra lärare, offentliggörande via nätet och i lärosätets interna mötesplatser som viktiga underlag för en gemensam dialog.

Med hänvisning till Boyer skriver hon:

The greatest integration of research and teaching will occur if faculty are given the opportunity to not only advance the knowledge of their field, but to integrate this with existing knowledge, apply it, and explore the best ways of teaching it (Kreber 2002, s 18).

Ramsden får avsluta detta avsnitt med en koncis sammanfattning och ett varningens ord:

Essentially, the scholarship of teaching is no more than an inquiry mode of enhancing the quality of student learning. It implies the use of activities that improve learning within and across disciplines and involves academics in

collecting and communicating the results of their work in a manner analogous to research; indeed, it may involve formal publication of advances in teaching and learning. However, it is most important to understand that it is not a substitute for research in the disciplines – a kind of second-rate research for non-researchers who can manage to dabble a bit in education. On the contrary, the scholarship of teaching cannot exist separately from Boyer's other three scholarships of discovery, integration and application. The founding stone of the scholarship of teaching is strength in research (Ramsden 1992/2003, s 246).

### **3.2 Från "undervisning" till "undervisning och lärande"**

Boyer skriver om "scholarship of teaching", men tillägget "and learning", är numera den vanligaste beteckningen på fenomenet. Scholarship of teaching and learning förkortas ofta: SoTL. Enligt Noel Entwistle (2009) är det forskare både från the Carnegie Foundation (Lee Shulman) och andra (Carolin Kreber, Angela Brew) som bidragit till att lärande lagts till.

I högskolepedagogisk litteratur dominerar den fenomenografiska forskningen i fråga om lärande (Tight 2003). Traditionen har visat på och fått genomslag för uppfattningen att vi inte kan lära någon annan någonting utan att var och en själv måste lära. Lärarens undervisning är inte det viktigaste i utbildningen utan det är studentens lärande som måste fokuseras.<sup>2</sup> Detta är tydligt i texter om SoTL men vanligen gör man ingen stor affär av skiftet utan det existerar som ett underliggande antagande.

Trigwell m fl citerar och parafraiserar Paul Ramsden:

"The aim of teaching is simple: it is to make student learning possible" (Ramsden 1992, p 5). We believe the aim of scholarly teaching is also simple: it is to make transparent how we have made learning possible ... A model of the scholarship of teaching offers a framework for making transparent the process of making learning possible (Trigwell m fl 2000, s 156).

Paul Ramsden i sin tur (i andra upplagan av ovan citerade bok) sammanfattar studien som Trigwell m fl gjorde (kategorierna A–E som jag refererar i föregående avsnitt):

Trigwell and his colleagues found that simple understandings of the concept of the scholarship of teaching implied separation of theory from action and a focus on teacher activity. A mature conception involved a ... learner-focused understanding of teaching in combination with research-like communication of findings about how student learning had been improved. Institutional support for a research-led approach to improving university teaching would seem to be essential if the scholarship of teaching is to be an effective strategy for enhancing student learning (Ramsden 1992/2003, s 246).

---

<sup>2</sup> Inte endast fenomenografiska forskare ser lärande som en aktivitet hos den lärande snarare än hos lärare, men det är de som fått genomslag inom den högre utbildningen. Ett talande exempel på hur skiftet yttrar sig är att vi har gått från att i kursplanerna skriva "kursen ger" till "efter kursen ska den studerande kunna".

### **3.3 Individ eller institution**

Kreber (2002) pekar ut en skillnad mellan Storbritannien och Australien å ena sidan och USA å andra sidan. I de förra har SoTL diskuterats som ett institutionellt stöd för utveckling av lärande och undervisning. I USA har man sett fenomenet både som något för lärosäten att arbeta med och som en individuell karriärväg för lärare.

Kreber (2003) identifierar två skilda motiv för varför SoTL ska anses viktigt och här blir ovanstående jämförelse tydlig. Det ena motivet handlar om att ”låta undervisning räknas” (s 94, min översättning). I den diskussionen lyfter man lärarbetet och den individuella lärarens insatser och pekar på att bra undervisning i sig är ett tecken på scholarship, och bra undervisning jämförelsevis vanligen med undervisning som får goda utvärderingar av studenter. Denna motivering är inte lika utbredd som den andra och den får heller inte Krebers stöd. Den motivering som Kreber ansluter till ser SoTL som en betoning på lärosätets (institutionens, avdelningens) ansvar för att bidra till god kvalitet på undervisning och lärande. För detta krävs en (arbets)miljö som stöttar utvecklingen.

Även Ramsden (1992/2003) hävdar att ansvaret för kvalitet i utbildning hör hemma högt upp i organisationen och att det inte primärt är den enskilda lärarens ansvar. Det ger bättre resultat och det ger också en likhet mellan kurser som gör att studenter känner igen sig i de olika kurserna, vilket underlättar lärandet.

### **3.4 Samhällsengagemang**

Det samhällsengagemang som Boyer beskriver tycks ha försvunnit på vägen. Hans efterträdare i the Carnegie Foundation, Lee Shulman skriver dock som motiv till varför det är viktigt att engagera sig för scholarship of teaching:

Scholarship of teaching and learning supports our individual and professional roles, our practical responsibilities to our students and our institutions, and our social and political obligations to those that support and take responsibility for higher education (Shulman 2000, s 53).

## 4. Svensk pedagogisk forskning

Jag ska här ge en skisserad bild av svensk pedagogisk forskning som kan ha betydelse för hur en karriärstege ska utformas. (Översikten bygger på Rosengren & Öhngren, red 1997, Sundberg 2007.)

Pedagogisk forskning sträcker sig över ett brett fält som går långt utöver frågor med direkt relevans för undervisning och lärande. Dessa frågor finns naturligtvis också med – inte minst inom den del av pedagogiken som benämns didaktik. Den didaktiska forskningen fick ett uppsving i Sverige från slutet av 1970-talet. Inledningsvis kallade man det för ”innehållsrelaterad pedagogisk forskning” men sedan valde man att ta det gamla begreppet didaktik i bruk. Didaktiken förknippas ofta med tre frågor: vad, hur och varför? Den svenska didaktiska forskningen utgörs av två huvudlinjer där den ena beforskar *hur* människor lär och den andra beforskar frågor om *vad* som är utbildningens uppgift och mål och vad som är och ska vara dess innehåll.<sup>3</sup>

Hur-grenen av den svenska didaktiska forskningen fick sitt uppsving genom forskning som genomfördes i Göteborg och sedermera i ett internationellt samarbete där studenters lärande av genuint kursinnehåll stod i fokus (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö 1977, Marton, Hounsell & Entwistle 1984/1986). Dessa forskare utvecklade fenomenografi som forskningsansats och senare tids forskning inom traditionen har starkt bidragit till och möjliggjort skiftet från ”undervisning” till ”undervisning och lärande” som jag skrivit om ovan. Fokus i forskningen är hur lärande går till och därifrån har vissa forskare (framförallt Paul Ramsden 1992/2003) gått vidare till forskning om undervisning som är i linje med rönen om lärande. Roger Säljö som var en av de ursprungliga fenomenografiska forskarna har sedermera övergått till sociokulturell forskning om lärande. Den fenomenografiska forskningen problematiserar inte utbildningens innehåll, men med den sociokulturella forskningen tillkommer en dimension där frågan om vad kunskap är besvaras med hänvisning till historisk, kulturell och social kontext. Frågan om individens lärande är dock central i båda dessa traditioner.

Även vad-grenen av den svenska didaktiska forskningen rymmer ett antal olika forskningstraditioner och vanligt är att termen läroplansteori står som samlande rubrik. En kronologisk uppräknning (med viktiga forskare för traditionerna) omfattar ramfaktorteori (Urban Dahllöf, Ulf P Lundgren), läroplansteori (Ulf P Lundgren, Tomas Englund) och sociopolitiska perspektiv på utbildning (Tomas Englund).

Dessa forskningstraditioner har undersökt faktorer som styr och (o)möjliggör utbildning, utbildningens roll i samhället och utbildningarnas innehåll som resultat av samhällelig och politisk förändring och vilja. Individens lärande är inte särskilt framlyft i dessa traditioner utan det handlar om vilken utbildning samhället erbjuder de

---

<sup>3</sup> Allt oftare hör jag att människor som inte är pedagoger använder ordet didaktik för att väldigt konkret tala om ”hur man gör när man undervisar”. Den betydelsen ryms knappast inom det som är den didaktiska forskningen och det finns över huvud taget ont om forskningsunderlag för sådana konkreta råd.

uppväxande – vilket innehåll de erbjuds att ta del av och hur detta innehåll har valts ut/kompromissats fram. Genom utbildningens innehåll kan man söka svar på frågan om vilket samhälle vi önskar och hur vi ska leva i det samhället. Historiska studier och textanalyser är vanliga i dessa traditioner som anknyter till strömningar i övrig samhällsvetenskaplig forskning där makt och diskurser beforskas och problematiseras.

#### 4.1 Internationell utblick

Samtliga dessa forskningstraditioner förekommer även internationellt men det som blev speciellt i den svenska kontexten är den samtidiga framväxten och det gemensamma beslutet att använda benämningen didaktiskt forskning vilket tydliggjorde vikten av innehållsfrågan med alla dess facetter.

Den fenomenografiska forskningstradition som startade i Göteborg har efter 1980-talet varit mer livaktig utomlands än i Sverige och helt dominerande när lärande i högre utbildning diskuteras. Den svenska läroplansteoretiska forskningen har naturligtvis sin motsvarighet internationellt, det vill säga forskning som ägnar sig åt frågan om utbildningens innehåll. Den läroplansteoretiska har inget tydligt startdatum såsom den fenomenografiska utan den rör frågor som alltid och överallt varit aktuella i den pedagogiska forskningen.

Gert Biesta (2010/2011) skriver att det fokus på lärande som för närvarande dominerar utbildningsdiskussionen faktiskt förhindrar en diskussion om utbildningars syfte. ”Trots mycket tal om förbättrade utbildningsprocesser finns ytterst få renodlade diskussioner om vad dessa processer är tänkta att leda till. Mycket lite uppmärksamhet ägnas med andra ord åt frågan om vad som utgör *god* utbildning.” (s 23). Med ”god utbildning” avser han inte lärare som gör ett gott arbete utan han efterlyser en diskussion kring utbildningens syfte; vad vi vill att utbildning ska vara till för, vilka behov den ska fylla och vilken inriktning den ska ha. Lärande, påpekar han, är en process som behöver fyllas med ett innehåll.

Den viktigaste frågan för professionella pedagoger handlar därför *inte* om effektiviteten i deras agerande utan om handlingarnas potentiella pedagogiska värde, det vill säga den pedagogiska önskvärdheten i de möjligheter till lärande som följer av handlingarna (s 43).

Mycket av forskningen om utbildningarnas innehåll rör skola, men vissa frågor är allmängiltiga och det finns också en diskussion som direkt handlar om högskolan. Exempelvis skriver Ronald Barnett och Kelly Coate (2005) att frågorna om innehåll i högre utbildning är klart eftersatta och att det är hög tid att ändra på det. Deras perspektiv och utgångspunkter skiljer sig från Biestas och detta är inte platsen för en fördjupad diskussion.<sup>4</sup> Men jag vill genom detta omnämnande peka på att lärandeperspektivet visserligen dominerar, men det står inte oemotsagt och det finns

---

<sup>4</sup> Collini (2012) skriver *What are universities for?* – en text som också behandlar innehållsfrågor i den högre utbildningen på ett tänkvärt sätt. Hans text faller dock utanför frågan om pedagogisk meritering, men jag vill nämna den för att ytterligare visa att det finns en bred innehållsdiskussion.



därför alla skäl för att ge utrymme för den viktiga innehållsfrågan när vi diskuterar pedagogisk skicklighet.

När pedagogisk meritering och karriärstegar diskuteras i Sverige idag finner jag att de frågor som rör hur studenter lär är framlyfta och centrala medan vad-frågorna är i princip osynliga. Boyers idé om att icke forskande lärare kan ombedjas att skriva om de viktigaste rönen inom den egna vetenskapen är inte riktigt samma sak som vad-frågan, men de ligger ändå väldigt nära varandra. Jag menar att ett alltför ensidigt fokus på lärande på bekostnad av frågor om vilka delar av ämnet som är värda att undervisa om, och vilka infallsvinklar av detta valda som är viktiga, omöjliggör god undervisning. God undervisning handlar om att förena kunskap om hur människor lär med kunskap om vilket innehåll som kan väljas och ett väl genomtänkt urval som innefattar en reflektion över ämnets innehåll, individens och samhällets behov.

## 5. God undervisning

Det finns några forskare som har sökt sätta fingret på vad som är god undervisning eller goda lärare. Det som är gemensamt för dessa är att de snarare beskriver en attityd eller ett förhållningssätt än konkreta handlingar som är situationsberoende. Jag ska här presentera tre studier kring undervisning. De är olika och lika. De ger råd som är i en mening konkreta, men som ändå alltid måste placeras i en kontext för att bli möjliga att genomföra. Studierna utgår från att lärande inte handlar om att memorera fakta utan att lärande innefattar förståelse och förändring och att utbildning får konsekvenser som sträcker sig utanför ämnet och studiesituationen för den enskilda studenten.

Paul Ramsden beskriver god undervisning:

Good teaching ... does not allow students to evade understanding, but neither does it bludgeon them into memorising; it helps them respectfully towards seeing the world in a different way (Ramsden 1992/2003, s 84).

Ken Bain har i en stor studie undersökt *What the Best Collage Teachers Do* (2004). Han skriver om urvalet av de lärare som skulle studeras att de inte sökte efter de mest populära lärarna och att ”classroom performance” inte heller var ett urvalskriterium. Istället sökte de lärare vars studenter lärde sig och ville fortsätta lära. Boken igenom upprepas frasen ”think, act and feel” – duktiga lärare genomför undervisning som stimulerar studenterna att tänka, handla och känna annorlunda än tidigare. Detta uttryck innebär ett aktivt avståndstagande från all syn på kunskap som avgränsade fakta. Inte heller goda provresultat ser Bain som tecken på ett gott lärarskap, av flera skäl, men inte minst eftersom det inte är helt ovanligt att studenter klarar examinationen utan att verkligen ha förstått det som studeras.

Jag presenterar här ganska detaljerat vad Ramsden skriver om god undervisning. Sedan återvänder jag något till Bain och så får en studie från University of Washington avsluta avsnittet om lärande.

### 5.1 Ramsdens principer för god undervisning<sup>5</sup>

Ramsden ställer upp sex principer för god undervisning (s 93–99). God undervisning är när studenterna ges möjlighet att förstå innehållet, alltså när djupinriktat lärande stimuleras. Dessa principer kan användas för reflektion kring en enskild lärares undervisning men också för den undervisning som sker inom ett ämne eller en institution, skriver Ramsden. [...]

*Intresse och förklaring.* Undervisningen ska väcka studenternas intresse och förklara det som behöver förklaras för att studenterna ska ges möjlighet att finna innehållet meningsfullt.

*Omsorg om studenterna och deras lärande.* Denna princip handlar om att låta studenterna se att det är möjligt att lära även om det ibland är svårt, bland annat

---

<sup>5</sup> Hela detta avsnitt är ett citat från min avhandling: Hagström 2005.

genom att lärarna erkänner sin ödmjukhet för det svåra och att de inte vet allt. Den personliga relationen mellan studenter och lärare är viktig för studentens lärande. Med personlig relation menas då inte främst att man har trevligt ihop utan att läraren möter studenterna och deras behov i den lärandesituation där de befinner sig. När studenterna tas på allvar, när frågor kan ställas och få svar, när läraren eftersträvar en undervisning som gör innehållet tillgängligt och begripligt för studenterna, när de får ta ansvar för sitt lärande och utrymme finns för samarbete, när studenterna får respons på sina insatser och på andra sätt får delta i interaktion med läraren kring studiernas innehåll bidrar det till att de väljer djupinläring snarare än ytlinläring.

*Meningsfull bedömning och återkoppling.* Genomtänkt bedömning av och återkoppling till studenterna hjälper dem i lärandet. Detta innefattar både innehållet i det läraren säger och skriver till studenten och de examinationsmetoder som används. Bedömning och återkoppling utgör en viktig del av undervisningen och av lärandet och bedömningen kan aldrig vara ett separat kontrollmoment.

It cannot be repeated too often. From our students' point of view, assessment always defines the actual curriculum (Ramsden 1992/2003, s 182).

*Klara mål och intellektuella utmaningar hjälper studenterna.* När studenterna vet vad som förväntas kan de arbeta för att uppnå målen. Intellektuella utmaningar tycks höja kvaliteten på lärandet under förutsättning att de övriga principerna också uppfylls. Målen behöver alltså inte vara enkla så länge de är möjliga att uppnå. Ramsden understryker att kursmål och bedömningskriterier ska vara tydliga och att studenterna ska förstå dem. De ska veta vad de förväntas lära och varför.

*Självständighet, kontroll och aktivt engagemang.* När studenterna kan påverka inriktningen på studierna, när det finns utrymme för samarbete och egna initiativ höjs kvaliteten på lärandet. När studenter får kommentera sitt eget arbete eller ge kommentarer till medstudenter får de en ökad känsla av ansvar och kontroll över studierna och det blir ofta tydligt om och hur de har missförstått någon del av innehållet.

*Läraren lär från studenterna.* När läraren eftersträvar att förstå vad studenterna lärt, och inte lärt, erhåller de en kunskap som kan användas för att förändra utbildningen i den önskade riktningen. Undervisning och lärande är inte separata enheter utan de är ömsesidigt beroende enligt Ramsdens synsätt. Ramsden förespråkar att man ser på förhållandet mellan lärare och student som en dialog.

## 5.2 De bästa lärarna

Ken Bain (2004) vände sig till erkänt goda lärare för att ta reda på vad som är god undervisning. Han skriver att det inte är möjligt att redovisa studiens resultat som ett antal punkter för den hågade att följa. Han redovisar förvisso de viktigaste slutsatserna, men han påpekar att man för att till fullo förstå innebörden behöver läsa hela boken och att förståelsen för vad som är god undervisning dessutom kräver ”careful and

sophisticated thinking, deep professional learning, and often fundamental conceptual shifts” (s 15).

Jag presenterar här de viktigaste slutsatserna som Bain drar (från s 15–20).

- De bästa lärarna är mycket väl förtrogna med sitt ämnes innehåll och utveckling, men ofta intresserar de sig även för sådant som ligger utanför deras eget ämne.
- De tänker mer på vad studenterna ska lära sig än på sig själva som lärare.
- De har höga förväntningar på studenterna.
- När de undervisar skapar de en situation där studenterna får ha kontroll över sitt lärande, de underlättar samarbete, de ger användbar feedback under tiden innan examinationen.
- De tror att studenterna kan och vill lära. De är personliga och kan ibland berätta om sin egen utveckling för att bidra till studenternas lärande.
- De lägger vikt vid att reflektera över och arbeta med sin egen lärargärning.
- De misslyckas ibland.
- De skyller inte på studenterna.
- De deltar och bidrar i och till diskussioner om utbildning.

### **5.3 God undervisning – lärdomar från studenter**

Vid the University of Washington har man genomfört en stor longitudinell studie om studenternas lärande (Beyer, Gillmore & Fischer 2007). Ett antal studenter följdes genom hela studietiden och de deltog i intervjuer och fick lämna in exempel på eget arbete och reflektera över sitt eget lärande. I slutkapitlet summeras studien genom ett antal satser. Dessa satser står inte för sig själva i texten utan åtföljs av förklarande text, men jag väljer här att presentera de satser som rör generellt lärande (från s 390–393, min punktindelning):

- Learning comes from multiple sources and is both individualized and uneven.
- Faculty are the key to students’ learning.
- Students take responsibility for hindering their own learning.
- Students want to be intellectually challenged.
- Demonstrating caring for students’ learning will improve their learning.
- Students learn from each other.
- Asking students to reflect on their learning increases their learning.

### **5.4 Vad vi vet om god undervisning**

Pedagogik som vetenskap har inte som mål att utveckla modeller för hur en person kan bli en skicklig lärare. Pedagogik som vetenskap erbjuder teorier med vilka man kan problematisera, förstå och planera utbildning. Det finns ledtrådar till vad och hur bra lärare arbetar, men det finns inga färdiga recept. De tre studier jag här presenterat har olika utgångspunkter och tillvägagångssätt och de kommer från olika traditioner. Trots

det – och det är det som är styrkan – blir deras diskussioner om vad som är god undervisning likartade.

Det finns böcker med instruktioner om hur man blir en bättre föreläsare eller bättre på att konstruera examinationer, eller annat konkret. Dessa kan vara användbara om de placeras in i en vidare tankeram om lärande och undervisning. Om de läses lösryckt riskerar de snarare att utgöra ett hinder för god undervisning genom att de ofta helt fokuserar vad läraren ska göra – utan att relatera det till forskning om lärande eller forskning om de lärande studenterna.

Ramsden och Bain säger båda explicit att en god lärare är något som alla kan bli – eller åtminstone alla som väljer att lägga tid och kraft på det. De enkla genvägarna och tydliga instruktionerna finns inte, men det finns forskning om lärande och det finns forskning om gott lärarskap och när dessa får bli utgångspunkt för en systematisk reflektion kring den enskilde lärarens ämne och undervisningssammanhang, kan undervisningen utvecklas till förmån för studenternas lärande.

## 6. Pedagogisk meritering i Sverige

Att lärosätena inte enbart kan befolkas av excellenta forskare står klart för alla och införandet av system för att belöna och stötta den personal som upprätthåller och utvecklar undervisningen framstår därmed som fenomen som ganska oproblematiskt. Vad som ska stöttas är däremot inte lika självklart.

När jag läser informationen från de lärosäten som har infört pedagogisk meritering finner jag att de syften som anges handlar om att bidra till studenternas lärande och till en utbildningsdiskussion och utveckling inom hela lärosätet. Syftena ligger inte långt ifrån Boyers (1990, s 80–81) idéer om att goda lärare inte är verksamma i isolering utan i samverkan. Den övergripande idén om utbildning som samhällsnytta är dock klart nedtonad eller frånvarande i syftesbeskrivningarna.

Forskningsanknytning av undervisningen återfinns i bedömningskriterierna, men det är klart nedtonat. Det finns naturligtvis inget krav på att lärosätena slaviskt ska följa alla tankar som härstammar från en forskare i USA bara för att han bidragit med vissa idéer som man finner värdefulla. Vi är i vår fulla rätt att välja och välja bort. Jag förstår dock Boyers sätt att skriva om scholarship som väl i överensstämmelse med den svenska högskolelagens formuleringar om nära samband mellan forskning och utbildning (1 kap 1 §). Integrering och applicering ser jag också uttryckt i 1 kap 8, 9 §). Med en sådan läsning bidrar Boyers bok med värdefulla insikter i hur denna omdiskuterade relation kan gestaltas.

Införandet av en pedagogisk karriärstege kan och får inte betyda att vi uppgraderar lärarens arbete utan stark hänsyn till forskning. En meriterad lärare behöver dock inte vara en forskande lärare men påläst och kunnig om forskningen inom det egna ämnet, såväl som inom högskolepedagogik och ämnesdidaktik. Skrivande av populärvetenskap och läroböcker är verksamheter som visar en stark anknytning mellan forskning och utbildning. Vid Högskolan Dalarna har vi NGL-projekten som utgör en uppmuntran för lärare att studera och vidareutveckla den egna verksamheten och att också göra detta arbete tillgängligt för andra.

Lunds tekniska högskola (LTH) var först i landet med att införa pedagogisk meritering för lärare. Det är också det lärosäte som allra mest satsat på att dokumentera och publicera sig kring verksamheten. De har – som en konsekvens av att de var tidiga och att de är mycket seriösa i sin satsning blivit förebild för andra lärosäten.

Den första ansökningsomgången genomfördes år 2001. 2006 gjordes en omstart efter att man noggrant beforskat den egna verksamheten och funnit en del brister som då åtgärdades.

För vår del är det främst två lärdomar från LTH som jag vill betona.

För det första har LTH visat att den pedagogiska meriteringen fått betydelse för lärosätet som helhet. Det visar att det alltså är möjligt att påverka den pedagogiska

verksamheten på ett positivt sätt genom ett meriteringssystem. Vad som skett låter sig inte enkelt sammanfattas så jag vill hänvisa till en artikel av Thomas Olsson och Torgny Roxå (2008).

För det andra har de i en egen utvärdering visat att det finns svårigheter i bedömningen som man behöver vara uppmärksam på. I det initiala läge där vi befinner oss är det framförallt frågan om likvärdig bedömning för alla som är värd att beakta.

When the initial focus taken in the assessment procedure was on the person two archetypes could be discerned: *the Idol*, where identified inadequacies in the product or process were ignored because the applicant *could not be failed*, and *the Maverick* where identified adequate qualities in the product or process were disregarded because the applicant *could not be passed*. Power issues, tradition and normative social order clearly ruled over the better argument in these instances of peer-review (Antman & Olsson 2007, s 5 men sidnr saknas).

Vid LTH skärpte man sina egna bedömningskriterier och satsade på att utbilda bedömarna för att komma ifrån problemet. En annan möjlighet är att använda externa bedömare som saknar kännedom om de interna sociala mönster som kan störa bedömningen och den vägen bör vi välja. Förutom LTH är det endast Örebro universitet som uteslutande använder interna bedömare – övriga har medverkan av externa bedömare enligt lite olika modeller. Umeå, som är i uppbyggnadsfas lär enligt en personlig kommunikation välja extern bedömning.

## 6.1 Bedömningskriterier vid andra lärosäten

Bedömningskriterierna vilar tungt, men outtalat, på den fenomenografiska forskningen om lärande. Alla har inte samma kriterier, men de ligger nära varandra och påverkan från LTH är tydlig.

Samtliga fem lärosäten som erbjuder pedagogisk meritering har bedömningskriterier som utgår från ett lärandeperspektiv. Den stora poängen med detta – en som jag finner väl värd att värna – är att man ur ett sådant perspektiv inte kan se lärarens handlingar isolerat utan endast i relation till studenternas lärande. Lärarens handlingar underordnas alltid studenternas lärande. I detta ligger dock en paradox. Pedagogisk meritering handlar om att belöna läraren, som ju i lärandeperspektivet är den mindre viktiga polen. Lärande kan ske tack vare lärarens undervisning men lärande kan också ske helt utan läraren eller trots lärarens usla insats.

Lärandeperspektivet är sprunget ur den del av didaktiken som har en psykologisk, och därmed individfokuserad, bakgrund. Det handlar om individens lärande och om didaktikens fråga om *hur* någon lär. Det rymmer i sig vissa antaganden om lärande som är förenliga med konstruktivistiska lärandeteorier. Indirekt får vi här en teori som också handlar om den individuella lärarens utveckling till en duktig lärare som enligt de oftast förekommande bedömningskriterierna antas ske i en utveckling från en sämre till en bättre lärare.

Lärandeperspektivet är delvis, men inte helt, förenligt med sociokulturella teorier, som i en generell utbildningsdiskussion är mer tongivande än ett lärandeperspektiv. Sociokulturella teorier behandlar individens lärande, men i stor grad handlar det om lärande i samspel med andra och med omgivningen och jag kan inte förstå det på annat vis än att dessa teorier också omfattar lärares lärande om att vara lärare i en viss social och historisk kontext.

Även andra teorier, exempelvis *communities of practice* (utvecklat av Jean Lave och Etienne Wenger i flera publikationer, ex Wenger 1998) betonar samspelets roll för lärande. Efter Donald Schöns inflytelserika bok *The Reflective Practitioner* (1983), har det vuxit fram forskning kring *reflective practice* relaterat till undervisning (ex Larrivee 2000). På senare tid har begreppet *connectivism* tagit plats i utbildningsdiskussionen. George Siemens är frontfigur för detta som han benämner ”a learning theory for the digital age”

([http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005\\_siemens\\_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf](http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf), se även <http://www.connectivism.ca/> ).

Dessa olika teorier och perspektiv på lärande och undervisning vill jag här endast lyfta fram som några, bland flera, legitima och konkurrerande sätt att förstå undervisning och lärande. Detta för att poängtera att en karriärstege behöver ha bedömningskriterier som är utformade så att de gör det möjligt för lärare med olika teoretisk bakgrund att bli bedömda på samma villkor.

Den del av didaktiken som har en sociologisk och statsvetenskaplig bakgrund och som behandlar frågan om utbildningarnas vara och innehållets orsaker och motiv, som svarar på didaktikens fråga *vad* utbildning ska handla om, är frånvarande i existerande bedömningskriterier. Detta får sägas vara en allvarlig brist. Boyer behandlar innehållsfrågan genom att föreslå att man kan kräva av lärare att de ska kunna redogöra för det aktuella läget i sin vetenskap och detta finner jag vara ett genomförbart sätt att föra in innehållsfrågan i kriterierna.



## 7. Kommentarer till förslaget till karriärstege vid HDa

Här följer kommentarer och förklaringar till förslagets olika delar. Varje underrubrik inleds med att texten från förslaget citeras.

### Personalkategorier

Behörig att söka är den som är tillsvidareanställd och som har pedagogiska arbetsuppgifter.

- Lärare: adjunkter, lektorer och professorer.
- Övrig personal med pedagogiska arbetsuppgifter: exempelvis bibliotekarier och IKT-pedagoger.
- Doktorander och biträdande lektorer är behöriga sökande i den mån de uppfyller övriga kriterier.

Vid övriga lärosäten är meriteringen öppen endast för lärare. Jag gör bedömningen att även andra personalkategorier med pedagogiska arbetsuppgifter är viktiga när vi vill uppnå högskolans mål varför de också är välkomna att söka. Det är framförallt bibliotekarier och IKT-pedagoger som avses, men även andra med pedagogiska arbetsuppgifter är välkomna att söka.

Bibliotekarier har en viktig funktion att fylla när studenterna ska uppnå högskolelagens mål om informationskompetens. God kännedom om sökmöjligheter inklusive vanan att kritiskt granska källor och deras ursprung är en oundgänglig färdighet idag. IKT-pedagogerna har en viktig roll i att bistå lärare vid och inför undervisning och genom vår NGL-satsning fyller deras arbete också en central roll för att lärosätet som helhet ska kunna uppnå sin vision. Båda dessa områden är dessutom forskningsfält under stark framväxt och det finns möjligheter både för bibliotekarier och IKT-pedagoger att aktivt delta i utbildningsutveckling och att publicera sig. Ett gott samarbete mellan lärare och dessa båda yrkeskategorier är en del i kvalitetsutvecklingen.

### Undervisningserfarenhet

Den sökande ska ha varit verksam inom högskoleutbildning under en tid. Tre års heltidsanställning kan betraktas som ett riktmärke, men inte en absolut gräns.

Omfattningen tre års heltidsanställning har jag hämtat från Leif Karlsson (2010). Han menar att det bör vara krav, men jag har mjukat upp det lite. De flesta lärosäten anger ingen omfattning, men någon gör det. Jag tänker att en tidsgräns inte primärt ska vara ett strikt krav utan att den ska tjäna till att visa att man inte kan bli meriterad direkt eftersom det är någon som kräver en tids medveten satsning.

## Högskolepedagogisk utbildning

Den sökande ska ha genomgått fullständig behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning (10 veckor/15 hp).

De lärosäten som har ett system för pedagogisk meritering gör olika på den här punkten – några kräver BHU, andra gör det inte. Jag menar att det ska vara ett krav bland annat eftersom bedömningskriterierna omfattar sådant som också är kursmål. BHU är krav för anställning och befordran.

## Titlar

Karriärstegen har två nivåer: Meriterad lärare och Excellent lärare. Detta är samma beteckningar som används vid övriga lärosäten som har en stege med två nivåer.

Det finns lärosäten med endast en nivå men två är det vanligaste.

## Ansökan

Ansökan ska bestå av:

- Pedagogisk portfölj enligt gällande mall
  - Intyg om samtal med två (meriterade/excellent) kollegor
  - Intyg om genomförd seminariediskussion om den pedagogiska portföljen
- En text om forskning och utbildning i ämnet enligt separat instruktion nedan
  - Intyg om genomförd granskning/diskussion av denna text
- CV omfattande verksamhet med relevans för ansökan
- Intyg/Rekommendation från avdelningschef/akademichef
- Ansökan kan vid behov kompletteras med en intervju.

Den sökande ska under processen med att sammanställa den pedagogiska portföljen diskutera densamma med två kollegor. Inledningsvis väljer den sökande fritt kollegor, men i takt med att det blir fler meriterade/excellent lärare bör samtalen ske med någon av dem.

Innan inlämnande ska den pedagogiska portföljen göras till föremål för en seminariediskussion inom ämnet eller annan lämplig gruppering. Detta för att den sökande ska få ytterligare kommentarer och för att även processen ska bli en del i utbildningsmiljöernas pedagogiska kvalitetsarbete.

Lärare som ansöker ska ha reflekterat över ämnets forskning i relation till undervisningen och ha skrivit en text om detta. Texten behandlar nya rön, eller en diskussion om hur forskningens dagsläge förhåller sig till utbildningarnas innehåll, eller visar på annat sätt att läraren aktivt förhåller sig till frågan om ämnets forskning i relation till utbildningen. Texten ska behandlas i ett

seminarium eller granskas och (kort) kommenteras av ämnesföreträdare eller liknande. Texten ska vid inlämnande inte vara äldre än två år och seminarium och granskning kan ha genomförts vid textens tillkomst.

Avdelningschef – eller akademichef för lärare med ledningsuppdrag inom akademien – ska intyga både meriternas riktighet och den sökandes lämplighet.

Under rubriken Ansökan finns en förklarande text redan i förslaget. Jag vill göra två tillägg rörande forskningstexten – övriga delar av ansökan ligger mycket nära de övriga lärosätena.

Inget annat lärosäte kräver en forskningsreflektion. För mig framstår detta som ett centralt inslag i god undervisning – undervisningen måste handla om något och detta något måste läraren vara väl insatt i. Om undervisningen brister i forskningsanknytning och om ingen reflektion görs över det innehåll som studenterna erbjuds så är det svårt att uppfylla högskolelagens krav på forskningsförankring och dessutom kan man omöjligt tänka sig att undervisningen är god om den inte handlar om sådant som är noggrant utvalt. Förnämlig undervisning om fel saker är en omöjlighet. Forskningsreflektionen är dessutom central i Boyers tankar om scholarship och innehållsfrågan är också framlyft i den pedagogiska forskningen.

Jag vill dessutom kommentera tidsspannet två år för forskningsreflektionen. Jag har angett tiden för att visa att den pedagogiska meriteringen inte är något som man plötsligt kommer på att man ska göra och snabbt slänga ihop en ansökan. Jag ser det som en process och då är det inte rimligt att vänta sig att läraren både arbetar med en text om forskningen och med den pedagogiska portföljen samtidigt. Portföljen tänker jag mig att man gör sist – åtminstone slutförandet – för att få med färska uppgifter. Genom möjligheten att låta forskningstexten vara lite äldre minskas arbetsbördan med själva ansökan. Jag är dock själv osäker på om det är vettigt att göra så.

Vad gäller intervju av den sökande så har vissa lärosäten det som obligatorium och andra som möjligt komplement. Jag valde att skriva ”vid behov” för att inte tvinga oss till intervjuer, men jag lutar åt att vi troligen kommer att vilja intervjua de sökande.

## **Bedömningskriterier**

Det är systematiskt och forskningsgrundat arbete med den egna undervisningen och viljan och vanan att bidra i gemensamma diskussioner som ligger till grund för meriteringen. Den pedagogiska meriteringen bygger alltså på ett likartat tänkande som den vetenskapliga meriteringen – systematik, anknytning till andras arbete och offentlighet. Karriärstegen är inte ett popularitetsbaserat system och perspektivet går utöver undervisningsrummet.

Karriärstegens kriterier är så snäva att ovanstående krav inte kan kringgåas. Samtidigt är de så öppna att ingen ansats på förhand ska vara utesluten. Givet att läraren har goda och grundade skäl för sina val ska olika pedagogiska ansatser ha lika goda chanser att leda till en meritering.

### **Den meriterade läraren:**

- planerar och genomför undervisning på ett sätt som gör det möjligt för studenterna att uppnå målen
- arbetar forskningsförankrat och förhåller sig till forskning från ämnet  
ämnesdidaktik  
högskolepedagogik.
- arbetar i enlighet med högskolans uppdrag, enligt nationella och lokala föreskrifter  
kritisk granskning  
informationskompetens  
jämställdhet  
mångfald.
- tillämpar ett vetenskapligt förhållningssätt gentemot undervisningen, dvs använder relevant forskning och erfarenheter (egna och andras) i en systematisk reflektion kring undervisning (egen, ämnets, akademins) samt vid planering och genomförande.
- deltar aktivt i interna diskussioner och lärarmöten och bidrar därmed till miljön.

Vid bedömningen ska ansökan prövas mot McKinneys (uå) beskrivning av ”scholarly teaching” och Krebers (2002) ”teaching expertise” samt mot nivå D i den kategorisering som Trigwell m fl (2000) gjort (se bilaga 1).

Vid bedömningen ska läggas vikt vid NGL-aspekter i ansökan.

### **Den excellenta läraren:**

- uppvisar dessutom sitt bidrag till det nationella eller internationella högskolepedagogiska samtalet genom medverkan i seminarier, publicering och konferensdeltagande.

Vid bedömningen ska ansökan prövas mot McKinneys beskrivning av ”the scholarship of teaching and learning” och Krebers ”scholars of teaching” samt mot nivå E i den kategorisering som Trigwell m fl gjort (se bilaga 1).

Vid bedömningen ska läggas vikt vid NGL-aspekter i ansökan.

Jag har efter mycket funderingar fram och tillbaka kommit fram till att jag vill föreslå öppna kriterier för bedömningen. Övriga lärosätens kriterier vilar tungt på en viss forskningstradition om lärande – den som helt dominerar fältet lärande i högre utbildning. I flera fall åtföljs varje kriterium av detaljerade indikatorer som jag menar ytterligare begränsar och föreskriver i stället för att öppna och möjliggöra nya tankar. Jag menar att det blir för snävt och det sättet innebär att man på förhand har sagt vad som är en excellent lärare och att man riskerar att utestänga variationer som inte rymms i

den beskrivningen. Jag har diskuterat kriterier med Owe Lindberg (pensionerad från Örebro universitet) och han ser samma problem med övriga lärosätens kriterier som jag gör och han har understött mig i ambitionen att finna ett öppnare system. Som pedagog vill jag beskriva en duktig lärare som en som vet vad hon gör och varför – inte som en som alltid lyckas väl. Av detta följer att lärarens beskrivning av sina utgångspunkter och tankar om undervisning utgör den bas som avgör huruvida förutsättningarna för ett gott lärarskap föreligger.

En alltför lång lista av kriterier riskerar att bedömningen blir mer detaljfokuserad och ”avprickningsmässig” medan ett fåtal och mer öppna kriterier kanske ställer större krav på bedömarens kompetens (Karlsson 2010).

Öppna kriterier kräver på ett sätt mer av en bedömargrupp eftersom det inte så lätt går att bocka av att allt är med. Å andra sidan kanske det underlättar – det primära blir att se att varje ansökan är internt konsistent, att den är forskningsanknuten och tar hänsyn till de lagar och föreskrifter som finns.

Den forskning som redovisas i den här texten kan utgöra en bakgrund för hur bedömningen ska ske. Forskningen om dessa frågor visar på öppenhet inför en mångfald av lösningar och handlingsalternativ.

NGL-aspekten är naturligtvis en punkt där vi skiljer oss – och vill skilja oss – från övriga lärosäten.

## Organisation och bedömning

Ansökan lämnas vid ett årligt ansökningstillfälle.

Bedömningen görs av externa bedömare i samarbete med en intern handläggare. En studentrepresentant deltar med yttranderätt.

Alla sökande får skriftligt utlåtande.

De ansökningar som bedömarna rekommenderar för meritering lämnas vidare till AFU varefter rektor beslutar om meriteringen.

De sökande som inte rekommenderas för meritering kan med hjälp av utlåtandet fortsätta sin meritering och söka igen vid ett senare tillfälle.

Att vi ska använda externa bedömare argumenterar jag för ovan.

Något lärosäte låter alla ansökningar gå vidare till beslutande organ medan andra endast låter de som rekommenderas för beslut gå vidare. Öppenhet står här emot försiktighet gentemot den sökande vars ansökan inte bedöms hålla måttet och båda modellerna har sina för- och nackdelar.

## Ersättning

En excellent lärare får samma ersättning som en docent. En meriterad lärare får halva ersättningen.

Vid Mälardalens högskola har man inte haft något automatiskt lönepåslag och inte heller har meriteringen egentligen lett till andra fördelar. Där har man funnit att det leder till att viljan att meritera sig sjunker vilket kan leda till att hela projektet dör ut. Åtgärder kommer att vidtas vid MDH, men det är en lärdom att ta. (Detta diskuterades vid ett arbetsmöte om pedagogisk meritering med företrädare för ett antal lärosäten, som jag deltog i vid MDH hösten 2012.) Den nivå som här föreslås finns vid ett par lärosäten och jag uppfattar den som ”normal”. LTH har en något lägre ersättning.

## Pedagogisk skicklighet

En meriterad/excellent lärare uppfyller kraven på pedagogisk skicklighet vid docentansökan och vid befordran till lektor.

Kraven på pedagogisk skicklighet är högre för att bli meriterad/excellent lärare än för att bli docent eller lektor varför någon extra prövning inte är nödvändig.

## Jämförbarhet med andra lärosäten

En lärare som blivit meriterad vid ett annat lärosäte erkänns inte med automatik som meriterad vid Högskolan Dalarna.

Eftersom systemen är olika vill jag föreslå att det görs tydligt att vi inte automatiskt erkänner andra lärosätens bedömningar. En öppen fråga är om vi ska ha en förenklad process för lärare som är meriterade vid annat lärosäte och som får tjänst hos oss. En process där bedömarens utlåtande granskas varvid läraren kan placeras i vår karriärstege eller ombedjas att inkomma med en hel ansökan.

Övriga lärosäten har ingen uttalad rutin för detta och det är hittills heller inte många meriterade lärare, om ens några, som bytt lärosäte. (Detta diskuterades vid det tidigare nämnda arbetsmötet.)

## 7.1 Vidareutveckling krävs

Det uppstår vissa behov av vidareutveckling som en konsekvens av införandet av en pedagogisk karriärstege.

- Ny mall för pedagogiska portföljer  
Dekanen och personalavdelningen har signalerat att de önskar en översyn över nuvarande mall och jag finner också behov av detta.
- Översyn över kursvärderingar  
Väl genomförda kursvärderingar kan vara en hjälp i bedömningen av lärares pedagogiska meriter. Kursvärderingar är tyvärr ett svårt område, men jag tror att vi kan behöva lägga en del kraft på detta. Man kan överväga att(åter-) införa ett

gemensamt system, men detta ska i så fall vara mycket väl genomtänkt. En annan väg är att centralt bistå ämnena i deras arbete att finna egna modeller.

- Kritiska vänner

Jag funderade ett tag på att föreslå en tids samarbete med ”kritiska vänner” som ett krav för meritering. Jag avstod från detta, men jag tror att kritiska vänner kan vara en hjälp för lärare i arbetet och ett sätt att höja utbildningskvaliteten.

Uttrycket kommer från Gunnar Handal (1999) och betecknar ett förhållande där lärare kan bistå varandra med konstruktiv uppmuntran och kritik på saklig grund. Mer finns att säga, men detta är inte platsen för det.

- Intyg om pedagogisk skicklighet

Det finns en del skrivet om hur intyg om pedagogisk skicklighet kan utformas. Det finns också från flera håll en önskan om detta borde prioriteras vid samtliga lärosäten eftersom det är eftersatt vilket i sin tur leder till att kravet på att pedagogiska meriter ska väga lika tungt som vetenskapliga vid tjänstetillsättningar knappast är möjligt att efterleva. Frågan rör alltså inte bara pedagogiska meriteringssystem utan även anställningar och befordringar.

- Mentorskap för nya lärare

Mentorskap kan vara ett sätt att stötta nya lärare, men det är också ett tillfälle för den som blir mentor att tvingas reflektera över sin undervisning. Detta kan bidra till god undervisning och även till att inspirera lärare att fortsätta en undervisningsreflektion som kan leda till ansökan om meritering. Förutom att det förbättrar arbetsmiljön för de nya och kan leda till bättre undervisning även om det inte leder till ansökan om meritering.

## Referenser

- Antman, Lotta & Olsson, Thomas (2007): A two-dimensional matrix model for analysing scholarly approaches to teaching and learning. I Chris Rust, red: *Improving Student Learning through Teaching*, s 54–72. Oxford: The Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Bain, Ken (2004): *What the Best College Teachers Do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barnett, Ronald & Coate, Kelly (2005): *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Maidenhead: Open University and McGraw-Hill.s
- Beyer, Catharine Hoffman; Gillmore, Gerald M & Fischer, Andrew T (2007): *Inside the Undergraduate Experience. The University of Washington's Study of Undergraduate Learning*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Biesta, Gert JJ (2010/2011): *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Boyer, Ernest L (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Collini, Stephan (2012): *What are Universities for?* London: Penguin.
- Hagström, Eva (2005): *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan*. Örebro: Örebro Studies in Education, 12.
- Handal, Gunnar (1999): Consultation using critical friends. *New Directions for Teaching and Learning*, 79, s 59–70.
- Karlsson, Leif (2010): Pedagogisk meritering för lärare vid Högskolan Kristianstad. I Åsa Ryegård, Thomas Olsson, Karin Apelgren, red: *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*, s 103–114. Uppsala: Uppsala universitet, Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling.
- Kreber, Carolin (2002): Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), s 5–23.
- Kreber, Carolin (2003): The scholarship of teaching: A comparison of conceptions held by experts and regular academic staff. *Higher Education*, 46, s 93–121.
- Larrivee, Barbara (2000): Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 1(3), s 293–307. <http://dx.doi.org/10.1080/713693162>
- Marton, Ference; Dahlgren, Lars Owe; Svensson, Lennart & Säljö, Roger (1977): *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.



Marton, Ference; Hounsell, Dai & Entwistle, Noel (1984/1986): *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

McKinney, Kathleen (uå): *What is the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) in Higher Education?* <http://sotl.illinoisstate.edu/downloads/pdf/definesotl.pdf>

Olsson, Thomas & Roxå, Torgny (2008): *Evaluating rewards for excellent teaching – a cultural approach*. Bidrag presenterat vid: The HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australasia) 2008 International Conference, juli 2008.

Ramsden, Paul (1992/2003): *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge Falmer.

Rosengren, Karl Erik & Öhngren, Bo, red (1997): *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Stockholm: HSR.

Ryegård, Åsa; Apelgren, Karin & Olsson, Thomas (2010): *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Uppsala: Uppsala universitet, Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling.

Schön, Donald A (1983/2003): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate (374 s).

Shulman, Lee S (2000): From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning? *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), s 48–53.

Siemens, George (2004): elearnspace. Everything e-learning.  
[http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005\\_siemens\\_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf](http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf)

Siemens, George: Connectivism [blogg] <http://www.connectivism.ca/>

Sundberg, Daniel (2007): *Läroplansteori efter den språkliga vändningen – Några ansatser inom den samtida svenska pedagogiska och didaktiska teoribildningen*. Bidrag presenterat vid den läroplansteoretiska konferensen vid Örebro universitet, september 2007. <http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/p-sundberg-daniel-071012-laroplansteori.pdf> [Hämtad 2012-07-05]

Tight, Malcolm (2003): *Researching Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.

Trigwell, Keith; Martin, Elaine; Benjamin, Joan & Prosser, Michael (2000): Scholarship of teaching: a model. *Higher Education Research and Development*, 19(2), s 155–168.

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