LUND UNIVERSITY

Strategisk pedagogisk utveckling

Proceedings

Mårtensson, Katarina

2009

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

Link to publication

Citation for published version (APA):
Mårtensson, K. (Red.) (2009). *Strategisk pedagogisk utveckling: Proceedings*. Lund University (Media-Tryck).

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

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

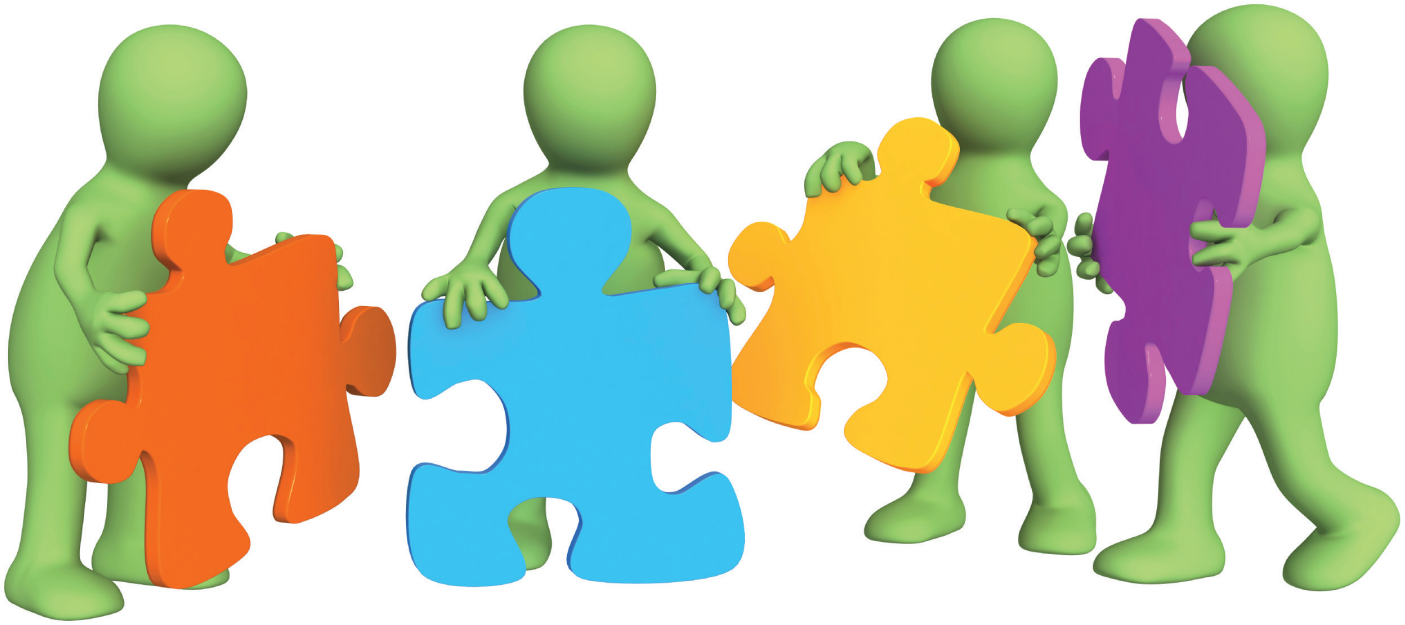
Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

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

Strategisk pedagogisk utveckling

PROCEEDINGS



Lunds universitet, Centre for Educational Development, CED

I SAMARBETE MED

Myndigheten för nätverk och samverkan inom högre utbildning, NSHU

LUNDS UNIVERSITET

nshu
MYNDIGHETEN FÖR NÄTVERK OCH SAMARBETE INOM HÖGRE UTBILDNING

REDAKTÖR: KATARINA MÅRTENSSON

Strategisk pedagogisk utveckling

Proceedings

Lunds universitet, Centre for Educational Development, CED
i samarbete med
Myndigheten för nätverk och samverkan inom högre utbildning, NSHU

Redaktör: Katarina Mårtensson

Tryck
Media-Tryck, Lund University, Lund, Sweden 2009

Innehållsförteckning

Sammanfattning 5
Bakgrund 5
Kursen 'Strategisk Pedagogisk Utveckling' 2004-2006 5
Resultat 5
Uppföljningskonferens 6

Parallella presentationer:
Arvidsson, I. & Jämsvi, S., Högskolan i Borås 7
Implementering och den pedagogiska utvecklaren

Edström, K., KTH 13
Doing course evaluation as if learning matters most

Ek, A-C., Malmö högskola 14
Think tank – ett samarbetsprojekt där kunskapssyn och professionsroll användes som kreativa stötestenar för integration av genusperspektiv

Lönn Svensson, A., Högskolan i Borås 21
Att utveckla handledning mot partnerskap mellan högskola och professioner – en strategisk utmaning eller utopi?

Stigmar, M., Växjö universitet 29
Att implementera ett pedagogiskt handlingsprogram

Weurlander, M. & Stenfors-Hayes, T., Karolinska Institutet 35
Evolution eller revolution. Effekten av en pedagogisk kurs

Rundabordsdiskussioner:
Ahlberg, A**.**, Lunds universitet 39
Teaching and learning in science research environments: views of academics and educational developers.

Bolander-Laksov, K., Karolinska Institutet 41
Att jobba strategiskt med individer och kultur.

Lindberg-Sand, Å.: 42
Compulsory higher education teacher training in Sweden: Development of a national standards framework based in the scholarship of teaching and learning.

Sammanfattningar av kursprojekt:
Arehag, M., Chalmers Tekniska Högskola 43
Strategiskt pedagogiskt utvecklingsarbete: Ramvillkor för bättre pedagogik i Chalmers grundutbildning

Erhardsson, M., Umeå universitet 44
Bolognaverkstad – att mötas över gränser

Eriksson, S., Umeå universitet 45
Strategiska åtgärder för Universitetspedagogiskt centrum att stärka de pedagogiskt ansvariga vid Umeå universitet

Grysell, T., Umeå universitet 46
Att utveckla strategier och samverkan för att främja högskolepedagogisk forskning vid Umeå universitet

Karlsudd, P. & Tågerud, Y., Högskolan i Kalmar 47
Att mötas i flexibelt lärande

Gustafsson, B., Högskolan i Halmstad 49
Om tillblivelsen av ett Centrum för Lärande och Utbildning vid Högskolan i Halmstad

Henriksson, A-S., Uppsala universitet 50
Att arbeta strategiskt med pedagogisk utveckling inom högre utbildning

Lind, R., Stockholms universitet 51
Strategier i universitetspedagogiskt utvecklingsarbete – implementering eller översättning?

Lundberg, A., Luleå Tekniska Universitet 53
Översyn av och förslag till organisation av pedagogiskt förnyelsearbete vid Luleå Tekniska Universitet

Magnusson, A-K., (tidigare) Polishögskolan i Solna; (numera) HSV 54
Utvärdering för förändring? – Utvärdering av tio kursomgångar av handledarutbildning i polisiär bastaktik

Rexling, K., Högskolan Dalarna 55
Att utveckla ett pedagogiskt program för Högskolan Dalarna

Ryegård, Å., Mälardalens högskola 56
En karriärväg baserad på pedagogisk skicklighet

Saalman, E., Chalmers Tekniska Högskola 57
Strategic Pedagogic Development at the Chalmers University of Technology

Winka, K., Umeå universitet 62
Pedagogiska meritportföljer för personlig utveckling och kvalitet i utbildningen

Åquist, A-C., Örebro universitet 63
Course for directors of studies

Bilagor
1. Konferensprogram 64
2. Konferensdeltagare 65

Sammanfattning

I detta proceedings presenteras bidrag från en uppföljningskonferens för dem som tidigare deltagit i den nationella kursen för pedagogiska utvecklare, 'Strategisk pedagogisk utveckling' (2004-2006). Här finns också kortfattade sammanfattningar av en stor del av de projekt som ingått i de två omgångarna av den strategiska kursen. Konferensen ägde rum på Kungliga Tekniska Högskolan i Stockholm den 18 oktober 2007 med ekonomiskt stöd från Myndigheten för Nätverk och Samverkan i Högre Utbildning, NSHU. Såväl presentationer som rundabordsdiskussioner utgjorde underlag för konferensen. I anslutning till respektive paper finns kontaktuppgifter för den som vill ha den fullständiga rapporten från projektet eller ta kontakt med den/dem som arbetat med det.

Bakgrund

Pedagogisk utveckling har bedrivits i allt ökande omfattning i Sverige sedan 1970-talet. Alltfler lärosäten har inrättat tjänster och enheter för pedagogisk utveckling, till stöd för lärare, institutioner och fakulteter att utveckla sin förmåga att understödja studenternas lärprocesser. Regleringsbrevet 2003 gav dåvarande Rådet för högre utbildning (RHU) ansvar för att bidra till kompetensutveckling för personer på strategiska positioner vid de svenska lärosätena, med avseende på pedagogisk utveckling (ett kompetensutvecklingsansvar som senare övertogs av NSHU). I samråd med Swednet – det svenska nätverket för pedagogisk utveckling – initierades en nationell kurs med fokus på 'strategisk pedagogisk utveckling'.

Kursen Strategisk pedagogisk utveckling

Kursen har alltså utgjort ett nationellt bidrag till pedagogisk utveckling på systemnivå inom svenska universitet och högskolor. Kursansvaret delades mellan de pedagogiska utvecklingsenheterna vid Lunds universitet och Uppsala universitet. Kursen hade tre syften:

1. att stödja strategisk pedagogisk utveckling genom kompetensutveckling av personer på nyckelpositioner vid svenska lärosäten
2. att bidra till kunskapsutveckling inom området strategisk pedagogisk utveckling
3. att stödja framväxten av ett "community of practice" (Wenger, 1999) med fokus på strategisk pedagogisk utveckling

Kursen genomfördes två gånger (2004/2005 samt 2005/2006). Den hade totalt 40 deltagare (75 sökande) från 22 olika svenska lärosäten. Varje deltagare sökte till kursen med ett strategiskt utvecklingsprojekt förankrat i det egna lärosätet. Deltagarna antogs genom ett externt granskningsförfarande. Dessa projekt var bärande i kursen, avrapporterades skriftligt och godkändes genom kamratbedömning. Ett viktigt inslag i kursen var ett kursinternat i Oxford, som möjliggjorde fokuserat arbete med projekten, gästföreläsare med internationella erfarenheter av strategiskt pedagogiskt utvecklingsarbete samt intensiva diskussioner inom kursgruppen.

Resultat

En utförlig beskrivning av kursen, dess syften och resultat finns publicerat i Roxå & Mårtensson (2008). Det är ett temanummer av tidskriften *Higher Education Research & Development* som enbart innehåller artiklar som genererats ur projekt ur strategiska kursen. De lärosätesförankrade projekten kan sägas ge en bild av hur strategisk pedagogisk utveckling uppfattas och behandlas på svensk grund. Exempelvis hanteras frågor om relationen mellan lednings-/policynivå och praktiknivå, organisation för pedagogisk

utveckling, relationen mellan forskning och undervisning, lärosätenas strategier för att arbeta med frågor om jämställdhet, breddad rekrytering, kursvärderingssystem mm. I den första kursen gjordes också en meta-analys av de i kursen ingående projekten (Lind, 2005).

Utvärderingar, såväl formativa som summativa, har gett stöd för att kursens tre syften uppfyllts. Den individuella kompetensutvecklingen stod i fokus för kursdeltagarna, och den kollegiala delade erfarenheten, och diskussionerna kring för kursen relevanta frågor samt litteratur i sig har bidragit till formandet av ett ”community of practice”. Kursen har också rönt stor internationell uppmärksamhet då den presenterats i olika sammanhang (Mårtensson & Roxå, 2005; Roxå & Mårtensson, 2005a, b).

Uppföljningskonferens

För att ytterligare understödja ett framväxande ”community of practice” med fokus på strategisk pedagogisk utveckling i Sverige anordnades, med stöd från NSHU, en uppföljningskonferens i samarbete mellan Lunds universitet, Centre for Educational Development, och KTH Learning Lab. Konferensen var gemensam för båda kohorterna tidigare kursdeltagare för att vidga nätverket över kursgränserna och därmed ge ytterligare spridning åt vunna kunskaper. Till konferensen utgick en inbjudan och ett Call for Paper till samtliga tidigare kursdeltagare. Konferensen samlade sammanlagt 30 deltagare den 18 oktober 2007 på KTH i Stockholm. I detta proceedings presenteras de bidrag som presenterades vid uppföljningskonferensen, kompletterat med sammanfattningar av projekt som genomfördes inom ramen för kursen i strategisk pedagogisk utveckling.

Tack

Ett stort TACK vill vi rikta till alla våra kollegor runtom i landet som deltagit i de båda kursomgångarna, samt i uppföljningskonferensen och generöst delat med sig av sina tankar och erfarenheter av pedagogisk utveckling. Våra många olika diskussioner och era projektarbeten har varit oerhört stimulerande och lärorika att vara delaktiga i, och vi hoppas på många liknande utbyten framöver! Ett särskilt tack till Birgitta Giertz, Uppsala, för att ha delat det gemensamma kursansvaret med oss; liksom till Per Ekman, handläggare på RHU, och Gunnel Wännman-Toresson, handläggare på NSHU, för ert positiva och engagerade stöd till dessa initiativ.

Lund, mars 2009

Katarina Mårtensson
Lunds universitet
Centre for Educational Development
katarina.martensson@ced.lu.se

Torgny Roxå
Lunds universitet
LTH, Genombrottet
torgny.roxa@genombrottet.lth.se

Referenser

Lind, R. (2005). *Strategier i universitetspedagogiskt arbete – implementering eller översättning?* Rapport i den nationella kursen Strategisk Pedagogisk utveckling, 2004/2005.

Mårtensson & Roxå (2005): *Creating a tribe and defining a territory for educational development*. Paper presented to the 27th annual EAIR Forum, Riga. Latvia, August 2005: Enduring Values and New Challenges in Higher Education.

Roxå, T. & Mårtensson. K. (2008) Strategic educational development: a national initiative to support change in higher education. *Higher Education Research & Development*, 27:2, 155-168.

Roxå, T. & Mårtensson, K. (2005a): *Educational developers – a strategic community*. Paper presented at the Herdsa-conference, Sydney, Australia, July, 2005: Higher education in a changing world.

Roxå & Mårtensson (2005b): *Strategisk Pedagogisk Utveckling – en diskussion om ett kunskapsområde*. I proceedings från Utvecklingskonferensen, Karlstad, november 2005.

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Cambridge University Press.

Implementering och den pedagogiska utvecklaren

Susanne Jämsvi & **Iréne Arvidsson**
Högskolan i Borås
susanne.jamsvi@hb.se & irene.arvidsson@hb.se

Vid Högskolan i Borås (HB), liksom vid alla våra lärosäten, formuleras och konstrueras visioner, planer och riktlinjer årligen i form av lokala styrdokument. Tre av dessa styrdokument[1], *Policy för kursutvärderingsarbetet vid Högskolan i Borås, Plan för jämställdhet och mångfald för anställda vid Högskolan i Borås* och *Likabehandlingsplan för studenter vid Högskolan i Borås*, är föremål för det strategiska utvecklingsarbetet som här presenteras. I vårt utvecklingsarbete fokuserar vi på implementering av styrdokument utifrån ett pedagogiskt perspektiv, vilket i det här sammanhanget innebär att undervisande personal kopplar styrdokumenten till undervisning och kurser. Som arbetsmodell för detta har vi valt fokusgrupper.

Den pedagogiska utvecklarens roll

Det är inte självklart att implementeringsarbete av övergripande policyskrivningar tillhör den pedagogiska utvecklingssfären. Inledningsvis förde vi många och långa diskussioner om hur vi som pedagogiska utvecklare skulle förhålla oss till högskolegemensamma styrdokument och om och varför det kunde ses som en pedagogisk utvecklingsuppgift. Rollen som pedagogisk utvecklare är ingalunda entydig, vilket Rolf Lind (2005) lyfter fram i sin metaanalys av de utvecklingsarbeten som pedagogiska utvecklare genomförde i kursen ”Strategisk pedagogisk utveckling”, 2004-2005. Vi upplever det därför som oerhört viktigt att tydliggöra, framför allt för oss själva, på vilket sätt en pedagogisk utvecklare kan verka i en implementeringsprocess.

En avgörande fråga som behöver ställas är varför pedagogiska utvecklare över huvud taget ska vara involverade i implementeringsarbete, d v s om det är en pedagogisk uppgift. Det enkla svaret på denna fråga är att det inte behöver råda något motsatsförhållande mellan pedagogisk utveckling och implementering. Ibland går dessa båda hand i hand, givetvis avhängigt vad implementeringen rör. Därmed inte sagt att det är självklart att pedagogiska utvecklare ska driva eller vara involverade i vilken sorts implementering som helst vid lärosätet. Karaktären på implementeringen, t ex möjlighet till definition och uttolkning av innehåll samt pedagogisk relevans, är faktorer som spelar roll för om det ska kunna inkluderas i pedagogisk utveckling och därmed vara förenligt med det som pedagogiska utvecklare arbetar med.

En annan fråga av vikt rör vem som är uppdragsgivare. Detta måste utrönas och explicitgöras, speciellt när det handlar om pedagogisk utveckling utifrån centralt styrda intentioner och direktiv. I vårt fall har utvecklingsförsöket initierats av oss som är pedagogiska utvecklare, men det skulle lika gärna kunna uppfattas som att det är av ledningen dikterat. Här är vi tillbaka till Linds (2005) resonemang kring våra olika roller. Han beskriver att ”den pedagogiska agentens” utvecklingsarbete får ”karaktär av konkret problemlösning, uppgiften är att bidra till genomförandet av centralt fastlagda policies och principer” (2005:13). Detta måste både synliggöras, problematiseras och förhållas till. Vi har i vårt utvecklingsarbete inte sett oss som ”agenter”, trots att utgångspunkten för arbetet varit centralt fastlagda styrdokument. I och med att fokus legat på lärares uttolkning, realisering, ifrågasättande, praxisanknytning och så vidare har intentionen inte varit att komma med färdiga lösningar. Det går dock att ifrågasätta detta resonemang då det till syvende och sist ändå handlar om någon form av ”genomförande av centralt fastlagda policies”. Vi ser det dock som att det inom ramen för de styrdokument vi arbetat med finns möjlighet till uttolkning och ifrågasättande, varför det i slutändan är för enkelt att betrakta implementering av fastlagda policies som något man genomför.

Redan i inledningsskedet måste också klargöras vad implementeringsprocessen går ut på och vilka roller aktörerna har i själva processen. Alla inblandade, inklusive utvecklaren, måste vara medvetna om

processens villkor. En viktig aspekt, kanske den viktigaste för ömsesidighet i interaktionen, handlar om kontroll. I det här utvecklingsarbetet, där vi själva är uppdragsgivare och väljer att arbeta direkt med lärarna kring deras uttolkning och konkreta erfarenheter, måste frågan om kontroll synliggöras inledningsvis. Det är både viktigt och avgörande att deltagarna är på det klara med att vi inte finns där för att kontrollera hur de arbetar med respektive område, utan att vår förhoppning är att den interaktion som försiggår i fokusgruppen ska fungera som implementeringsverktyg. Vi ser vår roll som att vi skall medverka till att den process som syftar till utveckling, inom respektive område, skall intensifieras. Vårt antagande är att lärare, redan när vi ger oss in i processen, har någon form av förhållningssätt till de två områden som utvecklingsarbetet berör. En annan avgörande aspekt vad gäller processen rör hur man tror att implementering går till. Vi är övertygade om att implementering är en process på såväl organisatorisk nivå, som individuell nivå, vilket då innebär att varje individ måste ”hoppa i båten”. För att något ska få genomslag måste individer börja realisera intentioner i konkret handling, tror vi. Med detta synsätt kan ingen utifrån komma och ”göra” implementeringen, inte heller den pedagogiska utvecklaren, som i detta sammanhang ses som den som kommer utifrån. Vi får däremot inte blunda för risken att det kan finnas förväntningar om att det är den pedagogiska utvecklaren som ska stå för implementeringen, vilket enligt vårt sätt att se på implementering är omöjligt.

Ytterligare en aspekt av den pedagogiska utvecklarens roll handlar om rollen i samtalet. Dels behöver den pedagogiska utvecklaren ha kunskap om vad det innebär att skapa förutsättningar för en bra samtalssituation. Dels behöver utvecklaren, i dialog med deltagarna, definiera villkoren för samtalet. Det måste vara utom allt tvivel vad den utomstående har mandat att göra. Därför måste det initialt tas upp huruvida den som leder gruppdiskussionen har rätt att spegla vad som sägs, sammanfatta för deltagarna, tolka, et cetera. Inför en sådan process som denna behöver dessutom en pedagogisk utvecklare för sig själv ha skapat gränser för sitt agerande, genom att till exempel ha tänkt igenom sin roll som samtalsledare och tagit ställning till eget förhållningssätt vad gäller eventuellt maktspel och motståndsstrategier som kan förekomma i gruppen[2].

På vilket sätt är det då rimligt att en pedagogisk utvecklare arbetar? Vi ser det som att det handlar om att *underlätta* implementeringsprocessen på individuell nivå, att arrangera samtal mellan och inom olika grupper i en verksamhet och att följa upp och planera fortsättningen på dessa samtal. Det kan vidare handla om att hjälpa till med fokusering, till exempel att tydliggöra hur de inblandade ser på ett visst område. Det kan handla om att synliggöra vad som redan görs och se till att erfarenhetsutbyte mellan grupper möjliggörs. Vårt synsätt kan jämföras med den roll som Lind benämner ”översättare”, vars centrala funktion är ”att skapa utvecklande och reflekterande konversationer om undervisning, lärande och lärandets villkor i den högre utbildningen” (2005:14).

Hur kan då ett förändrings- eller utvecklingsarbete drivas i en social organisation så att det ger effekt? Larsten (2000) gör ett försök att svara på det och hänvisar då till Flemming Norrgren vid Chalmers. Han delar upp förändringsstrategier i två huvudstrategier: inlärningsstrategin för förändring och den programmatiska strategin. Inlärningsstrategin för förändring beskrivs som en modell som är styrd av visions- och omvärldsorientering med bred problemdefinition och med medverkan av dem som kan jobbet. Den fokuserar på att arbetet bedrivs med mer dialog än information på och mellan alla nivåer i organisationen till motsats mot den programmatiska strategin som innebär styrning top-down från ledare och experter. Norrgren anser att inlärningsstrategin skapar mening och lärande i organisationen vilket också stödjer de sunda, produktiva krafterna och skapar bestående effekt av förändringsarbetet. Han säger att förändring genomförs när människor förstår *varför*, *vad* och *hur* de skall göra något. Med hjälp av inlärningsstrategin menar Larsten att man kan få människors motstånd att omvandlas till medkraft. Att i ett implementeringsarbete välja en metod där förändringsarbetet bedrivs i dialog med huvudaktörerna ger, sett med Larstens glasögon, visioner om goda effekter av utvecklingsarbetet.

Fokusgrupp som implementeringsmodell

Det övergripande syftet med utvecklingsarbetet har varit att pröva en modell som i syfte att vara implementerande också är pedagogiskt utvecklande i det att den medvetandegör alla aktörer om det egna

förhållningssättet i relation till ett lokalt styrdokuments innehåll och intention samt ger verktyg för att kunna realisera (implementera) intentionerna i sin pedagogiska verksamhet. Vi utgick ifrån att aktörerna, i detta sammanhang lärosätets undervisande personal, hade vetskap om styrdokumentets existens.

Erfarenheterna från tidigare genomförda studier tillsammans med Larstens (2000) visioner om att förändringsarbete som bedrivs i dialog med huvudaktörerna ger goda effekter påverkade oss att välja fokusgrupper som strategisk modell för det fortsatta implementeringsarbetet. Det ligger även i linje med en interaktionalistisk kunskapssyn som bygger på samspel, deltagande och relation, vilken vi ansluter oss till i det här utvecklingsarbetet. Fokusgrupper är enligt Wibeck (2001) en form av fokuserade gruppintervjuer där en mindre grupp människor möts för att på en forskares uppmaning diskutera ett givet ämne med varandra. Samtal i fokusgrupper skiljer sig från individuella intervjuer inte minst genom att en rad gruppdynamiska faktorer träder in och påverkar människors beteende. Dessutom förs ett samtal i grupp på ett något annorlunda sätt än ett mellan två personer.

Definitionen av fokusgrupp, som innehåller tre kriterier, är

> *…..en forskningsteknik där data samlas in genom gruppinteraktion runt ett ämne som bestämts av forskaren* (Wibeck, 2001:23)

När det gäller val av gruppstorlek finns en regel om att alla medlemmar skall kunna ha ögonkontakt med varandra, varför vi anser att ca fyra till sex deltagare är rimligt. Gruppernas sammansättning kan antingen vara ett arbetslag, en ämnesgrupp eller någon annan konstellation som finnes lämplig vid respektive institution.

Gruppsamtalen syftar till att synliggöra det arbete som lärarna redan gör vad gäller policydokumentets intentioner, att sätta in policyn i det konkreta sammanhanget och låta lärarna själva belysa vad som fattas och så småningom komma fram till hur man kan förändra arbetet för att uppnå intentionerna alternativt revidera policyn. Wibeck (2001) framhäver att fokusgruppen ger djup och förståelse för den kontext som ämnet finns i. Deltagarna både ifrågasätter varandra och förklarar för varandra. Därför kan en fokusgruppsdiskussion vara mer än summan av ett antal individuella intervjuer. Åsikter bestäms och uppkommer ofta i interaktion med andra. Dessa argument för metoden har medverkat till vårt val då huvudsyftet med implementeringsarbetet är att gruppmedlemmarna själva skall vara huvudaktörer, som i interaktion med varandra gör policyn till sin egen.[3]

Hur vi gjorde

Efter att ha förankrat idén i ledningsgruppen inom högskolan, formulerade vi ett ”upprop” ställt till undervisande personal där vi kortfattat beskrev vad vi skulle göra, hur det skulle gå till samt varför. Vi gavs också möjlighet att ”värva” deltagare genom personalmöten vid fyra av lärosätets institutioner.

Den respons vi fick var oerhört mager. Det visade sig vara två lärare vid en institution som gärna ville delta i en fokusgrupp. Dessa två, båda kursledare, kom att bilda en grupp vilken tillsammans med en av oss diskuterade lärosätets mångfaldspolicy. Gruppen träffades 1,5 - 2 timmar 3 gånger. De förberedda frågorna som samtalet vid träffarna fokuserades kring var vida och resulterade i att lärarna med egna ord redogjorde för om, och hur, man arbetade med mångfaldsperspektiv. Utsagorna bearbetades sedan inför nästa träff då gruppen fortsatte diskussionen där man slutat. Mellan träffarna fick lärarna möjlighet att kommentera en skriftlig sammanfattning av samtalet.

När det gällde kursvärderingspolicyn lyckades vi inte engagera någon vid våra värvningsbesök. Däremot knöts en kontakt med en ledningsgrupp vid en av institutionerna vilken utlovade en timmas gruppintervju. Intervjun ställdes in på grund av sjukdom och genomfördes sedan aldrig. I ett senare skede fick dock en av oss möjlighet att genomföra en gruppintervju med personer som ingick i självvärderingsprocessen av ett ämne. Gruppen bestod av tre lärare och två studenter. Studenterna gav ett perspektiv åt samtalet som inte hade synliggjorts utan dem och som också innebar att lärarna under intervjun tvingades reflektera över dessa perspektiv på ett sätt som troligen inte blivit uppmärksammat utan studenter i gruppen. Intervjun genomfördes under en timma utan någon uppföljning.[4]

Reflektioner kring arbetsmodellen

Går det överhuvudtaget att säga något om fokusgrupper som implementeringsmodell, när det inte prövats mer än så som beskrivs ovan? Ja, några reflektioner går att göra utifrån detta implementeringsförsök.

Det första som vi kan konstatera är att de diskussioner som ägde rum visade sig vara av oerhört berikande karaktär. Detta uttrycktes både av deltagarna själva och var något som vi som samtalsledare också kunde utläsa. Diskussionerna hamnade dessutom på en relativt konkret nivå. När deltagarna gav exempel på hur de uttolkade intentionerna i styrdokumenten kom dessa exempel många gånger från konkreta undervisningssituationer eller kursrelaterade sammanhang. Det var också tydligt att deltagarna blev involverade och engagerade. Möjligen hänger det ihop med att styrdokumenten ”plockades ner” till en konkret nivå och därmed kanske det upplevdes som relevant.

En annan reflektion som kan göras är att det valda genomförandesättet är relativt resurskrävande. Att använda samtal som modell tar tid. Huruvida det är väl använd tid är svårt att svara på. Det beror på om dessa samtal stannar inom den ”lilla” gruppen eller om dessa samtal genererar ytterligare samtal i en vidare krets. Det är fullt möjligt att fokusgrupper kan fungera som ”pilotgrupper” och att implementeringsprocessen får än mer styrfart genom att de som varit med i en fokusgrupp kring ett speciellt tema på eget initiativ aktualiserar diskussioner kring detta temaområde i till exempel ämnesgrupper eller på personalmöten. Pågår samtalet däremot enbart inom fokusgruppen och vid de tillfällen som gruppen möts, så måste det ses som allt för resurskrävande, om genomslagskraft i hela organisationen är målet.

Ett sätt att utveckla fokusgruppsmodellen mer systematiskt skulle kunna vara att utbilda potentiella gruppledare från samtliga institutioner, exempelvis genom att ett antal kursledare inom en och samma institution förs samman och utgör en fokusgrupp. Det kan också göras över institutionsgränser. De diskussioner som förs i dessa fokusgrupper ska givetvis kretsa kring det område som är föremål för implementeringsprocessen, men tanken är också att dessa deltagare skall kunna fungera som samtalsledare på sin institution. Den intentionen måste då vara klargjord från början, så att alla inblandade känner till sin roll. Genom att rikta sig initialt till alla institutioner och utbilda blivande samtalsledare ökar möjligheten till att implementeringsprocessen försiggår på en bredare front. I detta ligger att utrymme för pedagogiska diskussioner, i form av nya fokusgrupper, frigörs vid institutionerna.

Ytterligare en reflektion som kan göras i sammanhanget är att implementeringsprocessen som sådan leder till att styrdokumenten lever. Själva processen innebär inte bara att de intentioner som finns uttryckta i policyn synliggörs och konkretiseras och uttolkas, utan också att de ifrågasätts. Om ett lärosäte verkligen menar att ett policydokument skall vara ett levande dokument är detta av godo. När människor i en verksamhet sätter sig in i konsekvenserna av en policy, försöker leva upp till intentionerna och samtidigt förhåller sig kritiskt till denna, kan detta ses som ett uttryck för att policyn lever. En levande policy kommer alltid att vara del av en process där implementering och revidering tillhör normaltillståndet.

Den strategiska utmaningen handlar om att synliggöra vad som är implementering och varför implementering av vissa teman behövs. När väl vad och varför är identifierat är det också lättare att göra en rimlighetsbedömning av hur mycket tid som kan/bör/ska prioriteras till detta. Tidsaspekten kan vara en aspekt att utgå ifrån vid planering av implementeringsinsatser.

Andra implementeringsprocesser med ett interaktivt deltagandeperspektiv i fokus har initierats vid lärosätet. Ett mycket gott och framgångsrikt exempel är det arbete kring skrivandet av nya utbildnings- och kursplaner i enlighet med Bolognadeklarationen som genomförts under det senaste året. Där har hela institutioner samlats under hel- eller halvdagar för att i dialog med varandra i mindre grupper få möjlighet att diskutera och formulera ’learning outcomes’. Det är pedagogiska utvecklare från CLU[5] som planerat och hållit i dagarna. Möjlighet att direkt pröva, konkretisera och ifrågasätta i interaktion med andra har även i detta fall lett till engagemang och någon form av utveckling.

Till sist måste vi föra ett kort resonemang om utvecklingsaspekten i försöket med fokusgrupper. Vi måste tillstå att vi inte alls vet ifall någon utveckling skett eller ej. Det var aldrig föremål för analys i själva projektet. Det antagande vi baserar våra resonemang på är att de samtal som försiggick i fokusgrupperna ledde till någon form av förändring eller utveckling utifrån de tecken på engagemang, konkretion och

ifrågasättande som vi såg. Vi har antagit att det leder till utveckling i någon form, men här och nu kan vi inte uttala oss om detta.

Pedagogisk utvecklare och implementerare

Vi inledde med att resonera kring den pedagogiska utvecklarens roll i samband med implementering. Under resans gång har det inte bara blivit tydligt att vi hade en vision om att fungera som *underlättare*, utan också att utvecklarens roll på intet sätt är självklar bland pedagogiska utvecklare eller bland andra inblandade aktörer. Linds (2005) resonemang har hjälpt oss att få syn på de olika roller som vi utvecklare mer eller mindre (o)medvetet intar. Om man, som vi antagit i det här exemplet, anser att pedagogisk utveckling och implementering är två sidor av samma mynt, är det fullt möjligt att både vara pedagogisk utvecklare och implementerare.

Frågan handlar snarare om förhållningssätt i processen än om ett vara eller icke vara. Det förhållningssätt som vi pläderar för, utifrån en syn på utvecklingsarbete i linje med inlärningsstrategi för förändring (jfr Larsten, 2000), gör att den pedagogiska utvecklaren behöver anta ett lärandefokuserat perspektiv. Om man då tror att det sker genom att de aktörer utvecklingsarbetet rör måste engageras och involveras på ett djupare sätt än genom information, får det till konsekvens att den roll som utvecklaren intar måste stödja lärandet. Utifrån Linds roller (2005) som ”pedagogisk agent”, ”pedagogisk visionär” och ”översättare/ pedagogisk dialogpartner” ser vi att beskrivningen av den sista ligger i linje med vårt eget resonerande om utvecklarens roll.

De förändringsmodeller som är vanliga vid tal om implementering tar ofta sin utgångspunkt i top-down- eller bottom-up-perspektiv. Att det antingen handlar om ledningens försök att få genomslag för något eller om ett underifrån drivet förändringsarbete t ex lärardriven utveckling av något som så småningom sprider sig upp (ut) i organisationen.

Vi skulle vilja hävda att en implementeringsmodell i form av interaktiva, deltagarfokuserade metoder med ett lärandeperspektiv i fokus inte kommer till sin rätt i en sådan beskrivning. Även om det är en av ledningen formulerad och definierad policy så handlar det inte enbart om ledningsstyrd implementering. Även om deltagarna i processen ges möjlighet att uttolka, ifrågasätta, konkretisera så handlar det inte enbart om lärarstyrd implementering. Vi ser att det med det förhållningssätt vi beskriver snarare handlar om en process på tvären.

Modell över implementeringsprocessen

Policy och praktik ligger i varsin ända av en process där erövrandet och ifrågasättandet av såväl policy som praktik ligger i centrum av utvecklings- eller implementeringsprocessen. Policyns intentioner måste uttolkas och konkretiseras för att kunna omsättas i praktik. Praktiken måste synliggöras och ifrågasättas i relation till policyn. Den process som pågår i mitten handlar om att både uttolka policyn och därmed konkretisera den, och om att sätta den egna praktiken i relation till den uttolkning av policyn som görs. I dialog med andra får man inte bara vetskap om hur andra uttolkar och handlar, utan också syn på sin egen praktik och uttolkning. Pilarna är dubbelriktade för att det i processen är inbyggt ett ifrågasättande som kan leda till förändring åt båda håll. Dels kan uttolkningen av policyn leda till att man förändrar praktiken. Dels kan uttolkningen av policyn i relation till praktiken leda till att man behöver revidera policyn. Lind

beskriver i sin bild av ”översättaren” att det handlar om att ”bidra till kreativa och konstruktiva dialoger” mellan policy och praktik.

> Detta kan ske genom att man uttolkar krav som formuleras på ”policynivån” till budskap som är relevanta och förståeliga på praktiknivån, samtidigt som man lyfter fram de villkor, förutsättningar och faktiska problem som finns på praktiknivån till den policyskapande nivån (2005:14).

Lind talar i det ovanstående citatet om att ”man” ska uttolka och koppla mellan policy och praktik. Det framgår inte tydligt ifall det är den pedagogiska utvecklaren som avses eller om det är aktörerna i den dialog man är med om att skapa som avses. Oavsett vad som menas vill vi framhålla att för vår del handlar det inte om att vi som pedagogiska utvecklare ska göra uttolkandet. Med andra ord utvecklaren ska inte vara ”översättare”, utan snarare *underlättare* i den process där lärarna själva är översättare. I övrigt ansluter vi oss till resonemanget om att problem såväl som villkor och förutsättningar behöver penetreras på både praktiknivå och policynivå.

Om man menar allvar med att både praktiknivån och policynivån kan vara föremål för problematisering anser vi att såväl praktik som policy också kan leda till revidering. Utifrån välgrundade och erfarenhetsmässiga argument måste man även kunna ifrågasätta policyn. Den pedagogiska utvecklarens roll i den här modellen är att initiera, underlätta och stödja metoder för implementering, och pedagogisk utveckling, inte primärt att driva en specifik uttolkning av policy eller ett speciellt sätt att agera i praktiken.

Avslutningsvis vill vi poängtera att implementering är en interaktiv process som går att påbörja, men som troligen aldrig är avslutad. Ur ett organisationsperspektiv kan implementering som har med pedagogisk utveckling att göra näppeligen sägas vara genomförd, d v s att det numera ingår i normaliteten, genomsyrar verksamheten och att samtliga agerar utifrån detta något utan att närmare reflektera över det. Det som är normalt och självklart idag är på intet sätt bestående över tid, eftersom implementeringsprocessen i allra högsta grad är knuten till de individer som deltar i processen. Med dessa slutord vill vi lyfta fram att pedagogiska utvecklare har en roll att fylla som implementerare av pedagogisk verksamhet för lång tid framöver.

Referenser

Arvidsson, Iréne & Jämsvi, Susanne (2006). *Implementering av policy låter det sig göras? – en reflektion över två exempel vid Högskolan i Borås*. Rapport från Centrum för lärande och undervisning, Nr 9:2006.

Holter Harriet (1970). *Motstånds- och försvarsmekanismer i sociala organisationer.* Tidskrift for samfunnsforskning,

Larsten, Inger. (2000). *Olikhet – en styrka Människors drivkraft och värderingar i förändringsarbete*. Stockholm: Svenska förlaget.

Lind, Rolf (2005). *Strategier i universitetspedagogiskt utvecklingsarbete – implementering eller översättning?* Uppsats i kursen ”Strategisk pedagogisk utveckling” 2004/2005.

Trowler, Paul R (1998). *Academics Responding to Change*. Buckingham: Open University Press.

Wibeck, Victoria. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Slutkommentarer

1 De versioner som var aktuella i studien var: *Likabehandlingsplan för studenter vid Högskolan i Borås 2005*, dnr: 672-04-45; *Plan för jämställdhet och mångfald för anställda vid Högskolan i Borås 2005*, dnr: 623-04-45; *Policy för kursutvärderingsarbetet vid Högskolan i Borås*, dnr: 56-02-10

2 Förändringsarbete och dess villkor finns det skrivit hyllmetrar kring. Några användbara referenser i sammanhanget kan vara Harriet Holter (1970) om motståndsstrategier, Paul R Trowler (1998) om förändring i högre utbildning,

3 För en mer ingående genomgång av fokusgrupper rekommenderas Wibeck (2001)

4 För en utförligare beskrivning av genomförande och samtalsinnehåll hänvisas till rapporten kring utvecklingsprojektet, *Implementering av policy låter det sig göras? – en reflektion över två exempel vid Högskolan i Borås* (Arvidsson & Jämsvi, 2006)

5 Centrum för lärande och undervisning, högskolepedagogisk utvecklingsenhet vid Högskolan i Borås

Doing course evaluation as if learning matters most

Kristina Edström
KTH

Kontakta gärna Kristina Edström (kristina@kth.se) för en kopia av artikeln.

Edström, K. (2008). Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research & Development,* Vol. 27, No. 2, June 2008.

ABSTRACT: This paper investigates barriers for using course evaluation as a tool for improving student learning, through the analysis of course evaluation practices at The Royal Institute of Technology (KTH), a technical university in Stockholm. Although there is a policy on development-focused course evaluation at KTH, several stakeholders expressed dissatisfaction with its poor results. Interviews were conducted with faculty and student representatives to investigate the perceived purpose and focus of evaluation and its current utilisation. Results show that evaluation is teaching- and teacher-focused. As course development is not in the foreground, evaluations merely have a fire alarm function. It is argued that course evaluation should be regarded as a component of constructive alignment, together with the intended learning outcomes, learning activities and assessment. Finally, the concept *system alignment* is proposed, extending constructive alignment to the institutional level.

Vad hände sen?

I artikeln konstateras en krock mellan å ena sidan KTHs policy för kursanalys (kursutvecklande syfte) och å andra sidan policyn för värdering av pedagogiska meriter vid befordran och tjänstetillsättning (individvärderingssyfte). Hösten 2007 har Fakultetsnämnden ändrat policyn för meritportföljer. Numera står det att bifogade utvärderingar ska vara *analyserade*, vilket ska uttydas som att det numera är kursanalyser som ska bifogas – i enlighet med förslaget i artikeln.

Ett enkelt system för minimal kontrollerande kursutvärdering, kallat *Fem frågor*, testas nu och kommer att genomföras för alla kurser på KTH. Frågorna är tänkta att fokusera på dimensioner som är både möjliga och önskvärda att utveckla.

1. Kursen känns som ett bra steg framåt i min utbildning
2. Kursutformningen hjälpte mig till bra studier under kursens gång
3. Mitt arbete med examinationsmomenten känns meningsfullt
4. Kursen fungerade bra för mig rent praktiskt (information, material, datorstöd etc)
5. Kursen har hjälpt mig att bättre förstå en kommande yrkesroll

Policyn för kursanalys kan komma att modifieras när Fem frågor är helt genomfört, för att tydliggöra att kursanalysen enbart har kursutveckling som syfte, inte kontroll.

Vid det aktuella programmet har ett projekt startats, kallat RAMP – Reflekterande, Aktiva, Motiverade och Presterande studenter. Utgångspunkten är att studenter och lärare har ett gemensamt ansvar för lärandeprocessen. Studenterna skall ges stöd att utveckla och använda goda studievanor samt reflektera över sina egna insatser i lärprocessen. Lärarna erbjuds stöd till kursutveckling för att öka kursens effektivitet ur ett lärandeperspektiv. I artikeln nämns studenternas egna kursenkäter, som fokuserade på läraren och gjordes isolerat från lärarens kursutvärdering. Studentrepresentanterna vid det aktuella utbildningsprogrammet har i samråd med studentkåren beslutat att upphöra med dessa kursenkäter, och i stället engagera sig i Ramp-projektet.

Malmö högskola – perspektivintegration som profil

Think tank – ett samarbetsprojekt där kunskapssyn och professionsroll användes som kreativa stötestenar för integration av genusperspektiv

Anne-Charlotte Ek
Genusvetenskap
Globala politiska studier
Malmö högskola
Anne-Charlotte.Ek@mah.se

År 2007 ser det svenska utbildningslandskapet definitivt annorlunda ut än det gjorde för bara femtio år sedan. Idag finns det minst en högskola i varje län. Bara under 1990-talet har studentantalet ökat med 80 procent och under åren 1997 till 2003 har 100 000 nya utbildningsplatser skapats (Prop 2004; 162). Denna expansion kan inte bara avläsas i studentplatser och en omfattande utbyggnad av de akademiska rummen[1] utan också i ett ökat antal undervisande lärare.[2] Som ett led i denna process etablerades Malmö högskola (MaH) med sina sex utbildningsområden 1998.[3] Expansionen fram till idag har varit omfattande och högskolan är idag landets åttonde största högskola/universitetet. Självklart finns det en rad faktorer som kan förklara denna snabba tillväxt, såväl strategiska satsning som mer omvärldsstyrda. I detta paper har jag valt att beskriva och reflektera kring en aspekt av Malmö högskolas medvetna strategiska profilering, den som omtalas som *perspektivintegreringen* av de tre perspektiven genus, miljö och migration/etnicitet. Denna satsning på perspektiv kan tolkas som att högskolan tagit fasta på en av anmodningarna i 1977 års universitetsreform, som talar om vikten att motverka social och regional snedrekrytering till högre utbildning.[4] Resonemanget konkretiseras genom att diskutera erfarenheter och villkor från projektet *Think tank*, som är ett projekt som initierades senvåren 2005 i avsikt att bistå de perspektivansvariga i deras arbete med att integrera genusperspektivet vid högskolan.

Perspektivintegrering – ett försök att skapa ett 'varumärke'

Jag inleder med att ge en kortfattad bakgrund till statningen på perspektivintegrering. Alltsedan 1998 har tanken varit att de tre perspektiven genus, miljö och etnicitet ska genomsyra samtliga utbildningars program- och kursutbud. Innebörden av detta har under åren formulerats på delvis olika sätt och på olika nivåer inom organisationen. Här citerar jag målsättningen för den delkurs inom MaHs högskolepedagogiska program som skulle ge lärare en ökad medvetenhet och kunskap om Malmö högskolas perspektiv, och hur dessa ska kunna integreras i olika typer av utbildning.[5]

"För att uppnå ovan angivna syfte ska kursdeltagarna efter genomgången kurs:

- ha fått möjligheter att på ett övergripande plan diskutera perspektiven i förhållande till begreppet medborgerlig bildning och högskolans roll i samhället.
- ha kännedom om teorier kring perspektiven.
- ha fått förutsättningar och redskap för att kunna tolka perspektiven i relation till de egna kurserna/ämnet.
- ha praktiskt genomfört en integration av perspektiven i ett eller flera moment av de kurser man undervisar i.
- ha en medvetenhet om perspektiven kan förändra förhållningssättet till undervisningssituationen. "

Satsningen på att fortbilda lärare har bara varit en av ett flertal strategiska satsningar man använt för att skapa intresse, kompetens och engagemang för perspektivarbetet bland anställda och studenter. Temadagar, perspektivansvariga på respektive område och utbildningsprogram, föreläsningsserier, årligt återkommande

perspektivveckor, en skrift om hur man som lärare man kan arbete och tänka kring perspektivarbetet. De tre perspektiven är sedan 2006 underordnade paraplybeteckningen medborgerlig bildning som är det som ska kännetecknа utbildningarna vid Malmö högskola.[6] Idag pågår en genomgripande utvärdering att perspektivintegrationen och dess fortsatta villkor.

Fram till halvårsskiftet juni-juli 2007 har det samordnande ansvaret legat på tre koordinatorer, en för vartdera perspektivet. De har haft en viss nedsättning i sina tjänster för detta arbete. Tillsammans med perspektivansvariga på respektive område har de tre bildat en grupp som med en viss oregelbundenhet diskuterat arbetet med Rektor. Bristen på medel och tid har varit ett återkommande tema i dessa diskussioner. Budgetåret 2005 tilldelade därför Rektor vardera koordinator en budget på 750 000 kronor för arbetet med perspektivintegrationen.[7]

Think tank – en resurs

Projektet *Think tank* initierades senvåren 2005 och finansierades inom ramen för de 750 000.[8] Tilldelningen gav koordinatorerna ett ökat handlingsutrymme och möjlighet till självständiga initiativ. Projektet var tänkt som ett pilotprojekt med ambitionen att underlätta koordinatorer och enskilda lärares perspektivarbete i undervisnings- och handledningssituationer med studenter, bidra med tips om kurslitteratur, hur man formulerar kursplaner och klargöra skillnader mellan genusperspektiv och jämställdhetsarbete i högskoleorganisationen. Att det fanns behov att stärka perspektivintegreringen hade också tydligt framkommit i studentbarometrar och kursutvärderingar som pekade på att studenterna uppfattade perspektiven som ”påklistrade” i undervisningssammanhangen.

Under hösten 2005 förekom fyra gemensamma träffar, antalet deltagare varierade mellan sju och tjugo. Några deltagare arbetade också enskilt med en eller två av oss som mentorer med specifika frågor kring den egna undervisningssituationen. Projektets arbetsform hade karaktären av *lärande för utveckling* i linje med Per-Erik Ellströms definition (1996). Här är det den lärande själv som i mesta möjliga mån definierar mål, metod och bedömningskriterier för lärandets utfall. Det betyder att specifikt innehåll och utfall till mångt och mycket är avhängigt deltagarnas egna problemställningar och intresseområden.

Tillsammans med fyra kollegor från Genusvetenskap ingick jag i Think tanks *resursgrupp*, arbetet innebar fem procents nedsättning i tjänsten.[9] Resursgruppen var tänkt att fungera som samtalspartners och introduktörer. Vårt bidrag skulle bestå i ämneskompetens i form av relevanta litteraturförslag men också arbeta med didaktiska frågeställningar och med olika former för ointresse eller motstånd från studenter och kollegor. Inför varje träff hade vi ett planeringsmöte i resursgruppen där upplägg, ambitioner och tillvägagångssätt kortfattat diskuterades. Ambitionen var också att omedelbart efter träffarna diskutera intryck och erfarenheter för att inför nästa sammankomst följa upp lösa trådar. Under de fyra träffarna hösten 2005 formulerades många konkreta frågor men de spretade åt relativt olika håll och hade krävt klara målsättningar hos deltagarna och tydligare styrning för att bidra till en medveten kunskapsprocess. Detta bidrog till att ett kvalificerat erfarenhetsutbyte under de gemensamma träffarna i hög grad uteblev. De enskilda träffar som medlemmar i resursgruppen hade med olika deltagare fungerade bättre, deltagarna fick kvalificerade ”svar” på sina specifika frågor vilket upplevdes som tillfredsställande.

Det saknades formella såväl som symboliska kontrakt för såväl deltagare som resurspersoner, där förväntningar kunde klargöras och målsättningar uttrycktas explicit. Vem som ägde och ansvarade för projektet var på grund av en rad förhållanden oklar under hela projekttiden. Deltagarnas ambitioner varierade liksom motiv till deras deltagande. Detta bidrog till att skillnader i ambitioner blev svårare att diskutera. Till följd av detta uppstod irritation i båda grupperna, vilket försvårade möjligheterna att korrigera inriktning och arbetsformer under projektet.

Skillnader i ambitionsnivå gällde även för oss i resursgruppen. Kvalitén på förberedelsearbete, deltagande i efterföljande diskussioner kring erfarenheter från träffarna och villigheten att bistå individuella deltagare varierade påfallande mellan oss i resursgruppen. Jag tror inte på något sätt att erfarenheterna är särskilt unika. De pekar däremot på vikten av att ramvillkoren är tydliga, att deltagarna får tid att gemensamt diskutera igenom dem och att det skapas förutsättningar som gör att deltagare och resurspersoner känner ansvar för projektet och att det utvärderas. Om detta är de allmänna erfarenheterna av satsningen på

Think tank ska jag mer konkret ge exempel på svårigheter och möjligheter till perspektivintegration. Exemplet kommer från mitt eget samarbete med perspektivansvarig på Odontologiska fakulteten inom ramen för *Think tank*. Här fokuserar jag mindre på organisatoriska förhållanden och mer på konsekvenser av olika utbildningskulturer, betydelsen av olika kunskapssyn och rädslan för kritik.

***

Våren 2006 hade vi, två genusvetare, sagt ja till att inom ramen för Think tank projektet delta i ett seminarium på temat tandläkarens bemötande av kvinnor som utsatts för våld mot huvud och käke av män som står dem nära. Vi två skulle stå för den genusvetenskapliga sakkunskapen, besvara och problematisera de frågor som studenterna formulerat utifrån sitt arbete med den fallbeskrivning som låg till grund för seminariet. Fallbeskrivningen skisserade på en halvsida ett scenario där tandläkaren, omtalad med du, under sin jourtjänstgöring möter Stina och hennes väninna. Stina har sökt upp jourmottagningen eftersom hennes bett känns skevt och hon är dåsig, vilket hon inledningsvis förklarar med att hon fallit. Väninnan som följer med ser bekymrad ut och så småningom berättar Stina att hennes man slagit till henne så att hon handlöst föll i golvet. Inför seminariet hade studenterna som brukligt är poststat frågor till lärarna, men inga som berörde de genusvetenskapliga aspekterna av fallet. Vi hade därför inga konkreta frågor att utgå från när vi förberedde oss inför de tre timmars seminarium som vi trodde vi ensamma förfogade över. Vi hade planerat att en av oss skulle hålla en introducerande föreläsning som efterfrågats av den kursansvarige läraren, följt av en problematisering av fallet, en gruppdiskussion och en avslutande summerande diskussion med fokus på den kompetens som ett respektfull bemötandet kräver. Väl på plats på odontologiska fakulteten visade det sig att vårt inslag var ett av fem.

* * *

För oss två genusvetare som har en humanistisk-samhällsvetenskaplig bakgrund skapar ordet seminarium en klar bild av ett rum där seminariedeltagarna sitter runt ett bord och diskuterar innehållet i de frågeställningar och texter som seminariet har som tema. Seminarium vid den odontologiska fakulteten visade sig vara ett akademiskt rum som skapade andra former för interaktion. Tillsamman med en käkkirurg och de två lärare som konstruerat fallet placerades vi fem som en panel framför den vita White boarden och framför oss, i en hästskoformation med flera rader, satt studenter, kursansvariga lärare och ett antal lärare från OD. Under den timme vi fick till vårt förfogande försökte vi lyfta fram bemötandet av patienten ur ett genusperspektiv. Interaktionen fick karaktären av en kort fråga från studenterna följt av ett längre problematiserande svar från vår sida. Under de inslag som följde på vårt uppvisade studentgruppen ett större engagemang och kunnighet. De inslagen handlade om hur man ska behandla trauma mot käke och ansikte, frågor med uppenbar praktisk betydelse för tandläkarens hantverkskunnande. En av initiativtagarna till seminariet sa i en diskussion om seminariet långt senare att ”tandläkeri handlar inte om att behandla tänder, utan om att behandla människor med tänder”. Med detta ville hon peka på att professionskompetensen med nödvändighet också måste omfatta möten där man tar om hand om människor och deras rädslor.[10] Den här erfarenheten har hos mig gett upphov till en hel del kritiska reflektioner, och då inte minst självkritiska, kring villkoren för hur perspektivintegrerande arbete bör bedrivas. Den inledande frågan som jag sökte svar på var: *Vad var det som gjorde att genusperspektivet inte var integrerat i studenternas förståelse?* I ett försök att besvara frågan återvänder jag till den konkreta situationen på OD.

De förväntningar som vi genusvetare hade inför seminariet var definitivt inte fokuserade på villkoren för interaktionen i rummet utan på det innehållsliga. Vi hade utifrån den fallbeskrivning och tutorhandledning som vi tagit del av förberett en diskussion kring hur genusvetenskaplig kunskap skulle kunna bidra till ett tillitsfullt möte mellan tandläkare och den våldsutsatta och kränkta patienten och hennes traumatiska upplevelse. Vad vi inte visste var att det inte gavs någon handledning på denna kurs utan det var enbart fallbeskrivningen som var underlaget. På en kurs på fjärde årets tandläkarutbildning förväntade sig OD:s lärarkollegium att studenterna var förtrogna med den PBL-metodologi som sedan femton år är varumärket

för Malmö högskolas tandläkarutbildning, erkännsamt hyllad både nationellt och internationellt. För en introduktion till OD:s problembaserade lärande rekommenderar jag Cecilia Franzéns och Christina Lindhs artikel i *Perspektivboken* (http://www.mah.se/templates/Page9877.aspx).

I linje med PBL-pedagogiken förväntade sig lärarna att studenterna självständigt skulle hitta vidare från den litteraturlista som fanns, läsa in och bearbeta litteratur som innebar att de kunskapsmässigt skulle ha förmågan att: ”*Utifrån ett genusperspektiv kunna värdera och förstå omständigheterna kring mäns våld mot kvinnor*” samt ”*Ha kunskap om hur tandläkare ska bemöta och behandla misshandlade kvinnor*”. Samtidigt som studenterna också skulle förvärva kompetens att bedöma och föreslå adekvat åtgärder och kunna värdera hur ”ett större trauma” påverkar allmäntillstånd hos patienter. Det är inte lätt som student i tandläkeri hitta rätt bland den rika litteratur som dagens genusvetenskapliga forskning har genererat under den vecka som stod till deras förfogande särskilt inte med ett moment med så vittomfattande kunskapsmål. Därför är det kanske inte så mycket att förundra sig över att studenternas genusvetenskapliga kunskapsinhämtning under dessa förutsättningar var mycket begränsad. Fråga är om orsaken till detta är PBL som metod, brist på tid eller ett allmänt ointresse för genusfrågor? Troligen är det ett samspel mellan dessa tre faktorer. Jag tror också att orsaken kan sökas i formerna för samarbete, eller bristen på välutvecklade former för samarbete inom akademin.

* * *

Retroaktivt är det lätt att se att i de kortfattade mail som utväxlades mellan oss på genusvetenskap och kursansvarig lärare fanns det signaler som borde ha fått oss att mer ingående ta reda på förutsättningarna för detta seminarium. Vi hade i för hög grad förutsatt att vi visste vad den andra parten menade med ord som seminarium, trauma och genusperspektiv. [11]Från vår sida borde vi ha ställt frågor som: *Hur var den efterfrågade introduktionsföreläsningen tänkt att fungera? Hur var tanken att studenterna skulle arbeta med fallet? Vilka förväntningar fanns det från kursansvarig lärare på oss? Vad betyder genusperspektiv i det akademiska rum vi möter på OD? Hur tänkte sig ODs lärarna att studenterna skulle kunna orientera sig i det omfattande och kunskapsteoretiskt annorlunda vetenskapsfält som genusperspektiv på mäns våld mot kvinnor utgör när de samtidigt förväntades lära sig käkkirurgiska bedömningar och åtgärder? Hur mycket förkunskaper har studentgruppen kring bemötande generellt och bemötande med utsatta, rädda eller kränkta patienter?* Svaren på dessa frågor hade kunnat skapa en tydligare bild av både det konkreta och det symboliska akademiska rum vi mötte på OD. Erfarenheter har ytterligare stärkt min uppfattning att en lyckad integration av genusperspektiv kräver tydlighet i utgångspunkter, krav, förväntningar, ambitioner och målsättningar. Jag ska här peka på några fallgropar och möjligheter som kan vara vägledande för att skapa förutsättningar till ett mer produktivt och ömsesidigt kunskapsgenererande samarbete.

* * *

Om målsättning för perspektivintegreringen är att ge lärare och studenter en förmåga att tillämpa genusperspektiv på relevanta frågeställningar inom sitt eget ämnesområde, menar jag att perspektivintegrering med nödvändighet både måste handla om förmedling av ett kunskapsinnehåll men också om formerna för denna förmedling. Det är där viktig att beakta att akademin inte är, och aldrig varit, en homogen kultur med gemensamma normer och praktiker. Särskilt viktigt är detta idag, eftersom högskolereformen 1977, innebar att i stort sett all eftergymnasial utbildning och professionsutbildning inlemmades i universitet och högskolor. Detta innebär att alla former för perspektivintegration sker i en mycket komplex organisationsmiljö, där utbildningarnas målsättningar, pedagogiska koncept och kunskapssyn på grundläggande sätt skiljer sig åt. Samtidigt som en viktig gemensam förutsättning är att samtliga utbildningar idag undantagslöst är teoretiskt och forskningsmässigt underbyggda, vilket borde underlätta den innehållsliga aspekten av perspektivintegreringen eftersom studenter liksom lärare är vana att läsa och bearbeta akademiska framställningar.

Trots denna gemensamma kompetens finns det stora skillnader mellan olika discipliners synsätt på vetenskaplig kunskapsproduktion liksom hos många en ovana vid tvärvetenskapliga möten.

Kunskapskritiska frågeställningar har kanske inte varit centrala under den egna utbildningsgången, eller så innebär fokus på innehållsförmedling att mer grundläggande kunskapsteoretiska frågor inte uppfattas som angelägna. En inte ovanlig konsekvens är att man då riskerar att gör oreflekterade, men distinkta gränsdragningar mellan vetenskaplig kunskap, etik och politik, vilket gör att många placerar problematiken kring genus i kategorin politik. Det är ett förhållningssätt som är problematiskt eftersom ämneskompetens, oavsett disciplin, aldrig är eller kan vara entydig, inte heller evig eller universellt giltig. All akademisk kunskapsproduktion färgas och formas av såväl sociala, historiska villkor som av forskarens egna erfarenheter och teoretiska utgångspunkter. En snabbläsning av ett antal avhandlingar från de senaste 40 åren oavsett disciplin visar att finns tidstypiska trender i frågeställningar, framställningsstil och teorianknytning (Ehn och Löfgren, 2005). Kunskap och därmed ämneskompetens är alltid beroende av den kontext den skapas i och av den som skapar den, vilket gör rågången mellan politik, etik och kunskap historisk föränderlig. Detta kunskapsteoretiska synsätt kolliderar och leder till andra ställningstaganden än en kumulativ vetenskapssyn. Jag tror att det är centralt att man som enskild lärare klargör för sig själv vilken kunskapssyn man har. Oavsett vilken man företräder rymmer den alltid föreställningar om vad som formar människors agerande, och på så sätt finns det alltid koppling till etiska och politiska uppfattningar, där ibland till genus. En oartikulerad eller omedveten kunskapssyn riskerar att oavsiktligt tradera vidare föreställningar vars konsekvenser man som lärare inte reflekterat över.

Ett närbesläktat hinder är den akademiska lärarens syn på sin egen *yrkesroll.* Det väletablerade akademiska idealets tal om ”god kännedom om forskningsfältet” innebär att många lärare som inte är hemmahörande i genusvetenskap känner sig osäkra när de ska integrera genusperspektiv i sin undervisning, eftersom många lärare just definierar sin kompetens som förmågan att förmedla kunskap. I den rollen kräver de av sig själv att de ska kunna förmedla fakta, avgöra vad som är ”sant” och själva som goda akademiker förväntar de sig också av sig att känna till forskningsfältet de talar om. Attityden kan sammanfattas ”*som lärare uttalar jag mig bara i frågor som jag har ämneskompetens i*”. Idag räcker varken kompetensutvecklingstid eller speciella perspektivsatsningar till för att ge en översikt av det genusvetenskapliga forskningsfältet. En ”lösning” på den osäkerhet perspektivarbetet skapar hos många lärare skulle kunna vara att artikulera och kanske omdefiniera sin lärarroll. Om man såg sig som introduktör och samtalsledarare kommer perspektivintegreringen snarare att handla om att presentera frågor, problematiker och paradoxer på ett sätt som skapar lust hos studenterna att undersöka och förstå vilka frågeställningar genusperspektiv kan synliggöra. Kompetensen ligger här snarare i att hitta former som kan stimulera studenternas möjligheter att undersöka frågeställningarna än att själv besitta svaren. *Kanske samtalsledarare är den roll den icke genuskompetente läraren kan ikläda sig i perspektivarbetet?* Då kan man åberopa en kompetens som flertalet akademiska discipliner genererar – förmågan att ställa frågor som problematiserar underliggande antaganden. Om vi återvänder till fallet med den misshandlade kvinnan skulle detta kunna innebära att jag ställer mig frågor som: *Hur undviker jag att ånyo riskera att kränka henne och samtidigt få klart för mig vad som orsakat hennes sneda käke? Tandläkeri är en kompetens som jag redan tidigare påpekade handlar om att behandla en människa med tänder, inte enbart tänder. Vad innebär det att vara professionell i mötet med en kvinna som slagits, som antagligen är rädd och har ont och också oroar sig för att återvända hem? Hur ska jag skapa tillit när jag behandlar henne? Hennes ansikte har nyligen utsatts för våld. Hur ska jag röra vid hennes käke så att hon inte blir rädd? Tycker jag synd om henne eller känner jag irritation över att hon är så försiktig? Vilken roll spelar hennes ålder och utseende för hur jag betraktar och värdera henne? Vilka åtgärder måste jag vidta om jag får veta att hon misshandlats? Vad säger yrkeskoden och vad säger mitt eget samvete att jag bör göra? Vilket ansvar har jag? Var går gränsen för ett professionellt, empatiskt bemötande? De frågor jag undviker att ställa beror det på respekt eller på att jag är rädd för att bli indragen i något obehagligt? Eller är jag bara rädd för merarbete? Hur hade samma situation sett ut om det var en man och hans manliga vän som sökte upp mig med en sned käke? Eller hur hade jag reagerat om det var en tjej med ett ”otypisk” kvinnligt eller ”osvenskt” utseende?*

Att som lärare gemensamt med studenterna i undervisningssammanhanget undersöka svaren på dessa frågor kommer oavvisligen skapa nya frågor där deltagarnas ställningstaganden skapar nya frågor. Här kan också rollspel eller forumspel där man konkret iscensätter mötet med den kvinnliga patienten synliggöra

hur svårt det är att faktiskt hitta relevanta frågor och ansvarsfulla sätt att behandla en misshandlad kvinna. Att det är svårt legitimerar däremot inte att man undviker att agera.

* * *

Om man som perspektivintegrerande lärare ser sin roll som introduktör och samtalsledarare blir en central fråga: *Hur kan eller bör formerna för ett kunskapsgenererande samtal se*? I dagens intensiva diskussioner inom det genusvetenskapliga forskningsfältet kring villkor för det offentliga samtalet finns inspiration att hitta till den här frågan. Sociologen Nira Yuval-Davies (1997) menar att på en övergripande nivå kräver all dialog som syftar till demokratiska kunskapsgenererande samtal att deltagarna i samtalet tar utgångspunkt i de identiteter som man känner sig förankrad i, samtidigt som man aktivt försöker förflytta sig och förstå hur andra samtalsdeltagare uppfattar situationen. Hon understryker att det är viktigt att man inte upplever att förflyttning innebär att man förlorar själv eller att man känner sig tvingad att överge centrala uppfattningar. Inte heller får förankringen i de egna uppfattningarna innebära att man undviker att undersöka och förstå de andras utgångspunkter. Således menar Yuval-Davis och jag med henne att ett fungerande samtal kräver att samtliga inblandade aktivt eftersträvar att byta position och försöka förstå andra utgångspunkter än den egna. På så sätt kan samarbetet bli ett givande och tagande på mer likvärdiga premisser än vad som ofta är fallet.

En självklar och nödvändig utgångspunkt är också insikten att skillnader av olika slag alltid existerar och att dessa bidrar till att skapa asymmetriska maktrelationer mellan deltagarna. I varje sammanhang måste man hitta former för att undersöka hur dessa skillnader påverkar samtalet. Att utgå från dessa villkor och tillämpa förhållningssättet i mötet mellan olika discipliner och enskilda lärares uppfattningar skulle kunna fungera som ledstjärna för hur man formar kunskapsgenererande samtal i akademiska rum. Dessa rum måste ha utrymme för de oundvikliga intressekonflikter och tolkningskamper som alltid pågår i såväl akademiska rum som i andra sammanhang. Samtidigt som man måste eftersträva att skapa rum där omsorg och respekt för andras uppfattningar och praktiker också måste finnas. Jag tror att om vi lyckas skapa den typen av akademiska rum och utformar de perspektivintegrerande samtal med Yuval Davis som föredöme så finns det goda förutsättningar för att genus som perspektiv kan bli både användbart och lärorikt för flertalet discipliner. Men för att lyckas krävs det också resurser, tid, lust, prestigelöshet, kollegialt samarbete och erkänsla. Därför känns det både roligt och tillfredsställande att vi trots fjolårets misslyckande får möjlighet att göra ett förnyat försök tillsammans med våra kollegor på OD att integrera genusvetenskapliga perspektivet i tandläkarutbildningen. Så bedömde jag situationen våren 2007.

Efterord

Våren 2007 möttes genusperspektivansvarig, kursansvarig för den kurs i vilken fallet ingick och jag själv två gånger för att hitta förutsättningar som skulle göra min genuskompetens användbar i seminariet. Vi diskuterade olika möjligheter men förutsättningarna förändrades inte nämnvärt. Formerna för hur man arbetar är fastlagda. Seminariet har samma rumsliga utformning, studenterna ställer fortsatt frågor som vi lärare besvarar. Jag var däremot bättre förberedd och gav en 25 minuters snabb introduktion till vad ett genusperspektiv kan bidra med för frågor till den situation som fallet skisserar. Studenterna var engagerade för genusperspektivet men kan man verkligen tala om perspektivintegrering som en profil för Malmö högskolas tandläkarutbildning om studenterna under sin femåriga utbildning endast vid två tillfällen möter frågor om genusperspektiv. Vid det första tillfället har de tillgång till en tutor som handledare dem men vid det tillfälle då jag varit inne är det endast fallet som ska stimulera och möjliggöra att de uppnår kursmomentets två genusrelaterade kunskapsmål –"*Utifrån ett genusperspektiv kunna värdera och förstå omständigheterna kring mäns våld mot kvinnor*" samt "*Ha kunskap om hur tandläkare ska bemöta och behandla misshandlade kvinnor*". PBL-metodikens grundtanke är att studenterna själv ska kunna orientera sig och utifrån litteraturlistor hitta relevant litteratur.

Utifrån en önskan att lyfta frågan om hur man mer aktivt kunde integrera genusperspektivet kontaktade initiativtagaren till Think tank projektet ODs perspektivansvarige och erbjöd att vi med utgångspunkt

i delar av den text jag här presenterat diskutera hur vi gemensamt kan förändra perspektivintegration och skapa förutsättningar för en fördjupad dialog mellan olika kunskapstraditioner. Mötet kom tillstånd för en vecka sedan och skapade i första hand en fördjupad förståelse för hur svårt det är att tala om varandras sammanhang utan att det uppfattas som kränkande. Min beskrivning hade väckt vrede hos en av deltagarna i seminariet. Det två timmar långa mötet kom därför aldrig att flytta sig bortom den konkreta situationen och perspektivtagandet i dialogen blev olyckligtvis aldrig präglat av de villkor som Yuval-Davis anmodar. Tanken att man som lärare på OD skulle kunna fungera som introduktör och frågeställare blev blank avvisat till förmån för expertis och sakkunskap. Rummets utformning var en ickefråga. ”Vi” humanister och samhällsvetare tillskrevs en förmåga att diskutera på helt andra sätt än ”vi” naturvetare gör. Skillnadstänkande snarare förstärktes än överbryggdes under vårt samtal. Erfarenheter väcker ånyo frågan om vad som krävs för att perspektivintegrationen ska kunna fungera och skapa samarbetsformer som gör kompetens från olika kunskapsparadigm till en tillgång oavsett om det gäller genusvetenskap eller tandläkarutbildning.

Slutkommentarer

[1] Expansionen innebär att högskolor och universitet ärvt lokalerna byggda för andra ändamål än undervisning. Parallellt med expansionen av utbildningsväsendet har en minskning av försvarsmakten skett. Inte sällan har därför högskolor flyttat in i nedlagda kasernområden. Att kasernernas rumsliga utformning påverkar villkoren för samspelet mellan lärare och studenter är självklart. I framtida diskussioner om interaktionen i akademiska rum, pedagogiska såväl som forskningsmässiga, bör konsekvenser av detta problematiseras.

[2] Redan 1958 hade utbyggnaden av universiteten lett till ett ökat behov av lärare. Man instiftade då befattningen universitetslektorer. 23 800 av de 43 200 som år 2004 var verksamma inom universiteten utgjordes av forskande och undervisande personal. I Högskoleverkets rapport 2006:3 R framgår det inte vad övriga knappt 20 000 utgör för personalkategorier. Ett återkommande tema i diskussioner om forskning och universitetens utveckling är byråkratiseringen, så en gissning är att det i första hand handlar om administrativ personal men även teknisk personal. (Se t ex Benich- Björkman, 2004 och Sköldberg & Saltzer-Mörling, 2002)

[3] Odontologiska fakulteten, Lärarutbildningen och sjuksköterskeutbildningen hade sedan länge funnits men inlemmades och omorganiserades i den nya högskolan.

[4] Liedman och Olausson (1988) konstaterar att avsikten med en reform och effekten av den samma ofta bli mycket olika. I första hand tycks perspektivintegreringen ha lett till semantiska förändringar i de offentliga samtalen kring vad som kännetecknar Malmö högskola snarare än till konkreta och praktiska förändringar i undervisningssammanhanget. Idag fortsätter i hög grad väletablerade och diskriminerande köns-, klass- och etniska mönster att återskapas i utbildningssystemen, en tendens som är giltig för flertalet OECD-länder.

[5] Hösten 2006 initierade den då nytillträdde Prorektor Harriet Axelsson en översikt och revision av MaHs högskolegemensamma pedagogiska utbildning. Arbetet leddes av Åsa Lindberg-Sand, Lunds universitet och ledde till ny uppläggning av den högskolepedagogiska utbildningen vid MaH initieras fr o m hösten 2007. http://www.mah.se/templates/Page____7480.aspx

[6] Konsekvenserna av att införa medborgerlig bildning som den övergripande målsättningen är idag oklara men kommer antagligen att klargöras i den pågående utvärderingen av perspektivintegreringen.

[7] Även 2006 och halva 2007 har samma belopp funnits tillgängliga för detta arbete Det finns mycket att säga om denna tilldelning, liksom om den vaga organisatoriska strukturen för det perspektivintegrerade arbetet generellt eller könssammansättningen bland dem som ofta oavlönat engagerade sig i detta arbete. Här har jag dock avgränsat diskussionen till Think tank- projektet.

[8] Projektet initierades genom en rundskrivning i juni 2005 till perspektivansvariga på respektive område där de ombads att peka ut lärare som kunde beskrivas som ”intresserade av genusfrågor”. Dessa inviterades att delta i fyra till fem träffar under hösten 2005. På basis av denna inventering skapades en lista på intresserade lärare som inviterades att delta i *Think tank* projektet.

[9] Trots att det fanns möjligheter för deltagarna att få ersättning för sitt deltagande var det ingen som sökte medel.

[10] Uttalandet skedde i ett samtal med initiativtagaren och kursledaren på OD kring dessa erfarenheter i samband med att vi planerade utformningen av samma seminarium året därpå. Vi konkretiserade gemensamt målsättningen och med utgångspunkt i fallbeskrivningen ska studenterna i scensätta ett forumspel där man konkret gestaltar mötet mellan tandläkaren, den slagna patienten, hennes väninna och eventuellt hennes man. För en presentation av forumspel se http://www.resurs.folkbildning.net/page/3600/forumspel.htm

[11] Trauma är i ett odontologiskt sammanhang en strikt klinisk term och avser i detta sammanhang fysiologiska aspekter. Den uttolkning vi gjort låg mer i linje med vardagens mer psykologiskt färgade betydelse. Detta visar på hur olika discipliner använder samma begrepp men med helt eller delvis olika betydelser.

Att utveckla handledning mot partnerskap mellan högskola och professioner – en strategisk utmaning eller utopi?

Anngerd Lönn Svensson
Centrum för lärande och undervisning
Högskolan i Borås
033-345 4119
anngerd.lonn@hb.se

Denna skrift bygger på en studie som avrapporterades i samband med kursen ”Strategisk pedagogisk utveckling” kallad ”Handledning och partnerskap mellan högskola och professioner” och som var en beskrivning av dagsläget 2006. Inriktningen var då främst partnerskap i form av professionshandledares delaktighet i handledningen av vetenskapliga arbeten. Det fortsatta arbetet med att strategiskt utveckla handledarskapet vid Högskolan i Borås mot partnerskap mellan högskola och professioner bör emellertid ske via flera olika kanaler.

Högskolan i Borås, ett professionslärosäte

Högskolan i Borås, HB, har ansökt till regeringen om att få bli Sveriges första professionsuniversitet (Högskolan i Borås 2005a och b). Ansökan är i skrivande stund inte besvarad, idag diskuteras dessutom universitetsfrågan i Sverige på en helt annan nivå. I ansökan anges inriktningen:

Hela högskolan skall utveckla ett samarbete med professioner. Professionskonceptet skall genomsyra alla områden, grundutbildning, forskarutbildning och forskning

Högskolans devis är *Vetenskap för profession*[1] och oavsett om ansökan bifalls eller inte är det högskolans intention att utveckla professionsanknytningen i alla utbildningar. Devisen anger att

> …vi har en tydlig vision om att vara ett nyskapande professionslärosäte som i samverkan med näringslivet och den offentliga sektorn bedriver utbildning och forskning av hög internationell kvalitet och stor samhällsrelevans (Högskolan i Borås 2007b)

Handledarfrågor ingår också i professionskonceptet. Utveckling av handledarkompetens inom högskolan pågår inom flera områden såsom handledarutbildning för handledare av doktorander och/eller studenter på avancerad nivå, handledarutbildningar för praktikhandledarna i den verksamhetsförlagda utbildningen samt mer eller mindre organiserade insatser för uppsats- och examenshandledare på de olika institutionerna. Frågan är hur detta arbete förhåller sig till professionstanken.

Pedagogisk utveckling

Centrum för lärande och undervisning, CLU, vid HB skall bistå med pedagogiska utbildnings- och utvecklingsinsatser för hela högskolan och har ett uttalat uppdrag att arbeta med handledningsfrågor. Både organisationen och presumtiva deltagare skall helst få sina behov av kompetensutveckling tillfredsställda. En viktig uppgift är att kontinuerligt genomföra olika behovsinventeringar. Under 2006 genomfördes en mindre studie som rörde handledning och professionssamverkan vid HB, men på grund av det då pågående stora högskoleövergripande arbetet med att implementera Bolognaprocessen och reformera alla kursplaner, var det ett svalt engagemang för att delta i diskussioner om framtida handledarfrågor. Studien gav ändå vissa implikationer att samverkan bedrivs på en mängd olika områden (Lönn Svensson 2006).

Samverkan

På HB genomförs en mängd olika satsningar som syftar till att öka samverkan med omvärlden[2]. Samverkan innebär allt från representation av arbetslivsföreträdare i nämnder och styrelser till att studenter genomför en del av sin utbildning i sitt kommande yrkesfält eller att lärare har anställning både i näringsliv och på högskolan. Det sistnämnda förekommer främst inom ingenjörs-, design- och vårdområden (Högskolan i Borås 2004). Flera institutioner bygger upp nätverk med praxisfältet och försöker knyta kontaktpersoner och arbetsplatser till högskolan.

Merparten av all samverkan mellan HB och näringsliv/offentlig sektor sker på institutionsnivå. Genom de olika utbildningsområdenas skilda strukturer är det naturligt en stor variation av såväl frekvens som form. Utbildningsområdena vid HB rör bibliotek och information, textil och design, informatik, ekonomi, teknik, vård samt utbildning och har olika professionsinriktningar inom respektive område. Vid två institutioner, institutionen för vårdvetenskap och institutionen för pedagogik, sker verksamhetsförlagd utbildning, VFU, i stort utsträckning. Som exempel kan nämnas att lärarutbildningen har 30 poäng av 160 p avsatt för VFU (a.a.).

Handledning i professionsuniversitetet, teori och praktik

HB består av sex olika institutioner med olika vetenskapsområden som grund och med i många stycken helt skilda kulturer. Det finns således minst sex ”communities of practice”[3], troligen fler, eftersom flera institutioner har vitt skilda inriktningar. Inom varje område har utvecklats en egen tradition, ett eget sätt att hantera handledningsfrågor.

I HB:s ansökan om att få bli professionsuniversitet anges att handledning skall utföras av såväl akademiker som professionsutövare. I olika examensarbeten där handledning behövs skall båda parterna vara representerade och de olika kunskaper som studenter och doktorander erfar skall värderas lika (Högskolan i Borås 2005a). En stor fråga i sammanhanget är hur rollfördelningen mellan de båda parterna utformas, vilket inte är uttalat i ansökan. Handledning idag sker dels av professionsföreträdare i arbetslivet, dels av lärare på högskolan. Den handledning som främst sker på högskolan är så kallad vetenskaplig handledning i uppsatsskrivande. Den handledning som i några utbildningar sker i arbetslivet består oftast av att en erfaren blivande kollega handleder i verksamhetsnära frågor och inte i vetenskapligt arbete.

I studier om praktikhandledning tas handledarfrågan oftast upp som en koppling mellan teori och praktik[4]. Handledarutbildningar, som genomförs av högskolan för t ex lärare eller sjuksköterskor, syftar oftast till att handledarna skall lära sig om vad som sker inom akademin, förstå mer av teorin, medan insatser i omvänd ordning inte förekommer. Samverkan och praxisanknytning för lärarna sker främst genom praxisnära forskning och genom studenternas arbete i praktiken. Studenterna bidrar alltså i stor utsträckning i samverkansarbetet.

> Den största resursen för samarbete som högskolan har är dess studenter. Genom att integrera praktikfall och fadderföretag i utbildningsmomenten får studenterna en naturlig koppling mellan teori och praktik samt kontinuerliga möten och samverkan med omvärlden. (Högskolan i Borås 2004)

HB:s universitetsansökan beskriver att samarbetet med professionerna skall ske i partnerskap. För många inom akademin innebär detta ett nytänkande, många av HB:s utbildningar har inte traditionellt samarbetat med professionsföreträdare, man har inga naturliga referenser. I ansökan står att HB skall:

> … i partnerskap med arbetslivet utanför akademin utveckla, organisera och bedriva professionsinriktad utbildning och forskning av hög kvalitet. Med partnerskap avses ett nära, systematiskt och jämlikt samarbete med externa aktörer inom utbildning och forskning. Partnerskap innebär *gemensamt ansvar*, vilket ställer ökade krav på tillgänglighet och inflytande i akademin för näringsliv, offentlig sektor och olika typer av organisationer.(HB 2005a sid. 4, min kursivering)

Fördelarna med partnerskap anses vara många, i ett väl fungerande professionsuniversitet förväntas ske en dubbelriktad kunskapsspridning.

> Genom partnerskap säkerställs ett kontinuerligt inflöde av idéer, perspektiv och frågeställningar från arbetslivet till akademin, samtidigt som det skapas effektiva och direkta kanaler för spridande och tillämpande av forskningsresultat i professionernas praxis (HB 2005b).

Att få universitetsstatus innebär att man kan anordna egen forskarutbildning, idag sker det endast på institutionen Bibliotek och informationsvetenskap, dock i samarbete med Göteborgs universitet. Den forskarutbildningen har hittills haft traditionellt akademisk inriktning. Den nya forskarutbildningen, i ansökan benämnd doktorsutbildningen, skall ha en annan inriktning med starka influenser från näringsliv och offentlig sektor[5].

> Till skillnad från den befintliga forskarutbildningen, som huvudsakligen utbildar studenter för fortsatt karriär inom akademin, är doktorsutbildningen vid Professionsuniversitetet i Borås tänkt att i första hand kompetensförsörja arbetslivet. Doktorsstudierna kommer i konsekvens härmed till betydande del att vila på praktikbaserade förhållningssätt (HB 2005b).

I ansökan beskrivs att HB bl. a har en omfattande och kvalificerad handledarkompetens när det gäller doktorander. Med det avses främst att antalet professorer är tillfredsställande. Framöver kommer emellertid inte enbart professorers handledningskompetens att efterfrågas. Docenternas antal behöver ökas och ett steg är att låta fler lektorer docentmeriteras. I HB:s nyligen antagna riktlinjer (Högskolan i Borås 2007a) för docentmeritering ingår krav på handledarkompetens och att handledarutbildning är meriterande, vilket många av deltagarna i pågående handledarutbildning anger som skäl för sitt deltagande. Men, professionsföreträdarnas kompetens lär också behövas i olika sammanhang:

> Då professionsuniversitetets idé förverkligas kommer kompetens från arbetslivet i högre grad än i dag även att medverka i handledning och examination. (Högskolan i Borås 2005a sid.14)

Professionsföreträdarna förväntas alltså få en framträdande roll i handledningen av doktoranderna.

> I den nya modellen kommer representanter från berörda professionsområden att spela en aktiv roll som forskningspartners, handledare och medverkande i utformningen av utbildningsprocessen samt i examinationen av doktoranderna. (a.a. sid. 21)
> .../ Handledningen skall inbegripa ämnes- och professionsrelaterade dialoger samt kritisk granskning och reflektion under doktorsarbetet. Handledningen syftar primärt till att tillse att doktorsarbetet dels håller en internationellt sett hög kvalitet, dels är relevant i förhållande till aktuellt professionsområde samt att arbetet leder fram till godkänt resultat på doktorsnivå. I normalfallet skall handledningen ske med en huvudhandledare och minst en biträdande handledare. Handledargruppen skall omfatta både akademisk och professionsinriktad kompetens. (a.a. sid. 27)

Traditionellt värderas vetenskapligt grundad kunskap högre än förtrogenhetsbaserad kunskap när det gäller tillträde till högre nivåer i utbildningshierarkin. Teoretisk kunskap, vilken traditionellt kopplas ihop med universitet och högskolor, och praxiskunskap ställs ibland mot varandra.

> – Professional knowledge is procedural, specific and pragmatic. It deals with executing, applying and making priorities.
>
> – University knowledge is declarative, abstract and conceptual. It deals with labelling, differentiating, elaborating and justifying. (Biggs 1999 sid 41)

Detta skulle kunna tolkas som helt motstridiga krav; att man på universitet och högskolor lär sig vissa saker och att arbetslivet efterfrågar helt andra kompetenser. Så bör dock inte vara fallet, man skulle kunna se dem som komplement till varandra. Tyvärr överlämnas ofta integreringen mellan de båda till studenten.

Polariseringen mellan teori och praktik är vanlig, men att värdera vetenskapligt grundad kunskap och förtrogenhetskunskap olika hör inte hemma i tankarna om professionsuniversitetet (Högskolan i Borås 2005a).

> Trots att beprövad erfarenhet lyfts fram som ett av fundamenten för högskolornas verksamhet, har praktiskt arbete baserat på förtrogenhetskunskap fortfarande ofta en svag position inom akademin som helhet, även om det finns skillnader mellan utbildningar och lärosäten. Under det senaste seklet har kunskapsformerna tenderat att bli alltmer differentierade och specialiserade (a.a. sid. 16).

> Detta nya utbildningskoncept förutsätter ett annat sätt att bedöma och värdera kunskap och bygger på en integrering av vetenskapligt grundad kunskap och förtrogenhetsbaserad kunskap.(a.a. sid. 21)

Professionsuniversitetet har som ett mål att förstärka kunskapsbildningen inom *både* universitetet och professionerna. Det är ingen lätt uppgift och kräver ömsesidig respekt för varandras särart och en öppen attityd för nya konstellationer. Man skall således:

> … integrera vetenskapligt baserad kunskapsbildning med den förtrogenhetskunskap som genereras av och i professionsutövning. En förutsättning för detta är att det lärande och den kunskapsbildning som sker inom olika professioner jämställs med ämnesbaserad kunskapsbildning och forskning. Det innebär också att kollegiala och etablerade prövningsmekanismer, peer reviews, vidgas för att inkludera icke-akademiska aktörer – s.k. utvidgad peer review (a.a. sid. 16).

Sammanfattningsvis uttrycks således en strävan om integrering, att både vetenskapligt grundad kunskap och förtrogenhetskunskap skall genomsyra utbildningen. Frågan är hur professionerna, företrädare för arbetslivet, skall medverka i utbildningarna. Det är inte uttryckt i detalj, mycket av ansvaret för detta ligger på institutionsnivå. Hur rollfördelningen skall gå till och på vems villkor är alltså inte klarlagt.

Ett mindre projekt

För att få svar på frågor om rollfördelning mellan akademi och professioner i frågor rörande handledning, genomförde jag under våren 2006 en mindre studie av hur HB:s lärare ser på professionsföreträdare som handledare. Syftet var att fortsätta det strategiska arbete med handledarutveckling som startade 2004 under en forskarhandledarutbildning, vilken vände sig främst till nytillträdda forskarhandledare, men även till presumtiva handledare. Den kursen gick av stapeln i samband med det stora förberedelsearbetet inför universitetsansökan. Förutom att arbeta med utveckling av handledningskompetensen var ett av kursens mål att deltagarna skulle bidra med förslag till såväl en framtida handledningspolicy, mål för framtida handledarutbildningar som organiserade stödinsatser för handledare, särskilt med beaktande av professionsuniversitetstankarna. Resultatet framfördes till den arbetsgrupp som behandlade forskarutbildning och handledning. I en övertygad bottom-up-anda[6], var det min avsikt som kursledare att låta personer med olika erfarenheter från handledning från de olika institutionerna ge förslag på områden, problem och fenomen som de ansåg vara viktiga att ha med i framtida handledarutbildningar.

Min strategi med studien 2006 var att fortsätta arbetet med att involvera varande och blivande handledare, att låta de som är s.k. intressenter av resultatet vara med och påverka hur processen skall genomföras[7]. Avsikten var att genomföra fokusgruppsintervjuer rörande handledning vid de sex institutionerna, men endast ett fåtal lärare och utbildningsledare från två institutioner ansåg sig ha tid att delta. Vad som prioriterades främst på HB vid det tillfället var att rädda så många personer som möjligt från besparingsnedskärningar. Dessutom var Bolognaanpassningen i antågande. Telefonintervjuer och andra samtal samt viss mailkontakt med representanter från övriga institutioner, erfarna handledare och FoU-ansvariga fick under hösten komplettera och ersätta idén om fokusgrupper (Wibeck 2000; Bloor m fl 2001). Ett tiotal personer bidrog med sina erfarenheter. Dessutom gav HB:s officiella dokument en översikt av olika samverkansinsatser som komplement till intervjuerna.

Handledarutbildningar i olika former

Högskoleövergripande handledarutbildningar på grundutbildningsnivå har inte erbjudits, men inventeringen visade att på institutionsnivå har det förekommit mindre insatser för handledare på t ex temadagar.

Handledarutbildningar för professionsföreträdare, ofta poängsatta, förekommer i både sjuksköterskeutbildningen och lärarutbildningen och anordnas av respektive institution. Dessa utbildningar har enbart behandlat praktikhandledning, inte handledning i vetenskapligt arbete eller examensarbeten.

Vissa förslag har framkommit om att erbjuda handledarutbildning för både lärare och professionsföreträdare med vissa gemensamma och vissa specifika inslag. Detta har dock inte vunnit gehör i budgetarbetet på institutionsnivå.

I universitetsansökan rör handledarfrågan i stora stycken handledning av doktorander, men professionstanken skall genomsyra hela HB och på alla nivåer. Frågan är därför lika aktuell även för grund-

utbildningsnivån och handledning av kandidat- och magisteruppsatser. Detta märks även i intervjuerna, informanterna särskiljer inte sina uttalanden utifrån magister- eller avhandlingshandledning.

Några röster om handledning

Sammanfattningsvis visar studien att det inte anses helt problemfritt att släppa in professionsföreträdare i handledarfunktionen. Jag presenterar nedan några citat från några intervjupersoners uttalanden. Dessa är enbart exempel och är inte representativa, därför anges inte institutionstillhörighet eller liknande.

Högskolans handledare handleder

Vid HB finns olika åsikter när det gäller hur samverkan skall kunna fungera i handledningssituationer. Några informanter menar att rollfördelningen mellan profession och högskolan är solklar, det är bara högskolans handledare som kan handleda.

> Vi måste bevaka institutionens intressen, de vetenskapliga intressena…/ Det är handledaren *här* som är handledare

Ansvaret för den vetenskapliga nivån på uppsatserna sägs ligga på högskolan. Flera av intervjupersonerna trycker på att det endast är högskolans handledare som har ansvar.

> Vi har ansvar i sista ändan. Om det blir kritik efter en utbildning kommer det inte att stå att företaget X hade dåliga handledare.

Samverkansvillkor

Flera informanter uttrycker sig i termer av vi och dom och att det är svårt att få till samverkan med professionerna. Resursbrist anges som argument, liksom den låga vetenskapliga utbildningsnivån i arbetslivet.

Professionsanknytning, eller som det ibland uttrycks, praxisanknytning, innebär för vissa institutioner att studenterna går ut i praxisfältet och genomför sina projekt. Studenter kan på vissa institutioner få tips på kontaktpersoner från högskolan, ett etablerat kontaktnät håller på att utvecklas på flera ställen. På någon institution benämns dessa handledare, på andra är de inte handledare, enbart kontaktpersoner.

> Det är ingen regel att det finns en extern handledare, det finns en kontaktperson som inte ger nån som helst handledning.

> Kontakten med kontaktpersonerna är enbart förmedlande, det är studenterna som har kontakten, det är ju de som ska skriva uppsatser, inte vi.

I vissa fall deltar dessa kontaktpersoner vid redovisningen av magisteruppsatserna, men de har ingen bedömningsfunktion. Under något samtal kommer frågan upp hur man ställer sig till om det finns någon ute som har disputerat. Kan de då fungera som handledare? Svaret blir då att ”Jamen då står de ju på vår sida”. Det finns även ett förtroende för ”kända personer”, dvs. tidigare lärare från utbildningen. De skulle kunna fungera som fullgoda handledare även för den vetenskapliga delen.

Handledning på institutionerna

Handledarfrågan tar sig olika uttryck på olika institutioner. Synen på handledarstöd varierar, på vissa institutioner förekommer kontinuerliga utvecklingsinsatser och det finns utarbetade nätverk för handledare. På någon institution förekommer kollegier där vissa frågor problematiseras. Andra institutioner har inga organiserade stödåtgärder. Någon beskriver lärares handledningskompetens som något alla som själva blivit handledda naturligt kan.

> Man har ju skrivit själv och kan processen.

Bjuremark (2005) benämner detta som ”naturens ordning”, dvs. handledarskap kan mer eller mindre ses som en medfödd förmåga, har man doktorerat har man naturligt kompetens som handledare. Enligt Bjuremark finns det med ett dylikt synsätt risker att kompetensen ”mer eller mindre oreflekterat traderas vidare till nästa generation” (a.a. sid. 66).

Kraven på handledares formella kompetens varierar mellan institutionerna, till viss del säkert beroende på tillgång på kvalificerade lärare. På någon institution handleder adjunkter på magisternivå, på andra institutioner är kraven på formell akademisk kompetens starkare.

Institutionernas sätt att sköta rekrytering av nya handledare varierar. På vissa institutioner förekommer organiserad inskolning genom att handledare arbetar i team eller par. Detta kan jämföras med mästarläratanken, beskriven i Nielsen och Kvale (2000) som att lärande sker mellan mästare och lärling genom deltagande i en praxisgemenskap.

På några institutioner förekommer inga utvecklingsinsatser, det anser man inte behövas, man gör ju så som man alltid har gjort och lärare har ju själva varit studenter och/eller doktorander.

> Idag slussas handledare in via B-nivån, man lär sig handleda på lägre nivåer. På D-nivån handleder även adjunkter, men de examinerar inte. Man skolas in och i olika kollektiva grupper tar mer erfarna handledare upp frågor för diskussion och stöttar de mer oerfarna.

Handledning innebär för många lärare enbart handledning i vetenskapligt arbete. Att ha professionsutövare som handledare anses av många som något helt otänkbart.

> Handledning innebär vetenskaplig handledning i första hand, dvs. att ens teori är genomförbar utifrån de metodiska krav vi har.

> Det är extra problematiskt med företag. De ser inte studenter på rätt sätt, värderar inte som vi värderar dem.

Strategisk pedagogisk utveckling

Så långt den tidigare studien. Att arbeta strategiskt med pedagogisk utveckling vid ett lärosäte innebär att ständigt försöka hitta rätt timing. Timing är en viktig faktor, dvs. motivation, erbjudanden och arbetsbelastning skall vara i fas, tillgång och efterfrågan ska balanseras för att olika satsningar ska lyckas. Samstämmighet i styrdokument och stöd från ledning är andra viktiga förutsättningar.

Är det som rubriken antyder en utopi att utveckla handledning mot partnerskap mellan högskola och professioner? Att utveckla ett professionstänkande på ett lärosäte sker inte över en natt, det är en ständigt pågående process. Vad som dessutom har skett det senaste året är att förändringens vindar på nationell nivå har ökat och vindriktningen kan vända snabbt. I skrivande stund diskuteras t ex det senaste förslaget att en huvudhandledare enbart skall kunna rekryteras från en doktorands moderuniversitet med påföljd att en bihandledares status och funktioner påverkas. Sådana riktlinjer får naturligtvis konsekvenser även på lärosätesnivå i både pågående och kommande handledarutbildningar. Att arbeta med ansvarsfördelningen mellan professionsföreträdare och akademiker i just det sammanhanget ger inte särskilt stort gensvar. Finns det andra möjligheter?

Olika kanaler, en form av strategi

Huvudfrågan i denna skrift rör handledning utifrån ett professionstänkande. Att utveckla handledning i partnerskap med professionerna är ännu inte någon prioriterad fråga för organisationen, det finns inget uttalat önskemål från institutionerna om t ex gemensamma utbildningsinsatser. Det strategiska arbetet att främja högskolepedagogisk kompetensutveckling innebär emellertid inte att enbart agera på uppdrag, det innebär även att följa övergripande inriktningar, visioner och deviser, att initiera olika insatser och att medvetet arbeta för utveckling genom många olika kanaler, där förankring både uppåt och nedåt i organisationen är en förutsättning. Strategin måste vara att sträva efter en helhetssyn, ha flera alternativa och parallella vägar samt fortsätta att låta dem som är berörda av olika aktiviteter få vara med och påverka.

Det finns faktiskt en ökning av *andra* samverkansformer som på sikt kan främja partnerskapstanken, också när det gäller handledningsfrågan. Som exempel kan nämnas att HB stöder projekt där lärare vill arbeta i sina professionsområden. Erbjudandet gäller för lärare som vill delta i praktiskt arbete, inte för t ex forskare eller doktorander som behöver samla empiri. Förutom att praxisanknytning av undervisningen främjas kan naturligtvis även olika handledningsfrågor uppmärksammas.

HB uppmuntrar även att lärare har delad tjänst, dvs. både arbetar vid högskolan och i arbetslivet. Vid den institution där detta är mest framträdande poängterar lärarna nödvändigheten av att bibehålla sina nätverk, kontakter som är viktiga bl. a inför studenternas examensarbeten och uppsatser.

Ett annat exempel är att alltfler examensarbeten och magisterarbeten genomförs i näringslivet med handledare från arbetsplatsen som också närvarar vid examinationen. Det finns emellertid ännu inte särskilt stort utbyte mellan de olika handledarna förutom att professionshandledarna inbjuds att närvara vid examinationsseminarierna.

Professionsinriktningen upptar idag mycket tid och kraft, vilket i sig är en förutsättning för att kunna utveckla ett partnerskap. Under året som gått har dessutom institutionerna arbetat med Bolognaanpassning av alla kursplaner med mycket stöd från HB:s Bolognakoordinator. Medvetenheten om professionsinriktade *learning outcomes* märks tydligt i de nya kursplanerna. Institutionerna, särskilt de som inte har någon verksamhetsförlagd utbildning, VFU, arbetar också med professionsinriktning på både program- och kursnivå och bygger upp nya kontaktnät. Ett aktivt arbete för ett, som det uttrycks i styrdokumenten, *jämlikt* partnerskap finns emellertid ännu inte. Vad det egentligen innebär för enskilda institutioner och/eller individer är inte heller helt klarlagt.

Under olika handledarkurser som genomförts vid HB har handledarbegreppet i professionssammanhang definierats som allt från att vara en mentor i praktiken, en handledare från ett annat fält som ska kunna handleda studenten i implementering av resultaten, någon som öppnar dörrar i professionen, någon som är en länk till professionskulturen och diskursen, till som en lärare uttryckte det:

> Partnerskap behöver inte vara att alla gör samma saker.

För att förändra attityder krävs att man blir medveten om sitt eget förhållningssätt. Genom att artikulera det egna sättet ökar medvetenheten, vilket i sig kan medföra förändringar. Reflektion är därför en viktig ingrediens i alla våra utbildningsaktiviteter och kan beskrivas utifrån Sandberg och Targamas (1998) tre reflektionssteg, självreflektion, dialog och att studera tidigare forskning. Deltagarna i de olika utbildningarna får först reflektera enskilt[8]. Därefter får de med olika medel söka information från andra i den egna kulturen. Som tredje steg får de beskriva detta för personer från andra kulturer/institutioner.

Alla HB:s högskolepedagogiska utbildningar är organiserade i heterogent sammansatta grupper för att ge variation och möjlighet till brett kunskapsutbyte. Spridning av goda exempel mellan olika institutioner är då ett viktigt strategiskt redskap. Ett exempel är en kurs för handledare för doktorander eller studenter på avancerad nivå. Handledarutbildningen har flera inslag som behandlar professionsinriktningen, dock deltar inga professionsföreträdare. I denna kurs bearbetas professionsinriktningen och samverkansproblematiken både på organisations-/institutionsnivå och på individuell nivå. Att sprida goda exempel är en viktig faktor i allt det pedagogiska utvecklingsarbetet, såväl i kurser som efter olika implementeringsuppdrag.

Referenser

Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. SRHE and Open University Press, Buckingham UK.

Bjuremark, A. (2005). Att forma en forskare. I Larsson, M. & Lindén, J. *Hand-ledning – perspektiv och erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research Introducing Qualitative Methods.* Sage Publications, London.

Emsheimer, P. & Göhl, I. (2002). *Handledning i lärarutbildning: att utforska undervisningssituationer*. Lund: Studentlitteratur.

Franke, A. (1997). *Praktikhandledning och mentorskap – att låta lära och att lära ut*. Lund: Studentlitteratur.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.

Högskolan i Borås. (2007a) *Vetenskap för profession. Verksamhetsidé för professionslärosätet.* http://www.hb.se/vfp/dok/plattform.pdf. 2007-12-01.

Högskolan i Borås. (2007b). *Hemsida. Om högskolan*. http://www.hb.se/om.asp 2007-09-14.

Högskolan i Borås. (2007c). *Riktlinjer för antagning som oavlönad docent vid Högskolan i Borås.* 2007-02-27. Dnr 562-96-69.

Högskolan i Borås. (2005a). *Ansökan från Högskolan i Borås om att få status som Professionsuniversitet*. 2005-03-04. Dnr 245-02-10.

Högskolan i Borås. (2005b). *Kortversion* av Högskolan i Borås (2005a).

Högskolan i Borås, Samverkansavdelningen. (2004). Svar på *Enkät för utvärdering av samverkansuppgiften*. Dnr 578-03-10.
Jerkedal, Å. (2001). *Utvärdering – steg för steg. Om projekt- och programbedömning.* Stockholm: Norstedts juridik.
Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral partici-pation.* Cambridge University Press.
Lönn Svensson, A. (2006). *Handledning och partnerskap mellan högskola och professioner*. Ej publicerat kursmaterial.
Nielsen, K., & Kvale, S. (Red.). (2000). *Mästarlära. Lärande som social praxis.* Lund: Studentlitteratur.
Sandberg, J. & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse; ett kompetensper-spektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
Trowler, P.R. (1998). *Academics Responding to Change*. New Higher Education Frameworks and Academic Cultures. Baltimore, UK: SRHE and Open University Press.
Vedung, E. (1998). *Utvärdering i politik och förvaltning.* Lund: Studentlitteratur.
Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersök-ningsmetod.* Lund: Studentlitteratur.

Slutkommentarer

[1] I en jubileumsskrift (Högskolan i Borås 2007a) inför högskolans 30-årsjubileum har ett sk idédokument tagits fram med ett tiopunktsprogram för vägen mot professionsuniversitetet. Två punkter är särskilt aktuella för föreliggande skrift, nämligen punkt 7 *Vidareutveckla pedagogik för professionsutbildningar* och punkt 8 *Professionsanpassa kompetensutvecklingen.*

[2] En nationell kvalitetsbedömning av samverkansuppgiften genomfördes våren 2004, vari flera högskoleövergripande satsningar beskrivs, se vidare Högskolan i Borås (2004).

[3] Se vidare t ex Lave och Wenger (1991)

[4] Se t ex Emsheimer & Göhl (2002), Lauvås & Handal (2001) samt Franke (1997).

[5] I ansökan anges att betänkandet ”En ny doktorsutbildning – kraftsamling för excellens och tillväxt” varit inspirationskälla vid formuleringen av målen för den professionsinriktade doktorsutbildningen (HB 2005b sid. 24).

[6] Vikten av att inte ha toppstyrning vid t ex implementering av nya direktiv beskrivs av bl a Trowler (1998).

[7] Intressent- /stake-holdermodeller beskrivs av t ex Guba & Lincoln (1989), Vedung (1998), Jerkedal (2001)

[8] Som exempel kan nämnas hur deltagarna ser på handledning eller vilka former av professionsanknytning de kan se i en viss kurs eller i ett visst program

Erfarenheter från att implementera ett pedagogiskt handlingsprogram

Martin Stigmar, Växjö universitet
martin.stigmar@vxu.se

Presentation av projektet

Ett nytt pedagogiskt handlingsprogram lanserades vid Växjö universitet i mitten på 2000-talet (http://www.vxu.se/org/upc/pdf_filer/ped_handl.pdf). Med avsikt att förankra programmet i verksamheten, har det framtagits genom kontinuerlig dialog bland universitets personal, till exempel i form av hearings samt workshops. Två gemensamma synpunkter som framkom under samtalen med doktorander, universitetsadjunkter, lektorer och professorer var önskemålet om en ökad tydlighet kring ansvar och organisation av det pedagogiska arbetet samt meritvärdet av pedagogiskt utvecklingsarbete.

Som en direkt konsekvens av det uttryckta önskemålet om en ”tydlighet i ansvar för det pedagogiska arbetet”, så återfinns det pedagogiska handlingsprogrammet på tre (3) olika nivåer. För det första på en *universitetsövergripande* nivå där programmet fogas samman med den utvecklingsplan som gäller för hela universitetet. För det andra har personalen på *Universitetspedagogiskt centrum* (UPC) en uppgift i att föra ut programmet i verksamheten på Växjö universitet. Den tredje nivån är *institutionerna*, där det gäller för varje institution att förverkliga det pedagogiska handlingsprogrammet i den verksamhet som bedrivs.

Två strategiska utmaningar

Personalen vid UPC stod inför två utmanande och angelägna problem. Den första (i) utmaningen var att stimulera till att det pedagogiska programmet verkligen genomfördes och efterlevdes ute på institutionerna. Den andra (ii) utmaningen var att följa de förslag som lyftes fram i de två utvärderingar som presenteras nedan. I det projekt som beskrivs i denna text kan de två utmaningarna med fördel förenas och beaktas samtidigt.

(i) *Genomförande av det pedagogiska programmet*. Trots att personalen på UPC eftersträvat att förankra programmet bland den pedagogiska personalen genom ett kontinuerligt samarbete, kunde ett par strategiska svårigheter identifieras. Exempelvis fanns risken att det inte kändes angeläget att implementera programmet i det dagliga arbetet som universitetslärare, samt att programmet uppfattas sakna relevans för den individuella pedagogiska meriteringen. Det kunde alltså uppstå ett glapp mellan de tre olika nivåerna (se ovan) och den enskilde lärarens förbindelse och känsla för det pedagogiska handlingsprogrammet.

(ii) *Två utvärderingar.* Utöver UPC:s uppdrag att bistå lärarna i genomförandet av programmet så hade UPC:s verksamhet utvärderats av två externa sakkunniga. Särskilt intressant i utvärderingarna var att:

> ”Kontaktytan till institutionerna är för liten. UPNs (Universitetspedagogiska nämnden, författarens anmärkning) uppgift att vara bryggan till verksamheten förefaller inte ha fungerat enligt intentionerna…” (Växjö universitet, 2004).

I kritiken kring den ringa kontaktytan mellan institutionerna och UPC koncentreras problematiken till huruvida UPC:s uppsökande verksamhet samt återkopplingen av genomförda projekt till institutionernas lärare var tillräcklig eller ej. I den analys och de rekommendationer som framförs återfinns bland annat förslaget om en: ”… utökning av institutionskontakterna så att någon på varje inst. påtar sig vissa arbetsuppgifter, något som man skulle kunna kalla UPC:s ’förlängda armar’” (Trowald, 2003, s 4).

Värdet av att goda kommunikationskanaler mellan UPC och institutionerna etableras lyftes fram:

”Perhaps at some time in the future, the present board could be re-constituted so that it reflected and contained a member from each university department (eg. Perhaps, Directors of Studies). But these individuals would need to be committed to their work and prepared to act as effective two-way communicators. This may mean they need to be supported by department Heads, chosen carefully and resourced to carry out an effective role “(Pithers, 2003, s 6).

Sammanfattningsvis kan konstateras att de bägge utvärderarna (oberoende av varandra) betonade värdet av utökad kontakt mellan UPC och institutionernas lärarpersonal. Mot bakgrund av beskrivningarna av de två punkterna ovan framväxte så syftet för det strategiska pedagogiska utvecklingsarbetet.

Syfte med projektet

Syftet med projektet var att fullfölja och dokumentera strategier för hur ett pedagogiskt handlingsprogram kan realiseras vid ett universitet. I syftet ingick:

- att stödja institutioner samt universitetsbibliotek i den lokala anpassningen av ett pedagogiskt handlingsprogram där lärare och bibliotekarier kopplar de mål och kvalitetsindikatorer som anges i ett handlingsprogram till sin verksamhet, samt
- att grundlägga ett bestående pedagogiskt strategiskt samarbete mellan UPC och institutionerna samt biblioteket.

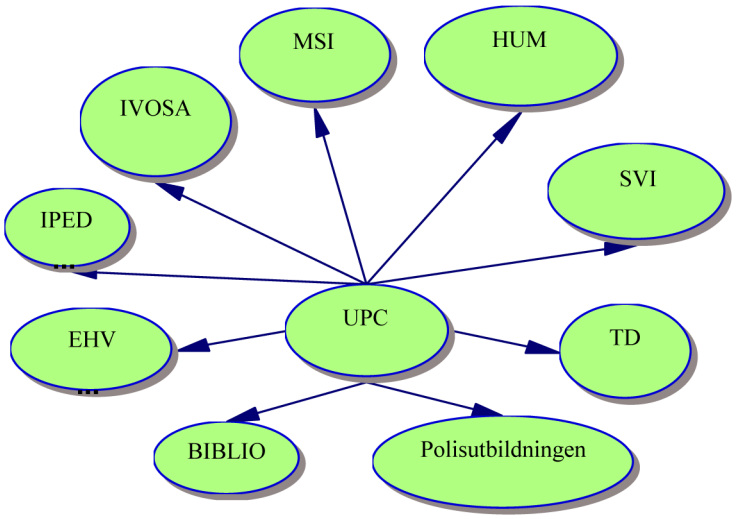
Avsikten var att projektet, vid god måluppfyllelse, skulle komma studenterna till godo genom att lärarkåren blir medveten om det förtjänstfulla och meriterande med att genomföra ett pedagogiskt handlingsprogram.

Genomförande

UPC möter prefekterna

I början på hösten 2004 träffade undertecknad som representant för UPC prefekterna vid institutionerna (se Figur 1) på Växjö universitet. Informationsträffen syftade till att legitimera arbetet med att genomföra det pedagogiska handlingsprogrammet ute på institutionerna samt på biblioteket. Genom att orientera cheferna ute på de olika enheterna var avsikten att de pedagogiska representanterna i nästa skede skulle få det enklare att få arbetet erkänt som viktigt och därmed reducera risken för att bli motarbetade. Vidare var prorektor och ett par av UPC:s medarbetare ute på institutionerna och informerade om det pedagogiska handlingsprogrammet. Prefekterna ombads därefter att tillfråga och utse en institutionsrepresentant som var intresserad av högskolepedagogiska spörsmål.

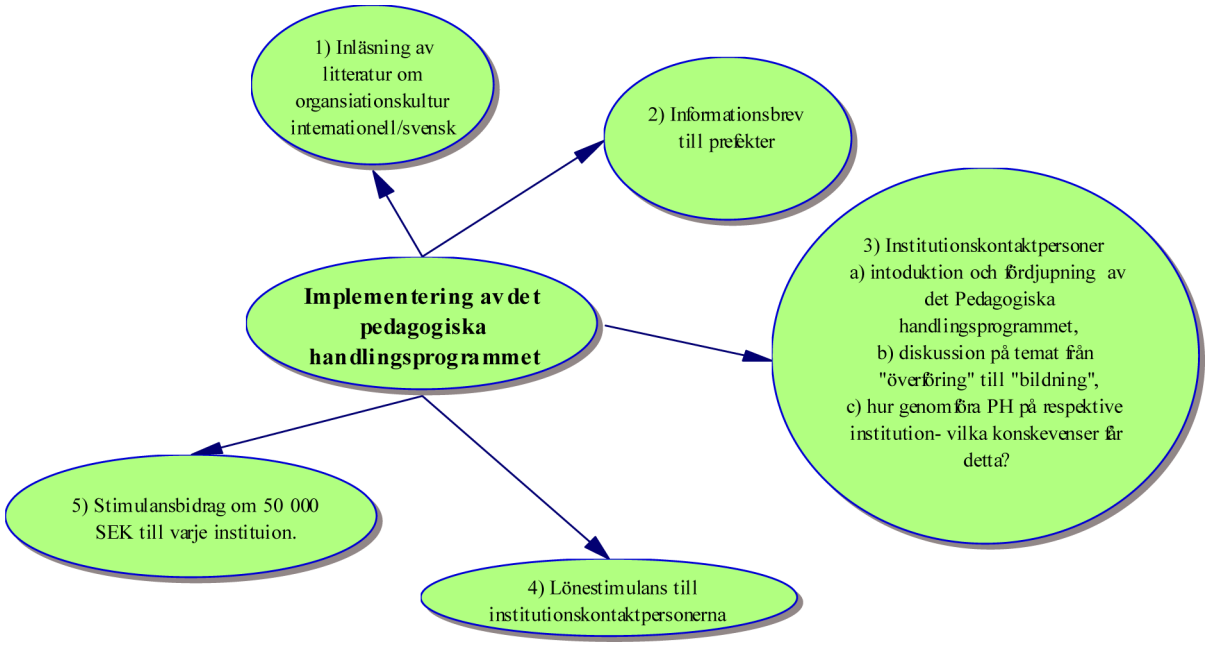
Avsikten var att institutionsrepresentanten skulle utgöra länken mellan institutionerna och UPC i samband med genomförandet av det *Pedagogiska handlingsprogrammet* och därefter ingå i ett varaktigt samarbete med UPC och verka som institutionens ”förlängda arm” (se Figur 1 nedan).



Figur 1. *UPC:s förlängda armar (bokstavsförkortningarna motsvarar institutioner och övrig verksamhet vid Växjö universitet). Förkortningsförklaring: ehv= ekonomihögskolan; iped= pedagogik; ivosa= vårdvetenskap och socialt arbete; msi= matematisk och systemteknik; hum= humaniora; svi= samhällsvetenskap; td= teknik och design.*

Uppgiften för institutionsrepresentanten var att fokusera hur det pedagogiska handlingsprogrammet genomfördes ute på respektive institution med hänsyn tagen till de olika ämnenas unika förutsättningar. Att prefekterna engagerades tidigt i projektet skall förstås mot insikten att det är nödvändigt att s.k. högstatuspersoner på arbetsplatsen bejakar ett förändringsarbete.

Implementeringen av det *Pedagogiska handlingsprogrammet* kom bland annat att beakta punkt 1-5 som redovisas i Figur 2 nedan:



Figur 2. *Fem centrala punkter vid implementeringen av det Pedagogiska handlingsprogrammet.*

För att hantera punkterna 1-5 ovan så organiserades mötena med institutionsrepresentanterna i enlighet med Figur 3 som presenteras nedan:

Figur 3. *Mötesöversyn av UPC:s och institutionernas/bibliotekets samverkan kring att genomföra det pedagogiska handlingsprogrammet.*

Summering av projektet

Vad har då det strategiska utvecklingsarbetet resulterat i? Det finns ett flertal lärdomar som är värda att diskutera och analysera i det delresultat som redovisas ovan. För det första bekräftar de pedagogiska representanterna att det pedagogiska handlingsprogrammet inte alls var känt ute i verksamheten. Därför tycks ett strategiskt första steg vara att medvetandegöra om programmet bland den undervisande personalen. I denna process ansågs prefektens/chefens engagemang spela stor roll i form av signalvärde. För att lyckas i medvetandegörandeprocessen och för att inte bära hela ansvaret själv, tycks i stort sett alla pedagogiska representanter ha knutit en lokal arbetsgrupp till sig. Den erbjudna delaktigheten medför ett ökat ansvar för lärarna på institutionerna att beakta programmet.

På flera av enheterna betonas att pedagogiskt arbete är att betrakta som ett ständigt pågående arbete. Därför ses arbetet med att realisera programmet som ett kontinuerligt processarbete snarare än ett arbete som är färdigt vid ett givet tillfälle. I detta processarbete märks att lokala uttolkningar och ämnesanpassningar har eftersträvats. Flera av enheterna lyfte fram värdet av att kontinuerligt dokumentera arbetet med att realisera programmet. Dels för den egna pedagogiska meriteringens skull, dels för att arbetet skall kunna vidareförmedlas till nyanställda kollegor. Att belöna lärare som bejakar pedagogiskt utvecklingsarbete,

t ex genom lönepåslag, kan vara en åtgärd. Enligt Meister-Scheytt och Scheytt (2005) är detta dock inte tillräckligt för att utmana den konservativa och komplexa strukturen i universiteten (för en mer omfattande argumentation om belöningssystem hänvisas till Webb & Murphy, 1997; Wolverton m fl, 1998). Att studenterna engageras i processen med att genomföra det pedagogiska handlingsprogrammet lyftes fram.

En strategi ute på institutionerna som blivit mönsterbildande för att implementera det pedagogiska handlingsprogrammet, har varit att först *medvetandegöra* programmet och bjuda in kollegor till *delaktighet* i arbetsgrupper, vari programmet har anpassats till verksamheten, delaktighet leder i sin tur till ökat *ansvar* och motivation för genomförande och efterlevnad. Pedagogiskt utvecklingsarbete är vidare något som betraktas som ett långsiktigt arbete där entusiasmerande och support tycks vara viktigare än ett omedelbart resultat (Trowler och Bamber, 2005).

Mönstret som presenteras ovan är i stor utsträckning i samklang med tidigare forskningsresultat. Rubeck och Witzke (1998) har exempelvis betonat vikten av att vara öppen för flera olika tolkningar av och perspektiv på akademiskt utvecklingsarbete, det handlar om att matcha lokala ämneskulturer och forskningsmiljöer samt att låta processen gå långsamt framåt. Även Wolverton m fl (1998) samt Slater (1991) betonar ett antal förutsättningar för utvecklingsarbete, nämligen värdet av lagarbete, belöningssystem, support under förändringsprocessen, tydligt uttalat stöd från ledningen samt inrättande av seminarier och workshops.

Vid en tillbakakoppling till syftet med projektet kan konstateras en lokal anpassning av det pedagogiska handlingsprogrammet har skett ute på institutionerna samt biblioteket. Dessa anpassningar varierar naturligt nog från varandra (jfr Dearlove, 2002; Meister-Scheytt och Scheytt, 2005) och tar sig uttryck i form av upprättande av seminarieserier och genomförande av temadagar (t ex kring examinationsformer och pedagogisk meritering). Vidare har ett bestående samarbete mellan UPC och institutionerna samt biblioteket etablerats. En gång per månad träffas det *Pedagogiska seminariet* för att diskutera pedagogiskt utvecklingsarbete (http://www.vxu.se/org/upc/seminarier/ped_sem/). Varje seminarium föregås av inläsning av relevant material och inleds av någon av de deltagande lärarna eller bibliotekarien. Några exempel på tema som avhandlats är: Bolognaprocessen; generiska färdigheter; IKT i undervisningen; att undervisa i stora grupper; hur examinera; från undervisning till lärande; att söka information; universitetslärarrollen osv.

När utvecklingsprojektet summeras kan också konstateras att det är centralt att reflektera över det avstånd som inte sällan förekommer mellan universitetslärare och administratörer. Det handlar inte om två motstridande parter, dvs mellan centralister som framställt en abstrakt, administrativ och verklighetsfrånvänd produkt (i form av ett program) kontra förändringsobenägna, konservativa och trångsynta lärare. Den framtida allt mer konkurrensutsatta och globala universitetsmarknaden ställer snarare krav på ökat samarbete mellan lärare och administratörer och en samsyn kring värdet av såväl institutionella delar som universitetshelhet. I stimulerandet av ett ökat samarbete mellan dessa olika kulturer och dess företrädare har pedagogiska konsulter och motsvarande aktörer en central roll.

Referenser

Dearlove, J. (2002). A Continuing Role For Academics: The Governance of UK Universities in the Post-Dearing Era. *Higher Education Quarterly, 56(3),* 257-275.

Meister-Scheytt, C. & Scheytt, T. (2005). The Complexity of Change in Universities. *Higher Education Quarterly, 59(1),* 76-99.

Pithers B. (2003) Report: An Evaluation of the Växjö University, Centre for Educational Development.

Rubeck, R. F. & Witzke, D. B. (1998). Faculty Development: A Field of Dreams. *Academic Medicine, 73(9),* (32-37).

Slater, G.R.L. (1991). Staff Development Programmes in Universities: A curriculum Proposal. *Higher Education Research & Development, 10(1),* (79-91).

Trowald, N. (2003) *Tankar kring verksamheten vid Univ.-Pedagogiskt Centrum, UPC, i Växjö.*

Trowler, P. & Bamber, R. (2005). Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal for Academic Development, 10(2),* 79-93.

Växjö universitet (2004), protokoll från universitetspedagogiska nämndens sammanträde 2004-02-25.

Webb, G. & Murphy, D. (1997). Organisational Approaches to Staff Development to Support Teaching and Learning. *Teacher development: an international journal of teacher's professional development, 4(1),* 15-29.
Wolverton, M. & Gmelch W. H. & Sorensen D. (1998). The Department as Double Agent: The Call for Department Change and Renewal. *Innovative Higher Education*, *22(3),* 203-215.

Evolution eller revolution? Effekten av en universitetspedagogisk kurs

Maria Weurlander & **Terese Stenfors-Hayes**
Karolinska Institutet
maria.weurlander@ki.se & terese.stenfors-hayes@ki.se

Bakgrund

Kan universitetspedagogiska kurser leda till pedagogisk utveckling? Den frågan var utgångspunkten för det projekt som vi arbetade med under kursen i Strategisk pedagogisk utveckling hösten 2005 - våren 2006. Valet att utgå från universitetspedagogiska kurser för att diskutera pedagogisk utveckling föll sig naturligt eftersom vi båda i vårt arbete som pedagogiska utvecklare undervisar på och ansvarar för sådana kurser. Karolinska Institutet satsar på pedagogisk utveckling och både antalet och utbudet av pedagogiska kurser har ökat de senaste åren. Parallellt har kraven på pedagogisk utbildning av lärare för anställning och befordran ökat. Exempelvis krävs idag fem veckors universitetspedagogisk utbildning för att bli docent vid KI. Detta gör att vi har ett högt söktryck på våra kurser.

Vi har anpassat vårt kursutbud till de riktlinjer på tio veckors högskolepedagogisk utbildning som KI har ställt sig bakom. Vi ger en grundkurs på tre veckor, Pedagogik för universitetslärare, och ett antal olika fortsättningskurser på en, två eller tre veckor. Kurserna utvärderas vid kursslut och det har då framkommit att deltagarna är nöjda med kurserna samt att de anser att de har fått användbara kunskaper. Förutom denna utvärdering saknades uppföljning kring hur kursdeltagarna använder sina nya kunskaper och kring eventuell egen utveckling av sin undervisning. Med undervisning avses samtliga delar i lärarrollen såsom planering, examination, hålla i undervisningsmoment och utvärdering.

Flera studier har visat att pedagogisk utbildning av universitetslärare bidrar till förbättring av lärares praktiska undervisningsfärdigheter, deras synsätt på lärande och undervisning samt utvecklar deras förmåga att reflektera över sin undervisning (Rust, 2000, Ho *et al*, 2001, Gibbs & Coffey, 2004, Steinert *et al*, 2006, Postareff *et al*, 2007). Universitetslärares professionella utveckling påverkas dock även av en rad andra faktorer, en av dessa är den lokala undervisningskultur som råder på den egna institutionen, en kultur som innefattar outtalade regler och uppfattningar och sätt att undervisa som institutionen och dess medarbetare utvecklat (Trowler & Cooper, 2002). Denna kultur har en stark påverkan och, menar en del forskare, bidrar i högre grad till lärares utveckling än kurser i pedagogik (Nicholls, 2005; Knight *et al*, 2006; Viskovic, 2006). Det finns alltså all anledning att fortsätta studera hur pedagogiska kurser på bästa sätt kan bidra till universitetslärares professionella utveckling, då kurser är ett vedertaget redskap för detta.

Syftet med vårt projekt var att undersöka effekterna av KI:s grundläggande universitetspedagogiska kurs. Vi var intresserade av att se om det förekommit någon förändring av deltagarnas praktik och förhållningssätt till lärande och undervisning, samt deras upplevelse av stöd och hinder för pedagogisk utveckling som de möter i organisationen.

Genomförande

Studien har en kvalitativ ansats och genomfördes som en intervjustudie. 19 lärare intervjuades ca ett år efter deras deltagande i grundkursen Pedagogik för universitetslärare. Intervjuerna var semistrukturerade och syftade till att undersöka om respondenterna har utvecklat sin undervisning efter kursen, om de ser annorlunda på undervisning och lärande samt identifiera deras drivkrafter för att genomföra förändringar. Intervjuerna syftade även till att fånga deltagarnas upplevelse av de hinder och möjligheter till pedagogisk utveckling som de möter i organisationen.

Intervjuerna transkriberades i sin helhet och analyserades av oss var för sig utifrån följande teman: respondenternas tankar kring kursen, förändringar i praktik eller synsätt, vad är en bra lärare, lärares motivation och stöd för pedagogisk utveckling samt hinder för pedagogisk utveckling. Beskrivningskategorier för varje tema har identifierats och vi har sedan jämkat och jämfört våra resultat. Kategorierna har sedan jämförts med intervjumaterialet.

Resultat

Studiens resultat visar att kursen i pedagogik verkar ha gett respondenterna både praktiska och teoretiska verktyg för att utveckla och samtala om sin undervisning. För vissa har kursen inneburit ett nytt sätt att se på undervisning och lärande. För många har mötet med andra lärare varit en positiv upplevelse och flera nämner att de fått bekräftelse på det de tidigare gjort och tänkt. Respondenterna nämner både möjligheter och hinder för pedagogisk utveckling i sin omgivning.

Förändringar i praktik och synsätt

Alla respondenter utom en nämner att de har gjort förändringar i sin undervisning. Många har gjort konkreta förändringar i syfte att *aktivera studenterna*. Det kan t ex röra sig om mer aktivitet under föreläsningar, införande av undervisningsformer där studenterna diskuterar fall och användning av bedömningsmallar för att ge studenter bättre återkoppling. En del respondenter har gjort förändringar i syfte att få *studenterna att närma sig ämnet på ett annat sätt.* Exempel på detta är att införa arbetsformer så att studenterna får möjlighet att koppla samman delar och på så sätt underlätta för dem att se helheten. Flera av de förändringar som respondenterna infört i sin undervisning har de själva erfarit under den pedagogiska kursen. Men en del respondenter har inspirerats av kursen och utvecklat egna aktiviteter som de sedan prövat. Kursen har även gett respondenterna teoretiska verktyg som olika pedagogiska begrepp. Dessa tankeverktyg har bidragit till att en del respondenter förändrat det sätt som de planerar och strukturerar sin undervisning på.

Flertalet respondenter har blivit mer medvetna om lärprocessen, vad det innebär att lära sig och hur olika människor lär sig. Många nämner även att de nu reflekterar mer över egen och andras undervisning. I den meningen har kursen verkat som en ögonöppnare för många. Några respondenter nämner att de på kursen fått bekräftelse på det som de tidigare gjort och tänkt och att de därmed stärkt sin självkänsla som lärare. För ett par respondenter har kursen bidragit till en mer djupgående förändring i synsättet på lärande och undervisning. Den utveckling som kursdeltagarna genomgått finns närmare beskriven i Weurlander och Stenfors-Hayes (2008).

Möjligheter och hinder till pedagogisk utveckling

Pedagogisk utveckling kan bara ske om lärare är motiverade och engagerade i att utveckla sin undervisning. De olika respondenterna har haft olika möjligheter till utveckling; en del har kursansvar och stor möjlighet att göra förändringar av hela kurser medan andra håller ett fåtal föreläsningar per år och har kunnat påverka sin lilla del av undervisningen. De drivkrafter om respondenterna i vår studie menar bidrar till den utveckling av undervisningen de genomfört handlar dels om deras personliga utveckling som lärare och dels om en önskan att underlätta studenternas lärande. Att utveckla sin undervisning för att det är roligt och stimulerande nämns av flera respondenter. Andra respondenter motiveras att förändra av att undervisningen inte fungerar eller att nya möjligheter ges, t.ex. i form av mer tid eller ökat ansvar.

De hinder som respondenterna nämner är framför allt tidsbrist. Undervisning är inte den främsta arbetsuppgiften för många av respondenterna, de är antingen kliniker eller forskare som undervisar förhållandevis liten del av sin tid. Undervisningens låga status gör att tiden ofta används till kliniskt arbete eller forskning. Några nämner avsaknad av incitament för att satsa på undervisning. Det lönar sig inte att ägna sig åt pedagogisk utveckling. Andra faktorer som respondenterna upplever som ett hinder för pedagogisk utveckling är vana och tradition, avsaknad av forum för pedagogiska diskussioner samt organisatoriska faktorer.

Diskussion

Projektet visar att den grundläggande kursen i universitetspedagogik ger lärare kunskaper, inspiration och färdigheter för att möjliggöra pedagogisk utveckling. Vi kan alltså sluta oss till att pedagogiska kurser bidrar till en pedagogisk utveckling av individer i den meningen att de enskilda lärare som går våra kurser utvecklas i sin lärarroll. För de flesta respondenter har kursen inneburit en evolution men för några har det snarare varit en fråga om revolution, då hela deras förhållningssätt till lärande och undervisning i grunden har förändrats. Trots de hinder som respondenterna identifierar, har alla utom en gjort förändringar i sin undervisning. Då lärare som gått våra kurser kommer tillbaka till sin institution med nya insikter och idéer, kan den lokala undervisningskulturen utmanas (Roxå, 2005). Att ensam försöka påverka denna kultur är tungt och kräver både mod och tillit till sin egen förmåga. Flera respondenter i vår studie vittnar om att de fått stärkt självkänsla som lärare, något som behövs för att kunna verka för pedagogisk utveckling inom ett forskningstungt universitet.

För att åstadkomma en miljö som främjar pedagogisk utveckling på institutionsnivå eller universitetsnivå krävs något mer än pedagogisk utbildning av universitetets lärare. Förändringsprocesser är komplicerade och Fanghanel (2004) betonar att den lokala utvecklingen måste gå hand i hand med de mer globala visionerna. När yttre krav på undervisningen stämmer överens med innehållet och synsättet i de universitetspedagogiska kurserna uppstår nya möjligheter till pedagogisk utveckling. Detta har vi sett exempel på då kursansvariga lärare ska formulera lärandemål och betygskriterier för att anpassa utbildningar och kurser i enlighet med Bolognaprocessen. I detta fall kommer yttre påtryckningar att förändra undervisningen i riktning mot de tankar och synsätt på undervisning och lärande som råder på de pedagogiska kurserna, något som kan komma att innebära pedagogisk utveckling i en större skala.

Slutsatserna vi drar av vårt projekt är att våra kurser ger lärare en kompetensutveckling och därigenom en beredskap för pedagogisk utveckling. Men vi behöver erbjuda ett stöd efter kursens slut i form av forum för pedagogiska samtal eller nätverk för att stötta lärare som vill utveckla sin undervisning. Utöver detta behöver vi som pedagogiska utvecklare även försöka påverka högre upp i organisationen. Att vara ett språkrör för lärare och belysa hur de upplever sin situation är en viktig uppgift. Ett utökat samarbete med personer i programnämnder och pedagogiska ledare kan vara en väg att börja detta strategiskt viktiga arbete.

Avslutande reflektioner

Att genom detta projekt få beforska vår egen praktik, har varit mycket värdefullt. Projektet lever vidare i flera avseenden: dels kommer resultaten att publiceras i två artiklar och dels har vi låtit våra kollegor ta del av projektrapporten och tillsammans diskuterat och reflekterat över resultaten. Projektrapporten i sin helhet finns även tillgänglig för våra kollegor vid andra universitet. Vi och våra kollegor har stärkts i vår uppfattning att våra universitetspedagogiska kurser bidrar till en kompetensutveckling för KI:s lärare. Att försöka bidra till att lärare utmanar sina uppfattningar om lärande och undervisning är något som vi ständigt har i åtanke vid planering av våra kurser, nu ännu mer än förut. Vår verksamhet har också under det senaste året utvecklats mot att vi driver eller är involverade i olika pedagogiska projekt av strategisk karaktär. Detta projekt har för oss även belyst vikten av att arbeta med pedagogiska frågor på en mer övergripande nivå.

Referenser

Fanghanel, J. (2004) Capturing dissonance in university teacher education environments, *Studies in Higher Education*, 29 (5):575-590.

Gibbs, G. & Coffey, M. (2004).The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5 (1):87-100.

Ho, A., Watkins, D. & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme, *Higher Education 42: 143-169.*

Knight, P, Tait, J. & Yorke, M. (2006) The professional learning of teachers in higher education, *Studies in Higher Education*, 31:319-339.

MacDoughall, J. & Drummond, M.J. (2005) The development of medical teachers: an enquiry into the learning histories of 10 experienced medical teachers, *Medical Education,* 39: 1213-1220.

Nicholls, G. (2005) New lecturers' constructions of learning, teaching and research in higher education. *Studies in Higher Education*, 30(5):611-625.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007) The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education,* 23:557-571.

Roxå, T. (2005) *Pedagogical courses as a way to support communities of practice focusing on teaching and learning,* Conference Proceedings, HERDSA Conference, University of Sydney, Australia, July 2005.

Rust, C. (2000) Do initial training courses have an impact on university teaching? The evidence from two evaluative studies of one course. *Innovations in Education and Training International*, 37 (3): 254-262.

Steinert, Y. Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. & Prideaux, D. (2006) A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 28 (6):497-526.

Trowler, P. & Cooper, A. (2002) Teaching and Learning Regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development* 21 (3): 221-240.

Viskovic, A. (2006) Becoming a tertiary teacher: learning in communities of practice. *Higher Education Research & Development* 25 (4):323-339

Weurlander. M, Stenfors-Hayes, T. (2008) Developing Medical Teachers' Thinking and Practice: Impact of a Staff Development Course Accepted *Higher Education research and Development*

Om synen på lärande och undervisning i forskningstung akademisk miljö

Anders Ahlberg, Lunds Universitet
anders.ahlberg@ced.lu.se

Inledning

I samband med strategiska kursen gjordes en enkätstudie vid en forskningstung naturvetenskaplig fakultet med underordnad grundutbildning, som lika ofta leder vidare till FU som till näringslivet. Enkäten kartlade framför allt professorers och lektorers syn på vad de upplever viktigt när det gäller lärande, undervisning och pedagogisk meritering. Enkätformen tillämpades för att den var praktisk genomförbar bredvid ordinarie arbetsuppgifter. Man kan invända mot den låga svarsfrekvensen på ca 35%, men å andra sidan nåddes en senior grupp lärare som sällan deltar i högskolepedagogiska aktiviteter (några uppfattade mina frågor kring deras pedagogiska roll med stor misstänksamhet). Utgångspunkten för undersökningen är antagandet att synen på den akademiska lärarrollen kan ha särdrag i forskningstunga miljöer och att strategisk utveckling där kräver särskilda mått av strategisk betydelse.

Studenternas lärande

Då principer kring lärande och undervisning efterfrågades i enkäten betonar dessa universitetslärare (som sällan kallar sig lärare) samfällt vikten av lärarämneskunnighet på forskarnivå, lärarentusiasm och generositet, och studentmotivation. Dessa aspekter ska finnas i undervisningen och miljön, och ska på något sätt leda till kunskap av diverse slag och en rad akademiska och professionella kompetenser. På frågan varför lärandet hos deras studenter trots allt varierar i kvalitet erhölls en rik svarsflora kring undervisningens ramförutsättningar (brist på frihet, pengar, personal, tid, resurser), jämte kommentarer om studenters individuella förutsättningar. Väldigt få kommentarer handlade om lärarens eget agerande och hur medveten kursdesign påverkar lärandet. Lärarna ifrågasatte inte sin förmåga att undervisa (”strong self-efficacy”[1]), vilket indirekt kan kopplas till deras begränsade syn på undervisningsuppdragets innebörd (”limited conception of teaching”[2]).

Som jämförelse tillfrågades pedagogiska konsulter runtom i landet i en särskild enkät vad de hoppades att universitetslärarna skulle framhålla som viktiga principer. Kausaliteten läraragerande-lärandeutfall var som väntat betydligt mera synlig i dessa enkätkommentarer.

Pedagogisk meritering

De tillfrågade seniora naturvetarlärarna har möjlighet att meritera sig pedagogiskt genom att t ex gå den egna fakultetens högskolepedagogiska kurser, få studentkårens pedagogiska priser, eller prövas mot kriterierna i pedagogiska akademin (inkl lönehöjning). Lärarna är allmänt skeptiska till pedagogisk meritering (”går inte att bedöma”, ”mäter fel saker”), och känner i de flesta fall inte till vilka möjligheter fakulteten/universitetet erbjuder. Det finns alltså ingen kollegial acceptans för pedagogisk meritering. I realiteten anses det vara forskningsmeriter som avgör det mesta. Om man ändå finge en pedagogiskt motiverad belöning så bör denna enligt lärarna bestå i fredade forskningsmöjligheter (de pedagogiska konsulterna såg hellre belöningar i form av pedagogiska projektmedel). Kollegial acceptans och tydligt engagemang från fakultetsledningar torde vara en förutsättning för att pedagogiska belöningar ska bli betydelsebärande i en forskningsorganisation.

Strategiska överväganden

Resultaten i denna studie är sannolikt typiska i forskningstunga miljöer där policyformulering och -kontroll är relativt löst strukturerad ("collegium-based academic cultures"[3]). Acceptansen för intuitivt genomförd undervisning och den inneboende spänningen mellan dominerande forskning och underordnad grundutbildning möts sannolikt bäst med strategier där forskning och undervisning konvergerar[4] (i val av curriculum såväl som forskningsliknande undervisningsformer). Empiriskt underbyggda pedagogiska idéer väcker ofta acceptans i forskningstunga miljöer, och det är därför av största vikt att fenomen och lärtrösklar undersöks så att sådana underlag finns på det lokala planet. De sämsta förutsättningarna för undervisning i utpräglade forskningsmiljöer fås sannolikt när undervisningsverksamheten bedrivs till synes helt strategilöst.

Referenser

1 - Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higer Education 31(3)*, 285-298.

2 - Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching; the experience in higher education*. Open University Press, Buckingham, UK.

3 - McNay, I. (1995). From the collegial academy to corporate enterprise; The changing cultures of universities. In T. Schuller (Ed.) *The changing university* (pp. 105-115). Open University Press, Buckingham, UK.

4 - Healey, M. (2005). Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In: Barnett, R. (Ed.) *Reshaping the University* (pp. 66-78) Open University Press, Buckingham, UK.

Pedagogisk utveckling som samarbetsprojekt med en institution

Klara Bolander Laksov, Karolinska Institutet
Klara.bolander.laksov@ki.se

För att förbättra den pedagogiska kvaliteten vid en av Karolinska Institutets största institutioner ombads jag av den då nyanställde studierektorn att ingå i ett samarbetsprojekt. Denna basvetenskapliga institution består av 150-200 individer och är engagerad i undervisningen av studenter på läkarprogrammet samt biomedicinska programmet. Undervisningen utgör dock endast en mindre del av institutionens budget liksom av den totala arbetstiden som de involverade lärarna lägger ner på undervisning, något som är mycket vanligt vid professionsutbildningar såsom läkarutbildningen.

Syftet med projektet var att utveckla den dittills väldigt forskningsinriktade kulturen vid institutionen till att inkludera diskussion och strävan efter pedagogisk kvalitet i undervisningen. Begreppet 'community of practice' (Wenger, 1998) användes för att skapa en förståelse för denna utveckling, där strävan var att skapa eller utveckla ett community of practice kring lärande och undervisning vid institutionen (för mer om detta se publikationen Bolander Laksov, 2008a). Denna strävan medförde bland annat ett försök att få en första överblick över de existerande uppfattningarna om lärande och undervisning som fanns (vilket finns beskrivet i Bolander Laksov, 2008b), samt strategiska försök till att utveckla dessa. Två enkäter har genomförts inom projektets ram, liksom en workshop och intervjuer med studierektorn samt intervjuer med några lärare som valdes ut på grundval av enkätresultaten.

Projektet handlade om lärande på flera områden, den individuella lärarens, lärarna som kollektiv vid institutionen, samt studierektorns och mitt lärande. Samtidigt som individer ombads fylla i enkäter och medverka i intervjuer, fanns en strävan att påverka hela gruppen, kulturen, bl a genom att fokusera individen. Som pedagogisk utvecklare utgjorde dialogen med studierektorn en nödvändig öppning för min egen förståelse för institutionens kultur. Samtidigt drevs utvecklingsarbetet aktivt av studierektorn tillsammans med en del lärare. Min roll som pedagogisk utvecklare var därför mer perifer, men nödvändig för processens utveckling. Detta finns beskrivet i min avhandling (Bolander Laksov, 2007).

Enligt studierektorns utsago har mycket hänt sedan projektet drogs igång. En helt annan atmosfär är tydlig vid institutionen menar han, eftersom utbildningsfrågor numera diskuteras både informellt i fikarummet och i mer formella sammanhang. De som är involverade i undervisning vill nu diskutera sin undervisning med varandra och med andra, inte bara vad man undervisar, utan även hur. Det tycks inte längre bara vara en 'privat' angelägenhet, utan något som man är villig att dela med sig av. På detta sätt menar jag att projektet var mycket lyckat vad gäller utveckling av kulturen. Även studenterna verkar stämma in, då kursutvärderingarna bara har blivit bättre och bättre.

Referenser

Bolander Laksov, K. (2007). *Learning across Paradigms – Towards an understanding of the development of medical teaching practice*. Learning, Informatics, Management & Ethics (LIME). Stockholm, Karolinska Institutet.

Bolander Laksov, K., Mann, S. & Dahlgren, L. O. (2008a). Developing a Community of Practice around Teaching: a Case Study. *Higher Education Research and Development*, to be published 13:?

Bolander Laksov, K., Nikkola, M. & Lonka, K. (2008b). Does teacher thinking match teacher practice? A study of basic science medical teachers. *Medical Education,* Accepted 28 oct 2007.

Compulsory higher education teacher training in Sweden; Development of a national standards framework based in the scholarship of teaching and learning

Åsa Lindberg-Sand, Department of Education, Lund University, Sweden
asa.lindberg-sand@pedagog.lu.se
Anders Sonesson, Centre for Educational Development, Lund University, Sweden
anders.sonesson@ced.lu.se

Abstract

In Sweden the HE Ordinance from 2002 states that lecturers, to get permanent positions, should have completed Compulsory HE Teacher Training (CHETT). The size and organisation of the courses were not regulated and institutional practices varied. Lund University was appointed a three year project to develop the content of CHETT. Instead a set of learning outcomes based in SoTL was suggested. The Association of Swedish HE-institutions (SUHF) 2005 recommended all institutions to accept the outcomes. The ongoing evolution of a national framework for CHETT is described and, based on a national survey, institutional responses to the proposals are analysed. A majority of the HE institutions have accepted the suggested learning outcomes indicating that a national standards framework for CHETT is evolving.

Detta är titel och abstract till det konferensbidrag som blev resultatet av mitt projekt i den strategiska kursen. Vi presenterade det på EAIRs konferens i Rom i augusti 2006. Efter flera omarbetningar har det också publicerats i tidskriften Tertiary Education and Management – TEAM (Vol 14, No 2, June 2008, pp. 123-139). Konferensbidraget innehåller en ganska ingående beskrivning av hur Pilotprojektet vid Lunds universitet bedrevs och hur dess resultat växte fram. Artikeln är däremot mer inriktad på principiella frågor om vad införandet av obligatorisk högskolepedagogisk utbildning betyder för lärosäten och för pedagogiska utvecklare. I artikeln har vi också förtydligat perspektivet på ”the Scholarship of Teaching and Learning”, som i konferensbidraget behandlas ganska översiktligt. En pdf-fil med konferensbidraget kan vi dela med oss av. Skriv till: asa.lindberg-sand@pedagog.lu.se så skickar jag den. Nedan följer rubrikerna från konferensbidraget.

- Learning to teach in higher education – theory or practice only?
- Courses in university pedagogy made mandatory in Sweden
- Is a framework for national standards for CHETT evolving in Sweden?
- Theoretical perspective – Trajectories of learning for teachers in HE and the SoTL
- Higher Education in Sweden – some specific traits
- Three national commissions and three proposals of CHETT
- I – The Pilot project; to develop the content of CHETT in Sweden
- II – National and institutional responses
- III – Discussion: The Swedish path to a national standards framework for CHETT

Strategiskt pedagogiskt utvecklingsarbete
Ramvillkor för bättre pedagogik i Chalmers grundutbildning

Marie Arehag, Chalmers Tekniska Högskola
Marie.Arehag@chalmers.se

I samband med en stor omorganisation av Chalmers 2004-2005, där bland annat rollerna som beställare och leverantör av grundutbildning skulle förtydligas, valde jag att i mitt projekt i Strategiska kursen göra en analys av möjligheter att främja god pedagogisk utveckling genom utformning av stödjande strukturer *utanför* själva undervisningssituationen.

I projektet diskuterade jag syn på lärande och ingenjörsutbildning i Chalmers verksamhet, och lämpligheten av olika förändringsstrategier: ”top-down” eller ”bottom-up”, och möjligheterna att stödja framväxten av ”communities of practice”.

Mer precist identifierade jag viktiga aktörer och händelser som kan påverka villkoren för studenters lärande längs den långa faktiska beslutsbanan i en överenskommelse om kursleverans. Jag identifierade även några arenor för att utveckla kvalitetskriterier för kursbeställningar. För varje händelse identifierade jag några möjliga randvillkor som skulle kunna främja en bättre pedagogik.

I och med den nya organisationen utformades ett ramverk för överenskommelse mellan beställare och utförare av grundutbildning på Chalmers och senare ett ramverk för programbeskrivningar. Arbetet med implementering av dessa ramverk och med en utredning om strategier för pedagogisk stödverksamhet har givit mig åtskilliga tillfällen att omsätta insikterna från mitt kursprojekt i utveckling av Chalmers grundutbildning.

När jag under 2007 börjat arbeta med ett projekt *Lärande för hållbar utveckling* för att reformera Chalmers utifrån det perspektivet, har jag likaledes nytta av det systemperspektiv på villkor för ett gott lärande, som jag utvecklat genom projektet.

Kontaktinformation:
Marie Arehag,
Planering och uppföljning, Administration och service samt
GMV, Göteborgs miljövetenskapliga centrum,
Chalmers tekniska högskola
412 96 Göteborg
031-772 1115, Marie.Arehag@chalmers.se

Bolognaverkstad – att mötas över gränser

Margareta Erhardsson
Universitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet
margareta.erhardsson@upc.umu.se

Sammanfattning

Under året 2006 svepte den s.k. Bolognaprocessen över landets samtliga lärosäten. Intentionerna är bl.a. ökad internationalisering och att göra utbildningars och kursers syften och mål mer kommunicerbara och explicita genom att uttrycka studenters förväntade studieresultat. Detta medför ett förändrat perspektiv på lärande och undervisning där studentens lärande sätts i fokus. Genomförandeprocessen var kort vilket kan medföra en risk att styrdokument anpassas instrumentellt till Bolognas intentioner och ”kläms in” i ett befintligt undervisningssystem där förändringen endast blir en formuleringsfråga i kurs- och utbildningsplaner. Med det nya systemet kommer det att bli än mer betydelsefullt att synliggöra utbildningars undervisningskultur och att prioritera pedagogisk utveckling.

Under våren 2006 genomfördes vid Umeå universitet för utbildnings- och kursansvariga ett drygt tiotal endagars verkstäder för att utveckla förväntade studieresultat i kursplaner. Sammanlagt deltog över 200 personer i verkstäderna och grupparbeten med befintliga kursplaner genomfördes i ämnesövergripande grupper. Under varje verkstad fördes dokumentation och vid slutet av dagen genomfördes en utvärdering. Resultatet av dessa har sammanställts med en kvalitativ ansats där det blir uppenbart att det har haft stor betydelse att i detta skede få mötas över ämnesgränserna i det omfattande kursplanearbetet. Det har haft betydelse att få det egna belyst utifrån andras ögon vilket har gett nya perspektiv och idéer till den egna verksamheten. Nödvändigheten av en översyn av befintliga kursplaner blev uppenbar och det konstaterades att Bolognaprocessen satt lampan på ett befintligt problem. Att vända från kurs till studentperspektiv upplevdes inte helt oproblematiskt men det gav också en insikt om att bli mer konkret och tydlig. Begrepp som ofta används med självklar innebörd visade sig vara tvetydiga och svårdefinierade. Det framhålls som väsentligt att få jämföra sig med andra och definiera sin egen position i förhållande till andra institutioner. Det upplevs dock inte hotfullt att diskutera kursplaner med personer som står utanför det egna kunskapsområdet. Universitetslärarens dagliga arbete erbjuder aldrig eller sällan tillfällen för tematiska diskussioner med kollegor från andra ämnesområden. Effekten av de beskrivna mötena blev dels ett synliggörande av det egna och även en uppfattning om att vara en del i en helhet.

I tider av förändring och utveckling är det betydelsefullt att det tillskapas ”rum och atmosfär” för prestigelösa diskussioner där kreativa tankar kan få vandra fritt och blandas med intryck från det som tidigare varit såväl känt som okänt. Förväntade och oväntade resultat uppnåddes under utbildningsdagen och detta ger vid handen en reflektion över betydelsen av att i kursplanerings- och undervisningssammanhang även beakta det som inte kunnat förutses. Det oväntade kan vara lika värdefullt som det förväntade vilket i sig kommer att innebära en stor pedagogisk utmaning.

Strategiska åtgärder för Universitetspedagogiskt centrum att stärka de pedagogiskt ansvariga vid Umeå universitet

Sven B Eriksson
Universitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet
sven.eriksson@upc.umu.se

Vid Umeå universitet finns en funktion som har beteckningen ”pedagogiskt ansvarig”. Det kan vara en person eller en grupp på en institution som ska *initiera*, *stimulera* och *genomföra pedagogisk utveckling*. För att kunna utföra sitt arbete som pedagogiskt ansvariga behöver de personer som utsetts, och som kommer att utses, till dessa funktioner stöd på olika sätt. I projektet ges förslag på hur Universitetspedagogiskt centrum, UPC, strategiskt kan stödja de pedagogiskt ansvariga vid Umeå universitets institutioner.

Det viktigaste strategiska stödet som konstaterades i projektet är att **synliggöra funktionen som pedagogiskt ansvarig** på olika sätt.

Ett sätt att synliggöra funktionen på individuell nivå kan vara att **ekonomiskt belöna/ersätta personerna** som tagit på sig uppdraget som pedagogiskt ansvarig. Detta markerar för individen att uppdraget är viktigt då det ger en ökning av lönen och då lönen är en viktig statusmarkör i organisationen.
Funktionen måste också synliggöras gentemot kollegor på institutionen och därför måste de uppgifter som den pedagogiskt ansvariga har klart anges i till exempel en **delegation**.

Scholarshiptanken kan vara en väg att gå för att synliggöra de pedagogiskt ansvariga. UPC kan i olika sammanhang uppmuntra de pedagogiskt ansvariga att dokumentera och publicera det pedagogiska utvecklingsarbete som bedrivs vid institutionerna och fakulteterna. UPC kan tillhandahålla en infrastruktur för detta arbete, till exempel i form av lokala pedagogiska konferenser och genom att uppmuntra de pedagogiskt ansvariga att bidra vid andra konferenser i Sverige eller internationellt. UPC har också en egen skriftserie i vilken den pedagogiskt ansvariga skulle kunna publicera sig i dessa frågor.

Det är viktigt att få tillfällen att dela sina erfarenheter med andra i samma eller liknade situation och att få deras perspektiv på det man gör. UPC kan skapa **mötesplatser** där de pedagogiskt ansvariga kan ta del av varandras erfarenheter, tankar och kulturer.

Det är viktigt att ha **en reguljär utbildning** för pedagogiskt ansvariga på samma sätt som för prefekter. Att se den pedagogiskt ansvariga som en del av den totala ledarstrukturen vid universitetet är centralt och en utbildning ger tydliga tecken på att så är fallet. UPC kan här medverka i en sådan utbildning tillsammans med Personal- och organisationsutvecklingsenheten. Härigenom betonas också att ledaransvaret även omfattar pedagogiska utvecklingsfrågor.

Det viktigaste strategiska stödet är dock kanske ändå att vara **lyhörd för den situation** som de pedagogiskt ansvariga har och de behov som de ger uttryck för. Härigenom får UPC en möjlighet att på olika sätt möta och stödja de pedagogiskt ansvariga utifrån deras vardag och verklighet.

Att utveckla strategier och samverkan för att främja högskolepedagogisk forskning vid Umeå universitet

Tomas Grysell
UMEÅ UNIVERSITET
tomas.grysell@upc.umu.se

När *Rådet för högre utbildning* i samarbete med *UCLU* vid Lunds universitet och *UPI* vid Uppsalas universitet kom med sin inbjudan till en kurs i *Strategisk pedagogisk utveckling* under 2004/05 blev det för mig en viktig plattform att agera från i utvecklingsarbetet med att tillskapa en forskningsmiljö vid UPC, Umeå universitet. Bakgrunden var den att när UPC under 2002 flyttade sin verksamhet under fakultetsnämnden för lärarutbildningen blev centrets övergripande uppgift att inte bara understödja högskolepedagogisk utveckling vid universitet som tidigare, utan den nya organisationen skulle också bedriva och främja högskolepedagogisk forskning. Vid tidpunkten för kursen hade dock centret ännu inte några tydliga uttalade strategier och/eller modeller för att stödja, utveckla, bedriva, sprida etc. sådan forskning. Det blev nu min uppgift att påbörja ett sådant arbete vid centret. Förebilderna i praktiken var få och arbetet gav vid tidpunkten upphov till fler frågor än svar som t.ex. vilka resurser och vilken organisation skulle behövas för ändamålet? Hur skulle samarbetet och samverkan med andra universitetslärare, institutioner kunna ske? Fanns det andra strategier som kunde stimulera och möjliggöra ett utbyte mellan olika kunskapsområden för att därigenom underlätta för den högskolepedagogiska forskningen? Hur skulle forskningen komma universitetslärarna och studenterna tillgodo? Hur skulle man kunna utveckla legitimitet och trovärdighet inom/utom universitetet för både pedagogisk och vetenskaplig kompetens inom UPC? etc. Den senare fråga visade sig vara den fråga som flertalet i kurssammanhanget lyfte fram som en för ändamålet viktig kärnfråga att både reflektera över och söka lösningar till. Andra väsentliga frågor var betydelsen av nytänkande, d.v.s. att inte se eller jämföra den högskolepedagogiska forskningen med traditionell ämnesforskning. På så sätt skulle avsedd forskning kunna vara mer tillgänglig för alla som vill försöka förstå och/eller förändra den egna undervisningspraktiken, oavsett ämnesinriktning eller fakultetstillhörighet vid lärosätet. Ytterligare ett problemområde som fokuserades rörde finansieringen och då främst konsekvenserna av om vi börjar konkurrera om forskningsanslag från redan nu etablerade forskningsråd.

Den inledande projektidén kom dock att ganska snabbt revideras och ändra riktning, mycket genom att praktikens förutsättningar samtidigt förändrades. Plötsligt stod verksamheten inför det positiva faktum att vi faktiskt bedrev och fortfarande bedriver ett betydande forskningsarbete. Innan den strategiska kursen avslutades i april 2005, var jag i full gång med att dels söka externa forskningsmedel tillsammans med bl.a. projektgruppen för Rum för lärande, dels att samla in information och dokumentera en av flera delstudier inom nämnda projekt. Nu i efterhand finns ett behov av att flera av de för projektet initierade frågorna åter behöver få en särskild granskning men då, som jag nu ser det, som ett led i ett fortsatt forskningsprogram och utifrån de villkor som är och kommer att vara rådande för verksamheten. Några av frågorna torde dessutom behöva ses i ljuset av den nya situation och organisation som kan sägas ha uppstått i och med att forskningsverksamheten inom UPC inte längre bara befinner sig på ett planeringsstadium, utan att det nu faktiskt handlar om en pågående verksamhet. Dessutom har ytterligare en omorganisering skett samt att det vid centret startat ett särskilt Lärdomskollegium med syfte att just bedriva och främja högskolepedagogisk forskning.

Att mötas i flexibelt lärande

Peter Karlsudd och **Yael Tågerud**, Högskolan i Kalmar
peter.karlsudd@hik.se & yael.tagerud@hik.se

Projektets övergripande syfte var att stimulera pedagogisk utveckling i riktning mot flexibelt lärande. Grunden i detta arbete var en kurs i högskolepedagogik kallad *Flexibelt lärande inom högre utbildning*. I denna kurs erbjöds ett arbetslag från varje institution att genomföra ett kursutvecklingsprojekt med stöd från pedagogisk handledare och teknisk resursgrupp. Kursen huvudsyfte var att öka deltagarnas pedagogiska och metodiska kompetens kring de områden som omfattas av begreppet flexibelt lärande. Med pedagogisk teori som grund, genomfördes en omsorgsfull och systematisk behovs- och målgruppsanalys, för en för deltagarna ny eller känd kurs. Därefter utvecklade deltagarna en kursplan och planering med stöd av principerna för flexibelt lärande. Arbetet/studierna utfördes huvudsakligen i kursarbetslaget. I kursen tillämpades ett kollaborativt arbetssätt där deltagarnas tidigare kunskaper och erfarenheter blev en viktig resurs. Resurspersoner med erfarenhet från flexibel utbildning och utbildning på distans engagerades externt och internt. Till varje kursarbetslag kopplades en bibliotekarie som stöd för kursutvecklingen. Under kursen tillämpades några av de kommunikationsverktyg som är vanligt förekommande i distansutbildning.

Kursen *Flexibelt lärande inom högre utbildning* medgav flexibel planering, kursstart och handledning på distans. Under kursen förekom ett antal obligatoriska kursmoment som expertföreläsningar och seminarier. I två av seminarierna fick deltagarna aktivt samverka i övriga gruppers kursutveckling. Den dokumentation som fördes kring det behovs- och analysarbete som föregick arbetslagets kursplanering bildade grunden för examinationen. Deltagarnas dokumentation av processen (dagböcker) presenterades på kursens hemsida. Projektet, som avslutas höstterminen 2005, har visat intressanta resultat vad gäller lärares inställning och attityder till arbetet med flexiblare lärformer. Många har upptäckt de vinster som flexibelt lärande kan generera, såväl på campus som på distans. Några lärare känner dock oro inför den arbetsbörda som kan följa med en ökad flexibilitet i kurserna men ger också en del förslag till lösningar för att undvika denna problematik.

Ur det ovan beskrivna projektet väcktes idén om en ny högskolepedagogisk kurs där kursdeltagarna får agera mentorer för sina kolleger inom området flexibelt lärande. Denna kurs har nu genomförts vid högskolan i Kalmar, i samarbete med Växjö universitet, där resultatet av arbetet dokumenterats i en artikel av Peter Karlsudd och Martin Stigmar.

Projektet ”Att mötas i flexibelt lärande” har presenterats vid en internationell konferens

Karlsudd, P & Tågerud, Y. (2006). *Pedagogical development of flexible learning.* 6th Conference of the International Consortium for Educational Development Enhancing Academic Development Practice: International Perspectives Sheffield Hallam University, United Kingdom.

och kommer också att publiceras i en referee granskad journal.

Karlsudd, P. & Tågerud, Y. (2007). *Bridging the Gap – Taking the Distance out of E-learning*. The Electronic Journal of e-Learning (accepted)

Referenser

Archer, J.M., Holly, M.L. & Kasten, W.C. (2001). *Action Research for Teachers*. Upper Saddle River. NJ: Merill/Prentice Hall.

Argyris, C., Putnam, R., McLain Smith, D. (1985). *Action Science.* San Francisco: Jossey Bass.

Ashwin, P. & Trigwell, K. (2004). Investigating staff and educational development. In Baume, D and Kahn, P.: *Enhancing Staff & Educational Development.* Routledge Falmer.

Bauer, M., Akling, B., Gerard Marton, S., Marton, F. (1999). *Transforming universities. Changing patterns of governance, structure and learning in Swedish Higher Education.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic Tribes and Territories.* Buckingham: SRHE and Open University Press.
Bloom, B.S. (1984). *Taxonomy of education objectives: the classification of educational goals.* Handbook I, Cognitive dowmain. New York: Longman.
Bron, A. & Wilhelmson, L. (2005). *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber AB.
Cohen, L. & Manion L. (1994). *Research Methods in Education*. 4th edn. London: Routledge.
Dalin, Å. (1997). *Den lärande organisationen: kompetensutveckling i arbetslivet.* Lund: Studentlitteratur.
Dahlin, B. (2000). *Om IKT baserad distansutbildning och "flexibelt lärande": En forskningsöversikt.* Karlstad University Studies 2000:20. Karlstad: Karlstads universitet.
DISTUM. (2001). *Distums definition av begreppet flexibel utbildning.* Retrieved October 13th, 2006. http://www.distum.se/pages.asp?
Dolmans, D. (1996). *How students learn in a problem-based curriculum*. Maastricht: Universitaire Pers Maastrricht.
Ellström, P.-E. (1996). Rutin och reflektion. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligtarbete. In P.-E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (eds). *Livslångt lärande,* (pp. 142 -179). Lund: Studentlitteratur.
Feldman, A. & Minstrell, J. (2000). Action Research as a Research Methodology for the Study of the Teaching and Learning of Science. In A.E. Kelly & R.A. Lesh (eds) *Research Design in Mathematics and Science Education*, (pp. 78–96). London: Lawrence Erlbaum Associates.
Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, Changing times. Teacher's Work and Cul-ture in Postmodern Age*. Trowbridge, Wiltshire: Redwood Book.
Havnes, A. & Stensaker, B. (2006). Educational Development Centres: From Educational to Organisational development? *Quality Assurance in Education*, 14, (1).
Hicks, M., Reid, I. & George, R. (2001). Enhancing on-line teaching: Designing responsive learning environments. *International Journal for Academic Development,* 6(2), 143-151.
Hill, J. R. (2006). Flexible Learning Environments: Leveraging the Affordances of Flexible Delivery and Flexible Learning. *Innov High Educ,* 31, 187–197.
Höglund, A. & Karlsson, K.G. (1998). *IT i skolan – vision och verklighet*. Teledok rapport 126. Stockholm: Teledok.
Jacobsen 1997, D.Y. (1997). *Tutorial processes in a problem based learning context*. Dragvoll: Norwegian University of Science and Technology.
Johansson Lindfors, M-B. (1993). *Att utveckla kunskap: Om metodologiska och andravägval vid samhällsvetenskaplig kunskapsbildning.* Lund: Studentlitteratur.
Karlsudd, P. (2002). *Att lära på tunna linor och breda(a) band: E-Learning: Ambition, mission och vision. En granskning av e-utbildningsföretagens pedagogiska grundsyn.* Institutionen för pedagogik och metodik. Kalmar: Högskolan i Kalmar.
Karlsudd, P. (2003). *Tillsammans: Integreringens möjligheter och villkor.* Institutionen för pedagogik och metodik. Kalmar: Högskolan i Kalmar.
Kirkpatrick, D. (2001). Staff development for flexible learning. *The International Journal for Academic Development,* 6(2), pp. 168-176.
Marklund, K. (1994). *Ny informationsteknologi i undervisningen*. Rapport nr 10. Ds1994:21. Stockholm: Nordstedts tryckeri AB.
Regeringens Proposition. (2001). *Den öppna högskolan.* 2001/02:15. Stockholm.
Riksdagens revisorer (2000). *Resursanvändningen inom högskolans grundutbildning.* 2000/01:4. Stockholm: Riksdagens revisorer.
Rönnerman, Karin (2003). Action Research: educational tools and the improvement of practice. *Educational Action Research* (11), 1, pp. 9-21.
Silén, C. (1996). *Ledsaga lärande – om handledarfunktionen i PBL*. Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköping: Linköpings universitet.
SOU. (1996:27). *En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande.* Stockholm: Norstedts Tryckeri AB.
SOU. (2000:51). *Individuellt kompetenssparande – en stimulans för det livslånga lärandet.* Stockholm: Norstedts Tryckeri AB.
Starrin, B. (1993). Tillämpad socialforskning. In Holmer, J. & Starrin, B. (Red), *Deltagarorienterad forskning* (pp.11-26). Lund: Studentlitteratur.
SUHF (2005). *Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsesidgt erkännande.* Declaration signed on November 17, 2005.
Tiller, T. (1995). Action Learning and Action Research – Opportunities and Dilemmas. In Svein & Dowling (Eds). *Reflections on Educational Research: The Qualitative Challenge.* Landås: Caspar Forlag A/S.
Trowler, P.R. (1998). *Academics responding to change: New higher education frameworks and academic culture*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Om tillblivelsen av ett Centrum för Lärande och Utbildning vid Högskolan i Halmstad

Bertil Gustafsson
Högskolan i Halmstad
bertil.gustafsson@hh.se

Rapporten beskriver ett händelseförlopp som föregår bildandet av ett högskolepedagogiskt centrum vid en liten högskola. Skeendet beskrivs utifrån de erfarenheter rapportförfattaren skaffat sig som aktiv och pådrivare i processen att etablera detta centrum.

Högskolan i Halmstad hade vid denna berättelses början en historia på drygt 20 år. Under huvuddelen av denna tid hade lärosätet expanderat på ett lyckosamt sätt. Ekonomin hade varit god liksom tillgången på studietörstande studenter. Fram till läsåret 2004-05 hade det alltså gått riktigt bra och något behov att göra på något annat sätt än man brukat göra, förelåg inte.

Några år in på 2000-talet ändrades förutsättningarna för driften av vår högskola. Dels infördes ett krav på högskolepedagogisk utbildning vid nyanställning. Dels uppstod det inom vissa utbildningssektorer en sådan brist på studenter att man nu måste genomföra permitteringar av personal. Vidare hade ett nationellt offentligt samtal om behovet av en god pedagogisk miljö inom akademin tagit fart, och denna förändring av debatten om högskolans roll hittade också till Halmstad. Det nu anförda kan anses vara faktorer som påverkat händelseutvecklingen i ett utifrånperspektiv.

Rapportförfattaren anser dessutom att det förekommit processer på högskolan i Halmstad som inverkat gynnsamt på händelseutvecklingen. Med start 2003 påbörjades en serie behörighetsgivande högskolepedagogiska kurser. Inledningsvis deltog etablerade lärare som egentligen inte behövde kursen, då de redan hade en anställning. De gick utbildningen av intresse och tyckte att det var en bra och viktig utbildning.

Minst lika viktig för kollegiets värdering av lärares pedagogiska kompetenser var genomförandet av en annan kurs. Den hette ”Att handleda vetenskapligt arbete” och riktade sig till lärare som sökte docentkompetens, men också andra lärare som i sin lärarroll handledde vetenskapliga arbeten. I denna kurs som också blev mycket uppskattad, deltog flera kollegor med vetenskaplig status, och därför innehavare av inte obetydliga positioner i den lokala organisationshierarkin. När dessa talade om sin kurs, och höll fram pedagogisk kompetens som något professionellt och nödvändigt, påverkades inställningen till en högskolepedagogisk enhet för utbildning och utveckling positivt. Detta är i alla fall ett antagande som skribenten gör i den rapport som avslutar hans engagemang i den strategiska kursen.

Att arbeta strategiskt med pedagogisk utveckling inom högre utbildning

Ann-Sofie Henriksson
Universitetspedagogisk utveckling, Uppsala universitet
Ann-sofie.henriksson@uadm.uu.se

Trots att det är ett växande problem är plagiat i studentarbeten fortfarande ett område som många universitetslärare inte har funderat närmare kring. Alla man pratar med är överens om att det är en viktig fråga att adressera, men lite görs konkret, åtminstone på en övergripande nivå. Utgångspunkten för mitt projektarbete i den strategiska kursen var att på metanivå diskutera hur man kan arbeta strategiskt med en angelägen fråga. Diskussionen i projektrapporten utgår från mitt eget pedagogiska utvecklingsprojekt om plagiat och från förutsättningarna i den organisation jag är verksam inom dvs. avdelningen för universitetspedagogisk utveckling på Uppsala universitet.

En stor del av projektarbetet handlade om diskutera strategiskt arbete och vända och vrida på innebörden och formerna för detta generellt, men framförallt utifrån den kontext jag är verksam inom.

Slutsatser av mitt projektarbete: Min uppfattning är att det är viktigt att utgå från ett problemområde som lärarna ute i verksamheten vill ha hjälp med och som ledningen finner problematiskt. Då är det så mycket större sannolikhet att det arbete man lagt ner också får effekt och att man via dessa frågor kan ”komma in” i verksamheten på fältet och bredda arbetsområdet till att omfatta fler pedagogiska frågor.

Förändringsarbete är dock komplext och jag håller med Trowler[14] i högsta grad när han säger att det krävs att en förändringstanke har bred förankring på så sätt att den återspeglar visionen hos var och en av dem som inbegrips i förändringsarbetet. För att få till stånd en sådan vision i en akademisk organisation krävs mycket arbete.

Vad vi som pedagogiska utvecklare kan/bör göra är att vara med och ta ut en ”högskolepedagogisk färdriktning” baserad på aktuell forskning och att se till att vi själva och organisationen arbetar konsekvent i denna riktning i alla sammanhang och på alla nivåer.

För att få till stånd utveckling/förändring krävs arbete på många olika nivåer i organisationen och att man använder olika typer av arbetsformer för att nå ut. I egenskap av pedagogisk utvecklare inom högre utbildning krävs att man arbetar utifrån ett “sandwich-perspektiv” dvs. samtidigt både uppifrån och nedåt (top-down) genom till exempel riktlinjer och pedagogiska program och nedifrån och upp (bottom-up) genom att hela tiden söka en förankring på ”gräsrotsnivå” dvs. att vara medveten om de hinder och möjligheter som lärarna möter i sin vardag. Inte minst är det viktigt att involvera studenterna i arbetet. De är ju ”slutkonsumenter” av pedagogiskt utvecklingsarbete och de har också en stark röst när det gäller att driva igenom förändringar.

Det projektarbetet framförallt har gett mig är insikter kring att det är komplicerat, men inte omöjligt, att arbeta strategiskt. Samtidigt behöver medvetenheten om den strategiska nivån i vårt arbete ständigt levandegöras och påminnas om så att vi inte drunknar i de, i och för sig viktiga, kursuppdragen som för många av oss tenderar att alltmer ta över resurserna. Vi pedagogiska utvecklare måste som yrkesgrupp ständigt värna om vår möjlighet att ligga i fronten vad gäller universitetspedagogisk utveckling!

Slutkommentarer

[1] Se Trowler, Paul R, *Academics Responding to Change*, 1998, ISBN 0 335 19935 6.

Strategier i universitetspedagogiskt utvecklingsarbete – implementering eller översättning?

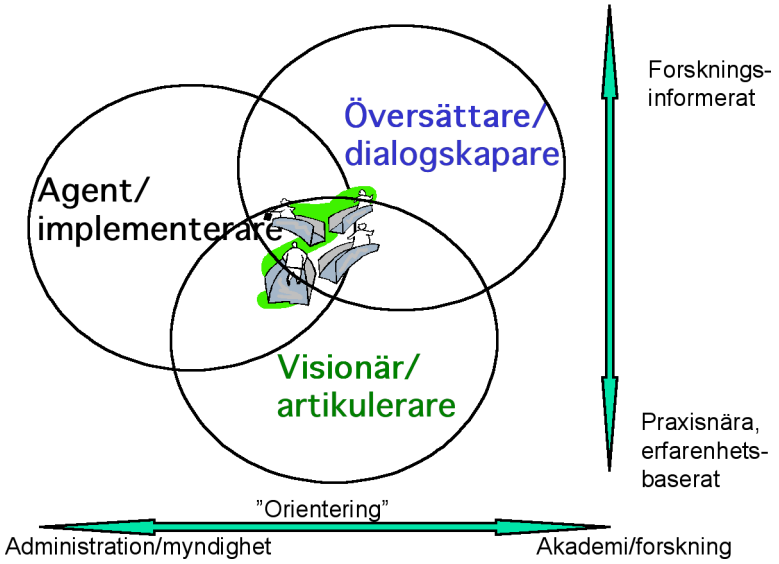
Rolf Lind
Företagsekonomiska institutionen, Stockholms universitet
rl@fek.su.se

I uppsatsen diskuteras vilka egenskaper som kännetecknar universitetspedagogiska utvecklingsprojekt och hur man kan förstå dessas roll för förändringar inom den högre utbildningen. Utgångspunkt är att det är en verksamhet som bedrivs i en gränszon mellan högskolans kärnverksamhet, dvs kunskapsbildning i olika former, och (stöd)funktioner av administrativ och organisatorisk karaktär. Verksamheten är strategisk i bemärkelsen att den ofta är centralt placerad inom lärosätena och har hög aktualitet. Samtidigt är den perifer: resurserna är begränsade, och dess fokus på undervisning gör att den inte alltid tillmätts samma status som satsningar på excellens inom forskning.

Analysen utgår från en organisationsteoretisk referensram som problematiserar en rationalistiskt och instrumentell syn på universitet och högskolor som ”vanliga” organisationer. I stället betonas dess särdrag: universitet och högskolor är mångprofessionella organisationer med begränsade funktionella kopplingar mellan olika verksamheter (kurser inom olika ämnen t.ex.) där enskilda aktörer – lärare och forskare – har hög autonomi, kompetens och integritet. Detta har betydelse för vad som är att betrakta som ”strategisk” förändring; i uppsatsen betonas att detta inte nödvändigtvis ska förstås som implementering av uppifrån givna direktiv. Tvärtom kan strategiprocesser, särskilt i organisatoriska system av det slag den högre utbildningen utgör ha emergent karaktär, där småskaliga och löst kopplade aktiviteter på mikronivå långsiktigt kan få betydelsefulla konsekvenser för systemens funktionssätt.

I uppsatsen utvecklas en modell där pedagogiska utvecklingsprojekts egenskaper beskrivs med avseende på sex aspekter: utvecklingsfunktionens organisatoriska position, hur projekten initierats, vilka teoretiska utgångspunkter man har, projektens genomförande/metodologiska uppläggning, vilken typ av förhållanden projekten syftar till att påverka samt vilken målgrupp de riktas till. Analysen, som har induktiv karaktär, utgick från ett antal av de övriga utvecklingsprojekt som gjordes inom den första omgången av ”strategiska kursen”. Rapporten utgör på detta sätt en ”metaanalys” och bidrog som sådan till att perspektivera och problematisera det arbete som gjordes inom ramen för de övriga projekten.

Med hänsyn till det empiriska underlagets begränsade karaktär kan den bild av universitetspedagogiskt utvecklingsarbete som tecknas i uppsatsen inte läggas till grund för slutsatser av empiriskt generaliserande art. Detta är inte heller avsikten, syftet är att utveckla en empiriskt grundad förståelse för universitetspedagogiskt utvecklingsarbete och hur det bidrar till att skapa förändring. Schematiskt identifieras tre roller: som pedagogisk agent, som pedagogisk visionär och som ”översättare/pedagogisk dialogpartner”. Uppsatsens analys illustreras av nedanstående sammanfattande figur (som utgör en vidareutveckling av resonemangen i den ursprungliga projektrapporten).



Figuren illustrerar den mångtydighet – och därmed de möjligheter – som kännetecknar universitetspedagogiskt utvecklingsarbete. Det är en funktion som potentiellt binder samman två aspekter i universitet och högskolor: som akademi med frågor som rör kunskapsbildning i centrum, och som administrativ myndighet styrd av förordningar, formella regler och rutiner. I den andra dimensionen fokuseras spänningen mellan ett vardagligt och praxisnära arbete med undervisningsrelaterade frågor, och kravet att undervisningen skall bedrivas på vetenskaplig grund.

I uppsatsen diskuteras även länkrollens möjligheter och dilemman. Eftersom universitetspedagogiskt utvecklingsarbete bedrivs i – och riktas gentemot – en akademisk kontext där normer om vetenskaplighet är centrala, måste även utvecklingsinsatser leva upp till denna typ av krav. Förutom att vara praktiskt nyttiga och nå resultat, måste universitetspedagogiskt utvecklingsarbete bedrivas forskningsinformerat, dvs med förankring i forskning om universitetspedagogik med insikt i kunskapstraditioner inom de fält utvecklingsinsatserna avser. En sådan reflexivitet är central för den universitetspedagogiska verksamhetens legitimitet och därmed dess potential att främja och bidra till utveckling av nya former för undervisning och lärande.

Avslutningsvis diskuteras det pedagogiska utvecklingsarbetets identitet. Vidare framhålls vikten att genom nätverksbyggande skapa och vidmakthålla arenor för lärosätesövergripande dialoger om universitetspedagogiska frågor. I båda dessa avseenden – för identitetsskapande såväl som nätverksbyggande – har ”strategiska kursen” utgjort ett mycket viktigt initiativ; sannolikt är de kursomgångar som genomförts betydligt viktigare som strategiskt projekt än de utvecklingsprojekt enskilda kursdeltagare arbetat med i sina lokala kontext. Det är genom initiativ av detta slag som den universitetspedagogiska verksamheten kan professionaliseras, på sikt kanske även utvecklas till en distinkt ”community of practice” inom den högre utbildningen och forskningen.

Översyn av och förslag till organisation av pedagogiskt förnyelsearbete vid Luleå Tekniska Universitet

Angela Lundberg
Institutionen för tillämpad kemi och geovetenskap
Luleå tekniska universitet
Angela.Lundberg@ltu.se

Organisationen för att stödja pedagogiskt förnyelsearbete samt erfarenheter av en tidigare satsning på stöd till pedagogiskt förnyelsearbete studerades vintern 05/06 vid Luleå tekniska universitet och studien gjordes mot bakgrund av teorier för högskolepedagogiskt förbättringsarbete. Nyckelpersoner/ stakeholders intervjuades och aktiviteter inom området sågs över för att ta fram underlag för samordning och effektivisering av verksamheten. Den tidigare satsningen var effektiv när det gällt utvecklingen av nya universitetspedagogiska kurser. Många doktorander och adjunkter har deltagit i kurserna som varit gemensamma för alla fakulteter och ett informellt institutionsöverbryggande nätverk för pedagogiska frågeställningar har därmed skapats. Satsningen har varit mindre framgångsrik när det gäller utbildning av nyckelpersoner (koordinatorer, utbildningsledare) och på vissa institutioner har anmärkningsvärt få lärare deltagit i kurserna. Förslag till åtgärder var:

I) Förtydliga och samordna ansvarsförhållandena i den existerande organisationen för att åstadkomma en gemensam helhetssyn, t ex genom att inrätta en enhet under rektorsämbetet samt ett pedagogiskt råd vilka får till uppgift att driva och samordna verksamheten.
II) Påskynda arbetet med att utarbeta, fastställa och implementera en pedagogisk policy och utvecklingsplan.
III) Uppmuntra nyckelpersoner (prefekter, ämnesföreträdare, utbildningsansvariga och koordinatorer samt studentrepresentanter i beslutande organ) att delta i workshops om Bolognaprocessen med fokus på lärandemål, nivågrupperingar och generella färdigheter.
IV) Använda verksamhetsuppdraget för att uppmuntra/styra institutionerna att satsa på att förbättra lärarnas pedagogik.
V) Fortsätta samarbetet med externa pedagogiska konsulter.
VI) Öka kravet på universitetspedagogisk utbildning, poäng för nyanställning som lärare från 7,5 hp 7.5hp till 15hp.
VII) Uppmuntra lärarna att utarbeta pedagogiska meritportföljer; belöna dem som gör detta och värdera meritportföljen när diskussioner om eventuella avskedanden förs.
VIII) Undersöka möjligheterna att utforma den nya undervisningsdatabasen (Paraplyet) så att lärarna påminns om god pedagogisk praxis när de matar in information och så att man lätt kan utsöka vilka generella färdigheter som övas och vilka examinationsformer som används i kurserna.
IX) Integrera uppföljningen av kursutvärderingar i kvalitetsarbetet.

Av ovanstående har förslag V) genomförts och nyckelpersoner har inbjudits att delta workshops om Bolognaprocessen så förslag III) kan väl delvis anses vara uppfyllt. Ett förslag till pedagogisk policy skall vara klart i december 2007 så även förslag II) kommer förhoppningsvis strax att vara uppfyllt. Fakultetsnämndernas grundutbildningsgrupp kommer under år 2008 att prioritera denna typ av frågor.

Utvärdering för förändring? – Utvärdering av tio kursomgångar av handledarutbildning i polisiär bastaktik

Anna-Karin Magnusson
Tidigare anställd vid Polishögskolan i Solna
Numera anställd vid Högskoleverket
anna-karin.magnusson@hsv.se

Vid Polishögskolan i Solna pågår ett arbete med att utveckla nationella utbildningar inom olika polisiära områden. Syftet med dessa utbildningar är att få en enhetlighet och en god kvalitet i polisens arbete utifrån rättssäkerhetsaspekter. En sådan utbildning är ”Bastaktikutbildningen” vilken syftar till att utbilda poliserna i grundläggande taktiskt förhållningssätt. Utbildningen inkluderar även mental träning och konflikthantering, som är nya kunskapsområden för många poliser.

Utbildningen genomförs i två steg. Det första steget utgörs av en handledarutbildning som, när rapporten skrevs, genomgåtts av ca 250 deltagare under tio kursomgångar. Det andra steget utgörs av en polisutbildning där handledarna utbildar ca 8000 poliser. Rapporten fokuserar på utvärderingen av det första steget, som bl a utvärderades genom två enkäter. Den första enkäten inkluderade frågor om kursmålen och delades ut under den första dagen. Den andra enkäten inkluderade också frågor om målen, men även frågor om arbetsformer, examination etc och delades ut under den sista dagen.

Enkäterna sammanställdes löpande och presenterades för ledning och de lärare som utbildat handledarna. Sammanställningarna verkade framför allt bekräfta för dem att kurserna fungerat bra och enhetligt, men även inspirerat lärarna till att göra några smärre förändringar. Flera förändringar verkar dock ha genomförts av andra skäl, t ex utifrån lärarnas egna idéer, tankar och bedömningar. Resultatet från utvärderingen visade vidare att de tio omgångarna haft en jämn kvalitet samt att deltagarna överlag utvecklat en enhetlig kunskap, förståelse och förmåga, oberoende av kön, antal tjänsteår och arbetsmiljö.

Utvärderingen inkluderade dessutom en beskrivning av utbildningens utveckling och förutsättningar utifrån lärarnas perspektiv. Denna del genomfördes med hjäp av djupintervjuer med sju av de tio lärarna. Å ena sidan framkom omtanke och uppmuntran från bl a ledning samt överlag ett bra arbetsklimat bland lärarna. Å andra sidan framkom bl a för lite tid för reflektion och uppföljning mellan kursomgångarna, hög arbetsbelastning, behov av tydligare och mer realistiska kursmål och behov av bättre framförhållning vad gäller planeringen av utbildningen.

Utvärderingen visar bl a att det är betydelsefullt att utvärdera både resultat (t ex deltagarnas upplevelse av kursmålen) och förutsättningar (t ex lärarnas upplevelse av förutsättningarna för utbildningens genomförande). Risken är annars att man får ett alltför ensidigt och snävt perspektiv på utbildningen.

Att utveckla ett pedagogiskt program för Högskolan Dalarna

Kerstin Rexling
Högskolan Dalarna
kre@du.se

Pedagogisk utveckling i olika former bör vara en viktig del av universitetens och högskolornas verksamhet. För att utveckling skall ske och förändringar komma till stånd krävs att hela högskolan involveras, såväl lärare, studenter som ledning. Utvecklingstanken kan inte bäras av bara ett fåtal. Ett gemensamt dokument om hur och utifrån vilka tankar som den pedagogiska verksamheten bör bedrivas för att nå uppställda mål samt hur den pedagogiska kompetensutvecklingen bland lärarna bör stimuleras borde underlätta för alla parter.

Syftet med projektet var att utveckla ett pedagogiskt program för Högskolan Dalarna som

- *dels* skulle ge direktiv till institutionerna att förverkliga pedagogisk utveckling för såväl sin personal som sin verksamhet,
- *dels* skulle vara riktningsgivande för högskoleledningen att avsätta resurser så att utvecklingen skulle bli möjlig.

Alla ämnesföreträdare fick tillsammans med sina respektive ämnesgrupper utifrån fem enkätfrågor diskutera och föreslå dels ett önskvärt innehåll dels vilken form ett pedagogiskt program borde ha. *Prefekternas* uppfattningar i frågorna inhämtades också. Syftet med denna uppläggning var att få maximal förankring genom hela processen och utnyttja nyckelpersonernas makt att förändra och besluta, vilket i sin tur borde underlätta en senare implementering och också, förhoppningsvis, efterlevnad.

De inkomna skriftliga förslagen/önskemålen, som dock var färre och knapphändigare till sitt innehåll än förväntat, fick tillsammans med några andra högskolors och universitetets pedagogiska program utgöra utgångspunkt för ett första förslag till pedagogiskt program för Högskolan Dalarna. Avsikten var också att förslaget skulle diskuteras och vidareutvecklas av lärare, studenter och ledning under det kommande året.

Ambitionen att det framtagna förslaget skulle diskuteras i olika grupper uppnåddes aldrig. Den främsta orsaken till detta var att arbetet med ett nytt policy- och strategidokument för systametiskt kvalitetsarbete vid Högskolan Dalarna för åren 2008-10 redan hade påbörjats. En naturlig följd blev då att i stället beakta det föreslagna pedagogiska programmet och väva in det i dokumentet som var under utveckling. Projektet resulterade alltså i att valda och delvis omarbetade delar av det ursprungliga förslaget nu återfinns i ett strategidokument för kvalitetsfrågor vid Högskolan Dalarna, förankrat på olika organisationsnivåer och beslutat av högskolestyrelsen. Det nya policy- och strategidokumentet spänner över ett bredare område än vad som var fallet med det föreslagna pedagogiska programmet vilket är positivt då man på så sätt får en större och bättre helhet än om de olika frågorna kring kvalitet och pedagogisk utveckling skulle återfinnas i separata dokument.

En karriärväg baserad på pedagogisk skicklighet

Åsa Ryegård
Tidigare Mälardalens högskola
Numera Uppsala universitet
asa.ryegard@uadm.uu.se

Mälardalens högskola bedriver ett strategiskt högskolepedagogiskt utvecklingsarbete genom att uppmana alla lärare att reflektera över sin undervisning i en pedagogisk meritportfölj. Fokus ligger på de uppgifter som universitetsläraren har utöver eventuell forskning, nämligen undervisning och pedagogiskt utveckling. För att den högskolepedagogiska utvecklingen ska ta fart, krävs dock enligt högskolans tidigare erfarenheter, någon form av incitament för att läraren ska påbörja skrivandet av sina portföljer. En pedagogisk karriärstege baserad på pedagogisk skickighet antogs kunna vara en sådan drivkraft. Under den strategiska kursen 2005-2006 planerades därför ett pilotprojekt, med avsikt att utarbeta en pedagogisk karriärstege med bedömningskriterier för pedagogisk skicklighet. Pilotprojektet ”Pedagogisk karriärstege” kom att genomföras under juni 2006 – december 2007 och är i skrivandets stund (januari 2008) uppe i en dokumentations- och utvärderingsfas.

Pilotprojektets absolut största tillgång har varit den kollektiva kompetensen. Redan inledningsvis projekterades så att lärarförslagsnämnder och personalavdelningen på lärosätet blev direkt involverade i utvecklingsarbetet. Till pilotprojektet knöts även en extern grupp med pedagogiskt sakkunniga från nio svenska lärosäten – Umeå universitet, Mittuniversitetet, Uppsala universitet, Stockholms universitet, Högskolan Dalarna, Högskolan i Kalmar, Blekinge Tekniska högskola, Lunds universitet och Högskolan i Kristianstad. Sakkunniggruppen, som skulle bidra med sakkunskap i bedömning av pedagogisk skicklighet, fick samtidigt i uppdrag att fungera som kritiska vänner under hela projekttiden. De gavs så stort handlingsutrymme som möjligt och kom att delta kontinuerligt i utvecklingsarbetet. Diskussionerna inom gruppen ledde till en ökad förståelse för olika frågors komplexitet och ledde fram till nya ställningstaganden och beslut, något som gjorde att utvecklingsarbetet gick framåt. En viktig komponent i sakkunniggruppens framgång var troligen att pilotprojektet drevs i skarpt läge. Ingen situation var teoretisk eller hypotetisk, utan varje situation krävde en konkret och praktisk lösning.

Pilotprojektet fick ett stort gensvar bland högskolans lärare där 36 av 534 lärare, det vill säga närmare 7 % av lärarkåren, ansökte på eget initiativ om att få sin pedagogiska skicklighet prövad utifrån den pedagogiska karriärstegen. Bland de sökande fanns en jämn representation av män och kvinnor och alla lärarkategorier från högskolans nio institutioner var representerade. Motiven till att lärarna valt att delta i pilotprojektet var flera. Närmare 60 % av lärarna angav att de i första hand valt att delta i pilotprojektet för att de själva skulle få en möjlighet att utvecklas och ytterligare 10 % av lärarna ville med sitt deltagande stödja själva idén om en pedagogisk karriärväg. Att så stor andel av lärarna uppgav just viljan och behovet av egen utveckling samt möjligheterna till en karriär ger ett viktigt stöd åt de grundantaganden som pilotprojektet byggde på, nämligen att det går att stimulera pedagogisk utveckling genom att erbjuda en karriärväg baserad på pedagogisk skicklighet.

Med fokus på en pedagogisk karriärväg kan högskolans lärare erhålla den drivkraft som tidigare saknats för strategisk pedagogisk utveckling. Men först under våren 2008 då pilotprojektet följts upp och utvärderats vet vi om den pedagogiska karriärstegen blir permanent på Mälardalens högskola. Ett är säkert – det måste löna sig för lärarna att satsa på pedagogisk utveckling och förnyelse! Besök webbplatsen för projektet: www.mdh.se/pil/karriarstege

Strategic Pedagogic Development at the Chalmers University of Technology

Elisabeth Saalman
Centre for Digital Media and Higher Education,
IT University of Göteborg
saalman@ckk.chalmers.se

Abstract

This paper focuses on how directors of academic institutes within a large university, Chalmers University of technology, think about and regard questions concerning pedagogical development and research. The aim is to find out how the directors intend to integrate pedagogical issues and pedagogical discussions in the institutes and into the teachers' teaching and learning activities. The directors of the institutes are a very important group to reach since they have the operative responsibility, control and surveillance of what is going on. The method used in this project is interviews with open questions. The intention is to highlight the pedagogical questions within the institutes with a specific interest in how the directors regard the organizational development of pedagogical issues. Furthermore there is an intention to throw light on parameters which are important to notice when starting up strategic pedagogic development. The goal is to start a process directed at sustainable, strategic, pedagogical development at Chalmers.

Introduction

Higher education has changed a great deal lately, and will probably continue to change rather drastically in the near future. Today about half of the total amount of students in Sweden continue to study at the university. At the same time there is a change going on towards a social as well as ethnic multiplicity. These changes will very likely have an influence on the universities ways of teaching, learning and examining students. This can be seen in today research about flexible learning using new pedagogy and new technique (Ayers, 2004), in a strive for offering the students good learning resources which triggers good student understanding and learning. Trowler expresses it like "So that higher education "diet" is digestible by the new types of students" (Trowler, 1998). Therefore it seems very logical and wise to invest in pedagogical development, and teacher competence development, at our universities to provide for the ability among university teachers and staff to meet the changes coming in the near future. The university staff need to be able to meet the needs and demands from the new types of students. In Sweden it is today necessary for the teachers to take pedagogical courses. In addition there is a need for teachers to get time to reflect on the new teacher role that will be needed in the future universities.

But it is not only the teachers that need to change their roles, also the students will need to change and to take more responsibility concerning their studies and their own learning. And furthermore the whole thing is about more overall, systematic and long-term, sustainable changes within the universities concerning the pedagogic activities and the students learning possibilities. In this view of how to organise and develop the universities overall, long term ability to support people's learning and development it seems very natural to speak about ***strategic, pedagogic development.***

This paper is a result of a project carried out at Chalmers, autumn 2004 – spring 2005, at the Centre for digital media and higher education. The background was that the Centre for digital media and higher education in 2003 got the commission to look at the pedagogical activities at Chalmers with the intention to start a new pedagogical teacher network. I myself was asked to take care of this project in autumn 2003.

Parallel with being project leader I was during the same period joining a national course concerning strategic pedagogical development at universities. This national course was started and financially supported by the Council for renewal of higher education. This paper thus mirrors my project results from interviewing the directors of the Chalmers academic institutes viewed with eyes influenced by following the strategic pedagogical development course together with people from more than 10 universities all over Sweden.

It has been shown (Trowler, 1998) that it is of great importance how the pedagogical activities are organised within a university for the possibility to create opportunities for pedagogical development. A good anchorage of the pedagogical questions at all university levels, both among the university leaders and among the teachers, is needed. Trowler speaks about a "bottom-up-perspective" and points out the importance of working together with the teachers and identifying their needs.

Chalmers university of technology has developed a strategy program for 2004-2007 (Chalmers strategies, 2004) which contains visions about Chalmers education programs and the teaching and learning activities. However this strategic plan is not well known for the teachers and it is not a plan that the directors of the Chalmers institute use or discuss with the institutes teachers.

In November 2004, at the time when Chalmers university was undergoing a big organizational change, I decided to interview all directors (15 all together at that time) of the new academic institutes about their opinions of how to make pedagogical development questions a natural part of the institutes activities and discussions at their meetings. At this time, November 2004, the directors of the institutes were busy with writing the activity plans for the coming year 2005. Thus I thought it would be a very suitable time to interview the directors. I had a hope that this perhaps in some way could influence the directors to think about and write something in their activity plans how to integrate pedagogical development questions in the institutes work.

All of the directors were positive and accepted to become interviewed. All 15 interviews were carried out during November 2004. The directors were asked to describe their thoughts and opinions about the following nine questions:

1 In what way do you want your own institute to work with questions concerning pedagogical development? What thoughts do you have about this?
2 How can you see that the pedagogical development questions could become a natural part of the institutes daily work?
3 How do you regard the questions of the need for teacher competence development in order to be able to meet the future university situation with new ways of teaching and learning?
4 How would you like to describe the pedagogical development questions in the activity plan for 2005?
5 Who will have the responsibility to work with the pedagogical development questions at your institute?
6 Which forum is there today at your institute where the teachers can discuss pedagogical questions?
7 Do you have any plans, any new forum etc, where the pedagogical development questions can be discussed?
8 How do you regard the fact that the Centre for digital media and higher education (CKK) has got the commission to try to start a new pedagogical teachers network at Chalmers? Do you have any suggestion of a teacher at your institute that could join such a network?
9 In what way would you like to take advantage of the support and activities from the Centre for digital media and higher education?

Results

The interviews with the directors were very positive and constructive. From the interviews it is obvious that the directors are interested in questions concerning pedagogical development. However in most institutes pedagogical discussions are still only discussed at the "coffee break". The interviews resulted in a lot of suggestions and ideas about how to start to work more actively with pedagogical development.

Pedagogical network:
Most directors say that they are positive to the idea of starting a new pedagogical network at Chalmers. However it is not obvious how such a network should be arranged and who, which persons, that should work within a pedagogical network at Chalmers. A majority of the directors thought that the vice directors should have the responsibility for pedagogy, communication, teaching and learning.

Teachers working in team:
In some of the institutes the teachers already work in teams. At other institutes the teachers still work all alone and normally have no discussions with colleagues about their teaching, and the students learning. Several directors asked the question – How could you succeed to make teachers give priority to pedagogical questions without any economical incentive and a heavy burden of work for the teachers? Some directors also pointed out the need for teacher competence development.

Information and communication technology (ICT):
Some of the directors said that the teachers take several initiatives to use modern ICT in their teaching. However, one problem the directors pointed out is the insufficient technical infrastructure at universities, which is not good enough to support ICT initiatives.

One director had the opinion that the only argument that can trigger a teacher to start using ICT is that the use of ICT makes the course better and facilitates the students learning.

A special discussion was held with each director about using a virtual learning environment (learning platform, learning management system etc) as a complement to campus teaching and learning. A majority of the directors was positive to use such a virtual learning environment as a complement to traditional teaching and learning.

Pedagogical competence:
Today all Chalmers institutes ask applicants for a teacher post to write their pedagogical portfolio. This is sent to a pedagogical expert to give an opinion about the applicant's pedagogical skills.

One director pointed out the importance of the possibility for a teacher to qualify himself, and to get some reward for this qualification.

Wishes from the Chalmers institutes concerning cooperation between the institutes and the Centre for digital media and higher education:

Several of the directors had ideas and suggestions how to collaborate. Some examples:

- Pedagogical courses
- Concrete supervision in daily teachers work
- Guidance in how to supervise doctoral students
- Guidance in how to write pedagogical expert opinions
- Short courses/seminars/workshops on demand from the institutes
- Supervision, pedagogical and technical, and how to use and pedagogically take advantage of modern ICT in teaching and learning

Discussion

The director interviews show that there is a need for pedagogical development both among the leaders at Chalmers as well as among the teachers. In addition it is obvious that different institutes have different needs for pedagogical support and development.

One aim of this project, as mentioned, was to investigate the possibilities for the institutes to, in their activity plans, integrate strategies for working with pedagogical development, and to start cooperation between the institutes in order to find mutual interests in pedagogical development.

Teacher perspective:
To work as an university teacher is demanding and means to be able to adapt to big and fast changes (Bauer et al, 1999). But it also means a positive challenge and good possibilities to both individual and professional development. Universities are exciting working places and there is a continuous development going on.

However being a university teacher still in many institutes mean to be very alone in your daily work. The only appreciation they might get is the student feedback on your teaching.

To be able to work together at the institutes there is a need for regular meetings where you are allowed to discuss your teaching and pedagogical questions together with colleagues. As a teacher you need a mutual platform from which you can discuss and reflect on pedagogical questions and development. You need a dialog and a mutual terminology, as in all disciplines, which all teaching staff is familiar with in order to avoid misunderstandings in discussions. Implication is very central in pedagogical development (Trowler, 1998).

It is very valuable to be challenged from others perspective and ways of thinking and acting. How can an institute create a "Community of practice" (Wenger, 1999)?

But how do the university teachers look at their own competency and profession? What factors decide how the teachers regard their own teaching? How do they teach, and when are they satisfied or disappointed? What is encouraging to the teachers? Of course different teachers give different answers but some thoughts and opinions are possible to identify:

Regarding time the teacher's time for research does almost always mean a collision with the teachers time needed for teaching. This fact is often referred to as an argument for not having enough time to work with pedagogical development. Another common view among teachers is a will to really offer students good teaching and learning. However at the same time they emphasize that they do not have enough time to do excellent teaching. Many teachers say that he working load must be sensible.

The next, logic question to ask is how to support and prepare the university teachers to all the changes coming and all new demands that will be present in the future universities (Bauer et al, 1999) . There is not only one way to work with pedagogical development – there are several!

Another question is the need to use a more obvious student focus in the universities. The students roles need to be discussed and the students need to be more involved in the courses. The universities need to identify what the students are good at doing, engage them and judge how much time it will take. If the students are more closely engaged in the courses this naturally leads to more interest and feedback from the students.

An interesting and motivating possibility for the teachers might be to start pedagogical research about their own teaching. This can be very motivating and can offer an interesting and structured way of evaluating chosen pedagogy in a course. The results can be published, there is a possibility for research communication and the teacher gets a rise in competence when publishing research results.

Another teacher activity that recently has become common at universities is the activity to write your own pedagogical portfolio. This can help the teacher to reflect on the teaching activities. It can also be used when applicating for a new employment.

Student perspective:
It is important in all education planning to regard in what ways, in short term or long term, the decisions taken influence the students learning. There is a need for more research and more knowledge about such processes. It is very important to decide and highlight the student roles. The aim of all teaching is to offer good resources and good planning which gives the students better understanding and learning experiences. What roles and what responsibilities could students have in a course and in the learning process? Actually it is rather surprising how little students are expected to act in the universities today.

Organisational perspective:
How the organization looks and works is crucial for the possibilities to work with pedagogical development. There are several publications which are discussing organization at universities. Trowler suggests that

universities should be regarded as learning organisations (Trowler, 1998). He tells that universities are not ordinary organizations. Universities are at the same time very specialized and very heterogeneous between subject disciplines. You can look at them as very loosely connected systems of very autonomous unities. The university of today is more heterogeneous than ever before. Trowler states that if you are going to work with changes and anchorage you need to understand the culture to be able to see, and maybe also see through, the organizations complexity.

Ray Land refers to and discusses several researchers work in his paper (Land, 2001). Among others he mentions the authors Becher and Cohen & March as researchers who have highlighted the complexity in universities as organizations.

Pedagogical development:
It is the mutual opinions of the context we are part of that join us together as a group, and which makes changes and development possible. Further, good arguments are needed to motivate to start a change. The teachers need to see some advantages – what's in it for me?

Conclusions

My personal opinion is that we at Chalmers should start to collaborate with and support every institute "individually". Today there is very differing needs at the various institutes regarding pedagogical needs, support and development. To get acceptance and engagement from the directors as well as from the teachers I think we will have to start with questions of interest for the teachers, start where they feel a need to start. I am convinced that the changes have to come from "inside" the institutes, from the members of the institutes, in order to succeed to build a long term, sustainable, pedagogical development within each institute.

References

Ayers, E.L. (2004).The Academic Culture & the IT Culture-Their Effect on Teaching and Scholarship, *EDUCAUSE review*, November/December.

Trowler, P.R. (1998), *Academics Responding to Change,* The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Chalmers strategies 2004-2007 (2004), from http://www.chalmers.se/sections/om_chalmers/mal_och_vision

Bauer, M., Askling, B., Gerard Marton, S. and Marton, F. (1999), *Transforming Universities,* London: Jessica Kingsley Publishers.

Wenger, E. (1999), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Land, R. (2001). Agency, context and change in academic development. *International Journal of Academic Development*, 6(1). http://taylorandfrancis.metapress.com/media/B5CR1C2VTR5UPJLWUP4U/Contributions/3/Y

Pedagogiska meritportföljer för personlig utveckling och kvalitet i utbildningen

Katarina Winka
Universitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet
katarina.winka@upc.umu.se

I mitt projekt har jag undersökt hur och varför UPC idag, i sitt kursutbud, ger utbildning i hur pedagogiska meritportföljer skapas och används, samt undersökt vilket behov av stöd lärare vid Umeå universitet har i arbetet med sina personliga meritportföljer och slutligen arbetat fram (och delvis genomfört) en plan över hur UPCs utbildning kan förändras, förbättras och även breddas, för att öka motivationen för lärare att arbeta med sin pedagogiska meritportfölj.

Universitetsstyrelsen vid Umeå universitet antog ett Pedagogiskt handlingsprogram i november 2002. Handlingsprogrammet består av åtta pedagogiska ambitioner som följs upp med riktlinjer för hur ambitionen skall uppnås, samt en treårsplan för genomförandet. Det är främst en av ambitionerna i programmet som jag har behandlat i min rapport, nämligen den på sidan 10: "*Universitetspedagogisk kompetens, engagemang och skicklighet har ett uttalat meritvärde för befattningar där pedagogisk verksamhet ingår*." En förutsättning för att kunna identifiera denna kompetens, engagemang och skicklighet är att den synliggörs, tex i en pedagogisk meritportfölj.

> För att undersöka vilket behov av stöd lärare vid Umeå universitet har i arbetet med sina personliga meritportföljer utfördes en enkätundersökning under hösten 2004. Frågan på enkäten var följande: På vilka sätt kan UPC stödja och underlätta ditt arbete med att sammanställa din personliga pedagogiska meritportfölj? De åtgärder som kursdeltagarna rankade som viktigast var Temadagar, Studiecirklar och Hemsida, därefter Handledning och Mer info på kurs. Minst krut bör vi alltså lägga på att utveckla inslagen på våra universitetspedagogiska kurser. Mest fokus bör vara på kortare, intensivare utbildningsinsatser som Temadagar och studiecirklar, samt tillgång till exempel och mallar via en hemsida.

Sedan 2005 har UPC anordnat Temadagar (Workshops) för alla lärare på Umeå universitet. Varje termin har två - tre workshops hållits, med två olika inriktningar. En riktar sig till lärare som inte har några förkunskaper om pedagogisk meritportfölj, och den andra vänder sig till lärare som vill utveckla en redan befintlig meritportfölj. Temadagarna har lett till att diskussioner om meritportföljer förekommer allt mer ute på institutionerna, då flera studierektorer har varit bland deltagarna. Kortare utbildningsinsatser har även hållits för fakulteternas anställningskommittéer och några studierektorsgrupper 2005-2007. Under nästa år (2008) planeras en ny satsning på dessa grupper, samt att ta fram information till dem som utses till sakkunniga i rekryterings- och befordringsärenden.

Studiecirklar har inte initierats ännu. Däremot har flera lärare efterfrågat och erhållit individuell handledning. En återstående viktig åtgärd är att lansera en hemsida med information och exempel på pedagogiska meritportföljer.

Slutligen kan man fundera över vad som är viktigast, produkten eller processen? I rollen som pedagogisk konsult ser jag processen som det centrala – att initiera en pedagogisk reflektion som kan få effekter på många sätt. Bland lärarna har jag för det mesta uppfattat produkten som viktigast, det är vid ett konkret behov av att visa sin pedagogiska skicklighet som meritportföljen kommer till.

Course for directors of studies

Ann-Cathrine Åquist
Örebro universitet
ann-cathrine.aquist@oru.se

Directors of studies have a central function in the design and planning in higher education as well as in the support of learning by students and by staff. At a general level the tasks of directors of studies are twofold; a/ to organize and plan in broad outline the teaching and the courses within a discipline and b/ to practice pedagogical leadership.

Senior teachers are often appointed directors of studies, but it is not self-evident that senior teachers have acquired the necessary competence for the tasks. The aim of this project is to develop a course for directors of studies at the University of Örebro. Such a course will hopefully make it easier for teachers to take on the responsibilities as directors of studies, it will also enhance the pedagogical development within the university as a whole.

Objectives of the course are:

- those taking part in the course shall develop their competencies as directors of studies (*to be developed*)
- those taking part in the course shall form a network of directors of studies that will last after the end of the course with the aim of supporting each other and enhancing the pedagogical development at the university.

The course will take the form of a series of cases or dilemmas, which the participants will work with in small groups. Some cases/dilemmas will be presented at the beginning of the course and the participants will be asked to contribute with dilemmas.

Literature:

Ramsden, Paul (1998): *Learning to Lead in Higher Education*. (Routledge)
National and local regulations of higher education

Bilaga 1

Program

10.00 Introduktion (Salongen)
K. Mårtensson, T. Roxå, B. Giertz

10.30 Parallella presentationer

Salongen:	Lavoisier:
Att implementera ett pedagogiskt handlingsprogram **M. Stigmar**, Växjö universitet	*Att utveckla handledning mot partnerskap mellan högskola och professioner – en strategisk utmaning eller utopi?* **A. Lönn Svensson**, Högskolan i Borås
11.05 *Implementering och pedagogisk utveckling med fokusgrupper som modell* **I. Arvidsson**, **S. Jämsvi**, Högskolan i Borås	*Malmö högskola – perspektivintegration som profil* *Think tank – ett samarbetsprojekt där kunskapssyn och professionsroll användes som kreativa stötestenar för integration av genusperspektiv* **A-C. Ek**, Malmö högskola
11.40 *Doing course evaluation as if learning matters most* **K. Edström**, KTH	*Evolution eller revolution.* *Effekten av en pedagogisk kurs* **M. Weurlander**, **T. Stenfors-Hayes**, Karolinska Institutet

12.15 LUNCH (Restaurang Nymble, Kårhuset)

13.30 Rundabordsdiskussioner (Salongen)

A. Ahlberg: *Teaching and learning in science research environments: views of academics and educational developers.*

K. Bolander-Laksov: *Att jobba strategiskt med individer och kultur.*

Å. Lindberg-Sand: *Compulsory higher education teacher training in Sweden: Development of a national standards framework based in the scholarship of teaching and learning.*

14.15 Higher Education Research & Development – temanummer.
Uppsummering och framåtblickande.

15.30 Slut för dagen

Bilaga 2

Deltagare

Ahlberg, Anders	Lunds universitet	Anders.Ahlberg@ced.lu.se
Arehag, Marie	Chalmers	marare@chalmers.se
Arvidsson, Iréne	Högskolan i Borås	irene.arvidsson@hb.se
Bolander-Laksov, Klara	Karolinska institutet	Klara.Bolander.Laksov@ki.se
Edström, Kristina	KTH	kristina@kth.se
Ek, Anne-Charlotte	Malmö högskola	Anne-Charlotte.Ek@mah.se
El Gaidi, Khalid	KTH	khalid@kth.se
Englund, Britt	Mittuniversitetet	britt.englund@miun.se
Eriksson, Sven	Umeå universitet	Sven.Eriksson@upc.umu.se
Giertz, Birgitta	Uppsala universitet	birgitta.giertz@uadm.uu.se
Gustafsson, Bertil	Högskolan i Halmstad	bertil.gustafsson@hos.hh.se
Henriksson, Ann-Sofie	Uppsala universitet	ann-sofie.henriksson@uadm.uu.se
Jämsvi, Susanne	Högskolan i Borås	Susanne.Jamsvi@hb.se
Karlsudd, Peter	Högskolan i Kalmar	Peter.Karlsudd@hik.se
Kronberg, Karin	Högskolan i Skövde	Karin.Kronberg@his.se
Lind, Rolf	Stockholms universitet	rolf.lind@fek.su.se
Lindberg-Sand, Åsa	Lunds universitet	Asa.Lindberg-Sand@pedagog.lu.se
Lönn Svensson, Anngerd	Högskolan i Borås	anngerd.lonn@hb.se
Magnusson, Anna-Karin	Högskoleverket	anna-karin.magnusson@hsv.se
Mårtensson, Katarina	Lunds universitet	katarina.martensson@ced.lu.se
Olsson, Ole	Högskolan i Halmstad	ole.olsson@hos.hh.se
Roxå, Torgny	Lunds universitet	torgny.roxa@genombrottet.lth.se
Saalman, Elisabeth	NSHU	Elisabeth.Saalman@nshu.se
Sonesson, Anders	Lunds universitet	anders.sonesson@ced.lu.se
Stenfors-Hayes, Terese	Karolinska Institutet	Terese.Stenfors-Hayes@ki.se
Stigmar, Martin	Växjö universitet	martin.stigmar@vxu.se
Tågerud, Yael	Högskolan i Kalmar	Yael.Tagerud@hik.se
Weurlander, Maria	Karolinska Institutet	Maria.Weurlander@ki.se
Winka, Katarina	Umeå universitet	Katarina.Winka@upc.umu.se
Wännman-Toresson, Gunnel	NSHU	Gunnel.Wannman-Toresson@nshu.se