Hur kan vi skapa utrymme för högskolepedagogiskt utvecklingsarbete?

Rapport från rundabordssamtal på NU2024-konferensen, Umeå.

Irene Eriksson[1,2], Annie Jonsson[2], Kajsa Nalin[2], Linda Handlin[2]

1 Högskolan Väst

2 Högskolan Skövde

Innehållsförteckning

1 Bakgrund 3
2 Metod och genomförande 3
3 Diskussionernas innehåll 4
3.1 Lärosätet arbetar för att tydliggöra ansvarstagandet för högskolepedagogisk utveckling inom lärosätet (nr. 3) 4
3.2 Lärosätet ansvarar för att kompetens och stöd inom högskolepedagogik görs tillgänglig för samtliga delar av verksamheten och säkerställer lärosätets behov av kompetensutveckling (nr. 4) 5
3.3 Lärosätet har en incitamentsstruktur som stimulerar medarbetare till högskolepedagogisk kompetensutveckling och utvecklingsarbete (nr. 6) 6
3.4 Avslutande reflektion i helgrupp 8
4 Rapportförfattarnas reflektion 9
5 Referenser 10

1 Bakgrund

Behovet av att skapa utrymme för högskolepedagogiskt utvecklingsarbete diskuteras sedan länge såväl lokalt vid olika lärosäten som mer centralt (SUHFs expertgrupp, 2022; UKÄ & Amft, 2019). Högskolan i Skövde (HS) arbetar med frågan genom projektet Arena för högskolepedagogisk utveckling (HS, 2023) med syfte att erbjuda en högskoleövergripande utvecklingsmiljö. I en förstudie om pedagogiskt mentorskap visade det sig dock tydligt att det är en utmaning att hitta utrymme för lärarna att arbeta med högskolepedagogisk utveckling. Administrativt mentorskap och forskningsutveckling prioriterades högre av chefer än pedagogiskt mentorskap (Eriksson et al., 2023).

Syftet med rundabordssamtalet var att utbyta erfarenheter av hur man kan skapa utrymme för högskolepedagogiskt utvecklingsarbete. Samtalet utgick ifrån Sveriges universitets- och högskoleförbunds rekommendationer för högskolepedagogisk utveckling (SUHF, 2023), framför allt vad gäller att tydliggöra ansvarstagandet för högskolepedagogisk utveckling inom lärosätet (rekommendation nr. 3), tillgängliggöra kompetens och stöd inom högskolepedagogik (rekommendation nr. 4), samt att skapa en incitamentsstruktur som stimulerar medarbetare till högskolepedagogisk kompetensutveckling och utvecklingsarbete (rekommendation nr. 6) (SUHF, 2023).

2 Metod och genomförande

Efter en kort introduktion på 10 minuter inbjöds deltagarna till samtal kring utmaningar respektive goda exempel av högskolepedagogiskt utvecklingsarbete från deltagarnas respektive lärosäten. Sjutton personer deltog från tretton lärosäten (Göteborgs Universitet, Högskolan Väst, Jönköping University, Karlstads Universitet, Karolinska Institutet, Linköpings universitet, Linnéuniversitet, Malmö universitet, Mälardalens universitet, Stockholms universitet, Umeå universitet, Högskolan på Åland, och Sveriges lantbruksuniversitet) och var indelade i tre grupper. Varje grupp diskuterade frågor kopplade till SUHF: s rekommendationer nr 3, 4 samt 6 (SUHF, 2023). Varje rekommendation diskuterades i ca tio minuter. För varje rekommendation avsattes en person av ”presentatörerna” som antecknade det som sades utan att interagera i diskussionen. Samtalet avslutas med en gemensam avslutning där varje grupp presenterade något av det som gruppen diskuterat som kändes mest aktuellt att ta upp.

Utifrån förda anteckningar har diskussionernas innehåll sammanfattats i denna rapport. Rapporten avslutas med författarnas reflektion.

3 Diskussionernas innehåll

3.1 Lärosätet arbetar för att tydliggöra ansvarstagandet för högskolepedagogisk utveckling inom lärosätet (nr. 3)

Deltagarnas beskrivning av ansvarstagandet för den högskolepedagogiska utvecklingen är att det på samtliga lärosäten funnits en central enhet för högskolepedagogisk utveckling. Ett lärosäte bryter nu upp denna enhet för att istället arbeta verksamhetsnära mot akademierna. Flera deltagare beskriver en upplevd decentraliseringstrend, att det finns ett behov av att arbeta med dylika frågor närmre själva verksamheterna. Vid ett par lärosäten arbetas det även på den centrala enheten enligt denna princip genom att de anställda på dessa enheter arbetar deltid på enheten och deltid ute i verksamheten för att ”ha en fot kvar i myllan”. Beskrivningar av kritik som har förts fram mot centrala enheter är bland annat att det är svårt att göra innehållet som erbjuds centralt relevant för alla typer av utbildning.

Det diskuteras även om hur prioriterad den högskolepedagogiska utvecklingen upplevs och här är det blandade beskrivningar. Flera deltagare betonar ledningens roll i denna prioritering och ett par deltagare berättar att deras rektorer upplevs prioritera och synliggöra den här typen av frågor. Andra deltagare beskriver hur ledningen för mer verksamhetsnära delar av lärosätena, såsom institutioner, upplevs skjuta ifrån sig ansvaret för högskolepedagogisk utveckling till den centrala enheten. Åtminstone delvis på grund av detta upplevs ansvaret otydligt och lågprioriterat.

Många deltagare beskriver även att det är svårt att få tid för högskolepedagogisk utveckling, samt att det krävs ett intresse och engagemang på individnivå för att skapa utrymme och möjligheter för sådan utveckling. På något lärosäte finns pengar att söka för högskolepedagogisk utveckling, men det finns också en upplevelse av att dessa pengar försvinner ”i det svarta hålet”.

Exempel på när högskolepedagogisk utveckling ges utrymme är ett initiativ där lärare får möjlighet att berätta för andra lärare om hur de bedriver undervisning. Att använda de goda exemplen på pedagogik som mentorer lyfts som ett önskemål flera gånger. För att få tid och pengar för fortsatt högskolepedagogisk utveckling borde vi kunna använda argumentet att ”vi är till för att utbilda andra”. Ett sätt att skapa utrymme för högskolepedagogisk utveckling är genom arbete med kursbudgeten, att allokera pengar där de bäst behövs även ur ett högskolepedagogiskt perspektiv.

Till sist lyfter någon att strävan efter excellenta lärare som ska resultera i nöjda studenter borde vändas på, att vi istället bör sträva efter excellenta studenter för att detta skulle resultera i nöjda lärare.

3.2 Lärosätet ansvarar för att kompetens och stöd inom högskolepedagogik görs tillgänglig för samtliga delar av verksamheten och säkerställer lärosätets behov av kompetensutveckling (nr. 4)

De lärosäten som deltar i diskussionen har alla någon form av central enhet som ansvarar för grundutbildning i högskolepedagogik motsvararande 15 högskolepoäng (hp). De flesta har gått bort från kurser som genererar hp utan ger istället utbildningar baserat på timmar. Det framkommer att det blir mer och mer inriktat på att större kurser delas upp i mindre delar. Detta för att göra det lättare för lärarna att hinna med att gå utbildningarna samtidigt som de ska göra ”allt annat” som är inkluderat i sina tjänster.

Förutom grundutbildning i högskolepedagogik erbjuder de flesta deltagande lärosäten ytterligare utbildningar för att öka lärarnas kompetens inom högskolepedagogik. Det är inte ovanligt att dessa utbildningar är behovsstyrda och oftast ges intyg efter avklarad kurs som baseras på timmar och inte hp.

Det lyfts också att det är viktigt att de utbildningar som finns inte bara syftar till att säkerställa grundnivån utan att redan kompetenta/meriterade/excellenta lärare som vill fortsätta att kompetensutveckla sig inom högskolepedagogik ska ha möjlighet till det. Att inte stänga ner nyfikenheten för de lärare som har ett intresse av högskolepedagogik är viktigt. I samband med detta lyfts frågan om vilka krav på kompetens som kan ställas på pedagogiska utvecklare (eller liknande positioner) för att kunna tillgodose alla behov. Det framkommer att det ofta finns kompetens via kompetenta/meriterade/excellenta lärare på lärosätena och att dessa kan bidra till att hålla i utbildningar men den stora utmaningen är att frigöra tid för dessa lärare att jobba med högskolepedagogisk utveckling.

Många upplever att ”gå en kurs” har en negativ klang och kan lätt uppfattas som något man måste sitta av för att chefen har sagt att man måste. Det är därför viktigt att jobba med hur man förmedlar information högskolepedagogiska utbildningar och vilken kultur som skapas runt dessa utbildningar. Man är överens om att man inte vill att kompetensutvecklingen inom högskolepedagogik ska bli en s.k. ”dagslända”, dvs att läraren går utbildningen för att få sitt intyg och sedan går tillbaka till sin verksamhet och jobbar på som innan utan att använda sig av det man lärt sig på utbildningen. I samband med detta framkommer att flera tycker att pedagogiska seminarier ger mer än klassiska kursupplägg och belyser vikten av formerna för de högskolepedagogiska utbildningarna.

Det skiljer sig hur de olika centrala enheterna jobbar i sin kontakt med lärarna. En del enheter har konsultverksamhet medan några andra har coachande aktiviteter. Båda arbetssätten kräver dock att lärarna själva aktivt söker upp den centrala enheten, vilket kan upplevas problematiskt. Flera deltagare lyfter att många lärare inte vet om att den centrala pedagogiska enheten finns eller att de ligger för långt bort från lärarens vardag för att

läraren enkelt ska höra av sig. På några lärosäten har man istället valt att jobba mer ut mot institution och inte så centralt. Då ges oftast tid till lärare på institution för att de ska vara den centrala enhetens öra ute i verksamheten och de aktiviteter som genomförs baseras då mer på den specifika institutionens behov.

Hur institutionsledningen väljer att jobba med lärarnas kompetensutvecklingstid lyfts som en viktig faktor för att skapa utrymme för den pedagogiska kompetensutvecklingen. Om avdelningschef/prefekt inte trycker på vikten av den pedagogiska kompetensutvecklingen hamnar den ofta långt ner på prioritetslistan och kompetensutvecklingstiden läggs istället på forskning eller ämnesspecifika kompetenser. En stor utmaning är att få ledningen att ta ansvaret för det pedagogiska ledarskapet.

Flera deltagare har sett starkare positiva effekter när hela grupper jobbar tillsammans med pedagogisk utveckling jämfört med när enskilda individer går utbildningar. För att möjliggöra för hela grupper att arbeta med detta tillsammans krävs det återigen att ledningen har förståelse för betydelsen av pedagogisk kompetensutveckling. På något lärosäte kommer det i närtid genomföras utbildningar för lärosätets högsta ledning med fokus på att leda i utbildningsverksamhet, med förhoppningen om att det ska stärka synen på hur viktig högskolepedagogisk kompetensutveckling är för hela lärosätet.

3.3 Lärosätet har en incitamentsstruktur som stimulerar medarbetare till högskolepedagogisk kompetensutveckling och utvecklingsarbete (nr. 6)

Vid många av de deltagande lärosätena har karriärvägar skapats där lärare kan meriteras pedagogiskt i ett eller två steg. Vid en sådan meritering får läraren vanligen även ett påslag på lönen. På en del lärosäten kan meritering ske direkt till steg två om den graden av meritering kan uppvisas, i andra fall kan meritering bara ske stegvis. Visionen/målet för de meriterade lärarna uttrycktes hos ett lärosäte som att de ska jobba med högskolepedagogik i sitt ämne eller bidra till organisation och struktur av högskolepedagogiken. Hos flertalet lärosäten med meriteringssteg upplevs dock att varken den enskilda individen eller kollegiet får något mervärde i högskolepedagogisk utveckling utav meriteringen. Det har lagts mycket energi på att lära sig bedöma pedagogisk meritering men mindre energi på hur och med vad de meriterade sedan borde arbeta. Det finns även invändningar om att meritering sker innan individer fått en längre erfarenhet av att arbeta som lärare, dvs att det inte borde vara möjligt att meritera sig för tidigt i sin lärargärning.

I vissa fall finns/har det även funnits en basnivå för läraranställdas högskolepedagogiska kompetens, s.k. behörighet. Oavsett om det finns en benämnd nivå eller inte finns det hos de flesta lärosäten ett krav på motsvarande 15 hp inom högskolepedagogik för lektorsanställda. Strukturen för kursinnehåll varierar mellan lärosätena och spänner från en 15 hp-kurs till att det erbjuds ett antal olika små kurser att välja mellan. Att få välja

mellan olika mindre kurser och olika innehåll för att anpassa till lärarens individuella behov ses hos vissa som ett incitament för den individuella lärarens drivkraft att utveckla sig.

Lärare som meriterat sig ett eller två steg kan vid flera lärosäten erbjudas möjligheten att vidareutveckla sig genom att få gå den nationella sakkunnigkursen i att bedöma pedagogisk meritering, vilket öppnar fler möjligheter att få vara sakkunnig vid bedömning av pedagogiska meriter. Ett sätt att lyfta fram de meriterade lärarna är att de får hålla en föreläsning motsvarande en docentföreläsning när de uppnått ett meriteringssteg.

Krav på behörigheter såsom poäng inom pedagogik är på flera håll incitament för att gå högskolepedagogiska kurser. En diskussion som fördes var att det vore önskvärt att personer som ges akademiska uppdrag inom utbildning borde ha meriterat sig inom högskolepedagogik. Om man jämför med forskning så krävs t ex att man är minst disputerad eller professor för att ha uppdrag som forskningsledare.

Hos de lärosäten som inte har valt att ha meriteringssteg inom högskolepedagogik för anställda fördes det fram att det finns andra bra sätt att ge incitament. Exempelvis kan medarbetarsamtal och lönesamtal användas bättre, att det görs en personlig plan för utveckling som kan sikta ett antal år framåt med stegvisa mål där krav ställs som, om uppfyllda, kan ge löneförhöjning. Vidare finns det kritik mot att man ska validera lärarnas högskolepedagogiska kompetens, det anses inte behövas. Det finns också en åsikt om att lärare som bedriver excellent undervisning inte skulle vilja lägga ner arbete på att formellt meritera sig, att de vill kunna äga sin egen kompetensutvecklingstid och använda den till bättre aktiviteter. Det finns också invändningar mot det pedagogiska meriteringssystemet som påtalar risken med att bygga upp parallella meriteringssystem där samverkan mellan vetenskaplig och pedagogisk meritering saknas.

Hos några lärosäten finns strategiska råd eller pedagogiska akademier för utbildning och dessa nämndes som goda verktyg för att kunna få in diskussioner om utbildning och högskolepedagogisk utveckling. Duktiga lärare får vara ledamöter och exempelvis kan gemensamma mål för utveckling av utbildning skapas här. Att få tid inom sin arbetstid för att utvecklas är av stor vikt. Andra incitament som diskuterades var en önskan om nätverk att delta i för meriterade lärare samt att det finns påfyllningskurser för att fortsätta vidareutveckla sig. Möjligheten att få åka på konferenser och gå kompetensutvecklande kurser ses också som viktiga incitament. Möjligheter att söka pedagogiska medel finns även hos vissa lärosäten. I anknytning till detta kan det också nämnas att det diskuterades varifrån ”trycket” för högskolepedagogisk utveckling ska komma. Det är av stor vikt att lärare har en egen drivkraft som kan belönas med olika möjligheter till vidareutveckling, att lärare själva lär sig och ser vad de behöver för kompetensutveckling. Invändningen mot detta mer individbaserade tänkande är att det ändå blir bättre och lättare att förändra en miljö mot mer högskolepedagogisk utveckling om organisationen förändras. Enskilda individer kan inte förändra allt som behövs och en lärare kan känna sig väldigt ensam i sin utveckling.

Vidare kan ett gott rykte om att en institution prioriterar och arbetar med högskolepedagogisk utveckling vara ett mycket värdefullt incitament som behåller och attraherar duktiga lärare. En god arbetsmiljö där lärare blir duktigare på att utveckla bra kurser som kan medföra bättre lärande och nöjdare studenter. Att lärare får utvecklas inom ett och samma akademiska uppdrag under en längre tid och inte behöva byta alltför ofta nämndes också som en god strategi. Det är dock viktigt att meriteringssteg inte enbart blir en pålaga där de meriterade förväntas utföra olika uppdrag utan att få något ut av det som individer utan endast mer arbetsuppgifter inom samma tidsram som tidigare. Det måste vara attraktivt att meritera sig, annars kommer många att välja bort att ta det steget.

3.4 Avslutande reflektion i helgrupp

Under den avslutande reflektionen i helgrupp togs det upp att det var mycket intressant att se hur olika lärosäten arbetar med incitament för högskolepedagogisk utveckling och att det varit särskilt spännande att höra om olikheterna.

De som har utbildningar där lärare och studenter behöver ha mycket fokus på praktiska delar av utbildningarna, exempelvis sjuksköterskeutbildning, nämnde att det är en stor utmaning att hitta tid för högskolepedagogisk utveckling och att ges möjlighet att meritera sig.

I Finland pågår en stor nationell satsning på högskolepedagogik, Digivision 2030, och vid varje lärosäte finns en förändringskoordinator anställd för att arbeta med visionen. Inom professionshögskolor krävs det att man har 60 hp i högskolepedagogisk utbildning för att få en tillsvidaretjänst. Genom att detta gäller nationellt ges ett starkt signalvärde för vikten av högskolepedagogik och ansvaret för kompetenshöjning och utveckling lyfts bort från enskilda lärosäten till att gälla alla. Ett nationellt system ska skapas där betygen finns samlade och en nationell plattform för gemensamma kurser ska också skapas. De goda visionerna till trots upplevs varken projektet eller högskolepedagogisk utveckling som utmaningsfritt.

4 Rapportförfattarnas reflektion

Rundabordssamtalet belyser flera viktiga aspekter av högskolepedagogisk utveckling och de utmaningar som lärosäten står inför när det gäller att förbättra kvaliteten på undervisningen och stödja lärares pedagogiska utveckling.

En central reflektion rör det otydliga ansvarstagandet för högskolepedagogisk utveckling inom lärosätet. Trots att det finns pedagogiska enheter som arbetar med dessa frågor, finns det en upplevd brist på närhet till verksamheten, vilket kan leda till att arbetet inte integreras fullt ut i den dagliga undervisningen. Här framträder behovet av att skapa en tydligare struktur och ansvarsfördelning, där både ledning och lärare är aktiva deltagare.

Ledningens prioritering av högskolepedagogiskt utvecklingsarbete lyfts också fram som avgörande, både vad gäller tilldelning av tid och resurser. Detta väcker frågan om balansen mellan att satsa på att utveckla "excellenta studenter" kontra "excellenta lärare". Utan ett starkt fokus på att utveckla lärarnas kompetens riskerar man att missa möjligheten att skapa en högkvalitativ utbildningsmiljö där båda dessa aspekter främjas.

Vidare lyfts vikten av att tillgängliggöra högskolepedagogisk kompetens och stöd för alla delar av verksamheten. Detta innebär inte bara att säkra en grundläggande nivå av pedagogisk kompetens, utan också att erbjuda möjligheter för de mest kompetenta och meriterade lärarna att fortsätta utvecklas. Det är viktigt att upprätthålla och stödja deras nyfikenhet och intresse för pedagogisk utveckling, vilket kan bidra till en dynamisk och framåtblickande lärandemiljö.

En betydande utmaning som nämns är att frigöra tid för lärare att ägna sig åt pedagogiskt utvecklingsarbete, vilket ofta krockar med andra arbetsuppgifter. Här blir institutionsledningens roll avgörande, då de behöver skapa förutsättningar för att lärarnas kompetensutveckling kan prioriteras och integreras i deras arbetsvardag.

En intressant observation utifrån rundabordssamtalet är att pedagogisk utveckling anses ha större effekt när den bedrivs i grupp snarare än individuellt. Detta kan tyda på att samarbete och kollegialt lärande är kraftfulla verktyg för att driva pedagogisk innovation och utveckling.

Vidare lyfts lärosätens incitamentsstrukturer, som kan stimulera till pedagogisk meritering och utveckling. Trots detta verkar det finnas en diskrepans mellan de resurser som läggs på att bedöma pedagogisk meritering och den faktiska användningen av den kompetens som dessa meriterade lärare besitter. Det framstår som viktigt att erfarenhet och timing i meriteringsprocessen beaktas, samt att lärarnas individuella behov och intressen styr deras kompetensutveckling.

Sammanfattningsvis pekar rundabordssamtalet på behovet av en mer sammanhållen strategi där ledning, tid, resurser och incitament är samordnade för att främja en kontinuerlig och meningsfull högskolepedagogisk utveckling.

5 Referenser

Eriksson, I., Nalin, K., & Handlin, L. (2023). Pedagogiskt mentorskap - slutrapport. https://www.his.se/contentassets/49ec6c556c1942cbbbb2ca0ef337851f/mentorskap-resultatrapport.pdf

HS. (2023). Arena för högskolepedagogisk utveckling. https://www.his.se/mot-hogskolan/sa-harfungerar-hogskolan/hogskolepedagogik/arena-for-hogskolepedagogisk-utveckling/

SUHFs expertgrupp. (2022). Rapport från SUHF:s expertgrupp för högskolepedagogiska frågor, Dnr: SU-850-0083-20.

SUHF. (2023). REK 2023:3 Högskolepedagogisk utveckling. Rekommendationer - SUHF

UKÄ, & Amft, A. (2019). En nationell bild – uppföljning av det pedagogiska utvecklingsarbetet, Dnr: 111-414-18.