

# Pedagogisk meritering - karriärmöjligheter utifrån pedagogisk skicklighet

*Leif Karlsson*

## **Inledning**

Högskolan har under senare år, såväl nationellt som internationellt, genomgått en kraftig utbyggnad vilket på många sätt förändrat villkoren för verksamheten. Nya studerandegrupper, vilket lett till en ökad heterogenitet i fråga om förkunskaper, erfarenhet och bakgrund, europeisering av högskoleutbildningen, den snabba förändringstakten i arbetslivet tillsammans med en allt mer omfattande och komplicerad kunskapsbildning, ställer ökade krav på lärarnas pedagogiska arbete (Biggs 2003; Deering 1997; West 1998).

En högskola med målet att utbilda Sveriges mest anställningsbara studenter, vilket är Högskolan Kristianstads målsättning, måste ge studenterna möjlighet att utveckla ett självständigt kunskapsökande, ett reflekterande och kritiskt förhållningssätt samt beredskap att möta förändringar i arbetslivet. En student utbildad i Kristianstad skall vara utvecklingsorienterad, vilket borgar för anställningsbarhet inte bara i dag utan även i framtiden. Hög undervisningskvalitet och pedagogiskt skickliga lärare är nödvändiga förutsättningar för att högskolan ska lyckas med detta.

Kristianstad högskola har som en vision om att bli nationellt erkänd för sin pedagogiska utveckling. I högskolans strategidokument (Högskolan Kristianstad 2009). lyfts också ambitionen fram att genom en pedagogisk karriärmöjlighet belöna pedagogiskt skickliga lärare. Nämnden för LärandeResursCentrum (LRC-nämnden) har under 2009 ställt sig bakom ett förslag till pedagogisk karriärstege för Kristianstad högskola. Förslaget har också på olika sätt förankrats i verksamheten. Efter synpunkter från högskolans ledningsgrupp har ytterligare bearbetning gjorts vartefter förslaget, i reviderad form, åter lämnats till ledningsgruppen.

I föreliggande artikel görs en övergripande beskrivning av lärares professionalisering med utgångspunkt i begreppen *scholarship of teaching*, pedagogisk skicklighet och pedagogisk meritering utifrån ett såväl nationellt som internationellt perspektiv. Dessutom presenteras förslaget på karriärstege och dess förankring i de centrala begreppen.

### **Den professionelle läraren**

De två senaste decennierna har frågan kring undervisningens kvalitet, och hur den ska utformas för att stimulera studenternas lärande på bästa sätt, rönt stor uppmärksamhet (Biggs 1996 2003; Prosser & Trigwell 1999; Ramsden 1992). Det finns en tradition att i undervisningen utgå från lärarperspektivet och *metoden*, där färdigförpackad närmast objektiv och sann kunskap förmedlas till studenterna. I samband med Bolognaprocessen och formulerandet av lärandemål framstår det tydligt att det är studentens lärande som ska fokuseras. Det finns också gott om empirisk forskning som stödjer lärandeperspektivets styrka för att utveckla studenternas lärande i högre utbildning (Barr och Tagg 1995; Biggs 2003; Bowden och Marton 1999; Marton och Both 1977; Prosser och Trigwell 1999; Säljö 2000; Trigwell 2001). Lärandeperspektivet innebär att studenten är delaktig i konstruerandet av kunskapen. Läraren är ansvarig för att planera och genomföra undervisningen så att studenternas förståelse optimeras och blir på så sätt en brygga mellan stoffet och studenten.

Under senare år har debatten inte bara fokuserat undervisningen som metod eller lärandeorienterad utan även undervisning som *scholarship* (ett professionellt lärarskap). Högskolelärare behöver inte bara ha kunskap om studenters lärande och på samma sätt som övriga lärare kunna reflektera över sambandet mellan ämnets innehåll och betingelserna för hur lärandet sker utan vara kompetenta lärande själva. De behöver kunna reflektera över studenternas lärande och över sitt eget lärande men även reflektera över sig själv som lärare och använda reflektion i sin egen utvecklingsprocess (Biggs 2003).

Startpunkten för diskussionen om *scholarship of teaching* kan sägas vara Boyers arbete ”*Scholarship Reconsidered*” från 1990. Boyer placerar här in

undervisning som en del i den akademiska verksamheten och formulerar fyra överlappande former av scholarship:

- a) the scholarship of discovery – vilket närmast kan liknas vid traditionell forskning;
- b) the scholarship of integration – som innebär integration mellan olika ämnen och discipliner och som placerar in dessa i ett större sammanhang;
- c) the scholarship of application - vilket ligger nära den tredje uppgiften; samt
- d) the scholarship of teaching - vilket är de pedagogiska aktiviteterna.

Enligt Boyer (1990) måste scholarship influera hela akademien, såväl forskning, undervisning som den tredje uppgiften, vilket är nödvändigt för att universitetet ska bli ett *University of learning* (Bowden och Marton 1999).

Begreppet scholarship of teaching beskrivs på olika sätt i den högskolepedagogiska litteraturen. Healy (2000) uttrycker det han menar vara essensen i the scholarship of teaching på följande sätt:

The scholarship of teaching involves engagement with research into teaching and learning, critical reflection of practice, and communication and dissemination about the practice of one's subject (s. 169).

Enligt Andresen (2000) kan den professionelle (scholarly) läraren beskrivas utifrån två centrala dimensioner:

1. Scholarly teachers will be those who are both well-informed regarding all salient aspects of their teaching and critically reflective towards that knowledge. This will apply to:
  - *what* they teach - their discipline, their field, their subject-matter;
  - *how* they teach - their pedagogy; and
  - *why* they teach - ranging from their own aims to their knowledge of the aims of higher education generally.

Den professionelle läraren ska således vara väl påläst, ständigt uppdaterad och kritiskt reflekterande i det som berör den högskolepedagogiska teorin och praktiken. Dessutom ska han eller hon vara delaktig i det pedagogiska samtalet och öppen för granskning och kritik. I den andra dimensionen, utmärkande för den professionelle läraren, refererar Andresen också till Malik (1996) och Quinlan (1996):

2. In a scholarship of teaching, each knowledge-claim would be always open to questioning, both privately and publicly. The claims that scholarly teachers make regarding what they know, and the truth/validity of how and why they know it, will always open to scholarly appraisal from the community of peers (Malik 1996; Quinlan 1996) (s. 142).

Benjamin (2000) beskriver det sätt på vilket högskoleläraren är engagerad i scholarship of teaching utifrån fyra dimensioner:

- e) den utsträckning de är engagerade i studier av litteratur om lärande och undervisning i högre utbildning, speciellt med inriktning mot det egna ämnesområdet;
- f) deras sätt att reflektera kring sin egna pedagogiska praktik och studenternas lärande i den ämneskontext de befinner sig i;
- g) kvalitén på kommunikation och spridning av empiriska och teoretiska bidrag om lärande och undervisning såväl generellt som ämnesdidaktiskt, och
- h) deras föreställningar om lärande och undervisning: huruvida fokus är på egen undervisning eller på studenternas lärande.

Dessa fyra dimensioner med dess kvalitativa skillnader är utgångspunkten för Trigwells, Martins, Benjamins och Prossers (2000) multidimensionella modell av scholarship of teaching, illustrerad i tabell 1.

Tabell 1. Multi-dimensional model of scholarship of teaching (Trigwell m. fl. 2000, s. 163).

<b>Informed dimension</b>	<b>Reflection dimension</b>	<b>Communication dimension</b>	<b>Conception dimension</b>
Uses informal theories of teaching and learning	Effectively none or Unfocused reflection	None	Sees teaching in a teacher-focused way
Engages with the literature of teaching and learning generally		Communicates with departmental/faculty peers (tea room conversations, department seminars)	
Engages with the literature, particularly the discipline literature	Reflection-in-action	Reports work at local and national conferences	
Conducts action research, has synoptic capacity, and pedagogic content knowledge	Reflection focused on asking what do I need to know about X here, and how will I find out about it?	Publishes in international scholarly journals	Sees teaching in a student-focused way

Lärare som är mindre engagerade i scholarship of teaching (övre delen av modellen) tenderar att nyttja mer informella teorier om lärande och undervisning som utgångspunkt för sin pedagogiska verksamhet, är oftare mer lärarorienterade, reflekterar i mindre utsträckning kring vad, hur och varför de undervisar som de gör och engagerar sig sällan eller aldrig i den pedagogiska debatten eller utvecklingen, genom exempelvis konferensbidrag. Undervisningen betraktas som en egen privat verksamhet.

De lärare som engagerar sig mest i scholarship of teaching (nedre delen av modellen) försöker förstå och utveckla sin undervisning utifrån aktuell högskolepedagogisk litteratur och forskning, genom att studera och forska kring sin egen pedagogiska praktik, genom att reflektera kring sin undervisning utifrån intentioner och effekter på studenternas lärande och utsätter dessutom sina idéer och sin praktik för kritisk granskning, exempelvis genom konferensbidrag och/eller genom att publicera sig i högskolepedagogiska tidskrifter.

Författarna presenterar fem olika förhållningssätt (A – E) vilka illustreras i tabell (2).

Tabell 2. Outcome space of approach to the scholarship of teaching (Trigwell m. fl. 2000, s. 160).

Intention	Strategy			
	Know the literature	Improve teaching	Improve student learning	Improve student learning generally
Collect and read literature	A	B		
Investigate own teaching and student learning			C	
Relate discipline knowledge to teaching and learning literature			D	
Communicate results of own work and existing literature				E

**C** och **D** skiljer sig från **A** och **B** i att de sätter studentens lärande i fokus. **E** fokuserar också studentens lärande men kommunicerar dessutom kunskaper om dessa lärandeprocesser.

Kreber (2002) presenterar i form av en taxonomi lärares pedagogiska verksamhet i termer av "teaching excellence", "teaching expertise" och "scholarship of teaching". "Teaching excellence" innebär att lärarens undervisning stödjer studenternas lärande på ett utmärkt sätt men att det sker oreflektat och utan teoretisk referensram. "Teaching expertise" omfattar den föregående nivån vad gäller undervisningens kvalitet men här har läraren även omfattande reflekterade kunskaper hämtade från det högskolepedagogiska kunskapsfältet. "Scholarship of teaching" bygger på de två föregående nivåerna och innebär att läraren dessutom delar med sig av sina erfarenheter och kunskaper i form av konferensbidrag, artiklar, seminarier etc. På denna nivå har läraren ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisning och bidrar själv aktivt till kunskapsuppbyggnaden inom det högskolepedagogiska fältet och sitt eget ämnesdidaktiska fält.

... scholars of teaching are excellent teachers, but they differ from both excellent and expert teachers in that they share their knowledge and advance the knowledge of teaching and learning in the discipline in a way that can be peer-reviewed. They differ from excellent teachers in the nature and sources of their knowledge construction, with personal teaching experience being only one of various valid sources. Scholars of teaching are also expert teachers in that they engage in focussed reflection on or self-regulated learning about teaching, relying on and building on their declarative knowledge, procedural knowledge, and implicit knowledge of teaching and learning and the discipline. However, they go further so as to make their knowledge public.

Scholars of teaching not only teach well and can demonstrate or share effective practices with colleagues, they also know more about teaching. In doing so they draw on formal and personal sources of knowledge construction about teaching, effectively combine this with their knowledge of the discipline to construct pedagogical content knowledge, continuously further this knowledge through self-regulated learning processes, and validate their knowledge through peer-review. (Kreber 2002, s. 14.)

I scholarshiptanken är kommunikationen och spridningen av kunskap och erfarenhet en viktig aspekt (Huber och Hutchings 2005; Kreber 2002; Trigwell 2001) Kunskapen kvarstannar annars som en privat erfarenhet och görs inte tillgänglig för det som bör utmärka akademien; Peer Review-

granskning och kritik. Akademien förlorar då möjligheten till viktig kunskapsutveckling.

Men även om kommunikation och diskurs är drivande inom akademien synes den inte vara särskilt drivande vad gäller scholarship of teaching. Ofta ses undervisning som en privat verksamhet (Handahl 1999) där man närmar sig varandras undervisning med stor försiktighet i fråga om kollegial granskning och kritik (Bercher och Trowler 2001).

Men om undervisning ska bli värderad på samma sätt som forskning måste den bli mer öppen och ge möjlighet till kritisk granskning av dess teoretiska perspektiv, metod och resultat (Martin, Benjamin, Prosser och Trigwell 1999). Healey (2000) citerar Martin, Prosser, Conrad, Trigwell och Benjamin (1998) som anser att undervisning bara kommer att värderas ordentligt

- ... when it is publicly seen to be a scholarly pursuit. This means communicating the way we as scholarly teachers:
- take account of the interplay between disciplinary research and the education of undergraduates
- rigorously investigate teaching and learning
- consider university teaching as a process of critical reflection on practice, open to the same kind of collegial scrutiny as research (s. 183)

Som högskolelärare ska man låta undervisningen färgas av samma “...critical, doubting and creative attitude which they bring habitually to their research activities” (Elton 1987, s. 50).

Enligt Andresen (2000) är det åtminstone två stora positiva effekter av att stimulera lärare till att utveckla scholarship of teaching.

Att studera sin undervisning och studenternas lärande innebär en personlig utveckling. Genom andras synpunkter och egna reflektioner ges möjlighet till egen utveckling.

Ju mer publik läraren blir och ju större kvalitet hans eller hennes studier når, ju större möjlighet till att även andra, kollegor, och i slutändan lärarkollektivet kan dra fördel av de slutsatser den enskilde läraren kommer fram till.

Andresen (2000) menar dessutom att lärarens förståelse för det egna ämnet blir större genom att engagera sig i scholarship of teaching. Aristotle's uttalande om att undervisning är den högsta formen av lärande, Stephen

Brookfield (1991) som anser att undervisa är att lära sig dubbelt upp och filosofen Robert Young (u.d.) som gör gällande att vi undervisar för att lära oss kan fungera som stöd för en sådan uppfattning.

En professionalisering av högskoleläraren i form av scholarship of teaching är en viktig förutsättning för att stärka undervisningens kvalitet och i slutändan också studenternas lärande. Pedagogiskt skickliga och pedagogiskt meriterade lärare krävs för att högskolan ska kunna leva upp till Högskolelagens skrivningar om att ge studenterna möjlighet att utveckla ett självständigt kunskapsökande, ett reflekterande och kritiskt förhållningssätt samt beredskap att möta förändringar i arbetslivet.

Roxå, Olsson och Mårtensson (2008) beskriver utifrån begreppen *Teaching and Learning Regimes* (Trowler och Cooper 2002; Trowler, 2005) hur man inom högskolan, institutionen eller programmet talar om undervisning, lärande och kunskap, implicita antaganden som styr hur kollegor interagerar och vad som kan sägas om vad och på vilket sätt. Att exempelvis engagera sig i scholarship of teaching kan gå stick i stäv med vad som är ett godtagbart sätt att betrakta kunskap, lärande och undervisning på inom det akademiska sammanhang man är en del av.

En professionalisering av lärarrollen kräver således inte bara intresserade och motiverade lärare utan även en organisation som uppmuntrar och stödjer en sådan utveckling. Inom den svenska högskolan kan man nu se tydliga tecken på att en sådan utveckling är på gång.

### **Pedagogisk skicklighet och pedagogisk meritering – ett nationellt perspektiv**

Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter har under senare år också blivit en tydligare del av den svenska högskolans agenda. På många lärosäten utvecklar man former, exempelvis Lunds tekniska högskolas pedagogiska akademi och Mälardalens högskolas pedagogiska karriärstege, för att belöna skickliga lärare. Vid vissa lärosäten, som exempelvis Uppsala universitet, har man beslutat att regelmässigt tillfråga speciellt pedagogiskt sakkunniga vid tjänstetillsättning. Vid en del lärosäten har man i den lokala anställningsordningen utvecklat skrivningar kring den pedagogiska skick-

ligheten. I högskoleförordningens 4: e kapitel sägs att för anställning som professor, lektor eller adjunkt krävs visad pedagogisk skicklighet. Enligt 8 § Lunds universitets anställningsordning krävs för befordran till professor *hög grad* av pedagogisk skicklighet. Lunds universitets skrivning är således en förstärkning av den formulering som uttrycks i högskoleförordningen.

Ett nationellt samarbete är också sedan flera år etablerat mellan pedagogiska utvecklare vid tio svenska lärosäten, däribland högskolan i Kristianstad. För närvarande driver gruppen NSHU-projektet *Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet* som uppmuntrar till och stöttar kompetensutvecklingsinsatser riktade till exempelvis pedagogiska utvecklingsenheter, pedagogiska utvecklare, anställningsnämnder, prefekter, sakkunniga samt lärare.

### **Kriterier för pedagogisk skicklighet**

Kriterier för pedagogisk skicklighet kan naturligtvis formuleras på olika sätt. I Högskoleutredningen (SOU 1992:1) definieras begreppet utifrån sex kriterier:

- breda, gedigna och aktuella kunskaper i det egna undervisningsämnet
- förmåga att strukturera och organisera kunskapsmassan i kurser och i den egna undervisningen
- förmåga att förmedla engagemang och intresse för ämnet
- förmåga att aktivera studenterna till egen inläring
- förmåga till kommunikation med studenterna
- förmåga till helhetssyn och förnyelse

Även om högskoleutredningen har flera år på nacken används det fortfarande inom en del lärosäten, exempelvis Umeå universitet, som kriterier vid bedömning av pedagogisk skicklighet.

Giertz (2003) definierar pedagogisk skicklighet på följande sätt:

Pedagogisk skicklighet innebär förmåga och vilja att regelmässigt tillämpa det förhållningssätt och de färdigheter som på bästa sätt främjar lärandet hos de studenter läraren har. Detta skall ske i enlighet med de mål som gäller, och inom de ramar som står till buds och förutsätter kontinuerlig utveckling av egen kompetens och undervisningens utformning (Giertz 2003, s. 94).

Enligt definitionen kan ett antal aspekter lyftas fram av betydelse för den pedagogiska skickligheten; förhållningssätt, kunskap, förmåga, situationsanpassning, uthållighet och ständig utveckling.

Giertz (2003) sammanfattar också vad som är utmärkande för pedagogisk skicklighet i elva kriterier och formulerar till varje kriterium ett antal indikatorer (för en genomgående belysning av indikatorerna hänvisas till Giertz 2003, *Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det?*):

1. Ett förhållningssätt som främjar lärande.
2. Vetenskaplig förankring och ett vetenskapligt förhållningssätt.
3. Breda och aktuella ämneskunskaper.
4. Kunskap om hur studenter lär och om förutsättningarna för lärande inom högre utbildning.
5. Kunskap om undervisningsprocess och undervisningsmetoder.
6. Medvetenhet om mål och ramar och förmåga att ta hänsyn till dem vid planering och genomförande av undervisning.
7. En helhetssyn på utbildning och undervisning.
8. Förmåga att kombinera och tillämpa kunskaper om ämnesinnehåll, lärande, undervisning och ramar, d.v.s. att visa undervisningsskicklighet.
9. Strävan efter kontinuerlig förbättring.
10. Lednings- och organisationsförmåga.
11. Samverkan med andra inom och utom högre utbildning.

(s. 97)

### ***Meriteringsfrågans hantering vid svenska universitet och högskolor***

I propositionen ”Den öppna högskolan” (prop. 2001/02:15) betonar regeringen att varje lärare måste ges möjlighet till förkovran och meritering, speciellt vad gäller pedagogisk skicklighet, inom anställningen.

Ett aktivt engagemang för pedagogiska frågor får inte bli ett hinder för fortsatt akademisk karriär. För att undvika detta bör system för dokumentation av pedagogiska meriter och hur dessa kan ingå i den enskilde lärarens karriärplanering utvecklas. Regeringen anser att en god och systematisk dokumentation är grundläggande för att pedagogiska kvalifikationer lika väl som vetenskapliga eller konstnärliga och övriga meriter skall kunna bedömas kvalitativt. Lärosätena bör därför utarbeta riktlinjer för bedömning av pedagogiska meriter samt modeller för meritportföljer för att på så sätt finna lämpliga former för dokumentation. Dessa bör ingå som en del i lärarnas karriärplanering. (Prop. 2001/02:15, s. 101)

Bedömning av pedagogisk skicklighet för inplacering i pedagogisk karriärstege eller medlemskap i pedagogisk akademi sker för närvarande vid två lärosäten i Sverige. Mälardalens Högskola har implementerat en karriärstege bestående av tre nivåer. Vid Lunds Tekniska Högskola finns sedan ett

antal år en pedagogisk akademi för ”goda ambitiösa och pedagogiskt medvetna lärare” och en liknande akademi har införts vid naturvetenskapliga fakulteten vid samma universitet. Arbetet kring hur pedagogisk skicklighet ska bedömas och hur pedagogiska meriter ska belönas sker dessutom vid ett flertal andra lärosäten och genom det nätverk, bestående av medlemmar från tio svenska högskolor, som skapats genom Mälardalens Högskolas pilotprojekt och det tidigare nämnda NSHU - projektet *Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet*.

I kommande avsnitt redovisas Lunds Tekniska Högskolas pedagogiska akademi och Mälardalens högskolas karriärstege som exempel på hur meriteringsfrågan hanteras och hur en pedagogisk meritportfölj kan användas för att uttrycka pedagogisk skicklighet.

### *Lunds Tekniska Högskolas pedagogiska akademi*

Det övergripande syftet med den pedagogiska akademins är att ge status till det pedagogiska utvecklingsarbetet vid Lunds Tekniska Högskolas. LTH ska vara en högskola med tydligt fokus på studentens lärande och med en systematisk satsning på undervisningens kvalitet.

Detta ska ske genom att:

- goda, ambitiösa och pedagogiskt medvetna lärare belönas och uppmärksammas genom att de erhåller en pedagogisk kompetensgrad med en därtill kopplad löneökning. Det ska vara känt såväl inom som utom LTH att denna högskola medvetet satsar på god undervisning utifrån ett lärandeperspektiv.
- de institutioner där lärare erhållit denna pedagogiska kompetensgrad bedöms ha bättre förutsättningar att genomföra god undervisning utifrån ett lärandeperspektiv. De institutioner som aktivt stödjer sina lärare i deras pedagogiska kompetensutveckling antas på sikt ha lättare att rekrytera och behålla goda lärare och därmed även säkra rekryteringen av studenter till LTH. Därför skall institutionerna erhålla ekonomiskt tillskott för varje anställd lärare som erhåller graden.
- Pedagogiska Akademin stödjer en positiv utveckling där det görs klart att det lönar sig att satsa på att utveckla en gedigen kunskap om lärande, särskilt i det egna ämnet, och att satsa på väl genomförd och väl genomtänkt undervisning utifrån ett lärandeperspektiv.
- lärare i större utsträckning dokumenterar, analyserar och kritiskt granskar sin undervisning och sina studenters lärande så att resultaten av denna process kan fungera som språngbräda för ytterligare utveckling.

- antagna lärare förutsätts bidra till den pedagogiska utvecklingen vid LTH. Detta kan ske genom aktivt deltagande i LTHs pedagogiska diskussion och utvecklingsarbete och genom mentorskap för kollegor.

Detta sker i linje med en nationell och internationell utveckling i synen på vad det innebär att vara lärare vid ett universitet (Boyer 1990; Healey 2000; Kreber 2002; Trigwell m. fl. 2000; Abrahamsson 2001; Fransson och Wahlén 2001).

(LTH:S pedagogiska akademi s. 1 – 2)

Krebers (2002) taxonomi (se s 4) kan sägas vara den teoretiska grund som den Pedagogiska Akademin vilar på. LTH har dock valt att inte formulera en karriärstege utan samtliga tre nivåerna i Krebers taxonomi måste vara uppfyllda för att den sökande ska erhålla medlemskap i den pedagogiska akademien. Pedagogiska Akademin använder sig av benämningen *Excellent Teaching Practitioner (ETP)* för att förtydliga att antagna lärare är meriterade på alla nivåer i Krebers modell.

Kriterierna för LTH:s bedömning formuleras enligt följande:

1. Fokus på studenternas lärande

- Den sökande utgår i sin pedagogiska verksamhet från ett lärandeperspektiv.
- Den sökandes pedagogiska filosofi och pedagogiska verksamhet utgör en integrerad helhet.
- Den sökande fungerar väl i sin pedagogiska praktik i relationen med studenterna.

2. En klar utveckling över tid

- Den sökande strävar i sin pedagogiska verksamhet, medvetet och systematiskt, efter att utveckla studenternas lärande och deras förmåga att lära sig lära.
- Den sökande har idéer och planer för fortsatt utvecklingsarbete.

3. Ett forskande förhållningssätt

- Den sökande reflekterar kring sin egen pedagogiska verksamhet med hjälp av högskolepedagogisk teori och ämnesdidaktisk kunskap.
- Den sökande undersöker och skapar kunskap kring studenternas lärande i den egna pedagogiska praktiken.
- Den sökande samverkar med andra, tar del av andras erfarenheter och delar med sig av sina egna, t.ex. i diskussioner, vid konferenser och i publikationer.

(LTH:S pedagogiska akademi s. 3)

*Fokus på studentens lärande* innebär, mera i detalj, att läraren i sin planering, sitt genomförande och sin utvärdering av undervisningen fokuserar

studenternas möte med det som skall läras och tar en aktiv roll i att skapa förutsättningar för pedagogisk resonans i detta möte. Läraren planerar och genomför undervisningen så att den utgår från och tar tillvara studenternas förförståelse och erfarenhet samt deras egen bearbetning av ämneskunskapen. Det som eftersöks är inte användning av någon särskild pedagogisk metod eller någon särskild form av pedagogisk utbildning utan att läraren på ett systematiskt och reflekterande sätt över tid arbetat med att förbättra det som undervisningen syftar till, nämligen studenters lärande. Den sökande läraren bör som en konsekvens av detta ha varit verksam inom högre utbildning några år, samt ha erfarenhet med viss bredd. Kvalitativa brister, menar man, kan dock inte uppvägas av erfarenhetsmässig kvantitet.

*Ett forskande förhållningssätt* innebär ett ständigt problematiserande av olika metoder och infallsvinklar. Man söker efter bättre lösningar eller förklaringar på olika frågeställningar vilket är själva kärnan för allt akademiskt arbete.

Inför författandet av den pedagogiska meritportföljen ges vid LTH följande riktlinjer:

Den sökande läraren skall i sin ansökan redovisa hur han eller hon över tid, medvetet och systematiskt, strävat efter att utveckla studenternas lärande i det egna ämnet samt hur han eller hon verkat för att göra de egna erfarenheterna av detta pedagogiska arbete tillgängliga för andra. Den sökande läraren skall även kunna problematisera och reflektera kring sina pedagogiska handlingar med hjälp av litteratur och andra källor och redovisa hur han eller hon med hjälp av dessa utvecklat sitt tänkande kring lärande och undervisning. (LTH:S pedagogiska akademi s. 1)

Dokumentet skall baseras på den sökandes egna erfarenheter av och kunskaper om undervisning och studenters lärande. Dokumentet bör ge insyn i hur den sökande förstår relationen mellan lärande och undervisning i det utbildningssammanhang där den sökande är verksam som lärare och på så sätt forma något som kan sägas vara den sökandes personliga pedagogiska filosofi. Portföljen skall också innehålla beskrivningar hämtade ur lärarens praktik. Den sökande skall göra ett urval från sin pedagogiska praktik och de teman den sökande väljer skall relateras till den egna pedagogiska filosofin. Den sökande bör motivera sitt val av teman (*varför* just dessa teman) och visa hur dessa teman exemplifieras i den pedagogiska praktiken (*varför* just dessa exempel). Den sökande skall beskriva exemplen så att bedömnarna förstår *vad*, *hur* och *varför* något gjordes eller hände. Den sökande skall alltså välja ut *relevanta* exempel ur sin pedagogiska praktik för att exemplifiera teman som framträder som *viktiga* utifrån den egna pedagogiska filosofin. (LTH:S pedagogiska akademi s. 2)

Till ansökan om ETP skall bifogas en rekommendation från den sökandes prefekt. Prefekten får på detta sätt möjlighet att visa att hon eller han är förvissad om att den sökande är en utomordentlig lärare som inte har brister i sin relation med sina studenter eller kollegor. Vidare anser man vid LTH att det är naturligt att prefekten såsom institutionens chef ges tillfälle att yttra sig angående den sökande lärarens pedagogiska förmåga. Detta kan ses som en del i en strävan vid LTH att göra undervisningens kvalitet till institutionens angelägenhet.

Till bedömningsunderlaget bifogas också intyg om att den sökande diskuterat portföljens innehåll med minst två personer som sedan tidigare innehar ETP. Dessa personer verkar som granskare. Den sökande väljer själv vilka han eller hon vill samtala med och ansvarar själv för att dessa samtal kommer till stånd. Samtalen med granskarna skall fokusera portföljen gentemot kriterierna. Granskarnas ansvar inbegriper inte bedömning av portföljen. Istället skall samtalens syfte vara att ge möjlighet till ytterligare förbättringar av portföljen.

Ansökan kompletteras med en intervju där den sökande ges möjlighet att tydliggöra och stärka bilden av att den egna filosofin och den egna verksamheten utgör en integrerad helhet. Förutom detta ska intervjun följa portföljen på ett sådant sätt att läraren ges möjlighet att muntligen fördjupa och utveckla teman och exempel.

Vidare skall den sökande lärarens samtliga exempel på aktiviteter vara styrkta genom intyg, referenser eller dokument. Detsamma gäller annat som den sökande hävdar i portföljen.

Huvudsyftet med Pedagogiska Akademin är att stödja utveckling. Lärare vars meriter ännu ej anses tillräckliga uppmanas därför att arbeta vidare med sin egen utveckling, med fokus på studenternas lärande, och att fortsätta utveckla sin pedagogiska portfölj. Därefter uppmuntras läraren att återkomma med en ny ansökan.

Lärare vid LTH erbjudas utbildning i att skriva pedagogiska portföljer. Utbildningen följer riktlinjerna för skrivande av pedagogisk portfölj vid LTH men är inte på något annat sätt kopplad till antagningsprocessen. Kursen, som ges i form av ett antal workshops, riktar sig till alla lärare som vill

öka sin förmåga att skriva en väl genomtänkt och reflekterande pedagogisk portfölj. Kursen stödjer erfarenhetsutbyte mellan deltagarna i form av diskussioner och reflektioner och baseras på material från relevant forskning.

### *Mälardalens högskolas pedagogiska karriärstege*

Vid Mälardalens högskola har det under 2008 implementerats en pedagogisk karriärstege och utgår i sin definition av pedagogisk skicklighet från *Giertz: Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det?* ( se s. 6 – 7 i denna artikel) Man betonar dessutom att lärarens pedagogiska skicklighet också har en organisatorisk dimension. Man menar då att den pedagogiska skickligheten (utöver Giertz definition) är en kompetens även avseende samverkan, helhetssyn och bidrag till organisatorisk utveckling på och eventuellt utanför det egna lärosätet.

Beskrivningen av pedagogisk skicklighet stöds av Mälardalens högskolas pedagogiska idé som synliggör tre perspektiv på den högskolepedagogiska utvecklingen:

- *Studentens lärutveckling*, där studenten förväntas lära och erfara, planera och ta ansvar för sin utbildning, göra självständiga och kritiska bedömningar, självständigt urskilja, formulera och lösa problem samt söka information och kommunicera med olika medier.
- *Lärarens professionella lärutveckling*, där läraren förväntas visa på och reflektera över sin egen utveckling som lärare samt är en fungerande del av högskolan.
- *Högskolans organisatoriska lärutveckling*, där högskolans anställda, lärare och studenter, förväntas ta del av högskolans visioner och bidra till högskolepedagogisk utveckling.

(Ryegård 2008, s. 63)

Två sakkunniga prövar den sökandes pedagogiska skicklighet beskriven i en pedagogisk meritportfölj. Därefter genomförs en personlig intervju med den sökande som ett komplement till de insända handlingarna. Intervjun genomförs av de två sakkunniga samt en representant från lärarförslagsnämnden. Syftet är att ge läraren en möjlighet att utveckla det innehåll som finns beskrivet i den pedagogiska meritportföljen. Vid behov kontaktas de referenspersoner som angivits i ansökan. Den sökande placeras därefter in på en pedagogisk karriärstege.

Bedömningen redovisas skriftligt, så att den sökande ges möjlighet att vidareutveckla sin meritportfölj oavsett placering i den pedagogiska karriärstegen.

Den pedagogiska karriärstegen består av tre nivåer. Nivåerna och till dessa knutna kriterier framgår av nedanstående:

*Behörig lärare:*

- Har avlagt magisterutbildning eller har motsvarande kompetens
- har 10 veckors högskolepedagogisk utbildning
- skapar goda förutsättningar för studentens lärutveckling (ett lärande som förutom att utveckla ämneskunskaper och generiska förmågor också utvecklar förmågan att lära och erfara) genom att planera, genomföra och utvärdera kurser på högskolenivå
- Redan tillsvidare anställda lärare anses, i och med att de uppfyller anställningskraven, vara behöriga varför denna kompetensgrad ej är ansökningsbar.

*Meriterad lärare:*

- är Behörig lärare
- visar kunskaper inom det högskolepedagogiska området
- har en bred undervisningserfarenhet
- arbetar aktivt med att utveckla sin undervisning på ett medvetet och reflekterande sätt
- samverkar internt

*Excellent lärare:*

- är Meriterad lärare
- visar fördjupade och kommunicerade kunskaper inom det högskolepedagogiska området
- undersöker och utvecklar systematiskt den egna pedagogiska praktiken, genom praktiskt tillämpning och teoretisk reflektion
- och/eller
- är drivande i projekt med högskolepedagogisk relevans
- samverkar internt och externt

(Ryegård 2008, s. 63)

Den pedagogiska meritportföljen skrivs enligt en på förhand bestämd mall, bestående av fyra huvudfack och ett antal övriga fack avsedda för bilagor. Mälardalens Högskola har valt att vara mycket specifik i hur den pedagogiska meritportföljen ska struktureras och vad den ska innehålla. Meritportföljens huvudfack innehåller en text på maximalt 8 sidor som skrivs enligt en fast disposition, med följande huvudrubriker:

*Den pedagogiska grundsynen* - representeras av de värderingar, uppfattningar och erfarenheter som ligger till grund för arbetet som lärare. Hur läraren ser på kunskap, utbildning och kunskapsutveckling, hur han eller hon uppfattar utbildningens relation till det omgivande samhället och hur läraren reflekterar över aspekter som till exempel jämställdhet, genus och likabehandling i undervisningssammanhang.

*Hur läraren arbetar med studenternas lärande* - Genom att skildra ett urval av pedagogiska erfarenheter och reflektera över konkreta undervisningssituationer ska läraren visa hur hon eller han stödjer utvecklingen av studentens förmågor och hur målsättningarna i högskolelagen uppnås. Som underlag för reflektionen kring vad, hur, varför och med vilket resultat, görs ett urval av de pedagogiska erfarenheterna som verifieras med konkreta exempel från till exempel kursutvärderingar, förändringsarbete utifrån kursutvärderingar, studiehandledningar, läraaktiviteter och/eller examinationer.

*Arbetet med den egna pedagogiska utveckling* – reflektioner kring hur läraren vill utveckla den egna lärarrollen och vad som krävs för att vid behov ska kunna förnya sin undervisning? Läraren kan till exempel kommentera förändringar i tänkandet som kan kopplas till kursutvärderingar, tidsanda, egen mognad eller forskning på området. Det är viktigt att även den egen utveckling beskrivs i samklang med den pedagogiska grundsynen, gärna med stöd från konkreta exempel, litteratur och forskning.

*Bidrag till den organisatoriska utvecklingen* - en pedagogiskt skicklig lärare medverkar till den organisatoriska kunskaps- och lärutvecklingen vid det egna lärosätet men har kanske även externa kontakter med det omgivande samhället. Läraren utvecklar visioner, bygger upp strategier, kommunicerar utbildning och undervisning, motiverar, inspirerar samt stödjer initiativ till samverkan och förändring. Detta kan ske genom att dela erfarenheter, lyfta frågor och vitalisera den pedagogiska debatten inom kurser, program och fakulteter.

I den pedagogiska meritportföljens huvudtext hänvisas till dokumentationen i portföljens övriga fack. De olika facken används för att systematisera och styrka den verksamhet/process som beskrivs i huvudfacket genom att

olika typer av intyg och dokumentation bifogas i form av bilagor och mer kvantitativa meriter. Facken används för dokumentation av:

- Undervisningsinsatser – t.ex. studenters kursvärderingar, dokumenterade förändringar utifrån kursutvärderingar, pedagogiska utmärkelser, utlåtande från prefekt eller studierektor, undervisningserfarenheternas omfattning
- Pedagogisk utbildning – ex utbildning i högskolepedagogik, lärarutbildning, akademisk utbildning med pedagogisk relevans
- Utvecklingsarbete och forskning om utbildning - t.ex. utveckling och/eller forskning inom det pedagogiska området, till exempel delta-gande på studieresor eller konferenser med pedagogiskt syfte
- Utveckling av läromedel och undervisningsmedier – t.ex. läroböcker, kompendier, kursmaterial, självstudiematerial
- Erfarenhet av utbildningsplanering och utbildningsadministration – t.ex. uppdrag som studierektor eller motsvarande, ledningsgruppsverksamhet, studievägledare, kursansvarig, ledning, planering, genomförande av högskolepedagogiska utvecklingsprojekt Populärvetenskapligt arbete – t.ex. presentationer, information, beskrivningar eller artiklar i olika former av tidskrifter Övrigt – t.ex. uppdrag utanför högskolan, kontakter/samarbete med studerandeorganisationer, mentorskap.

(Ryegård 2008)

## **Förslag på pedagogisk karriärstegen vid Högskolan Kristianstad**

Föreliggande förslag grundar sig på utredningen Pedagogisk meritering för lärare vid högskolan i Kristianstad som på rektors uppdrag genomfördes 2007. Förslaget har på olika sätt förankrats i organisationen och efter viss bearbetning getts stöd av LRC-nämnden. Efter synpunkter från högskolans ledningsgrupp har ytterligare bearbetning gjorts vartefter förslaget, i reviderad form, åter lämnats till ledningsgruppen. Följande redovisning grundar sig på det förslag som ledningsgruppen nu har att ta ställning till.

Förslaget innebär **en karriärstegen med två nivåer eller steg**. De lärare som uppnår steg 1 undervisar på ett sätt så att de stödjer studenternas lärande på ett utmärkt sätt **och** har dessutom omfattande reflekterade kunskaper hämtade från det högskolepedagogiska kunskapsfältet.

För att uppnå steg 2 måste steg ett vara uppnått. Dessutom krävs att läraren delar med sig av sina erfarenheter och kunskaper i form av konferensbidrag, artiklar, seminarier, pedagogiska utvecklingsarbeten med mera. Dokumentation och spridning framstår här som viktigt. På denna nivå har läraren ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisning innefattande peer

review - granskning och feedback och bidrar själv aktivt till kunskapsuppbyggnaden inom det högskolepedagogiska fältet och sitt eget ämnesdidaktiska fält.

Lärare söker till en specifik nivå. För att kunna söka till nivå två ska den första nivån vara uppnådd. I ett initialt skede är det dock naturligt att det finns lärare som uppfyller kraven för bägge nivåerna vilket innebär att dessa redan vid ett första tillfälle kan söka till nivå två.

Modellen innebär ett fåtal **kriterier** men fångar in de centrala aspekterna av pedagogisk skicklighet och hur den bör visa sig i den pedagogiska praktiken. För nivå 1 föreslås följande kriterier:

Fokus på studenternas lärande

- Den sökande utgår i sin pedagogiska verksamhet från ett lärandeperspektiv
- Den sökandes pedagogiska filosofi och pedagogiska verksamhet utgör en integrerad helhet
- Den sökande fungerar väl i sin pedagogiska praktik i relationen med studenterna

En klar utveckling över tid

- Den sökande strävar i sin pedagogiska verksamhet, medvetet och systematiskt, efter att utveckla sin förmåga att stödja studenternas lärande

Ett forskande förhållningssätt

- Den sökande reflekterar kring sin egen pedagogiska verksamhet med hjälp av högskolepedagogisk teori och ämnesdidaktisk kunskap

Nivå 2 innebär förutom kriterierna i nivå 1 att den sökande även uppfyller följande kriterier:

En klar utveckling över tid

- Den sökande har idéer och planer för fortsatt utvecklingsarbete

Ett forskande förhållningssätt

- Den sökande undersöker och skapar kunskap kring studenternas lärande i den egna pedagogiska praktiken

- Den sökande samverkar med andra, tar del av andras erfarenheter och delar med sig av sina egna, t.ex. i diskussioner, vid konferenser och i publikationer.

Kriterierna är av mer övergripande karaktär. I följande avsnitt **konkretiseras** och **exemplifieras** därför de ovan beskrivna kriterierna.

Det är inte bara det ämnesmässiga innehållet i utbildningen som ska vila på vetenskaplig grund utan det gäller i lika hög grad utformningen av stödet till studenterna. Vid val av t.ex. undervisningsmetod, examination och utvärdering ska läraren ta hänsyn till och tillämpa den forskningsbaserade kunskap som finns om förutsättningarna för att på bästa sätt stödja lärandet hos de studenter hon eller han möter.

Att utgå från ett lärandeperspektiv innebär att läraren i sin planering, sitt genomförande och sin utvärdering av undervisningen i högre grad fokuserar *studenternas arbete med ämnet* än det egna arbetet med ämnet. I fokus står studenternas möte med det som skall läras och lärarens uppgift är att skapa goda förutsättningar för studenterna att arbeta med ämnet utifrån deras egna förutsättningar. Läraren ska ta tillvara studenternas förförståelse och erfarenhet samt deras egen bearbetning av ämneskunskapen.

Den sökande behöver ha kunskap om hur studenter lär, vad som främjar lärande och kritisk reflektion och om förutsättningarna för lärande inom högre utbildning. Hon eller han ska behärska olika undervisningsmetoder, kunna anpassa metoderna efter studenternas behov och strukturera stoffet på ett för studenternas lämpliga sätt.

Fokus på studentens lärande innebär också att läraren arbetar utifrån en medveten pedagogisk grundsyn. Hon eller han är medveten om studenternas förutsättningar för lärandet, t.ex. deras förkunskaper och inlärningsstil och utgår i sin undervisning från dessa. Läraren strävar därtill efter att stödja alla studenter i att utveckla sin kunskap och tar dessutom vara på studenternas synpunkter om hur de uppfattat undervisningen.

Att fokusera studentens lärande innebär också att läraren, för att bättre kunna stödja studenternas lärande, kan anpassa sin undervisning efter för-

ändrade omständigheter och kunna förbereda sig för att möta nya studerandekategorier.

Den sökandes pedagogiska filosofi och pedagogiska verksamhet ska utgöra en integrerad helhet. Olika aspekter av den pedagogiska verksamheten ska beskrivas så att lärarens personliga drivkraft blir synlig. Viktiga delar i den pedagogiska grundsynen är hur man ser på kunskap och vad som betraktas som viktig kunskap i de sammanhang där man undervisar. Hur man vill att studenterna skall se på kunskap inom ämnet samt hur man som lärare arbetar för att åstadkomma denna syn är andra viktiga aspekter som ska belysas. Ytterligare en aspekt är hur man som lärare uppfattar lärande, vad som underlättar respektive hindrar lärandet och hur dessa faktorer påverkar undervisningen. Läraren behöver dessutom kunskaper om olika lärandestilar och hur dessa tillämpas i den egna undervisningssituationen.

Relationen lärare – student är ytterligare en aspekt som bör belysas, hur samverkan med studenterna formas så att den främjar studenternas lärande. Den sökande bör också formulera mål för sin undervisning; vad är viktigt och hur arbetar man för att uppnå dessa mål.

Mängden möjliga aspekter av pedagogisk verksamhet är omfattande, det kan röra examination, motivation, kommunikation, studentansvar etc., varför läraren i sin beskrivning bör göra ett urval som visar på hur den sökandes pedagogiska grundsyn och pedagogiska verksamhet utgör en integrerad helhet.

Den sökande ska fungera väl i sin pedagogiska praktik i relationen med studenterna. Det innebär inte bara att förmedla engagemang och intresse för ämnet och studierna utan även visa respekt för sina studenter, intressera sig för både deras yrkesmässiga och personliga utveckling samt uppmuntra till självständighet och egen inläring. Att lyssna på och ta tillvara på studenternas synpunkter vid planering och genomförande av undervisningen samt ge tydlig information och feedback är viktiga delar i en god relation.

Den sökande ska i sin pedagogiska verksamhet, medvetet och systematiskt, sträva efter att utveckla sin förmåga att stödja studenternas lärande. Läraren ska kunna demonstrera hur han eller hon över tid arbetat med att utveckla

sin egen pedagogiska praktik så att den i allt högre grad stödjer studenternas lärande, dvs. att studenterna lär sig bättre. Dokumentation som beskriver effekter på studenters lärande bör bifogas.

Den sökande ska inta ett forskande förhållningssätt och reflektera kring sin egen pedagogiska verksamhet med hjälp av högskolepedagogisk teori och ämnesdidaktisk kunskap. Förutom en ständig uppdatering av de egna ämneskunskaperna ska man som lärare också ta del av andras erfarenheter av undervisning och resultat från relevant högskolepedagogisk forskning samt omsätta dessa i sin egen verksamhet. Det kan gälla den egna pedagogiska verksamheten såväl inom det egna ämnet men även inom högre utbildning i allmänhet. Ett forskande förhållningssätt innebär att olika metoder, perspektiv och infallsvinklar problematiseras och utsätts för kritisk granskning. All akademisk verksamhet ska färgas av ett forskande förhållningssätt, så även högskolelärares pedagogiska praktik.

Nivå 2 innebär förutom kriterierna i nivå 1 att den sökande även fokuserar på utvecklingsarbete samt dokumentation och spridning. Den sökande ska därför ha idéer och planer för fortsatt utvecklingsarbete såväl för egen del som för den egna pedagogiska verksamheten.

Inom forskningen är det självklart att göra resultatet av sina studier och undersökningar tillgängliga för kollegor att granska och att bygga vidare på. Att undersöka och studera den egna pedagogiska verksamheten samt att dokumentera och kommunicera resultaten från dessa studier är en viktig del i det forskande förhållningssätt som krävs för nivå två.

För att uppnå nivå två krävs också att den sökande samverkar med andra, tar del av andras erfarenheter och delar med sig av sina egna, t.ex. i diskussioner, vid konferenser och i publikationer. Den sökande kan exempelvis hänvisa till rapporter, tidskrifter, konferenser eller seminarier där hon eller han offentliggjort sina erfarenheter och engagerat sig i en granskande dialog. Samverkan kan också gälla dialog med avnämare för att diskutera vad studenterna ska kunna efter genomgången utbildning, medverka i de-

batten om den högre utbildningens syfte eller medverka i populärvetenskapliga sammanhang.

För att söka till den pedagogiska karriärstegen krävs att vissa **förutsättningar för den sökande** är uppnådda. Det tar en viss tid för en lärare att utveckla en professionell roll. Att söka inplacering meritmässigt innan man skaffat sig en viss erfarenhet vad gäller såväl bredd som djup i såväl kurser som metoder (ex examination och kursansvar) och förhållningssätt är knappast rimligt. Tre års heltidsarbete som högskolelärare (alternativt fem års halvtidsarbete) föreslås därför som krav för att vara behörig att söka till karriärstegen.

Dessutom föreslås att till ansökan ska biläggas en rekommendation från sektionschef eller motsvarande (LRC-chef) På så sätt kan också undervisningens kvalitet tydligare bli en angelägenhet för sektionen. Sektionschefen bör dessutom samla information från personalledare, programansvariga, och/eller motsvarande.

Den lärare som söker till karriärstegen ska också uppge två referenspersoner som de sakkunniga ska kunna tillfråga för att få en så heltäckande bild som möjligt av de sökandes pedagogiska förmåga. Referenspersonerna kan vara kollegor eller chefer.

Den sökande ska presentera sina meriter i form av en pedagogisk meritportfölj. Detaljerade och styrande riktlinjer för meritportföljen ges inte utan det viktigaste är att den sökande visar att hon eller han uppfyller de kriterier som uttrycks på respektive nivå. Oavsett detaljeringsgrad och val av modell för portföljens utseende framstår däremot vissa aspekter som centrala. Den sökandes ska i ett huvudfack ge ett urval från sin pedagogiska praktik och reflektion över konkreta undervisningssituationer samt koppling till den egna pedagogiska filosofin/grundsynen. Utgångspunkten är konkreta exempel från exempelvis kursutvärderingar, förändringsarbete utifrån kursutvärderingar, studiehandledningar, lärarakiviteter och/eller examinationer. Val av teman motiveras (*varför* just dessa teman) och den sökande ska visa hur dessa teman exemplifieras i den pedagogiska praktiken (*varför* just des-

sa exempel). Den sökande ska beskriva exemplen så att bedömarna förstår *vad, hur* och *varför* något gjordes eller hände.

Den läraren som ansöker till karriärstegen ska även problematisera och reflektera kring sina pedagogiska handlingar med hjälp av litteratur och andra källor och redovisa hur han eller hon med hjälp av dessa har utvecklat sitt tänkande kring lärande och undervisning.

Den sökande ska även visa på hur hon eller han samverkar med andra (lärare) i sin strävan att utveckla både sin egen och andras undervisning t.ex. i diskussioner, vid konferenser och i publikationer.

I speciellt bilagsfack används för att systematisera och styrka den verksamhet/process som beskrivs i huvudfacket genom att bifoga olika typer av intyg och dokumentation. En indelning i nedanstående fack för bilagor föreslås:

- Undervisningsinsatser
- Pedagogisk utbildning
- Utvecklingsarbete och forskning om utbildning
- Utveckling av läromedel och undervisningsmedier
- Erfarenhet av utbildningsplanering och utbildningsadministration
- Populärvetenskapligt arbete
- Övrigt

Dessutom föreslås att den sökande ska tillfråga två lokalt sakkunniga som förhandsgranskar den sökandes ansökan (meritportfölj). Dessa granskare väljs av den sökande själv bland dem som uppnått nivå 2.

Till ansökan ska bifogas en traditionell CV innehållande personuppgifter, anställningar, utbildningar och eventuellt några rader om läraren själv som person.

Förslaget innebär vidare att **löneökning i form av en på förhand bestämd summa** ges till lärare för varje uppnådd nivå i karriärstegen. Löneökningen för nivå två bör motsvara den för Docentur. Förutom löneökning ges titeln *meriterad* (Accomplished Teaching Lecturer/Senior Lecturer) för nivå 1 och titeln *excellent* (Excellent Teaching Lecturer/Senior Lecturer)

för nivå två. De lärare som belönas förväntas fungera som pedagogiska utvecklare och pådrivare men också kunna utnyttjas som lokalt sakkunniga och som förhandsgranskare av sökandes portföljer.

Förslaget innebär att en antagningsintervju används som en del i **bedömningsprocessen** till båda stegen. Intervju genomförs av två externt sakkunniga, som tidigare också läst portföljerna, och med deltagande av ledamot från läroanställningsutskottet. De sakkunniga skriver därefter utlåtande varefter läroanställningsutskottet gör en rekommendation till rektor som fattar formellt beslut.

Vid intervjun ges möjlighet såväl till förtydligande som till fördjupning. Dessutom kan intervjun ses som en möjlighet till pedagogisk utveckling för den sökande.

Förslaget innebär vidare att utbildning/works shops i ”Att författa en pedagogisk meritportfölj” ges fr. a. för dem som avser att söka meritering (ca 3\*3 timmar). Även de som inte avser att söka under den närmaste tiden bör ges detta **stöd för skrivande och sökande**.

Riktlinjerna för hur man skriver bör, som tidigare betonats, vara av överordnad art och inte detaljreglerande. En färdig mall gör det lättare för den som ska bedöma att jämföra olika sökande, men den kan också minska flexibiliteten och möjligheten (och tvånget) till reflektion och eget ställningstagande. En mindre grad av reglering skapar större möjlighet för att framtagandet blir lärorikt och utgör en del i den egna pedagogiska utvecklingen. Hur man ser på och vill redovisa sina pedagogiska uppgifter kan dessutom betraktas som en del av den pedagogiska skickligheten och bör i konsekvens med detta få sätta sin prägel på framställningen.

”Att skaffa sig en pedagogisk meritportfölj” bör också ingå som ett avsnitt i den grundläggande högskolepedagogiska kursen.

Slutligen innebär förslaget att det pågående samarbete som finns mellan tio av landets lärosäten vad gäller pedagogisk skicklighet används för att för att utveckla och utvärdera det egna arbetet med pedagogisk karriärstege.

## Slutord

I Högskoleverkets utvärderingar av utbildningsprogram eller ämnen framhävs genomgående antal forskarutbildade som det viktigaste kvalitetskriteriet. Kopplingen mellan forskning och utbildning framställs närmast som självklar, en välutbildad forskare är också den bästa läraren. Om detta vore sant skulle rekrytering av fler disputerade kunna ersätta en medveten satsning på pedagogisk utveckling. Det finns däremot en rad studier som visar på att sambandet mellan kvalitén på den undervisning som ges inom högskolans grundutbildningar och forskningsproduktivitet är liten eller ingen alls (Brown 1995; Feldman 1987; Hattie och Marsh 1996; Jenkins 2000; Ramsden och Moses 1992). Trotts detta bevaras myten om sambandet mellan forskning och undervisningskvalité, eftersom vi, som Webster (1985) uttrycker det, vill att det ska finnas en koppling och varken lärare/forskare, högskoleledning, politiska beslutsfattare eller forskningsbidragsgivare är intresserade av att myten raseras (Brew och Boud 1995a).

Även om kopplingen inte finns med automatik kan den rimligen utvecklas. För att utveckla kvalitén inom högskolan behöver olika scholarship samverka (Glassick, Huber och Maeroff 1997). Brew och Boud (1995a 1995b) gör gällande att svårigheten att utveckla sambandet mellan forskning och undervisning ligger i att man betraktar dem som två skilda, ofta konkurrerande, verksamheter. Liksom Bowdwn och Marton (1999) menar de att sambandet mellan forskning och undervisning är att båda handlar om *lärande*. Den process som studenterna genomgår när de lär sig är liknande den process som forskaren går igenom när han eller hon bedriver forskning. Elton (2001) anser att ett positivt samband mellan forskning och undervisning kan nås genom att se båda som lärandeprocesser.

En högskola med ambitionen att ha en hög undervisningskvalitet och dessutom bli nationellt erkänd för pedagogisk utveckling behöver därför inte ge avkall på den forskningsmässiga kvalitén. Mycket talar snarare för att en hög undervisningskvalitet och forskningskvalitet kan uppnås samtidigt men att denna potential inte nyttjats tillräckligt. Att belöna pedagogisk skickliga lärare kan ge såväl den enskilde läraren som högskolan i sin hel-

het positiva effekter, såväl vad gäller forskningens som undervisningens kvalitet.

## Referenser

- Andresen, L. (2000). A Useable, Trans-disciplinary Conception of Scholarship. *Higher Education Research & Development*, 19 (2), 137 – 153.
- Barr, R. B. & Tagg J. (1995). From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change* (Nov/Dec), 13 - 25.
- Benjamin, J. (2000). The Scholarship of Teaching in Teams: what does it look like in practice? *Higher Education Research & Development*, 19 (2), 191 – 204.
- Bercher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories*: Buckingham: The society for Research into Higher Education and Open University press.
- Biggs, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32 (3) 1-18.
- Biggs, J.B. (2003). *Teaching for quality Learning at University*. Society for Research Education & Open University Press.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities for the professoriate*. Washington: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bowden, J. & Marton F. (1999). *The University of Learning*: Kogan Page.
- Brookfield, S. D. (1991). *The skilful teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brew, A. & Boud, D. (1995a). Research and learning in higher education. In B. Smith, & S. Brown (Eds.), *Research, teaching and learning in higher education*, 30 - 39. London: Kogan Page.
- Brew, A. & Boud, D. (1995b). Teaching and research: Establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29 (39), 261 – 173.
- Brown, R. (1995). *Quality, funding and diversity: The role of research in higher education* (Occasional Paper 4). Centre for Policy Studies, University of Leeds.
- Deering, R. (1997). *Higher Education in the Learning Society*, Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education (Deering report). Norwich: HMSO.
- Elton, L. (1987). *Teaching in higher education: Appraisal and training*. London: Kogan Page.
- Elton, L. (2001). Research and teaching: What are the real relationships? *Teaching in Higher Education*, 6(1) 43 – 56.
- Feldman, K. A. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness. *Research in Higher Education*, 26 (3), 227 – 298.
- Fransson, A. & Wahlén, S. (2001). *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*. SOU 2001:1. Stockholm.
- Gibbs, G. (1995). The relationship between quality in research and quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 1(2), 147 – 157.
- Giertz, B. (2003). *Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det?* Uppsala: Uppsala universitet.
- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maerof, G. I. (1997). *Scholarship assessed: evaluation of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Handal, G. (1999). Consultation Using Critical Friends. *New Directions for Teaching and Learning* 79(fall), 59 – 70.
- Hattie, J. & Marsh, H. W. (1996). The relationship between teaching and research: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507 – 542.
- Healey, M. (2000). Developing the Scholarship of Teaching in Higher Education: a discipline-based approach. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 169 – 189.
- Huber, M:T. & Hutchings, P. (2005). *The Advancement of Learning: Building the Teaching Commons*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Högskolelagen (SFS nr:1992:1434).
- Jenkins, A. (1996). Discipline-based educational development. *International Journal for Academic Development*, 1(1), 50 – 62.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of teaching and Learning. *Innovative Higher Education* 27(1), 5 – 23.
- Malik, D. J. (1996). Peer review of teaching: External review of course content. *Innovative Higher Education*, 20(4), 277 – 286.
- Martin, E., Benjamin, J., Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). Scholarship of teaching: A study of the approaches of academic staff. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning: Improving student learning outcomes*, 326 – 331. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University.
- Martin, E., Prosser, M., Conrad, L., Trigwell, K., & Benjamin, J. (1998, October 7). Communicating the Scholarship of Teaching. *Developing scholarship in teaching*. [On-line]. Available: <http://www.creativecontingencies.com/joanb/>
- Marton, F. & Booth, S. (1977). *Learning and Awareness*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Moses, I. (1990). Teaching, research and scholarship in different disciplines. *Higher Education*, 19 (3), 351 – 375.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching. The experience in Higher Education*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Quinlan, K. M. (1996). Involving peers in the evaluation and improvement of teaching: A menu of strategies. *Innovative Higher Education*, 20(4), 299 – 307.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ramsden, P., & Moses, I. (1992). Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*, 23 (3), 273 – 295.
- Regeringens proposition 2001/02:15 Den öppna högskolan*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Roxå, T., Olsson, T. & Mårtensson, K. (2008). Appropriate Use of Theory in the Scholarship of Teaching and Learning as a Strategy for Institutional Development. *Art & Humanities in Higher Education*. 7 (3), 276 – 294.
- Ryegård, Å. (2008). En ny karriärväg för högskolans lärare. Slutrapport från projektet ”Pedagogisk karriärstege”. *Högskolepedagogiska skrifter på Mälardalens högskola Nr 2*. Västerås: Mälardalens högskola.
- SOU 1992:1, *Frihet Ansvar Kompetens– Grundutbildningens villkor i högskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Strategi 2009–2014 - Strategiska utmaningar i ett nytt högskolelandskap (2009) Högskolan Kristianstad.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma

- Trigwell, K. (2001). Judging university teaching. *International Journal for Academic Development* 6(1) 65 – 73.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Developing scholarly teaching. *Higher Education Research & Development*, 19 (1), 155 – 168.
- Trowler, P. (2005). Academic Tribes: Their Significance in Enhancement Processes. I *Proceedings from the 2<sup>nd</sup> Swedish National Conference on Teaching and Learning in Higher Education*, 15 – 24. Karlstad: Lunds Universitet.
- Trowler, P. & Cooper, A. (2002). Teaching and Learning Regimes: Implicit Theories and Recurrent Practice in the Enhancement of Teaching and Learning Through Educational Development Programmes. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 221 – 240.
- Webster, D. S. (1985). Does research productivity enhance teaching? *Educational Record*, 66, (4), 60 – 62.
- West, R. (1998). *Learning for life*. Canberra: Australian Government Publishing Service.