

Högskolans lärare i 2000-talets kunskapssamhälle

**Bakgrund, tankar och förslag
angående lärarutbildning för högskolans lärare
från
SUHF:s arbetsgrupp PUAL**

Innehåll

	sida
Innehåll	2
Förord	3
Uppdrag och arbetsgrupp	4
Arbetsgruppens förslag i korthet	5
Bakgrund och tidigare utredningar och initiativ	7
Nuvarande situation i landet	12
Internationella utblickar	14
Metodiken i föreliggande studie	17
Sammanställning av intervjuerna	19
Reflektioner runt intervjuerna	23
Arbetsgruppens överväganden och förslag	25
Generell slutsats	25
Författningen och dess tillämpning	25
En vision	26
Perspektivet på kort och lång sikt	27
Innehåll, omfattning och organisation	28
Kursernas inplacering	29
Nationell giltighet	29
Var bör kurserna ges ?	30
Kontinuerlig kompetensutveckling	30
Kostnader och finansiering	31
En tidsplan	32
Obligatoriska kurser ?	33
Andra frågor	33
Appendix	35

Förord

Sveriges universitets- och högskoleförbund gav hösten 1999 undertecknad arbetsgrupp uppdraget att avge ett förslag till hur den pedagogiska utbildningen för landets högskolelärare bör utformas, samt hur denna utbildning skulle kunna organiseras. Gruppen skulle även avge synpunkter på finansiering samt i analysen också ta hänsyn till det konstnärliga området.

Gruppen ber härmed att få överlämna förslaget.

Vi vill samtidigt framföra vårt tack till de personer som så beredvilligt ställt upp med värdefulla synpunkter i samband med intervjuerna.

Stockholm i september 2000.

Ingemar Lind
arbetsgruppens ordförande

Nils Trowald
arbetsgruppens sekreterare

samt ledamöterna

Lena Borgström, Lena-Pia Carlström Hagman, Håkan Hult och Roger Säljö,

Uppdrag och arbetsgrupp

Sveriges universitets- och högskoleförbund, SUHF, beslutade våren 1999 att utreda hur den pedagogiska utbildningen för landets högskolelärare skulle kunna organiseras och se ut.

Uppgiften preciserades enligt följande:

Arbetsutskottet beslutade att tillsätta en arbetsgrupp med uppgift dels att kartlägga olika initiativ och önskemål hos universitet och högskolor i denna fråga, dels att föreslå ett handlingsprogram i enlighet med kartläggningen, dels även att analysera finansieringen av de föreslagna åtgärderna. Arbetsgruppen bör också belysa forskningen om högskolans pedagogik. Erfarenheter från det konstnärliga området bör beaktas.

Vid ett sammanträde i april 1999 skriver SUHF:s arbetsutskott i sitt protokoll:

§ 11 *Tillsättande av utredningen om pedagogisk utbildning för högskolans lärare (dnr 35/99)*

Arbetsutskottet hade vid sitt sammanträde 1999-04-13 beslutat om uppgifterna för utredningen om pedagogisk utbildning för högskolans lärare.

*Arbetsutskottet beslutade
att till ordförande i utredningen utse professor Ingemar Lind,
att till övriga ledamöter utse utbildningsledare Lena Borgström,
Lärarhögskolan i Stockholm, universitetslektor Lena-Pia Carlström Hagman,
Högskolan i Karlskrona/Ronneby, biträdande professor Håkan Hult, Linköpings
universitet och professor Roger Säljö, Göteborgs universitet
att till sekreterare på halvtid utse pedagogiske konsulten Nils Trowald, SLU,
med ersättning från SUHF till SLU och
att fastställa tiden för utredningsarbetets slutförande till 2000-06-30, vilket
innebär möjlighet till behandling av förslaget vid förbunds församlingens
*sammanträde 2000-09-01.**

Sedermera ändras sista datum för gruppens slutrapport till den 15 september då förbunds församlingens sammanträde framflyttats.

Arbetsgruppens förslag i korthet

Arbetsgruppens överväganden och förslag redovisas utförligt i denna rapport's sista kapitel, sidan 25.

I korthet föreslår arbetsgruppen:

- att samtliga lärosäten erbjuder eller genom samarbete med annat lärosäte tillhandahåller **Lärarytbildning för akademiska lärare** omfattande en stegvis utbildning på 10 poäng
- att denna utbildning även erbjuds som poänggivande kurs i forskarutbildningen eller som del av doktorandtjänsten (för de doktorander som så önskar/behöver) för att alla blivande lärare på sikt skall ha erhållit pedagogisk utbildning
- att kontinuerlig kompetensutveckling motsvarande ett poäng per år erbjuds all undervisande personal vid varje lärosäte
- att kraven på att genomgå **Lärarytbildning för akademiska lärare** kontinuerligt skärps fram till år 2005 efter vilket år en nationell standard i form av överenskommelser via SUHF om tillämpning av krav på pedagogiska meriter har genomförts
- att lärare som efter år 2005 anställs utan tillräcklig **Lärarytbildning för akademiska lärare** endast ges tidsbegränsad anställning tills vederbörande genomgått av högskolan accepterad utbildning
- att utbildningarna skall vara bredare än det som traditionellt uppfattas som pedagogisk utbildning och även behandla allmänbildande och perspektivvidgande moment som rör exempelvis universitetens samhällsfunktion, konsekvenser av universitetens expansion, universitetens idéhistoria etc. Kurserna bör även innehålla möjligheter till reflekterande över kunskapsbegreppet, möjligheter till diskussioner runt grundsynsfrågor, internationalisering, forskningsinformation, jämställdhet etc.
- att möjligheter ges till att forska och doktorera på problem som rör det egna ämnets eller området pedagogik och kunskapsbildning (ämnesdidaktisk forskning)
- att en frivillig längre pedagogisk utbildning - "magisterexamen" - införs för intresserade lärare
- att även pedagogikutbildning för studenterna införs för att öka studenternas förståelse för kunskapsbildning och lärande och för att öka ett kreativt

samspel mellan lärare och student men också för att vårt kunskapssamhälle ställer krav på förmåga att informera och redovisa kunskaper

- *att **Lärarytbildning för akademiska lärare** och insatser för att utveckla former för lärande och undervisning inom det egna området ges ett betydande meritvärde och ses som en viktig del av karriärutvecklingen och också tillmäts vikt vid lönesättning och lönerevision*
- *att en delegation inrättas av och inom SUHF. Denna skall sammansättas så att den representerar stor bredd, erfarenhet och kunnande om högskolan och dess arbetsformer*
- *att delegationens uppgifter blir att stödja högskolorna i verksamhetsutveckling som rör lärande och undervisning, medverka i meriteringsfrågan, hjälpa till med synpunkter på kursernas innehåll så att dessa blir nationellt jämförbara i omfattning och kvalitet samt i övrigt vara ett rådgivande organ till högskolorna i den pedagogiska utvecklingen*
- *att finansieringen av föreslagen **Lärarytbildning för akademiska lärare** inklusive den årliga kompetensutvecklingen åligger det enskilda lärosätet och att delar av utbildningen ges inom ramen för grundutbildningsutbudet.*

Bakgrund och tidigare utredningar och initiativ

Den pedagogiska utbildningen för universitets- och högskolelärare är en fråga som diskuterats i olika fora och med olika intensitet sedan länge. Så till exempel skrev professorn i nationalekonomi, Bertil Ohlin, redan i början av 50-talet att läraren *inte skall förmedla ett mått av kunskaper utan ha sin tyngdpunkt i det sätt själva lärarpersonligheten medverkar till unga människors utveckling*. Det gällde särskilt att ge träning i förmågan att upptäcka och analysera problem.

Debatten om universitetslärarens roll mynnade ut i att professor Torsten Husén i mitten på 50-talet och på initiativ av Kursverksamheten i Stockholm ordnade en kurs i vuxenpedagogik med fokus på undervisning av studenter.

I slutet av 50-talet fick professor Husén i uppdrag av dåvarande kanslern, Harald Cramér, och rektorn för Stockholms universitet, Håkan Nial, att ordna en pedagogisk utbildning av akademiska lärare. Detta ledde till en liten skrift av Husén, *Att undervisa studenter*, som utkom 1959.

Debatten gick vidare. Universitetskanslersämbetet (UKÄ) bildades 1964 och tillsatte redan i jan 1965 *Universitets-pedagogiska Utredningen (UPU)*, först med professor Urban Dahllöf som arbetande sekreterare sedan docent Lars-Gunnar Holmström. UPU arbetade fram till 1970 med frågan.

I sitt slutbetänkande *Den akademiska undervisningen* poängterade man vikten av pedagogisk kompetens och skicklighet. Pedagogiska konsulter och PU-enheter (Pedagogiska utvecklingsenheter) inrättades vid flertalet universitet. En viktig uppgift för konsulterna blev i början att fördela centrala medel till högskolornas institutioner.

1966 skrev Sveriges Förenade Studentkårer (SFS) med Erland Ringborg och Carl Tham vid pennan följande i skriften *Det nya universitetet: Redan i dag klagar man ofta på att universiteten i allmänhet inte har någon pedagogisk lärarutbildning. I ett framtida system med pedagogiskt mer styrd undervisning måste kravet på en sådan utbildning framstå som än mer relevant*.

Pedagogiska konsulter tog på lokal nivå upp frågan om pedagogisk utbildning och olika universitet startade kurser av varierande längd på lokal nivå. UKÄ fick

ett centralt uppdrag att ordna pedagogisk utbildning, så kallade "Pedagogiska idékurser" för intresserade lärare. Avdelningsdirektör Hans Jalling fick det centrala ansvaret för detta.

Lärartjänstutredningen LÄTU skrev i sitt betänkande *Lärare i högskolan* 1980 om pedagogiska meriter och pedagogisk utbildning. Här betonades vikten av pedagogisk utbildning men några lagstadgade krav formulerades inte.

1986 tog Sveriges Lantbruksuniversitet, SLU, initiativet till en diskussion om pedagogiska meriter och pedagogisk utbildning i anslutning till Svenska Akademiska Rektorskonferensen samma år. Denna konferens följdes sedan av flera lokalt ordnade diskussioner ute på högskolorna, ofta efter påtryckningar från studenthåll.

En statlig utredning, *Grundbulten*, tillsattes 1989 under professor Håkan Westlings ledning. Där togs pedagogisk utbildning och meritering för akademiska lärare upp. Utredningen föreslog att en definierad pedagogisk behörighetsnivå bör fastställas och man ville införa krav på pedagogisk utbildning och på kontinuerlig vidareutbildning. I huvudbetänkandet *Frihet, ansvar, kompetens* (SOU 1992:1) föreslog utredningen ett handlingsprogram för pedagogisk utbildning inom ramen för högskolelärares tjänstgöring. I detta ingick att det för behörighet som lärare i högskolan skulle krävas 6 veckors pedagogisk utbildning, som skulle vara avslutad under första tjänstgöringsåret. Några krav på pedagogisk utbildning blev dock inte heller denna gång införda.

Grundbulten och UHÄ genomförde 1991 en enkätundersökning bland högskolans lärare och studien *Högskolans lärare kommer till tals* visar att alla kategorier av lärare - även de som undervisade relativt lite - önskade förbättra sin pedagogiska kompetens.

De pedagogiska konsulterna tog vid sin årliga träff 1992 upp en diskussion om en nationell kurs i högskolepedagogik. På försök genomfördes en sådan kurs 1993 med medel från UHÄ. Tidigare - före 1993 - hade öronmärkta medel för ändamålet kommit centralt till högskolorna via UHÄ. I samband med högskolereformen 1993 decentraliserades högskolesystemet och varje högskola fick själv avgöra om pedagogiska utvecklingsenheter skulle finnas och hur finansieringen skulle lösas. Under en tre-årsperiod - med början 1993/94 - tilldelades lärosätena riktade medel för pedagogisk utveckling/utbildning.

Utbildningsminister Carl Tham skrev i *Högskolan inför 2000-talet* den 10 juni 1996 följande:

Jag har många gånger berört behovet av pedagogiska reformer inom högskolan. Det är ett förbluffande segt område och klagomålen på de akademiska lärarnas brist på pedagogiska kunskaper och undervisningens ibland slentrianmässiga karaktär tycks vara ett evigt ämne..... Det måste bli en ändring. Regeringen kommer i propositionen ålägga högskolorna att på det sätt man finner bäst tillse att lärare ges pedagogisk utbildning... ..

I propositionen 1997 skrev man:

Regeringen avser att ge Högskoleverket i uppdrag att kartlägga behov av och innehåll i en nationell pedagogisk utbildning för högskolans lärare.

Något uppdrag kom emellertid aldrig.

I propositionen 1998 ändrades inriktningen av uppdraget till att gälla pedagogisk *utveckling* i stort och ej bara pedagogisk *utbildning*. Man skrev:

Regeringen har givit högskoleverket i uppdrag..... Uppdraget skall redovisas februari 1998 (således något svårt att tidsmässigt genomföra, i synnerhet som Högskoleverket aldrig erhöll uppdraget).

Högskoleverket insåg nu att något snarast måste göras och påbörjade en egen översyn av den högskolepedagogiska situationen.

Regeringen beslöt att pedagogisk utveckling skulle vara ett prioriterat område i årsredovisningarna. Vid granskningen av dessa årsredovisningar framkom att det var stora variationer och brister i högskolornas pedagogiska satsningar.

Vid SWEDNET-mötet i Umeå i juni 1998 diskuterades åter de pedagogiska utbildningarna och mötet beslutade att gå vidare i frågan. (SWEDNET är en sammanslutning eller ett nätverk bestående av landets pedagogiska konsulter och ett antal av pedagogik mycket intresserade lärare. Nätverket har omkring 100 medlemmar).

Under sommaren 1998 sände riksdagens utbildningsutskott ut en enkät till högskolorna i syfte att kartlägga högskolornas utbildning och fortbildning i pedagogik för lärarna, 1998/99:URD2.

Statssekreterare Göran Löfdahl skrev i nära tidsmässig anslutning till utbildningsutskottets enkät till rektorerna och krävde utförligare årsredovisning vad avser pedagogisk utbildning. Man ville ha in kompletterande uppgifter eftersom det tidigare ingivna materialet ansågs brisdtfälligt. Högskolorna

"drabbades" således nästan samtidigt av två förfrågningar om pedagogisk utbildning.

De pedagogiska konsulterna fortsatte diskussionen om en nationell utbildning såväl vid SWEDNET-mötet i Umeå 1998 som i Göteborg 1999. Vid det senare mötet diskuterades också en mastersutbildning i pedagogik för högskolans lärare. SWEDNET tillsatte en arbetande grupp bestående bland andra av några av landets pedagogiska konsulter.

I regleringsbrevet för 1999 står:

Högskolorna skall utbilda alla nyanställda lärare i undervisningsformer, metodiska ansatser, examinations- och utvärderingsformer samt i andra områden som är av betydelse för att högskolans utbildning skall hålla hög pedagogisk kvalitet.

I regleringsbrevet för 2000 är texten försiktigare skriven. Där står

... skall alla nyanställda lärare vid universitet och högskolor erbjudas pedagogisk utbildning...

I detta skede tog Sveriges universitets- och högskoleförbund initiativ till en egen översyn och tillsatte den arbetsgrupp, PUAL, som står för den nu föreliggande rapporten.

Något senare, i april 2000, tillsatte regeringen en utredning med rektor Anders Fransson som enmansutredare och med Staffan Wahlén som sekreterare. Denna utredning fick följande direktiv:

En särskild utredare tillkallas med uppdrag att kartlägga och analysera den pedagogiska utvecklingen och det pedagogiska förnyelsearbetet inom den högre utbildningen. Utredaren skall vidare bl.a. lägga fram förslag om att stötta den pedagogiska utvecklingen avseende såväl utbildning av högskolans lärare som att tillgodose de behov som kan uppkomma när nya grupper söker sig till högskolan. Vissa internationella jämförelser skall också ingå i uppdraget.

Utredningen fick namnet *Pedagogisk förnyelse av den högre utbildningen* och skall avge rapport senast den 15/2 2001.

Högskoleförbundets arbetsgrupp, *Pedagogisk Utbildning av Akademiska Lärare (PUAL)*, och departementets grupp *Pedagogisk förnyelse av den högre utbildningen* har samrått och beslutat om erfarenhetsutbyte och fortlöpande samråd.

Det är intressant att koppla denna historik även till vad som hänt på området internationellt; trender mot studerandecentrerade undervisningsformer och ökad inblandning från arbetslivets företrädare. Vi har valt att i ett eget kapitel ta upp dessa internationella utblickar.

Såväl i den internationella överblicken som i föreliggande kapitel om bakgrundsbeskrivningen kan vi i uppfattningarna skönja en viss uppdelning mellan form och innehåll, mellan metodik och ämnesmässigt innehåll. Pedagogisk utbildning ses ibland som en fråga om att lära sig elementa vad gäller undervisningsmetoder, inlärningspsykologi och liknande. Ämneskunskaperna har betraktats som givna, och frågan har gällt förpackningen.

Denna syn att en utbildning för högskolans lärare om lärandets villkor i det moderna samhället kan reduceras till en så enkel dikotomi vill vi tona ner. Redan i detta kapitel vill vi signalera att vi tror att morgondagens pedagogiska utbildning mer än tidigare måste sikta in sig på att förutsättningarna för dagens högskoleutbildning är andra än i går. Studenterna ställer andra krav, lever i ett mer mångfasetterat samhälle där kunskaperna bara delvis kommer dem till del via klassisk universitetsundervisning. Det är självklart - anser vi - att universitetsläraren får en annan roll i dag när närmare 50 % av en studentkull går till högskolan mot 2-3 % tidigare.

Med denna övertygelse i bakgrunden ser vi redovisningen av de intervjuer som utredningen gjort för att få synpunkter från högskolornas ledningar på en lärarutbildning för akademiska lärare inte som en statistisk sammanställning. Inte heller anser gruppen att synpunkterna skall resultera i en önskelista på morgondagens *vad* och *hur* i utbildningarna. I stället har intervjuerna fått utgöra utgångspunkt för ett resonemang runt hur utformningen av lärarutbildningen kan göras.

Det är även viktigt att peka på en annan bakgrundsfaktor, nämligen resurssituationen. Av en mängd olika skäl har tiden för studenternas lärarkontakter (mätt exempelvis per poäng) minskat betydligt - sett över ett antal år. Detta gäller alla utbildningsområden men är extra tydligt inom samhällsvetenskap och humaniora. Det måste bedömas som osannolikt att någon väsentlig förbättring kommer att ske inom överskådlig tid. Dessa omständigheter måste också påverka utvecklandet av universitetspedagogiken och ge den bekanta parollen *From teaching to learning* en extra tyngd.

Nuvarande situation i landet

En mycket tydlig iakttagelse, både utifrån studerade dokument och från de intervjuer som gjorts med anledning av föreliggande rapport är, att situationen i landet är synnerligen varierande. Vissa högskolor har inte några som helst krav på pedagogisk utbildning, medan andra har det i olika mening och omfattning. Ett exempel på en relativt omfattande utbildning representeras av SLU, som har ett absolut krav på hela åtta veckors pedagogisk utbildning för att erhålla docentbehörighet.

Vid nästan alla högskolor finns dock någon form av frivillig utbildning och några har en pedagogisk utbildning under uppbyggnad. Enligt undersökningen av Riksdagens utbildningsutskott (1998/99:URD2) har landets samtliga lärosäten (utom ett) uttalat att man fattat beslut om pedagogisk utbildning och fortbildning av lärarna. Detta verkar dock inte ha fått genomslagskraft, i varje fall inte som obligatorium utan snarare som erbjuden och önskvärd utbildning.

Enligt samma utredning är avsaknaden av lönepåslag efter genomgången pedagogisk utbildning en orsak till att många ej genomgår sådan. Det förefaller också som om lågt meritvärde och bristande tid är andra orsaker till att inte fler genomgår pedagogisk utbildning. Ytterligare en annan orsak kan vara att många lärare bara ser pedagogiken som ett ytligt verktyg för att göra en föreläsning mer "publik". I sådana fall kanske man anser att pedagogiken bara innehåller självklarheter som det inte är värt att kasta bort tid på.

Utbildningarna rymmer både metodik och teori och fördelningen mellan dessa moment varierar mycket mellan högskolorna, men på många håll har man valt en viktning åt metodik och "förelärsarbete" som kroppsspråk, rösthantering, OH-användning, undervisningsövningar med video etc. Valet motiveras av att högskolornas lärare känt behov av just sådana färdigheter.

Vissa lärosäten har utöver de grundläggande kurserna även dagar eller seminarier av mer reflekterande art samt temadagar runt specifika frågor som problembaserat lärande och examinationsformer.

Den i slutet av föregående kapitel diskuterade dikotomin mellan innehåll och metodik, mellan mera filosofiska resonemang runt kunskapens utnyttjande i samhället och uppläggningsen av den konkreta undervisningen har olika tyngd på olika högskolor. Vissa lärosäten har en stark inriktning i sin pedagogiska utbildning på konkreta undervisningstips, medan andra även fokuserar på

filosofiska diskussioner om kunskap, kunskapsbildning, samhällets tillvaratagande av kunskap och på lärarrollen i ett föränderligt samhälle. Vilka högskolor som fokuserar på det ena eller andra är svårt att generellt säga.

Internationella utblickar

Angela Brew med flera tar i boken *Directions in Staff Development* (1998) upp flera trender inom den högre utbildningen. En av dessa är masstillströmningen och det är fyra konsekvenser av denna som Brew med flera behandlar: studerandetillströmningen har inte finansierats fullt ut, lärarna ställs inför pedagogiska och logistiska utmaningar när större studerandegrupper ska hanteras, heterogeniteten i studerandegruppen ökar och möjligheterna att använda ad hoc lösningar minskar.

En annan trend internationellt är frihet och flexibilitet - att varje individ i så hög utsträckning som möjligt ska kunna studera vad, när och hur han/hon vill. Informations- och kommunikationsteknikens utveckling ökar möjligheterna att arrangera utbildningar med stor flexibilitet.

Arbetslivets företrädare påpekar allt oftare att det inte räcker att studenterna har goda ämneskunskaper. De ska dessutom kunna kommunicera och fatta beslut, veta hur man lär, vara inriktade på att ständigt lära nytt och klara förändringar.

Det finns en tydlig trend mot studentcentrerade utbildningsformer såsom problembaserat lärande, projektstudier och case-metodik. Dessa utbildningsidéer bygger på att studenterna är självständiga, aktiva och kunskapssökande. Undervisningen utgår från eller har många inslag från verkligheten utanför studielokalerna och studentgruppen är viktig bland annat för att identifiera och bearbeta problem. Undervisningen är vanligtvis tematisk och således ämnesöverskridande.

Vi uppfattar att dessa trender delvis ställer nya och annorlunda krav på lärare inom högre utbildning. Bland annat mot bakgrund av dessa krav kan man se ett ökat intresse för pedagogisk-didaktisk kompetensutveckling för lärare.

År 1993 bildades ICED (*International Consortium for Educational Development in Higher Education*) därför att universiteten i alltfler länder erbjöd eller obligatorielade allt mer omfattande pedagogisk kompetensutveckling för lärarna och det fanns vid denna tidpunkt ett stort behov av erfarenhetsutbyte, utvärderingsinsatser och forskning inom området.

Några länder som har varit mycket aktiva i fråga om pedagogisk kompetensutveckling och ackreditering är Storbritannien och Australien. I Storbritannien finns sedan 1993 SEDA (*Staff and Educational Development*

Association) som ordnar konferenser, utger böcker och fungerar som ett nät inom landet.

Sedan något år tillbaka finns även *Institute for Learning and Teaching (ILT)*. Institutet, med säte i York, har bland annat till uppgift att ackreditera kurser och att ge enskilda lärare intyg på att de har en av institutet kvalitetsgranskad pedagogisk utbildning. Sådan granskning består i att enskilda högskolor insänder sina program för den pedagogiska utbildningen till institutet, där en högt kvalificerad grupp bedömer kvaliteten på kurserna. Man besöker även under en dag de högskolor som ansökt om ackreditering för att på ort och ställe göra ytterligare värderingar.

Institutet tillkom som ett resultat av en större utredning om det engelska högskoleväsendet, den så kallade Dearingrapporten. Där framhölls att det behövdes en organisation för att godkänna eller ackreditera alla olika utbildningar i högskolepedagogik. Huvudargumentet var att studenterna skulle slippa utsättas för dålig undervisning. I statuterna för ILT sägs:

The institute's functions would include accrediting professional achievement in the management of learning and teaching, commissioning research and development work into learning and teaching practices, and stimulating innovation and coordinating the development of innovative learning materials.

I Australien finns sedan 1972 HERDSA (*Higher Education Research and Development Society of Australia*). HERDSA ordnar konferenser och man har ett antal intressegrupper som arbetar med specifika frågor som språkinläring, studenters lärande och ledarskap inom akademien. Vidare ansvarar man för tidskriften *Higher Education Research and Development* och man utger ett stort antal böcker.

De kurser som erbjuds, eller som lärare måste delta i, är av varierande längd och innehåll i ovanstående länder. Det finns universitet, exempelvis University of Technology i Sydney, som minskar nyanställda lärares tjänstgöringstid med 25% de två första åren för att de ska delta i pedagogisk kompetensutveckling. Vidare anordnar en del lärosäten masterutbildning inom området. Griffith University i Brisbane är ett av de universitet som anordnar en Master of Higher Education vars syfte beskrivs på följande sätt:

The purpose of the Master of Higher Education degree course is to provide an opportunity for academics to improve the effectiveness of their academic work through research projects. The course is intended primarily for practising academics and enables a participant's research project to be directly related to his or her own work.

The course is intended to provide maximum flexibility in meeting the specific needs of academics in their current positions and to contribute to their career development. Many applicants may wish to pursue their own development in teaching and the support of student learning.

The course is also available to qualified administrative and technical staff who may tailor their research projects to the development and administration of effective policies and procedures associated with teaching and learning.

Metodiken i föreliggande studie

Arbetsgruppen har valt ut tio - cirka 1/3 - av landets universitet och högskolor och intervjuat ledningen. Att denna valts - och inte de enheter eller avdelningar som ansvarar för just de pedagogiska utbildningarna - beror på vår uppfattning att just ledningarnas syn är avgörande för hur högskolan bedriver och ser på den pedagogiska utbildningen.

Vid i stort sett samtliga lärosäten var det rektor som intervjuades och ibland har även någon ytterligare person varit närvarande, till exempel pro- eller vicerektor, förvaltningschef eller någon person med intresse eller ansvar för pedagogisk utbildning.

Urvalet har gjorts så att lärosäten av olika storlek, organisation, ålder och inriktning medtagits. I denna fördelning finns även representation för de konstnärliga högskolorna.

Syftet var främst att fånga upp uppfattningarnas mångfald och variation och inte att göra anspråk på representativitet och generaliserbarhet i statistisk mening.

Intervjuerna har pågått mellan en och två timmar, i något fall längre.

Frågorna, som bildade utgångspunkt för mer eller mindre strukturerade intervjuer, behandlade:

- *ledningens uppfattning om betydelsen av pedagogisk utbildning,
- *lärosätets nuvarande organisation av den pedagogiska utbildningen,
- *krav, obligatorium, sanktioner och meriter,
- *utbildningens längd.

Vidare har intervjuerna sökt fånga tankar runt:

- *tänkbar organisation, ekonomi, ansvar, innehåll vad gäller pedagogisk utbildning och eventuell ackrediteringsinstitution,
- *betydelsen av forskningsanknytning av pedagogiken,
- *åsikter om didaktisk forskning och dess meritvärde,
- *lämplig tidpunkt för pedagogisk utbildning samt
- *övriga idéer som kunde lockas fram under intervjuernas gång.

Vidare har vi utnyttjat synpunkter från den egna referensgruppen – som speglar både erfarenhet och kompetens - samt synpunkter från fackligt håll, Sveriges Universitetslärarförbund (SULF) och Sveriges Förenade Studentkårer (SFS).

Sammanställning av intervjuerna

Det är otvivelaktigt så att ökad pedagogisk kompetens behövs och efterfrågas. Ingen tendens till annorlunda uppfattningar har framkommit. Den professionella universitetsläraren måste såväl för sin trovärdighet som för sin möjlighet att nå mottagare av olika slag, främst studenter och forskarstuderande, ha en pedagogisk – lika väl som en vetenskaplig – skolning, menar man. Pedagogisk medvetenhet är även nödvändig då forskaren/läraren skall bedriva utåtriktad forskningsinformation.

Genomgående anser man att lärare inom högskoleområdet skall ha någon form av pedagogisk grundutbildning, men det framkommer även uppfattningar att utbildningen i första hand skall ges till yngre adjunkter och lektorer som har den huvudsakliga undervisningen i det nutida massinriktade universitetet. Någon liknar dessa lärarkategorier vid *gymnasielärare i ett förlängt gymnasium*.

Lärare på högre nivåer, professorer och de som handleder forskarstuderande, bör också ha en pedagogisk utbildning, men den bör främst fokusera på handledningens pedagogik.

Uppfattningarna om huruvida de pedagogiska utbildningarna bör göras *obligatoriska* – det vill säga att högskolan i fråga skall kräva pedagogisk utbildning av sina lärare - varierar, men de väger över för att införa någon form av obligatorium eller krav på pedagogisk kompetens. Någon är rädd för att *vi sticker in huvudet i ett getingbo* om arbetsgruppen skulle föreslå en generell obligatorisk pedagogisk utbildning. Man kan med fördel göra lite olika från högskola till högskola anser flera.

Betydelsen av flexibilitet och frihet för det enskilda lärosätet att själv bestämma om obligatoriet eller organisationen av utbildningarna är en ganska vanlig - men ej genomgående - uppfattning. Kurserna måste vara av så bra kvalitet att lärarna *vill* gå dem och detta skall - anser man - ge meriter. Obligatorium får i varje fall inte införas för abrupt - lärargruppen måste gradvis få vänja sig vid tanken att sådant obligatorium *så småningom* kommer att införas. Förslag har framkommit på att till exempel "gamla" lärare kan få gå pedagogisk utbildning om de vill och anser sig behöva (de finns många gamla autodidaktiker - påpekas det) medan nyanställda på ett eller annat sätt bör påverkas att gå.

Man bör vid lärosätena visa i sina policydokument och medelsfördelningar att undervisning och pedagogik är prioriterade områden.

Lärare bör kunna erbjudas att inom anställningens ram få genomgå pedagogisk utbildning. Om de vägrar - trots att perfekt uttryckt önskemål härom - anser man inte att lärare skall tvingas härtill, men att vissa konsekvenser då bör bli följden, till exempel att löneutvecklingen påverkas.

Flertalet anser att lärare som söker en anställning *i vissa fall* bör kunna erhålla sådan även om den pedagogiska utbildningen just vid ansökningstillfället är bristfällig, men läraren skall då uppmanas (eller åläggas) att inom något år genomgå pedagogisk utbildning. Dock skall man vid ansökningstillfället/meritvärderingen väga in de redan då befintliga pedagogiska meriterna. Detta att först anställas och sedan åläggas kravet att genomgå pedagogisk utbildning skall främst gälla sådana lärare som har så utomordentliga forskningsmeriter (samt "någorlunda pedagogisk fallenhet") att man inte "har råd" att släppa dem.

För etablerade handledare i forskarutbildningen ser man det viktigt att kurser och fortbildningskurser i handledningens metodik *erbjuds*. Genomgången sådan fortbildning bör vara ett av kriterierna för löneutveckling och för övrigt en merit för lärare som söker ny anställning.

Efter genomgången grundkurs, som nästa alla anser bör omfatta minst 5-6 poäng, bör lärare erbjudas kontinuerlig fortbildning motsvarande 1 poäng per läsår.

Grundkursen, som enligt ovan bör vara minst 5- 6 poäng, tycker man (med något enda undantag) med fördel kan ges som obligatorisk poänggivande kurs i forskarutbildningen. Det framkommer dock även förslag att pedagogikkurser bör göras frivilliga men poänggivande, dvs som ett av alla alternativ bland andra forskarutbildningskurser.

Andra förslag rörande tiden för de forskarstuderandes pedagogiska utbildning är att av de 20 % av den tid de skall "ge" till institutionen för undervisning och administration, bör några procent öronmärkas för pedagogisk utbildning.

En annan uppfattning är att ha helt frivillig (men uttalat önskvärd) pedagogisk utbildning under en femårsperiod (fram till år 2005). Därefter skall alla som kommer in i systemet åläggas en obligatorisk utbildning. På sikt, menar man, kommer då alla som undervisar på högskolenivå att ha pedagogisk utbildning, samtidigt som inga "gamla" tvingas till något de inte vill.

Vad gäller innehållet i utbildningarna har synpunkter kommit fram inom fem områden:

- a. **grundläggande pedagogik** med "klassiska" råd och med god tid för reflektion runt pedagogik, undervisning, undervisningsklimat, relationspsykologi, examination och lärande. Här bör även sådana områden som presentationsteknik, röst- och talvård samt kroppsspråk tas med. Undervisningsplanering är likaså ett viktigt moment. Deltagarna i denna grundläggande kurs bör också medvetandegöras om studenters olikheter; en fackämneskurs för halvtidsstuderande 50-åringar eller för studerande med föräldraansvar behöver sannolikt läggas upp på ett annat sätt än om man har heltidsstuderande 20-åringar.
- b. **forskningsanknytning** på så sätt att de enskilda fackämnena relateras till den pedagogiska forskningen och görs till föremål för ämnesdidaktisk analys. Här anser man att lärarna gärna bör bedriva någon form av projekt relativt det egna ämnets pedagogik och metodik. Som fortbildning efter genomgången grundkurs ser flera detta som ett mycket bra sätt att hålla pedagogiken vid liv samtidigt som ämnet utvecklas didaktiskt. Genomgående ser man positivt på att lärare skall få forska på didaktiken i det egna ämnet och därmed också kunna disputeras *i sitt fackämne*; t.ex. om en lärare analyserar sitt teknikämne ur ett pedagogiskt perspektiv så bör vederbörande bli teknologie doktor (och ej doktor i pedagogik). På samma sätt bör en lärare som gör vetenskapligt upplagda studier i ett ämnes didaktik (efter det att läraren tagit sin doktorsexamen) få lägga dessa till den vetenskapliga meritportföljen vid till exempel docentmeritering.
- c. ett **erfarenhetsutbyte** lärare emellan för att genom diskussioner, reflexioner och litteraturstudier bättre förstå lärandet som fenomen. Detta erfarenhetsutbyte och reflekterande ser man även som viktigt för att på respektive lärosäte diskutera sig fram till en "någorlunda gemensam" plattform för undervisningsfrågorna. Erfarenhetsutbyten skulle också kunna äga rum om man införde någon slags "sabbatical" (i likhet med forskarnas sabbatstermin) för att undervisa vid och skaffa sig nya erfarenheter från ett utländskt universitet - något som även skulle höja statusen för undervisningssatsningar.
- d. en "**bildande**" **dimension** för att den professionelle läraren skall kunna förstå sitt ämne i ett större perspektiv: i ett samhällsperspektiv, i ett utbildningspolitiskt och historiskt sådant, för kunna se och förstå lärarrollen i det nya universitetet, etc. Även skönlitteratur, konst och musik kunde enligt några med fördel ingå, något som framförts inte enbart från musikhögskolans sida, vilken högskola dock mycket starkt ville betona värdet av de konstnärliga inslagen i en utbildning i pedagogik. Någon ifrågasätter dock om man blir bättre lärare i sitt ämne bara för man tvingas att läsa skönlitteratur och menar att läraren på helt frivillig basis bör söka sådan kunskap.

- e. **handledningens pedagogik** och metodik, något som främst bör ges till lärare som genomgått den grundläggande utbildningen och som bedriver handledning för forskarstuderande.

Vad gäller ansvar och ekonomi för kurser/utbildning, ser man det som det enskilda lärosätets ansvar att tillhandahålla utbildningarna. Prefekterna bör hållas ansvariga för att institutionens lärare genomgår utbildning. Dock anses det vara rimligt att - när man nu även från departementshåll så klart framhållit betydelsen av pedagogisk utbildning - departementet ger lärosätena ökade resurser för pedagogisk kompetensutveckling.

Under intervjuerna beskrevs det ackrediteringsinstitut som nyligen etablerats i York i England. Institutet, ILT (*Institute for Learning and Teaching*) har som övergripande mål att höja statusen för och förbättra kvaliteten på den högre undervisningen. Detta sker bland annat genom att man via en bedömargrupp analyserar olika högskolors program för kurser i högskolepedagogik och ackrediterar sådana som man anser har tillräcklig längd och kvalitet samt sådant innehåll att kurserna kan anses hålla måttet för att alla högskolor skall kunna acceptera utbildningen. (Verksamheten har tidigare beskrivits i kapitlet *Internationella utblickar*).

Frågan ställdes under intervjuerna hur man såg på ett sådant förfarande med ackrediteringsinstitut.

Meningarna var här delade men en tydlig rädsla för byråkratisering och formalisering framkom. *Vem skall döma domarna?* frågade man sig och man befarade att vissa starka krafter inom ett sådant institut skulle kunna påverka innehållet för mycket. Uppfattningen framkom att för stark likriktning och stöpning i samma form kan hämma utvecklingen. Man kände hellre för någon form av rekommendationsverksamhet, dvs. en organisation för att ge högskolorna råd och idéer till innehåll och tips på var man kunde hitta kompetenta föreläsare till sin egen högskolas kurs. Ett sådant "rekommendationsinstitut" vill man hellre ha liggande under SUHF än under en myndighet som Högskoleverket. Några anser att en sådan rekommendationsverksamhet borde tillhöra det "Nya rådet för högskoleutbildning" som eventuellt kommer att tillskapas utanför HSV.

Det framkom även uppfattningen att en viktig del i universitetspedagogiken utgörs av att studenterna själva medvetandegörs om sitt personliga ansvar för inläringen och bibringas kunskap om hur inläring fungerar. *Studenterna är ofta de mest konservativa när det gäller att förnya undervisningen*, framhöll någon.

Reflektioner runt intervjuerna

När man väger ihop alla synpunkter, slås man av att det som framkommer i viss mån står i överensstämmelse med vad Grundbulten för flera år sedan gav som sina rekommendationer: att införa pedagogisk utbildning, att göra denna obligatorisk, att ha kontinuerlig fortbildning etc.

Kanske kan det vara så att tiden har hunnit ifatt Grundbultens då ganska radikala förslag?

Vidare kan vi konstatera att universitetsledningarna genomgående har en positiv inställning till att högskolans lärare skall bibringas utbildning i pedagogik och vi kan även se att det - med flera undantag - finns ett viss fokus på metodik i önskemålen avseende morgondagens utbildning i högskolepedagogik.

Såväl i slutet av vårt historiska kapitel som i kapitlet *Internationella utblickar* lyfter vi fram den förändrade lärarrollen i dagens kunskapssamhälle. Vi anser det därför angeläget att högskolans lärare även ökar kunskapen om och förståelsen för hur det omgivande samhället fungerar. Insikten om kunskapsbehovet i detta samhälle och samhällets egna möjligheter att bilda och utbilda är likaså viktigt. Det är där våra studenter skall verka framöver och vi anser att högskolan måste ta konsekvensen av att kunskaper finns att hämta på betydligt fler ställen än i universitetsvärlden.

Förändringar i gymnasieskola och programutbildningar leder också till större variation i studenternas förkunskaper. Krav på ett livslångt lärande liksom vidareutbildning för olika yrkesgrupper utmanar även den traditionella undervisningen och får konsekvenser för metodiken.

Inte heller är det självklart att akademiska lärare har tillräckliga insikter i den särskilda och föränderliga roll som högskolorna har som såväl producenter av kunskap som förmedlare till samhället av kunskaper och kritiska förhållningssätt. Kunskap om och reflektion runt detta bör vara en del av de pedagogiska utbildningarna. Kanske kommer morgondagens lärande i stor utsträckning att flytta ut till arbetsplatser, organisationer och hemmen. Lärandet kommer sannolikt även allt mer att ske genom vistelse i och erfarenhetsutbyte med andra länder. Vi ser redan i dag hur eleverna i grundskolans högstadium och i gymnasiet arbetar med projekt i industrin, och skola och industri får ömsesidigt utbyte av detta. Läraren i högskolan måste kunna möta dessa förändringar. Många företag och organisationer är i dag starkt

kunskapsberoende och utvecklar kompetenser som universitet och högskolor har svårt att matcha. De har sofistikerade system för att utbilda sin egen personal, system som högskolan har mycket att lära av. Informations- och kommunikationstekniken får likaså konsekvenser på flera plan.

Sammantaget leder dessa förändringar till att högskolelärares utbildning för sin uppgift kommer i ny dager. I stället för att tänka i termer av gemensamma kurser med metodisk inriktning, som stöper alla i samma form, ser vi det angeläget att lärare, institutioner och lärosäten öppnar ögonen för behovet av olika kompetenser och - inte minst - behovet av "vidareutbildningsportfölj" som varje lärare kan fylla på under sin karriär. En portfölj som vi också anser skall få ett reellt meritvärde.

Ovanstående tankar får inte tolkas så att vi inte ser något behov av mera "klassisk" pedagogik. Vi inser givetvis att en lärare i högskolan också måste förstå hur kunskap bildas, hur kunskap kan mätas, få ökad insikt i kommunikation mellan människor, få synpunkter på hur kursplanering kan göras på bästa sätt etc. etc. Många känner behov av och en trygghet i sådan kunskap och träning. Men vi menar att denna del av pedagogiken inte räcker i morgondagens kunskapssamhälle. Insikt om egen och andras kunskapssyn, konsekvensen av nya studentgruppers intåg på den akademiska marknaden, utbildningens relation till politik och samhälle utgör några viktiga aspekter på en pedagogisk utbildning som vi vill lyfta fram.

Våra tankar och förslag i nästa kapitel har därför inte givits karaktären av en kursplan för universitetspedagogik utan vi har mer skissat på vad som skulle kunna vara rimligt att morgondagens högskollärare har i sin meritportfölj.

Arbetsgruppens överväganden och förslag

Arbetsgruppen har vägt ihop erhållna redovisningar från nuvarande situationer vid lärosätena, internationella erfarenheter samt synpunkter från intervjuerna med egna kunskaper om och erfarenheter av undervisning och kunskapsbildning på högskolenivå.

Generell slutsats

Det är gruppens generella slutsats att universitetslärare behöver genomgå såväl en grundläggande utbildning som kontinuerlig fortbildning, som breddar deras kompetens och förmåga att agera professionellt som lärare, handledare och kontaktperson med samhället i övrigt. En sådan utbildning skall omfatta frågor om lärandet som fenomen och hur det kan organiseras men också andra och mera övergripande frågor, som rör universitetens utveckling och samhällliga funktion. Utbildningen skall således vara bredare än det som traditionellt uppfattas som pedagogisk utbildning och bidra till en kvalificerad reflektion kring det egna yrket och dess olika delar.

Författningen och dess tillämpning

Den författningsmässiga utgångspunkten finns i högskoleförordningens 4:e kapitel. Oavsett om det gäller behörighet som professor, lektor eller adjunkt - och oavsett om behörighetsvillkoren avser konstnärlig anställning eller ej - lagstadgar HS mycket tydligt visad pedagogisk skicklighet såsom ett behörighetskrav. Det står i HS 4: kapitel § 5 och 6 att

lika stor omsorg skall ägnas prövningen av den pedagogiska skickligheten som prövningen av den vetenskapliga skickligheten

eller för anställning som professor eller lektor inom konstnärlig verksamhet att

samma omsorg skall ägnas prövningen av den pedagogiska skickligheten som prövningen av andra behörighetsgrundande förhållanden.

Författningen är i realiteten motsägelsefull. Ty medan vetenskaplig eller konstnärlig skicklighet på många sätt kan visas, inte minst med stöd av t ex doktorsexamen och visad docentbehörighet så finns beträffande pedagogisk

skicklighet litet att tillgå utom just i praktiken visad skicklighet inom ramen för en anställning som akademisk lärare alltså en anställning man ansöker om! Det kan i någon mening fungera hjälpligt för den som redan är inne i systemet, t ex då en lektor söker anställning som professor, men kravet på visad pedagogisk skicklighet (underförstått: som akademisk lärare) blir mycket svårt att tillgodose för den som anställs för första gången.

Författningens krav på ”lika omsorg” blir under alla omständigheter mycket svårt att i realiteten tillgodose.

Det finns ingen kartläggning av hur paragrafen tillämpas. Men de faktiska föreliggande förhållandena medger normalt endast en tämligen ytlig bedömning av den pedagogiska skickligheten, i synnerhet om man jämför med den välutvecklade metodiken för bedömningen av de vetenskapliga meriterna. Det bör i detta sammanhang understrykas att pedagogiska utbildningar från de traditionella lärarutbildningarna främst fokuserar på barn- och ungdomspedagogiska frågor varför dessa utbildningar endast i ringa grad kan ersätta en motsvarande avsedd för akademisk undervisning.

En vision

Det kan vara skäl i att kvalificera diskussionen på ett par punkter, nämligen dels hur vi önskar oss utbildningens innehåll och uppläggnings, dels hur vi skall hantera situationen på kort och medellång sikt.

Den ideala situationen vore även att den nye akademiske läraren också i sak var tillräckligt pedagogiskt utbildad redan *innan* han/hon söker anställning som lärare. Detta förutsätter att kurser eller motsvarande är tillgängliga för den som tänker sig en karriär som akademisk lärare.

Om man diskussionsvis antar att det i författningen utöver kravet på vetenskaplig utbildning (doktorexamen eller motsvarande) alternativt konstnärlig kompetens infördes också ett behörighetskrav för genomgången pedagogisk *utbildning* (för närvarande är kravet visad pedagogisk *skicklighet*), måste ett sådant krav kompletteras med inrättande av en centralt auktoriserad akademisk lärarutbildning (med olika lokala tillämpningar), något liknande som nu gäller för till exempel gymnasielärarutbildningen.

Av många olika skäl är det långt dithän och det är också tveksamt om sådana arrangemang ens på lång sikt vore lämpliga bland annat därför att det knappast inom överskådlig tid kan tänkas utvecklas en tydlig yrkeskarriär att bli akademisk lärare i likhet med lärare inom skolväsendet.

Gruppen vill alltså inte föreslå någon ny behörighetsregel, men vill däremot ändå som ett långsiktigt mål tänka sig att de blivande akademiska lärarna som regel skaffar sig - och ges möjlighet att skaffa sig - erforderliga pedagogiska meriter innan de söker fast anställning och att dessa meriter inkluderar vissa kurser, vilka vi återkommer till.

Det finns vissa nyckelgrupper, vilka har klara skäl att skaffa sig sådan utbildning. Den viktigaste är alla doktorander, vilka rimligen har hamnat i den situationen att en akademisk karriär är en påtaglig möjlighet.

Om lärosätena mera konsekvent och strängt tillämpar det i författningen angivna kravet på pedagogiska meriter skapas därigenom motiv för att genomgå en sådan utbildning. Om sökande till en anställning ej har tillräckliga pedagogiska meriter är en tänkbar möjlighet att tidsbegränsa anställningen i avvaktan på att vederbörande skaffar sig av lärosätet accepterad lärarutbildning.

Detta förutsätter självfallet att det finns sådan utbildning att tillgå samt att utbildningen i form av olika kurser också har någon form av nationell status och är erkända nationellt. Detta behöver - som vi senare återkommer till - inte kräva någon ytterligare statlig reglering, men väl vissa överenskommelser lärosätena emellan. Utbildningen bör dessutom vara organiserad i sådana former att den är rimligt lättillgänglig och i sak intressant och välmotiverad för den enskilde.

Låt det just beskrivna vara en ideal situation, ett långsiktigt mål eller en vision, som man kan arbeta i riktning mot. Av olika skäl kommer det förmodligen att ta lång tid att nå dithän.

Perspektivet på kort och medellång sikt

Situationen i dag och som den kommer att vara under en övergångstid är att utbildningen i fråga skall ges till redan anställda lärare, dvs. den är ett slags personalutbildning.

Man kan också jämföra med Grundbultens förslag att tillgodose behörighetskravet genom att ge den nyanställda läraren den pedagogiska grundutbildningen under det första året. Vi återkommer också till detta.

Därutöver är gruppen av doktorander aktuell i sammanhanget (observera att pedagogisk utbildning för dessa också kan ses som personalutbildning, eftersom flertalet doktorander numera också är anställda, dock ej tills vidare). De kurser

som härvidlag kan bli aktuella bör emellertid ha samma karaktär, innehåll och status som de som ovan diskuterats.

Innehåll, omfattning och organisation

Vad ska då den grundläggande utbildningen innehålla? Vilken omfattning är lämplig, hur ska utbildningen organiseras och vad ska utbildningen heta?

Arbetsgruppen finner ingen anledning att föreslå detaljerade studieplaner - det är lokala frågor. Däremot är det lämpligt att i punktform sammanfatta vad utbildningen i huvudsak bör handla om. Detta bör vara normerande för de olika lokala konstruktionerna - vi återkommer till detta längre fram.

Kurserna bör enligt vår mening - frånsett sådant som traditionellt dessa kurser innehåller - även innehålla sådana allmänna och perspektivvidgande moment som universitetens och högskolornas samhällliga och internationella roll och organisation, forskningsinformation etc. I ett särskilt till detta kapitel bifogat appendix redovisas något närmare den diskussion gruppen fört vad avser innehåll och mål.

Vi anser att lärarutbildningen för akademiska lärare kan byggas upp som en steg där följande rubriker kan vara vägledande:

- Lärande, undervisning och examination
- Övergripande utbildningsfrågor, kursledning, kursplanering, programutveckling och frågor som rör utvecklings- och kvalitetsarbete
- Forskningshandledning

Därutöver bör, som nämnts, andra perspektivgivande moment ingå i de olika momenten (främst i steg två), vilka kan sammanfattas under rubriken:

- Universitetens och högskolornas samhällliga roll

Under denna rubrik kan rymmas historik, studenternas roll i samhället, de internationella, nationella och regionala aspekterna, organisationsfrågor, forskningskommunikation mm. Allt detta insatt i det starka förändringsperspektiv, som kännetecknar den moderna högre utbildningen och forskningen.

Med dessa tre steg som utgångspunkter kan sedan de lokala kurserna varieras fritt och ges tyngdpunkt på sådana delar som anses mest angelägna och

självfallet också avpassas till olika fakulteter eller andra områden. Närheten till ämnet/utbildningsområdet är ytterst viktig.

Kurserna bör sammantaget omfatta 10 poäng. Vi ser det rimligt att poängfördelningen får bli en lokal fråga.

Kursernas övergripande namn bör enligt gruppens mening vara *Lärarytbildning för akademiska lärare*. Gruppen har valt att inte föra in ordet pedagogik i namnet för att markera att kurserna bör göras vidare än vad en association till ordet *pedagogikkurser* av tradition ger. Kurserna bör vara mångvetenskapliga och engagera lärare/handledare med olika perspektiv på högre utbildning.

Kursernas inplacering

Arbetsgruppen anser att första steget i *Lärarytbildning för akademiska lärare*, ovan kallat Lärande och undervisning, kan inplaceras som ordinarie kurs i lärosätets utbildningsutbud och därmed i princip vara tillgänglig också för alla behöriga studenter. Vi föreslår också att fakultetsnämnderna prövar att låta steg ett och möjligen även steg två ingå som en valfri kurs i forskarutbildningen. I de fall den inte placeras så, måste doktorander som bör/vill ha kursen tillägna sig den - eller delar av den - utanför sina ordinarie kurser men, då inom ramen för sin anställning som doktorand.

Nationell giltighet

Lärarytbildning för akademiska lärare bör ha någon form av nationell giltighet. Genomgången kurs på lärosäte X bör med anspråk på erkännande, kunna åberopas som accepterad merit då man söker anställning vid lärosäte Y.

En nationell giltighet är säkert också viktig för att ge kurserna legitimitet hos de akademiska lärarna. I den mån lärosätena själva vill ta och behålla initiativ till ett sådant arrangemang och själva äga frågan i en framtid, blir det enligt arbetsgruppens mening nödvändigt att SUHF föranstaltar om att inrätta en *Delegation för utbildning av akademiska lärare* (arbetsnamn) med en för ändamålet högt kompetent och förtroendeskapande sammansättning. Delegationen skall i sin helhet utses av SUHF.

Delegationens huvuduppgift skall vara att - efter anmälan från lärosätena och utskottets prövning - utfärda rekommendationer om riksgiltiga kurser av nämnt slag. Det bör understrykas att en sådan delegation - såsom allt som kan utföras i

SUHF:s namn - inte är för lärosätena bindande utan endast rekommendationer, vilkas tyngd och betydelse är helt avhängigt lärosätenas vilja att samarbeta men främst delegationens egen kompetens och trovärdighet.

Utöver denna huvuduppgift kan delegationen också tilldelas andra uppgifter såsom rådgivare till lärosätena, ge förslag till samordning mellan lärosäten, göra sammanställningar av information inom området, genomföra internationell bevakning, medverka till riksgiltiga bedömningsnormer för pedagogiska meriter m. m.

Administrativt bör delegationen repliera på SUHF:s kansli.

Delegationen får på detta sätt en mer främjande och inte i första hand granskande roll.

Var bör kurserna ges?

Det är inte alltid självklart eller rationellt att kurser kan arrangeras vid alla lärosäten. Det är möjligt att kurserna endast kan ges vid vissa lärosäten och att inte alla kurser kan ges inom ett och samma lärosäte. I sådana fall bör kurserna organiseras så att de i princip är öppna för lärare från alla lärosäten, vilket också gör det önskvärt med en viss nationell planering, då lämpligen via den nämnda delegationen.

Vi vill samtidigt framhålla vikten av att enskilda lärosäten bedriver egen aktiv utbildning, inte minst med tanke på att didaktiska projekt i anslutning till kurserna sannolikt ökar det egna lärosätets pedagogiska medvetenhet och motivation. Den skissade delegationen kan då vara en lämplig hjälp för lärosätet vid utvecklandet av egna kurser. Sådant förfarande gör att kurserna dels korresponderar mot det egna lärosätets behov dels blir riksgiltiga i den mening vi här använder begreppet.

Kontinuerlig kompetensutveckling

Arbetsgruppen föreslår också att lärosätet ger möjlighet till en kontinuerlig kompetensutveckling omfattande 1 poäng per år för anställd personal med undervisande uppgifter. Härvidlag erfordras knappast några nationella arrangemang, då man kan förutse att dessa utbildningar ofta kommer att individualiseras och variera avsevärt.

Kostnader och finansiering

Kostnader uppstår på två grunder, dels kurskostnader, dels kostnader för att deltagande personals tid tas i anspråk.

Arbetsgruppen redovisar, vad avser de senare, en överslagskalkyl, som utgår från antalet lärarårsverken i dag, en omsättning per år om 5 % (här en ren hypotes eftersom uppgifter saknas) och att grundutbildningsinsatsen endast avser nya lärare för varje år. Vi räknar också med en ”prislapp” på årsstudiebasis per individ med 50 000 kronor, vilket är ungefär lika med prislappen för lärarutbildning.

Antalet årsverken är i dag knappa 18 000 (avser summan av GU och FU), varav hälften utförs av disputerade lärare. Om vi hypotetiskt antar att årsomsättningen är 5 %, motsvarar detta antalet nyanställda (här avses då professorer, lektorer och adjunkter på heltid), dvs. knappa 1000 per år. Om vi antar att dessa endera redan har utbildat sig före anställningen eller kommer att utbildas efter anställning får man en årlig kostnad av $1000 \times 0,25 \times 50\,000 = 12,5$ miljoner kronor.

Om man kontrollvis gör en motsvarande kalkyl med utgångspunkt från doktorander erhåller vi följande. Det finns i dag ungefär 3 500 heltidsdoktorander. Årsintaget är alltså i dag knappa 1000. Åtskilliga är externfinansierade och tänker sig kanske inte en akademisk karriär. Om man antar att hälften kan tänkas vara intresserade av *Lärarutbildning för akademiska lärare* får man en årsbelastning av cirka 500 per år.

En kompetensutveckling för alla om 1 poäng per år genererar en kostnad om $18\,000 \times 0,025 \times 50\,000 = 22,5$ miljoner kronor.

Denna kalkyl förutsätter att man nått ett idealtillstånd. Vi ger nedan en överslagskalkyl av vad som händer på vägen till detta.

Beträffande finansiering av utbildningskostnaderna ser gruppen det som angeläget att undersöka om vissa av kurserna kan sorteras in i det ordinarie kursutbudet. Dessa måste då givetvis vara sådana som erbjuds generellt, antagning skall ske i normal ordning etc. Om detta är möjligt, kommer alltså finansiering att ske via det ordinarie resurstilldelningssystemet, allt förstås ”under tak”.

Vad slutligen beträffar den lärartid som tas i anspråk, utgår gruppen från att detta kan lösas inom ramen för de nya arbetstidsavtal, som nu tillämpas och därmed utan att tiden för undervisning behöver bli lidande eller måste ersättas.

I den ovanstående kalkylen ingår inte kostnader för pedagogiska konsulter och liknande, utan kalkylen avser enbart de omedelbara utbildningskostnaderna. Gruppen understryker att de pedagogiska utvecklingsenheter, konsulter och annat som finns vid flertalet lärosäten är en viktig utvecklingsresurs, vilkens betydelse inte minskar utan snarare ökar med våra förslag.

En tidsplan

2000 - 2001

Utvecklas *Lärarytbildning för akademiska lärare*. SUHF:s delegation sätts upp och träder i funktion.

2001 - 2005

Utbildas nu befintliga lärare i princip på frivillighetens grund i hela eller delar av *Lärarytbildning för akademiska lärare*

Utbildas alla nyanställda lärare i hela eller delar av *Lärarytbildning för akademiska lärare* beroende på vilka pedagogiska meriter, som finns vid anställningstillfället. Denna utbildning sker som följd av överenskommelse i anställningsavtalet.

Doktorander erbjuds utbildningen eller tillämpliga delar av den endera inom sina doktorandstudier eller i anslutning till sina anställningar som doktorander.

Gradvis skärps kravet på att förete erforderliga pedagogiska meriter redan vid anställning.

Grundkurserna - eller delar av dem - införs i lärosätenas (de som så bestämmer) normala kursutbud.

Nationell information och viss samordning sker via SUHF.

2005

Övergången genomförd och det finns nu en (frivillig) nationell standard i form av överenskommelser via SUHF om tillämpning av krav på pedagogiska meriter vid anställningar.

Den ekonomiska överslagskalkylen som kan gälla för övergångstiden 2001 - 2005 kan göras enligt samma modell som ovan med det tillägget att den nu befintliga personalen också drar utbildningskostnader. Om man räknar med att 50 % av den behöver och vill komplettera sin utbildning med 5 poäng är det

fråga om en kostnad per år under fem år med omkring $18\,000 \times 0,125 \times 50\,000 = 11,25$ miljoner kronor på nationell bas. I detta fall räknar vi med att fortsättningskurserna inte blir aktuella.

Obligatoriska kurser?

Det finns exempel på att genomgångna pedagogiska kurser är ett obligatoriskt krav för erhållande av - om inte anställning så dock - viss kompetens (exempel: docentkompetens vid SLU). Arbetsgruppen har ingen anledning att diskutera lokala anordningar av detta slag, och ser det knappast som angeläget att föreslå att SUHF skall uttala viss rekommendation om just ett ”obligatorium”. Däremot menar arbetsgruppen att kraven på visade pedagogiska meriter innefattande lärarutbildning för akademiska lärare efterhand bör skärpas (i hela landet). Kraften bakom sådana krav kan demonstreras till exempel genom gemensamma rekommendationer och formuleringar i anställningsavtal. Tidsbegränsade anställningar till dess läraren genomgått av lärosätet accepterad utbildning kan likaså utgöra en möjlighet att visa skärpan i kraven.

Vidare kan det vara lämpligt att lärosätena gör ett gemensamt uttalande enligt följande:

Deltagande i grund- och vidareutbildning för akademiska lärare skall ses som en viktig del av karriärutvecklingen och tillmätas vikt vid lönesättning och lönerrevision.

Andra frågor

Utöver ovanstående som arbetsgruppen betraktar som kärnuppgifterna i uppdraget vill vi också anmäla några andra frågor och förslag som vi anser angelägna.

Forskningsanknytning

En viktig del i denna lärarnas kompetensutveckling är forskningsanknytningen av det egna ämnet i ett didaktiskt perspektiv. Att driva pedagogiska utvecklingsprojekt eller didaktiska projekt på institutionsnivå ser vi som en ytterst väsentlig del i ämnenas och lärarnas kompetensutveckling.

Vi anser det angeläget för den högre utbildningens utveckling att lärosätena stimulerar lärare till forskning i det egna fackämnets didaktiska frågor och att sådana vetenskapliga studier ger meriter i det egna fackämnet - en avhandling

som till exempel analyserar ett teknikämne ur ett pedagogiskt perspektiv skall kunna resultera i en teknologie doktorsexamen. Samma sak gäller vid postdoktoral meritering för t.ex. docentbehörighet.

Längre påbyggnadsutbildning

Vi vill vidare föreslå att en längre utbildning - 20 poäng eller mer - i högskolepedagogik eller eventuellt en magisterexamen (enligt den föreslagna nya ordningen) etableras och att olika lärosäten medverkar i denna utbildning med sina respektive specialistområden inom det pedagogiska området. En sådan utbildning kan med fördel byggas upp av ett antal valfria poängkurser, kurser som delvis kunde ges på distans från respektive "specialisthögskola." Det ovan nämnda delegationen ser vi som en lämplig institution för att utreda och ta ansvaret för dessa kurser.

Studentutbildning

Vi ser det också angeläget att lärosätena - vid sidan av utbildningen av lärarna - gör kraftiga satsningar på att förbereda studenterna för universitetsstudierna. En bättre pedagogisk medvetenhet hos studenterna ökar möjligheterna till ett kreativt samspel mellan lärare och student och kan hjälpa studenterna att förstå värdet av att vara medaktörer i undervisningen.

Ett annat argument för sådana studentkurser är det faktum att vi nu lever i ett kunskapssamhälle som ställer krav på studenten att - när hon/han lämnat universitet - kunna fungera som informatör och spridare av erhållen kunskap. Samhället ställer med andra ord också pedagogiska krav på de personer som anställs efter fullbordad akademisk utbildning.

De inledande föreläsningar i studieteknik som flera lärosäten erbjuder sina studenter anser vi ofta är otillräckliga i detta avseende.

Appendix

Mål och innehåll i föreslagna kurser

Detta appendix utgör ett förtydligande runt tänkbart innehåll i *Lärarytbildning för akademiska lärare* och den kontinuerliga kompetensutvecklingen.

I utredningen har vi sökt analysera vilka olika uppgifter en akademisk lärare har i dag, uppgifter som är betydligt fler och vidare än de som gårdagens lärare hade.

Vi menar att en akademisk lärare skall

- vara medveten om sina egna föreställningar om arbetet som universitetslärare och se konsekvenserna av detta i arbetet
- ha utvecklat en genomtänkt pedagogisk grundsyn
- vara medveten om hur individer lär och att studerande använder olika strategier för sitt lärande
- kunna planera, genomföra och utvärdera undervisning
- vara förtrogen med begreppet livslångt lärande
- vara medveten om examinationens betydelse för studerandes lärande samt ha god förtrogenhet med olika former av examination
- vara medveten om relationen mellan å ena sidan högskolan som samhällsfunktion, organisation och kultur och å andra sidan lärarens arbete
- vara medveten om jämställdhetsfrågorna och betydelsen av mäns och kvinnors olika perspektiv på lärandet
- vara medveten om den sociala och etniska mångfaldens betydelse för undervisning och examination
- vara orienterad om universitetens idéhistoria
- kunna och vara villig att bedriva utvecklingsarbete och didaktisk forskning inom det utbildningsområde som man behärskar
- vara orienterad om nyare/alternativa metoder och hjälpmedel i undervisningen och deras utnyttjande
- ha god insikt i hur grupper fungerar
- vara förtrogen med de specifika krav, villkor och förutsättningar för utbildning som kan gälla vid en fakultet, en institution och/eller i ett utbildningsprogram

- vara insatt i betydelsen av vad lärarbeteende och framställningskonst betyder för studentens motivation och lärande och kunna tillämpa denna insikt i olika undervisningssituationer
- kunna stimulera studenten till eget aktivt kunskapssökande och på ett konstruktivt, stimulerande och stödjande sätt kunna handleda studenten i dennes kunskapsuppbyggnad
- kunna organisera undervisningen så att studenterna får ett verkligt inflytande på och ansvar för undervisningen