

5.

Högskolepedagogiska meriter – en valuta med svag kurs?

Douglas Brommesson, Gissur Ó Erlingsson, Johan Karlsson Schaffer & Jörgen Ödalen

Inledning

I det här kapitlet analyserar vi de spänningar som finns inom det pedagogiska uppdraget sett ur universitetslärarens perspektiv: å ena sidan kräver högskolans huvudmän, intresseorganisationer och förståsigpåare att kraven på pedagogisk meritering måste höjas och skärpas, å andra sidan, trots att högskolepedagogiska kurser i allt högre grad gjorts till obligatorier, nödvändiga för anställning och befordran som universitetslärare, så har den pedagogiska fortbildningens värde ändå urholkats. Å ena sidan är det forskningsmeriter som är hårdvaluta i konkurrensen om tjänster, å andra sidan förväntas en svensk universitetslärare lägga 70-100 procent av sin arbetstid på undervisning. Å ena sidan kräver lärosätena att sökande till lektorat på ett alltmer omfattande sätt dokumenterar sina pedagogiska meriter, å andra sidan tillmäts pedagogiska kvalifikationer inte någon avgörande betydelse när sakkunniga värderar sökandes meriter i tillsättningsprocessen.

Vilka följder får dessa motstridiga signaler för universitetslärarnas meriteringsstrategier och karriärvägar när universitetsvärlden allt mer drivs av konkurrens om studenter, lärare och externa forskningsmedel? Och – givet en sådan utveckling – hur skulle universitetsväsendet behöva förändras för att ge universitetslärarna och deras arbetsplatser incitament att engagera sig i högkvalitativ pedagogisk fortbildning, istället för att bara betrakta universitetspedagogiken som ett nödvändigt ont?

Notera att det inte handlar om att universitetslärarna navigerar på något slags oreglerad marknad, det är snarare tvärtom; det är statens, lärosätenas och andra aktörers ambitioner att styra som skapar de motstridiga incitamenten och som, kommer vi att hävda, skapar en situation där det pedagogiska uppdraget i realiteten får en svag ställning. I takt med att universiteten allt mer har kommit att agera som konkurrerande företag har de byggt upp en inre struktur som präglas av linjestyrning och en mätning av värdet på prestationer, såsom publikationer och pedagogiska meriter, som i hög

grad är rent kvantitativ och inte tar hänsyn till deras sakinnehåll.¹ Det är alltså på denna universitetets ”inre marknad” som vi menar att kommodifieringen sker; det är här som universitetslärarens ”valutor” – pedagogiska och vetenskapliga meriter – i allt högre grad kommit att värderas med enkla kvalitetsindikatorer som bortser från det värde de har i kraft av sina innehållsliga kvaliteter.

Högre lärosäten i Sverige har på förhållandevis kort tid utvecklats från elituniversitet till massuniversitet. Denna övergång har inte varit problemfri. Parallellt med att antalet studenter mer än fördubblats bara sedan 1990-talets början, har debatter om två intimt sammankopplade utmaningar för högskolesektorn blossat upp.

För det första, i takt med att antalet studenter blivit fler, har studentpopulationen blivit allt mer heterogen. En sidoeffekt av detta är att universitetslärarna upplever att genomsnittsstudenten har sämre förkunskaper jämfört med förr, något som ofta sägs göra det svårt för flertalet av studenterna att klara högre studier.² För det andra, och intimt relaterat till utvecklingen mot massuniversitetet liksom försämrade ekonomiska villkor, sägs det att det har blivit tyngre att vara universitetslärare i dag,³ samt att kvaliteten på högre utbildning försvagats. Bland annat sparkade historieprofessorn Dick Harrison igång en hetsig debatt på temat i januari 2016, när han på *Svenska Dagbladets* debattsida hävdade att den högre utbildningen i Sverige är ett ”haveri”. Variationer på temat har vädrats tidigare, exempelvis 2014, när professorerna Mats Alvesson och Bo Rothstein hävdade att universiteten ”hotar bli Sveriges nästa PISA-haveri”.⁴

Ett av många svar som presenterats på båda dessa utmaningar har varit att kräva att landets universitetslärare måste bli bättre pedagoger. Exempelvis påpekade Helene Hellmark Knutsson, minister för högre utbildning och forskning, att eftersom statsmaktens mål är att studentgrupperna ska bli mer

¹ Sverker Gustavsson, ”Uppgiften för universiteten”, i S. Ahlbäck Öberg, L. Bennich-Björkman, J. Hermansson, A. Jarstad, C. Karlsson & S. Widmalm (red.), *Det hotade universitetet* (Stockholm: Dialogos, 2016), ss. 154-169, på s. 162.

² Se t.ex. Henrik Berggren, *Den akademiska frågan - en ESO-rapport om frihet i den högre skolan* (Stockholm: Finansdepartementet, 2012); Per Sonnerby, *Lärda för livet? - En ESO-rapport om effektivitet i svensk högskoleutbildning* (Stockholm: Finansdepartementet, 2012).
², Sverker Gustavsson, ”Akademisk liberalism”, *Statsvetenskaplig tidskrift* 112 (2010), ss. 429-439; Högskoleverket, *Förkunskaper och krav i högre utbildning*, Rapport 2009:16 (Stockholm: Högskoleverket, 2009); Skolverket, *Väl förberedd? Arbetsledare och lärare på högskolor bedömer gymnasieutbildades färdigheter*, Rapport 268 (Stockholm: Skolverket, 2005).

³ Gustavsson, ”Akademisk liberalism”, s. 38.

⁴ Dick Harrison, ”Högre utbildning är ett haveri”, *Svenska dagbladet* 25 januari (2016); Mats Alvesson & Bo Rothstein, ”Universiteten hotar bli Sveriges nästa Pisa-haveri”, *Dagens nyheter* 2 maj (2014).

heterogena är det mycket viktigt att lärare vid universitet och högskolor är pedagogiskt skickliga.⁵

Vilka redskap finns då för att kunna göra universitetslärarna till bättre pedagoger? Två verktyg för att åtgärda detta är att (1) *stärka möjligheterna till pedagogisk kompetensutveckling för universitetslärarna* och (2) *stärka incitamenten att satsa på det pedagogiska uppdraget genom att låta pedagogiska meriter de facto få spela roll vid tjänstetillsättningar*. Under 2016 års Almedalsvecka gjorde sig SULF och SFS talespersoner för precis dessa linjer när de torgförde kraven att landets lärosäten måste säkerställa ”att alla lärare får pedagogisk utbildning [och] kontinuerlig kompetensutveckling” samt uppvärdera ”pedagogisk skicklighet vid tillsättning av tjänster och att det syns i lönekuvertet”.⁶ I samma anda uttryckte Hellmark Knutsson, i det ovan nämnda utspelet, att hon var bekymrad över att pedagogisk skicklighet i allmänhet, och pedagogisk utbildning i synnerhet, underskattas som merit i förhållande till forskningsinsatser.

Den första åtgärden – förstärkta möjligheter till pedagogisk kompetensutveckling – får redan sägas vara sjösatt. Högskolepedagogiska kurser har kommit att bli mer eller mindre obligatoriska för anställning på lektornivå och ingår på flera lärosäten som en integrerad del av doktorandutbildningen. I vissa fall är kurserna också krav för att kunna bli internt befordrad till professor, på sina håll också till docent. På papperet och allt annat lika tycks det dessutom finnas goda skäl för universitetsläraren att satsa på att vara skicklig på att undervisa – statuterna har nämligen sedan gammalt slagit fast att pedagogiska meriter ska vägas in när man söker en tjänst.⁷ Högskoleförordningen stadgar till och med att bedömningen av pedagogisk skicklighet ”ska ägnas lika stor omsorg som prövningen av andra behörighetsgrundande förhållanden”.⁸

Om enskilda universitetslärare saknar incitament att satsa på det pedagogiska uppdraget eftersom forskningsmeriterna till *syvende og sidst* varit hårdvaluta,⁹ förefaller det – åtminstone i retoriken – ha skett en omvärdering,

⁵ ”Bristande pedagogik på högskolor”, Sveriges Radio, 8 augusti (2016), <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=83&artikel=6489519> (hämtad 2017-05-19)

⁶ *Universitetsläraren*, ”SULF och SFS ställer krav för bättre högskolepedagogik”, 7 juli (2016), <http://universitetslararen.se/2016/07/07/sulf-och-sfs-staller-krav-for-battre-hogskolepedagogik/>, hämtad 2016-08-09. Se också Sveriges förenade studentkårer, *Studentens lärande i centrum: Sveriges förenade studentkårer om pedagogik i högskolan* (Stockholm: SFS, 2013).

⁷ För historiskt perspektiv på frågan om pedagogisk skicklighet, se Airi Rovio-Johansson & Gunnar Tingbjörn, *Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter – historik och praktik*, HSV 2001:18 R. (Stockholm: Högskoleverket, 2016).

⁸ Högskoleförordningen, 4 kap 4§. Andra behörighetsgrundande förhållanden är framför allt ”vetenskaplig skicklighet”.

⁹ Se t.ex. Anders Persson, ”Den mångdimensionella utbildningskvaliteten - universitetet som kloster, marknad och självorganisation”, i A. Persson (red.), *Kvalitet och kritiskt tänkande*, 1997:6 (Lund: Sociologiska institutionen, Lunds Universitet, 1997), ss. 45-67; Rovio-Johansson & Tingbjörn, *Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter*.

där två uttryck för detta är (a) införandet av striktare krav på att lärare vid universitet och högskolor ska ha genomgått pedagogisk utbildning samt (b) tilltagande krav på den enskilde läraren att vid tjänsteansökningar kunna presentera tydligt dokumenterade undervisningsmeriter i den så kallade pedagogiska meritportföljen.¹⁰

Mot denna bakgrund kan vi förvänta oss att de pedagogiska meriterna – i takt med omvandlingen från ”elituniversitet” till ”massuniversitet” – kommer att bli en valuta med allt starkare kurs i högskolesektorn; att det undervisande uppdraget tas på större allvar av lärarna själva, lärosätena och akademikerkollegiet, samt att de pedagogiska meriterna har större betydelse för enskilda lärares karriärutveckling.

Men är det verkligen på det viset eller är uppslutningen bakom uppvärderingen av läraruppdraget mer att betrakta som en läpparnas bekännelse? Frågan är värd att besvara empiriskt; uppvärderingen av läraruppdraget skulle kunna tolkas i ljuset av Mats Alvessons samtidsspaning utifrån begreppet ”illusionsnummer”.¹¹ Alvesson tycker sig nämligen se ett allmänt avtagande intresse för verkligt innehåll och substans, samtidigt som organisationer tycks ha ett ökat intresse av att förmedla föreställningar av att något positivt händer; föreställningar frikopplade från ”vad som egentligen pågår på ett mer substantiellt plan”. Som vi nämnde tidigare i inledningen ser vi en utveckling mot att alltmer enkla och mätbara kvalitetsindikatorer tillämpas, så att ”lärare och forskare alltmer [kommer] att inrikta sitt arbete mot mätbara mål [...] på bekostnad av mer svårämata mål (som reell kunskapsutveckling...)”, för att låna några ord från Marcus Agnafors inledning till denna volym.¹²

Vi kommer senare i det här kapitlet föreslå att lösningar på de problem vi identifierar står att finna i dels en *ökad marknadslogik*, med exempelvis en mer rörlig arbetsmarknad där universitetslärartjänster i högre grad än vad som i dag är fallet tillsätts i öppen konkurrens, och dels av en *högre grad av tillit till universitetslärarprofessionens förmåga att själv utveckla de institutionella regler och normer som krävs för att producera högklassig undervisning och forskning*. Vår ståndpunkt hamnar därmed slående nära den teoretiska position Sverker Gustavsson försvarat, och som han kallar

¹⁰ Jmf. diskussionen i Christina Gustafsson, Göran Fransson, Åsa Morberg & Ingrid Nordqvist, *Att arbeta i högskolan: utmaningar och möjligheter* (Lund: Studentlitteratur, 2010), s. 215f. Ett uttryck för detta är att Rovio-Johansson & Tingbjörn (*Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter*, s. 125) i sin historiska genomgång av hur pedagogiska meriter värderas, för 15 år sedan skrev: ”Alla högskolelärare kommer sannolikt att, inom en nära framtid, lägga större omsorg vid skriftlig dokumentation av meriter, vid strukturering av meriter i olika portföljer och samtidigt kommer de att sträva efter att göra meriterna överskådliga t.ex. för en utomstående bedömare.”

¹¹ Mats Alvesson, *Tomhetens triumf* (Stockholm: Atlas, 2011), s. 31.

¹² Se bokens inledande kapitel av Agnafors; se även Gustavsson, ”Universitetens uppgift”.

”akademisk liberalism”.¹³ Den akademiska liberalismen, såsom Gustavsson beskriver den, befinner sig mitt i dragkampen mellan å ena sidan den ekonomiska liberalismen, med dess betoning på marknad, linjeorganisation och resultatstyrning, och å andra sidan den politiska liberalismen med dess föreställning om att framsteg bäst åstadkoms genom att olika uppfattningar och övertygelser stöts och blöts. Sålunda beskriver Gustavsson den akademiska liberalismen:

För att vara meningsfull måste kravet på akademisk liberalism förutsättas gälla lärare och studenter på individuell nivå. Det är inte en frihet för universitetsledningarna att så mycket det går motarbeta lärares och studenters strävan att i seminariekulturens form tillämpa idén om intellektualismens moral. Frågan är istället hur finansieringen och organisationen kan och bör säkerställa att en seminariekultur – och inte linjeansvariga – avgör vad som är bästa försvarbara ståndpunkt inom ett visst sakområde.¹⁴

Med grund i en studie som vi genomförde 2014–2016 ska vi i detta kapitel närma oss vårt ämne utifrån två relaterade perspektiv.¹⁵

- För det första är vi intresserade av att ta reda på om de (i princip) obligatoriska pedagogiska kurserna påverkar deltagarnas grundläggande pedagogiska förhållningssätt. Med utgångspunkt i högskolepedagogisk litteratur och med avstamp i ett givet normativt perspektiv om ”den gode studentcentrerade läraren”, frågar vi om kurserna gör deltagarna till bättre pedagoger och därmed om det finns rationella skäl för lärare att satsa på dessa kurser. Det är, menar vi, angeläget att studera kurserna närmare då de, i flera olika avseenden, kommit att tillmätas allt större betydelse av beslutsfattare, intresseorganisationer och lärosäten, liksom av lärarna själva. Idag kräver nästan alla lärosäten högskolepedagogisk utbildning av viss omfattning (vanligen minst tio veckor) som behörighet för att söka befordran eller anställning som lärare, eller för att få undervisa som doktorand.¹⁶ Kursernas värde för nya eller presumtiva universitetslärare torde påverkas av vad som blir resultatet av en genomgången kurs. För att nya universitetslärare ska vilja satsa på

¹³ Gustavsson, ”Akademisk liberalism”; Gustavsson, ”Universitetens uppgift”.

¹⁴ Gustavsson, ”Universitetens uppgift”, s. 164.

¹⁵ Douglas Brommesson, Johan Karlsson Schaffer, Gissur Ó Erlingsson, Jörgen Ödalen & Mattias Fogelgren, *Att möta den högre utbildningens utmaningar*, IFAU, Rapport 2016:4 (2016).

¹⁶ Fredrik Oldsjö, *Utvärdering av Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL) vid Göteborgs universitet* (Göteborg: Göteborg universitet, 2015), s. 12 (http://www.pil.gu.se/digitalAssets/1558/1558202_utv--rdering-pil-enheten-gu-rapport--pan-2015-193-.pdf, hämtad 2017-05-19). Detta krav är, som Oldsjö påpekar, ofta ”mjukt” i betydelsen att högskolepedagogisk utbildning förvisso formellt krävs, men om en sökande saknar sådan utbildning kan denne ändå anställas under förutsättning att den sökande förbinder sig att genomgå en sådan utbildning inom en viss tid (vanligen inom två år).

pedagogik som ett sätt att möta massuniversitetets utmaningar, måste de verktyg för pedagogisk förkovran som erbjuds vara relevanta. Och om de högskolepedagogiska kurserna, som idag är det huvudsakliga verktyget för sådan förkovran, inte ger positiva mätbara resultat kommer heller inte sakkunniga att tillmäta sådana kurser ett värde när sökanden konkurrerar på arbetsmarknaden och vill växla in sina meriter för att vinna anställning.

- I den andra delen av kapitlet undersöker vi om deltagandet i dessa kurser, men framför allt pedagogiska meriter generellt, värderas lika tungt som vetenskapliga meriter i sakkunnigutlåtanden när lektorat ska tillsättas inom ämnena nationalekonomi, statsvetenskap och sociologi. Som nämnts ska de ju göra det enligt högskoleförordningen. Här är alltså vår utgångspunkt att sökanden till lektorat befinner sig i en marknadssituation där de har att erbjuda två typer av ”valutor” i sina försök att vinna anställning: vetenskapliga meriter och pedagogiska meriter. De incitamentsstrukturer de möts av vid lärosätena avgör växelkursen på dessa valutor och därmed också vilken valuta de sökande har rationella skäl att inneha. Om universitetslärare i gemen kan räkna med att valutan pedagogiska meriter ges en hög växelkurs i konkurrens om tjänster har de förstås också goda incitament att satsa på läraruppdraget och vara bra på det. Därför är det angeläget att ta reda på hur sakkunnigutlåtanden värderar pedagogiska meriter jämfört med vetenskapliga.

Leder högskolepedagogiska kurser till önskad utfall?

I 1965 års Universitetspedagogiska utredning (UPU) formulerades för första gången en konkret idé om att universitetslärare bör genomgå något slags pedagogisk utbildning.¹⁷ Denna utbildning skulle, menade utredningen, ske i form av ”kurser i universitetspedagogik för nyanställda lärare” innehållande en teoretisk och en praktisk ämnesanknuten del som omfattar ämnesmetodik, auskultationer och övningsundervisning med handledning.¹⁸ Utredningen

¹⁷ För mer omfattande beskrivningar av de högskolepedagogiska kursernas historia se Ulla Riis & Jan-Erik Ögren, *Pedagogisk kompetensutveckling vid Linköpings universitet. Behov, erfarenheter, åsikter och idéer* (Linköping: Linköpings universitet, 2012), <https://liu.se/pedagogiskaspranget/rapporter/1.425346/PedagogiskkompetensutvecklingvidLiU.pdf>, hämtad 2017-05-19, och Rovio-Johansson & Tingbjörn, *Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter*. Riis & Ögren påpekar mycket riktigt att diskussioner om universitetslärares pedagogiska förmåga och om vilka krav man kan ställa på denna förmåga förstås förekommit innan UPU, men det var i UPU som idén om en pedagogisk utbildning för högskole- universitetslärare formulerades för första gången i en svensk kontext.

¹⁸ Universitetspedagogiska utredningen, *Den akademiska undervisningen. Principbetänkande avgivet av universitetspedagogiska utredningen (UPU)* (Stockholm: Liber, 1970).

föreslog också att varje lärosäte bör ha en pedagogisk utvecklingsenhet och pedagogiska konsulter. Detta förslag förverkligades tämligen kvickt då universiteten, med stöd av särskilda statsbidrag som betalades ut mellan 1971 och 1977, inrättade lokala enheter för pedagogisk utveckling. Samtidigt inrättades vid Universitetskanslerämbetet en central enhet för pedagogisk utveckling som gav kurser för universitetslärare.

UPU var ett genombrott i synen på pedagogisk kompetensutveckling som något som universitetslärare bör genomgå.¹⁹ Det skulle dock dröja till 1989 års Högskoleutredning, den så kallade ”Grundbulten”, innan denna idé tog sig uttryck i skarpare formuleringar om skärpta krav på högskolepedagogisk utbildning för fast tjänst som högskolelärare. Den högskolepedagogiska grundutbildning som Grundbulten föreslog fick inte status som obligatorium, men resultatet blev icke desto mindre att många lärosäten började anordna sådana kurser, även om lärarnas efterfrågan förblev måttlig under större delen av 1990-talet.²⁰

I och med Högskollärarytredningen från 1996 tog de högskolepedagogiska utbildningarna ytterligare ett steg mot att bli i det närmaste obligatoriska för högskolelärare. Ett resultat av denna utredning var nämligen 1999 års befordringsreform. Denna reform gav adjunkter möjligheten att befordras till lektorer och lektorer till professorer, förutsatt att den sökande befanns ha nödvändig vetenskaplig och pedagogisk skicklighet, vilket gav lärosätena utökade möjligheter att ställa höga krav på sina anställda lärares pedagogiska skicklighet. Enligt Riis och Ögren är det ”tveklöst så att befordringsreformen har ökat universitetslektorernas intresse för och efterfrågan på formell högskolepedagogisk utbildning”.²¹ Vidare införde högskoleförordningen 2002/03 som behörighetskrav för anställning som lektor att man hade ”genomgått högskolepedagogisk utbildning eller på annat sätt förvärvat motsvarande kunskaper”.²² Detta krav togs bort ur högskoleförordningen i och med 2011 års autonomireform.

I och med autonomireformen kan lärosätena själva, utöver de i högskoleförordningen stadgade övergripande behörighetsgrunderna vetenskaplig skicklighet och pedagogisk skicklighet, bestämma vilka bedömningsgrunder som ska tillämpas vid anställning av lektorer, professorer och andra lärarkategorier. Därmed kan lärosätena välja i vilken utsträckning och med vilket innehåll arbetsmarknaden för till exempel lektorer ska regleras genom att avgöra vilka meriter som ska tillmätas högt värde och vilka meriter som ska tillmätas lågt värde. Således har också lärosätena fått makt att forma incitamentsstrukturerna för presumtiva lektorer och de valutor i form av meriter de har att växla in i hopp om en anställning som lektor. Nästan alla lärosäten

¹⁹ Riis & Ögren, *Pedagogisk kompetensutveckling vid Linköpings universitet*, s. 15.

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*, s. 17.

²² Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100) (SFS 2002:761).

har valt att behålla krav på högskolepedagogisk utbildning för behörighet att söka befordran eller anställning som lärare.²³ Det bör i sammanhanget upprepas, som påpekades inledningsvis, att starka röster kräver *ytterligare* åtgärder än de redan befintliga för att säkerställa att universitets- och högskolelärare har pedagogisk utbildning. I det redan nämnda utspelet av ministern för högre utbildning och forskning antyder hon att det till och med kan bli aktuellt med lagändringar för att uppnå detta.²⁴

När mer eller mindre genomgripande åtgärder av det här slaget genomförs – det vill säga att det gradvis och i princip blivit obligatoriskt för universitetslärare att genomgå högskolepedagogiska kurser – bör åtgärden vara evidensbaserad: lärosätena bör försäkra sig om att de högskolepedagogiska kurser som erbjuds håller hög kvalitet och att de leder till någorlunda önskade effekter på deltagarna. Men vet vi något om hur det ligger till med den saken?

Tidigare forskning har visat att universitetslärares grundläggande uppfattningar om undervisning påverkar studenters förhållningssätt till sitt eget lärande. Studenternas förhållningssätt till det egna lärandet antas i sin tur påverka deras lärande. I litteraturen på området är utgångspunkten tämligen okontroversiell och den återfinns i de flesta studier av högskolepedagogiska kursers effekter.²⁵ Alltså finns skäl att försöka studera om och i så fall hur högskolepedagogiska kurser förmår påverka deltagarnas grundläggande uppfattningar om undervisning. Med utgångspunkt i litteraturen på området skiljde vi i studien mellan två slags idealtyper: ett *lärarcentrerat* och ett *studentcentrerat* förhållningssätt till undervisning:

- Med ett lärarcentrerat förhållningssätt är läraren främst koncentrerad på (och intresserad av) sitt eget beteende, till exempel på hur innehållet i undervisningen planeras och presenteras. Enkelt uttryckt är målsättningen för en person som anammar det lärarcentrerade förhållningssättet att information ska *överföras* från läraren till studenterna.

²³ Oldsjö, *Utvärdering*, s. 12.

²⁴ "Bristande pedagogik på högskolor", Sveriges Radio. Något senare backade emellertid ministern från de initialt tämligen skarpa formuleringarna om "lagändringar för att komma tillrätta med problemet" (*Universitetslärares*, "Ministern backar om lagändring för bättre pedagogik" (2016), <http://universitetslararen.se/2016/08/25/ministern-backar-om-lagandring-for-battre-pedagogik/>, hämtad 2017-05-22).

²⁵ Se John T. E. Richardson, "Students' Approaches to Learning and Teachers' Approaches to Teaching in Higher Education", *Educational Psychology* 25 (2005), ss. 673-680; Graham Gibbs & Martin Coffey, "The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students", *Active Learning in Higher Education* 5 (2004), ss. 87-100; Michael Prosser & Keith Trigwell, *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education* (Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1999); Keith Trigwell, Michael Prosser & Fiona Waterhouse, "Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning", *Higher Education* 37 (1999), ss. 57-70.

- Med ett studentcentrerat förhållningssätt utgör informationsöverföringen från lärare till studenter bara en mindre komponent i undervisningen. Fokus är istället på studenternas lärande. Med detta följer ett interaktivt förhållningssätt där läraren månar om att försäkra sig om att studenterna förstått och kan tillämpa grundläggande begrepp. Vidare försöker den studentcentrerade läraren identifiera skilda behov och bakgrunder hos studenterna, och strävar efter att ta hänsyn till sådan heterogenitet redan vid planerandet av kurser.²⁶

Vi utgår således ifrån att högskolepedagogiska kurser bör få de lärare som går dem att anamma ett mer studentcentrerat förhållningssätt. Det finns gott stöd i den högskolepedagogiska forskningen som visar att ett sådant förhållningssätt är bättre än det lärarfokuserade vad gäller positiva effekter på studenters lärande och förståelse av kursinnehåll.²⁷ Utöver att högskolepedagogiska kurser bör göra lärare mer studentcentrerade i sina förhållningssätt till undervisning, menar vi också att de bör göra de lärare som går dem tryggare i sin lärarroll, förbättra deras pedagogiska kunskaper, samt att det förstås kan vara värdefullt att kurserna uppskattas av deltagarna i det avseendet att de finner kurserna relevanta för läraruppdraget.

För att besvara frågan om kurserna förbättrar deltagarnas pedagogiska förmåga genomförde vi därför hösten 2014 en panelstudie, det vill säga upprepade mätningar av samma deltagare på högskolepedagogiska kurser under en avgränsad tidsperiod.²⁸ Därigenom kunde vi identifiera förändringar i uppfattningar, attityder och egenskaper hos deltagarna över tid; före och efter genomgången kurs. För att underlätta datainsamlingen avgränsades undersökningen till landets sex största universitet: Uppsala, Lund, Stockholm, Umeå, Linköping och Göteborg. I fokus för vårt intresse stod frågorna huruvida dessa högskolepedagogiska grundkurser påverkar (1) kursdeltagarnas grundläggande förhållningssätt till undervisning, (2) deras självskattade pedagogiska kunskaper, (3) hur trygga de känner sig i lärarrollen, samt (4) hur nöjda de var med kursen.

²⁶ John Biggs & Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University* (4 uppl.) (Buckingham: Open University Press, 2011); Gibbs & Coffey, "The Impact of Training of University Teachers"; Susan J. Lea, David Stephenson & Juliette Troy, "Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: Beyond 'Educational Bulimia'?", *Studies in Higher Education* 28 (2003), ss. 321-334; Liisa Postareff, Sari Lindblom-Yläänne & Anne Nevgi, "The Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education", *Teaching and Teacher Education* 23 (2007), ss. 557-571.

²⁷ Se exempelvis Gibbs & Coffey, "The Impact of Training of University Teachers"; Trigwell, Prosser & Waterhouse, "Relations Between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning".

²⁸ Brommesson, Schaffer, Erlingsson, Ödalen & Fogelgren, *Att möta den högre utbildningens utmaningar*, kap. 2.

Fyra grundläggande resultat av studien är i detta sammanhang värda att lyfta fram:

- För det första fann vi att *högskolepedagogiska grundkurser inte verkar ha någon generell påverkan på kursdeltagarnas grundläggande förhållningssätt till undervisning vad gäller stärkt studentcentrering*.²⁹ Om syftet med kurserna är att göra lärare till bättre pedagoger i just detta avseende tycks kurserna inte ha haft önskade effekter. Det bör dock i detta sammanhang påpekas att vår studie visade att svenska universitetslärare överlag är i hög grad studentcentrerade redan *innan* de går en högskolepedagogisk grundkurs. Det utrymme en kurs har för att i detta avseende påverka kursdeltagarna är således relativt litet.
- För det andra: Före och efter genomgången kurs ställde vi en fråga om hur trygga respondenterna upplevde sig vara i rollen som universitetslärare. Tidigare forskning har visat att lärare med hög tilltro till sin egen förmåga som lärare tenderar att vara mer effektiva när det gäller att påverka studenter till ett mer effektivt lärande.³⁰ Här fann vi att *kursdeltagarna känner sig något tryggare i rollen som lärare efter att de har gått en grundkurs i högskolepedagogik*.
- Vi ställde en fråga om i vilken utsträckning respondenterna upplever att de har de pedagogiska kunskaper de behöver för att fungera som universitetslärare. Analysen visade att *väsentligt fler upplever att de har tillräckliga pedagogiska kunskaper efter att de har gått en högskolepedagogisk kurs jämfört med innan*.
- För att mäta hur nöjda kursdeltagarna var med den kurs de gått ställde vi i uppföljningsenkäten en fråga som löd: ”Du har nyligen avslutat en högskolepedagogisk kurs. Vilken relevans tillmäter du kursinnehållet för din roll som universitetslärare?” Resultaten visade att *kursdeltagarna överlag var nöjda med sina kurser*. Man ska dock ha i bakhuvudet att variationen mellan lärosätena är stor.

Vi återkommer senare till en mer utförlig diskussion av dessa resultat. Här vill vi dock för en stund uppehålla oss vid det sista av de ovan redovisade

²⁹ Vi fann dock att lärare som hade några års undervisningserfarenhet anammade det studentcentrerade perspektivet i något större utsträckning efter genomgången kurs, jämfört med helt färska lärare och de med stor erfarenhet. Hos de sistnämnda grupperna gick det inte att se någon effekt av kurserna i riktning mot ett mer studentcentrerat perspektiv.

³⁰ Christopher Gordon & Ray Debus, ”Developing Deep Learning Approaches and Personal Teaching Efficacy within a Preservice Teacher Education Context”, *British Journal of Higher Education* 72 (2002), ss. 483-511.

resultaten: hur nöjda kursdeltagarna är med kurserna. Många lärare som undervisar på de högskolepedagogiska kurserna vittnar om att verksamheten ofta brottas med att det finns en grundmurad misstro mot den bland de lärare som förväntas gå kurserna; att det förekommer en hel del ”korridor kritik” mot kurserna och förväntningarna är låga hos deltagarna som ska gå sin första högskolepedagogiska kurs.³¹

Även i vår studie fann vi uttryck för denna inställning hos några av de lärare som stod i begrepp att gå en grundläggande högskolepedagogisk kurs. Bland frisvarsfälten i vår enkät fann vi kommentarer som ”[m]ina förväntningar på kursen är [...] inte särskilt höga eftersom jag hört från kollegor att [kurserna] inte är särskilt givande” och ”[h]ögskolepedagogisk utbildning borde rimligtvis vara väldigt viktigt för att göra universitetslärare till bättre pedagoger, men kursen i sitt nuvarande upplägg har genomgående fått så dålig kritik av kollegor som redan gått den att förväntningarna är mycket låga”. Samtidigt visar vår studie, och andra studier där kursvärderingar från högskolepedagogiska kurser analyserats, att deltagarna är relativt nöjda *efter* att de har gått kurserna. Vad kan förklara denna förmenta paradox?

Oldsjö resonerar insiktsfullt kring huruvida det faktum att kurserna är (i princip) obligatoriska kan utgöra en del av förklaringen. Kursdeltagare kan, trots att de vid kursavslut varit nöjda med kursinnehåll och utformning, i efterhand uttrycka kritik för att kurserna krävt tid som deltagarna inte fått avsatt, för att de synliggjort pedagogiska problem i den egna institutionsmiljön som deltagarna inte fått tillräcklig hjälp att hantera eller för att de insett att kursinnehållet inte på något enkelt sätt kan omsättas i den egna praktiken eller just på grund av att det upplevs som ett tvång att gå dem.³² Oldsjö skriver att obligatorisk högskolepedagogisk utbildning ”kan leda till att verksamheten förknippas med ett slags polisiär körkorts- eller legitimeringsverksamhet snarare än stöd till utveckling för de enskilda lärarna”.³³ I vår enkät ställde vi en fråga om vad som motiverade deltagarna att gå den högskolepedagogiska kurs de just skulle påbörja, och vi kunde konstatera att olika slags formella krav från arbetsgivaren nämndes ungefär lika ofta som ”eget intresse” eller förhoppningar om att utvecklas om universitetslärare.

Vi kommer att återkomma till det problematiska i att lärosäten, olika intresseorganisationer och inte minst själva statsmakten fokuserar alltför mycket på att universitets- och högskolelärare *måste* gå kurser för att bli bättre pedagoger. Genom att uppdragsgivarna för högre utbildning fokuserar på enkla och mätbara kvalitetsindikatorer, inriktar sig lärarna allt mer på att uppfylla de mätbara målen (det vill säga att bocka av de högskolepedagogiska kurserna), snarare än på att sträva efter att faktiskt bli bättre pedagoger, något som

³¹ Oldsjö, *Utvärdering*, s. 13.

³² *Ibid.*, s. 15.

³³ *Ibid.*, s. 13.

knappast låter sig mätas och kvantifieras på ett enkelt sätt. Högskolepedagogiken blir därmed ett illusionsnummer (Alvesson 2011); något lärarna gör för att de måste, för att det ser bra ut på deras CV – inte av intresse för pedagogisk självutveckling. Samtidigt ska vi notera att denna process *inte* främst drivs av en marknadslogik; av att studenter som kunder investerar sitt kapital i ett lärosäte som ger en god avkastning i form av en konkurrenskraftig utbildning, eller av att statsmakterna avreglerar högskolesektorn. Snarare är det statsmaktens och särintressens interventioner och regleringsiver som resulterar i att de högskolepedagogiska kursernas värde urholkas. Istället för att lita till universitetslärarprofessionens och universitetens decentraliserade autonomi att själva – och i konkurrens mellan lärosäten – utveckla de institutionella regler och professionella normer som krävs för att producera högklassig undervisning och forskning, har beslutsfattarna valt att öka antalet formella krav och villkor på lärarna.

Är pedagogiska meriter värdefulla för den enskilde läraren?

Högskolepedagogiska kurser har alltså med tiden kommit att bli närmast obligatoriska på flertalet lärosäten. Parallellt med denna utveckling har högskolevärlden kunnat notera ökade krav på ett uppgraderande av den pedagogiska meritportföljen vid tjänsteansökningar: det finns ofta uttalade krav från arbetsgivarna att ansökningarna ska innehålla systematiska och detaljerade redogörelser för pedagogiska meriter och pedagogisk grundsyn samt dokumentation i form av till exempel kursutvärderingar, intyg/omdömen från studierektorer, prefekter eller motsvarande, med mera.³⁴ Historiskt sett har krav på pedagogisk skicklighet egentligen alltid funnits tillstädes,³⁵ så det märkliga är snarare att det ändå dröjt innan man också i praktiken strävat efter att formalisera kraven på pedagogisk meritering.

Som tidigare nämndes föreskriver högskoleförordningen att bedömningen av pedagogisk skicklighet ”ska ägnas lika stor omsorg som prövningen av andra behörighetsgrundande förhållanden”.³⁶ Men styrdokument är en sak, verkligheten som styrdokumentet ska reglera kan vara en annan. Mot bakgrund av att högskolepedagogiska kurser i praktiken kommit att bli ett obligatorium för att exempelvis befordras till docent, liksom att pedagogiska meriter formellt uppgraderats vid tjänstetillsättningar, har vi sökt svar på frågan: I vilken utsträckning värderas pedagogiska meriter av sakkunniga vid tjänstetillsättningar? Annorlunda uttryckt belyser svaret på denna fråga växelkursen mellan valutorna *pedagogiska meriter* och *vetenskapliga meriter* vid tjänstetillsättningar. Därmed ger svaret på frågan också en bild av vilka incitament blivande högskolelärare har att satsa på egen pedagogisk utveckling

³⁴ Se också diskussionen i Rovio-Johansson & Tingbjörn, *Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter*; Gustafsson *et al*, *Att arbeta i högskolan*.

³⁵ Jmf. Rovio-Johansson & Tingbjörn, *Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter*.

³⁶ Högskoleförordningen, 4 kap 4 §.

respektive forskning för att kunna konkurrera i den marknadssituation som sakkunniga och ytterst lärosätena själva reglerar.

I ett försök att söka svar på frågan om i vilken utsträckning pedagogiska meriter värderas vid tjänstetillsättningar undersökte vi sakkunnigutlåtanden mellan 2004–2014 vid tillsättande av lektorat i ämnena nationalekonomi, statsvetenskap och sociologi vid de sex största universiteten i Sverige. Tillvägagångssättet såg ut som följer: Först tittade vi på hur stor del av utvärderingen av de sökande som ägnas åt den pedagogiska meriteringen. Här mätte vi den faktiska omfattningen av bedömningen av de högskolepedagogiska meriterna och på samma sätt omfattningen av bedömningen av de vetenskapliga meriterna. För det andra kategoriserade vi bedömningarna i sakkunnigutlåtandena utifrån vilken bedömningsgrund som fällde avgörandet för den plats i rankingen en enskild sökande har fått. För det tredje undersökte vi hur sakkunniga värderar genomgången högskolepedagogisk utbildning genom att vi studerade hur sakkunnigutlåtanden hänvisade till högskolepedagogisk utbildning.

Så, vad fann vi? Våra resultat är generellt nedslående sett i relation till styrdokumentet. Som påpekats ska bedömningen av pedagogiska meriter ”ägnas samma omsorg” som andra bedömningsgrunder (i realiteten vetenskapliga meriter); underförstått bör växelkursen mellan pedagogiska respektive vetenskapliga meriter med andra ord vara jämlik. Men när vi studerade den proportionella fördelningen av bedömningen av pedagogiska meriter respektive vetenskapliga meriter kunde vi konstatera att bedömningen av vetenskapliga meriter upptog den avgjort största delen av utlåtandena. Omfattningen av bedömningen av de pedagogiska meriterna varierade något mellan ämnen och universitet, men i normalfallet ägnades bara cirka 25 procent åt de pedagogiska meriterna, räknat på den sammanlagda bedömningen av pedagogiska och vetenskapliga meriter. Tror vi att ”det hjärtat är fullt av talar munnen” så speglar den skeva fördelningen av utrymme i utlåtandena en skillnad också i värdering av meriterna. Särskilt om vi betraktar att bedömningen i de delar som rör pedagogiska meriter påfallande ofta har karaktären av att den sakkunniga ”kryssar av” att den sökande har uppfyllt vissa formella krav (undervisat ett visst antal timmar, gått en pedagogisk kurs, varit kursansvarig, etcetera), snarare än en kvalitativ bedömning av innehållet i den pedagogiska gärningen.

Någon skulle möjligen kunna invända att uppmärksamhet är en sak, värdering en annan. En sådan invändning vederläggs emellertid av den andra delen av undersökningen, som rörde den avgörande bedömningsgrunden vid rankingen av olika sökanden. Växelkursen för vetenskapliga meriter var här mycket bättre än den för pedagogiska meriter. Inte vid något universitet eller inom något ämne värderades pedagogiska meriter tyngst när rangordningen skulle avgöras. I något fall värderades de båda bedömningsgrunderna lika högt, men i de allra flesta fall gavs de vetenskapliga meriterna högst värde och fällde således avgörandet för var i rangordningen en sökande placerades av de

sakkunniga. Detta betyder inte att de pedagogiska meriterna var utan värde; en sökande utan pedagogisk meritering skulle överhuvudtaget inte ha kommit i fråga för en tjänst. Men resultatet visar att när de sakkunniga vägde vetenskapliga mot pedagogiska meriter, vägde de vetenskapliga meriterna betydligt tyngre. Detta var tydligast i nationalekonomi, men också i statsvetenskap och sociologi vägde de vetenskapliga meriterna tyngst.

Slutligen kunde vi också konstatera att det i en (knapp) majoritet av sakkunnigutlåtandena faktiskt hänvisades till om den sökande hade genomgått pedagogisk utbildning eller ej. Men samtidigt var det ett betydande antal sakkunniga som överhuvudtaget inte hänvisade till sådan utbildning, trots att det ofta utgör ett formellt krav för att anställas som universitetslektor.

Denna delstudie förstärker bilden från den föregående delen; högskolepedagogisk meritering som ett nödvändigt ont. Trots att de formella kraven på den högskolepedagogisk meritportfölj har utökats och skärpts, tillmäts inte pedagogiska meriter någon substantiell tyngd. Presumtiva universitetslektorer åläggs därmed att lägga allt mer kraft på att dokumentera en typ av tillgång som likväl mäts i en i stort sett inkonvertibel valuta. Att ha genomgått högskolepedagogiska kurser, men också det att dokumentera sin pedagogiska verksamhet och sin pedagogiska grundsyn, blir för läraren bara ytterligare en serie mätbara mål som tömts på innehåll. Återigen är det dock tydligt att denna process inte drivs främst av en marknadslogik, utan av statsmaktens och lärosätenas försök att styra genom reglering av mätbara mål.³⁷

Diskussion: långt kvar till uppgradering av läraruppdraget

Vår utgångspunkt är att landets högre utbildningar står inför utmaningar. Studenterna har blivit allt fler. Universitetslärarna upplever att genomsnittsstudenten har allt sämre förkunskaper. Detta innebär alldeles särskilda pedagogiska utmaningar för lärarkollegiet, men av allt att döma har statsmakten inte låtit den omfattande och snabba expansionen av studenter matchas av ökade resurser – per capita-tilldelningen av ekonomiska resurser tycks alls inte ökat lika snabbt som studentantalet.³⁸

Av allt att döma har kvaliteten på högre utbildning inte gått opåverkad av utvecklingen och som på beställning har debatter om sjunkande kvalitet på utbildningar vaknat till liv. Bland annat fann en granskning från Högskoleverket att 21 av de 56 kurser som man då tittat närmare på inte uppfyllde högskolelagens krav. Enligt granskarna var den vanligaste bristen otillräcklig säkring av den vetenskapliga grunden i undervisningen.³⁹ Till detta

³⁷ Se Gustavsson, "Universitetens uppgift", för en diskussion om bakgrunden till denna utveckling.

³⁸ Jmf. Berggren, *Den akademiska frågan*, s. 25; Gustafsson *et al*, *Att arbeta i högskolan*.

³⁹ Högskoleverket, *Granskning av kurser som inte specifikt omfattas av kursfordringarna för någon examen 2012*, Rapport 2012:28 (Stockholm: Högskoleverket, 2012); se också SOU 2015:70, *Högre utbildning under tjugo år*.

hör att TCO i omgångar riktat skarp kritik mot exempelvis hur lite lärarledd undervisning som ges – i synnerhet inom humaniora och samhällsvetenskap. Det har också påpekats att universitetslärare inte anpassat högskolepedagogiken till de allt större studentgrupperna och den allt mindre lärarledda tiden.⁴⁰

Syftet med det här kapitlet har så här långt varit att se närmare på två verktyg som högskolesektorn och akademikerkollegiet självt har försökt möta utmaningarna med, verktyg som båda två i allt väsentligt skjuter in sig på att förändra incitamentsstrukturen till förmån för pedagogiska meriter så att det pedagogiska uppdraget värderas högre på den marknad där presumtiva lektorer konkurrerar om anställningar: dels att i princip göra det obligatoriskt för universitetsanställda att genomgå högskolepedagogiska kurser, dels att formalisera kraven på pedagogiska meriter vid tjänstetillsättningar.

Mot bakgrund av vår första undersökning av de högskolepedagogiska kurserna, hur ska de värderas? Svaret är inte entydigt. För det första har kurserna en kostnad: Förutom direkta kostnader (lokaler, personal, administration etcetera) är de även förknippade med höga alternativkostnader för den enskilde kursdeltagaren och för de enheter där deltagarna är anställda. Kursdeltagaren kunde gjort andra saker med sin tid: undervisat, forskat, administrerat eller ägnat sig åt högskolepedagogisk förkovran i andra former.

Vår grundinställning är emellertid tydlig. Om det är rimligt att anta att de allra flesta som i dag verkar som universitetslärare i utgångsläget hade forskningen som huvudintresse; om de pedagogiska utmaningar som framväxten av massuniversitetet otvivelaktigt innebär; och om ett svenskt lektorat i typfallet innebär cirka 70–80 procents undervisningsplikt, då är det av yttersta vikt att universiteten erbjuder högskolepedagogisk kompetensutveckling. Men då är det också angeläget att lärosätena vinnlägger sig om att kurserna håller erkänt hög kvalitet och är relevanta, särskilt om man vill skapa en incitamentsstruktur som stärker de högskolepedagogiska meriternas växelkurs.

Vår studie fann en del positiva effekter av kurserna, men mot detta ska de kända och säkra kostnaderna ställas. När allt är räknat och klart, menar vi att det finns goda skäl att problematisera den betydelse dessa kurser tillmätts. Ska de verkligen vara obligatoriska? Minns Oldensjös påpekande att obligatorisk högskolepedagogisk utbildning riskerar leda till att kurserna uppfattas som ett slags påtvingad kontroll- eller legitimeringsverksamhet snarare än genuin pedagogisk stödverksamhet av det slag lärarna i kärnverksamheten verkligen efterfrågar.⁴¹ Vidare, ska kursdeltagandet få fälla avgörandet huruvida man blir befördrad till lektor eller professor, eller (som är fallet vid vissa lärosäten) kan bli docent? Och ska enbart deltagandet på

⁴⁰ German Bender, *Lärarledd tid och kvalitet i den högre utbildningen*, TCO Granskar 7/13. (Stockholm: TCO, 2013).

⁴¹ Oldsjö, *Utvärdering*, s. 13.

kurserna väga tungt vid tjänstetillsättningar och befordringar, utan att hänsyn tas till huruvida deltagaren lärt sig något, utan att ta hänsyn till om individen i fråga kan redovisa att den undervisning som hon eller han bedrivit hållit god kvalitet?

De forskningsresultat vi har redogjort för här visar på en märklig paradox i en högskolesektor som sägs bli alltmer kommodifierad: De åtgärder som staten och lärosätena vidtar för att stärka det pedagogiska uppdraget har tvärtom bidragit till att undergräva det. Vi ser det dels i successivt skärpta krav på högskolepedagogisk utbildning för anställning och befordran, dels i de alltmer formaliserade kraven på högskolepedagogisk dokumentation. Trots att ambitionen bakom sådana reformer är att premiera undervisningsmeriter, att uppvärdera dem jämfört med forskningen, har resultatet blivit det motsatta.

Är denna paradox en effekt av kommodifieringen av högre utbildning? En sådan tolkning skulle, å ena sidan, få stöd om det går att belägga att de skärpta kraven är en följd av att universiteten försöker upprätthålla nöjda ”kunder” (det vill säga studenter) genom att förstärka den kontroll- och legitimeringsverksamhet som Oldsjö uppmärksammar. Logiken, ur universitetens perspektiv, skulle således vara att genom formaliserade krav kompensera för minskade resurser för undervisning: ”Vi må ha bara två timmar lärarledd undervisning i veckan, men alla våra lärare är i varje fall certifierade högskolepedagoger.” För universitetsledningarna blir de högskolepedagogiska kurserna och kraven på formaliserade pedagogiska meritportföljer ett sätt att stärka varumärket, att ge sken av en positiv utveckling, trots att den inte motsvaras av någon substantiell kvalitetshöjning i verksamheten. Till de enskilda lärarna sänder denna paradox signaler om att högskolepedagogiska kurser och pedagogiska meritportföljer saknar reellt, substantiellt värde: De är ett obligatorium man måste genomgå för att kunna anställas eller befordras, inte något man deltar i för att bli en bättre lärare. Å andra sidan ska vi inte glömma att högskolesektorn huvudsakligen drivs av andra logiker än marknadsmekanismer och affärsvärldens styrmodeller.⁴² Paradoxen skulle lika väl kunna sägas vara ett resultat av hur politiker, intresseorganisationer (till exempel studentkårer) och universitetsledningar försöker påverka, styra och kontrollera universitetens kärnverksamhet genom regleringar och påbud, till trots för allt tal om lärosätenas och lärarnas autonomi.

De pedagogiska meriternas värde

Resonemanget ovan för oss över till den andra fråga vi tittat på i detta kapitel: I vilken utsträckning pedagogiska meriter värderas vid tillsättning av lektorat. Det finns ganska starka skäl att argumentera för att växelkursen för den valuta pedagogiska meriter utgör vid tjänstetillsättningar faktiskt bör vara stark. För det första anger alltså högskoleförordningen att bedömningen av pedagogisk skicklighet ska ägnas lika stor omsorg som prövningen av andra

⁴² Se kapitel två i föreliggande volym, författat av Johan Hyrén.

behörighetsgrundande förhållanden. För det andra utgör undervisning lejonparten av en lektors plikttjänstgöring i grundkonstruktionen (i typfallet 70–80 procent) i Sverige.⁴³ Detta gör att man empiriskt kan argumentera för att en arbetsgivare borde vara mån om att den som i slutänden vinner ett lektorat faktiskt också har erforderlig pedagogisk skicklighet. Men när vi studerar sakkunnigutlåtanden finner vi att de pedagogiska meriterna väger mycket lätt i jämförelse med de vetenskapliga; de får mindre utrymme och de faller sällan avgörandet när sökande rangordnas.

Resultaten är tankeväckande. Ett universitetslektorat är i huvudsak en lärartjänst, samtidigt som sakkunnigas utlåtanden låter forskningsmeriter avgöra vem som rankas högst för tjänsten. Det är med andra ord så att värdet på pedagogiska meriter inte bedöms som särskilt högt vid tillsättandet av tjänster där lejonparten av tjänstgöringen handlar om just pedagogik. Det sätt på vilket pedagogiska meriter i praktiken värderas vid tjänstetillsättningar ger därmed universitetslärare svaga incitament till att lägga tid och energi på att stärka upp sin pedagogiska kompetens. Ser vi till de potentiella implikationerna av detta på aggregerad nivå, tror vi att de begränsade individuella incitamenten för universitetslärare att satsa på pedagogisk skicklighet också säger något om de långsiktiga förutsättningarna för högskolesektorn att möta de utmaningar vi idag ute i lektionssalarna står inför.

Fyra förslag för att uppvärdera pedagogiken

Våra resultat pekar på två förhållanden: (1) Givet kostnaderna för och de inte helt övertygande resultaten av de högskolepedagogiska kurser vi har undersökt, finns det utrymme att diskutera både former och innehåll i den högskolepedagogiska kompetensutvecklingen. (2) Givet hur lågt pedagogiska meriter värderas vid tillsättning av lektorat, finns det också anledning att diskutera starkare incitament för högskolepedagogisk kompetensutveckling. Detta i syfte att stärka valutan högskolepedagogiska meriter, och därmed skapa starkare rationella skäl för en sökande att eftersträva sådana. Sammantaget menar vi att det finns anledning att stärka den högskolepedagogiska kompetensutvecklingen, men varken de nuvarande formerna eller det nuvarande innehållet kan tillåtas vara heliga kor i det arbetet.

Låt oss därför avslutningsvis diskutera alternativa vägar för den högskolepedagogiska kompetensutvecklingen vid svenska lärosäten. Med stöd av våra egna resultat, annan forskning vi refererat här och säkert också en hel del anekdotisk bevisföring kan ett viktigt mål framöver sägas vara att öka fokus på kvalitet och innehåll i den högskolepedagogiska kompetensutvecklingen, snarare än just det binära förhållandet med avklarad kurs/ej avklarad kurs som är det dominerande intrycket av den nuvarande situationen. Notera att samtliga

⁴³ I våra skandinaviska grannländer, däremot, har universitetslärare lika mycket tid avsatt för forskning som för undervisning. Se Brommesson *et al*, *Att möta den högre utbildningens utmaningar*, kap. 4.

förslag fungerar inom ett kommodifierat massuniversitet. De förutsätter inte att vi vänder upp och ned på den rådande ordningen, utan visar på förbättringar som är görbara här och nu, inom de ramar som sätts av det svenska universitetsväsendets nuvarande organisering och finansiering.

1. Pedagogiska karriärvägar

En väg mot förändring menar vi är ett starkare inslag av pedagogiska karriärvägar som incitament för att satsa på högskolepedagogik och också som ett medel för att ge särskilt skickliga lärare en position från vilken de kan konkurrera om attraktiva uppdrag som ledare för det pedagogiska utvecklingsarbetet i sina specifika miljöer, utifrån de specifika förutsättningar som råder där. En sådan förändring skulle dessutom stärka högskolelärarprofessionen genom att öka lärarnas möjligheter att utvecklas substantiellt inom sitt läraruppdrag, snarare än att de bara avkrävs genomgångna pedagogiska kurser och portföljer som obligatorier.

Redan idag experimenteras det med olika typer av så kallade pedagogiska karriärvägar på landets lärosäten.⁴⁴ Med detta avses verktyg för att skapa incitament för lärarna att satsa på det pedagogiska uppdraget; helt enkelt uppmuntra dem till att bli bättre lärare. I typfallet skapas steg/titlar (till exempel ”behörig”, ”meriterad” och ”excellent”) som lärare kan uppnå när de genom intern eller extern validering av sakkunniga bedöms ha nått nya skicklighetsnivåer. Stegen/titlarna belönas sedan ibland med lönepåslag. Ryegårds inventering av hur det då såg ut i landet 2013 nådde slutsatsen att:

Pedagogiska karriärvägar är på frammarsch i Sverige. Vi börjar närma oss någon form av normalisering kring hur duktiga lärare kan premieras inom akademien. Redan idag har en tredjedel av lärosätena infört karriär-system för pedagogiskt skickliga lärare.⁴⁵

Att systematisera dessa initiativ över hela sektorn, så att vi formellt öppnar upp för tydliga pedagogiska karriärspår och därmed uppvärderar det pedagogiska uppdragets status och stärker incitamenten för att satsa på pedagogisk förkovran, är en möjlig väg att gå för att få fler professionella lärare på våra högskolor. Dessa lärare skulle belönas, inte för genomförandet av vissa moment (som högskolepedagogiska kurser), utan för att de faktiskt *uppvisat* pedagogisk skicklighet i sin lärarroll.

I relation till detta kan det framhållas hur tvånget att gå högskolepedagogiska kurser gett upphov till ett potentiellt bekymmer; det blir

⁴⁴ Se Björn Badersten, ”Att bedöma och belöna pedagogisk skicklighet – erfarenheter från Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet”, *Högre utbildning* 4 (2014), ss. 147-160.

⁴⁵ Åsa Ryegård, *Inventering av pedagogiska karriärvägar på Sveriges högskolor och universitet*, PIL-Rapport 2013:04 (Göteborgs universitet: Pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL), 2013), s. 19.

ett spel för att ta steg på karriärstegen. Man ska gå dem, och bocka av dem. Avgörande här är att utfallet är binärt; vi har gått dem eller inte, och det avgör på sina håll om du kan bli lektor eller professor (och på sina håll docent).

Vi identifierar tre typer av problem med denna utveckling:

- Man säger sig vilja höja statusen på pedagogiska meriter, eller värdet på den pedagogiska valutan, men fortfarande värderas de inte vid sakkunnigutlåtanden.
- Att ha klarat av en kurs, och blivit ”behörig”, säger överhuvudtaget ingenting om kvaliteten på kurserna. Kurserna kan vara fantastiska eller värdelösa; ändå ska man tvunget gå dem för att kunna ta steg i karriären.
- Vidare tycks det spela liten roll om lärarna klarat av kurserna bra eller dåligt; om de lärt dig något eller inte. Det handlar just bara om vad Alvesson kallar en ”bocka-av-logik”.⁴⁶ Det är ett märkligt sätt att resonera kring pedagogik; ett sätt där fokus är på yta snarare än substans; Du kan vara en fantastisk pedagog/lärare, men det spelar ingen roll i systemet om du inte har bockat av att du gått en kurs. Du ska bara inneha en viss valuta, men vilken valör sedeln innehar spelar liten roll.

Med pedagogiska karriärvägar som premierar en reell pedagogisk utveckling kan incitamentsstrukturen förändras från en binär situation baserat på en bocka-av-logik, till en situation där du belönas om du kan uppvisa en pedagogisk utveckling. Valören på valutan pedagogiska meriter kan då differentieras. Det är självklart bra om vi kan belöna duktiga universitetslärare och skapa karriärvägar som främjar pedagogisk kompetensutveckling. Men vi menar att en satsning på pedagogiska karriärvägar inte behöver stanna med detta. En pedagogisk karriärväg bör inte enbart vara ett incitament för att satsa på pedagogik, det bör också vara ett medel för att rekrytera särskilt skickliga lärare som kan ta ansvar för övriga kollegors kompetensutveckling. På så sätt flyttas arbetet med högskolepedagogisk kompetensutveckling närmare den lokala miljön med de specifika förutsättningar som råder där.

2. Pedagogiskt sakkunniga

Ett annat sätt att använda gruppen särskilt skickliga lärare som befodrads/anstälts längs en pedagogisk karriärväg är i rollen som pedagogiskt sakkunniga. Genom vår studie av sakkunnigutlåtanden vid tillsättande av lektorat har vi visat att pedagogiska meriter prioriteras lågt i jämförelse med vetenskapliga meriter. En förklaring till detta kan vara att de sakkunniga

⁴⁶ Mats Alvesson, ”Funktionell dumhet i offentlig verksamhet måste bekämpas”, *Dagens samhälle* 13 oktober (2016), <http://www.dagenssamhalle.se/nyhet/funktionell-dumhet-i-offentlig-verksamhet-maste-bekaempas-28349>, hämtad 2017-05-19.

rekryteras på grundval av sina vetenskapliga meriter och att denna meriteringsgrund fortplantas i systemet när de sakkunniga gör samma prioritering i sina utlåtanden. Med särskilt utsedda pedagogiskt sakkunniga som ansvarar för utlåtanden av de pedagogiska meriterna skulle det inte längre gå att bedöma dessa meriter med vänster hand, eller i värsta fall helt negligera dem. Dessutom skulle de särskilt skickliga pedagogerna kunna höja kvaliteten på dessa bedömningar. I arbetet med den forskning som rapporterats i det här kapitlet har vi noterat pågående diskussioner på lärosätetsnivå om att uppgradera bedömningen av de pedagogiska meriterna med hjälp av pedagogiska sakkunniga. Detta blir således ytterligare ett sätt att stärka värdet på den valuta de särskilt skickliga lärarna innehar och det blir också ett incitament för pedagogiskt drivna adjunkter, doktorander och lektorer att satsa på det de är särskilt lämpade för – pedagogik.

Särskilt skickliga lärare borde således ha en roll att spela som resurs för pedagogisk kompetensutveckling på institutions-/avdelningsnivå och vid bedömning av pedagogiska meriter i sakkunnigförfaranden. Vi menar att dessa roller för särskilt skickliga lärare stärker det kvalitativa inslaget i den högskolepedagogiska kompetensutvecklingen och i bedömningen av densamma. Det blir inte längre frågan om att kryssa i en ruta som visar att man gått en viss allmän kurs. Istället kan dessa särskilt skickliga lärare utforma en pedagogisk kompetensutveckling på som motsvarar de behov som finns på de lokala institutionerna och avdelningarna och som också har, givet anknypningen till den operativa verksamheten, större möjlighet att engagera kollegorna. Legitimiteten för den högskolepedagogiska kompetensutvecklingen skulle därmed kunna öka. Naturligtvis pågår redan idag en sådan verksamhet på många håll, till exempel med återkommande pedagogiska seminarier. Vad vi avser här är en systematisering av en sådan verksamhet där goda exempel kan spridas också till de institutioner och avdelningar som inte har utvecklat en sådan lokal pedagogisk resurs.

3. Decentralisera den pedagogiska kompetensutvecklingen

Att lokalt stärka den pedagogiska kompetensutvecklingen behöver naturligtvis inte ske på bekostnad av de högskolepedagogiska enheterna som idag ansvarar för en stor del av den högskolepedagogiska utbildningen. Men den operativa kompetensutvecklingen kan ske lokalt vid institutioner och avdelningar medan de högskolepedagogiska enheterna snarare kan bli stödjande kunskapscentra. Vi delar därmed Oldsjös uppfattning att en större andel av de högskolepedagogiska enheternas resurser bör nyttjas till konsultativt stöd för kärnverksamheten.⁴⁷ Denna stödverksamhet skulle, i jämförelse med dagens situation med dess fokus på obligatoriska kurser, bättre kunna integreras med lärosätenas övriga arbete med kvalitetssäkring och utveckling. Vi är, precis som Oldsjö, bekymrade över att högskolepedagogikens tyngdpunkt i så hög grad hamnat på

⁴⁷ Oldsjö, *Utvärdering*, s. 14.

”att vara kursgivare för obligatoriska kurser snarare än drivkraft för pedagogiskt utvecklingsarbete”.⁴⁸ Uttryckt i termer av kommodifiering kanske man kan säga att de högskolepedagogiska enheterna slår vakt om sin monopolställning som producenter av sina ”vara”; högskolepedagogiska kurser. Återigen är marknadsmodeller inte nödvändigtvis orsaken till problemet, utan snarare en tänkbar lösning: Låt fler enheter inom universiteten konkurrera om att producera pedagogiskt utvecklingsarbete.

Men vad gör vi då med de högskolepedagogiska enheterna efter att vi utlokaliserat den kompetensutveckling som idag sker vid dessa enheter? Under vårt forskningsarbete med högskolepedagogiska framtidsutmaningar har vi inte kunnat låta bli att notera en på många håll styvmoderligt behandlad högskolepedagogisk forskning. Ofta jobbar de högskolepedagogiska enheterna hårt med att ge olika obligatoriska kurser och dessutom ett antal valbara kurser. Tiden för egen forskning kring högskolepedagogik eller ämnesdidaktik verkar vara skral.⁴⁹ Ett annat exempel är att det i skrivande stund finns blott en (1) professor i högskolepedagogik i Sverige.⁵⁰ Redan här finns grund för att ge de högskolepedagogiska enheterna bättre möjligheter till forskning.⁵¹ Som Lars Geschwind, Karin Eduards och Sonja Pagrotsky påpekar är möjligheten att bedriva forskning viktig både för kompetensutvecklingen hos lärarna vid de högskolepedagogiska enheterna och för dessa enheters ökade legitimitet och trovärdighet.⁵²

En reform som möjliggör mer forskningstid för lärarna vid de högskolepedagogiska enheterna skulle förhoppningsvis även göra det med attraktivt att vara lärare vid dessa enheter och därmed öka konkurrensen vid

⁴⁸ *Ibid.* Martin Stigmar & Gudrun Edgrens översikt (”Uppdrag för och organisation av enheter för pedagogisk utveckling vid svenska universitet”, *Högre utbildning* 4 (2014), ss. 49-65) över högskolepedagogiska enheters uppdrag bekräftar att det är just att vara kursgivare för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning som dominerar verksamheten vid dessa enheter.

⁴⁹ Stigmar & Edgrens översikt (”Uppdrag”) visar att forskningstid normalt inte ingår i tjänsterna vid de högskolepedagogiska enheterna. Vid några lärosätens enheter kan kompetensutvecklingstid användas för viss forskning.

⁵⁰ *Universitetsläraren*, ”SULF och SFS ställer krav för bättre högskolepedagogik” (2016), <http://universitetslararen.se/2016/07/07/sulf-och-sfs-staller-krav-for-battre-hogskolepedagogik/>, hämtad 2017-05-22.

⁵¹ Förslag i denna riktning har även framförts i exempelvis Lars Geschwind, Karin Eduards & Sonja Pagrotsky, *Utvärdering av pedagogisk utveckling vid KTH* (Stockholm: Kungliga Tekniska Högskolan, 2010); Riis & Ögren, *Pedagogisk kompetensutveckling vid Linköpings universitet*; Fredrik Lindström & Alexander Maurits, *Högskolepedagogisk utveckling och utbildning: Strategi för långsiktig högskolepedagogisk utveckling och modeller för högskolepedagogisk utbildning* (Lund: Lunds universitet, 2014), respektive utvärderingar av KTH:s, Linköpings och Lunds universitets högskolepedagogiska kompetensutveckling. Se även diskussionen i Stigmar & Edgren, ”Uppdrag”, s. 55.

⁵² Geschwind, Eduards & Pagrotsky, *Utvärdering av pedagogisk utveckling vid KTH*. Även några av informanterna i Stigmar & Edgrens studie (”Uppdrag för och organisation av enheter för pedagogisk utveckling vid svenska universitet”) framhåller detta.

tillsättningen av sådana lärartjänster.⁵³ En sådan reform kan också göra det möjligt för de högskolepedagogiska enheterna att, istället för obligatoriska grundkurser, erbjuda lärarna i kärnverksamheten specialinriktade valbara kurser som befinner sig på en hög vetenskaplig nivå. Att ha en sådan kurs på sitt CV skulle meriteringsmässigt vara mer betydelsefullt för en pedagogiskt engagerad högskolelärare än en obligatorisk grundkurs som alla förväntas gå. På så vis kan de pedagogiska meriternas status ytterligare stärkas så att de kan inta en mer jämlik plats i förhållande till de vetenskapliga meriterna.

Än viktigare är dock att en utlokalisering av den högskolepedagogiska kompetensutvecklingen enligt vårt förslag ovan skulle kräva en central stödverksamhet i kunskapscentra där lärarna i den lokala pedagogiska verksamheten kan inhämta stöd från aktiva forskare i högskolepedagogik. De högskolepedagogiska enheterna skulle också ha en viktig roll i att validera kvaliteten på den högskolepedagogiska verksamheten ute på de olika institutionerna och avdelningarna.

4. Ge lektorerna tid att vara både forskare och lärare

Avslutningsvis vill vi framhålla att ett alltför stort fokus på obligatoriska pedagogiska kurser är missriktat även av ett annat skäl. Det största hindret för en god pedagogik vid universitet- och högskolor är inte bristande pedagogisk kompetens hos lärarna – minns till exempel att vår studie visade att deltagarna vid högskolepedagogiska kurser visade sig vara i hög grad studentcentrerade i sin inställning till undervisning redan *innan* de hade gått kursen – utan de allt snävare resursmässiga förutsättningar de har för att uppfylla det pedagogiska uppdraget. Studenterna har blivit fler, studentgruppen som helhet allt mer heterogen, och lärarnas administrativa börda har ökat.⁵⁴ Samtidigt har inte statsmakten låtit dessa förändringar matchas av ökade resurser. Resultatet blir att lärarna har allt mindre tid att ägna åt sina studenter och åt att utveckla sin undervisning i pedagogiskt hänseende. Särskilt kännbara har dessa förändringar varit för det humanistiskt-samhällsvetenskapliga området där det inte sällan förekommer att studenter träffar sina lärare endast två timmar i veckan eller mindre.⁵⁵ Det spelar ingen roll om de obligatoriska kurser lärarna måste gå är

⁵³ Vi har inte utrymme att utveckla resonemanget här, men vi vill i detta sammanhang kort framhålla att vi förordar en ordning där anställningsformen vid de högskolepedagogiska enheterna utgörs i huvudsak av lärartjänster tillsatta i konkurrens, och där ett av de främsta kompetenskraven ska vara praktisk undervisningserfarenhet av hög kvalitet (snarare än formell utbildning i pedagogik). Idag förekommer olika modeller vid olika lärosätens högskolepedagogiska utvecklingsenheter vad gäller anställningsformer och krav på kompetens (se Stigmar & Edgren, "Uppdrag för och organisation av enheter för pedagogisk utveckling vid svenska universitet", för en översikt).

⁵⁴ Gustavsson, "Akademisk liberalism", s. 38; "Ökad press på universitetslärarna", *Curie* 31 maj (2016), <http://www.tidningencurie.se/22/nyheter/nyheter/2016-05-31-okad-press-pa-universitetslararna.html>, hämtad 2017-05-19.

⁵⁵ Bender, *Läroled tid och kvalitet i den högre utbildningen*.

fantastiska om det finns väldigt lite tid för dem att sedan omsätta de kunskaper de förvärvar på kurserna i praktiken, eller ens tid att träffa sina studenter.

I vår uppföljningsenkät ställde vi en fråga om vilka eventuella hinder universitetslärarna såg om det skulle vara så att de önskade förändra något i den egna undervisningspraktiken efter att de gått sin högskolepedagogiska kurs. Påfallande många – ett trettiotal av de cirka sjuttio personer som valde att besvara frågan – nämnde spontant tids- eller resursbrist. Två välformulerade fritextsvar är i detta sammanhang särskilt intressanta att lyfta fram:

Jag anser att det först och främst är tiden som känns knapp när man vill genomföra förändringar på en kurs. Det kan vara svårt att finna tiden för utvecklingsarbete och det blir oftast att jag måste lägga mycket mer tid än vad jag får avsatt för undervisningen, vilket kan gå ut över mitt forskningsarbete och även familjeliv och fritid. (Respondent 168)

Att det inte finns tid för att ändra undervisningens upplägg på det sätt man skulle vilja göra. Ofta är det enklare att köra på som förut. Förbättringar tar tid, och den extra tiden får vi sällan. Det vill säga jag anser att det främst är organisatoriska svårigheter, och lärarnas psykosociala arbetsmiljö (stress), som är det största hindret för att kunna göra ett bättre jobb och förbättra undervisningen. (Respondent 156)

Vårt fjärde och sista förslag för att uppvärdera läraruppdraget är därför att ge universitetslärarna mer tid att forska. Det kan tyckas paradoxalt, givet att forskningsmeriter redan i dag är den starkaste valutans i strävan efter tjänster och befordran. Men undervisningens svaga meritvärde måste förstås i relation till undervisningens villkor. Om inte god undervisning premieras, kommer dess växelkurs gentemot forskningen att fortsätta att försvagas. Statsmakten och universiteten har goda möjligheter att på ett konkret och omedelbart sätt premiera undervisning. Detta sker framförallt genom basanslagets andel av universitetens finansiering via utformningen av tjänster till kompensationen för enskilda undervisningsuppdrag på lokal nivå.

När det gäller villkoren för att förverkliga idealet om den forskande läraren utmärker sig svenska lärosäten. Genom att undersöka de formella undervisningsvillkoren för universitetslärare i statsvetenskap vid 15 skandinaviska universitet har vi kunnat påvisa stora skillnader i hur universiteten premierar det pedagogiska uppdraget.⁵⁶ Lärarens undervisningsplikt regleras genom årsarbetstid, fördelning av pliktarbete (undervisning, forskning, administration med mera) i tjänsten och satserna i klocktimmar för kompensation av undervisning. Vid vissa lärosäten förekommer också regelbundna möjligheter att ta sabbatstermin. Tillsammans sätter dessa faktorer formella ramar för både undervisning och forskning.

⁵⁶ Brommesson *et al*, kap. 4.

Vi vill framhålla tre resultat av vår studie: För det första: Vid svenska universitet har lektorer mellan 70 och 100 procent undervisningsplikt medan befordrade professorer har mellan 50 och 80 procent undervisningsplikt. I Danmark och Norge, däremot, har alla disputerade universitetslärare som regel lika mycket undervisnings- som forskningsplikt.⁵⁷ Inga svenska lärosäten erbjuder lika generösa villkor för forskning som de danska och norska lärosätena.

För det andra: Räknat i klocktimmar kan compensationen för likvärdiga undervisningsuppdrag variera med flera hundra procent mellan olika lärosäten. Till exempel ger handledning av en masteruppsats tre gånger så mycket (48-50 timmar) vid de mest generösa institutionerna som vid de minst generösa (16 timmar). När läraren i Århus kan tillgodoräkna sig hela 9,67 timmar kompensation för en timmes föreläsning får läraren vid universiteten i Agder, Linköping och Stockholm bara tre timmar för samma arbetsinsats.

För det tredje: Kombinerar vi så undervisningsplikten med kompensationssatserna, det vill säga det antal timmar läraren kan tillgodoräkna sig för ett givet undervisningsuppdrag, utifrån en standardiserad bukett av undervisning ser vi stor variation mellan lärosäten. Det mest slående är emellertid att över lag har universitetslärare vid svenska universitet sämre villkor än kollegerna vid danska och norska universitet. Över en hel karriär – från första anställning till pension – blir de ackumulerade skillnaderna i balansen mellan undervisning och forskning, samt ersättningsnivåer för undervisningen, dramatiska. Med lägre undervisningsplikt, mer generösa kompensationssatser och möjlighet att ta regelbundna sabbatsterminer kan den danske och den norske universitetsläraren vid pensionering ha haft upp till hela tio års mer internfinansierad tid för forskning än sina svenska kolleger.

De danska och norska lärosätenas villkor ger universitetsläraren fundamentalt andra möjligheter till att dels vara forskningsanknuten i sin undervisning (för att man har mer forskning i tjänsten), dels få kvalitet i den undervisning som ges (för att man får mer tid till ett givet undervisningsuppdrag). Att ge varje universitetslärare möjlighet att ägna ungefär lika mycket tid åt forskning som åt undervisning, för att på sätt närma sig det humboldtska idealet om forskningens och undervisningens enhet, skulle således kunna bidra till att uppvärdera det pedagogiska uppdraget.

Det skulle också kunna motverka en annan form av kommodifiering som många påtalar som problematisk: Att universitetslärare för

⁵⁷ För Norges del har vi sett till arbetsuppgifter för *førsteamanuensis*, eftersom det är den typiska tjänsten för en disputerad, fast anställd lärare inom universitetsväsendet. I det norska systemet finns också tjänstebeteckningarna *universitetslektor* och *førstelektor*; renodlade undervisningstjänster för en lärare med kompetenskraven mastersgrad (närmast motsvarande adjunkt i Sverige) respektive doktorsgrad, i båda fallen med 75-80 procent undervisning i tjänsten. Vid universitet i Norge utfördes år 2016 totalt 2 904 årsverken som professor, 2 309 som *førsteamanuensis*, att jämföra mot 354 som *førstelektor* och 1214 som *universitetslektor* (*Database for statistikk om høgre utdanning*, <http://dbh.nsd.uib.no>, hämtad 2017-05-19).

sin forskning är beroende av externa anslag som söks i hård konkurrens. Genom att ge lärarna möjlighet att forska inom ramen för sin tjänst, skulle de kunna slösa mindre kraft på att tävla om externa anslag. I Sverige kommer cirka 46 procent av universitetens forskningsfinansiering från statliga basanslag mot cirka 59 procent i Danmark och cirka 65 procent i Norge.⁵⁸ Jämförelsen visar således att det finns andra modeller som är ekonomiskt gångbara och leder till bättre resultat i forskning i termer av internationellt synliga publikationer.⁵⁹ Om det också leder till bättre undervisning är svårare att belägga, men det tycks troligt att universitetslärare som får mer tid på sig att förbereda en föreläsning eller att handleda en doktorand också kommer att göra ett bättre jobb.

Slutsatser

Det kommodifierade massuniversitetet ställer undervisningens villkor inför en rad motstridiga tendenser, som både högskolesektorn i stort och den enskilde universitetsläraren tvingas försöka hantera. I det här kapitlet har vi frågat vilka verktyg som finns för att göra universitetslärare till bättre pedagoger, givet en sådan situation.

Som vi har visat har svenska lärosäten till synes höjt kraven på pedagogisk kompetensutveckling, i enlighet med önskemål från politiker och intresseorganisationer. När vi ser närmare på hur deltagarna själva upplever kvaliteten i de obligatoriska högskolepedagogiska kurserna framkommer dock att resultaten av de höjda kraven är blandade. Kurserna får visserligen godkända omdömen, men de tycks inte förändra deltagarnas pedagogiska grundsyn i någon dramatisk utsträckning. Vi har också visat att vid tillsättning av lärartjänster har den pedagogiska meriteringen inte alls samma betydelse som den vetenskapliga meriteringen, trots att undervisning i typfallet utgör cirka 80 procent av tjänstens pliktarbete. De successivt skärpta kraven på högskolepedagogiska meriter tycks paradoxalt nog ha bidragit till att urholka värdet i sådana meriter.

För att förbättra situationen har vi identifierat fyra realistiska förslag som skulle kunna uppvärdera det pedagogiska uppdraget i akademien och ge lärarna incitament och möjligheter att satsa på den nödvändiga pedagogiska kompetensutvecklingen: Att skapa pedagogiska karriärvägar, så att särskilt skickliga lärare kan belönas med befordran; att inrätta pedagogiska sakkunniga, för att på så sätt framtvunga en kvalitativ bedömning av sökandes pedagogiska meritering; att decentralisera den pedagogiska utvecklingsverksamheten till institutioner och avdelningar, där pedagogiska kurser kan erbjudas som är anpassade till den operativa verksamheten; samt att låta alla universitetslärare

⁵⁸ Vetenskapsrådet, *Vägval för framtidens forskningssystem: Mål och rekommendationer* (Stockholm: Vetenskapsrådet, 2015).

⁵⁹ Se Gunnar Öquist & Mats Benner, *Fostering Breakthrough Research: A Comparative Study*. Akademi rapport (Stockholm: Kungl. Vetenskapsakademien, 2012).

ägna ungefär lika mycket tid åt forskning som åt undervisning, för att på så sätt premiera undervisningsuppdraget.

Dessa reformer skulle kunna genomföras inom de existerande ramarna för högskolesektorn. Exempelvis har flera lärosäten i landet infört någon form av pedagogiska karriärvägar, där framstående lärare belönas med befordran och lönepåslag. Likaså visar jämförelsen med de skandinaviska grannländernas undervisningsvillkor att en ökad andel forskning i tjänsten är en realistisk möjlighet. Det visar också att det inom det kommodifierade universitetet finns utrymme för förbättringar på både central och lokal nivå. Urholkningen av det pedagogiska uppdraget beror inte enbart på att näringslivets styrmodeller kommit att dominera högskolesektorn, och lösningarna handlar i hög grad om att justera de rådande reglerna och styrmedlen på ett sådant sätt att både enskilda lärare och lärosäten får starkare incitament att ta det pedagogiska uppdraget på större allvar. En ökad marknadslogik skulle kunna spela en positiv roll i att förändra rambetingelserna för att stärka universitetens första uppdrag. En alltmer rörlig, öppen arbetsmarknad, där tjänster på alla nivåer tillsätts i konkurrens och efter förtjänst efter en öppen utlysning, snarare än genom intern rekrytering och inlasning, torde också öka den institutionella konkurrensen mellan lärosätena och länder om att erbjuda bra villkor för den vetenskapliga personalen att vara både lärare och forskare, och professionell autonomi att utveckla sina pedagogiska färdigheter och sin forskning. På en marknad kan man, som bekant, rösta med fötterna. Sammantaget ser vi ett stort behov av att stärka högskolepedagogikens växelkurs för att den inte ska bli ännu en i raden av ”illusionsnummer”, där genomgångna kurser bockas av utan att leda till substantiell pedagogisk utveckling hos deltagarna.