

***Ledning för kvalitet
i undervisning
och lärande på grundnivå
och avancerad nivå***

*Klara Bolander Laksov, Åsa Kettis
& Mikael Alexandersson*

***Ledning för kvalitet
i undervisning
och lärande på grundnivå
och avancerad nivå***

*Klara Bolander Laksov, Åsa Kettis,
& Mikael Alexandersson*

*På uppdrag av
Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF)/
Expertgruppen för kvalitetsfrågor*

Ledning för kvalitet i undervisning och lärande på grundnivå och avancerad nivå.

Författare: Klara Bolander Laksov, Åsa Kettis och Mikael Alexandersson

Utgivare:

Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF)/

Expertgruppen för kvalitetsfrågor

Tryckerigatan 8

111 28 Stockholm

www.suhf.se

Tfn 08-32 13 88

Fax 08-32 93 70

ISBN 978-91-979437-5-8

Omslag och layout Elanders Sverige AB

Tryck Elanders Sverige AB, Stockholm 2014

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| Förord | 5 |
| Rekommendationer | 8 |
| Bakgrund | 9 |
| Vad innebär god undervisningskvalitet? | 9 |
| <i>Undervisningskvalitet som måloffyllelse</i> | 9 |
| <i>Undervisningskvalitet som en transformationsprocess</i> | 9 |
| <i>Undervisningskvalitet som förädlingsvärde</i> | 10 |
| <i>Undervisningskvalitet som evidensbaserad undervisning</i> | 10 |
| Villkoren för svensk högre utbildning förr och nu | 11 |
| Universitetskulturer och extern påverkan | 13 |
| Förutsättningar för undervisningskvalitet ur studentperspektiv | 14 |
| Förutsättningar för undervisningskvalitet ur pedagogiska pristagares perspektiv | 15 |
| <i>Skäl till att få pedagogiskt pris</i> | 15 |
| <i>Kulturen</i> | 16 |
| <i>Organisationen</i> | 16 |
| <i>Resurser och tid</i> | 17 |
| Förutsättningar för utbildningskvalitet ur erfarna ledares perspektiv.. | 17 |
| | |
| Vad bidrar till effektivt lärande? | 20 |
| Grundförutsättningar som påverkar undervisning och lärande | 20 |
| <i>Resurser</i> | 20 |
| <i>Ämneskompetens</i> | 21 |
| <i>Pedagogisk skicklighet</i> | 21 |
| <i>Studenternas kapacitet</i> | 23 |
| <i>Lärosätets rykte</i> | 23 |
| Faktorer som påverkar utbildningsprocessen | 24 |
| <i>Gruppstorlek</i> | 24 |
| <i>Tidsanvändning</i> | 25 |
| <i>Forskningsmiljö</i> | 26 |
| <i>Intellektuell utmaning</i> | 26 |
| <i>Återkoppling</i> | 27 |
| <i>Studentstöd</i> | 28 |
| Kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling av undervisning | 28 |
| <i>Kursvärderingar</i> | 28 |
| <i>Studentenkäter på lärosätetsnivå och nationell nivå</i> | 30 |

| | |
|---|-----------|
| Faktorer som kan användas för att bedöma utbildningskvalitet efter det att utbildningen avslutats | 31 |
| <i>Studenternas resultat</i> | 31 |
| <i>Genomströmning</i> | 32 |
| <i>Anställningsbarhet</i> | 33 |
| <i>Ledningens betydelse för att åstadkomma god utbildningskvalitet</i> | 34 |
| Ledarskapet vid institutioner som är framgångsrika utbildningsmiljöer ... | 34 |
| Vad karakteriserar kulturen vid institutioner som ger framgångsrik utbildning? | 35 |
| Stöd för pedagogiskt utvecklingsarbete | 36 |
| <i>Pedagogiska utvecklingsenheter</i> | 37 |
| <i>Sammanfattning och diskussion</i> | 42 |
| <i>Studenternas lärande står i fokus</i> | 42 |
| <i>Lärarna är skickliga och stöd för utbildningsutveckling finns att tillgå</i> | 42 |
| <i>Studentmedverkan är väl utvecklad</i> | 43 |
| <i>Kulturen har utbildningsfrågor i fokus</i> | 43 |
| <i>Ledningen ägnar sig aktivt åt utbildningsfrågor</i> | 44 |
| Avslutande reflektioner | 45 |
| <i>Betydelsen av kollegialt utbyte i kvalitetsarbetet</i> | 46 |
| <i>Behov av nationell samordning</i> | 46 |
| <i>Referenser</i> | 49 |
| <i>Tack</i> | 55 |
| <i>Appendix I: Från "utbildning av högskolans lärare" till högskolepedagogik</i> | 56 |
| <i>Appendix II: Frågor som stöd för lokalt utvecklingsarbete</i> | 60 |

Förord

Intresset för utbildningskvalitet har ökat påtagligt under de senaste decennierna. Ett skäl är att det växande antalet studenter inte följts åt av motsvarande resursförstärkning, vilket leder till krav på högre effektivitet. Andra skäl är studentgruppens ökade heterogenitet, vilken skapar nya utmaningar för lärarna samt den stora expansionen av utbudet av kurser och program inom högre utbildning. Teknikutvecklingen skapar också förändrade förutsättningar för undervisningen och nya lärandemiljöer. Samtidigt ökar den globala konkurrensen och kraven på god undervisningskvalitet, vilket tillsammans med allmänt ökade krav på ansvarsutkrävande i samhället, leder till en allt mer intensiv granskning av högre utbildning, såväl internt inom lärosäten som externt.

Dessa förändrade förutsättningar har fört upp frågan om högre utbildning på den politiska dagordningen. Ett aktuellt exempel är *The EU High Level Group on Modernisation of Higher Education* vilken – under ledning av Irlands tidigare president Mary McAleese – har publicerat en rapport om hur kvaliteten på undervisning och lärande i högre utbildning kan stärkas (EU High-Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013). Gruppen ger 16 rekommendationer. Till dessa hör att lärosätesledningarna ska ha en strategi för och aktivt stödja utveckling av undervisning och lärande. Undervisning och forskning ska betraktas som uppgifter av lika stort värde, hänsyn ska tas till pedagogiska meriter vid tjänstetillsättning och befordran och goda undervisningsinsatser ska belönas. Fortbildning av lärare och annan undervisningspersonal ska vara obligatorisk och certifierad och lärare ska ges särskilt stöd för utveckling av e-lärande. Studenter ska ges bättre stöd för utveckling av entreprenörskap och innovationsförmåga. Gruppen föreslår även att en European Academy of Teaching and Learning skapas.

Sveriges universitets- och högskoleförbunds (SUHF) expertgrupp för kvalitetsfrågor har kvalitet i utbildning, forskning och administration som sitt fokus. I tidigare rapporter har ledningens möjlighet att skapa och upprätthålla högkvalitativa forskningsmiljöer (Carlsson *et al.*, 2012), respektive forskarutbildning av hög kvalitet behandlats (Elmgren *et al.*, 2014). Föreliggande rapport är resultatet av expertgruppens uppdrag till författarna att göra en motsvarande kunskapsöversikt om faktorer av betydelse för studenters lärande på grundnivå och avancerad nivå. En fråga universitet och högskolor alltid måste ställa sig är vad de gör för att skapa goda förutsättningar för studenternas lärande. Förstår verkligen studenterna kursens begrepp och kan de integrera dessa med befintlig kunskap för att sedan tillämpa vad de har lärt sig? Syftet med rapporten är att sammanfatta och tillgängliggöra vetenskapligt baserade kunskaper om vad som leder till effektivt lärande hos studenter och vad som karakteriserar det ledarskap som skapar goda förutsättningar för detta.

Utbildningskvalitet är en komplex fråga. I nu rådande system för granskning av högre utbildning, vilket introducerades 2011, har regeringen uppdragit åt

Universitetskanslersämbetet att granska resultatet i form av självständiga arbeten, självvärderingar (dvs. lärosätets egen redovisning av måluppfyllelse), studentintervjuer och – inledningsvis – alumnenkäter. Utveckling av kvalitet i utbildning kräver dock ett helhetsperspektiv, dvs. inte bara fokus på resultat utan även på de förutsättningar och processer som leder fram till resultaten. Föreliggande rapport närmar sig frågan om utbildningskvalitet främst i relation till de processer som rör undervisning och lärande.

Det finns idag en omfattande kunskapsbas om vad som utgör effektivt lärande och utgångspunkten är därför att skapa en inblick i de belägg eller 'evidens' som finns på området. Frågan om hur ledningen på olika nivåer kan *skapa förutsättningar* för effektivt lärande har däremot beforskats i betydligt lägre grad. Vi har därför intervjuat ett antal personer med praktisk och/eller teoretisk kunskap på området vid universitet och högskolor nationellt och internationellt. Dessutom har lärare som mottagit pedagogiska priser/utmärkelser vid svenska lärosäten de senaste fem åren kontaktats för att svara på en enkät med öppna frågor. Enkätsvaren, som har analyserats kvalitativt, ger en inblick i vilka faktorer som har bidragit till goda undervisningsinsatser ur erkänt skickliga lärares eget perspektiv.

Rapporten riktar sig i första hand till högskoleledningar, men även till ledare på andra nivåer inom universitet och högskolor – som dekaner, prefekter, utbildningsledare, programansvariga/-ledare och studierektorer, liksom till pedagogiska utvecklare och kvalitetssamordnare/motsvarande. Den riktar sig också till regeringen med dess ansvar för att skapa goda förutsättningar för den högre utbildningen och Universitetskanslersämbetet som har till uppgift att granska densamma. Även om rapporten antar ett ledningsperspektiv behandlar den frågor av stor relevans för dem som befinner sig allra närmast den dagliga verksamheten, dvs. lärare, studievägledare, kursadministratörer och – inte minst – studenter. Förhoppningen är att den kunskap som redovisas i rapporten ska ge vägledning i det fortsatta arbetet med att skapa hög kvalitet i undervisning och lärande vid landets lärosäten.

Texten är skriven med fokus på vad ledningsfunktioner på institutionsnivå, fakultetsnivå och lärosätetsnivå har möjlighet att göra för att bidra till att stärka kvaliteten i undervisning och lärande. Den kan med fördel användas som utgångspunkt för fördjupade diskussioner om utbildningsutveckling i ledningsgrupper. Vår förhoppning är att den ska spridas, användas och skapa dialog och därmed bidra till beslut som baseras på kunskaper om kvalitet i undervisning och lärande.

Vi ser vårt bidrag som en början. Rapporten har flera begränsningar, eller avgränsningar. En text som har som ambition att sammanfatta forskningsläget är alltid preliminär och sällan heltäckande. När det gäller denna rapport fokuseras dessutom i första hand resultatet av empirisk forskning, medan de teorier och modeller som finns tillgängliga inom det högskolepedagogiska området inte behandlas närmare. Likaså avgränsar sig rapporten i första hand till forskning som rör undervisning och lärande, dvs. *undervisningskvalitet*, och i någon

mån pedagogiskt ledarskap. Undervisningskvalitet är en viktig delaspekt av utbildningskvalitet, men den som har att utveckla och leda en utbildning behöver naturligtvis ytterligare kunskaper, t.ex. om utbildningssystemets uppbyggnad, hur nya program och kurser utvecklas och hur kvaliteten i hela utbildningar kan följas upp. Det krävs även kännedom om de initiativ som påverkat och fortsatt påverkar svensk utbildning, som t.ex. Bolognaprocessen och *the European Standards and Guidelines*.

Två viktiga aspekter av utbildning berörs inte heller närmare – e-lärande och verksamhetsförlagd utbildning. De grundläggande principerna för lärande förblir dock desamma oavsett var det äger rum, vilket naturligtvis inte hindrar att det finns många särskilda pedagogiska och andra hänsyn att ta vid lärande i digital miljö och i verksamhetsförlagd utbildning utanför campus. Två exempel på rapporter som fokuserar kvalitet i e-lärande är amerikanska *A Guide to Quality in Online Learning*, vilken inriktar sig på e-lärande i traditionella universitetsmiljöer (Academic Partnerships, 2013) samt *A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education* som behandlar det nya, "öppna" landskapet, inklusive Massive Open Online Courses, MOOCs (Academic Partnerships, 2014). När det gäller verksamhetsförlagd utbildning finns bl.a. exempel på hur ett brittiskt avnämningarforum har försökt bidra till stärkt kvalitet genom rekommendationer riktade till arbetsgivare respektive studenter (Gateways to the Professions Collaborative Forum, 2011).

Då mycket mer återstår att bredda och fördjupa inom området, hoppas vi att andra kommer att ta vid där vi slutar och tillgängliggöra fler perspektiv och nya rön, vilket kan bidra till väl underbyggda beslut om den högre utbildningens framtida utveckling.

Rekommendationer

Innovationskultur: Sträva efter att skapa en kultur vid lärosätet som uppmunt-
rar och möjliggör pedagogisk innovation och nytänkande samt en ständigt på-
gående dialog om utbildningsutveckling mellan utbildningsansvariga, lärare,
annan personal och studenter.

Systemtänkande: Skapa incitamentstrukturer som stimulerar lärare att lägga
tid på att utveckla sin pedagogisk skicklighet – såväl som sitt ämneskunnande –
inbegripet ett vetenskapligt förhållningsätt till undervisning och lärande.

Resursanvändning: Lägg resurser på rätt saker, dvs. på sådant som bidrar till
studenternas lärande, som skickliga lärare, personalutveckling och stöd för ut-
bildningsutveckling.

I Appendix 2 operationaliseras dessa rekommendationer i form av frågor som
kan användas som utgångspunkt för konkreta diskussioner om utbildningsut-
veckling inom ett lärosäte.

Bakgrund

Vad innebär god undervisningskvalitet?

Innan vi går in på frågan om vad som innebär ett effektivt lärande vill vi uppehålla oss vid frågan om vad som utgör god undervisningskvalitet.

God undervisningskvalitet kan definieras på en rad olika sätt beroende på vilket perspektiv som antas. Nedan beskrivs fyra av dem, nämligen i relation till a) måluppfyllelse, b) studentens transformationsprocess, c) utbildningens förädlingsvärde och d) evidensbasen för utbildningens form och innehåll. Dessa olika sätt att se på kvalitet är till stor del förenliga, men kan också stå i konflikt med varandra.

UNDERVISNINGSKVALITET SOM MÅLUPPFYLLELSE

Om undervisningskvaliteten likställs med måluppfyllelse ligger fokus på att garantera att alla studenter med examen når upp till de mål som finns formulerade för den aktuella utbildningen, t.ex. i högskoleförordning, utbildningsplaner och kursmål. För att åstadkomma måluppfyllelse krävs att utbildningsansvariga utformar utbildningen på ett sätt som skapar goda förutsättningar för studenterna att nå målen och examinerar studenterna på ett sätt som visar att varje student faktiskt gör det. Målen är formulerade så att den som uppfyller dem kan antas vara väl rustad för framtidens arbetsmarknad och andra samhällsuppgifter. Genomströmning och anställningsbarhet används också som indikationer på måluppfyllelse, men är av olika skäl osäkra resultatmått (se avsnitten om genomströmning respektive anställningsbarhet). Universitetskanslersämbetets nuvarande system för kvalitetsgranskning av högre utbildning är resultatfokuserat och vilar på principen om kvalitet som måluppfyllelse. Fokus på måluppfyllelse skapar systematik och riktning men kan – om det inte kombineras med ett djupare förankrat förhållningssätt till lärande – bli mekaniskt och atomistiskt.

UNDERVISNINGSKVALITET SOM EN TRANSFORMATIONSPROCESS

Ett annat sätt att se på undervisningskvalitet fokuserar på utbildning som transformationsprocess, dvs. en djupgående utveckling och förändring hos de individer som deltar i den. Ett sådant synsätt betonar den personlighetsutvecklande dimensionen och danandet av studenter till personer med ett kritiskt förhållningssätt till kunskap och kapacitet att aktivt bidra till samhällsutvecklingen. Lärarens roll blir då att bistå studenterna i utvecklingen och utfallet är i hög grad beroende av studentens eget engagemang och ansvarstagande. Detta synsätt står inte nödvändigtvis i konflikt med de mål som är formulerade i Högskoleförordningen, men bygger på ett internaliserat *förhållningssätt* till utbildning hos alla inblandade (utbildningsansvariga, lärare och studenter) – snarare än på efterlevande av på förhand stipulerade mål.

UNDERVISNINGSKVALITET SOM FÖRÄDLINGSVÄRDE

Undervisningskvalitet kan också relateras till förädlingsvärdet, dvs. relationen mellan studenternas utgångsläge och deras resultat. Det lärosäte som bidrar till att lyfta sina studenter mest – som ger störst "added value" – kan enligt detta synsätt anses hålla särskilt god undervisningskvalitet. Med ett sådant synsätt spelar examinationer och utvärderingar en central roll. Genom tester och examinationer före och efter utbildningen blir det möjligt att ta reda på hur studenten har förändrats som resultat av undervisningen och lärandet. Detta förhållningssätt är vanligt i anglosaxiska länder såsom USA och Storbritannien, där professionella frågekonstruktörer, externa examinatore, och kommittéer för att säkerställa examinationens validitet och reliabilitet är regel snarare än undantag (Hodges, 2006). I Sverige förs diskussioner om införande av så kallade progresstester inom en del utbildningar, vilket vilar på detta antagande om kvalitet i utbildning och lärande.

UNDERVISNINGSKVALITET SOM EVIDENSBASERAD UNDERVISNING

Ytterligare ett sätt att se på kvalitet i utbildningen är att hävda att den utbildning som är utformad i enlighet med evidensbasen för effektivt lärande är av god kvalitet. Om en utbildning utformas i enlighet med de vetenskapliga belägg som finns för såväl aktuellt ämnesinnehåll som för vad som bidrar till effektivt lärande borde utbildningen rimligen bli bästa möjliga. Men räcker det? Forskningsbelägg är bra att utgå ifrån, men de måste integreras på ett omsorgsfullt sätt i det lokala sammanhanget, dvs. i den ämneskultur och praxis som finns i en viss miljö. Även lärarens personliga engagemang har stor betydelse, liksom förhållningssättet i enlighet med vad som nämnts ovan. Precis som t.ex. läkekonsten vilar lärarkonsten på såväl vetenskap som beprövad erfarenhet. Det är när dessa integreras på ett omdömesgillt sätt som möjligheten att skapa riktigt framgångsrik undervisning är som störst. Lärarens professionella omdöme är centralt för såväl denna som andra avvägningar med bäring på undervisningskvaliteten.

I föreliggande rapport fokuserar vi kvalitet i undervisning och lärande utifrån det sistnämnda perspektivet, dvs. undervisningskvalitet som evidensbaserad utbildning. Vi gör det i full vetskap om att det inte är det enda sättet att definiera undervisningskvalitet. Undervisningskvaliteten är dessutom bara en delmängd av det som kan betecknas som utbildningskvalitet. Det senare omfattar även betydelsen av hela utbildningsstrukturer, dvs. sådant som utbildningsutbud, utformning av program, behörighets- och examensfrågor och utvärderingar men det faller utanför denna rapport, eller behandlas i förbigående.

Då den forskning som ligger till grund för rapportens rekommendationer bygger på olika antaganden om kvalitet i undervisning och lärande tangeras dock även de andra definitionerna.

Eftersom förutsättningarna för god kvalitet i undervisning och lärande påverkas av det sammanhang inom vilket det sker följer här ett avsnitt om hur villkoren för svensk högre utbildning förändrats under den senaste femtioårsperioden.

Villkoren för svensk högre utbildning förr och nu

Hur styr staten högre utbildning mot god kvalitet? Kan staten över huvud taget styra mot god kvalitet i undervisning och lärande? Utvecklas inte den fritt i fria system? I detta avsnitt uppmärksammas förändringar av högskoleväsendet av betydelse för utbildningskvaliteten.

Under de senaste femtio åren har universitet och högskolor utvecklats från att vara elit- till massutbildningsinstitutioner för att svara upp mot de behov av kunskap som anses behövt i en tänkt framtid. I åtskilliga utvärderingar, forskningsstudier, offentliga utredningar och propositioner har diskussioner förts och förslag lagts fram i syfte att bemästra problem inom och med den högre utbildningen. Den politiska viljan har varit god och ambitionerna att åstadkomma högre kvalitet kan knappast ifrågasättas. Det synes dock som om den grundläggande frågan sällan ställs: varför har vi skapat universitet och högskolor överhuvudtaget? Frågan kan besvaras med att det är en unik organisationsform för att producera, granska, reproducera, distribuera och lagra den kunskap som skapas genom undervisning och forskning. Allt i syfte att göra kunskapen tillgänglig för samhället så att samhället kan utvecklas. Det medför att samhället också ställer krav på att den kunskap som skapas är användbar och nyttig och att den bidrar till att höja kompetensen hos samhällsmedborgarna. Å andra sidan förutsätter vetenskapen en frihet – den akademiska friheten – och obundenhet från instrumentella direktiv. Om inte detta gäller kan knappast krav på saklighet, öppenhet och objektivitet uppfyllas. Denna akademiska princip är dock i viss gungning i och med den styrningsmodell som infördes under 1990-talet.

Något förenklat kan man hävda att den svenska staten har styrt den högre utbildningen med fast hand under hela 1900-talet. Genom en central byråkrati, som utvecklades under 1950- och 1960-talen formulerades ett regel- och kontrollsystem inom utbildningen vad det exempelvis gäller antagningskrav, utbildnings- och studieplaner, examensmål och former för utvärdering. Det enskilda lärosätet fick varken fatta beslut om hur den egna organisationen skulle utformas eller utforma strategiska planer för lärosätets framtid. Med 1993 års högskolereform *Frihet, ansvar, kompetens* (Prop. 1992/93:1) förflyttas styrningen från ett regeldominerat lärosäte till att lärosätena nu ska styra sig själva i inriktning mot de mål som statsmakterna fastställer. Det sker ett skifte från enhetlighet till pluralism och ökad autonomi för det enskilda lärosätet. Från 1990-talet och framåt följer ett antal frihetsreformer med argumenten att landets lärosäten ska få möjlighet att styra över hur medlen ska användas. Samtidigt ökar tillströmningen av medel till forskargrupper och enskilda forskare. I departementspromemorian *Fria universitet och högskolor* (Ds. 1992:1) fullföljs regeringsdeklarationen med den strategi som inleddes i och med reformen 1993. Å ena sidan innebär detta en decentraliserad frihet för varje lärosäte att profilera sig när det gäller utbildningsutbudet och å andra sidan en centraliserad uppföljning av verksamheten. Staten styr därmed genom akademien eller andra institutioner – t.ex. genom de statliga forskningsfinansierarna. Oavsett intention är det ett faktum att ju större andel som finansieras genom konkur-

rensutsatta externa medel desto mindre frihet får forskaren att själv bestämma över sin forskning. Det går knappast att forska på något som inte ger forskningsmedel. Den akademiska friheten naggas därmed i kanten.

Utvecklingen kan betraktas som ett paradigmskifte. I grunden för den nya styrningen under 1990-talet återfinns tankar hämtade från modeller för ledning och administration; nämligen Human Resource Management och New Public Management. Enligt dessa modeller förväntades offentlig verksamhet fungera mera effektivt med målstyrning och kvalitetsbedömningar. Modellerna kom att påverka utvecklingen i västvärlden under 1990-talet och var ett steg i formeringen av nya strukturer utifrån en uttalad strävan om att skapa ständiga "förbättringar". Det innebar införande av värden i offentliga sammanhang grundade på en liberal rationalitet; man styr sig själv på ett förväntat sätt och i enlighet med förutbestämda och politiskt uppsatta mål. Enligt New Public Management förväntas de anställda vara ansvarig för både processer och utfall av sina arbetsinsatser. De som berörs av resultaten (brukare och andra intressenter) ska kunna vara informerade om verksamhetens processer och utfall. För högskolans vidkommande inbegriper styrningen mer av kontroll, uppföljning och utvärdering i syfte att "förbättra" kvaliteten i verksamheten. Verksamheten ska kontrolleras och utvärderas med hjälp av särskilda teknologier.

Inom Human Resource Management och New Public Management används ofta instrumentella frågor och tekniker för att uppnå vissa förutbestämda mål. Sedan 1990-talets början skapas inom högskolesektorn en prestationsbaserad finansiering av grundutbildningen och inrättande av forskningsstiftelser i syfte att via reformer komma till rätta med det man från utbildningspolitiskt håll uppfattar som ett kvalitetsproblem. Det sker samtidigt en förflyttning bort ifrån procedurer och regler till policystyrning av personalens aktiviteter i verksamheten. Det innebär inte att intresset för kommunikation avtar. Snarare tvärtom. I den nya styrningsrationaliteten finns ett nödvändigt intresse för såväl sociala funktioner som effektivitet. Utan väl utvecklad kommunikation kan knappas policys utformas eller implementeras. Att statsmakten på 1990-talet på ett högst påtagligt sätt uppmärksammade studenternas upplevelser av sin undervisning och av sina lärares pedagogiska insatser ligger i också i linje med de två modellerna. I och med att kvalitetskraven på undervisning ökade och att lärosätenas beroende av studenternas prestationer (genomströmning) också ökade hamnade frågor om högskolepedagogik i centrum.

Denna förändrade styrning från staten utmanar inte bara akademiska traditioner och invanda föreställningar om beslutsprocesser och ansvarstagande. Statens styrning ställer även på sin spets frågor som berör den högre utbildningens syften och funktioner. Men framför allt medför det frågor om vilken samhällsutveckling som den högre utbildningen ska främja. Som anställda inom högskolesektorn ska vi bidra till att förverkliga demokratiska värden som politisk demokrati och offentlig etik. Å andra sidan ska vi samtidigt bidra till att ekonomiska värden som rationalitet, produktivitet och effektivitet skapas. Frågan är hur man kan säkerställa de normer och grundläggande värderingar som

åtminstone ett sekel utgjort universitetens intellektuella fundament och ytterst även grunden för deras samhälleliga legitimitet. En del menar att genom den New Public Management-inspirerade styrningen har den formella akademiska autonomi ökat samtidigt som den reella autonomi (dvs. den akademiska friheten) har minskat. Här finns ett dilemma för både regering och landets lärosäten. Regeringen vill utnyttja universitet och högskolor på ett strategiskt sätt för samhällspolitiska insatser. Frågan är hur regeringen på bästa sätt ska styra universitet och högskolor utan att den nyfikenhet och innovationsförmåga som finns vid våra lärosäten går förlorad?

Såväl i den utbildningspolitiska som i den allmänna samhällsdebatten uppmärksammas problemet att för den högre utbildningen finna en balans mellan statlig styrning för att å ena sidan uppnå nationella kvalitetsmål för den högre utbildningen och å andra sidan öka autonomi för det enskilda lärosätet för att därigenom ge incitament till innovation och förnyelse. Denna balansgång är inte unik för Sverige: den är mer eller mindre universell. Inom European University Association (EUA)¹ publiceras återkommande rapporter som berör 850 lärosäten i Europa. Ett återkommande tema i dessa är balansfrågan mellan effektivitet och legitimitet och mellan styrning och autonomi. När förankring i Human Resource Management och New Public Management ökar blir statens styrning via kontroller, utvärderingar, accountability men också genom bibliometrisk mätningar och ranking starkare. Utvecklingen kan tolkas som att den akademiska friheten minskar och som en markering från statens sida vad det gäller förtroende för lärosätenas förmåga att självständigt utveckla kvalitet och effektivitet.

Universitetskulturer och extern påverkan

Hur hanterar då lärosätena dessa externa krav och influenser som skiftar med samhällstrender och politiska agendor? Det finns olika tänkbara – mer eller mindre medvetna – strategier, vilka kan sägas vara avhängiga den kvalitetskultur som präglar ett lärosäte, dess fakulteter och institutioner.

Harvey och Stensaker beskriver fyra olika idealtyper av akademiska kvalitetskulturer och hur de förhåller sig till extern påverkan: *responsive*, *regenerative*, *reactive* och *reproductive* (Harvey & Stensaker, 2008).

En *mottaglig* kvalitetskultur (*responsive*) anpassar sig efter externa krav i form av t.ex. nya direktiv eller utvärderingar på ett sätt som gör den ”påtvungade” situationen maximalt konstruktiv. Man ser den ålagda skyldigheten som ett tillfälle att se över och utveckla de delar av verksamheten som berörs. En risk är att det inte ger något riktigt ägarskap över kvalitetsutvecklingen och en relativt svag koppling till lärares och forskares dagliga verksamhet.

I en *reaktiv* kvalitetskultur ses externa krav som något negativt – något som inte

¹ EUA är ett samarbetsorgan för högskolor och universitet inom Europa. EUA har 850 medlemmar i 47 europeiska länder. Organisationen syftar till att harmonisera systemen för högre utbildning och forskning i Europa

överhuvudtaget har potential att påverka den inre utvecklingen positivt. Man gör därför minsta möjliga av vad som krävs och beklagar den underminerade autonomi. Utvecklingsinitiativ tas ad hoc, utan samordning och systematik.

En *förnyelseinriktad* kvalitetskultur (regenerative) har en medveten idé om den inre utvecklingen och tydliga mål för den, med samtidig medvetenhet om yttre krav. Liksom den "mottagliga" kvalitetskulturen gör den mesta möjliga av externa pålagor, men bara när de ligger i linje med de egna strävandena. Externa krav som inte gör det marginaliseras eller bortses från – om möjligt. Denna kultur har prägel av en lärande organisation där ständig omprövning, reflektion och kollegialt utbyte sker – inom det egna lärosätet och med omvärlden. Det utvecklingsarbete som sker är knutet till den dagliga verksamheten och "ägs" av lärare, forskare och studenter.

Den *reproduktiva* kulturen avslutningsvis, fokuserar på att bibehålla staus quo och minimerar allt inflytande av externa faktorer så långt möjligt. Man reproducerar det man gör bäst och har väl internaliserade och väldefinierade normer för vad som utgör god kvalitet, vilka man ogärna omprövar.

Vilken av dessa kulturer gynnar bäst god utbildningskvalitet? Det må vara osagt, men med en större medvetenhet om vad forskning och beprövad erfarenhet visar om vad som gynnar lärande, bör det vara lättare att hitta fotfäste för lärosätenas inre utvecklingsarbete och finna sätt att hantera externa krav så att det inte hindrar det man vill åstadkomma utan i bästa fall bidrar till den egna utvecklingen.

I kommande avsnitt behandlas förutsättningar för god undervisningskvalitet ur tre inre aktörers perspektiv: studenter, lärare och akademiska ledare på olika nivåer.

Förutsättningar för undervisningskvalitet ur studentperspektiv

Sveriges Förenade Studentkårer (SFS) har nyligen kommit ut med en minirapportserie som går under beteckningen *Kvalitet ur ett studentperspektiv*. I delrapporten *Studentens lärande i centrum*, med underrubriken *Sveriges förenade studentkårer om pedagogik i högskolan* påpekas de pedagogiska bristerna i högskoleutbildningen och konstruktiva förslag ges (SFS, 2013).

I rapporten formuleras nio krav till regeringen och nio uppmaningar till lärosätena baserat på de fyra områden som behandlas i rapporten, 1) Studentens lärande i centrum (hur ett studentaktivt lärande kan främjas och undervisningsmetoder utvecklas), 2) Högskolepedagogisk utbildning för bättre undervisning (krav på fortbildning för att stimulera lärares pedagogiska utveckling), 3) Belöningssystem för pedagogisk skicklighet (krav på incitament, pengar, prestige och förutsättningar för pedagogisk meritering) och till sist 4) Högskolepedagogisk forskning och utveckling (behovet av att det högskolepedagogiska forskningsfältet stärks). SFS menar att alla dessa fyra områden är lika viktiga

och förutsätter varandra för att utveckling ska kunna ske.

I rapporten från SFS är det således inte bara studenternas behov av forskningsanknutet och relevant innehåll i utbildningen som poängteras – även behovet av att underbygga undervisningen med pedagogisk forskning lyfts fram som centralt för utbildningskvaliteten.

Förutsättningar för undervisningskvalitet ur pedagogiska pristagares perspektiv

Under våren 2013 ombads samtliga svenska lärosäten att – i den mån de delar ut pedagogiska priser – skicka en förteckning över sina pedagogiska pristagare från de senaste fem åren. Dessa pristagare (n=190) vid Sveriges lärosäten till-sändes en webb-enkät med öppna frågor om varför de fått priset, vad de själva anser har bidragit till deras framgång, eventuella hinder som de stött på samt vad de anser att ledningen kan göra för att främja god utbildningskvalitet på rektors-, fakultets-, och institutionsnivå.

Efter en kvalitativ innehållsanalys (Graneheim & Lundman, 2004) där svaren från de pedagogiska pristagarna (n=82) lästes igenom i sin helhet för att sedan delas upp i mindre enheter och kategoriseras, framkom följande bild.

SKÄL TILL ATT FÅ PEDAGOGISKT PRIS

De aktiviteter som pristagarna ansåg sig ha blivit belönade för handlade till stor del om två områden – att de hade skapat ett *gott utbildningsklimat* eller att de hade *utvecklat och förnyat* kurser eller program. De som hade ägnat sig åt att skapa ett gott utbildningsklimat hade ökat studenters intresse för ett – ofta svårtillgängligt – ämne genom att ge uttryck för sin egen passion för det och göra det roligt och relevant. De hade stimulerat till reflektion, arbetat systematiskt med återkoppling eller på annat sätt utvecklat kvaliteten. Det fanns också exempel på pristagare som arbetat med progression och internationalisering, samt utveckling av generella färdigheter såsom informationsökning. De som utvecklat nya kurser eller program nämnde främst ett större fokus på studentaktivitet och kreativitet. Förhållningssättet till studenterna ansågs centralt – att visa omsorg om dem och deras lärande. Vidare att skapa förtroende och trygghet i studentgruppen och att vara tillgänglig, men också tydlig i vad man kräver av studenterna. Samarbetet i lärarteam lyftes av många som viktigt för den pedagogiska framgången, liksom att ha en pedagogisk baskompetens och stöd från ledningen.

De hinder pedagogiska pristagare stött på handlade om följande områden:

En ogynnsam undervisningskultur vid lärosätet eller institutionen, vilken präglas av att undervisning sker i ensamhet, att man hellre fokuserar på det egna ämnet än på utbildningen i sin helhet och av en obalans i status och belöning mellan forskning och utbildning.

Förändringsovilja. Kollegiet tycker att det är bra som det är – det finns en rädsla inför, och ett ifrågasättande av, det som är nytt och inte har skapats i den egna

organisationen.

En alltför byråkratisk organisation där administrationen har blivit ett styrmedel istället för ett stöd för verksamheten och där byråkratiska modeller motverkar interdisciplinärt samarbete kring undervisning. Ledningsstöd för utbildningsfrågor saknas, liksom långsiktiga diskussioner och strategier för ökad utbildningskvalitet.

Brist på tid och resurser, så att kontakttiden med studenter blir allt mindre. Det blir svårt att vara en närvarande lärare, svårt att få eller skapa bra undervisningsmaterial och svårt att upprätthålla motivationen – även om man är en så kallad "eldsjäl".

I relation till ovanstående hinder föreslår de pedagogiska pristagarna att rektorsnivån bör fokusera på följande områden för att skapa goda förutsättningar för god utbildningskvalitet: *kulturen, organisationen och resursfördelningen*.

KULTUREN

För att utbildningsfrågor ska bli en gemensam angelägenhet för dem som arbetar vid lärosätet är det viktigt att rektor *synliggör utbildningsfrågorna*. Detta kan ske genom att belöna goda exempel, t.ex. genom pedagogiska priser till duktiga lärare, men också genom att lyfta och diskutera utbildningskvalitet återkommande så att möjligheter, problem och åtgärder identifieras. Lärosätet bör också ha en uttalad vision när det gäller utbildning, vilken återspeglas i pedagogiska planer och strategier. Att skapa mötesplatser, t.ex. i form av återkommande högskolepedagogiska konferenser på lärosätetsnivå, är också betydelsefullt för att utbildning ska uppfattas som en viktig del av lärosätets kultur. Ett förslag som kom upp var också att rektor skulle kunna föregå med gott exempel och faktiskt undervisa, eftersom det ofta är en självklarhet att man fortsätter med den andra kärnverksamheten (forskning) trots att man blir rektor.

ORGANISATIONEN

De pedagogiska pristagarna lämnade förslag på olika sätt att systematiskt främja pedagogisk innovation och utveckling, vilka kan sammanfattas i tre områden: a) verka för en personalpolitik som främjar pedagogisk kompetens, b) ta bort administrativa hinder och c) skapa kvalitetssystem för utbildning.

En personalpolitik som främjar pedagogisk kompetens innefattar flera olika delar. Först och främst handlar det om att sätta ett grundkrav på att undervisande personal ska ha grundläggande högskolepedagogisk utbildning om minst 10 veckor, i enlighet med SUHF:s rekommendationer. Detta är något som efterlevs vid många högskolor men som fortfarande är kontroversiellt vid andra. Därutöver behöver lärosätet ett system där pedagogiska meriter värderas lika högt som vetenskaplig skicklighet och granskas av sakkunniga med högskolepedagogisk expertkunskap. Det gäller vid både tjänstetillsättningar och vid tillsättning av inflytelserika positioner inom lärosätet, vilka ger mandat att fatta beslut över utbildningarnas förutsättningar. Andra förslag som togs upp var att skapa pedagogiska karriärvägar, t.ex. i form av excellenstjänster, och en tydlig

incitamentstruktur där pedagogiska meriter kopplas till resurser och ansvar inom organisationen. Ytterligare ett förslag var att systematiskt fokusera pedagogisk kompetensutveckling i alla medarbetarsamtal.

Administrativa hinder för samverkan mellan kurser och utbildningar behöver identifieras och avhjälpas och lärare bör ges gott administrativt stöd, vilket är särskilt viktigt för dem som undervisar på mindre del av sin tid. Ett problem är att det främst är tiden då lärare undervisar i kontakt med studenter som räknas som undervisningstid, ofta med några timmars förberedelsestid per undervisningstimme. Den tid som krävs för planering och utveckling därutöver räknas ofta inte och belastar de facto andra delar av verksamheten, eller sker inte i den omfattning det borde. Det utgör hinder för vidareutveckling av undervisningen.

Kvalitetssystem som tar vara på och integrerar de förbättringsarbeten som genomförs inom högskolan är viktiga för att förbättringarna ska vidmakthållas när de, oftast eldsjälar, som medverkade till att de infördes slutar.

RESURSER OCH TID

Återkommande i materialet ges förslag om att finansiera pedagogiska projekt och innovationer, samt att möjliggöra att det finns en pedagogisk och e-pedagogisk/teknisk expertis, som lärarna kan konsultera i pedagogiska frågor. Även höjd lön för goda pedagogiska insatser nämns, liksom att se över hur resurser kan skapas för att skapa mer kontakttid mellan lärare och studenter, främst inom humaniora och samhällsvetenskap.

De pedagogiska pristagarnas perspektiv överensstämmer väl med studenternas syn på hur god utbildningskvalitet åstadkoms.

Förutsättningar för utbildningskvalitet ur erfarna ledares perspektiv?²

År 2012 genomfördes fem intervjuer med strategiskt utvalda personer från olika länder (Sverige, Nederländerna, Storbritannien, Australien och USA), vilka ägnat en stor del av sitt yrkesverksamma liv åt att beforska frågor om kvalitet i undervisning och lärande inom högskolan och har eller har haft en ledarskapsposition vid sitt lärosäte. Dessutom intervjuades två personer som arbetar med dessa frågor inom det konstnärliga området respektive vid en mindre högskola i Sverige.

I intervjuerna framkom liknande aspekter som de som lyftes fram av såväl studenterna i SFS rapport som av de pedagogiska pristagarna. Vikten av att tillva-

² Personer som intervjuades var: Professor Dai Hounsell, vice-rector Edinburgh University; Professor Cees van der Vleuten, prefekt vid Department of Educational Development and Research, Faculty of Health, Medicine and Life Sciences, Maastricht University; Professor Ronald Harden, Postgraduate Dean, Director for Centre for Medical Education, Dundee University; Professor William Rankin, Abilene Christian College, Texas; Professor David Boud, University of Technology, Sydney; Maria Wolrath Söderberg, utvecklingsledare för utvecklingsenheten för högskolepedagogik och bildning, Södertörns högskola; Ulf Dalnäs, kanslichef, Göteborgs universitet.

rata och synliggöra goda idéer, t.ex. genom pedagogiska projektmedel, underströks, liksom att ha ett karriärsystem där pedagogisk kompetens värderas högt vid rekrytering, kompetensutveckling och befordran. Värt att påpeka är dock att fokus här låg tydligare på ledarskapet i sig. Dessutom betonades särskilt betydelsen av att skapa en kultur som tillåter och finansierar innovation och experimenterande. Återkommande områden eller råd till rektorer sammanfattas som följer.

Ett gott ledarskap föregriper problem genom att skapa välfungerande och hållbara strukturer för utbildningsverksamheten. De problem som ändå uppstår analyseras för att förhindra att de uppstår igen. På detta sätt skapas en lärande organisation.

It seems to me that if you've got really good leadership in education, it has got to look forward and anticipate some of the problems that might arise. (Dai Hounsell)

Det finns ett behov av att gå från ett chefsförfarande som huvudsakligen fokuserar på kvantitet och ekonomistyrning till att arbeta strategiskt långsiktigt med utbildningsfrågor och bygga en positiv utbildningskultur. I det ingår att tydliggöra och kommunicera de mest centrala värderingarna när det gäller utbildningskvalitet. Dessa värderingar genomsyrar arbetet i alla sammanhang man medverkar i som rektor – i kommittéer, styrgrupper och styrelser. Flera av de intervjuade betonade vikten av att skapa en kultur som tillåter pedagogiskt experimenterande och kreativitet:

One of the things that academic leaders can do, is to get out of the way to foster a culture of experimentation, where people can try out a bunch of things. (William Rankin)

An ideal situation for me is where we encourage all our staff to be much more creative in their teaching, and we say: "Yes we have some regulations! Those are minimal regulations to protect the health and safety of our students and beyond that – as long as it is not ridiculous – we like you to be creative!" (Dai Hounsell)

Detaljstyrning liksom alltför stor byråkratisering ansågs kontraproduktivt för kreativiteten, något som bl.a. tillskrevs en alltför stor klyfta mellan personer med akademiska tjänster och dem som arbetar inom administrationen. Det framhölls därför som viktigt att skapa samarbetsområden för universitetslärare/forskare och administratörer med gemensamma mål.

What we need is a partnership with administration and faculty in which faculty also is trying to assess what administration is doing. I do think we need to make an effort to break down barriers between these groups and work together where these cultures have comparable goals and structures that are interdependent. (William Rankin)

Slutligen pekades återkommande på vikten av att skapa mekanismer för att ta del av och dela god praxis inom organisationen likväl som i relation till an-

dra lärosäten. Genom att tillämpa ett vetenskapligt perspektiv på undervisning och lärande – på alla nivåer – finns idag exempel på hela universitet som gått från att vara lågt rankade internationellt sett till att väsentligt förbättra sina positioner. Dessa lärosäten har ett systemperspektiv på utbildning, där relationen mellan lärandemål, undervisningsprocesser och examination ses ur ett helhetsperspektiv.

The curriculum needs to be built up longitudinally so that the curriculum and the assessments are intertwined and discussed together. In that way, an integral policy plan for assessment can be created where the assessment serves learning most of all. (Cees van der Vleuten)

Dessa råd är inte på något sätt revolutionerande och går hand i hand med forskning om vad ett gott ledarskap innebär. Det faktum att de kom upp i intervjuerna visar dock på att dessa personer upplevde en risk att de ändå negligeras och därför ville påminna om vikten av att ha dem i åtanke.

Vad bidrar till effektivt lärande?

Den grundläggande frågan i denna rapport är vad ledare på olika nivåer inom universitet och högskolor kan göra för att skapa förutsättningar för god kvalitet i undervisning och lärande. Då det huvudsakliga målet med all utbildning är lärande för den som genomgår utbildningen följer här en översikt av vad forskning visat leder till effektivt lärande. Med kunskap om vad som bidrar till effektivt lärande är det lättare att identifiera lämpliga åtgärder i syfte att förbättra utbildningen.

Frågan om vad som leder till effektivt lärande inom högre utbildning har undersökts under lång tid. Ett sätt att beskriva de olika faktorer som påverkar utfallet av lärande är att sortera in dem under förutsättningar, process och resultat (se figur 1). En syntes av omfattande empirisk forskning kring dessa frågor svarar bland annat Graham Gibbs³ för. Nedanstående genomgång utgår i hög grad från Gibbs översikt (Gibbs, 2010) med viss komplettering, bland annat i form av studier genomförda i svensk högskolemiljö.

Översikten fokuserar på generella principer för lärande i högre utbildning, oavsett ämnesområde. Även om denna kunskap är av stort värde för den som har att skapa goda förutsättningar för lärande, måste den kompletteras med kunskaper om lärande i specifika ämnen. Allt mer av forskning och erfarenhet visar på betydelsen av att ta hänsyn till de speciella förutsättningar för lärande som följer av ämnesområdet. Strategierna för att underlätta lärandet i matematik skiljer sig till exempel från dem i historia. Den ämnesspecifika kunskapen och tänkandet är bland annat avgörande när det gäller att hitta sätt att underlätta studenters förståelse av så kallade tröskelbegrepp (Meyer & Land, 2005). Det är också i det ämnesspecifika sammanhanget som verklig forskningsanknytning av undervisningen kan åstadkommas. Det hindrar inte att utbyte över ämnesområdesgränser också är viktigt. Det kan inspirera till vidareutveckling av undervisningen i det egna ämnet. Idéer hämtade från ett annat ämnesområde kan efter anpassning till det egna ämnet bidra till riktiga utvecklingsskutt.

GRUNDFÖRUTSÄTTNINGAR SOM PÅVERKAR UNDERVISNING OCH LÄRANDE

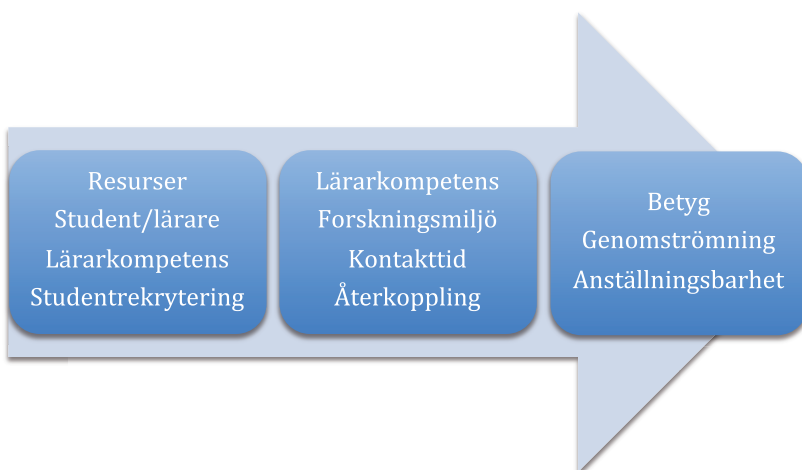
RESURSER

Forskningen visar att de grundförutsättningar som påverkar undervisningens kvalitet inte i första hand har att göra med hur mycket resurser man har, utan om vad de resurser man har investeras i.

Resurser påverkar hur stora grupper av studenter man kan ha och hur många

³ *Graham Gibbs pensionerades från sin tjänst som professor och föreståndare för Oxford Learning Institute, University of Oxford, 2008. Han har genomfört omfattande uppdrag för bland annat the Higher Education Academy, men även för internationella universitet såsom Utrecht University. Flera svenska lärosäten (t.ex. universiteten i Lund, Umeå och Stockholm) har haft återkommande kontakt med Graham Gibbs sedan 1980-talet för att arbeta med utbildningskvalitet. Gibbs har i sitt arbete i hög grad bidragit med empiriska studier och sammanställningar med fokus på vad som gynnar studenters lärande och har av det skälet kommit att få en dominerande plats i denna kunskapsöversikt.*

lärare man kan anställa vid ett lärosäte, men studier från USA (Ewell, 2008) har visat att vad lärosäten gör med sina resurser varierar kraftigt. Lärosäten med ungefär samma resultat för sina studenter kan ha mycket olika resurser. Ekonomiska resurser har i sådana studier inte helt enkelt kunnat förklara utbildningarnas effektivitet i fråga om studenternas kunskap och engagemang (NCHEMS, 2003). Mer avgörande är hur resurserna används. I återkommande studier har man visat att de lärosäten som lägger resurser på sådant som är centralt för studenters lärande har högre utbildningskvalitet (Gansemer-Topf, 2004). Till detta hör säkerställande av lärarnas ämneskompetens och pedagogiska skicklighet, liksom stöd för utbildningsutveckling, t.ex. i form av tillgång till pedagogisk expertis.



Figur 1: Faktorer som påverkar lärandet före, under och efter utbildningen med utgångspunkt i John Biggs 3P-modell (ur Gibbs, 2010)

ÄMNESKOMPETENS

Lärarnas ämneskompetens spelar stor roll för lärandet. Vid en del lärosäten tillämpas en modell där det huvudsakligen är doktorander och juniora lärare som undervisar studenter på grundläggande nivå, medan mer erfarna lektorer, docenter och professorer undervisar på de mer avancerade nivåerna. Detta kan verka effektivt ur ett ekonomiskt perspektiv, men en studie på University of Oxford visar att andelen studenter som antar ett ytligt förhållningssätt till lärande, dvs. strävar efter att enbart memorera, är högre när undervisningen leds av lärare som inte är lektorer/professorer (Trigwell & Ashwin, 2004).

PEDAGOGISK SKICKLIGHET

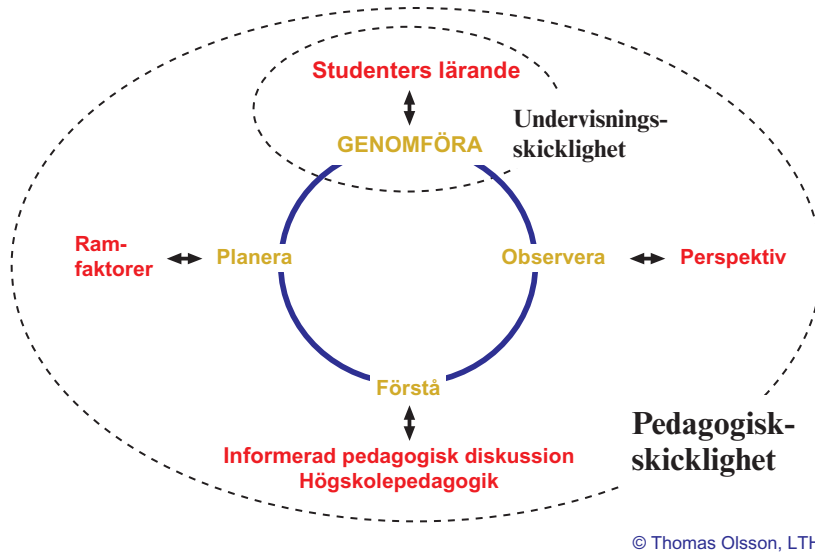
Det finns visst stöd i forskningen för att hög pedagogisk kompetens eller pedagogisk skicklighet hos lärare bidrar positivt till studenternas lärande (Gibbs & Coffey, 2004). Pedagogisk skicklighet inbegriper ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisning och lärande med allt vad det innebär av transparens i processen och dialog med kollegor om dess resultat.

Enligt ett sätt att förstå pedagogisk skicklighet – strömningen *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) – innefattar det både det som händer i mötet mellan lärare och studenter under ett undervisningspass och den planering och det efterarbete som sker före och efter undervisningspasset. Hela processen har sammanfattats av Olsson et al i figur 2.

Läraren observerar det som händer vid själva genomförandet av undervisningen, t.ex. med hjälp av kursvärderingsresultat och examinationsresultat, och skaffar sig en fördjupad förståelse för möjliga orsaker till undervisningens utfall med hjälp av en informerad ämnesdidaktisk och högskolepedagogisk diskussion. På basis av detta kan läraren fatta välgrundade beslut inför nästa undervisningstillfälle/kurs i relation till resurser och andra förutsättningar. Det sätt på vilket läraren reflekterar över vad som händer under undervisningspasset och länkar detta till forskning om – eller andras erfarenheter av hur – undervisningen av det specifika ämnet kan organiseras ger den pedagogiska forskningsanknytningen, vilken ingår som en del av den pedagogiska skickligheten.

Studier visar att lärare som har gått högskolepedagogisk utbildning tenderar att ha ett mer studentcentrerat förhållningssätt till undervisningen och får bättre resultat på kursvärderingar än lärare som inte har sådan utbildning. Deras studenter är därtill mer djupinriktade i sitt lärande än studenter vars lärare inte har motsvarande utbildning. (Nasr *et al.*, 1996; Gibbs, 2000; Trigwell *et al.* 2004; Gibbs & Coffey, 2004).

Studier från Lunds Tekniska Högskola har visat att de lärare som är belönade i högskolans pedagogiska akademi och är så kallade *Excellent Teaching Practitioners* (ETP) generellt får högre resultat i studenternas kursvärderingar (Olsson & Roxå, 2013). ETP tilldelas lärare som uppvisar pedagogisk skicklighet i form av kompetens att stödja studenters lärande, reflektera över sin undervisningspraktik och sätta den och studenternas lärande i ett pedagogiskt teoretiskt sammanhang. För att erhålla titeln ETP ska man också ha dokumenterat och verkat för att sprida sina slutsatser. Ansökan om att bli belönad med titeln ETP består av en omfattande pedagogisk meritportfölj som bedöms enligt ett peer review-förfarande. Metoder för bedömning av pedagogisk skicklighet har utvecklats väsentligt under senare år (Ryegård, Apelgren & Olsson, 2010) och idag finns beföringssystem för skickliga lärare vid ett flertal svenska lärosäten (Ryegård, 2013).



Figur 2: Pedagogisk skicklighet illustrerad av Olsson et al. (Olsson, 2013)

Vad gäller sambandet mellan undervisningskvalitet och kvaliteten eller kvantiteten på lärares forskning har inget, eller endast ett mycket svagt sådant samband kunnat påvisas (se vidare under avsnittet Forskningsmiljö).

STUDENTERNAS KAPACITET

Studenternas studievana och tidigare studieresultat har betydelse för utfallet av utbildningen. Amerikanska studier visar att 90% av variationen i hur väl studenter lyckas med sin högskoleutbildning förklaras av deras gymnasiebetyg. Motsvarande samband har visats i Storbritannien (Hoskins *et al.*, 1997; Smith & Naylor, 2005). En annan amerikansk studie (Kuh & Pascarella, 2004) visade dock att endast en mycket liten del av utbildningens effektivitet var relaterat till studentunderlaget. En förklaring kan vara att en del av de högskolor som tar in högpresterande studenter inte satsar några större resurser på att stödja studenternas lärande, eftersom de förväntas klara av det själva (Pascarella *et al.*, 2006).

En students lärande gynnas också av att vara omgiven av andra duktiga studenter. Det är tidigare resultat hos den bästa studenten i en grupp som bestämmer gruppens resultat, inte medelvärdet hos gruppens medlemmar (Gibbs, 2010). Det är därför viktigt att ta reda på vilka pedagogiska processer som på ett konstruktivt sätt bidrar till att studenter lär av varandra (Järvelä *et al.*, 2010).

Lärosätets rykte

Ett lärosätets rykte och hur det värderas av kollegor vid andra lärosäten kopplas ofta till utbildningskvalitet (Gibbs, 2010). Lärosätets rykte må attrahera stu-

denter, men säger egentligen inget om utbildningarnas kvalitet, ofta är ryktet mer förknippat med lärosätets forskning och storlek.

Det har visat sig att de kollegiala bedömningar av utbildningskvaliteten som under en period gjordes i Storbritannien (Teaching Quality Assessment, TQA) hade mer att göra med ryktet hos ett lärosäte – forskningsresultaten vid en fakultet samt studenternas gymnasiebetyg – än utbildningskvaliteten, vilket underminerar bedömningarnas trovärdighet.

Faktorer som påverkar utbildningsprocessen

Storleken på undervisningsgruppen i relation till antalet lärare kan ha betydelse för utfallet, då undervisning i större grupper kan försvåra – om än inte omöjliggöra – god återkoppling och upprätthållandet av höga krav. Mängden och kvaliteten på återkopplingen spelar roll för studenternas lärande, liksom nivån på den intellektuella utmaningen. Det innebär att utbildningar med lärandemål (och examinationer) som kräver mer komplex förståelse gynnar lärandet. Av betydelse för lärandet är även omfattningen av den tid som studenterna lägger på bearbetning av det de ska lära sig.

Om utbildningen bedrivs i en forskningsmiljö spelar också roll, under förutsättning att forskningen används som metafor för lärandet (Hult, 2001), dvs. om studenterna får träna på de processer som är karakteristiska för forskningen inom området och integreras i forskningsmiljön. Om det däremot är vattentäta skott mellan utbildningen och forskningen, dvs. om lärare som bedriver forskning inte medvetet låter ett vetenskapligt förhållningssätt genomsyra undervisningen, kan inget sådant samband påvisas.

GRUPPSTORLEK

Studier har sedan 1970-talet visat en negativ korrelation mellan storlek på undervisningsgruppen och studenters lärande. Ju fler studenter i undervisningsgruppen, desto sämre läranderesultat (Glass & Smith, 1978, 1979; Lindsay & Paton-Saltzberg, 1987; Gibbs *et al.*, 1996; Fearnley, 1995). Stora undervisningsgrupper har även negativa effekter på studenters engagemang, då studenter har visat sig i en högre grad tillämpa reproducerande lärstrategier i stora grupper (memorera istället för att försöka förstå) (Lucas *et al.*, 1996). Lärare som undervisar stora grupper får sämre resultat i kursvärderingar än lärare som undervisar mindre grupper. I en kvalitativ studie (Gibbs & Jenkins, 1992) fann man att detta beror på att det fanns mindre tid för återkoppling och att examinationsuppgifterna blir begränsade. Istället för mer engagerande uppgifter och frågor med öppna svar används test med frågor som ställer lägre krav på studenternas tänkande, eftersom rättningen annars tar för lång tid. Tiden för lärarkontakt utanför undervisningstid begränsas också och det blir lättare för studenter att fuska.

Ett lågt antal studenter per lärare är gynnsamt för lärandet, eftersom det möjliggör för lärare att organisera undervisningen på ett sätt som påverkar studenters lärande positivt (Pascella & Teranzini, 2005). Det innebär inte att ett lärosä-

te med få studenter per lärare med självklarhet håller högre utbildningskvalitet än ett lärosäte med fler studenter per lärare. Det är helt avhängigt hur lärarna spenderar sin tid, dvs. hur de fördelar den mellan undervisning, forskning och administrativt arbete (Gibbs *et al.*, 2008) och hur undervisningen läggs upp.

TIDSANVÄNDNING

När Gibbs sammanfattar forskningen på området drar han slutsatsen att antalet kontakttimmar, dvs. *antalet* undervisningstimmar med lärare inte har något entydigt samband med undervisningskvaliteten. Det beror helt på hur de används (Gibbs, 2010). En hög grad av interaktivitet mellan lärare och studenter under undervisningspassen och mycket självständigt arbete mellan dessa gynnar lärandet. En mindre antal kontakttimmar som präglas av interaktivitet kan således vara av större värde än fler kontakttimmar utan större interaktion.

Det finns idag ett antal modeller där kontakttiden mellan lärare och student används på ett sätt som underlättar interaktion, även i stora studentgrupper. Till dessa hör problembaserat lärande (Dochy *et al.*, 2003) och team-based learning (Michaelsen *et al.*, 2002). På senare tid har de pedagogiska ansatserna "flipped classroom" och "active learning classroom" vunnit terräng. Flipped classroom innebär att kontakttiden mellan lärare och student i första hand används till interaktivitet (jfr. seminarier), medan föreläsningar förläggs till webben. Active learning classroom innebär att själva undervisningslokalen utformas på ett sätt som underlättar interaktion, ofta med flexibelt möblemang. Supplemental Instruction – där studenter bistår andra studenter i lärandet utanför ordinarie undervisningstid – ökar student-student-interaktionen, vilket också är gynnsamt för lärandet.

Vad studenter gör med sin tid utgör en av de sju evidensbaserade principer som påverkar deras lärande (se nedan). Ett av de mest effektiva sätten att förbättra studenters lärande är att få dem att spendera mer tid på studierna (Chickering & Gamson, 1991).

Sju principer för god praxis i utbildning på grundnivå
(Chickering & Gamson, 1991):

- Uppmuntrar kontakt mellan studenter och lärare
- Utvecklar samarbete mellan studenter
- Uppmuntrar aktivt lärande
- Ger direkt återkoppling
- Understryker vikten av tid på uppgiften
- Kommunicerar höga förväntningar
- Respekterar olikhet i förutsättningar och sätt att lära

En studie av Gibbs & Dunbar-Goddet (2007) visar att mycket detaljerade lärandemål – ofta som resultat av Bologna-reformen – begränsar studenternas

uppmärksamhet till det de examineras på, dvs. det som uttrycks i målen på bekostnad av andra lärområden. Slutsatsen var att studenter har blivit mer strategiska i sina studier, då de fokuserar på det som är 'värt att lägga tid på', dvs. det som ryms i lärandemålen.

Andra faktorer som påverkar den tid som studenterna lägger på sina studier är om de jobbar parallellt med studierna samt i vilken utsträckning de deltar i det akademiska livet. Slutsatsen från dessa studier är att den tid studenter lägger ner på att förstå och fördjupa sig i sina studier och ta del av akademiska diskussioner och ett akademiskt sammanhang, bidrar påtagligt till studenters lärande (Carney *et al.*, 2005; Curtis & Williams, 2002; Ford *et al.*, 1995; Hunt *et al.*, 2004; Paton-salzberg & Lindsay, 1993)

FORSKNINGSMILJÖ

Närvaron av en forskningsmiljö är av stor vikt för lärarnas möjligheter att vara forskningsaktiva vilket kan få betydelse för utbildningens kvalitet – även om inte starka forskningsmiljöer på något sätt har kunnat visas vara bättre utbildningsmiljöer än svaga forskningsmiljöer (Ramsden & Moses, 1992). Utfallet av forskningsutvärderingar kan överlag därför inte heller säga något om utbildningskvaliteten. Men det finns tecken på att studenter värderar forskning högre i forskningsintensiva undervisningsmiljöer (e.g. Dunbar-Goddet & Trigwell, 2006). Internationella exempel visar att det finns universitet där starkt fokus på forskning har haft stor betydelse för studenters lärande. Ett exempel är Massachusetts Institute of Technology (MIT), där 80% av studenterna engageras i riktiga forskningsprojekt under sin utbildning, något som har påverkat studenterna positivt vad gäller deras självförtroende och deras förståelse för forskningsbasen i de discipliner/professioner de utbildas inom (Bergren *et al.*, 2007). Det är dock viktigt att påpeka att framgången vid dessa universitet inte har att göra med att studenterna bara befinner sig i ett högkvalitativt forskningsprojekt, utan att de på ett medvetet sätt integreras i en praxisgemenskap kring forskning, där de får växa in i en forskargrupp och får en legitim plats i den.

INTELLEKTUELL UTMANING

En utbildnings kvalitet blir högre om nivån på den intellektuella utmaning som erbjuds är hög. Den intellektuella utmaning en utbildning ger beror av a) formuleringen av kravnivåer i styrdokumentet (utbildningsplan/kursplan), b) hur studenter stimuleras att ta sig an lärandet och c) studenternas engagemang i studierna. Dessa aspekter utvecklas nedan.

Ett sätt att få en bild av kvaliteten på en utbildning är att granska *kurs- och utbildningsplaner med uppgifter om lärandemål och examinationer*, vilka ger uttryck för utbildningsanordnarnas krav och ambitionsnivå. Den ansatsen använder Universitetskanslersämbetet i sina kvalitetsgranskningar. Här kan t.ex. Biggs SOLO- taxonomi (Biggs, 2003) användas som utgångspunkt för att få syn på komplexiteten i den kunskap som studenterna förväntas behärska. Att lista eller beskriva utgör t.ex. en lägre komplexitetsnivå än att kunna jämföra, ana-

lysera eller syntetisera. Generella kompetenser såsom kommunikationsfärdigheter och samarbetsfärdigheter upplevs ofta som svårare att bedöma. Ofta saknas kriterier för vad olika nivåer av dessa färdigheter består av, vilket gör bedömning av måluppfyllelse svårare. Om måluppfyllelse i relation till kurs- och utbildningsplaner ska säkerställas måste examinationerna vara direkt kopplade till målen. De mål som inte examineras förblir strävansmål, som somliga studenter kommer att ha uppfyllt tillfredsställande vid tidpunkten för examen, andra inte.

Forskningen visar att *studenters förhållningssätt till lärande* är beroende av sammanhanget och de krav som ställs på studenterna. Redan för drygt trettio år sedan konstaterades att när studenter studerar för att förstå, s.k. djupinriktat lärande eller meningsorienterat lärande (Marton *et al.*, 1976; Entwistle & Ramsden 1982), blir kunskaperna mer beständiga. Examinationens utformning spelar stor roll för om studenterna lägger energi på att memorera lösryckta bitar av kunskap eller på att förstå hur saker och ting hänger ihop.

Internationellt sett, främst i USA, har *studentens engagemang* i studierna fått en alltmer framträdande plats när det gäller bedömningen av utbildningskvalitet. Studentens engagemang i lärandet beror till stor del av tre faktorer: nivån på den akademiska utmaningen, i vilken utsträckning studenterna ägnar sig åt aktivt eller kollaborativt lärande, och i vilken utsträckning och med vilken kvalitet studenter och lärare interagerar. Ett frågeformulär har utvecklats i vilket studenter kan bedöma hur väl dessa processvariabler är uppfyllda – The National Survey of Student Engagement (NSSE, 2007). Ett flertal studier har sedan visat på ett samband mellan bättre resultat på nationella prov och högre resultat på NSSE (e.g. Lanasa *et al.*, 2007). I en studie från 2010 där 19 universitet ingick (Prascalla *et al.*, 2010) kom man fram till att NSSE-resultaten var en god prediktor för måluppfyllelse. Slutsatsen är att man genom att säkerställa att studierna är intellektuellt utmanande och aktiverar studenterna – enskilt och i grupp – samt ger gott utrymme för interaktion mellan lärare och studenter, kan studenterna nå bättre läranderesultat.

I den rapport som SFS skrivit (2013) pekar man just på behovet av studentaktiva undervisningsformer som en viktig del i att skapa hög kvalitet i utbildningen. Dessa undervisningsformer bör vara utformade efter olika ämnens och utbildningars specifika förutsättningar och utvärderas i fråga om hur de påverkar studenternas lärande. Rapporten vilar på forskning som under ett flertal decennier pekat på att det är vad studenter gör, deras aktivitet, som spelar roll för deras lärande (för en forskningssammanfattning se t.ex. Biggs 2003).

ÅTERKOPPLING

Den enskilt viktigaste faktorn som påverkar studenters lärande är om de får återkommande så kallad formativ återkoppling (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Formativ återkoppling innebär återkoppling som ges kontinuerligt i syfte att hjälpa studenten att förbättra sitt lärande eller sina prestationer. Detta till skillnad från summativ återkoppling, som åsyftar återkoppling i slutet av en lärandeprocess och talar om hur väl studenten presterar. Vid de

utbildningar där studenter får regelbunden återkoppling, som är möjlig att använda för att utveckla förståelse, färdigheter och attityder tillämpar studenter i större utsträckning ett djupinriktat förhållningssätt till lärande (Gibbs and Dunbar-Goddet, 2007). Vad som utgör "regelbunden" återkoppling varierar naturligtvis på olika utbildningar, men vad som är klart är att återkoppling är den aspekt som mest återkommande får dåligt resultat i studentenkäter såväl nationellt som internationellt (t.ex. i studentbarometrar).

STUDENTSTÖD

Det antas att stöd till studenter i form av studievägledning, vetenskapligt skrivande med mera är viktigt för att uppnå god utbildningskvalitet. Dock har det inte gått att fastställa några sådana samband (Gibbs, 2010). Det stöd som behövs skiljer sig åt vid olika lärosäten, mellan olika discipliner och är beroende av vilka studenter som antas till utbildningarna och de specifika behov de har. Det finns dock studier som visar på att studievägledning ökar studenternas prestation (Hattie *et al.*, 1996).

Kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling av undervisning

KURSVÄRDERINGAR

Kursvärderingar är det absolut mest utbredda sättet att utvärdera undervisningskvalitet ur studentperspektiv. Det används vid i stort sett alla lärosäten världen över och enligt den svenska högskoleförordningen ska kursvärderingar genomföras i samband med varje kurs och studenterna informeras om resultat och åtgärder. Eftersom kursvärderingar har en sådan central plats i kvalitetsarbetet uppehåller vi oss lite extra vid dessa.

Kursvärderingar har flera syften (Spooren *et al.*, 2013; Alderman *et al.*, 2012). De 1) bidrar till förbättrad undervisningskvalitet genom att ge lärare och utbildningsansvariga återkoppling på hur undervisningen fungerar, 2) utgör beslutsunderlag för bedömning lärarskicklighet inför anställning och befordran, 3) ger uttryck för att ett lärosäte lever upp till kraven på ansvarighet (accountability), 4) möjliggör studentinflytande och 5) ger studenter information inför val av kurser. Kursvärderingar ger även forskningsdata som biprodukt.

Fokus låg i början på det första syftet (underlag för utveckling), men har över tid kommit att omfatta också det andra (underlag för bedömning av lärare) och i takt med att kraven på ansvarsskyldighet, transparens och konsumentorientering relation till studenterna har ökat, har de tre sista syftena fått en mer framskjutna plats (Spooren *et al.*, 2013; Alderman *et al.*, 2012).

De olika syftena med kursvärderingar är inte alltid helt lätta att balansera och kan ibland stå i direkt konflikt med varandra. Specifika, kursanpassade frågor är till exempel till störst hjälp i den enskilde lärarens arbete med att förbättra undervisningen. Mer generella frågor underlättar å andra sidan jämförelser mellan olika kurser och har en larmfunktion, vilket svarar mot behoven hos dem som har att övervaka kvaliteten på mer övergripande nivå.

I en systematisk kunskapsöversikt från 2013 sammanfattar Spooren och medförfattare *state of the art* när det gäller kursvärderingar baserat på 160 forskningsartiklar från 2000 och framåt (Spooren *et al.*, 2013). De närmar sig området ur validitetsperspektiv. Det som följer nedan bygger på de samlade slutsatserna från denna översikt.

Forskningsöversikten visar att det är svårt att ge ett entydigt svar på frågan om kursvärderingarnas validitet eftersom variationen i utformning är stor både inom och mellan lärosäten. Några slutsatser kan dock dras.

Kursvärderingars validitet är ofta låg, främst på grund av att de inte är utformade med tillräcklig eftertanke. Kursvärderingar är avsedda att besvara frågan: "Skapar undervisningen goda förutsättningar för studenternas lärande?" Detta till trots är det vanligt att kursvärderingar är utvecklade utan hänsyn till kunskaper om vad som ger förutsättningar för effektivt lärande. Och de släpar ofta efter den pedagogiska utvecklingen. Det är t.ex. vanligt att förändringen från en lärarcentrerad till en mer studentcentrerad undervisning inte återspeglas i frågeformuleringarna. Utöver forskningsbaserad kunskap om lärande betonar Spoorens *et al.* att utformningen måste ta hänsyn till lärosätets egen syn på vad som är god utbildningskvalitet med input från alla berörda – inbegripet lärare, studenter, administratörer och ledning.

Korrelation mellan kursvärderingsresultat och andra sätt att bedöma undervisningen. Det finns forskningsstöd för att kursvärderingar korrelerar med lärarnas egen värdering av undervisningen, liksom med alumners, kollegors och tränade observatörers värdering. Men korrelationen är inte så hög, vilket kan förklaras av att dessa olika aktörer har delvis olika syn på vad som skapar goda förutsättningar för effektivt lärande. Studenter tenderar t.ex. i större utsträckning tycka att det är viktigt att läraren är väl förbredd, än vad lärare själva tycker. Samtidigt finns likheter. Tvärt emot vad som ofta antas lägger inte studenter så stor vikt vid läraregenskaper som karisma eller humor, utan vid sådant som lärarens förmåga att förklara och underlätta förståelse. Vad studenter värderar är också till stor del detsamma inom olika ämnesområden, även om olika faktors relativa betydelse kan variera.

De skillnader som finns innebär att både lärare och studenter måste vara engagerade i att formulera vad god utbildningskvalitet innebär, liksom i utformningen av kursvärderingar. Men det visar också att kursvärderingar inte kan vara det enda underlaget för beslut om undervisningens utformning eller bedömningen av en lärares skicklighet. Kursvärderingar utgör ett beslutsunderlag bland flera. De är indikatorer på hur undervisningen fungerar – ur studentperspektiv.

Andra faktorer som påverkar kursvärderingsresultat. Det finns ganska omfattande litteratur där olika typer av bias undersöks, dvs. faktorer som egentligen inte har med undervisningens kvalitet att göra men som likafullt kan påverka utfallet av kursvärderingar. Man har t.ex. sett att kvinnor och äldre studenter tenderar att ge mer positiva omdömen. Studenter som studerar fördjupningskurser på högre nivå ger också mer positiva omdömen än studenter på lägre

nivåer. Studenter som har hög närvaro, stort intresse för kursinnehållet och som förväntar sig ett högt betyg är också mer positiva.

Vänliga lärare får mer positiva omdömen, liksom lärare som är attraktiva (utseende). Lärare med gott rykte får högre betyg, liksom lärare som är duktiga forskare. "Snäll" betygsättning ger mer positiva omdömen, men det gör även betygsättning som upplevs som rättvis. Lärare som har höga förväntningar på studenternas prestationer och utformar undervisningen så att den innebär hög arbetsbelastning får mer positiva omdömen, medan kurser som upplevs som svåra oftare får mer negativa omdömen. Naturvetenskapliga kurser tenderar att få mindre positiva omdömen än kurser inom andra ämnesområden. När det gäller betydelsen av lärarens ålder, kön och akademisk grad ger olika studier olika besked.

Enligt Spoorens gäller det för de flesta av dessa faktorer att de bara förklarar en mindre del av variationen i kursvärderingsresultat, dvs. även om kvinnor tenderar att ge något mer positiva omdömen än män, kan särskilt goda kursvärderingsresultat i en kurs med kvinnodominans bara till en mindre del hänföras till att merparten av kursdeltagarna är kvinnor. Dessutom har en del av dessa till synes irrelevanta faktorer koppling till den faktiska undervisningskvaliteten. Att en lärare är attraktiv är ovidkommande, men hög närvaro kan mycket väl vara ett uttryck för att undervisningen är meningsfull och engagerande. Höga förväntade betyg kan komma sig av att undervisningen har varit bra och därmed har underlättat studenternas lärande.

Användningen av kursvärderingsresultat. Forskningen visar att de flesta lärare tycker att kursvärderingar har sin plats, men att det ändå är långt ifrån alla som använder resultaten aktivt för att förbättra sin undervisning. Studenter ställer sig också positiva till att fylla i kursvärderingar, men har låg tilltro till att resultaten verkligen används, vilket kan bidra till att förklara problemet med låga svarsfrekvenser. Problemet med låga svarsfrekvenserna har dessutom förvärrats i samband med introduktionen av elektroniska kursvärderingar. Däremot blir svaren på öppna frågor fylligare när kursvärderingar fylls i via nätet.

Spoorens et al. konstaterar att *användningen* av kursvärderingsresultat är ett viktigt och försummat område. För att genomförandet av kursvärderingar alls ska vara meningsfullt måste resultaten leda någonstans (Spoorens, 2013; Edström, 2008; Fjällström, 2013). Spoorens benämner detta kursvärderingars resultatvaliditet, "outcome validity". Idealet är att resultaten analyseras och diskuteras, utvecklingsområden identifieras, åtgärder vidtas, undervisningen förbättras och därmed också studenternas lärande. Flera studier visar att det finns ett samband mellan goda kursvärderingsresultat och goda studentprestationer – faktiska och självrapporterade – även om det också finns exempel på studier som redovisar ett litet eller inget samband.

STUDENTENKÄTER PÅ LÄROSÄTESNIVÅ OCH NATIONELL NIVÅ

Kunskapen om hur olika faktorer påverkar det sätt på vilket studenter studerar, och därmed resultatet av deras lärande, har använts för att skapa olika standar-

diserade utvärderingsinstrument som komplement eller alternativ till lokalt utformade kursvärderingar. Ett sådant utvärderingsinstrument, *the Course Experience Questionnaire*, CEQ, är utvecklat av Paul Ramsden. Detta används idag vid flera svenska lärosäten som underlag för utbildningsutveckling (t.ex. Lunds Tekniska Högskola, Högskolan i Halmstad, Linnéuniversitetet). I Australien har instrumentet även använts som grund för resursfördelning och har därmed blivit en drivkraft för universiteten i Australien att satsa på utveckling av kursdesign snarare än enbart på lärares pedagogiska kompetens (Barrie & Ginns, 2007). Andra utvärderingsinstrument på nationell nivå är *the National Student Survey* i Storbritannien och tidigare nämnda *National Survey of Student Engagement* i USA. I Sverige finns ingen motsvarande nationell studentenkät, men *the International Student Barometer* är exempel på en internationell enkät, i vilken flera svenska lärosäten deltar. Även om dessa studentenkäter är betydande och bidrar till utbildningsutveckling finns även problem med oönskade styrningseffekter (Attwood, 2012; Williams, 2008).

Faktorer som kan användas för att bedöma utbildningskvalitet efter det att utbildningen avslutats

Det utbildningen leder fram till i fråga om resultat kan relateras till studenternas genomströmning, deras betyg och om de får anställning inom det fält utbildningen skulle leda fram till.

STUDENTERNAS RESULTAT

Studenternas betyg skulle kunna antas fungera som grund för att bestämma kvalitet på lärosäten, något som förekommer i USA och Storbritannien. Dock har det visat sig vid jämförelser att detta inte är ett tillförlitligt sätt, då t.ex. studenter i matematik i Storbritannien har tre gånger högre möjlighet att få högsta betyg än studenter i historia (Yorke *et al.*, 2002; Bridges *et al.*, 2002; Brown, 2010).

Universitetskanslersämbetets system för granskning av högre utbildning har sedan 2011 främst fokuserat på studenternas faktiska prestationer genom värdering av deras självständiga arbeten, som ansetts utgöra 'kronan på verket', och därigenom kunnat visa på hur väl studenterna uppfyller examensmålen. En av flera risker med ett sådant system är att det driver lärare och studenter mot att visa måluppfyllelse i det självständiga arbetet, snarare än att säkerställa att utbildningen i sin helhet bidrar till måluppfyllelse. För professionsutbildningar såsom alla utbildningar inom vård- och medicinområdet, lärarutbildningar etc. utgör inte alltid det självständiga arbetet själva slutpunkten för utbildningen, och det finns många andra viktiga examensmål. Samtidigt är det hypotetiskt möjligt att använda sig av olika bedömningsverktyg, t.ex. SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes, (Biggs, 2003) för att avgöra kvaliteten i dessa arbeten. För en ingående analys av rådande kvalitetssystem, se t.ex. Lindberg-Sand (2011) och slutrapporten från SUHF:s expertgrupp för kvalitetsfrågor 2012–2013.

Ett annat problem med värdering av utbildningskvalitet i form av studenternas prestationer är att de i hög grad är avhängiga studenternas ingångsvärden och inte bara lärosätets insats ("added value").

GENOMSTRÖMNING

Vid en första anblick ter sig genomströmningen som en god indikator på en utbildnings kvalitet. Det lärosäte som lyckas föra merparten av de antagna studenterna till examen på avsatt tid bör anses fullgöra sitt uppdrag väl. Här finns dock en mängd olika påverkansfaktorer, varav flera har nämnts ovan. En del faktorer att göra med varje individs studieerfarenheter och kognitiva förmåga, men också med den sociala situationen i övrigt, som t.ex. föräldraskap och arbete vid sidan av studierna. Vissa faktorer kan ett lärosäte påverka, andra inte.

I det följande redovisas slutsatserna av en översikt av forskningslitteraturen avseende genomströmning (Tinto, 2010). I översikten konstateras att avhopp från studierna länge setts som något negativt och ett tecken på misslyckande från ett lärosätes sida, men att studenter naturligtvis kan avbryta en utbildning av andra skäl än att utbildningen är dålig. Vissa studenter har aldrig avsett att ta en examen, eller väljer att avsluta sin utbildning vid annat universitet. De kan också ha insett att de gjort fel studieval. I USA, men också i ökad omfattning i Storbritannien, finns tecken på att studenter i allt större utsträckning både avbryter och påbörjar sin utbildning under en längre period. De flyttar inom och utom landet och skapar sig sin egen utbildning i allt större utsträckning.

Annat i livssituationen, som familjeåtaganden, kan också påverka och medföra att studierna avbryts tillfälligt eller för gott. En del studenter kombinerar sina studier med deltidsarbete, eller andra tidskrävande aktiviteter vilket kan leda till så stor sammantagen arbetsbörda att studierna blir lidande. En god ekonomisk situation är således ofta förenad med studieframgång. Då krävs inte extraarbete som inkräktar på studierna. Det är en delförklaring till att studenter med socioekonomiskt resurssvag bakgrund tenderar att avbryta sina studier i större utsträckning än studenter från resursstark bakgrund.

Ett lärosätets uppgift är således att skapa bästa möjliga förutsättningar för studenter att fullfölja utbildningen *om de så önskar*, men för att det ska ske måste även studenten ta ansvar för sina studier. Det viktigt att studenterna vet vad som förväntas, dvs. vad som krävs av dem för att de ska lyckas med sina studier – det ökar chanserna till studieframgång. Där finns en "orättvisa", eftersom studenter från studievana hem har med sig mer av detta i bagaget. Introduktionen till akademiska studier och tillgång till studievägledning är därför viktig, inte minst för studenter från mindre studievana hem.

Avhopp kan således inte sägas ha något entydigt samband med en utbildnings kvalitet då det till stor del beror på personliga faktorer. Dock finns evidens som pekar på vikten av att integrera studenterna i den akademiska miljön genom återkommande återkoppling och kontakt mellan lärare och studenter, samt samarbetsorienterade och aktiverande undervisningsformer, något som är ännu viktigare för studenter med sämre förutsättningar att klara sina studier

väl. Höga och tydliga krav ökar också chansen att studenter är framgångsrika i sina studier. Det leder till större ansträngning och bättre resultat. Undervisningen måste helt enkelt utformas på ett sätt som kräver stor arbetsinsats från studenterna. Det kan som tidigare redovisats ske genom att på olika sätt aktivera studenterna, genom att tydlig återkoppling på uppgifter och genom varierade examinationer som tydligt fångar upp de kunskaper och färdigheter som ska uppnås. Examinationerna är med fördel frekventa och inte bara summativa utan även formativa. Formativa "tester" under kursens gång gör dessutom att läraren får klart för sig vilka delar av stoffet som studenterna har svårast för och kan då koncentrera insatserna där. Det är vanligt att lärare säger att de har höga förväntningar på sina studenter, men det är inte alltid som de utformar sin undervisning så att förväntningarna omsätts i praktiken.

Då avhopp har visat sig bero på ett visst antal faktorer som har att göra med attityder och erfarenheter hos studenterna har man bl.a. vid Open University i Storbritannien börjat använda ett analysinstrument för att identifiera studenter som ligger i riskzonen för tidiga avhopp och ge dem aktivt stöd. Detta har visat på mycket goda resultat (Simpson, 2003; Gibbs *et al.*, 2006).

ANSTÄLLNINGSBARHET

Slutligen skulle bedömningen av kvaliteten i undervisning och lärande och dess effektivitet kunna härledas till i vilken grad studenter med slutexamen får anställning i för utbildningen relevanta jobb och då med en lön som berättigar den tid och ekonomi som studenterna investerat i utbildningen. Svårigheten med detta, som med genomströmningsdata, är hur det ska tolkas. Att använda anställningsbarheten som ett mått på en utbildnings kvalitet försvåras av att ett lärosätes rykte kan spela in, liksom arbetsmarknaden i regionen och arbetsmarknadsförändringar över tid.

Ledningens betydelse för att åstadkomma god utbildningskvalitet

Empirisk forskning om vad ledningen kan göra för att stimulera, vidmakthålla och utveckla goda utbildningsmiljöer är mer begränsad än evidensbasen för effektivt lärande. En av dem som beforskat frågor om ledarskap inom högskolan med fokus på hur utbildningskvalitet skapas är tidigare nämnda Graham Gibbs. Gibbs svarar för en stor del av forskningen som refereras i följande avsnitt.

Ledarskapet är mer eller mindre delegerat vid svenska högskolor. Vid vissa lärosäten ligger ett mycket stort ansvar på fakultetsnivå och/eller institutionsnivå, medan andra har en mer centraliserad modell. Oavsett var tyngdpunkten i ansvaret ligger har ledare på varje beslutsnivå inflytande över de förutsättningar som skapas. Vi inleder sammanfattningen med vad som karakteriserar ledarskap och kultur i framgångsrika utbildningsmiljöer på institutionsnivå för att sedan lyfta perspektivet till övergripande lärosätetsnivå och stödet till utbildningsutveckling.

Ledarskapet vid institutioner som är framgångsrika utbildningsmiljöer

Vad karakteriserar ledarskapet i framgångsrika utbildningsmiljöer? Den frågan har undersökts i en studie av institutioner vid framstående forskningsuniversitet världen över. De studerade institutionerna hade det gemensamt att de hade erkänt excellent undervisning (Gibbs, 2009).

Studien visar att det inte finns ett sätt för en prefekt/motsvarande att leda en institution mot framgångsrik utbildning. Däremot identifierades ett antal ledarskapsaktiviteter som är förbundna med framgångsrik utbildning (se nedan):

Ledarskapsaktiviteter förbundna med framgångsrik utbildning:

- Att etablera personlig legitimitet och förtroende
- Att identifiera problem i undervisningen och vända dem till möjligheter
- Att formulera övertygande skäl för förändring
- Att fördela ledarskapet på flera
- Att bygga en praxisgemenskap ('community of practice')
- Att uppmärksamma och belöna utveckling av undervisning
- Att utåt marknadsföra institutionen som framgångsrik på utbildning
- Att ge stöd åt förändring och innovation
- Att involvera studenter

Olika institutioner uppvisade olika kombinationer av de identifierade ledarskapsaktiviteterna. Vissa hade bara några av dem, medan andra hade nära nog alla. Två aktiviteter förekom dock genomgående. Samtliga prefekter/motsvarande vid dessa institutioner hade lyckats *etablera legitimitet och förtroende hos medarbetarna*. Förtroendet byggde på att prefekten var en erkänd forskare och excellent lärare. Det senare var ofta bekräftat genom t.ex. pedagogiska priser, publicering av universitetspedagogisk forskning och goda kursvärderingsresultat. Prefekten var dessutom genuint engagerad i utbildningsfrågor, undervisade ofta själv, kunde relatera till egen undervisningserfarenhet och initierat delta i diskussioner om undervisningsfrågor med medarbetarna. Prefekten var dessutom tillgänglig och öppen för synpunkter från medarbetare och studenter.

I några fall var inte prefekterna själva särskilt bra lärare och inte heller tillräckligt kunniga i undervisningsfrågor. De hade ändå byggt upp förtroende bland medarbetarna genom att erkänna sin brist på kunskap, tillvarata expertisen hos medarbetare med erforderlig kompetens och fortbilda sig själva.

Den andra ledarskapsaktivitet som förekom i alla miljöer var att man *involverade studenterna* (se även ovan under kapitlet om effektivt lärande). Det skedde genom att utveckla effektiva metoder för att ta tillvarata studenternas synpunkter och locka fram deras vilja att engagera sig. Studenterna involverades i beslutsfattande som rör undervisningen och i implementeringen av nya undervisningsmetoder.

Det var vanligt att institutionens utveckling mot excellens hade tagit lång tid. Inte i något fall hade arbetet både initierats och realiserats fullt ut inom ramen för *en* prefekts mandatperiod (3–5 år).

Vad karakteriserar kulturen vid institutioner som ger framgångsrik utbildning?

I samma studie av (Gibbs, 2009) beskrevs även organisationskulturen vid de framgångsrika utbildningsinstitutionerna. Klassificeringen skedde med utgångspunkt från *McNays Four University Models* (McNay, i Ramsden, 1998). Modellen innefattar fyra typer av kulturer: den kollegiala, den byråkratiska, den företagsliknande och den entreprenöriella (se nedan). Merparten av de excellenta utbildningsinstitutionerna definierades som kollegiala, men en tredjedel av dessa hade även inslag av entreprenöriell kultur. Inslag av de övriga två kulturerna – byråkratisk och företagsliknande – förekom bara vid en institution vardera.

Den kollegiala organisationskulturen var allra vanligast hos institutioner som hade förskonats från problem, som t.ex. dåligt utfall vid extern granskning. Den entreprenöriella organisationskulturen å andra sidan, hade ofta växt fram som en reaktion på en kris som måste hanteras. Det fanns också en ämnesskillnad i förekomst av dessa kulturer. Den kollegiala kulturen var vanligare vid institutioner inom humaniora och samhällsvetenskap, medan den entreprenöriella organisationskulturen relativt sett var vanligare inom yrkesutbildningar. I linje

med detta var förändringar inom humaniora och samhällsvetenskap ofta organiskt framväxta underifrån, medan de var medvetet planerade och genomförda inom yrkesutbildningar.

Institutionskulturer

Den *kollegiala* institutionsskulturen karakteriseras av begränsad yttre kontroll. Ämnesinnehåll och kravnivåer bestäms av det internationella forskar-/lärarsamhället, utvärdering sker genom kollegial granskning, beslutsfattandet är konsensusorienterat och ledarskapet tillåtande. Studenternas ses som lärlingar.

I den *entreprenöriella* institutionsskulturen är fokus på kompetens och omvärldsorientering. Ledskapet är delegerat. Beslutsfattandet är flexibelt och betonar enskilda professionsutövares ansvar. Kravnivåerna bestäms av "marknaden", dvs. av vad omvärlden efterfrågar. Utvärderingen är resultatfokuserad. Studenterna ses som partners.

Den *byråkratiska* institutionsskulturen är regelstyrd och följsamheten till myndighetskrav och andra externa krav är i förgrunden. Utvärdering sker genom granskning av processer. Beslutsfattandet är även det regelstyrt. Studenter ses som statistik.

Den "*firmaliknande*" institutionsskulturen betonar lojalitet till institutionen och dess ledning. Ledarstilen är auktoritär och karismatisk. Institutionens etos är krisdrivet och tävlingsinriktat. Beslutsfattandet är politiskt och taktiskt. Studenter ses som resursgeneratorer.

Mårtensson et al. har identifierat och undersökt några institutioner eller enheter vid Lunds universitet vilka alla har det gemensamt att de är framgångsrika utbildningsmiljöer. De benämner dessa enheter som "mikrokulturer" (Mårtensson et al., 2014). Vid karakterisering av dessa mikrokulturers inre liv noterade de följande. I dessa miljöer ägnar sig ledarna aktivt åt utbildningsfrågor och de tillmäts stor betydelse i miljön i sin helhet. Att vara en god lärare och ständigt förbättra sig är en viktig del av identiteten och undervisning ses som ett kollegialt, gemensamt ansvar. Det råder stort förtroende mellan de anställda och de delar ett tydligt gemensamt mål i det de gör. Nya lärare får gott stöd och intresset för externa samarbeten är stort. Dessa mikrokulturer var även mycket goda forskningsmiljöer.

Stöd för pedagogiskt utvecklingsarbete

Som tidigare nämnts är lärarnas kompetens en av de viktigaste grunderna för god utbildningskvalitet och därtill en aspekt som är möjlig för lärosätet att självt påverka. Ledningen kan skapa förutsättningar för god lärarkompetens på olika sätt. Ett sätt är att säkerställa rekrytering av lärare som besitter såväl äm-

neskunnande som pedagogisk skicklighet. Ett annat sätt är att kompetensutveckla redan anställda lärare. Lärare som har genomgått högskolepedagogisk kompetensutveckling lägger i högre grad upp sin undervisning på ett sätt som gynnar studenternas lärande (Gibbs & Coffey, 2004).

Högskolepedagogik har existerat som ämnesområde i Sverige sedan 1960-talet och inbegriper i princip allt sådant som direkt eller indirekt påverkar studenternas lärande. Som resultat av utbildningsexpansionen på 1960-talet inrättades därför en myndighet på 1970-talet för utveckling och kunskaps spridning inom högskolepedagogik. 1990 togs uppdraget över av nästa myndighet, Grundutbildningsrådet, som arbetade systematiskt för förnyelse av högskolans arbetsformer och för att höja undervisningens status. Vid millennieskiftet fattades sedan ett flertal beslut som resulterade i ökade krav på högskolepedagogisk utbildning för högskolans lärare. SUHF bidrog genom ett flertal rapporter bl.a. rekommendationer för omfattning och innehåll i högskolepedagogisk utbildning som senare resulterade i att högskolepedagogisk utbildning skrevs in som behörighetskrav för att undervisa inom högskolan 2003. År 2000 inrättades ett forskningsinstitut, SISTER, för att studera utbildnings-, forsknings- och innovationsprocesser inom högre utbildning, något som lades ner 2009. I samband med 2008 års autonomireform togs det lagstadgade kravet på universitetslärares högskolepedagogiska formella meriter bort. (För en mer detaljerad beskrivning av högskolepedagogikens framväxt, se Appendix 1.)

De höjda kraven på högskolepedagogisk utbildning för högskolelärare har resulterat i framväxten av ett stort antal pedagogiska utvecklingsenheter. Enheterna, som varierar i storlek och hur de är organiserade, bistår i kompetensutvecklingen av lärare och arbetar på andra sätt för utveckling av utbildningskvaliteten i samarbete med högskolans olika organisatoriska nivåer. I följande avsnitt sammanfattas en del av den forskning som bedrivits kring pedagogiska utvecklingsenheter och dess verksamhet.

PEDGOGISKA UTVECKLINGSENHETER

Gibbs identifierar i en historisk tillbakablick några tendenser i hur pedagogiska utvecklingsenheters inriktning och verksamhet har förändrats över tid (Gibbs, 2013; se nedan).

Några decennier tillbaka låg dessa enheters fokus på undervisning och lärarens beteende i lärosalen. Enheterna var ofta organisatoriskt perifera och autonoma i förhållande till ledningen och bidrog med mindre punktinsatser inriktade på att finjustera verksamheten – kvalitetssäkring betonades framför utveckling. Verksamheten knöt an till psykologiskt baserad teoribildning, men betonade övervägande det erfarenhetsbaserade och pragmatiska. Ansatserna var generiska, utan större hänsyn till olika ämneskulturers särart och behov.

Nu ligger fokus i allt högre grad på studenternas lärande och ämnesdidaktiska hänsyn tas i ökande grad. Kvalitetsutveckling betonas starkare än kvalitetssä-

ring. Enheterna har ett mångfacetterat verksamhetsutbud, har blivit mer ledningsnära och bidrar till genomförandet av strategiska förändringar. Då kravet på lärares pedagogiska fortbildning har skärpts vid många lärosäten, har efterfrågan på kurser/motsvarande ökat. Verksamheten har blivit mer akademisk i sin karaktär och den teoretiska basen är sociologisk. Det blir allt vanligare att pedagogiska utvecklare forskar inom det högskolepedagogiska området.

I sina reflektioner över dessa förändringar konstaterar Gibbs att vissa av dem måste betraktas som helt nödvändiga för att uppnå pedagogisk utveckling. Det är t.ex. inte möjligt att ändra ett universitet genom att hela tiden arbeta med samma grupp av redan vunna entusiaster. Man måste hitta strategier för att engagera så många som möjligt och för det krävs ökad kunskap om organisatorisk förändring och ledarskap. En sådan förändring handlar om att förutom kompetensutveckling av enskilda individer också arbeta med hela kursteam. Förändringar i lokala och nationella regelverk kan också påverka många och driva på utvecklingen.

Gibbs är skeptisk mot vad han kallar för akademiseringsivern, *the rush to scholasticism*, dvs. den rörelse som driver på utvecklingen i riktning mot att utövandet av läraruppgiften ska vila på vetenskaplig grund. Att vara en välrenommerad forskare i högskolepedagogik är ingen garant för att vara framgångsrik som pedagog i relation till studenter, menar han. En sådan hållning har dock problematiserats av flera forskare (Kreber, 2002; Trigwell & Shale, 2004), som menar att *olika* nivåer av vetenskaplighet (*scholarship of teaching and learning*) kan identifieras. Genom att ha ett akademiskt eller vetenskapligt förhållningssätt till sin undervisning på lokal nivå fokuseras den pedagogiska resonansen i den egna organisationen. Det ställs naturligtvis högre vetenskapliga krav på personer som presenterar resultaten av undersökningar av undervisning och lärande på nationell och internationell nivå, men de vetenskapliga principerna är desamma: att systematiskt undersöka, tillgängliggöra och diskutera pedagogiska problem.

Förändring av pedagogiska utvecklingsenheters inriktning och verksamhet över tid (Gibbs, 2013)

| Från | Till | Beskrivning |
|--------------------------------------|---|---|
| Fokus på undervisning | Fokus på studenternas lärande | Från fokus på lärarnas beteende i föreläsningssalen till intresse för lärandemiljön i sin helhet, t.ex. de uppgifter studenterna genomför, studenternas förutsättningar, examinationerna, andra resurser i lärandet. |
| Mindre punktinsatser | Strategiska, mångfacetterade ansatser | Ökat fokus på formulering, implementering och uppföljning av lärosätetsövergripande strategier för undervisning och lärande. Pedagogiska meriter värderas i processer för anställning och befordran. |
| Autonomi | En plats vid bordet | Från att ha varit enheter åtskilda från ledningen och med fokus på avgränsade insatser förväntas de nu bidra till utbildningsutveckling på strategisk nivå. |
| Kvalitets-säkring | Kvalitetsutveckling | De nationella utbildningsutvärderingssystemens ökade fokus på kvalitetsutveckling har medfört att dessa enheter har en ökad roll i att delta i utvecklingsarbete till följd av granskningar. |
| Fokus på att finjustera verksamheten | Åstadkomma förändring i helt nya riktningar | Det främsta exemplet på detta är det förändringsarbete som följde av Bologna-reformen. |
| Psykologiskt baserad teoribildning | Sociologiskt baserad teoribildning | Fokus har förskjutits från individens lärande till praxisgemenskaper ('communities of practice') där interaktionen med andra – lärare och studenter – bidrar en miljö som påverkar lärandet |
| Ateoretiskt | Teoretiskt | En ökad användning av högskolepedagogisk forskning och teoretiska modeller som utgångspunkt för verksamheten, t.ex. i kursinnehåll eller som grund för enhetens inriktning. |
| Erfarenhetsbaserad och reflekterande | Konceptuell och empirisk | Verksamheten har gått från att fokusera på lärarens egna tankar och känslor i sin roll till underbyggda överväganden baserade på teoretiska modeller och empiriska evidens för vad som åstadkommer effektivt lärande. |
| Icke-akademiskt | Akademiskt | Utvecklingen har gått från att pedagogiska utvecklare som en pragmatisk kår som hade mycket lite med pedagogisk forskning att göra till att det på somliga håll nu närmast är ett krav att man bedriver högskolepedagogisk forskning. |
| Amatör | Professionell | Från att närmast med stolthet ha varit utan formell pedagogisk utbildning är det i allt ökande grad ett krav för lärartjänster. |
| Organisatoriskt perifer | Central | Från att knappt ha haft någon ledningskontakt har det blivit vanligt att chefer för pedagogiska utvecklingsenheter har regelbunden kontakt med ledningen och själva befordras till högre positioner. |
| Generisk | Kontext- och ämnesspecifik | Tidigare fungerade centrala enheter och fakultetsbaserade sådana parallellt utan att ha särskilt mycket utbyte. Nu har förståelsen ökat för att olika ämnen och utbildningar kan ha lite olika behov och det blir allt vanligare att pedagogiska utvecklare vid centrala enheter specialiserar sig på något visst område eller att centrala respektive fakultetsbaserade utvecklingsenheter samarbetar mer. |

En risk Gibbs identifierar är att strategisk utbildningsutveckling kan utvecklas till att bara handla om managementtänkande och därmed föra med sig fler negativa än positiva effekter. Det finns exempel på hur högskoleledningar har tvingat pedagogiska utvecklare att genomföra förändringar som inte har stöd i vetenskap och beprövad erfarenhet och i de fall de har opponerat sig mot bakgrund av sin expertis, så har de fått lämna sitt uppdrag. Ytterligheterna förefaller stå mellan att ha hög integritet, men vara ganska ineffektiv och vara inflytelserik men förlora sin integritet. Det finns enligt Gibbs två möjliga lösningar på detta problem. Endera att utbilda ledningen på högre nivåer, så att deras beslutsfattande blir mer väl underbyggt, eller att pedagogiska utvecklare själva får högre ledningspositioner – vilket händer allt oftare.

En annan person som ägnat sig åt att studera enheter som arbetar med utbildningsutveckling är David Gosling. Gosling har sammanställt tio kriterier för framgångsrik utbildningsutveckling mot bakgrund av sitt arbete med att utvärdera stöd till utbildningsutveckling, t.ex. pedagogiska utvecklingsenheter/motsvarande (se nedan; Gosling, 2008).

Flera av Goslings framgångsfaktorer överensstämmer med de utvecklingstendenser som Gibbs har identifierat enligt ovan. En framgångsrik pedagogisk utvecklingsenhet har en verksamhet som kan anpassas till olika ämnesstraditioner och som är, akademisk, strategisk, mångfacetterad och synlig. Gosling anger därutöver att verksamheten måste vara flexibel för att kunna svara mot de behov som finns och vända sig till alla som är involverade i arbetet för att förbättra studenters lärande, inklusive ledning och studenter. Goda resurser är en grundförutsättning.

En framgångsrik utbildningsutvecklingsenhet är:

- 1) *Kontextspecifik*: den sker inifrån verksamheten och tar hänsyn till universitets- och ämneskulturer
- 2) *Flexibel*: den tar hänsyn till förändrade förutsättningar och till anställda och studenters behov
- 3) *Inkluderande*: den involverar all personal som bidrar till studenternas lärande, liksom studenter och ledning
- 4) *Samarbetsorienterad*: den visar respekt för lärare som professionella yrkesutövare och individer, deras färdigheter och kunskaper, och behandlar dem som likar
- 5) *Akademisk*: den baseras på kunskap och teori och strävar efter att samla evidens på ett rigoröst sätt
- 6) *Strategisk*: den är kopplad till högskoleledningen och styrs/påverkas av tydligt formulerade mål på lång och kort sikt
- 7) *Mångfacetterad*: den stimulerar en mängd aktiviteter, såväl underifrån-upp som ovanifrån-ner, såväl centralt som lokalt initierade
- 8) *Synlig*: den kommuniceras väl på alla nivåer inom universitetet
- 9) *Resurssatt*: den har tillräckligt många kvalificerade medarbetare för att klara sina uppgifter och ett effektivt ledarskap
- 10) *Reflekerande*: den ägnar sig kontinuerligt åt kritisk självvärdering av strategier och praxis

Utformningen av det högskolepedagogiska stödet ser olika ut vid olika lärosäten i såväl omfattning som inriktning och det hör till de verksamheter vars organisatoriska placering omprövas med jämna mellanrum. Vid vissa lärosäten återfinns stödet i kärnverksamheten, vid andra i förvaltningen, vid åter andra på båda ställena – och placeringen har ofta växlat över tid vid samma lärosäte. Det förklaras av att verksamheten befinner sig i gränslandet mellan den akademiska verksamheten och administrationen – i det som ibland refereras till som "the third space" (Withchurch, 2012). Åkesson och Falk Nilsson ger en historisk tillbakablick på utvecklingen av det högskolepedagogiska stödet vid Lunds universitet (Åkesson & Falk Nilsson, 2010). Ett exempel på en nyligt genomförd utredning av det högskolepedagogiska stödet är den som genomfördes av Riis och Ögren för Linköpings universitet (Riis & Ögren, 2012).

Sammanfattning och diskussion

Mot bakgrund föregående sammanställning av forskning om lärande och ledarskap, intervjuer med internationell pedagogisk expertis, en enkätstudie med pedagogiska pristagare samt SFS rapport, *Studentens lärande i centrum* (SFS, 2013), framträder en idealbild av ett lärosäte med bästa möjliga förutsättningar att skapa utbildning av hög kvalitet.

STUDENTERNAS LÄRANDE STÅR I FOKUS

En *lärandemiljö* som är optimalt utformad för att stimulera lärande ser ut som följer. Studenterna ges stora intellektuella utmaningar och möter en undervisning som förmedlar passion för ämnet och stimulerar till djupinläring. De ges goda förutsättningar för interaktion med lärare och med medstudenter genom studentaktiverande undervisningsformer och engageras i forskningsprojekt redan tidigt i utbildningen. Studenterna lägger mycket tid på självstudier och lärande, enskilt och tillsammans med andra studenter inom och utanför schemalagd tid. De ges god återkoppling på sina prestationer och examineras på ett sätt som stimulerar till djupinläring. Förhållningssättet till studenterna präglas av omsorg om dem och undervisningen utformas med hänsyn till studenters olika förutsättningar för lärande. Lärarna skapar förtroende och trygghet i gruppen och är tillgängliga, men är också tydliga i vad de kräver av studenterna, bland annat genom tydliga, men inte heller allt för detaljerade lärandemål. Antalet timmar lärarledd undervisning per student är inte avgörande – hur den tiden används är viktigare. Den bidrar mest till lärandet om den används till interaktion mellan lärare och student och återkoppling på studenternas prestationer, dvs. till seminarier och andra dialogbaserade undervisningsformer. Kunskap som bygger på ensidig förmedling inhämtas med fördel på annat sätt, t.ex. via litteratur eller inspelande föreläsningar. Med detta sagt finns naturligtvis en lägre gräns för kontakttimmar under vilken kvalitet inte kan säkerställas. En högre grad av interaktivitet och återkoppling kräver dessutom mer resurser då det ställer högre krav på lärarens förberedelsearbete mellan undervisningspassen.

Ett aktivt arbete bedrivs för att studenterna ska kunna genomföra sina studier med gott resultat inom stipulerad tid. Studievägledare har en viktig roll i detta, men inte mindre viktigt är det stöd som är integrerat i undervisningen och som åstadkoms av lärare genom en kombination av gott ämneskunnande och god pedagogik. Det underlättar inte bara för de studenter som är i behov av särskilt stöd utan skapar bättre förutsättningar för lärande för alla studenter. Tydlighet i krav och stöd gynnar alla studenter, men inte minst dem med studieovan bakgrund.

LÄRARNA ÄR SKICKLIGA OCH STÖD FÖR UTBILDNINGsutveckling Finns Att Tillgå

I en *lärandemiljö* som är optimalt utformad för att stimulera lärande bidrar framstående lärare till utformning av undervisningen i enlighet med vad som

beskrivs ovan. En stor andel av de lärare studenterna möter är seniora – erfarna lektorer och professorer – vilka har hög ämneskompetens och är pedagogiskt skickliga. Pedagogiska meriter värderas lika högt som vetenskaplig skicklighet och granskas av sakkunniga som har pedagogisk sakkunskap. Pedagogisk kompetens vägs in vid tjänstetillsättningar liksom vid tilldelning av ledningsuppdrag, vilka helt eller delvis omfattar utbildningsfrågor. Pedagogisk kompetens kopplas till resurser och ansvar inom organisationen, dvs. en incitamentstruktur finns. Pedagogisk kompetensutveckling fokuseras i medarbetarsamtal och goda pedagogiska insatser utgör grund för befordran och återspeglas i lönenivån. Lärare uppmärksammas också genom pedagogiska priser och liknande.

Lärare ges tillgång till fortbildningsmöjligheter och stöd vid utbildningsutveckling. Verksamheten vid pedagogiska utvecklingsenheter/motsvarande är anpassad till olika universitets- och ämneskulturer. Den är flexibel, mångfaceterad och synlig inom lärosätet. Arbetssättet är inkluderande och omfattar all personal, studenter och ledning. Det är samarbetsorienterat och sker med stor respekt för lärares yrkeskunnande. Verksamheten är evidensbaserad och strategiskt inriktad – vilket förutsätter samverkan med ledningen – och förmåga till kritisk självvärdering finns. Verksamheten fokuserar på att bistå hela praxisgemenskaper – t.ex. hela kollegier eller lärarlag – och inte enbart individuella lärare.

STUDENTMEDVERKAN ÄR VÄL UTVECKLAD

I en miljö som är optimalt utformad för att stimulera lärande är studenterna direkt involverade i beslut som rör utbildningsutveckling, liksom i implementeringen av nya utbildningar och nya inslag i befintlig utbildning.

Kursvärderingar utformas så att det kan ge svar på frågan om undervisningen bidrar till studenternas lärande. Det kräver att frågorna formuleras mot bakgrund av kunskap om vad som gynnar lärande samt lärosätets egna mål och ambitioner avseende utbildning. Kursvärderingarna är utformade så att de både ger information som är användbar på programnivå och kursspecifik information, dvs. formulären omfattar såväl standardfrågor som kursspecifika frågor. Kursvärderingar genomförs så att de underlättar dialog, kritisk diskussion, pedagogiska samtal och insikter och – när det är ändamålsenligt – bidrar till konkret förändring. Lärare har tillgång till pedagogisk expertis för vidareutveckling av undervisningen på basis av kursvärderingar.

KULTUREN HAR UTBILDNINGSPRÅG I FOKUS

I en miljö som är optimalt utformad för att stimulera lärande präglas kulturen av att utbildningsfrågor tillmäts stor betydelse. Att vara en god lärare och ständigt förbättra sig är en viktig del av identiteten och undervisning ses som ett kollegialt, gemensamt ansvar – vilket även inkluderar administrativ personal. Det råder stort förtroende mellan de anställda och de delar ett tydligt gemensamt mål i det de gör. En tydlig incitamentsstruktur gör att det är lönsamt både för individen och institutionen att lärare lägger tid och energi på att förbättra utbildningen t.ex. genom pedagogiska akademier eller motsvarande.

Nya lärare får gott stöd och intresset för externa samarbeten är stort. Lärare har utrymme och möjlighet att fylla på med kompetensutveckling i högskolepedagogik under sin karriär. Fokus ligger på utbildningens helhet, förändringsvilja råder och det finns en beredskap att tillägna sig kunskaper och erfarenheter från kollegor inom och utom det egna ämnesområdet. Ett vetenskapligt perspektiv tillämpas på undervisning och lärande (*scholarship of teaching and learning*). Det finns mötesplatser för erfarenhetsutbyte och kollegiala diskussioner i det egna ämnet, men också mellan ämnen och lärosäten.

Eftersom studien om vad som karaktäriserar ledarskapet vid institutioner med framgångsrik utbildning (Gibbs, 2008) saknade en jämförelsegrupp bestående av "misslyckade" utbildningsinstitutioner går det inte att dra slutsatsen att en kollegial kultur, eller en kombination av kollegial och entreprenöriell kultur, bäst främjar utbildningsexcellens. Den säger dock att dessa kulturer är fullt förenliga med utbildningsframgång. Resultaten kan dock sägas tyda på att den kollegiala kulturen överges till förmån för, eller integreras med, den entreprenöriella som svar på svåra problem med utbildningskvaliteten.

LEDNINGEN ÄGNAR SIG AKTIVT ÅT UTBILDNINGSFRÅGOR

Förutom skickliga lärare och administratörer liksom engagerade studenter, återfinns kompetenta ledare på alla nivåer inom organisationen, vilka förmår att skapa goda förutsättningar för hög utbildningskvalitet.

I en sådan miljö arbetar ledningen på alla nivåer strategiskt och långsiktigt för utveckling av utbildningskvaliteten. Ledningen synliggör utbildningsfrågor, vilket leder till att de tillmäts större betydelse och blir en gemensam angelägenhet för alla som arbetar vid lärosätet. Det sker genom att ledningen skapar mötesplatser där pedagogisk innovation, utveckling och kvalitet diskuteras. Ledningen skapar utrymme för diskussion av de "stora" frågorna, så att värderingar och ambitioner kan formuleras utifrån det. Så skapas en uttalad vision när det gäller utbildning som är vägledande i det gemensamma arbetet vid lärosätet. Ledningen lyfter även frågor om utbildningskvalitet i den allmänna debatten.

Ledningen på alla nivåer visar engagemang för och kunnande i utbildningsfrågor. Nya ledare får utbildning i pedagogiskt ledarskap så att förutsättningarna att driva pedagogisk innovation och utveckling stimuleras. Primus inter pares-principen gäller här såväl som i forskningen. Ledarna är själva erkänt skickliga lärare med betydande engagemang och stora kunskaper i utbildningsfrågor, vilket skapar legitimitet för uppgiften och ger medarbetarnas förtroende. De signalerar sitt engagemang för utbildning genom att själva ha viss undervisning, precis som de kombinerar ledningsuppgiften med viss forskning. I avsaknad av sådan kompetens är de medvetna om sina begränsningar, bibehåller sitt utbildningsengagemang och fortbildar sig under det att de inhämtar sakkunnigt stöd och delegerar uppgifter till mer kunniga medarbetare.

Ledningen investerar resurser i sådant som bidrar till att öka förekomsten av pedagogiskt skickliga lärare vid lärosätet, i enlighet med vad som beskrivs ovan.

Ledningen stimulerar pedagogisk utveckling genom att möjliggöra tillgång till pedagogisk och e-pedagogisk/teknisk expertis som kan bidra till utveckling av utbildningen. Lärare ges frihet att experimentera och tänka nytt, vilket underlättas genom utlysning av utvecklingsmedel, undanröjande av administrativa hinder för samverkan mellan kurser och program och gott administrativt stöd till lärare. Ledningen tillser också att studenter ges möjlighet att bidra till utvecklingen av utbildningen på olika sätt.

Ledningen gör vad den kan för att genom aktivt prioriteringsarbete skapa tid och resurser för säkerställa en lägsta rimlig nivå på kontakttid mellan lärare och studenter. Förutsättningar skapas för undervisning i mindre grupper, eftersom det ger bättre förutsättningar för interaktivitet, god återkoppling och goda examinationer. Alternativt skapas förutsättningar att med hjälp av olika pedagogiska ansatser åstadkomma samma positiva effekter i större studentgrupper. Samma sak gäller kontakttiden. Med stöd av pedagogiskt kunnande kan den tid lärare och student möts ge stor utdelning, även om den är relativt begränsad i omfattning.

Ledningen initierar ändamålsenligt utformade utvärderingar, vars resultat – i kombination med annan kunskap – ger underlag för vidareutveckling. För att förbättringar inte ska gå om intet när de som medverkade till att de infördes slutar, tillser ledningen att framgångsrika initiativ integreras i befintlig struktur så snart som möjligt.

Kontinuitet upprätthålls över tid. Vid ledningsskifte tar den nya ledaren vid och fullföljer redan inledd utvecklingsprocess, eftersom förändringsarbete ofta kräver lång tids uthållighet för att ge resultat.

Avslutande reflektioner

Vad krävs för att ett lärosäte ska kunna närma sig den "evidensbaserade" idealbilden av ett lärosäte? Det förefaller kräva såväl strategiskt ledarskap som stor frihet för enskilda lärare att självständigt utveckla sin undervisning. En viktig förutsättning för detta är sannolikt att finna en balans mellan underifrån- och ovanifrånperspektivet inom lärosätet, liksom mellan intern och extern påverkan. Kreativitet och utveckling kräver stor öppenhet med utrymme för individuella initiativ. Samtidigt krävs ett tydligt ledarskap som skapar förutsättningar för systematisk kunskapsutveckling genom kollektiva processer som engagerar så många som möjligt. Det är genom att kombinera dessa två perspektiv på ett strategiskt sätt som robusta utvecklingsprocesser kan ta form och ytterst bidra till studenternas lärande.

Ledningens roll blir att synliggöra utbildningsfrågorna i allmänhet och högskolepedagogik i synnerhet och visa på sitt engagemang för dessa områden. Det sker genom att systematiskt över tid utveckla en lärosäteskultur som omfattar en uttalad vision för god utbildning och hög utbildningskvalitet. Ledningen har också en roll i att skapa förutsättningar för mötesplatser där utveckling och kvalitet diskuteras och samt i att tillse att det finns resurser för prioriterade

utvecklingsområden och ett kvalitetssystem som bidrar till att säkerställa och utveckla utbildningens kvalitet. I detta ingår att föra universitetslärare/forskare och administratörer samman i arbetet mot gemensamma mål.

Ledare såsom prefekter, studierektorer och programansvariga/motsvarande behöver ges stöd i att utveckla ett pedagogiskt ledarskap. Stödet ges i form av en personalpolitik som främjar pedagogisk kompetensutveckling och samverkan, inbegripet en tydlig incitamentstruktur för skickliga lärare. Detta förutsätter resurser för att finansiera pedagogiska projekt, tillskapa tjänster som stödjer utveckling av utbildningskvalitet, på olika sätt premiera lärare som aktivt bidrar till ökad kvalitet etc.

Dessa slutsatser överensstämmer med flera av the EU High-Level Group on the Modernisation of Higher Educations rekommendationer, vilka berördes i inledningen.

BETYDELSEN AV KOLLEGIALT UTBYTE I KVALITETSARBETET

Kollegial granskning är grundelementet i säkerställandet av god forskningskvalitet, men det har tillämpats i mindre grad när det gäller utbildning. I skriften *”Utmaningen: Om ansvar, kvalitet och ledning i universitet och högskolor”* (Boström, 2011) beskrivs hur man vid Göteborgs universitet har arbetat systematiskt med ett internt peer review-förfarande, där institutioner och institutionsledningar lyfter fram de sätt på vilka man arbetar med kvalitet, både inom forskning och utbildning, och ges återkoppling från kollegor från andra delar av samma universitet. Det bidrar till att spridning av goda exempel och lärande över organisatoriska gränser. Motsvarande tankegångar lyfts i Harvey & Kristensens kapitel i boken *Leadership and Management of Quality in Higher Education* (Nair, Webster, & Mertova, 2010). Här redovisas hur man under flera år byggt upp ett genomarbetat kvalitetssystem vid Copenhagen Business School genom att välja ut och kombinera inslag från flera olika modeller till en egen helhet som sätter sin prägel på arbetet och karaktäriseras av ett ledarskap i form av samarbete mellan flera ”med-ledare”. Deras budskap är att kvalitetsarbetet inte ska behandlas som en administrativ angelägenhet utan ska bäras fram av ledarskapet och utgöra en integrerad aspekt av utbildningskulturen.

Ledningen på alla nivåer inom lärosätet har mycket att vinna på att söka inspiration i hur andra universitet och högskolor – inom och utom landet – arbetar med kvalitetsutveckling. En inblick i arbetet vid andra lärosäten gör att det egna lärosätets styrkor och svagheter framträder tydligare. Flera svenska lärosäten har motsvarande utbyte med lärosäten inom och utom landet. Ett nationellt exempel bland flera är det så kallade GUL-samarbetet mellan Göteborgs universitet, Uppsala universitet och Lunds universitet, i vilket man bland annat har utvärderat den nya masternivån och jämfört olika ansatser för att stimulera utbildningsutveckling genom lärosätesövergripande kvalitetsprojekt (Karlsson, 2014).

BEHOV AV NATIONELL SAMORDNING

Behövs ett nationellt samordnande organ för utveckling av högre utbildning?

Efter regeringens proposition *En akademi i tiden – ökad frihet för universitet och högskolor* (2009) har det varit ganska tyst inom den svenska utbildningspolitiken kring frågor som berör utbildningsutveckling. Det är tydligt att regeringen sätter forskningsfrågorna i främsta rummet. Det finns dock enstaka exempel. I en motion till regeringen (2009/10:Ub463) föreslogs en utredning kring samordningen av högskolepedagogiska frågor på nationell nivå. Förslagsställarna efterfrågade ett nationellt samordnande organ för högskolepedagogiska frågor. Att ansvaret för pedagogisk utveckling ligger på lärosätena anses vara naturligt, men en nationell resurs behövs, enligt förslagsställarna, för att stimulera övergripande utveckling och för att främja gemensamma strategiska satsningar.

Det saknas idag nationellt stöd för både det utvecklingsarbete som utförs av lärosäten och av enskilda lärare i olika ämnen, liksom för den högskolepedagogiska kursverksamheten. Nu ges stöd för utbildningsutveckling utifrån helt skilda ramar och resurser på de olika lärosätena och utbyte mellan lärosäten sker utifrån enskilda initiativ. Frågan är om det inte behövs en nationell aktör som främjar gemensam kvalitetsutveckling och som representerar Sverige inom utbildningsutvecklingsområdet.

Det idag ett par nationella arenor för utbyte; *Nätverk och utveckling* (NU) och *Swednet*. NU är en nationell konferens som anordnas vartannat år av lärare vid landets lärosäten. Konferensen, som är landets största konferens kring högskolepedagogik, vänder sig till alla som är engagerade i högre utbildning. Huvudsyftet är att främja pedagogiskt utvecklingsarbete genom att erbjuda en mötesplats för spridning, dialog och debatt. Det svenska nätverket för pedagogisk utveckling, Swednet, (Swedish Educational Development Network www.swednetwork.nu) startade tidskriften *Högre Utbildning* (www.hogreutbildning.se), som möjliggör att en dialog kring och spridning av högskolepedagogisk forskning.

Givet de utmaningar högskolan står inför förefaller det vara nödvändigt med en nationell instans som tjänar som forum för utbildningsutveckling och högskolepedagogisk forskning och som samtidigt besitter *ekonomiska resurser* för att stödja sådan verksamhet. Högskolan har expanderat dramatiskt under de senaste decennierna och kommit att omfatta en allt större del av befolkningen. Heterogeniteten i de studerandes bakgrunder blir allt större och kunskapsutvecklingen ställer allt större krav på undervisningen. De utmaningar som högskolesystemet står inför när utbildningen omfattar så stora andelar av befolkningen och när man ska fylla så många olika funktioner i ett perspektiv av livslångt lärande är betydande.

Det finns internationella förbilder som kan tjäna som inspiration. Den skotska högskolesektorn bedriver ett nationellt utvecklingsfrämjande arbete med stöd av Quality Assurance Agency Scotland – the *Enhancement Themes*⁴. I Storbri-

⁴ <http://www.enhancementthemes.ac.uk/>

tannien finns *The Higher Education Academy*⁵ och i Irland *The National Academy for the Integration of Research Teaching and Learning* (NAIRTL), i Norge *Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning* (NIFU)⁶, i USA *the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*⁷ med motsvarigheter i olika stater, som t.ex. *Office of Professional & Instructional Development* i Wisconsin⁸. Dessa exempel har olika tyngdpunkt i sin verksamhet och är organiserade och finansierade på olika sätt. Det de har gemensamt är att de är nationella initiativ med syfte att stimulera utveckling inom den högre utbildningen.

Som tidigare nämnts finns förslag på en *European Academy of Teaching and Learning*. Kanske ska Sverige ha en egen, motsvarande akademi, som svarar för djupet i nationsspecifika frågor, men i nära samarbete med den europeiska och motsvarigheter i andra delar av världen?

⁵ <http://www.heacademy.ac.uk/>

⁶ <http://www.nifu.no/>

⁷ <http://www.carnegiefoundation.org/about-us/about-carnegie>

⁸ <http://www.uwsa.edu/opid/staff.htm>

Referenser

- Alderman, L., Towers S. & Bannah S. (2012) Student feedback systems in higher education: a focused literature review and environmental scan. *Quality in Higher Education*, 18(3), pp 261–280.
- Attwood R. Satisfaction and its discontents. *Times Higher Education*, 8 Mars 2012.
- Barrie, S. & Ginns, P. (2007) The linking of national teaching performance indicators to improvements in teaching and learning in classrooms. *Quality in Higher Education*. 13 (3), pp 275–286.
- Bergren, M., Snover, L. & Breslow, L. (2007) Undergraduate research opportunities at MIT. *Illuminatio*, spring 2007, pp 6–8.
- Biggs, J. B. (2003) *Teaching for quality learning at university: what the student does* (2nd ed.) Buckingham; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education: Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998) Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*. 5 (1), pp 7–74.
- Boström, B-O. (2011) *Utmaningen: Om ansvar, kvalitet och ledning i universitet och högskolor*. Göteborgs universitet.
- Bridges, P., Cooper, A., Evanson, P., Haines, C., Jenkins, D., Scurry, D., Woolf, H. & Yorke, M. (2002) Coursework marks high, examination marks low: discuss. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 27 (1), pp 35–48.
- Brown, R. (2010) *Comparability of degree standards?* Oxford: Higher Education Policy Institute. Tillgänglig via: www.hepi.ac.uk/2010/06/03/comparability-of-degree-standards/ [July 2014].
- Carlsson, H., Kettis, Å., & Söderholm, A. (2012) *Research Quality and the Role of the University Leadership*. Sveriges universitets- högskoleförbund (SUHF). Tillgänglig via: http://www.suhf.se/publicerat/rapporter_1 (juli 2014).
- Carney, C. McNeish, S. & McColl, J. (2005) The impact of part-time employment on students' health and academic performance: a Scottish perspective. *Journal of Further and Higher Education*. 29 (4), pp 307–319.
- Chickering, A.W. & Gamson, Z.F. (1991) *Applying the seven principles for good practice in undergraduate education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Curtis, S. & Williams, J. (2002) The reluctant workforce: undergraduates' part-time employment. *Education and Training*. 44 (1), pp 5–10.
- Dochy, F., Segers, M., van den Bossche, P. & Gijbels, D. (2003) Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*. 13 (5), pp 533–568.
- Dunbar-Goddet, H. & Trigwell, K. (2006) *A study of the relations between student learning and research-active teachers*. Paper presented at the 14th International Improving Student Learning Symposium, Bath, 4–6 September.
- Edström, K. (2008) Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research & Development*, 27(2), pp 95–106.

- Elmgren, M., Forsberg, E., Lindberg-Sand, Å. & Sonesson, A. (2014) *Ledning för kvalitet i forskarutbildningen*. Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF). Tillgänglig via: http://www.suhf.se/publicerat/rapporter_1 (juli 2014).
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1982) *Understanding student learning*. Croom Helm Ltd, Provident House, Burrell Row, Beckenham, Kent; Nichols Publishing Company, PO Box 96, New York, NY 10024.
- Ewell, P. (2008) No correlation: musings on some myths about quality. *Change*, November–December 2008, 40 (6), pp 8–13.
- Fearnley, S. (1995) Class size: the erosive effect of recruitment numbers on performance. *Quality in Higher Education*. 1 (1), pp 59–65.
- Fjellström, M. (2013) Utvärdering för utveckling av utbildning: Med sikte på delaktighet och deliberation (PhD), Umeå Universitet.
- Ford, J., Bosworth, D. & Wilson, R. (1995) Part-time work and full-time higher education. *Studies in Higher Education*. 20 (2), pp 187–202.
- Gansemer-Topf, A., Saunders, K., Schuh, J. & Shelley, M. (2004) *A study of resource expenditure and allocation at DEEP colleges*. Ames, I.A.: Educational Leadership and Policy Studies, Iowa State University.
- Gateways to the Professions Collaborative Forum. (2011) *Common best practice code for high-quality internships*.
- Gateways to the Professions Collaborative Forum. (2011) *Making internships work – an intern's guide*.
- Gibbs, G. & Jenkins, A. (eds.) (1992) *Teaching Large Classes: maintaining quality with reduced resources*. London: Kogan Page.
- Gibbs, G., Lucas, L. & Simonite, V. (1996) Class size and student performance: 1984–94. *Studies in Higher Education*. 21 (3), pp 261–273.
- Gibbs, G., Habeshaw, T. & Yorke, M. (2000) Institutional learning and teaching strategies in English higher education. *Higher Education*. 40 (3), pp 351–372.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004) The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*. 5 (1), pp 87–100.
- Gibbs, G., Regan, P. & Simpson, O. (2006) Improving student retention through evidence based proactive systems at the open university (UK). *College Student Retention*. 8 (3), pp 359–376.
- Gibbs, G. & Dunbar-Goddet, H. (2007) *The effects of programme assessment environments on student learning*. York: Higher Education Academy.
- Gibbs, G., Knapper, C., & Piccinin, S. (2008) Disciplinary and contextually appropriate approaches to leadership of teaching in research-intensive academic departments in higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), pp 416–436.
- Gibbs, G. (2010) *Dimensions of quality*. York, UK: Higher Education Academy.

- Gibbs, G. (2013) Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, doi:10.1080/1360144X.2013.751691.
- Glass, G.V. & Smith, M.L. (1979) Meta-analysis of research on the relationship of class-size and achievement. *Evaluation and Policy Analysis*, 1, pp 2–16.
- Gosling, D. (2008) *Educational development in the United Kingdom*. Report for the Heads of Educational Development Group (HEDG).
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004) Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), pp 105–112.
- Göteborgs universitet (2010) Anställningsordning för lärare. Regler. Dnr E 5 4898/10. 2010
- Harvey, L. & Stensaker, B. (2008) Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43 (4), pp 427–442.
- Hattie, J., Bibbs, J. & Purdie, N. (1996) Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*. 66 (2), pp 99–136.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77 (1), pp 81–112.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education. (2013) *EU report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*.
- Hodges, B. (2006) Medical education and the maintenance of incompetence. *Medical teacher*, 28(8), pp 690–696.
- Hoskins, S., Newstead, S.E. & Dennis, I. (1997) Degree performance as a function of age, gender, prior qualifications and discipline studied. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 22 (3), pp 317–328.
- Hult, H. (2001) *Forskningsprocessen som metafor för undervisning*. Rapport, Centrum för Utbildning och Lärande, Linköpings Universitet.
- Hunt, A., Lincoln, I. & Walker, A. (2004) Term-time employment and academic attainment: evidence from a large-scale survey of undergraduates at Northumbria University. *Journal of Further and Higher Education*. 28 (1), pp 3–18.
- Högskolans lärare i 2000-talets kunskapsamhälle, SUHF 2000b
- Högskoleverket (2005) Att utveckla den högre utbildningen – testamente efter Rådet för högre utbildning
- Högskoleverket 2006:54 R. Lärosätenas arbete med pedagogisk utveckling
- Högskoleverket 2007:20. Studentspeglar 2007.
- Järvelä, S., Volet, S., & Järvenoja, H. (2010) Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the cognitivesituative divide and combining individual and social processes. *Educational psychologist*, 45(1), pp 15–27.

- Karlsson, S., Fogelberg, K., Kettis, Å., Lindgren, S., Sandoff, M. & Geschwind, L. (2014) Not just another evaluation. A comparative study of four educational quality & projects at Swedish universities. *Tertiary Education and Management*. 20 (3), pp 239–251.
- Kreber, C. (2002) Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), pp 5–23.
- Kuh, G.D. & Pascarella, E.T. (2004) What does institutional selectivity tell us about educational quality? *Change*, September–October 2004, 36 (5), pp 52–58.
- Lanasa, S., Olson, E. & Alleman, N. (2007) The impact of on-campus student growth on first-year engagement and success. *Research in Higher Education*. 48 (8), pp 941–966.
- Lindberg-Sand, Å. (2011) Koloss på lerfötter. Utveckling av metodik för ett resultatbaserat nationellt kvalitetssystem i svensk högre utbildning. CED, Centre of Educational Development, Lunds universitet,
- Lindsay, R. & Paton-Saltzberg, R. (1987) Resource changes and academic performance at an English Polytechnic. *Studies in Higher Education*. 12 (2), pp 213–27.
- Lucas, L., Jones, O., Gibbs, G., Hughes, S. & Wisker, G. (1996) *The effects of course design features on student learning in large classes at three institutions: a comparative study*. Paper presented at the 4th International Improving Student Learning Symposium, Bath.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976) On qualitative differences in learning – II Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British journal of educational psychology*, 46(2), pp 115–127.
- Meyer, J. H. & Land, R. (2005) Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher education*, 49(3), pp 373–388.
- Michaelsen, L. K., Knight, A. B. & Fink, L. D. (2002) *Team-based learning: A transformative use of small groups*. Greenwood Publishing Group.
- Motion 2009/10:Ub463 Samordning av högskolepedagogiska frågor på nationell nivå.
- Mårtensson, K., Roxå, T. & Stensaker, B. (2014) From quality assurance to quality practices: an investigation of strong microcultures in teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 39(4) pp 534–545.
- Nair, C. S., Webster, L. & Mertova, P. (Eds.). (2010) *Leadership and Management of Quality in Higher Education*. Cambridge: Chandos Publishing, Woodhead Publishing Limited.
- Nasr, A., Gillett, M. & Booth, E. (1996) Lecturers' teaching qualifications and their teaching performance. *Research and Development in Higher Education*. 18, pp 576–581.
- NCHEMS (2003) *Do DEEP institutions spend more or differently than their peers?* Boulder, Co: National Centre for Higher Education Management Systems.
- Olsson, T. & Roxå, T. (2013) Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization. *European Journal of Higher Education*, 3(1), pp 40–61.

- Pascarella, E.T. & Terenzini, P. (2005) *How college affects students: a third decade of research, Volume 2*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T., Cruce, T., Umbach, P., Wolniak, G., Kuh, G., Carini, R., Hayek, J., Gonyea, R. & Zhao, C. (2006) Institutional selectivity and good practices in undergraduate education: how strong is the link? *Journal of Higher Education*. 77 (2), pp 251–285.
- Pascarella, E.T., Seifert, T.A. & Blaich, C. (2010) How effective are the NSSE benchmarks in predicting important educational outcomes? *Change*, January–February 2010, 42(1), pp 16–22.
- Paton-Saltzberg, R. & Lindsay, R. (1993) *The Effects of Paid Employment on the Academic Performance of Full-time Students in Higher Education*. Oxford: Oxford Polytechnic.
- Ramsden, P. & Moses, I. (1992) Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*. 23 (3), pp 273–295.
- Regeringens proposition 2001/02:15 *Den öppna högskolan*
- Regeringens proposition 2009/10:149 *En akademi i tiden – ökad frihet för universitet och högskolor*
- Riis, U. & Ögren, E. (2012) *Pedagogisk kompetensutveckling vid Linköpings universitet. Behov, erfarenheter, åsikter och idéer*. Linköpings universitet.
- Ryegård, Å., Apelgren, K. & Olsson, T. (2010) *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Uppsala: Universitetstryckeriet.
- Ryegård, Å. (2013) *Inventering av pedagogiska karriärvägar på Sveriges högskolor och universitet*. PIL-rapport 2013:04, Göteborgs universitet.
- SFS 2010:1064 *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*
- Sveriges förenade studentkårer (SFS). (2013) *Studentens lärande i centrum. SFS om pedagogik i högskolan*. SFS Stockholm.
- Sveriges universitets- och högskoleförbund (2013) *Slutrapporten från SUHF:s expertgrupp för kvalitetsfrågor 2012–2013*. Tillgänglig via: http://www.suhf.se/publicerat/rapporter_1 (juli 2014).
- Trigwell, K. & Shale, S. (2004) Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in higher education*, 29(4), pp 523-536.
- Simpson, O. (2003) *Student retention in open and distance learning*. London: Routledge Falmer.
- Smith, J. & Naylor, R. (2005) Schooling effects on subsequent university performance. *Economics of Education Review*. 24 (5), pp 549–562.
- SOU 1957:24 *Den akademiska undervisningen. Forskarrekryteringen*.
- SOU 1992:1 *Frihet, ansvar, kompetens*.
- SOU 2001:1 *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*

SOU 2001:13 *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*

SOU 2008:104 *Självständiga lärosäten*

Spooren, P, Brockx B. & Mortelmans D (2013) On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), pp 598–642.

Tinto V. From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. (2010) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 25, pp 51–89.

Trigwell, K. & Ashwin, P. (2004) *Undergraduate students' experience at the University of Oxford*. Oxford: Oxford Learning Institute.

Trigwell, K. & Prosser, M. (2004) The development and use of the approaches to Teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16, 4, pp 409–424.

UKÄ (1967) Högre utbildning och forskning. Universitetskanslersämbetets förslag till anslagsäskanden för budgetåret 1968/69. UKÄ:s skriftserie. Nr 3

UPU (1970) *Den akademiska undervisningen. Principbetänkande avgivet av Universitetspedagogiska utredningen* (UPU CII). Universitetskanslersämbetets skriftserie 10. Stockholm: Liber.

Utbildningsutskottets betänkande 2003/04:UbU3

Utredningar, S. O. (1992) *Frihet Ansvar Kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan*. Stockholm: Allmänna Förlaget.

Williams, J., Kane D., Sagu S. & Smith E. (2008) *Exploring the National Student Survey. Assessment and feedback issues*. Centre for Research into Quality, The Higher Education Academy.

Withchurch, C. (2012) *Reconstructing identities in higher education. The rise of "third space" professionals*. Routledge.

Yorke, M., Barnett, G., Bridges, P., Evanson, P., Haines, C., Jenkins, D., Knight, P., Scurry, D., Stowell, M. & Woolf, H. (2002) Does grading method influence honours degree classification? *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 27 (3), pp 269–279.

Åkesson, E. & Falk Nilsson, E. (2010) *Framväxten av den pedagogiska utbildningen för universitetets lärare – berättelser ur ett Lundaperspektiv*. CED, Lunds Universitet.

Tack

Vi önskar rikta ett stort tack till de pedagogiska pristagare som delat med sig av sina erfarenheter genom att bevara enkäten, liksom de som har bidragit med sitt kunnande genom intervjuer, nämligen:

David Boud, University of Technology, Sydney, Australien

Ulf Dalnäs, Göteborgs universitet

Ronald Harden, Dundee University, Storbritannien

Dai Hounsell, Edinburgh University, Storbritannien

William Rankin, Abilene Christian College, Texas, USA

Cees van der Vleuten, Maastricht University, Holland

Maria Wolrath Söderberg, Södertörns Högskola

Vi vill också tacka följande för värdefull återkoppling på texten i vardande:

SUHF:s expertgrupp för kvalitetsfrågor (2012–2013)

Maja Elmgren, Uppsala universitet

Karin Fogelberg, Göteborgs universitet

Åsa Lindberg-Sand, Lunds universitet

Ett särskilt tack riktas till Karin Fogelberg, vars idé det var att sammanfatta slutsatserna i form av en frågeguide, som kan används som utgångspunkt för lokala diskussioner om utbildningsutveckling.

De som har bidragit med sina synpunkter ska på inget sätt ställas till svars för slutprodukten, med undantag för dess eventuella förtjänster.

Appendix I. Från ”utbildning av högskolans lärare” till högskolepedagogik

Det synes ganska trivalt att hävda att lärare inom akademien ska vara pedagogiskt skickliga för att utbildningskvaliteten ska utvecklas. Däremot är idén om att högskolans lärare kan skaffa sig pedagogisk skicklighet genom utbildning – *högskolepedagogik* – iscensatt av universitet och högskola knappt fem decennier gammal. Sedan det att statsmakten för femtio år sedan uppmärksammade behovet av högskolepedagogik har det svenska högskoleväsendet förändrats dramatiskt. Den kraftfulla expansionen, den ökade heterogeniteten vad det gäller studenternas bakgrund men också ökade teknikanvändningen och digitaliseringen inom högre utbildning har ökat kraven på högskolepedagogiska kunskaper och färdigheter hos lärare och utbildningsansvariga. Insikten om själva problematiken finns nog hos det stora flertalet inom högskolesektorn. Däremot är inte vetskapen om *hur* utbildningskvalitet via exempelvis högskolepedagogik ska uppnås lika självklar.

Vad har då hänt inom det högskolepedagogiska området det senaste halvsekllet – dvs.. från 1960-talet fram till dagens datum? Låt oss göra några nedslag för att belysa hur främst regering och statliga myndigheter men också hur universitet och högskolor tillsammans tagit olika initiativ för att genom fokus på högskolepedagogik utveckla och säkerställa utbildningskvaliteten inom universitet och högskolor.

Hur ska man förstå innebörden i begreppet *högskolepedagogik*? Högskolepedagogik är knappast något entydigt begrepp eftersom här inryms ett stort antal komplexa frågor som handlar om ökad utbildningskvalitet i vid bemärkelse. Högskolepedagogik inbegriper således i princip allt sådant som direkt eller indirekt påverkar de studerandes lärande. Två frågor som återkommer decennium efter decennium berör dels på vilket sätt lärare vid universitet och högskolor ska utbildas så att de som individer kan förbättra utbildningskvaliteten och dels hur den högskolepedagogiska verksamheten ska organiseras.

Den första ansatsen till en kommande högskolepedagogisk verksamhet togs när staten 1965 inrättade Universitetspedagogiska utredningen (UPU). Det fanns ett uttalat behov av att utveckla högskolans arbetsformer som ett nödvändigt svar på ökningen av antalet studerande. Under 1970-talet byggde Universitetskanslersämbetet (UKÄ) upp en omfattande verksamhet i syfte att driva nationell utbildning av akademiska lärare men också av lärare med pedagogiska ledningsuppdrag (t.ex. prefekter, studierektorer och utbildningsledare). Verksamheten fortsatte i personalutvecklingsprogrammet inom Universitets- och högskoleämbetet. Såväl inom Universitetskanslersämbetet som inom dess efterföljare Universitets- och högskoleämbetet (UHÄ) fanns mellan 1971 och 1992 avdelningar som finansierade utvecklingsarbeten, anordnade konferenser och på andra sätt engagerade sig i kunskaps spridning och utvecklingsprojekt inom det högskolepedagogiska området. Utbildningen upphörde i början av 1990-talet.

De nationella insatserna för att utveckla pedagogiken inom grundutbildningen i högskolan kom i stället att kanaliseras genom Grundutbildningsrådet (Rådet för högskoleutbildning, *The Swedish Council for the Renewal of Higher Education*) som genom ett regeringsbeslut inrättades i juni 1990. Motiven för att inrätta rådet var att stödja den pedagogiska utvecklingen och förnyelsen av högskolan men också att höja statusen för att arbeta med frågor som rör utveckling av högskolans arbetsformer. Rådet kom att under 15 år ha uppdraget att stödja det pedagogiska utvecklingsarbetet vid universitet och högskolor, fördela medel för utvecklingsinsatser, följa upp insatserna och sprida information. Under dessa år erhöll närmare 80 projekt finansiering om knappt 60 miljoner kronor. Många av projekten utgjordes av universitetslärares försök att hantera ökade krav på yrkesrelevans och generella färdigheter. Detta samtidigt som de försökte bibehålla de kvaliteter i lärande som utmärker traditionell akademisk fördjupning. Återkommande utvärderingar visar på att den projektverksamhet som rådet svarade för berikade högskolan på ett högst påtagligt sätt. Däremot identifierades svårigheter i att åstadkomma uthålliga verksamheter och spridningen av erfarenheterna till andra högskolor.

Parallellt med Grundutbildningsrådets verksamhet ägnade Högskoleutredningen en viktig del av sitt betänkande (SOU 1992:1) åt frågorna om pedagogisk meritering och kompetensutveckling för högskolans lärare. Den grundläggande utbildningen om sex veckor föreslogs utgöra krav för pedagogisk behörighet för tillsvidareanställning som lärare i högskolan förutom för professorer och adjungerade professorer. För behörighet som oavlönad docent borde därutöver krävas 10 veckors successiv utbildning. Förslaget ledde dock inte till någon ändring av högskoleförordningen beträffande behörighet för anställning som lärare.

Olika regeringar har vid flera tillfällen uttalat sig om nödvändigheten av pedagogisk utbildning, bl.a. i regleringsbrev 1999 och 2000. I regleringsbrevet för 2001 framfördes att kvaliteten i utbildning och forskning ska säkras och utvecklas genom att universitet och högskolor intensifierar det pedagogiska utvecklingsarbetet, aktivt arbetar med undervisningens förnyelser, erbjuder pedagogisk utbildning för alla anställda lärare som saknar sådan utbildning samt erbjuder pedagogisk fortbildning och vidareutbildning för redan anställda lärare. I betänkandet *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen* från 2001 föreslog utredaren att Rådet för högskoleutbildning skulle göras till en självständig myndighet och dess uppdrag skulle vidgas till att omfatta även nationella fortbildningsinsatser för personer med ansvar för pedagogisk förnyelse. Utredaren föreslog dessutom att det i Högskoleförordningen borde framgå att det vid anställning ska läggas lika stor vikt vid den pedagogiska skickligheten som vid andra behörighetsgrundande förhållanden.

Som framgår ovan var det under decennieskiftet en påtaglig hög aktivitet inom regering och myndigheter men också från andra håll togs initiativ inom det högskolepedagogiska området. T.ex. på initiativ från ett antal akademier och forskningsfinansierande stiftelser bildades år 2000 ett institut (Institutet för studier av utbildning och forskning, *SISTER (Swedish Institute for Studies on*

Education and Research) som fick till uppgift att studera utbildning, forskning och innovationsprocesser i ett jämförande internationellt perspektiv och att stimulera debatten inom dessa områden. Ett annat exempel på initiativ, som en konsekvent av regeringens utredningar, presenterades i en studie inom Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF) 2000 ett förslag till vad man kallar "lärarutbildning för akademiska lärare" (SUHF 2000b). Förslaget, som grundades på en genomgång av situationen vid svenska universitet och högskolor vad det gäller lärosätenas pedagogiska utbildning för personalen, innebar bl.a. att samtliga lärosäten ska tillhandahålla utbildning för akademiska lärare omfattande en stegvis utbildning på 10 poäng. Utbildningen skulle även erbjudas som poänggivande kurs i forskarutbildningen eller som del av doktorandtjänst. Utredningen föreslog att kraven på att genomgången lärarutbildning för akademiska lärare kontinuerligt skulle skärpas fram till 2005 så att lärare som anställs utan sådan utbildning endast provanställs tills de erhållit den.

Två år efter SUHF-utredningen, dvs. 2002, införde Högskoleverket tillägg i behörighetskraven för att anställas som adjunkt och lektor (Högskoleverket 2006:54 R). Det blev nu ett krav att ha genomgått högskolepedagogisk utbildning. Utbildning var således från och med den 1 januari 2003 ett behörighetskrav vid nyanställning av adjunkter och lektorer. Samma år som behörighetskraven skärptes fick Lunds universitet i uppdrag att genom ett pilotprojekt utveckla en behörighetsgivande pedagogisk utbildning. Uppdraget var att i huvudsak beakta frågor om innehåll i de pedagogiska kurserna samt informera övriga lärosäten om projektets utveckling. SUHF beslutade i november 2005 att anta pilotprojektets rekommendationer inkluderande att omfattningen av berörd utbildning borde vara minst tio veckor. Den rekommendationen kvarstår även efter den senaste förändringen i förordningen.

Under perioden 2000–2005 kom svenska lärosäten att prioritera själva utvecklingen av behörighetsgivande utbildningar och då främst utvecklingsarbete med koppling till Bolognaprocessen. Högskoleverket fick 2005 regeringens uppdrag att följa upp och analysera effekterna av lärosätenas arbete med högskolepedagogisk utbildning. Redovisningen av uppdraget kom 2006 och bygger bland annat på en enkät som skickats till lärosätena. Regeringen angav under denna tid i propositionen *Ny värld – ny högskola* (2006) att Myndigheten för Sveriges nätuniversitet skulle ta över ansvaret för frågor kring pedagogiskt arbete; dvs. det ansvar som Rådet för högre utbildning under 15 år hade haft. Den nya myndigheten, som inrättades i januari 2006, fick till uppdrag att samordna kurser vid universitet och högskolor som gavs över Internet (under namnet Nätuniversitetet). Myndigheten avvecklades den 31 december 2008 och därmed försvann en femtioårig statlig central samordnande funktion för högskolepedagogik.

Enligt den statliga utredningen *Självständiga lärosäten* från 2008 (den s.k. autonomiutredningen) skulle lärosätena själva styra över behörighetskrav och bedömningsgrunder. Utredningens förslag följdes sedan upp av en regeringspromemoria och en regeringsproposition (2010). I en därpå följande föränd-

ring i högskoleförordningen har kravet på högskolepedagogisk utbildning av lärare och doktorander tagits bort. Nu är det upp till berörda lärosäten att bestämma över behörighetskraven för sina lärare. Staten lägger därmed över det fulla ansvaret på det enskilda lärosätet.

Appendix II. Frågor som stöd för lokalt utvecklingsarbete

Frågorna är baserade på den "evidensbaserade" idealbild av ett lärosäte med bästa möjliga förutsättningar att skapa utbildning av hög kvalitet, som presenteras i rapportens sammanfattning. Frågorna kan användas som utgångspunkt för diskussion om utbildningsutveckling på alla nivåer inom ett lärosäte.

| Studenternas lärande står i fokus, vilket kommer till uttryck genom att ... | Hur skapas/organiseras förutsättningar för att uppnå detta? |
|---|---|
| ... studenterna möter lärare som har stort ämneskunnande och är pedagogiskt skickliga. | |
| ...även studenter på grundnivå möter lärare vilka är docenter och professorer. | |
| ... studenterna möter lärare som förmedlar passion för ämnet. | |
| ... studenterna ges stora intellektuella utmaningar. | |
| ... studenterna stimuleras till djupinläring. | |
| ... studenterna ges goda förutsättningar för interaktion med lärare och medstudenter genom studentaktiverande undervisningsformer. | |
| ... studenterna är engagerade i forskningsprojekt tidigt i utbildningen. | |
| ... studenterna lägger mycket tid på självstudier och lärande, enskilt och tillsammans med andra studenter, under och utanför schemalagd tid. | |
| ... studenterna ges god återkoppling på sina prestationer. | |
| ... studenterna examineras på sätt som stimulerar till djupinläring. | |
| ... studenterna möts av ett förhållningssätt som präglas av omsorg om dem och deras lärande. | |
| ... studenterna möter undervisning som utformas med hänsyn till studenters olika förutsättningar för lärande. | |

| | |
|--|--|
| ... studenterna möter lärare som är tillgängliga och skapar förtroende och trygghet i gruppen. | |
| ... studenterna möter lärare som är tydliga i vad de kräver av studenterna. | |
| ... studenterna har lärarledd undervisningstid som används till interaktion mellan lärare och student och återkoppling på studenternas prestationer. | |
| ... studenterna ges förutsättningar att genomföra sina studier med gott resultat under stipulerad tid genom aktiv studievägledning och undervisningsintegrerat stöd. | |
| Läraernas kompetens står i fokus, vilket tar sig uttryck i att... | Hur skapas/organiseras förutsättningar för att uppnå detta? |
| ... framstående lärare uppmärksammas och belönas. | |
| ... pedagogiska meriter och vetenskaplig skicklighet värderas lika högt och granskas av sakkunniga med relevant ämneskompetens respektive pedagogisk sakkunskap. | |
| ... pedagogisk kompetens vägs – liksom forskningsmeriter – in vid tjänstetillsättningar och vid tilldelning av ledningsuppdrag, vilka helt eller delvis omfattar utbildningsfrågor. | |
| ... pedagogisk kompetens kopplas – liksom forskningsmeriter – till resurser och ansvar inom organisationen, dvs. det finns en incitamentstruktur för särskilt skickliga lärare. Goda pedagogiska insatser utgör grund för befordran och återspeglas i lönenivån. | |
| ... pedagogisk kompetensutveckling fokuseras – liksom forskning – i medarbetarsamtal. | |
| ... skickliga lärare uppmärksammas genom pedagogiska priser och liknande. | |
| ... lärare ges tillgång till pedagogisk fortbildning. | |

| | |
|--|--|
| ... lärare ges stöd vid utbildningsutveckling, t ex av pedagogiska utvecklingsenheter/motsvarande. | |
| Verksamheten vid pedagogiska utvecklingsenheter/ motsvarande är ändamålsenlig, vilket tar sig uttryck i att den är... | Hur skapas/organiseras förutsättningar för att uppnå detta? |
| ... anpassad till olika universitets- och ämneskulturer. | |
| ... flexibel, mångfacetterad och synlig inom lärosätet. | |
| ... inkluderande i sitt arbetssätt, dvs. all personal, studenter och ledning omfattas. | |
| ... samarbetsorienterad och sker med stor respekt för lärares yrkeskunnande. | |
| ... evidensbaserad och strategiskt inriktad – där det senare förutsätter samverkan med ledningen. | |
| ... självreflekterande, dvs. har förmåga till kritisk självvärdering. | |
| ... rustad att bistå hela praxisgemenskaper – t.ex. hela kollegier eller lärarlag – och inte enbart individuella lärare. | |
| Studentmedverkan är väl utvecklad, vilket tar sig uttryck i att... | Hur skapas/organiseras förutsättningar för att uppnå detta? |
| ... studenterna är direkt involverade i beslut som rör utbildningsutveckling, liksom i implementeringen av nya utbildningar och nya inslag i befintlig utbildning. | |
| ...undervisningen utformas så att studenterna kan bistå varandra i lärandet. | |
| ... kursvärderingar utformas för att ge svar på frågan om undervisningen är av god kvalitet, dvs. om den bidrar till lärandet. | |
| ... frågorna i kursvärderingar formuleras mot bakgrund av kunskap om vad som gynnar lärande samt lärosätets egna mål och ambitioner avseende utbildning. | |

| | |
|--|--|
| ... kursvärderingarna är utformade så att de både ger information som är användbar på programnivå och kursspecifik information, dvs. formulären omfattar såväl standardfrågor som kursspecifika frågor. | |
| ... kursvärderingar genomförs så att de underlättar dialog, kritisk diskussion, pedagogiska samtal och insikter och – när det är ändamålsenligt – bidrar till konkret förändring. | |
| ... lärare har tillgång till pedagogisk expertis för vidareutveckling av undervisningen på basis av kursvärderingar. | |
| Kulturen är gynnsam för god utbildningskvalitet, vilket kommer till uttryck genom att... | Hur skapas/organiseras förutsättningar för att uppnå detta? |
| ... utbildningsfrågor tillmäts stor betydelse. | |
| ... vara en god lärare och ständigt förbättra sig ses som en viktig del av identiteten. | |
| ... undervisning ses som ett kollegialt, gemensamt ansvar – vilket även inkluderar administrativ personal. Det råder stort förtroende mellan de anställda och de delar ett tydligt gemensamt mål i det de gör. | |
| ... nya lärare får gott stöd. | |
| ... intresset för externa samarbeten är stort – även när det gäller utbildning. | |
| ... lärare ges utrymme och möjlighet att fylla på med kompetensutveckling inom högskolepedagogik under sin karriär. | |
| ... fokus ligger på utbildningens helhet. | |
| ... förändringsvilja råder. | |
| ... det finns en beredskap att tillägna sig kunskaper och erfarenheter från kollegor inom och utom det egna ämnesområdet. | |

| | |
|--|--|
| ... ett vetenskapligt perspektiv tillämpas på undervisning och lärande (scholarship of teaching and learning). | |
| ... det finns mötesplatser för erfarenhetsutbyte och kollegiala diskussioner i det egna ämnet, men också mellan ämnen och lärosäten. | |
| Ledningen på alla nivåer skapar förutsättningar för hög utbildningskvalitet genom att... | Hur skapas/organiseras förutsättningar för att uppnå detta? |
| ... ledningen arbetar strategiskt och långsiktigt för utveckling av utbildningskvaliteten. | |
| ... ledningen synliggör utbildningsfrågor, vilket leder till att de tillmäts större betydelse och är en gemensam angelägenhet för alla som arbetar vid lärosätet. | |
| ... ledningen skapar mötesplatser där pedagogisk innovation, utveckling och kvalitet diskuteras. | |
| ... ledningen skapar utrymme för diskussion av de "stora" frågorna, så att värderingar och ambitioner kan formuleras utifrån denna. En uttalad vision för utbildningen är vägledande i det gemensamma arbetet vid lärosätet. | |
| ... ledningen lyfter frågor om utbildningskvalitet i den allmänna debatten. | |
| ... ledningen visar engagemang för och kunnande i utbildningsfrågor. | |
| ... ledare får utbildning i pedagogiskt ledarskap så att förutsättningarna att driva pedagogisk innovation och utveckling stimuleras. | |
| ... ledningen är primus inter pares, dvs. ledarna (prefekter, dekaner, rektor) är själva erkänt skickliga lärare med betydande engagemang och stora kunskaper i utbildningsfrågor. | |

| | |
|--|--|
| ... ledningen signalerar sitt engagemang för utbildning genom att själva ha viss undervisning, precis som de kombinerar ledningsuppgiften med viss forskning. | |
| ...ledningen är – i avsaknad av omfattande utbildningskompetens – medveten om sina begränsningar, bibehåller sitt utbildningsengagemang och fortbildar sig under det att de inhämtar sakkunnigt stöd och delegerar uppgifter till mer kunniga medarbetare. | |
| ... ledningen investerar resurser i sådant som bidrar till att öka förekomsten av pedagogiskt skickliga lärare vid lärosätet. | |
| ... ledningen stimulerar pedagogisk utveckling genom att möjliggöra tillgång till pedagogisk och e-pedagogisk/teknisk expertis. | |
| ... ledningen ger lärare stor frihet och uppmuntran i att experimentera och tänka nytt, vilket underlättas genom utlysning av utvecklingsmedel. | |
| ... ledningen undanröjer administrativa hinder för samverkan mellan kurser och program och säkerställer gott administrativt stöd till lärare. | |
| ...ledningen för universitetslärare/ forskare och administratörer samman i arbete mot gemensamma mål. | |
| ... ledningen tillser att studenter ges möjlighet att bidra till utvecklingen av utbildningen på olika sätt. | |
| ... ledningen gör vad den kan för att genom aktivt prioriteringsarbete skapa tid och resurser för säkerställa en lägsta rimlig nivå på kontakttid mellan lärare och studenter. | |
| ... förutsättningar skapas för undervisning i mindre grupper, god återkoppling och goda examinationer. Alternativt skapas förutsättningar att med hjälp av olika pedagogiska ansatser åstadkomma samma sak i större studentgrupper. | |

| | |
|---|--|
| <p>... ledningen initierar ändamålsenligt utformade utvärderingar vars resultat – i kombination med annan kunskap – ger underlag för vidareutveckling.</p> | |
| <p>... ledningen tillser att framgångsrika initiativ integreras i befintlig struktur så snart som möjligt, så att förbättringar inte går om intet när de som medverkade till att de genomfördes slutar.</p> | |
| <p>... kontinuitet upprätthålls över tid. Vid ledningsskifte tar nya ledare vid och fullföljer redan inledd utvecklingsprocess, eftersom förändringsarbete ofta kräver lång tids uthållighet för att ge resultat.</p> | |

Frågan om utbildningskvalitet har kommit allt mer i fokus under de senaste decennierna. Det växande antalet studenter, den stora expansionen av utbildningsutbudet, den snabba teknikutvecklingen, den ökande internationella konkurrensen och allmänt skärpta krav på ansvarsutkrävande i samhället skapar förändrade förutsättningar för den högre utbildningen. Detta medför i sin tur nya krav och stora förväntningar på att högre utbildning verkligen leder till att studenter lär och utvecklas på bästa tänkbara sätt.

Hur kan universitet och högskolor arbeta för att skapa så goda förutsättningar för studenternas lärande som möjligt?

Denna rapport ger inblick i den forskning som finns om vad som leder till effektivt lärande hos studenter och vad som karakteriserar det ledarskap som skapar goda förutsättningar för detta. Texten är främst skriven med fokus på vad ledningsfunktioner på institutionsnivå, fakultetsnivå och lärosätetsnivå har möjlighet att göra för att bidra till att stärka kvaliteten i undervisning och lärande. Rapporten kan med fördel användas av alla som verkar inom högskolan, som utgångspunkt för fördjupade diskussioner om dessa frågor.

Rapporten omfattar en litteraturgenomgång, en enkätstudie av pedagogiska pristagare samt intervjuer med internationella experter på ledarskap för utbildningsutveckling.

Rapporten är skriven på uppdrag av SUHF och dess expertgrupp för kvalitetsfrågor.