IFAU
Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering

Att möta den högre utbildningens utmaningar

Douglas Brommesson
Gissur Erlingsson
Johan Karlsson Schaffer
Jörgen Ödalen
Mattias Fogelgren

RAPPORT 2016:4

Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU) är ett forskningsinstitut under Arbetsmarknadsdepartementet med säte i Uppsala. IFAU ska främja, stödja och genomföra vetenskapliga utvärderingar. Uppdraget omfattar: effekter av arbetsmarknads- och utbildningspolitik, arbetsmarknadens funktionssätt och arbetsmarknadseffekter av socialförsäkringen. IFAU ska även sprida sina resultat så att de blir tillgängliga för olika intressenter i Sverige och utomlands.

IFAU delar även ut forskningsbidrag till projekt som rör forskning inom dess verksamhetsområden. Forskningsbidragen delas ut en gång per år och sista dag för ansökan är den 1 oktober. Eftersom forskarna vid IFAU till övervägande del är nationalekonomer, ser vi gärna att forskare från andra discipliner ansöker om forskningsbidrag.

IFAU leds av en generaldirektör. Vid institutet finns ett vetenskapligt råd bestående av en ordförande, institutets chef och fem andra ledamöter. Det vetenskapliga rådet har bl.a. som uppgift att lämna förslag till beslut vid beviljandet av forskningsbidrag. Till institutet är även en referensgrupp knuten där arbetsgivar- och arbetstagarsidan samt berörda departement och myndigheter finns representerade.

Rapporterna finns även i tryckt format. Du kan beställa de tryckta rapporterna via telefon eller mejl. Se nedanstående kontaktinformation.

Postadress: Box 513, 751 20 Uppsala
Besöksadress: Kyrkogårdsgatan 6, Uppsala
Telefon: 018-471 70 70
Fax: 018-471 70 71
ifau@ifau.uu.se
www.ifau.se

IFAU har som policy att en uppsats, innan den publiceras i rapportserien, ska seminariebehandlas vid IFAU och minst ett annat akademiskt forum samt granskas av en extern och en intern disputerad forskare. Uppsatsen behöver dock inte ha genomgått sedvanlig granskning inför publicering i vetenskaplig tidskrift. Syftet med rapportserien är att ge den ekonomiska politiken och den ekonomisk-politiska diskussionen ett kunskapsunderlag.

ISSN 1651-1158

Att möta den högre utbildningens utmaningar[a]

av

Douglas Brommesson[b], Gissur Erlingsson[c], Johan Karlsson Schaffer[d],
Jörgen Ödalen[e] och Mattias Fogelgren[f]

2016-02-10

Sammanfattning

Den övergripande fråga som ställs i rapporten är: hur kan universitet och högskolor upprätthålla kvalitet i utbildningen? Undersökningen bärs upp av tre delar där vi studerar 1) om högskolepedagogiska kurser stärker lärare som pedagoger; 2) huruvida det finns incitament för universitetslärare att satsa på pedagogisk verksamhet; samt 3) vilka förutsättningar lektorer ges att inom ramen för sin tjänst fullgöra det pedagogiska uppdraget. I den första delstudien finner vi att pedagogiska kurser haft positiva effekter på deltagarnas upplevda trygghet i lärarrollen. Samtidigt förändras inte kursdeltagarnas grundläggande förhållningssätt till undervisning. I delstudie två finner vi att incitamenten att satsa på det pedagogiska uppdraget är relativt svaga, eftersom sakkunniga i allmänhet lägger liten vikt vid pedagogiska meriter jämfört med vetenskapliga. I den tredje delstudien undersöks balansen mellan forskning och undervisning för lektorer i statsvetenskap. Resultaten visar att skillnaden i undervisningsplikt, liksom kompensationen för likvärdiga undervisningsuppdrag, varierar mycket mellan lärosäten. Förutsättningarna för det pedagogiska uppdraget ser således väldigt olika ut för lektorer beroende på var de är anställda.

---

[a] Vi vill tacka IFAU för finansiering av det projekt som avrapporteras i föreliggande rapport. Vi vill också rikta ett varmt tack till deltagarna på de seminarier där vi har fått möjlighet att presentera utkast av rapporten: vid Avdelningen för statsvetenskap, Linköpings universitet (2015-05-19), Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (2015-05-27), Centrum för kommunstrategiska studier, Linköpings universitet (2015-08-17), Statsvetenskapliga institutionen, Lunds universitet (2015-11-06) samt Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet (2015-11-17). Några individer ska också ha ett särskilt omnämnande för noggranna och konstruktiva läsningar av hela eller delar av rapporten: Björn Badersten, Anna Bjuremark, P A Edin, Henrik Friberg-Fernros, Mikael Gilljam, Björn Hammarfelt, Robert Huseby, Mikael Sundström och Torsten Svensson.

[b] Statsvetenskapliga institutionen, Lunds universitet, douglas.brommesson@svet.lu.se
[c] Centrum för kommunstrategiska studier, Linköpings universitet, gissur.erlingsson@liu.se
[d] Norsk senter for menneskerettigheter, Universitetet i Oslo, j.k.schaffer@nchr.uio.no
[e] Avdelningen för statsvetenskap, Linköpings universitet, jorgen.odalen@liu.se
[f] Centrum för kommunstrategiska studier, Linköpings universitet, mattias.fogelgren@liu.se

Innehållsförteckning

1 Inledning ... 3
1.1 Massuniversitetets utmaningar ... 3
1.2 Strategier för att möta utmaningarna? ... 6
1.3 Syfte och undersökningsområden ... 7
1.4 Disposition ... 9

2 Har högskolepedagogiska utbildningar önskvärda effekter? ... 9
2.1 Student- och lärarcentrerade förhållningssätt ... 10
2.2 Lärarnas kunskaper och förmågor ... 15
2.3 Tidigare forskning om effekter av högskolepedagogiska kurser ... 16
2.4 Metod och material ... 17
2.5 Resultat ... 24
2.6 Slutsatser ... 30

3 Värderas pedagogiska meriter i sakkunnigutlåtanden? ... 32
3.1 Metod och material ... 34
3.2 Omfattningen av utvärdering av pedagogisk meritering ... 35
3.3 När avgör pedagogiska meriter? ... 37
3.4 Omnämnande av högskolepedagogisk utbildning ... 41
3.5 Slutsatser ... 42

4 Villkor för universitetslärare – jämförande utblick ... 44
4.1 Metod och material ... 47
4.2 Hur långt är universitetslärarens år? ... 49
4.3 Fördelningen av arbetsuppgifter ... 51
4.4 Vad ingår i undervisningsplikten vid respektive lärosäte? ... 52
4.5 Sabbatsordningar ... 54
4.6 Sammantagna skillnader ... 55
4.7 Slutsatser ... 56

5 Slutsatser ... 60
5.1 Vad leder högskolepedagogiska kurser till? ... 61
5.2 Hur värderas pedagogiska meriter vid tillsättningar av lektorat? ... 64
5.3 Lektorers villkor att fullgöra sina uppdrag? ... 65
5.4 Avslutande reflektioner ... 66

Referenser ... 70

Appendix ... 77

1 Inledning

1.1 Massuniversitetets utmaningar

Högre lärosäten i Sverige har otvivelaktigt gått från att vara ett slags elituniversitet till att allt mer likna massuniversitet. Utvecklingen blir uppenbar när ett längre tidsperspektiv anläggs. På 1950-talet fanns omkring 12 000 studenter och 1 200 lärare på svenska högskolor, 2013 fanns knappt 350 000 studenter och 31 000 lärare (UKÄ 2014a; jämför Linder 2012). Även i ett betydligt kortare tidsperspektiv är i synnerhet ökningen av antalet grundstudenter iögonfallande. Jämfört med 1990-talets mitt har studentantalet närmast fördubblats (jämför Gustafsson m.fl. 2010; SOU 2015:70), även om en viss minskning märkts under senare år (SCB 2014).

Debatten om orsakerna bakom, och effekterna av, det framväxande massuniversitetet har många trådar, trådar som har tydlig bäring på frågor som rör den högre utbildningens kvalitet och förutsättningarna för universitetslärare att fullgöra sitt pedagogiska uppdrag (jämför Björnsson m.fl. 2015a). För att blott nämna ett exempel, framhålls ibland i offentlig debatt att en av förutsättningarna för den starka studenttillströmningen varit att utbildningar sänkt sina behörighetskrav för antagning (se t.ex. *Dagens Nyheter* 2009-09-01).[1]

Parallellt med diskussionen om utvecklingen mot massuniversitetet och de sänkta behörighetskraven, har ytterligare en debatt vaknat till liv som handlar om vilken kvalitet svenska högskoleutbildningar i själva verket håller. Bland annat fann en granskning från Högskoleverket (2012) att 21 av de 56 kurser som man då tittat närmare på *inte* uppfyllde Högskolelagens krav. Enligt granskarna var den vanligaste bristen otillräcklig säkring av den vetenskapliga grunden i undervisningen (jämför SOU 2015:70).[2] Relaterat till detta är att bland andra TCO i omgångar riktat skarp kritik mot exempelvis hur lite lärarledd undervisning som ges. Detta gäller i synnerhet inom humaniora och samhällsvetenskap. Undersökningarna uppmärksammar också att universitetslärare inte alls verkar ha anpassat högskolepedagogiken till de allt större studentgrupperna och den allt mindre lärarledda tiden (Bender 2013; se också Sjunnesson 2011). En ytterligare aspekt av problemkomplexet, som exempelvis

[1] Se också Sveriges Radio 2011-12-10 (om sänkta antagningskrav till läkarutbildningen) och Svenska Dagbladet 2012-03-12 (om sänkta antagningskrav till polisutbildningen).

[2] Högskoleverket har också genomfört granskningar av 189 högskoleutbildningar som leder fram till examen, där drygt var femte utbildning underkändes (jämför Göteborgsposten 2012-04-25). Man bör dock vara medveten om att denna granskning mött en hel del kritik (t.ex. Adamson och Flodström 2012).

uppmärksammats av Mats Alvesson (2012), är huruvida studenterna alls lär sig någonting efter att de genomgått högre utbildning.

Ur ett vidare samhällsperspektiv – särskilt avseende kvaliteten på försörjningen av kompetent arbetskraft från universitet och högskolor till omgivande samhälle – såväl som för den enskilde universitetsläraren, väcker utvecklingen en allvarlig fråga till liv: hur ska vi klara av att säkra kvaliteten i högre utbildning när studenterna blir allt fler och när skillnaderna mellan de med bäst och sämst förkunskaper blir allt större? Den aktualiserar också viktiga frågor om universitetens och högskolornas egna satsningar för att möta dessa utmaningar, exempelvis 1) om man arbetar på ett adekvat sätt med pedagogisk kompetensutveckling, 2) om akademin generellt värderar pedagogiska meriter och skicklighet så att incitament ges för universitetslärare att investera i sin pedagogiska utveckling, och 3) huruvida universitetslärare ges rimliga villkor för att klara sina arbetsuppgifter, framför allt avseende balansen mellan forskning och undervisning i tjänsten.

Frågorna blir extra angelägna i ljuset av två ytterligare utvecklingslinjer. För det första förefaller det som om statsmakten inte låtit den omfattande och snabba expansionen matchas av ökade resurser till universitet och högskolor. Till exempel har per capita-tilldelningen av ekonomiska resurser inte ökat lika snabbt som studentantalet (jämför Berggren 2012, s. 25; Hult 2000, s. 5). Detta torde, allt annat lika, försvåra utsikterna att hålla uppe utbildningskvaliteten. För det andra har ökningen av antalet studenter i högre utbildning sammanfallit med en oroande resultatutveckling i svensk grund- och gymnasieskola: svenska elever presterar sämre idag jämfört med för bara 15–20 år sedan (exempelvis Skolverket 2009; *Skolvärlden* 2012-12-11; *Dagens Nyheter* 2013-12-02; jämför Björnsson m.fl. 2015a).[3]

En följd av att vi sett en utveckling mot ”massuniversitet”, som skett parallellt med ”fallande skolresultat” i grund- och gymnasieskola, är att misstanken väcks att vi i stigande grad ser allt sämre förkunskaper hos den genomsnittlige studenten. Mycket riktigt: flera studier ger stöd för en sådan misstanke. Bland annat visade en undersökning gjord av Skolverket år 2005 att över hälften av universitetslärarna ansåg att studenterna hade sämre förkunskaper då jämfört med på 1990-talet (Skolverket 2005). Fyra år senare publicerades en rapport från Högskoleverket (2009), där intrycket förstärktes ytterligare. En stor majoritet av lärarna ansåg här att studenternas förkunskaper hade

[3] Försämringen har skett i absoluta tal, men framför allt faller de svenska resultaten som en sten i internationella jämförelser, se t.ex. Hanushek m.fl. (2012, samt Skolverket (2012). Se dock Gilljam och Persson (2010) för ett mer problematiserande perspektiv på de data Skolverket (2009) presenterar.

försämrats. Framför allt ansågs att studenterna fått det svårare att uttrycka sig skriftligt, hade svagare matematikkunskaper[4] och allt för ytliga kunskaper i engelska. Lärarna menade också att de såg tilltagande brister i motivation och ambition hos studenterna. Till det senare hör att lärarna ansåg att studenterna begär allt för mycket hjälp, och därmed att de också i stigande grad upplevde att studenterna inte tar eget ansvar för sina studier.

En ytterligare, och ur högskolepedagogiskt hänseende oroande slutsats, är att glappet mellan de svagaste och de starkaste studenterna av allt att döma har vuxit. Detta innebär tveklöst en alldeles särskild pedagogisk utmaning för universitetsläraren. För, på en kurs med ett stort glapp mellan dem med sämst och bäst förkunskaper, ställs man inför dilemmat rörande hur man ska gå till väga för att *samtidigt* förmå lyfta de relativt eftersatta utan att de med relativt bättre förkunskaper upplever kursen tappar intresset. Lägger man ribban för högt drabbas de med sämst förkunskaper. Lägger man den för lågt, blir de med bäst förkunskaper lidande.

Två förhållandevis färska studier (Berggren 2012; Sonnerby 2012a) har upprepat Högskoleverkets (2009) budskap om växande heterogenitet i studentgrupperna. Sonnerby (2012b) gick till och med gick så långt som att skriva att allt ”fler studenter med allt sämre förkunskaper verkar studera allt färre timmar under allt fler år”. Liknande sätt att resonera återfinns i äldre studier (exempelvis Barrling Hermansson 2005, s. 10–12; Askling 2012, s. 129). I en debattartikel från 2012 kunde man dessutom ta del av följande rop på hjälp från ett antal lektorer i historieämnet vid Uppsala och Linköpings universitet:

> Att de flesta studenter inte har några grundläggande kunskaper inom vårt eget ämne, historia, har vi accepterat … Orsaken till att vi nu väljer att gå ut i offentligheten med ett veritabelt nödrop är att studenterna inte längre har det redskap som är nödvändigt för att över huvud taget kunna ta till sig humanistisk vetenskap: språket. Bland de studenter som nu kommer till oss direkt från gymnasiet har en majoritet problem med språket (Enefalk m.fl. 2012; jämför Björnsson m.fl. 2015b).[5]

[4] Just vad gäller matematik behöver vi inte bara förlita oss till universitetslärarnas uppfattningar. Det finns hårda data som visar att det finns ett stort glapp mellan vad studenter förväntas kunna när de tar sin studentexamen, och det stoff högskolan förväntar sig att eleverna kan när de påbörjar sina studier (Thunberg 2006).

[5] Relaterat till detta, ska noteras den omfattande debatt om den högre utbildningens påstådda förflackning som utlöstes vid slutredigeringen av denna rapport. Den tändande gnistan var en debattartikel som historieprofessorn Dick Harrisson (2016) skrev (”Högre utbildning är ett haveri”), vilken följdes av en rad debattinlägg, främst på Svenska Dagbladets hemsida (www.svd.se).

1.2 Strategier för att möta utmaningarna?

Även den med bara rudimentära inblickar i vad undervisning vid högre utbildning innebär, inser att den utmaning som följer av det framväxande massuniversitetet ställer höga krav på universitetslärares pedagogiska skicklighet. För att sammanfatta det hela kärnfullt: ska vi ha möjlighet att på ett bra sätt hantera de beskrivna utmaningarna, måste vi försäkra oss om att det finns bra lärare på universitet och högskolor. Mot bakgrund av detta finns det anledning att ställa frågan vilka förutsättningar, incitament och verktyg som finns för den enskilde läraren att utveckla sin pedagogiska skicklighet. Vi återkommer till dessa tre komponenter genom rapporten.

Historiskt sett förefaller det i stor utsträckning ha saknats incitament för enskilda lärare att satsa på att stärka upp den egna pedagogiska kompetensen. Här kan det vara värt att påminna om att det sannolikt är så att lejonparten av universitetslärarkåren kommer från en pool av individer som i ursprungsläget sökte sig till en *forskarkarriär*; det vill säga, att det huvudsakligen rör sig om personer som brann för något forskningsämne och åtminstone i första hand ville skriva en avhandling. Det är inte givet att en den skicklige forskaren också är en bra pedagog. Konstaterandet är relevant att ha i bakhuvudet mot bakgrund av att den typiska svenska lektorstjänsten inbegriper omkring 70–80 procent undervisning i sin grundkonstruktion. Detta försvårar utsikterna att upprätthålla det så kallade humboldtska idealet, det vill säga, att den egna forskningen ska få genomslag i undervisningen så att denna ska vila på vetenskaplig grund. Trots detta tycks det, enligt Anders Persson (1997), länge ha funnits ett förhärskande antagande inom akademin att vetenskaplig kompetens följer automatiskt av pedagogisk dito. I takt med det framväxande massuniversitetet, och de därpå följande högskolepedagogiska utmaningarna som vi redogjorde för inledningsvis, har dock denna förgivettagna koppling börjat omvärderas.

Ett uttryck för en sådan omvärdering är införandet av allt striktare krav på högskolepedagogisk utbildning samt ett formellt uppgraderande av den pedagogiska meritportföljen vid tjänsteansökningar (jämför Gustafsson m.fl. 2010). Detta är två steg mot ett höjande av den pedagogiska medvetenheten och åtminstone försök till att höja statusen i utbildningsuppdraget. Förutsatt att kvaliteten på kurserna är god, kan denna utveckling utgöra steg mot ett höjande av pedagogiska kompetenser, som i sin tur skulle kunna stärka möjligheterna att möta de utmaningar som följer av allt större studentgrupper med allt större spridning avseende förkunskaper.

Men detta antagande är inte reservationslöst. Såvitt vi förmår överblicka saknas systematiska utvärderingar och analyser av försöken att stärka universitetslärare som pedagoger (via allt mer strukturerade och mer eller mindre

obligatoriska kurser), samt huruvida viljan att uppvärdera de pedagogiska meriterna vid tjänstetillsättningar verkligen omsätts i praktiken av sakkunniga och lärarförslagsnämnder när lektorstjänster i slutänden tillsätts. Vi kan alltså *inte veta* om dessa saker fått önskad effekt[6], och sålunda *inte veta* om verktygen kan vara delrecept för att möta de utmaningar som vi menar att högre utbildning står inför. Också mot bakgrund av den betydelse de högskolepedagogiska kurserna tillmäts vid vissa lärosäten för till exempel befordringar till docentur och professur, tycks det lika angeläget som befogat att värdera kvaliteten på dem, liksom sträva efter att ta reda på vilka effekter kurserna tycks ha på deltagarnas pedagogiska självreflektion.

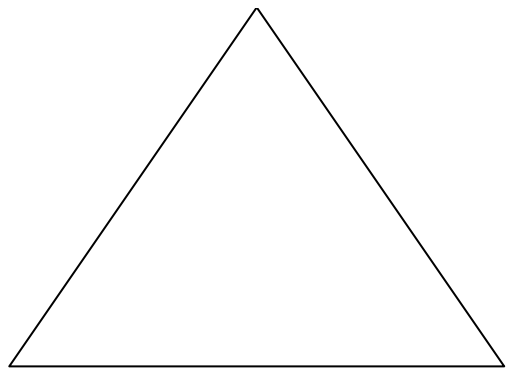
1.3 Syfte och undersökningsområden

Vår ansats tar avstamp i den individuelle universitetslärarens situation. Den förändrade studentpopulationen utgör en utmaning för den enskilde läraren i konkreta undervisningssituationer. Vårt syfte är därför att studera vad man, såväl från statsmaktens som från de enskilda universitetens och högskolornas sida, kan göra för att stärka universitetslärare att bli bättre pedagoger. Mer specifikt vill vi försöka ta reda på om högskolepedagogiska kurser kan vara verktyget för att möta den utmaning det innebär att möta allt större studentpopulationer, med i genomsnitt sämre förkunskaper, samt huruvida man i rekrytering/tjänstetillsättning av universitetens huvudsakliga lärarkategori (lektorer) värderar de pedagogiska meriterna i den utsträckning exempelvis tjänsteutlysningarna föreskriver. Avslutningsvis intresserar vi oss också för hur universitetslärares villkor kan skilja sig åt mellan lärosäten; om svenska lärare har bättre/sämre/samma villkor som i andra skandinaviska länder. I detta sammanhang diskuterar vi också vilka konsekvenser detta kan tänkas ha för förutsättningarna att bedriva undervisning och forskning. För att studera detta bryter vi ned det övergripande uppdraget i tre deluppgifter, som visualiseras i Figur 1.

[6] Också Björnsson m.fl. (2015a, s. 79) uppmärksammar forskningsluckan när de konstaterar att ”det saknas bevis för att dessa kurser förbättrar kvaliteten i undervisningen”. Eftersom det saknas bevis, landar de därför också i slutsatsen att kraven på att universitetslärare ska ha genomgått dessa kurser måste tas bort.

Figur 1 Rapportens deluppgifter

”VERKTYG”
Kurser i högskolepedagogik?



”FÖRUTSÄTTNINGAR”
Förutsättningar (tid/villkor) att fullgöra pedagogiskt uppdrag?

”INCITAMENT”
Incitament att satsa på högskolepedagogik?

Var och en av de tre deluppgifterna konkretiseras på följande sätt:

1. Vi ser närmare på universitetens högskolepedagogiska kurser och undersöker lärares upplevelser och erfarenheter av att gå högskolepedagogiska kurser. Syftet är att ta fram kunskap om huruvida genomgången kurs inverkar på deltagarnas sätt att tänka om sin egen pedagogik. Huvudsakligen studerar vi om deltagarnas pedagogiska grundsyn förefaller påverkas av genomgången kurs, om deras pedagogiska kunskaper och trygghet som lärare utvecklas, samt hur kurserna värderas av deltagarna.

2. För att undersöka de incitament universitetslärare ges av det omgivande akademikerkollegiet att satsa på att förbättra och fördjupa sin pedagogiska skicklighet, studerar vi vilken vikt sakkunniga tillmäter pedagogiska meriter vid tillsättningar av lektorat.

3. För att få ta reda på om, och i så fall hur, villkoren för lektorer (eller motsvarande) kan skilja sig åt mellan lärosäten och länder, studerar vi hur balansen mellan undervisning och forskning ser ut mellan ett urval av lärosäten.

1.4 Disposition

Rapporten är disponerad enligt en modell där vi i tur och ordning tar itu med de forskningsuppgifter vi föresätter oss enligt ovan. I kapitel 2 ser vi sålunda närmare på de högskolepedagogiska kurserna och ställer frågan hur de uppfattas av deltagarna, och huruvida de tycks inverka på deltagarnas pedagogiska grundsyn och kunskaper. I kapitel 3 studeras på vilket allvar sakkunniga tar uppmaningar om att värdera pedagogiska meriter vid tjänstetillsättningar. I kapitel 4 ställer vi frågor om vilka villkor och förutsättningar universitetslärare ges, framför allt hur balansen mellan forskning och undervisning ser ut och ifall detta varierar mellan lärosäten.

Eftersom den övergripande frågan om högskolepedagogikens utmaningar angrips från tre skilda håll, återfinns respektive metoddiskussion i anslutning till rapportens respektive delstudier. Rapporten avslutas med kapitel 5, där vi samlar ihop de trådar som lagts ut i de respektive kapitlen, sammanfattar våra huvudresultat och argument, samt öppnar upp en litet friare diskussion om det potentiella implikationerna av det vi funnit.

2 Har högskolepedagogiska utbildningar önskvärda effekter?

I detta kapitel ställer vi frågan huruvida högskolepedagogiska utbildningar har önskvärda effekter. Vad vi i detta sammanhang menar med ”önskvärda effekter” preciseras inom kort. För att besvara frågan har vi genomfört en enkätundersökning som har karaktären av en panelstudie. Det innebär att vi har genomfört upprepade mätningar av samma deltagare på högskolepedagogiska kurser under en avgränsad tidsperiod. Huvudpoängen med en sådan ansats är att vi ges möjlighet att studera förändringar i uppfattningar, attityder och egenskaper hos deltagarna över tid.

För att underlätta datainsamlingen har vi avgränsat enkätundersökningen till de sex största universiteten i landet, det vill säga universiteten i Uppsala, Lund, Stockholm, Umeå, Linköping och Göteborg. Undersökningen riktade sig till lärare vid dessa universitet som deltog vid högskolepedagogiska grundkurser under höstterminen 2014.

Innan vi redovisar resultaten preciserar vi vad vi här menar med ”önskvärda effekter”. Det som kommer att undersökas är framförallt huruvida högskolepedagogiska grundkurser påverkar 1) kursdeltagarnas grundläggande förhållningssätt till undervisning, 2) deras självskattade pedagogiska kunskaper samt 3) hur trygga de känner sig i lärarrollen.

2.1 Student- och lärarcentrerade förhållningssätt

En viktig utgångspunkt för detta kapitel är den inom högskolepedagogisk forskning förhärskande uppfattningen att universitetslärares *grundläggande uppfattningar* om undervisning påverkar studenters förhållningssätt till sitt eget lärande. Studenternas förhållningssätt till sitt eget lärande antas i sin tur påverka deras lärande. Även om det förekommer viss variation i hur olika studier preciserar exakt vad som menas med ”lärares grundläggande uppfattningar om undervisning” är denna utgångspunkt knappast kontroversiell. Den återfinns i de flesta studier av högskolepedagogiska kursers effekter (jämför Richardson 2005). Även om det, som vi kommer att återkomma till, är problematiskt att uttala sig säkert om ett kausalt samband mellan lärares grundläggande uppfattningar om undervisning och studenters lärande, utgör det i litteraturen ett vanligt antagande (se t.ex. Gibbs och Coffey 2004; Prosser och Trigwell 1999; Trigwell m.fl.1999). Antagandet har gott stöd i teori och i ett flertal undersökningar som påvisat korrelationer mellan lärares grundläggande uppfattningar och studenters lärande (se t.ex. översikten i Stes m.fl. 2010).

Innan vi presenterar resultaten ska vi redovisa hur vi förstår detta centrala begrepp – ”grundläggande uppfattningar om undervisning” – och tillika resonera om olika sätt att vidare precisera vår tolkning. Vår förståelse av begreppet bygger på en i litteraturen vanlig distinktion mellan ett *lärarcentrerat* och ett *studentcentrerat* förhållningssätt till undervisning (t.ex. Trigwell m.fl. 1999). Med ett lärarcentrerat förhållningssätt är läraren främst koncentrerad på sitt eget beteende, till exempel på hur innehållet i undervisningen planeras och presenteras. Enkelt uttryckt är målsättningen för en person som anammar det lärarcentrerade förhållningssättet att *information ska överföras* från läraren till studenterna.

Utifrån ett studentcentrerat förhållningssätt utgör informationsöverföringen från lärare till studenter bara en mindre komponent i undervisningen. Fokus i den studentcentrerade undervisningen är istället på *studenternas lärande*. Med fokus på studenters lärande, snarare än ren informationsöverföring, följer ett interaktivt förhållningssätt där läraren månar om att försäkra sig om att studenterna förstått och kan tillämpa grundläggande begrepp. Vidare försöker den studentcentrerade läraren identifiera skilda behov och bakgrunder hos studenterna, och strävar efter att ta hänsyn till sådan heterogenitet redan vid planerandet av kurser. Detta torde, som antyddes i introduktionskapitlet, vara särskilt angeläget i dag då studentgrupperna blivit allt mer heterogena sett till förkunskaper och motivation. Målet med den studentcentrerade undervisningen är att studenterna ska förses med en kapacitet att självständigt kunna bygga sin egen kunskap och förståelse. Med ett studentcentrerat förhållningssätt skiftas fokus

från läraren till studenterna, och ett sådant synsätt tar därmed bättre hänsyn till den mångfald av behov som kan finnas i en heterogen studentgrupp (Biggs och Tang 2011; Gibbs och Coffey 2004; Lea m.fl. 2003; Postareff m.fl. 2007).

Ett lärarcentrerat förhållningssätt kan lätt leda till att läraren tänker sig att samma information ska överföras oavsett studentgruppens egenskaper. Konkret kan det exempelvis handla om att en lärare håller i stort sett samma föreläsning termin efter termin. Med ett fokus på studenters lärande följer istället en hög grad av flexibilitet och en beredskap hos läraren att i olika situationer kunna tillämpa olika undervisningstekniker beroende på studentgruppernas sammansättning. Detta för att kunna anpassa undervisningen utifrån studenters olika bakgrunder och förkunskaper. I det studentcentrade förhållningssättet fästs således stor vikt vid lärares reflektion om den egna pedagogiska verksamheten.

En hel del forskning tyder på att det finns goda såväl kortsiktiga som långsiktiga konsekvenser för studenter när deras lärare har ett studentcentrerat förhållningssätt. Det studentcentrerade förhållningssättet baseras på en insikt om att olika studenter kan föredra att lära sig på olika sätt. Det är därför av vikt att skapa variation i undervisningsformerna så att studenter med olika bakgrunder och förmågor har en möjlighet att ta till sig undervisningen. Högpresterande studenter har lätt att ta till sig undervisning även om den utgår från en lärarcentrerad pedagogik, medan exempelvis studenter från studieovana miljöer har svårare att ta till sig undervisning som sker enligt traditionella lärarcentrerade metoder. För dessa studenter är det viktigt att tidigt utveckla akademiska färdigheter, kritiskt tänkande, problemlösningsförmåga och att finna effektiva strategier för sitt eget lärande. Studentcentrerade förhållningssätt till undervisning, som inkluderar aktiva lärandestrategier och ett direkt involverande av studenterna i lärandeprocessen, har visat sig överlägsna vad gäller att hjälpa studenterna att utveckla dessa färdigheter, och även på att motivera studenterna att ta ansvar för sitt eget lärande (Biggs och Tang 2011; Felder och Brent 1996; Lea m.fl. 2003).

Vidare har lärarcentrerade förhållningssätt visat sig vara relaterade till så kallade ytinlärningsstrategier hos studenterna. Studenter som möter lärare med ett i huvudsak lärarcentrerat förhållningssätt koncentrerar sig främst på att memorera det innehåll som förmedlas i föreläsningar och som de finner i kurslitteraturen i syfte att klara av examinationen, men de når sällan någon djupare förståelse av kursinnehållet. Studentcentrerade förhållningssätt har däremot visat sig vara relaterade till djupinlärningsstrategier där studenterna försöker förstå, snarare än bara för examinationens skull minnas, kursinnehållet. I sin tur har djupinlärningsstrategier visat sig vara betydligt mer effektiva än ytinlärningsstrategier för studenternas lärande och förståelse av kursinnehåll

(Gibbs och Coffey 2004; Trigwell m.fl. 1999). Som vi antytt redan, finns dock viss anledning att i detta sammanhang vara försiktig och inte uttala sig allt för tvärsäkert om de kausala effekterna av olika pedagogiska förhållningssätt på studenters lärande. De flesta studier på detta område kan visa på korrelationer mellan lärares olika förhållningssätt och studenters lärandestrategier och lärande. Det är betydligt mer ovanligt med studier som försöker belägga de kausala relationerna, och överhuvudtaget mer ovanligt med studier som mäter effekterna så att säga hela vägen till hur studenters lärande påverkas av att lärare går högskolepedagogiska kurser (se översikten i Stes m.fl. 2010).

Det finns dock några intressanta försök att belägga kausalitet. Ett exempel är Gibbs och Coffeys (2004) studie som med en kvasiexperimentell design undersöker hela den kausala kedjan från att lärare som går en högskolepedagogisk kurs blir mer studentcentrerade till att detta sedan har effekter på studenters lärandestrategier och lärande. Vad gäller det senare utför Gibbs och Coffey en mätning där de undersöker graden av djupinlärnings- respektive ytinlärningsstrategi hos studenter som går en kurs för en lärare som ett år tidigare genomgått en högskolepedagogisk utbildning. Resultatet jämförs med ett för-test på samma studentgrupp, som gjordes innan deras lärare genomgått utbildningen. Denna studentgrupp jämförs med för- och eftertesterna för en kontrollgrupp som haft en lärare utan högskolepedagogisk utbildning. Hos studentgruppen vars lärare genomgått en högskolepedagogisk utbildning visar sig en signifikant förändring i att de är mindre benägna att använda sig av ytinlärningsstrategier. Några signifikanta förändringar vad gäller studenternas användande av djupinlärningsstrategier påvisas dock inte. I kontrollgruppen observeras inga signifikanta förändringar överhuvudtaget. De två grupperna får dessutom svara på enkätfrågor som bland annat försöker fånga upp huruvida studenterna anser att de har lärt sig något värdefullt under de kurser där de mött lärarna som deltog i studien. Hos kontrollgruppen finner Gibbs och Coffey ingen signifikant skillnad mellan före- och efter-mätningen, medan de hos de studenter som haft en lärare som genomgått en kurs finner en signifikant positiv förändring.

De resultat som framkommer i Gibbs och Coffeys (2004) studie föranleder dem att rekommendera att högskolepedagogiska kurser *bör* rikta in sig på att förändra lärarnas förhållningssätt till att bli mer studentcentrerade. Med viss försiktighet, givet bristen på undersökningar som belagt de kausala relationerna, vill även vi i detta kapitel ta denna normativa utgångspunkt på allvar. Det finns trots allt en hel del studier som visat på korrelationer mellan lärares pedagogiska förhållningssätt och studenters lärande, och dessa är dessutom

grundade i en rimlig teoretisk föreställning om hur relationerna mellan förhållningssätt och lärande ser ut.

Pedagogisk utveckling för lärare bör ha som mål att i slutänden förbättra studenters lärande. Tidigare forskning har visat att studentcentrerade förhållningssätt hos lärare tycks ha just denna effekt. Alltså, så lyder vår norm, bör högskolepedagogiska kurser ha som mål att göra lärare mer studentcentrerade i sina förhållningssätt till undervisning. På ett mer indirekt plan ligger samma utgångspunkt till grund också för undersökningen av sakkunnigutlåtanden i nästkommande kapitel och den betydelse som tillmäts högskolepedagogisk kompetens i dessa utlåtanden.

2.1.1 Universitetslärarens utveckling

Ett sätt att förstå relationen mellan lärarcentrerade och studentcentrerade uppfattningar är att se en förändring från det tidigare till det senare som en del av universitetslärarens utveckling. Peter Kugel (1993) beskriver universitetslärarens utveckling i ett antal faser (se även Biggs och Tang 2011 för en snarlik modell). I den första fasen har läraren bara fokus på sig själv. Det handlar här mer eller mindre om att överleva föreläsningarna eller seminarierna, helt enkelt att ha tillräckligt mycket på fötterna att studenterna inte ska kunna slå en på fingrarna. Det handlar med andra ord om att läraren är upptagen med sin egen auktoritet eller legitimitet. Läraren riktar kraft och fokus på att visa att han eller hon förtjänar att undervisa, att han eller hon är en legitim lärare.

Det första skiftet – från fas ett till två – är övergången från ”jag” till ”ämnet”. Läraren är här ofta upptagen med att täcka en så stor kunskapsmassa som möjligt. I den tredje fasen, efter ”jag” och ”ämnet”, börjar däremot ”studenterna” hamna i centrum. Här riktas sålunda fokus mot studenterna och olika metoder för att få studenterna att förstå kursinnehållet. I den fjärde fasen fördjupas detta arbete. Här står fortfarande studenterna i centrum, men nu på ett mer aktivt sätt. Från att studenterna har uppfattats som mottagare av kunskap blir de nu istället aktiva deltagare och läraren övergår till att, med Kugels (1993) ord, bli en ”coach” snarare än en renodlad överförare av kunskap. Från ”aktiva studenter” tar Kugel till sist steget till den femte fasen med fokus på ”oberoende studenter” där poängen är att studenterna själva ”lär sig att lära”. Lärarens uppgift blir då att möjliggöra just detta.

2.1.2 Förhållningssätt till undervisning och grundläggande uppfattningar om undervisning

Det finns något skilda uppfattningar om huruvida de två förhållningssätten till undervisning, student- respektive lärarcentrerat, befinner sig på en skala som går från det ena förhållningssättet till det andra, eller om det rör sig om två

separata dimensioner. Det senare skulle innebära att samma lärare kan vara både lärarcentrerad och studentcentrerad samtidigt (Gibbs och Coffey 2004). Det vanligaste synsättet i litteraturen tycks vara att betrakta det som två separata empiriska dimensioner. Som framkommer nedan delar vi detta synsätt.

I detta sammanhang är det viktigt att göra skillnad mellan grundläggande uppfattningar om undervisning och hur läraren konkret agerar i undervisningssituationen. En i grunden studentcentrerad uppfattning kan i vissa fall leda till vad som skulle kunna ses som ett lärarcentrerat agerande. En viktig komponent i den studentcentrerade grundsynen är nämligen att läraren identifierar skilda behov och bakgrunder hos studenterna och tar hänsyn till dessa vid såväl planerandet av som genomförandet av undervisningen. I vissa sammanhang kan det finnas anledning för läraren att lägga större fokus vid de informationsöverförande delarna av undervisningen snarare än de interaktiva. Det kan exempelvis handla om situationer där läraren möter studentgrupper som är mycket ovana vid de interaktiva undervisningsmetoder som man vanligtvis associerar med ett studentcentrerat förhållningssätt. I sådana situationer kan det finnas en stor poäng med att inleda med en lärarcentrerat agerande, kanske i syfte att etablera auktoritet, eller för att studenterna är mer vana vid den typen av undervisningsstil, för att sedan successivt föra in mer interaktiva moment i undervisningen. Ett sådant sätt att tänka är i grunden studentcentrerat, även om det temporärt tillämpar ett mer lärarcentrerat agerande. Den omvända kombinationen – att en lärare med en i grunden lärarcentrerad syn medvetet stundtals tillämpar ett studentcentrerat agerande tycks dock inte vara en teoretisk möjlighet.

För att begreppsligt fånga upp den poäng som görs i resonemanget ovan kan det vara fruktbart att göra en distinktion mellan lärares förhållningssätt (”approach”) till undervisning och deras grundläggande uppfattningar (”conceptions”) om undervisning (Ho m.fl. 2001). En sådan uppdelning föreslogs redan av Prosser och Trigwell (1999). De forskare som gör denna uppdelning tänker sig att förhållningssätt är en kombination av lärarnas grundläggande uppfattningar om undervisning och deras konkreta undervisningsstrategier (Ho m.fl. 2001; Light m.fl. 2009).

Tyvärr är den begreppsapparat vi finner i forskningen stundtals förvirrande eftersom samma terminologi används för att beteckna olika begrepp; så används exempelvis ”studentcentrerat” respektive ”lärarcentrerat” för att både beteckna såväl olika förhållningssätt som grundläggande uppfattningar. Detsamma gäller begrepp som att läraren är *informationsöverförande* eller *innehållsorienterad*, respektive att läraren främjar *begreppsförändring hos studenterna* eller är *lärandeorienterad*. Hos exempelvis Light m.fl. (2009) ser vi hur

forskarna identifierar den begreppsliga skillnaden mellan förhållningssätt respektive grundläggande uppfattningar, men skiljer dem sedan inte tydligt åt eftersom de använder samma terminologi (”studentcentrerad” respektive ”lärarcentrerad”) för båda begreppen.

Vårt förslag är att ”studentcentrerad” och ”lärarcentrerad” reserveras för att beteckna olika grundläggande uppfattningar om undervisning och lärande, medan ”studentfokuserad” och ”lärarfokuserad” användas för att beteckna olika förhållningssätt till undervisning. Och med ”förhållningssätt” menar vi alltså en lärares grundläggande uppfattningar om undervisning *och* hans eller hennes konkreta undervisningsstrategier. I detta kapitel kommer vi framförallt att använda de två senare begreppen. Det vi ska undersöka är om en högskolepedagogisk kurs får kursdeltagarna att ta till sig ett mer studentfokuserat förhållningsätt. Vi kommer också att undersöka vilka effekter en högskolepedagogisk kurs har på lärarfokuserade förhållningssätt.

Vi ser, som nämnts, student- respektive lärarfokuserade förhållningssätt till undervisning som att de befinner sig på två olika dimensioner. En lärare kan alltså vara student- och lärarfokuserad samtidigt. Men det är i detta sammanhang viktigt att göra skillnad på de student- respektive lärarfokuserade förhållningssätten som separata empiriska fenomen, och på hur dessa förhållningssätt ska värderas. Återigen med viss reservation för att de kausala relationerna inte är otvivelaktigt fastslagna kan vi säga att de goda effekter ett i hög grad studentfokuserat förhållningssätt hos en lärare tycks ha för studenters lärande ger vid handen att värdet av ett sådant förhållningssätt är sådant att det helt enkelt är bättre ju mer studentfokuserad en lärare är. Det är dock svårare att entydigt uttala sig om värdet av lärarfokuserade förhållningssätt. Som sagts ovan tycks ett i hög grad lärarfokuserat förhållningssätt hos en lärare vara relaterat till ytinlärningsstrategier hos studenterna, vilket i sin tur leder till ett sämre, mindre djupgående lärande. En bra lärare skulle således vara en lärare som är i hög grad studentfokuserad, och i låg grad lärarfokuserad. Att slå fast idealet tycks således inte vara så svårt. Något mer komplicerat blir det dock om vi rör oss ifrån idealet. Om en lärare är studentfokuserad i mycket låg grad borde det rimligen vara bättre att hon är lärarfokuserad snarare än likgiltigt. Det är dock inte självklart att det är bättre ju *mer* lärarfokuserad läraren är. Vi kommer att få anledning att återkomma till denna diskussion både när vi diskuterar våra operationaliseringar och när vi tolkar våra resultat.

2.2 Lärarnas kunskaper och förmågor

Även om lärarnas förhållningssätt till eller grundläggande uppfattning om undervisning i de flesta studier ses som de viktigaste kriterierna när

högskolepedagogiska kursers effekter ska utvärderas, kompletterats dessa kriterier ofta med andra mått. I en kartläggning gör Stes m.fl. (2010) följande kategorisering av olika mått som används i studier av högskolepedagogiska kursers effekter:

- Förändringar i lärares attityder till undervisning och lärande
- Förändringar i lärares sätt att tänka om undervisning och lärande (”conceptions”)
- Förändringar av lärares kunskaper om undervisning (nya begrepp, procedurer och principer)
- Förändringar av lärares undervisningsförmågor (problemlösning, sociala förmågor)

De två första måtten sammanfaller i hög grad med förhållningssätt till respektive grundläggande uppfattning om undervisning som diskuterades ovan. Men som vi ser förekommer även andra utvärderingskriterier. Till detta kan även läggas att ett annat vanligt kriterium är hur nöjda lärare är med de högskolepedagogiska kurser de har genomgått. Här finns exempel på studier som använder sig av enkätutvärderingar som lärare fyllt i efter genomgången kurs, men även sådana som genomfört djupintervjuer (Postareff m.fl. 2007).

När det gäller undervisningsförmåga är det vanligt att studier av högskolepedagogiska kursers effekter inkluderar enkäter eller intervjuer där respondenterna efter genomgången kurs får ange om de känner sig mer trygga i sin roll som lärare (Postareff m.fl. 2007; 2008). Skälet till att man undersöker detta är att tidigare forskning visat att lärare med hög tilltro till sin egen förmåga som lärare tenderar att vara mer effektiva när det gäller att påverka studenter till ett mer effektivt lärande (Gordon och Debus 2002).

2.3 Tidigare forskning om effekter av högskolepedagogiska kurser

Vad säger då tidigare forskning om högskolepedagogiska kursers effekter? Gör de universitetslärare till bättre pedagoger? Och leder de i förlängning till ett bättre lärande hos studenterna?

Detta ett relativt nytt forskningsfält och det finns därför ännu inte särskilt mycket forskning där man lyckats undersöka hela kedjan från utbildning av universitetslärare till effekter på studenters lärande (Trowler och Bamber 2005). Idealmodellen för en undersökning av högskolepedagogiska kursers effektivitet bör starta med att undersöka hur dessa kurser påverkar lärarna, vidare till hur eventuella förändringar hos lärarna förändrar deras sätt att undervisa, vidare till hur deras sätt att undervisa påverkar studenternas inställning till

sitt lärande, och slutligen hur studenternas inställning till sitt lärande påverkar deras lärande. Allra helst vill man kanske ha en experimentliknande design och följa samma lärargrupp och studentgrupper över flera års tid för att kunna skönja förändringar som har sin grund just i de högskolepedagogiska utbildningarna. Denna typ av heltäckande undersökningar, som innefattar hela kedjan, är ytterst ovanliga. Skälet är förstås att de är mycket resurskrävande.

Av de studier vi kan finna ser vi att de allra flesta lyckas påvisa något slags positiva effekter av högskolepedagogiska utbildningar. Som Trowler och Bamber (2005) påpekar gjorde tidiga studier dock sällan anspråk på att vara generaliserbara (Coffey och Gibbs 2000), var ofta mycket småskaliga (se exempelvis Stefani och Elton 2002) och gjorde generellt inte anspråk på att länka samman positiva effekter på de lärare som deltog i högskolepedagogiska kurser med effekter på deras studenters lärande (se exempelvis Rust 2000).

Några av de mer ambitiösa studierna, så som Postareff m.fl. (2007) och Gibbs och Coffey (2004), har vi redan refererat ovan. De utgör studier över tid som försökt belägga hela kedjan från högskolepedagogisk kurs till studenternas lärande, och de har även undersökt flera olika lärosäten samt använt kontrollgrupper. Gibbs och Coffey (2004) undersöker exempelvis 22 universitet i åtta länder. Dessa studier lyckas visa att högskolepedagogiska kurser kan ha positiva effekter på lärares inställning till undervisningen, att detta leder till en mer positiv bedömning av undervisningen från studenternas sida, samt även, som redovisats ovan, att studenternas lärande i viss mån förbättras. Ofta förekommer dock även i dessa studier förbehåll av typen att det är viktigt att lärarna går dessa kurser tidigt i sina karriärer för att de positiva effekterna ska uppnås (Postareff m.fl. 2007; Gibbs och Coffey 2004).

Det finns förstås även de som är skeptiska. Exempelvis menade Norton m.fl. (2005), efter att ha genomfört en enkätstudie i Storbritannien, att de inte kunde visa på några signifikanta skillnader i uppfattningar om undervisning mellan en grupp om 50 lärare som genomgått en högskolepedagogisk kurs, och en grupp om 72 som inte genomgått någon kurs.

2.4 Metod och material

I vår undersökning har vi ingen möjlighet att undersöka hela kedjan från högskolepedagogiska kursers eventuella påverkan på lärare hela vägen till påverkan på studenters lärande. Vi har endast haft möjlighet att undersöka det första steget, det vill säga vilken påverkan högskolepedagogiska kurser har på lärarna. Mer specifikt har vi undersökt huruvida de högskolepedagogiska kurserna får kursdeltagarna att anta ett mer studentfokuserat respektive ett mindre lärarfokuserat förhållningssätt, om kurserna gör att deltagarna blir mer trygga i

sin roll som universitetslärare och om deltagarna känner sig styrkta i sina pedagogiska färdigheter. Vi har också undersökt om kursdeltagare känner sig nöjda med den kurs de gått.

Under höstterminen 2014 sändes ett e-postmeddelande till alla de som registrerat sig på grundläggande kurser i högskolepedagogik vid universiteten i Uppsala, Lund, Stockholm, Umeå, Linköping och Göteborg. Respondenterna uppmanades att innan kursstart besvara en webbenkät med, utöver bakgrundsfrågor om exempelvis lärosätestillhörighet, tjänstekategori och kön, frågor om bland annat förväntningar på kursen, deras tidigare erfarenhet av undervisning, och om de gått några högskolepedagogiska kurser tidigare. Enkäten innehöll även självvärderande frågor där respondenterna fick svara på hur trygga de upplevde sig i rollen som universitetslärare, om de ansåg sig ha tillräckliga pedagogiska kunskaper för att fungera som universitetslärare, samt frågor avsedda att fånga upp deras grundläggande förhållningssätt till undervisning. Efter avslutade kurser skickades en ny enkät ut med delvis samma frågor, men även med frågor om hur deltagarna upplevde kursens kvalitet och relevans.

Vi använde webbenkäter för att genomföra undersökningen, vilket innebar att vi behövde samla in e-postadresser till kandidaterna vi avsåg att kontakta. Insamlingen av e-postadresser pågick mellan juni och september 2014 och detta arbete skedde i första hand genom kontakt med de högskolepedagogiska enheterna, men i vissa fall genom kontakt med registraturen på universiteten centralt. Totalt hade de sex universiteten 459 deltagare på högskolepedagogiska kurser som bedömdes relevanta för undersökningen.

Vi har valt att undersöka deltagare som går de grundläggande eller introducerande kurser i högskolepedagogik som vanligen är den första kurs av detta slag som en universitetslärare går. I detta viktiga avseende är alltså kurserna på de olika universiteten jämförbara. I övrigt finns dock förstås skillnader mellan kurserna i det att de är något olika långa (mellan två till fem veckor), och att de har något olika lärandemål, innehåll, litteratur och så vidare. En översiktlig undersökning av kursbeskrivningarna för de olika kurserna ger dock vid handen att skillnaderna är små. Vid Linköpings och Göteborgs universitet har de högskolepedagogiska grundkurserna uttryckligen med bland antingen kursmål eller i beskrivningen av kursinnehållet att kurserna introducerar deltagarna till det studentcentrerade perspektivet. I samtliga lärosätens kurser inkluderas antingen bland målen eller i andra delar av kursbeskrivningarna att deltagarna under de aktuella kurserna ska bekanta sig med exempelvis ”forskning om studenters lärande” (Stockholms universitet), nå ”förståelse för några grundläggande pedagogiska begrepp” (Umeå universitet). I flera fall (Uppsala, Stockholms, Lunds och Umeås universitet) kan vi av kurslitteraturlistorna dra slut-

satsen att ett studentcentrerat förhållningssätt torde spela en viktig roll i dessa lärosätens högskolepedagogiska kurser. Eftersom vi utvärderar kurserna utifrån externa kriterier snarare än utifrån deras olika interna lärandemål, vill vi dock här påpeka att skillnaderna mellan kurserna inte spelar någon roll för själva utvärderingen.

Redan i detta sammanhang kan det finnas en poäng i att framhålla att vi nog inte bör förvänta oss några omvälvande effekter vad gäller kursdeltagarnas grundläggande pedagogiska förhållningssätt. Kurserna är relativt korta, och djupt liggande egenskaper såsom grundläggande pedagogisk filosofi är vanligtvis stabila och förändras, om alls, över en längre tid (Postareff m.fl. 2007). Detta innebär dock inte att det *ändå* kan vara intressant att undersöka eventuella förändringar i kursdeltagarnas grundläggande pedagogiska förhållningssätt. Om vi finner förändringar skulle det i sig utgöra ett måhända uppseendeväckande resultat.

Ytterligare ett övervägande vi behöver göra efter att vi utfört den första studien, som alltså utförs innan kursstart, är att undersöka vilken förändringspotential som finns hos våra respondenter vad gäller student- respektive lärarfokus. I det teoretiska resonemanget ovan förutsätts i viss mån att högskolelärare, innan de gått en högskolepedagogisk utbildning, inte är särskilt studentfokuserade, att de främst är lärarfokuserade och att en högskolepedagogisk kurs kan ha positiva effekter i dessa avseenden. Men vi kan naturligtvis inte med säkerhet på förhand veta att våra respondenter inte kommer att vara särskilt studentfokuserade, eller att de kommer att vara främst lärarfokuserade. Om det skulle visa sig att våra respondenter redan innan genomgången kurs är i hög grad studentfokuserade, eller i låg grad lärarfokuserade, kan vi inte förvänta oss särskilt mycket av förbättring hos den undersökta gruppen. Vi återkommer till en diskussion om detta i resultatredovisningen.

Ett relaterat övervägande rör så kallade selektionseffekter. Det kan vara på det viset att det är ett visst slags lärare som väljer att gå dessa kurser. Kanske är det framförallt lärare som redan i utgångsläget är intresserade av pedagogik och av att utveckla sitt pedagogiska kunnande och sin pedagogiska förmåga? Om så är fallet skulle vi kunna förvänta oss exempelvis en hög grad av studentfokus hos respondenterna redan innan kursstart, och därmed att vi inte kommer att kunna se någon betydande påverkan i detta avseende. Man kan också tänka sig att det är lärare som upplever att de har bristande kunskaper eller känner en hög grad av otrygghet som väljer att gå en högskolepedagogisk kurs, varför vi skulle kunna förvänta oss låga värden på dessa variabler och därmed en god förbättringspotential. Mot detta slags överväganden talar att de grundläggande högskolepedagogiska kurserna har börjat bli mer eller mindre obligatoriska på

de flesta lärosäten. Vid exempelvis Göteborgs, Linköpings och Lunds universitet är enligt vissa eller alla fakulteters anställningsordningar genomgången högskolepedagogisk kurs ett behörighetskrav för att anställas som professor eller universitetslektor. Vid vissa lärosäten ingår kursen även som en obligatorisk kurs för doktorander. Att kurserna betraktas som, eller vid vissa lärosäten faktiskt är obligatoriska, talar emot risken för att det ska uppstå selektionseffekter. Vi kan dock inte med säkerhet veta att det vid ett givet kurstillfälle är på det viset att de respondenter som går kursen är representativa för alla potentiella lärare. För att hantera detta problem skulle upprepade undersökningar krävas.

Till sist är det värt att påminna om att vi inte bara undersöker eventuella förändringar i deltagarnas grundläggande pedagogiska förhållningssätt utan även eventuella förändringar i deras självskattade pedagogiska kunskaper och hur trygga de upplever sig vara i rollen som lärare. I detta sammanhang bör dock även påpekas att vi inte har möjlighet att kontrollera för andra tänkbara förklaringar, annat än kursernas påverkan, till eventuella uppmätta förändringar i grundläggande förhållningssätt till undervisning, upplevelse av trygghet, eller pedagogiska kunskaper. Det kan förstås vara så att det under tiden respondenterna går en kurs händer något annat som påverkar dem i några eller alla dessa avseenden. Den mest självklara utmanaren här är antagligen undervisningserfarenhet. Under att en kurs pågår undervisar säkert några av deltagarna, vilket i sig kan påverka kanske särskilt deras upplevelse av trygghet och självskattade pedagogiska kunskaper. Av detta skäl kommer vi inte med säkerhet kunna säga att det är det faktum att våra respondenter genomgått en kurs som ger upphov till eventuella förändringar.

2.4.1 Operationaliseringar

När högskolepedagogiska kursers eventuella positiva effekter studeras är ett mycket vanligt utvärderingskriterium att man undersöker om kursdeltagare blir mer studentfokuserade respektive mindre lärarfokuserade av att gå dem. Den absolut vanligaste operationaliseringen av de två förhållningssätten utgörs av den så kallade *Approaches to teaching inventory* (ATI) som utvecklats av Trigwell m.fl. (1994; 1999). Denna enkät innehåller ett batteri bestående av 16 påståenden som respondenterna får ta ställning till och som är designade för att undersöka om en lärare har ett student- och/eller lärarfokuserat förhållningssätt till undervisning. Den används i ett flertal studier av exempelvis Gibbs och Coffey (2004), Light m.fl. (2009), Trigwell och Prosser (2004) samt Postareff m.fl. (2007). Även vi använder en variant av ATI-enkäten för att fånga upp eventuella förändringar i studentfokuserade respektive lärarfokuserade förhållningssätt.

Exempel på påståenden ur ATI-enkäten som brukar användas för att mäta ett lärarfokuserade förhållningssätt är: ”Jag upplever att det är viktigt att presentera mycket fakta för studenterna så de vet vad de måste kunna inom det ämne som studeras”, ”En lärare bör i sin undervisning sträva efter att få med den information som man kan finna i en bra lärobok i det ämne som studeras” och ”En lärare bör kunna svaren på alla de frågor som studenterna i undervisningssituationen kan tänkas ställa rörande ämnet som studeras”. Exempel på påståenden som brukar användas för att finna studentfokuserade förhållningssätt är: ”I undervisning är det önskvärt att ofta använda diskussionsfrågor utan givna svar för att åstadkomma diskussion”, ”Under en kurs är det viktigt att erbjuda studenter tillfälle att diskutera sin förändrade förståelse av ämnet som studeras”, och ”Jag upplever att studenter under en kurs bör ges gott om tid till att reflektera kring och ifrågasätta sina egna uppfattningar om ämnet som studeras”. Respondenterna får besvara hur väl dessa och ytterligare tio påståenden stämmer in på dem enligt en femgradig skala som löper från ”1. att det sällan är sant att påståendet stämmer in på dem”, till ”5. att det nästan alltid är sant att påståendet stämmer in på dem” (se appendix för samtliga frågor).

En faktoranalys utförd efter att all data samlats in bekräftar att student- respektive lärarfokuserade förhållningssätt utgör två separata dimensioner. Vi har därför skapat två separata additiva index; ett med tre frågor som mäter grad av lärarfokus, och ett med fem frågor som mäter grad av studentfokus. Båda dessa index har sedan modifierats så att de löper från värde 1 till 5 där ett högre värde anger en högre grad av lärarfokus respektive en högre grad av studentfokus.

Det ATI-enkäten avser att fånga upp är både respondenternas grundläggande uppfattningar om undervisning och deras konkreta undervisningsstrategier. Ett alternativt tillvägagångssätt för att mäta det tidigare hade förstås varit intervjuer, och för att fånga upp det senare hade vi kunnat genomföra observationer av lärare i konkreta undervisningssituationer. I denna förhållandevis omfattande undersökning har vi dock inte haft möjlighet att samla in detta slags data, utan har istället fått förlita oss på ATI-enkäten. Enkäten är dock konstruerad för att kunna mäta såväl grundläggande uppfattningar som konkreta undervisningsstrategier eftersom den innehåller både intentionspåståenden och strategipåståenden som respondenterna får ta ställning till.

Av de påståenden som redovisats ovan är exempelvis ”Jag upplever att det är viktigt att presentera mycket fakta för studenterna så de vet vad de måste kunna inom det ämne som studeras” avsedd att fånga upp en lärares grundläggande intentioner. Med hjälp av några påståenden av detta slag kan vi komma åt i hur hög grad en lärare har en grundläggande uppfattning om undervisning som är lärarfokuserad. Ett påstående som ”Jag upplever att studenter

under en kurs bör ges gott om tid till att reflektera kring och ifrågasätta sina egna uppfattningar om ämnet som studeras” är också ett intentionspåstående. Ett påstående som ”En lärare bör i sin undervisning sträva efter att få med den information som man kan finna i en bra lärobok i det ämne som studeras” handlar om undervisningsstrategi och är avsedd att fånga upp graden av en lärarfokuserad sådan, medan påståendet ”Under en kurs är det viktigt att erbjuda studenter tillfälle att diskutera sin förändrade förståelse av ämnet som studeras” försöker fånga upp graden av studentfokuserad undervisningsstrategi. Genom att inkludera både intentions- och strategipåståenden försöker vi mäta såväl grundläggande uppfattningar om undervisning som hur respondenterna tänker kring konkreta undervisningsstrategier. Här görs förstås ett grundläggande antagande om att en individs intentioner och uppfattningar om undervisningsstrategier tar sig uttryck i ett visst slags agerande i undervisningssituationen, samt att eventuella förändringar i de tidigare ger upphov till förändringar i det senare.

Det kan vara på sin plats att kort återkomma till diskussionen om hur de olika förhållningssätten ska värderas. Som vi argumenterat för tycks det, givet de goda effekterna av studentfokuserade förhållningssätt, vara bättre ju mer studentfokuserad en lärare är. Givet frågornas konstruktion kan det på ytan också framstå som bättre ju mer lärarfokuserad en lärare är. Om en lärare exempelvis rör sig från ett lägre till ett högre värde på frågan om huruvida en lärare bör kunna svaren på alla de spörsmål studenter kan tänkas ha i en undervisningssituation så kan det väl inte vara något negativt? Men här måste vi minnas att det frågorna delvis avser fånga upp är lärares grundläggande uppfattningar om undervisning. En lärare som får höga värden på de frågor som avser fånga upp det lärarfokuserade förhållningssättet ger uttryck för en grundläggande pedagogisk uppfattning som tidigare forskning visat tycks vara relaterad till sämre lärandestrategier hos studenter. Om frågorna lyckas fånga upp just lärares grundläggande uppfattningar är det alltså i en djupare mening något negativt med höga värden på de frågor som indikerar ett lärarfokuserat förhållningssätt, även om det på ytan kan tyckas vara något positivt med höga värden.

Som redovisats ovan förekommer, utöver mätningar av lärarnas förhållningssätt till undervisning, även andra utvärderingskriterier när effekter av högskolepedagogiska kurser studeras. Även vi har valt att undersöka hur nöjda deltagarna är med kursen, självskattade förändringar i pedagogiska kunskaper samt förändringar vad gäller trygghet i rollen som lärare. I enkäten har vi ställt frågor om hur trygga respondenterna upplever sig i rollen som universitetslärare och i vilken utsträckning de upplever att de har de pedagogiska kunskaper de behöver för att fungera som universitetslärare. Vi har sedan analy-

serat om det finns någon skillnad i hur respondenterna besvarat dessa frågor innan respektive efter genomgången kurs. I enkäten som skickades ut efter kursens slut har vi dessutom frågat efter vilken relevans respondenterna tillmäter kursinnehållet för sin roll som universitetslärare.

2.4.2 Svarsfrekvens och bortfall

Totalt fick 459 deltagare enkäten. I den första omgången svarade 239 av dessa. I den andra omgången svarade 183 av de 239. Det ger en svarsfrekvens på 40 procent (183/459). Vi skickade även ut en enkät till de som *inte* svarade på den första enkäten. Av dessa svarade 77 av 252. Resultaten från denna grupp kan användas för att komplettera bilden av vad deltagarna tyckte om kursen, men går förstås inte att använda för att göra några jämförelser mellan de två mättillfällena.

För att resultaten från enkätundersökningen ska kunna betraktas som trovärdiga är det relevant att undersöka huruvida bortfallet snedvrider populationen. Vi har dock har mycket begränsad tillgång till bakgrundsdata om populationen. Den enda data vi har tillgång till är deltagarnas kön och vid vilket lärosäte de läser kursen (se Tabell A 1).

Målgruppen består av 45 procent kvinnor och 55 procent män och bland de som svarade på den första enkätomgången är könsfördelningen densamma. Bland de som svarade på den andra omgången är 44 procent kvinnor och 56 procent män. Könsfördelningen bland de som svarat på enkäterna kan således sägas motsvara den könsfördelning som finns i målgruppen.

Vad anbelangar lärosäten hade vi ingen kontroll över vilka kurser universiteten gav under höstterminen 2014, vilket gör att målgruppen för studien var helt beroende av vilka kurser universiteten erbjöd och hur många studenter det var som deltog. Därför förefaller det rimligt att beakta bortfallet och målgruppen när vi senare presenterar resultaten. Som framgår av tabellen i appendix utgör deltagare från Göteborgs universitet en stor del av målgruppen: 43 procent av deltagarna är anmälda till en kurs på Göteborgs universitet, vilket kan jämföras med 20 procent för Uppsala universitet och omkring 10 procent för resterande universitet. Att deltagare från Göteborgs universitet dominerar behöver inte nödvändigtvis vara ett problem om det inte visar sig att denna grupp svarar annorlunda än deltagare från övriga universitet. Det innebär dock att det blir viktigt att kontrollera huruvida resultat står sig om enskilda universitet som Göteborg, Uppsala eller båda lämnas utanför analyserna. I de analyser vi presenterar nedan har vi i samtliga fall gjort dem i versioner där vi uteslutit dessa universitet utan att det ger upphov till någon påtaglig skillnad i resultaten.

Deltagare från Göteborgs universitet svarar även i högre utsträckning på enkäten – i den första enkätomgången utgör svarande från Göteborg 45 procent och bland de som svarat på den första och den andra enkäten utgör deltagare från Göteborgs universitet 51 procent, att jämföra med 42 procent i målgruppen. För de övriga universitet är andelen av de som svarat på båda enkäterna således generellt något lägre än universitetets andel av målgruppen.

Det mest problematiska ur bortfallssynpunkt är eventuella skillnaden i bakgrundsfaktorer för vilka vi inte har haft möjlighet att göra några kontroller. Ålder, tidigare erfarenhet av undervisning, tidigare högskolepedagogisk utbildning och ämnesinriktning är alla exempel på faktorer som skulle vara problematiska om de fanns i annan utsträckning hos målgruppen än hos respondenterna. Om så i praktiken är fallet kan vi alltså inte uttala oss om.

Ett ytterligare problem med data är att vi inte har någon information om de som mottagit vår enkät men som inte börjat kursen, eller som har hoppat av den i förtid. Vår enkät har skickats ut till de universitetslärare som har registrerat sig på en högskolepedagogisk grundkurs, men några av dem börjar inte kursen och några har kanske valt att hoppa av den i förtid. Vi vet inte hur många dessa individer är, och vi kan inte veta något om anledningarna. Man kan tänka sig att det finns en systematik bakom detta – så som att avhopp är vanliga bland dem som är missnöjda med en kurs – som snedvrider våra resultat. Vidare finns också en risk att det finns systematiska skäl bakom att 56 individer valt att svara på den första, men inte på den andra enkäten, något som också kan snedvrida våra resultat.

2.5 Resultat

Nedan presenterar vi resultatet av vår panelundersökning. Vi inleder med att återge våra resultat om huruvida högskolepedagogiska grundkurser påverkar kursdeltagarnas grundläggande förhållningssätt till undervisning, för att därefter i tur och ordning presentera resultaten från mätningarna före och efter genomgången kurs av hur trygga deltagarna känner sig i rollen som lärare, hur de uppfattar sina pedagogiska kunskaper samt slutligen hur nöjda de är med den kurs de har gått.

2.5.1 Blir universitetslärare mer studentfokuserade av att gå kurserna?

Vad visar då vår undersökning med avseende på om högskolepedagogiska kurser leder till ett mer studentfokuserat förhållningssätt? Vi kan genast konstatera att värdena på frågorna som mäter studentfokus är höga, 3,9 på en femgradig skala, redan innan respondenterna har påbörjat kursen. Vår undersökta lärargrupp är alltså redan innan de går kursen i hög grad

studentfokuserade i sina förhållningssätt till undervisning och sina undervisningsstrategier. Det innebär att vi rimligen inte kan förvänta oss särskilt mycket av en positiv förändring i studentfokus hos våra respondenter. Som vi också kan se i Tabell 1 har inte någon som helst förändring skett vad gäller studentfokus. Medelvärdet är 3,9 även efter genomgången kurs. Om vi analyserar samtliga respondenters svar före och efter kurs verkar det således som att de högskolepedagogiska kurserna inte påverkar förhållningssättet.[7]

Tabell 1 Studentfokus

	Medelvärde	SD	N
Innan	3,9	0,65	175
Efter	3,9	0,64	175
Förändring	0		
t-värde	-0,05		
p-värde	Icke-signifikant		

Kommentar: Tabellen visar grad av studentfokus, på en skala från 1 till 5, i respondenternas grundläggande förhållningssätt till undervisning före och efter genomgången högskolepedagogisk grundkurs.

När vi undersöker materialet närmare och analyserar olika kategorier av respondenter ser vi inga större förändringar vad gäller studentfokus, utom i ett intressant avseende. När vi tittar på den grupp som har viss undervisningserfarenhet (motsvarande ett till tre års heltidsundervisning) finner vi, om vi exkluderar Göteborgs universitet från analysen, en positiv förändring i studentfokus från ett medelvärde på 3,8 till 4,0. Förändringen är dock endast signifikant på 90 procents säkerhetsnivå.

2.5.2 Blir universitetslärare mindre lärarfokuserade av att gå kurserna?

Att en lärare blir mindre lärarfokuserad, det vill säga att förhållningssättet till undervisning blir mindre fokuserat på det egna beteendet och på lärande som informationsöverföring, *kan* ses som ett annat mått på vad det innebär att bli en bättre pedagog. Men som vi diskuterat ovan, och som vi kommer att få anledning att återkomma till, är detta inte en lika självklar tolkning som att ett ökat studentfokus innebär ett bättre pedagogiskt förhållningssätt. Vad visar då vår undersökning? Lyckas de högskolepedagogiska kurserna göra lärare mindre lärarfokuserade?

[7] Om vi exkluderar Göteborgs universitet ur analysen kan vi se en svag positiv ökning; medelvärdet för studentfokus ökar från 3,8 till 3,9. Denna förändring är dock endast signifikant på 90 procents säkerhetsnivå.

Tabell 2 Lärarfokus

	Medelvärde	SD	N
A. Alla			
Innan	3,2	0,7	175
Efter	3,4	0,64	175
Förändring	0,2		
t-värde	3,67		
p-värde	<0,0003		
B. Mindre än 1 års undervisningserfarenhet			
Innan	3,2	0,72	106
Efter	3,4	0,59	106
Förändring	0,2		
t-värde	3,82		
p-värde	<0,0002		
C. Mellan 1 och 3 års undervisningserfarenhet			
Innan	3,4	0,67	35
Efter	3,3	0,73	35
Förändring	-0,1		
t-värde	-0,47		
p-värde	Icke-signifikant		
D. Mer än 3 års undervisningserfarenhet			
Innan	3,2	0,7	33
Efter	3,4	0,69	33
Förändring	0,2		
t-värde	2,10		
p-värde	<0,0436		

Kommentar: Tabellerna visar grad av lärarfokus, på en skala från 1 till 5, i respondenternas grundläggande förhållningssätt till undervisning, före och efter genomgången högskolepedagogisk grundkurs. Resultatet visas dels för hela gruppen, dels uppdelat i tre kategorier utifrån tidigare undervisningserfarenhet.

Våra resultat är måhända förvånande. Det visar sig nämligen att lärare som går dessa kurser blir *mer* lärarfokuserade. Tabell 2 visar en signifikant ökning i medelvärdet på lärarfokus från 3,2 före kurs till 3,4 efter (del A). Denna förändring tycks drivas främst av de mindre erfarna kursdeltagarna: I den grupp som har mindre erfarenhet än motsvarande ett års heltidsundervisning ser vi en signifikant förändring av medelvärdet för lärarfokus från 3,2 före kurs till 3,4 efter (del B). Gruppen med mellan ett till tre års undervisningserfarenhet visar inte upp någon förändring (del C). När vi analyserar den grupp som har erfarenhet av mer än tre års heltidsundervisning ser vi också en ökning av medelvärdet för lärarfokus från 3,2 till 3,4 (del D). Detta resultat står sig dock inte om vi exkluderar Göteborgs universitet ur analysen.

Om vi närmare undersöker den grupp som är mindre erfaren i ett annat avseende, nämligen de deltagare som inte tidigare har gått någon högskolepedagogisk kurs, ser vi att denna grupp blir mer lärarfokuserad efter, jämfört med innan kursen. Vi ser en signifikant ökning i medelvärdet från 3,4 till 3,5. Gruppen sammanfaller förstås i hög grad med den grupp som har liten undervisningserfarenhet. För de som har erfarenhet av en eller flera tidigare högskolepedagogiska kurser finner vi ingen förändring.

För att sammanfatta tyder analyserna på en måhända överraskande förändring i det att deltagarna blir *mer* lärarfokuserade av att gå en grundkurs i högskolepedagogik. Det är framförallt de mindre erfarna lärarna, som inte har gått någon tidigare kurs eller som inte har undervisat särskilt länge, som blir mer lärarfokuserade efter kursen jämfört med innan. Det är dock inte självklart att detta resultat behöver vara varken förvånande eller odelat negativt. Vi återkommer till en diskussion kring detta i kapitlets slutsatser.

2.5.3 Blir kursdeltagare tryggare i rollen som lärare?

I syfte att mäta eventuella effekter på kursdeltagarnas undervisningsförmågor ställde vi före och efter genomgången kurs en fråga om hur trygga respondenterna upplevde sig vara i rollen som universitetslärare. Som nämnts ovan har tidigare forskning visat att lärare med hög tilltro till sin egen förmåga som lärare tenderar att vara mer effektiva när det gäller att påverka studenter till ett mer effektivt lärande (Gordon och Debus 2002).

Vår studie visar att kursdeltagarna känner sig något tryggare i rollen som lärare efter att de har gått en grundkurs i högskolepedagogik. Drygt 30 procent av kursdeltagarna upplevde sig som mycket eller ganska otrygga innan kursen. Efter kursen hade denna andel sjunkit till 25 procent. Om vi jämför medelvärden på en trygghetsskala från 1 till 4 ser vi, i Tabell 3, att det rör sig om liten en ökning från 2,8 innan kurs till 2,9 efter. Förändringen är statistiskt signifikant. När vi undersöker olika kategorier av respondenter vad gäller förändringar i trygghet finner vi inga avgörande skillnader.

Tabell 3 Trygghet i rollen som lärare

	Medelvärde	SD	N
Innan	2,8	0,71	178
Efter	2,9	0,68	178
Förändring	0,1		
t-värde	-1,87		
p-värde	<0,0313		

Kommentar: Tabellen visar hur trygga respondenterna upplever sig i rollen som universitetslärare, på en skala från 1 till 4, före och efter genomgången högskolepedagogisk grundkurs.

2.5.4 Förbättras kursdeltagarnas pedagogiska kunskaper?

I vår enkät ställde vi en fråga om i vilken utsträckning respondenterna upplevde att de har de pedagogiska kunskaper de behöver för att fungera som universitetslärare. Vår analys visar att fler upplever att de har tillräckliga pedagogiska kunskaper efter att de har gått en högskolepedagogisk kurs jämfört med innan. Den andel som svarat att de anser sig ha tillräckliga kunskaper ”i mycket liten utsträckning” eller ”i ganska liten utsträckning” sjunker rejält från 40 till 26 procent. Ett t-test, redovisat Tabell 4, visar en signifikant förändring i medelvärdet från 2,6 till 2,9 på en skala av självrapporterad grad av pedagogiska kunskaper som löper från 1 till 4. Inte heller i detta avseende finner vi några avgörande skillnader mellan olika kategorier av respondenter.

Tabell 4 Förbättrade pedagogiska kunskaper

	Medelvärde	SD	N
Innan	2,6	0,71	178
Efter	2,9	0,62	178
Förändring	0,3		
t-värde	-5,13		
p-värde	<0,0000		

Kommentar: Tabellen visar i vilken utsträckning respondenterna upplever att de har de pedagogiska kunskaper de behöver för att fungera som universitetslärare, på en skala från 1 till 4, före och efter genomgången högskolepedagogisk grundkurs.

2.5.5 Är deltagarna nöjda med den kurs de har gått?

I syfte att mäta hur nöjda kursdeltagarna var med den högskolepedagogiska grundkurs de precis hade gått ställde vi i vår uppföljningsenkät en fråga som löd: ”Du har nyligen avslutat en högskolepedagogisk kurs. Vilken relevans tillmäter du kursinnehållet för din roll som universitetslärare?”

Tabell 5 Inställning till genomförd högskolepedagogisk kurs

	Ingen eller liten relevans (procent)	Stor eller mycket stor relevans (procent)
A. Totalt	32	68
B. Lärosäte		
Lund	15	85
Stockholm	17	83
Göteborg	18	82
Umeå	24	76
Linköping	38	62
Uppsala	39	59
C. Undervisningserfarenhet		
Mindre än ett år	32	68
Mellan ett till tre år	22	78
Mer än tre år	42	58

Kommentar: Tabellen visar hur nöjda respondenterna är med den högskolepedagogiska kurs de har gått, förstått som vilken relevans de tillmäter kursinnehållet för rollen som universitetslärare. Frågan formulerades på följande sätt: ”Du har nyligen avslutat en högskolepedagogisk kurs. Vilken relevans tillmäter du kursinnehållet för din roll som universitetslärare?” N = 259.

Tabell 5 visar att kursdeltagarna överlag är nöjda med den kurs de har gått: 32 procent svarar att kursen har liten eller ingen betydelse för dem, 68 procent att den har stor eller mycket stor betydelse. Vi kan också se intressanta skillnader mellan olika lärosäten. I en toppgrupp, där strax över 80 procent av deltagarna tycker att kursen haft stor eller mycket stor betydelse, finner vi kurserna vid universiteten i Lund (85 procent), Göteborg (82 procent) och Stockholm (83 procent). I botten, där omkring 60 procent tycker att kursen haft stor eller mycket stor betydelse, finner vi kurserna vid universiteten i Uppsala (59 procent) och Linköping (62 procent). Mittemellan dessa två grupper återfinns Umeå universitet, vars kurs upplevs ha haft stor eller mycket stor betydelse av 76 procent av kursdeltagarna.

Intressant att notera är att det framförallt är den grupp som har mellan ett och tre års undervisningserfarenhet som är mest nöjd: hela 78 procent svarar att kursinnehållet har haft stor eller mycket stor betydelse. Minst nöjd är gruppen med mer erfarenhet än motsvarande tre års heltidsundervisning. Av dem tycker 58 procent att kursinnehållet har haft stor eller mycket stor betydelse. Mellan de två grupperna finner vi den där deltagarna har mindre än ett års undervisningserfarenhet. Av dem tycker 68 procent att kursinnehållet har haft stor eller mycket stor betydelse.

2.6 Slutsatser

I detta kapitel har vi visat att högskolepedagogiska grundkurser inte verkar ha någon generell påverkan på kursdeltagarnas grundläggande förhållningssätt till undervisning vad gäller studentfokus. Om syftet med kurserna är att göra lärare till bättre pedagoger i just detta avseende tycks således inte kurserna prestera särskilt bra. Men måhända är detta en förhastad slutsats. Vi ser nämligen också att den genomsnittlige läraren som genomgår en högskolepedagogisk kurs redan är studentfokuserad i förhållandevis hög grad innan kursstart, och kanske är det därför inte något större problem om kurserna inte gör de lärare som redan är goda pedagoger i detta avseende marginellt bättre? Ett annat skäl till att vi inte ser någon omvälvande generell påverkan är att grundläggande pedagogiska förhållningssätt kan vara svåra att förändra (Postareff m.fl. 2007). De kan antas utgöra djupt liggande egenskaper som vanligtvis förändras hos en individ under längre tid. Det är därför möjligen orimligt att förvänta sig några större förändringar efter en kurs som endast pågått i några veckor.

Kanske är det givet svårigheten att förändra grundläggande pedagogiska förhållningssätt då förvånande att vi ser effekter i lärarfokuserad riktning. Att kursdeltagare blir mer lärarfokuserade går måhända på tvärs med vad man skulle önska som resultat av genomgången kurs. Hur ska vi förstå denna förändring? När vi analyserar materialet närmare ser vi att de respondenter som blir mer lärarfokuserade främst är de som inte har undervisat särskilt mycket, eller inte alls. En möjlig tolkning är att en oerfaren lärare som precis börjat finna sig i rollen går igenom den utveckling Kugel (1993) beskrivit, där de första stadierna är lärarfokuserade, och att de högskolepedagogiska kurserna inte kan göra särskilt mycket för att motverka detta. Att förändringen sker just under kursernas gång kan bero på att det för många av de oerfarna lärarna är första gången de börjat fundera kring pedagogik och om sin roll som lärare, och att de därmed just när de går kursen börjar ta de första stegen på Kugels utvecklingsstege.

Vidare är det inte uppenbart att det är något odelat negativt att en kurs gör oerfarna lärare mer lärarfokuserade. Tidigare forskning tyder på att ett i hög grad lärarfokuserat förhållningssätt hos en lärare förmodligen leder till ett sämre lärande för studenterna. Samtidigt tycks ett i hög grad studentfokuserat förhållningssätt leda till ett bättre lärande för studenterna. Vi tog därför tidigare i kapitlet ställning för att målsättningen för högskolepedagogiska kurser bör vara att göra lärare mer studentfokuserade. Samtidigt kan det vara i det närmaste oundvikligt att många oerfarna lärare blir lärarfokuserade i början av sin karriär. Dessutom är det rimligen bättre att ha ett lärarfokuserat än ett likgiltigt förhållningssätt till undervisning. Även om den långsiktiga målsättningen för

högskolepedagogiska kurser bör vara att göra lärare mer studentfokuserade behöver det således inte vara något alarmerande negativt om oerfarna lärare istället blir mer lärarfokuserade efter att de gått sin första kurs.

Intressant att notera är att de som tidigare har gått högskolepedagogiska kurser är mer studentfokuserade innan kursstart jämfört med dem som står i begrepp att gå sin första kurs: medelvärdet för studentfokus är 3,8 i gruppen utan kurserfarenhet, 4,0 bland dem som gått en kurs och 4,1 i gruppen som har deltagit i mer än en kurs. Den senare gruppen har också ett mindre lärarfokus: 3,0 jämfört med 3,2 i de övriga grupperna. Även om skillnaderna kanske inte är så stora antyder detta att de positiva förändringarna är långsamma; det kan ta ett tag innan kursinnehållet sjunker in hos deltagarna, och man kan behöva gå flera kurser. Det bör dock påpekas att vi inte har några möjligheter att belägga att det finns en orsaksrelation här, mellan att ha gått fler kurser och ha en högre grad av studentfokus respektive lägre grad av lärarfokus.

Vad gäller trygghet och kunskaper är de lättare att förändra och förbättra på relativt kort tid. Kurserna verkar ha positiva effekter på deltagarnas upplevda trygghet i rollen som lärare och deras upplevda pedagogiska kunskaper. I dessa avseenden tycks kurserna lyckas bra. Det bör dock påtalas att förändringen vad gäller ökad trygghet är liten. När det gäller upplevda pedagogiska kunskaper ser vi dock en mer påtaglig positiv förändring. Vi ser också att kursdeltagare är överlag nöjda med den kurs de har gått, särskilt gäller det den kategori som har viss, men inte mycket, undervisningserfarenhet. Vi kan förstås inte veta helt säkert vad det beror på att denna grupp är mest nöjd, men en trolig förklaring kan vara att kursinnehållet är mest relevant för just denna grupp. De med mer erfarenhet upplever sig kanske redan ha de kunskaper som kurserna vill förmedla, samtidig som de mindre erfarna kan ha svårare att koppla kursinnehållet till en praktik de ännu inte har så stor erfarenhet av.

Avslutningsvis bör ännu en gång understrykas att vi inte med fullständig säkerhet kan säga att det just är det faktum att en lärare genomgått en kurs som ger upphov till de förändringar som redovisats. Det kan förstås ha hänt något annat under samma tidsperiod som kursen pågick som påverkat deltagare. Samtidigt verkar det vara ett rimligt antagande att det är just kurserna som har denna effekt. Kurserna pågår under förhållandevis kort tidsperiod (mellan två till fem veckor), så vi kan anta att den självklara konkurrent som kan förklara exempelvis ökad trygghet och ökade kunskaper – nämligen undervisningserfarenhet – ännu inte kan förväntas ha haft särskilt stor effekt.

3 Värderas pedagogiska meriter i sakkunnig-utlåtanden?

I kapitel 2 har vi studerat om genomgången högskolepedagogisk kurs har önskvärda effekter på deltagarna, samt hur deltagarna värderar kurserna. Det är också värt att understryka att dessa kurser med tiden i det närmaste har kommit att bli obligatoriska på flertalet lärosäten. I förekommande fall kan godkänt deltagande i ett flertal av kurserna vara helt avgörande för möjligheten att kunna befordras till docent eller professor. I sammanhanget bör vidare noteras att exempelvis högskoleförordningen föreskriver att bedömningen av pedagogisk skicklighet ”ska ägnas lika stor omsorg som prövningen av andra behörighetsgrundande förhållanden” (HF 4:4).[8] Emellertid vet vi att det ofta finns ett glapp mellan ”prat” och ”praxis” (till exempel Meyer och Rowan 1977). Styrdokument är en sak, medan den verklighet styrdokumenten ska reglera är en annan. Mot denna bakgrund är den övergripande fråga vi intresserar oss för i detta kapitel: I vilken utsträckning värderas pedagogiska meriter i praktiken vid tjänstetillsättningar?[9]

För att studera vilket faktiskt värde högskolepedagogiska meriter tillmäts undersöker vi sakkunnigutlåtanden från de tio senaste åren (2004–2014) vid tillsättande av lektorat i ämnena nationalekonomi, statsvetenskap och sociologi vid de sex största universiteten i Sverige. Det är tre akademiska ämnen inom vilka samtliga allmäninriktade universitet i Sverige bedriver forskning och undervisning. Därmed kan vi nå den kritiska massa som låter oss jämföra samtliga större lärosäten. Det är också tre ämnen som ligger nära rapportförfattarnas egna vetenskapliga hemvist. Därför kan vi lättare tolka och förstå utlåtanden. Det är inte givet att vi skulle förstå utlåtanden i kvantfysik med samma grad av framgång. Vi kan också konstatera att samhällsvetenskapliga ämnen, tillsammans med humaniora, nämns som några av de mest problematiska vad

[8] ”Andra behörighetsgrundande förhållanden” handlar framförallt om vetenskaplig skicklighet.

[9] En reservation är nödvändig redan här. Vi studerar pedagogiska meriter i detta kapitel, medan högskoleförordningen talar om pedagogisk skicklighet. Det är långt ifrån självklart att meriter (omfattning på undervisning, typ av undervisning, genomgångna kurser etc.) speglar en pedagogisk skicklighet (hur bra man är som pedagog), även om man kan anta att rutin bidrar till skicklighet. Att vi ändå zoomar in på meriter beror främst på att detta är praxis i utlåtanden. Och eftersom utlåtandena, trots alla sina brister, är det bästa material vi kan finna får vi anpassa oss. Det går också att argumentera för att en pedagogisk självreflektion om de egna pedagogiska meriterna i en inte obetydlig utsträckning kan spegla en pedagogisk skicklighet. En ambitiös sökande skulle utifrån en sådan utgångspunkt i en ganska stor utsträckning kunna skriva fram en reflektion som troliggör en hög grad av skicklighet. För att en sådan ambition ska ha framgång måste den också matchas av en minst lika hög ambition hos den sakkunnige som måste välja att kvalitativt analysera den pedagogiska självreflektionen, istället för att bara ”räkna timmar”.

gäller nedgång i lärartäthet. De pedagogiska utmaningarna torde därför vara särskilt stora här (jämför Bender 2013).

När det gäller jämförelsen *mellan ämnen* måste det understrykas att de sakkunniga har samma instruktioner att förhålla sig till inom ett och samma lärosäte, i form av centrala anställningsordningar och i vissa fall instruktioner till sakkunniga. Ingångsvärdena för sakkunniga inom olika ämnen men vid ett och samma lärosäte är med andra ord samma, i alla fall i formell mening. En skillnad, såväl inom som mellan olika ämnen, är att utlåtanden kan se olika ut beroende på konkurrensnivå. När det är många sökanden kan en sakkunnig ställa högre krav. Detta hanteras i vår studie genom att vi bara tittar på de tätgrupper som identifieras och sedan rankas i utlåtandena. Det innebär att den grupp som analyseras är av jämförbar storlek, oavsett hur stor gruppen av sökanden var från början. Vad gäller jämförelsen *mellan lärosäten* är instruktionerna om inte identiska så i alla fall likartade i allt väsentligt. Därför kan vi också i denna del utgå från jämförbara ingångsvärden mellan lärosätena. Skillnader i resultat mellan ämnen och mellan lärosäten kan därmed inte förklaras av formalia. Möjliga förklaringar får istället sökas i antingen informella instruktioner eller olika kulturer och praxis hos olika lärosäten eller olika ämnen.

Det ska också understrykas att sakkunnigutlåtanden inte är det enda avgörandet vid tjänstetillsättningar. Olika rekryteringskommittéer, lärarförslagsnämnder samt ledningsfunktioner för institutioner och fakulteter spelar en betydande roll i processen fram till en tjänstetillsättning. Likväl har sakkunnigutlåtandet en stor betydelse och det är svårt för beslutsfattare att gå förbi en tydlig rangordning i ett sakkunnigutlåtande.

Tillvägagångssättet är detta: För det första studerar vi hur stor del av utvärderingen av de sökande som ägnas åt den pedagogiska meriteringen. Här mäter vi den faktiska omfattningen av bedömningen av de högskolepedagogiska meriterna och på samma sätt omfattningen av bedömningen av de vetenskapliga meriterna. Utifrån dessa mått beräknar vi proportionen av diskussionen om pedagogiska meriter sett till hela det avsnitt i utlåtandena som handlar om vetenskapliga och pedagogiska meriter (personalia och andra liknande delar tas alltså inte med). För det andra kategoriserar vi bedömningarna i sakkunnigutlåtandena utifrån vilken bedömningsgrund som fällt avgörandet för den plats i rankingen en enskild sökande har fått. Ibland skrivs detta ut i klartext och ibland får skrivningarna värderas för att på så sätt kunna avgöra vilken grund som fällt avgörandet. För det tredje undersöker vi också mer specifikt hur sakkunniga värderar genomgången högskolepedagogisk utbildning genom att studera huruvida sakkunnigutlåtanden hänvisar till högskolepedagogisk utbildning.

För att precisera vår övergripande fråga om i vilken utsträckning pedagogiska meriter värderas i praktiken vid tjänstetillsättningar besvarar vi därmed följande delfrågor:

- I vilken utsträckning värderas pedagogiska meriter vid tjänstetillsättningar och sker det i lika stor utsträckning vid olika lärosäten inom ett och samma universitetssystem (det svenska)?
- Värderas pedagogiska meriter i lika stor utsträckning inom olika vetenskapliga discipliner inom ett och samma universitet?
- Hur ofta avgörs rankingen vid en tjänstetillsättning av pedagogiska meriter och finns det en variation mellan ämnen och lärosäten härvidlag?
- Hur ofta refereras det till högskolepedagogisk utbildning i utlåtanden i olika ämnen och vid olika lärosäten?

3.1 Metod och material

I alla tre stegen redovisar vi resultaten uppdelade per lärosäte och per ämne som tjänstetillsättningen gäller. Datamaterialet bygger på sammanlagt 866 datapunkter: en datapunkt utgörs av en sökande i ett utlåtande. Vid de flesta tjänstetillsättningar finns två sakkunniga, varför varje sökande bedöms två gånger och därför också utgör två datapunkter i vårt material.

Totalt härrör de 866 datapunkterna från 111 tjänstetillsättningar från universiteten i Lund, Uppsala, Göteborg, Linköping och Umeå.[10] Nämnas ska att det material vi begärt ut från universiteten är något mer omfattande. Bland annat har vi exkluderat utlåtanden som inte rör tjänstetillsättningar i konkurrens. Vidare har vi exkluderat tjänstetillsättningar av tjänster med en inriktning som vid många andra universitet skulle falla inom en helt annan disciplin (exempelvis sociologi med inriktning mot kriminologi, eller statsvetenskap med inriktning mot freds- och konfliktvetenskap). Därutöver har något enstaka utlåtande varit inkomplett och har därför fått utgå.[11] Men detta är undantag som inte bedöms påverka resultaten i någon nämnvärd utsträckning.

Innan resultaten redovisas finns anledning att redogöra för några reservationer: En genomgående anmärkning i utlåtandena rör svårigheten att mäta pedagogisk meritering. Medan vetenskaplig meritering lättare kan kvantifieras (antalet publikationer, *impact factor* på tidskrifter där forskningen publicerats, antalet citeringar etc.) upplevs det allmänt vara svårare att göra så med en

[10] LU 24 utlåtanden, UU 21, GU 18, LiU 13, UmU 9 och SU 16.

[11] Som framgår ovan har vi begärt ut samtliga utlåtanden i samband med tillsättande av lektorat i nationalekonomi, sociologi och statsvetenskap under de senaste tio åren. Vi har inga garantier för att vi verkligen har fått samtliga utlåtanden, men de stickprovskontroller vi gjort på jakt efter enskilda tjänstetillsättningar vi har kunskap om på andra vägar har alla fallit väl ut.

pedagogisk meritering. Ofta kokar den pedagogiska frågan ned till hur väl en sökande undervisar och inte hur ofta vederbörande har undervisat (även om det senare kan tänkas främja förmågan). Vi kan, efter genomläsning av ett stort antal utlåtanden, konstatera att denna svårighet gör att många sakkunniga går förbi den pedagogiska meriteringen efter ett pliktskyldigt omnämnande och gör det inte helt självklara antagandet att en viss kvantitet av pedagogisk erfarenhet också motsvarar en viss kvalitet.[12] En kortare redogörelse och diskussion om pedagogisk meritering jämfört med redogörelsen och diskussionen av vetenskaplig meritering ska därför inte nödvändigtvis tolkas som att den sakkunnige har tillmätt pedagogisk meritering en mindre betydelse. Ytterligare en sak som tycks begränsa den sakkunniges möjlighet att bedöma de pedagogiska meriterna är de begränsade underlagen om pedagogiska meriter som de sökande ofta tycks skicka med sina ansökningar. Samtidigt har vi ingen anledning att anta att dessa negativa förutsättningar varierar mellan lärosäten. Därför utgår vi från att de sakkunniga har liknande förutsättningar och att variationer mellan lärosäten därför säger något om värdesättandet av de pedagogiska meriter som trots allt finns redovisade för i ansökan.

Sådana variationer mellan lärosäten och mellan ämnen kan ha olika förklaringar och det ligger utanför de egentliga ambitionerna med denna rapport att förklara sådana variationer. Det kan emellertid vara värt att notera att olika kulturer inom olika ämnen eller vid olika lärosäten kan spela roll, liksom hur institutioner rekryterar sakkunniga med risken att institutioner väljer sakkunniga med liknande preferenser vad gäller meriter som dominerar vid det aktuella lärosätet.[13] Detta är också argumentet för att presentera våra resultat uppdelade på ämnen och lärosäten. Vi återkommer till dessa potentiella förklaringar i slutdiskussionen.

3.2 Omfattningen av utvärdering av pedagogisk meritering

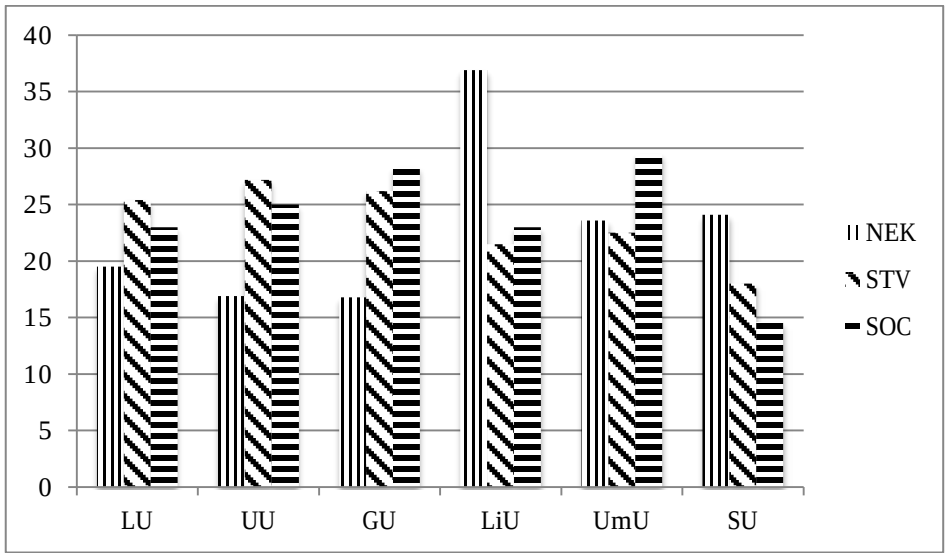
I enlighet med diskussionen ovan kan vi inte förvänta oss att utvärderingen av pedagogiska meriter och vetenskapliga meriter alltid upptar lika stort utrymme i utlåtanden. Likväl finns, menar vi, ett intresse av att uppmärksamma hur stort utrymme utvärderingarna upptar och framförallt vilka möjliga skillnader som kan återfinnas i materialet.

---

[12] Denna något styvmoderliga behandling av pedagogisk meritering i många utlåtanden är intressant i sig och säger något om vilken vikt som läggs vid de sökandes pedagogiska meritering och indirekt deras pedagogiska skicklighet, trots att den pedagogiska verksamheten blir den huvudsakliga sysslan för många lektorer.

[13] Däremot har vi inte upptäckt några uppenbara skillnader i instruktioner till sakkunniga eller anställningsordningar när vi gjort stickprovskontroller vid olika lärosäten.

Figur 2 Omfattning av utvärdering av pedagogisk meritering (procent)



Kommentar: Omfattningen av utvärdering av pedagogisk meritering i sakkunnigutlåtanden (2004–2014) uttryckt i procent av den totala textmassa som ägnas åt utvärdering av såväl pedagogiska som vetenskapliga meriter. NEK = nationalekonomi, STV = statsvetenskap och SOC = sociologi. LU = Lund, UU = Uppsala, GU = Göteborg, LiU = Linköping, UmU = Umeå och SU = Stockholm. N = 866.

Figur 2 visar omfattningen i procent som ägnas åt pedagogiska meriter beräknat i förhållande till den totala omfattningen av utvärderingen av såväl pedagogiska som vetenskapliga meriter, mätt utifrån antalet sidor. Resultaten visar att på de tre stora universiteten i Lund, Uppsala och Göteborg ägnas mindre utrymme åt utvärdering av pedagogiska meriter i sakkunnigutlåtandena inom ämnet nationalekonomi (cirka 18 procent), jämfört med situationen inom statsvetenskap och sociologi (cirka 25 procent). I Linköping är situationen annorlunda, här ägnar de sakkunniga vid tillsättande av lektorat i nationalekonomi betydligt större utrymme åt utvärdering av pedagogiska meriter (cirka 37 procent), både jämfört med de tre tidigare nämnda lärosätena men också jämfört med sakkunnigutlåtandena i statsvetenskap (cirka 22 procent) och sociologi (cirka 23 procent) vid samma universitet. En liknande bild vad gäller den interna relationen mellan disciplinerna framträder i Stockholm där omfattningen av utvärdering av de pedagogiska meriterna är större inom nationalekonomi (cirka 24 procent) jämför med sociologi (cirka 18 procent) och statsvetenskap (cirka 15 procent). I utlåtandena för tillsättning av lektorat i nationalekonomi och statsvetenskap till Umeå universitet ligger andelen som ägnas åt pedagogiska meriter på ungefär samma nivå (cirka 23 procent), medan samma andel för lektorat i sociologi ligger något högre (cirka 30 procent).

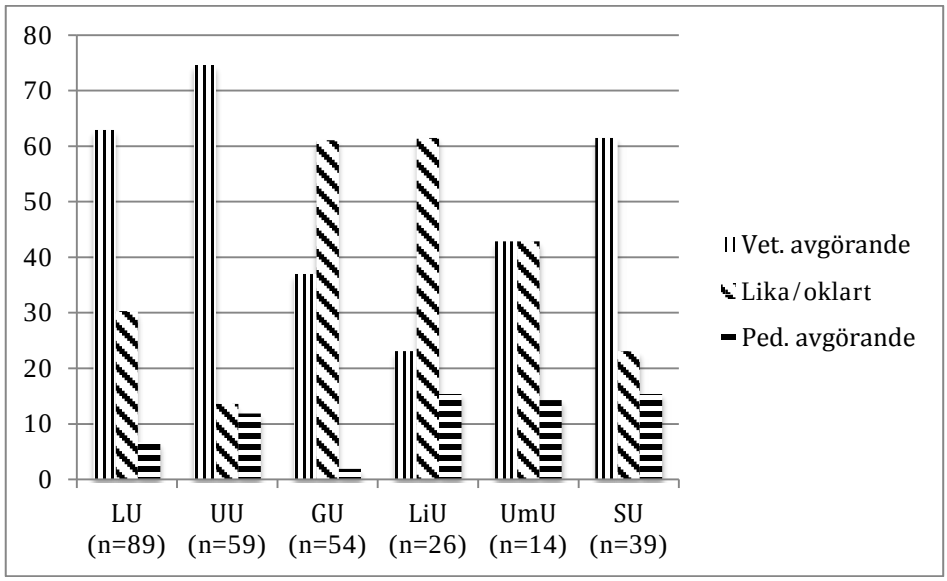
Resultaten uppvisar intressanta variationer, framförallt inom nationalekonomi mellan universiteten. Men vi ser också variationer inom åtminstone fem av sex universitet. Givet att lejonparten av utlåtandena återfinns i Lund, Uppsala, Göteborg och i någon mån Stockholm kan vi se att nationalekonomer generellt ägnar något mindre uppmärksamhet åt pedagogiska meriter i utlåtanden till de tre förstnämnda av dessa fyra större lärosäten. Det är lika tydligt att Stockholm och Linköping avviker från denna trend och att Umeå intar en mittenposition med en balans mellan de tre ämnena. Men ett betydligt mindre antal utlåtanden är alltså hämtade från dessa tre senare lärosäten.

3.3 När avgör pedagogiska meriter?

Som vi kunde se i kapitelinledningen stipulerar högskoleförordningen att pedagogisk skicklighet ska bedömas med samma omsorg som vetenskaplig meritering. I anställningsordningar vid universiteten preciseras ofta detta till att betyda att pedagogisk skicklighet och vetenskaplig skicklighet ska tillmätas samma betydelse. Men hur ser det egentligen ut med den saken? För att besvara frågan har vi studerat den sammanfattande bedömningen i sakkunnigutlåtandena där den sakkunnige oftast rankar en tätgrupp av de sökande. Här har vi letat efter formuleringar som indikerar vilken bedömningsgrund som fällt avgörandet för att en sökande fått en viss plats i rankingen, oaktat vilken plats det är. Ibland har detta inte varit möjligt, eller har den sakkunniga explicit argumenterat för att de båda bedömningsgrunderna vägt lika tungt. I sådana fall har vi kodat utlåtandet i en tredje kategori.

Figur 3 redovisar för ämnet nationalekonomi: 1) bedömningar där vetenskapliga meriter avgjort utfallet, 2) bedömningar där det inte går att avgöra den proportionella betydelsen av pedagogiska respektive vetenskapliga meriter eller där dessa haft en lika stor betydelse, samt 3) bedömningar där pedagogiska meriter avgjort utfallet.

Figur 3 Avgörande bedömningsgrund i nationalekonomi (procent)

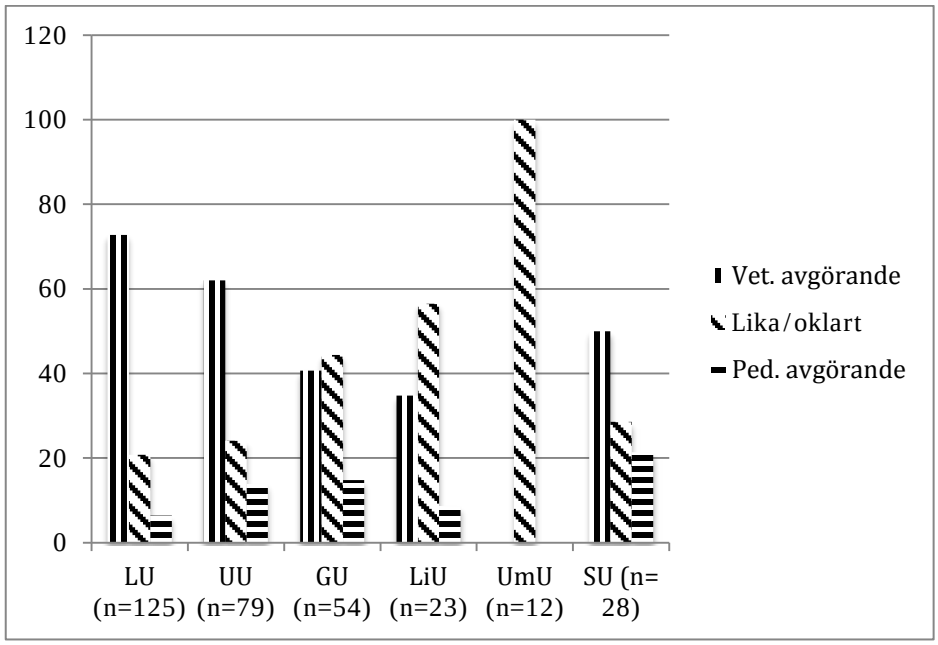


Kommentar: Den procentuella andelen av sakkunnigutlåtande i nationalekonomi där vetenskapliga meriter avgör, där pedagogiska meriter avgör eller där bedömningsgrunderna värderas lika. LU = Lund, UU = Uppsala, GU = Göteborg, LiU = Linköping, UmU = Umeå och SU = Stockholm. N = 281.

Resultaten visar på en tydlig övervikt för de vetenskapliga meriterna som avgörande bedömningsgrund i Lund, Uppsala och Stockholm. I Göteborg är det vanligare att de båda bedömningsgrunderna bedöms som lika viktiga, men näst vanligast är de vetenskapliga meriterna som avgörande bedömningsgrund som i sin tur är betydligt vanligare än med de pedagogiska meriterna som avgörande bedömningsgrund. Också i Linköping är det vanligast att bedömningsgrunderna bedöms lika, i övrigt är det nästa lika vanligt med pedagogiska meriteringar som vetenskapliga meriter som avgörande. I Umeå är det dött lopp mellan vetenskapliga meriter som avgörande och att de båda bedömningsgrunderna behandlas som lika avgörande. Men märk väl att i fallen med Linköping och Umeå handlar det om klart färre fall.

Figur 4 visar motsvarande analys för ämnet statsvetenskap. Vi ser samma tendens i Lund, Uppsala och Stockholm som vi såg i de nationalekonomiska utlåtandena: den vetenskapliga meriteringen dominerar stort som avgörande bedömningsgrund. Tendensen är tydligast i Lund och Uppsala, men återfinns också i Stockholm. I Göteborg är återigen det vanligaste utfallet att båda bedömningsgrunderna värderas lika högt och vi ser samma sak i Linköping och Umeå.

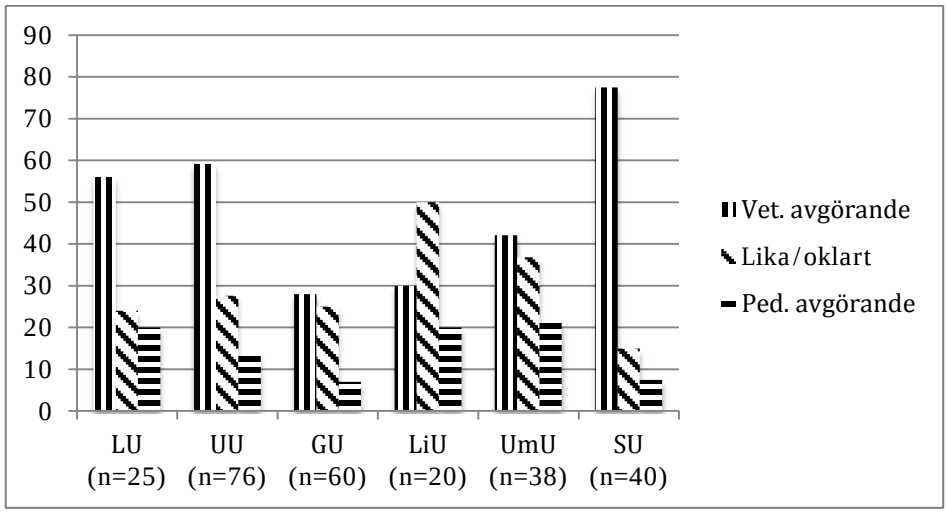
Figur 4 Avgörande bedömningsgrund i statsvetenskap (procent)



Kommentar: Den procentuella andelen av sakkunnigutlåtande i statsvetenskap där vetenskapliga meriter avgör, där pedagogiska meriter avgör eller där bedömningsgrunderna värderas lika. LU = Lund, UU = Uppsala, GU = Göteborg, LiU = Linköping, UmU = Umeå och SU = Stockholm. N = 321.

I Figur 5 visar vi slutligen resultaten rörande avgörande bedömningsgrund för sociologiämnet. Här ser vi en tydlig övervikt för vetenskapliga meriter som bedömningsgrund i Lund, Uppsala och, allra tydligast, i Stockholm, samt viss övervikt i samma riktning i övriga fall utom i Linköping där det vanligaste är att båda bedömningsgrunderna ges samma betydelse.

Figur 5 Avgörande bedömningsgrund i sociologi (procent)



Kommentar: Den procentuella andelen av sakkunnigutlåtande i sociologi där vetenskapliga meriter avgör, där pedagogiska meriter avgör eller där bedömningsgrunderna värderas lika. LU = Lund, UU = Uppsala, GU = Göteborg, LiU = Linköping, UmU = Umeå och SU = Stockholm. N = 259.

Ser vi till de tre ämnena totalt sett framträder en betydande samstämmighet hos universiteten i Lund, Uppsala och Stockholm där de vetenskapliga meriterna dominerar som bedömningsgrund. I Göteborg väger det mer jämnt mellan att vetenskapliga meriter sätts i första rummet och att de båda bedömningsgrunderna väger lika. I Linköping är det genomgående så att de båda bedömningsgrunderna tenderar att väga lika, medan resultaten varierar mer i fallet Umeå. Det stora mått av samstämmighet vi ser är intressant i sig. Det talar för att det finns lokala förklaringar i termer av policys eller i termer av en kultur som premierar vissa typer av sakkunniga med vissa typer av preferenser.

Ett annat tydligt resultat är att den vetenskapliga meriteringen som bedömningsgrund väger betydligt tyngre än den pedagogiska meriteringen. Här finns förvisso en viss variation mellan lärosätena men det är ändå aldrig så att det är lika vanligt att den pedagogiska meriteringen avgör att en sökande får en viss plats i rankingen som att den vetenskapliga meriteringen avgör. Det är med andra ord svårt att dra någon annan slutsats än att en sökandes pedagogiska meriter bedöms som mindre viktiga när ansökan utvärderas.[14]

[14] Tittar vi specifikt på förstaplaceringar i rankingen är detta resultat än tydligare. I hela vårt material med sakkunnigutlåtanden, från samtliga tre discipliner vid alla de studerade universiteten, där de sakkunniga har landat i en rangordning, finner vi enbart fyra fall där pedagogiska meriter avgjort.

Slutligen ska det också noteras att det finns en viss skillnad mellan ämnena där de pedagogiska meriterna trots allt ges större betydelse i bedömningen för lektorat i statsvetenskap och sociologi, jämfört med nationalekonomi. Detta sker antingen i form av utlåtande där pedagogiska meriter är ensamt avgörande bedömningsgrund eller i form av utlåtande där pedagogiska och vetenskapliga meriter bedöms som lika viktiga.

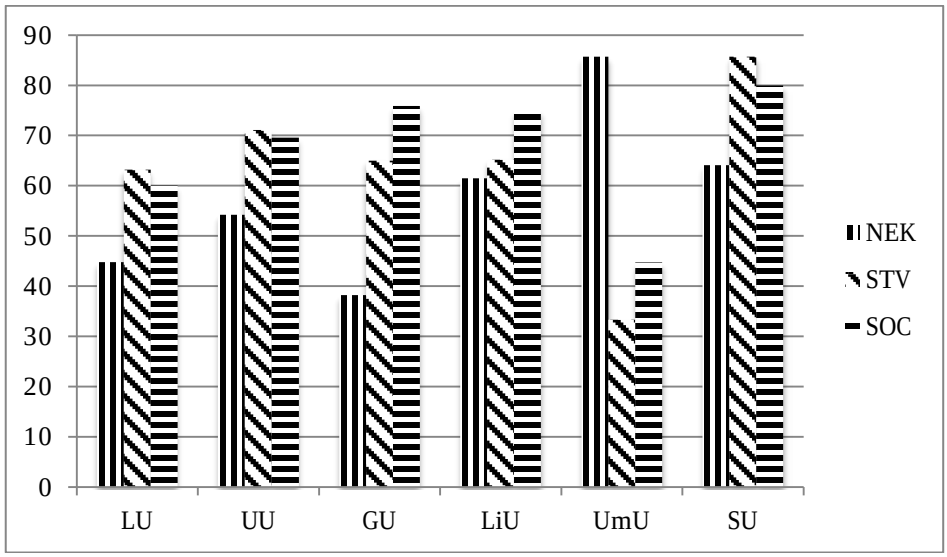
3.4 Omnämnande av högskolepedagogisk utbildning

Avslutningsvis vill vi närstudera en aspekt av den högskolepedagogiska meriteringen, nämligen högskolepedagogisk utbildning. För att ringa in värdet av högskolepedagogisk utbildning har vi studerat om det refereras till högskolepedagogisk utbildning i bedömningen av varje enskild sökande i sakkunnigutlåtandena. Givet den centrala ställning den högskolepedagogiska utbildningen kommit att få, är det intressant att undersöka om betydelsen av sådan utbildning fått genomslag i bedömningar av sökande till lektorat – den högre utbildningens huvudsakliga lärarkategori.

Vi beräknar förekomsten av referenser till högskolepedagogisk utbildning dikotomt (ja/nej). Förekomst av referens till högskolepedagogisk utbildning behöver inte betyda att den sökande har högskolepedagogisk utbildning utan den kan också betyda att den sakkunnige har påtalat att den sökande *inte* har sådan utbildning. Det ska dock noteras att det absolut vanligaste är att sådana referenser handlar om att den sökande har högskolepedagogisk utbildning.

I Figur 6 ser vi – bortsett från bedömningar som rör nationalekonomi i Lund och Göteborg samt statsvetenskap och sociologi i Umeå – att det i en majoritet av bedömningarna av sökande refereras till förekomst/icke förekomst av högskolepedagogisk utbildning. Man kan likväl notera en relativt stor variation i hur ofta detta sker. Bortsett från Umeå tenderar det vara mindre vanligt med sådana referenser i nationalekonomiska utlåtanden jämfört med de båda andra ämnena, medan skillnaderna mellan statsvetenskap och sociologi är betydligt mindre. Undantaget Umeå är det inte några stora skillnader mellan lärosätena.

Figur 6 Förekomst av referens till högskolepedagogisk utbildning (procent)



Kommentar: Förekomst av referens till högskolepedagogisk utbildning i sakkunnigutlåtanden 2004–2014, beräknat i procent. NEK=Nationalekonomi, STV=Statsvetenskap och SOC = sociologi. LU = Lund, UU = Uppsala, GU = Göteborg, LiU = Linköping, UmU = Umeå och SU = Stockholm. N = 866.

3.5 Slutsatser

I detta kapitel har vi redovisat tre huvudsakliga resultat: 1) sakkunniga ägnar i allmänhet mindre utrymme åt att diskutera pedagogiska meriter jämfört med vetenskapliga meriter, 2) sakkunniga är mer benägna att avgöra en placering i rankningen av en sökande utifrån dennes vetenskapliga meritering än den pedagogiska dito och 3) sakkunniga refererar i en majoritet av fallen till förekomst eller icke förekomst av högskolepedagogisk utbildning, men det bör samtidigt noteras att en relativt stor andel av utlåtandena *inte* gör det. Detta får anses vara något överraskande, särskilt om man beaktar att det på de flesta lärosäten finns krav på genomgången högskolepedagogisk kurs för att erhålla exempelvis ett lektorat.

Relaterar vi resultaten till den teoretiska diskussionen i kapitel 2, kan vi notera att det utifrån samtliga de tre huvudsakliga resultat som presenterats här finns anledning att uttrycka tvivel om den studentcentrerade pedagogiken har fått fullt genomslag bland kolleger, i alla fall om vi bedömer detta utifrån deras bedömningar och prioriteringar i sakkunnigutlåtanden. För att prioriteringen av en sådan studentcentrerad pedagogik skulle kunna ha ansetts fått genomslag i utlåtandena borde vi sett större fokus på pedagogiska meriter och inte minst reflektionen av sådana meriter utifrån ett studentperspektiv. Det hade i sin tur

krävt ett större utrymme i utlåtandena. Vi borde vidare ha sett fler fall där pedagogiska meriter hade fällt avgörandet för rangordningen bland de sökande och vi borde slutligen ha sett färre utlåtanden som inte tog hänsyn till genomgången högskolepedagogisk utbildning, i alla fall om vi utgår från att sådan utbildning främjar en studentcentrerat pedagogik.

Samtidigt finns här också intressanta variationer mellan ämnen och mellan lärosäten som kan antas indikera att arbetet att lyfta en studentcentrerad pedagogik har kommit längre på vissa håll än andra. Sådana variationer visar att det är fullt möjligt att inkludera kvalitativa bedömningar av pedagogisk skicklighet i sakkunnigutlåtanden. Bland alla utlåtanden vi gått igenom för den här studien har vi också funnit utlåtanden som gått på djupet med den sökandes pedagogiska meritering. Det har då inte enbart handlat om antalet undervisningstimmar. Istället har den sökandes pedagogiska självreflektion analyserats, underlaget för densamma i termer av meriter och olika intyg har granskats och slutsatser dragits på basis av det samlade materialet om den sökandes pedagogiska skicklighet. Det förefaller självklart att en sådan kvalitativ bedömning kräver såväl utrymme som engagemang. Men de goda exemplen i vårt material visar att det är möjligt.

Den systematik som på några punkter framträder i variationerna antyder potentiella förklaringar. Även om det ligger utanför rapportens syfte att belägga förklaringar till de variationer vi ser, vill vi likväl peka på en del tendenser. För det första ser vi en betydande variation mellan ämnen och för det andra ser vi en variation mellan lärosäten. Variationen mellan ämnen framträder tydligt vid de tre större universiteten i Lund, Uppsala och Göteborg. Här är omfattningen av utvärdering av pedagogiska meriter betydligt mindre inom nationalekonomi jämfört med samma utvärdering inom sociologi och statsvetenskap. Samma trend ser vi i frekvensen av referenser till högskolepedagogisk utbildning. Sådana referenser är betydligt mindre vanliga inom nationalekonomi än inom sociologi och statsvetenskap. När det gäller omfattningen av utvärdering av pedagogiska meriter inom nationalekonomin utgör dock Stockholms universitet ett intressant undantag i jämförelse med de tre övriga större universiteten.

Variationen mellan lärosäten framträder såväl i omfattningen på utvärderingen av pedagogiska meriter som i den avgörande bedömningsgrunden. I det senare fallet dominerar vetenskapliga meriter som bedömningsgrund i Lund, Uppsala och Stockholm, inom alla tre ämnena. Vid de tre övriga lärosätena är förvisso vetenskapliga meriter som avgörande bedömningsgrund betydligt vanligare än pedagogiska meriter, men dominansen är inte alls lika stor som i Lund, Uppsala och Stockholm. I de flesta fallen vid dessa tre övriga lärosäten

är det istället vanligare att de båda bedömningsgrunderna värderas lika, än att vetenskapliga meriter avgör.

Dessa båda variationer – mellan ämnen och mellan lärosäten – antyder åtminstone att varierande ämneskulturer och kulturer vid olika lärosäten kan spela roll. Ett sådant intryck förstärks av att formella policyers är jämförbara vid olika lärosäten och inom olika ämnen. Instruktionerna till de sakkunniga varierar med andra ord inte i någon nämnvärd omfattning. Istället tycks vi ha att göra med betydligt mera trögrörliga faktorer som ”sitter i väggarna”, snarare än i policydokument. Fortsatt forskning om svensk högre utbildning har här en grannlaga uppgift att belägga eller avfärda sådana potentiella förklaringar.

4 Villkor för universitetslärare – jämförande utblick

Hittills har vi angripit frågan om den högre utbildningens utmaningar från två håll: a) på vilket sätt högskolepedagogiska kurser kan sägas vara ett verktyg för att klara de utmaningar en universitetslärare i dag möter (kapitel 2), samt b) i vilken utsträckning sakkunniga värderar pedagogiska meriter vid tillsättning av tjänster (kapitel 3). Detta, menar vi, har gett oss viss ny kunskap om hur läget ser ut i Sverige.

Samtidigt säger resultaten inte särskilt mycket om de strukturella förutsättningarna för svenska universitetslärare att fullgöra sitt pedagogiska uppdrag – inte minst jämfört med situationen i andra jämförbara länder. Därför ställer vi i detta kapitel frågan: Hur ser balansen mellan forskning och undervisning ut för en disputerad universitetslärare i ämnet statsvetenskap i de skandinaviska länderna? Och vilka konsekvenser kan skilda förutsättningar för att bedriva undervisning respektive forskning ha för universitetslärare sett ur ett livslångt karriärperspektiv?

Att bedriva både undervisning och forskning har ofta beskrivits som universitetets bärande princip. I den universitetsmodell som Wilhelm von Humboldt lanserade i början av 1800-talet betraktas undervisning och forskning rentav som en holistisk, symbiotisk enhet. Den modellen lägger än i dag grunden för universitetens och universitetslärarnas självförståelse i Sverige och stora delar av världen. Som exempelvis Henrik Berggren (2012b) hävdar: utan den nära kopplingen mellan forskning och undervisning skulle vi inte behöva universitetet som samhällsinstitution. Den intima relationen mellan forskning och undervisning återfinns också inskriven i högskolelagen, som bland annat stadgar att universitet och högskolor ska bedriva ”utbildning som vilar på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet” (1 kap 2 §). Likaledes fastslår universitetens Magna Charta – som undertecknades av 388

universitetsrektorer vid Bolognauniversitetets 900-årsjubileum 1988 – att ”[u]ndervisningen och forskningen vid universiteten [inte får] åtskiljas om utbildningen skall kunna motsvara förändrade behov, samhällets krav och vetenskapliga framsteg” (Sveriges universitets- och högskoleförbund, 1999, s. 4).

I praktiken är också forskning och undervisning aktiviteter som lever i sådan symbios att de ofta kan vara svåra att analytiskt skilja från varandra (Styrelsen för Sveriges universitetslektorers och forskares förening 2011). För att bara ta ett exempel: Ägnar sig en professor åt undervisning eller forskning när hen författar en forskningsartikel tillsammans med en doktorand? Flera studier visar också att universitetslärare hyser en stark övertygelse om att forskningen förbättras av att de också undervisar, och att undervisningen gynnas av att de är aktiva forskare (Moses 1990; Visser-Wijnween m.fl. 2010; Shore m.fl. 1990; Jensen 1988; Robertson och Bond 2001).

Åtminstone i teorin tycks läget sålunda vara tydligt: forskning och undervisning *bör* vara intimt sammankopplade med varandra. För att vara en bra lärare bör man också regelbundet syssla med forskning, och omvänt har en forskare mycket att vinna på att undervisa. Samtidigt är det oklart vad denna såväl i lagtext som i lärarideologi tydligt uttalade starka koppling egentligen betyder och i praktiken innebär.

Ser vi till Sverige specifikt, tycks kopplingen mellan forskning och undervisning ha försvagats genom en lång rad reformer. På 1950-talet infördes universitetslektoratet som en renodlad undervisningstjänst som skulle avlasta professorerna. Detta skapade en ny kår av universitetslärare utan självklar rätt eller plikt att forska i tjänsten (Berggren 2012, s. 65; Andrén 2013, kap. 5). 1970-talets högskolereform upphävde därefter skillnaden mellan högskolor och universitet och skapade ”världens bredaste högskola” (Haikola 2015) genom att integrera yrkesutbildningar med svag forskningsbas i en enhetshögskola. Likaså skapade 1990-talets befordringsreform ett ”professorsproletariat” (Berggren 2012, s. 81; jämför Andrén 2013, s. 204ff) av befordrade professorer som var tvungna att skaffa sig egna forskningsmedel, vilket ytterligare urholkade principen om forskande lärare. Den svaga kopplingen mellan undervisning och forskning kommer också till uttryck i undersökningar bland lärare och studenter: Exempelvis menar drygt tre av tio studenter att deras utbildning sällan eller aldrig haft anknytning till aktuell forskning (Bender 2013), medan endast 46 procent av medlemmarna i Sveriges universitetslärarförbund uppger sig ha tid att bedriva egen forskning (Publikt 2009)

Fackförbunden har protesterat mot att arbetsgivarna – universiteten och högskolorna – vill frångå principen att lärare ska vara garanterade en möjlighet att forska och fördjupa sig i sitt forskningsfält (Lejon m.fl. 2009). Förvisso har

det varit en viktig målsättning för högskolesektorn att öka andelen disputerade lärare, i syfte att tillfredsställa kravet att undervisningen ska baseras på forskning. Men att alla lärare också efter disputation ska ha möjlighet att fortsätta att aktivt bedriva forskning har den politiska och administrativa ledningen varken betraktat som nödvändigt eller särskilt prioriterat. Exempelvis hävdade Pam Fredman – ordförande i Sveriges universitets- och högskoleförbund och rektor vid Göteborgs universitet – i en debatt under Almedalsveckan 2011 att utbildningens vetenskapliga grund mycket väl kan upprätthållas genom att lärare till exempel deltar i seminarier hos en aktiv forskningsgrupp (Engström 2011).

Sålunda kan det humboldtska idealet alls inte tas för givet. Internationell forskning om relationen mellan undervisning och forskning brukar ha svårt att påvisa det symbiotiska samband och de synergieffekter som den humboldtska modellen förutsätter och förutsäger (för en forskningsöversikt, se Marsh och Hattie 2002; jämför Ramsden och Moses 1992; Shore m.fl. 1990). Det finns heller inget som säger att det humboldtska idealet, när det ska omsättas i praktiska regelverk, förutsätter att läraren fördelar sin tid lika mellan forskning och undervisning eller om mer ojämna fördelningar också kan anses leva upp till idealet. I praktiken accepterar högskolor ofta en pragmatisk arbetsdelning, där somliga anställda tillåts att huvudsakligen forska, medan andra tillåts ägna lejonparten av sin tid åt undervisning (Geschwind och Boström 2015). De nordiska länderna följer också den internationella trenden att statsmakterna alltmer separerar finansieringen av forskning och undervisning (Frölich m.fl. 2010).

Istället för att ägna utrymmet åt att resonera om hur den perfekta balansen mellan forskning och undervisning *skulle kunna* eller *bör* se ut, ska vi i detta kapitel undersöka hur det i praktiken faktiskt ser ut ute på universitet och högskolor: Vilka möjligheter ges universitetslärare att *både* forska och undervisa vid svenska lärosäten? Hur förhåller sig balansen mellan forskning och undervisning i Sverige jämfört med hur situationen ser ut i jämförbara länder som Norge och Danmark?

För den enskilde läraren torde reglerna kring arbetsuppgifternas fördelning vara en mycket central aspekt av anställningsvillkoren, sannolikt minst lika viktig som en konkurrenskraftig lön. För institutionerna sätter reglerna om arbetsuppgifternas fördelning också ramar för stabilitet och förutsägbarhet i planeringen, eftersom de påverkar incitamenten att söka externa medel och, i den mån sådana ansökningar är framgångsrika, möjligheterna att planera bemanningen i undervisningen. För studenter torde reglerna om hur läraren ska fullgöra sin undervisningsplikt ha en avgörande inverkan på undervisningens kvalitet. Och för det omgivande samhället i övrigt rör detta också en viktig och grundläggande forskningspolitisk fråga, inte bara för att värna det humboldtska

idealet om forskningens och undervisningens enhet, utan också för den mer jordnära fördelningen av resurser till universiteten och deras ökande beroende av externa medel.

4.1 Metod och material

För att jämföra villkoren för universitetslärare har vi samlat in och sammanställt uppgifter från statsvetenskapliga institutioner eller avdelningar vid 15 skandinaviska lärosäten (Tabell 6).[15] Uppgifterna har inhämtats under läsåret 2014/15 via e-postförfrågan till lärare eller administratörer vid samtliga 23 skandinaviska universitet som bedriver utbildning i statsvetenskap. Av dessa har totalt 17 universitet – fyra danska, fyra norska och nio svenska – försett oss med helt eller delvis för våra syften användbara uppgifter. Sex universitet har inte svarat. Nedan redovisar vi dock endast de fall där vi har kunnat skaffa kompletta, jämförbara uppgifter, vilket gör att antalet lärosäten skiljer sig åt i de diagram och tabeller där vi redovisar våra resultat. Vår utgångspunkt är att de skandinaviska länderna på systemnivå torde ha högst jämförbara förutsättningar: Jämfört med till exempel andra OECD-länder uppvisar de nordiska länderna stora likheter när det gäller hur universitetsväsendet är organiserat, reglerat och finansierat på systemnivå (Schmidt 2007).

Tabell 6 Universitet som ingår i undersökningen

Danmark	Norge	Sverige
Aarhus universitet (AU) Köpenhamns universitet (KU) Roskilde universitet (RUC) Syddansk universitet (SDU)	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) Universitetet i Agder (UiA) Universitetet i Bergen (UiB): Institutt for sammenliknende politikk Universitetet i Oslo (UiO)	Göteborgs universitet (GU) Karlstads universitet (KaU) Linköpings universitet (LiU) Linnéuniversitetet (LnU) Luleå tekniska universitet (LTU) Lunds universitet (LU) Stockholms universitet (SU) Umeå universitet (UmU) Uppsala universitet (UU)

Kommentar: Sex av de 23 skandinaviska universitet som bedriver utbildning i statsvetenskap har inte besvarat vår enkät: Aalborg universitet i Danmark, universiteten i Tromsø, Stavanger och Nordland i Norge samt, Mittuniversitetet och Örebro universitet i Sverige.

[15] För Norge har vi sett till arbetsuppgifternas för førsteamanuensis, eftersom det är den typiska tjänsten för en disputerad, fastanställd lärare inom universitetsväsendet. I det norska systemet finns också tjänstebeteckningarna *universitetslektor* och *førstelektor*, som är renodlade undervisningstjänster för en odisputerad respektive disputerad lärare med cirka 75–80 procent undervisning i tjänsten.

Jämförelsen riktar in sig på hur villkoren skiljer sig åt med avseende på fyra faktorer:

- årsarbetstiden,
- fördelningen av pliktarbetet i tjänsten,
- kompensation för undervisning,
- förekomst av så kallade sabbatsordningar,
- samt slutligen: hur dessa faktorer samverkar för att sätta ramarna för forskning och undervisning över en hel karriär.[16]

Låt oss förtydliga tre viktiga avgränsningar i studien. För det första har vi för genomförbarhetens och jämförbarhetens skull valt att fokusera på de *formella* villkoren, snarare än på hur forskare *faktiskt* och i praktiken använder sin arbetstid (jämför Universitetskanslersämbetet 2014). Att vi fokuserar på vilken fördelning av arbetsuppgifter universiteten formellt garanterar sina lärare innebär vidare att vi inte heller undersöker vilka möjligheter lärarna har att påverka balansen genom att ansöka om interna fakultetsmedel för att få mer tid till forskning. Somliga universitet kompenserar sämre formella villkor med generösa möjligheter att ansöka om interna forskningsmedel – ett sätt att upprätthålla den humboldtska principen som vår undersökning inte fångar. Vi menar likväl att det är tillräckligt intressant att studera formella villkor, eftersom de utgör avtalsfästa *rättigheter* (och motsvarande skyldigheter för både läraren och arbetsgivaren) snarare än villkorade *möjligheter*. Liksom externa forskningsanslag medför interna forskningsanslag, jämfört med en garanterad nedsättning för forskning i tjänsten, mer osäkerhet (de söks i konkurrens och potterna kan variera med budgeten) och en större styrning (en granskning av om tidigare prestationer eller planerade projekt uppfyller vissa krav). Dessutom tar själva ansökningsprocessen värdefull forskningstid i anspråk. Interna och externa forskningsanslag gör dock att fördelningen av arbetstid mellan forskning och undervisning för många universitetslärare i praktiken ser annorlunda ut än de formella villkor vi här beskriver.

För det andra har vi varken undersökt orsaker till att de formella villkoren ser ut som de gör eller vilka effekter de har på undervisning och forskning. Orsakerna torde vara mångfacetterade och sträcker sig från övergripande utbildningspolitiska systemreformer via lagar och förordningar som reglerar

[16] Nilsson (2013) gör med ett snarlikt upplägg en undersökning av sju institutioner vid ett antal danska universitet. Forskerforum (2013) jämför ersättningsnormer för undervisning och den så kallade UFA-normen (fördelningen av arbetstid till forskning, undervisning och administration) vid tolv institutioner/-fakulteter vid universitet i Danmark.

universitetsväsendet, resurstilldelningsmodeller och kollektivavtal till lokala tjänsteordningar, avtal och regler ned på fakultets- och institutionsnivå som vi inte har kunnat studera närmare i denna undersökning. Skillnaderna i formella villkor kan också tänkas ha intressanta effekter, exempelvis på individuella incitament och karriärförlopp, på undervisningens effektivitet och på forskningens kvalitet. Vi resonerar om den typen av effekter i slutsatsdelen, men lämnar åt framtida forskning att undersöka dem mer systematiskt.

Vi menar dock att det är befogat att i denna studie fokusera på de formella eller nominella förutsättningar universitetslärare har att kombinera undervisning och forskning. För att kunna jämföra hur de formella villkoren skiljer sig från arbetssituationen i praktiken och för att kunna undersöka orsaker till eller följder av att villkoren skiljer sig åt mellan lärosäten, behöver vi förstås ett mått på hur de formella villkoren ser ut. Dessutom är möjligheterna att kombinera undervisning och forskning – och därmed att uppfylla högskoleförordningens krav, universitetsväsendets bärande princip och lärarkårens självuppfattning – en aspekt av universitetslärarens arbetsvillkor som förtjänar mer uppmärksamhet i sig, jäms med befintliga studier av lönenivåer (till exempel Eriksson 2011) och faktisk självrapporterad fördelning av arbetsuppgifter (till exempel Universitetskanslerämbetet 2014).

För det tredje är det i någon mån godtyckligt att vi väljer att begränsa vår jämförelse till just ämnet statsvetenskap, men valet uppfyller två viktiga kriterier för att tillåta jämförelse:

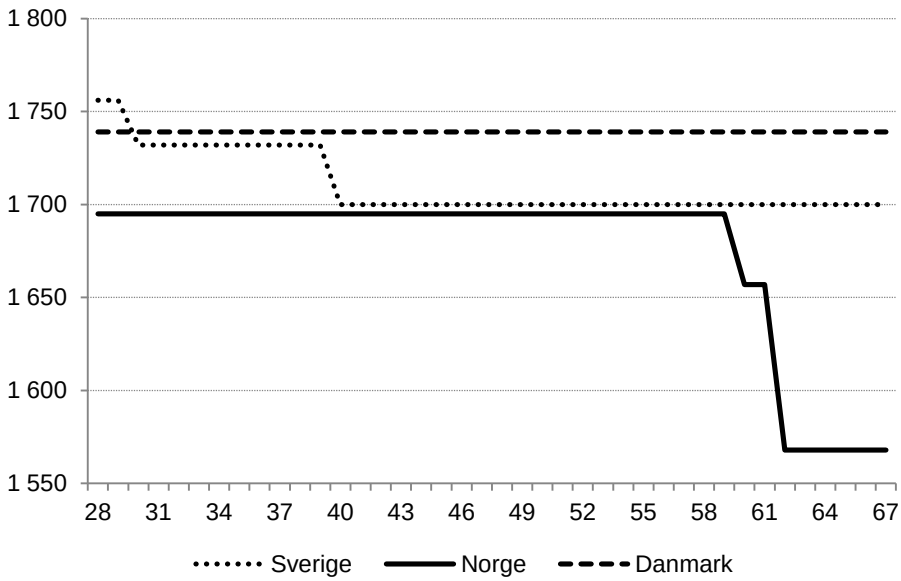
- Det är ett akademiskt ämne inom vilket samtliga allmäninriktade universitet i Skandinavien bedriver forskning och undervisning. Därmed kan vi nå den kritiska massa som låter oss jämföra största möjliga antalet lärosäten (exempelvis skulle vissa humanistiska ämnen inte uppfylla detta kriterium).
- Därtill är det ett ämne som vi förmodar i hög grad har harmoniserats inom Skandinavien, till exempel till följd av Bolognaprocessen. Därmed kan vi anta att undervisningen som bedrivs vid olika lärosäten är jämförbar: undervisningsprogrammen och undervisningsmetoderna ser snarlika ut och exempelvis en masteruppsats har ungefär samma omfång.

4.2 Hur långt är universitetslärarens år?

Låt oss inleda med en första och grundläggande strukturell skillnad mellan länderna: årsarbetstiden exklusive semester, som regleras i lag och kollektivavtal (Figur 7). I Sverige börjar den statligt anställde universitetsläraren med en årsarbetstid på 1 756 timmar, som vid 30 års ålder sjunker till 1 732 och vid 40 års ålder till 1 700. I Norge är årsarbetstiden 1 695 timmar, för att trappas av

först vid 60 års ålder till 1 657 timmar och sedan vid 62 års ålder till 1 568 timmar. I Danmark är årsarbetstiden konstant 1 739 timmar.[17] Ackumulerat över en karriär från 28 till 67 års ålder har således dansken arbetat mest med 69 560 timmar mot 68 432 för svensken och 66 962 för norrmannen.

Figur 7 Årsarbetstid (timmar) genom karriären



Kommentar: Diagrammet visar lag- och avtalsreglerad årsarbetstid i timmar för statligt anställda universitetslärare i relation till ålder i Sverige, Norge och Danmark. Lag- och avtalsreglerad ferie har dragits ifrån årsarbetstiden.

Nu har förvisso universitetslärare som regel förtroendearbetstid och många arbetar förstås betydligt mer, och somliga kanske mindre, än vad lag och kollektivavtal stadgar. En undersökning från Universitetskanslerämbetet (2014) har exempelvis visat att en svensk universitetslärare arbetar i snitt 44 timmar per vecka. Universiteten tycks alltså få ut fler årsverken än de betalar för (män uppger sig utföra mer gratisarbete än kvinnor och professorer mer än juniora forskare). Årsarbetstiden är likväl viktig: Den utgör basen för att beräkna hur undervisningsplikten ska fullgöras. Där finner vi stora och intressanta skill-

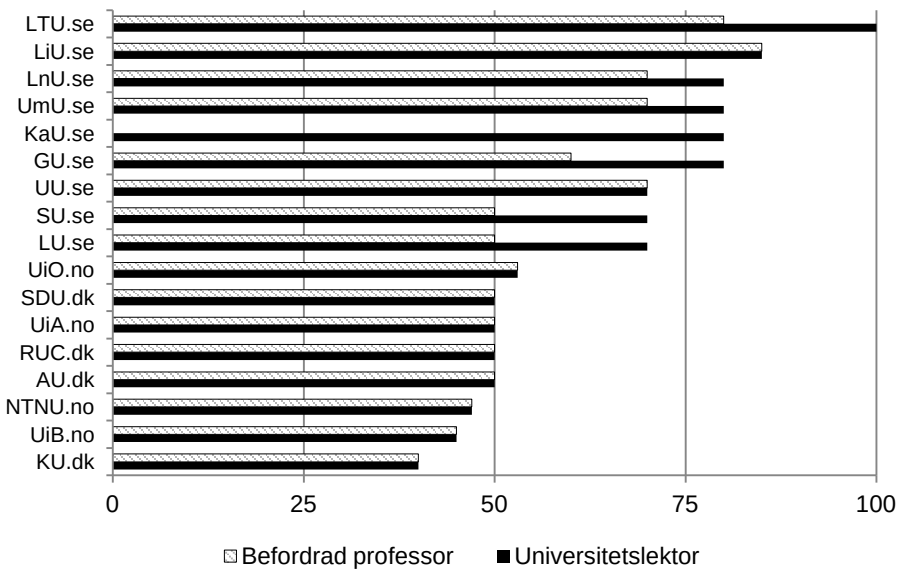
[17] Grundarbetstiden är 1 924 timmar, från vilket vi har dragit av fem veckors ferie (185 timmar), vilket alltså motsvarar 47 arbetsveckor à 37 timmar eller totalt 1 739 timmar, vilket är det tal vi använt för alla vidare beräkningar. Alternativt skulle den danska årsarbetstiden också kunna anges till 1 643 timmar, genom att räkna bort åtta helgdagar (59 timmar) och en sjätte ferievecka (37 timmar). Möjligen finns här också viss lokal variation.

nader – både mellan lärosäten i Sverige, och mellan Sverige, Danmark och Norge.

4.3 Fördelningen av arbetsuppgifter

Mest undervisning i tjänsten har lektorer vid Luleå tekniska universitet med 100 procent undervisningsplikt, som sjunker till 80 procent vid befordran till professor. Lägst är undervisningskvoten vid danska Köpenhamns universitet, där både lektorer och befordrade professorer har 40 procent undervisningsplikt i tjänsten.

Figur 8 Undervisningsplikt av heltid (procent)



Kommentar: Diagrammet visar undervisningsplikt i procent av heltidstjänst för universitetslektor (eller motsvarande) och befordrad professor vid ett antal skandinaviska universitet. Enligt uppgift saknar KaU i skrivande stund befordrade professorer i statsvetenskap. Vid UiO är undervisningsplikten 47 procent, vilket enligt lokalt regelverk slås samman med sex procent administration, så att lärare i praktiken har en kombinerad undervisnings- och administrationsplikt à 53 procent.

Här framträder också en första intressant skillnad mellan Sverige och de skandinaviska grannländerna: vid de danska och norska lärosätena har alla universitetslärare rätt att ägna ungefär hälften av sin arbetstid åt forskning och hälften åt undervisning. I Sverige är det endast befordrade professorer vid Stockholms universitet och Lunds universitet som har motsvarande villkor, medan universitetslektorer har i genomsnitt 79 procent undervisningsplikt. Sett till tjänsternas formella konstruktion tycks alltså danska och norska universitet

bättre leva upp till den humboldtska idén om balans mellan forskning och undervisning än de svenska lärosätena.

Vad har detta för implikationer? Över en karriär kan skillnaderna bli stora, om vi föreställer oss en universitetslärare som verkar hela sin karriär vid samma lärosäte. Den som exempelvis anställts som lektor vid Linköpings universitet vid 35 års ålder och befordrats till professor vid 45 års ålder har vid 67 års ålder haft 16 259 timmar – eller drygt 9,5 årsverken – mer undervisningsplikt än kollegan som följt samma karriärbana vid Lunds universitet eller Stockholms universitet och ungefär dubbelt så många timmars undervisningsplikt som kollegerna vid danska och norska universitet.

4.4 Vad ingår i undervisningsplikten vid respektive lärosäte?

Alla som varit verksamma som lärare vid universitet och högskolor vet att procentsatserna inte är det enda som räknas – minst lika viktigt är hur dessa procentsatser i slutänden fylls med *de facto*-undervisning och hur man i timmar räknat ersätts för olika typer av undervisningsuppdrag. Hur många föreläsningar, uppsatshandledningar eller seminarier måste läraren egentligen utföra för att fylla sin undervisningskvot? Hur lärosäten och institutioner reglerar detta kan variera rejält. Somliga lärosäten kompenserar undervisning genom en pott som fastställs efter nivå, kurstyp och studentantal, som läraren sedan får hushålla med mer eller mindre efter eget skön. Andra lärosäten specificerar fasta satser för olika typer av undervisning. Lärosätena i vår undersökning följer alla, med viss variation, den senare modellen. Kompensationssatserna låter sig därför jämföras tämligen väl.

För att kunna jämföra hur universiteten kompenserar sina lärare har vi konstruerat en standardiserad bukett av undervisning (se Tabell A 2 i appendix): huvudhandledning av en doktorand, bihandledning av en doktorand, handledning av fem masteruppsatser à 30 högskolepoäng, examinering av fem masteruppsatser, 80 timmar föreläsning samt 60 timmar seminarium. Buketten fokuserar på den direkta interaktionen med studenter och utesluter uppdrag i undervisningsadministration (exempelvis som studierektor), eftersom de inte alltid kompenseras inom ramen för undervisningsplikten. Vår bukett inkluderar inte heller ersättning för andra undervisningsrelaterade uppdrag som kursutveckling och kursansvar eller rättning av tentamina. Häri ligger förstås en potentiell begränsning i resultaten, eftersom den typen av uppdrag kan utgöra en betydande del av en lärares undervisningsuppdrag över en karriär och sätter viktiga incitamentsramar för undervisningens utformning. Slutligen låter buketten oss inte heller fånga andra lokala regler som kan påverka hur undervisningsplikten i praktiken fylls (exempelvis kan lärare vid UiO:s Institutt for statsvitenskap till-

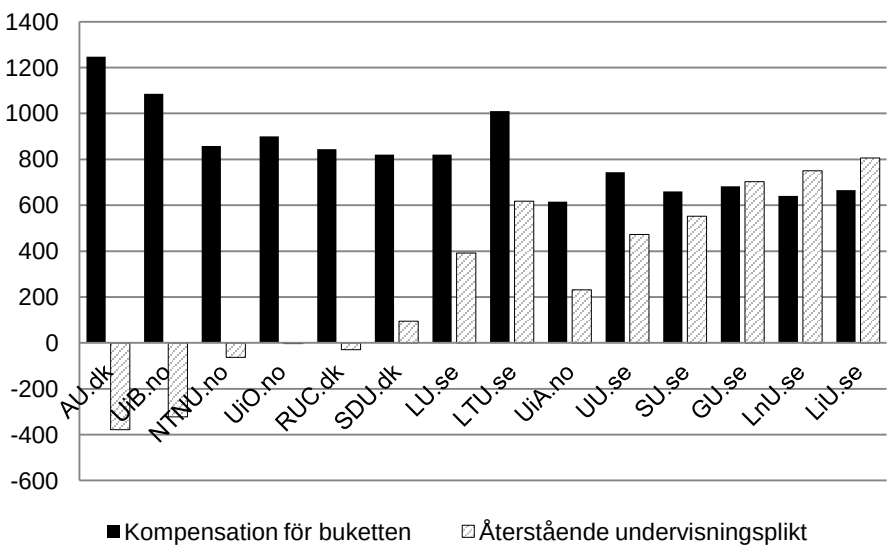
godoräkna sig 40 timmar för ospecificerad administration och 40 timmar för en timmes tillgänglighetstid per vecka).

Genom att mäta hur många timmars kompensation läraren får för buketten kan vi likväl få fram ett mått som låter oss jämföra hur många undervisningsmoment lärare vid olika lärosäten måste utföra för att fylla sin undervisningsplikt och hur generöst lärosätena kompenserar sina lärare.

Som framgår av Tabell A 2 skiljer sig villkoren åt mellan de lärosäten vi undersökt. Som lägst kompenseras buketten vid UiA med bara 630 timmar, som högst vid AU med nästan det dubbla (1 278 timmar). AU är dock exceptionellt eftersom en föreläsning kompenseras med hela 9,67 timmar – att jämföra med medelvärdet för samtliga lärosäten på 4,7 timmar per föreläsning.

Olika typer av undervisning kompenseras också med mycket olika satser: kvoten mellan högsta och lägsta sats för de olika typerna av undervisning varierar mellan 2,8 och 4,0. Till exempel ger handledning av en masteruppsats à 30 ECTS tre gånger så mycket vid NTNU (50 timmar) och UiO (48 timmar) som vid SU (16 timmar), medan biträdande handledarskap av en doktorand ger nästan tre gånger så mycket vid LiU (42 timmar) som vid UiO (15 timmar).

Figur 9 Kompensation för undervisning (klocktimmar)



Kommentar: Diagrammet visar kompensation för en standardiserad undervisningsbukett vid 14 lärosäten, samt hur många timmar som återstår att undervisa för att fylla undervisningsplikten för en universitetslektor (30–39 år gammal) eller motsvarande. Ju högre svart stapel, desto mer generös kompensation. Ju högre grå stapel, desto mer undervisningsplikt kvar att fylla.

De olika kompensationssatserna samverkar med de varierande procentuella undervisningsplikterna till att ge tämligen olika de facto-undervisningsbörda vid de undersökta lärosätena (Figur 9). Exempelvis har førsteamanuensen vid UiO fullgjort sitt årsbeting på 898 timmar (med två timmars överskott) när hen har undervisat de enheter som ingår i buketten. Lektorn vid GU har fått 682 timmars kompensation för samma undervisning, men har då inte ens fyllt hälften av sitt årsbeting på 1 386 timmar (under 40 års ålder). Lektorn vid SU får något mindre kompensation än kollegan i Göteborg, men har ett lägre årsbeting och ska således undervisa ytterligare 552 timmar, medan lektorn vid LU, som har samma årsbeting som kollegan i Stockholm (1 212 timmar) bara behöver undervisa ytterligare 332 timmar utöver buketten, som ger 820 timmar.

Ser vi till de nationella genomsnitten kompenseras buketten mest generöst i Danmark med sina 971 timmar, mot 796 timmar i Norge och 768 timmar i Sverige. Efter utförd bukett har den danske läraren överträffat sin undervisningskvot med 104 timmar, medan den norske läraren har en återstod på 51 timmar. Den svenske läraren, däremot, har ett genomsnittligt återstående undervisningsbeting på hela 615 timmar.

Notera att detta endast gäller ett år och en lärare. Skillnaderna ackumuleras över en karriär och aggregeras på institutionell nivå. Vid de institutioner som har högst undervisningskvot och lägst kompensationssatser kommer lärarna år för år att ha mindre tid att ägna sig åt sin egen forskning än kollegerna vid andra universitet.

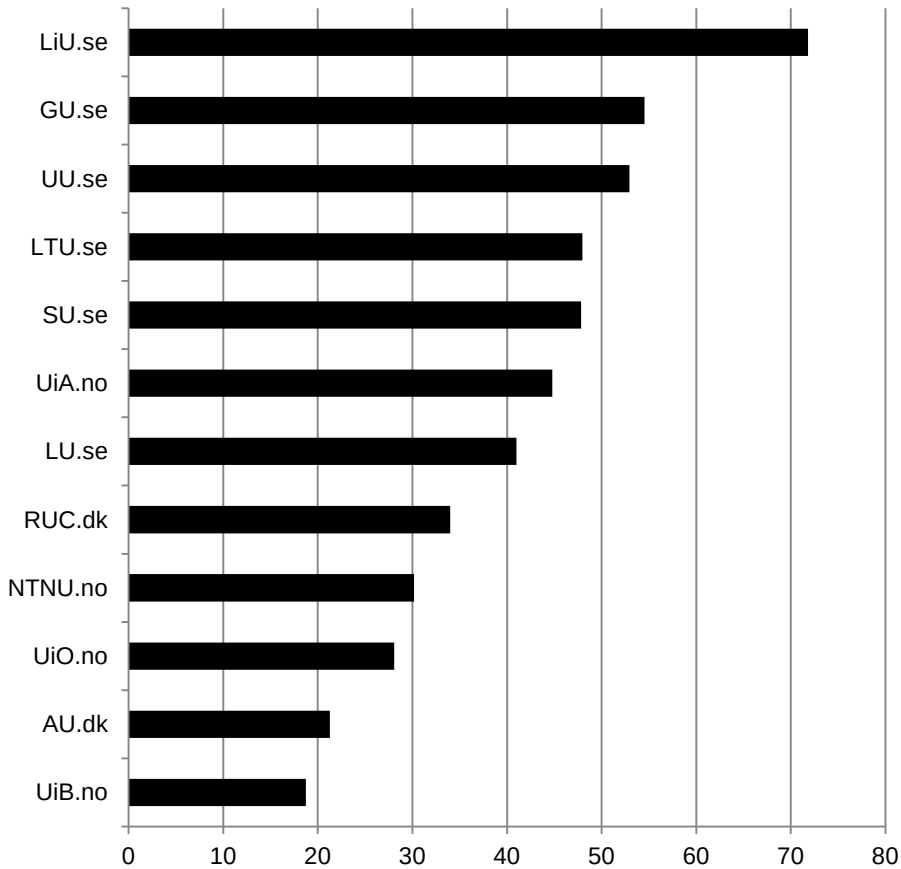
4.5 Sabbatsordningar

Slutligen har universitetslärare vid vissa norska och danska universitet ytterligare en fördel: De kan regelbundet ta ut undervisningsfria sabbatsterminer för att ägna sig åt sin forskning på heltid, finansierad av universitetets interna medel. Till exempel kan en lektor vid AU var trettonde termin ta ledigt för forskning, medan en førsteamanuensis vid UiO efter tre år i fast tjänst kan ansöka om att befrias från undervisningsplikten i ett halvår (detsamma gäller vid UiB). Över en karriär från 35 till 67 års ålder betyder det att en lärare kan ha varit befriad från undervisning i fem terminer vid AU och hela tio terminer vid UiO och UiB. Vid KU, SDU, UiA och NTNU finns möjligheter, om än till något mindre generösa villkor, att ansöka om sabbatstermin (vid vissa av dessa lärosäten innebär det dock bara en möjlighet att fördela en fast undervisningsplikt över terminerna för att frigöra sammanhängande forskningstid). Så vitt vi känner till existerar inga internfinansierade sabbatsgarantier vid svenska universitet, men UmU lär ha beslutat att införa en snarlik sabbatsordning från och med 2016.

4.6 Sammantagna skillnader

Låt oss slutligen kombinera sabbatsordningen med årsarbetstid, undervisningsplikt och kompensationssatser för att se hur mycket undervisning vår fiktive lärare behöver utföra under en tänkt karriär enligt ovanstående förlopp (anställd vid 35, professor vid 45, pensionerad vid 67 års ålder).

Figur 10 Antalet undervisningsbuketter över en karriär (35–67 år)



Kommentar: Diagrammet visar hur många standardiserade undervisningsbuketter (se Tabell 1) undervisningsplikten motsvarar för en lärare anställd vid 35, befordrad till professor vid 45 och pensionerad vid 67 års ålder, vid ett antal skandinaviska lärosäten. Det maximala antalet möjliga sabbatsterminer har dragits ifrån undervisningsplikten för AU (motsvarande 2 174 timmar), UiB (4 462 timmar) och UiO (4 404 timmar).

Figur 10 visar hur många gånger en lärare behöver upprepa undervisningsbuketten, mätt i det egna lärosätets kompensationssats och undervisningsplikt. Här blir skillnaderna stora. Universitetsläraren i Aarhus kan fylla sin karriär-

långa undervisningsplikt med drygt 21 undervisningsbuketter, medan kollegan i Stockholm måste utföra 48 buketter och kollegan i Göteborg 55 buketter för att beta av sitt beting under sina 32 år som anställd – mer än dubbelt så mycket som den danske kollegan. Läraren vid LiU måste utföra hela 72 buketter för att fylla sin undervisningsplikt – mer än tre gånger så mycket som kollegan vid AU. Sett till det nationella genomsnittet för de fem svenska universiteten ligger de med 43 buketter över en karriär drygt 50 procent högre än genomsnittet för de fyra norska lärosätena (30) och de två danska (28).

4.7 Slutsatser

Vad kan vi dra för slutsatser av de granskningar och jämförelser vi har genomfört i detta kapitel? Låt oss runda av genom att lyfta fram några allmänna slutsatser för att därefter reflektera friare över vilken betydelse det vi funnit kan ha för enskilda universitetslärare, för universiteten och för det omgivande samhället i övrigt.

Resultaten av undersökningen ska läsas med ett stort förbehåll: Vi har enbart undersökt de formella villkoren för universitetslärare. I praktiken ser situationen förmodligen annorlunda ut. Få lärare torde följa de hypotetiska karriärer vi har diskuterat här. Vid flera lärosäten minskar interna forskningsanslag den faktiska undervisningsplikten och att söka och erhålla externa forskningsmedel har alltmer blivit en självklar del av arbetsbeskrivningen för universitetslärare. Likväl menar vi att de formella villkoren, och de resultat vi har funnit, är intressanta. Det hypotetiska karriärförloppet sätter ramarna för de faktiska karriärerna: Andelen undervisning och kompensationssatserna formar incitamenten och möjligheterna för universitetslärare att söka villkorade forskningsmedel.

Med det sagt kan vi konstatera att det är stora variationer mellan de skandinaviska lärosäten vi har jämfört. Skillnaden i undervisningsplikt uppgår till flera år över en hel karriär, och dessutom kan kompensationen för enskilda undervisningsuppdrag variera med flera hundra procent. Skillnaderna är markanta även inom gruppen av svenska universitet i jämförelsen. Trots att de formellt sett har samma anställningsform, har universitetslärare i Sverige mycket olika formella villkor för att undervisa och forska. Detta har, såvitt vi förstår, inte uppmärksammats i någon vidare omfattning tidigare.

Överlag är de formella villkoren, både vad gäller undervisning och forskning, också sämre vid de svenska universiteten än vid de danska och norska universiteten i vår jämförelse. Både Danmark och Norge tycks ge helt andra förutsättningar att förverkliga principen om den forskande läraren, som har ungefär lika mycket formell tid avsatt för båda sina plikter: Universitetsläraren

i Sverige kan ha två till fyra gånger mer tid avsatt till undervisning än till forskning. Endast befordrade professorer vid LU och SU har procentuella undervisningsplikter motsvarande grundvillkoren för universitetslärare i Danmark och Norge.

Över en hel karriär från rekrytering till pensionering ser vi stora ackumulerade skillnader i balansen mellan undervisning och forskning. Med lägre undervisningsplikt, mer generösa kompensationssatser och möjlighet att ta regelbundna sabbatsterminer kan den danske och den norske universitetsläraren vid pensionering ha haft upp till tio årsverken mer internfinansierad tid för forskning än sina svenska kolleger.

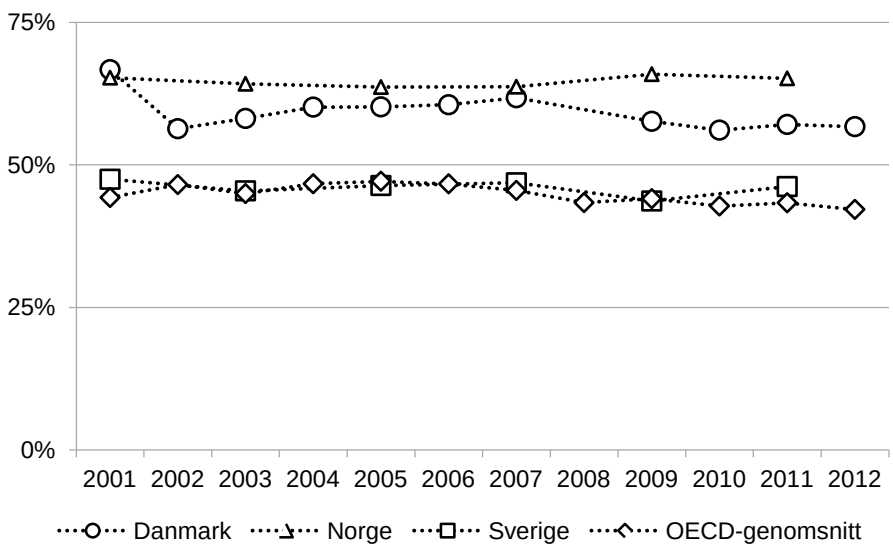
Av den här jämförelsen kan vi förstås inte säga något om hur universitetslärare i sin praxis förhåller sig till de formella villkoren och undersökningen väcker flera intressanta frågor för vidare forskning om hur villkoren påverkar kvaliteten i såväl undervisning som forskning. Låt oss här föreslå några hypoteser som förtjänar att undersökas ytterligare. För det första: En lindrigare undervisningskvot torde ge större möjligheter till att bedriva utbildning på vetenskaplig grund, som Högskolelagen stadgar, och omvänt: med en överväldigande undervisningskvot och magra kompensationssatser blir det troligen svårt för läraren att hålla sig uppdaterad med forskningsfronten. Dessutom borde undervisningens kvalitet påverkas av kompensationssatserna: En lärare som, exempelvis, får 48 eller 50 timmars kompensation för att handleda en masteruppsats torde, allt annat lika, ha bättre chanser att ge god handledning åt studenten än den som enbart kan tillgodoräkna sig 16 timmar för exakt samma arbete. Vilka effekter detta kan ha på undervisningskvaliteten får framtida studier utvisa. Teoretiskt kan man dock tänka sig att ju färre timmar en lärare får sig tilldelad för ett givet undervisningsuppdrag, desto sämre är förutsättningarna att fullgöra undervisningen med bibehållen kvalitet.

För det andra torde de formella villkoren påverka universitetslärarnas vetenskapliga produktivitet. Ju mer arbete som krävs för att fylla undervisningsplikten, desto mindre tid får läraren över för att forska och publicera sig. Allt annat lika borde det, i det långa loppet, få effekter på den vetenskapliga produktionen på både individuell och institutionell nivå. Sämre formella villkor torde också ge starkare incitament för universitetsläraren att söka köpa sig fri från undervisningsplikten, antingen genom externa forskningsanslag eller genom interna administrativa uppdrag. Å andra sidan torde de universitetslärare som har en större undervisningskvot att fylla ha mindre möjligheter att meritera sig i forskning och därmed ha svårt att vinna forskningsmedel i konkurrens med kolleger som har haft mer garanterad tid för forskning som styrs av deras egen nyfikenhet snarare än av politiska och strategiska målsättningar och

rådande trender hos forskningsfinansiärerna. En omfattande undervisningskvot och blygsam tid för egen forskning kan också tänkas göra administrativa uppdrag i universitetsbyråkratin relativt sett mer attraktiva, som ett tryggt alternativ till omfattande undervisning i väntan på bättre lycka i tävlan om externa forskningsanslag. Här ser vi spännande möjligheter för framtida forskning att pröva dessa hypoteser, till exempel med hjälp av bibliometrisk analys, studier av medelstilldelning eller enkäter på nationell såväl som på institutionell nivå.

Som nämndes inledningsvis ska föreliggande studie läsas som en explorativ studie. På basis av vår undersökning kan vi inte säga något om orsaker och effekter, men det kan likväl vara intressant att ställa ett av våra huvudresultat – att lärare vid svenska universitet har sämre formella villkor än lärare vid danska och norska universitet – i relation till skillnader i finansieringen av högre utbildning och forskning.

Figur 11 Basanslagens andel av intäkterna för forskning och utveckling vid universiteten



Kommentar: Data har hämtats från (Vetenskapsrådet 2015). I OECD-genomsnittet ingår, förutom de skandinaviska länderna, Australien, Belgien, Finland, Frankrike, Irland, Israel, Italien, Japan, Kanada, Schweiz, Spanien, Storbritannien, Taiwan samt Österrike.

Sverige skiljer sig även härvidlag från sina skandinaviska grannar. I Sverige kommer cirka 46 procent av universitetens forskningsfinansiering från statliga basanslag mot cirka 59 procent i Danmark och cirka 65 procent i Norge (Figur 11). Uppgifterna om basanslagens andel av universitetens intäkter gäller

förvisso systemnivå och döljer därmed eventuella skillnader mellan lärosätena i vår undersökning, men låt oss för spekulationens skull anta att skillnaderna på systemnivå också speglas på institutionsnivå.

För den enskilde läraren kan, å ena sidan, en relativt större tillgång på externa anslag innebära möjligheter att kompensera sämre formella villkor och att stärka sitt oberoende gentemot arbetsgivaren. Tillgång till externa forskningsmedel efter ett ansökningsförfarande kan också främja högkvalitativa projektidéer, på bekostnad av sämre idéer. Det finns med andra ord en möjlig kvalitetsvinst med högre grad av extern finansiering. Beroendet av extern finansiering kan å andra sidan generellt antas skapa olägenheter för enskilda lärare, för universiteten och för svensk forskning. Även om en svensk universitetslärare med hjälp av externa anslag skulle lyckas nå en jämn fördelning av forskning och undervisning, motsvarande de danska och norska kollegernas formella villkor, har han eller hon fortsatt sämre förutsättningar. Ansökningsarbetet i sig tar en hel del arbetstid i anspråk som annars hade kunnat ägnas åt forskning eller undervisning och dessutom styr de externa anslagen innehållet i forskningen.

Till detta ska läggas att den svenske läraren fortsatt, som regel, måste utföra mer undervisning för att fylla sitt undervisningsbeting – i synnerhet jämfört med de danska kollegerna, som i genomsnitt kompenseras mest generöst. För forskaren skapar den höga externfinansieringsgraden en del otrygghet och föranleder sannolikt viss försiktighet, snarare än att uppmuntra djärv, innovativ forskning. För universiteten har den externa finansieringen kommit att styra även fördelningen av interna resurser, och mer konkurrens om anslag tycks inte heller leda till bättre forskning. Auranen och Nieminens (2010) jämförelse av åtta länder visar exempelvis att de nationella finansieringssystemen skiljer sig åt markant i graden av konkurrens, men finner ändå ingen direkt koppling mellan finansiella incitament och produktivitet i universitetsväsendets forskning. Att svenska universitet, och svenska universitetsforskare, i högre grad är beroende av externa medel lyfts också fram som en förklaring till varför Sverige hävdar sig sämre än jämförbara länder (däribland Danmark) när det gäller genombrottsforskning (Öquist och Benner 2012). Hög undervisningsplikt och beroende av extern forskningsfinansiering kan också tänkas bidra till att nedvärdera undervisningen: Att undervisa blir till en börda alla lärare strävar efter att i möjligaste mån köpa sig fri ifrån. Dessutom bidrar det till en uppspaltning av lärarkåren i lärare och forskare, till följd av den så kallade Matteuseffekten (att de som varit framgångsrika i konkurrens om anslag har större chanser att få mer).

Följaktligen väcker våra resultat frågan om huruvida idén om den forskande läraren och det humboldtska idealet om *Einheit von Forschung und Lehre* fortsatt är relevant. I praktiken tycks vi fjärma oss alltmer från det humboldtska idealet (Wallberg 2015). Vår jämförelse visar att svenska universitet ger högst varierande förutsättningar för universitetslärare att forska i tjänsten. Vid de mindre högskolorna kan möjligheterna vara än mindre (Åström 2006).[18] Medan studenter efterfrågar ett större mått av forskningsrelaterade kurser tycks systemet istället främja en utveckling där avståndet mellan forskarkorridorerna och undervisningslokalerna växer.

5 Slutsatser

Vi tog vårt avstamp i de utmaningar som högre utbildning står inför. På kort tid har studenttillströmningen ökat kraftigt. Denna utveckling har sammanfallit med att resultaten i svensk grund- och gymnasieskola rasat. Bland annat som följd av detta har ett antal studier visat att landets universitetslärare upplever att dagens studenter har allt sämre förkunskaper, motivation och ambition jämfört med på 1980- och 1990-talen. Samtidigt har detta inte kompenserats med mer resurser från statsmakten. Konsekvensen har bland annat blivit att undervisningsgrupperna vuxit blivit större, samt att den lärarledda undervisningen minskat i omfattning.

De kritiska tongångarna är ingalunda enkelriktade, i meningen att det uteslutande handlar om lärare som ondgör sig över studenterna. Högskoleverket/UKÄ, studenterna själva, samt vissa fackförbund, har riktat kritik mot den undervisning som bedrivs vid universitet och högskolor. En brist som man återkommer till är att det finns en otillräcklig säkring av den vetenskapliga grunden i undervisningen. Till detta ska läggas kritik mot att lärarna inte tycks ha anpassat sin pedagogiska verktygslåda till massuniversitetet och dess utmaningar.

Det ovan sagda innebär stora pedagogiska utmaningar för högskolesektorn. Mot denna bakgrund har syftet med rapporten varit att försöka besvara frågan vad som kan göras för att göra universitetslärare till bättre pedagoger. För att göra denna övergripande fråga hanterlig och forskningsbar, bröt vi ned den i tre deluppgifter som utifrån olika perspektiv griper sig an frågan om högskolepedagogikens utmaningar. Det har handlat om att undersöka vilka *verktyg* som

[18] Möjligen är de skandinaviska grannländerna på väg i samma riktning som Sverige: I samband med den pågående fusioneringsprocessen i Norge, där regeringen uppmanat högskolor och universitet att gå samman i större enheter, diskuteras att frångå den likadelning mellan undervisning och forskning som varit universitetslärarnas privilegium, för att istället fördela forskningstid baserat på prestation (Landsverk och Vidnes 2015).

lärare erbjuds för att bli bättre pedagoger, vilka *incitament* det finns för lärare att satsa på att bli pedagogiskt skickliga, och vilka *förutsättningar* som lärare ges för att över huvud taget kunna utföra det pedagogiska uppdraget med bibehållen kvalitet. Konkret har detta handlat om följande:

1. *Verktyg:* Vi har ställt frågor om de högskolepedagogiska kurserna har haft önskvärd inverkan; framför allt på deltagarnas sätt att se på sin egen pedagogik.

2. *Incitament:* En grundläggande fråga som väcks i diskussionen om kvaliteten på och effekterna av högskolepedagogiska kurser, är *varför* enskilda lärare ska investera tid och energi på sin pedagogiska kompetens om det trots allt visar sig främst vara forskningsmeriterna som premieras vid exempelvis lönesättning och tjänstetillsättning? *Ett* sätt att ge universitetslärare incitament att satsa på den egna pedagogiska skickligheten, är att låta pedagogisk kompetens få betydelse när lektorstjänster tillsätts. Därför har vi studerat vilken vikt sakkunniga tillmäter pedagogiska meriter vid sådana tillsättningar.

3. *Förutsättningar:* Slutligen har vi intresserat oss för frågan om vilka förutsättningar lektorer (eller motsvarande) vid svenska universitet ges för att fullgöra sitt uppdrag. För att ta reda på om, och i så fall hur, villkoren för lektorer (eller motsvarande) skiljer sig åt mellan lärosäten och länder, har vi bland annat undersökt hur balansen mellan undervisning och forskning ser ut mellan ett urval av lärosäten, liksom hur bra ”betalt” man får för en given undervisningsinsats i tid räknat.

Vilka är då våra huvudsakliga resultat, slutsatser och argument grundade i dessa tre delstudier? Nedan kommer vi att redogöra för de viktigaste poängerna från respektive kapitel, därefter avrunda framställningen med en friare diskussion om vad vi anser vara implikationerna av det vi funnit.

5.1 Vad leder högskolepedagogiska kurser till?

I undersökningen om de högskolepedagogiska kurserna ställde vi, med grund i existerande forskning, upp en norm som sade att det är önskvärt att kurserna leder till mer studentfokuserade lärare. Med de instrument vi mätt saken förefaller kurserna inte ha någon inverkan på kursdeltagarnas grundläggande förhållningssätt till undervisning avseende ökad studentfokus – åtminstone inte på kort sikt. Emellertid ska detta eventuellt något nedslående resultat sättas i perspektiv.

En första hypotes om varför vi inte finner några effekter i detta avseende, är att vi också såg att den genomsnittliga läraren som påbörjar dessa kurser redan vid kursstart är relativt studentcentrerad. Då är det kanske ett mindre problem om kurserna har en marginell påverkan på deltagarnas grundläggande förhållningssätt. En andra hypotes om varför vi inte ser någon omvälvande generell påverkan är att grundläggande pedagogiska förhållningssätt kan vara svåra att förändra. Tidigare forskning har visat att det handlar om djupt rotade egenskaper som svårligen låter sig påverkas, särskilt inte på kort sikt. Det är därför kanske inte så förvånande att vi inte ser någon förändring i förhållningssätt efter en enda kurs, som dessutom endast pågått i några få veckor.

Givet tidigare forskningsresultat är det dock något förvånande att vi ser *ökat* lärarfokus hos våra respondenter efter genomgången kurs. Detta resultat är tydligast hos de mer oerfarna lärarna. Att kursdeltagare blir mer lärarfokuserade efter en kurs jämfört med innan kan möjligen ses som problematiskt. Men resultatet är svårtolkat. Dels kan det vara en mycket vanlig utveckling för en oerfaren lärare att gå igenom en lärarfokuserad fas på vägen mot att bli en mer rutinerad lärare (Kugel 1993). En pedagogisk kurs på några veckor kan kanske inte göra särskilt mycket för att påverka denna utveckling. Dels är det förstås bättre att ha ett lärarfokuserat än ett nollställt eller likgiltigt förhållningssätt till undervisning.

Med våra mätmetoder har vi vidare funnit att kurserna har positiva effekter på deltagarnas upplevda trygghet i rollen som lärare liksom deras upplevda pedagogiska kunskaper. Här ser det alltså ut som att kurserna lyckas bra. Särskilt när det gäller upplevda pedagogiska kunskaper ser vi en påtaglig positiv förändring. I dessa resultat kan man möjligen läsa in att kurserna också förser de deltagande lärarna med verktyg för att framgent reflektera kring sin pedagogiska gärning, vilket i sig ger mer pedagogiskt medvetna lärare. Vidare ser vi att de förhållandevis oerfarna lärarna är relativt sett ganska nöjda med kurserna, sannolikt för att kursinnehållet är mest relevant för just denna grupp. De mer erfarna är relativt sett mer missnöjda, kanske för att de redan upplever ha de kunskaper som kurserna vill förmedla.

Med reservation för studiens begränsningar, väcker undersökningen en del frågor om de högskolepedagogiska kurserna. Ger resultaten oss anledning att gå så långt som att sluta upp bakom pläderingen i Björnsson m.fl. (2015a), att ta bort *kraven* på att universitetslärare ska ha genomgått högskolepedagogiska kurser? Givet perspektivet som vi anlagt, är det nedslående att kurserna generellt sett inte bidrar till att inverka på deltagarnas pedagogiska grundsyn i riktning mot bättre studentfokus. Dessutom är det inte helt lätt att avgöra siffran avseende hur nöjda kursdeltagarna generellt är med kurserna. En majo-

ritet är det, men 32 procent ansåg att den haft lite eller ingen betydelse (här finns dock, som berördes i kapitel 2, betydande variation mellan lärosätena). Detta ska ställas mot den något ökade tryggheten i lärarrollen, liksom den upplevda positiva inverkan deltagarna säger att genomgången kurs haft på deras pedagogiska kunskaper.

När plus och minus ska vägas mot varandra och nyttan av kurserna ska värderas, kokar det ned till frågan om glaset ska ses som halvfullt eller halvtomt. Bedömningen beror förstås på vilka glasögon man tar på sig; hur värderas för- och nackdelar, hur betraktas kostnader och vinster? Man bör komma ihåg att det läggs en hel del resurser på kurserna. Det finns kostnader förknippade med de lokaler där kurserna ges och för den personal som ger och administrerar kurserna. Vidare får deltagarna i regel (läs: deltagarnas enheter/avdelningar/institutioner) betala en mindre summa för att delta i kurserna. För det tredje, och kanske viktigast, finns alternativkostnader förknippade med deltagandet för den enskilde och för de enheter/avdelningar/institutioner där deltagarna till vardags arbetar. Vederbörande kunde gjort andra saker med sin tid: undervisat, forskat, eller ägnat sig åt administration den tid som de högskolepedagogiska kurserna i slutändan tar.

Vår grundinställning till förekomsten av de högskolepedagogiska kurserna är hursomhelst positiv. Sett till att man nog kan anta att de allra flesta som i dag verkar som universitetslärare åtminstone i utgångsläget hade forskningen som huvudintresse; sett till de pedagogiska utmaningar framväxten av massuniversitetet otvivelaktigt innebär; och sett till att ett lektorat i typfallet innebär 70–80 procents undervisningsplikt, är det nog viktigt att universiteten erbjuder den här typen av fortbildningsmöjligheter. Men då är det också angeläget att kurserna håller erkänt hög kvalitet och är relevanta.

Mot de förhållandevis små positiva effekter kurserna tycks kunna ge, ska de kända och säkra kostnaderna ställas. När allt är räknat och klart, menar vi (åtminstone tentativt, alldeles uppenbart behövs mer forskning på området) att det kan finnas goda skäl att problematisera den betydelse dessa kurser tillmäts på sina håll. Ska de verkligen vara obligatoriska? Ska kursdeltagandet, som läget i dag på vissa lärosäten, få fälla avgörandet huruvida man blir befordrad till docent eller professor? Och ska enbart deltagandet på dessa kurser tillåtas väga tungt vid tjänstetillsättningar, utan att hänsyn tas till huruvida deltagaren lärt sig något, utan att ta hänsyn till om individen i fråga kan redovisa att den undervisning som bedrivits hållit god kvalitet? Den sista frågan för oss över till nästa delstudie: I vilken utsträckning värderas pedagogiska meriter vid tillsättning av lektorat?

5.2 Hur värderas pedagogiska meriter vid tillsättningar av lektorat?

Om syftet med den inledande delstudien var att studera huruvida införandet av mer eller mindre obligatoriska kurser för universitetslärare gör dem till bättre pedagoger, gjorde kapitel 3 halt vid frågan: Även om det skulle vara så att kurserna gjorde universitetslärare till avsevärt mycket bättre pedagoger, vad har universitetsläraren egentligen för incitament att satsa tid och energi på att stärka sin pedagogiska skicklighet? Sättet vi har försökt göra denna fråga forskningsbar på, är att undersöka i vilken utsträckning pedagogiska meriter och skicklighet värderas av sakkunniga vid tillsättning av lektorat.

Det finns skäl att argumentera för att pedagogiska meriter faktiskt *bör* värderas av sakkunniga. För det första anger högskoleförordningen att bedömningen av pedagogisk skicklighet ”ska ägnas lika stor omsorg som prövningen av andra behörighetsgrundande förhållanden” (HF 4:4). För det andra, och som vi såg i kapitel 4, består lejonparten av en lektors plikttjänstgöring i grundkonstruktionen (i typfallet 70–80 procent) av undervisning. Detta gör att man empiriskt kan argumentera för att en arbetsgivare borde vara mån om att den som i slutänden vinner ett lektorat, faktiskt också har erforderlig pedagogisk skicklighet. Vad finner vi då? Vi rapporterar tre huvudsakliga resultat:

- Sakkunniga ägnar i allmänhet mindre utrymme åt att diskutera pedagogiska meriter jämfört med vetenskapliga meriter;
- Sakkunniga är mer benägna att avgöra en placering i rankingen av en sökande utifrån dennes vetenskapliga meritering än dess pedagogiska meritering;
- Sakkunniga refererar i en majoritet av fallen till förekomst eller icke förekomst av högskolepedagogisk utbildning; men sett till att de flesta lärosäten har krav på genomgången kurs, är det ändå förhållandevis många utlåtanden (mellan 30–40 procent) som inte gör det.

Med reservation för de begränsningar vi berörde i kapitel 3[19], är resultaten tankeväckande. Den som vinner ett lektorat i Sverige i dag kan alltså i typfallet räkna med omkring 70–80 procents undervisning i tjänsten. Samtidigt antyder vår empiriska studie att det inte främst är meriterna inom den verksamhet man främst ska ägna sig åt som fäller avgörandet om vem som i slutänden får tjänsten. Det ligger bortom ambitionerna för denna studie att värdera huruvida detta ska ses som önskvärt eller inte. Klart tycks i vart fall vara att det ingalunda är givet att det sätt pedagogiska meriter i praktiken värderas på vid

[19] Exempelvis att det inte är lika lätt att bedöma pedagogiska meriter som vetenskapliga och att sökande inte alltid lämnar adekvat underlag för att bedöma pedagogisk kompetens.

tjänstetillsättningar ger universitetslärare några starka incitament till att lägga tid och energi på att stärka upp sin pedagogiska kompetens. Ser vi till de potentiella implikationerna av detta på aggregerad nivå, tror vi att de begränsade individuella incitamenten för universitetslärare att satsa på pedagogisk skicklighet också säger något om de långsiktiga förutsättningarna för högskolesektorn att möta de utmaningar vi idag ute i lektionssalarna står inför.

5.3 Lektorers villkor att fullgöra sina uppdrag?

I kapitel 4 vred vi återigen på perspektivet. Även om vi kort berört det faktum att en typisk universitetslektor i Sverige i grundläget har väldigt mycket undervisning inskriven i tjänsten, har vi inte sagt särskilt mycket om hur de strukturella förutsättningarna för svenska universitetslärare att fullgöra sitt uppdrag ser ut (inte minst om man jämför med hur situationen ser ut i jämförbara länder som Danmark och Norge). I syfte att ta fram grundläggande data om detta ställde vi därför frågorna: Hur ser balansen mellan forskning och undervisning ut för en disputerad universitetslärare i ämnet statsvetenskap i de skandinaviska länderna? Vilka konsekvenser kan skilda förutsättningar för att bedriva undervisning respektive forskning ha för universitetslärare sett ur ett livslångt karriärperspektiv? Det ska återigen betonas att vi sökt svar på dessa frågor utifrån de formella villkoren för universitetslärare i ämnet statsvetenskap vid ett urval av skandinaviska universitet. Även om de formella villkoren inte rymmer hela sanningen ger de oss ändå en bild av grundförutsättningarna i tjänstekonstruktionerna för att bedriva undervisning respektive forskning.

Ett första resultat är att det finns stora variationer mellan de lärosäten vi har jämfört. Skillnaden i undervisningsplikt uppgår till flera år över en hel karriär. Det blir, menar vi, särskilt uppseendeväckande när fokus riktas mot kompensationen för enskilda och likvärdiga undervisningsuppdrag: dessa tycks kunna variera med flera hundra procent mellan lärosäten. Skillnaderna är inte bara markanta mellan universitet i olika länder, olikheter i villkor mellan olika svenska universitet är också slående. Trots att de formellt sett har samma anställningsform, har lektorer vid svenska universitet väldigt olika villkor när det gäller undervisning och forskning.

Anmärkningsvärt är också att de formella villkoren i tjänsternas grundkonstruktion är väsentligt mer undervisningstunga vid de svenska universiteten jämfört med hur det ser ut vid de danska och norska universitet vi tittat närmare på. Både Danmark och Norge ger helt andra förutsättningar att förverkliga principen om den forskande läraren, som där har ungefär lika mycket formell tid avsatt för båda sina plikter, medan universitetsläraren i Sverige kan ha två till fyra gånger mer tid avsatt till undervisning än till forskning. Inte ens be-

fordrade professorer vid de flesta svenska lärosäten kan räkna med att ha procentuella undervisningsplikter motsvarande grundvillkoren för universitetslärare vid de undersökta lärosätena i Danmark och Norge.

Över en hel karriär – från lektorsanställning till pension – blir de ackumulerade skillnaderna i balansen mellan undervisning och forskning dramatiska. Med lägre undervisningsplikt, mer generösa kompensationssatser och möjlighet att ta regelbundna sabbatsterminer kan den danske och den norske universitetsläraren vid pensionering ha haft upp till hela tio årsverken mer internfinansierad tid för forskning än sina svenska kolleger.

Så olika ser alltså de strukturella villkoren ut för universitetsläraren att fullgöra sitt pedagogiska uppdrag. Resultaten väcker frågan huruvida de skilda villkoren i slutänden påverkar kvaliteten på såväl undervisning som forskning. En lindrigare undervisningskvot torde i vart fall ge större möjligheter till att bedriva utbildning på vetenskaplig grund, något som högskolelagen (1 kap 2 §) stadgar. Likaså torde de formella villkoren påverka universitetslärarnas vetenskapliga produktivitet. Ju mer arbete som krävs för att fylla undervisningsplikten, desto mindre tid får läraren över för att skriva ansökningar, forska och i slutänden publicera sig. Allt annat lika kan det, i det långa loppet, få negativa effekter på den vetenskapliga produktionen på både individuell och institutionell nivå.

5.4 Avslutande reflektioner

5.4.1 Väg 1: Omfamna utvecklingen – från Humboldt till ”proffslärare”?

Låt oss avsluta med något friare reflektioner, och eventuellt väcka lite svårare, mer kontroversiella frågor. I teorin – i högtidstal, offentliga dokument, i utredningar – lyfts ständigt behovet av koppling mellan forskning och undervisning fram. Men i praktiken tycks vi faktiskt allt mer fjärma oss från det humboldtska idealet. Som vi såg, visar vår jämförelse att svenska universitetslärare i vissa fall har tämligen begränsade möjligheter att bedriva egen forskning. Vid rekrytering till lektorat vid inte minst de större universiteten krävs ofta starka forskningsmeriter med vunna externa medel och i många fall kan vi utgå från att en ny lektor fortsätter att dra in externa medel. För denna grupp finns därför i praktiken ofta goda möjligheter att kombinera forskning och undervisning, även om sådana möjligheter inte kan garanteras. Men för många av de lektorer som befinner sig i mindre forskningsintensiva miljöer, eller av andra skäl är mindre lyckosamma med ansökningar hos forskningsfinansiärerna, gör våra resultat det relevant att fråga huruvida idén om ”den forskande läraren” och det humboldtska idealet om *Einheit von Forschung und Lehre* längre är relevant. Som nämnts finns idealet inskrivet i Högskolelagen, där 1 kap 2 § stipulerar att

undervisningen ska vila på vetenskaplig grund. Formellt är 70–80 procent av den typiske svenske lektorns tid avsatt till undervisning – innan eventuella externa bidrag kan tillåta att man drar ned på undervisningsplikten. Som vi sett ovan har högre utbildning redan i praktiken fått utstå en hel del kritik för att sakna anknytning till forskning. Kanske är det så att vi redan genom själva grundkonstruktionen av våra lektorstjänster abdikerat från idealet den forskningsanknutna undervisningen?

Är då avsteget från Humboldt problematiskt? Forskning om relationen mellan undervisning och forskning har haft svårt att påvisa det symbiotiska samband, och de synergieffekter, som den humboldtska modellen förutsäger (för en översikt, se Marsh och Hattie 2002). Det väcker frågan om det, för studenternas och för det omgivande samhällets skull, kanske vore bättre att erbjuda tydliga karriärvägar för dem som vill satsa på det pedagogiska uppdraget? Att man öppnar upp för professionella heltidslärare som får rejäla incitament att bygga upp sina pedagogiska förmågor, utan krav på att skriva forskningsansökningar eller bedriva forskning på 10–20 procent? Ett sådant steg förutsätter naturligtvis att universitetslärarkollegiet internt erkänner värdet av pedagogisk meritering och tillmäter sådan meritering betydelse vid tillsättning av tjänster. Som vi kunnat visa i kapitel 2 tycks kolleger som iklär sig sakkunnigrollen i stor utsträckning utgå från en grundsyn där vetenskaplig meritering ses som central, men pedagogisk meritering anses ha marginell betydelse. Detta trots att lektorstjänsternas grundkonstruktion med 70–80 procents undervisning torde implicera en grundsyn där pedagogiska färdigheter skulle ses som avgörande. Men vi ser, trots de sakkunnigas prioriteringar, likväl indikationer som pekar mot en omvärdering av pedagogiska meriter.

Redan idag experimenteras det med införande av olika typer av så kallade ”pedagogiska karriärvägar” på landets lärosäten (Badersten 2014). Med detta avses att verktyg för att skapa incitament för lärarna att satsa på det pedagogiska uppdraget, helt enkelt uppmuntra dem till att bli bättre lärare. I typfallet skapas steg/titlar (t.ex. ”behörig”, ”meriterad” och ”excellent) som man – efter någon intern eller extern validering av sakkunniga – kan uppnå när man bedöms ha nått nya skicklighetsnivåer. Stegen/titlarna belönas sedan med lönepåslag. Ryegårds (2013, s. 19) inventering av hur det då såg ut i landet vid tidpunkten för den studien nådde slutsatsen att:

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

Att systematisera dessa initiativ över hela sektorn, så att vi formellt öppnar upp för tydliga pedagogiskt karriärspår och därmed uppvärderar det pedagogiska uppdragets status, är en möjlig väg att gå, mot professionella heltidslärare som faktiskt *belönas* för sin pedagogiska skicklighet.

5.4.2 Väg 2: Ändra finansieringsmodell – för bättre forskning, för Humboldts skull?

Men, om vi ändå tror att det finns ett inneboende värde i att integrera forskning och undervisning, och tycker att de svenska grundkonstruktionerna – där ett lektorat i utgångsläget innebär cirka 80 procent undervisning – inte förmår göra detta, kan det finnas anledning att snegla på de lösningar som valts i Danmark och Norge: mer omfattande basanslag, så att grundkonstruktionen i lektoraten mer får karaktären av 50 procent forskning och 50 procent undervisning.

Det är ingen hemlighet att den modell vi idag har fått utstå en hel del kritik. Ett spår i kritiken handlar om att beroendet av externa medel, exempelvis från Vetenskapsrådet, är ett ”kostsamt lotteri” (Karlsson 2015). Beviljandegraden inom samhälle och humaniora var 2014 endast drygt 8 procent. Vissa har försökt sig på att räkna hur många arbetsår som lagts ned på ansökningarna till Vetenskapsrådet. De kommer fram till lite olika siffror: Agneta Stark nådde siffran 417 arbetsår 2003, Susanne Wigorts Yngvesson nådde (med annat urval, annan beräkningsmetod) siffran 235 arbetsår (Karlsson 2015). Hur man än vrider och vänder på det innebär emellertid dagens system att oerhört mycket arbete läggs ned på ansökningar som aldrig leder till någon finansiering – det är arbetstid som möjligen kunde använts till något bättre: att faktiskt ägna sig åt grundforskning och publicera sig, till exempel.

Ett annat spår i kritiken handlar om vad senare års trend – att vi gått mot färre och större anslag – lett till. Poängen har, enligt exempelvis Danielsson (2015) varit att ”kraftsamla” och därmed skapa ”starka miljöer”, men där effekten enligt honom snarare blivit att vissa framgångsrika forskare slagits ut, medan andra fått så mycket resurser att de knappt klarat av att göra av med dem. Detta har i sin tur skapat överskott av medel ute på universiteten, liksom att många forskare har tvingats lägga mycket tid på administration (snarare än på forskning, se t.ex. Jönsson-Niedziolk 2009; Wold m.fl. 2010).

Ett tredje spår i kritiken mot nuvarande sätt att organisera forskningsfinansiering återfinns i Öquists och Benners (2012) studie *Fostering breakthrough research – a comparative study*. Utgångspunkten är att svensk forskning visserligen håller god internationell standard men att dess betydelse och genomslag har haft en tendens att bli allt svagare (jämför Alvesson och Rothstein 2014). Syftet är att förklara varför Sverige har haft en svagare utveckling av forskning med internationellt genomslag jämfört med Danmark,

Nederländerna och Schweiz. En tänkbar förklaring till ländernas varierande framgångar, är att de mest framgångsrika länderna tillåter universiteten att i stor utsträckning förfoga över resurserna. Omvänt står alltså externa finansiärer för den större delen av forskningsfinansieringen i Sverige. Författarnas skriver att effekten därmed blir att ”[u]niversitetens egna prioriteringar kommer i bakgrunden och fokus läggs på hur medel skall erhållas snarare än på vilken forskning som skall prioriteras.” Detta, menar de, är olyckligt om man vill få internationell spjutspetsforskning till stånd.

En tänkbar lösning på de problem som identifierats med nuvarande system vore, som sagt, att gå mot ett system med en ökad andel basanslag. Exempelvis har företrädare för SACO (Arrenius m.fl. 2015) med emfas argumenterat för ett sådant system. De skriver:

> Universiteten och högskolorna måste kunna arbeta strategiskt och långsiktigt. I dag är de tyvärr alltför beroende av externa medel för forskningen. Det undergräver möjligheterna att uppnå hög kvalitet i forskningen. Att forskarna lägger en överdrivet stor del av arbetstiden på att söka medel sänker effektiviteten i hela verksamheten och hotar utbildningskvaliteten … Med en ökad andel basanslag av de totala resurserna kan andelen tillsvidareanställda öka och villkoren förbättras.

Argumentet är sålunda att en ökad andel basanslag *inte bara* ger bättre forskning och bättre arbetsmiljö, det ger också bättre förutsättningar att integrera forskningen i undervisningen. Och det är just bristen på det sistnämnda som fått utstå mycken kritik i utvärderingar av högre utbildning.

Det ligger utanför studiens ambitioner att konstruera ett förslag till nytt nationellt system – syftet här ovan har varit att peka på moderna utvecklingslinjer och debatter om strukturerna som omgärdar universitetslärares förutsättningar och incitament att fullgöra (och satsa på) sitt pedagogiska uppdrag. Notera att det naturligtvis också finns potentiella problem med de ”vägar” som vi skisserat ovan och som vi inte har undersökt i rapporten. Det ska slutligen understrykas att vägarna alls inte är ömsesidigt uteslutande – tvärtom kan det samtidiga implementerandet av dem på en och samma gång kanske leda till a) en återställare av det humboldtska idealet, och b) stärka den svenska forskningen. Det är alltså teoretiskt möjligt att förena ett system som skapar pedagogiska karriärvägar, med ett system där vi går mot ökade basanslag och där möjligheten att integrera forskningen i undervisningen också stärks.

Referenser

Adamson, Lena och Anders Flodström (2012). “Björklund har en dold agenda”, *Svenska Dagbladet* 2012-05-22.

Alvesson, Mats (2012). “Många blir inte klokare av en högskoleutbildning”, DN-debatt, *Dagens Nyheter* 2012-09-12.

Alvesson, Mats och Bo Rothstein (2014). ”Universiteten hotar bli Sveriges nästa PISA-haveri”, DN-debatt, *Dagens Nyheter* 2014-05-02.

Andrén, Carl-Gustaf 2013. *Visioner, vägval och verkligheter: Svenska universitetens utveckling efter 1940*. Nordic Academic Press.

Arre, Mikkel. 2015. “Arbejdstiden løber fra os.” *Djøfbladet* 7, www.djoefbladet.dk/blad/2015/07/arbejdstiden-l-oe-ber-fra-os.aspx?utm_source=djoef&utm_medium=dbrelatedbox&utm_content=date&utm_campaign=dbrelatedbox.

Askling, Berit (2012). *Expansion, självständighet och konkurrens: Vart är den högre utbildningen på väg?* Göteborg: Göteborgs universitet.

Badersten, Björn (2014). ”Att bedöma och belöna pedagogisk skicklighet – erfarenheter från Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet”, *Högre utbildning* 4(2): 147–160.

Barrling Hermansson, Katarina (2005). *Akademisk frihet i praktiken. En rapport om tillståndet i den högre utbildningen.* Rapport nr 2005:43. Stockholm: Högskoleverket.

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

Berggren, Henrik (2012). *Den akademiska frågan - en ESO-rapport om frihet i den högre skolan.* Stockholm: Finansdepartementet.

Berggren, Henrik (2015). “Universitetens lärare bör få frihet att forska.” *Svenska Dagbladet*, http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/universitetens-larare-bor-fa-frihet-att-forska_7110059.svd.

Bergh, Andreas (2005). ”Rapport från utbildningsfabriken”. Nås via: berghsbetraktelser.squarespace.com/blogg/2005/12/14/rapport-frn-utbildnings-fabriken.html.

Bertilsson, Emil (2009). ”Lärarstudenterna: Förändringar i rekryteringen under perioden 1977–2007”, *Praktiske grunde* nr 4: 19–41.

Biggs, John och Catherine Tang (2011). *Teaching for quality learning at university*. 4th edition. Buckingham: Open University Press.

Björnsson, Anders m.fl. (2015). *Universitetsreform! Så kan vi rädda och lyfta den högre utbildningen.* Stockholm: Samhällsförlaget.

Björnsson, Anders m.fl. (2015). ”Universitetsreform behövs för att höja kunskapsnivån”, *Dagens Nyheter* 2015-02-26.

Dagens Nyheter (2009-09-01). ”Krav sänks för att få fler studenter”.

Dagens Nyheter (2013-12-03). ”Sverige sämst i klassen”.

Danielsson, Ulf (2015). ”Kraftsamlingen har slagit ut framgångsrika forskare”, DN-debatt, *Dagens Nyheter* 2015-09-18.

Engström, Annika. (2011). “Orealistiskt att lärare ska bedriva egen forskning”, *Universitetsläraren*, http://www.sulf.se/Universitetslararen/Arkiv-/2011/Nummer-12-11/Orealistiskt-att-larare-ska-bedriva-egen-forskning/.

Enefalk, Hanna m.fl. (2012). ”Våra studenter kan inte längre svenska”, Debattinlägg, *Uppsala Nya Tidning* 2012-01-02.

Eriksson, Allan (2011). ”Massprotest mot låga löner.” GU-Journalen 29. http://www.medarbetarportalen.gu.se/aktuellt/gu-journalen/arkiv/2011/nummer-2-11/massprotest-mot-laga-loner/?skipSSOCheck=true.

Evolution (2012). ”Ett samtal om kunskap”.

Felder, Richard M. och Rebecca Brent (1996). ”Navigating the bumpy road to student-centred Instruction”, *College Teaching* 44: 43–47.

Forskerforum (2013). “Forberedelsesnormer: Et kludetæppe.” Nr. 263. April 2013.

Frølich, Nicoline m.fl. (2010). ”Einheit von forschung und lehre: Implications for state funding of universities.” *Higher Education Policy* 23(2): 195–211.

Geschwind, Lars och Anders Broström (2015). “Managing the teaching–research nexus: Ideals and practice in research-oriented universities.” *Higher Education Research & Development* 34(1): 60–73.

Gibbs, Graham och Martin Coffey (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: 87–100.

Gilljam, Mikael och Mikael Persson (2010). ”Svensk skolforskning med problem”, *Pedagogisk forskning*, 15(4): 279–287.

Gordon, Christopher och Ray Debus (2002). ”Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context”, *British Journal of Higher Education* 72: 483–511.

Gustafsson, Christina, Göran Fransson, Åsa Morberg och Ingrid Nordqvist (2010). *Att arbeta i högskolan: utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Göteborgsposten (2012-04-25). ”Högskoleutbildningar underkänns”.

Haikola, Lars (2015). ”Vad är högre utbildning?” Axess. www.axess.se/magasin/default.aspx?article=2434.

Hanushek, Eric A. (2012). “Is the US catching up?”, Education Next 12(4). http://educationnext.org/is-the-us-catching-up/.

Harrisson, Dick (2016). “Högre utbildning är ett haveri”, *Svenska Dagbladet* 2016-01-25.

Ho, Angela, David Watkins och Mavis Kelly (2001). ”The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme”, *Higher Education* 42: 143–169.

Hult, Håkan, red. (2000). *Undervisning och lärande: 4e universitetspedagogiska konferensen vid Linköpings universitet*. Linköpings universitet: Centrum för utbildning och lärande.

Högskoleförordningen, åtkomst via: https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/.

Högskoleverket (2009). *Förkunskaper och krav i högre utbildning*. Rapport 2009:16. Stockholm: Högskoleverket.

Högskoleverket (2012). *Granskning av kurser som inte specifikt omfattas av kursfordringarna för någon examen 2012*. Rapport 2012:28. Stockholm: Högskoleverket.

Jensen, Jens-Jørgen (1988). “Research and teaching in the universities of Denmark: Does such an interplay really exist?” Higher Education 17(1): 17–26.

Kugel, Peter (1993). ’How professors develop as teachers’, Studies in Higher Education 18: 315–328.

Landsverk, Johanne, och Aksel Kjær Vidnes. (2015). ”Frykter A-Lag og B-Lag.” Forskerforum, April 10. http://www.forskerforum.no/wip4/frykter-a-lag-og-b-lag/d.epl?id=2455892.

Lea, Susan J., David Stephenson och Juliette Troy (2003). ”Higher education students’ attitudes to student-centred Learning: Beyond ‘educational bulimia’?”, *Studies in Higher Education* 28: 321–334.

Lejon, Britta, Anna Götlind, Klas-Herman Lundgren, och Eva-Lis Sirén (2009). “Universitetslärare måste få forska.” *Svenska Dagbladet.* September 10. http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/universitetslarare-maste-fa-forska_3502013.svd.

Light, Greg, Susanna Calkins, Melissa Luna och Denise Drane (2009). ”Assessing the impact of a year-long faculty development program on faculty approaches to teaching”, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 20: 168–181.

Linder, P. J. Anders (2012). “Mer högskola är inte alltid svaret”, ledarstick, *Svenska Dagbladet* 2012-04-29.

Lärarnas tidning (2012-11-15). ”Lärarutbildning – ett bygge i förfall?”

Marsh, Herbert W. och John Hattie (2002). “The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs?” *The Journal of Higher Education* 73(5): 603–641.

Marsh, Herbert W., och John Hattie. 2002. “The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs?” *The Journal of Higher Education* 73(5): 603–41.

Meyer, John W., och Brian Rowan (1977). ”Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony”, *American Journal of Sociology* 83: 340–363.

Moses, Ingrid. 1990. “Teaching, research and scholarship in different Disciplines”. *Higher Education* 19(3): 351–375.

Nilsson, Ole Stenvinkel. 2013. “Så meget underviser en forsker på CBS – eller…” *CBS Observer*. Accessed May 12. http://cbsobserver.dk/s-meget-underviser-en-forsker-p-cbs-eller.

Norton, Lin, John T. E. Richardson, James Hartley, Stephen Newstead och Jenny Mayes (2005). ”Teacher’s beliefs and intentions concerning teaching in higher education”, *Higher Education* 50: 537–571.

Perry, William G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college Years: A ccheme.* New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Persson, Anders (1997). “Den mångdimensionella utbildningskvaliteten”, paper: lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&record-OId=758403&fileOId=758404.

Postareff, Liisa m.fl. (2007). ”The effect of pedagogical training on teaching in higher education”, *Teaching and Teacher Education* 23: 557–571.

Postareff, Liisa m.fl. (2008). ”A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education”, *Higher Education* 56: 29–43.

Proposition 2001/02:15: *Den öppna högskolan.*

Prosser, Michael och Keith Trigwell (1999). ”Understanding learning and teaching: The experience in higher education”. Buckingham, United Kingdom: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Publikt. (2009). “Lite tid för forskning bland lärare.” Publikt. 28 augusti. http://www.publikt.se/artikel/lite-tid-forskning-bland-larare-11296.

Ramsden, Paul och Ingrid Moses (1992). “Associations between Research and Teaching in Australian Higher Education.” *Higher Education* 23(3): 273–95.

Richardson, John T. E. (2005). ”Students’ approaches to learning and teachers’ approaches to teaching in higher education”, *Educational Psychology* 25: 673–680.

Robertson, Jane, och Carol H. Bond (2001). “Experiences of the relation between teaching and research: What do academics value?” *Higher Education Research & Development* 20(1): 5–19.

Rust, Chris (2000). ”Do initial training courses have an impact on university teaching? The evidence from two evaluative studies of one course”, *Innovations in Education and Training International* 37: 254–261.

SCB (2014). ”Universitet och högskolor: Studenter och examinerade på grundnivå och avancerad nivå 2012/13”. Stockholm: Statistiska centralbyrån.

Schmidt, Evanthia Kalpazidou (2007). “Higher education in Scandinavia.”, i James J. F. Forest and Philip G. Altbach (red.) *International handbook of higher education*, Springer International Handbooks of Education 18. Springer: Netherlands.

Shore, Bruce M. m.fl. (1990). “Research as a Model for University Teaching.” *Higher Education* 19(1): 21–35.

Sjunnesson, Jan (2011). ”Arbetardöttrar, post-progressivism och den förvirrande lärarutbildningen”, *Pedagogisk forskning i Sverige* 6(4), 284–300.

Styrelsen för Sveriges universitetslektorers och forskares förening (2011). “Forskare som undervisar eller lärare som forskar?” Universitetsläraren nr 20. http://www.sulf.se/Universitetslararen/Arkiv/2011/Nummer-20-11/Forskare-som-undervisar-eller-larare-som-forskar-/.

Skolverket (2012). ”Fjärdeklassare sämre i läsning men bättre i NO”. Pressmeddelande 2012-12-11. http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/arkiv_pressmeddelanden/2012/fjardeklassare-samre-i-lasning-men-battre-i-no-1.187235.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola: En sammanfattande analys.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2005). *Väl förberedd?* Stockholm: Skolverket.

Skolvärlden 2012-12-11. ”Fortsatt nedåt för läsning och matematik”.

Sonnerby, Per (2012a). *Lärda för livet? En ESO-rapport om effektivitet i svensk högskoleutbildning.* Stockholm: Finansdepartementet.

Sonnerby, Per (2012b). “Tre års högskolestudier borde räcka för de flesta”, DN-debatt, *Dagens Nyheter* 2012-10-08.

SOU 2015:70. *Högre utbildning under 20 år.* Stockholm: Fritzes.

Stefani, Lorraine och Lewis Elton (2002). ”Continuing professional development of academic teachers through self-initiated learning”, *Assessment and Evaluation in Higher Education* 27: 117–129.

Stes, Ann, Mariska Min-Leliveld, David Gijbels och Peter Van Petegem (2010). ”The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research”, *Educational Research Review* 5: 25–49.

Sveriges Radio (2011-12-10). ”Sänkta antagningskrav till läkarutbildningen”.

Sveriges Universitets- och Högskoleförbund (1999). *Universitetens Magna Charta.* http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/the-magna-charta-1/the-magna-charta

Svenska Dagbladet (2012-03-12). ”Sänkta krav för att bli polis”.

Sydsvenskan (2015-08-14). ”Ett jätteproblem som bara blir värre och värre”.

Thunberg, Hans m.fl. (2006). “Gymnasiets mål och högskolans förväntningar”, *Nämnaren* 2: 10–15.

Trigwell, Keith, Michael Prosser och Fiona Waterhouse (1999). ”Relations between teachers’ approaches to teaching and students’ approaches to learning”, *Higher Education* 37: 57–70.

Trigwell, Keith och Micael Prosser (2004). ”Development and use of the approaches to teaching inventory”. *Educational Psychology Review* 16: 409–424.

Trowler, Paul och Roni Bamber (2005). ”Compulsory higher education teacher training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures’, *International Journal for Academic Development* 10: 79–93.

UKÄ (2014a). *Universitet och högskolor: Årsrapport 2014.* Rapport nr 2014:7. Stockholm: Universitetskanslerämbetet.

UKÄ (2014b). “Hur använder lärare, forskare och doktorander sin arbetstid?” Text. Universitetskanslerämbetet. 20 februari. http://www.uka.se/arkiv/effektivitet/huranvanderlarareforskareochdoktorandersinarbetstid.5.23460b45143e7ded837b9e.html.

Vetenskapsrådet (2015). Vägval för framtidens forskningssystem: Mål och rekommendationer. Stockholm: Vetenskapsrådet. https://publikationer.vr.se/produkt/forskningens-framtid-vagval-for framtidens-forskningssystem-malbild-och-rekommendationer/

Visser-Wijnveen, Gerda J. m.fl. (2010). “The ideal research-teaching nexus in the eyes of academics: Building profiles.” *Higher Education Research & Development* 29(2): 195–210.

Wallberg, Harriet. (2015). “Att undervisa får inte ses som ett nödvändigt ont”. Tidningen Curie 11 februari. http://www.tidningencurie.se/22/debatt/debatter/2015-02-11-att-undervisa-far-inte-ses-som-ett-nodvandigt-ont.html.

Wold, Agnes, Ulf Sandström, Birgitta Jordansson (2010). ”Kvinnliga forskare ratas i nya forskningspolitiken”, *Dagens Nyheter* 2010-12-14

Åström, Patrik. (2006). “Debatt och debattsvar”, *Universitetsläraren.* http://www.sulf.se/Universitetslararen/Arkiv/2006/Nummer-4-061/Olikaloner-och-villkor/.

Öquist, Gunnar och Mats Benner (2012). *Fostering breakthrough research: A comparative study*. Stockholm: Kungliga Vetenskapsakademin.

Appendix

Enkät utskickad före kurs

Enkät till deltagare på högskolepedagogiska grundkurser

Nedan finner du en länk till en enkät som utgör en del av datainsamlingen för projektet ”Är högskolepedagogiska kurser bra verktyg för att göra universitetslärare till bättre pedagoger?” Projektet finansieras av *Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering* (IFAU) och har som syfte att studera högskolepedagogiska kursers kvalitet och vilka effekter de kan tänkas ha på lärares pedagogiska skicklighet.

Enkäten skickas ut till samtliga deltagare på grundkurser i högskolepedagogik på ett antal lärosäten i Sverige. Enkäten är en del i en så kallad panelstudie, och den kommer således att följas av ytterligare en snarlik enkät som skickas ut efter att kurserna är avslutade. Denna första enkät kommer att vara möjlig att besvara från och med nu, fram tills en vecka efter kursstart.

Vår studie är motiverad utifrån konstaterandet att det i hög grad saknas systematiskt insamlad kunskap om högskolepedagogiska kursers kvalitet och effekter. Vi hoppas därför att du är villig att hjälpa oss täppa till denna kunskapslucka genom att fylla i enkäten. Det tar bara några minuter. Dina svar behandlas anonymt.

Om du har några frågor kring enkäten eller projektet är du välkommen att kontakta biträdande projektledare Jörgen Ödalen: jorgen.odalen@liu.se eller 013-28 46 29.

Bakgrundsfrågor

1. Vilken tjänstekategori tillhör du?
a/ doktorand
b/ adjunkt
c/ post-doc, lektorsvikarie, projektanställd forskare utan tillsvidareanställning
d/ biträdande lektor
e/ lektor
f/ professor

2. Vilket kön?
a/ man
b/ kvinna

3. Disputationsår (om du är disputerad).
Ange disputationsår:

4. Vid vilket lärosäte är du anställd?
a/ LU
b/ UU
c/ GU
d/ SU
e/ LiU
f/ UmU

5. Hur omfattande är din tidigare högskolepedagogisk utbildning (innan denna kurs)?
a/ Ingen tidigare högskolepedagogisk utbildning
b/ En tidigare kurs
c/ Mer än en tidigare kurs

6. Hur stor är din sammanlagda undervisningserfarenhet?
a/ Mindre än ett års heltidsundervisning
b/ Mellan ett och tre års heltidsundervisning
c/ Mer än tre års heltidsundervisning

Självvärderande frågor

7. Hur trygg upplever du dig i din roll som universitetslärare?
a/ mycket otrygg
b/ ganska otrygg
c/ ganska trygg
d/ mycket trygg

8. I vilken utsträckning upplever du att du har de pedagogiska kunskaper du behöver för att fungera som universitetslärare?
a/ i mycket liten utsträckning
b/ i ganska liten utsträckning
c/ i ganska stor utsträckning
d/ i mycket stor utsträckning

Frågor rörande högskolepedagogiska principer

9. Är du i din pedagogiska gärning främst inriktad mot att (välj ett svar)?
a/ förmedla kunskap av ämnesområdet som kursen behandlar till studenterna?
b/ understödja studenternas utveckling av akademiska färdigheter?

10. I vilken grad instämmer du med följande påståenden?

1. Instämmer inte alls
2. Instämmer i liten mån
3. Instämmer delvis
4. Instämmer i hög grad
5. Instämmer helt

a) I interaktion med studenter upplever jag att det är viktigt att få till stånd en konversation om ämnet som studeras.
b) Jag upplever att det är viktigt att presentera mycket fakta för studenterna så de vet vad de måste kunna inom det ämne som studeras.
c) En lärare bör avsätta undervisningstid så att studenterna, med varandra, kan diskutera de svårigheter de möter inom det ämne som studeras.
d) En lärare bör i sin undervisning sträva efter att få med den information som man kan finna i en bra lärobok i det ämne som studeras.
e) I undervisning är det önskvärt att ofta använda diskussionsfrågor utan givna svar för att åstadkomma diskussion.
f) En lärare bör kunna svaren på alla de frågor som studenterna i undervisningssituationen kan tänkas ställa rörande ämnet som studeras.

g) Under en kurs är det viktigt att erbjuda studenter tillfälle att diskutera sin förändrade förståelse av ämnet som studeras.
h) Jag upplever att studenter under en kurs bör ges gott om tid till att reflektera kring och ifrågasätta sina egna uppfattningar om ämnet som studeras.

11. I vilken grad ska kursinnehåll anpassa sig till studenternas förutsättningar?
a/ Kursinnehållets svårighetsgrad ska vara densamma för alla studenter över tid utifrån givna läromål.
b/ Kursinnehållets svårighetsgrad ska vara konstant för alla studenter över tid men stödinsatser i förhkan vara berättigade.
c/ Kursinnehållets svårighetsgrad bör anpassas till studentgruppens givna förutsättningar.

12. I vilken utsträckning borgar en framgångsrik forskarkarriär för skicklighet som universitetslärare?
a/ Inte alls
b/ i liten utsträckning
c/ i stor utsträckning
d/ i mycket stor utsträckning

Frågor rörande inställning till högskolepedagogisk utbildning

13. Vilken betydelse har högskolepedagogisk utbildning för att göra universitetslärare till bättre pedagoger?
a/ Ingen betydelse
b/ Liten betydelse
c/ Stor betydelse
d/ Mycket stor betydelse

14. Vad motiverar dig till att delta i den högskolepedagogiska kurs du nu ska påbörja?
a/ min arbetsgivares formella krav
b/ möjlighet att bli invald i pedagogisk akademi/liknande
c/ min utveckling som universitetslärare
d/ Något annat. Vad? ……

15. Övriga synpunkter……...

Enkät efter kurs

Enkät till deltagare på högskolepedagogiska grundkurser efter genomgången kurs

Nedan finner du en länk till en enkät som utgör en del av datainsamlingen för projektet ”Är högskolepedagogiska kurser bra verktyg för att göra universitetslärare till bättre pedagoger?” Projektet finansieras av Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU) och har som syfte att studera högskolepedagogiska kursers kvalitet och vilka effekter de kan tänkas ha på lärares pedagogiska skicklighet.

Enkäten skickas ut till samtliga deltagare på grundkurser i högskolepedagogik på ett antal lärosäten i Sverige. Enkäten är en del i en så kallad panelstudie, och den kommer således att följas av ytterligare en snarlik enkät som skickas ut efter att kurserna är avslutade. Denna första enkät kommer att vara möjlig att besvara från och med nu, fram tills en vecka efter kursstart.

Vår studie är motiverad utifrån konstaterandet att det i hög grad saknas systematiskt insamlad kunskap om högskolepedagogiska kursers kvalitet och effekter. Vi hoppas därför att du är villig att hjälpa oss täppa till denna kunskapslucka genom att fylla i enkäten. Det tar bara några minuter. Dina svar behandlas anonymt.

Om du har några frågor kring enkäten eller projektet är du välkommen att kontakta biträdande projektledare Jörgen Ödalen: jorgen.odalen@liu.se eller 013-28 46 29.

Bakgrundsfrågor

1. Vilken tjänstekategori tillhör du?
a/ doktorand
b/ adjunkt
c/ post-doc, lektorsvikarie, projektanställd forskare utan tillsvidareanställning
d/ biträdande lektor
e/ lektor
f/ professor

2. Vilket kön?
a/ man
b/ kvinna

3. Disputationsår (om du är disputerad).
Ange disputationsår:

4. Vid vilket lärosäte är du anställd?
a/ LU
b/ UU
c/ GU
d/ SU
e/ LiU
f/ UmU

5. Hur omfattande är din tidigare högskolepedagogiska utbildning (innan denna kurs)?
a/ Ingen tidigare högskolepedagogisk utbildning
b/ En tidigare kurs
c/ Mer än en tidigare kurs

6. Hur stor är din sammanlagda undervisningserfarenhet?
a/ Mindre än ett års heltidsundervisning
b/ Mellan ett och tre års heltidsundervisning
c/ Mer än tre års heltidsundervisning

Självvärderande frågor

7. Hur trygg upplever du dig i din roll som universitetslärare?
a/ mycket otrygg
b/ ganska otrygg
c/ ganska trygg
d/ mycket trygg

8. I vilken utsträckning upplever du att du har de pedagogiska kunskaper du behöver för att fungera som universitetslärare?
a/ i mycket liten utsträckning
b/ i ganska liten utsträckning
c/ i ganska stor utsträckning
d/ i mycket stor utsträckning

Frågor rörande högskolepedagogiska principer

9. Är du i din pedagogiska gärning främst inriktad mot att (välj ett svar)?
a/ förmedla kunskap av ämnesområdet som kursen behandlar till studenterna?
b/ understödja studenternas utveckling av akademiska färdigheter?

10. I vilken grad instämmer du med följande påståenden?

1. Instämmer inte alls
2. Instämmer i liten mån
3. Instämmer delvis
4. Instämmer i hög grad
5. Instämmer helt

a. I interaktion med studenter upplever jag att det är viktigt att få till stånd en konversation om ämnet som studeras.
b. Jag upplever att det är viktigt att presentera mycket fakta för studenterna så de vet vad de måste kunna inom det ämne som studeras.
c. En lärare bör avsätta undervisningstid så att studenterna, med varandra, kan diskutera de svårigheter de möter inom det ämne som studeras.
d. En lärare bör i sin undervisning sträva efter att få med den information som man kan finna i en bra lärobok i det ämne som studeras.
e. I undervisning är det önskvärt att ofta använda diskussionsfrågor utan givna svar för att åstadkomma diskussion.

f. En lärare bör kunna svaren på alla de frågor som studenterna i undervisningssituationen kan tänkas ställa rörande ämnet som studeras.

g. Under en kurs är det viktigt att erbjuda studenter tillfälle att diskutera sin förändrade förståelse av ämnet som studeras.

h. Jag upplever att studenter under en kurs bör ges gott om tid till att reflektera kring och ifrågasätta sina egna uppfattningar om ämnet som studeras.

11. I vilken grad ska kursinnehåll anpassa sig till studenternas förutsättningar?
a/ Kursinnehållets svårighetsgrad ska vara densamma för alla studenter över tid utifrån givna läromål.
b/ Kursinnehållets svårighetsgrad ska vara konstant för alla studenter över tid men stödinsatser i förhållande till enskilda studenter kan vara berättigade
c/ Kursinnehållets svårighetsgrad bör anpassas till studentgruppens givna förutsättningar

12. I vilken utsträckning borgar en framgångsrik forskarkarriär för skicklighet som universitetslärare?
a/ Inte alls
b/ i liten utsträckning
c/ i stor utsträckning
d/ i mycket stor utsträckning

Frågor rörande inställning till högskolepedagogisk utbildning

13. Vilken betydelse har högskolepedagogisk utbildning för att göra universitetslärare till bättre pedagoger?
a/ Ingen betydelse
b/ Liten betydelse
c/ Stor betydelse
d/ Mycket stor betydelse

14. Du har nyligen avslutat en högskolepedagogisk kurs. Vilken relevans tillmäter du kursinnehållet för din roll som universitetslärare?
a/ Ingen relevans
b/ Liten relevans
c/ Stor relevans
d/ Mycket stor relevans

15. I hur hög grad upplever du att du skulle vilja förändra något i din egen undervisningspraktik utifrån den nyss genomgångna högskolepedagogiska kursen?
a/ I mycket liten utsträckning
b/ I liten utsträckning
c/ I stor utsträckning
d/ I mycket stor utsträckning

16. I hur hög grad upplever du att det är möjligt att förändra något i din egen undervisningspraktik utifrån den nyss genomgångna högskolepedagogiska kursen?
a/ I mycket liten utsträckning
b/ I liten utsträckning
c/ I stor utsträckning
d/ I mycket stor utsträckning

17. Om du upplever att det finns några hinder till att förändra något i din egen undervisningspraktik utifrån den genomgångna högskolepedagogiska kursen, vilka är i så fall dessa hinder?
Svar: ……

18. Övriga synpunkter……...

Extra tabeller

Tabell A 1 Enkät till deltagare i pedagogisk kurs: bortfall

	Målgrupp		Svarande omgång 1		Svars-frekvens	Svarande omgång 1 & 2		Svars-frekvens	Svarande omgång 2		Svars-frekvens
	Antal	Andel	Antal	Andel		Antal	Andel		Antal	Andel	
Kön											
Kvinna	208	45	107	45	51	84	46	40	149	57	71
Man	251	55	132	55	52	99	54	39	111	43	44
Totalt	459	100	239	100	52	183	100	40	260	100	57
Universitet											
Uppsala universitet	92	20	48	20	48	38	21	70	19	10	32
Lunds universitet	46	10	25	10	50	10	5	67	5	10	32
Linköpings universitet	45	10	23	10	51	14	8	60	12	10	32
Umeå universitet	38	8	16	7	42	11	6	70	13	10	32
Stockholms universitet	40	9	20	8	50	17	9	65	14	10	32
Göteborgs universitet	198	43	107	45	54	93	51	70	15	10	32
Totalt	459	100	239	100	52	183	100	70	77	100	31

Tabell A 2 Standardiserad bukett av undervisning

Lärosäte	Bi-handleda doktorand (per läsår)	Huvud-handleda doktorand (per läsår)	Handleda master-uppsats 30hp	Examinera master-upp-sats	Föreläsa bachelor-nivå (1h)	Föreläsa master-nivå (1h)	Seminarium bachelor-nivå (1h)	Seminarium master-nivå (1h)	Totalt	Plikt	Åter-stod
					I buketten						
	1	1	5	5	50	30	30	30			
AU.dk	32	64	120	0	484	290	129	129	1 248	870	-378
sats	32	64	24	0 (a)	9,67	9,67	4,3	4,3			
GU.se	24	48	100	25	200	120	82,5	82,5	682	1 386	704
sats	24	48	20	5	4	4	2,75	2,75			
LiU.se	42	84	100	20	150	90	90	90	666	1 472,2	806
sats	42	84	20	4	3	3	3	3			
LnU.se	32	48	120	30	200	120	45	45	640	1 391,2	751
sats	32	48	24	6	4	4	1,5	1,5			
LTU.se	32	48	200	0	400	240	45	45	1 010	1 628	618
sats	32	48	40	0 (a)	8	8	1,5	1,5			
LU.se	32	48	140	40	200	120	120	120	820	1 212	392
sats	32	48	28	8	4	4	4	4			
NTNU.no	26,25	52,5	250	60	200	120	60	90	858,75	797	-62
sats	26,25 (b)	52,5 (b)	50	12	4	4	2	3			
RUC.dk	24	60	100	50	250	150	105	105	844	815	-29
sats	24	60	20	10	5	5	3,5	3,5			
SDU.dk	30	70	135	0	175	105	105	105	725	820	95
sats	30	70	27	0 (a)	3,5	3,5	3,5	3,5			

Lärosäte	Bi-handleda doktorand (per läsår)	Huvud-handleda doktorand (per läsår)	Handleda master-uppsats 30hp	Examinera master-upp-sats	Föreläsa bachelor-nivå (1h)	Föreläsa master-nivå (1h)	Seminarium bachelor-nivå (1h)	Seminarium master-nivå (1h)	Totalt	Plikt	Åter-stod
SU.se	20	40	80	40	150	90	120	120	660	1212	552
sats	20	40	16	8	3	3	4	4			
UiA.no	20	80	135	50	150	90	45	45	615	848	233
sats	20 (c)	80 (c)	27 (d)	10	3	3	1,5	1,5			
UiB.no	30	40	125	50	300	180	180	180	1 085	762,75	-322
sats	30	40	25	10	6	6	6	6			
UiO.no	15	30	240	50	250	135	90	90	900	898	-2
sats	15	30	48	10	5	4,5	3	3			
UU.se	32	32	80	40	200	120	120	120	744	1 217,3	473
sats	32	32	16	8	4	4	4	4			
Median	30	48	25	8	4	4	3	3		883,8	156,3
Medel	27,9	53,2	27,7	8,3	4,7	4,7	3,2	3,3		1 060	216,0
Max	42	84	50	12	9,67	9,67	6	6		1 628	806
Min	15	30	16	4	3	3	1,5	1,5		763	-378
Max/min	2,80	2,80	3,13	3,00	3,22	3,22	4,00	4,00			

Kommentar: Tabellen visar satser i klocktimmar för hur olika typer av undervisning kompenseras vid statsvetenskapliga institutioner vid olika skandinaviska universitet samt, för jämförelsens skull, hur mycket av undervisningsplikten (för en universitetslektor/motsvarande 30–39 år gammal) som en standardiserad undervisningsbukett utgör.

Noter: (a) Uppsatsseminarium/-examinering ingår i handledning. (b) Huvudhandledarskap ersätts med 70 timmar/läsår i tre år. För bihandledarskap saknas fast sats, så vi har låtit anta att den motsvarar 50 procent av huvudhandledarskap. (c) Totalsatsen 100 timmar/läsår delas mellan huvud- och bihandledare. (d) Uppsats à 40 studiepoäng ersätts med 45 timmar, vilket vi för jämförbarhetens skull omräknat till en 30-poängsuppsats.

IFAU:s publikationsserier – senast utgivna

Rapporter

2015:23 Assadi Anahita, Caroline Hall, Martin Lundin och Kristina Sibbmark ”Erfarenheter och effekter av satsningar på lärare i skolor med låga elevresultat”

2015:24 Johansson Per, Lisa Laun och Mårten Palme ”Kan vi jobba tills vi blir 75? Vad säger mikrodata om hälsa och arbetskapacitet bland de äldre i arbetskraften?”

2015:25 Vikström Johan ”Effekter av sekvenser av arbetsmarknadspolitiska program”

2016:1 Engdahl Mattias och Anders Forslund ”En förlorad generation? Om ungas etablering på arbetsmarknaden”

2016:2 Bastani Spencer, Ylva Moberg och Håkan Selin ”Hur känslig är gifta kvinnors sysselsättning för förändring i skatte- och bidragssystemet?”

2016:3 Lundin Martin, Oskar Nordström Skans och Pär Zetterberg ”Kåren och karriären: studentpolitiken som språngbräda”

2016:4 Brommesson Douglas, Gissur Erlingsson, Johan Karlsson Schaffer, Jörgen Ödalen och Mattias Fogelgren ”Att möta den högre utbildningens utmaningar”

Working papers

2015:26 Fredriksson Peter, Lena Hensvik och Oskar Nordström Skans “Mismatch of talent: evidence on match quality, entry wages, and job mobility”

2015:27 Fredriksson Peter, Björn Öckert och Hessel Oosterbeek “Parental responses to public investments in children: evidence from a maximum class size rule”

2015:28 Hensvik Lena och Olof Rosenqvist “The strength of the weakest link: sickness absence, internal substitutability and worker-firm matching”

2015:29 Johansson Per, Lisa Laun och Mårten Palme “Health, work capacity and retirement in Sweden”

2016:1 Bastani Spencer, Ylva Moberg och Håkan Selin “Estimating participation responses using transfer program reform”

2016:2 Lundin Martin, Oskar Nordström Skans och Pär Zetterberg “Leadership experiences, labor market entry, and early career trajectories”

Dissertation series

2015:1 Egebark Johan “Taxes, nudges and conformity. Essays in labor and behavioral economics”

2015:2 Blind Ina “Essays on urban economics”