


Studentens lärande i centrum

Sveriges förenade studentkårer om pedagogik i högskolan

Kvalitet ur ett
studentperspektiv

SFS

Sveriges förenade studentkårer



Studentens lärande i centrum. SFS om pedagogik i högskolan.

Dnr: PU1-1/ 1213

Utgiven av Sveriges förenade studentkårer, Stockholm, 2013

Utredare: Frida Lundberg

Layout: Anna Wallgren

Tryck: Globalt företagstryckeri Stockholm

SFS

Sveriges förenade studentkårer

Förord

God pedagogik i högskolan är helt avgörande för hög utbildningskvalitet och en av de viktigaste kvalitetsfaktorerna i högskolan. Det anser studenterna och det visar forskningen. Högre utbildning ska förmedla ett kritiskt tänkande, självständig reflektion och en nyanserad analysförmåga till studenten. Att lärarna tillämpar en pedagogik avsedd för högskolans krav är en förutsättning för bra undervisning.

Studenterna behöver möta lärare som är både vetenskapligt och pedagogiskt kompetenta, men idag lönar det sig dessvärre alltför sällan för en lärare att satsa på att utveckla sin undervisning. För att uppmuntra god undervisning vill SFS att det skapas incitamentsstrukturer för lärare, institutioner och lärosäten. Lärarnas undervisningsmeriter måste väga lika tungt som deras forskningsmeriter och högskolepedagogisk utbildning ska vara ett krav för att undervisa i högskolan.

Både högskolepedagogisk forskning och högskolepedagogiskt utvecklingsarbete krävs för att förändra undervisningen. Därför är det problematiskt att dessa områden är underfinansierade. Det leder till att en stor del av den högre utbildning som bedrivs på svenska lärosäten idag inte speglar den aktuella forskningen om lärande och undervisning på högskolenivå. Högskolepedagogisk forskning som utgår från svenska studenters förutsättningar är en viktig grund för att Sverige ska vara en framgångsrik utbildningsnation. Regeringen bär det yttersta ansvaret för att landets lärosäten ska kunna säkra en god utbildningskvalitet. SFS vill se en nationell satsning på det högskolepedagogiska forskningsfältet och nationell samordning för det högskolepedagogiska området.

Högskolepedagogiska frågor måste prioriteras upp i den svenska högskolan. Ett nytt förhållningssätt krävs hos politiker, högskolornas ledningar och de enskilda lärarna ute på lärosätena – men även hos studenterna. SFS vill att högskolan ska sätta studenten i centrum, vilket innebär att gå bort från ett utbildningskoncept där studenten ses som en passiv mottagare av kunskap. Studenten i centrum som synsätt ökar förstärker kraven på oss studenter. Vi behöver bli mer aktiva i utbildningen istället för att få kunskap serverad. Vi är beredda att anta utmaningen, för vi vill ha en högskoleutbildning som förbereder oss för framtidens utmaningar.

I denna rapport formulerar SFS ett antal krav som beskriver vad vi studenter förväntar oss av en politik som tar ansvar för den högre utbildningen. Samtidigt vill vi underlätta för att lärosätena tillsammans med sina studentkårer ska agera för en förbättrad pedagogik. SFS presenterar därför också en rad uppmaningar till lärosäten att ta till sig av.



Erik Arroy, ordförande
Sveriges förenade studentkårer



Erik Pedersen, vice ordförande
Sveriges förenade studentkårer

Innehåll

1. Bakgrund 5

1.2 Höskolepedagogik 5

2. Studentens lärande i centrum 6

2.1 Forskningen stödjer ett studentaktivt lärande 6

2.2 Öka studentaktiviteten inom alla ämnesområden 7

2.3 Verka för ett studentcentrerat lärande 9

2.4 Motivera studenterna att ta ansvar 10

2.5 Använd studenternas synpunkter 11

2.6 Möt studenternas olika behov 13

3. Höskolepedagogiskt utbildning för en bättre undervisning 15

3.1 Tio veckors höskolepedagogisk utbildning ska vara ett krav 15

3.2 Alla som undervisar ska omfattas av krav på höskolepedagogisk utbildning 16

3.3 Öronmärk tid för pedagogisk utveckling 17

4. Belöningsystem för pedagogisk skicklighet 19

4.1 Definiera pedagogisk skicklighet 19

4.2 Dokumentera meriter i pedagogiska portföljer 21

4.3 Använd pedagogiskt sakkunniga vid bedömning av pedagogisk skicklighet 22

4.4 Inför pedagogiska belöningsystem på samtliga lärosäten 23

4.5 Verka för pedagogiska belöningsystem från nationell nivå 25

5. Höskolepedagogisk forskning och utveckling 25

5.1 Genomför en nationell satsning på det höskolepedagogiska forskningsfältet 26

5.2 Skapa nationell samordning på det höskolepedagogiska området 27

5.3 Sverige ska delta på den internationella höskolepedagogiska arenan 28

6. SFS krav och uppmaningar 29

6.1 SFS kräver att regeringen 29

6.2 SFS uppmanar lärosätena att 30

7. Referenser 31

Artiklar och böcker

Offentligt tryck

Länkar till webbsidor

1. Bakgrund

I den utbildningspolitiska debatten är kvalitet ett synnerligen aktuellt ämne. Den senaste tiden har bland annat regeringens utformning av det nationella kvalitetsutvärderingssystemet kritiserats hårt av både högskolorna och SFS. Vidare har den bristande kvaliteten i utbildningen problematiserats i olika rapporter som menar att undervisning inte prioriteras i högskolan, jämfört med forskning.¹ Allt för sällan diskuteras dock vad studenterna tycker om sin utbildningskvalitet.

I en enkätundersökning våren 2012 lät SFS samtliga medlemskårer rangordna olika faktorer som leder till god kvalitet i utbildningen. Studentkårens svar är att pedagogik är den viktigaste kvalitetsfaktorn. I undersökningen avses med pedagogik att undervisningen har ett pedagogiskt upplägg som syftar till ett effektivt lärande. Samtidigt visar enkätundersökningen att pedagogik enligt studentkåren är det område som tillsammans med utvärdering och återkoppling brister allra mest i högskolan.² SFS enkätundersökning har lagt grunden för denna rapport på så sätt att den visat på den absoluta nödvändigheten av att förbättra pedagogiken i den högre utbildningen. Det finns givetvis fler viktiga faktorer för att uppnå en kvalitativ högre utbildning men i denna rapport väljer vi att fokusera på studentkårens främsta prioritet: pedagogik.

I arbetet med rapporten har SFS träffat företrädare för lärarna genom Sveriges universitetslärarförbund, rektorerna genom Sveriges universitets- och högskoleförbud samt förstuds studenter, bland annat genom en referensgrupp med studenter från olika discipliner. Samtliga parter bekräftar den problembild SFS presenterar – en allt för stor del av undervisningen i högskolan håller inte måttet.

Rapporten är uppdelad i fyra kapitel. I det första kapitlet presenterar vi det pedagogiska synsätt som vi anser ska genomsyra högskoleutbildningen, där SFS grundläggande krav är att studentens lärande ska sättas i centrum. I de följande kapitlen redogör vi för områden som behöver utvecklas för att pedagogiken ska förbättras. I slutet av rapporten presenteras en kravlista riktad till regeringen samt uppmaningar till lärosätena med de nödvändiga förändringar SFS vill se.

1.2 Högskolepedagogik

Pedagogik definieras allmänt som vetenskaplig reflektion över uppfostrings- och bildningsprocesser.³ Det högskolepedagogiska forskningsområdet kan sägas handla om att bilda kunskaper om hur studenter formas och förändras med högskolan som sammanhang. Området är i hög grad tvärvetenskapligt och behandlar allt från ämnesdidaktik⁴ till organisationsteori och gruppsykologi.

Den pedagogiska praktiken handlar om lärarens undervisning. Att där avgränsa högskolepedagogik från pedagogik i allmänhet handlar inte om att pedagogiken i högskolan har en väsensskild utgångspunkt. Att vara professionell som lärare i högskolan ställer dock specifika pedagogiska krav, som hänger samman med målen för högre utbildning.

1 Se exempelvis Berggren, H (2012) IVA (2012) och Riksrevisionen (2012)

2 SFS (2012)

3 Nationalencyklopedin

4 metodiken att undervisa i ett visst ämne

2. Studentens lärande i centrum

En självklar utgångspunkt för SFS är att studenternas lärande ska vara i centrum i högskoleutbildningen. I detta inledande kapitel fokuserar vi på vad som gynnar lärande och på vilket sätt ett studentaktivt lärande är viktigt för kvaliteten i utbildningen.

De senaste decennierna har det skett ett paradigmskifte inom pedagogiken. Från en syn på undervisning som fokuserar på att läraren överför sina kunskaper till studenten till en syn där fokus ligger på den som lär sig och på hur lärandet går till. Skiftet har egentligen pågått under hela nittonhundratalet sett till det pedagogiska forskningsområdet. Men den stora förändringen i den pedagogiska praktiken, där även studenterna märker skillnad, har skett på senare tid. På högskolorna är dock utvecklingen ojämn och ofta helt beroende av enskilda lärares intresse för pedagogik. En allt för stor del av studenterna möter inte en undervisning som med en medveten pedagogik fokuserar på studentens lärande.

2.1 Forskningen stödjer ett studentaktivt lärande

Studentaktiva lärandeformer har ett brett stöd i pedagogisk forskning och teoribildning. Vad som gör lärandet ”aktivt” är att studenten genom aktiv reflektion konstruerar kunskap. Empirisk forskning visar att vad en student lär sig är starkt kopplat till hur studenten förhåller sig till sitt lärande. I huvudsak har två strategier för lärande identifierats, en ytinriktad och en djupinriktad. Något förenklat kan man säga att en student som tillämpar en ytinriktad lärstrategi försöker lära sig brottstycken av kunskap utan att leta efter sammanhang, bygga en förståelse eller relatera till egna erfarenheter. En student som tillämpar en djupinriktad lärstrategi försöker istället aktivt förstå meningen och det huvudsakliga budskapet med det som studeras, samt koppla till tidigare kunskaper och erfarenheter. Det leder till djupare förståelse och att kunskaperna förankras bättre, men också till att studenten övar sin förmåga att tänka kritiskt och självständigt.⁵ För att stödja studentens djupinriktade lärande bör ett studentaktivt perspektiv finnas med i utbildningens alla moment. Forskning har visat att det är viktigt att både undervisningen och bedömningsformerna syftar till ett djupinriktat lärande. Om examinationerna är utformade på ett sätt som endast belönar memorering väljer studenter i högre grad ett ytinriktat lärande. Andra saker som leder till ytinriktning är otydliga krav, avsaknad av relevant återkoppling, ”curriculum over-load⁶” och dåliga möjligheter att påverka undervisningens upplägg och innehåll.⁷

Med ett synsätt där studentens egen aktivitet och motivation i lärandet är det mest betydande förskjuts fokus från lärare till student. Det innebär att valet av undervisningsformer måste omvärderas. I viss pedagogisk litteratur undviks undervisning som term eftersom den kopplas samman med ”katederundervisning” där fokus ligger på lärarens aktivitet. Graham Gibbs, som på uppdrag av the Higher Education Academy⁸ gjort en sammanställning av vad den aktuella forskningen säger om utbildningskvalitet, hävdar exempelvis lite tillspetsat att undervisning är

5 Elmgren, M och Henriksson, A-S (2010) s. 20 ff.

6 studenterna har för stor inlärningsbörda

7 Ramsden, P (1992) s. 81

8 Storbritanniens nationella organ för att främja excellent undervisning och lärande i högskolan. <http://www.heacademy.ac.uk>

skadligt för lärandet.⁹ Den term som föredras är istället ”läraaktiviteter”, som kan vara planerade av läraren men också bygga helt på studenternas egna initiativ. Utgångspunkten för alla läraaktiviteter ska vara att stödja studentens lärande för att uppnå lärandemålen. Undervisning är dock ett etablerat begrepp som troligen inte kommer att försvinna från högskolan i första taget. Så länge undervisningen (inklusive andra läraaktiviteter) samt planeringen som omgärdar den, är grundad på forskning om vad som främjar studenternas lärande finns god potential till en kvalitativ utbildning.

Ett vetenskapligt förhållningssätt är grundläggande för verksamheten i högskolan. Därför bör det också vara självklart att undervisningsformerna bygger på den studentaktiva pedagogik som forskningen visat är mest gynnsam för lärandet.

2.2 Öka studentaktiviteten inom alla ämnesområden

Att närma sig undervisning som ett generellt kvalitetsproblem, oavsett ämne, kan vara problematiskt. Utgångspunkterna för att skapa pedagogiska upplägg skiljer sig beroende på vilka utbildningsmål som ska uppnås. Resurser spelar också stor roll och olika ämnesområden har olika ersättningsbelopp per student.¹⁰ Det finns förstås inte någon universalmodell för hur en god utbildningsmiljö ser ut. En gemensam faktor för att skapa hög kvalitet i utbildningen, oavsett utbildningsområde, är dock ett studentaktivt förhållningssätt i undervisningen.¹¹

Studenternas undervisningsupplägg skiljer sig markant mellan olika ämnen, inte minst vad gäller undervisningstiden. Enligt en undersökning från 2009 har tre av tio heltidsstudenter färre än sex timmars lärarledd undervisningstid i veckan och över hälften av alla studenter träffar sina lärare mindre än nio timmar i veckan. Studenter inom humaniora och samhällsvetenskap har minst undervisningstid.¹² Det är också inom dessa ämnen som studenterna (med undantag för vissa ämnen) uppger sig lägga ner minst tid på sina studier.¹³ Att kräva ökad lärarledd tid är ett sätt att skapa ett mätbart mål för att höja kvaliteten på utbildningar främst inom samhällsvetenskap och humaniora. Men det är viktigt att inte blanda ihop kvalitet med kvantitet. För att höja kvaliteten krävs mer resurser, men de måste användas rätt. Forskning visar nämligen att resurser påverkar utbildningskvaliteten men bara så länge resurserna används till sådant som påverkar studenternas lärande positivt. Mycket undervisningstid med dålig kvalitet eller i fel form är ett påtagligt problem, det vittnar särskilt studenter inom ämnen som teknik och naturvetenskap om. Då handlar det inte om för lite resurser, utan om att det saknas kunskaper och motivation för att med ett studentaktivt perspektiv skapa bra pedagogiska upplägg. Undervisningskvalitet prioriteras helt enkelt inte. Exempel på att använda resurserna till sådant som påverkar studenternas lärande positivt, oavsett ämne, är att rekrytera duktiga lärare, att de anställda lärarna får pedagogiskt stöd och fortbildning och att undervisningsgrupperna hålls små.¹⁴

9 Intervju med Graham Gibbs, LUM nr 10 1996

10 Ersättningsbeloppen per år är ungefär 42 500 kronor per student inom humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen och runt 92 500 för tekniska och naturvetenskapliga ämnen. I siffrorna är ersättningen per helårsstudent och helårsprestation sammanräknade. Källa ESO (2012) s. 84

11 jmf Gärdebo, J. och Wiggberg, M (2012) s. 7 f.

12 TCO (2009) s. 6

13 ESO (2012) s. 89

14 Kettis, Å (2011) s. 171 f.

De bästa utbildningsmiljöerna är de som understryker att utbildning är viktigt. Vid dessa miljöer är studentens lärande i centrum och, inte minst, det finns tydliga signaler från ledningen i form av professorer och chefer att undervisning på alla nivåer prioriteras¹.

För att åstadkomma en hög studentaktivitet i undervisningen är ofta små grupper en nyckelfaktor; hellre färre undervisningstimmar med hög interaktivitet och personlig återkoppling än många timmars storföreläsningar utan studentaktivitet.¹⁵ Sedan är det viktigt att genom det pedagogiska upplägget möjliggöra och inspirera till att lärande sker med en studentaktiv utgångspunkt mellan undervisningstillfällena.¹⁶ Det bör dock framhållas att med rätt pedagogik kan studentaktivitet åstadkommas även i större grupper. Ett exempel på det är Peer Instruction som Eric Mazur, professor i fysik vid Harvard University, arbetat fram en metod för. Peer instruction betyder att studenter lär av varandra och är ett sätt att åstadkomma fördjupat lärande. Föreläsningarna är uppblandade med principiella frågor, såkallade ConcepTests, som har som syfte att belysa svårigheter i förståelsen av materialet. Studenterna ges en till två minuter att tänka igenom en fråga och formulera sitt svar, sedan ägnar de två till tre minuter att diskutera svaret i mindre grupper bestående av tre till fyra studenter och försöka enas om vad det korrekta svaret är. Processen tvingar studenterna att tänka igenom argumenten och att nå en egen förståelse redan under föreläsningen.¹⁷

2.3 Verka för ett studentcentrerat lärande enligt Bolognaprocessen

Bolognaprocessen har skapats för att öka rörligheten i Europa och för att höja kvaliteten och attraktionskraften i utbildningarna.¹⁸ Som ett led i att förbättra utbildningskvaliteten förespråkas ett studentaktivt lärande med utgångspunkt i konceptet studentcentrerat lärande. Sedan 2009 är studentcentrerat lärande en del av Bolognaprocessen. Sverige har åtagit sig att verka för ett ökat studentcentrerat lärande genom den kommunicé ministrarna undertecknade i Leuven 2009.¹⁹ På ministerkonferensen i Bukarest 2012 uppdaterades målsättningen.

Studentcentrerat lärande är dock ingen term som tagits fram inom Bolognaprocessen, utan ett koncept inom den pedagogiska teoribildningen för att arbeta med en studentaktiv undervisning. Begreppet är mångfacetterat och det finns olika teoretiska sammanställningar av hur en studentcentrerad undervisning ska genomföras.²⁰ Vi utgår här från den handbok om studentcentrerat lärande som European students' Union (ESU) och Education International (EI) har tagit fram inom det EU-finansierade projektet Time for a New Paradigm in Education: Student-Centred learning.²¹ Studentcentrerat lärande beskrivs som både ett tankesätt och en lärosäteskultur som innebär att studenten själv skapar och konstruerar kunskap, tillskillnad mot i en äldre tradition där läraren traderar, ”för över”, kunskaper till studenten. Författarna till handboken menar att studentcentrerat lärande skapar ett nyfiket och respektfullt förhållande mellan lärare och studenter och att det finns goda

15 Gibbs, G (2010) s. 22

16 Ett exempel är Supplemental instruktion (SI), när studenter genom en utarbetad form möts i mindre grupper efter undervisningen för att stödja varandras lärande, Källa: Gills, C och Holmer, A (2012) s. 45

17 <http://mazur.harvard.edu>

18 Prop. 2009/10:139, s. 6

19 Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009

20 Se bland annat Schyberg, S (2009) s. 45 ff.

21 ESU/EI (2010)

förutsättningar att skapa den bästa lärmiljön med det som ram. Studentcentrerat lärande delar som synes värdegrunder med det studentaktiva lärandet, men handlar också om att skapa mer flexibla utbildningsvägar och ett ökat studentinflytande.²²

Studentcentrerat lärande är en logisk del av Bolognaprocessen efter införandet av lärandemål, som beskriver vilken nivå av kunskap, förståelse och färdigheter studenten ska ha uppnått efter genomgången kurs. Sedan den första juli 2007 ska alla kursplaner och examensbeskrivningar innehålla specifika lärandemål. Reformen är tänkt att leda till studentcentrering genom att studenten utifrån sin lärandeprocess kan uppnå lärandemål på olika sätt. Det är oklart om studenterna i praktiken har märkt perspektivskiftet.

Enligt Bukarestkommunikén från 2012 ska Bolognaländerna arbeta för att skapa förutsättningar för studentcentrerat lärande genom att verka för innovativa utbildningsmetoder och en stödande och inspirerande arbets- och lärandemiljö, allt medan studenter och anställda involveras i beslutande strukturer på alla nivåer.²³ Även inom EU finns ett engagemang för att förbättra undervisningen i högskolan. Kommissionen har inrättat en högnivågrupp som under 2013 kommer att utfärda rekommendationer till beslutsfattare och högskolor om hur man främjar kvaliteten i undervisning och lärande. Några EU-länder har också tagit fram egna strategier för att främja kvalitet i högskoleundervisning, dock inte Sverige.

Det är viktigt att Sverige på nationell nivå aktivt verkar för att ett studentcentrerat lärande införs i högskolan utifrån de åtaganden som gjorts inom Bolognaprocessen. En nationell strategi bör tas fram som syftar till att förbättra undervisningen i högskolan med utgångspunkt i studentens lärande. Strategin bör givetvis arbetas fram tillsammans med studenter och företrädare för högskolan, inte minst de högskolepedagogiska utvecklare som arbetar vid många av landets lärosäten.

2.4 Motivera studenterna att ta ansvar

Ett studentaktivt lärande innebär att studenten måste ta ansvar för sitt lärande. I en dansk forskningsstudie konstateras att studenter idag ställer högre krav på undervisningen än tidigare och att det leder till konflikter eftersom lärarna många gånger saknar kunskap om vilka verktyg studenterna behöver för att lära sig på bästa möjliga sätt. Samtidigt är studenterna enligt studien dåliga på att ta ansvar för sitt lärande. Det beror delvis på tidspress och på att det är mycket studiematerial att ta in men också på brist på återkoppling från lärarna. Det leder till ett ytrinriktat lärande där studenten reproducerar kunskap men inte får en förståelse av studiematerialet.²⁴

Forskning visar att studenters framgångar med studierna är tätt kopplade till motivation. Den faktor som skapar bäst förutsättningar för djupinlärning och har störst betydelse för studieresultatet är den motivation som uppstår i lärsituationen.²⁵ Många studenter efterfrågar också en studentaktiv undervisning. I en enkät som över 3000 studenter vid Uppsala universitet besvarat svarar 80% att det är mycket eller ganska viktigt att lärarna lägger in moment som stimulerar till aktivitet under lektionstid.²⁶

22 ESU (2012) s. 87 ff.

23 Fritt översatt från Bucharest Communiqué, EHEA Ministerial Conference, Bucharest 2012

24 HSV (2012) jmf Lassesen, B (2011)

25 Elmgren, M och Henriksson, A-S (2010) s. 69

26 Hedin, A (2006) s. 66

En del studenter uppskattar dock inte en undervisning som är studentaktiv. Det är viktigt att tänka på att precis som att lärarna behöver kunskaper om vilka metoder och synsätt som främjar lärande behöver studenterna kunskaper om lärandeprocessen. Studentens förståelse av lärandet är centralt och avgörande för hur de själva väljer att förhålla sig under en kurs.²⁷ Därför är det grundläggande att förklara och diskutera med studenterna om målet med att de ska vara aktiva²⁸. Om det är tydligt för studenterna vad som förväntas av dem under högskoleutbildningen är det lättare att ta ansvar för sina studier.

2.5 Använd studenternas synpunkter

I den enkätundersökning som SFS genomförde 2012 svarade medlemskåren att ”utvärdering och återkoppling” är det område som tillsammans med pedagogik främst måste förbättras för att öka kvaliteten i högskoleutbildningen.²⁹ De två områdena är förstås tätt kopplade till varandra.

I en kursvärdering ska studenten få möjlighet att på ett strukturerat sätt reflektera över sin utbildning och sitt lärande. Utvärderingar är ett centralt verktyg för kvalitetsutveckling.³⁰ Det är därför viktigt att de är rätt utformade och genomtänkta så att de kan användas i syfte att utveckla kursen.³¹ I högskoleförordningen finns bestämmelser om att kursutvärderingar ska genomföras för varje kurs och återkopplas till studenterna³². Förarbetena betonade att kursvärderingar ska vara interaktiva vilket innebär att studenterna ska få märkbar feedback och kunna se att kurser påverkas av deras synpunkter.³³

Kursvärderingar har potential att utgöra ett kraftfullt utvecklingsinstrument för högskolan. Därför är det beklagligt att kursvärderingar allt för ofta blir ett ”måste” som genomförs och sedan sätts in i en pärm utan återkoppling och diskussion med studenter, lärare och ledning.³⁴ Utvärderingar som sker efter kursens slut tenderar också att inte få en särskilt hög svarsfrekvens från studenterna. Särskilt om de tidigare under utbildningen märkt att de inte får aktiv återkoppling och att utvärderingarna inte leder till någon förändring. Därför är det viktigt att förklara syftet med kursutvärderingar för studenterna, samt på vilket sätt deras och tidigare utvärderingar påverkar utbildningen. Ibland uttrycker lärare inför studenterna att de av olika anledningar är skeptiska till kursvärderingar. Det är olyckligt eftersom det signalerar att studenter inte tas på allvar och att deras synpunkter inte kommer att beaktas. Även om det inte finns några garantier för att kursvärderingar utan undantag höjer kvaliteten finns det inte heller anledning att underskatta studenternas

27 Schyberg, S (2009) s. 54 f.

28 Elmgren, M och Henriksson, A-S (2010) s. 181

29 se rapportens introduktion för hänvisning till enkätundersökningen

30 jmf HSV (2004) s. 12

31 Elmgren, M och Henriksson, A-S (2010) s. 101 ff.

32 Högskoleförordningen 1:14§ Kursutvärdering innebär förutom att ta in studenternas erfarenheter genom kursvärderingar, att samla lärarnas erfarenheter samt utvärdera examensresultaten.

33 Rådet för högskoleutbildning (1999) s. 28 f.

34 jmf Sjöberg U & Wiktor E (2004) s. 72

Högskoleförordningen 1:14§

Högskolan ska ge studenterna som deltar i eller har avslutat en kurs en möjlighet att framföra sina erfarenheter och synpunkter på kursen genom en kursvärdering som anordnas av högskolan.

Högskolan skall sammanställa kursvärderingarna samt informera om resultaten och eventuella beslut om åtgärder som föranleds av kursutvärderingarna. Resultaten skall hållas tillgängliga för studenterna.

kompetens att bedöma sin utbildning. Forskning har till exempel visat att studenter genom hela sin utbildning, även i början, gör liknande bedömningar som kollegor och alumner av en lärares skicklighet.³⁵

Det är högst oroväckande att studenterna upplever att kursvärderingar är ett så pass stort problemområde inom högskolan. Lärosätena måste ta studenternas missnöje på allvar och arbeta målinriktat för att studenternas synpunkter i kursvärderingar ska tillvaratas på ett bättre sätt. Ett led i arbetet är att höja kompetensen hos lärare och pedagogiska ledare på området, så att kursvärderingar kan utgöra en naturlig del av det pedagogiska upplägget. Det bör också skapas incitament för lärosätena att i det kvalitetsdrivande arbetet använda kursvärderingar som ett centralt verktyg. Det kan bland annat göras inom det nationella kvalitetsutvärderingssystemet.

2.6 Möt studenters olika behov

Kunskaper och medvetenhet om olikheter och olika behov ökar förutsättningarna för att möta enskilda studenter respektfullt; med förståelse och nyfikenhet. Studier har till exempel visat att lärare har en avgörande betydelse för studiemotivation och studieresultat för studenter med läs- och skrivsvårigheter.³⁶ Om läraren har en flexibel hållning underlättas studierna för många studenter. Är läraren klar över vilka kursmål som ska examineras och ser läraktiviteter som medel för att nå dit, så kan dessa medel få se olika ut för olika studenter, så länge de når kursmålen.³⁷ Studenter har olika lärstilar vilket betyder att de som individer tar in och bearbetar information på olika sätt. Genom varierade undervisningsformer kan fler studenter motiveras och lära sig på ett effektivt sätt³⁸. Ibland lyfts frågan om ett studentaktivt lärande är exkluderande för vissa studenter. Självklart kan inte *en* studentaktivt lärande passera alla men det finns ett stort utbud av olika studentaktiva aktiviteter. Genom att läraren har kunskap om dessa och om hur lärande fungerar olika för studenterna, kan alla som studerar få konstruktiva erfarenheter.³⁹

Med en heterogen och större studentgrupp har andelen studenter med särskilda behov ökat, inte minst studenter med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar eller relaterade sådana, såsom läs och skrivsvårigheter.⁴⁰ På alla högskolor finns särskilda samordnare för studenter med funktionsnedsättning. För att få pedagogiskt stöd måste studenten på de flesta lärosäten styrka sin funktionsnedsättning genom intyg.⁴¹

35 Elmgren, M och Henriksson A-S, s. 101 ff.

36 Eriksson Gustavsson, A-L (2011) s. 20

37 Elmgren, M och Henriksson, A-S (2010) s. 92

38 *ibid*, s. 80

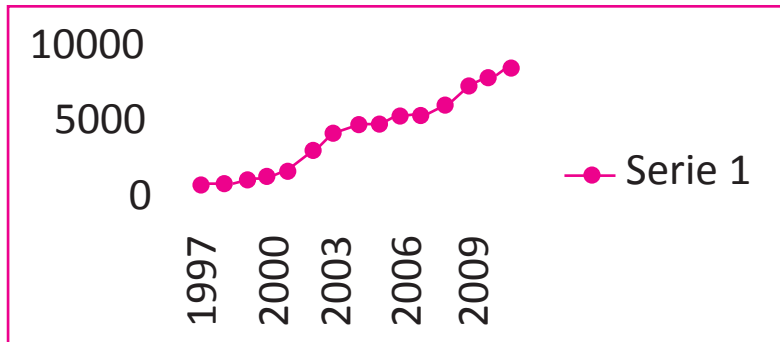
39 Andersson, S (2012) s. 27

40 A-L Eriksson Gustavsson och L Holme (2009) s. 38

41 Socialstyrelsen (2006) s. 5

Student: "Att lärare tassar lite på tå runtomkring det. För dom tror att jag har svårt att förstå fast jag inte har svårt att förstå, jag har svårt att läsa och det är inte riktigt samma sak".¹

Fler studenter med funktionsnedsättning



Nationella samordnarnätverket sammanställer varje år siffror över hur många studenter som har sökt stöd hos samordnare för funktionsnedsättningar på landets högskolor och universitet. För 2011 är antalet 8455.⁴²

I diskrimineringslagen står det att högskolan ska främja lika rättigheter och möjligheter för studenterna. Det innebär att lärosätena ska göra lokalerna tillgängliga och användbara genom skäliga åtgärder.⁴³ Tillgänglighetsbegreppet innefattar enligt förarbetena däremot inte tillgänglighet och användbarhet av kurslitteratur och hjälpmedel i studierna. Enligt Höskoleverket får ändå studenter med funktionsnedsättning pedagogiskt stöd på de flesta lärosäten trots att lagen inte uttryckligen kräver det.⁴⁴ För att garantera stöd till alla studenter med funktionsnedsättning är det nödvändigt att utvidga kravet på tillgänglighet så att även pedagogiskt stöd innefattas.⁴⁵

3. Höskolepedagogisk utbildning för en bättre undervisning

Alla lärare anser, när det gäller deras eget ämnesområde, att det är självklart att utgå från och att bygga vidare på den forskning som finns. När det kommer till undervisning anser sig däremot många veta hur det ska gå till, utan att egentligen ha några kunskaper om den höskolepedagogiska forskningen och om hur lärande fungerar.⁴⁶ Bristfälliga pedagogiska kunskaper leder till att studenterna får en sämre utbildning. För att studenterna ska möta den undervisning som på bästa sätt gynnar lärandet måste högskolan se till att lärarna har höskolepedagogisk utbildning.

3.1 Tio veckors höskolepedagogisk utbildning ska vara ett krav

I och med autonomireformen ställer inte höskoleförordningen längre några krav på att lärare ska genomgå höskolepedagogisk utbildning. Det krav som mellan 2003

42 SFS, studentkårer och tillgänglighet – en nulägeskoll (2012). Siffror från Handisam och Nationella samordningsnätverket (www.studeramedfunktionshinder.nu)

43 Diskrimineringslag (2008:567)

44 HSV (2012) s. 5

45 Att pedagogiskt stöd ska innefattas har föreslagits i departementspromemorian Bortom fagert tal - om bristande tillgänglighet som diskriminering, Ds 2010:20, s. 149 ff.

46 Elmgren, M och Henriksson A-S, s. 122

och 2010 fanns i förordningen så däremot inget om hur omfattande utbildningen skulle vara.⁴⁷ Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF) tog därför fram rekommendationer och målbeskrivningar för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning som förespråkar minst tio veckors heltidsstudier.⁴⁸ Rekommendationerna uppdaterades efter att kravet på högskolepedagogisk utbildning togs bort ur förordningstexten. Syftet med SUHF:s rekommendationer är att lärosätena ska ha en gemensam syn på målen med en högskolepedagogisk utbildning, samt att en lärare som uppfyllt målen vid ett lärosäte ska kunna få utbildningen erkänd på ett annat. Enligt rekommendationerna ska lärosätena säkerställa att alla lärare har genomgått högskolepedagogisk utbildning eller bedömts ha förvärvat motsvarande kunskaper snarast möjligt efter det att de erhållit tillsvidareanställning.⁴⁹ SUHF har också tagit fram riktlinjer om lärandemål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning.⁵⁰

Eftersom lärosätena själva, i sin anställningsordning eller i särskilda föreskrifter, bestämmer om kraven på högskolepedagogisk utbildning nöjer sig vissa med mindre än tio veckor. Vid exempelvis Stockholms universitet räcker det med fem veckor. Där måste den som saknar universitetspedagogisk utbildning genomgå fem veckors utbildning inom två år efter nyanställning som adjunkt, lektor eller professor.⁵¹

Det är olyckligt att kravet om högskolepedagogisk utbildning försvunnit ur förordningstexten eftersom kravet ledde till att fler lärare fick grundläggande kunskaper om undervisning och lärande. Att inte alla lärosäten följer SUHF:s riktlinjer är anmärkningsvärt och visar tydligt att en förordningsreglering är nödvändig. SFS vill se att kravet på högskolepedagogisk utbildning återinförs i högskoleförordningen och uppdateras till ett krav på tio veckor.

3.2 Alla som undervisar ska omfattas av krav på högskolepedagogisk utbildning

Många vittnar om att det sker en generationsväxling i högskolan där unga lärare ofta är mer engagerade och nyfikna på pedagogik samt mer välutbildade vad gäller läraruppgiften. Med det inte sagt att det inte finns nytänkande och omtyckta äldre lärare, det finns det flera exempel på bland studentkårernas mottagare av pedagogiska priser. I den äldre delen av lärarkåren finns dock proportionerligt sett färre med högskolepedagogiskutbildning, vilket bromsar utvecklingen av bättre lärmiljöer. Lärare som varit anställda länge i högskolan har dessutom ofta stort inflytande och ansvar, som kursansvariga och examinatorer. Därför är det viktigt att inte bara nyanställda utbildas inom högskolepedagogik, utan även erfarna lärare, eftersom de annars riskerar att bromsa utbildade lärares ambitioner att utveckla pedagogiskt bättre upplagda kurser.

På grundläggande nivå är det vanligt att doktorander och adjunkter undervisar, ibland helt utan högskolepedagogiska kunskaper. En del lärosäten har rekommendationer om att doktorander och adjunkter bör genomgå en mindre högskolepedagogisk utbildning. Andra ställer krav på att adjunkter ska genomgå

47 Utredaren hade föreslagit att kravet skulle vara fullgjord högskolepedagogisk grundutbildning motsvarande tio veckors heltidsarbete för anställning som adjunkt, lektor och professor. I propositionen valde dock regeringen att inte precisera omfattningen. Den öppna högskolan (prop 2001/02:15) s. 94

48 SUHF (2005) Rekommendationer

49 SUHF (2010)

50 SUHF (2005) Mål

51 Stockholms universitet (2012)

samma högskolepedagogiska utbildning som anställda lärare, vilket är klokt med tanke på att adjunktens huvuduppgift är att undervisa. Vad gäller doktorander finns det dock vittnesmål om att de ibland inte får någon som helst förberedelse och kastas in i undervisningssituationer med varierande resultat, ibland mycket dåliga. Det är synd eftersom doktorander, liksom adjungerade lärare, många gånger har god potential att vara en tillgång för undervisningen.

Det finns en utbredd syn om att vissa lärare inom akademien helt enkelt inte är lämpade för undervisning och att de är oförbätterliga. I en forskningsstudie identifierades tre lärarfaktorer som enligt studenterna leder till dålig undervisning:

- 1) ogynnsamma personliga egenskaper (mumlar, pratar i ofullständiga meningar, tittar inte på studenterna och så vidare)
- 2) bristfälliga pedagogiska kunskaper
- 3) en negativ syn på undervisning och studenter.

Enligt studien behöver alla dessa tre faktorer beaktas för att en lärare ska kunna förbättra sig. I studien gick också några lärare, som fått dåliga omdömen av studenterna, med på att låta sig filmas och efter det genom handledning träna på att förbättra sin undervisning. Det resulterade i att lärarna sedan tog bättre pedagogisk hänsyn i sin undervisning och att de på ett effektivt sätt aktiverade studenternas tänkande genom diskussioner och med frågor. Studiens slutsats var att studenterna blev mycket nöjdare med undervisningen och att undervisningen blev effektivare. Resultatet kvarstod även när man mätte studenternas nöjdhet åtta månader senare.⁵²

Det är viktigt att alla som undervisar i högskolan genomgår högskolepedagogisk utbildning; nya lärare, erfarna lärare, professorer, adjungerade lärare och doktorander. På så sätt skapas bästa möjliga förutsättningar för att studenterna möter undervisningsmetoder som grundas på högskolepedagogisk forskning och beprövad erfarenhet. Kravet ska vara att adjungerade lärare genomgår tio veckors högskolepedagogisk utbildning och doktorander minst fem. Tiden som läggs på den högskolepedagogiska utbildningen, kopplat till högskolepoäng, ska ingå i tjänsten eller forskarutbildningen och inte ske utöver ordinarie arbete.

3.3 Öronmärkt tid för pedagogisk utveckling

För att de kunskaper som läraren får genom högskolepedagogisk utbildning ska få ett värde i form av högre utbildningskvalitet räcker det inte med att ha kunnandet, läraren måste också tillämpa det. Lärare i högskolan vittnar om att brist på tid och resurser ofta är ett hinder för pedagogisk utveckling. Investerad tid lönar sig dock i längden eftersom läraren blir effektivare i sitt undervisningsarbete och bättre på att anpassa sig till förändringar.⁵³

Alla utbildningar, även de med högst kvalitet, måste vidareutvecklas för att möta det föränderliga samhället. Nya studenter har andra förväntningar och erfarenheter än vad de tidigare hade. För den enskilda läraren handlar ofta pedagogisk utveckling om

52 Stigmar, M (2009) s. 36, jmf Hativa, N. (2000) 491 ff.

53 Elmgren, M och Henriksson, A-S, s. 283

”Han [läraren] har en förmåga att vara nyfiken och utveckla undervisningen så att studenterna lär sig mer och får lättare att ta till sig kunskaperna. Undervisningen innehåller flera olika moment som övningar, inlämningsuppgifter, laboration, problemlösninglaborationer och undervisning för att tillmötesgå att olika studenter lär sig på olika sätt”.¹

1 Ur motiveringen - Professor Bernt Nilsson vid Institutionen för kemiteknik vid Lunds universitet fick 2012 studenternas pris för utmärkta lärarinsatser inom undervisningen Lunds universitet (2012)

att arbeta med förändringar. Det kan handla om att förändra något som studenterna varit missnöjda med eller som läraren själv anser behöver förbättras. Men det kan också handla om att läraren genom nya kunskaper inom det högskolepedagogiska området inspireras till att utveckla undervisningen. Något som främjar arbete med pedagogisk utveckling är ett aktivt intresse från ledningen samt god kommunikation med studenter och kollegor⁵⁴. Att lärosäten öronmärker tid för högskolepedagogisk forskning och utveckling i tjänsten anses vara mycket viktigt för kvaliteten i undervisningen.⁵⁵

4. Belöningsystem för pedagogisk skicklighet

Undervisningsmeriter väger än så länge inte närmelsevis så tungt som forskningsmeriter vid anställning och befordran av akademisk personal. Det visar en nyligen genomförd enkätundersökning bland studierektorer, prefekter, vice prefekter, programansvariga och programledare. 81 procent anser att forskning väger tyngst, medan 2 procent svarade undervisning och 17 procent att undervisning och forskning väger lika. Att vara en bra lärare uppskattas och uppmärksammas inte heller i särskilt hög utsträckning av arbetsgivaren. Det innebär sannolikt att en dålig lärare inte heller uppmärksammas.⁵⁶

I början av 1990-talet infördes krav i högskoleförordningen på att pedagogisk skicklighet ska vara en kompetens för behörighet till lärartjänster i högskolan. Även om utvecklingen har gått framåt visar enkätundersökningen ovan att pedagogisk skicklighet ännu inte fått den betydelse i högskolan som var ambitionen vid införandet. För att nå dit krävs ett målmedvetet arbete där det är absolut nödvändigt att premiera pedagogisk skicklighet. För att kunna bedöma pedagogisk skicklighet behöver lärosätena en definition, tydliga kriterier, ett fullgott underlag och kvalificerade bedömare. Det är också nödvändigt att pedagogisk skicklighet premieras på likande sätt som vetenskaplig skicklighet.

4.1 Definiera pedagogisk skicklighet

Pedagogisk skicklighet anses idag inte bara omfatta undervisningsskicklighet utan också lärarens förmåga att observera vad som händer i undervisningen och relatera det till kunskaper om hur studentens lärande fungerar. En grund för att börja arbeta med att höja den pedagogiska kompetensen på lärosätet är att formulera en definition för pedagogisk skicklighet. Det är viktigt för att skapa en gemensam värdegrund och visa vad högskolan strävar mot. Olika lärosäten med olika ämnen och profiler kan delvis lägga skilda innebörder i detta komplexa begrepp. Det senaste decenniet har ett antal lärosäten definierat pedagogisk skicklighet. Uppsala universitet var först med följande definition från 2003:

”Pedagogisk skicklighet kan beskrivas som förmåga och vilja att regelmässigt tillämpa det förhållningssätt, de kunskaper och de färdigheter som på bästa sätt främjar lärandet hos de studenter läraren har. Detta skall ske i enlighet med de mål som gäller och inom de ramar som står till buds och förutsätter kontinuerlig utveckling av egen kompetens och undervisningens utformning.”⁵⁷

54 Ibid.

55 IVA (2012) s. 13

56 ibid s. 11 f

57 Ryegård, Å m fl. (2012) s. 12

”För att lyckas som forskare idag måste man i princip jobba heltid med forskning och jag ser tendenser hos oss att det blir en allt tydligare gruppering mellan de som ”forskar” och de som ”undervisar” även om de flesta gör både och. Det är en klart högre status att forska och undervisningsfrågorna kommer i skymundan när det blir fler och fler som fokuserar mest på forskning”.

Kommentar ur: Vem ska göra vad? En studie av kopplingen mellan forskning och utbildning.¹

För att anställas som lärare i högskolan krävs enligt högskoleförordningen att läraren har visat både vetenskaplig skicklighet och pedagogisk skicklighet. Det är utskrivet i förordningstexten att ”prövningen av den pedagogiska skickligheten ska ägnas lika stor omsorg som prövningen av den vetenskapliga eller konstnärliga skickligheten”. Ändå värderas pedagogisk skicklighet inte särskilt högt i högskolan jämfört med vetenskaplig skicklighet vilket leder till att lärarna ofta prioriterar forskning framför undervisning. Att högskolan fokuserar för ensidigt på lärarens vetenskapliga skicklighet är inte bra för kvaliteten i utbildningen.⁵⁸ En gemensam nämnare för goda undervisningsmiljöer är att det finns en kultur där forskning och undervisning hänger ihop och värderas lika högt.⁵⁹ För att uppnå den forskningsanknytning som är grundläggande för högre utbildning krävs att forskningen knyts an till undervisningen på ett pedagogiskt medvetet sätt.⁶⁰

Det är grundläggande att varje lärosäte formulerar och synliggör sin definition av pedagogisk skicklighet. De lärosäten som tagit fram en definition vittnar om att processen är lärorik och stärkande för den pedagogiska utvecklingen på lärosätet. Ett fortsatt arbete är att utarbeta mer ingående kriterier för vad pedagogisk skicklighet. Det har bland annat Mälardalens högskola gjort.⁶¹

4.2 Dokumentera meriter i pedagogiska portföljer

Pedagogiska meriter är de underlag läraren presenterar för att styrka sin pedagogiska skicklighet. Meriterna granskas av sakkunniga som utifrån dessa gör en kvalitativ bedömning av den pedagogiska skickligheten. För att de sakkunniga ska kunna mäta pedagogisk skicklighet krävs att underlaget är tillräckligt. Det kräver i sin tur att läraren har goda kunskaper om hur pedagogiska meriter dokumenteras.

En anledning till att vetenskapliga meriter väger tyngre än pedagogiska vid anställning och befordran kan, utöver tradition, vara att de anses lättare att mäta. Det finns ett inbyggt system för att kvalitetsgranska vetenskaplig skicklighet i allt från doktorsexamen till peer review- förfarande och bedömargrupper vid forskningsråd.⁶² Kunskapen att dokumentera och mäta pedagogisk skicklighet är betydligt sämre. Tveksamma bedömningar och dålig dokumentation är ett återkommande problem⁶³.

Just dokumentationen av pedagogiska meriter har varit en stötesten för att komma framåt med målsättningen att värdera pedagogisk skicklighet lika högt som vetenskaplig. Ofta är underlagen som presenteras för sakkunniga och tjänsteförslagsnämner ganska magra. En traditionell CV-sammanställning har svårt att på ett tillfredsställande sätt visa på kvaliteten i den pedagogiska praktiken eftersom sammanställningen oftast består av en kvantitativ uppräknings av meriter. Därför är det positivt att utvecklingen går mot att beskriva sin pedagogiska kompetens i pedagogiska portföljer, ibland även kallat meritportföljer. Genom en

58 IVA (2012) s. 11 ff.

59 jmf. Roxå, T & Mårtensson, K (2011)

60 Se exempelvis Jenkins, A m fl. (2007)

61 Mälardalens högskola (2012)

62 Oldsjö, F (2010) s. 48

63 Ryegård m fl. (2010) s. 3

sådan finns en form för läraren att dokumentera planering, genomförande och utvärderingar av undervisningen. Där kan läraren visa en teoretisk förankring samt sin förmåga till reflektion över den praktiska praktiken, till exempel genom att dokumentera hur studenterna stötts i lärprocessen eller hur samverkan sker med kollegorna.⁶⁴

Det krävs dokumenterade prestationer från olika pedagogiska sammanhang för att göra en rättvisande bedömning av en lärares pedagogiska skicklighet. Därför anses pedagogiska portföljer vara ett bättre instrument än till exempel en provföreläsning, och liknar mer hur vetenskapliga rön beskrivs och publiceras. Självfallet bör den pedagogiska portföljen kompletteras med en intervju vid anställnings- eller befordringsärendet och en provföreläsning kan absolut komplettera en pedagogisk portfölj, men inte ersätta den.

För att bedömningar av lärarnas pedagogiska skicklighet ska grundas på kvalitativa mått är det nödvändigt att begära pedagogiska portföljer. En förutsättning för kravet är att lärosätena stöttar lärarnas arbete med att skapa pedagogiska portföljer genom att utarbeta tydliga instruktioner om hur portföljerna ska se ut.

4.3 Använd pedagogiskt sakkunniga vid bedömning av pedagogisk skicklighet

Att vara pedagogiskt sakkunnig innebär att vara väl insatt i högskolepedagogik, både teoretiskt och praktiskt. Att bedöma pedagogisk skicklighet är svårt och kräver förutom sakkunskap hos bedömarna, en definition och kriterier för pedagogisk skicklighet samt genomarbetade pedagogiska portföljer. Med dessa utgångspunkter har studier visat att bedömningar i hög grad får samma utfall när pedagogiskt sakkunniga bedömer samma material oberoende av varandra.⁶⁵

I anställningsprocesser bedömer vetenskapligt sakkunniga den sökandes vetenskapliga skicklighet. När den pedagogiska skickligheten ska bedömas används ibland en pedagogiskt sakkunnig men det är vanligt att vetenskapligt sakkunniga får på sitt bord att även bedöma den pedagogiska skickligheten. Eftersom en vetenskapligt sakkunnig inte nödvändigtvis också har kompetens att vara pedagogiskt sakkunnig är ett sådant förfarande problematiskt. En konsekvens kan bli att den pedagogiska skickligheten inte värderas lika högt som den vetenskapliga, något som också många vittnar om.⁶⁶

På en del lärosäten har man börjat ställa krav på att pedagogiskt sakkunniga ska anlitas vid bedömningen av den pedagogiska skickligheten. Det är positivt men över lag lever fortfarande traditionen att det är tillräckligt att anlita vetenskapligt sakkunniga och att de också kan bedöma den pedagogiska skickligheten, även utan att ha den kompetens en pedagogiskt sakkunnig har.⁶⁷ Det är ett förhållningssätt som bromsar den pedagogiska utvecklingen på lärosätena.

64 Oldsjö, F (2010) s. 49 f.

65 Ryegård, Å m fl. (2010) s. 18

66 Oldsjö, F (2010) s. 53

67 Ryegård, Å m fl. (2010) s. 17

Studenter kan sägas vara huvudintressenter när det kommer till att uppmärksamma pedagogisk skicklighet. Genom att en pedagogiskt sakkunnig anlitas i lärarförslagsnämnder och liknande organ för rekryteringsärenden ökar möjligheterna för de studentrepresentanter som deltar att få gehör för krav om pedagogisk skicklighet

För att garantera att de pedagogiska meriterna får en allsidig och kvalitativ bedömning är det nödvändigt att samliga lärosäten inför bestämmelser om att pedagogiskt sakkunniga alltid ska anlitas vid bedömningar av den pedagogiska skickligheten.

4.4 Inför pedagogiska belöningssystem på samtliga lärosäten

För att undervisningen ska prioriteras och hålla god kvalitet krävs att pedagogisk skicklighet belönas. Pedagogisk skicklighet är viktigt vid anställning och befordran men det bör även premieras under anställningen, till exempel med titlar och lönepåslag. En del lärosäten har infört eller arbetar med att införa belöningssystem för pedagogisk skicklighet. Lunds Tekniska Högskola var först och införde 2001 ett ”pedagogiskt meriteringssystem” som bygger på att det finns en pedagogisk akademi dit lärare kan ansöka, bland annat genom att visa upp meriter i en pedagogisk portfölj. En lärare som bedöms uppfylla kriterierna på pedagogisk skicklighet blir antagen till LTH:s Pedagogiska Akademi. Läraren får då den pedagogiska kompetensgraden Excellent Teaching Practitioner (ETP) och en omedelbar löneökning. Dessutom får den institution där läraren verkar en ökad tilldelning.⁶⁸

Andra lärosäten som arbetar med belöningssystem är exempelvis Mälardalens högskola, som 2008 införde en pedagogisk kompetensstege.⁶⁹ Karolinska institutet har infört en pedagogisk akademi⁷⁰ och Uppsala universitet har nyligen beslutat införa titeln excellent lärare, något som ska ge läraren en automatisk löneförhöjning.⁷¹ Ytterligare lärosäten har infört eller befinner sig i olika utvecklingsfaser av att införa belöningssystem medan andra lärosäten har diskuterat pedagogiska karriärvägar utan att komma fram till någon lösning.⁷²

Ändå beskriver kunniga det som att det mest är på pappret som reformerna syns medan värderingar, hierarkier och praxis ser ut ungefär som tidigare. Att processen är så trög kan tolkas som att man inom akademien inte är särskilt intresserade av att lyfta fram undervisningen som meriterande och att forskningsprestigen fortfarande dominerar stort. Även om situationen skiljer sig mellan olika lärosäten och ämnesområden finns det generellt få incitament i systemen för lärare att satsa på det pedagogiska arbetet. Till skillnad från forskningens område, där kvalitet premieras, är det för pedagogiska meriter fortfarande viktigare hur mycket undervisning läraren har än hur bra undervisningen är.⁷³

68 Lunds Tekniska Högskola (2012)

69 Ryegård, Å m fl. (2010) s. 18

70 Karolinska institutet (2012)

71 Uppsala universitet (2012)

72 Ryegård m fl. (2010) s. 21

73 Oldsjö, F (2010) s. 43

En student i SFS referensgrupp, som läser på masternivå och är studentrepresentant, beskriver följande: "De lärare som är positiva till meriteringssystem för undervisning möts ofta av en drypande sarkasm från kollegorna, särskilt de äldre".

För att förbättra undervisningen i högskolan är det nödvändigt att varje lärosäte utvecklar och inför belöningsystem för pedagogisk skicklighet. Ett belöningsystem bör förankras i hela organisationen för att nå framgång. Det måste finnas strukturer och arenor för pedagogiska samtal genom exempelvis pedagogiska seminarier, konferenser och nyhetsblad. Slutligen är det viktigt att det lönar sig för läraren att lägga tid och kraft på undervisningen. Att få uppmärksamhet är inte tillräckligt, utan även ekonomisk ersättning bör vara ett incitament. Ett lärosäte som belönar vetenskaplig skicklighet med lönepåslag och anslagsökningar måste belöna pedagogisk skicklighet med jämförbara ekonomiska villkor. Detta för att visa att pedagogisk och vetenskaplig skicklighet är två lika viktiga delar av högskolelärarens kompetens.⁷⁴

4.5 Verka för pedagogiska belöningsystem från nationell nivå

Det är välkänt att pedagogisk meritering är nödvändigt för att pedagogisk utveckling ska ske.⁷⁵ De invanda mönstren i högskolan är dock svåra att förändra och för att lyckas krävs ett systematiskt arbete. För att alla studenter, oavsett lärosäte, ska få en bättre undervisning och utbildning är det nödvändigt att från nationell nivå uppmuntra att pedagogiska meriteringsystem införs på samtliga högskolor. Det är förvisso upp till de enskilda lärosätena att besluta om sådana system men eftersom processen är trög krävs katalysatorer.

De parallella system för meritering som tas fram på olika högskolor riskerar att skapa hinder för lärare att ta med sig titlar och meriter till andra lärosäten. Den nu nedlagda Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning stöttade lärosätenas arbete med pedagogisk utveckling och då genomfördes projekt som har haft stor betydelse för att samla och sprida kunskap. Ett exempel är projektet Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet som utmynnade i rapporten *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*.⁷⁶

Regeringen bör ge en nationell myndighet medel för att stödja lärosäten med att ta fram pedagogiska belöningsystem. Konferenser och kunskapsutbyten är exempel på aktiviteter som kan påskynda processen och stimulera samordning.

5. Högskolepedagogisk forskning och utveckling

För att studenter ska få en adekvat utbildning är det nödvändigt att det finns kunskaper om studenterna, deras förutsättningar, studievanor, resultat och vidare karriär.⁷⁷ Sådana kunskaper inhämtas främst genom forskning inom högskolepedagogik och från högskolepedagogiskt utvecklingsarbete. Skillnaden mellan forskning och utvecklingsarbete är inte exakt utan områdena befinner sig på en glidande skala där forskningen fritt söker efter ny kunskap medan utveckling är nyttoorienterad och ofta har krav på sig att vara direkt tillämpbar för utbildningen. Finansiering för forskning söks främst från Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet.⁷⁸ Medel för pedagogisk utveckling söker läraren från lärosätet.

74 Ryegård m fl. (2010) s. 19 f.

75 Ibid, s. 18

76 red. Ryegård, Å m fl. (2010)

77 SOU 2001:13 s. 86

78 Även Formas och Riksbankens jubileumsfond är potentiella finansiärer.

För den enskilda läraren handlar pedagogisk utveckling ofta om att göra förändringar i det pedagogiska upplägget.⁷⁹ En grundläggande utgångspunkt är att utvecklingsarbetet ska ske med förankring i forskning om lärande. Utveckling av undervisning och lärande vid högskolan kräver både tvär- och mångvetenskapliga forskningsansatser samt praktiktäna forskning.

5.1 Genomför en nationell satsning på det högskolepedagogiska forskningsfältet

För året 2012 beviljade inte Utbildningsvetenskapliga kommittén på Vetenskapsrådet medel till några nya projekt inom det högskolepedagogiska området, trots att det kom in ovanligt många ansökningar avseende högskolepedagogiska forskningsprojekt. Enligt huvudsekreterare Elisabeth Nihlfors berodde det inte på att projekten hade bristande kvalitet, tvärt om skulle flera projekt kunnat beviljas om mer resurser fanns.⁸⁰

I forskningspropositionen lyfts utbildningsvetenskapliga kommitténs roll för att främja skolan och förskolans forskningsbaserade utveckling. Högskolans utveckling nämns inte.⁸¹ Resurserna för utbildningsvetenskapliga projekt går också huvudsakligen till skolans område. Grund- och gymnasieskolan ansvarar förvisso för de kunskaper och färdigheter som de som söker till högskolan har, kunskaper som kan påverka deras kommande högskolerresultat. Det vore dock en både olycklig och felaktig slutsats att det inte behövs forskning om hur studenter formas och förändras med högskolan som sammanhang. Vidare har högskolestudenter i högsta grad behov av att möta en forskningsbaserad pedagogik. Och det handlar inte främst om att studentens förkunskaper från gymnasieskolan i värsta fall kan vara bristfälliga. Först och främst handlar det om att pedagogiken i högre utbildning på ett adekvat sätt ska vara kopplad till studentens lärande och till att studenten uppnår utbildningens uppsatta mål.

Om Sverige ska stå sig i den internationella konkurrensen som utbildningsland måste undervisningsprocessens alla delar ständigt förnyas, såsom mål, läraktiviteter, examination och utvärdering. Det är inspirerande att studera internationell forskning men det behövs också i hög grad kunskaper som tar avstamp i förutsättningarna på svenska högskolor. Svenska förhållanden skiljer sig på många sätt väsentligt åt från de som gäller internationellt. Som exempel kan nämnas att i Sverige examineras varje kurs för sig och inte hela utbildningar, vilket ställer särskilda krav på kursansvariga att samarbeta och länka samman kurserna till en bra helhet som uppfyller examensordningens krav.

Att den högskolepedagogiska forskningen i Sverige är eftersatt är välkänt i högskolesektorn. Ett illustrerande citat kommer från en forskningsöversikt gjord av Karlstads universitet i syfte att komma med förslag över kunskapsområden där Karlstads universitet bör utveckla forskning. Författarna följande bedömning:

79 Det som skiljer löpande kvalitetsarbete från pedagogisk utveckling är att det senare finansieras med särskilda medel och resulterar i en rapport.

80 samtal med Elisabeth Nihlfors, huvudsekreterare i Utbildningsvetenskapliga kommittén.

81 Forskning och innovation (2012/13:30) s. 153

”Vår bedömning är att den förhållandevis svaga svenska nationella nivån på högskolepedagogisk forskning och utvecklingsarbete gör att Karlstad bör kunna nå den nationella fronten på relativt begränsad tid [...]”⁸²

Det är tydligt att det behövs en betydande nationell strategisk satsning på högskolepedagogisk forskning och utveckling för att förbättra undervisningen i högskolan. Regeringen måste därför avsätta särskilda anslag för en sådan satsning.

5.2 Skapa nationell samordning på det högskolepedagogiska området

Rådet för högre utbildning hade under sin verksamhetsperiod uppdraget att stödja den pedagogiska utvecklingen och förnyelsen av högskolan. Rådet, som hade en självständig roll inom Högskoleverket⁸³, arbetade även med att höja statusen för att arbeta med högskolepedagogiska frågor och undervisning. Under åren 1999-2004 fördelades stöd till 78 projekt till en summa av närmre 57 miljoner kronor.⁸⁴ Rådet ansvarade också för att sprida kännedom om både svensk och internationell högskolepedagogisk forskning och erfarenhet. Uppdraget flyttades efter nedläggningen vid årsskiftet 2005/2006 över till Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning (NSHU). Genom NSHU finansierades bland annat projektet Strategisk utveckling av pedagogisk skicklighet som utmynnande i rapporten *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet* (2010). NSHU lades ner vid årsskiftet 2008/2009. Idag har ingen central myndighet ansvar för att samordna och stimulera högskolepedagogisk forskning och utveckling inom högskolan. Även om pedagogisk utveckling är ett område som varje högskola har ansvar för är de skäl som en gång motiverade skapandet av Rådet för högre utbildning, bland annat samordning och stöd till lärosätena, fortfarande i högsta grad aktuella.⁸⁵

Den nödvändiga högskolepedagogiska utveckling som krävs för att förbättra undervisningskvaliteten generellt inom svensk högskoleutbildning kan inte ske isolerat på respektive lärosäte. Det finns bland annat anledning att fundera över olika lärosätens villkor för att arbeta med högskolepedagogisk utveckling och se vad högskolans storlek har för betydelse för omfattningen av verksamheten. För mindre högskolor är det en större utmaning att följa den högskolepedagogiska forskningen och hålla sig uppdaterade genom egen högskolepedagogisk forskning och utveckling. Det är förstås viktigt att varje högskola tar ansvar för högskolepedagogisk utveckling, men en nationell myndighet som stöttar med kunskaper och projektmedel skulle kunna bidra till att höja den högskolepedagogiska kompetensen på samtliga lärosäten. Frivillig samordning mellan lärosätena är bra men försvåras av att de konkurrerar i allt högre utsträckning.

Både intresset för högskolepedagogiska frågor och frustrationen över att området är så lågt prioriterat har lett till privata initiativ och nätverk mellan forskare och utvecklare inom det högskolepedagogiska området. Exempel på det är Swednet och Swedish Higher Education Research Network (SHERN).⁸⁶ Eftersom högskolepedagogik inte stimuleras nationellt har just enskilda individers initiativ blivit viktiga för att stimulera högskolepedagogisk utveckling. Den vetenskapliga

82 Renström, R och Schüllerqvist, B (2007) s. 11

83 Högskoleverket lades ner årsskiftet 2012/13

84 HSV (2005) s. 13

85 Prop. 2001/02:15 s. 89 ff.

86 Se www.swednetwork.se där det också finns en beskrivning av SHERN.

e-tidskriften Högre utbildning tillkom 2011 på initiativ av personer som arbetar med pedagogisk utveckling. Motivet är att lärare ska kunna publicera artiklar som behandlar utvecklingsarbete inom deras undervisningspraktik. På så sätt kan undervisningsutveckling synliggöras och kollegialt granskas på samma sätt som forskning.⁸⁷ Initiativ som detta betyder mycket för att det högskolepedagogiska området ska utvecklas. Det är dock riskfyllt när ett vetenskapligt område hålls upp av enskilda individer eftersom det inte garanterar stabilitet på samma sätt som ett nationellt organ har förutsättningar att göra. Flera lärosäten anser också att det behöver skapas stödstrukturer för det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet nationellt.⁸⁸

Det finns starka skäl att ge en nationell myndighet – en ny eller befintlig – i uppdrag att samordna högskolepedagogiska frågor. Myndigheten bör främja forskning om högskolepedagogik och högskolepedagogiskt utvecklingsarbete samt fördela medel på området. Fler frågor bör ingå i uppdraget, exempelvis att stödja forum för utbyte av forskningsresultat och verka för erfarenhetsutbyten mellan lärosäten inom det högskolepedagogiska området

5.3 Sverige ska delta på den internationella högskolepedagogiska arenan

Internationellt satsas det betydligt mer på högskolepedagogisk forskning än i Sverige. Både våra nordiska grannar och de anglosaxiska länderna ligger före.⁸⁹ Samtidigt som Sverige har ett stort behov av att etablera högskolepedagogik som forskningsområde med utgångspunkt i förutsättningarna på svenska högskolor, är kunskaper om och kontakter med den internationella högskolepedagogiska forskningen viktig. Det blir allt viktigare i ett alltmer globaliserat samhälle och tillför både nya perspektiv och inspiration.

Rådet för högre utbildning hade under sin verksamhetsperiod en internationell profil, vilket också var statsmakternas önskan. Rådet skulle inhämta och sprida kännedom om högskolepedagogiska nydanande utvecklingsinsatser både i Sverige och internationellt.⁹⁰ En del av rådets verksamhet som var mycket uppskattat var just de internationella samarbeten som möjliggjordes. Det resulterade i en stor mängd kontakter mellan svenska forskare och deras kollegor i andra länder.⁹¹

Idag finns det ingen nationell myndighet som ansvarar för att bevaka svensk och internationell högskolepedagogisk forskning. Det är anmärkningsvärt inte minst med tanke på Bolognaprocessen och att internationalisering allmänt ligger högt på dagordningen. Inte heller finns det någon myndighet som representerar Sverige internationellt i högskolepedagogiska samarbetsorgan och på konferenser. Regeringen bör därför ge en nationell myndighet i uppdrag att stimulera internationella samarbeten mellan lärosäten, bevaka internationell högskolepedagogisk forskning och att representera Sverige utomlands i högskolepedagogiska sammanhang.

87 Se www.hogreutbildning.se Tidskriften får idag stöd av U6 dvs. de sex störta universiteten i form av att personer får allokerat tid till det redaktionella arbetet.

88 Bondestam, F (2010) s. 29

89 Göteborgs universitet (2012)

90 SOU 2001:13, s. 174

91 HSV (2005) s. 20

6. SFS krav och uppmaningar

För att höja kvaliteten i högskoleutbildningen är det nödvändigt att både regeringen och lärosätena satsar på det högskolepedagogiska området. Målsättningen måste vara att varje student kopplat till lärandemålen ska möta undervisningsmetoder och pedagogiska upplägg som utgår från vad forskning och beprövad erfarenhet visar gynnar lärande i högskolan. SFS har i rapporten beskrivit en rad förändringar som är nödvändiga för att öka utbildningskvaliteten. Nedan följer en sammanfattning i punktform av kraven till regeringen.

Lärosätenas måste inom ramen för sin ökade självständighet ta ett stort ansvar när det gäller att skapa incitament för lärarna att prioritera undervisning och högskolepedagogik. SFS presenterar därför också en rad uppmaningar som vänder sig direkt till lärosätena.

6.1 SFS kräver att regeringen:

- tar fram en nationell strategi för att förbättra undervisningen i högskolan. I strategin ska det finnas en plan för att främja att ett studentcentrerat lärande används på lärosätena, enligt de åtaganden Sverige gjort inom Bolognaprocessen.
- gör en betydande nationell strategisk satsning på högskolepedagogisk forskning och utveckling för att förbättra högskoleutbildningen. Särskilda anslag bör skapas och fördelas i detta syfte.
- inför som krav i högskoleförordningen att alla lärare i högskolan ska genomgå minst 10 veckors högskolepedagogisk utbildning samt ha rätt till fortlöpande högskolepedagogisk kompetensutveckling.
- utvidgar diskrimineringslagens krav på tillgänglighet i högskolan så att även pedagogiskt stöd innefattas.
- utformar ett nationellt kvalitetsutvärderingssystem som beaktar lärprocessen och inte bara resultaten.
- ger en nationell myndighet i uppdrag att samordna högskolepedagogiska frågor, fördela medel för forskning och utveckling inom högskolepedagogik och främja högskolepedagogisk utveckling på lärosätena.
- ger en nationell myndighet i uppdrag att bevaka internationell högskolepedagogisk forskning samt representera Sverige utomlands i högskolepedagogiska sammanhang.
- ger en nationell myndighet i uppdrag att stödja lärosätenas inrättande av pedagogiska meriteringssystem.
- kompenserar för den resursurholkning som högskolan sedan 1990-talet utsatts och tillför kraftigt ökade resurser för att förbättra undervisningen.

6.2 SFS uppmanar lärosätena att:

- garantera att undervisningen i högskolan utgår från ett vetenskapligt förhållningssätt till lärande.
- följa SUHF:s riktlinjer om att alla anställda lärare, inklusive adjungerade lärare, ska genomgå minst tio veckors utbildning i högskolepedagogik.
- skapa lokala regler där det ställs krav på att doktorander som undervisar genomgår minst fem veckors högskolepedagogisk utbildning. Kravet borde också finnas med i SUHF:s riktlinjer.
- förbättra lärarnas kunskaper om kursvärderingar samt deras betydelse för utvecklingen av utbildningen genom den högskolepedagogiska utbildningen och genom fortbildning.
- öronmärka tid i lärarens tjänst för pedagogisk forskning och utveckling.
- besluta om en definition samt mer ingående kriterier för vad pedagogisk skicklighet innebär.
- ställa krav på pedagogiska portföljer vid bedömning av pedagogisk skicklighet.
- införa ett pedagogiskt belöningsystem med målsättningen att belöna pedagogisk skicklighet i samma utsträckning som vetenskaplig skicklighet.
- säkerställa att en pedagogiskt sakkunnig medverkar vid bedömning av pedagogisk skicklighet.

7. Böcker och artiklar

- Andersson, S (2012) *Hearing the call for active student participation*. I *Students, the university's unspent resource*; Gärdebo, J. och Wiggberg, M (red.)
- Berggren, H (2012) *Den akademiska frågan - en ESO-rapport om frihet i den högre skolan*, Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi, rapport 2012:3
- Eliasson, P-O (2012) Fyra lärare som fått pedagogiska pris sätter studenten i centrum, SULF, www.sulf.se, senast besökt 2013-01-09
- Elmgren, M och Henriksson, A-S (2010). *Universitetspedagogik*, Norstedts Förlagsgrupp AB
- Eriksson Gustavsson, A-L (2011) *"Det är tufft att plugga... men jag känner att jag klarar det"* – En studie om akademiska studier och skriftspråkliga svårigheter, Linköpings universitet
- Eriksson Gustavsson, A-L och Holme, L (2009) *Högre utbildning för alla? Universitetslärares uppfattningar om och erfarenheter av undervisning av funktionshindrade studenter*, Rapport till Strategigruppen för Lika villkor
- ESO (2012) *Lärda för livet? en ESO-rapport om effektivitet i svensk högskoleutbildning*, Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi, rapport 2012:7
- ESU (2012) *Bologna with student eyes 2012*, Brussels
- ESU/EI (2010) *Student-centred learning, Toolkit for students, staff and higher education institutions*, Brussels
- Gills, C och Holmer, A (2012) SI and the Lund Experience (2012), Ur: *Students, the university's unspent resource* (red. Gärdebo, J och Wiggberg, M), Uppsala universitet,
- Gärdebo, J. och Wiggberg, M (2012) Importance of student participation in future academia – Editors introduction. Ur: *Students, the university's unspent resource* (red. Gärdebo, J och Wiggberg, M), Uppsala universitet.
- Hativa, N (2000) *Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and benefits of law professors*, Instructional Science 28, Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Hedin, A (2006) *Lärande på hög nivå - Idéer från studenter, lärare och pedagogisk forskning som stöd för utveckling av universitetsundervisning*, Uppsala universitet
- HSV (2004) *Kursvärderingar för studentinflytande och kvalitetsutveckling*, Högskoleverkets rapportserie (2004:23R)
- HSV (2005) *Att utveckla den högre utbildningen – testamente efter Rådet för högre utbildning*, Stockholm
- HSV (2012) *Funktionshindrade studenter – en sammanställning av resultaten från Högskoleverkets tillsynsbeslut*, reg.nr 12-1017-12

HSV (2012) *Internationellt om högskolan*, Nyhetsbrev nr 30

IVA (2011) *Vem ska göra vad? En studie av kopplingen mellan utbildning och forskning*, Faugert & Co Utvärdering AB, 2012

Jenkins, A m fl (2007) *Linking teaching and research in disciplines and departments*, The Higher Education Academy

Kettis, Å (2011) Kvalitet i högre utbildning och forskning, Ingår i: *Det goda universitetet: rektorsperioden 2006-2011. Festskrift till Anders Hallberg* (red. Björk, P m fl), Uppsala universitet

Kim, L och Olstedt, E (2003) *Forskning om lärande i högre utbildning – en översikt*, Swedish Institute for Studies in Education and Research (SISTER)

Lassesen, B (2011) *Student approach to learning. An empirical investigation of factors associated with student approach to learning*, Aarhus: Department of Psychology and Behavioural Sciences, Aarhus University

Oldsjö, F (2010) *Några tankar från en pedagogiskt sakkunnig*. Ur: Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet (Ryegård, Å m fl. red)

Ramsden, P (1992) *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge

Renström, R och Schüllerqvist, B (2007) *Högskolepedagogiskt utvecklingsarbete och forskning. En kartläggning och en framtidsdiskussion – nationellt och vid Karlstads universitet*. Karlstads universitet

Riksrevisionen (2012) *Att styra självständiga lärosäten*, RIR 2012:4

Roxå, T & Mårtensson, K (2011) *Understanding strong academic microcultures – An exploratory study*, Lund University

Rådet för högre utbildning (1999) *Börjar grundbulten rosta? En debattskrift om grundutbildningen i högskolan* (Red. Håkan Westling), Stockholm

Ryegård, Å m fl (2012) *Om projektet – bakgrund, upplägg och resultat*, Ur: Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet (red. Ryegård, Å m fl), Uppsala universitet

SFS (2012) *Kvalitet ur ett studentperspektiv*, Dnr: PU1-1/1112

Schyberg, S (2009) Studentcentrering – förutsättning för studenters lärande? Ur: *Högskolepedagogik – att vara professionell som lärare i högskolan*, Stigmar, M (red.)

Sjöberg U & Wiktor E, Kursvärderingar som arbetsverktyg för ökad kvalitet, ur Högskoleverkets antologi *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling* (2004:23 R)

Socialstyrelsen (2006) *Möjligheter till högre studier – för studenter med psykiska och neuropsykiatriska funktionshinder*, *En guide*, Stockholm

Stigmar, M (2009) *Att utvecklas som universitetslärare*, Ur: Högskolepedagogik – att vara professionell som lärare i högskolan, (red. Stigmar, M), Liber AB, Stockholm

SUHF (2010) *Rekommendationer med anledning av ändringar i högskoleförfattningarna rörande anställningar som lärare i högskolan*, (Dnr: 10/110)

TCO (2009) *TCO granskar: Ont om lärarledd tid för studenter*, #14/09

Uppsala universitet (2012) *Riktlinjer för antagning av excellent lärare*, Dnr 2010/1842, senast uppdaterad 2012

Offentligt tryck

Bucharest Communiqué, EHEA Ministerial Conference, Bucharest 2012

Budgetpropositionen 2010/11:1 Utgiftsområde 16, s. 66

Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009

Ds 2010:20, *Bortom fagert tal – om bristande tillgänglighet och diskriminering*

Högskolelagen (SFS 1992:1434)

Högskoleförordningen (SFS 1993:100)

Prop. 2001/02:15, *Den öppna högskolan*

SOU 2007:81 *Resurser för kvalitet*

SOU 2001:13 *Stöd för pedagogisk förnyelse*

SOU 1992:1, *Frihet, ansvar, kompetens - grundutbildningens villkor i högskolan: huvudbetänkande*

Länkar till webbsidor

Göteborgs universitet (2012) <http://www.ufn.gu.se/aktuellt/nyheter/Nyheter+Detalj//hogskolepedagogik-och-granslost-larande-i-fokus.cid1098934>, hämtad 2013-02-26

HSV:s ordbok, <http://www.hsv.se/densvenskahogskolan/sveengordbok/termer/l/laranderesultat.4.e1f6f01259ca9c0427ffe1669.html>, hämtad 2013-01-04

Karolinska institutet (2012) <http://ki.se/ki/jsp/polopoly.jsp?d=42457&l=sv>, hämtad 2013-02-26

LUM - Lunds Universitet Meddelar, nr 10 1996, http://www3.lu.se/info/lum/LUM_10_96/LUM10_05_studkrav.html, hämtad 2013-02-26

Lundagård (2012), <http://lundagard.se/2012/03/16/universitets-basta-larare/>, hämtad 2013-01-11

Lunds Tekniska Högskola (2012) http://www.lth.se/genombrottet/lths_pedagogiska_akademi/, hämtad 20121113

Lunds universitet (2012), pressmeddelande, http://www.lu.se/nyheter-och-press/pressmeddelanden?visa=pm&pm_id=1854, hämtad 2013-02-25

Mälardalens högskola (2012) <https://www.mdh.se/hogskolan/pil/2.656/ped-karriarvag/pedagogisk-kompetensstege-1.2365>, hämtad 2013-02-15

Stockholms universitet (2012) *Anställningsordning vid Stockholms universitet (AOSU) – riktlinjer*, <http://www.su.se/regelboken/bok-4/anstallning/b-anstallningsordning-vid-stockholms-universitet-aosu-riktlinjer-1.26206>, hämtad 2013-02-25

SUHF (2005) *Mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning fastställt nationellt av SUHF*, http://www5.lu.se/upload/UCLU/kursbeskrivningar/SHUF_BHU_mal.pdf, hämtad 2013-02-25

SUHF (2005) *Rekommendationer om mål för behörighetsgivande pedagogisk utbildning samt ömsesidigt erkännande*, <http://www.pu.uu.se/pedagogisktprogram/SUHF.pdf>, hämtad 2013-02-25

Kvalitet ur ett
studentperspektiv

SFS

Sveriges förenade studentkårer

www.sfs.se