

## Vägledning till implementering av SUHF:s Rekommendation för högskolepedagogisk utveckling (REK 2023:3)

Sammanställd av:  
Klara Bolander Laksov  
Marie Leijon  
Martin Stigmar  
Maria Weurlander

### Innehållsförteckning

|  |   |
|--|---|
| Inledning.....   | 3 |
| <b>Rekommendation 1:</b> Lärosätets högskolepedagogiska arbete vilar på vetenskaplig och/eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet, och relaterar till relevant och aktuell högskolepedagogisk forskning. .... | 4 |
| Varför är vetenskaplig/ konstnärlig grund samt beprövad erfarenhet viktigt? .....  | 4 |
| <b>Rekommendation 2:</b> Lärosätets högskolepedagogiska arbete stödjer arbetet med studentcentrerad undervisning.....  | 6 |
| Varför studentcentrerad undervisning? .....  | 6 |
| Vad säger studenterna?.....  | 6 |
| Vad har studentcentrerad undervisning för vetenskapligt stöd? .....  | 7 |
| Hur stödja arbetet med studentcentrerad undervisning? .....  | 7 |

|  |    |
|--|----|
| <b>Rekommendation 3:</b> Lärosätet arbetar för att tydliggöra ansvarstagandet för högskolepedagogisk utveckling inom lärosätet. ....   | 10 |
| Varför behöver ansvarstagandet för högskolepedagogisk verksamhet synliggöras? ..   | 10 |
| Hur kan ledningsansvar för högskolepedagogisk verksamhet synliggöras? .....  | 10 |
| Hur organisera för pedagogisk utveckling? .....  | 11 |
| <b>Rekommendation 4:</b> Lärosätet ansvarar för att kompetens och stöd inom högskolepedagogik görs tillgänglig för samtliga delar av verksamheten och säkerställer lärosätets behov av kompetensutveckling. ....         | 14 |
| Varför är det viktigt att tillgängliggöra högskolepedagogik för samtliga delar av verksamheten?.....   | 14 |
| Att nå ut till institutionerna och att fånga upp behov .....   | 15 |
| Hur kan lärosätets behov av kompetensutveckling säkerställas? .....  | 15 |
| <b>Rekommendation 5:</b> Lärosätet har en fysisk och digital infrastruktur som underlättar för att erbjuda studie- och lärmiljöer som gynnar högskolepedagogiskt nytänkande och stimulerar till social interaktion. .... | 17 |
| Varför är det viktigt med studie- och lärmiljöer? .....  | 17 |
| Hur kan lärosätet erbjuda en fysisk och digital infrastruktur för lärosätets lärandemiljöer?.....  | 18 |
| <b>Rekommendation 6:</b> Lärosätet har en incitamentsstruktur som stimulerar medarbetare till högskolepedagogisk kompetensutveckling och utvecklingsarbete .....   | 22 |
| Varför är det viktigt att lärosätet har en incitamentstruktur? .....   | 22 |
| <b>Rekommendation 7:</b> Lärosätet har omvärldsbevakning och stimulerar till högskolepedagogiskt kunskaps- och erfarenhetsutbyte med externa aktörer .....   | 24 |
| Varför är det viktigt med högskolepedagogiskt kunskaps- och erfarenhetsutbyte?.....  | 24 |
| Möjlighet till högskolepedagogiskt kunskaps- och erfarenhetsutbyte med interna och externa aktörer .....   | 24 |
| Interna lokala arenor för kunskaps- och erfarenhetsutbyten .....   | 25 |
| Externa nationella och internationella arenor för kunskaps- och erfarenhetsutbyten... ..   | 25 |
| Samverkan med aktörer utanför lärosätena .....   | 26 |
| <b>Rekommendation 8:</b> Lärosätet bedriver ett internt kvalitetsarbete som systematiskt följer upp högskolepedagogisk utveckling .....  | 28 |
| Varför är det viktigt med systematiskt kvalitetsarbete kring högskolepedagogisk utveckling? .....  | 28 |
| Spänningsfält i utvärdering av pedagogisk utvecklingsverksamhet .....  | 28 |
| Att utvärdera pedagogisk utvecklingsverksamhet .....   | 29 |

## Inledning

Nedanstående text syftar till att ge inspiration till lärosätesledningarna och personer som arbetar med pedagogisk utveckling i högre utbildning i relation till SUHF:s rekommendation för högskolepedagogisk utveckling (REK 2023:3) som antogs av SUHF förbundsårsamling i mars 2023. Ofta bedrivs och organiseras pedagogiskt utvecklingsarbete samt kurser av högskolepedagogiska enheter. Men, mycket pedagogiskt utvecklingsarbete sker också utanför pedagogiska enheter på institutioner och motsvarande. Denna *Vägledning* vänder sig till alla som är engagerade i högskolepedagogisk utveckling, från rektor och lärosätesledning till lärare som undervisar på program och kurser. Vi som skrivit texten har utgjort en arbetsgrupp under SUHF:s expertgrupp för högskolepedagogiska frågor och har arbetat utifrån de diskussioner som förts inom expertgruppen kring vad som skulle kunna vara hjälpsamt för att på lärosätena arbeta med de olika rekommendationerna. Texten har i delar redovisats och diskuterats vid inspirationsdagar 2023 och 2024 anordnade av Swednet, den organisation som samlar personer som arbetar med pedagogisk utveckling i Sverige. Dessutom har SUHF:s expertgrupp för högskolepedagogiska frågor fått tillfälle att läsa och kommentera *Vägledningen* i manusform vid ett flertal tillfällen.

Vi vill poängtera att texten behöver läsas utifrån de kontextuella villkor som styr vid respektive lärosäte, och därmed kommer allt som beskrivs inte att vara lika relevant för alla läsare. De lokala miljöerna för pedagogisk utveckling varierar så att ansvar och organisationsstruktur ser olika ut, vilket också innebär att lösningar på olika slags problem skiljer sig åt. Vi hoppas att texten nedan kan inspirera till nya perspektiv. Denna vägledning, rekommendationerna och referenser ska därför förstås som just vägledande, som inspiration och inte som normativa påbud. Som ledstjärna för arbetet har varit att läsaren av denna *Vägledning* ska få stöd kring ansvarsfördelning och samarbetsmöjligheter kopplat till var och en av de åtta rekommendationerna. När vi i dokumentet skriver om samarbetsmöjligheter avses såväl detta inom respektive lärosäte, men också mellan lärosäten samt i relation till relevanta högskolepedagogiska nätverk.

För att bland annat undvika problem med aktualitet/uppdatering, upphovsrätt och urvalsproblematik i *Vägledningen*, har vi valt att vara sparsamma med att redovisa exempel. I stället hänvisar vi läsaren till de forskningsreferenser som avslutar varje rekommendation. För mer omfattande beskrivningar av exempel hänvisar vi till UHRs plattform [www.hpu.se](http://www.hpu.se).

Vi vill också påpeka att även om rekommendationerna utgörs av åtta punkter betyder det inte att det är åtta helt avgränsade områden. Områdena flyter delvis ihop och vi ser dem inte som separata kärl. Därför kan texten som behandlar en av rekommendationerna mycket väl också vara relevant för någon eller några av de andra rekommendationerna.

**Rekommendation 1:** Lärosätets högskolepedagogiska arbete vilar på vetenskaplig och/eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet, och relaterar till relevant och aktuell högskolepedagogisk forskning.

### **Varför är vetenskaplig/ konstnärlig grund samt beprövad erfarenhet viktigt?**

Rekommendation 1 handlar om att utbildning och det högskolepedagogiska arbetet kopplas ihop med vetenskap. Det finns alltså en strävan att uppnå symmetri mellan vetenskap och högskolepedagogik, det vill säga att vetenskaplig och pedagogisk förkovran följs åt. Det är centralt att det högskolepedagogiska arbetet vilar på aktuell forskning och det är också naturligt att undervisningen är kopplad till och baserad på aktuell forskning inom högskolepedagogik.

I Högskolelagens första kapitel, andra paragraf framgår att utbildning ska vila på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet, men vad innebär det att det högskolepedagogiska arbetet ska vila på detsamma? Låt oss fördjupa oss i begreppen i tur och ordning.

Det finns en bred uppslutning om betydelsen av forskningsanknytning i akademien eftersom det ger akademisk utbildning sitt värde och särprägel (Högskoleverket, 2006, sid 7). Det kan beskrivas som att lärare frågar sig vad den senaste forskningen säger inom det ämnesområde som jag undervisar, men också om vad den senaste forskningen säger om hur undervisningen i ämnet bäst främjar studenters lärande (Adamson, 2017).

Vidare kan det vara önskvärt att koppla ihop undervisningskvalitet med högskolepedagogisk forskning. För universitetslärare är det naturligt att kontinuerligt förkovra sig i och utveckla det egna ämnet, men hur är det med fortlöpande förkovran i högskolepedagogik, hur ett ämne kan undervisas om och hur studenters lärande i ämnet med dess specifika karaktär kan stödjas? Ur ett akademiskt perspektiv bör också undervisning följa principen att den ska bygga på relevant och etablerad forskning.

Lärosätets högskolepedagogiska arbete kan liksom undervisning inom högre utbildning också vila på konstnärlig grund. Högskolepedagogisk forskning på konstnärlig grund bör ha som sin utgångspunkt den konstnärliga praktiken och hur undervisning i respektive konstnärligt fördjupningsområde kan förstås och utvecklas. Här är såväl lärarens som studentens konstnärliga praktik av intresse. De grundläggande metoderna har dock sannolikt mycket gemensamt med högskolepedagogisk forskning på vetenskaplig grund.

Begreppet beprövad erfarenhet är ibland styvmoderligt behandlat och förtjänar därför viss uppmärksamhet. Vad särskiljer till exempel beprövad erfarenhet från enbart subjektiva uppfattningar och erfarenheter som universitetsläraren kan ha? Ett svar på frågan är att:

”Beprövad erfarenhet kan ses som en erfarenhet som har utsatts för kritisk prövning med hjälp av teoretisk reflektion”. (Josefson, 2005)

I citatet ovan får vi vägledning i form av att beprövad erfarenhet ska ha utsatts för kritisk prövning och teoretisk reflektion. Således ska lärarens egna erfarenheter granskas kritiskt och med stöd av tidigare forskning och teori. Ett lämpligt sammanhang att diskutera lärares beprövade erfarenhet tycks då vara det traditionella akademiska seminariet när kollegor träffas

för att kritiskt och kreativt diskutera texter och akademiska erfarenheter, till exempel beprövade erfarenheter. Kollegiala samtal blir alltså en gemensam arena för kritisk granskning av den beprövade erfarenheten gentemot teori och individuella upplevelser. Återigen framträder symmetrin mellan vetenskap och högskolepedagogik, det vill säga att vetenskaplig och högskolepedagogisk förkovran ligger nära varandra i arbetsformer.

När det gäller denna första rekommendation handlar det alltså om att basera sin undervisning på högskolepedagogisk forskning, konstnärlig grund samt beprövad erfarenhet för att främja studenternas lärande på bästa sätt. Det är väsentligt att komma ihåg att undervisningsinnehållet och undervisningsformen påverkar varandra (Marton och Booth, 2000). Kontexten för lärandet, till exempel studentens förkunskaper, målgruppen, ämnesfokus, lärmiljö osv, påverkar så mycket att det inte är möjligt att finna en optimal lösning på lärandets gåta. Istället får universitetslärare förhålla sig till ett antal evidensinformerade principer (se nedan under Rekommendation 2) som måste anpassas till den unika lärokontexten.

Nedan följer ett par frågor som kan diskuteras vid lärosätena och stödja att kraven på vetenskaplig och/eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet uppfylls.

#### *Frågor att ställa sig angående rekommendation 1*

1. Vem ansvarar för att en problematiserande diskussion förs kring begreppen vetenskaplig och konstnärlig grund samt beprövad erfarenhet? Var förs denna diskussion, av vem och när?
2. Hur kan samarbete mellan ämnen, fakulteter och lärosäten ske kring dessa begrepp. Hur kan erfarna universitetslärare stötta novisa lärare? På vilket sätt kan olika professioner dra nytta av varandras erfarenheter?

#### **Referenser och förslag på vidare läsning:**

Adamson, Lena, (2017) I: *VETENSKAP OCH BEPRÖVAD ERFARENHET SKOLA*, Tryckt av Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2017

Blunt, J. R., & Karpicke, J. D. (2014). Learning with retrieval-based concept mapping. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 849.

Degerblad, J., & Hägglund, S. (2001). *Akademisk Frihet - En Rent Akademisk. Fråga?* np: Stockholm: Högskoleverket, 2001. Kalmar: Lenander.

Högskoleverket, (2006). *Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet*. Högskoleverkets rapportserie 2006:46 R.

Josefson, Ingela (2005). I: *Vetenskap och beprövad erfarenhet*. Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning. Vetenskapsrådet.

Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Studentlitteratur.

Marton, F., & Morris, P. J. T. F. (2002). What matters? In *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning* (pp. 133-143). Acta Universitatis Gothoburgensis.

## Rekommendation 2: Lärosätets högskolepedagogiska arbete stödjer arbetet med studentcentrerad undervisning.

Rekommendation 2 handlar om hur lärosätets högskolepedagogiska arbete ger stöd till studentcentrerad undervisning. Texten inleds med att svara på frågan varför studentcentrerad undervisning är eftersträvansvärd och går därefter vidare med att diskutera vad Sveriges förenade studentkårer anser i frågan och vilket vetenskapligt stöd som finns för studentcentrerad undervisning.

### Varför studentcentrerad undervisning?

Att ha studenters lärande som utgångspunkt för utformningen av undervisningen, som görs i studentcentrerad undervisning, har gediget stöd i forskning om lärande, ur neuro- och kognitionsvetenskaplig, psykologisk och pedagogisk forskning (Weurlander, 2023). Även om perspektiven och forskningsmetoderna skiljer sig åt inom dessa discipliner och forskningsfält, belyser den samlade forskningen betydelsen av den aktiva bearbetningsprocessen hos den som lär sig, och hur den samspelar med kontexten och det sociala sammanhanget.

Studentcentrerad undervisning med lärandet som utgångspunkt kan förstås som ett paraplybegrepp, där en variation av metoder ingår för att stödja ett fördjupat lärande (Hoidn & Klemenčič, 2021). Studentcentrerad undervisning förespråkar ingen särskild undervisningsmetod, utan fokus är på att i undervisningen möjliggöra för studenter att aktivt bearbeta innehållet vilket kan göras på många olika sätt. Undervisningsmetoder såsom casemetodik, problembaserat lärande, olika former av seminarier där studenter diskuterar och bearbetar ämnesinnehåll, projekt där studenter får möjlighet att fördjupa sig och/eller undersöka något och laborationer där studenter praktiskt undersöker något kan alla rymmas inom studentcentrerad undervisning. Undervisningsformer, som exempelvis föreläsningar, där lärares genomgång följs av aktiviteter där studenter bearbetar ett innehåll, ryms också i begreppet.

Studentcentrerad undervisning betyder inte att lärarens betydelse minskar, tvärtom. Studentcentrerad undervisning kan beskrivas som ett förhållningssätt till undervisning där läraren, utifrån sin expertkompetens och kunskap om hur studenter lär det specifika ämnesinnehållet, lägger upp undervisningen så att studenternas lärande stöttas på bästa möjliga sätt, med hänsyn till sammanhanget. En stor variation av undervisningsaktiviteter och metoder ryms i begreppet (Arman, 2018). Behovet av en undervisande lärare bekräftas av Sørensen et al., (2023) som också visar att studentcentrerad undervisning både förbättrar studenternas resultat och ökar motivationen. Studentcentrerad undervisning talas ibland också om i termer av att utveckla kunskap tillsammans med studenter, men då används oftast begreppet 'studentdeltagande' eller 'studentsamarbete'.

### Vad säger studenterna?

Sveriges förenade studentkårer betonade i rapporten *"Studentens lärande i centrum"* (SFS, 2013) vikten av studentcentrerad undervisning i högskoleutbildningen. I den uppföljande rapporten *"Från ord till handling"* (SFS, 2023) uppmanar man till ett fortsatt sådant fokus:

*Det är väldigt positivt att mycket pekar på att studentcentrerat lärande har fått ett utökad utrymme i högre utbildning. Det betyder däremot inte att arbetet är avklarat. SFS vill fortsatt se ett heltäckande fokus inom utbildningen som sätter studentens lärande i*

*centrum. Det gäller exempelvis pedagogiken, undervisningsmetoder, examination, utformning av kurser och lärosätenas lokaler (s. 55)*

Även rapporten "Högskolepedagogik – Vad tycker studentkåren? En enkätundersökning om högskolepedagogik bland SFS" (SFS, 2024) tar upp vikten av studentcentrerat fokus i undervisningen. Forskning visar att studenter uppskattar studentcentrerad undervisning, men studentcentrerad undervisning sker inte per automatik och det händer att studenterna tvärtom är tveksamma till sådan undervisning (se ex Weurlander et al., 2017; Lee & Branch, 2018). När man övergår till studentcentrerad undervisning kan därmed både studenter och lärare behöva pedagogiskt stöd för att utveckla studentcentrerad undervisning.

### **Vad har studentcentrerad undervisning för vetenskapligt stöd?**

Det finns en stor mängd studier som visar på positiva effekter, exempelvis bättre lärande i fråga om ökad förståelse för ämnet, ökad motivation och större engagemang som ett resultat av studentcentrerad undervisning. Vi exemplifierar forskningsstödet med några studier. En ofta citerad studie som visar att studenters examinationsresultat på förbättras genom studentcentrerad undervisning är Freeman et al. (2014). Författarna presenterar en metaanalys av 224 studier inom naturvetenskapliga ämnen, matematik och ingenjörsutbildningar som visar att studenternas examinationsresultat förbättrades med sex procent när de var involverade i olika former av studentcentrerad undervisning, allt från återkopplingstekniker, problemlösning, kamratrespons till workshopbaserad kursdesign. De studenter som endast tog del av traditionell undervisning i form av föreläsningar löpte 1,5 gånger så stor risk att misslyckas på tentamen. Andra metastudier som undersökt caseundervisning (Maia et al., 2023) och omvänt klassrum (eng. flipped classroom), där studenter förbereder sig genom att ta del av exempelvis inspelat material eller läsning och föreläsningstiden används för att studenterna får hjälp att förstå det som är svårt och lösa problem (Bredow et al., 2021) visar på liknande resultat. Lundahl et al., (2017) visar att studentaktiva arbetsformer i lärandemiljöer som möjliggör flexibilitet i fråga om användning av resurser, möblering i olika formationer kan leda till tydligt förbättrade studentresultat vid examination. Studentcentrerad undervisning kan stödja breddat deltagande, studenters resultat men också motivation och på så sätt motverka avhopp. Studenter känner sig involverade, engagerade och självständiga i en miljö med fokus på fördjupat lärande där misstag accepteras. Men studentcentrerad undervisning kan göra studenter osäkra och vara stressande för vissa studenter när kraven på självständighet blir höga (Lee & Branch, 2018; McCabe et al., 2014; Theobald et al., 2020).

### **Hur stödjer man arbetet med studentcentrerad undervisning?**

Ett vanligt sätt att stödja lärarna i arbetet med studentcentrerad undervisning är genom de högskolepedagogiska kurser och andra aktiviteter som ges vid lärosätena. Här finns stora möjligheter att både diskutera vad studentcentrerad undervisning innebär, vad som är viktigt för att stötta studenters lärande och låta kursdeltagare erfara studentcentrerad undervisning, det vill säga ta del av både teori och praktik.

Många lärosäten anordnar även lärardagar eller pedagogiska konferenser där lärare kan ta del av och inspireras av kollegor som infört nya undervisningssätt eller undersökt olika aspekter av den egna undervisningen. Detta kan även bidra till en ökad förståelse för undervisning som

gynnar studenters lärande bättre. Fler exempel på kunskaps- och erfarenhetsutbyte ges under rekommendation 7.

*Frågor att diskutera kring stödet för studentcentrerad undervisning.*

1. Hur stimuleras universitetslärare att använda studentaktiva undervisningsformer och att diskutera kring ett relevant ämnesinnehåll?
2. Hur formuleras meningsfulla och utmanande undervisningsproblem?
3. Hur kan examinationen utformas så att studenterna får möjlighet att visa upp vad de lärt sig i relation till lärandemålen?
4. På vilka sätt ger universitetslärare återkoppling till studenterna?
5. Hur kan universitetslärare knyta an till studenternas förkunskaper och på så sätt stimulera studenternas motivation?
6. Vilka olika sätt har universitetslärare att variera sin undervisning?

Inspirerade av: Hedin, *Lärande på hög nivå*, 2006, s 312 ff

### Referenser och förslag på vidare läsning

Arman, M. S. (2018). Student-centered approach to teaching: It takes two to tango. *Ahfad Journal*, 35(2).

Bredow, C. A., Roehling, P. V., Knorp, A. J., & Sweet, A. M. (2021). To Flip or Not to Flip? A Meta-Analysis of the Efficacy of Flipped Learning in Higher Education. *Review of Educational Research*, 91(6), 878-918.

Freeman, S.; Eddy, S.L.; McDonough, M.; Smith, M.K.; Okoroafor, N.; Jordt, H.; Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 111(23), 8410–8415.

Hedin, A. (2006). *Lärande på hög nivå: idéer från studenter, lärare och pedagogisk forskning som stöd för utveckling av universitetsundervisning*. Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande (UPI), Uppsala universitet.

Hoidn, S., & Klemenčič, M. (Eds.). (2021). *The Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education*. Abingdon, UK: Routledge.

Lee, S. J., & Branch, R. M. (2018). Students' beliefs about teaching and learning and their perceptions of student-centred learning environments. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(5), 585-593.

Lundberg, F. (2013). *Studentens lärande i centrum –Sveriges förenade studentkårer om pedagogik i högskolan*, Sveriges Förenade Studentkårer  
[https://sfs.se/wp-content/uploads/2013/04/sfs\\_rapport\\_studentens\\_larande\\_i\\_centrum](https://sfs.se/wp-content/uploads/2013/04/sfs_rapport_studentens_larande_i_centrum)

Lundahl, L., Gruffman Cruise, E., Malmros, B., Sundbaum, A. K., & Tieva, Å. (2017). Pedagogisk rum-tid och strategier för aktivt lärande i högre utbildning. *Utbildning och Lärande/Education and Learning*, 11(1), 16-32.



Maia D, Andrade R, Afonso J, Costa P, Valente C, Espregueira-Mendes J. (2023). Academic Performance and Perceptions of Undergraduate Medical Students in Case-Based Learning Compared to Other Teaching Strategies: A Systematic Review with Meta-Analysis. *Education Sciences*, 13(3):238.

McCabe, A., & O'Connor, U. (2014). Student-centred learning: the role and responsibility of the lecturer. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 350-359.

SFS (2023). Från ord till handling. En uppföljning av högskolepedagogikens utveckling under 2013-2023. Sveriges Förenade Studentkårer. <https://sfs.se/rapport-uppfoljning-av-hogskolepedagogiken-2013-2023/>

SFS (2024). *Högskolepedagogik – Vad tycker studentkåreerna? En enkätundersökning om högskolepedagogik bland SFS*. Sveriges Förenade Studentkårer. [https://sfs.se/wp-content/uploads/2024/03/SFS\\_rapport\\_2024\\_vadtyckerstudenterna.pdf](https://sfs.se/wp-content/uploads/2024/03/SFS_rapport_2024_vadtyckerstudenterna.pdf)

Sørensen, A., Lagestad, P., & Mikalsen, H. K. (2023). Student teacher experiences of learning and pedagogical involvement using a student-centered learning approach. *Education Sciences*, 13(9), 965.

Theobald, E. J., Hill, M. J., Tran, E., Agrawal, S., Arroyo, E. N., Behling, S., ... & Freeman, S. (2020). Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 117(12), 6476-6483.

Trinidad, J. E. (2020). Understanding student-centred learning in higher education: students' and teachers' perceptions, challenges, and cognitive gaps. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1013-1023.

Weurlander, M., Cronhjort, M. & Filipsson, L. (2017) Engineering students' experiences of interactive teaching in calculus, *Higher Education Research & Development*, 36(4), 852-865.

Weurlander, M. (2023). Lärande och studentcentrerad undervisning. I Christidis, M. edt, & Christidis, N. edt. (2023). *Ämnesintegrerad undervisning inom professionsutbildningar* (Första upplagan.). Gleerups. Sid 29-48.

## Rekommendation 3: Lärosätet arbetar för att tydliggöra ansvarstagandet för högskolepedagogisk utveckling inom lärosätet.

Rekommendation 3 handlar om att ansvaret för högskolepedagogisk utveckling ligger på flera nivåer inom lärosätet. På individnivå, då det är var och ens ansvar att uppdatera sina högskolepedagogiska kompetenser; på kollegial nivå, genom att kollegor utbyter erfarenheter och kunskap kring undervisning; och på organisationsnivå, genom att det finns en genomtänkt organisation som skapar och underlättar högskolepedagogisk utveckling. Texten inleds med att svara på frågan varför ansvarstagandet för högskolepedagogisk utveckling behöver tydliggöras och hur ett pedagogiskt ledarskap kan synliggöras i organisationen. Därefter diskuteras hur man kan tydliggöra det högskolepedagogiska uppdraget samt hur man kan organisera sig för att främja pedagogisk utveckling.

### **Varför behöver ansvarstagandet för högskolepedagogisk verksamhet synliggöras?**

För att lärosätets personal, både lärare, doktorander, chefer och administratörer, ska kunna hålla sig informerade om det stöd och de aktiviteter som den högskolepedagogiska verksamheten bedriver, behöver den högskolepedagogiska verksamheten synliggöras på flera sätt. Det är väsentligt att dess organisatoriska placering framgår från centrala organisationskartor som finns publicerade på lärosätets webbsidor. För att lärare ska kunna identifiera hur de kan gå tillväga för att få stöd, och vilka möjligheter de har att ta del av högskolepedagogiska kompetensutvecklingsaktiviteter behöver sådan verksamhet kommuniceras tydligt. Det är därför viktigt att specifikt diskutera hur högskolepedagogisk verksamhet ska synliggöras internt, samt vilka strategier som är lämpliga för att 'nå ut' till undervisande personal i hela lärosätets verksamhet.

För att underlätta för lärare som söker anställning vid lärosätet att ta reda på vilket högskolepedagogiskt stöd som finns att tillgå är det en fördel om det är lätt att identifiera även för externa personer. Presumptiva studenter kan också vilja ta del av hur lärosätet satsar på högskolepedagogiska verksamheter kan också vara en målgrupp.

### **Hur kan ledningsansvar för högskolepedagogisk verksamhet synliggöras?**

Eftersom ledningen behöver ta ett tydligt ansvar för högskolepedagogisk verksamhet är det bra att bestämma vem i lärosätets ledningen som i sin roll särskilt arbetar med högskolepedagogiska frågor på lärosätetsnivå. Denna person kan då också fungera som diskussionspartner för den eller de personer som har det verkställande ledarskapet av den högskolepedagogiska verksamheten. Ledningsansvaret gäller dock på flera nivåer i organisationen, då det har visat sig att även prefekter och motsvarande spelar en viktig roll för hur lyckad pedagogiska utvecklingsinsatser blir (Bolander Laksov, 2023).

En del lärosäten har valt att tydliggöra lärosätets intentioner kring den högskolepedagogiska verksamheten formulerade i ett strategiskt dokument (UU), eller idéprogram (GU). Ett sådant

dokument har möjlighet att engagera en större mängd personal i framtagandet och därmed också fördjupa intresset och det gemensamma ansvaret för den högskolepedagogiska verksamheten, dess utveckling och funktion. I en studie vid Göteborgs universitet kunde man visa att införandet av tydligare rollbeskrivningar för pedagogiska ledare hjälpte till att synliggöra frågor kring undervisning och lärande (Frisk et al. 2023). Det finns också initiativ på allt fler lärosäten som ger specifika kurser till målgruppen programansvariga/ kursansvariga/ studierektorer med mera. Ibland kallas dessa 'pedagogiska ledare'. För en beskrivning av vad pedagogiskt ledarskap innebär se t ex Bolander Laksov & Thomson (2017).

## **Hur kan man organisera för att främja pedagogisk utveckling?**

Det underlättar om det finns en uppdragsbeskrivning för den verkställande enhet vid lärosätet som bedriver högskolepedagogisk utbildning (om sådan finns), högskolepedagogisk utveckling, och där lärosätets personal kan förvänta sig få stöd kring den högskolepedagogiska utvecklingen. Uppdragsbeskrivningar kan formuleras som en policy, (som vid Göteborgs universitet), som stadgar (Stockholms universitet), som del av anställningsordningen (Uppsala universitet), eller en instruktion (Linköpings universitet), för att nämna några exempel.

För att högskolepedagogisk verksamhet ska kunna stödja lärosätet behövs en tydlig förankring i verksamheten. Direktkontakt med olika delar av lärosätets verksamhet såsom lärare/ forskare vid avdelningar, institutioner, fakulteter, skolor och akademier är av hög betydelse för att den högskolepedagogiska verksamheten inte ska utvecklas isolerat från annan verksamhet. Vid många lärosäten har man därför skapat någon form av råd, styrelse eller referensgrupp med deltagare från delar av lärosätet och som ofta leds av prorektor eller motsvarande, vilket skapar kontakt med universitetsledningen. Det är fördelaktigt om deltagarna deltar utifrån att de fyller en funktion i relation till sitt uppdrag (snarare än bara intresse?) så att om de är rådgivande har de valts utifrån sin särskilda högskolepedagogiska expertis eller det särskilda perspektiv som de har möjlighet att ge. Det är också bra om det framgår i vad mån en sådan grupp personer har ett styrande/ beslutsfattande ansvar i relation till den högskolepedagogiska verksamheten, eller om de är rådgivande.

Uppgiften för ett sådant rådgivande organ eller styrelse är ofta att driva på, följa utvecklingen och hur fakulteterna jobbar. De blir därmed en brygga mellan den högskolepedagogiska verksamheten och fakulteterna och kan fungera både som förankring och som sätt att vara pådrivande för utveckling av den högskolepedagogiska verksamheten. För att förankringen ska vara ändamålsenlig är det positivt om de ledamöter/ deltagare som ingår fungerar som kommunicerande kärl så att kunskap om utmaningar och möjligheter som har pedagogisk relevans både förmedlas till, och diskuteras med, den högskolepedagogiska verksamheten, och kunskap om utmaningar och möjligheter i den högskolepedagogiska verksamheten förmedlas till, och diskuteras med, andra företrädare för lärosätets verksamheter. Liksom vid andra tillsättningar underlättar tydliga mandatperioder och grund för att utse eller välja personer att ha uppdrag inom sådana styrelser/ organ.

Den högskolepedagogiska verksamheten består ofta av olika slags utbildningsinsatser. Målen för kursverksamheten finns som rekommendationer av SUHF sedan 2005, och reviderade 2016 (SUHF). I en studie följde Silander och Stigmar (2023) upp innehållet i högskolepedagogiska kurser och fann då att vad lärare efterfrågar och vad ledning och ledarskap efterfrågar i sådana kurser inte helt stämmer överens. Lärare vill helst ha praktiska råd, medan ledningsnivån gärna ser en koppling till teori och forskningsbaserad kunskap. Det kan därför vara viktigt att hitta strategier för att hitta en gemensam syn vid lärosätet på själva syftet med högskolepedagogiska insatser.

Det finns också många andra möjliga sätt att arbeta med högskolepedagogisk utveckling än kurser. Eftersom det är i högskolelärnarnas vardagliga arbete tillsammans med kollegor som det finns möjlighet att diskutera, reflektera över och utveckla undervisningen, lägger många högskolepedagogiska enheter också energi på att stödja utvecklingen av själva undervisningskulturen (Roxå & Mårtensson, 2016). Detta kan ske på många olika sätt, men ett sådant är att arbeta med pedagogiska ambassadörer (Bolander Laksov, 2020). Det finns flera varianter på detta inslag, som går ut på att individer eller mindre grupper under en avgränsad tid om 1-2 år arbetar utifrån sin position som t ex adjunkt, lektor eller professor med ett pedagogiskt utvecklingsprojekt, i nära samarbete med pedagogiska utvecklare. De pedagogiska ambassadörerna kan då arbeta med att skapa ett samtal om pedagogiska frågor vid den egna institutionen. Sådana samtal har visat sig spela stor roll för vilken undervisningskultur som utvecklas (Roxå & Mårtensson, 2009)

*Frågor att diskutera kring ansvarstagandet för den högskolepedagogiska utvecklingen.*

1. Var tydliggörs det högskolepedagogiska uppdraget och för vem?
2. Hur säkerställs dialogen mellan de som arbetar inom den högskolepedagogiska verksamheten och företrädare, ledare, lärare och studenter i olika delar av högskoleverksamheten?
3. Hur diskuterar och kommunicerar lärosätet om den högskolepedagogiska utvecklingen, så att man hittar en gemensam syn på dess syfte?
4. På vilket sätt arbetar lärosätet för att utveckla kulturen med fokus på undervisning och lärande?
5. Hur används lärosätets kommunikationskanaler för att synliggöra den högskolepedagogiska verksamheten?
6. Vilka roller och funktioner har ett uttalat och synligt ansvar för utbildningsfrågor, och vilket stöd i form av utbildning, rollbeskrivningar med mera finns tillgängligt?

### **Referenser och förslag på vidare läsning**

Bolander Laksov, K. (2023). In partnership with heads of department for sustainable educational development. *International Journal for Academic Development*, 28(4), 398-410.

Bolander Laksov, K., & Tomson, T. (2017). Becoming an educational leader—exploring leadership in medical education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 506-516.

Frisk, S., Apelgren, B. M., & Sandoff, M. (2023). Leadership for teaching and learning: Exploring a department-level educational leadership role at a Swedish comprehensive university. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(6), 1461-1477.

Laksov, K. B. (2020). The Pedagogical Ambassadorship Programme as an approach to academic development. *Högre utbildning*, 10(2), 16-20.

Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks—exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547-559.

Roxå, T., & Mårtensson, K. (2020). Critical aspects in educational development through a cultural approach. *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis*, 137, 23.

Silander, C., & Stigmar, M. (2023). What university teachers need to know—perceptions of course content in higher education pedagogical courses. *International Journal for Academic Development*, 28(1), 87-100.

## Rekommendation 4: Lärosätet ansvarar för att kompetens och stöd inom högskolepedagogik görs tillgänglig för samtliga delar av verksamheten och säkerställer lärosätets behov av kompetensutveckling.

Rekommendation 4 handlar om att högskolepedagogiskt stöd och kompetensutveckling för medarbetare på lärosätet kan göras tillgängligt för alla delar av verksamheten. I texten ges förslag på hur lärosäten kan organisera och erbjuda stöd för utveckling av den högskolepedagogiska kompetensen på varierande sätt. Hur behov av stöd kan fångas upp och organiseras på institutionsnivå diskuteras och hur lärosätets behov av kompetensutveckling kan säkerställas.

### **Varför är det viktigt att tillgängliggöra högskolepedagogik för samtliga delar av verksamheten?**

Många delar av lärosätenas verksamhet berörs och har nytta av högskolepedagogisk kompetens. Först och främst berörs personer som undervisar, såsom lärare, undervisande forskare och doktorander, samt personer med olika ledningsuppdrag. Men även administratörer och personer inom förvaltningen har viktiga arbetsuppgifter som ofta direkt rör utbildning och undervisning. Det är därför viktigt att högskolepedagogisk kompetens finns hos personer med olika uppdrag. Var ligger ansvaret att nå ut till samtliga delar av lärosätets verksamhet? Precis som beskrivits under rekommendation 3 ovan, så är ansvaret delat. Det underlättar om ledningen tydliggör att det är viktigt med högskolepedagogisk kompetens i samtliga delar av verksamheten.

Lärosätena kan erbjuda ett utbud av aktiviteter inom högskolepedagogik såsom kurser, seminarier och workshoppar. Det är vanligt att sådana aktiviteter fokuserar på olika områden inom högskolepedagogiken, exempelvis studenters lärande, bedömning och examination, inkluderande undervisning samt kursutveckling. De flesta lärosäten har dessutom kurser som riktar sig till doktorandhandledare. Vissa lärosäten har också kurser eller annat stöd som riktar sig till pedagogiska ledare eller administratörer/ förvaltning. Utöver kursformatet erbjuder många lärosäten dessutom seminarier eller workshoppar med specifika teman. Många högskolepedagogiska enheter erbjuder även stöd i form av konsultationer till institutioner eller organiserar nätverk med fokus på specifika frågor. Vissa lärosäten har campus på flera orter och då kan de exempelvis erbjuda högskolepedagogisk utbildning på samtliga orter eller på distans för att underlätta för alla att delta. Vidare erbjuder många lärosäten kurser, seminarier och workshoppar på både svenska och engelska för att möjliggöra för internationella lärare och forskare att delta i verksamheten.

Förutsättningarna för att enskilda lärosäten ska kunna erbjuda ett brett och flexibelt utbud av aktiviteter inom högskolepedagogik som riktar sig till olika målgrupper varierar givetvis. Stora lärosäten har större möjligheter till ett brett utbud än små. Men genom samarbete mellan lärosäten kan anställda ta del av andra lärosätets högskolepedagogiska aktiviteter, särskilt när det gäller mer specifika kurser, seminarier eller workshoppar som exempelvis tar upp vissa teman eller vänder sig till särskilda målgrupper såsom pedagogiska ledare och administratörer.

Att deltagare från flera lärosäten går samma kurs eller deltar i samma aktivitet bidrar dessutom till ett ökat kunskaps- och erfarenhetsutbyte mellan lärosätena, något som gynnar alla deltagare.

### **Att nå ut till institutionerna och att fånga upp behov**

För att se till att samtliga delar av verksamheten får ta del av utbudet av högskolepedagogiska aktiviteter behöver informationen nå ut brett i organisationen. Hemsidor, e-postutskick och nyhetsbrev kan användas som kanaler för att nå ut med aktuell information om högskolepedagogiska aktiviteter. På vissa lärosäten är personer som arbetar med högskolepedagogiska frågor anställda som lärare vid olika institutioner och på det sättet förankrade i verksamheten. Andra möjligheter till förankring och att fånga upp behov är att ha en person vid varje fakultet/institution som fungerar som en länk mellan den högskolepedagogiska enheten och fakulteterna. En del stora lärosäten har en distribuerad modell där högskolepedagogiska enheter inte bara finns centralt utan även lokalt på fakultetsnivå. För att utbudet av högskolepedagogiska aktiviteter ska vara aktuellt behöver den högskolepedagogiska enheten fånga upp upplevda behov. Detta kan ske genom dialoger med lärare, pedagogiska ledare, prefekter och universitetsledning.

### **Hur kan lärosätets behov av kompetensutveckling säkerställas?**

För att lärosätet ska säkerställa och tillgodose behovet av högskolepedagogisk kompetensutveckling, behöver den högskolepedagogiska verksamheten ges goda och stabila möjligheter att bedriva sin verksamhet. God dialog med lärosätetsledning och möjligheter att nå ut till och fånga upp upplevda behov på institutionerna och andra delar av verksamheten är också viktigt. Det är också centralt att den högskolepedagogiska verksamheten i vissa fall relativt snabbt kan svara på nya behov. Lärosätets ledningar behöver ha förståelse för att den högskolepedagogiska verksamheten behöver kunna vara flexibel för att kunna tillgodose lärosätets aktuella behov. Vidare behöver de personer som arbetar med högskolepedagogiska frågor möjligheter att själva få kompetensutveckling genom att exempelvis delta i kurser, konferenser, nätverk, besöka andra lärosäten eller delta i forskningsprojekt.

*Frågor att diskutera kring tillgänglighet och möjligheten att fånga upp behov.*

1. På vilka sätt når information om den högskolepedagogiska verksamheten ut till lärosätets alla olika delar? Är det delar av verksamheten som inte nås?
2. Vilka målgrupper nås idag med den högskolepedagogiska verksamheten? Vilka målgrupper nås inte i tillräcklig utsträckning?
3. Hur fångar den högskolepedagogiska enheten upp behov av högskolepedagogisk kompetensutveckling från olika målgrupper?
4. Vilka styrkor och utvecklingsområden kan identifieras när det gäller att nå ut med den högskolepedagogiska verksamheten och fånga upp lärosätets behov av kompetensutveckling?
5. Vilka möjligheter till samarbete finns regionalt och nationellt för att bredda den högskolepedagogiska verksamheten?

## Referenser och vidare läsning

Boström, B. O. (2011). *Utmaningen: om ansvar, kvalitet och ledning i universitet och högskolor*. Göteborgs universitet.

Heide, M., Simonsson, C., Nothhaft, H., Andersson, R., & von Platen, S. (2018). *Den kommunikativa organisationen*. Sveriges kommunikatörer.



## Rekommendation 5: Lärosätet har en fysisk och digital infrastruktur som underlättar för att erbjuda studie- och lärmiljöer som gynnar högskolepedagogiskt nytänkande och stimulerar till social interaktion.

Rekommendation 5 handlar om lärandemiljöer, med fokus på såväl lärare som studenter eftersom dessa grupper tillsammans utvecklas i de miljöer som lärosätet erbjuder. Texten inleds med begreppsdefinitioner, för att sedan gå över till att diskutera värdet av pedagogik och undervisning som utgångspunkt för lärandemiljöer. Avslutningsvis diskuteras hur olika undervisningsformer kan paras ihop med en lämplig lärandemiljö.

### Varför är det viktigt med studie- och lärmiljöer?

Utformning av lärandemiljöer speglar hur vi ser på studenternas lärande och påverkar hur studenter och lärare agerar (Monahan, 2002). Betydelsen av lärandemiljö som ett gemensamt sammanhang har accentuerats både under och efter pandemin med särskilt intresse för digitalisering och hybrida lärandemiljöer där en del lärosäten framhåller att de primärt är ett campusuniversitet medan andra lyfter fram sin hybrid-karaktär. Campus som plats för det mänskliga mötet har fortsatt stor betydelse som en plats för interaktion, utbyte av erfarenheter och gemensam kunskapsutveckling (Ellis & Goodyear, 2016; Nørgård & Bengtsen, 2016). Lärandemiljöer omfattar ett gemensamt sammanhang för studenternas lärande, det vill säga, både fysiska och digitala, formella och informella miljöer samt studie- och undervisningsmiljöer. Sedan Covid-pandemin har också begreppet hybrida lärmiljöer blivit allt vanligare, och syftar på miljöer som kombinerar digital kommunikation och lokal kommunikation, så att gränserna mellan att delta rent fysiskt och att delta på distans delvis suddas ut. Nedanstående tabell förklarar några av de många begrepp som förekommer inom området lärandemiljöer (Leijon & Tieva, 2021).

| <i>Begrepp inom sammanhanget lärandemiljöer</i> | <i>Förklaring</i>   |
|---|---|
| <i>Formella lärandemiljöer</i>                  | Omfattar undervisningslokaler som till exempel aulor, bibliotekets undervisningsmiljöer, föreläsningssalar, lektionssalar av olika typer, seminarierum, datorsalar, grupprum och laborationssalar.  |
| <i>Informella lärandemiljöer</i>                | Miljöer utöver de formella där studenter (och lärare) kan mötas för att samarbeta. Hit räknas tex olika typer av studiemiljöer såsom bibliotek, korridorutrymmen och andra utrymmen som inte är formella lärosalar. De informella lärandemiljöerna kan även sträcka sig utanför den fysiska byggnaden.  |
| <i>Flexibla lärandemiljöer</i>                  | Utgångspunkten för flexibla miljöer är att de är designade för att stödja studenters aktiva lärande. Flexibiliteten består i att salar utrustas med flyttbara möbler, stolar och bord på hjul, som går att möblera i olika varianter så att rummet kan nyttjas i olika riktningar. genom att rummet går att använda på olika sätt skapas nya pedagogiska möjligheter för studenter och lärare |

### *Hybrida lärandemiljöer*

Brett definierat kan hybrida miljöer vara fysiska och digitala; informella och formella; utomhus- och inomhus eller universitetet i samspel med det omgivande samhället. I pedagogiska sammanhang handlar hybrida lärandemiljöer ofta om undervisning där en studentgrupp befinner sig på campus medan en annan grupp simultant deltar i undervisning online. Studenterna kan ha valfrihet att individuellt bestämma både tid och plats för sitt lärande.

Olika pedagogiska inriktningar stöds av ett varierat utbud av lärandemiljöer, från föreläsningssalen på campus till hybrida och virtuella miljöer. Särskilt flexibla miljöer, möbler på hjul och en mångfald av skriv- och projiceringsytor, stödjer studentaktiv undervisning. Genom att rummet går att använda på olika sätt skapas nya pedagogiska möjligheter för studenter och lärare – och i takt med att undervisningen och högskolepedagogiken utvecklas ökar kraven på ett varierat utbud av lärandemiljöer (Bradbeer, 2021; Finkelstein et al., 2016; Fisher, Donger & Guy, 2021). Sambandet mellan lärandemiljöer och lärande är dock svårundersökt eftersom undervisning och lärande är komplexa processer (Woolner et al. 2018). Så, lärandemiljöer förändrar i sig själva inte högskolepedagogiken – det är något som sker i interaktionen mellan studenter och lärare, men ett utbud av varierande miljöer stödjer en sådan process (Kariippanon et al., 2018).

### **Hur kan lärosätet erbjuda en fysisk och digital infrastruktur för lärosätets lärandemiljöer?**

Några utgångspunkter för utveckling kan vara inkludering, samverkan, vetenskaplig grund och support. Ett inkluderande perspektiv utgår från att lärandemiljön är under ständig utveckling och att studenter, lärare och andra viktiga intressenter deltar i design och re-design av en miljö (Dolmage, 2017). Sveriges förenade studentkårer (SFS, 2017) lyfter fram hur den fysiska miljön kan innehålla hinder för delaktighet. SFS betonar alla studenters olika behov i lärandesituationen vid utformning av tillgängliga lärandemiljöer. Genom att utgå från mångfald som norm kan lärosäten utveckla lärandemiljöer som omfattar inkludering både i designprocessen, men också i själva undervisningssituationen. Forskning pekar tydligt mot att vi behöver olika typer av undervisningsmiljöer. De flexibla miljöerna kan stödja en utveckling där allas olikheter är en utgångspunkt och inte blir en fråga om anpassning (Leijon, 2023).

Lärandemiljöer är ett område som tjänar på ett gränsöverskridande samarbete som inkluderar olika parter – allt från studenter till lokalansvariga. Traditionellt har utvecklingen av den byggda miljön separerats från den pedagogiska miljön (Leijon et al., 2022). Baars et al., (2023) belyser hur både utformning, utveckling och utvärdering av lärandemiljöer är en process som löper över lång tid, med många olika intressenter inblandade. Ett sätt att skapa former för samarbete är att arbeta universitetsöverskridande, menar Leger et al., (2023) som presenterar en modell där högskolepedagogiska utvecklare samverkar med representanter från IT, bygnadsavdelning, schemabokning och så vidare.

Lärandemiljöer vid ett lärosäte behöver ständigt utvecklas och utvärderas tillsammans med användarna – och detta på vetenskaplig grund. Studier visar att deltagarorienterade metoder kan leda till ett större engagemang, till nya pedagogiska idéer och ökat handlingsutrymme. Istället för att utvärdera lokalanvändning baserat på antal bokningar kan miljöerna också utvärderas utifrån användandet. På så sätt blir design inte enbart något som sker när rummet färdigställs utan en ständigt pågående process (Charteris, Smardon & Page, 2018). Med relevant teknik kan också formerna för utvärdering utvecklas. Frågor att ställa vid både utveckling, användning och utvärdering av lärande- och studiemiljöer kan handla om hur miljön kan stödja studenternas handlingsutrymme, hur miljön erbjuder möjligheter för interaktion, hur den stödjer varierade former av undervisning, samt vilka resurser som rummet erbjuder, till exempel vad gäller tekniska lösningar (Acton, 2018).

Både lärare och studenter behöver support för att kunna utnyttja den variation av lärandemiljöer som lärosäten erbjuder. Läraren behöver utveckla kompetens, tid och stöd att designa undervisning för olika miljöer där studenter deltar från olika platser. Miljöerna erbjuder skilda möjligheter och begränsningar för kommunikation, interaktion och lärande. En lärare kan känna sig trygg att designa sin undervisning i en typ av lärandemiljöer, därmed inte sagt att det gäller i alla miljöer (McDavid, et al., 2018). Att endast överföra befintlig pedagogik till nya miljöer och förvänta sig att det ska fungera är en dålig idé (Woolner et al., 2018). Även om lärare har tillgång till optimala lärandemiljöer finns det ingen garanti att rummen verkligen utnyttjas för att utveckla undervisningen. Om lärare inte får tid och stöd är de inte lika benägna att ta den risk som det faktiskt innebär att förändra ett väl inarbetat pedagogiskt koncept (Lundahl et al., 2018). Nedan presenteras ett antal frågor för en diskussion kring fysisk och digital infrastruktur som underlättar för lärosätet att erbjuda studie- och lärmiljöer som gynnar högskolepedagogiskt nytänkande och stimulerar till social interaktion.

*Frågor att diskutera kring lärande- och studiemiljöer.*

1. Hur stödjer lärosätets lärande- och studiemiljöer olika behov?
2. Hur samarbetar lärosätets olika aktörer i utvecklandet och utvärderandet av lärande- och studiemiljöer?
3. Hur kan lärosätet utveckla lärandemiljöer som stödjer olika typer av undervisning?
4. Hur kan lärares och studenters kompetens att genomföra och delta i undervisning i varierade lärandemiljöer stödjas?
5. Har vi lärande- och studiemiljöer som stödjer likvärdig användning? Flexibilitet i användning? Hur utformar lärosätet ett hållbart pedagogiskt och tekniskt stöd?
6. Hur påverkar bokningssystem och schemaläggning salsanvändning och pedagogisk utveckling?

### **Referenser och förslag på vidare läsning:**

Acton, R. (2018). Innovating Lecturing: Spatial Change and Staff-Student Pedagogic Relationships for Learning. *Journal of Learning Spaces*, 7(1).

Baars, S., Schellings, G. L., Joore, J. P., & van Wesemael, P. J. (2022). Physical learning environments' supportiveness to innovative pedagogies: students' and teachers' experiences. *Learning Environments Research*, 1-43.

Bradbeer, C. (2021). The Enactment of Teacher Collaboration in Innovative Learning Environments: A Case Study of Spatial and Pedagogical Structuration. In: *Teacher Transition into Innovative Learning Environments*. Springer. Sid 47-60.

Charteris, J., Smardon, D., & Page, A. (2018). Spatialised practices in ILEs: Pedagogical transformations and learner agency. In: L. Benade & M. Jackson (Eds.), *Transforming education: Design & governance in global contexts*. Springer Nature. Sid 19–32.

Dolmage, J. T. (2017). *Academic ableism: Disability and higher education* (p. 244). University of Michigan Press.

Ellis, R. A., & Goodyear, P. (2016). Models of learning space: Integrating research on space, place and learning in higher education. *Review of Education*, 4(2), 149-191.

Finkelstein, A., Ferris, J., Weston, C., & Winer, L. (2016). Informed principles for (re) designing teaching and learning spaces. *Journal of Learning Spaces*, 5(1).

Fisher, E. A., Liu, D., & Trainin, G. (2021). Review of Flexible Learning Spaces in Education. *Research and Evaluation in Education, Technology, and Design*, (42).

Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Lancaster, S. L., Okely, A. D., & Parrish, A. M. (2018). Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environments Research*, 21, 301-320.

Leger, A. B., McRae, K. E., & Murphy, M. P. (2023). A Committee to Manage Innovative Learning Spaces: Balancing Committee Size, Cross-Campus Representation, and Decision-Making Power. *Journal of Learning Spaces*, 12(1).

Leijon, M & Tieva, Å (2021). *Framtidens lärandemiljöer – en forskningsbaserad översikt*. Rapport för Akademiska Hus.

Leijon, M., Nordmo, I., Tieva, Å., & Troelsen, R. (2022). Formal learning spaces in Higher Education—a systematic review. *Teaching in Higher Education*, 1-22.

Leijon, M. (2023) Flexibla lärmiljöer med inkluderande fokus, Kapitel som ingår i: *Inkluderande högre utbildning: Breddad rekrytering, breddat deltagande och studentaktivt lärande* / [red] Martin Stigmar, Lund: Studentlitteratur AB, s. 207-238

McDavid, L., Parker, L. C., Burgess, W., Robertshaw, B., & Doan, T. (2018). The Combined Effect of Learning Space and Faculty Self-Efficacy to Use Student-Centered Practices on Teaching Experiences and Student Engagement. *Journal of Learning Spaces*, 7(1), 29-44

Monahan, T. (2002). Flexible space & built pedagogy: Emerging IT embodiments. (1). *Inventio* (4), 1-19.

Nørgård, R. T., & Bengtsen, S. S. E. (2016). Academic citizenship beyond the campus: A call for the placeful university. *Higher Education Research & Development*, 35(1), 4-16.

Sveriges förenade studentkårer (SFS). (2017). *En öppen och jämlik högskola för alla*.

Woolner, P., Thomas, U., & Tiplady, L. (2018). Structural change from physical foundations: The role of the environment in enacting school change. *Journal of Educational Change*, 19(2), 223-242.

## Rekommendation 6: Lärosätet har en incitamentsstruktur som stimulerar medarbetare till högskolepedagogisk kompetensutveckling och utvecklingsarbete

### Varför är det viktigt att lärosätet har en incitamentsstruktur?

Det finns flera olika motiv till att lärosätena ska ha en incitamentsstruktur för medarbetare kopplat till högskolepedagogisk kompetensutveckling. För den enskilde läraren kan en pedagogisk meriteringsväg vara ett viktigt incitament. För en institution kan det vara nödvändigt att få tillgång till undervisande personal med speciell pedagogisk kompetens baserad på aktuell högskolepedagogisk forskning. För ett lärosäte är det viktigt att personalen utvecklas i linje med den övergripande pedagogiska strategin som är gemensam för lärosätet.

Enligt Bolander Laksov och Scheja (2020) förekommer högskolepedagogisk kompetensutveckling och utvecklingsarbete samtidigt på tre olika nivåer, nämligen den (i) individuella, (ii) kollegiala och (iii) institutionella. Nivåerna bör ses som komplementära och ömsesidigt beroende av varandra och en incitamentsstruktur behöver alltså utformas på lärosätet så att drivkrafter för pedagogisk utveckling sker på alla tre nivåer.

### Hur kan en incitamentstruktur utvecklas vid lärosätet?

I Högskoleförordningens (1993:100) fjärde kapitel under rubriken Behörighet och bedömningsgrunder vid anställning som lektor 4§ återfinns följande skrivning:

”Prövningen av den pedagogiska skickligheten ska ägnas lika stor omsorg som prövningen av andra behörighetsgrundande förhållanden...”

och motsvarande förordningstext för anställning som professor lyder:

”Prövningen av den pedagogiska skickligheten ska ägnas lika stor omsorg som prövningen av den vetenskapliga eller konstnärliga skickligheten”. Förordning (2010:1064).

Budskapet i citaten ovan är att målet är att uppnå symmetri mellan vetenskaplig och pedagogisk meritering, det vill säga vetenskaplig och pedagogisk förkovran ska följas åt och pedagogiska meriter ska tillmätas betydelse i paritet med de vetenskapliga. Undervisning, forskning och samhällsengagemang utgör hörnstenar som integrerat skapar en kritisk och kreativ kunskapsmiljö vid svenska universitetet. Universitetens avsikt är att erkänna lärarinsatser som verkar i denna integrativa riktning. Ett exempel är akademiska utnämningar på pedagogiska meriter och som är symmetriska i förhållande till hur forskningsinsatser redan erkänns. Att främja utvecklingen av en kreativ kunskapsmiljö ska alltså vara särskilt meriterande för universitetslärare.

Med en pedagogisk meriteringsmodell kan universitet bidra till att skapa tydliga karriärvägar för skickliga lärare och stärka statusen för det akademiska lärarskapet. Utöver att lyfta fram enskilda lärares värdefulla bidrag till undervisningen, har en pedagogisk meriteringsmodell som mål att "stimulera pedagogisk utveckling", vilket på sikt kan leda till bättre förutsättningar för studenters lärande och högre kvalitet i utbildningen (Winka 2017, s 41). Det är dock väsentligt att påpeka att en incitamentsstruktur för högskolepedagogisk utveckling kan se ut på flera olika sätt och inte alls behöver baseras på en pedagogisk meriteringsstege. Det kan vara kopplat till anställningsordningen, och knyts ihop med kriterier och krav förknippade till olika befodringsrutiner. Det kan också kopplas ihop med eftersträvansvärda positioner som innebär inflytande, som att sitta med i nämnder, kommittéer och styrelser, eller med synliggörande både lokalt på institutions eller enhetsnivå, och universitetsövergripande.

*Frågor att diskutera kring att skapa drivkrafter för högskolepedagogisk kompetensutveckling.*

1. Vilka goda exempel finns på välfungerande incitamentsstrukturer kopplat till högskolepedagogisk kompetensutveckling och utvecklingsarbete på lärosäten i Sverige och internationellt?
2. Vad konkret görs på det egna lärosätet för att ge tid till lärare att bedriva högskolepedagogisk kompetensutveckling?
3. På vilket sätt erbjuder lärosätet sina lärare kontinuerlig pedagogisk kompetensutveckling, tex genom kurser, workshoppar, fortbildningsdagar och högskolepedagogiska seminarier?
4. Finns det tydliga kriterier för bedömning av pedagogiska meriter i karriärvägar, rekrytering och lönesättning?
5. Vilka arenor för dialog om högskolepedagogisk utveckling finns på det egna lärosätet?
6. Vad står i lärosätets verksamhetsplan och kvalitetssystem kring pedagogiska visioner? Hur, när och av vem följs de pedagogiska målen upp i verksamhetsplanen?
7. Vem ansvarar för att frågorna ovan beaktas i relation till lärosätets incitamentsstruktur?
8. Vilka samarbetsvinster kan göras inom lärosätet och mellan lärosäten?
9. Vilka nätverk kan användas för att stimulera och stödja utvecklingen av incitamentsstrukturer på lärosätena?

Referenser och förslag på vidare läsning:

Bolander Laksov, K., & Scheja, M. (2020). Akademiskt lärarskap.

Winka, K. (2017). Kartläggning av pedagogiska meriteringsmodeller vid Sveriges högskolor och universitet.

Winka, K., & Ryegård, Å. (2021). Pedagogiska meriteringsmodeller vid Sveriges universitet och högskolor 2021. Universitetspedagogik och lärandestöd, UPL, Umeå universitet.

## Rekommendation 7: Lärosätet har omvärldsbevakning och stimulerar till högskolepedagogiskt kunskaps- och erfarenhetsutbyte med externa aktörer

Rekommendation 7 handlar om att förändringar i samhället påverkar den högre utbildningen på olika sätt, till exempel; genom politiska beslut, ekonomiska förutsättningar eller andra förändringar, som kan kräva (ibland snabba) omställningar i den högre utbildningen, vilket exempelvis var nödvändigt under pandemin. För att kunna hantera dessa förändringar behöver lärosätena dels ha kunskap om vad förändringarna kan innebära för den egna verksamheten och dels erbjuda möjlighet till kunskaps- och erfarenhetsutbyte, både internt och externt. Erfarenhetsutbyte kan också bygga på ett ömsesidigt intresse av att ta del av goda exempel och motivation att utveckla den egna verksamheten.

Med interna aktörer menas här personer på olika befattningar/roller inom det egna lärosätet och med externa aktörer avses personer utanför det egna lärosätet. De externa aktörerna kan dessutom vara nationella och internationella. Texten inleds med en omvärldsbevakning och fortsätter med tankar kring interna och externa erfarenhetsutbyten för att avslutas med förslag på samverkan med aktörer utanför lärosätena.

### **Varför är det viktigt med högskolepedagogiskt kunskaps- och erfarenhetsutbyte?**

För att de högskolepedagogiska enheterna vid våra lärosäten ska kunna erbjuda aktuell och adekvat verksamhet till stöd för det egna lärosätets högskolepedagogiska utveckling behövs en kontinuerlig bevakning av viktiga och aktuella högskolepedagogiska frågor. Omvärldsbevakning kan innebära olika saker såsom att ta del av rapporter eller aktuell forskning, att delta i nätverk, eller att besöka andra lärosäten eller konferenser. Omvärldsbevakningen bör vara både nationell och internationell och behöver dessutom resurser, exempelvis i form av tid för att läsa aktuella rapporter eller möjlighet att delta på högskolepedagogiskt relevanta konferenser eller samarbeta med externa aktörer. Ett sätt att bidra till en god omvärldsbevakning av högskolepedagogiskt relevanta rapporter och publikationer är att tillse att personer som arbetar med högskolepedagogiska frågor på lärosätena får möjlighet att på olika sätt fördjupa sig i aktuella högskolepedagogiska frågor. Detta kan innebära att delta i olika samarbeten, konferenser och nätverk, och därigenom ta del av ny kunskap och inspiration vilket sedan kan komma lärosätet till del och spridas genom olika högskolepedagogiska aktiviteter. Genom att nyckelpersoner på lärosätet som arbetar med högskolepedagogiska frågor ges möjlighet att bevaka aktuella frågor kan lärosätet snabbare förbereda för förändringar.

### **Möjlighet till högskolepedagogiskt kunskaps- och erfarenhetsutbyte med interna och externa aktörer**

Kunskaps- och erfarenhetsutbyte är viktigt för högskolelärare, administratörer, pedagogiska ledare och personer som arbetar vid högskolepedagogiska enheter för att få inspiration, ny kunskap och insyn i hur motsvarande verksamhet bedrivs på andra håll. Forskning har visat att samtal om och reflektioner över undervisning och lärande är viktigt för högskolelärares eget lärande (Pleschová, Roxå, Thomson, & Felten, 2021; Thomson & Trigwell, 2018). Tillfällen där lärare möts och kan utbyta erfarenheter är därmed viktiga arenor för meningsfulla samtal om undervisning och lärande, exempelvis högskolepedagogiska kurser eller pedagogiska konferenser (Synnestvedt, 2021; Førland & Andersson,



2021). Här nedan beskrivs olika möjligheter för kunskaps- och erfarenhetsutbyte, både med interna och externa aktörer.

### **Interna lokala arenor för kunskaps- och erfarenhetsutbyten**

De kurser, seminarier och workshoppar som de högskolepedagogiska enheterna anordnar utgör i sig arenor för kunskaps- och erfarenhetsutbyten mellan deltagarna. Utöver dessa aktiviteter anordnar många lärosäten lärardagar eller pedagogiska konferenser där lärare, studierektorer, studenter och pedagogiska utvecklare kan presentera egna projekt och ta del av och inspireras av goda exempel och erfarenheter från andras pedagogiska utvecklingsprojekt. Inte sällan bjuds någon extern talare in för inspiration eller för att belysa en aktuell högskolepedagogisk fråga. I vissa fall inbjuds deltagare från andra lärosäten vilket ytterligare bidrar till kunskaps- och erfarenhetsutbyten.

Andra möjligheter till kunskaps- och erfarenhetsutbyte är att arrangera seminarier på det egna lärosätet och/eller mellan lärosäten kring en vald högskolepedagogisk artikel som presenteras och diskuteras. En del lärosäten har också lärosätesövergripande nätverk som fokuserar på särskilda frågor där lärare, studierektorer, programansvariga och/eller administratörer samlas med jämna mellanrum och diskuterar aktuella frågor. Även här finns möjligheter att bjuda in personer från andra lärosäten och på så sätt bidra till vidare kunskaps- och erfarenhetsutbyte.

### **Externa nationella och internationella arenor för kunskaps- och erfarenhetsutbyten**

Det finns flera etablerade nationella nätverk inom det högskolepedagogiska området där intresserade pedagogiska utvecklare och/eller lärare någon eller ett par gånger per år samlas för att dela erfarenheter eller diskutera aktuella högskolepedagogiska frågor som rör vissa frågor eller områden.

Exempel på nätverk för kunskaps- och erfarenhetsutbyte:

- Nätverket för IT i högre utbildning (ITHU)
- Svenskt nätverk för pedagogisk utveckling inom högre utbildning (Swednet)
- Nätverket för forskarhandledarutbildare (NFU)
- PBL-nätverket
- Verksamhetsintegrerat lärande (VILÄR)
- Nätverket för framtidens pedagogiska rum
- INCLUDE – ett nationellt nätverk för breddad rekrytering

Dessutom finns flera nätverk mellan lärosäten som har utvecklat ett närmare samarbete regionalt, dessa kan också användas för högskolepedagogiskt erfarenhetsutbyte.

Det finns även flera väletablerade nationella högskolepedagogiska konferenser som samlar såväl lärare, studenter, studierektorer, pedagogiska utvecklare som forskare. Exempel på sådana konferenser är NU-konferensen (nätverk och utbildning) och Utvecklingskonferensen för Sveriges ingenjörsutbildningar. Båda konferenserna anordnas vartannat år. NU-konferensen riktar sig brett till alla som är intresserade av högskolepedagogisk utbildning och utveckling. Bakom konferensen står Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF) och lärosäten turas om att arrangera konferensen. Utvecklingskonferensen för

ingenjörutbildningar vänder sig till alla som är intresserade av ingenjörutbildningar och syftar till att utveckla utbildningarnas kvalitet.

Det finns flera internationella konferenser inom det högskolepedagogiska området, både breda konferenser som omfattar högskolepedagogisk utveckling och forskning generellt och smalare konferenser som rör utbildningar inom vissa områden (se nedan). Målgruppen för dessa konferenser är bl.a. pedagogiska utvecklare, lärare och forskare.

För att möjliggöra erfarenhets- och kunskapsutbyte för olika målgrupper på lärosätet kan man från lärosätets sida öronmärka medel för exempelvis konferensdeltagande för lärare, studenter, pedagogiska ledare och pedagogiska utvecklare.

## Samverkan med aktörer utanför lärosätena

Professionsutbildningar, såsom lärar-, polis- och vårdutbildningar, som har delar av utbildningarna organiserad som verksamhetsförlagd utbildning (VFU) samverkar på regional och/eller nationell nivå med kommuner eller regioner. En del lärosäten och utbildningar samverkar med lokala företag och organisationer. Samverkan kan innefatta många aspekter såsom att föra dialog med externa parter om utbildningarnas innehåll och upplägg, bjuda in externa föreläsare eller att lärare och/eller studenter får möjlighet att komma ut och genomföra olika projekt. Samverkan är viktigt för att utbildningarna ska vara aktuella och motsvara olika parter intressen och behov.

Exempel på konferenser som kan inspirera inom det högskolepedagogiska och ämnesdidaktiska området:

- [International Consortium for Educational Development \(ICED\)](#). Konferensen ges vartannat år och stöttar nationella pedagogiska utvecklarnätverk.
- [International Society for Scholarship of Teaching and Learning \(ISSoTL\)](#) Konferensen ges varje år och vänder sig till pedagogiska utvecklare, lärare och studenter.
- [Improving University Teaching \(IUT\)](#). Konferensen anordnas varje år och vänder sig till alla som är intresserade av att utveckla undervisning och lärande i högre utbildning.
- [European Society for Engineering Education \(SEFI\)](#). Konferensen rör ingenjörutbildningar och arrangeras varje år. Konferensen vänder sig till forskare, lärare, pedagogiska ledare och studenter inom ingenjörutbildningar.
- [International Association for Health Professions Education \(AMEE\)](#). Konferensen rör vård- och läkarutbildningar och ges varje år. Konferensen vänder sig till forskare, lärare, pedagogiska utvecklare, pedagogiska ledare och studenter inom vård- och medicinområdet.

*Frågor att diskutera kring omvärldsbevakning och kunskaps- och erfarenhetsutbyte.*

1. Hur arbetar lärosätet med omvärldsbevakning av frågor som rör högskolepedagogik? Hur är ansvaret fördelat?
2. Hur sprids lärdomar och inspiration från omvärldsbevakningen i organisationen?
3. Vilka möjligheter till lokalt kunskaps- och erfarenhetsutbyte erbjuder lärosätet olika målgrupper? Vad skulle kunna förbättras?
4. Vilka möjligheter till regionalt/nationellt kunskaps- och erfarenhetsutbyte erbjuder lärosätet olika målgrupper? Vad skulle kunna förbättras?
5. Vilka möjligheter till internationellt kunskaps- och erfarenhetsutbyte erbjuder lärosätet olika målgrupper? Vad skulle kunna förbättras?

**Referenser och förslag på vidare läsning**

Førland, O., & Andersson, R. (2021). Conferences as a learning arena in a pedagogical course. *Nordic Journal of STEM Education*, 5(1).

Pleschová, G., Roxå, T., Thomson, K. E., & Felten, P. (2021). Conversations that make meaningful change in teaching, teachers, and academic development. *International Journal for Academic Development*, 26(3), 201-209. doi:10.1080/1360144X.2021.1958446

Synnestvedt, A. (2021). Kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte i högskolepedagogisk verksamhet - En diskussion om dialog, bildning och pedagogisk utveckling. PIL-rapport 2021:1, Göteborgs universitet.

SFS, Sveriges förenade studentkår. (2023). Från ord till handling: En uppföljning av högskolepedagogiken under 2013-2023. [Rapport: Uppföljning av högskolepedagogiken 2013-2023 – Sveriges förenade studentkårer \(sfs.se\)](#)

Thomson, K. E., & Trigwell, K. R. (2018). The role of informal conversations in developing university teaching? *Studies in Higher Education*, 43(9), 1536-1547.. doi:10.1080/03075079.2016.1265498

## Rekommendation 8: Lärosätet bedriver ett internt kvalitetsarbete som systematiskt följer upp högskolepedagogisk utveckling

Rekommendation 8 handlar om att den högskolepedagogiska utvecklingsverksamheten, liksom lärosätets övriga verksamheter, regelbundet behöver följas upp och granskas och därmed utgöra en del av kvalitetsarbetet vid lärosätet. Detta kan ske på många olika sätt. Det finns följaktligen också ett stort antal modeller att luta sig mot vid utvärdering och uppföljning av den högskolepedagogiska verksamhetens kvalitet. I texten diskuteras först spänningsfält inom utvärdering, därefter mål med utvärdering och sedan hur högskolepedagogisk utvecklingsverksamhet kan utvärderas. Texten avslutas med ett antal exempel på hur systematisk uppföljning av högskolepedagogiska utvecklingsenheter vid svenska lärosäten kan genomföras.

### Varför är det viktigt med systematiskt kvalitetsarbete kring högskolepedagogisk utveckling?

Högskolepedagogisk verksamhet både i Sverige och internationellt har tenderat att återkommande vara föremål för organisationsförändring (Brew & Peseta, 2008; Stigmar, M., & Edgren, G. (2014), något som kan leda till en försvagad potential i den högskolepedagogiska utvecklingen och det högskolepedagogiska stödet vid lärosätet. Eftersom många högskolepedagogiska verksamheter ligger separat, under förvaltningen, under biblioteket, som ett separat centrum eller integrerat i en institution eller flera, kan kvalitetsuppföljningen behöva fokuseras separat. Då dessutom verksamheten arbetar under ibland andra förutsättningar än den gängse akademiska verksamheten eller förvaltningen behöver därför ett systematiskt kvalitetsarbete planeras, med grund i nationell och internationell forskning om vad kvalitet i högskolepedagogisk verksamhet innebär i kombination med de specifika behov som finns vid respektive lärosäte.

### Spänningsfält i utvärdering av pedagogisk utvecklingsverksamhet

Flera spänningsområden för utvärdering finns (Stefani, 2010). Ett spänningsfält handlar om vad som ska utvärderas inom högskolepedagogiken. Om fokus för utvärdering ska ligga på förändringar i studenters erfarenhet av undervisningen, eller lärares upplevelse av den högskolepedagogiska verksamheten eller både och? Pedagogiska utvecklingsaktiviteter tenderar att fokusera på universitetslärare och fokusera på deras tänkande om deras undervisning, men hur effektiva dessa aktiviteter är för studenterna har inte bara att göra med kvaliteten på den högskolepedagogiska verksamheten, utan också lärarnas möjlighet att förändra praktiken (Poole, 2005).

Ett annat spänningsfält utgörs av hur verksamheten ska utvärderas. I Nygren et al. (2023) fann man ett ökat behov vid svenska lärosäten av att mäta/ utvärdera/ granska effekterna av de pedagogiska enheternas arbete med syftet att ta reda på vad man får ut av satsningarna. Samtidigt påtalas att det är: a) svårt att mäta effekter i lärmiljöer, samt b) det kan vara känsligt att börja granska vad lärosätena egentligen får ut av de pedagogiska utvecklingsenheterna och dess kurser, något som respondenterna i Nygrens studie menade skapade en känsla av ifrågasättande.

Ett tredje spänningsområde har att göra med det faktum att lärare som deltar i högskolepedagogiskt utvecklingsarbete är kollegor, inte studenter. Ändå, vid många svenska lärosäten, har högskolepedagogiska kurser tagit formen som studentkurser, som genererar högskolepoäng, något som också förändrar relationen mellan kursgivare och kursdeltagare, från en professionell relation till en

lärar-studentrelation. Detta är dock något som tycks vara en nedåtgående trend, och allt fler lärosäten utfärdar snarare intyg än kurspoäng (Nygren et al., 2023).

## Att utvärdera pedagogisk utvecklingsverksamhet

Vid utvärdering av pedagogisk utvecklingsverksamhet bör ett första steg handla om att identifiera vilka målen är med den pedagogiska utvecklingsverksamheten vid lärosätet, då syftet kan variera. Vanligen arbetar pedagogisk utvecklingsverksamhet både för att stödja och utveckla kompetens hos individer/grupper, påverka den pedagogiska kulturen genom aktiviteter men också genom att erbjuda sin expertis i relation till strategiska frågor på institutions-, fakultets- och/ eller lärosätetsnivå. Utvärdering bör därför titta på resultatet av aktiviteter på alla dessa nivåer (Debowski, 2010).

Rekommendation 8 har möjlighet att med utgångspunkt i rekommendation 1-7 resultera i en kritisk granskning där var och en av rekommendationerna diskuteras utifrån följande frågor:

- På vilka sätt följer vi denna rekommendation vid lärosätet?
- På vilka sätt avviker vi från att följa denna rekommendation och vad gör vi istället?
- På vilka sätt går vi 'bortom' denna rekommendation.

Utvärdering av resultat och påverkan ger också underlag för att bedöma i vilken grad lärosätets investerade pengar, tid och ansträngning har resulterat i pedagogisk utveckling. Det kan också ge guidning gällande om existerande strategier ska fortsätta eller ändras för att bättre stämma överens med lärosätets mål. Utvärderingen kan övergripande adressera två frågor:

1. Hur gör den pedagogiska utvecklingsenheten skillnad i organisationen?
2. Vilka är effekterna av den pedagogiska utvecklingsenhetens aktiviteter?

Nyckeltal kan tas fram, t ex med ursprung i enkäter så att den dagliga verksamheten med olika slags kompetenshöjande aktiviteter, exempelvis kurser, workshoppar m.m. utvärderas. Det finns processer för att delge lärosätets personal samt hantera resultaten så att de leder till utveckling. Andra nyckeltal kan ha att göra med antalet anställd undervisande personal i relation till antalet personer som kan stödja personalen i det pedagogiska utvecklingsarbetet. Även stöd för digital pedagogisk infrastruktur kan räknas med här.

I nedanstående tabell finns exempel på olika utvärderande aktiviteter och nyckeltal för olika aspekter av pedagogisk utvecklingsverksamhet

| Fokus                   | Exempel på aktiviteter  | Utvärderingsformer/ indikatorer   |
|-------------------------|---|---|
| Läraryrollen            | Kurser<br>Workshops<br>Mentorsprogram<br>Webbresurs<br>Online learning<br>Lärarakademi<br>Utlysning av medel                            | Input:<br>Antal timmar aktiviteten erbjuder<br>Deltagarvärdering<br>Antal deltagare i aktiviteter<br>Resurser nedlagda<br><br>Output:<br>Ökad upplevd kvalitet i deltagararbete<br>Ansökningars bifall/ kvalitet<br>Ledares återkoppling på förändring<br>Förbättringar i studentåterkoppling<br>Undersöka deltagares lärande |
| Kulturförändring        | Ledarskapsprogram<br>Konsultationer<br>Fallstudier<br>Kollegiala utbyten<br>Praxisgemenskaper<br>Webbresurser<br>Onlineforum<br>Nätverk | Input<br>Antal timmar konsultation<br>Deltagande av målgrupp i aktivitet<br>Aktivitetskostnad<br><br>Output:<br>Förändring av ledarskapspraktik<br>Delade strategier och resurser<br>Genomförda projekt<br>Förändringar av systemet<br>Mätning av lärares engagemang<br>Studenters återkopplingar<br>Fokusgruppintervjuer     |
| Institutionell påverkan | Universitetskommitteer<br>Lärardagar<br>Policyutveckling<br>Systemförbättring<br>Guidelines<br>Projektledning<br>Kollegiala projekt     | Input:<br>Timmar nedlagda<br>Personalens deltagande/ engagemang<br><br>Output:<br>Projektresultat<br>Policyimplementering<br>Kulturell analys<br>Aktionsforskning<br>Studentengagemang<br>Lärarengagemang   |

Fritt översatt från Debowski (2020).

Många svenska lärosäten har idag utvärderat sin högskolepedagogiska verksamhet, något som ibland resulterat i organisationsförändringar, förändrade uppdragsbeskrivningar, eller förändringar i resurssättning. Utvärderingar har i många fall, särskilt när det rör utvärdering av en hel högskolepedagogisk enhet, avdelning eller centrum, genomförts av externa bedömare. De externa bedömarna har då, liksom vid ordinarie lärosätesgranskningar, utförts av särskilt utsedda personer, såsom chefer och föreståndare för högskolepedagogisk utveckling vid likvärdigt stora lärosäten, kvalitetsansvariga vid lärosäten, och universitetsledningspersoner med utbildningsansvarserfarenhet.

## **Referenser och förslag på vidare läsning**

Brew, A., & Peseta, T. (2008). The precarious existence of the academic development unit. *International Journal for Academic Development*, 13(2).

Charlier, B., & Lambert, M. (2020). Evaluating the effects of faculty development: theoretical framework and empirical implementation. *International Journal for Academic Development*, 25(2), 162-175.

Debowski, S. (2010). Locating academic development: The first step in evaluation. In *Evaluating the effectiveness of academic development* (pp. 31-44). Routledge.

Edström, K. (2010). Utvärdering av Akademiskt lärarskap: högskolepedagogisk verksamhet vid Malmö högskola.

Nygren, Å., Stigmar, M., & Sjöberg, J. (2023). Uppföljning: uppdrag och organisation för högskolepedagogiska enheter vid svenska lärosäten. Konferensen Forskning om högre utbildning, Stockholm, Sverige, 11-12 maj, 2023 (pp. 28-29)

Poole, D. (2005). The possibilities of university transformation. *Issues in Higher Education*, 195-216.

Stefani, L. (2010). Evaluating the effectiveness of academic development: An overview. *Evaluating the Effectiveness of Academic Development*, 17-30.

Stigmar, M., & Edgren, G. (2014). Uppdrag för och organisation av enheter för pedagogisk utveckling vid svenska universitet. *Högre utbildning*, 4(1), 49-65