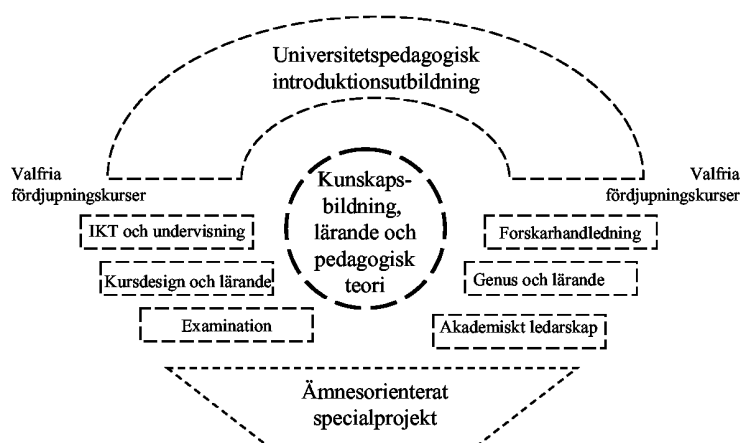




Dnr SU 56-2844-01

UNIVERSITETSPEDAGOGISK FÖRNYELSE

- med kunskapsbildningen i centrum



Förslag och rapport från Universitetspedagogiska utredningen
vid Stockholms universitet

2002-09-17

PU-rapport nr. 2003:2
Pedagogiskt utvecklingsarbete
vid Stockholms universitet

Innehållsförteckning

Förord

Sammanfattande förslag	1
1 Utredningens uppdrag och genomförande	3
Utredningens uppdrag	3
Utredningens genomförande	3
Rapportens uppläggning	4
2 Pedagogisk förnyelse – om kunskapsbildningens förändrade villkor	7
Villkor för kunskapsbildning	7
Den öppna högskolan och kraven på pedagogisk utveckling	10
Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen?	14
Pedagogisk förnyelse – drivkrafter och dilemman	17
3 Stöd till pedagogisk utveckling vid Stockholms universitet och andra lärosäten	19
Måldokument	19
Lednings- och samordningsorgan	20
Enheten för pedagogisk utveckling	22
Utbildning för lärare vid Stockholms universitet	25
Aktiviteter med anknytning till PU-enheten	27
Övrig verksamhet med anknytning till pedagogisk utveckling	29
Stöd till pedagogisk utveckling vid några andra lärosäten	31
Stöd till pedagogisk utveckling – en sammanfattande kommentar	39
4 Verksamhetsföreträdarnas syn på pedagogisk utveckling	40
Fakultetsföreträdarnas syn på pedagogisk utvecklingsverksamhet	40
Institutionsenkätens utformning och genomförande	41
Hur bedrivs pedagogisk utveckling på institutionerna?	41
Behov av och svårigheter i pedagogiskt utvecklingsarbete?	44
Hur bör stöd till institutionens pedagogiska utvecklingsarbete organiseras?	48
Synpunkter på utbildning för universitetslärare?	49
Synpunkter på befintlig PU-verksamhet	50
Några avslutande kommentarer	52
5 Med kunskapsbildningen i centrum – organisering och inriktning av stöd för pedagogisk utveckling	54
Förslagets utgångspunkter	54
Att organisera för pedagogisk utveckling	55
En ny organisation för pedagogisk utveckling	59
Utbildningar för lärare vid Stockholms universitet	62
Organisatoriska, administrativa och ekonomiska konsekvenser	65
Universitetspedagogik – några framtidsfrågor	68
Bilagor	
Förslag till instruktion för UtvecklingsCentrum för universitetspedagogik vid Stockholms universitet	72
Direktiv för den universitetspedagogiska utredningen	74

Förord

Universitetspedagogiska utredningen redovisar härmed sin rapport med förslag till organisering och inriktning av framtida pedagogisk utvecklingsverksamhet vid Stockholms universitet. I rapporten presenteras relativt utförligt underlag och bakgrund till de förslag vi för fram. I kapitel 1 beskrivs utgångspunkter och genomförandet av utredningens arbete, och i kapitel 5 presenteras utredningens slutsatser och förslag. Underlaget återfinns i kapitel 2 – 4. Kapitel 1 och 5 kan läsas oberoende av övriga kapitel. Rapporten inleds med en kort sammanfattning av utredningens huvudsakliga förslag.

Ordförande i utredningen har varit professor Birgitta Qvarsell. Övriga deltagare i utredningen föreslogs av respektive fakultet; Hans Aili (humanistisk), Christian Diesen (juridisk), Veronica Flodin (naturvetenskaplig) och Christer Lindgren (samhällsvetenskaplig), samt av studentkåren: Sanna Kolk, Dimitra Polidis, Oscar Skagerlind. Sekreterare i utredningen har varit Rolf Lind.

Frescati 2002-09-17

Birgitta Qvarsell

Rolf Lind

Sammanfattande förslag

Pedagogisk utveckling och förnyelse inom ett universitet handlar inte om ”pedagogiska knep” eller färdigformulerade undervisningsstrategier och undervisningstekniker. Den centrala frågan rör kunskapsbildningen och dess villkor. Dessa är alltid föränderliga och specifika samt skiljer sig mellan fakulteter, ämnen, enskilda kurser och undervisningssituationer. Av detta skäl har utredningen valt att *inte* identifiera vissa typer av pedagogiska problem som mer betydelsefulla än andra; valt att *inte* betona vissa förändringstrender inom den högre utbildningen som mer betydelsefulla för pedagogisk utveckling än andra; valt att *inte* lansera ett specifikt pedagogiskt handlingsprogram för Stockholms universitet.

Pedagogisk utveckling och förnyelse är en gemensam angelägenhet för universitetets ledning, lärare och studerande. Den önskade utvecklingen åstadkoms inte genom auktoritativa definitioner eller genom centralt fastlagda strategier och policier; det är inte en kvalitet som kan konstrueras en gång för alla och sedan ”monteras in i” undervisningen. En genuin pedagogisk utveckling och förnyelse fordrar ett långsiktigt arbete inom enskilda institutioner, med grund i de specifika problem, utmaningar och möjligheter som finns där.

Utgångspunkten för pedagogisk utveckling och förnyelse är alltid ämnet/disciplinen och de studerande och deras specifika förutsättningar, ambitioner och utbildningsintressen. Detta innebär att pedagogisk utveckling ”drivs nerifrån”; av enskilda lärare, lärarlag och genom de satsningar som görs inom enskilda institutioner. De förslag vi för fram – avseende organisering av en för universitetet gemensam utvecklingsfunktion samt ett program för utbildning av lärare – syftar till att stödja och underlätta sådana utvecklingsprocesser.

I utredningsarbetet har vi gjort en bred kartläggning och analys av förhållanden som har betydelse för universitetets framtida pedagogiska utvecklingsverksamhet. Detta underlag redovisas i rapportens kapitel 2 – 4. Vi har valt att ge en fyllig beskrivning av två skäl. Dels därför att materialet, både i de mer analyserande och i de mer beskrivande delarna, kan bidra till fortsatt diskussion om universitetspedagogisk förnyelse. Dels för att visa hur förslagen är förankrade i de kartläggningar som gjorts. De huvudsakliga slutsatserna kan sammanfattas på följande sätt:

- Pedagogisk utveckling och förnyelse är nära förknippad med universitetets huvuduppgift: att genom undervisning och forskning bidra till vetenskaplig kunskapsbildning. Den pedagogiska utvecklingsverksamheten har därigenom en tydlig akademisk identitet, något som måste avspeglas i hur verksamheten organiseras och bedrivs. Av detta skäl är det enligt utredningens uppfattning angeläget att universitetets fakulteter ges ett tydligt ansvar för verksamheten.
- Merparten av, och ansvaret för, pedagogisk utveckling och förnyelse ligger inom universitetets institutioner. Det för universitetet gemensamt bedrivna pedagogiska utvecklingsarbetet utgör därför ett komplement och kompetensstöd till de insatser som görs inom institutionerna.
- Pedagogisk utveckling och förnyelse handlar inte enbart om att stärka den enskilda lärarens undervisningsskicklighet. Även om detta är viktigt, så måste universitetets stöd till pedagogisk utvecklingsverksamhet i högre grad än för närvarande inriktas mot att underlätta och främja ämnesrelaterade utvecklingsprocesser inom enskilda institutioner.
- Det finns viktiga skillnader i förutsättningar för kunskapsbildning, lärande och undervisning mellan fakulteter och ämnen. Både för att beakta särdragen och för att

stärka den pedagogiska utvecklingsverksamhetens förankring inom universitetets fakulteter, måste den personal som arbetar med pedagogiska utvecklingsfrågor ha en egen aktuell erfarenhet i undervisning från olika vetenskapsområden.

- Det nuvarande för universitetet gemensamma stödet till pedagogisk utveckling kan och bör förstärkas i flera avseenden. I förhållande till de behov som finns, och inte minst med hänsyn till framtida krav på utbildningar för lärare, måste ökade resurser tillföras verksamheten. Det är också angeläget att verksamheten i framtiden bedrivs mer offensivt och utåtriktad, samt att ledningsfunktionerna blir tydligare.

Mot bakgrund av detta föreslår utredningen

- Att en Universitetspedagogisk nämnd, sammansatt av företrädare för de olika fakulteterna, inrättas och att denna ges ansvar för den övergripande ledningen av universitetsgemensamt stöd till pedagogisk utvecklingsverksamhet.
- Att en ny, fakultetsgemensam enhet inrättas, förslagsvis benämnd UtvecklingsCentrum för universitetspedagogik, med uppgift att främja och stödja pedagogisk utveckling och förnyelse inom Stockholms universitet.
- Att UtvecklingsCentrum för universitetspedagogik ges i uppdrag att bedriva sin verksamhet i enlighet med de riktlinjer som föreslås i rapporten och förslaget till instruktion för den nybildade verksamheten.
- Att UtvecklingsCentrum för universitetspedagogik ges i uppdrag att påbörja arbete med att utveckla de kurser och utbildningar som föreslås i rapporten, så att ett program med föreslagen inriktning kan erbjudas från och med höstterminen 2003.
- Att de uppgifter Pedagogiska rådet har från årsskiftet 2002/2003 övertas av den föreslagna Universitetspedagogiska nämnden, samt att Kvalitetsrådet ges ett nytt och mer övergripande uppdrag och ansvar för det samlade kvalitetsarbetet vid Stockholms universitet.
- Att personal, verksamhet och resurser för den nuvarande PU-enheten samt för Centrum för casemetodik överförs till den nybildade, fakultetsgemensamma arbetsenheten från 2003-01-01.

Till grund för förslaget att tillskapa ett nytt, tydligt fakultetsrelaterat "UtvecklingsCentrum för universitetspedagogik" ligger synpunkter som framkommit i våra samtal med fakultetsledningarna och som även får stöd av enkäten till institutionsledningarna. Också nyckelpersoner inom tidigare och nuvarande PU-enhet har pekat på behovet av synlighet och fakultetsrelatering av verksamheten, och erfarenheter från andra motsvarande centra inom landet pekar i samma riktning.

Av flera skäl är det angeläget att den nybildade verksamheten kan påbörja sitt arbete med start 2003-01-01. Detta krävs för att ett nytt kursprogram för utbildning av universitetets lärare ska kunna erbjudas universitetets institutioner och lärare i god tid inför höstterminen 2003. Det är också angeläget att minska den osäkerhet som f.n. råder om den framtida universitetsgemensamma pedagogiska utvecklingsverksamhetens inriktning och organisering.

1 Utredningens uppdrag och genomförande

I detta kapitel redovisar vi utredningens uppdrag och utredningsarbetets genomförande. Avslutningsvis anges aktiviteter avsedda att bredda fortsatt diskussion om pedagogisk förnyelse vid Stockholms universitet.

Utredningens uppdrag

I direktiven till Universitetspedagogiska utredningen, som fastställdes av rektor 2001-11-08 (se bilaga 1), anges följande:

Pedagogisk utveckling är en central förutsättning för att Stockholms universitet skall vara attraktivt för såväl studerande som lärare och annan personal. Pedagogisk utveckling är också en nödvändighet för att undervisningen vid universitetet genomgående skall kunna bibehålla den höga kvalitet, som är en förutsättning i konkurrensen om studenterna. En stimulerande pedagogisk utvecklingsmiljö är också ett incitament för rekrytering av lärare och doktorander.

Mot denna bakgrund fick utredningen i uppdrag att ”se över och klargöra behoven för det pedagogiska utvecklingsarbetet vid Stockholms universitet i ett långsiktigt perspektiv”. Direktiven anger att utredningen ska förankras i utredningen *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*, (SOU 2001:13), samt propositionen *Den öppna högskolan* (prop. 2001/2002:15).

I rapporten har vi riktat huvudsakligt intresse mot följande frågor, som också anges i direktiven, nämligen att utredningen ska

- Klargöra villkor och drivkrafter för pedagogiskt utvecklingsarbete;
- Genomlys befintlig verksamhet vid Stockholms universitet med anknytning till frågor som rör pedagogisk utveckling;
- Lämna förslag på omfattning och innehåll i universitetspedagogisk utbildning för lärare;
- Föreslå en modell för organisation, innehåll och finansiering av framtida universitetspedagogisk utvecklingsverksamhet vid Stockholms universitet.

Inom ramen för dessa huvudfrågor berörs även andra frågor som nämns i direktiven bl.a. avseende informationsteknikens roll, handledarutbildning, jämställdhet m.m. Vidare görs utblickar mot hur stöd till pedagogisk utvecklingsverksamhet organiserats vid några andra lärosäten.

Utredningens genomförande

Utredningens arbete har huvudsakligen bedrivits under vårterminen 2002. I enlighet med den plan som diskuterades vid utredningens första möte har arbetet inriktats mot att kartlägga och analysera både interna och externa förutsättningar och krav på pedagogisk utveckling. Följande aktiviteter har genomförts:

- Utredningsgruppen har haft åtta sammanträden.
- Under slutet av januari och början av februari intervjuades sammanlagt 15 personer som arbetar med pedagogisk utveckling inom Stockholms universitet.
- Utredningens arbetsläge har redovisats för rektor vid tre tillfällen samt vid Pedagogiska rådets och några av Kvalitetsrådets möten under våren.

- Utredningen har presenterats vid Campuskonferensen den 10 april.
- Samtal har förts vid möten med fakultetsledningarna: dekaner och kanslichefer, i några fall har även prodekan samt andra tjänstemän deltagit. Förutom Birgitta Qvarsell och Rolf Lind har i de flesta fall den lärare som är ledamot i utredningen från fakulteten samt en studeranderepresentant deltagit i dessa möten.
- Externa studiebesök där vi haft kontakt med ansvariga för Pu-verksamheten har gjorts vid Linköpings universitet (där hela utredningsgruppen deltog), Lunds universitet, Umeå universitet, Kungl. tekniska högskolan i Stockholm samt Karolinska institutet.
- Som underlag för utredningen har synpunkter på framtida och befintlig pedagogisk utvecklingsverksamhet inhämtats genom en enkät till samtliga institutioner vid Stockholms universitet.

Utöver detta har Rolf Lind deltagit vid ett möte i november 2001 som arrangerades av Lunds universitet och som rörde frågor kring framtida utbildning av universitetslärare, samt ett möte som arrangerades av SWEDnet för pedagogiska konsulter vid samtliga universitet och högskolor i maj 2002. I arbetet har också, om än begränsat, vissa internationella kontakter tagits.

Viss information om utredningen har funnits tillgänglig på Stockholms universitets hemsida: www.su.se/forvaltning/forandring.

Med de förslag som redovisas i rapporten avslutar utredningen sitt arbete. Förslagen syftar till att skapa en organisatorisk grund för fortsatt arbete med pedagogiskt utvecklingsarbete, samt att ange inriktning för framtida universitetspedagogisk utbildning för lärare vid Stockholms universitet.

Vår förhoppning är att utredningen, genom det material som redovisas i rapporten, ska utgöra ett första steg i en fortsatt och breddad diskussion om frågor som rör undervisning och pedagogisk förnyelse inom Stockholms universitet. Bl.a. kommer detta att ske på följande sätt:

- Genom diskussion vid Öppet forum om universitetspedagogisk förnyelse den 17 september;
- Genom spridning av rapporten och remissbehandling inom universitetet av utredningens förslag inför rektors beslut;
- Genom att ett elektroniskt diskussionsforum om pedagogisk förnyelse öppnas på utredningens hemsida i anslutning till att rapporten läggs fram.

Pedagogisk utveckling och förnyelse är en gemensam angelägenhet för många verksamma inom universitetet – de studerande och lärarna givetvis, men också andra. Därför är det viktigt att den fortsatta processen präglas av en öppen dialog där olika infallsvinklar, erfarenheter och perspektiv tillåts brytas mot varandra. För att bidra till detta avser vi att senare redovisa ett förslag till uppläggning av en idéskrift med inlägg och reflektioner kring frågor som rör pedagogisk utveckling vid Stockholms universitet.

Rapportens uppläggning

Vi har av två skäl valt att ge en fyllig beskrivning av det material som tagits fram. Dels därför att materialet, både i de mer diskuterande och mer beskrivande delarna, kan bidra till fortsatt diskussion om universitetspedagogisk förnyelse. Dels för att visa hur förslagen är förankrade i de kartläggningar och analyser som gjorts.

Rapporten är disponerad på följande sätt. I det andra kapitlet, *Pedagogisk förnyelse – om kunskapsbildningens förändrade villkor*, redovisas principiella utgångspunkter tillsammans

med en beskrivning av drivkrafter bakom de krav på pedagogisk utveckling som riktas mot universitet. Kapitel 3, *Pedagogisk utvecklingsverksamhet vid Stockholms universitet och andra lärosäten*, ger en översikt av de aktiviteter och funktioner som för närvarande finns på universitetsgemensam nivå. I kapitel 4, *Verksamhetsföreträdarnas syn på pedagogisk utveckling*, redovisas resultatet av de intervjuer som gjorts med fakultetsföreträdare samt den enkät som riktades till institutionerna under våren 2002. I kapitel 5, *Med kunskapsbildningen i centrum – organisering och inriktning av stöd för pedagogisk utveckling*, presenteras hur universitetets stöd till pedagogisk utvecklingsverksamhet i framtiden bör organiseras, tillsammans med ett förslag till utbildningar i universitetspedagogik för lärare vid Stockholms universitet.

2 Pedagogisk förnyelse – om kunskapsbildningens förändrade villkor

Pedagogisk utveckling och förnyelse handlar inte om specifika ”pedagogiska knep” eller generellt tillämpbara undervisningsstrategier. Det finns också anledning att förhålla sig kritisk till den del av de föreställningar som tas för givna både i den allmänna diskussionen och som återfinns i aktuella statliga utredningar och propositioner. Av dessa skäl har vi valt att inleda vår rapport med en diskussion om kunskapsbildningens förändrade villkor.

I kapitlets första avsnitt diskuteras några centrala aspekter av den kunskapsbildning som äger rum inom universitet. Därefter redovisas de nya krav på pedagogisk utveckling, framför allt i form av utbildning av universitetslärare, som förts fram i propositionen ”Den öppna högskolan”. I kapitlets sista avsnitt uppmärksammas några viktiga förändringar som skett inom den högre utbildningen, och som medfört att frågor om undervisning och pedagogik alltmer hamnat i fokus.

Villkor för kunskapsbildning

Ett skäl till att begreppet ”pedagogisk förnyelse” används som ett huvudord i Universitetspedagogiska utredningen vid Stockholms universitet är att sådan förnyelse både förespråkas och förutsätts i propositionen ”Den öppna högskolan”. Propositionen bygger i sin tur på flera utredningar som handlar om nya villkor för lärandet i den högre utbildningen, om stärkt studerandeflytande, om breddad rekrytering och om samverkan med omvärlden. Detta sammantaget ställer ökade krav både på enskilda lärares pedagogiska skicklighet och kunnskap i vid mening – alltså inte enbart ämnesdidaktiskt kunnande – och på universitetets och institutioners förmåga att utveckla sin utbildning i relation till förändrade förutsättningar och villkor.

Utifrån direktiven till vår utredning och de riktlinjer och förslag som finns i de aktuella utredningarna och i propositionen ”Den öppna högskolan”, vill vi diskutera och reflektera över ett par centrala dimensioner – det handlar om de studerande t.ex. som ”målgrupper” och det handlar om det centrala begreppet ”lärande”. Pedagogisk förnyelse som krav på universitetet tas sedan upp utifrån tre underliggande dimensioner: disciplinerna och det tvärvetenskapliga, etik och värdegrunder, samt de nya uppgifter som gäller för lärare och studerande i Den öppna högskolan. Först är det dock nödvändigt att beröra några grundläggande aspekter på den kunskapsbildning som äger rum inom ett universitet.

Om kunskapsbildning

Kunskapsbildningen vid universitetet sker på många olika sätt: genom forskares forskning, genom lärares undervisning, och i de studerandes studier, de studerande som ibland kallas ”målgrupper” och vars viktigaste verksamhet vid universitetet numera oftast benämns ”lärande”. En central utgångspunkt för diskussioner om pedagogisk utvecklingsverksamhet måste därför vara att kunskapsbildningen finns inom *både* forskning och utbildning. Den studerandes utforskande, det som kan ske inom eller i anslutning till undervisning, beskriver i bästa fall en optimal relation mellan forskning och utbildning. Utgångspunkten är alltid de frågor som formuleras, antingen det handlar om klassisk kunskapsförmedling eller om nyskapande grundforskning.

En central uppgift för hela universitetet – ingående i samtliga övriga som brukar förtecknas – är att främja ett kritiskt, forskande förhållningssätt till kunskap, och för det krävs att

universitetet också erbjuder en plats att verka och vara på, en plats för kunskapsbildning. Även det vi i klassisk mening kallar kunskapsförmedling (och kan diskutera som "förmedlingsproblemet" inom pedagogiken) bygger på de premisser under vilka kunskapsbildning sker. En kunskapsfilosofisk grund är alltså viktig för varje lärare, institution och studerande som arbetar med vetenskapliga frågor. Det finns inga speciella pedagogiska knep för undervisning, vare sig traditionella, klassiska, moderna eller postmoderna. Vad som gör universitetsstudier intressanta, och därmed universitetet "attraktivt", är de frågor, möjligheter och utmaningar som erbjuds.

Sätt alltså kunskapsbildningen och dess villkor i centrum för uppmärksamhet och förnyelseambitioner, för studenter och lärare! Kunskapsbildningens villkor finns i den akademiska kulturen och i miljöer för samtal och reflektion. Det individuella och kollektiva vetandet utmanas och utvecklas bäst i miljöer som gynnar reflektion och erfarenhetsutbyte. Det kan, men behöver inte, handla om nya arenor att verka på. Det behöver inte handla om nya pedagogiska tekniker för problemlösning, men visst kan sådant – i varje fall tillfälligt – stimulera den kritiska och kreativa diskussionen.

Nya "målgrupper" – nya studerande?

Vilken pedagogisk förnyelse krävs för att universitetet ska kunna möta studerandegrupper med delvis nya förutsättningar och förväntningar och för att dessa studerande ska uppfatta universitetet attraktivt som studieplats och för sin egen utveckling? Vilka är dessa nya grupper och på vilket sätt krävs en särskild pedagogik för att möta dem? Frågorna är berättigade, eftersom det inte alls är självklart i vilken mening de nya grupperna är "nya" eller på vilket sätt de ställer krav på pedagogisk förnyelse. Däremot är det viktigt att alla studerande ges ökad delaktighet i sin egen utbildning.

Frågan om det nu finns och framöver kommer att i ökad omfattning finnas "målgrupper" som kräver "särskilda insatser" (t.ex. särskilt stöd eller speciell pedagogik) bör diskuteras kritiskt och med omsorg. Det viktiga är att föra diskussioner om perspektiv, erfarenheter och kunskapsbildningens villkor, generellt och specifikt, utan att aktualisera en tidigare som ofruktbar bedömd utbildningsteknologisk och kompensatorisk modell för högre utbildning. Det som studerande, liksom lärare och forskare, kan bidra med i kunskapsbildningen får inte omtolkas till svagheter, diskuteras i termer av "svaga" grupper eller personer, eller dömas ut till förmån för ett okritiskt anammande av en existerande kulturs normer och värderingar. Sådant skapar inte pedagogisk förnyelse i det specifika fallet, snarare bidrar det till kunskapsbildningens stagnation i stort.

Kunskapsbildningens villkor och premisser kan formuleras i begrepp som ödmjukhet, respekt och perspektivmedvetenhet, snarare än som målgruppsanpassade strategier och undervisningstekniker. Ingen genväg via målgrupper kan ersätta den för alla utbildningar och kommunikativa sammanhang centrala respekten och dialogen, att perspektiv och erfarenheter kan mötas och förhandlas.

Det är därför centralt för den pedagogiska förnyelsen att olika perspektiv tas tillvara, och att de studerande liksom lärarna respekteras för sina erfarenheter och sitt kunnande. De studerande representerar ofta på intressanta sätt universitetets omvärld, de kommer med sina tidigare erfarenheter och varierande omvärldserfarenheter till universitetet och kan därmed inbjuda till nytänkande i utbildningen. På detta sätt kan "den tredje uppgiften", samverka med universitetets omvärld, också få större vikt och uppmärksamhet.

Om "lärandet" i högre utbildning

En del av det som ser ut att tas för givet i aktuella statliga utredningar och i propositionen "Den öppna högskolan" bör diskuteras kritiskt, alltså inte ses som direktiv för hur ett

universitet ska verkställa sitt utbildnings- och fortbildningsansvar visavi lärarna. Begreppet ”lärande” har i retoriken kommit att användas på ett generaliserat och totaliserande sätt. Det ”livslånga” lärandet antas genomsyra universitet och utbildningsinstitutioner, ungefär såsom man tidigare talade om ”återkommande utbildning”. Det livslånga lärandet har även fått bli ”livsvitt”, och lärandet påstås också kunna vara ”flexibelt”, när det rimligen snarare är villkoren för lärande som kan vara mer eller mindre flexibla. Hela organisationer, t.ex. universitet, antas kunna eller bära ”lära”, de kallas ”lärande organisationer”.

Det gäller här att precisera vad som avses med de så flitigt brukade begreppen ”lära” och ”lärande”. Avses begreppsförståelse och begreppsbyggnad? Menas vidgade och ändrade perspektiv? Tänker man på kritiskt tänkande? Begreppet ”lärande” bör preciseras till att avse specifika uppgifter som ska läras, och lärandet bör ses som ett specialfall av kunskapsbyggnad, alltså inte tvärtom. Det handlar om en kunskapsbyggnad som är tydligt uppgiftsrelaterad. Individens kunskapsbyggnad handlar om att begripa sig på och att handla i relation till omgivande uppgifter. Handlingsmöjligheter och meningserbjudanden är därmed viktiga villkor för ett genuint lärande, både för enskild och kollektiv kunskapsbyggnad.

Det handlar förstas också om innehållet i lärandet. Inom ungdomsskolan talar man ofta om färdigheter och kunskaper, och speciellt har begreppet basfärdigheter – ”basics” kommit i förgrunden av skoldebatten. Också inom högskolan talas ibland om grundläggande färdigheter, om basfärdigheter som antas bära grundläggas tidigt. Nu är det ju så att barn och för den delen också vuxna lär det mesta av vad de lär utanför de ordnade utbildningssammanhangen, i skolan, och efter skolan. Det finns så många andra kunskapsbaser, t.ex. media utanför skolans revir och en massa spännande människor som inte är formellt utbildade lärare men ändå viktiga inspiratörer, eller kanske just därför viktiga som inspiratörer för unga människor. Jämlikar är också viktiga för lärandet, det genuina lärandet, det är i sonderande samtal med dem som man kan testa hypoteser och ställa frågor.

Det här resonemanget borde rimligen också gälla universitetet. Det intressanta är att samtidigt som det konstateras att skolans elever lär även utanför skolan, och att därför lärarnas insatser kanske inte är lika bestämmande eller centrala som i tidigare skeden av skolans utveckling, betonas för universitetens del att dess lärare måste bli mera professionella som undervisare och utbildare. Det är en uppgiftsprecisering som kan diskuteras, och det finns anledning att återkomma till den diskussionen.

Pedagogisk förnyelse handlar alltså om hur nya villkor för både uppgiftsrelaterat lärande och mera generell kunskapsbyggnad påverkar det sätt på vilket utbildningar organiseras och genomförs. Utvecklingsinsatser måste därför alltid ha grund i en pedagogisk idé knuten till ett visst ämne eller undervisningssituation. Till andra frågor som, förutom innehåll och organisation, måste beaktas för den framtida pedagogiska utvecklingsverksamheten hör värdegrunder rörande etik, jämställdhet, jämlikhet, studerandemedverkan och omvärldsrelationer. De studerandes och lärarnas rätt till respekt för sitt respektive kunnande, och beaktandet av vad perspektivmöten mellan olika erfarenheter kan medföra för kunskapsbyggnaden är centrala villkor i sammanhanget.

Lärares och studerandes ändrade uppgifter

Den lärarutbildning som nu ska komma till stånd, eller snarare intensifieras, bör rikta in sig på universitetslärares samtliga uppgifter. Med den omvärldsutveckling som sker, och i linje med den utveckling som är på gång inom ungdomsskolan, blir det också angeläget att problematisera de nya uppgifter som universitetet, liksom dess lärare och studerande nu får ta på sig. De krav och förväntningar som är förknippade med rollen som lärare kan emellertid bli ett destruktivt drag i den akademiska kulturen, ett drag som kan riskera att förstärkas om

universitetet i alltför hög grad tänks om till ”skola”. Tänkandet om studerande som ”målgrupper” finns här alldeles klart som en bidragande risk.

Det radikalt nya i en mot omvärlden öppen högskola ligger förmodligen i de studerandes nya uppgifter (för att inte använda ett i sammanhanget besvärligt begrepp – nämligen ”roll”). En kommunikativ miljö som utmärks av arbetsglädje och forskande inställning – en sådan inställning, kopplad till att det är de studerandes kompetens som ska användas och inte deras brister som ska åtgärdas, borde bädda för genuint lärande.

Den öppna högskolan och kraven på pedagogisk utveckling

Frågor kring pedagogisk förnyelse ingår också i en snävare, formellt organiserad och reglerad kontext. Vilka spelregler och förutsättningar gäller för pedagogiskt förnyelsearbete inom högskolan? Vilka ramar och regler anges i högskolelag och högskoleförordning, och vilka prioriteringar har statsmakterna gett uttryck för?

Övergripande mål för och värdegrund för högskoleutbildningen

Mot bakgrund av att ”högskolans samhällsuppdrag och villkor har förändrats” föreslog regeringen i prop. 2001/2002:15 ”Den öppna högskolan” att det övergripande målet för den grundläggande högskoleutbildningen som anges i högskolelagen skulle ändras. Denna förändring godtogs även av riksdagen. I högskolelagens 1 kap. 9 §anges sålunda följande:

- Den grundläggande högskoleutbildningen skall ge studenterna
- förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,
 - förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, samt
 - beredskap att möta förändringar i arbetslivet.

Inom det område som utbildningen avser skall studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att

- söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
- följa kunskapsutvecklingen, och
- utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.

Forskarutbildningen skall, utöver vad som gäller för grundläggande högskoleutbildning, ge de kunskaper och färdigheter som behövs för att självständigt kunna bedriva forskning. (Lag 2001:1263).

Bakom formuleringarna ligger en syn som betonar ”högskoleutbildningens vidgade roll i det moderna kunskapssamhället” (prop. 2001/2002:15, s. 21). I detta sammanhang bör också den värdegrund högskolans verksamhet ska bygga på, och som rör förhållningssättet till de som är verksamma inom högskolan, uppmärksammas. I propositionen sägs:

Grunden för den öppna högskolan skall enligt regeringens uppfattning vara att alla studenter bemöts som individer samt har lika skyldigheter och rättigheter. Högskolans ideal måste vara att argumentens tyngd och vetenskapliga grund är det som räknas medan hudfärg, religion, könstillhörighet, etnisk tillhörighet, sexuell läggning eller funktionshinder aldrig får leda till diskriminerande behandling. (prop. 2001/2002:15, s. 21–22)

Sammantaget innebär detta att utbildningens betydelse för att ge generella färdigheter som kritiskt tänkande, förmåga att analysera på vetenskaplig grund, samt förmåga att kommunicera framhålls. Därtill kommer att verksamhet inom universitet och högskolor ska kännetecknas av respekt och öppenhet för individers olikhet.

Pedagogisk förnyelse som lärarkompetens

Av högskolelagens 3 kapitel framgår att lärares (professorers och lektorers) huvudsakliga arbetsuppgifter är både undervisning och forskning. Detta innebär att lärarskicklighet omfattar *både* vetenskaplig skicklighet *och* pedagogisk skicklighet. Självklart är goda ämneskunskaper alltid ett grundläggande villkor för god undervisning. Vetenskaplig kompetens är också en förutsättning för att undervisningen ska uppfylla kravet på ”ett nära samband mellan forskning och utbildning” (HL 1 kap. 3§).

Förutom den vetenskapliga, ämnesmässiga kompetensen ska lärare också ha pedagogisk förmåga. De bestämmelser som mer specifikt reglerar anställning av lärare inom högskolan återfinns i högskoleförordningen. Där anges att vid anställning av professor ska ”lika stor omsorg skall ägnas prövningen av den pedagogiska skickligheten som prövningen av den vetenskapliga skickligheten” (HF 4 kap. 5§). För lektorer är formuleringarna likartade.

De krav och förväntningar statsmakterna gett uttryck för i propositionen Den öppna högskolan, men också i andra sammanhang, innebär att pedagogiska meriter bör ges ökad vikt bl.a. i samband med anställningsbeslut, befordran och lönesättning. I propositionen sägs:

Trots att undervisning är en huvuduppgift för ett stort antal lärare har den inte lika stort meritvärde vid anställning som forskningsmeriter. Under senare år har olika initiativ tagits för att ge bättre förutsättningar för de lärare som undervisar i syfte att höja kvalitén i utbildningen.

Den vikt som tillmätts pedagogiska meriter vid anställning, befordran och lönesättning är avgörande för den vikt som lärare i praktiken kommer att lägga vid undervisning i förhållande till forskningen och andra uppgifter. Regeringen anser mot bakgrund av detta att det är angeläget att universitet och högskolor tydligt visar detta i bedömningsprocessen. (prop. 2001/2002:15, s. 100)

Om undervisningsmeriter ska ges ökad vikt, måste de också dokumenteras och utsättas för bedömning på samma sätt som gäller för forskningsmeriter. Därmed aktualiseras vad som ska avses med pedagogisk skicklighet. Även om kriterielistor av olika slag bör diskuteras kritiskt, är det av intresse att kort redovisa den typ av aspekter som ofta uppmärksammas. I Högskoleutredningen (SOU 1992:1) och Högskolelärarytredningen (SOU 1996:166) anges följande kriterier på undervisningsskicklighet (som också återfinns i den lokala anställningsordningen vid Stockholms universitet):

- breda, gedigna och aktuella kunskaper i det egna undervisningsämnet
- förmåga att strukturera och organisera kunskapsmassan i kurser och den egna undervisningen
- förmåga att förmedla engagemang och intresse för ämnet
- förmåga att aktivera studenterna till eget lärande
- förmåga till kommunikation med studenterna
- förmåga till helhetssyn och förnyelse

Kriterierna är, som framgår mycket allmänt hållna, och uppenbart svåra att entydigt operationalisera. De är ändå av intresse genom att de belyser undervisningens komplexitet och att lärarkompetens innefattar dels kunskaper och förmågor relaterade till ämnet, dels lärarens förhållningssätt till de studerande.

Pedagogisk förnyelse – ett prioriterat område

Den proposition som låg till grund för förändringarna i högskolelagen (*Den öppna högskolan*, prop. 2001/2002:15) behandlar många olika frågor, bl.a. rekryteringen till högskolan,

tillträdesfrågor, examination, högskolans styrning och ledning, internationalisering etc. Stort utrymme ägnas åt pedagogisk utveckling. Detta krävs, enligt propositionen, dels för att locka nya grupper till högskolan, dels för att motsvara de nya studerandegruppernas krav och behov. Mer allmänt kommenteras vikten av pedagogisk förnyelse och utveckling på följande sätt:

Regeringen anser att det är angeläget att universitet och högskolor tar ansvar för och prioriterar det pedagogiska utvecklingsarbetet inom lärosätet. Det är både den enskilde lärarens, institutionernas och lärosätens ledningars ansvar att inom ramen för lärosätets samlade verksamhet ta initiativ till utveckling samt avsätta resurser för detta. (prop. 2001/2002:15, s. 90)

I propositionen berörs också ett stort antal områden som anses betydelsefulla för att stimulera pedagogisk utveckling, bl.a. utbildning för nyanställda och etablerade lärare. Till andra frågor av betydelse för den pedagogiska utvecklingen som uppmärksammas hör frågor som rör studenter med funktionshinder, samt vikten av att jämställdhet och att genusperspektiv uppmärksammas i undervisningen. Noteras bör att detta ses som en pedagogisk fråga, bl.a. påpekas att lärare bör ha sådana kunskaper att både kvinnliga och manliga studenter finner sig väl tillrätta i undervisningen. Jämställdhet och genusperspektiv föreslås därför ingå i den högskolepedagogiska utbildning lärosätena förutsätts ge. Vidare görs satsningar på Rådet för högskoleutbildning.

Vad gäller kraven på utbildning av nyanställda lärare, så framgår av propositionen att sådana krav bör ställas, dock föreslås inte att några specifika bestämmelser om detta ska införas i högskoleförordningen. Därmed får det enskilda lärosätet avgöra hur denna fråga hanteras. I propositionen sägs:

Som ett led i att säkerställa en hög pedagogisk kompetens och medvetenhet anser regeringen att ett krav på fullgjord högskolepedagogisk utbildning eller motsvarande kunskaper som förvärvats genom t.ex. formell lärarutbildning bör gälla för anställning till vidare som lektor och adjunkt i högskolan. ... Krav på högskolepedagogisk utbildning eller motsvarande bör också gälla doktorander som undervisar. Även annan undervisande personal, som t.ex. forskarassistenter, timlärare och gästlärare bör erbjudas möjligheten att genomgå pedagogisk utbildning. (prop. 2001/2002:15, s. 95–96)

Enligt propositionen ska utbildning inte enbart ges till nyanställda lärare; där sägs också att ”det är väsentligt att högskolepedagogisk fortbildning kontinuerligt erbjuds lärare och annan personal med pedagogiska uppgifter”. Andra frågor som behandlas rör kompetensutveckling i pedagogiska frågor för bl.a. personer med ledningspositioner och doktorander. Regeringen förutsätter vidare ”att högskolepedagogisk utbildning som läraren genomgått vid ett lärosäte skall godkännas vid ansökan om läraranställning vid annat lärosäte”.

Slutligen ska nämnas att regeringen även i andra sammanhang framhållit betydelsen av ökade satsningar på pedagogisk utveckling och utbildning av lärare. I regleringsbrevet för de senaste åren har detta uttryckts på följande sätt (SOU 2001:13, s. 187):

Kvaliteten i utbildning och forskning skall säkras och utvecklas genom att universitet och högskolor:

- intensifierar det pedagogiska utvecklingsarbetet,
- aktivt arbetar med undervisningens förnyelse
- erbjuder pedagogisk utbildning för alla lärare som saknar sådan utbildning, och
- erbjuder pedagogisk fortbildning och vidareutbildning för redan anställda lärare.

I budgetpropositionen för år 2002 har också samtliga högskolor anvisats särskilda medel avsedda för utbildning i högskolepedagogik. (För Stockholms universitet uppgick detta belopp

till 900.000 kr.) Några lärosäten (Lund, Linköping, Trollhättan/Uddevalle) erhöll också resurser för vissa pilotprojekt och specifika satsningar.

Om pedagogiken i den pedagogiska förnyelsen och utvecklingen

Mot bakgrund av den vikt som läggs vid begreppen ”pedagogisk utveckling”, samt de tydliga kraven på att alla lärare erbjuds ”pedagogisk utbildning” aktualiseras frågor om vad som avses med begreppet pedagogik. I detta sammanhang bör uppmärksammas att begreppet refererar till både en vetenskaplig disciplin och en praktik som avser uppfostran och undervisning.

Pedagogik som vetenskap kan naturligtvis studera den pedagogiska praktiken, men det kan också andra vetenskaper göra, med sina perspektiv och frågor. För att göra pedagogik som vetenskap tydligare skild från den normativa pedagogiska praktiken borde därför ett annat begrepp användas om disciplinen, t.ex. edukologi (det finns på engelska – *educology*) eller pedagogisk vetenskap (*educational sciences*).

Det intressanta och problematiska är att vi av historisk tradition har en pedagogisk filosofi som är normativ – den föreskriver vad som under olika yttre villkor kan betraktas som gott i något avseende, och därmed önskvärt i uppfostran och undervisning. Kvaliteten – som vi diskuterar så mycket just nu – blir då inbyggd i pedagogikbegreppet. Det blir inte värdemässigt neutralt. Pedagogik som empirisk vetenskap arbetar med frågor som handlar om villkor för lärande, kunskapsbildning och socialisation, där processsegenskaper av skilda slag tydliggörs i den empiriskt grundade analysen.

Med ett, vad gäller sakområdet, bredare pedagogikbegrepp och en empirisk inriktning kommer vi utanför uppfostran och utbildning som forskningsfenomen. Pedagogiska studier av villkor för förändring kan alltså röra lärandets villkor, socialisationens villkor, i olika snäv eller vid mening. Det intressanta blir att komma underfund med vilka de verksamma faktorerna är i människans relation till omvärlden, både som individ och som kollektiv, och här kan vi ju säga snäva in pedagogiken som vetenskap: mot verksamma faktorer i villkoren för förändring. Vilka de verksamma faktorerna är måste då studeras utifrån en position, t.ex. ett studerandeperspektiv.

Ett exempel: En situation som varje universitetslärare förr eller senare kommer att få erfarenhet av är handledning av studerande på olika nivåer.Handledningssituationen är särskilt intressant som objekt för empirisk forskning eftersom den visar vad som kan vara själva kärnan i den praktiska pedagogiken – pedagogiska dilemman. Den är intressant och relevant att studera också eftersom ”handledning” som fenomen allt oftare åberopas som den viktiga pedagogiska situationen i så många sammanhang – från tidiga år i barnomsorg, inom familjen, i skolan, i arbetslivet, på universiteten, i forskarutbildningen.Handledningens syfte är ofta den studerandes självständiga reflektion och handlande, samtidigt som handledaren kan förvänta sig (och kräva) anpassning till den egna vetenskapliga och språkliga normen. Det är upplagt för dubbla budskap som kan bli motstridande och därmed hindrande. Exemplet visar alltså hur pedagogik som empirisk vetenskap kan studera pedagogiska situationer, men villkor för socialisation, kunskapsbildning och lärande kan också studeras i andra sammanhang, sådana som inte rymmer eller förutsätter en lärares eller handledares närvaro. Kanske ligger de verkligt intressanta framtida forskningsfrågorna inbäddade i sådana sammanhang, särskilt om lärandevillkoren fångas ur de studerandes perspektiv.

Att identifiera och förstå villkoren för kunskapsbildning, socialisation och lärande utifrån den studerandes perspektiv – en sådan avgränsning av pedagogiken som vetenskap riktar fokus mot miljöns kontextuella erbjudanden och hinder. Betoningen av det kontextuella för över fokus till omgivande villkor, kunskapsintresset riktas mot dessa villkor som uppfattade erbjudanden (eller hinder) snarare än rammar.

Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen?

Det har skett stora förändringar inom högskolesektorn framför allt under de senaste tre decennierna. Nya högskolor har tillkommit och studerandeantalet har ökat. Trots ökade åtaganden har resurstilldelningen inte ökat i samma takt. Självfallet har detta påverkat undervisningen i en mängd avseenden. Även andra villkor för lärandet har förändrats. Utrymmet här medger endast att vi kortfattat berör några huvuddrag i den högre utbildningens förändrade förutsättningar. Framställningen anknyter till den bild som tecknas i utredningen *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen* (SOU 2001:13).

Universitetens samhällsroll och lärarnas förändrade arbetsuppgifter

Som följd av den högre utbildningens expansion har antalet lärare inom högskolan ökat kraftigt, även om detta inte skett i långt när samma takt som antalet studerande. Av stor betydelse i detta sammanhang är också de förändringar som skett i lärares arbetsuppgifter. Under senare tid har den s.k. tredje uppgiften, samverkan med det omgivande samhället, tillkommit. I takt med universitetens och högskolornas expansion har även det som ibland benämns den ”fjärde uppgiften”, dvs. upprätthållandet och utvecklandet av universitet som organisatoriskt och administrativt system fått ökad vikt. Här ingår de administrativa uppgifter som framför allt sköts av prefekter och studierektorer, men som i någon mån åvilar alla lärare, t.ex. som ledamöter i institutionsstyrelser, fakultetsnämnder etc.

En akademisk lärare har två huvuduppgifter: undervisning och forskning. Traditionellt har den disciplinärt och vetenskapligt orienterade forskningen vägt tyngst, inte minst meriterings- och karriärmässigt. Under de senaste åren har dock undervisningen alltmer hamnat i fokus. I *Nya villkor för lärandet inom den högre utbildningen* uttrycks detta på följande sätt:

Forskningen för med sig prestige och status inom universitetsvärlden och ofta i samhället i övrigt. God forskning belönas genom uppmärksamhet inom och utanför den akademiska världen. ...

Trots att undervisning är en huvuduppgift för ett stort antal lärare har den inte tillnärmelsevis lika stor prestige som forskningen. På olika sätt har man därför under de senaste kanske 40 åren försökt att skapa förutsättningar för utbildningen som skall åstadkomma bättre undervisning som kan leda till bättre resultat och fler och bättre utexaminerade. (SOU 2001:13, s. 211)

Som framgått finns en strävan att pedagogisk skicklighet ska tillmätas ökad vikt. Ett tydligt uttryck för detta är de nya krav på utbildning för lärare som förts fram. Ett annat exempel är den (i och för sig omdebatterade) befodringsreformen som innebär att det nu har blivit möjligt att bli befördrad från adjunkt till lektor på grundval av särskilt goda undervisningsinsatser. På motsvarande sätt är det möjligt för en lektor med tillräckliga vetenskapliga meriter att bli befördrad till professor. Andra exempel är det ökade intresse som riktas mot forskning om högskolepedagogik, tillkomsten av ämnesdidaktiskt inriktade forskarskolor, och magisterutbildningar med högskolepedagogisk inriktning som komplement till en lärares ämnesmässiga utbildning. Förändringar av detta slag utgör också en relativt tydlig internationell trend.

Även om styrkan i utvecklingen kan diskuteras, och även om det inte är helt oproblemiskt innebär utvecklingen att det, vid sidan om den traditionella akademiska *forskarrollen*, finns tendens till professionalisering av den akademiska *lärarrollen*. Detta innebär att den akademiska läraren har en ”dubbel professionalitet”, och därmed bör ha en medveten och teoretiskt väl grundad hållning till båda sina huvudarbetsuppgifter. Det är inte tillräckligt att följa och bidra till kunskapsutvecklingen inom det egna ämnet/disciplinen. I uppgiften ligger också att stimulera, underlätta och bidra till studenters kunskapsbildning. Detta kräver att

läraren är medveten om sin egen pedagogiska hållning och grundsyn, som även bör vara förankrad i etablerad pedagogisk forskning.

Den vikt som den enskilde läraren lägger vid endera av de två rollerna/uppgifterna får också konsekvenser för dennes identitet och orientering. Om forskarrollen betonas riktas intresset primärt mot det vetenskapliga fältet och de arenor (både inom och utanför Sverige) där den vetenskapliga diskussionen förs. Den organisatoriska tillhörigheten, institutionen eller universitetet, blir av underordnat intresse. Om lärarrollen betonas får däremot den organisatoriska närmiljö där undervisningen bedrivs större vikt, dvs. intresset riktas mer mot den egna institutionen och det egna universitetet än den akademiska disciplinen. *Finns läraridentiteten i den organisatoriska tillhörigheten eller inom det vetenskapliga fältet?*

Nya studerandegrupper

Den högre utbildningen har expanderat kraftigt under framför allt 1990-talet. 1950 gick knappt 5 % av alla personer mellan 20 – 24 vidare till högre utbildning (ca 20 000 personer) (SOU 2001:13, s. 45). Läsåret 1999/2000 uppgick antalet registrerade studenter till 319.000 (prop. 2001/02:15) och det uttalade målet är att 50 % av en åldersgrupp ska genomgå högre utbildning. Enbart under 1990-talet har antalet studenter i högskolan ökat med ca 80 %, (prop. 2001/02:15, s. 27). Några viktiga förändringar är följande:

- Högskoleutbildning har kommit/är på väg att bli en ”normalitet” i dagens samhälle och är inte som tidigare förbehållen samhällets elitskikt.
- Högskoleutbildning riktar sig inte enbart till s.k. ungdomsstuderande; idag utgör studerande mellan 30 – 59 år ca 30 % av det totala studerandeantalet
- En ökad andel studerande har utländsk bakgrund
- Andelen kvinnliga studerande har ökat. Även om det finns stora skillnader mellan olika ämnen och utbildningar så utgör majoriteten (nästan 60 %) av de studerande i grundutbildningen kvinnor.
- Ett flertal yrkesinriktade utbildningar har integrerats inom högskolan.
- Studerande med funktionshinder av olika slag har ökat kraftigt under andra halvan av 1990-talet.

Att det skett stora förändringar – och då inte bara kvantitativt – innebär att de studerande har andra förutsättningar och förväntningar på den högre utbildningen än tidigare. Även ämnesmässiga förkunskaper har förändrats, bl.a. till följd av de reformer som genomförts inom gymnasieskolan. I utredningen Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen ses de mer heterogena studerandegrupperna som ett viktigt skäl för pedagogisk utveckling. Detta uttrycks på följande sätt:

En ökad social och etnisk mångfald ställer universitet och högskolor inför nya utmaningar och erbjuder nya möjligheter som kan berika utbildning och forskning och därmed leda till ökad kvalitet i verksamheten. Med ökad mångfald kommer också högskolan att spegla samhället på ett bättre sätt.

En ökad mångfald och förändrade mål ställer nya krav på utbildningens, undervisningens och examinationens uppläggning och genomförande. Detta bör få konsekvenser för lärosätenas information till studenter och lärare och insatser för att höja lärares och studenter pedagogiska kompetens. (SOU 2001:13, s. 88–89)

Att studerandegruppernas förutsättningar och förväntningar förändras är ingen nyhet – så har alltid varit fallet. Det som möjligen är nytt är omfattningen och hur snabbt nya grupper strömmat till universitet och högskolor. Mer problematiskt är hur utvecklingen ska tolkas, utgör den ett problem eller en möjlighet? I det förra fallet innebär det att de ”nya” grupper av studerande som sökt sig till universitet och högskolor ska anpassas till den etablerade akademiska kulturen, i det andra fallet ses de som en kraft som kan bidra till dess omvandling.

Oberoende av hur utvecklingen tolkas får den dock konsekvenser för hur utbildningar organiseras och genomförs, och därmed högskolans pedagogik.

Den kanske mest fundamentala fråga som tillströmningen av nya studerandegrupper aktualiserar handlar om *synen* på de studerande och deras roll i kunskapsbildningen. Förenklat kan en distinktion göras mellan två synsätt. Å ena sidan kan de studerande betraktas som (relativt) passiva objekt; de utgör föremål för och/eller konsumenter av de kunskaper som förmedlas genom universitetets utbildningar. Alternativt kan de studerande betraktas som aktiva och ansvariga medskapare i en gemensam process som både kan avse uppgiftsorienterat lärande eller den kollektiva kunskapsbildning som äger rum inom vetenskapliga fält. Därför är det viktigt att "pedagogiken i kulturen", i det här fallet universitetskulturen, ger rätt budskap om var kunskapsbildningens centrum finns och vilka krafter som inverkar på kunskapandets process och resultat. *Är uppgiften kunskapsförmedling eller att bidra till kunskapsbildning?*

Informations- och kommunikationsteknik (IKT)

Den oerhörda expansion, såväl kvantitativt som kvalitativt, som skett i användningen av modern informations- och kommunikationsteknik påverkar självfallet den högre utbildningen. Säkerligen finns stora variationer mellan olika ämnesområden, och det är omöjligt att här ge en uttömmande beskrivning eller säker bedömning av vilka konsekvenser informationsteknologi får i undervisningssammanhang. En viss belysning ges dock genom resultaten av en enkät som redovisas i utredningen "Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen". Enkätsvaren från lärosätena illustrerar en del av de förändringar som håller på att ske, men som kanske ännu inte fått fullt genomslag:

Utvecklingen av informations- och kommunikationstekniken framställs som den mest avgörande skillnaden mellan 1990 och 2000 när det gäller förutsättningar för högskolepedagogiken. Lärosätena framhåller i korthet följande:

- Användningen av datorer i utbildningen har framför allt på senare år bidragit i en förskjutning av tonvikten från lärarperspektiv till studentperspektiv. ...
- Datorn används mer och mer som ett kommunikationsmedel, där närhet i tid och rum inte är nödvändig. ...
- Modeller, simulering och visualisering är användningsområden som ökat avsevärt, inte minst inom medicin, naturvetenskaper och teknik. ...
- Utvecklingen av Internet gör att all slags information blir tillgänglig och bibliotekens roll förändras radikalt. ... (SOU 2001:13, s. 118)

En förutsättning för att IKT ska kunna komma till användning är att det finns tillgång till en relevant infrastruktur. Denna omfattar dock inte endast fysisk utrustning i form av datorer, programvaror, kommunikationsnätverk etc. Lika viktig är den enskilde lärarens kunskap och kompetens om relevanta IKT-applikationer. Den mest betydelsefulla "infrastrukturella" förutsättningen är dock inte tekniken i sig, utan lärarens pedagogiska ansats och grundsyn. Också IKT måste bygga på en genomtänkt pedagogisk filosofisk grund för att bli brukbar som arena eller redskap vid universitetet, och under vissa förutsättningar kan då nya sätt att organisera undervisning och att skapa lärandesituationer uppstå. Det radikalt nya ligger dock inte i denna nya teknik som sådan.

Förenklat kan två synsätt urskiljas. Ur ett instrumentellt, utbildningsteknologiskt förankrat synsätt ses informations- och kommunikationstekniken som ett sätt att rationalisera, förenkla och effektivisera den befintliga utbildningen. Genom e-mail kan meddelanden skickas på ett snabbare och enklare sätt än tidigare, med PowerPoint kan prydligare stordibilder produceras, med datorer kan undervisning ske på distans etc. Informationsteknik ses som ett "redskap" som ska implementeras i en given undervisningssituation. I detta fall

problematiseras inte den grundläggande undervisningssituationen, utan redskapet IKT "adderas" till den befintliga lärandekontexten.

Mot detta står ett konstruktivistiskt synsätt. Informationsteknik ses där inte som en variabel, utan som en ny, konstituerande ramfaktor. Som sådan förändrar IKT på ett fundamentalt sätt den kommunikativa kontext i vilken individuell och kollektiv kunskapsbildning äger rum. IKT, i kombination med andra, mer traditionella betingelser som formar undervisnings-/lärandesituationer, erbjuder därmed helt nya möjligheter för kunskapsbildning och lärande. *Därmed problematiseras hela den pedagogiska situationen: är den till sin karaktär instrumentell eller kontextuell?*

Pedagogisk förnyelse – drivkrafter och dilemman

Pedagogisk förnyelse är mångfacetterad och innefattar förändringar av många olika slag. Det rör den pedagogiska grundsyn som genomsyrar undervisningsformer och som kommer till uttryck i enskilda kursprogram, kurser och undervisningssituationer. Det handlar i lika hög grad om "institutionell" utveckling, dvs. organisering av kursprogram och utbildningslinjer, som om utveckling av enskilda lärares pedagogiska kompetens. Tar vi tillvara de möjligheter till tvärvetenskapliga och mångdisciplinära utbildningar som faktiskt finns Stockholms universitet? Det handlar om attityder till och "mottagande" av de studerande som söker sig till den högre utbildningen. Ska det "mötet" uteslutande ske på universitetets villkor, eller kan mötet berikas genom öppenhet för andra, t.ex. de studerandes erfarenheter och situation? Och praktisk pedagogisk verksamhet handlar om hur den enskilda lärarens arbetsituation och arbetsmiljö gestaltas, och hur hon/han är relaterad till de vetenskapliga fält respektive den organisatoriska miljö vari hon/han ingår.

Frågor som rör pedagogisk utveckling och förnyelse aktualiserar på detta sätt en mängd "dilemman" för kunskapsbildning och lärande rum inom universitetet – dilemman som är själva kärnan i den praktiska pedagogik som varje lärare vid universitetet är delaktig i. Några av dessa dilemman illustreras av nedanstående figur:



”Dilemman” av det slag resonemanget och figuren illustrerar, kan inte lösas, men de kan hanteras – på ett mer eller mindre medvetet sätt. Säkerligen finns också andra betingelser som är viktiga, liksom att det kan finnas olikheter i den betydelse faktorer av det slag som berörts har inom enskilda ämnen och mellan fakulteter. Att villkoren för kunskapsbildning, och därmed pedagogisk utveckling, är olikartade och föränderliga måste tillmätas stor vikt i diskussionen om hur stöd till pedagogisk utveckling utformas.

3 Stöd till pedagogisk utveckling vid Stockholms universitet och andra lärosäten

Även om universitetets kärnverksamhet – undervisning och forskning – bedrivs vid institutionerna finns vissa universitetsgemensamma funktioner med uppgift att samordna, stimulera, stödja och underlätta det pedagogiska utvecklingsarbetet. I det följande ger vi en översikt av dessa funktioner och aktiviteter, i första hand med fokus på Stockholms universitet. Först uppmärksammas riktlinjer och samordningsorgan, därefter verksamheter och aktiviteter som på operativ nivå utgör stöd till institutionernas utvecklingsarbete. Sist i kapitlet återfinns en beskrivning av motsvarande verksamhet vid några andra lärosäten.

Måldokument

I måldokumentet för Stockholms universitet, som fastställdes av universitetsstyrelsen i februari 2002, anges för grundutbildningen följande:

Grundutbildningen skall vila på vetenskaplig grund och karaktäriseras av mångfald och djup. Sambandet mellan utbildning och forskning skall vara stark och det pedagogiska utvecklingsarbetet skall ges hög prioritet. Studenternas medvetenhet, självständighet och förmåga till kritisk granskning skall utvecklas. Utbildningen skall ge en solid kunskapsbas och förbereda för yrkeslivet. Den skall även ge grundläggande insikter i vad som konstituerar god forskning och därmed förbereda för en eventuell forskarutbildning. En vetenskapligt grundad ämnesteorietisk utbildning för blivande lärare och en kvalificerad fortbildning inom grundutbildningen skall erbjudas.
(<http://www.su.se/organisation/maldokument/overgripandemal.php3>)

Som framgår förutsätts att pedagogiskt utvecklingsarbete ges hög prioritet i verksamheten. Även i det förslag till handlingsprogram för grundutbildning 2002–2004 som tagits fram uppmärksammas betydelsen av pedagogisk utveckling. Där sägs:

En utbildning på vetenskaplig grund förutsätter att undervisningen ges av vetenskapligt och pedagogiskt skolade lärare som aktivt deltar i forskningen och som med god pedagogik gör kursernas innehåll tillgängligt för studenterna. I syfte att ytterligare stärka forskningsanknytningen skall universitetet sträva efter att lärare ges mer tid för egen forskning. Lärare skall ges tid att följa och driva pedagogisk och ämnesdidaktisk diskussion samt utveckla läromedel. (<http://www.su.se/forandring/pdf/grundutbildning.pdf>)

Inom Stockholms universitet finns också sedan tidigare ett pedagogiskt handlingsprogram – ”Kvalitet i grundutbildningen”. Handlingsprogrammet, som senast reviderades i juni 1994, anger inga specifika mål eller frågor som ska prioriteras. I stället beskriver handlingsprogrammet i allmänt hållna termer förutsättningar för att ett gott resultat ska uppnås i undervisningen.

Till de områden som uppmärksammas handlingsprogrammet hör bl.a. vikten av att universitetet utgör en öppen tvärvetenskaplig och fakultetsövergripande miljö för såväl lärare och studenter, att det finns en fungerande samverkan mellan lärare och studenter, att de studerande är väl förberedda och får ett gott mottagande vid det första mötet med universitetet. Andra förhållanden som nämns är att lärare har kunskap om universitetsundervisningens pedagogik, att alternativa former för undervisning och examination bör prövas och att metoder som gynnar aktivt lärande bör väljas framför sådana som innebär passivt mottagande. Vidare uppmärksammas betydelsen av att det finns ett system

för värdering av pedagogiska meriter och att goda undervisningsinsatser stimuleras t.ex. genom att extra tid ges för fortbildning inom tjänsten.

Lednings- och samordningsorgan

I förslaget till handlingsprogram för grundutbildning anges att "[f]akultetsnämnderna har ett övergripande ansvar för utbildningarnas innehåll och pedagogik samt för det samlade kursutbudet inom fakultetsområdet. De ansvarar också för att ett varierat utbud av olika undervisnings- och examinationsformer finns och utnyttjas". Vidare sägs att "institutionerna (motsvarande) ansvarar för att grundutbildningen bedrivs i den riktning som gäller för universitetets övergripande mål". (Förslag till handlingsprogram 2001-10-01, s. 7).

Därmed fastslås att ansvaret för frågor som rör pedagogik och pedagogisk utveckling är en angelägenhet för institutioner och fakulteter. Till följd därav är den centrala nivåns inflytande över undervisningens innehåll och hur den bedrivs, samt därmed pedagogiskt utvecklingsarbete, begränsad. Det finns emellertid vissa universitetsövergripande råd och kommittéer vars verksamhet, om än i varierande grad, har beröring med och betydelse för pedagogiskt utvecklingsarbete.

Pedagogiska rådet

Pedagogiska rådet bildades i maj 1988. Ordförande är rektor. Vidare ingår prorektor och förvaltningschefen samt som ledamöter två lärare och en studerande från varje fakultet. Lärarrepresentanterna utses för en period om tre år av fakultetsnämnderna. Representanter för de studerande utses av Stockholms universitets studentkår. Sekreterare har varit chefen för PU-enheten. Även övriga pedagogiska konsulter har varit adjungerade och välkomna att delta i rådets möten.

Även om Pedagogiska rådet haft stor betydelse för det pedagogiska utvecklingsarbetet finns ingen formell instruktion fastställd. Pedagogiska rådet har i stället fungerat som ett slags "formaliserat informellt fora" för lärare och studenter att tillsammans med universitetets ledning diskutera vad som kan göras för att stärka utbildningens pedagogiska kvalitet. Möten och beslut har dock protokollförts på sedvanligt sätt.

Pedagogiska rådet sammanträder vanligen två gånger per termin. Vid mötena lämnas information och rapporter om aktuella frågor och problem som rör grundutbildningen samt pågående aktiviteter och projekt inom PU-enheten. Pedagogiska rådet har också lämnat remissvar på viktigare utredningar och förslag, t.ex. måldokumentet för Stockholms universitet. Det är också Pedagogiska rådet som fastställt det pedagogiska handlingsprogrammet för undervisningen inom grundutbildningen.

Pedagogiska rådet anger också tema för den årligen återkommande campuskonferensen om universitetspedagogiska frågor. Vidare är Pedagogiska rådet initiativtagare till de "pedagogiska priser" som utdelas dels till en lärare inom varje fakultet, dels till "årets utbildningsinstitution". Beslut om pristagare fattas dock formellt av rektor efter nominering av studenter och lärare samt beredning inom Pedagogiska rådet.

Kvalitetsrådet

Kvalitetsrådet bildades 1988 på rektors initiativ som en arbetsgrupp inom Pedagogiska rådet och består av en lärarföreträdare från varje fakultet (varav en utses till ordförande), samt två studeranderepresentanter. Kopplingen till Pedagogiska rådet finns kvar genom att Kvalitetsrådets ledamöter utses bland ledamöterna inom Pedagogiska rådet. Eftersom det är färre ledamöter sammanträder kvalitetsrådet mer frekvent än Pedagogiska rådet; under 2001 hade man sammanlagt 11 sammanträden.

Kvalitetsrådets uppgift är (enligt protokoll vid rektorsföredragning 1998-04-16) ”att följa kvalitetsarbetet i grund- och forskarutbildningen på universitetet, att kommentera förslag och åtgärder från institutioner och fakultetsnämnder, att presentera egna kvalitetsutvecklande förslag, att rapportera om sitt arbete till Pedagogiska rådet, fakultetsnämnder och institutioner samt till studentkåren och – efter anmodan av rektor – till universitetsstyrelsen”. I samband med namnbytet 2001 fick rådet ett vidgat mandat genom att det i också ska ”samordna och ta egna initiativ också för forskningen” (Verksamhetsberättelse 2001).

En huvuduppgift för Kvalitetsrådet har varit att samordna kvalitetsarbetet vid universitet och då framför allt att arbetet med universitetet s.k. självvärderingar. Kvalitetsrådet har också på uppdrag av rektor tagit fram till riktlinjer för kursvärderingar. Vidare har rådet tagit initiativ till en s.k. studentbarometer för Stockholms universitet. Kvalitetsrådet har också anordnat seminarier beträffande Högskoleverkets ämnesutvärderingar.

På samma sätt som PU-enheten utgjort sekretariatsfunktion till Pedagogiska rådet, har PU-enheten haft motsvarande uppgift gentemot kvalitetsgruppen. Denna utfördes fram till innevarande år av någon av de pedagogiska konsulterna. Från 2002-05-01 har dock en projektanställning (50 %) som ”kvalitetssamordnare” skapats inom PU-enheten och som ska vara nära knuten till Kvalitetsrådet. Detta är ett tidsbegränsat uppdrag på tre år som efter utannonsering ges till någon lärare vid universitetet. I arbetsuppgifterna ingår bl.a. att samordna och utveckla kvalitetsarbetet, koordinera arbetet åt Kvalitetsrådet samt att tillsammans med Kvalitetsrådet initiera kvalitetsinsatser inom universitetet.

Jämställdhetskommittén

Jämställdhetsarbetet vid Stockholms universitet gäller alla anställda och alla studenter. Det bedrivs med utgångspunkt i den jämställdhetspolicy som fastställts av universitetsstyrelsen, samt de årliga jämställdhetsplaner som fastställs av rektor. Jämställdhetskommittén är beredande och rådgivande organ åt universitetsstyrelsen och rektor i dessa frågor.

Ordföranden och övriga representanter i jämställdhetskommittén utses av rektor på tre år. Samtliga fakulteter, personalorganisationerna samt Centrum för kvinnoforskning föreslår vardera en ordinarie ledamot och en suppleant. Två ordinarie ledamöter och två suppleanter utses av studentkåren. Till sitt förfogande har kommittén två jämställdhetshandläggare, vardera på halvtid. Förutom att handlägga de ärenden som kan aktualiseras, har de till uppgift att stödja jämställdhetsarbetet vid universitetets institutioner. Av det skälet är f.n. en av handläggarna lärare.

I kontakten med universitetets lärare och andra anställda produceras och reproduceras uppfattningar om normer som är betydelsefulla ur genus- och jämställdhetssynpunkt. Mot denna bakgrund har jämställdhetsarbetet anknytning till pedagogiskt utvecklingsarbete. Inte minst viktigt är studenters förhållningssätt till varandra, samt de för-givet-tagna föreställningar om genus och kön som kommer till uttryck i undervisning. Även problem med sexuella trakasserier och lärares etiska förhållningssätt gentemot studerande har betydelse i detta sammanhang.

IKT-strategiska rådet

IKT-strategiska rådet bildades i november 2001, och ersatte det tidigare IT-rådet. Rektor utser rådets ordförande och ledamöter. Dessa representerar de olika fakulteterna, institutionen för data- och systemvetenskap, universitetsbiblioteket samt Stockholms universitets studentkår. Utöver dessa kan rektor utse andra interna och externa ledamöter.

IKT-strategiska rådets uppgift är att utifrån verksamhetsperspektivet styra och följa upp utvecklingen inom IKT-området (Information, Kommunikation, Teknik). Rådet ska vara ett

förberedande organ för rektor, universitetsstyrelse och förvaltningschef i dessa frågor. Det övergripande uppdraget är att föreslå visioner, mål, regelverk och aktiviteter som leder till att universitetet totalt sett använder IKT på ett effektivt sätt. Vidare ska rådet föreslå vilka system som obligatoriskt ska användas i universitetets verksamhet.

IKT-rådets uppgifter avser inte primärt undervisning. Indirekt har det ändå betydelse för den pedagogiska verksamheten. Av betydelse i detta sammanhang är att IKT-rådet disponerar över de medel universitetsstyrelsen årligen anslår till utvecklingsprojekt avseende IKT-verksamhet. Ett större projekt som finansieras på detta sätt är Lärandets galleria. Vidare anslår IKT-rådet medel till utvecklingsprojekt med pedagogisk anknytning inom institutionerna och som kan sökas av såväl institutioner som enskilda lärare.

Enheten för pedagogisk utveckling

Inom universitetet är det Enheten för pedagogisk utveckling som svarat för det reguljära och konkreta arbetet att stödja och främja pedagogisk utveckling. Även om PU-enheten haft en nära anknytning till Pedagogiska rådet och Kvalitetsrådet, har dessa organ inte haft någon formell styr-/ledningsfunktion gentemot PU-enheten. Detta hänger samman med att PU-enheten, från det att den bildades 1969 fram till läsårsskiftet 2001/2002 ingick i den centrala universitetsförvaltningen och var direkt underställd förvaltningschefen. Genom ett rektorsbeslut fördes dock det organisatoriska ansvaret för verksamheten över till universitetsbiblioteket 2001-07-01. I nu gällande organisation är således PU-enheten en enhet inom Stockholms universitetsbibliotek.

PU-enhetens uppdrag och verksamhetsinriktning

PU-enhetens övergripande mål är ”att initiera och stödja pedagogisk utveckling inom framför allt grundutbildningen vid universitetet” (PM 1999-04-08). I den arbetsordning för PU-enheten som fastställdes 1977 – och som inte reviderats sedan dess – anges att enheten ska ha följande arbetsuppgifter:

- Stödja pedagogiskt utvecklingsarbete som ett led i den reguljära verksamheten inom institutioner, linjenämnder och andra organ;
- Att i samverkan med personal vid andra huvudfunktioner inom utbildningssektionen identifiera och kartlägga problemområden samt initiera och medverka i ämnesmetodiskt försöks- och utvecklingsarbete;
- Medverka i utvecklingen av innehåll i och arbetsformer för pedagogisk fortbildning för undervisande personal;
- Följa och bevaka samt ansvara för dokumentation och information om pågående pedagogiskt försöks- och utvecklingsarbete [inom universitetet] samt hålla kontakt med motsvarande utvecklingsenheter vid andra universitet och högskolor i landet;
- Svvara för samordning och service i frågor rörande produktion, finansiering och distribution av läromedel samt följa och medverka i metod- och materialutveckling på läromedels- och mediaområdet.

Under årens lopp har PU-enhetens formella verksamhetsuppdrag varit oförändrat. Några förändringar i verksamhetsinriktningen ska dock noteras. För det första har uppdraget avseende samordning av läromedel m.m. fallit bort. För det andra fick PU-enheten 1998 formellt ansvar att samordna kvalitetsarbetet vid universitetet. Vid denna tidpunkt tillkom också frågor som rörde informationsteknikens betydelse för den pedagogiska utvecklingen.

PU-enhetens huvudsakliga uppdrag – att stimulera och stödja pedagogiskt utvecklingsarbete – har bedrivits på olika ”nivåer”: dels på den *gemensamma och övergripande universitetsnivån*, dels gentemot *enskilda institutioner*, och slutligen på *”individnivån”* genom att främja enskilda

lärares pedagogiska kompetens och lärarskicklighet. Det individriktade stödet har varit det helt dominerande. Att denna inriktning dominerat verksamheten framgår relativt tydligt av följande beskrivning som gjordes 1997 och där de aktiviteter enheten genomför beskrivs. Där sägs:

”Målet för oss som arbetar vid Pu-enheten är att alla lärare inom grundutbildningen vid Stockholms universitet skall känna till och kunna tillämpa de pedagogiska rön som är relevanta för deras uppgift att skapa goda förutsättningar för studenternas lärande.” (Odate-rad pm, hösten 1997)

Information om PU-enhetens aktiviteter spreds fram t.o.m. 1998 genom ett särskilt läsårsprogram som alla lärare vid universitet erhöll. Under de senaste åren har information om aktiviteter spridits dels genom s.k. PU-blad eller, i ökad utsträckning, genom e-mailutskick till personer som anmält intresse för något eller några av de teman enheten arbetat med.

Resurser och personal

PU-enheten har sedan 1980-talet bestått av fyra personer. Tre har arbetat som pedagogiska konsulter, varav en samtidigt som chef för enheten. Under de senaste åren har en projektsamordnare/informationsansvarig funnits vid enheten. Förutom tillsvidareanställda pedagogiska konsulter har också projektanställda engagerats för arbete med specifika frågor, bl.a. som handläggare/samordnare av kvalitetsarbetet samt för att organisera Campuskonferensen.

Under lång tid var personalstyrkan vid PU-enheten mycket stabil. Under de senaste åren har det, dels pga. pensionsavgångar och dels att medarbetare övergått till andra universitet och högskolor, funnits en stor omsättning av medarbetare. I samband därmed har det skett en betydande förnyring av personalstyrkan – från 1997 till 1999 föll medelåldern vid enheten från 60 år till 38 år.

Det har även skett vissa förskjutningar i de pedagogiska konsulternas kompetens. I samband med nyrekrytering 1998 har en pedagogisk konsult haft inriktning mot IT-pedagogik. F.n. är två av anställningarna som pedagogisk konsult vakanta. Under våren 2002 har en av anställningarna ersatts med vikarie. Detta innebär att verksamheten innevarande år bedrivits med starkt reducerad kapacitet.

De ekonomiska resurser som budgeterats för PU-enhetens verksamhet uppgick för 2001 till sammanlagt ca 2,6 Mkr. För innevarande år uppgår budgetramen till sammanlagt 2,4 Mkr, varav 2,0 Mkr för lönekostnader. Den ekonomiska ramen för verksamheten har i stort varit oförändrad under lång tid. Detta innebär att Pu-verksamheten inte har tillförts nya medel i samma takt som universitets utbildningsåtaganden har ökat.

Verksamheten

Även om det skett vissa förskjutningar har PU-enhetens verksamhet i sina huvuddrag varit likartad under årens lopp. Fyra huvudaktiviteter kan urskiljas: utbildning för universitetets lärare, seminarieverksamhet kring frågor av betydelse för pedagogisk utveckling, stöd- och rådgivning till individer, samt organisering av Campuskonferenser. Enheten har också medverkat i löpande förvaltningsverksamhet, bl.a. genom att ta fram underlag till remissvar etc. Denna typ av verksamhet har ökat under de senaste åren, bl.a. genom att PU-enheten haft ansvar att ta fram underlag till de kvalitetsgranskningar som Högskoleverket genomfört.

I det följande ges en översikt av de aktiviteter som genomförts de senaste tre åren. Utbildning för universitetslärare – som kan sägas ha varit PU-enhetens huvuduppgift – behandlas lite utförligare i ett följande avsnitt.

Campuskonferenser. Den första Campuskonferensen arrangerades 1994, och de har sedan dess genomförts årligen. Campuskonferensen har utgjort ett forum där personer som är verksamma inom universitetet – studenter, lärare och andra anställda – getts möjlighet att utbyta erfarenheter från undervisningens vardag. Detta har skett genom att alla intresserade getts möjlighet att bidra med en presentation som anknyter till det tema som fastställts. Campuskonferensen har på detta sätt varit en manifestation av universitetets samlade pedagogiska utvecklingsinsatser.

Campuskonferenserna har nått ut till ett relativt stort antal personer. Deltagandet har legat runt ca 200 – 300 personer, dock med en viss minskning de senaste åren. De inlägg och presentationer som gjorts vid Campuskonferenserna har dokumenterats i PU-enhetens rapportserie. De teman som behandlas har varit: ”Vad gör vi för att förbättra kvalitén i grundutbildningen?”; ”Hur tar vi emot studenterna första året?”, ”Konsten att skriva”; ”CK@SU.SE – erfarenhetsutbyte om informationsteknik i utbildningen”, ”Hur förbättrar vi forskarutbildningen”, ”Aktiva studenter ger ett levande universitet”, ”Examinationen – ett väl eller ve” samt ”Ökade krav – minskade resurser”.

Seminarieverksamhet. Till universitetsövergripande aktiviteter hör också de seminarier som PU-enheten anordnat. Seminarierna har vanligen tagit upp olika teman. Inbjudan har skett genom PU-enhetens mail-lista och/eller (tidigare) i årliga utbildningsprogram samt genom informationsblad från PU-enheten.

De teman som behandlats i olika seminarier, samt *ungefärligt* antal tillfällen och deltagare framgår av nedanstående tabell. Uppgifter har hämtats ur PU-enhetens underlag till universitetets verksamhetsberättelse. I tabellen ingår även seminarier där Casecentrum eller Akademiskt skrivcentrum varit formell inbjudare (se följande avsnitt).

	Antal seminarier			Antal anmälda deltagare		
	1999	2000	2001	1999	2000	2001
<i>IT-pedagogiska seminarier</i>	9	16	5	220	400	141
<i>Kvalitetsseminarier</i>	6	8	7	300	400	204
<i>Casemetodik</i>	6	5	3	200	150	115
<i>Akademiskt skrivande</i>	7	7	4	150	105	84
<i>Forskarhandledningsssem.</i>	4	4		50	35	
Summa	32	40	19	920	1090	544
Deltagare/seminarium				29	27	29

Det bör påpekas att siffrorna ovan avser antalet *anmälda* deltagare, samt att en och samma person kan ha deltagit vid flera tillfällen. Erfarenhetsmässigt finns också ett visst bortfall (uppskattningsvis ca 15 – 20 %) bland de som anmält sig till ett visst seminarium.

I huvudsak har varje seminarium annonserats som en separat aktivitet. I några få fall har lite längre seminarier getts. En sådan, som bestod av sammanlagt ett tiotal möten under tre terminer för studierektorer, genomfördes under 2000-2001 i samarbete med personalbyrån.

Institutionsstöd/rådgivning. PU-enheten har också – om än i begränsad utsträckning – deltagit i utvecklingsprojekt inom enskilda institutioner. Initiativ till sådant samarbete har i huvudsak kommit från berörda institutioner, och även byggt på personliga kontakter mellan någon/några lärare och någon av de pedagogiska konsulterna. I detta sammanhang bör även den individuellt orienterade rådgivning, närmast som samtalspartner/”bollplank” de pedagogiska

konsulterna haft gentemot enskilda lärare, nämnas. I dessa fall har kontakt i allmänhet etablerats genom att lärare deltagit i utbildningar som ordnats av PU-enheten.

PU-rapporter. I PU-enhetens rapportserie, som funnits sedan, 1974 har rapporter med anknytning till det pedagogiska utvecklingsarbetet publicerats. Rapportserien har i hög grad haft karaktär av dokumentation av aktiviteter som genomförts i PU-enhetens regi. T.ex. återfinns där de individuella uppsatser som tidigare (fram till 1994) avslutade den dåvarande universitetspedagogiska kursen. Presentationerna vid Campuskonferenserna har också sammanställts och dokumenterats i rapportserien. Under de senaste 5 åren har sammanlagt 23 rapporter publicerats varav 13 under 1997 och 1998.

Utbildning för lärare vid Stockholms universitet

Frågor som rör universitetslärares pedagogiska kompetens har, som framgått av föregående kapitel, fått ökad betydelse under senare år. Vid Stockholms universitet har det också sedan 1969 funnits någon form av utbildning som erbjudits intresserade lärare. Kurserna har under årens lopp haft lite olika omfång och inriktning. I det följande ger vi en översiktlig beskrivning av de två kurser som getts de senaste åren: dels den grundläggande kursen i universitetspedagogik, och dels forskarhandledningskursen. Båda dessa utbildningar har getts i PU-enhetens regi.

Universitetspedagogik i teori och praktik – UpiToP

Den universitetspedagogiska kursen vänder sig till alla som vill utveckla sin professionalitet som akademisk lärare. Kursen har i första hand vänt sig till nyanställda lärare och till yngre lärare som har behörighet för forskarutbildning och har någon undervisningsuppgift under terminen. Företrädare har getts de som kan erbjudas en mentor, en ämnesmetodisk rådgivare, vid sin institution.

I kursplanen anges att en bärande idé i den universitetspedagogiska kursen är att den ska inrymma moment som stimulerar både handling och reflektion. ”Där skall finnas ett brett spektrum av såväl teoretiska aspekter avseende allt sådant som kan rymmas inom högskolans pedagogiska uppgift, liksom det handfasta praktiska övandet; hur man t.ex. talar inför en grupp eller gör läsliga stordior” (Kursbeskrivning 2001/2002). Ett viktigt mål med kursen har varit att hjälpa den enskilde läraren att formulera ett eget pedagogiskt förhållningssätt.

Den universitetspedagogiska kursen har sedan 1995 bestått av två delar: den första, som sträcker sig över en termin omfattar litteraturstudier, seminarier och vissa praktiska övningar och motsvarar ungefär 3 veckors arbete. Ansvariga för kursen har tidigare varit Mona Bessman och Magnus Kirchhoff. Den grundläggande kursen kan sedan byggas på med ett projektorienterat moment som motsvarar ca 2 veckors arbete. Detta utgörs av ett ”institutionsbaserat, handlett projektarbete med syfte att utveckla den egna undervisningen”. För att delta i den andra kursdelen krävs att man genomgått den första. Denna kurs har dock inte getts sedan slutet av 1998.

Den första delen av 3-veckorskursen består av 8 schemalagda seminariedagar utspridda under en termin. Deltagarna ska förbereda sig inför seminarierna med litteraturinläsning och andra mer konkreta arbetsuppgifter. De teoretiska inslagen varvas med tillämpningsorienterade uppgifter, bl.a. auskultationer, minilektioner med videoinspelning, samt ett i grupp genomfört projektarbete. Vidare ska kursdeltagarna föra en ”loggbok” med löpande egna reflektioner om litteraturen som ingår i kursen, seminariediskussionerna, och egen undervisning. Tanken är att genom loggboksskrivandet stimulera en löpande reflektion kring frågor som rör undervisning och pedagogik, och på detta sätt ”göra den egna lärprocessen synlig genom skrivandet”.

Kursdeltagarnas loggböcker ska också redovisas för kursledningen, och diskuteras vid ett avslutande seminarium.

Det har inte gått att få fram exakta uppgifter över antalet personer som fullföljt kursen. Med grund i antalet anmälda deltagare, och den erfarenhetsmässiga bedömningen att det sker ett bortfall, dels inför kursstart och dels under kursens gång, som uppgår till ca 20%) kan följande uppskattning göras av antalet deltagare i kursen för de senaste fem åren:

Läsår	Anmälda		Summa	Ungf.bortfall	Slutfört kurs
	Vt	Ht		20%	
1997	30	27	57	11	46
1998	34	28	62	12	50
1999	39	31	70	14	56
2000	31	32	63	13	50
2001	28	18	46	9	37
SUMMA			298	60	238
Genomsnitt/år			60	12	48

Det har inte gått att exakt klarlägga kursdeltagarna bakgrund. I ett enkätsvar till utredningen "Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen" (Pm 2000-08-16) anges dock att "vanligen är deltagarna doktorander med någon, i allmänhet 20 % undervisning och handledning i sitt arbete". Även mer rutinerade lärare har dock deltagit. Mot bakgrund av att det totala antalet tillsvidareanställda och tidsbegränsat anställda lärare vid Stockholms universitet uppgår till ca 1.600 personer, är det klart att endast är ett begränsat antal tillsvidareanställda lärare genomgått kursen.

Efter avslutad kurs får deltagaren ett intyg. Av detta framgår att kursdelarna kan anses motsvara 3 respektive 2 poäng i forskarutbildningen, och att de även är jämförbara med liknande kurser vid andra universitet. Ofta har också kurserna fått tillgodoräknas inom ramen för forskarutbildningen.

Utbildning för forskarhandledare

Vid Stockholms universitet initierades 1995 en fakultetsövergripande seminarieverksamhet riktad till forskarhandledare. Våren 1997 lade en referensgrupp fram ett förslag som innebar en fortsättning och utvidgning av den fakultetsövergripande seminarieserien som innebar att *fakultetsinriktade* handledarkurser kunde ordnas. Inom naturvetenskaplig fakultet skapades också en utbildning – "Handledning och ledarskap" – som i internatform ges varje termin under tre dagar och som riktas till fakultetens forskarassistenter. Kursen omfattar 14 deltagare per kursomgång. Intresset för deltagande i kursen har varit stort.

Mot bakgrund av de formella kraven som sedan 2001 finns inskrivna i högskoleförordningen att universitet ska anordna utbildning för handledare finns det idag handledarutbildning vid de flesta lärosäten. Sedan höstterminen 2001 ges också en *fakultetsövergripande* kurs i "Forskarhandledningens teori och praktik" i PU-enhetens regi. Ansvarig för denna (och den tidigare seminarieverksamheten) är Catherine Dahlström. Kursen består av fyra heldagar förlagda till Spökslottet. I de två kursomgångar som hitintills genomförts har både nya och erfarna handledare från alla fakulteter deltagit. Sammanlagt har 35 personer följt de två kursomgångar som genomförts.

Eftersom det inte finns en särskild pedagogik för forskarhandledare har handledarkursen främst syftat till att ”väcka tankar och stimulera till reflektion” om handledarrollen. I kursen uppmärksammas även frågor som rör de lagar, förordningar och organisatoriska faktorer som reglerar forskarutbildningen. Vidare tar utbildningen upp problem som kan uppkomma i handledningssituationer, t.ex. etiska aspekter på forskarhandledning, konfliktlösning, genusaspekter, doktorandernas syn.

Aktiviteter med anknytning till PU-enheten

Det finns ytterligare några universitetsövergripande aktiviteter som – även om de formellt är fristående och/eller bedrivs som temporära projekt – har nära samarbete och funktionellt samband med den ”reguljära” verksamheten vid PU-enheten.

Akademiskt skrivcentrum

Akademiskt skrivcentrum skapades 1996 när ”Fackspråkligt centrum” inom humanistisk fakultet lades ned. I samband därmed fördes merparten av de ekonomiska medlen för denna verksamhet (290 tkr/år) över till PU-enheten (beslut 1996-03-18). Akademiskt skrivcentrum inrättades därefter som ett särskilt projekt, med en projektperiod på tre år som sedan genom ett rektorsbeslut förlängdes med ytterligare tre år. Det innebär att verksamheten upphört per 2002-06-30. Ansvarig sedan projektets start har varit Hans Strand, Institutionen för nordiska språk. Omfattningen av uppdraget har varit 50 % av heltid. Formellt har arbetet bedrivits inom ramen för projektledarens ordinarie anställning.

Syftet med Akademiskt skrivcentrum var att stödja och utveckla undervisning i akademiskt skrivande vid Stockholms universitet, framför allt på grundutbildningsnivå. Verksamheten riktades dock *inte* direkt mot de studerande. Tanken var att intresserade lärare från olika institutioner skulle få tillfälle och möjlighet att utveckla sin förmåga att undervisa på detta område, och därigenom indirekt stödja de studerandes skrivande.

Verksamheten har framför allt bestått av kurser och seminarieverksamhet samt information och rådgivning till intresserade lärare vid universitetets institutioner. Varje termin har minst två seminarier anordnats. Skrivcentrum har också genomfört några större projekt som dokumenterats i PU-enhetens rapportserie. En rapport redovisar institutionernas syn på, och arbete med, skrivstöd till studerande. Ett annat större projekt, som genomförts tillsammans med Studentkåren är ”Läskiga uppsatser” (PU-rapport 1999:3) Vidare har en del institutionsbesök gjorts, framför allt avsedda som ”hjälp till självhjälp” för lärare vid de institutioner som aktualiserat frågor om studenters skrivande.

Konstruktionen med ett projekt som finansierats med centrala medel, men där tjänstgöringen formellt varit förlagd till den egna institutionen anses ha fungerat väl. Förutom det administrativa stöd man erhållit (hemsida, mail-listor t.ex.) har anknytningen till PU-enheten gjort det lätt att nå ut till institutionerna. Detta har gett Skrivcentrum ett relativt starkt mandat, eftersom den inte förknippats med projektledarens ”hemmainstitution”. Samtidigt har kontakten med undervisning och forskning inom det egna ämnet underlättats.

Centrum för casemetodik

Casemetoden är en problembaserad aktivitetspedagogik som bygger på en öppen pedagogisk grundsyn och ofta utgår från verklighetsbaserade fall. Ett centralt inslag är det seminarium där fallet, caset, diskuteras. Lärarens roll är huvudsakligen att tjäna som katalysator och stödja studenternas analys av problem och problemlösningar. Casemetoden används ofta i yrkesinriktade utbildningar som förbereder studenter för kvalificerad problemlösning, bl.a. inom företagsledning, juridik, etc., men kan också användas i andra sammanhang.

Centrum för casemetodik var ursprungligen ett *nationellt* projekt. Det startade hösten 1992 och finansierades med medel från dåvarande Grundutbildningsrådet. Den första, treåriga projektperioden placerades verksamheten, med Yngve Myrman som initiativtagare och ansvarig för projektet, till Stockholms universitet. I samband med att det nationella projektet 1995 fördes över till Lunds universitet omvandlades (delar av) verksamheten till ett lokalt projekt vid Stockholms universitet, placerat inom PU-enheten.

Några år senare, i samband med en översyn av universitetets budgetsystem 1998, fördes Casecentrum över till samhällsvetenskapliga fakultetsnämnden. Formellt är därför Casecentrum idag underställt samhällsvetenskapliga fakultetsnämndens kansli, och utgör ett kostnadsställe i fakultetens budget. Verksamheten har dock, ända sedan dess tillkomst riktats till samtliga institutioner vid universitetet.

Den resurs som Casecentrum vid Stockholms universitet disponerat har uppgått till ca 250 tkr/år. Denna har använts till en nedsättning på 25% för Casecentrums föreståndare (f.n. Jonas Nordqvist) samt kostnader för seminarieverksamhet etc.

Casecentrums verksamhet har huvudsakligen bestått i att seminarier anordnats kring frågor om casepedagogik, men också mer generellt kring problembaserat lärande och andra aktivitetsbaserade former för pedagogik. Under de senaste tre åren har ungefär 2-3 seminarier per termin arrangerats; i allmänhet kortare "eftermiddagsseminarier". Ungefär en gång per läsår har en lite längre kurs (2-3 dagar) anordnats. I dessa fall har också internationella gäster med särskild kompetens i casepedagogik anlitats.

Casecentrums verksamhet har bedrivits i nära samarbete med övrig verksamhet inom PU-enheten. Bl.a. har aktiviteterna annonserats via PU-enhetens hemsida och mail-listor. Ett särdrag, som nog sammanhänger med ursprunget i den nationella caseverksamheten, är att seminarierna ofta inviterat utländska gäster, samt att det varit vanligt med deltagare från andra universitet och högskolor i Stockholmsregionen.

Lärostudion

I Lärostudion finns datorer med möjlighet att öva uttal, ordkunskap, grammatik och hörförståelse, men också annat. Lärostudions verksamhet riktar sig i första hand till språkinstitutionerna vid Stockholms universitet. Lärostudion är också ett kostnadsställe inom humanistisk fakultet, vars språkvetenskapliga sektion utser en rådgivande nämnd för verksamheten.

Till Lärostudion kommer studenter, i grupp eller enskilt, för att genomföra olika moment i sin språkutbildning. Grupperna leds av institutionernas egna lärare, och när studenterna arbetar enskilt står Lärostudions personal till förfogande med information, råd och upplysningar. Ursprungligen bedrevs verksamheten som en "språkinlärningsstudio" utrustad med rullbandsspelare. Under 1990-talet har verksamheten datoriserats och digitaliserats, och idag förfogar Lärostudion över en omfattande teknisk utrustning. Sammanlagt finns ca 160 arbetsplatser försedda med PC-dator. Lärostudion ansvarar även för kabel-TV-nätet vid universitetet och har tillgång till 25 TV-kanaler. Man har också ett arkiv bestående av ca 5 000 ljudprogram och ca 950 videoprogram. Vidare finns en inspelningsstudio.

Lärostudion har öppet ca 65 timmar/vecka. De senaste åren har man haft 60–70.000 besök per år. Eftersom språkinstitutionerna finansierar Lärostudion har språkstudenterna förtur till Lärostudions resurser. Även andra studenter och anställda vid Stockholms universitet är dock välkomna att öva språk på egen hand i Lärostudion, i mån av plats. Vissa datorresurser är också tillgängliga för alla studenter på universitetet.

Lärostudion har fem anställda, förutom föreståndaren två som ansvarar för den tekniska utrustningen och två som arbetar med administration och Lärostudions expedition. Budgetramen för verksamheten uppgick innevarande år till 4,2 Mkr.

Övrig verksamhet med anknytning till pedagogisk utveckling

Vid sidan om ovanstående organisatoriska funktioner och aktiviteter finns även andra verksamheter som, även om de inte uteslutande eller i några fall ens huvudsakligt har fokus på frågor som rör pedagogisk utveckling, ändå är betydelsefulla i detta avseende.

Kvalitetsarbetet

Sedan högskolereformen 1993 är universitet och högskolor skyldiga att bedriva kvalitetsarbete. Bl.a. ska man redovisa hur man utvecklar och säkerställer kvalitet i sin verksamhet till Högskoleverket. Detta sker främst genom de s.k. självvärderingar som utarbetas inom lärosätena, och de granskningsrapporter som utarbetas av Högskoleverkets bedömaregrupper.

Inom Stockholms universitet har två självvärderingar genomförts. Enligt den första inriktades arbetet då ”på att lägga grunden och utveckla möjligheterna för att kvalitetsarbetet skulle kunna genomsyra arbetet vid institutionerna med utbildning, samhällskontakter och forskning”. Självvärdering utarbetades vid detta tillfälle inom universitetsförvaltningens planeringsenhet. När kvalitetsgruppen bildades 1998 övertog denna ansvaret att samordna kvalitetsarbetet vid universitetet. I samband därmed överfördes uppgiften att ta fram underlag från planeringsenheten till enheten för pedagogisk utveckling.

Den senast genomförda självvärderingen gjordes i februari 2001 (Dnr SU 10-2703-00). Rapporten, som grundas på de redovisningar av kvalitetsarbetet som institutioner, fakulteter, biblioteket och förvaltningens enheter lämnat, har sedan ”utarbetats av universitetets särskilda kvalitetsgrupp inom pedagogiska rådet, med pedagogiska konsulten Mona Bessman som handläggare”. I självvärderingen beskrivs kvalitetsarbetet uppdelat på tre olika områden: dels vissa universitetsövergripande insatser (främst Campuskonferensen, där kvalitetsfrågor varit återkommande teman, samt de kvalitetsseminarier som genomförts), dels institutionernas och fakulteternas kvalitetsarbete och slutligen kvalitetsinsatser inom biblioteket och universitetsförvaltningens enheter.

Den inventering av kvalitetsarbetet vid institutioner och fakulteter som gjordes utgick från de teman universitetsstyrelsen (1998-12-16) beslutat skulle stå i fokus för kvalitetsarbetet under 1999. I rapporten sägs att dessa ”teman kan sägas vara uttryck för vad man inom verksamheten uppfattar som nödvändiga aspekter att uppmärksamma för att upprätthålla den akademiska kvaliteten” (2001-03-01). Dessa är:

- Studentmedverkan;
- Studenternas ”ingångskapital”;
- Examinationsformer – kursutveckling – handledning;
- Strategier för att åtgärda (konsekvenserna av) den minskade medelstilldelningen;
- Marknadsföring.

Som framgår rör har temana betydelse för grundutbildningen, men de avser inte grundläggande villkor för kunskapsbildningen, utan yttre förutsättningar och betingelser för denna. Kvalitet är vidare en fråga som omfattar all verksamhet vid universitetet, och således inte enbart utbildning. I princip bör kvalitetsarbetet avse samtliga de huvuduppgifter ett universitet har: undervisning, forskning, samverkan med det omgivande samhället, samt den administrativa verksamheten. Mot den bakgrunden är det angeläget att klargöra gränsdragningen mellan å ena sidan pedagogiskt utvecklingsarbete och kvalitetsarbete.

Lärandets galleria

I början av år 2000 fick en arbetsgrupp (bestående av chefen för IT och media, universitetets IT-koordinator samt IT-chefen vid biblioteket) i uppdrag av det dåvarande IT-rådet att beskriva den framtida IT-användningen på Stockholms universitet. I deras rapport används begreppet "Learning Centre", fritt översatt till "Lärandets galleria", för att konkretisera visionen. Rapporten behandlades av universitetsstyrelsen i början av september 2000 och ekonomiska medel för genomförandet har anslagits för tre år.

Projektet startade i januari 2001 och ska pågå till och med utgången av 2003. Huvudansvar för projektet ligger inom universitetsbiblioteket. Projektledare är chefen för information och IT vid universitetsbiblioteket (Gunilla Lilie Bauer). Till projektet finns en styrgrupp som leds av Gunnar Sahlin, bibliotekschef och ordförande i IKT-rådet. I styrgruppen ingår företrädare för andra enheter inom förvaltningen, samt lärar- och studeranderepresentanter.

I projektbeskrivningen används "Lärandets galleria" som benämning för projektet att skapa ett "resurscentrum för information och lärande vid Stockholms universitet". Det övergripande syftet är "att synliggöra och förbättra universitetets service till studenter och lärare i den lärande situationen. Det ska ske genom att erbjuda och presentera service, informationsresurser och pedagogiska möjligheter på ett enhetligt, samlat och lättillgängligt sätt, både i fysisk och i virtuell form samt genom att etablera Lärandets galleria som hemvist för IT-pedagogiska projekt och vidareutbildning för lärare" (www.lrc.su.se, 2002-01-06).

Lite mer preciserats angavs vid presentationen av projektet på Campuskonferensen 2001 att Lärandets galleria är:

- En universitetsgemensam satsning på en förbättrad service för studenter och lärare
- Ett samarbetsprojekt mellan universitetets administrativa förvaltningsenheter och bibliotek med student- och lärarmedverkan
- En satsning för att öka användningen av informationstekniken och höja den informationstekniska kompetensen i den lärande situationen
- Ett sätt att utveckla och tillhandahålla universitetets resurser för flexibelt livslångt lärande
- En hemvist för IT-pedagogisk experimentverksamhet och projekt, test och utveckling av metoder för utvärdering av IT-pedagogik
- En satsning för att stärka och bibehålla universitetets konkurrenskraft.

Arbetet bedrivs i fem delprojekt/arbetsgrupper. I dessa medverkar främst personal från enheter inom universitetsförvaltningen (studentbyrån, IT och media, PU-enheten) samt från universitetsbiblioteket. Uppgifterna för delprojekten anges på följande sätt i den reviderade projektplanen (2001-02-20):

- *Den fysiska gallerian:* föreslå och genomföra förändringar i bibliotekets lokaler med fler servicefunktioner och utökade möjligheter till IT-användning.
- *Den virtuella gallerian:* bygga en eller flera webbplatser som presenterar universitetets samlade serviceutbud för studenter – en studentportal – som innehåller administrativt och pedagogiskt stöd för lärare och studenter.
- *Den IT-pedagogiska gallerian:* etablera Lärandets galleria som hemvist för IT-pedagogiska projekt och experimentverksamhet som syftar till ökade möjligheter till distansutbildning och flexibelt lärande.
- *Flexibelt lärande:* kartlägga behov av IT-utbildning för lärare och se till att efterfrågad utbildning erbjuds och genomförs.

- *Framtid för Lärandets galleria*. uppdraget är att förankra idén att Lärandets galleria ska fortsätta efter projekttidens utgång och föreslå framtida mål, organisation, kompetensbehov och finansiering.

Projektet finansieras med medel från IT-rådet. De resurser projektet förfogar över är betydande. Enligt projektplanen uppgick den totala budgeten enbart för 2001 till 5,8 Mkr. Av dessa var 2,3 Mkr särskilda medel som universitetsstyrelsen anslagit för "IT-utbildning för lärare, distansutbildning m.m.". För år 2002 uppgår de medel som avsatts för projektet (exklusive satsningar på IT-utbildningar m.m.) till 2,4 Mkr.

Personalutbildning

Personalutbildningen vid Stockholms universitet består av kortare kurser som erbjuds *all* anställd personal. Ansvaret ligger inom personalbyrån. Kursprogrammet, som varit relativt likartat under de senaste åren, fastställs för varje termin. Formellt sker det, efter diskussion i en partssammansatt referensgrupp, i en rektorsföredragning.

Kurserna är generellt sett korta (i allmänhet 1-2 dagar, i en del fall ännu kortare). De har till övervägande del (såväl vad gäller erbjudna kurser som antal deltagare) avsett utbildningar i olika dataprogram (Word, Excel, PageMaker, Acrobat reader, Dreamweaver etc.). Dessa kurser har upphandlats externt och även varit avgiftsbelagda. En annan grupp är "förvaltningsinriktade" kurser som behandlar t.ex. ekonomi- samt personaladministrativa system, regelverk kring anställnings- och lönevillkor, offentlighet etc. Dessa utbildningar har varit avgiftsfria och genomförts av funktionsansvarig personal inom universitetet. I personalutbildningen ingår slutligen introduktionskurser för nyanställd personal samt för nyutnämnda prefekter. Vidare erbjuds en kurs i ledarskap. Under 2001 genomfördes, dock inom ramen för det s.k. "Sinova-projektet", ett mer omfattande ledarutvecklingsprogram riktat till prefekter och högre chefer.

År 2000 deltog sammanlagt 800 personer i någon kurs. Nästan 70 % av alla kursdeltagare var T/A-personal. Det var också en påtaglig övervikt av kvinnliga kursdeltagare, totalt 77 %. I förhållande till totalt antal anställda vid universitetet kommer deltagarna i hög grad från enheter inom den centrala universitetsförvaltningen; fördelningen av övriga deltagare är relativt jämn mellan fakulteterna.

Studentcentrums språkverkstad

Höstterminen 2002 startar projektet "*Språkverkstad vid Stockholms universitet*". Målet med projektet, som tillkommit på initiativ av Studentkåren är att "genom beprövade, men framför allt nya och okonventionella former" ge språkstöd till studerande, dvs. råd i muntlig och skriftlig framställning. Projektet har tillkommit som en rekryteringsbefrämjande åtgärd, och riktas således ej till lärarna vid universitetet. I första hand vänder sig projektet till studerande som, till följd av social eller etnisk bakgrund, känner osäkerhet, har bristande självförtroende avseende det svenska språket eller känner sig främmande inför det akademiska språkbruket.

Medel för projektet finns fram till utgången av år 2004. Formellt kommer det att bedrivas inom studentbyrån/Studentcentrum. I projektbeskrivningen betonas dock att projektets karaktär ska vara "öppen, smidig, gränsöverskridande och idéprövande". Förutom en samordnare/projektledare är det tänkt att ett nätverk av språkkonsulter och svensklärare ska delta i projektet. Dessa ska kunna ha bokningsbara tider där de kan ge konkret stöd till de studerande som kontaktar språkverkstaden.

Stöd till pedagogisk utveckling vid några andra lärosäten

De flesta universitet och högskolor har idag särskilda organisatoriska funktioner som svarar för pedagogisk utveckling och lärarutbildning. Vid de större universiteten går de tillbaka på enheter som inrättas runt decennieskiftet 1969/70. Verksamheten är relativt likartad och omfattar utbildning av lärare genom längre och kortare kurser; stöd till utvecklingsinsatser inom enskilda institutioner, samt organisering av lärosätesskonferenser. Under senare år har frågor som rör IKT-stöd fått ökad vikt.

Även om det finns vissa skillnader är organiseringen av utvecklingsfunktionen likartad. I samtliga fall har verksamheten en central placering inom respektive universitet, i nära anknytning till fakulteter och universitetsledning. I våra kontakter med de fem lärosätena har också vikten av verksamhetsförankring, dvs. att det finns ett nära samarbete med universitetets fakulteter och institutioner, genomgående betonats.

I detta avsnitt beskrivs förändringsstödet organisation, resurser, inriktning m.m. vid de fem lärosäten som utredningen haft kontakt med – i första hand Linköpings universitet, Lunds universitet, Umeå universitet, samt mer översiktligt Karolinska institutet och Kungl. tekniska högskolan.

Organisering, verksamhetsuppdrag och finansiering

Även om de pedagogiska utvecklingsverksamheterna ursprungligen var förvaltningsenheter, har de under senare tid kommit att organiseras som centra inom respektive universitet. De omorganisationer som nyligen genomförts (bl.a. vid Lunds universitet, Umeå universitet, och Karolinska institutet) har inneburit att verksamheterna fått en självständigare ställning, och deras forskningsförankring har stärkts. I några fall (Lund, KTH och Karolinska institutet) har IKT-stöd till undervisning också integrerats med den traditionella pedagogiska utvecklingsverksamheten.

- *Linköpings universitet.*

Inom Linköpings universitet utgör *Centrum för undervisning och lärande (CUL)* en för universitetet gemensam arbetsenhet som är direkt underställd rektor. CULs uppgift är bl.a. ”att genomföra en verksamhetsstödande grundutbildning, fortbildning och vidareutbildning i universitetspedagogik och ämnesdidaktik för universitetets lärare och doktorander, samt att ge stöd och råd i universitetspedagogiska och ämnesdidaktiska frågor på såväl system- eller programnivå som individnivå och främja universitetspedagogiska och ämnespedagogiska utvecklingsexperiment” (Instruktion, Dnr LiU 849/96-10). Även vissa andra uppgifter anges i instruktionen.

Centrum för undervisning och lärande vid Linköpings universitet leds av en styrelse. Denna består av två representanter från varje fakultet och två studeranderepresentanter. Ordförande i styrelsen och föreståndare för CUL är sedan 1996 Håkan Hult, som också innehar uppdraget som vicerektor med ansvar för frågor om universitetspedagogik.

Centrum för undervisning och lärande har ingen fast anställd egen personal. I stället bedrivs verksamheten i nätverksform där sammanlagt ett 30-tal lärare från universitetets olika institutioner ingår. Dessa har kvar sin anställning vid ”moderinstitutionen” men fullgör en del av sina arbetsuppgifter inom ramen för CULs verksamhet. Omfattningen på detta engagemang regleras genom överenskommelser som träffas inför varje läsår med berörda personer.

Verksamheten vid CUL omsluter ca 8 Mkr per år. Ungefär hälften kommer från universitetets budget, vidare bidrar fakulteterna med ca 25%. Återstående medel utgörs av avgifter som tas ut för de längre kurser CUL ger.

Centrum för undervisning och lärande har en nära koppling till Institutionen för beteendevetenskap (som omfattar pedagogik, sociologi och psykologi). Detta dels genom personsamband, dels genom den forskning om högskolepedagogik som bedrivs inom IBV. Även i administrativt hänseende är CUL ”dockat” till IBV.

- *Umeå universitet.*

Universitetspedagogiskt centrum (UPC) vid Umeå universitet var tidigare en enhet inom universitetsförvaltningen. Vid halvårsskiftet 2002 ändrades den organisatoriska placeringen så att UPC numera utgör en centrumbildning inom universitetet, med fakultetsnämnden för lärarutbildning som värd fakultet.

UPCs övergripande uppgift är att främja högskolepedagogisk utveckling samt högskolepedagogisk forskning vid Umeå universitet. Centrets arbete leds av en styrelse som består av en ledamot från varje fakultet, tre studeranderepresentanter samt en ordförande som utses av dekanus för fakultetsnämnden för lärarutbildning efter samråd med övriga dekaner.

Ansvarig för UPC vid Umeå universitet är en föreståndare (fram till 31/8 2002 Åsa Bergendahl, som delat uppdraget med Mona Fjellström). Inom UPC arbetar sammanlagt ett tiotal personer (motsvarande ca 7 årsarbetskrafter). Budgetramen uppgår till ca 5 Mkr per år. Verksamheten finansieras helt genom anslag i universitetets budget.

- *Lunds universitet.*

Vid Lunds universitet inrättades 1995 ett Universitetspedagogiskt centrum med uppgift att svara för pedagogisk utvecklingsverksamhet. Vidare fanns en enhet med fokus på IKT-frågor: Centrum för informationsteknik i utbildningen (CITU). Från den 1 mars i år slogs verksamheterna samman, till en ny gemensam funktion, numera benämnd ”Utvecklingscentrum för lärande och undervisning” (UCLU). Till den nya enheten fördes också delar av Sekretariatet för fortbildning, vidareutbildning och distansutbildning. Efter sammanslagningen finns därför vid UCLU en omfattande utbildning kring nätundervisning och även support för detta.

Formellt är UCLU en för Lunds universitet gemensam enhet, som är direkt underställd rektor. I verksamhetsuppdraget ingår bl.a. ”att medverka i pedagogisk utbildning och utveckling av undervisningen inom områden, sektioner och institutioner, att stödja och stimulera användningen av modern informationsteknik i utbildningen vid universitetet, bl.a. genom att stödja lärarnas kompetensutveckling när det gäller ICT som pedagogiskt verktyg”. Vidare ingår att enheten ska bedriva fortbildning för universitetslärare, ge konsultstöd till grupper och enskilda lärare samt följa den nationella och internationella utvecklingen inom pedagogik (beslut, Dnr I A1 6278/2001).

Verksamheten vid UCLU leds av styrelse som består av en företrädare för några av universitetets s.k. områden och fakulteter: Lunds tekniska högskola, matematisk-naturvetenskapliga fakulteten, samhällsvetenskapliga fakulteten samt humanistiska och teologiska fakulteterna. Vidare ingår två studentrepresentanter samt två företrädare för personalorganisationerna. Ordförande utses av rektor och de övriga ledamöterna av områdesstyrelserna respektive personalorganisationer och studentkåren. Föreståndare för den nybildade verksamheten är Torgny Roxå.

De ekonomiska resurserna UCLU disponerar erhålls dels genom en basfinansiering från universitetets centrala budget, dels genom att områdena/fakulteterna avsätter medel enligt särskilda överenskommelser för de utbildningar och andra utvecklingsinsatser som man beställer från UCLU. Även den centrala universitetsförvaltningen ”köper” vissa tjänster från UCLU. Vidare kan enskilda institutioner och externa intressenter ge uppdrag. De ekonomiska resurserna erhålls således genom en kombination av fast och rörlig finansiering.

- *Karolinska institutet.*

Vid Karolinska institutet inrättades fr.o.m. 2002 en ny institution – Institutionen för Lärande, informatik, management och etik (LIME) – som omfattar ett antal centrumbildningar. F.n. har två centra startats: ”Centrum för utbildning och lärande” (CUL) samt ”Medical management center” (MMC).

Ansvarig centrumledare för KI/CUL är Kirsti Lonka som innehar en professur i medicinsk pedagogik. Visionen är att centrumet inom fem år ska vara ”Nordens mest framstående forskningsinstitut för medicinsk pedagogik”. Till KI/CUL har även förts de pedagogiska konsulter och annan personal som i den tidigare organisationen arbetade med utbildning av lärare vid Karolinska institutet. Sammanlagt ingår ett 15-tal personer med varierande bakgrund i den nya centrumbildningen.

Verksamheten omfattar både forskning om studenters lärande, samt utveckling av den pedagogik som används i medicinsk utbildning. Förutom de grundläggande utbildningar i pedagogik för universitetslärare som erbjuds, genomförs utbildningar också i samarbete med olika kliniska kunskapscentra.

KI/CUL har erhållit en basresurs från utbildningsstyrelsen vid Karolinska institutet som finansierar den nyinrättade professuren, samt ett antal post-doc tjänster i medicinsk pedagogik. Resursen är dock inte permanent utan avsedd för att etablera verksamheten som sedan delvis ska finansieras med externa forskningsmedel. KI/CUL har således i uttryckligt uppdrag att generera egna resurser för forskning inom området medicinsk pedagogik. Även några doktorander är knutna till CUL.

- *Kungl. tekniska högskolan.*

Inom KTH ombildades ”Afdelningen för ingenjörsvetenskapernas didaktik”, som svarade för pedagogisk utveckling, till ett s.k. Learning lab för något år sedan. I anslutning därtill överfördes verksamheten – tillsammans med en IT-serviceenhet samt ”Afdelningen för språk och kommunikation” som ansvarar för språkutbildningen på KTH – organisatoriskt till KTH:s bibliotek.

Av stor betydelse för att den pedagogiska utvecklingsverksamheten placerades inom KTH:s bibliotek var att biblioteket fått status som en institution. Därmed har biblioteket rätt att bedriva forskning och att ge poänggivande utbildningar. Ambitionen inom KTH/Learning lab är också att på sikt utveckla en egen forskarutbildning. Idag bedrivs denna i samarbete med andra institutioner, dels institutionen för industriell ekonomi och organisation inom KTH, men också utanför KTH, däribland pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet.

KTH/Learning lab utgör en experimentverkstad avseende nya lärandemiljöer, med starkt fokus på samspelet mellan IKT, samt fysisk rumsutformning och lärande. Att det är en experimentverkstad innebär att man arbetar med ”pilotprojekt”, där man på ett systematiskt sätt avser att experimentera med och utvärdera nya former för undervisning. Den tekniska utrustning som tillhandahålls är också mycket avancerad, men begränsad till de lokaler där verksamheten bedrivs. Den projektorienterade utvecklingsverksamheten bedrivs också i samarbete med partners som ingår i de nätverk som etablerats.

Vid sidan av den forskningsorienterade och experimenterande delen av KTH/Learning labs verksamhet svarar man också för en mer traditionell pedagogisk konsultverksamhet i form av utbildningar för KTH:s lärare. För närvarande är ett tiotal personer knutna till KTH/Learning lab. Man erhåller också en basresurs för verksamheten, därtill kommer externt finansierade projektmedel. Den sammanlagda budgetramen uppgår till ca 10 Mkr.

Lärarytbildningar

Högskolepedagogisk utbildning ges idag vid flertalet universitet och högskolor, men i olika omfattning och med något olika innehåll. I det följande beskrivs översiktligt utbildningsprogrammets utformning vid Linköpings, Lunds, och Umeå universitet:

- *Linköpings universitet*

Vid Linköpings universitet finns ett stegvist uppbyggt utbildningsprogram som är tänkt att följa en lärarens undervisningskarriär:

- Universitetspedagogik, Steg 1 ”*Lärande, undervisning, kunskap*” riktar sig till personer som ska börja undervisa eller har liten undervisningserfarenhet. Utbildningen motsvarar 4 poäng och genomförs i form av några sammanhållande kursdagar varvade med individuella aktiviteter.
- Universitetspedagogik, steg 2 ”*Design, utvärdering och organisation för lärande*”, riktar sig till lärare som har kurs- och examinationsansvar. Även den kursen omfattar 4 poäng och består av några sammanhållna kursdagar varvade med enskilda aktiviteter och träffar i grupper.
- Den tredje nivån består av två alternativa kurser som motsvarar 2 poäng. Den ena (Universitetspedagogik, Steg 3a) ”*Forskarhandledning*” vänder sig till nyblivna och redan verksamma huvudhandledare för forskarstudier, och den andra, (Universitetspedagogik, steg 3b) ”*Pedagogiskt ledarskap*” till nyblivna studierektorer, terminsansvariga och andra med pedagogiskt ansvar.

Den första kursen (Steg 1) har ungefär 4 kursstarter per år med ca 24 deltagare i varje. Varje kursomgång leds av ett kursteam bestående av tre lärare. Kursteams sammansättning varierar mellan olika kursstarter. Sammanlagt genomför CUL ca 16-20 längre pedagogiska kurser (3 dagar eller mer) per år. Deltagarantalet uppgår sammanlagt till 4-500 personer. Därtill kommer ett stort antal kortare kurser, framför allt datautbildningar, samt seminarier och workshops.

- *Umeå universitet*

Umeå universitet är det enda av de besökta universiteten som formellt kräver att lärare ska ha en 6 veckors pedagogisk grundutbildning för att erhålla tillsvidareanställning som lektor eller adjunkt. Från och med vårterminen 2002 erbjuds också ett utökat kursprogram som består av tolv olika kurser. Dessa ska tillgodose både de nya kraven på utbildning som statsmakterna gett uttryck för, samt behovet av fortbildning och kompetensutveckling för anställda med undervisningsuppgifter.

Fyra av kurserna rekommenderas som behörighetsgivande grundutbildning för nyanställda lärare. Dessa är:

- *Introduktion*. Kursen omfattar en vecka och behandlar frågor som rör lärarrollen, lagstiftning, relationen lärare-student samt dokumentation av undervisningsmeriter. Tanken är att den nye läraren ska introduceras i villkoren för undervisning och pedagogiskt arbete för att kunna möta undervisningssituationer av olika slag.
- *Universitetspedagogik steg 1*. Kursen omfattar 1,5 veckor och syftar till att ge grundläggande kunskaper om de arbetsuppgifter och arbetsformer som kännetecknar pedagogiskt arbete vid Umeå universitet. Bl.a. behandlas frågor som rör lärarrollen, muntlig kommunikation och presentationsteknik, planering, genomförande och examination, pedagogiska hjälpmedel. Vidare ges viss orientering om didaktisk teori med inriktning mot undervisning och lärande.
- *Universitetspedagogik, steg 2* omfattar även den 1,5 veckor. Den fördjupar föregående kurs genom att fokus förskjuts från ”att göra” till att ”förstå” undervisningssituationer och det

pedagogiska arbetets villkor. Här behandlas bl.a. frågor som rör teorier om kunskap och lärande, undervisningsplanering, studerandeaktiva undervisningsformer, distansutbildning och IT, examination och utvärdering samt gruppdynamik och heterogenitet.

- *Projektarbete, 2 veckor.* Detta genomförs individuellt och utgår från lärarens egen undervisning. Syftet är att stimulera till reflektion kring den egna pedagogiska verksamheten. Utbildningen genomförs i form av ett handlett specialarbete.

Utöver de behörighetsgivande "grundkurserna" erbjuds ett antal tematiskt inriktade kurser som vardera omfattar 2 veckor. Dessa kurser, som vänder sig till de mer etablerade lärarna, är "Pedagogiskt arbete i grupper", "Casemetodik och PBL", "Examination och utvärdering", "Teorier om lärande – läskurs", "Lärande och IT"; "Att vara lärare i stora grupper", "Forskarhandledning i praktiken", samt "Erfarna lärare" (den senare omfattar 1 vecka).

Under år 2002 erbjuds sammanlagt 14 kursstarter, och lika många är planerade för år 2003. Deltagarantalet i varje kurs är begränsat till runt 20 personer. Det innebär att kursprogrammet, förutom kortare seminarier, sammanlagt når ca 250 – 280 personer per år. Alla kurser består dels av schemalagda arbetsdagar samt tid för enskilt arbete. Av de tre första kurserna i den grundläggande lärarutbildningen är sammanlagt 14 av totalt 20 arbetsdagar schemalagda. Antalet schemalagda dagar i övriga kurser varierar något men ligger vanligen mellan 50 – 70 % av den totala kurstiden.

- *Lunds universitet.*

Utformningen av utbildningar för lärare vid Lunds universitet skiljer sig från de föregående eftersom de genomförs på beställning av områdena/fakulteterna. Dessa är också ansvariga för den pedagogiska utbildningen och avtalar med UCLU om kursernas utformning och UCLUs medverkan. I allmänhet leds också kurserna av både en erfaren lärare från respektive fakultet och en pedagogisk konsult.

Det finns alltså inte ett, för universitetet gemensamt utbildningsprogram. Eftersom utbildningarna genomförs på uppdrag har de något olika utformning beroende på vilket område/fakultet som är beställare. I det "basutbud" som erbjuds motsvarar "Kommunikationskursen" och "Praktisk universitetspedagogik" de krav på lärarutbildning som framfördes i Högskoleutredningen 1992. Utöver detta finns ett antal specialinriktade kurser som erbjuds. Följande kurser ingår i basutbudet:

- *Pedagogisk introduktionskurs* (1 vecka). Denna kurs vänder sig till doktorander och andra som just ska börja undervisa. Förutom råd och tips introduceras resultat från pedagogisk forskning.
- *Kommunikationskurs* (3 veckor). Dessa innehåller främst träning i muntlig presentation på svenska och engelska samt skriftlig presentation. Dessutom ingår röst- och talteknik samt kroppsspråk, kommunikation mellan män och kvinnor, undervisning och lärande m.m.
- *Praktisk universitetspedagogik* (2 – 5 veckor, beroende på fakultet). Kursen syftar till att ge deltagaren ökad medvetenhet, ökad kompetens och inspiration i sitt arbete som lärare. De frågor som behandlas rör bl.a. förutsättningar för inläring, föreläsningar som arbetsform, undervisning som processmakeri, problembaserat lärande, genusperspektiv, etc.
- *"Docentkurser"* (2 veckor). Dessa kurser ges främst inom Lunds tekniska högskola där den är obligatorisk för de som önskar bli antagna som oavlönad docent, samt på naturvetenskaplig fakultet. Innehållet fokuserar på frågor som rör presentationsteknik och forskarhandledning.

Av verksamhetsberättelsen för 1999 framgår att sammanlagt 18 kursstarter (avseende längre kurser) genomfördes, fördelade med sex på Lunds tekniska högskola, åtta på matematisk-naturvetenskaplig fakultet, två på medicinsk och tre på humanistisk-teologisk fakultet.

Sammanlagt hade kurserna 293 deltagare. Längden på kurserna varierar, den vanligaste, den s.k. kommunikationskursen omfattade mellan 10-15 dagar.

Nedanstående tabell ger en *ungefärlig* bild av kursverksamhetens omfattning vid respektive lärosäte. Här anges endast längre kurser med pedagogisk inriktning, kortare workshops, samt datainriktade utbildningar har således ej beaktats:

Lärosäte	Lärarårs- verken 2)	Antal längre kurser	Kurs- starter/år	Totalt antal deltagare	Deltagare / helårs- lärare
Linköping	1 144	4	16	400	0,35
Lund 1)	1 767	ca 4 - 6	18	300	0,17
Umeå	1 343	12	14	250	0,19
Stockholm	984	2	4	80	0,08

1) Avser år1999 och inkluderar ej CITU m.m.

2) Ur HSVs basstatistik för högskolor

Som framgår är omfattningen på deltagandet i de utbildningar som erbjuds vid de andra universiteten mer omfattande än vid Stockholms universitet.

Resurser

Det är av flera skäl svårt att bedöma vilka ekonomiska och personella resurser som avsätts för pedagogisk utvecklingsverksamhet vid olika lärosäten, dels eftersom verksamheterna avgränsas på lite olika sätt, dels därför att personalen är "deltidsengagerade". Av betydelse är också att fakultetssammansättningen skiljer sig. Vid Lunds universitet och Linköpings universitet finns både medicinsk och teknisk fakultet, och vid Umeå medicinsk fakultet. Både HÅP-ersättning och lärartätheten vid dessa är vanligen större än inom de fakultetsområden som finns vid Stockholms universitet. I en del fall (Lund och Umeå) finns också viss pedagogisk utvecklingsverksamhet som är specifik för respektive fakultet och som ej beaktats här.

Nedanstående tabell ger en bild av de resurser som satsas på pedagogisk utveckling vid respektive universitet. Uppgifter om universitetens budgetomslutning, helårsprestationer och lärarårsverken är från Högskoleverkets basstatistik (<http://nu.hsv.se/nu/index1.html>). Budgettram för Pu-verksamheten och antalet helårsanställda som arbetar med pedagogisk utveckling på universitetsgemensam nivå har erhållits ur dokument från respektive lärosäte, samt vid möten och andra förfrågningar.

Lärosäte	BASFAKTA		PU-VERKSAMHET			JÄMFÖRELSETAL			
	Total omslutning Mkr	Helårs-prestationer (Håp)	Lärarårs-verken	Budgetram för ped. utv. Mkr	Helårs-anställda inom Pu	Pu-budget av total omslutn	Pu-resurs kr/håp	Pu-pers/ 1000 håp	Pu-pers/ 100 lärare
Linköping 1)	2 147	13 816	1 144	11,0	8	0,51%	80	0,58	0,70
Lund 2)	4 432	19 355	1 767	12,0	14	0,27%	62	0,72	0,79
Umeå	2 385	13 318	1 343	5,0	7	0,21%	38	0,53	0,52
Stockholm 3)	2 402	17 292	984	2,7	4	0,11%	16	0,23	0,41

Noter

- 1) Resurser för Pu-verksamhet inkluderar Hälsöuniversitetet
- 2) Kostnader och personal inkluderar CITU; Pu-medel och personal inom LTH och medicinsk fakultet ingår ej
- 3) Inklusive Casecentrum

Även med beaktande av den osäkerhet som finns i underlaget, indikerar sammanställningen att de resurser som avsätts för pedagogisk utvecklingsverksamhet på universitetsgemensam nivå i Stockholm är klart lägre än vid de andra universitetet.

Vetenskaplig anknytning av pedagogisk utvecklingsverksamhet

Frågan om vetenskaplig anknytning av pedagogisk utvecklingsverksamhet har rönt ökad uppmärksamhet under senare tid. Bakgrund är den högre utbildningens expansion, och den växande forskning som finns om undervisning och lärande inom högskolan, både i Sverige och internationellt. I detta sammanhang bör uppmärksammas att den pedagogiska utvecklingsverksamhetens vetenskapliga förankring är dubbel – å ena sidan till den akademiska disciplin undervisningen avser, samt å andra sidan till den forskning om universitet och universitetspedagogik som bedrivs inom pedagogiska institutioner och andra akademiska discipliner. I det följande behandlas den senare kopplingen.

I *Linköping* finns ett nära samarbete med den högskolepedagogiska forskning som bedrivs inom Institutionen för beteendevetenskap (IBV), och som Centrum för utbildning och lärande är nära knutet till. Bl.a. finns vid IBV en professur med inriktning mot vuxenpedagogik. Flera av medarbetarna i det nätverk som verksamheten utgör har sin formella hemvist inom IBV. Även om CUL stöder FoU-projekt som bl.a. rör handledning av lärprocesser, styrning och effekter av lärande, samt IT i högre utbildning, betonar man att högskolepedagogisk forskning bedrivs inom ämnet.

Inte heller i *Lund* bedrivs någon forskning inom den tidigare eller den nybildade verksamheten. Däremot har ett "centrum för universitetspedagogisk forsknings- och utvecklingsarbete benämnt Lärande Lund" inrättats från den 1 januari 2002. "Lärande Lund", som har karaktär av ett universitetsövergripande nätverk, har bl.a. till uppgift att "stödja, stimulera, initiera och koordinera forskning rörande lärandeprocesser, inklusive ICT, att initiera och genomföra utveckling av metoder och verktyg till gagn för lärandeprocesser" (Dnr I A1 6279/2001). Verksamheten ska bedrivs "i samverkan med forskare och forskargrupper inom Lunds universitet samt enheter inom universitetet som har uppgifter gällande utbildning, utveckling och stöd inom lärande och ICT". I styrelsen för "Lärande Lund" ingår bl.a. företrädare för områdena/fakulteterna, UCLU, men också universitetsbiblioteket, andra universitetsgemensamma funktioner, studerande och en extern representant. Förutom en viss basfinansiering genom universitetets centrala budget är tanken att medel för verksamheten ska erhållas genom externa anslag

Omorganisationen vid *Umeå universitet*, där ansvaret för pedagogisk utvecklingsverksamhet förts till fakulteten för lärarutbildning, innebär att forskningsanknytningen erhållits på detta sätt. En personkoppling finns också genom att den tidigare föreståndaren för UPC vid Umeå universitet tillträtt en befattning som professor inom denna fakultet.

Även *KTH/Learning lab* har en forskningsanknytning genom att universitetsbiblioteket ombildats till en institution och getts rätt att bedriva forskning och forskarutbildning. Vid *Karolinska institutet* betonas forskningsanknytning genom att en särskild professur i medicinsk pedagogik inrättats och placerats vid Centrum för undervisning och lärande.

Sammanfattningsvis kan konstateras att frågan om vetenskaplig förankring av den pedagogiska utvecklingsverksamheten uppfattas som viktig, men att den hanterats på skilda sätt. Av betydelse är de skilda förutsättningar som finns mellan å ena sidan universiteten samt å andra sidan KTH och KI. I de förra fallen har den pedagogiska utvecklingsverksamheten *inte* getts ansvar för universitetspedagogisk forskning. I stället har samarbetsrelationer etablerats mellan utvecklingsverksamheten och pedagogiska institutioner (eller motsvarande). Inom KTH och KI, där det inte finns några institutioner som speciellt bedriver undervisning och forskning om pedagogik har dock ansvaret för den vetenskapliga förankringen lagts inom respektive utvecklingsenhet.

Nationell samverkan

Det finns också en nationell samverkan mellan de pedagogiska utvecklingsverksamheterna. Detta har huvudsakligen skett informellt mellan de personer som, i många fall sedan relativt lång tid, haft anställning som pedagogiska konsulter. Sedan några år har kontakterna intensifierats genom det nätverk – SWEDnet – som skapades 1997 för i första hand pedagogiska konsulter. Frågan om detta nätverk ska formaliseras och ombildas till en formell förening har nyligen aktualiserats.

Även om de pedagogiska konsulterna är en relativt liten grupp, har tillkomsten av nya högskoleenheter och de ökade kraven på utbildningar för lärare inneburit att kretsen växt de senaste åren. Till följd av pensionsavgångar samt att IKT tillkommit som ny uppgift har det också skett både en generationsväxling och förändrad sammansättning i pedagogiska konsulternas bakgrund och kompetens.

Av betydelse i detta sammanhang är de resurser för nationella utvecklingsinsatser som regeringen tilldelat några lärosäten. I budgetpropositionen 2002 erhöll således Lunds universitet medel för pilotprojekt, med visst nationellt ansvar, för utbildning av lärare och som uppgår till 3,9 mkr/år under tre år. I sammanhanget ska nämnas att Rådet för högskoleutbildning fått en viktigare roll både för att stödja utvecklingsarbete inom enskilda lärosäten, men också för att stimulera kontakter mellan lärosäten i utvecklingsfrågor.

Stöd till pedagogisk utveckling – en sammanfattande kommentar

Vi har ovan gett en översikt av befintliga aktiviteter och funktioner, främst inom Stockholms universitet, som har betydelse för pedagogiskt utvecklings- och förnyelsearbete. Som framgått är det en verksamhet som har beröringspunkter med en mängd olika funktioner inom universitetet. Trots ökad studerandetillströmning har verksamheten dock i stort haft samma dimensionering och inriktning sedan början av 1980-talet.

Även om Pu-verksamheten volymmässigt är begränsad, är det en funktion som både är viktig och en gemensam angelägenhet. I detta perspektiv framstår dock den nuvarande pedagogiska utvecklingsverksamheten inom Stockholms universitet som svag och splittrad. Det *samlade*

arbetet, dvs. inbegripit alla de aktiviteter som berörts och inte enbart PU-enheten, präglas därför av otydlighet och bristande samordning.

Ett uttryck för detta är att det inte finns något formaliserat styr-/ledningsorgan för den pedagogiska utvecklingsverksamheten inom Stockholms universitet. Framför allt är den roll Pedagogiska rådet har oklar, men detta gäller även verksamhetens relationer till fakulteterna och universitetsledningen. Man kan också ifrågasätta om de olika funktioner och projekt som ingår i den samlade pedagogiska utvecklingsverksamheten ute i "kärnverksamheten", dvs. på institutionerna och av enskilda lärare, uppfattats ha en självständig organisatorisk identitet.

Vidare står det klart att de personella och ekonomiska resurser som avsatts för stöd till pedagogiskt utvecklingsarbete inom Stockholms universitet, jämfört med andra lärosäten, är små. Även omfattningen på det antal utbildningar som erbjuds, samt antalet deltagare i centralt genomförda aktiviteter är lägre än vid de andra universiteten. Därför krävs en kraftsamling och förstärkning – organisatoriskt, ekonomiskt och verksamhetsmässigt – av den för hela universitetet gemensamt bedriva utvecklingsverksamheten.

4 Verksamhetsföreträdarnas syn på pedagogisk utveckling

Vi har i föregående avsnitt beskrivit befintlig Pu-verksamhet vid Stockholms universitet samt redovisat utblickar mot andra lärosäten och kommenterat en del av de nya krav som riktas mot högre utbildning och som har betydelse för pedagogisk utvecklingsverksamhet. Men vad har de som ansvarar för undervisning och forskning vid universitetets institutioner för syn på pedagogisk utveckling?

För att få en uppfattning om detta genomförde vi under våren intervjuer med företrädare för fakultetsledningarna samt en enkät som riktades till samtliga institutioner. Syftet var att erhålla en bild av det utvecklingsarbete som bedrivs ute på institutionerna och fånga upp synpunkter, behov och önskemål om lämpliga former för stöd till utvecklingsarbetet. Både intervjuerna och enkäten har varit viktiga för att artikulera de idéer och förslag som vi redovisar i rapportens sista kapitel.

Fakultetsföreträdarnas syn på pedagogisk utvecklingsverksamhet

Samtliga fakultetsledningar betonar vikten av en fristående och synlig verksamhet, ett kompetenscentrum för fakulteter och institutioner, med en verksamhetsinriktning och egen styrelse eller nämnd. Bland de anställda inom en sådan verksamhet ska finnas personal med erfarenhet från de olika fakulteterna för att möjliggöra ett bra samarbete.

Samhällsvetarna betonar särskilt karaktären av ett fristående centrum och att man bör undvika avgifter för institutionerna. Humanisterna pekar på behovet av samordning av de olika pedagogiska utvecklingsverksamheterna och på vikten av pedagogisk förnyelse och dess forskningsanknytning. Naturvetarna förespråkar också en självständig verksamhet som tydligt relaterar sig till ämnen och institutioner. Ett centralt placerat forum ska kunna ge institutionerna stöd, göra fakulteterna och dess representation synlig, och även ta hand om önskemål och behov beträffande IKT. Juristerna pekar på behovet av juridisk didaktisk utveckling som skulle möjliggöras av ett sådant samarbete.

Andra frågor som togs upp i diskussionerna med fakultetsledningarna handlade om innehållet i verksamheten. I några fall påpekas att den pedagogiska förnyelsen kan ske genom forskning i inlärningsprocesserna i det egna ämnet. Diskussionen om successiv utveckling av inriktning och innehåll kan främjas genom att en styrgrupp kompletteras med något som lite preliminärt kallades "Aktiva pedagogers sällskap". Naturvetarna påpekar ämnenas didaktiska utveckling, begreppsutveckling och studenternas begreppsförståelse som didaktisk/pedagogisk fråga. Ämnesdidaktisk utveckling som inte låter sig inordnas under de allmänna ämnena, kan kräva en särskild bas, kanske en särskild del av den framtida organisationen.

Också i diskussioner med studierektorer och forskarutbildningsansvariga, främst inom samhällsvetenskaplig fakultet, har de didaktiska diskussioner som kan föras gemensamt inom ämnesgrupper men också pedagogiska samtal i tvärvetenskapliga fora betonats. För att undvika att högskolepedagogik reduceras till enbart didaktisk metodik har man i något sammanhang också föreslagit att en del av den utbildning som ska ges tar upp frågor rörande pedagogik som praktik och som vetenskap till diskussion.

Institutionsenkätens utformning och genomförande

Enkäten till institutionerna omfattade fem frågeområden och vi bad den person som besvarade den att kommentera frågorna med grund i sin personliga överblick och erfarenhet. Det innebär att svaren är av subjektiv art och måste tolkas med viss försiktighet. Svaren har rimligen också färgats av att det inte är ”vanliga” lärare som besvarat enkäten, utan personer med ett övergripande verksamhetsansvar – vanligen prefekt eller studierektor.

En indikation på den vikt som man lägger vid frågor om pedagogisk utveckling är den goda svarsfrekvensen. Detta framgår av nedanstående tabell (inom naturvetenskaplig fakultet har vissa mindre institutioner som ej bedriver egen grundutbildning ej tillfrågats):

INSTITUTIONSENKÄT	Institutioner		
	Totalt	Svar	Frekvens
HUMANISTISK	27	20	74%
JURIDISK	1	1	100%
SAMHÄLLSVETENSKAPLIG	17	15	88%
NATURVETENSKAPLIG	16	13	81%
	61	49	80%

De fem frågeområden som enkäten, förutom vissa bakgrunduppgifter, omfattade var följande:

1. Hur bedrivs pedagogiskt utvecklingsarbete på institutionen? Vem/vilka ansvarar? Finns särskilda resurser avsatta i budgeten?
2. Vilket behov av pedagogisk utveckling finns inom ämnet? Vilka är de största problemen/svårigheterna att få till stånd och genomföra pedagogiska utvecklingsinsatser?
3. Hur bör stöd till institutionens pedagogiska utvecklingsarbete organiseras? Rollfördelning mellan institutionen, fakultetsnivån och centrala enheter?
4. Hur bör pedagogisk utbildning för universitetslärare utformas?
5. Synpunkter på befintlig PU-verksamhet vid Stockholms universitet?

I det följande redovisas huvudsakliga intryck av de synpunkter som framförts. I redovisningen har vi främst tagit fasta på uppfattningar och bedömningar som det funnits viss samstämmighet om. Om inget annat sägs är den bild enkätsvaren ger likartad för institutioner inom olika fakultetsområden.

För att konkretisera framställningen redovisas relativt många citat ur inkomna svar. Även om det givetvis är ett urval av synpunkter som redovisas, vill vi på detta sätt ge ”röst” åt institutionsföreträdarna, utan att därför i detalj ta ställning till de kommentarer som anförs. Avsikten är att redovisningen ska ge ett bidrag till fortsatta diskussion inom universitetet om dessa frågor.

Hur bedrivs pedagogisk utveckling på institutionerna?

Det mest dominerande intrycket av enkätsvaren är att pedagogisk utveckling har en nära anknytning till ämnesrelaterad kursutveckling inom institutioner. Pedagogisk utveckling förknippas således inte främst med frågor om undervisningsformer, ”pedagogiska knep” etc. I stället rör utvecklingsfrågor på ett grundläggande sätt institutionernas verksamhet, och då särskilt kurser och kursprogram. Ofta anges också att utvecklingsinsatser hänger nära samman med den ämnesmässiga utvecklingen.

- *Intresse och engagemang från lärare*

Av enkätsvaren framgår att uppslag och idéer till förändringar kan komma från många olika håll: kursutvärderingar, den ämnesmässiga utvecklingen, synpunkter från studenter etc. Studierektorer och prefekter har naturligtvis också en roll; dock inte alltid genom att initiera insatser, utan genom att sanktionera, samordna och ta ansvar för de förändringar som genomförs. Avgörande för att få till stånd förändringar är intresse och engagemang hos närmast berörda lärare. Detta indikerar att utvecklingsinsatser ofta ”drivs nerifrån”:

”Pedagogiskt utvecklingsarbete bedrivs med början från en enskild lärares initiativ och intresse att förbättra undervisningen på sitt moment/sin kurs. Inspiration och idéer till detta kan komma från kursvärderingar, personliga ambitioner och lärstil, eller ämnets särskilda karaktär. Xxx-linjens nära koppling till yrkesutbildning och professionalitet ger också utrymme för och behov av pedagogiskt utvecklingsarbete. Det övergripande ansvaret har studierektor, som uppmuntrar till utvärderingar, omprövningar och förbättringar. Dock, det är alltid den enskilde läraren som måste vara motor i detta. Lärarkollegiet en gång i månaden tar till och från upp pedagogiska frågor och problem.”

”Pedagogiska frågor debatteras ständigt på vår institution. Det är allas ansvar, men studierektor har huvudansvaret. Initiativ till pedagogiska frågor/insatser kan komma från varje medarbetare och gör så också. Vi har turen ett bland våra doktorander och ”löshästar” (lärare på lösa timmar) ha många mycket pedagogiskt intresserade. Ja, man kan nog säga att institutionen överhuvudtaget är en institution där pedagogiken har stort utrymme.”

”Initiativ till större kursomläggningar och nya kurser kommer i allmänhet från (eller kanaliseras via) prefekt/studierektor även om övriga får framföra förslag (förutom vid forskarutbildningen där professorerna har det störst ansvaret). De flesta förändringar diskuteras på institutionen vid olika typer av sammankomster t ex formella styrelser och pedagogiska seminarier och informella möten. Kursutvärderingar och studentsynpunkter spelar också stor roll.”

- *Varierande former för utvecklingsarbete*

Vad gäller formerna för utvecklingsinsatser indikerar enkätsvaren att det bedrivs både löpande, samt i större projekt när det är fråga om mer genomgripande kursomläggningar. Frågor som rör pedagogisk utveckling tas också ofta upp vid årliga eller terminsvisa sammankomster med institutionernas lärare och övrig personal. De informella diskussioner som kontinuerligt förs inom en grupp lärare är också viktiga.

”Varje termin innehåller två större lärarmöten då alla lärare samlas under studierektorernas ledning för att diskutera undervisningen. Det kan gälla både praktiska ting runt kurserna och pedagogiska frågeställningar. Därutöver träffas lärarna inom respektive kursmoment – lärarlaget – under ansvarig momentlärare ett par gånger per termin för att diskutera detaljerna inom just aktuell kurs. En gång per år – ibland en gång per termin – arrangeras dessutom en s.k. pedagogdag då hela institutionen med all personal åker iväg från universitetsområdet för en heldag på någon kursgård eller liknade för att diskutera olika frågor kring undervisningen, utvärdering av kurser vi har, ev. nya kurser, förändrat kursutbud, rekrytering av studenter och andra både stora och små strategiska framtidsfrågor. Dagen innehåller i allmänhet även ett gemensamt kulturinslag för att främja den sociala samvaron mellan institutionens personalgrupper.”

”Det pedagogiska utvecklingsarbetet bedrivs i huvudsak i form av lärarmöten och är huvudsakligen kollegiets gemensamma ansvar. Men det praktiska utvecklingsarbetet

bedrivs också mer informellt, t ex i kafferummet eller kolleger emellan. Några större satsningar under de senare åren har inte skett.”

- *Förändringar i hela kurser och kursprogram*

I enkätsvaren nämns ett flertal exempel på satsningar som genomförts under de senaste åren. Ofta handlar det om förändringar i hela kurser eller kursprogram, särskilt ofta nämns omläggningar på grundkursnivån. Vanligen bedrivs arbetet inom en institution, men det finns också exempel på utvecklingsinsatser som spänner över institutions- och/eller fakultetsgränser. Några av dem beskrivs på följande sätt:

”Bland särskilda insatser som gjorts kan nämnas att vi genomfört internkonferenser för samtlig personal med inriktning mot bl.a. tredje uppgiften. Under innevarande läsår genomför institutionen ett omfattande utvecklingsarbete vad gäller utformning och organiserande av grundkursen. Detta har inneburit flera diskussioner inom kollegiet, samt skapande av arbetslag som ansvarar för olika moment. Vi har i detta arbete även samverkat med studenter i en strävan att göra denna utveckling till en gemensam angelägenhet för lärare och studenter.”

”Större förändringar under senare år har bl.a. varit en radikal omläggning av upplägget av C-kursens uppsatskurs, med mer handfast handledning, ... för att ge studenterna en rejäl chans att klara hela uppsatskursen på en termin. ... Senaste terminerna har även en satsning på A-kursens första moment genomförts, vad gäller studieteknisk information och träning. ... Under senaste året har ett antal nya fristående tematiska kurser utarbetas för att locka nya studentkategorier Dessutom har en fristående IT-baserad distanskurs framarbetas som hålls för första gången nu under vårterminen -02. Att erbjuda kurser på distans som mestadels läses via nätet innebär ett helt nytt pedagogiskt tänkande, vilket en särskild grupp av våra lärare påbörjat särskilt kompetensarbete för.”

”På kurs-/och programnivån sker ett pedagogiskt utvecklingsarbete i samband med att nya kurser och program/linjer ska tas fram. Det sker inom särskilt allsidigt sammansatta arbetsgrupper. På motsvarande sätt genomförs också mer omfattande revideringar av befintliga kurser och program. --- Exempel på större satsningar som genomförts är ... Här är det fråga om ett samarbete med många andra ämnesinstitutioner som även kräver andra pedagogiska ansatser än våra renodlade xxx-kurser.”

- *Långsiktiga processer*

För det tredje framgår att pedagogisk förnyelse utgör långsiktiga processer. Detta hänger samman med att utvecklingsarbetet berör en mängd aspekter, bl.a. synen på undervisning och lärande, val av undervisningsformer och kursdesign, frågor som rör kursplaner och litteraturlistor, ekonomiska förutsättningar, bemanning etc. I några svar kommenteras detta på följande sätt:

”Vi gjorde en betydande förändring för tre år sedan och finputsar nu på det upplägget som berörde samtliga kursnivåer.”

”Frågor om pedagogisk utveckling bedrivs långsiktigt vid vår institution och måste därför beskrivas ur ett något längre perspektiv än blott det tvååriga. Vi har under den senaste 10-årsperioden främst diskuterat frågorna vid två längre konferenser för lärarlaget, och dessemellan drivs de av studierektor och prefekt som fortlöpande samråder och tar upp frågorna vid lärarmöten. Många tillfälliga timlärare tar också upp förslag vid dessa möten, som emellertid inte alltid har realistisk grund. En extern utvärdering av verksamheten (som även inkluderade forskningssidan) genomfördes 1996, och en ny planeras våren 2003. Som resultat av denna utvecklades flera nya kurser ...”

Mer undantagsvis anges att det pedagogiska utvecklingsarbetet formaliserats i särskilt ansvariga grupper eller i form av handlingsprogram (utöver kursplanebeslut etc. som tas i institutionsstyrelse). Två undantag finns dock, grundutbildningsrådet inom naturvetenskaplig fakultet, och utbildningsutskottet inom juridiska fakulteten. För den senare anges:

”Det främsta arbetet med det pedagogiska arbetet sker inom ramen för utbildningsutskottets verksamhet. Utskottet är ett fakultetsorgan. Varje år anordnas en s.k. linjedag där samtliga lärare och studentrepresentanter möts. Dessa hålls sent på våren. Förra årets dag ägnades åt studentavhoppen; varför sker dessa och vad skall vi göra? Finns brister i pedagogiken? Utskottet har också initierat ett stort antal konferenser och studiebesök på andra lärosäten. Det finns också en utbildningspedagogisk arbetsgrupp som arbetar med att se över förbättra pedagogiken. Gruppen leds av stf prefekten och består av en professor, två docenter, en juris doktor, och två studenter. Gruppen samråder med utbildningsutskottet men är tillsatt av institutionsstyrelsen. Skälet till detta är att IS därmed kan, om så behövs, utöva den rätt att leda och fördela arbetet som utbildningsutskottet saknar.”

- *Inga eller små resurser avsätts i institutionsbudgetar*

Ett sista konstaterande är att institutionerna vanligen inte budgeterar särskilda resurser för pedagogisk utveckling. När detta sker är beloppen mycket små; i de fall en siffra nämns rör det sig oftast om 20 – 50.000 kr/år (för några större institutioner, t.ex. juridiska institutionen och DSV är dock avsättningarna högre). I normalfallet uppfattas arbete med pedagogisk utveckling, om det överhuvudtaget finns utrymme för detta, ingå i en lärares ordinarie tjänstgöring. Ett axplock kommenterar ur enkätsvaren:

”Inga särskilda resurser avsätts för pedagogiskt utvecklingsarbete i institutionens budget, bl.a. därför att budgeten är uppdelad på ämnen och verksamhetsområden och inte specificerar enskilda verksamheter. Däremot kan pedagogiskt utvecklingsarbete förekomma i enskilda lärares bemanningsplan, bl.a. avsätts tid för ämnes-/planeringsansvar för vissa studiekurser och delområden.”

”Inga särskilda medel avsatta för PU-arbete – det vore önskvärt, men f.n. måste arbetet väsentligen utföras inom tjänsterna. F.n. riktas det mesta arbetet av detta slag mot grundutbildningen.”

”Nej inte i den budget som tas av institutionsstyrelsen. Lärare som har behov av särskilda resurser i detta avseende får motivera och begära det hos gru- eller fou-ansvarig, som i mån av resurser försöker tillgodose sådana behov. ... Mycket grovt torde omfattningen vara 3-5 % av resp. budget (exkl. viss del av läraregentiden). Det bör i sammanhanget påpekas att det är svårt att dra en knivskarp gräns mellan pedagogisk resp. ämnesutveckling.”

Noteras skall också att man i ett tiotal enkätsvar uttryckligen uppger att man sökt, men ej erhållit centrala medel för utvecklingsarbete. Möjligen indikerar detta ett större behov av centralt avsatta medel för att stödja de satsningar som görs på institutionsnivån.

Behov av och svårigheter i pedagogiskt utvecklingsarbete?

Av enkätsvaren framgår att intresset för frågor som rör pedagogisk utveckling och förnyelse många gånger är stort. I ett svar uttryck detta med enfass på följande sätt:

”Behovet av pedagogisk utveckling/förnyelse är lika självklart som behovet av utbildning. Framgångsrik utbildning och pedagogik är ju per se de främsta utmaningarna i en lärares

yrke. Det går inte att ange ”vilka”, det handlar ju om huvuduppgifterna i ens yrke: det skall genomsyra ALLT man gör! Det största problemet som kan finnas är personligt motstånd till förändringar, när lärare inte inser det självklara i att förnya. I övrigt upplever jag inga ”problem” eller ”svårigheter”. Jag ser bara möjligheter! Varför frågar ni inte efter sådana? Det måste vara mycket mer konstruktivt!”

- *Studerandegrupperna*

Vad gäller de utmaningar/nya krav institutionerna måste hantera, nämns ofta förhållanden som har att göra med studerandegruppernas storlek, sammansättning och förutsättningar. I flera svar pekar man på allt större och allt mer heterogena studerandegrupper, med ibland sämre förkunskaper än tidigare och bristande förståelse för de krav akademiska studier ställer. Detta i sin tur ställer nya krav både på enskilda lärare och hur undervisningen organiseras.

Inom humaniora, juridik och samhällsvetenskap tycks det främsta problemet vara att undervisningsgrupperna, särskilt på grundkursnivå, blivit allt större samtidigt som försämrade ekonomiska förutsättningar lett till minskad undervisningstid. Detta leder till problem att upprätthålla en god genomströmning med tillfredställande utbildningskvalitet. Bland naturvetenskapliga institutioner tycks det dominerande problemet vara att rekrytera studeranden till utbildningarna. Viljan att bredda rekryteringen innebär också ökade krav att anpassa utbildningarna till de faktiska förkunskaper studenterna har, något som försvåras till följd av den stora valfrihet i kursprogram som kännetecknar den senaste gymnasiereformen.

- *Undervisningsformer*

I enkätsvaren nämns också – oftast dock kortfattat – områden där det finns behov av särskilda satsningar. Oftast nämns frågor som rör ökad IT-användning och hur IT kan integreras i undervisning, detta både i distans- och campusförlagda kurser. I några svar påpekas att användning av IT inte enbart ska betraktas som ett sätt att snabbt hämta och förmedla information. Viktigt är att dess potential att skapa en djupare förståelse för väsentliga orsakssammanhang beaktas. Noteras kan att önskemål om IT-stöd nämns ofta av humanistiska institutioner. T.ex. sägs i ett svar:

”Behoven av förnyelse är uppenbara. Det mesta är sådant som hör till IT- och datorvärlden. ... Jag skulle gärna ... se att fler lärare intresserade sig för att utbilda sig inom IT-området. IT kan inte lösa alla problem, men vi måste ha kunskaper för att kunna avgöra om IT är användbart i ett visst sammanhang, och där brister vi ordentligt. ... Min egen och, såvitt jag vet, institutionens uppfattning i övrigt, är att SU:s centrala stödfunktioner beträffande IT bör ökas. För de institutioner som inte har egna resurser, och dit hör vår egen, är det hart när omöjligt att komma igång eftersom resurser i mycket hög grad tenderar att fördelas på de institutioner som redan hunnit långt.”

Ett annat område som berörs i flera enkät svar rör användning av studerandeaktiva undervisningsformer. Detta kommenteras bl.a. på följande sätt:

”Den största utmaningen ... är att aktivera studenten till eget inlärningsarbete. Studenten måste bli bättre på egen kunskapsinhämtning/forskning. För att detta skall ske måste institutionen öka mängden studentarbeten under löpande kurser och tona ner den skriftliga kunskapskontrollens betydelse. Studenten måste få mer individuell feedback på sina arbeten och prestationer. Betygshetsen som är negativ ur pedagogisk synvinkel måste minska. Institutionen arbetar med detta och det finns en hel del att göra.”

”Vi anser det viktigt att studenterna i högre grad måste ta eget ansvar för sin utbildning. Det är då inte bara fråga om ett ekonomiskt perspektiv med successivt urholkade resurser. Det är också viktigt ur kunskapskvalitativ synpunkt att bryta den tilltagande ’gymnasifieringen’. Vidare vill [vi] satsa mer på fort- och vidareutbildning och

distansutbildning (bl.a. med alumnikoppling inom ramen för livslångt lärande) vilket innebär pedagogisk utveckling eftersom dessa undervisningsformer delvis kräver en annan form av pedagogik.”

Även frågor som rör examination nämns i flera svar. Bl.a. påpekas att det kan vara svårt att tillfredsställa studerandes rättmätiga krav på ”intressanta” och ”utvecklande” examinationsformer inom ramen för givna resurser. En annan fråga som nämns är ökade krav från studerande på snabb hantering av examinationen och tendenser till ökat ifrågasättande av de bedömningar som görs.

Noteras kan att frågor som rör genus, mångfald och liknande knappt berörs i enkätsvaren. I ett fall uppmärksammas dock integration av genusperspektiv i undervisningen:

”En utmaning som vi har brottats med under ett flertal år rör integrering av genusperspektivet. Det finns inga problem med att göra särskilda kurser med ett genusperspektiv. Det som hitintills varit ett nästan olösligt problem har varit att integrera genusperspektivet i våra grundkurser.”

- *Resursbrist och arbetsbelastning hinder*

Vilka svårigheter och hinder är det då som tas upp i enkätsvaren? Föga förvånande nämns ofta resursbrist och arbetsbelastning som viktiga hinder. Eftersom resurserna redan är så hårt ansträngda att omfattningen av undervisningen knappast kan minskas utan att hela utbildningar ifrågasätts så finns, menar en del, varken tid eller kraft att ägna sig åt utvecklingsfrågor – utöver vad som är absolut nödvändigt:

”Det största problemet är att allt utvecklingsarbete, även pedagogiskt, kostar pengar. Institutionerna måste ha en bemanning och planering som gör det möjligt för lärarna att bedriva pedagogisk utveckling utan att det handlar om övertidsarbete. Som det är nu så utförs arbetet närmast under lärarnas fritid, och det är inte hållbart i längden. Jag vet att det är bedrövande trivialt att än en gång anföra ekonomin som ett argument – men det är dessvärre så torftigt som verkligheten är.”

”Med den ökande börda som universitetet centralt (överföring av ett flertal uppgifter på institutionerna utan ekonomisk kompensation, den ökande vikten som läggs på tredje uppgiften et cetera) har lagt på institutionerna under de senaste åren är nu bemanningsplanerna överfulla. Endast om fakulteten/universitetet skjuter till medel så att utrymme kan skapas på bemanningsplanen finns reella möjligheter för ett omfattande utvecklingsprogram. ... Idag kan man se att ett intresse, i många fall ett stort sådant, finns men att utrymme saknas. Att hänvisa till omprioriteringar för att komma till rätta med denna problematik (som har gjorts från vissa håll) visar bara att man inte har förstått dagens situation på institutionsnivå.”

Ett problem i detta sammanhang är utvecklingsinsatsers ”öppna” karaktär, dvs. ju mer resurser i form av tid, pengar och engagemang man sätter, desto bättre blir i allmänhet resultatet. Till följd därav är det också svårt att bedöma de insatser som krävs för att få till stånd reella förändringar – ofta underskattar man de insatser som behövs:

”De största problemen/svårigheterna att få till stånd och genomföra pedagogiskt utvecklingsarbete är inte bristen på idéer och uppslag utan tiden och arbetsron. Det finns en icke uttalad inställning hos många ansvariga att det bara är att snickra ihop lite pedagogisk förnyelse. Det gör man väl på några eftermiddagar. *Men så är det inte, förstås.* Det skall mer tid till att tänka och pröva ut möjliga alternativ. Den nya utmaningen med att integrera IT-lärande med beprövade former för undervisning och examination tar också mer tid än vad som ryms i det vanliga arbetet.”

- *Undervisningen och den akademiska kulturen*

Den fokusering som i dagens universitet finns mot genomströmning och ”håpar” anses inte heller uppmuntra till att tänka på frågor som rör pedagogisk utveckling i ett mer långsiktigt perspektiv. Av betydelse anses också vara att undervisning har lägre status och sämre meritvärde än forskning.

En ytterligare komplikation som nämns är svårigheter att ”synliggöra” och bedöma insatser inom undervisningen. Även om alla akademiska lärare (i varierande omfattning) både ska undervisa och forska, prioriteras undervisningsuppgifter ofta lägre än forskning. Detta förefaller vara en särskilt påtaglig problematik inom naturvetenskaplig fakultet, där lärare enligt uppgift genomsnittligt sett har en i högre andel externfinansierad forskning än övriga fakulteter. För att kunna hävda sig i konkurrensen om forskningsmedel blir det därför lätt så att den enskilde läraren ger undervisningen lägre prioritet.

I detta sammanhang bör också uppmärksammas att frågor som rör undervisning och pedagogik traditionellt uppfattas som ett ensamarbete. Hur enskilda medarbetare sköter denna del av sina uppgifter är också relativt känsliga frågor, något som kommenteras på följande sätt i ett enkätsvar:

”De starkt begränsade resurserna i form av pengar och tid är förmodligen de största problemen. Samtidigt finns också organisatoriska och kommunikativa svårigheter som vi nu försöker hitta lösningar på. Det kan t.ex. vara svårigheter att prata om vad som utgör god undervisning, goda examinationsuppgifter m.m. Det är relativt känsliga ämnen att diskutera, vilket kräver medvetenhet och viss lyhördhet i organiserandet av verksamheten.”

- *Lärlagen och anställningsvillkor*

I flera enkätsvar pekas också på olika förhållanden som har att göra med lärlagens storlek och sammansättning. Ett problem som nämns är att man har en relativt stor omsättning på lärare eftersom man måste engagera vikarier för lärare som är tjänstlediga för forskning. Detta gör att undervisning och utvecklingsarbete präglas av kortsiktighet och bristande kontinuitet. En annan svårighet som nämns är positioneringar utifrån forskningsmässiga eller pedagogiska preferenser i lärarkollektivet, något som gör det svårt att driva pedagogisk förnyelse som ett gemensamt projekt.

Vidare nämns i en del enkätsvar att man inom institutionen har en äldre lärarstab, som inte alla gånger tar tag i de utmaningar utvecklingen innebär. Denna uppfattning ska naturligtvis inte generaliseras, men den pekar på vikten att ta tillvara det intresse och den förnyelsepotential som finns hos yngre lärare. I detta sammanhang nämns dock hinder som har att göra med regelverket för anställningar. Detta kommenteras på följande sätt i en enkät:

”Min bedömning är att betydande pedagogisk potential finns hos yngre lärare vid institutionen men att ingen av dessa har tillräckligt fast fot [på institutionen]. Det är svårt för en nydisputerad lärare att både utveckla och genomföra ambitiös undervisning och hinna meritera sig forskningsmässigt. Om man väljer undervisning (givet att det finns behov) slår LAS-reglerna till efter tre år. Enda sättet att vara kvar är via forskningsanlag, eller för så vitt ett lektorat finns ledigt, söka ett sådant. ... de yngre lärare som satsar på undervisning missgynnas meriteringsmässigt eftersom undervisningsskicklighet bara blir intressant under tre år efter disputation.”

Hur bör stöd till institutionens pedagogiska utvecklingsarbete organiseras?

Att det finns ett behov av en central stödfunktion till det ämnesdrivna, pedagogiska utvecklingsarbetet framgår klart av enkätsvaren. Därmed aktualiseras frågor kring vilken inriktning och karaktär detta stöd bör ha.

- *En tydligare och aktivare roll*

I flera enkätsvar anges att en universitetsgemensam funktion för pedagogisk utveckling i högre grad än f.n. ha en tydligare och aktivare roll för att stödja utvecklingsarbetet ute på institutionerna. Man ser därför gärna ett närmare samarbete mellan en central, konsultativ Pu-funktion och institutionen. Även om inspiration till utvecklingsinsatser kan komma från centralt anordnade kurser, seminarier och satsningar – betonas att initiativet och ansvaret för konkreta utvecklingsprojekt måste komma från institutionsnivån. I ett svar kommenteras detta på följande sätt:

”Framgångsrikt utvecklingsarbete kan inte bedrivas om inte resurser tillskapas på institutionsnivå. Initiativ och idéer måste fångas upp och tillåtas blomstra på institutionerna. Samtidigt har en PU-enhet en viktig samordnande funktion som bör utformas och utvecklas. ... Inriktningen kan vara att i samråd med institutioner utveckla och utforma utvecklingsprojekt, gärna med anknytning till pedagogisk forskning, där pedagogiska konsulter kan fungera som stöd och rådgivare, och samtalspartner. En sådan intim koppling till institutionens vardagsverksamhet ger möjlighet att hantera det vanliga problemet som uppstår när medarbetare går kurser som de sedan inte kan göra något av när de kommer ’hem’ till institutionen. En nära koppling mellan utveckling och vardagsverksamhet är viktig.”

Detta innebär att den centrala Pu-funktionen ska medverka som kompetensstöd och ”bollplank” i utvecklingsinsatser. Det kan t.ex. vara specifika utvecklingsprojekt eller för att ta fram handlingsprogram för pedagogisk kompetenshöjning inom en enskild institution. För detta krävs, förutom kunskap om (allmän) pedagogisk teori och förmåga att förstå och undervisningsprocesser och ”pedagogiska situationer”, insikt i den specifika kontext där utvecklingsarbetet bedrivs.

I flera enkätsvar påpekas – med hänsyn till skillnader i undervisningens karaktär och förutsättningar – att en central stödfunktion måste bemannas med personer som har undervisningserfarenhet från universitetets olika fakulteter. Ett sätt att åstadkomma detta är genom särskilda kontaktpersoner gentemot olika institutioner/fakulteter. Detta kan öka både effektiviteten och trovärdigheten i stödet till utvecklingsarbetet ute på institutionerna.

- *”Bollplank”, idéförmedling och undervisningens status*

Förutom en konsultativ funktion påpekas i flera svar att Pu-verksamheten utgör en viktig arena för idéförmedling och diskussion. Detta genom att skapa kontakter och etablera nätverk mellan lärare inom olika institutioner. Det ligger, påpekas i flera enkätsvar, ett värde i att möta kollegor inom andra institutioner och diskutera frågor som har med undervisning och pedagogik att göra:

”PU-enheten ska ha gedigen fackpedagogisk kompetens och bistå med, befrämja och skapa olika former för spridning av pedagogisk kompetens och erfarenheter till och mellan institutionerna oavsett fakultetstillhörighet, ävensom omvärldsbevaka andra lärosätens pedagogiska utvecklingsarbete mm.”

”Viktigt att i större utsträckning än tidigare skapa former för dialog och utbyte mellan olika institutioner vad gäller konkret arbete som handledning, examinationsformer m.m., Här skulle mer kunna göras än vad som hinns med vid t.ex. studierektorsmöten.”

Ytterligare en viktig funktion som nämns är att en central utvecklingsfunktion bidrar till att uppgradera betydelsen av undervisning och pedagogisk utveckling. Viktigt i detta sammanhang är att man beaktar frågor som har att göra med undervisningens akademiska meritvärde. I några fall nämns betydelsen av ett tydligare regelverk, t.ex. i samband med tjänstetillsättningar:

”Allt tal om att pedagogiska meriter skall vägas lika med forskningsmeriter vid tjänstetillsättningar klingar oftast falskt när ärendena kommer till sin slutbehandling. Det är forskningen som får största vikt, undervisningsmässigt duger ytterligt liten volym och oftast av icke redovisad kvalitet även till ’undervisningslektorat’. Detta beror bl.a. på svårigheter att värdera och jämföra undervisningsmeriter. Kanske en uppgift att prioritera för en sådan central pedagogisk funktion?”

Noteras kan att det endast är mer undantagsvis som den centrala Pu-verksamhetens betydelse för enskilda lärare kommenteras i enkätsvaren. Även om denna individaspekt inte kan förbises – i en del fall kan det t.ex. vara lättare för enskilda lärare att samtala med utomstående om sin undervisning än med kollegor och ”maktpersoner” på den egna institutionen – så anses en central utvecklingsfunktion, ur institutionsledningarnas perspektiv, främst utgöra en möjlighet att stödja och underlätta utvecklingsprocesser inom institutionen.

Synpunkter på utbildning för universitetslärare?

Utbildning av/för lärare vid universitetet berör frågor som hänger samman med den enskilde lärarens undervisningsskicklighet. Även om man inom institutionerna inte alltid anser sig kunna komma med förslag till specifikt innehåll eller former för olika typer av utbildningar, så uppfattas frågan som viktig. Kommentarer i svaren berör främst förutsättningar för universitetsgemensamma utbildningar av lärare.

- *Både gemensamma och ämnesinriktade inslag*

I allmänhet påpekas att utbildningar bör ha både gemensamma inslag, som bl.a. kan bidra till att stärka samhörighetskänslan på inom Stockholms universitet, och ämnesinriktade inslag som ökar utbildningarnas praktiska relevans:

”Jag föreställer mig att det vore ett misstag att tänka sig att skissera en form av standardkurs för alla. En del moment kan säkert vara gemensamma för olika kategorier av lärare, men mycket måste nog vara specialanpassat för viss lärarkategori och visst ämne eller ämnesområde. Om kursen/kurserna inte uppfattas som direkt relevant för den egna verksamheten så försvinner poängen, och resultatet blir snarast att kursen uppfattas som något för enbart formens skull och därmed något man söker komma undan på enklast möjliga sätt.”

I många svar framhålls också att kurser och andra former av utbildning för lärare måste bedrivas i nära koppling till lärarens egen undervisningen:

”Utbildningsinsatser kan göras i form av både kurser och i anslutning till utvecklingsinsatser. Viktiga inslag i kurser är seminarier där olika erfarenheter kan utbytas mellan deltagarna. För att främja ett meningsfullt lärande måste till en integration av innehåll och form, det går t.ex. inte alls särskilt bra att dela ut en massa ”pedagogiska knep” utan att relatera dessa till det innehåll som ska behandlas. På något sätt bör kurserna alltså inrymma möjligheter till konkretion och praktiska exempel ... Erfarenhetsutbyte [över institutions- och fakultetsgränser] är en viktig idéskapande källa, men samtidigt måste ges möjlighet att transformera dessa idéer till den egna undervisningsverksamheten vid institutionen.”

- *Differentierade utbildningar*

Det råder enighet om att alla lärarkategorier vid universitetet bör erbjudas utbildning. I allmänhet anses det lämpligt att differentiera utbildningar så att de riktas mot olika grupper: för nyanställda lärare; för doktorander; för etablerade lärare; för handledare i forskarutbildningen; samt för det ”pedagogiska ledarskapet” på institutioner. I allmänhet tycks institutionsföreträdare anse att nyanställda lärare och doktorander bör prioriteras (även om utbildningar för den senare gruppen bör vara mindre omfattande och kopplade till egen medverkan i undervisningen). I flera svar berörs också svårigheter att motivera olika grupper av lärare att delta i utbildningar:

”Utbildningen måste anpassas till respektive lärarkategorier och vara möjlig att genomföra inom ramen för ordinarie arbetsuppgifter. Det går inte att skicka iväg en ny doktorand eller etablerad lärare (lektor/professor) på månadslånga heltidsutbildningar. Vidare måste utbildningstiden finansieras för den enskilde läraren, tiden för utbildningen kan inte räknas som forskningstid eller undervisningstid. Meriteringsvärdet för utbildningen måste också beaktas: hur kan en väl etablerad lärare på lektor/professornivå anse att utbildning i hur undervisning skall bedrivas är meriterande? Lektorn eller professorn har ju redan fått en fast lärartjänst där pedagogiska meriter tagits i beaktande vid anställningen.”

I många enkätsvar uppmärksammas också vikten av att centralt arrangerade utbildningar följs upp ute på den egna institutionen. En lämplig form för detta är mentorskap:

”Enstaka intensivkurser kan tjäna som igångsättare av intresset för pedagogisk utveckling. Samtidigt är ett mer långsiktigt arbete minst lika viktigt. Möjligheten att ha en pedagogisk mentor vore utmärkt och detta gäller inte bara nyanställda utan även mer erfarna lärare. Vi kan konstatera att ekonomiska medel alternativt tid i bemanningsplan för mentorskap skulle behövas oavsett om mentorer hämtats från det egna universitetet eller utifrån.”

- *Både ”tekniker” och förhållningssätt måste uppmärksammas*

I relativt liten grad kommenteras innehåll i utbildningar mer specifikt. Förutom kunskap i pedagogisk teori, ämnesdidaktik, ”lärstilar”, examinationsproblematik etc., så nämns i en del fall sådant som har med lärarrollen och ”elementära regler” som rör undervisning (t.ex. att alltid genomföra kursvärderingar, användning av tekniska hjälpmedel etc.). Även frågor om etik i undervisning nämns, samt frågor som rör lärares sociala och kommunikativa kompetens:

”När det gäller utbildning för universitetslärare krävs det en hel del nytänkande. Förutom mer traditionella pedagogiska färdigheter måste SU också ha en utbildning av lärarna som också innefattar mer av ”social kompetens” och som försöker befrämja en mer ”jämlig” relation med studenterna, dvs. försöker få bort den avgrund som ibland öppnar sig mellan studenter och lärare som sätter sina egna intressen i förgrunden.”

Särskilt från naturvetenskapliga institutioner framhålls att ämnesmässiga aspekter måste beaktas och uppmärksammas. Konkretion och tidseffektivitet är andra aspekter som nämns. Vidare framhålls vikten av att deltagande i utbildningar kan planeras i god tid: kursprogram måste skickas ut minst en termin i förväg.

Synpunkter på befintlig PU-verksamhet

Den sista enkätfrågan har i kommenterats mycket kortfattat och allmänt. Möjligen förklaras detta av att de personer som besvarat enkäten inte har egna erfarenheter av de aktiviteter som

anordnats. Ofta hänvisas till utsagor från medarbetare på institutionen som deltagit i kurser, seminarier etc. Det förefaller också som om den hittills bedriva verksamheten främst ansetts riktad till enskilda lärare, även om det i några fall nämns att PU-enheten haft betydelse för utvecklingsarbete som drivits ute på institutioner.

- *Kunskap om Pu-verksamheten finns ...*

Av enkätsvaren framgår att kunskapen om centralt bedrivna utvecklingsinsatser – framför allt Campuskonferensen och den universitetspedagogiska kursen – finns. I flertalet svar uppges sålunda att lärare från institutionen deltagit i dessa:

”Några av institutionens medarbetare deltar regelbundet i Campuskonferenserna (prefekten och studievägledaren samt vid enstaka tillfällen även några av de övriga lärarna) och i vissa av de pedagogiska seminarierna. Några doktorander (men inte många) har genomgått den universitetspedagogiska kursen.”

”Institutionens medarbetare har uppmanats att medverka i samtliga aktiviteter som anordnats av PU-enheten. Ca hälften av våra lärare har aktivt medverkat i olika aktiviteter: campuskonferenser, seminarier om casemetodik, akademiskt skrivande, kvalitetskonferenser, studentmedverkan, utvärdering av undervisning, IKT seminarier och konferenser m.m.”

”Våra två studierektorer har deltagit i flera av PU-enhetens aktiviteter under många år. Det har gällt både större Campuskonferenser och mer specialinriktade seminarier, t.ex. om pedagogiska metoder. Dessvärre har det endast varit någon enstaka av de övriga lärarna som deltagit.”

Ett övergripande intryck är att verksamheten i stort bedöms ha fungerat bra – men att den kan bli bättre. Den centralt bedriva Pu-verksamhetens betydelse beskrivs på olika sätt. Framför allt anses den ha bidragit till att skapa ”utrymme” åt frågor som rör undervisning och pedagogik som annars lätt försvinner i den dagliga verksamheten, samt genom att inspirera och sprida idéer och tankar om hur undervisning kan organiseras och bedrivas. I några fall nämns också att kontakter underlättat genomförandet av specifika projekt eller genom att den främjat specifika satsningar, t.ex. vad gäller användningen av IKT i undervisningen.

- *... men verksamheten anses ha varit ”osynlig”*

En uppfattning som framkommer i flera enkätsvar är att den centrala Pu-verksamheten anses ha varit relativt osynlig. I några fall påpekas att man främst nått de lärare som redan är ”frälsta”, dvs. har ett uttalat intresse för pedagogiska frågor, och som därför kanske är de som minst behöver ”Pu-utvecklas”. Den bristande tydligheten i det centrala utvecklingsarbetet kommenteras, kanske lite tillspetsat, på följande sätt i ett enkätsvar:

”Just nu kännetecknas det pedagogiska arbetet på SU av extremt stor spretighet. Utan att överdriva torde den vänstra handen inte veta vad den högra gör. Olika projekt drivs av olika organ utan att någon koordinering tycks ske. Ej heller tycks alltid personerna i linjen tillfrågas. Det centrala arbetet tycks ibland leva sitt egna liv och mest gå ut på att sysselsätta sig själv. Kontakten och återkopplingen till verksamheten på fältet fallerar. T.ex.: när kommer resultatet av denna enkät att leda till något konkret och när kommer återkoppling av eventuella handlingsplaner till följd av arbetet i den universitetspedagogiska utredningen ske? ... Arbetet, hur bra det än är, når inte ut.”

Noteras bör att pedagogisk utvecklingsverksamhet i huvudsak förknippas med PU-enheten; andra funktionerna (t.ex. Casecentrum, Akademiskt skrivcentrum) omnämns ytterst sällan. Visserligen kan detta vara en följd av frågans formulering (som refererade till PU-enheten); men det kan också vara så att aktiviteter som handlar om pedagogisk utveckling ”ute i

verksamheten”, uppfattas gå under ett och samma ”varumärke”. En annan förklaring kan vara att de specifika aktiviteterna främst ansetts riktade mot enskilda lärare.

- *Enskilda aktiviteter*

Vad gäller enskilda aktiviteter omnämns påfallande ofta forskarhandledarkurser i positiva ordalag, särskilt av företrädare för naturvetenskapliga institutioner. Också den ”vanliga” universitetspedagogiska kursen får i huvudsak i positiva omdömen, även om det sker i indirekt form och genom hänvisning till utsagor från medarbetare som deltagit i kursen. Positiva uppfattningar framförs också om Campuskonferensen, även om den i några fall anses ha minskat i betydelse under senare år.

Några mer specifika kommentarer om seminarieverksamheten bör också uppmärksammas. Bl.a. framförs önskemål om mer sammanhängande seminarierier där man har ett antal träffar kring ett visst tema under en termin. För deltagande i sådana bör särskilda kursintyg kunna ges. En viktig synpunkt är också att seminarieaktiviteter måste annonseras i god tid för att intresserade ska kunna boka in dem i sina almanackor. I några fall nämns också att kurser och seminarier borde vara mer anpassade till de förutsättningar för undervisning som gäller inom skilda fakulteter, eller för lärare med olika erfarenhet och ämnesmässig inriktning.

Några avslutande kommentarer

Den övergripande bild enkätsvaren ger är att pedagogiskt utvecklingsarbete varken kan eller bör ses isolerat från sitt ämnesmässiga och organisatoriska sammanhang – det handlar i grunden om hur undervisningsprocesser organiseras och genomförs. Ofta handlar det om kursutveckling som involverar flera lärare och drivs långsiktigt. Pedagogisk utveckling har på dessa sätt, vilket även framgått i våra intervjuer med fakultetsledningarna, en nära anknytning till den akademiska ”kärnverksamheten”.

Det är inte heller givet att pedagogisk utveckling är liktydig med den enskilde lärarens undervisningsskicklighet – hur viktiga och välbehövliga sådana insatser än kan vara. Pedagogisk utveckling handlar i lika hög grad om den gemensamma kompetensen inom en institution eller ett lärarlag att forma undervisningsprocesser så att de gynnar reflektion och kunskapsbildning hos de studerande. Av enkätsvaren framgår också att Pu-verksamheten inte anses ha gett denna aspekt tillräcklig vikt, och att verksamheten i högre grad bör inriktas mot att stödja utvecklingsprocesser inom institutioner.

Det är anmärkningsvärt att institutionerna inte i något större utsträckning tycks avsätta särskilda resurser för pedagogiska utvecklingsprojekt. I stället förutsätts detta ske mer eller mindre automatiskt med enskilda lärares intresse och engagemang som främsta drivkrafter. Mot bakgrund av att undervisning ofta tillmäts lägre vikt i den akademiska karriären, är det därför angeläget att skapa både utrymme och tydliga incitament för lärarna att ge ökad prioritet åt undervisning och pedagogisk utveckling.

Verksamhetsföreträdarna har naturligtvis kännedom om den för universitetet gemensamt bedrivna utvecklingsverksamheten. Även om många *enskilda* aktiviteter varit uppskattade, framgår att verksamheten i stort anses ha varit anonym och inte tillräckligt aktivt marknadsfört det stöd Pu-verksamheten utgör. Det är också tveksamt om de funktioner och projekt som ingår i universitetets samlade Pu-verksamhet uppfattats ha en självständig organisatorisk identitet.

5 Med kunskapsbildningen i centrum – organisering och inriktning av stöd för pedagogisk utveckling

Föregående kapitel har redovisat utgångspunkter, förutsättningar och önskemål om stöd till pedagogiskt utvecklingsarbete. Mot den bakgrunden redovisar vi här förslag till organisering av det universitetsgemensamma stödet till pedagogisk utvecklingsverksamhet, samt förslag till uppläggning av ett program för utbildning av lärare vid Stockholms universitet. Kapitlet inleds med en kort sammanfattning av de beskrivningar och analyser som presenterats i föregående kapitel. Avslutningsvis anges några frågor som är angelägna att uppmärksamma i framtida arbete med pedagogisk förnyelse.

Förslagets utgångspunkter

Det är ett omfattande och relativt komplext material som redovisats i föregående kapitel, och som därför är svårt att sammanfatta i några korta punkter. Med denna reservation i åtanke ska dock några övergripande utgångspunkter för våra förslag lyftas fram.

Kunskapsbildningens villkor handlar om relationen mellan ämnet, den studerande och läraren samt övriga betingelser i lärandekontexten. Frågan om pedagogisk förnyelse är därför betydligt mer komplex och omfattande än att enbart avse den enskilda lärarens undervisningskicklighet. Det handlar om hur nya villkor för både uppgiftsrelaterat lärande och mer generell kunskapsbildning påverkar det sätt på vilket utbildningar organiseras och genomförs. Dessa villkor är alltid specifika och föränderliga.

Distinktionen mellan pedagogik som praktik och pedagogik som vetenskap är också viktig. Pedagogik som vetenskap kan naturligtvis studera den pedagogiska praktiken, men det kan också andra vetenskaper göra med sina perspektiv och frågor. I den pedagogiska praktiken måste både ämnesspecifika, didaktiska och mer generella villkor för kunskapsbildning samtidigt beaktas. Pedagogisk förnyelse måste, som framgått på flera sätt i rapporten, ha sin grund i en pedagogisk idé knuten till ett visst ämne och undervisningssituation.

Det är mot den bakgrunden vi framhåller att det är kunskapsbildningen och dess villkor som måste stå i centrum för förnyelseambitioner. Frågan om pedagogisk utveckling får därför inte reduceras till att handla om specifika ”pedagogiska knep” eller utbildningsstrategier. Lärande förutsätter inspirerande miljöer och uppgifter att ta tag i – en kommunikativ miljö präglad av öppenhet och respekt. Därmed klargörs vikten att förstå hur villkoren för kunskapsbildning och lärande gestaltas ur både den studerandes och lärarens perspektiv.

Att pedagogisk utveckling, som framgått av kapitel 4, är relaterad till den ämnesmässiga utvecklingen kommer till uttryck i det ofta handlar om kursutveckling. Ofta är det fråga om långsiktiga satsningar och utvecklingsprocesser som berör flera kurser/moment och därmed flera lärare. Pedagogisk utveckling handlar därför inte enbart om att höja den enskilda lärarens undervisningskicklighet, utan även om den kollektiva kompetensen inom en institution eller ett lärarlag.

Den hittills bedrivna Pu-verksamheten vid Stockholms universitet har nästan uteslutande varit inriktad på att ge stöd till enskilda lärare. Denna verksamhetsinriktning kontrasterar mot de önskemål som framkommit från verksamhetsföreträdare. Av såväl de intervjuer vi genomfört som resultaten av enkäten till institutionerna framgår önskemål att det framtida pedagogiska utvecklingsstödet mer tydligt inriktas mot institutionernas verksamhet.

Som framgått av kapitel 3 har den pedagogiska utvecklingsverksamheten beröringspunkter med olika funktioner inom universitetet. De nuvarande verksamheterna kännetecknas dock av splittring och bristande samordning. Det samlade arbetet blir därför otydligt och får inte tillräcklig kraft. Det saknas också en övergripande styrning av den för universitetet gemensamma utvecklingsverksamheten. Ett uttryck för detta är att det f.n. inte finns något formaliserat styr-/ledningsorgan för i PU-enheten.

Organisatorisk hör den pedagogiska utvecklingsverksamheten på ett naturligt sätt varken till universitetsförvaltningen eller till universitetsbiblioteket. I flera sammanhang, bl.a. i kontakterna med fakultetsledningarna betonas vikten av en fristående och synlig enhet, ett kompetenscentrum för fakulteter och institutioner, med en egen styrelse eller nämnd. Bland de anställda inom en sådan enhet ska finnas företrädare för fakulteterna för att möjliggöra ett bra samarbete både innehållsmässigt och ekonomiskt.

Slutligen framgår att de personella och ekonomiska resurser som avsatts för stöd till pedagogiskt utvecklingsarbete vid Stockholms universitet inte ligger i paritet med andra lärosäten. Detta är en av flera förklaringar till de svagheter som finns i den nuvarande Pu-verksamheten. För att främja pedagogisk förnyelse, och därmed den kunskapsbildning som sker inom institutioner och ämnen, krävs en betydande satsning – organisatoriskt, ekonomiskt och verksamhetsmässigt – på de universitetsgemensamma funktioner som har till uppgift att stödja dessa processer.

Att organisera för pedagogisk utveckling

För att avgöra hur den framtida pedagogiska utvecklingsverksamheten bör organiseras är det nödvändigt att först beröra några särdrag för universitetet som organisation. Även om analysen är översiktlig, är den viktig för att klargöra hur pedagogisk utvecklingsverksamhet är relaterad till andra funktioner och aktiviteter inom universitetet.

Universitetet som organisation

Ett universitet utgör ett komplext och mångfasetterat organisatoriskt system som i många avseenden skiljer sig från en traditionell hierarkisk linjeorganisation, t.ex. av det slag som är vanlig i varuproducerande företag. Av grundläggande betydelse är den *verksamhetsmässiga* (dock inte administrativa) *autonomi* som akademiska institutioner har, där forskningen och utbildningen ska bidra till den vetenskapliga kunskapsbildningen inom ämnet. Ett uttryck för detta är att forskningen är orienterad mot den kunskapsbildning som äger rum vid motsvarande institutioner inom andra universitet och lärosäten, i Sverige och internationellt. Med avseende på den primära verksamheten – kunskapsbildningen – är därför den organisatoriska tillhörigheten till ett visst universitet ofta mindre betydelsefull än den ämnesmässiga identiteten.

Även inom ett universitet är inbördes *funktionella* beroendeförhållanden mellan ett universitets ämnen/institutioner ofta begränsade (om dock inte obefintliga). Ett uttryck för detta är att utbildnings- och forskningsprogram ofta (men inte alltid) byggs upp inom respektive fakultet, och vanligen med en akademisk disciplin som kärnämne. Även om de funktionella sambanden är relativt svaga, så är universitetets institutioner *gemensamt beroende* av olika typer av resurser och administrativa stödstrukturer: t.ex. lokalförsörjning, ekonomisystem, studieadministrativa system etc. Inte minst viktigt i detta sammanhang är den interna fördelningen av de ekonomiska resurser som tilldelas universitetet för utbildningsåtaganden samt forskning.

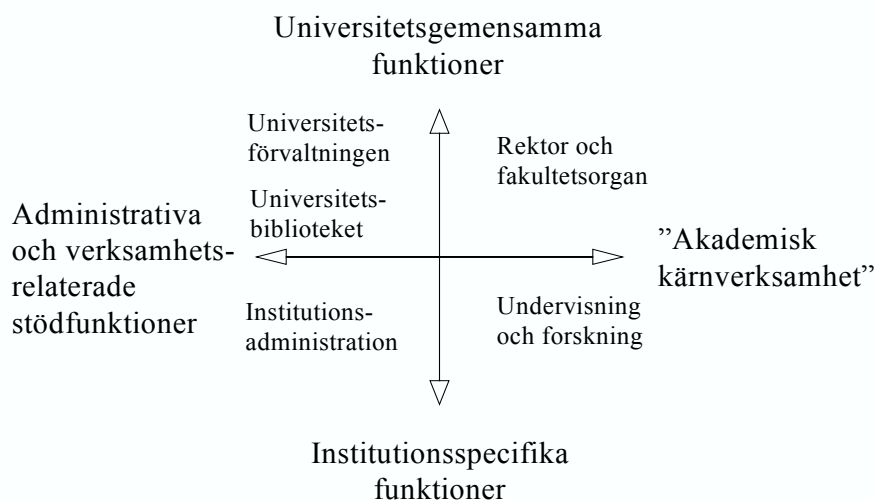
Även Universitetsbiblioteket utgör en viktig gemensam resurs för undervisningen och forskning genom att tillhandahålla fysiska förutsättningar – böcker, lokaler och andra informationsresurser. Det är en verksamhet med relativt tydlig ”servicekaraktär” som har en etablerad position i de studerandes vardagliga studiearbete, men självklart också för forskningen. Det är därför en viktig resurs vars roll och betydelse inom universitet bör stärkas, inte minst mot bakgrund av att informationsteknologin sannolikt kommer att medföra att bibliotekets roll för informationsförsörjning kommer att förändras.

Särdragen – verksamhetsmässigt relativt autonoma institutioner som gemensamt är beroende av vissa administrativa och verksamhetsrelaterade stödstrukturer – innebär att universitet utgör relativt löst kopplade organisatoriska system. Ibland uttrycks detta som att ”organisationen är starkt decentraliserad”. En sådan beskrivning är emellertid inte helt adekvat. För det första utgår decentralisering från en hierarkisk tankefigur där makt, ansvar och beslutsbefogenheter förs ner i en organisation. Med hänsyn till den autonomi som kännetecknar den akademiska kärnverksamheten är det mer korrekt att betrakta ett universitet som en *federativ struktur*. Utmärkande för sådana är att ”den organisatoriska tyngdpunkten” ligger i verksamhetskärnan – dvs. inom fakulteter, institutioner och forskningscentra – samtidigt som ansvaret för uppgifter som är nödvändiga för systemets funktionssätts ”delegerats uppåt”. Ett konkret uttryck för detta är den kollegiala och representativa ledningsform som tillämpas inom institutioner och fakulteter där lärarna utser ledamöter i institutionsstyrelser och fakultetsnämnder.

Universitet är ofta också mycket stora organisationer. Som exempel kan nämnas att Stockholms universitet, enligt årsredovisning 2001, hade 3.200 anställda (motsvarande ca 2.200 helårspersoner), ca 21.000 helårsstudierande och en ungefärlig budgetomslutning på 2,4 miljarder kronor. Vid sidan av ”kärnverksamheten” – forskningen, undervisningen, utvecklingsverksamheten – blir därför administrativa stödstrukturer för ekonomihantering, lokaler, infrastruktur för IKT personal etc. relativt omfattande. Av universitetets sammanlagt 3.200 anställda hade ca 1.000 personer, inklusive bibliotekspersonal, tekniska och administrativa arbetsuppgifter. Ungefär 1.000 är tillsvidareanställda lärare, ca 600 tidsbegränsat anställda som lärare eller forskare samt 600 doktorander. (Årsredovisning 2001, s. 43).

Administrativa stödstrukturer finns på olika nivåer – på universitetsgemensam nivå och inom enskilda institutioner. Det gemensamma administrativa stödet tillhandahålls av universitetsförvaltningen som därmed får vissa (nödvändiga) gränssättande funktioner för verksamheten inom institutioner och forskningsenheter (t.ex. avseende ekonomi, regler för anställningar etc.). Den relativa omfattningen av kärnverksamhet respektive administrativa stödfunktioner skiljer sig dock mellan olika nivåer. På universitetsgemensam nivå är de administrativa funktionerna volymmässigt betydligt större än de akademiska ledningsorganen. Och omvänt är den akademiska kärnverksamheten – undervisning, forskning och utvecklingsverksamhet – betydligt större än den lokala administration som finns inom enskilda institutioner.

En konsekvens av de parallella strukturerna – den akademiska och den administrativa – är att universitet i vissa avseenden präglas av en betydande centralisering, främst då avseende administrativa funktioner, och i andra avseenden av betydande lokal handlingsfrihet. Schematiskt kan därmed den organisatoriska differentiering som kännetecknar ett universitet som organisatoriskt system illustreras på följande sätt:



Det vi framför allt vill visa med ovanstående resonemang är att universitetet som organisation inte kan jämföras med en traditionell hierarkisk linjeorganisation. Därtill är verksamheten alltför omfattande, komplex och speciell. Differentieringen i funktioner ska dock inte uppfattas som uttryck för att de ena är mer eller mindre viktiga. Alla krävs för att systemet som helhet ska fungera på ett ändamålsenligt sätt, och det i sin tur förutsätter respekt för funktionernas särart och roll för helheten.

En universitetsgemensam utvecklingsfunktion

Den analys vi redovisat ovan är viktig för att precisera den pedagogiska utvecklingsverksamhetens identitet och roll. Utgör den en del av den akademiska kärnverksamheten eller tillhör den de administrativa stödstrukturerna? Och hur ser rollfördelningen ut mellan pedagogisk utvecklingsverksamhet på olika nivåer i systemet?

- *Identitet: en del av den akademiska sfären*

Pedagogisk utvecklingsverksamhet handlar om villkoren för kunskapsbildning och lärande. I centrum står frågor om hur utbildningar organiseras och genomförs, samt enskild och kollektiv lärarkompetens. Pedagogisk utvecklingsverksamhet har på detta sätt en nära anknytning till akademins kärnuppgift: att bidra till den vetenskapliga kunskapsbildningen och förmedlingen av dess resultat. Bortsett från den vetenskapliga disciplinen pedagogik är det emellertid en funktion som är indirekt i förhållande till den ämnesorienterade kunskapsbildningen. Detta innebär att Pu-verksamhet utgör en stödfunktion inom ”den akademiska sfären”. Denna uppfattning har också fått stöd i de intervjuer vi genomfört samt genom den bild av pedagogisk utveckling som framgår av enkäten till institutionerna. Att pedagogisk utvecklingsverksamhet entydigt hänförs till den *akademiska sfären* måste, enligt vår uppfattning, också tydligt avspelas i dess ledning och organisatoriska tillhörighet.

- *Rollen: ett universitetsgemensamt kompetensstöd*

Pedagogisk utveckling äger rum på olika nivåer inom universitetet: i form av utveckling av individuell lärarkompetens, genom utveckling av utbildningar inom institutioner och ämnen, i den för universitetet gemensamma utvecklingsverksamheten. En grundbult för organisering av framtida Pu-verksamhet är att ansvaret för, liksom merparten av, den pedagogiska utvecklingen äger rum inom kärnverksamheten, dvs. inom institutionerna. Den samlade pedagogiska utvecklingsverksamheten inom universitetet är därför betydligt mer omfattande än

den verksamhet som bedrivs på universitetsgemensam nivå. Detta är viktigt eftersom det innebär att den gemensamma pedagogiska utvecklingsverksamheten inom universitetet utgör ett *komplement och kompetensstöd* till pedagogisk utvecklingsverksamhet inom enskilda ämnen och institutioner.

- *Förhållningssätt: en offensiv stödfunktion*

Det grundläggande uppdraget för universitetsgemensam pedagogisk utvecklingsverksamhet bör vara att främja och underlätta utvecklingsprocesser i kärnverksamheten, främst inom grundutbildningen men också i forskarutbildningen. Därmed aktualiseras frågor om hur verksamheten ska bedrivas. Ska det vara en passivt uppfångande verksamhet, som utgår från uppdrag och problem som identifierats ute på institutioner, eller ska det vara en offensiv, initiativtagande och aktivt pådrivande verksamhet? Eftersom de grundläggande drivkrafterna till pedagogisk utveckling finns inom institutionerna och hos de lärare som har det praktiska genomförandeansvaret för kurser måste initiativ till *specifika* utvecklingsinsatser ligga där. Detta får dock inte leda till att den för universitetet gemensamma verksamheten blir anonym och något av en angelägenhet enbart för närmast intresserade och berörda lärare. Därför förespråkar vi en Pu-verksamhet som är synlig och aktiv – en *offensiv stödfunktion* – utan att för den skull bli normativ och föreskrivande gentemot de institutioner man samverkar med.

Organisering av universitetsgemensamt stöd till pedagogisk utveckling

Som framgått kännetecknas nuvarande, universitetsgemensam Pu-verksamhet vid Stockholms universitet av osynlighet och organisatorisk splittring. Vidare finns otydligheter vad gäller ledningen och styrningen av verksamheten. Vilka kriterier bör då vara styrande för organisationen av framtida pedagogiska utvecklingsverksamhet inom universitetet?

- *En tydlig fakultetsförankring*

Med hänsyn till att utvecklingsverksamheten dels avser universitetets kärnverksamhet, och dels dess universitetsgemensamma karaktär måste dess koppling till fakulteterna både synliggöras och stärkas. En sådan anknytning har också förespråkats av de fakultetsföreträdare utredningen haft kontakt med. Mot denna bakgrund föreslår utredningen att ett särskilt ledningsorgan – en universitetspedagogisk nämnd – inrättas med uppgift att ansvara för den för universitetet gemensamt bedrivna pedagogiska utvecklingsverksamheten.

- *Vetenskaplig förankring*

För att en pedagogisk utvecklingsverksamhet på sikt ska vara vital och kunna tillföra kärnverksamheten kompetens krävs att den internt har förmåga till förnyelse och utveckling. Inom alla akademiska discipliner sker den ämnesmässiga utvecklingen genom forskning. Det är därför viktigt att utvecklingsverksamheten är förankrad i såväl teoribildning rörande kunskapsbildning och lärande, dvs. den vetenskapliga disciplinen pedagogik, som ämnesspecifik forskning. Även om vi förespråkar vikten av vetenskaplig förankring innebär det inte att vi anser det lämpligt att forskning om universitetspedagogik ska bedrivas inom en framtida utvecklingsfunktion. Den vetenskapliga förankringen får i stället säkerställas på andra sätt, i första hand genom kontakt med relevant högskolepedagogisk forskning inom universitetets olika institutioner.

- *Verksamhetsförankring kräver synlighet och samarbeten*

För att framtida pedagogisk utvecklingsverksamhet ska uppnå sitt grundläggande verksamhetsmål – att stimulera och underlätta utvecklingsprocesser i kärnverksamheten – krävs att den centrala utvecklingsfunktionen är synlig. Det måste med andra ord finnas kunskap om den resurs utvecklingsstödet utgör. Lika viktigt som synlighet är att det finns förtroende för verksamheten bland universitetets institutioner och lärare. Detta innebär att verksamheten måste bedrivas i nära samverkan med berörda institutioner och lärare. För att få

genomslag måste verksamheten också ha en nära kontakt och samarbeten med andra verksamheter, både inom och utanför Stockholms universitet.

En ny organisation för pedagogisk utveckling

I detta avsnitt redovisar vi ett preciserat förslag till formell organisering och huvudsakliga verksamhetsuppgifter för en nyinrättad universitetsgemensam utvecklingsfunktion. En viktig fråga är att finna en benämning som på ett så adekvat sätt som möjligt uttrycker verksamhetens inriktning och karaktär. Flera kriterier måste då beaktas. För det första måste verksamhetens identitet inom den akademiska sfären bli tydlig, samtidigt som det framgår att det inte är fråga om forskningsverksamhet. För det andra ska verksamhetens innehåll framgå. Slutligen bör benämningen tydliggöra att verksamheten utgör en gemensam resurs inom Stockholms universitet. Med hänvisning till ovanstående kriterier föreslår vi att en nyskapad organisatorisk funktion benämns ”*UtvecklingsCentrum för universitetspedagogik vid Stockholms universitet*”.

En universitetspedagogisk nämnd

Mot bakgrund av de överväganden vi redovisat är det naturligt att ge den framtida pedagogiska utvecklingsverksamheten en organisatorisk identitet i nära anknytning fakulteterna och universitetsledningen. Både för att tydliggöra verksamhetens knytning till den akademiska sfären och för att stärka fakulteternas inflytande över verksamheten föreslår vi att en *Universitetspedagogisk nämnd* inrättas. Nämnden ska ha en nära koppling till UtvecklingsCentrums verksamhet och ha befogenheter och ansvar av det slag som ligger på en institutionsstyrelse.

Att vi föreslår benämningen ”nämnd” är för att markera att det är ett organ som finns på universitetsgemensam nivå. Den Universitetspedagogiska nämndens uppgifter föreslås vara:

- Att fastställa verksamhetsinriktning och arbetsformer för UtvecklingsCentrum;
- Att årligen fastställa verksamhetsplan och budget och i anslutning därtill ange riktlinjer för användningen av de medel som ställs till verksamhetens förfogande;
- Att besluta i frågor som avser uppföljning av verksamheten och att till rektor och fakultetsnämnder årligen lämna redovisning över bedriven verksamhet och ekonomiskt resultat;
- Att besluta om de anställningar som inrättas;
- Besluta om fördelning av ekonomiskt stöd till pedagogiska utvecklingsprojekt.

Vi föreslår att nämnden har ett begränsat antal ledamöter. Anledningen är att det är önskvärt att få en grupp som aktivt och nära tar del i ledningen av UtvecklingsCentrums verksamhet, och inte bara fullgör formella beslutsfunktioner. Vi föreslår att nämnden utses på följande sätt:

Ordförande utses av rektor. Förutom ordföranden består nämnden av en ledamot som varje fakultet utser, samt två studeranderepresentanter som utses av Studentkåren. I likhet med vad som gäller för IKT-strategiska rådet och Jämställdhetskommittén (där Institutionen för data- och systemvetenskap respektive Centrum för kvinnoforskning utser varsin ledamot) bör Pedagogiska institutionen ges rätt att utse en ledamot. I likhet med vad som gäller för fakultetsnämnder och lärarförslagsnämnder bör personalorganisationerna ges rätt att utse en ledamot med närvaro- och yttranderätt.

UtvecklingsCentrums verksamhetsuppgifter

Mycket i den hittills bedrivna Pu-verksamheten utgör en grund och utgångspunkt för den nybildade funktionen. Men verksamheten måste synliggöras, expandera och i vissa avseenden

både breddas och fördjupas. De huvudsakliga verksamhetsuppgifterna för UtvecklingsCentrum bör vara följande:

- *Utveckla lärarkompetens*

Att utveckla lärarkompetens bör ses som en av UtvecklingsCentrums två huvuduppgifter. I detta ligger att organisera och genomföra utbildningar för universitetslärare. Utbildningssatsningar måste avse både ”nya” och ”etablerade” lärare, samt doktorander och forskarhandledare. I detta sammanhang bör behov av särskilda fakultetsinriktade utbildningar övervägas. Även insatser för att stödja utveckling av lärargrupper inom enskilda institutioner bör beaktas.

- *Driva och främja utvecklingsprojekt*

En andra huvuduppgift för UtvecklingsCentrum bör vara att initiera, driva och stödja utvecklingsprojekt av olika slag. Det bör vara både övergripande satsningar som görs inom universitetet, och utvecklingsprojekt som initieras och genomförs inom enskilda institutioner/lärlarlag. Särskild uppmärksamhet bör då riktas mot frågor som rör IKT och dess betydelse för hur undervisning organiseras och dess konsekvenser för studerandes kunskapsbildning.

- *Idéförmedling*

En tredje uppgift är att utgöra arena för diskussion, debatt och gemensam reflektion kring frågor som avser kunskapsbildning och lärande inom universitetet. Ett sätt att åstadkomma detta är genom att arrangera seminarier kring frågor av betydelse för det pedagogiska utvecklingsarbetet. UtvecklingsCentrum bör också aktivt verka för att skapa nätverk mellan pedagogisk intresserade lärare inom universitetet. Det är också angeläget att i ökad utsträckning dokumentera de insatser som görs. En skriftserie – med granskning av de uppsatser och rapporter som publiceras – bör därför inrättas.

- *Omvärldsspaning*

UtvecklingsCentrum bör även ha i uppgift att följa den diskussion i universitetspedagogiska frågor som förs vid andra lärosäten och internationellt. I detta ligger även att vara orienterad om aktuell forskning om universitetspedagogik och lärande. Uppgiften är dock att förmedla forskning, inte att självständigt bedriva en vetenskaplig kunskapsbildning inom detta område. Inom Stockholms universitet är det naturligt att nyttja den kompetens som finns inom pedagogiska institutionen, både för framtida utbildningar och stödverksamhet.

- *Interna samarbeten*

UtvecklingsCentrum bör också kunna fungera som värd för andra gemensamma funktioner och större utvecklingsprojekt inom universitetet. Ett sådant är att sekretariatsfunktionerna till kvalitetsarbetet, i likhet med den nuvarande Pu-verksamheten, även i framtiden bör ligga inom UtvecklingsCentrum. På motsvarande sätt kan även de delar av jämställdhetsarbetet som har anknytning till undervisning samordnas med UtvecklingsCentrum. Även större, tillfälliga och universitetsövergripande utvecklingsprojekt med betydelse för undervisning – t.ex. av det slag som ”Lärandets galleria” är – borde kunna ha en naturlig hemvist inom UtvecklingsCentrum.

- *Verksamhetsuppdrag*

Som framgått bör en framtida pedagogisk utvecklingsfunktionens grundläggande verksamhetsuppdrag vara att stödja och stimulera pedagogisk utvecklingsverksamhet inom institutionerna. Mer preciserat bör verksamhetsuppdraget för UtvecklingsCentrum vara att:

- Genomföra utbildningar i universitetspedagogik för universitetets lärare och doktorander, samt för handledare inom forskarutbildningen;

- Främja och ge stöd i universitetspedagogiska utvecklingsfrågor till institutioner och enskilda lärare;
- Främja diskussion bland universitetets anställda i frågor av gemensam betydelse för pedagogik och kvalitetsutvecklingen inom universitetets grundutbildningar;
- Vara orienterad om den nationella och internationella utvecklingen inom forskning kring universitetspedagogik och lärande inom den högre utbildningen;
- Medverka i kvalitetsarbete samt frågor som rör jämställdhet och jämlikhet i undervisningen inom universitet och på uppdrag även andra för universitetet gemensamma organ.

Den universitetspedagogiska verksamheten utgör som framgått i första hand ett kompetensstöd till institutionernas pedagogiska utvecklingsverksamhet. Samtidigt är det en verksamhet som har kopplingar och beröringspunkter till många andra funktioner inom universitetet. Det är därför en verksamhet som potentiellt har en viktig roll för universitetets framtida utveckling. Detta förutsätter dock att verksamheten bedrivs i nära samverkan med andra enheter och funktioner inom Stockholms universitet med ansvar för frågor som har betydelse för universitetspedagogik och universitetets grundutbildning. Särskilt betydelsefullt är samverkan med pedagogiska institutionen samt universitetsbiblioteket.

UtvecklingsCentrum i relation till andra universitetsorgan

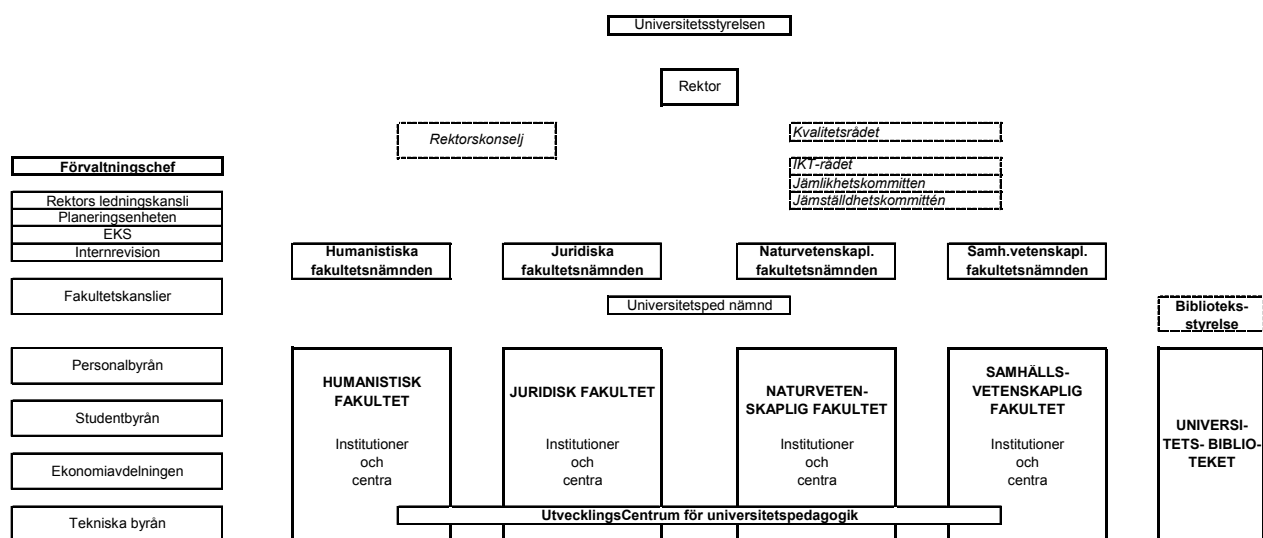
Mot bakgrund av den föreslagna organisationen och verksamhetsuppdraget är det angeläget att klargöra hur verksamheten vid UtvecklingsCentrum bör vara relaterad och avgränsad gentemot andra universitetsövergripande organ och funktioner.

▪ *Kvalitetsrådet samt andra universitetsövergripande råd och kommittéer*

En viktig fråga gäller relationen mellan pedagogiskt utvecklingsstöd och kvalitetsarbetet. Enligt vår uppfattning rör kvalitetsarbetet *all verksamhet* vid universitetet. I kvalitetsarbetet måste därför även andra aspekter än utbildning uppmärksammas och som rör administrativa funktioner, biblioteksstöd, olika former av stöd och service till de studerande etc. Kvalitetsarbetets innehåll är därför bredare än pedagogisk utvecklingsverksamhet. Av detta skäl föreslår vi att rollerna mellan Kvalitetsrådet och den föreslagna Universitetspedagogiska nämnden skiftas (jämfört med vad som gäller för Pedagogiska rådet), så att Kvalitetsrådet får en mer överordnad roll. Detta bör även komma till uttryck i hur ledamöterna i Kvalitetsrådet utses, samt rådets sammansättning och uppgifter.

I figuren nedan redovisar vi schematiskt organisatoriska relationer mellan olika funktioner inom Stockholms universitet. De administrativa och verksamhetsrelaterade stödstrukturer som finns inom systemet – universitetsförvaltningen respektive universitetsbiblioteket – har i figuren placerats som sidoställda kärnverksamheten inom fakulteternas institutioner och centra. Eftersom universitetet inte utgör en traditionell hierarkisk linjeorganisation, har vi valt att inte binda samman de olika funktionerna med linjer för att symbolisera den s.k. "befälskedjan".

För att tydliggöra UtvecklingsCentrums karaktär som ett fakultetsgemensamt organ har den universitetspedagogiska nämnden placerats i anslutning till de andra nämnderna, och för att tydliggöra dess karaktär som kompetensstöd för utvecklingsprocesser inom institutionen har UtvecklingsCentrum tvärs över de olika fakulteterna.



Det ska understrykas att placeringen av organisatoriska funktioner i figuren *inte* ska ses som uttryck för deras vikt eller betydelse. Ett väl fungerande universitet – och framför allt en väl fungerande kunskapsbildning – kräver att alla funktioner samverkar, var och en utifrån sina specifika förutsättningar, roller och verksamhetsuppgifter.

Utbildningar för lärare vid Stockholms universitet

Av propositionen ”Den öppna högskolan” framgår att grundläggande utbildning för akademiska lärare förväntas omfatta 10 veckor, och bör vara krav för tillsvidareanställning som lärare. Det förutsätts vidare att doktorander erbjuds utbildning innan de medverkar som lärare i undervisning, och att tillsvidareanställda lärare ges möjlighet till vidare/fortbildning.

De nya kraven innebär att de nuvarande utbildningarna inom Stockholms universitet måste byggas ut, dels innehållsmässigt för att motsvara de nya kraven, dels kapacitetsmässigt för att erbjuda fler lärare möjlighet till utbildningar av olika slag. Även med hänsyn till framtida pensionsavgångar/nyrekryteringar kommer att kraven på utbildning av universitetslärare på några års sikt att öka kraftigt.

Utöver ett reguljärt kursutbud bör seminarieverksamhet och konferenser liksom tidigare, dock mer intensivt, ordnas för att stimulera diskussion inom ämnesgrupper och över ämnesgränser. Termins/läsårsprogram måste också färdigställas och spridas i god tid så att det blir möjligt för institutioner och lärare att reservera tid för medverkan i utbildningar och seminarieverksamhet.

Kursprogram i stort

Utformningen av ett program för utbildning av lärare vid Stockholms universitet ska uppfylla flera delvis svårförenliga krav, däribland följande:

- Behandla både färdigheter/tekniker och förhållningssätt till lärandeprocesser
- Beakta olikheter mellan fakulteter i lärandets villkor
- Vara anpassad till Stockholms universitets specifika förutsättningar och samtidigt nationellt gångbar
- Vara attraktiva för både nya och erfarna lärare
- Kunna ges på ett uthålligt sätt med begränsade ekonomiska och personella resurser
- Kunna genomföras inom ramen för en lärares ordinarie tjänstgöring.

Mot den bakgrunden är det naturligt att utbildningen byggs upp som ett modulsystem. Det innebär att kurserna kan tas i olika faser i en lärares undervisningskarriär. Vi vill dock inte förorda en strikt hierarkiskt uppbyggd kursstruktur, i likhet med vad som finns vid några andra universitetet, utan ett mer flexibelt program.

Utgångspunkten bör vara att kurserna genomförs på ¼-fart, dvs. motsvarande ca 5 p per termin. En viss flexibilitet kan finnas vad gäller ordningen mellan olika moment; normalt ska dock "Universitetspedagogisk introduktionsutbildning" föregå de andra, och kursen "Kunskapsbildning, lärande och pedagogisk teori" den ämnesorienterade fördjupningen.

Förslag till kurser

Det föreslagna kursprogrammet kräver självfallet fortsatt arbete med att utveckla innehåll och arbetsformer i enskilda kurser. Det är därför varken möjligt eller meningsfullt att här i detalj ange specifikt innehåll och/eller genomförande av olika kurser. I stället skisseras kursernas inriktning och ungefärliga innehåll, samt hur de kan genomföras.

- *Universitetspedagogisk introduktionsutbildning (2 v)*

Inriktning. Denna kurs ska normalt tas tidigt i en lärares undervisningskarriär. Kursen ska ha smörgåsbordskaraktär och ge en bred orientering om kunskapsbildning och lärande i en akademisk kontext. I kursen introduceras teman som kan fördjupas senare i utbildningen. Till frågor som bör ingå hör presentations- och kommunikationsteknik; undervisningsformer och kursdesign; pedagogiska teorier och förhållningssätt, IKT och organisering av lärandeprocesser. Vidare bör problematiker kring genus, mångfald och etik i lärarrollen uppmärksammas. Även "universitetskunskap" bör ingå, dvs. frågor som rör universitetet som organisatorisk system samt regler kring examination, kursutvärderingar etc.

Genomförande. Kursen ska kunna genomföras i relativt stora grupper, ca 30-40 personer varje kursomgång. Kursen struktureras i ett antal etappseminarier som genomförs ungefär varannan vecka. Ansvar för kursen bör ligga på ett lärarlag bestående av 2-3 personer. Av dessa ska åtminstone den huvudansvarige vara verksam vid UtvecklingsCentrum för universitetspedagogik. Övriga kursledare bör vara personer med bred pedagogisk erfarenhet och intresse för undervisningsfrågor. I varje kursomgång bör lärare från olika fakulteter medverka för att belysa likheter och skillnader mellan fakulteter och ämnen.

- *Kunskapsbildning, lärande och pedagogisk teori (3 v)*

Innehåll. Denna kurs ska vara utbildningens teoretiska kärna. Kursen ska syfta till fördjupad reflektion om kunskapsbildning och lärandeprocesser i en akademisk kontext och gå på djupet med olika pedagogiska förhållningssätt och dessas implikationer för organisering av lärandeprocesser. Teorier kring kunskapsbildning och lärande ges därför stort utrymme. Den akademiska kunskapsbildningens förändrade villkor bör också behandlas, liksom genusperspektiv på kunskapsbildning och lärande

Genomförande. Kursen är relativt "undervisningsgles" och består av litteraturläsning på egen hand; kombinerat med vissa gemensamma aktiviteter. Viktigt är att kursen genomförs i relativt små grupper, 15 – 20 deltagare i varje kursomgång. Två introducerande halvdagsseminarier följs av obligatoriska inlägg där elektroniska konferenssystem används för löpande aktiviteter. Kursen avslutas i internatform där examinationsgrundande kursuppsatser ventileras. Med hänsyn till kursens teoretiska innehåll bör den genomföras i samverkan med Pedagogiska institutionen. Kursansvaret bör därför delas mellan en fackpedagog och pedagogisk konsult.

- *Valfria fördjupningskurser (1,5 v)*

De valfria kurserna utgör ett kurstorg som består av ett antal fortbildningskurser om vardera 1,5 vecka. Två av dessa, som kan väljas fritt ur befintligt utbud, ska ingå i den grundläggande utbildningen för universitetslärare. Samtliga kurser erbjuds också som ett led i fort/vidareutbildningen av universitetets lärare. Kurserna kan på detta sätt utgöra en möjlighet för utbyte av erfarenheter mellan lärare med olika bakgrund.

Innehåll. Exakt vilka kurser som erbjuds på kurstorget kommer att variera över tiden. Sannolikt finns varken kapacitet att ge, eller efterfrågan på, alla kurser varje termin; de kan återkomma mer eller mindre frekvent. Kursutbudet kommer också att förändras i takt med att nya behov/intressen uppstår. Av särskild betydelse är dock att den befintliga kursen för forskarhandledare utvidgas och förstärks.

Möjliga teman för de valfria fördjupningskurserna är:

- Forskarhandledning
- IKT och nya undervisningsformer
- Nätbaserad undervisning
- Kursdesign och lärandeprocesser
- Uppsatshandledning
- Akademiskt ledarskap
- Examination
- Genusperspektiv på kunskapsbildning och lärande

Genomförande. Uppläggning och innehåll i respektive kurs varierar sannolikt. Det kan, men behöver inte nödvändigtvis, vara pedagogiska konsulter som ansvarar för dessa kursmoment. I stället kan kurserna genomföras av personer med specifik kompetens inom respektive område.

- *Ämnesorienterat specialprojekt (2 v)*

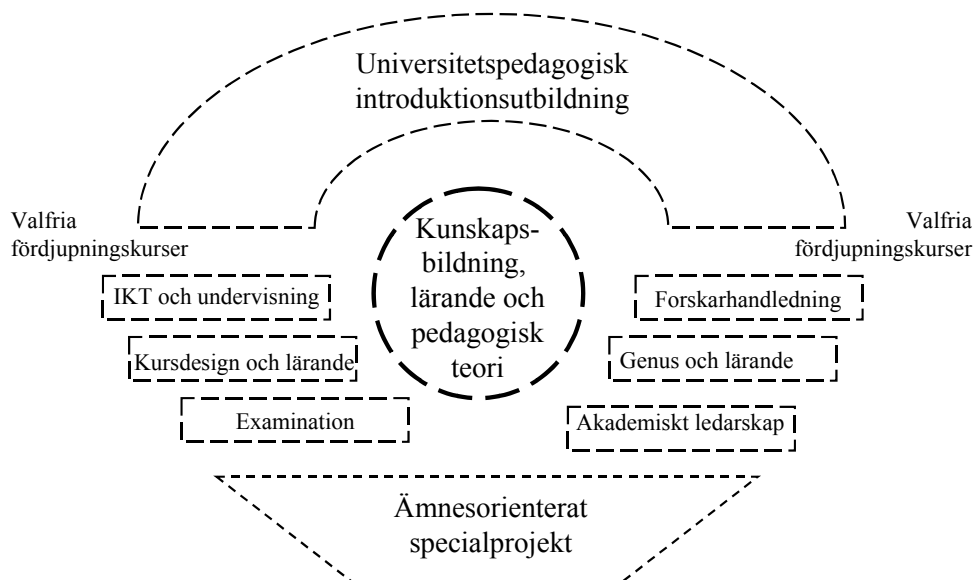
Innehåll. Utbildningen avslutas med ett handlett specialarbete med anknytning till det egna ämnet. Fokus i detta kan vara ett utforskande av olika pedagogiska förhållningssätt i relation till det egna ämnet. Kursen utgör på detta sätt pendang och komplement till kursen ”Kunskapsbildning, lärande och pedagogisk teori”.

Genomförande. Kursen består av ett handlett, individuellt specialarbete som dokumenteras och redovisas i skriftlig form. Arbetet genomförs i handledningsgrupper – normalt en per termin – som sätts samman så att det i varje grupp finns en blandning mellan deltagare från olika discipliner, gärna fakultetsöverskridande. Kursen examineras vid en avslutande kurskonferens. Samtliga arbeten ska också publiceras i ett elektroniskt konferenssystem och på detta sätt finnas tillgängliga som resurs för deltagare i efterföljande kursomgångar. Eventuellt kan ett urval av dessa arbeten publiceras i en skriftserie. Kursansvaret bör delas mellan en person inom UtvecklingsCentrum (som håller i handledningsgruppen) och en erfaren ämnesföreträdare (som är individuell för varje kursdeltagare). Vid den avslutande konferensen förutsätts samtliga handledare delta.

Vilka förändringar innebär kursprogrammet?

Det föreslagna kursprogrammet utgör en väsentlig utökning av de utbildningar som erbjuds lärare vid Stockholms universitet. Den grundläggande universitetspedagogiska kurs som f.n. ges – UpiToP – motsvarar i stort det vi här kallat ”Universitetspedagogisk introduktionsutbildning”, och det ämnesorienterade specialprojektet motsvarar den s.k. projektkursen. (Den senare har dock i praktiken inte getts under de senaste åren).

Att det finns en grund att bygga vidare på ska dock inte tolkas som att de nu nuvarande kurserna bör vara oförändrade, det finns självfallet anledning att se över deras innehåll och uppläggning. Nedanstående figur ger en överblick av det skisserade kursprogrammet:



Helt nya inslag i det föreslagna kursprogrammet är dels den teoretiskt orienterade kursen "Kunskapsbildning, lärande och pedagogisk teori" samt de tematiska fördjupningskurserna (bortsett från forskarhandledarkursen). Framför allt är det genom den teoretiskt inriktade kursen, tänkt att ges i samarbete med pedagogiska institutionen, som programmet sannolikt skiljer sig från de utbildningar som kommer att erbjudas vid andra universitet. Möjligheter till samverkan mellan lärosäten, särskilt i Stockholmsområdet, bör också beaktas.

En fråga som måste uppmärksammas i samband med utformningen av enskilda moment är hur de ska valideras, dvs. anses behörighetsgivande i ett nationellt perspektiv. Vidare är det nödvändigt att klargöra hur deltagande i kurser ska regleras inom ramen för lärares arbetstid. I detta sammanhang bör noteras att budgetpropositionen innevarande år specialdestinerat ett anslag på 900.000 kr för utbildning av lärare vid Stockholms universitet (motsvarande resursförstärkning har getts till andra lärosäten). Även de medel som enligt det senaste centrala löneavtalet frigjorts för kompetensutveckling bör kunna användas i detta sammanhang.

Organisatoriska, administrativa och ekonomiska konsekvenser

I detta avsnitt redovisas de konsekvenser förslaget medför i förhållande till nuvarande pedagogisk utvecklingsverksamhet. Vidare berörs rekrytering av personal till den framtida verksamheten och en överslagsmässig uppskattning av resursbehov.

Samordning och avgränsningar

Det är naturligt att den nuvarande PU-enheten ligger till grund för den nya funktionen, och därmed att personal och resurser övertas från denna. Om en universitetspedagogisk nämnd inrättas, så ersätter den det Pedagogiska rådet. Förslaget till organisering innebär även en del andra verksamhetsmässiga samordnings- och avgränsningsfrågor.

- *Samordning av vissa aktiviteter*

En del av de nuvarande funktionerna för pedagogisk utveckling inom universitetet bör sammanföras med den nybildade verksamheten. Konkret innebär det att Casacentrum integreras med övrig Pu-verksamhet, även i formell bemärkelse. Eftersom mandatet för Akademiskt Skrivcentrum upphört vid senaste halvårsskiftet behövs i detta hänseende inga formella beslut. I detta sammanhang bör också övervägas hur de satsningar som görs på IKT – framför allt inom ramen för projektet ”Lärandets galleria” – kan samordnas med övrig verksamhet inom UtvecklingsCentrum.

- *Kvalitetsarbetet samt jämställdhetsarbetet*

Vad gäller sekretariatsstödet till Kvalitetsrådet innebär förslaget inga förändringar, utan detta förutsätts komma att tillhandahållas genom den nybildade verksamheten. Däremot bör övervägas om den resurs som avser jämställdhetsarbete och som tydligt har en inriktning mot institutionernas verksamhet, och därmed även hur frågor kring genus och jämställdhet uppmärksammas i undervisning, kan samverka med UtvecklingsCentrum.

- *Lärostudion*

Lärostudion är en verksamhet som har servicekaraktär, dels gentemot de studerande och dels språkinstitutionerna. Det är också en idag väl fungerande verksamhet, med ansvar för en relativt stor och specifik teknisk utrustning. Även om man haft nära kontakt med personer inom övrig Pu-verksamhet bedömer vi verksamheten ha mindre vikt inom ramen för universitetets gemensamma stöd till pedagogisk utveckling. Enligt utredningens uppfattning bör därför Lärostudion även i framtiden utgöra en del av humanistiska fakulteten.

- *Personalutbildning*

Personalutbildningen gränsar till frågor som rör pedagogisk utveckling i den bemärkelsen att lärare också är anställda. Flertalet av de kurser personalbyrån erbjuder har dock en tydlig inriktning på administrativa förvaltningsfrågor. Den främsta målgruppen är T/A-personal. För det andra fokuserar den inte lärarnas professionella praktik, dvs. frågor som rör förutsättningar och villkor för kunskapsbildning och lärande. Även om det är fråga om att kurser erbjuds, så har flertalet en perifer anknytning till pedagogisk utveckling. Ansvar för den mer allmänt inriktade personalutbildningen bör därför även framledes finnas inom personalbyrån.

Administrativa konsekvenser

De centrala resurser som f.n. avsätts för pedagogisk utveckling på Stockholms universitet är relativt små jämfört med andra universitet. Resurserna har heller inte ökat i takt med universitetets ökade utbildningsåtaganden eller ökningen av lärarkåren. Antalet anställningar inom PU-enheten har t.ex. varit oförändrad sedan 1980-talet. Under de senaste åren har verksamheten av olika skäl bedrivits med starkt reducerad kapacitet. Enbart av dessa skäl är det angeläget ytterligare ekonomiska och personella resurser tillförs verksamheten. Därtill kommer ökade framtida krav, framför allt på utbildningar av lärare.

- *Personal*

En viktig fråga för den framtida verksamheten, är hur personalen rekryteras. Det är, inte minst för verksamhetens interna förnyelseförmåga, viktigt att de personer som arbetar med utvecklingsfrågor har en stark egen förankring i kärnverksamheten. Detta kan åstadkommas genom att lärare som redan är anställda vid universitetet får delar av sin tjänstgöring placerad vid UtvecklingsCentrum. Konstruktionen bör vara att personerna har kvar sin ordinarie anställning, men att deras verksamhet för viss tid, förslagsvis treårsperioder, avser arbete inom UtvecklingsCentrum, i vissa fall som ”deltidsanställda” där. Den eftersträlvade kopplingen kan därför uttryckas som ”En stabil kärna – och en rörlig periferi”. I detta ligger att det bör finnas några personer som har en relativt stabil och långsiktig koppling till verksamheten.

Verksamheten bör ledas av en föreståndare. Vi vill i detta sammanhang avråda från att ytterligare anställningar som ”pedagogiska konsulter” inrättas. För att markera arbetets tydligt utåtriktade och offensiva karaktär föreslår vi att anställningarna ska benämnas ”utvecklingsledare”. På detta sätt erhålls en likformighet i benämningarna med anställningar som ”utbildningsledare” (inom fakulteterna) och som ”forskningsledare” inom fakulteternas forskningscentra.

Den nybildade verksamheten måste också ges en sådan dimensionering att den kan fullgöra de nya krav som ställs, inte minst att organisera och genomföra ökade satsningar på utbildningar för universitetets lärare. Både av detta skäl, men också för att på sikt skapa ett kreativt och vitalt stöd måste personalstyrkan öka. Personalstyrkan föreslås bli följande:

- Föreståndare
- Fyra tillsvidareanställda utvecklingsledare, heltid
- Fyra projektanställningar (50% på 3 år) för temporära projekt och satsningar
- En koordinator/administratör, heltid

Sammantaget innebär detta att UtvecklingsCentrum omfattar åtta heltidsanställningar. Eftersom flera är deltidsanknutna till verksamheten på viss tid, kommer antalet personer som arbetar inom UtvecklingsCentrum att vara större, uppskattningsvis mellan 10-12 personer. För närvarande finns tre anställningar som pedagogiska konsulter och en som koordinator inom Pu-enheten. Den personella ökning vi föreslår är således begränsad till motsvarande fyra heltidsanställningar.

- *Administrativ service*

Även om det pedagogiska utvecklingsstödet måste expandera, är det inte fråga om en särskilt omfattande verksamhet. Därför är det viktigt att både det administrativa ansvaret och det administrativa stödet – dvs. ekonomihantering, personaladministration, kopiering etc. – organiseras på ett smidigt sätt. Med hänsyn till den fakultetsanknytning vi förespråkar, och som kommer till uttryck i att ledamöterna i den universitetspedagogiska nämnden utses av fakulteterna, är det både rimligt och praktiskt att UtvecklingsCentrum i administrativt hänseende är knutet till något av fakultetskanslierna. Därigenom markeras att fakulteterna ytterst bär ansvaret för den pedagogiska utvecklingsverksamheten.

- *Fysisk lokalisering*

En viktig, men ofta förbisedd aspekt, är den fysiska lokaliseringen av verksamheter. Detta har stor betydelse för en verksamhets identitet, och därmed hur den uppfattas både av medarbetare och utomstående. Den fysiska lokaliseringen har också betydelse både för verksamhetens synlighet och för den dynamik som utvecklas i verksamheten. Ur dessa synpunkter är den nuvarande lokaliseringen, i universitetsbibliotekets administrativa lokaler, knappast optimal. Med hänsyn till att UtvecklingsCentrums verksamhet primärt riktas mot institutionerna och universitetets lärare är det mycket angeläget att en ny och mer centralt placerad lokalisering erhålls.

Ekonomiska konsekvenser

Det har endast varit möjligt att schablonmässigt bedöma kostnaderna för en framtida pedagogisk utvecklingsverksamhet med den dimensionering som föreslagits. Med reservation för bedömningens ungefärlighet och överslagsmässiga karaktär kan de årliga kostnaderna som verksamheten på några års sikt kan beräknas kräva uppskattas till följande:

Kostnadsslag	Noter	Antal	Enhet	Summa/år
Löner, exkl lkp	1)	8	Personer	2 736 000
Lönekostnadspålägg	2)	50%		1 368 000
Lärarkurser	3)	150	Kursdag/år	1 500 000
Utvecklingsatsningar	4)			2 000 000
Lokalhyror	5)	200	m2	500 000
Omkostnader	6)			1 000 000
Totalt				9 104 000

Noter:

1) Genomsnittslön exkl lkp (= medianlön för lektor)	28 500
2) Lkp beräknas till 50 % av total lönesumma	
3) Kostnad per utbildningsdag ca	10 000
4) Projektmedel	
5) Hyra per m2 och år	2 500
6) Lokalhyror för utbildn., gästföreläsare etc	

Vad gäller verksamhetens finansiering har vi i vårt förslag inte kunnat beakta den modell för fördelning av medel inom universitetet som föreslås av den s.k. dekanutredningen. Mot den bakgrunden begränsar vi framställningen till att kort beröra några principer för finansiering.

En starkare fakultetsanknytning förutsätter fakultetsfinansiering. Erfarenheter från andra högskolor och universitet visar att en basfinansiering som i första hand universitetet svarar för bör kunna kombineras med tillfällig finansiering då fakulteter eller universitet ger den pedagogiska enheten specifika uppgifter eller uppdrag. Den gemensamt finansierade basresursen, fördelas via fakulteternas budget och ska täcka verksamhetens fasta kostnader (personal, kursverksamhet lokaler, expenser). Exakt med vilken andel olika fakulteter ska bidra, får avgöras senare, en möjlig princip är att varje fakultets årliga "bidrag" fördelas i proportion till det utbildningsuppdrag som ges respektive fakultet. Vi avråder från institutionsavgifter i sammanhanget.

I vissa fall (dock inte de utbildningar avsedda för lärare), kan det vara aktuellt att aktiviteter finansieras med deltagaravgifter. Vidare bör det vara möjligt att projektmedel som beviljas av externa finansiärer (t.ex. från Rådet för högskoleutbildning), förläggs till UtvecklingsCentrum. Vi vill dock betona att rena forskningsmedel *inte* bör förläggas till UtvecklingsCentrum, utan i likhet med nuläget, föras till den berörda ämnesinstitutionen.

De stora insatserna för pedagogisk utvecklingsverksamhet vid universitetet är inte den verksamhet som återfinns på universitetsgemensam nivå. De stora resurserna, och därmed kostnaderna, avser lärarnas tid för att genomgå utbildningar, för att delta och medverka i utvecklingsprojekt, seminarier etc. Här krävs centrala resurser eller omprioriteringar så att lärartjänster med utrymme för både forskning, undervisning, pedagogisk utveckling, egen kompetensutveckling och samverkan med samhället utanför universitetet får tillskapas.

Universitetspedagogik – några framtidsfrågor

I detta avsnitt berörs några frågor vi bedömer särskilt angelägna att uppmärksamma i framtida arbete att utveckla universitetspedagogiken.

Pedagogisk utveckling och lärarnas arbetsituation

Universitetspedagogisk utveckling förutsätter en nära relation mellan universitetets tre huvuduppgifter: undervisning, forskning och samverkan med det omgivande samhället. Utmärkande för en fruktbar och utvecklande verksamhet är att den utgår från ett inre samband mellan dessa uppgifter, och att den fjärde uppgiften, att administrativt stödja och verka för utveckling i alla tre avseendena, också omfattas. Sambandet mellan de båda första uppgifterna kan knappast ifrågasättas. Det är inskrivet i högskolelagen som krav på all högre utbildnings vetenskapliga grund. En universitetsinstitution och dess lärare ska både förmedla och skapa kunskap. Därför finns också kravet på forskarutbildning för den akademiska läraren, medan krav på lärarutbildning aktualiserats tämligen sent.

Trots det ofta påpekade sambandet mellan forskning och utbildning är emellertid närheten mellan forskning och utbildning, särskilt på grundnivå, i dag inte en självklarhet. Lärarna kan få sin tjänst så fylld av undervisning och dithörande administration att forskning inte hinns med. Andra ägnar sig helt åt sin forskning och träffar sällan studenter i undervisningen. I forskarutbildningen bör dock sambandet mellan forskning och utbildning vara lättare att upprätthålla, eftersom uppgiften ju där handlar om att utbilda forskare, och undervisning i stor utsträckning bedrivs inom seminarier och i handledning. En avgörande åtgärd för att främja pedagogisk utveckling och förnyelse är därför att skapa arbetsmöjligheter som medger en sådan kombination av uppgifter. Vi föreslår alltså inte en isolering av forskning eller undervisning som lösning.

Ämnet och de studerande som utgångspunkt

Pedagogisk utveckling och förnyelse handlar inte om specifika tekniker eller ”pedagogiska knep”. De två grundläggande utgångspunkterna måste alltid vara ämnet/disciplinen och de studerande. Ämnesmässigt handlar det om kunskapsutvecklingen inom ämnet, vilket rimligen leder till en kontinuerlig översyn av innehållet i utbildningen. De studerande har sina förutsättningar, ambitioner och utbildningsintressen. De studerandes utgångspunkter måste beaktas med hänsyn till ämnesutvecklingen som sådan, om institutionen ska kunna stå som garant för en utbildning präglad av kompetens och ämnesmässig aktualitet. Forskningsanknytningen är alltså central, både i det enskilda ämnet och avseende högskolepedagogik mera generellt.

Universitetet kan inte i sin fortsatta utveckling utgå från väldokumenterad och säkerställd kunskap om, eller beprövad erfarenhet av, vilka metoder för utbildning som ger goda resultat i studentkunskaper. Tvärtom visar aktuell forskning att färdigformulerade modeller för utbildning och undervisning inte är medlet att pedagogiskt förnya utbildningen vid universitetet, även om det ibland givetvis kan bidra till förnyelsen att t.ex. pröva problembaserat lärande (PBL) eller någon variant av case-metodik. De ämnesspecifika eller för vissa frågor ämnes- och fakultetsövergripande seminarierna och samarbetena i andra former torde vara överlägsna som sätt att närma sig högskolepedagogikens specifika grundfrågor. De förändrade lärar- och studerandeuppgifter som en forsknings- och omvärldsanknuten universitetsutbildning står inför förutsätter reflektion och diskussion framför tillämpning av färdiga tekniker. Detta gäller också IKT, vilket särskilt bör uppmärksammas. IKT bygger i sin pedagogiska poäng på samhällsfilosofisk snarare än teknisk grund, även om teknisk kunskap behövs för att utveckla just tekniken i sammanhanget.

Förändrade studeranderoller och lärarroller

Några teman av vikt också för den fortsatta kurs- och seminarieverksamheten har under de senaste åren aktualiserats vid konferenser och seminarier i PU-enhetens och Kvalitetsrådets regi. T.ex. aktualiserades vid seminariet ”Kvalitet – till vilket pris?” i november 1999 den tilltagande ”kameralisering” av undervisningen, som ett effektivitetstänkande med enkelt mätbara mål och resultat leder till. Det är nödvändigt att problematisera sådana tendenser och

den uppgiftssplittring för både lärare och studerande som följer av dem. Till innehållet i grundläggande högskolepedagogisk utbildning och i seminarier och konferenser hör frågor rörande undervisningens kvalitet och dess samband med forskningsanknytning i innehåll och arbetssätt.

Ett område inom vilket lärares och studerandes intressen och ambitioner möts och kan komma i konflikt är examinationen, ett ständigt aktuellt problemområde inom universitetet. Examinationen kan i sig vara ett viktigt inslag i lärandeprocessen, om den kräver att de studerande ska pröva att sammanfatta och dra slutsatser av det studerade stoffet. Samtidigt är examination kunskapskontroll, en form av myndighetsutövning, i vilken examinerande lärare har makt och sanktionsmöjligheter. Den kunskapsfrämjande pedagogiken kommer lätt i konflikt med kontrollen. Till innehållet i framtida diskussioner i den pedagogiska utvecklingsenhetens regi hör examinationsfrågan, som kan komma att bli problematisk av skäl som har att göra med bl.a. de studerandes överklagandemöjligheter.

Centrala inslag i både kurser, seminarier och konferenser, tänkbara också som teman för utvecklingsprojekt, är sålunda diskussionen och problematiseringen av frågor rörande kvalitet, forskningsanknytning, studerandemedverkan och examination. Här ryms de nya studerandeuppgifter som kommer att synliggöras i den öppna högskolan och dess krav på utveckling, liksom läraruppgiftens utveckling. Den senare som ju är grunden för och skälet till utredningar och propositioner de senaste åren har dock en större självklarhet som ständigt innehåll.

Ett skäl till att pedagogisk förnyelse kraftigt förespråkas av propositionen Den öppna högskolan är de studerandes krav på förnyelse och inflytande i utbildningen. Den aktiva studeranderollen ges olika beteckningar i olika sammanhang. Den representativa studentdemokratien bör relateras till och sättas i relation till sådan medverkan som tar de studerandes erfarenheter och medverkan i anspråk i undervisningsprocessen. De studerande representerar också samhället och blir del av den "tredje uppgiften". Att se utvecklingen av forskningens och utbildningens innehåll som en fråga där samhällsrelatering och studerandemedverkan utvecklas ömsesidigt, vore en utmaning för flera pedagogiskt förnyande konferenser och seminarier.

Förslag till instruktion för UtvecklingsCentrum för universitetspedagogik vid Stockholms universitet

Inrättande

1 § UtvecklingsCentrum för universitetspedagogik vid Stockholms universitet utgör en för universitetets fakulteter gemensam arbetsenhet.

Uppgift

2 § UtvecklingsCentrum övergripande uppgift är att främja och stödja utvecklingsarbete inom Stockholms universitet med tyngdpunkt på frågor som rör universitetspedagogik och kunskapsbildning inom den högre utbildningen. Verksamheten skall bedrivas i nära samverkan med universitetets fakulteter och institutioner. Verksamhetsuppdraget är att:

- Genomföra utbildningar i universitetspedagogik för universitetets lärare och doktorander, samt för handledare inom forskarutbildningen;
- Främja och ge stöd i universitetspedagogiska utvecklingsfrågor till institutioner och enskilda lärare;
- Främja diskussion bland universitetets anställda i frågor av gemensam betydelse för pedagogik och kvalitetsutvecklingen inom universitetets grundutbildningar;
- Vara orienterad om den nationella och internationella utvecklingen inom forskning kring universitetspedagogik och lärande inom den högre utbildningen;
- Medverka i kvalitetsarbete samt frågor som rör jämställdhet och jämlikhet i undervisningen inom universitet och på uppdrag även andra för universitetet gemensamma organ.

I frågor som avser forskning om kunskapsbildning och lärande i den högre utbildningen skall verksamheten samverka med andra enheter och funktioner inom Stockholms universitet med ansvar för frågor av betydelse för universitetspedagogik och universitetets grundutbildning.

Organisation

3 § UtvecklingsCentrum leds av en universitetspedagogisk nämnd och under nämnden en föreståndare.

4 § Ordförande i universitetspedagogiska nämnden utses av rektor efter samråd med fakulteternas dekaner. Varje fakultetsnämnd utser en ledamot, som företrädesvis skall representera den grundläggande utbildningen. Vidare utser Pedagogiska institutionen en ledamot i nämnden. Därtill kommer två företrädare för de studerande samt en för personalorganisationerna, den senare med närvaro- och yttranderätt. För studeranderepresentanter och personalorganisationernas företrädare får det finnas personliga suppleanter. UtvecklingsCentrums föreståndare har närvaro- och yttranderätt vid nämndens sammanträden.

5 § Ledamot som företräder fakultet utses på tre år eller den kortare tid rektor i enskilt fall bestämmer. Företrädare för studerande och personalorganisationer utses för ett år i taget. Om en ledamot eller suppleant avgår före utgången av sin mandatperiod skall ny ledamot respektive suppleant utses för återstoden av mandatperioden.

6 § Det åligger universitetspedagogiska nämnden

- Att fastställa verksamhetsinriktning och arbetsformer för UtvecklingsCentrum;
- Att årligen fastställa verksamhetsplan och budget och i anslutning därtill ange riktlinjer för användningen av de medel som ställs till verksamhetens förfogande;
- Att besluta i frågor som avser uppföljning av verksamheten och att till rektor och fakultetsnämnder årligen lämna redovisning över bedriven verksamhet och ekonomiskt resultat;
- Att besluta om de anställningar som inrättas;
- Besluta om fördelning av ekonomiskt stöd till pedagogiska utvecklingsprojekt

Universitetspedagogiska nämnden skall samråda med Kvalitetsrådet och andra för universitetet gemensamma organ, såsom IKT-rådet, Jämställdhetskommittén och Jämlikhetskommittén samt andra motsvarande organ som kan komma att inrättas.

7 § Föreståndare för UtvecklingsCentrum utses av rektor på förslag av Universitetspedagogiska nämnden. Föreståndare utses för viss begränsad tid, normalt 3 år. Det åligger föreståndaren att fullgöra de uppgifter avseende ledning av verksamheten som ankommer på prefekt (motsvarande) för institution.

8 § UtvecklingsCentrum får efter avtal med interna och externa intressenter, inklusive andra universitet och högskolor, åta sig uppdrag inom sitt verksamhetsområde.

9 § Ärende i styrelsen skall avgöras efter föredragning av föreståndaren eller, om denne så beslutar efter föredragning av annan person.

10 § I fråga om handläggningen i styrelsen av ärenden skall i övrigt 2 kap. 4-5 §§ högskoleförordningen äga tillämpning.

STOCKHOLMS UNIVERSITET

Rektor

BESLUT

2001-11-08

Direktiv för den universitetspedagogiska utredningen

Pedagogisk utveckling är en central förutsättning för att Stockholms universitet skall vara attraktivt för såväl studerande som lärare och annan personal. Pedagogisk utveckling är också en nödvändighet för att undervisningen vid universitetet genomgående skall kunna bibehålla den höga kvalitet, som är en förutsättning i konkurrensen om studenterna. En stimulerande pedagogisk utvecklingsmiljö är också ett incitament för rekrytering av lärare och doktorander.

Därför tillsätts en intern utredning för att se över och klargöra behoven för det pedagogiska utvecklingsarbetet vid Stockholms universitet i ett långsiktigt perspektiv. Uppdraget skall förankras i utredningen *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen* (SOU 2001:13) och propositionen *Den öppna högskolan*. Det är också av vikt att utredningen gör jämförande utblickar mot såväl den nationella som internationella arenan.

- Utredningen bör lämna förslag till den universitetspedagogiska utbildningens omfattning och innehåll samt klargöra på vilka nivåer utbildningsinsatserna skall sättas in och vilka som ska ansvara för dem (och då beakta pågående aktiviteter som kursen Universitetspedagogik i teori och praktik samt forskarhandledningskursen). I det sammanhanget är det önskvärt med tvärvetenskaplighet och samarbete över fakultetsgränser.
- Utredningen skall knyta an till det arbete som nu görs med att formulera måldokument och handlingsprogram för universitetet.
- Utredningen kan föreslå en modell för organisation, innehåll och finansiering samt finansieringsbehov för den universitetspedagogiska verksamheten vid Stockholms universitet. Härvidlag är det viktigt att klargöra vilka insatser som skall genomföras fakultetsövergripande, på fakultetsnivå respektive inom institutionerna.
- Utredningen skall genomlysna den verksamhet som idag bedrivs inom PU-enheten – samt dess framtida omfattning och roll inom SU och samarbetet med andra lärosäten - och särskilt studera Case centrum (utifrån bifogade frågeställningar som har initierats av samhällsvetenskapliga fakulteten). Dessutom skall utredningen beakta den verksamhet som bedrivs inom Lärostudion, Lärarjouren och projektet Lärandets galleria samt klargöra Pedagogiska rådets och Kvalitetsrådets roll i det pedagogiska utvecklingsarbetet.
- För att kunna förverkliga ambitionerna med det pedagogiska utvecklingsarbetet vid Stockholms universitet skall utredningen beakta: utbildning, fortbildning, IT:s växande roll i utbildningen, distansundervisning, handledarutbildning, doktoranders pedagogiska utbildning, lärarnas meritering, social och etnisk mångfald, hbt-kompetens, studerande med funktionshinder samt jämställdhetsaspekter.

Utredningens ordförande är professor Birgitta Qvarsell.

Övriga deltagare är: Hans Aili (humaniora), Christian Diesen (juridik),
Christer Lindgren (samhällsvetenskap),
Veronica Flodin (matematik-naturvetenskap)

Anna-Lena Erixon och Sanna Kolk (Stockholms universitets studentkår, grundutbildningen och doktorander), Dimitra Polidis och Oscar Skagerlind är deras suppleanter

Utredning skall pågå under läsåret 2001-02. Under denna tid skall förslaget också remissbehandlas och beslut tas om eventuella åtgärder.

Under utredningen bör arbetsgruppen initiera olika aktiviteter som seminarier, workshops, webbpresentationer samt ha löpande kontakter med PU-enheten och de verksamheter enheten samarbetar med (Case centrum, Lärostudion, Lärandets galleria, Akademiskt skrivcentrum).

Referensgrupp är Pedagogiska rådet (Kvalitetsrådet).

Sekreterare, sekretariatsresurser och vissa utredningsresurser ställs till förfogande. I utredningen kan också andra externa och interna utredningsresurser användas.

Detta beslut är fattat av rektor, professor Gustaf Lindencrona i närvaro av prorektor, professor Gunnel Engwall och förvaltningschefen, universitetsdirektör Leif Lindfors. Studentrepresentanter har informerats och haft tillfälle att yttra sig. Föredragande har varit chefen för rektors kansli Pia Bjerén Fürstenbach.

Gustaf Lindencrona

Pia Bjerén Fürstenbach