

Bedömning av pedagogisk kompetens på LTH

Katarina Mårtensson, Centre for Educational Development

Sammanfattning — När lärarförslagsnämnderna inom LTH för några år sedan avlog vissa befodringsansökningar till professor, på grundval av bristande dokumenterad pedagogisk kompetens sändes starka signaler ut i organisationen. I detta paper presenteras ett projekt med syfte att kartlägga och dokumentera hur bedömningsprocesserna med avseende på pedagogisk kompetens på LTH har utvecklats över tid. Representanter för LTH:s ledning, lärarförslagsnämnderna, den pedagogiska stöd- och utvecklingsenheten Genombrottet, samt sökande har intervjuats. Resultaten indikerar att bedömning av pedagogiska meriter och pedagogisk skicklighet tas på allvar inom LTH. Personer med uppgift att bedöma betonar komplexiteten i uppdraget och vikten av förankring i organisationen. Vidare anser de sig utveckla en stor – men icke dokumenterad - kompetens att göra bedömningar bl.a. i relation till olika ämnen. Belöningssystemet Pedagogiska Akademin förefaller ha haft stor betydelse bl.a. vad gäller utveckling av bedömningskompetens. Det framkommer också en potentiell risk för spänning mellan olika beslutsnivåer, exempelvis gällande strategiska rekryteringar.

Nyckelord — Pedagogisk kompetens, bedömning, pedagogiska meriter, reflektion, know-how, professionell kompetens

I. INLEDNING

Sedan flera år tillbaka har bedömning av pedagogiska meriter och pedagogisk skicklighet uppmärksammats alltmer inom högskolesektorn, i synnerhet i samband med anställning och befordran (se [1] för aktuell svensk översikt). Högskoleförordningen kräver sedan 2003 högskolepedagogisk utbildning för behörighet att anställas som adjunkt eller lektor. Enligt Sveriges Universitets- och Högskoleförbund, SUHF, bör sådan utbildning omfatta 10 veckor på avancerad nivå, och det finns nationellt överenskomna mål för utbildningen [2]. Högskoleförordningen föreskriver vidare att man utöver pedagogisk utbildning ska visa pedagogisk skicklighet, liksom att lika omsorg ska ägnas prövningen av vetenskaplig och pedagogisk skicklighet vid anställning av lektorer (SFS 2002:76). LTH har valt att också ställa sådana krav vid befordran. När lärarförslagsnämnderna avlog några ansökningar om befordran till professor på grund av bristande dokumenterade pedagogiska meriter sändes starka signaler ut i organisationen. Genombrottets högskolepedagogiska kurser fick en märkbart ökad tillströmning av deltagare.

Katarina Mårtensson arbetar som pedagogisk utvecklare på CED, Centre for Educational Development, vid Lunds universitet. Kontakt: katarina.martensson@ced.lu.se; 046-222 43 41

II. PEDAGOGISK KOMPETENS

Ryegård m.fl. [1] rapporterar resultatet av ett nationellt samverkansprojekt som belyst hur olika svenska lärosäten arbetar med att bedöma, belägga och belöna pedagogisk kompetens. I överensstämmelse med internationell forskning (se exempelvis [3]) pekar rapporten på en tydlig utveckling från lärarskicklighet eller *undervisningsskicklighet* till ett mer omfattande fokus på *pedagogisk skicklighet*. Pedagogisk skicklighet innefattar alltså undervisningsskicklighet, men också förmågan att systematiskt observera och reflektera kring undervisningen och studenters lärande; att förankra reflektionerna i pedagogiska, teoretiska resonemang samt att på olika sätt göra dessa reflektioner tillgängliga för andra. Pedagogisk skicklighet kan därmed liknas vid det som kommit att beskrivas som *scholarship of teaching and learning* ([4], [5], [6]). Ett av kapitlen [7] i rapporten beskriver utvecklingen över tid vid LTH samt hur man inom LTH:s Pedagogiska Akademi utvecklat en modell för bedömning och belöning av pedagogisk kompetens som motsvarar den ovanstående synen på pedagogisk skicklighet, se även [8].

III. PROJEKTET

Under 2009 initierades detta projekt av LTH:s ledning i samarbete med fakultetens pedagogiska stöd- och utvecklingsenhet Genombrottet i syfte att kartlägga och dokumentera hur bedömning av pedagogisk kompetens har utvecklats över tid inom fakulteten. Frågor som skulle belysas var: På vilket sätt har pedagogisk kompetens betydelse i samband med anställningar och befordringar? Hur resonerar de som är direkt inblandade i bedömningarna (särskilt ledamöter i lärarförslagsnämnderna), och hur upplevs arbetet med att bedöma pedagogisk kompetens? Vad har bidragit till en eventuell förändring över tid?

För att belysa ovanstående frågor intervjuades sammanlagt 8 personer: två representanter för LTH:s ledning, tre representanter för lärarförslagsnämnderna, en handläggare, en person som sökt befordran till professor samt en representant från Genombrottet. Intervjuerna skedde hos den som intervjuades. Samtliga intervjuer genomfördes av samma person (författaren), intervjuerna tog mellan 45-60 minuter, spelades in på band och skrevs efteråt ut i sin helhet. Denna dokumentation ligger till grund för resultatbearbetningen. Några av de teman som framträder ur samtalen kommer i det följande att belysas.

IV. KULTUREN HAR UTVECKLATS

”Vi har ju byggt upp en tradition, en kultur här som inte finns på andra ställen så de tittar ju lite frågande på oss; ”ja, men jag har haft kurser, den, den”. That’s it. Men här kräver vi något mer. Du ska inte bara ha undervisat utan också faktiskt reflekterat över det.”

Orden kommer från fakultetens dekan, och kan sägas sammanfatta den helhetsbild som framträder ur intervjuerna. Det är tydligt i alla samtal att vikten av pedagogisk kompetens är närvarande och aktuell för de intervjuade. Man tar detta på allvar. Även om det finns ett visst motstånd inom organisationen som helhet och olika uppfattningar om vad som kan och ska bedömas så tas det på allvar. Det förefaller också enligt flera av nämndsledamöterna ha gett effekt:

”... folk upplever som någonting som de behöver kunna göra nu. Det är inte bara att slaska ihop sina kursvärderingar, eller någonting, utan man ska faktiskt skriva någonting mer.”

”De ansökningar vi får in nu de har ett bättre underlag, och man har gått mer kurser och de här signalerna att vi ställer de här kraven slår igenom lite.”

V. FRÅN KVANTITET TILL KVALITET

”...man får ju inte stirra sig blind på att de har exakt tio veckor”

Såväl de nämndsledamöter som har intervjuats, som handläggaren, betonar hur intensiva och omfattande diskussioner inom och mellan nämnderna bidrar till att över tid skapa en gemensam syn på pedagogisk kompetens. Över tid menar man också att det har skett en förskjutning från kvantitativt till mer kvalitativt fokus. Man har, enligt egen utsago, rört sig från att mest fokusera på att lärarna ska uppfylla kravet på 10 veckors pedagogisk utbildning till att fokusera mer på helheten i den pedagogiska kompetensen – undervisningspraktiken och förmågan att reflektera kring den. En annan utveckling är att man tidigare tittade mest på undervisningserfarenheter från grundutbildning men nu också bedömer undervisningserfarenheter från avancerad och forskarnivå: *”Jag försöker bredda det till att inte bara vara GU utan också handledning på avancerad nivå och på forskarnivå.”*

VI. BEDÖMNINGSKOMPETENSEN HAR UTVECKLATS

”Genom min erfarenhet från Akademin fick jag upp ögonen för folks förmåga att reflektera, och inte bara beskriva vad de håller på med. Alltså att sätta in saker i ett sammanhang. Att väva in sin pedagogiska teori och sin pedagogiska praktik i sin egen ... liksom här jag står och där jag är, och att kunna beskriva den.”

Samtliga nämndsledamöter lyfter fram Pedagogiska Akademin som starkt bidragande till utvecklingen av deras bedömningskompetens. De ledamöter som själva har ETP (Excellent Teaching Practitioner; titeln man får om man

belönas i Pedagogiska Akademin) vittnar om hur de genom att själva ha sammanställt en pedagogisk portfölj och att i Pedagogiska Akademin bedömargrupp ha läst och bedömt andras portföljer utvecklat såväl en kompetens som en säkerhet att kunna bedöma pedagogisk kompetens. Från en nämndsledamot som inte själv har ETP beskrivs hur sådan kompetens kommit nämnden tillgodo genom sin ETP-ledamot, och hur detta varit en god resurs i nämndens arbete. LTH:s ledning har också enligt egen utsago aktivt arbetat för att personer med ETP-kompetens ska rekryteras till nämnderna, vilket dessa ledamöter i sina intervjuer framhåller som positivt och stärkande.

En annan aspekt av bedömningskompetens är den kunskap som nämnderna utvecklar om olika ämnens skilda förutsättningar för att bedriva undervisning, och därmed för olika individers möjligheter att skaffa pedagogisk erfarenhet och meritering. Ur intervjuerna framträder bilden av att varje enskild ansökan som bedöms så långt det är möjligt sätts i relation till de förutsättningar som råder inom ämnena, exempelvis kring undervisning på grundnivå eller högre nivåer. Man pekar därför på vikten av att nämndens sammansättning representerar en bredd av ämnen och förståelse för och insyn i de skilda ämnesstraditionerna och förutsättningarna. Ett påtagligt problem med denna pragmatism och som inte verkar hanteras inom LTH är att den utvecklade kompetensen är buren av enskilda individer, kollektivt framförhandlad men helt odokumenterad. Det motsvarar vad Bertil Rolf (1991) kallar *know-how*, en fungerande men i mångt och mycket oformulerad kunskap. Därigenom försvåras organisationens möjlighet att lära sig av den kunskap som över tid utvecklas inom nämnderna. I Rolfs terminologi är *professionell kompetens* know-how som systematiseras, kommuniceras och därmed kan läggas till grund för utveckling av det sociala sammanhanget som de yrkesverksamma ingår i. Detta förutsätter dock tid och incitament för sådant arbete.

VII. FÖRANKRING I ORGANISATIONEN – EN SVÅR SAK

”Om det här ska bli riktigt bra så tror jag att det måste bli någon samsyn mellan dom som gör bedömningarna och dom som är prefekter kanske. Båda två måste vara medvetna om vilka krav vi ska ställa här. Det vi säger det måste dom veta om och kraven nerifrån organisationen måste vi vara mer medvetna om.”

I samtliga intervjuer betonas vikten av förankring i organisationen. En viktig aspekt är att LTH sedan länge har erbjudit pedagogiska kurser, vilket gett möjlighet att utvecklas som lärare, att reflektera över undervisning och studenters lärande med stöd av pedagogisk litteratur, och att meritera sig. Inom nämnderna är det tydligt att man förväntar sig att de som söker befördran ska ha använt sig av den möjligheten. Man menar att om en person har verkat inom LTH i flera år så bör man ha sett till att meritera sig såväl vetenskapligt som pedagogiskt. I flera av samtalen problematiseras däremot vilka krav man kan och bör ställa på externa sökande, som i mera

varierande utsträckning haft möjlighet att skaffa sig pedagogiska meriter, och av väldigt varierande karaktär.

Ledamöterna i nämnderna betonar vidare vikten av det stöd man har i LTH:s ledning och ledningsbeslut. Samtidigt pekar en av LFN-representanterna på hur den interna förankringen inom organisationen som helhet fortfarande skulle kunna förbättras, i synnerhet genom mer dialog med prefekterna: ”*Prefekterna måste vara medvetna*”. Man menar att det vilar ett ansvar – som inte alltid uppfylls – på dem som leder verksamheten att uppmuntra och uppmana sina medarbetare att meritera sig såväl vetenskapligt som pedagogiskt, för att inte riskera att få avslag på tjänste- eller befodringsansökningar pga bristande pedagogiska meriter.

Vissa spänningar mellan olika beslutsnivåer framkommer också, exempelvis när det gäller strategiska satsningar. Ett exempel nämns där LTH:s ledning ville göra en strategisk rekrytering, och den pedagogiska meriteringen enligt lärarförslagsnämnden inte var tillräckligt stark. Detta ledde till en tydlig spänning mellan ledningen och nämnden.

VIII. EMOTIONELL TURBULENS

”.... får man ibland hålla telefonluren här borta. Absolut. De personerna, någon ung, väldigt kompetent forskare, som inte lever upp till de pedagogiska kraven, som vi avslår då, de kan bli riktigt arga.”

Arbetet med att bedöma pedagogisk kompetens är komplext och emellanåt emotionellt. Det händer att folk blir arga, som framgår av citatet ovan från en av nämndsledamöterna. Flera av de intervjuade talar om hur de får hantera besvikelse, oro, bristande självförtroende, konkurrens, känslor av orättvisa och ilska i relation till sökande, likväl som glädje och stolthet.

Och det är en hel del som står på spel när man ska bedömas. I någon mån är det ju en värdering av den akademiska kompetensen. En sökande som fått avslag på sin befodringsansökan beskriver sin första reaktion: ”*Ja det var ju ... grrrrr, sådär va, för det är klart att när det har gått så långt och det sedan studsar tillbaka, då känns det naturligtvis surt.*”

IX. SAMMANFATTNING

Bedömning av pedagogisk kompetens tas numera på stort allvar inom LTH. I de intervjuer som ligger till grund för detta projekt är det tydligt att det har skett en förändring över tid. Framför allt har en förändring ägt rum från ett fokus på kvantitet (mängd undervisningserfarenhet och/eller antal veckor pedagogisk utbildning) till ett större fokus på helhetsbedömning, inklusive olika ämnens förutsättningar. Vidare signalerar de intervjuade att förmågan att reflektera kring den pedagogiska praktiken utvecklats. De intervjuade menar att de pedagogiska kurserna som sedan länge erbjudits fakultetens lärare spelat stor roll i denna utveckling, genom den möjlighet till pedagogisk förkovran de ger. Likaså förefaller LTH:s Pedagogiska Akademi ha bidragit till utvecklingen genom att där utvecklats användbara modeller

för och erfarenheter av bedömning av pedagogisk kompetens. Andra viktiga förklaringar till utvecklingen inom LTH som kommer fram i samtalen är studenternas engagemang, ökade krav från omvärlden, liksom en gradvis ökad status inom organisationen vad gäller pedagogisk kompetens.

Det är intressant att notera att den utveckling som skett över tid, verkligen skett *över tid*. Det är med andra ord inte något som hänt snabbt eller slumpmässigt. Snarare växer en komplex bild fram där alla de ovan nämnda ingredienserna – förordningar och lokala regler samt studenternas engagemang för utveckling av undervisningen vid LTH samverkar med de pedagogiska kurserna, arbetet och erfarenheterna inom den Pedagogiska Akademin, olika viktiga individers initiativ och successiva rörelse i organisationen – bidragit till att bedömning av pedagogisk kompetens är en dynamisk, levande och seriös fråga på LTH. Genom incitament för en mer systematisk dokumentation av den kompetens som utveckla(t)s inom nämnderna skulle LTH dock ytterligare kunna ta vara på, dra nytta av och lära sig av den.

REFERENSER

- [1] Ryegård, Å., Apelgren, K. & Olsson, T (red., 2010). *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Rapport från ett NSHU-projekt. Uppsala universitetstryckeri.
- [2] Sveriges Universitets- och Högskoleförbund (2005) *Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsidigt erkännande*. Beslut 2005-11-17.
- [3] Magin, D.J. (1999). Rewarding good teaching: A matter of demonstrated proficiency or documented achievement? *The International Journal for Academic Development*, 3(2): 124-135
- [4] Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*. Princeton, New Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching Giddens, A. (1991). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- [5] Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education* 27(1): 5-23
- [6] Trigwell, K. & Shale, S. (2004). Student Learning and the Scholarship of University Teaching. *Studies in Higher Education* 29(4)
- [7] Olsson, T., Mårtensson, K. & Roxå, T (2010). Pedagogisk skicklighet – ett utvecklingsperspektiv från Lunds universitet. I Ryegård, Å., Apelgren, K. & Olsson, T (red., 2010). *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Rapport från ett NSHU-projekt. Uppsala universitetstryckeri.
- [8] Antman, L. & Olsson, T. (2007). A Two-Dimensional Matrix Model for Analysing Scholarly Approaches to Teaching and Learning, In *Rust, C. (Ed.), Improving Student Learning through Teaching*, pp. 54-72, The Oxford Centre for Staff and Learning Development