

Utvärdering av excellentlärarreformen vid Uppsala universitet

De externa granskarnas rapport

Björn Badersten, Lunds universitet (bjorn.badersten@svet.lu.se)

Leif Karlsson, f.d. Högskolan Kristianstad (leifkarlssonkristianstad@gmail.com)

Katarina Winka, Umeå universitet (katarina.winka@umu.se)

Innehåll

1. Uppdraget
 2. Bakgrund och utgångspunkter – Varför en pedagogisk karriärstege?
 3. Uppsala universitets riktlinjer
 4. Fakulteternas/vetenskapsområdenas kriterier för bedömning av pedagogisk skicklighet
 5. Ansöknings- och bedömningsprocessen
 6. Utfallet – kvalitet och nivå
 7. Att ta tillvara de antagna lärarnas kompetens
 8. Styrkor, svagheter och rekommendationer
- Referenser

1. Uppdraget

Med utgångspunkt i *Mål och strategier för Uppsala universitet* fastställde Uppsala universitets rektor år 2011 *Riktlinjer för antagning av excellent lärare* (Dnr 2010/1842). I beslutet framgår att excellentlärarreformen ska utvärderas i sin helhet med start 2014. En arbetsgrupp vid enheten för kvalitetsutveckling och universitetspedagogik (KUUP) har dragit upp riktlinjer för utvärderingen (se *Projektplan för utvärdering av excellentlärarreformen*), och undertecknade engagerades 2015, i enlighet med dessa riktlinjer, som externa granskare i utvärderingsprocessen.

Som granskare har vi i vårt arbete utgått från det syfte med utvärderingen som anges i KUUPs projektplan – att identifiera behov av justeringar inför framtida tillämpning av reformen – och som preciseras i följande frågeställningar:

- Är avgränsningen för vilka som kan söka till excellent lärare ändamålsenlig?
- Är våra excellenta lärare bra? Kriteriernas validitet.
- Hur ser kriterierna ut inom de olika vetenskapsområdena? Likheter, skillnader i jämförelse med varandra och i relation till motsvarande kriterier nationellt och internationellt. Vilka skillnader är ändamålsenliga och vilka är oönskade?
- Vilka fattar beslut om utnämning? Ändamålsenligt?
- Hur tillvaratar man de excellenta lärarna? Hur tillkännages utnämningar och hur utnyttjas gruppens kunskaper och erfarenheter i utvecklingen av utbildningen vid Uppsala universitet på alla nivåer?
- Är det ändamålsenligt med en nivå, så som nu är fallet, eller finns det skäl att introducera ytterligare en nivå? Fördelar, nackdelar?
- Styrkor, svagheter och konkreta rekommendationer

Underlag i utvärderingsarbetet har varit respektive fakultets/vetenskapsområdes riktlinjer för antagning av excellent lärare, i förekommande fall instruktioner till de sökande samt två ansökningar om antagning till excellent lärare från respektive fakultet/vetenskapsområde med åtföljande utlåtande och beslutsdokument. Ansökningarna representerade en lärare som blivit antagen som excellent lärare respektive en lärare som inte blivit antagen. Vi fick även tillgång till en jämförande sammanställning av fakulteternas/vetenskapsområdenas bedömningsområden, kriterier och ansökningstillfällen, samt en sammanställning av resultaten från intervjuer med nyckelpersoner vid respektive fakultet/vetenskapsområde avseende följande områden:

- riktlinjer för antagning – inkl. eventuell revidering under perioden och skäl för denna
- utformning och tillämpning av kriterier
- tillvägagångssätt vid utlysning
- hur ofta ansökningstillfällen utlyses
- formella krav på ansökan
- vilka som kan ansöka
- eventuellt stöd för ansökan

- val av ledamöter i bedömargrupper
- vem som fattar beslut
- tillkännagivande av utsedda excellenta lärare
- hur fakulteten/vetenskapsområdet tillvaratar excellenta lärares kompetens
- erfarenheter av reformen – såväl positiva som negativa – och utvecklingsförslag
- förslag på frågor att ställa till de externa bedömarna

Ovanstående material kompletterades med ett antal intervjuer med sakkunniga och studeranderepresentanter vid Uppsala universitet, som genomfördes under de externa granskarnas platsbesök 21-23 september 2015.

Granskarna

Björn Badersten är universitetslektor i statsvetenskap och biträdande prefekt vid Statsvetenskapliga institutionen, Lunds universitet. Han har mångårig erfarenhet av pedagogiskt utvecklingsarbete och bedömning av pedagogisk skicklighet, och har varit drivande i utvecklingen av en pedagogisk meriteringsmodell, "Pedagogisk akademi", vid Samhällsvetenskapliga fakulteten i Lund.

Leif Karlsson är tidigare universitetslektor i pedagogik och pedagogisk utvecklare vid Högskolan Kristianstad (HKR). Han var ansvarig för framtagande och utveckling av den pedagogiska meriteringsmodellen vid HKR och har medverkat i en rad nationella och internationella sammanhang avseende pedagogisk skicklighet och pedagogisk meritering. Han har därtill mångårig erfarenhet av sakkunniguppdrag med inriktning mot bedömning av pedagogisk skicklighet vid en rad lärosäten.

Katarina Winka är universitetslektor i biologi och föreståndare för den universitetspedagogiska enheten vid Umeå universitet. Hon har varit drivande i utvecklingen av den pedagogiska meriteringsmodellen vid Umeå universitet, samt har medverkat i utvecklingen av motsvarande modeller vid ett antal svenska lärosäten. Hon har mångårig erfarenhet av pedagogiska sakkunniguppdrag och utbildning av sökande och bedömare i pedagogiska meriteringssystem.

Rapportens disposition

Utvärderingsrapporten är disponerad enligt följande. En övergripande bakgrundsteckning och precisering av utgångspunkterna för utvärderingen åtföljs av en genomlysning av Uppsala universitets övergripande riktlinjer för antagning av excellent lärare. Därefter granskas fakulteternas/vetenskapsområdenas kriterier för bedömning av pedagogisk skicklighet, både i ett lokalt jämförande perspektiv och i ett nationellt och internationellt sammanhang. Vidare diskuteras fakulteternas/vetenskapsområdenas ansöknings-, berednings- och bedömningsprocedurer, varefter själva bedömningsutfallet problematiseras. Därtill diskuteras frågan om hur man kan ta tillvara de utnämnda lärarnas kompetens. Rapporten avslutas med en sammanfattande bedömning av excellentlärarreformens styrkor och svagheter och av att ett antal rekommendationer

till såväl Uppsala universitet centralt som till universitetens olika fakulteter/vetenskapsområden formuleras.

2. Bakgrund och utgångspunkter – Varför en pedagogisk karriärstege?

Under senare år har det växt fram ett ökat intresse för att på olika sätt synliggöra och premiera skickliga lärare vid universitet och högskolor i Sverige och för att etablera tydliga karriärvägar i lärargärningen som komplement till de karriärvägar som är knutna till forskarrollen (Ryegård 2013; Land & Gordon 2015). Utvecklingen har skett parallellt vid olika lärosäten och någon nationell samordning har inte funnits. I ett nationellt projekt med tio ingående lärosäten (Ryegård, Apelgren & Olsson 2010) togs emellertid initiativ till att formulera en gemensam utgångspunkt för hur pedagogisk skicklighet på ett systematiskt sätt kan beläggas, bedömas och belönas. Uppsala universitet ansluter sig genom beslutet *Riktlinjer för antagning av excellent lärare* (Dnr 2010/1842) till denna utveckling.

Utgångspunkten i argumentationen för vikten av att skapa pedagogiska karriärvägar i högre utbildning är ofta tvåfaldig: dels handlar det om att premiera goda lärarinsatser, det vill säga att på något sätt belöna duktiga lärare; dels handlar det om att stimulera till pedagogisk utveckling. I grunden för argumentationen tillbaka på strävan att kunna erbjuda studenter goda betingelser för lärande och, i förlängningen, utbildning av hög kvalitet. Samtidigt är det uppenbart att det, från principiell utgångspunkt, finns argument på olika nivåer.

På *individnivå* handlar det om att skapa personliga incitament för att utvecklas i lärarrollen. Genom att etablera system som synliggör och belönar duktiga lärare kan attraktiviteten i lärargärningen tänkas öka. De individuella incitament som verkar i akademien – i förhållande till rekrytering, befordran, tjänstevillkor, lönesättning etc. – är traditionellt nästan uteslutande knutna till utvecklingen i forskarrollen. Ett system för pedagogisk karriärväg skulle därför kunna skapa en mer balanserad incitamentsstruktur, som står i bättre samklang med de uppgifter och kompetensbehov som faktiskt är förknippade med en läraranställning i högre utbildning.

På *kollegial nivå* kan förekomsten av pedagogiska belöningsystem tänkas stimulera till en öppen, mer livaktig och kritisk diskussion kring det akademiska lärarskapets innebörd. Universitetslärare reflekterar generellt sett ganska lite över undervisning och lärande i sina utbildnings- och forskningsmiljöer och över vad det innebär att vara lärare i högre utbildning. Det vi gör i rollen som lärare ligger väldigt nära oss själva och upplevs ofta som något personligt; det är något vi ogärna talar om och problematiserar offentligt. Som universitetslärare går vi in i lärosalen och stänger dörren, och vad vi sedan gör där inne med våra studenter har ingen annan med att göra.

Sett ur ett professionsperspektiv är detta tämligen märkligt. Vad som vanligtvis sägs markera ett professionellt förhållningssätt är just ett öppet, självkritiskt och reflekterande kollegialt samtal om professionens innebörd och om den egna praktiken med utgångspunkt i den kunskapsbildning som finns inom det aktuella fältet, i universitetslärarens fall kunskapsbildning om

undervisning och lärande i högre utbildning. Eller uttryckt annorlunda, ett synliggörande och problematiserande av den tysta kunskap som professionens utövare besitter (Schön 1995). I detta avseende är universitetslärare ofta mycket professionella i forskarrollen – här är det kritiska, offentliga samtalet en självklar komponent. Men vi förhåller oss inte alls på samma sätt när det gäller lärarrollen. Att vi börjar samtala om innebörden av pedagogisk skicklighet och belöna duktiga lärare kan tänkas bidra till att dessa lärarskapets slutna rum öppnas upp och till en viktig professionalisering av lärarrollen. Det kan också tänkas bidra till ett synliggörande av god praxis och till en ökad spridning av goda exempel lärare emellan.

Parallellt finns viktiga argument på *organisations- och systemnivå*. Att premiera goda lärarsatser kan vara ett sätt att uppmärksamma och synliggöra de lärmiljöer i vilka de skickliga lärarna ingår. I en alltmer konkurrenssatt utbildningsvärld, där förmågan att attrahera duktiga studenter blir allt viktigare och där möjligheten att kunna erbjuda attraktiva lärmiljöer är central, kan detta tänkas skapa organisatoriska incitament, både i arbetet med kompetensutveckling i lärarkåren och för pedagogisk utveckling i mer allmän mening. De duktiga lärare som genom belöningsystemet framhålls kan också tänkas bli ett naturligt nav i det pedagogiska utvecklingsarbetet på organisationsnivå och kan tjäna som mentorer för andra lärare i den egna miljön. De belönade lärarna utgör därtill en viktig rekryteringsbas för olika pedagogiska ledningsuppdrag (studierektor, programansvarig, kursansvarig etc.) och för uppdrag som till exempel lärarrepresentant i tjänsteförslagsnämnder och som pedagogisk sakkunnig. Sett ur vidare organisatorisk synvinkel kan införandet av pedagogiska belöningsystem också komma att bidra till en värderingsförskjutning i synen på undervisning i relation till forskning. Fortfarande råder en betydande obalans i akademien, där forskning värderas väsentligt högre än undervisning. I takt med att pedagogisk skicklighet allt oftare artikuleras och synliggörs, och den organisatoriska kompetensen kring hur detta kan bedömas utvecklas, blir det sannolikt också lättare att, till exempel i rekryterings- och befordringsärenden eller i förhandlingar om medelstilldelning, argumentera till förmån för det pedagogiska uppdragets betydelse.

I Uppsala universitets *Riktlinjer för antagning av excellent lärare* och i de dokument som bildar utgångspunkt för riktlinjerna återfinns flera av dessa grundläggande argument för varför det är viktigt att införa pedagogiska belöningsystem. I *Mål och strategier för Uppsala universitet* anges t.ex. att studenterna ska erbjudas miljöer där de kan utvecklas till kunniga, kritiskt tänkande, kreativa och ansvars-kännande individer, varvid såväl vetenskapligt som pedagogiskt skickliga lärare utgör en förutsättning. I *Pedagogiskt program för Uppsala universitet* betonas vidare att universitetspedagogisk kompetens, engagemang och skicklighet ska ha ett uttalat meritvärde när det gäller befattningar där pedagogisk verksamhet ingår, liksom att universitet på olika sätt ska framhålla att det som lärare lönar sig att utveckla den egna pedagogiska kompetens och undervisningen. I de övergripande riktlinjerna för excellentlärarreformen framhålls därtill vikten av att utformningen ska ske på så sätt att det skapar incitament även på institutionsnivå och stimulerar till utveckling av utbildning och undervisning i mer generell mening. Det talas förvisso inte explicit om en professionalisering av lärarrollen och om vikten av kollegial samverkan och reflektion, men detta ligger väl i linje med den andemening som kommer till uttryck i universitets styrdokument.

I ljuset av dessa principiella argument, och sättet på vilket de kommer till uttryck i Uppsala universitets styrdokument, kan ett antal övergripande och till utvärderingsuppdraget kompletterande frågor formuleras, som kan tjäna som utgångspunkt för föreliggande genomlysning av excellentlärarreformen. Ger reformen, så som den genomförts vid universitets olika fakulteter, förutsättningar för att skapa de individuella incitament för utveckling i lärarrollen som efterlyses? Ger fakulteternas kriterier uttryck för vad som kan förstås som en professionell hållning i lärarrollen och för ett synsätt där studenternas lärande står i centrum? Kan det sätt på vilket reformen implementeras på fakultetsnivå sägas skapa förutsättningar för pedagogisk utveckling på organisations- och systemnivå?

Därutöver aktualiseras de mer konkreta frågor som uppdraget explicit anger, både av processorienterad karaktär, som för tillbaka på hur själva bedömningsarbetet går till (valet av sakkunniga, beredningsgruppernas roll, stöd till de som ansöker etc.) och vad gäller själva utfallet, det vill säga i vilken mån den nivå för excellent lärare som i praktiken fastställts är jämförbar mellan fakulteterna och motsvarar den nivå för excellent lärare som finns på andra håll i högskolesverige och internationellt.

3. Uppsala universitets riktlinjer

Riktlinjerna för antagning av excellent lärare vid Uppsala universitet kommer till uttryck dels i det universitetsgemensamma dokumentet *Riktlinjer för antagning av excellent lärare* (Dnr 2010/1842), dels i ett motsvarande lokalt dokument för respektive fakultet/vetenskapsområde. Vad som uttryckligen delegerats till den lägre nivån är såväl en närmare precisering av de regler som ska gälla för antagning av excellent lärare (vilka som kan söka, hur ansökan ska utformas, vilka bedömningskriterier som ska gälla etc.), som en konkretisering och lokal anpassning av de generella riktlinjerna så att de kan fungera som incitament för utveckling av utbildning och undervisning, både för den enskilda läraren och för organisationen (institution/fakultet/vetenskapsområde).

Inledningsvis kan noteras att de olika fakulteterna/vetenskapsområdena skiljer sig åt vad gäller ansökningstider och antalet ansökningstillfällen. Någon fakultet har ett löpande ansökningsförfarande, några fakulteter ger möjlighet till ansökan en gång om året och ytterligare några har ansökan två gånger om året. Som utvärderare ser vi i grunden inget problem med dessa skillnader, med mer än att det kan finnas vissa stordriftsfördelar i att behandla flera ansökningar samtidigt. Möjligen kan det också, åtminstone inledningsvis, vara lättare att kalibrera "ribban" för excellensnivån om flera ansökningar behandlas parallellt, särskilt om kriterierna är otydliga och relativt oprövade (mer om detta nedan). Samtidigt kan det finnas ett värde i att initialt ha korta tidsspann mellan ansökningstillfällena för att snabbt komma upp i en kritisk massa av ärenden och excellensantagningar. Under förutsättning att kvaliteten i bedömningsprocessen kan vidmakthållas ser vi dock inget direkt skäl till att skillnaderna mellan fakulteterna/vetenskapsområdena i dessa avseenden inte skulle kunna behållas.

Det är intressant att notera att även avgränsningen av vilka som kan ansöka om att bli antagen som excellent lärare skiljer sig åt mellan fakulteterna. De centrala riktlinjerna slår visserligen fast att ansökan är öppen för alla tillsvidareanställda lärare, det vill säga universitetsadjunkt, universitetslektor och professor (enligt *Anställningsordningen för Uppsala universitet*), och huvuddelen av fakulteterna använder samma formulering i de lokala riktlinjerna. Men några fakulteter avviker. Vetenskapsområdet för medicin och farmaci inkluderar t.ex. personer anställda av landstingen (eller motsvarande huvudman) men som ändå i hög grad är aktiva inom undervisning vid vetenskapsområdet. Givet områdets karaktär, med omfattande klinisk verksamhet, är detta förstås helt rimligt. Mer problematisk i sammanhanget är teologiska fakulteten, som gör en både kvantitativ och kvalitativ precisering och kräver minst fem års undervisningserfarenhet efter disputation för att man som anställd ska vara behörig att söka. Här avviker man från de centrala riktlinjerna så till vida att man dels anger ett särskilt behörighetskrav i termer av undervisningens omfattning, dels anger disputation som ett krav, varvid icke disputerade universitetsadjunkter inte är behöriga att söka. Och även om det inte uttryckligen syns i riktlinjerna, så har det från representanter i beredande organ vid en del andra fakulteter/vetenskapsområden framförts önskemål om ett *de facto* disputationskrav, bland annat mot bakgrund av universitetets uppdrag att förmedla forskningsanknuten undervisning. Detta kan dock inte sägas vara förenligt med universitetets centrala beslut.

Överlag förefaller anställningsordningens precisering i termer av tillsvidareanställda lärare vara en rimlig avgränsning av målgruppen; det är också så det vanligen ser ut i de pedagogiska meriteringssystem som införts runt om i högskolesverige. Men bilden är knappast entydig, och det finns här anledning till eftertanke. Om excellenslärarreformens syfte är belöna undervisning av hög kvalitet i syfte att skapa goda betingelser för studenters lärare kan man fundera över om inte all undervisande personal borde inkluderas. Detta skulle innebära att även undervisande personer med huvudsaklig forskaranställning kan komma att beröras, liksom personer i vissa administrativa befattningar (t.ex. bibliotekarier med undervisande uppdrag och personer i fortbildande funktioner). Därtill skulle personer med meriteringsanställningar, t.ex. postdoktorer och biträdande lektorer komma att omfattas, liksom lärare med kortare förordnanden. Det senare är till exempel fallet vid Umeå universitet. Sett ur ett lärandeperspektiv vore detta kanske önskvärt. Samtidigt väcks frågor, både om forskningsanknytning i undervisningen och om vad som är ekonomiskt möjligt. Var man i slutändan landar beror ytterst på vad man vill uppnå med excellentlärarreformen och vilka resurser som ställs till förfogande.

En annan aspekt som aktualiseras av riktlinjerna, och som uttryckligen berörs i direktiven för denna utvärdering, rör Uppsala universitets beslut om att ha en kompetensnivå – excellent lärare – mot vilken den pedagogiska skickligheten bedöms. Olika lärosäten i Sverige har i detta avseende valt olika modeller; det finns pedagogiska karriärstegar med både en, två och tre nivåer (Ryegård 2013). Fördelen med att arbeta med en enskild excellentnivå ligger i enkelheten, där antalet svåra gränsdragningar rimligen blir färre än om man har flera kompetensnivåer. Det ger också den grupp av lärare som blir utnämnda en tydlig exklusivitet. Rent kostnadsmässigt kan det också vara att föredra, då antalet lärare som belönas sannolikt blir färre. Sett ur organisatorisk synvinkel och ur ett vidare pedagogiskt utvecklingsperspektiv kan exklusiviteten emellertid bli ett problem. Då det sannolikt är färre lärare som är aktuella för utnämning är det rimligen

också färre lärare som dras in i arbetet med att utveckla och synliggöra den egna pedagogiska kompetensen, vilket kan påverka det pedagogiska utvecklingsarbetet på organisationsnivå. Därtill kan exklusiviteten göra att förankringen i organisationen som helhet blir sämre.

Arbetar man istället med flera kompetensnivåer, till exempel en excellentnivå och en meriteradnivå, kan fler personer komma att omfattas av systemet, vilket kan tänkas gynna utvecklingsarbetet på organisationsnivå. Det innebär rimligen också att fler yngre lärare kan komma att intressera sig för pedagogisk meritering och pedagogiskt utvecklingsarbete och att detta redan tidigt i karriären blir en naturlig del i den egna kompetensutvecklingen. Samtidigt avdramatiseras företeelsen att få sin pedagogiska skicklighet bedömd när det tydligare handlar om olika progressionsnivåer. Våra erfarenheter från olika håll i landet bekräftar att många lärare som blir antagna till den första nivån (där sådan finns) faktiskt känner sig stimulerade och uppskattade och ofta arbetar vidare för att nå den andra nivån. Men bilden är långtifrån entydig. Att arbeta med olika nivåer kan också skapa en känsla av ett A- och B-lag, och att som sökande ”endast” bli bedömd att uppfylla den lägre kompetensnivån kan vara stigmatiserande och upplevas som ett personligt nederlag. Ytterst handlar det naturligtvis om vilka krav som sätts upp för respektive nivå och hur dessa krav kommuniceras (mer om detta nedan). Ett annan konsekvens av att arbeta med flera nivåer kan vara att avgränsningsproblematiken blir större.

Med detta sagt är det vår uppfattning att Uppsala universitet bör behålla sin nuvarande modell med en nivå för excellent lärare. Att så här tidigt efter att reformen sjösatts förändra ett centralt grundvillkor skapar sannolikt fler problem än möjligheter. Fokus bör istället läggas på att utveckla och kvalitetssäkra det nuvarande systemet.

4. Fakulteternas/vetenskapsområdenas kriterier för bedömning av pedagogisk skicklighet

I dokumentet *Riktlinjer för antagning av excellent lärare* och i anslutande styrdokument, särskilt *Pedagogiskt program för Uppsala universitet*, formuleras den övergripande målsättning som universitetets vetenskapsområden och fakulteter har att förhålla sig till när det gäller lärosätets utbildning. Ytterst handlar det om att skapa goda betingelser för studenters lärande, vilket nås genom ett kontinuerligt pedagogiskt utvecklingsarbete. Indirekt preciseras i dessa dokument också innebörden av pedagogisk skicklighet, i det att utbildningens mål och lärarens, lärarkollegiets och det pedagogiska ledarskapets roll i arbetet med att nå dessa mål lyfts fram. Så framhålls t.ex. att undervisningen ska präglas av ett vetenskapligt förhållningssätt, både i lärarens syn på det egna ämnet och i studenternas arbetssätt; att kurser och utvecklingsprogram ska vara ”konstruktivt samordnade” i bemärkelsen att det ska finnas ett tydligt samband mellan förväntade studieresultat, undervisningsformer och examination och, i verksamhetsförlagda moment, mellan teori och praktik; att det ska finnas en tydlig progression i förväntade studieresultat på olika nivåer, med avseende på såväl djup som bredd; att lärare ska arbeta varierat i undervisningen och beakta studenters olikhet och kontinuerligt ge återkoppling på studenternas

prestationer; och att lärare ska samverka med och värna olika former av studentinflytande. Därtill framhålls vikten av pedagogiskt ledarskap, av kontinuerlig uppföljning av utbildningsinsatser och av kollegial samverkan och kollegialt idé- och erfarenhetsutbyte. En central aspekt i det pedagogiska utvecklingsarbetet är också lärares möjlighet till kontinuerlig pedagogisk och ämnesdidaktisk fortbildning.

Decentralisering med för- och nackdelar – stor variation mellan universitetets fakulteter

De grundläggande riktvärden som styrdokumentet anger ansluter relativt väl till vad som både nationellt och internationellt framhålls i litteraturen om pedagogisk skicklighet och som också återfinns i andra svenska lärosätens precisering av pedagogisk skicklighet inom ramen för pedagogiska meriteringssystem (Boyer 1990, Kreber 2002, Ryegård m.fl. (red.) 2010, Ryegård 2013). Det är följaktligen rimligt att tänka sig att det är just detta som också bör återspeglas i de kriterier för pedagogisk skicklighet som Uppsala universitets fakulteter/vetenskapsområden använder i bedömningsarbetet inom ramen för excellentlärarreformen. I och med att styrdokumentet endast anger övergripande riktvärden och endast indirekt kan sägas signalera bedömningskriterier lämnar det emellertid stort utrymme för respektive fakultet att själva precisera den närmare innebörden av pedagogisk skicklighet. Detta handlingsutrymme har självklart fördelar. Det ger möjlighet att anpassa innebörden av pedagogisk skicklighet till de särskilda förutsättningar, undervisningstraditioner och synsätt på undervisning och lärande som råder inom olika vetenskapsområden, vilket är centralt både ur relevans- och legitimitetssynpunkt. Ägandeskapet i sig ger också viktiga signaler och incitament i en decentraliserad organisation och kan, mot bakgrund av den konkurrenssituation som vanligen råder mellan olika vetenskapsområden på ett stort universitet, ge viktiga drivkrafter i utvecklingsarbetet. Att lokalt på fakultetsnivå ges möjlighet att närmare utforma kriterieuppsättningen kan också vara viktigt ur kompetensutvecklingssynpunkt, där arbetet med att skriva fram lokala kriterier ger inblickar i och förståelse för innebörden av pedagogisk skicklighet i de arbetsgrupper eller berednings- och beslutsorgan i vilka arbetet sker och som ofta har en viktig roll även i själva bedömnings- och antagningsprocessen. Därtill ges större möjlighet för närmare och mer aktiv studentmedverkan i processen.

Samtidigt kan decentraliseringen ha påtagliga nackdelar. Alltför stora frihetsgrader gör att den övergripande idé om innebörden av pedagogisk skicklighet som universitet vill framhålla kan gå förlorad eller tunnas ut i takt med att fakulteterna formulerar egna kriterier. Det kan också innebära att möjligheten till jämförelse mellan och gemensam uppföljning av olika vetenskapsområden försvåras. Därutöver finns det en risk för att kravnivån kan komma att variera och att ribban för vad som är en excellent lärare sätts olika.

Erfarenhetsmässigt finns det här ett antal centrala dimensioner eller spänningsfält, inom vilka kriterieuppsättningar kan komma att ges skilda innebörder och som i förlängningen kan innebära att ribban för excellensnivå varierar. En sådan dimension rör spänningen mellan forskning och forskningsanknytning i undervisningen: är det forskningsmeriter i allmänhet som framhålls i kriterierna eller är det den forskningsanknutna undervisningen som betonas. Det tidigare är ingen garanti för det senare. En annan dimension rör skillnaden mellan ett lärarperspektiv och

ett lärandeperspektiv: är det läraren och dennes agerande som står i fokus för kriterierna, eller är det förmågan att skapa förutsättningar för studenternas lärande som lyfts fram. Ytterligare en dimension rör huruvida kriterierna uppmuntrar till beskrivning av den sökandes verksamhet, eller om kriterierna efterfrågar reflektion. Från professionssynpunkt är det ofta det senare som bildar markör för skicklighet. På ett övergripande plan finns också en central skiljelinje mellan kriterier som ser till den enskilda lärarens agerande i förhållande till de egna studenterna å ena sidan och kriterier som betonar helhetssyn, kollegial samverkan och pedagogiskt ledarskap i vidare organisatorisk mening å den andra. Från ett pedagogiskt utvecklingsperspektiv är ett samverkans-, ledarskaps- och organisationsfokus i kriterierna av stor vikt. Sammantaget och lite förenklat kan här sägas, att kriterieuppsättningar som betonar såväl forskningsanknytning, lärandeaspekter, fördjupad reflektion, pedagogiskt ledarskap och organisationsutveckling härvidlag är, typiskt sett, svårare för en sökande att nå upp till än kriterieuppsättningar som fokuserar på forskning, lärarperspektivet, beskrivning och individuell utveckling.

Ser man då till de kriterier för pedagogisk skicklighet som skrivits fram och antagits vid olika fakulteter vid Uppsala universitet är skillnaderna betydande. Alla fakulteters kriterier kan förvisso i någon mening sägas föra tillbaka på universitetets övergripande riktlinjer och till en nationell och internationell diskurs om pedagogisk skicklighet, vilket är positivt. Men variationen är stor, både med avseende på vilka aspekter av pedagogisk skicklighet som lyfts fram som kriterieområden, hur kriterieområden anses förhålla sig till varandra och vilken ambitionsnivå som kriterierna signalerar. Samtidigt har några fakulteter identiska kriterier, vilket möjligen föranleder frågan om hur dessa skrivits fram och i vad mån de faktiskt förankrats i aktuella arbets-/berednings-/bedömningsgrupper och i det egna vetenskapsområdet.

I viss utsträckning kan skillnaderna mellan kriterieuppsättningarna på de olika fakulteterna/vetenskapsområdena sägas vara ändamålsenliga. Så framträder en del särdrag, där skilda förutsättningar och undervisningstraditioner kommer till uttryck och där språkbruket ansluter till den lokala diskursen. Ett exempel på detta är juridiska fakulteten, som explicit framhåller problem-baserat lärande i sina riktlinjer, vilket förefaller rimligt i ljuset av hur juristutbildningen i Uppsala är upplagd. Att en del vetenskapsområden är forskningstunga och tydligt evidensorienterade i sin vetenskapssyn avspeglas också, både i hur kriterierna är formulerade och i instruktioner till sökande och sakkunniga. Detta behöver i sig inte innebära ett problem, även om bedömning av pedagogisk skicklighet aktualiserar andra aspekter och i vissa fall kräver en kvalitativt annorlunda form av bedömning än bedömning av vetenskaplig skicklighet inom ett visst vetenskapsområde. Ett exempel, där den lokala vetenskapssynen på ett påtagligt och delvis problematiskt sätt slagit igenom, är vetenskapsområdet för medicin och farmaci, som tagit fram en avgränsad checklista för sakkunniga vid bedömning av huruvida kriterierna för pedagogisk skicklighet är uppfyllda.

En forskningsanknuten lärarpraktik?

Andra skillnader mellan fakulteterna/vetenskapsområdena är mer problematiska. En central sådan skillnad rör just relationen mellan forskning och forskningsanknytning och hur den tar sig

uttryck i kriterieuppsättningar. En del fakulteter, såsom historisk-filosofiska, samhällsvetenskapliga och språkvetenskapliga, lyfter i sina kriterier tydligt fram vetenskapliga meriter och fördjupning inom det egna ämnesområdet som centrala aspekter av pedagogisk skicklighet. Att vara forskningsmeriterad och ha djupa kunskaper i ämnet är förvisso viktigt, men innebär inte *per se* att denna forskning och ämneskunskap sipprar ner i undervisningen och kommer studenterna till del. Även om det hos dessa fakulteter också en finns kriterier som synliggör undervisningens forskningsanknytning, hade här en starkare betoning på och argumentation kring hur forskning och ämneskunskap faktiskt kommer till uttryck och iscensätts i undervisningen varit önskvärt. I övriga fakulteters kriterier framträder denna relation något klarare, med det teknisk-naturvetenskapliga vetenskapsområdet som det kanske tydligaste exemplet. Här står undervisningsrelaterade aspekter och studenters lärande genomgående i fokus när det gäller t.ex. fördjupning inom det egna ämnesområdet.

En annan viktig aspekt av forskningsanknytning i relation till bedömning av pedagogisk skicklighet rör i vad mån bedömningskriterier framhåller och värderar förankring i kunskapsbildning om undervisning och lärande, dvs. om och på vilket sätt lärarens arbete är förankrat i och motiverat utifrån relevant ämnesdidaktisk och högskolepedagogisk forskning och i beprövad erfarenhet. Självklart är det inte så, att vi som universitetslärare också måste vara forskare i högskolepedagogik eller ämnesdidaktik för att betraktas som pedagogiskt skickliga. Däremot innebär, som tidigare framhållits, ett professionellt förhållningssätt vanligen att vi som professionsutövare faktiskt är bekanta med kunskapsbildningen inom det egna praktikfältet, i universitetslärarens fall just kunskapsbildning om undervisning och lärande. Parallellt betonas i diskursen om pedagogisk skicklighet även vikten av att ha ett forskande förhållningssätt, inte bara till det egna huvudämnet utan också till den egna undervisningspraktiken. Det vill säga, att vi som lärare systematiskt analyserar, problematiserar och kritiskt reflekterar över det vi gör i undervisningen. Betydelsen av ett sådant kritiskt, prövande förhållningssätt framhålls också i den mer allmänna litteraturen kring professionell kompetens och professionsutövning; den kritiska och i aktuell kunskapsbildning grundade reflektionen är helt enkelt central i utvecklingen av ett professionellt förhållningssätt. Och inte sällan kommer nivån av skicklighet i professionsutövning till tydligt uttryck just i en kombination av erfarenhetsrymd och reflektionsdjup.

I bedömningshänseende vore det följaktligen önskvärt att fakulteternas kriterier fångade upp sådana aspekter av forskningsanknytning och ett prövande förhållningssätt i undervisningen. Även här är emellertid bilden blandad. I en del kriterieuppsättningar (t.ex. vetenskapsområdet för medicin och farmaci) framhålls på ett tydligt sätt vikten av förankring i högskolepedagogisk och ämnesdidaktisk forskning och beprövad erfarenhet; i andra kriterieuppsättningar saknas sådana aspekter helt. I en del fall har betydelsen av kritisk reflektion och ett prövande förhållningssätt en framskjuten roll; i andra fall berörs sådana aspekter endast marginellt. Som goda exempel i sammanhanget kan här framhållas teologiska fakulteten och det teknisk-naturvetenskapliga vetenskapsområdet, som i sina kriterier på ett balanserat sätt fångar båda dessa aspekter.

Beskrivning eller reflektion, lärare eller lärande?

I vad mån fakulteternas kriterieuppsättningar förmår fånga upp och synliggöra sådana reflektiva aspekter av lärarskapet har emellertid inte endast att göra med vilka kriterieområden som berörs, utan också det sätt på vilket kriterierna explicit är formulerade och, i förlängningen, vad som efterfrågas av de sökande. Hos några av fakulteterna, t.ex. juridiska fakulteten, är kriterierna i huvudsak formulerade på ett sätt som gör att de bäst möts genom att den sökande beskriver den egna lärarverksamheten, i bemärkelsen räknar upp vad man har gjort (i termer av bredd, djup och variation), snarare än reflekterar över den. Sådana uppräknande beskrivningar utgör självklart en viktig del i en pedagogisk portfölj och är en nödvändig förutsättning för bedömning av pedagogisk skicklighet. Men beskrivningen i sig är inte tillräcklig. En skicklighetsbedömning förutsätter, som tidigare påpekats, att den sökande också ger uttryck för hur denna resonerar i förhållande till den egna praktiken, att den sökande problematiserar och kritiskt reflekterar kring den egna erfarenheten utifrån kunskapsbildning om det egna praktikfältet. Sett ur kriteriesynpunkt handlar det följaktligen om att formulera kriterier på ett sätt som efterfrågar och uppmuntrar till sådan reflektion snarare än till beskrivning. Huvuddelen av fakulteterna efterfrågar förvisso på ett eller annat sätt reflektion, men det handlar då vanligen om enstaka kriterier som i förhållande till kriterieuppsättningarna som helhet får en marginell eller undanskymd position. Samtliga fakulteter har därför anledning att se över och skriva fram efterfrågan på reflektion i det sätt på vilket kriterierna är formulerade.

Att ha kriterier som i huvudsak efterfrågar beskrivningar eller uppräknningar snarare än reflektion har också en annan konsekvens, nämligen att det påverkar synen på lärarrollen och tenderar att förskjuta fokus mot det läraren gör i undervisningen snarare än mot vad studenterna faktiskt lär sig. Det vill säga, ett lärarperspektiv får företräde framför ett lärandeperspektiv; lärarens agerande blir viktigare än studenternas lärande. Nu ska det förvisso sägas, att distinktionen inte alltid är så lätt att upprätthålla och att samtliga fakulteters kriterieuppsättningar på ett eller annat sätt ger uttryck också för ett lärandeperspektiv. Men i en del fall kommer perspektivet i skymundan. Dels, som sagt, genom att en del kriterieuppsättningar i begränsad omfattning uppmuntrar till reflektion, ty det är i den kritiska reflektionen som studenters lärande ofta bildar en central dimension. Dels genom att studenternas lärande ibland reduceras till ett enstaka kriterium eller kriterieområde, snarare än att utgöra en integrerad aspekt av kriterieuppsättningen som helhet. Balansen är självklart svår. Att lyfta fram studenternas lärande som enskilt kriterium eller kriterieområde innebär å ena sidan ett tydligt synliggörande. Å andra sidan finns då en påtaglig risk för reduktionism, så till vida att perspektivet upplevs som relevant endast i förhållande till detta kriterieområde och inte till andra. Under alla omständigheter finns det nog anledning att se över hur lärandeperspektivet kommer till uttryck i fakulteternas kriterier. Och i kraft av den vikt som tillskrivs denna aspekt i litteraturen kring pedagogisk skicklighet hade en ökad efterfrågan på reflektioner kring varför läraren gör på ett visst sätt och vilka konsekvenser detta har i termer av studenternas lärande gjort kriterierna mer ändamålsenliga.

Individ eller organisation, belöning eller utveckling?

Som indikerats ovan finns det också en annan skillnad som framkommer vid en jämförelse mellan fakulteternas kriterieuppsättningar och som är central ur mer övergripande pedagogisk utvecklingssynpunkt. Det gäller förekomsten av och relationen mellan kriterier som riktar sig

mot den enskilda lärarens agerande i förhållande till de egna studenterna å ena sidan och kriterier som betonar helhetssyn, kollegial samverkan och pedagogiskt ledarskap i vidare organisatorisk mening å andra sidan. Om syftet med excellenslärarreformen är att stimulera till pedagogisk utveckling på organisationsnivå, torde kriterier som lyfter fram och värderar det senare vara mycket viktiga. Lärare som är skickliga i mötet med sina egna studenter är självklart betydelsefulla för just dessa studenter, men det är knappast givet att detta också leder till verksamhetsutveckling i vidare mening. För detta krävs att lärare delar med sig av sina erfarenheter, deltar i kollegialt erfarenhetsutbyte, skriver läromedel och tar på sig rollen, informellt eller formellt, som pedagogisk ledare. Relaterat till detta är också vikten av samverkan, både med andra lärare, med andra ämnen och med det omgivande samhället.

Sett ur detta perspektiv finns det anledning för några av fakulteterna att se över sina kriterier och tydligare lyfta fram ett organisatoriskt utvecklingsperspektiv. Goda exempel att hämta inspiration från är fakulteten för utbildningsvetenskaper, teologiska fakulteten, teknisk-naturvetenskapliga vetenskapsområdet och i viss mån juridiska fakulteten, där detta är relativt väl framskrivet. Även hos vetenskapsområdet medicin och farmaci finns det organisatoriska perspektivet med, även om det var tydligare uttryckt innan kriterierna blev föremål för revidering under 2014.

Slutsatser om fakulteternas/vetenskapsområdenas kriterier

Samtliga fakulteters kriterieuppsättningar ansluter på ett eller annat sätt till den övergripande målbild som anges i Uppsala universitets centrala styrdokument och står överlag i samklang med den relativa samsyn kring innebörden av pedagogisk skicklighet som råder nationellt och internationellt. Samtidigt finns det betydande skillnader mellan fakulteterna, både avseende vilka aspekter av pedagogisk skicklighet som betonas och hur kriterierna uttrycks. En del av dessa skillnader är ändamålsenliga och avspeglar rådande ämnes- och undervisningstraditioner. Andra skillnader är mer problematiska, där pedagogisk skicklighet i praktiken ges olika innebörd och där kravnivån för vad som uppfattas som en excellent lärare kan komma att variera. I ljuset av det övergripande syftet med excellentlärarreformen har flera fakulteter anledning att fundera över hur relationen mellan forskning och forskningsanknytning tar sig uttryck i kriterierna, avseende såväl det egna forskningsområdet som kunskapsbildning om undervisning och lärande, hur ett lärandeperspektiv kan integreras tydligare och mer genomgående i kriterierna, hur reflektiva aspekter av lärarskapet bättre kan komma till uttryck i kriterierna och hur ett samverkans-, ledarskaps- och organisationsutvecklingsperspektiv bättre kan tillvaratas.

5. Ansöknings- och bedömningsprocessen

För att en bedömning av en lärares pedagogiska skicklighet ska vara möjlig att genomföra krävs både kriterier för bedömning och ett bedömningsbart underlag. Dessutom är bedömarkompetensen hos sakkunniga och den nämnd som handlägger ansökningar avgörande. Som tidigare framhållits är det fakulteterna/verksamhetsområdena som definierar kriterierna i Uppsala universitets modell för antagning av excellenta lärare; det är också fakulteterna som specificerar

hur lärare ska dokumentera sina pedagogiska meriter. De universitetsgemensamma riktlinjerna fastställer förvisso att meriterna ska sammanställas i en pedagogisk portfölj. Men hur detta mer konkret ska ta sig uttryck och hur ansökningsprocessen i övrigt ser ut lämnas till fakulteternas/vetenskapsområdena att ange i deras specifika dokument. För samhällsvetenskapliga, språkvetenskapliga, utbildningsvetenskapliga, historisk-filosofiska och juridiska fakulteten är ramarna för ansökningsprocessen angivna i de lokala riktlinjerna för antagning av excellent lärare. För vetenskapsområdet för medicin-farmaci, teknisk-naturvetenskapliga vetenskapsområdet och teologiska fakulteten finns, vid sidan av övergripande riktlinjer, särskilda instruktioner för sökande. I några fall hänvisas även till KUUP:s hemsidor, för tips och råd om hur pedagogiska erfarenheter kan dokumenteras.

För att underlätta dokumentations- och bedömningsarbetet är det självklart viktigt att det finns en tydlig koppling mellan de instruktioner som ges för hur pedagogiska meriter ska redovisas i ansökan och de kriterier för pedagogisk skicklighet som tillämpas i bedömningen. Vår genomgång av fakulteternas/vetenskapsområdenas riktlinjer, kriterier och instruktioner ger vid handen att detta inte alltid är fallet. Ibland är det så, att de instruktioner som ges för hur ansökan ska se ut och hur meriter ska redovisas delvis gör det svårt för sökanden att visa att de når upp till anförda kriterier för pedagogisk skicklighet. Det finns således anledning att fundera över hur överensstämmelsen mellan instruktioner och kriterier kan förstärkas.

Stöd till sökande och nämnder

I de intervjuer som genomförts med representanter för fakulteterna/vetenskapsområdena framkommer att det endast är teknisk-naturvetenskapliga vetenskapsområdet som erbjuder någon form av organiserat stöd till de lärare som är i begrepp att söka. Därtill nämner ingen av de intervjuade representanterna att det förekommit stöd till ledamöter i de nämnder eller beredningsgrupper som handlägger ansökningsärenden. Några representanter ger uttryck för en önskan om att kunna erbjuda utbildning eller annat stöd, både till sökande och till ledamöter i nämnder och beredningsgrupper; andra representanter uttrycker tvärtom skepsis mot att erbjuda sådant stöd. Detta föranleder naturligtvis kritiska frågor om synen på excellentlärarreformens syfte, dess förankring i organisationen och om det egentligen är klargjort vad det är som ska skrivas fram och bedömas samt vilken kompetens detta erfordrar.

Om syftet med reformen är att professionalisera lärarrollen, öka förståelsen för undervisning och lärande i högre utbildning och stimulera till pedagogisk utveckling på organisationsnivå finns det självklart anledning att erbjuda utbildning och stöd, både till sökande lärare och till ledamöter i nämnder och beredningsgrupper. Att hjälpa lärare att reflektera över, dokumentera och skriva fram sina pedagogiska erfarenheter för att på så sätt prestera bättre ansökningar, med tydligare ämnesdidaktisk argumentation, kritisk blick och en sammanhållen röd tråd, gör knappast i sig att lärare plötsligt uppfyller kriterierna för excellens – substansen och erfarenhetsrymden måste finnas där från början. Däremot blir det enklare för sakkunniga och för ledamöter i nämnder och beredningsorgan att bedöma en ansökan. Samtidigt är bedömarkompetensen hos sakkunniga och i nämnder och beredningsorgan självklart helt central, och blir än mer så om kriterierna för pedagogisk skicklighet inte är genomarbetade och dess betydelse inte är

väl förankrad i organisationen. Saknas denna kompetens kan det vara svårt att ”se igenom” välformulerade portföljer, men som i övrigt saknar grund i en faktisk lärarpraktik.

Det är intressant att notera att det vetenskapsområde som faktiskt erbjuder stöd och utbildning till de sökande (teknisk-naturvetenskapliga) också har fått flest ansökningar och därtill har flest antagna excellenta lärare. Även om det aktuella vetenskapsområdet är stort och rymmer många potentiella sökande, så bekräftar de relativa skillnaderna ändå uppfattningen, att stöd och utbildning inför ansökan är viktigt och ger läraren verktyg för att tillsammans med andra kalibrera sin självuppfattning och dokumentera sina erfarenheter på ett bedömningsbart sätt. Av detta följer sannolikt också att utbildning även av ledamöter i nämnder/beredningsgrupper är en god idé, inte minst för att skapa robusthet och samsyn i systemet. Vi ser här ingen risk för att, som framhålls i någon intervju, att stöd och utbildning i sig skulle skapa ”inflation” i excellenta lärare och att kvalitetsnivån skulle sjunka. Kraven för antagning som excellent lärare definieras av kriterierna för pedagogisk skicklighet, inte av pedagogiska portföljers kvalitet, och den som uppfyller kriterierna är kompetent nog att antas.

Det är också en smula motsägelsefullt när representanter för en kunskapsorienterad och utbildande verksamhet avvisar stöd för kunskapsbildning och kompetensutveckling. En viktig tanke med excellentlärarreformen är rimligen att lyfta de högskolepedagogiska frågornas betydelse och synliggöra och utveckla den högskolepedagogiska kompetensen bland universitetets lärare, på liknande sätt som vi arbetar med och synliggör vetenskaplig kompetensutveckling. Denna parallellitet avspeglas bland annat i det lönepåslag som följer av en antagning som excellent lärare och som ligger i linje med och explicit jämförs med antagning som docent. På samma sätt som vi vanligen inte upplever att vi kan få för många goda forskare, så torde vi inte heller kunna få för många goda lärare. Möjligen finns farhågor om att den nivå av skicklighet som kriterierna anger inte är hög nog eller att nivån inte upprätthålls av de sakkunniga. Men detta är helt andra problemkomplex, som inte primärt rör tillbaka på om sökande och nämnder ska erbjudas kompetensutveckling eller inte.

Pedagogiskt sakkunniga

Av stor vikt för kvalitetssäkra bedömningar av pedagogisk skicklighet är de sakkunnigas kompetens. De pedagogiskt sakkunnigas profiler fastställs i de centrala riktlinjerna: en sakkunnig ska vara från annat lärosäte och minst en sakkunnig ska ha sin vetenskapliga kompetens inom det ämnesområde som de sökande tillhör. Motiven till detta framgår inte, men resonemanget känns igen från andra lärosäten. Med den externa sakkunniga säkerställs ett utifrånperspektiv, och med den ämneskompetenta sakkunniga garanteras att ämnesspecifika förutsättningar beaktas. Vid ett par fakulteter specificeras detta ytterligare. Så kräver till exempel juridiska fakulteten att den ämnesanknutna granskaren ska vara eller ha varit anställd som lärare vid juridiska institutionen i Uppsala; teologiska fakulteten kräver att minst en av de sakkunniga har särskilda kvalifikationer för bedömning av pedagogiska meriter; och samhällsvetenskapliga fakulteten tydliggör att den pedagogiskt sakkunnige antingen kan ha pedagogisk examen, eller vara en ämnesanknuten person med särskild didaktisk kompetens alternativt som har utmärkt sig som god pedagog.

Oavsett om den sakkunnige har ämnesanknytning eller inte så är uppdraget för denne att bedöma den pedagogiska skickligheten, inte den vetenskapliga. Mot bakgrund av de sakkunnigutlåtanden vi tagit del av och de intervjuer vi genomfört eller fått återberättade för oss verkar detta dock inte alltid ha framgått. En anledning kan här vara det sätt på vilket de två sakkunniga benämns, både i riktlinjerna och i allmänt tal: “pedagogiskt sakkunnig” respektive “ämnessakkunnig”. Signalen som ges är att det är frågan om två olika bedömningar, av personer med olika specialkompetens. En tydligare formulering avseende den ämnesrelaterade kategorin skulle kunna vara “pedagogiskt sakkunnig med ämnesanknytning”. Utgångspunkten för det ämnesanknutna granskningsuppdraget ska vara ämnesdidaktisk. Av detta följer naturligtvis inte att ämneskompetensen hos den sökande är irrelevant; ämneskompetens är en grundförutsättning för att kunna bedriva ämnesutbildning av hög kvalitet. Men det är tillämpningen av ämneskunskapen i den didaktiska situationen som i det här sammanhanget bör vara föremål för bedömning.

Att läraren har förmåga att införliva sin ämneskompetens i den pedagogiska verksamheten är centralt inte bara i förhållande undervisningens kvalitet, utan även i relation till den högre utbildningens övergripande mål om en forskningsbaserad undervisning. Som vi tidigare varit inne på kallas detta vanligen för “forskningsanknytning av undervisningen”, och i samtliga fakulteters riktlinjer framgår att en redogörelse för sådan forskningsanknytning ska ingå i ansökan. I många fall uttrycks det, som vi sett, i fakulteternas/vetenskapsområdenas kriterieuppsättningar, till exempel i teknisk-naturvetenskapliga vetenskapsområdets kriterieområde “Vetenskapligt och prövande förhållningssätt”, vetenskapsområdets för medicin-farmacis kriterium “Vetenskaplig kompetens” samt teologiska fakultetens kriterium “Forskningsanknuten undervisning och vetenskapligt förhållningssätt”. I några riktlinjer framgår dessutom att en redogörelse för vetenskaplig meritering inklusive fördjupning i det egna ämnesområdet ska ingå i ansökan, utöver redogörelsen för forskningsanknytning. Möjligen kan dessa skilda skrivningar bidra till förvirringen kring vad de “ämnessakkunniga” faktiskt ska bedöma – den ämnesanknutna vetenskapliga skickligheten eller tillämpningen av denna i den pedagogiska verksamheten.

Vår erfarenhet, både från egna sakkunniguppdrag och genom insyn i bedömningsprocesser vid flera lärosäten, är att den specifika ämnesbakgrunden hos den sakkunnige är av mindre vikt. Viktigare är att den sakkunnige har stor erfarenhet av, och djup förståelse för, undervisning och lärande i högre utbildning. I de fall nya, oprövade sakkunniga tillfrågas finns ett antal åtgärder som kan öka sannolikheten för att de sakkunniga fullföljer sitt åtagande och att kvaliteten i sakkunnigbedömningar upprätthålls.

Inför urval av sakkunniga finns det anledning att

- tydliggöra sakkunniguppdraget, det vill säga framhålla vad som förväntas av en pedagogisk/ämnesdidaktisk sakkunnig, vad utlåtandet ska innehålla och hur detta ska utformas;
- ställa krav på visad kompetens avseende bedömning av pedagogisk skicklighet och, i förekommande fall, be om arbetsprover (tidigare utlåtanden);

- undersöka möjligheten att använda excellenta lärare vid andra lärosäten som sakkunniga;
- konsultera KUUP, som har ett brett kontaktnät med andra universitet och högskolor i landet, och be dem om råd och tips på sakkunniga.

En särskild fråga som här aktualiseras är om undermåliga utlåtanden kan återremitteras till sakkunniga eller om komplettering av utlåtanden kan begäras. Frågan är känslig, inte minst eftersom sakkunniguppdrag är något som lärare inom högre utbildning förväntas ta på sig. Vanligen betraktas det också som ett hedersuppdrag, även om ersättningen sällan står i proportion till den tid uppdraget tar i anspråk. Kan ett lärosäte i detta läge ställa krav på hur uppgiften utförs? I praktiken måste nog lärosätet göra det; kvalitetssystem baserade på kollegial bedömning inom både forskning och undervisning är helt beroende av sakliga och väl motiverade sakkunnigutlåtanden.

Nämnden och bedömargrupperna

Generellt uttryckt ger beslut fattade på högre nivåer större genomslag än beslut fattade på lägre nivåer i organisationer. Detta avspeglas även i Uppsala universitets excellenslärarreform, där det är organ på fakultets- eller områdesnivå som fattar beslut i de allra flesta fall. Vid teknisk-naturvetenskapliga vetenskapsområdet fattas t.ex. beslut i "Nämnden för antagning av excellent lärare", som organisatoriskt ligger direkt under fakultetsnämnden. Innan beslut fattas bereds ansökningar av någon form av bedömar- eller rekryteringsgrupper. I praktiken är det dessa beredningsgrupper som, genom sin tolkning av kriterierna och hur man väljer att ta ställning till de sakkunnigas utlåtanden, sätter "ribban" för excellensnivån.

Frågan om berednings-/bedömargruppernas autonomi i förhållande till de sakkunniga är i sammanhanget intressant. I de underlag vi haft tillgång till framgår det att nämnder vid ett fåtal tillfällen fattat beslut om att avslå en ansökan om antagning till excellent lärare trots bifall från de sakkunniga. Orsakerna till dessa beslut anges vara att de externa sakkunniga inte tolkat kriterierna för pedagogisk skicklighet på samma sätt som beredningsgruppen och inte tillämpat samma gränsvärden. Det är naturligtvis helt i sin ordning att beredningsgrupper bortser från undermåliga eller osakliga sakkunnigutlåtanden, och att dessa grupper – som vanligen har större erfarenhet av att arbeta med den aktuella kriterieuppsättningen – ibland kommer till andra slutsatser än de sakkunniga är nog en styrka snarare än en svaghet. Men om mönstret upprepas är det en signal om att något är problematiskt, antingen i instruktionerna till de sakkunniga, i formuleringen av kriterierna eller i beredningsgruppens tolkning av kriterierna. Överlag ska det dock framhållas, att den kunskap som byggs upp i beredningsgrupperna är oerhört värdefull, och betydelsen av kontinuitet i dessa grupper kan inte överskattas. Genom kollegialt lärande och kompetensöverföring till nya ledamöter i grupperna läggs grunden för en robust bedömningsprocess.

Att bedömar-/beredningsgrupper är förtrogna både med bedömningskriterierna och med den verksamhet som kriterierna avser att synliggöra borde vara en självklarhet. Så resonerar vi van-

ligen i andra bedömnings-sammanhang (t.ex. vad gäller ansökningar av forskningsmedel). Därför är det förvånande att några bedömar-/beredningsgrupper inte innehåller excellenta lärare, och vissa grupper därtill uttryckligen har valt ledamöter med ett vetenskapligt fokus (se t.ex. historisk-filosofiska fakulteten). Här finns det nog anledning att fundera över hur beredningsgruppernas sammansättning kan göras mer ändamålsenlig.

En annan fråga av vikt vad gäller beredningsarbetet rör möjligheten att komplettera bedömningen med underlag som går ut över ansökningshandlingar och sakkunnigutlåtanden. I Uppsala universitets centrala riktlinjer för antagning av excellent lärare öppnas det upp för möjligheten att genomföra intervjuer och begära in pedagogiska prov. Detta är något som med framgång tillämpas vid flera andra lärosäten i Sverige; inte minst intervjuer med sökanden uppfattas som ett synnerligen värdefullt komplement till ansökningshandlingar och sakkunnigutlåtanden i bedömningsarbetet (Ryegård m.fl. 2010). Vid de flesta fakulteter och vetenskapsområden vid Uppsala universitet förefaller dock denna möjlighet nyttjas mycket sparsamt; i några riktlinjer framgår att bedömnings-/beredningsgrupper i vissa fall kan besluta om komplettering i form av intervju, pedagogiskt prov eller auskultation (t.ex. juridiska fakulteten). Endast teknisk-naturvetenskapliga vetenskapsområdet tillämpar konsekvent ett intervjuförfarande och en begäran om pedagogiskt prov i förhållande till de lärare som efter sakkunnigbedömning och en första beredning preliminärt bedömts uppfylla kriterierna för pedagogisk skicklighet. I ljuset av hur värdefull sådan kompletterande information vanligen är i bedömningsarbete av detta slag vore det önskvärt att fler fakulteter/vetenskapsområden utnyttjade möjligheten.

6. Utfallet – kvalitet och nivå

Håller då de lärare som antagits som excellenta lärare vid Uppsala universitets fakulteter/vetenskapsområden önskad kompetensnivå, och står denna kompetensnivå i paritet med den kompetens excellenta lärare (eller motsvarande) vid andra universitet och högskolor i Sverige besitter? Frågan är svårbesvarad och rymmer flera dimensioner. I ett slags allmän, övergripande mening är vårt svar jakande; mot bakgrund av det begränsade antal ansökningar, sakkunnigutlåtanden och beslut vi tagit del av finns det ingen anledning att hävda något annat. Samtidigt vill vi tydligt framhålla, att vi inte sett som vår uppgift att göra förnyade bedömningar av redan prövade ansökningar. Vår uppgift har istället varit att problematisera bedömningsprocessen som helhet.

Kriteriernas validitet

En viktig dimension när det gäller utfallet, som explicit framhålls i direktiven till vårt uppdrag, handlar om kriteriernas validitet. Kan de kriterier som fakulteterna/vetenskapsområdena i praktiken använder, med åtföljande operationaliseringar, sägas vara valida, i bemärkelsen att de på ett relevant sätt fångar in innebörden av pedagogisk skicklighet? Som vi tidigare noterat ligger fakulteternas/vetenskapsområdenas kriterier relativt väl i linje med svensk praxis och forskning om pedagogisk skicklighet. Detta skulle i någon mening tala för att de utsedda lärarna är att

betrakta som skickliga lärare. Samtidigt ser vi emellertid hur indikatorer och konkreta instruktioner för ansökan, som i praktiken utgör operationaliseringar av kriterierna, tenderar att dra åt lite olika håll; bitvis finns en tendens till att indikatorer och instruktioner blir forsknings- och ämnesinriktade snarare än didaktiskt orienterade. Eftersom det inte finns en automatisk samstämmighet mellan att vara en skicklig forskare och en skicklig lärare finns här en risk för att man belönar fel kompetens. Problemet är också synligt i en del sakkunnigutlåtanden, där granskare med olika fokus – högskolepedagogiskt respektive mer forsknings- och ämnesmässigt – argumenterar olika och landar i helt skilda bedömningar.

Vår erfarenhet ger vid handen att det är av stor vikt att samspelet mellan de som söker, de som bedömer och de som beslutar fungerar på ett tillfredsställande sätt. Sakkunnigutlåtanden som skiljer sig åt i grundläggande avseenden kan tyda på inkonsistenser och otydligheter i kriterieuppsättningar, i instruktioner och i bedömningsarbetet. Otydlighet i kriterier kan t.ex. leda till att ovana sakkunniga använder sig av egna *de facto*-kriterier, medan mer erfarna sakkunniga hanterar otydligheten bättre och tolkar kriterierna i ljuset av den rådande diskursen om pedagogisk skicklighet. Om det övergripande syftet med excellensreformen är att främja studentens lärande är det rimligen detta som bör bilda primärt validitetsmått. Med samma utgångspunkt är det t.ex. resultatet av pedagogiska utvecklingsprojekt som bör fokuseras i ansökan och värderas i bedömningsprocessen, inte bara att dessa projekt genomförts. I ljuset av detta finns det anledning för flera fakulteter/vetenskapsområden att fundera över hur relationen mellan kriterier, indikatorer och instruktioner till sökande och sakkunniga ser ut.

Känslighet för avslag och begreppet excellent lärare

Ett problem som uppmärksammas i de intervjuer vi tagit del av är att det är mycket känsligt att få avslag på en ansökan om att bli antagen som excellent lärare; detta är också något vi känner igen från andra universitet och högskolor i landet med liknande pedagogiska meriteringssystem. Men varför är detta så känsligt, på ett universitet är vi väl vana att ta kritik och få avslag i en rad olika sammanhang? Förklaringen är nog att denna vana i huvudsak gäller forskarrollen, inte lärarrollen. I vår verksamhet som forskare är inslag av "peer review", kritik och avslag vedertaget och accepterat. En forskare som får avslag på en artikel eller en ansökan kan visserligen ta detta personligt, men praxis är att även negativ feedback ses som användbar genom att artikeln eller ansökan kan förbättras och skickas in på nytt. "Misslyckandet" hanteras i den meningen professionellt i så måtto att det uppfattas handla om vad man har lyckats prestera i rollen som forskare, dvs. har *gjort* eller inte *gjort*, inte vem man *är*. Det är självklart en förhoppning om att detta snart också ska vara fallet beträffande hur vi hanterar avslag på ansökan till excellent lärare, men vi är inte där ännu. Vi uppfattar fortfarande det vi gör i lärarrollen som något personligt och privat (det för tillbaka på vår personlighet), vilket skiljer sig från hur vi ser på forskarrollen (någon som bedriver bra eller mindre bra forskning). Ett avslag på en ansökan som handlar om vad vi gör i lärarrollen uppfattas så till vida som ett underkännande av personen, inte praktiken. Och i själva verket är ett grundläggande syfte med den här typen av pedagogiska meriteringsmodeller just att bidra till en professionalisering av lärarrollen, där det ges anledning att öppna upp, beskriva och genomlysas det vi gör som lärare. Då flyttas fokus på ett naturligt sätt från vad en skicklig lärare är till vad denna gör.

Icke desto mindre, och mot bakgrund av att det uppfattas som känsligt, finns det anledning att fundera över hur avslag på bästa sätt kan hanteras. Man skulle här till exempel kunna tänka sig att lärare ges möjlighet att dra tillbaka en ansökan innan ärendet går till formellt beslut, eller att sådana ansökningar av princip inte föreläggs beslutande organ utan redan under beredningsarbetet remitteras till den sökande genom någon form av förhandsgranskning (jfr vad som inte sällan är fallet vid ansökan om att bli antagen som docent). Huruvida detta är önskvärt eller inte kan förstås diskuteras; bland oss externa granskare är åsikterna delade. Vi menar dock att det, oavsett möjligheten att dra tillbaka eller förhandsgranska en ansökan, bör finnas en ”beredskap” i organisationen för att fånga upp och ge formativ återkoppling till de som får avslag, t.ex. i form av uppföljande samtal med pedagogiska ledare på fakulteten eller den egna institutionen eller med lärare som tidigare genomgått ansökningsförfarandet. Under alla omständigheter bör det intresse för och den ambition gällande pedagogiska frågor som avspeglas i en ansökan på något sätt tas tillvara, även om ansökan resulterat i ett avslag.

I sammanhanget finns det också anledning att notera, att också själva benämningen “excellent” kan vara problematisk, särskilt när det används som värdering av en lärares pedagogiska praktik. Excellentbegreppet är, i vardaglig mening, fyllt med associationer och konnotationer, som är naturligtvis är helt fristående från de kriterier för pedagogisk skicklighet som formulerats av Uppsala universitet eller andra lärosäten. En persons föreställning av vad en ”duktig”, ”bra” eller ”excellent” lärare är behöver följaktligen inte alls gå hand i hand med dessa kriterier. Excellensbegreppet kan också bidra till att förstärka det känslighetsproblem som berörts ovan, så till vida att det just tenderar att beskriva något man är snarare än gör. Benämningen “excellent lärare” är emellertid idag tämligen vedertagen och används av flertalet universitet och högskolor som infört någon form av pedagogiskt meriteringssystem. Att välja en ny benämning rekommenderas följaktligen inte. Utmaningen ligger istället i att kommunicera excellensbegreppet innebörd i just detta sammanhang och att skapa samsyn kring rådande kriterier för pedagogisk skicklighet.

7. Att ta tillvara de antagna lärarnas kompetens

I *Pedagogiskt program för Uppsala universitet* lyfts högskolepedagogiska frågor tydligt fram och vikten av att utveckla undervisning och undervisningsformer betonas. Lärarnas kompetens är central i detta sammanhang. I universitetets övergripande *Riktlinjer för antagning av excellenta lärare* står vidare att läsa följande: “För att fungera som incitament för utveckling av utbildning och undervisning ska områdes-/fakultetsnämndens kompletterande riktlinjer utformas så att de främjar engagemanget hos den enskilde läraren såväl som lärarens institution.”

Mot bakgrund av formuleringarna i dessa två styrdokument aktualiseras ett antal viktiga frågor:

- Hur hanterar respektive fakultet/vetenskapsområde de centrala styrdokumentens intentioner? Syns motsvarande ambitioner i de lokala riktlinjerna för antagning av excellenta lärare? Betonar såväl den enskilde lärarens engagemang som institutionens utveckling?
- Hur tar man tillvara de excellenta lärarnas kompetens och engagemang i undervisningen och i institutionens pedagogiska utvecklingsarbete?

Vår genomgång av fakulteternas/vetenskapsområdenas riktlinjer för antagning av excellent lärare ger vid handen att samtliga saknar explicita formuleringar kring hur lärarens engagemang ska tas tillvara och hur institutionens utveckling ska främjas genom excellentlärarreformen. Möjligen är dessa ambitioner och därtill relaterade aktiviteter explicitgjorda i andra styrdokument, som inte varit tillgängliga för oss i utvärderingsarbetet.

I sammanställningen av de genomförda intervjuerna med representanter för de olika fakulteterna/vetenskapsområdena framgår dock att viss uppmärksamhet ägnas de nyantagna excellenta lärarna på institutionsnivå. Vid några institutioner uppvaktas läraren vid ett personalmöte eller en högtidsdag, vid några intervjuas lärarna av en intern tidskrift och vid några håller lärarna en föreläsning motsvarande en docentföreläsning. Däremot saknas det uttalade strategier för hur man ska dra nytta av de utnämnda lärarnas kompetens och skicklighet i ett vidare organisatoriskt perspektiv. I den mån tankar kring detta lyfts fram härrör de från det sätt på vilket lärarna används idag. Här nämns till exempel deltagande i olika rekryteringsgrupper, kvalitetsråd och andra arbetsgrupper med pedagogisk inriktning, vilket förefaller vara ett utmärkt och ändamålsenligt sätt att använda de utnämnda lärarnas kompetens. Intressant nog framhålls emellertid även en rad negativa konsekvenser av att uppmärksamma och dra nytta av utnämnda lärarna. Representanter för juridiska fakulteten framför t.ex. synpunkten att den excellenta läraren inte ska "belastas med mera undervisning", och den språkvetenskapliga fakulteten betonar vikten av att "freda vår enda excellenta lärare". Om läraren hela tiden anlitas för olika uppdrag har hen inte chans att meritera sig för att kunna ansöka om att bli befordrad till professor. Sådana formuleringar ger förvisso uttryck för omsorg om dessa utnämnda lärare, men avspeglar samtidigt på ett intressant sätt den värderingsmässiga obalans som fortfarande råder i synen på undervisning visavi forskning.

Det kan säkert vara så att excellentlärarreformen ännu är för ny för att frågan om hur man bäst drar nytta av de utnämnda lärarnas kompetens ska ha kunnat ges strategisk mening; inom de flesta fakulteter/vetenskapsområden finns det bara någon eller några enstaka excellenta lärare ute på respektive institution. Fler och mer genomtänkta idéer om hur man organisatoriskt kan ta till vara denna kompetens kan tänkas komma när det uppstått en kritisk massa av excellenta lärare. Vi ser tendenser till detta vid andra lärosäten i landet, även om frågan också här är föremål för kontinuerlig diskussion.

Sammanfattningsvis förefaller fakulteterna sakna idéer om och strategier för hur de excellenta lärarna ska användas i det pedagogiska utvecklingsarbetet. I den mån det förekommer formuleras det i termer av att lärarna kan användas som representanter i olika nämnder och råd, medan mer konkreta pedagogiska utvecklingsfrågor får mindre utrymme. För att de grundläggande intentionerna med excellentlärarreformen ska slå igenom i organisationen är det viktigt att de

utnämnda lärarna ges utrymme att leda utveckling av undervisning i konkret mening snarare än att administrera den. I intervjuer med representanter från några av universitetets studentorganisationer framhölls synpunkten och önskemålet om att de excellenta lärarna borde undervisa mer, inte mindre. Detta förefaller vara viktigt att ha i åtanke när en excellensutnämning på vissa fakulteter närmast betraktas som ett hinder för den akademiska karriären. Det senare synsättet riskerar att förstärka skillnaden mellan undervisning och forskning snarare än att skapa förutsättningar för integration mellan olika arenor av kunskapsbildning och lärande.

8. Styrkor, svagheter och rekommendationer

Excellentlärarreformen vid Uppsala universitet har i denna rapport belysts utifrån flera infallsvinklar. Styrkor och svagheter har löpande diskuterats, både övergripande med avseende på reformen som helhet och mer specifikt gällande fakultets- och områdesnivån. En rad rekommendationer har därtill framhållits på flera ställen i texten. Avslutningsvis vill vi här sammanfatta vad vi avser vara våra viktigaste slutsatser och rekommendationer.

Excellentlärarreformens styrkor och svagheter

En påtaglig styrka med Uppsala universitets excellentlärarreform är att universitet på relativt kort tid gått från ord till handling, där ett centralt universitetsgemensamt beslut om att införa en pedagogisk meriteringsmodell nu faktiskt implementerats vid samtliga fakulteter/vetenskapsområden. Den lokala nivån har samtidigt getts stora frihetsgrader att anpassa reformen efter vad man uppfattat som fakultets- och områdesspecifika särdrag. Baksidan av detta mynt har varit dels att den snabba arbetsgången medfört att några fakulteters/vetenskapsområdens riktlinjer initialt sett inte blivit fullt så genomarbetade och förankrade som hade varit önskvärt, dels att en del fakultets- och områdesspecifika traditioner och särdrag i praktiken kommit att devalvera några av reformens centrala riktvärden.

Så har vi funnit att de övergripande ambitioner och mål som uttrycks på universitetsgemensam nivå ligger väl i linje med en nationell och internationell diskurs om innebörden av pedagogisk skicklighet och hur detta kan bedömas, och att dessa ambitioner och mål också på många sätt avspeglar sig i fakulteternas/vetenskapsområdets lokala riktlinjer och kriterier. Samtidigt är det vår uppfattning att förståelsen på fakultets-/vetenskapsområdesnivå för dessa kriterier och för själva bedömningsprocessen skulle kunna utvecklas och fördjupas.

Excellentlärarreformen innebär i många avseenden ett nytt sätt att tänka kring undervisning, pedagogisk utveckling och pedagogisk meritering och medför därtill en förändrad, mer professionaliserad syn på lärarrollen. En sådan genomgripande förändring tar tid att genomföra och bör ses som en del av en större perspektivförskjutning – från undervisning till lärande. I ljuset av detta diskursskifte finns det några aspekter vi upplever kunde ha varit mer framträdande i det sätt på vilket reformen iscensatts, både i kriterieuppsättningar, i instruktioner till sökande och sakkunniga och i beredningsarbetet. Lite förenklat kan det sammanfattas i tre nyckelord: student, reflektion och organisation. Med detta menar vi att studenternas lärande kan betonas

ytterligare, att betydelsen av professionell reflektion kan framhållas mer och att det organisatoriska utvecklingsperspektivet kan vara mer närvarande.

Rekommendationer

- **Excellentlärarreformen och den grundläggande syn på undervisning och lärande som bildar utgångspunkt bör tydliggöras och mer uttryckligt förankras i alla relevanta delar av organisationen.**

I *Pedagogiskt program för Uppsala universitet* och i *Riktlinjer för antagning av excellent lärare* finns ändamålsenliga skrivningar, både avseende innebörden av pedagogisk skicklighet och av bedömningsprocessen, som tydligare bör ligga till grund för fakulteternas/vetenskapsområdenas sätt att hantera reformen.

- **Ge fakulteterna/vetenskapsområdena i uppdrag att se över kriterierna för pedagogisk skicklighet och hur kriterierna samspelar med instruktioner till sökande och sakkunniga.**

Fakulteternas/vetenskapsområdenas kriterier för pedagogisk skicklighet skiljer sig åt. En del av dessa skillnader är ändamålsenliga, andra inte. Hos vissa fakulteter/vetenskapsområden råder det också bristande överensstämmelse mellan vad kriterierna efterlyser och vad som efterfrågas i instruktioner till sökande och sakkunniga. I kraft av dessa skillnader finns en risk för att nivån för antagning av excellent lärare skiljer sig åt mellan fakulteterna/vetenskapsområdena. En större homogenitet och tydligare koppling till Uppsala universitets övergripande synsätt och riktlinjer är önskvärt. Lär av varandra och ta del av de goda exempel som finns i organisationen.

- **Ett tydligare fokus på högskolepedagogiska och ämnesdidaktiska aspekter är önskvärt.**

Den vetenskapliga kompetensen bedöms i andra sammanhang och aspekter som ämnesfördjupning/forskningsanknytning bör genomgående sättas i relation till studenters lärande. Det finns härvidlag ingen motsättning mellan forskning och undervisning, utan lärande och kunskapsutveckling bör fokuseras i båda processerna. Forskningsanknytning i förhållande till studenters lärande kan med fördel förstås i termer av forskning som en process och ett sätt att tänka. En didaktisk argumentation kring på vilket sätt den vetenskapliga och forskningsinriktade verksamheten har positiva effekter på undervisning och lärande bör tydliggöras av den sökande och tydligare värderas i bedömningsprocessen.

- **Ge ökat stöd till sökande och till olika aktörer i beredande, bedömande och beslutande funktioner.**

Ge stöd och erbjud kompetensutveckling till de olika aktörer – sökande, sakkunniga, ledamöter i beredande/beslutande organ, administratörer – som är inblandade i ansökningsprocessen. Detta stöd kan avse kunskap om innebörden av pedagogisk skicklighet, hur kriterier för pedagogisk skicklighet kan formuleras och tolkas, hur bedömning av

pedagogisk skicklighet går till, vad det innebär att vara pedagogisk sakkunnig och hur man med hjälp av en pedagogisk portfölj kan skriva fram och ge uttryck för erfarenheter som lärare och för pedagogisk skicklighet. För såväl portföljskrivande som bedömning av pedagogisk skicklighet finns det väletablerade workshop-format att tillgå, både inom Uppsala universitet och på andra håll i högskolesverige. Använd gärna lärare som är antagna som excellenta lärare som mentorer i ansökningsprocessen. Tajming vad gäller erbjudande av stöd och tidpunkt för ansökan är av stor vikt.

- **Ställ tydliga krav på sakkunniga beträffande högskolepedagogisk/ämnes-didaktisk kompetens och förmåga att bedöma pedagogisk skicklighet.**

Sakkunniggranskningar görs inte sällan av personer som saknar särskild kompetens för bedömning av pedagogisk skicklighet. Detta medför att kriterier kan komma att tolkas olika av olika sakkunniga beroende på var dessa tar sitt avstamp, exempelvis huruvida vetenskaplig skicklighet eller pedagogisk skicklighet sätts i första rummet. För att reducera detta problem kan meritförteckningar begäras in från presumtiva sakkunniga, där relevanta erfarenheter och kompetenser ska vara formulerade. I förekommande fall bör referenser från andra lärosäten tas. Använd den interna kompetens som finns vid Uppsala universitet (KUUP) för att få tips på pedagogiskt sakkunniga. Det finns en kontinuerlig dialog och ett ömsesidigt utbyte mellan pedagogiska utvecklingsenheter i landet i denna fråga.

- **Ge de antagna excellenta lärarna en tydligare roll som pedagogiska ledare i organisationen.**

Antagna excellenta lärare kan ges en tydligare roll i det pedagogiska utvecklingsarbetet på organisationsnivå. Olika initiativ kan bidra till detta, exempelvis genom att

- skapa en gemensam idébank om hur de excellenta lärarnas kompetens kan användas;
- initiera nätverk för excellenta lärare, både inom och mellan fakulteter/vetenskapsområden;
- ge de excellenta lärarna uppdrag som mentorer för andra lärare, t.ex. nyblivna doktorer eller doktorander med liten eller ingen undervisningserfarenhet;
- använda de excellenta lärarna som kollegialt stöd i ansökningsprocessen, bl. a. som kritiska vänner;
- ge de excellenta lärarna en tydlig roll i det pedagogiska utvecklingsarbetet på fakultets- och institutionsnivå, samtidigt som andra lärare engageras i arbetet. Sådant utvecklingsarbete kan handla om pedagogiska/ämnesdidaktiska seminarier, workshops, konferenser och projekt för att utveckla kurser eller olika aspekter av undervisning, t.ex. examination och återkoppling.

- **Engagera studenterna mer i bedömnings- och beslutsprocessen.**

Det finns goda skäl att lyssna till och ta tillvara studenternas erfarenheter i frågor om pedagogisk skicklighet. Utbildningen kan i någon mån ses som ”deras”, där resurser och engagemang investeras. Studenternas lärande är rimligen det övergripande målet

med en reform av detta slag, varför studenternas uppfattningar torde vara av vikt. Dessutom har studenterna ofta kunskap om och insikt i hur den pedagogiska praktiken (undervisningen) fungerar i olika sammanhang, exempelvis i föreläsningssalen, seminarierummet, på nätet eller annorstädes. Vid en del andra lärosäten i landet, med liknande pedagogiska meriteringssystem, används studenterna som remissinstans i bedömningsprocessen.

- **Behåll den nuvarande modellen med en nivå av pedagogisk skicklighet.**
Det finns argument både för och emot att ha en respektive två nivåer av pedagogisk skicklighet i ett meriteringssystem av det slag Uppsala universitet infört. Det skulle dock kräva ett omfattande beredningsarbete innan ett nytt beslut i frågan kan tas. Analys och revidering av befintliga kriterier och kvalitetssäkring av bedömningsprocessen bör för tillfället prioriteras.
- **Olikheter vad gäller antalet ansökningstillfällen och tidpunkt för ansökan bör grunda sig på fakultetens möjligheter att genomföra bedömningar av hög kvalitet.**
Det finns för närvarande skillnader mellan olika fakulteter/vetenskapsområden vad gäller antalet ansökningstillfällen per år och tidpunkt för ansökan. Vi ser inte skillnaderna i sig som något stort problem. Det viktiga är att det är förutsägbart för sökande och att bedömningsprocessen kan genomföras med hög kvalitet. Löpande ansökningstillfällen bör möjligen undvikas.
- **Lär av varandra och låt er stimuleras av andra lärosäten, nationellt och internationellt.**
Som vår genomlysning visat finns det många goda exempel inom respektive fakultet/vetenskapsområde som har universitetsgemensam relevans och som förtjänar spridning. Lär av varandra! Det är mycket som talar för att ett utbyte mellan universitetets olika fakulteter/vetenskapsområden skulle bidra till att utveckla och förstärka effekterna av excellentlärarreformen, men också ett utbyte mellan olika universitet och högskolor, både nationellt och internationellt. Ge därför uppdrag till Kvalitetsrådet och KUUP att stimulera till och möjliggöra ett sådant erfarenhetsutbyte. Parallellt är det vår bedömning att det finns ett värde av ökad precision på central nivå vid Uppsala universitet gällande innebörden av pedagogisk skicklighet och avseende riktlinjer för bedömningsarbetet, inte minst för att reducera risken för alltför stor variation i excellensnivån. Samtidigt är det av stor vikt att ägandeskapet hålls krav på fakultetsnivå/vetenskapsområdesnivå. De skillnader som kvarstår mellan olika fakulteter/vetenskapsområden ska vara ändamålsenliga utifrån ämnesdidaktiska överväganden och grundade i högskolepedagogisk argumentation.

Referenser

Boyer, E. L., 1990. *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Kreber, C., 2002. "Teaching excellence, teaching expertise, and scholarship of teaching", *Innovative Higher Education*, 27 (1), s. 5-23.

Ryegård, Å., Apelgren, K. & Olsson, T. (red.), 2010. *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Uppsala: Uppsala universitet.

Ryegård, Å., 2013. *Inventering av pedagogiska karriärvägar på Sveriges högskolor och universitet*. PIL-Rapport 2013:04. Göteborgs universitet: Pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL).

Schön, D., 1995. *The reflective practitioner*. Aldershot: Arena.