

Högskolepedagogisk utveckling och forskning. Gränsarbete kring ett kunskapsområde i universitetets hjärta. En kommentar till Wide samt Scheja och Bolander Laksov

Åsa Lindberg-Sand
Lund universitet, Sverige

Vid Örebro universitet anordnades våren 2021 för andra gången konferensen *Forskning om högre utbildning*. Ett tema för konferensen var utveckling av högskolepedagogisk forskning. Högre utbildning publicerar nu tre texter på detta tema som en fördjupad diskussion. De kan läsas var för sig eller tillsammans. Den första utgörs av Sverre Wides inledningsanförande från konferensen. Efter inbjudan från redaktionen har sedan Max Scheja och Klara Bolander Laksov, som professorer inom området, kommenterat Wides bild av vad högskolepedagogisk forskning är och kan vara, vilket utgör det andra bidraget. Slutligen inbjöd redaktionen även Åsa Lindberg-Sand att reflektera över relationen mellan högskolepedagogisk forskning och forskning om högre utbildning. Detta är hennes bidrag.

Nyckelord: högre utbildning, pedagogisk utveckling, pedagogisk forskning, akademiskt lärarskap, akademisk kompetens

Higher education development and research. The boundary work harboring a field of knowledge at the heart of the university. A comment to Wide and to Scheja and Bolander Laksov

In spring 2021, Örebro University arranged the second Swedish conference for Research in Higher Education. One of the themes for the conference was the development of higher education studies as a specific branch of this research. Our journal, Högre utbildning, now publishes three contributions linked to this theme as in-depths essays. These may be read separately or together. The first consists of the introductory keynote from the conference, held by Sverre Wide. The team of editors then invited Max Scheja and Klara Bolander Laksov, as professors in this domain, to share their view of the nature of their branch of studies in higher education, in relation to the view put forward by Wide. Their contribution is the second one. Finally, the editors also invited Åsa Lindberg-Sand to share her reflections on the relationship between research in higher education and the development of studies in higher education. Below her contribution follows.

Keywords: higher education, academic development, educational research, academic scholarship

INLEDANDE SAMMANFATTNING

Den här essän utgår från att pedagogisk och vetenskaplig verksamhet i högre utbildning är djupt integrerade med varandra. Det handlar både om de krav som ställs på att innehållet i utbildningen ska ha en vetenskaplig grund och att det inte finns någon annan högre instans att vända

Författarkontakt: Åsa Lindberg-Sand, e-post: asa.lindberg-sand@ahu.lu.se

Artiklar och reflektioner är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen. Se <https://hogreutbildning.se> ISSN 2000-7558

©2023 Åsa Lindberg-Sand. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Lindberg-Sand, Å. (2023). «Högskolepedagogisk utveckling och forskning. Gränsarbete kring ett kunskapsområde i universitetets hjärta. En kommentar till Wide samt Scheja och Bolander Laksov», *Högre utbildning*, 13(1), 40–57. <https://doi.org/10.23865/hu.v13.5135>

sig till för att avgöra innehållsliga frågor än den vetenskapliga kompetens man har tillgång till. Inga vetenskapliga områden kan heller fortleva utan att förnyas genom utbildning. Men det handlar också om att professionella program utgör mötesplatser mellan olika kunskapsområden där curriculum utgör ett konkret utfall av ett kontinuerligt gränsarbete mellan dessa. Den kompetens som krävs av akademiker för att de ska kunna utveckla universitetens utbildningar utgörs därför inte av en snävt avgränsad pedagogisk skicklighet – helt skild från den vetenskapliga skickligheten – utan av en integration mellan dessa i kombination även med en förmåga att förena och tillämpa kunskaper från bredare områden. Frågan om hur utbildningar bör utvecklas faller därför inte inom någon särskild vetenskaplig disciplinens uppdrag att ensam besvara. Utvecklingen behöver underbyggas av vetenskapliga bidrag från flera kunskapsområden samt av kulturella, etiska och politiska ställningstaganden.

Under de senaste decennierna har en ny forskningsinriktning med koppling till högskolepedagogisk utveckling vuxit fram. Den har sina rötter i det stöd för det akademiska lärarskapet som bedrivs inom pedagogiska utvecklingsenheter. Såväl Wide, Scheja och Bolander Laksov beskriver den som en ny inriktning som ska bidra med en vetenskaplig grund för högskolepedagogisk utveckling. Min uppfattning är dock att de senare utgår från en snäv uppfattning av vad som ingår i ett pedagogiskt perspektiv. En risk med detta är att högskolepedagogik uppfattas i huvudsak som kunskaper om metoder eller generella processer och inte på djupet tillåts beröra frågor om utbildningens innehåll. För så snart innehållet anses pedagogiskt relevant handlar undervisning i högre utbildning också om hur ett vetenskapligt kunnande kommer till uttryck i utbildningen. De pedagogiska utvecklingsenheter som har i uppdrag att stödja högskolepedagogisk utveckling har därför inte ett överordnat expertuppdrag gentemot den akademiska professionen. Snarare borde uppdraget innebära att erbjuda en kvalificerad mötesplats för vidareutveckling av helheten i den akademiska skickligheten med stöd i forskning om högre utbildning – en väsentlig men svårbalanserad verksamhet i universitets hjärta. Som sådan kommer den att behöva stöd av den akademiska professionen för att inte uppfattas som ett administrativt ledningsstöd.

FORSKNING OM HÖGRE UTBILDNING SOM ETT MÅNGVETENSKAPLIGT KUNSKAPSOMRÅDE

Den här texten har tillkommit efter inbjudan, då redaktionen för *Högre utbildning* önskade ytterligare belysning av hur man kan uppfatta vad högskolepedagogisk forskning är, och kan vara, i form av en reflektion över Sverre Wides inledningsanförande från konferensen *Forskning om högre utbildning 2021* (Wide, 2023) och kommentaren till detta från Max Scheja och Klara Bolanders Laksov (2023). För mot bakgrund av dessa inlägg blir ett intressant förhållande tydligt; både tidskriften *Högre utbildning*, som nyss firat sitt första decennium, och konferensen *Forskning om högre utbildning* som nu anordnas för tredje gången 2023, har medvetet utformats för att åstadkomma en vidare avgränsning av forskningsområdet än den som ser ut att rymmas inom benämningen högskolepedagogisk forskning. Hur kan man förstå det ställningstagandet? Varför heter inte vår tidskrift Högskolepedagogisk forskning i Sverige för att därigenom även kunna framträda som en ung kusin till tidskriften *PfS – Pedagogisk forskning i Sverige* – som har funnits i ett kvartssekel (Lindblad & Ekholm, 2021)? Den frågan hoppas jag kunna belysa genom mitt bidrag.

Mitt inlägg ska inte uppfattas som ett ställningstagande från redaktionen, trots att jag ingår i den. Reflektionen är personlig och bottnar i mina erfarenheter av att under fyra decennier ha

arbetat inom och forskat om högre utbildning.¹ Den ger uttryck för ett ställningstagande som successivt vuxit fram under mina försök att förstå mig på högre utbildning – och att grunden för att kunna göra det i sin tur handlar om att ta ställning till vad ett universitet är och hur det förändras.² Min övertygelse är att det vore djupt problematiskt om man förväntade sig kunna få svar på hur högre utbildning borde utvecklas genom att vända sig till en vetenskaplig disciplin som utvecklats för detta syfte. Skulle inte en sådan disciplin behöva upprätthålla en blind fläck centralt i sin kunskapsbildning – med ett förnekande av verksamhetens komplexitet?³ Det betyder emellertid inte att mer forskning om högre utbildning inte skulle behövas. Tvärtom. Men en annan fråga är ju då om vi inom akademien överhuvudtaget har tid att ta del av och sätta oss in i vad forskning om högre utbildning från olika infallsvinklar kan säga oss om den omgivning vi är helt beroende av. Hur har vi organiserat mottagandet och spridningen av sådana kunskaper inom universiteten? Eller åstadkommer vi denna forskning främst för intressenter i omvärlden?

UNIVERSITETET UPPRÄTTHÅLLS GENOM GRÄNSARBETE INOM OCH MELLAN OLIKA KUNSKAPSOMRÅDEN

Jag utgår från att universitetets inre sammanhang, med alla dess olika kunskapsområden, upprätthålls och förnyas genom kontinuerligt gränsarbete (Gieryn, 1983, 1999).⁴ Det är den skapande innebörden i de diskussioner, möten, kursplanebeslut, disputationer och projektansökningar som oavbrutet pågår och innebär ett förverkligande av de konkreta och symboliska sammanhangen för de kunskaper arbetet går ut på (Lamont, 2009). Olika kunskaper bärs och upprätthålls genom olika sociala praktiker som därför i sina inre traditioner och arbetssätt måste skilja sig från varandra. Samtidigt måste alla kunskapsområden också hänga ihop för att universitetet som helhet ska kunna upprätthållas. Gränsarbetet inom universitetet har därför två sidor, å ena sidan skärper och bevarar det ett kunskapsområdes identitet inåt samtidigt som det upprätthåller och förhandlar området relationer till andra områden inom universitetets helhet. Även den senare typen av gränsarbete bör ses som kunskapsbaserat, eftersom det handlar om hur olika kunskapsområdens verksamhet relaterar till varandra både i forskning och utbildning. Sådant

¹ Under tjugo år arbetade jag i olika positioner med utveckling av högskolans vårdutbildningar, bl.a. som utvecklingschef vid en vårdhögskola. Från sekelskiftet har jag arbetat inom Lunds universitet med stöd för högskolepedagogisk utveckling och forskning.

² Jag utgår från att den komplexitet som inryms i mänskliga verksamheter alltid överstiger vad som går att göra vetbart i form av vetenskap, då den alltid är avgränsad och specialiserad. Detta gäller även för den verksamhet inom vilken vetenskaperna bedrivs – universitetet. Det unika med universitetet är att det inifrån, genom den akademiska professionen, ska generera sin egen förnyelse. Uppdraget innebär a) undervisning för de högsta nivåerna av professionellt och vetenskapligt kunnande inom universitetets områden, b) forskning som bidrar till att förnya det vetenskapliga kunnandet inom dessa, c) samverkan med samhälle/omvärld för ömsesidig kunskapsutveckling och socialt ansvar. Inom universitetet måste akademiker från skilda kunskapsområden leva och arbeta samman. Universitetets helhet är primär i förhållande till de olika vetenskapliga inriktningar den bär upp och kräver därför omsorg. Universitetets förmåga att generera sin egen förnyelse bygger inte bara på forskarutbildningen utan också på de inre verksamheter av kulturell, vetenskaplig och pedagogisk karaktär som samlar, upprätthåller och integrerar historisk och aktuell kunskapsbildning och meningsskapande kring universitetets helhet både för kollegial självförståelse och för gränsarbete gentemot omvärlden.

³ ”I den meningen utgör forskningen om högre utbildning en delmängd av sitt eget forskningsobjekt” (Geschwind & Forsberg, 2015, s. 75).

⁴ Med kunskapsområde avser jag ett sammanhang som innefattar både forskning och utbildning av en viss karaktär. Med forskningsområde avser jag ett sammanhang som innefattar forskning av en viss karaktär.

gränsarbete bör därför inte uppfattas som en administrativ verksamhet. I universitetets gränsarbete har det pedagogiska kunskapsområdet ett särskilt ömtåligt läge. Detta eftersom det berör alla andra kunskapstraditioner från insidan och för att professionella program utgör omfattande gränsobjekt av pedagogisk karaktär som delas mellan flera kunskapsområden – och också håller dem samman.⁵ Som forskningsområde kommer pedagogik därför alltid att kunna framstå som motsägelsefullt och kontroversiellt. För mig är det omöjligt att uppfatta det pedagogiska forskningsområdet som en välagränsad disciplin. I stället ser jag det som en bred kulturvetenskap om människoblivandets kulturella och sociala förutsättningar.

I det här bidraget kommer jag att försöka beskriva framväxten av stöd för högskolepedagogisk utveckling samt karaktären i den forskningsinriktning de två tidigare bidragen benämner högskolepedagogisk forskning. Jag förstår denna utveckling som ett uttryck för gränsarbete kring ett pedagogiskt kunskapsområde i universitetets hjärta. Den diskussion jag vill föra handlar om hur detta gränsarbete relaterar både till universitetens ansvar för den vetenskapliga kunskapsutvecklingen och hur man kan uppfatta karaktären i akademikers professionella kompetens – den akademiska skickligheten.

PROBLEMET MED PEDAGOGISK VERKSAMHET SOM FORSKNINGSOBJEKT I HÖGRE UTBILDNING

I olika verksamheter, i organisationer, institutioner och företag, utgör det mänskliga kunnandet, vetenskapligt eller utvecklat på annan grund, främst ett medel för att uppfylla syftet med verksamheten. Men både i skolan och inom högre utbildning är utveckling av kunskaper hos elever och studenter ett mål i sig. Och det är inte vilka kunskaper som helst, det är de kollektiva kunskaper som samhället på någon formell nivå erkänt som de rätta och som både ska uppnås och bedömas (Bernstein, 1996). Men skillnaden mellan skolan och den högre utbildningen är att universiteten också ansvarar för att upprätthålla och utveckla den vetenskapliga kunskap som ska utgöra grunden i utbildningens innehåll.⁶ Därigenom får högre utbildning en särställning, eftersom den i sig utgör den högsta instansen för vilken kunskap som ska ingå i utbildningen. Det finns ingen annan nivå att vända sig till.⁷ En konsekvens blir att högre utbildning ytterst måste vara självgenererande – förnyelsen av det vetenskapliga kunnandet måste komma inifrån den egna verksamheten. En annan konsekvens är att det ämnesinnehåll som varje utbildning ska innehålla behöver legitimeras internt av den vetenskapliga kunskapstraditionen. Det innebär ett ansvar för kunskapsinnehållets kvalitet som alltså inte uttrycks genom att publicera vetenskapliga resultat utan måste bäras på andra sätt. Frågan är hur.

Det jag finner slående med utbildningsprogram till samhällets professioner är hur oupplösligt integrerade de är med universiteten som helhet – och därigenom även med de vetenskapliga verksamheterna. Det är inte bara hur den kunskap som växer fram genom forskningen ska återföras i form av kontinuerligt förnyade inre villkor för vad kurser och program ska innehålla, och vad som i examinationen godkänns som forskningsförankrat professionellt kunnande. Det

⁵ Ett gränsobjekt utgörs av gemensamma symboliska eller sociomateriella artefakter som används inom olika praktikgemenskaper, och som kan fylla delvis skilda funktioner inom dessa (Wenger, 1998). De skapar därför sammanhang mellan dessa (Bowker & Star, 1999).

⁶ Föreställningen om på vilket sätt en professionell verksamhet förankras i vetenskap benämner Brante professionens ontologiska modell (Brante, 2014). Han framhåller att den är unik för varje profession.

⁷ Detta gäller då vetenskaplig kunskap. Alla utbildningsprogram bygger även på att ett inflöde av relevant kunnande från de professionella verksamheterna på något sätt tillgodoses, vilket kanaliseras på många olika sätt. En fördjupning rymms inte här.

handlar även om hur den vetenskapliga grunden för olika kunskapsområden kommer till uttryck i institutionella strukturer och positioner och därigenom skapar ramar och förutsättningar för hur curriculum kan utformas, långt innan dessa villkor (osynligt i bakgrunden) kommer till uttryck i utbildningsplaner och kursplaner. Undervisningen på ett stort program utgör ett socialt nätverk av akademiker i ett levande gränsarbete där olika kunskapers värde oavbrutet jämförs och förhandlas både i förhållande till studenterna och kollegorna. Detta gränsarbete kan varken ersättas av administrativa regleringar, utfall från externa kvalitetssystem eller beslut kring vilken kurslitteratur som ska användas. När det gäller valet av en social praktik som forskningsobjekt kan en iakttagelse vara att det är enklare att avgränsa ett forskningsområdes karaktär än att göra detsamma med ett professionellt program.⁸ Graden av komplexitet ser i mina ögon ut att vara betydligt större för det sistnämnda, eftersom utbildningen inkluderar innehållsliga aspekter från många olika kunskapsområden.

Slutligen har vi forskarutbildningen – ett stort gränsobjekt mitt i universitetens solar plexus (Elmgren et al., 2016) – vars praktik närmast framträder som ett oupplösligt amalgam mellan pedagogisk och vetenskaplig verksamhet. Genom forskarutbildningen har akademiker tagit på sig uppdraget att återskapa den egna professionen.⁹ Och från en pedagogisk utgångspunkt är det då hur innehållet i denna utbildning upprätthålls och vidareutvecklas som kommer att avgöra – inte bara hur skickliga de forskare är som disputerar inom olika specialiserade nischer – utan också i vilken mån de har fått möjlighet att utveckla det mer omfattande ämneskunnande som krävs för att upprätthålla och vidareutveckla universitetsutbildningen. Det sistnämnda är väl så viktigt. Skälet för att adjunkter ska genomgå forskarutbildning är inte primärt att de ska övergå till spetsforskning, utan att de på ett fördjupat sätt ska kunna bidra till utbildningens kvalitet både genom undervisning och forskning. De korta kurser i högskolepedagogik som de flesta akademiker också behöver gå motsvarar ju ur ett pedagogiskt perspektiv en närmast mikroskopisk utbildningsvetenskaplig kärna.¹⁰

Det är företrädarna för den akademiska professionen som dagligen hanterar den nära relationen mellan undervisning och forskning genom att ömsevis ägna sig antingen åt den ena eller den andra verksamheten. Detta innebär ett dagligt personligt och inomprofessionellt gränsarbete som borde underbygga en upplevelse av en intellektuell och professionell helhet snarare än av splittring. Men det är svårt i en omgivning som av olika skäl fungerar splittrande. Min erfarenhet är dock att akademiker uppfattar att deras förmåga att ta eget ansvar för de kunskaper som undervisningen förmedlar bottnar i deras vetenskapliga kompetens, eftersom den ger en grund även för att kunna sätta sig in i näraliggande kunskapsområden på ett djupare sätt. Att kunna förstå och beskriva den akademiska skickligheten som en integrerad helhet var syftet med Ernest Boyers (1990) centrala arbete. I det beskriver han hur olika former av kunskapsarbete förenas i utövandet av den akademiska professionen:

⁸ Det krävs ett helt universitet för att bära upp en läkarutbildning, men det går att exportera specialiserad forskning inom ett medicinskt specialområde till en separat forskningsenhet eller ett medicinskt företag, så länge det finns universitet med läkarutbildningar och forskarutbildning som de kan bygga sin verksamhet på.

⁹ Den akademiska professionen innefattar i det här sammanhanget disputerade personer som arbetar inom högre utbildning.

¹⁰ På så sätt liknar utbildningen för att bli lärare i akademien den lärarutbildning som bygger på tidigare ämnesexamina – KPU – med utbildningsvetenskapen sist. Innehållet krävs för att kunna axla ett examinationsansvar.

Here, then, is our conclusion. What we urgently need today is a more inclusive view of what it means to be a scholar – a recognition that knowledge is acquired through research, through synthesis, through practice, and through teaching. We acknowledge that these four categories – the scholarship of discovery, of integration, of application, and of teaching – divide intellectual functions that are tied inseparately to each other. (Boyer, 1990, s. 24–25)

Vad Boyer framhåller är hur ofruktbart det är att uppfatta kunskapsgrunden för den akademiska skickligheten som bestående av skilda delar. Trots det verkar vi till vardags hålla oss till ganska enkla uppdelningar. Till det kan vi tvingas av olika administrativa system eller av nödvändigheten att redovisa meriter helt uppdelade mellan underlag som ska visa antingen pedagogisk eller vetenskaplig skicklighet. Men som grund för forskning om högre utbildning borde en problematisering av sådana uppdelningar ingå. Särskilt om universitetets inre liv är så präglad av synsätt som botten i den vetenskapliga verksamhetens etos och högre status att detta skymmer sikten och osynligt kommer att styra hur den pedagogiska verksamheten kan framträda. Och om det leder till att innebörden i pedagogik avgränsas så att väsentliga aspekter av villkoren för undervisning och lärande i högre utbildning faller utanför denna ram kan det vara lämpligt att ställa frågan om vad det kan vara som förenklas eller försummas.

VAD INNEFATTAS I HÖGRE UTBILDNING – OCH I FORSKNINGEN OM DEN?

Varje gång jag läser en artikel eller bok som bygger på forskning eller andra undersökningar av pedagogiska verksamheter i högre utbildning försöker jag komma underfund med vad författarna innefattar i ”högre utbildning” eller ”högskolan”. Vanligen finns inget tydligt ställningstagande i texten, men av sammanhanget brukar framgå att man endast avser utbildningsdelen av högre utbildning – oftast utan att forskarutbildningen ingår eller dess frånvaro kommenteras. Vetenskapernas bidrag till och ansvar för utbildningens innehåll och vidareutveckling ligger nästan alltid utanför det perspektiv som anläggs. Utbildningarnas innehåll framstår som ett befintligt faktum. Hur högskoleutbildningarnas kunskapsgrund uppstår framträder som en gåta.¹¹ Detta förbryllar mig, eftersom frågan om vilket innehåll – och utifrån vilka grunder det väljs – är central utifrån det jag menar är en (högskole)pedagogisk utgångspunkt.

Malcolm Tight har tidigare undersökt (2003) och flera gånger återvänt till frågan om vad som karakteriserar forskning om högre utbildning. I det senaste bidraget ställer han frågan i rubriken: *Higher Education: Discipline or field of study?* (Tight, 2020). Hans slutsats är att det forskningsområde han beskriver ännu inte uppfyller de kriterier som vanligen används för att karakterisera en disciplin. Möjligheten att forskningen skulle övergå från ett brett forskningsområde till en disciplin kommenterar han i artikelns avslutning:

It is important that the debate continues, however, because it is only by comparing itself to the exacting standards of established disciplines that higher education studies can hope to advance to disciplinary status in due course. Progress in this direction is largely in the hands of higher education researchers themselves, through demonstrating and communicating the worth and applicability of their research. (Tight, 2020, s. 426).

¹¹ Av resonemanget i SOU 2015:70 skulle man kunna tro att det uppstår genom efterfrågan.

Redan i en bok från 2003, *Researching Higher Education*, beskriver Tight karaktären i de åtta olika inriktningar han urskiljer inom detta växande forskningsområde.¹² Hans genomgång visar ett mångfacetterat fält med många små studier från olika infallsvinklar och ofta med en funktionell snarare än en teoretisk avgränsning av forskningsobjekten (se även Tight, 2004). För att kunna avgränsa och beskriva området bedriver han ett gränsarbete på två fronter.

Den första avgränsningen innebär att det är utbildningen som ett organisatoriskt eller systemiskt fenomen som studeras. Det handlar inte om högre utbildning som en helhet bestående av både forskning och undervisning och vad denna helhet – som en kunskapsgrund – kan betyda för utbildningen. Därför får han problem med beskrivningen av den sista och minsta inriktningen – *Knowledge*. I ett kort avsnitt (Tight, 2003, s. 168–175) uppmärksammar han att forskning om kunskap och om universitetens betydelse för att upprätthålla och utveckla det mänskliga vetandet är en relativt sällsynt företeelse inom detta urval av forskning om högre utbildning:¹³

Why, then, is knowledge relatively under-researched? Partly, I think, because it is not such an immediate concern as, for example, improving the student experience, managing a course or responding to changing government policy. In other words, it is not something that the individual academic or researcher feels they can do much about in the short term. Partly, also, because knowledge is a highly theorized and conceptualized area for research, and thus not as accessible to new researchers. And partly because researching knowledge involves working across and between disciplines, rather than within them, and is thus particularly demanding. (Tight, 2003, s. 168)

Och jag som levde i föreställningen att pedagogisk forskning om högre utbildning borde vara lika kvalificerad som annan forskning, inte bygga på förenklade synsätt utan vara långsiktig och gärna utmana unga forskare att ta sig an svåra frågor. Dessutom uppfattar jag att frågan om kunskapens natur borde vara av omedelbart intresse för alla akademiker. Tecknar inte Tight en något självbegränsande bild av den disciplin han sjutton år senare ser ut att önska sig?

Den andra fronten innebär att Tight i sitt urval av tidskrifter, böcker och avhandlingar som ligger till grund för hans karaktärisering av forskningsområdet inte tar med sådana som inriktar sig på undervisningsnära och ämnesdidaktiska studier inom universitetens särskilda ämnesområden eller inom olika professionella program. Inom *higher education studies* utforskas således mer generella aspekter av högskoleutbildningen, medan forskning kring innehållsliga frågor och ämnesinriktad undervisning hamnar på andra sidan den gräns han upprättat – i ett specificerat didaktiskt utanförskap.

Vetenskapsrådet gav 2015 ut en kunskapsöversikt av aktörer, miljöer och teman i forskning om högre utbildning (Geschwind & Forsberg, 2015). Genomgången bygger på Tights åtta inriktningar och har ett pedagogiskt/utbildningsvetenskapligt fokus när det gäller kartläggningen både av aktörer och miljöer. Jämfört med Tight beskriver författarna ett mer omfattande område som även inkluderar studier av universitetens helhet och forskningsverksamhetens betydelse för utbildningen. En av deras slutsatser är att det saknas forskning kring hur kopplingen mellan forskning och utbildning ser ut: ”Detta är en fundamental fråga för den högre utbildningen, som i grunden ställer frågan vad som är ’högre’ med högre utbildning” (Geschwind &

¹² Områdena är: *Teaching/learning, Course design, Student experience, Quality, System policy, Institutional management, Academic work, and Knowledge* (Tight, 2004).

¹³ Han redovisar några viktiga undantag, varav det mest centrala utgörs av Ronald Barnett och den rad böcker i vilka han under flera decennier utforskar universiteten från många olika infallsvinklar.

Forsberg, 2015, s. 80). Av kunskapsöversikten framgår även att forskning om högre utbildning i ökande utsträckning publiceras inom många olika ämnesområden. Andelen artiklar som publiceras i utbildningstidskrifter har successivt sjunkit från att ha utgjort 92 % under 1980-talet till att endast omfatta 44 % 2001–2011 (Geschwind & Forsberg, 2015, s. 38). Den ämnesmässiga grunden för forskning om högre utbildning har breddats.¹⁴ Den utförs och publiceras i ökande utsträckning inom andra ämnesområden än inom utbildningsvetenskap och pedagogik. Frågan är då om detta bör uppfattas som ett problem eller inte.

Lite förenklat skulle man kunna säga att det område Tight avgränsar i ett svenskt sammanhang motsvarar ett högskolepedagogiskt forskningsområde. Det handlar om studier av högskoleutbildning huvudsakligen från en pedagogisk eller utbildningsvetenskaplig utgångspunkt, dock med en oklar relation till ämnesdidaktiska studier. I jämförelse med detta framträder forskning om högre utbildning som ett vidare, mångvetenskapligt område som kan inrymma alla typer av studier som har någon aspekt av högre utbildning som forskningsobjekt, exempelvis studier av universitetens och vetenskapens betydelse både för utbildningen och samhällsutvecklingen.¹⁵

Vid Örebro-konferensen *Forskning om högre utbildning* 2021 var ett tema högskolepedagogisk forskning. I Wides inledningsanförande från konferensen (Wide, 2023) framträder högskolepedagogisk forskning som en ny inriktning med en relativt kort historia. Scheja och Bolander Laksov (2023) knyter i sin tur denna utveckling till framväxten av den internationella rörelsen *The Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) och behovet av ett vetenskapligt stöd för högskolepedagogisk utveckling.¹⁶ Men för att förstå den institutionella bakgrund som Wide antyder och som Scheja och Bolander Laksov tar mer för given behöver vi spåra ett gränsarbete kring ett nytt pedagogiskt sammanhang centralt inom universiteten.

PEDAGOGISKA UTVECKLARE – EN UNIVERSITETSINTERN PROFESSION MED ETT EGET FORSKNINGSMOMRÅDE?

De formerande decennierna 1980–2000

Under tidigt 1980-tal uppstod en livskraftig rörelse i form av en stark praktikgemenskap kring pedagogisk utveckling vid några svenska universitet.¹⁷ Rörelsens ursprung får nog sökas i en växande spänning mellan undervisningens växande betydelse för universiteten i förhållande till dess relativt låga status inom den akademiska professionen. Den äldre universitetstraditionens förgivettagande av att kvalitet i undervisning följer av forskande lärare och närhet till vetenskaplig verksamhet gav upphov till en påtaglig akademisering av de program som efter reformen 1977 snabbt skulle göras tillräckligt högskolemässiga. Men fokus på forskningsanknytning medverkade samtidigt till att dölja de växande behoven av stöd för alla akademikers pedagogiska arbete och för utvecklingen av undervisningen – inom alltmer komplexa utbildningsstrukturer. Avsaknaden av institutionaliserade sammanhang för att kunna föra mera kvalificerade dialoger kring pedagogiska frågor på universiteten skapade ett tomrum – öppet för initiativ inifrån.

¹⁴ Vetenskapsrådet har i olika samrådsmöten under hösten 2022 presenterat resultat från en ännu opublicerad kunskapsöversikt av det utbildningsvetenskapliga området där en mångvetenskaplig utveckling är påtaglig.

¹⁵ Ett centrum för forskning om högre utbildning har nyligen invigts vid Uppsala universitet: Centrum för högre utbildning och forskning som studieobjekt (HERO) Om oss – Institutionen för idé- och lärdomshistoria – Uppsala universitet (uu.se).

¹⁶ Rörelsen har sin grund i Boyers arbete (1990) och beskrivs i nästa avsnitt.

¹⁷ Rörelsen är internationellt förankrad (academic/educational development) med flera typer av konferenser och tidskrifter, främst *International Journal of Academic Development*.

Olika universitetsanställda med särskilt intresse för pedagogiska frågor tog utrymmet i anspråk och svarade kreativt på faktiska behov av ett mer kvalificerat stöd för pedagogisk utveckling.¹⁸ Den första generationen var eldsjälar som outtröttligt byggde upp gemensamma erfarenheter av hur man kunde utforma pedagogiska kurser och skapa stöd för utveckling av undervisningen i nära kontakt med de akademiker som sökte sig till dem (Åkesson & Falk Nilsson, 2010). Seminarier med inbjudna forskare och kopplingar till den internationella litteraturen berikade verksamheten. Genom kursträffar, konsultinsatser och nätverksbyggande kunde de pedagogiska utvecklarna successivt bygga upp unika insikter om undervisningens villkor på tvären över olika ämnesgränser och utveckla ett praktiskt pedagogiskt kunnande i mötet med akademiker. Det är nog detta ursprung som ekar i Wides bidrag: ”mycket av det som idag går under namnet högskolepedagogik har vuxit fram som en gren inom högskolevärlden men så att säga *vid sidan* av gängse akademisk verksamhet” (Wide, 2023, s. 31). Trots rimligheten i att stora universitet borde kunna erbjuda samlad sakkunskap kring och stöd för utveckling av undervisningen, kännetecknades de enheter som växte fram av osäkra resurser, instabila organisatoriska förhållanden och en status motsvarande den för en administrativ service. Desto större betydelse fick den inre sammanhållningen och hur nya pedagogiska utvecklare introducerades i gemenskapen samt utvecklingen av kontakter både mellan lärosäten och inom internationella nätverk. Men framför allt bottnade gemenskapen i ett djupt engagemang för att studenter skulle få bättre undervisning, för att lärare skulle kunna belönas för goda pedagogiska insatser och för att pedagogiska meriter skulle kunna dokumenteras och läggas till grund för en akademisk karriär byggd på pedagogisk skicklighet. Det man verkade för uppfattades också stå i motsättning till den dominerande universitetskulturen, vilket i sin tur förstärkte övertygelsen om den egna insatsens betydelse och nödvändighet. Detta gav rörelsen en subkulturell karaktär – i opposition mot den akademiska och vetenskapliga kultur den befann sig inom. Wide antyder: ”Forskning har, så vitt jag vet, *inte*, till skillnad från när det gäller etablerade akademiska ämnen, varit själva utgångspunkten för den högskolepedagogiska verksamheten” (Wide, 2023, s. 31).

De första decenniernas uppbyggnad kröntes 1997 med bildandet av det nationella nätverket Swednet. Ett viktigt mål för föreningen var att stärka identiteten och främja professionell utveckling för pedagogiska utvecklare. Gränsarbetet fokuserades kring en vision att kunna bygga upp en egen praktiskt förankrad, universitetsintern profession med en utgångspunkt i ett eget pedagogiskt etos.¹⁹ Lite paradoxalt kan man beskriva det som att man såg det som denna professions särskilda uppdrag att genom sina insatser medverka till den akademiska professionens utveckling inom ett av dess egna kärnområden – undervisning – men utan att de egna professionella aspirationerna bottnade vare sig i ett vetenskapligt eller akademiskt etos.²⁰ Därför upprätthöll man även en tydlig skiljelinje mellan den egna verksamheten och pedagogik som akademisk disciplin. Den pedagogiska skicklighet man avsåg att understödja fick därför gestaltas som en

¹⁸ Särskilda riktade statsbidrag och stöd från statliga myndigheter kom också att underbygga utvecklingen (SOU 1992:1, SOU 2001:13).

¹⁹ Jag använder etos för att beteckna ett övergripande gemensamt värdegrundat förhållningssätt hos en viss grupp, exempelvis en profession. Man kan jämföra etos av olika karaktär, till exempel ett vetenskapligt etos baserat i CUDOS (Merton, 1973) eller ett bredare akademiskt etos, som då kan botten i Boyers gestaltning av innebörden i akademisk skicklighet (Boyer, 1990).

²⁰ ”We suggest an overall purpose for academic development – to lead and support student learning” (Popovic & Baume, 2016, s. 1). Detta ger uttryck för att pedagogiska utvecklare ska leda den akademiska professionen.

praktisk förmåga tydligt avgränsad från den vetenskapliga.²¹ Frågan är naturligtvis om något annat förhållningssätt vid den här tidpunkten hade varit möjligt att hävda och få ledningens förtroende för. Som ett uttryck för gränarbete överensstämde detta förhållningssätt huvudsakligen med den traditionella avgränsning av pedagogisk skicklighet som kommer till uttryck exempelvis i hur pedagogisk meritering närmast vanemässigt har hanterats inom akademien (Levander, 2017). Pedagogik blir främst en fråga om hur man går tillväga i mötet med studenter. Men med den avgörande skillnaden att pedagogiska utvecklare – inom de gränser de skapat kring sitt uppdrag – med både passion och växande sakkunskap hävdade undervisningens betydelse. Men om det egna pedagogiska kunnandet, och det kunnande man stödjer utvecklingen av hos de akademiker man möter i kurserna, främst är en praktisk färdighet av metodkaraktär bygger man in och bekräftar den kulturella underordningen av den pedagogiska verksamhet man vill stödja. Pedagogisk utveckling framstår som ofarlig gentemot den vetenskapliga verksamheten – har ingenting alls med den att göra – vilket även har den fördelen att man samtidigt blir herrar i sitt eget högskolepedagogiska hus.

Konsolidering och akademisering 2000–2020

Andra generationens pedagogiska utveckling karaktäriserades av konsolidering genom en våg av gemensamma projekt och länkade aktiviteter med förankring i Swednet. Från 2004 anordnas regelbundet en nationell strategisk kurs på fem veckor för att introducera nya pedagogiska utvecklare. Deltagarna arbetar med utvecklingsprojekt under kollegial handledning. Med utgångspunkt i ett framgångsrikt utvecklingsprojekt om pedagogisk meritering (Ryegård et al., 2010) anordnas nästan varje år en nationell kurs på två veckor riktad till pedagogiska utvecklare: *Att bedöma pedagogisk skicklighet*.²² Därutöver arrangeras vartannat år en högskolepedagogisk utvecklingskonferens på nationell nivå där pedagogiska utvecklare och lärare presenterar utvecklings- och forskningsprojekt.²³ I samverkan mellan utvecklingsenheter på flera universitet och Swednet startades sedan denna tidskrift – Högre utbildning – för lite mer än tio år sedan. Detta som ett av flera tecken på den akademisering som präglade perioden. Denna accelererade även genom det krav på högskolepedagogisk utbildning för anställning som lektor eller adjunkt som infördes i högskoleförordningen 2002 och som kom att gälla under ett decennium. I rekommendationer från SUHF (2005, 2016) angavs också att utbildningen ska motsvara 15hp på avancerad nivå.²⁴ Hela det spektrum av olika kurser som tidigare erbjudits på olika lärosäten kunde nu uppfattas ingå i ett gemensamt och nationellt erkänt utbud, vars volym snabbt ökade. Kursansvaret formaliserades – med litteraturlistor och lärandemål – eftersom uppdraget nu även innefattade att examinera kursdeltagare, vilka kunde vara allt från doktorander till professorer. Samtidigt kom den svenska versionen av Bologna-processen att på

²¹ Detta perspektiv har byggts in i många pedagogiska meriteringssystem vilket har skapat spänningar kring utformning av pedagogiska portföljer, särskilt inom humanistiska och konstnärliga områden där undervisningen ofta har en mer central innebörd även för den forskningsbaserade ämnesutvecklingen.

²² Efter kursen ska deltagarna kunna bedöma pedagogiska portföljer ur ett högskolepedagogiskt perspektiv: ”Den svenska kursen har resulterat i en nationell sakkunniglista som många lärosäten utgår ifrån när de tillfrågar pedagogiskt sakkunniga” (Winka & Ryegård, 2021, s. 24). Enligt kursledningen är listan dock inte tillgänglig som allmän handling.

²³ Ansvar för NU-konferenserna har tagits över av SUHF och den senaste anordnades i samverkan mellan flera universitet i Stockholmsområdet 15–17 juni 2022.

²⁴ För bakgrund se SOU 1992:1, SOU 2001:13 samt Lörstad et al. (2005), Lindberg-Sand och Sonesson (2008) samt Karlsson et al. (2017). Av den senare framgår att graden av följsamhet gentemot dessa rekommendationer varierar mellan lärosäten.

ledningsnivå skapa ett akut behov av högskolepedagogiskt stöd vid omarbetningen av alla kursplaner, inom ramen för det nya, mer krävande europeiska läroplanssystem som snabbt introducerades 2007 (Lindberg-Sand, 2012). För pedagogiska utvecklare kom de nya villkoren att innebära en balansgång i förhållande till å ena sidan det pedagogiska etos och den subkulturella karaktär praktikgemenskapen tidigare vilat på, och å andra sidan uppdragets nya tyngd och förändrade karaktär. Hur skulle gränsarbetet kunna omformas för hävda en kunskapsgrund för den egna gruppens uppdrag och betydelse inom universitetet (Roxå & Mårtensson, 2016)?

Svaret på den sistnämnda frågan fann man i den internationella rörelsen kring *The Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). Den bottnar i en avgränsad del av Boyers arbete, i en av de fyra formerna av kunskapsarbete som integreras i den akademiska skickligheten (Boyer, 1990, se tidigare citat). Med ett tillägg av begreppet lärande utformade rörelsen en ny grund för vad stödet för högskolepedagogisk utveckling syftar till att åstadkomma. Perspektivet arbetades in redan i de första rekommendationerna från SUHF (Lindberg-Sand & Sonesson, 2008) och har sedan dess förankrats ytterligare genom bidrag från Scheja och Bolander Laksov. De använder *akademiskt lärarskap* som en svensk översättning av SoTL, och har även lanserat denna tolkning i en skrift från SULF (Bolander Laksov & Scheja 2020). De beskriver innebörden i SOTL/akademiskt lärarskap som ett utforskande förhållningssätt: ”där lärare kontinuerligt och systematiskt reflekterar över, utforskar och utvecklar den egna pedagogiska praktiken och dess inverkan på studenters lärande” (Scheja & Bolander Laksov, 2023, s. 36). Häri ingår även en förväntan att utvecklingsarbetet ska dokumenteras, diskuteras med kollegor samt eventuellt publiceras. På så sätt kan resultaten användas både för pedagogisk meritering och för att lägga en grund för utveckling av praktikinära högskolepedagogisk forskning. Samtidigt innebar det nya synsättet att pedagogiska utvecklare även började uppfatta grunden för den egna verksamheten på ett nytt sätt – att också denna bör vara akademisk och utforskande. Några av de ursprungliga eldsjälarna och flera inom den första generationens pedagogiska utveckling genomförde egna forskarstudier.²⁵ Och om den första periodens gränsarbete präglades av strävan att utveckla en egen pedagogisk profession så att säga vid sidan av den akademiska, kom den andra att kännetecknas av ett gränsarbete med utveckling av ett eget forskningsområde för att fördjupa det egna arbetet, påvisa dess betydelse samt legitimeras sitt inflytande inom universitetet. Det är framväxten av denna forskningsinriktning både Wide (2023), Scheja och Bolander Laksov (2023) beskriver i sina bidrag, om än på ganska olika sätt. Men den fråga som då naturligt uppstår är vilket gränsarbete som de båda texterna ger uttryck för i sina beskrivningar av högskolepedagogisk forskning.

HÖGSKOLEPEDAGOGISK FORSKNING – VAD DEN ÄR OCH KAN VARA

Sverre Wides text är ett inledningsanförande och även i skrift har det behållit sitt lätta anslag och lite kåserande tonfall, men det hindrar inte att han tydliggör den institutionella och begreppsliga komplexitet som har omgärdat denna nya inriktning. Wides huvudpoäng är att se framväxten av högskolepedagogisk forskning som en relativt ny företeelse med sina rötter i en vidareutveckling och fördjupning av den verksamhet som bedrivs av pedagogiska utvecklingsenheter. Enligt Wide bör den inte uppfattas som en del av pedagogikämnet, eftersom den inte ser ut att ha ett ursprung inom detta. Wides beskrivning kan även tolkas som en förhoppning om en ämnesbildning på lång sikt:

²⁵ Bland andra: Bolander Laksov (2007), Fjellström (2013), Roxå (2014), Mårtensson (2014), McGrath (2017) och Edström (2017).

Om ni nu tillåter mig skulle jag vilja pröva följande bestämning av vårt ämne: *högskolepedagogisk forskning är sådan forskning om högskolan som har till yttersta syfte att förstå, bevara och utveckla den pedagogiska verksamhet som bedrivs inom högskolans hägn.* (Wide, 2023, s. 29)

Wide ger denna forskning ett praktknära och nästan vårdande syfte i förhållande till den pedagogiska verksamheten. Den framstår som helt inriktad på utbildningen och undervisningen i högskolan. Det är svårt att förstå varför denna forskningsinriktning enbart av historiska skäl inte skulle uppfattas som en del av det pedagogiska forskningsområdet. Scheja och Bolander Laksov ser vid en första anblick ut att acceptera Wides resonemang för att bygga vidare på det. Men den avgränsning de slutligen tecknar är ett utvidgat forskningsområde med en tydlig hänvisning till Tight (2004, 2020) och med en förankring i den karaktärisering av området han bidragit med. Men en avgörande skillnad gentemot Tight är den stora betydelse de knyter till ett genomgående utvecklingsperspektiv:

För oss utgör högskolepedagogisk forskning *ett tvärvetenskapligt forskningsfält vars syfte är att bidra till förståelsen och utvecklingen av den högre utbildningens villkor, innehåll, form och funktion.* (Scheja & Bolander Laksov, 2023, s. 37)

Och i den del av deras kommentar som bygger upp till denna bestämning ingår en precisering:

... menar vi att den högskolepedagogiska forskningen har som primärt syfte att genom den systematik som befintliga och nya forskningsmetoder erbjuder, skapa grund för förståelse, reflektion och *utveckling* av den högskolepedagogiska praktiken och dess processer. (Scheja & Bolander Laksov, 2023, s. 36)

Även denna kärna för området verkar vid första anblicken överensstämma med Wides, men ser man närmare beskriver Scheja och Bolander Laksov att det nya innebär en systematik som ska ”skapa grund för förståelse, reflektion och *utveckling* av den högskolepedagogiska praktiken” (deras kursivering). De sistnämnda aktiviteterna syftar då på det akademiska lärarskapet – för det ser ut att vara genom detta som den högskolepedagogiska praktiken sedan ska förbättras. Här tillskrivs forskningen snarast ett slags ledarskapsfunktion.

Den gemensamma nämnaren i de två bidragen är således inriktningen på att forskningen ska underbygga utveckling. I Wides beskrivning ingår utvecklingen som en del av hela den omsorg om den pedagogiska verksamheten som han ser som ett långsiktigt *yttersta* syfte för den disciplin han skisserar. Lite går det i linje med hur Gert Biesta argumenterar för relevansen av en bred pedagogikdisciplin, en kulturvetenskap av kontinental karaktär motiverad utifrån ett långsiktigt värdegrundat intresse snarare än av ett visst objekt (Biesta, 2011, s. 188–190). Scheja och Bolander Laksov poängterar däremot utveckling som ett näraliggande *primärt* syfte och ser den som så viktig att de väljer att kursivera begreppet och därigenom låter både förståelse och reflektion hamna i bakgrunden. Såväl deras beskrivning av ett omfattande forskningsområde: ”den högre utbildningens villkor, innehåll, form och funktion”, som att utveckling uppfattas som det primära syftet gör att jag uppfattar deras definition som mer instrumentell och med tydligt expansiva ambitioner. De är beredda att ta på sig ett ansvar för detta: ”Det som är avgörande när vi bedömer värdet av olika högskolepedagogiska forskningsinsatser är vilken relevans dessa studier har för uppbyggnaden av den högskolepedagogiska forskningen som fält” (Scheja & Bolander Laksov, 2023, s.). Och om värdet bedöms i enlighet med det primära syftet kommer det att handla om sådan forskning som ganska omedelbart kan användas för utveckling. Det

som på ytan kunde se ut som två näraliggande beskrivningar av högskolepedagogisk forskning visar sig vid närmare granskning kunna botten i stora skillnader i synsätt.

Den nya forskningsinriktningens karaktär

Den forskning som pedagogiska utvecklare började bygga upp undersökte till en början grunden för det egna kunskapsområdet. Här finns flera studier av hur stöd för högskolepedagogisk utveckling har vuxit fram och utvecklats – en form av forskningsbaserad självförståelse med en avsikt att klargöra komplexiteten i uppdraget och även utåt skapa förståelse för vad som åstadkommit och vilka utmaningar den möter i den akademiska kulturen (se Mårtensson, 2014; Stigmar & Edgren, 2014; Dyrdal Solbrekke & Sugrue, 2020). Andra studier har en mer teoretisk inriktning – ett utprövande av teoretiska synsätt på förändring och utveckling – i syfte att bidra till en mer sammanhållen paradigmatiske grund för hur högskolepedagogisk utveckling kan åstadkommas (se Bolander Laksov, 2007; Roxå, 2014; McGrath, 2017). Den fråga som jag hört den svenska nestorn inom området, Torgny Roxå, ställa många gånger genom åren är: Hur förändrar man ett universitet?

Det är mot den bakgrunden jag läser inlägget från Scheja och Bolander Laksov med deras höga ambitioner att utifrån sina respektive professurer kunna fungera som en samlade instans för bidragen inom det stora tvärvetenskapliga forskningsområde de skisserar: ”Detta dubbla grepp, att forskning kan ha såväl en teorigenererande funktion som en praktisknära utvecklings-/handlingsfunktion tror vi är en styrka för den högskolepedagogiska forskningen som då har möjlighet att bidra till en systematisk uppbyggnad av kunskap som innefattar både förklaringsorienterade och handlingsorienterade teorier om den högre utbildningens villkor, form och funktion” (Scheja & Bolander Laksov, 2023, s. 38). Här bedrivs ett gränsarbete. Å ena sidan framställs den nya inriktningen som speciell. Den bygger på en särskilt nära koppling mellan forskningen och utveckling av undervisningen, vilken ska fungera teorigenererande. Jag läser det som en beskrivning av en specialiserad praktisknära forskningsinriktning inom det högskolepedagogiska forskningsområdet. Å andra sidan både benämns och beskrivs denna nya inriktning på ett sätt som gör anspråk på hela det forskningsområde Tight har beskrivit: högskolepedagogisk forskning.

Några kritiska punkter i beskrivningen av den nya forskningsinriktningen

Det är inget problem att det utvecklas nya forskningsinriktningar för studier av högre utbildning. Mer forskning behövs. I det här fallet ser det ut att handla om en ny forskningsinriktning inom ett pedagogiskt kunskapsområde som innefattar både undervisning och forskning. Det unika med kunskapsområdet är dess centrala placering inom universitetet och att det i många fall är obligatoriskt för akademiker att genomgå högskolepedagogisk utbildning. Därför behöver forskningsinriktningens anspråk granskas.

Forskningsinriktningens närhet till pedagogisk utveckling behöver problematiseras. I en av sina tänkvärda artiklar framhåller Gert Biesta att det knappast är önskvärt att helt överbygga avståndet mellan den pedagogiska forskningen och den pedagogiska verksamheten. Hur undervisning faller ut är till avgörande delar situationsberoende i unika möten mellan lärare och studenter kring ett särskilt innehåll. Det kommer alltid att behövas en kritisk distans mellan vetenskapliga resultat och ställningstaganden till hur undervisningen kan utvecklas, eftersom undervisningen främst är beroende av hur det professionella omdömet – utövat på plats av en lärare – kan tolka de vetenskapliga resultat som kan vara relevanta (Biesta, 2007).

Scheja och Bolander Laksov beskriver det kunskapsområde de företräder som ”högskolepedagogisk teori” och universitetens pedagogiska verksamhet benämner de följaktligen

”högskolepedagogisk praktik”. Denna uppdelning skapar en hierarki. Det utvecklingsarbete som äger rum inom olika ämnesområden – i praktiken – ser ut att relatera till denna teori på två sätt. Först genom att det ska kunna användas för att underbygga högskolepedagogisk teori. Sedan genom att denna högskolepedagogiska teori ska kunna tillämpas i det fortsatta utvecklingsarbetet. För mig framstår detta synsätt som en smula bakvänt. Vad jag hävdar är att den undervisning som äger rum på universiteten utgör den primära högskolepedagogiska verksamheten – där kunskaperna om utbildningens (vetenskapligt baserade) innehåll finns ligger också ansvaret. Hur utbildningen kan upprätthållas och utvecklas behöver bygga på många olika källor, varav högskolepedagogisk teori kan vara en. Den akademiska undervisningens karaktär bör därför inte snävas in genom att beskrivas som högskolepedagogisk praktik, då den som alla kvalificerade professionella insatser har både praktiska och teoretiska sidor. Den mest väsentliga av de sistnämnda utgörs av utbildningens innehåll och hur detta kan göras undervisningsbart och integreras i utbildningens curriculum. Detta har Lee Shulman tydliggjort genom begreppet PCK – *Pedagogical Content Knowledge* (Shulman, 1986). Han utformade sin teori i opposition till den dåvarande pedagogiska forskningens försök att åstadkomma generella kunskaper om lärarskicklighet och undervisning. Han menade att det just var avsaknaden av en djupare relation till innehållet i undervisningen som var problemet. Kan inte den teorigenerering Scheja och Bolande Laksov vill åstadkomma visa sig vara av samma slag som den inriktning Shulman fann relativt ofruktbar? Det döljer sig en fallgrop under uppfattningen att pedagogiska kunskaper utgår från en kännedom om metoder och processer som kan gälla generellt och direkt tillämpas i undervisningen. Lennart Svensson har beskrivit problemen med en sådan idealiserad uppfattning av den pedagogiska forskningens möjligheter:

Den mest påfallande föreställningen om metoder har varit att dessa skall vara väl definierade. Praktikerna har önskat färdiga metoder och forskarna har velat kunna beskriva metoderna på ett standardiserat och generellt sätt, två intressen som i hög grad har sammanfallit. Problemet är att det inte finns någon bestämd relation mellan sådana färdiga, generellt beskrivna metoder och resultat, vilket har förutsatts. Att det saknas en generell relation mellan pedagogiska metoder och pedagogiska resultat är förmodligen det mest välbelagda forskningsresultatet i all pedagogisk forskning. (Svensson, 2009, s. 154)

I sin artikel från 2004 beskriver Tight det splittrade spektrum av skilda teoretiska och metodologiska perspektiv som kännetecknar det högskolepedagogiska forskningsområdet. Vilka resultat från det större området högskolepedagogisk forskning kommer att ingå i den högskolepedagogiska teorin? Finns det inte en risk för att den systematik med fokus på användbarhet man beskriver skulle kunna leda till ett relativt begränsat urval?

Jag har därför länge hävdad att pedagogiska utvecklingsenheters uppdrag är att arbeta med *stöd för* högskolepedagogisk utveckling – eftersom det är verksamheterna själva som både äger och ansvarar för den högskolepedagogiska utvecklingen inom sina respektive kunskapsområden. Men jag inser nu, med stöd av Ernest Boyer (1990), att inte heller detta är en tillräckligt god beskrivning av vad denna centrala verksamhet borde handla om.

KOLLEGIALT STÖD FÖR VIDAREUTVECKLING AV DEN AKADEMISKA SKICKLIGHETEN

De akademiker som arbetar inom pedagogiska utvecklingsenheter befinner sig mitt i universitetets hjärta i ett svåröverblickbart sammanhang, omgivna av ett gränsarbete som emellanåt ser ut att verka för att undandra de verkligt intressanta frågorna från dem – eller att helt ifrågasätta

deras uppdrag. De starka spänningarna i förväntningarna på vad en särskild enhet eller ett centrum inrättat för att ge stöd för högskolepedagogisk utveckling ska bidra med är som jag ser det ofrånkomliga. Det gör verksamheten svårhanterlig, vilket kan avläsas i hur ofta den omorganiseras (Stigmar & Edgren, 2014). Att ta på sig ett sådant uppdrag – i den akademiska professionens tjänst – kräver både engagemang, visst mod och en förmåga att skapa goda förhållanden för kollegiala diskussioner i en balansgång mellan två ytterligheter. Om uppdraget uppfattas som en avgränsad expertfunktion riskerar verksamheten att hamna i huvudsak inom administrationens eller teknologins mer instrumentella domäner – där många sedan länge har reserverat en plats för dem. Hävdar de i stället en föreställning om att de – med utgångspunkt i en egen forskningsinriktning – bör utöva ett särskilt akademiskt ledarskap för den högskolepedagogiska utvecklingen, drar man med all rätt på sig kritik från den akademiska professionen och från andra forskningsinriktningar som undersöker universitetets liv både när det gäller undervisning och forskning.

I redovisningen av det stora forskningsprojekt om pedagogiska utvecklars verksamhet som också presenterades vid Örebro-konferensen 2021 ville man till exempel lägga ett särskilt ledningsansvar på pedagogiska utvecklare. Deras roll skulle då innefatta: *Leading higher education as and for public good* (Dyrdal Solbrekke & Sugrue, 2020). En sådan föreställning ser ut att böttna i gruppens mer ursprungliga etos; att man som pedagogisk utvecklare uppträds i en utvald grupp som utifrån sin särskilda (professionella eller vetenskapliga) högskolepedagogiska kompetens ska kunna leda det akademiska kollektivet eller universitetsledningen i rätt riktning. Denna gestaltning av uppdraget är problematisk. Att leda högskolepedagogisk utveckling bör inte föras över till en särskild grupp inom den akademiska professionen utan detta ansvar måste bäras av professionen som helhet. Men varför är ett universitetsgemensamt stöd för högskolepedagogisk utveckling överhuvudtaget viktigt?

Det är genom forskarutbildningen som akademiker skaffar sig det grundläggande kunnande som krävs för forskning och för att börja ta ansvar för innehållet i undervisningen. Disputationen utgör startpunkten för utvecklingen av den akademiska skicklighet Boyer (1990) beskriver. Han framhåller att den bör uppfattas som en helhet. Det handlar om förmågan: 1) att utveckla ny kunskap (*discovery*), 2) att genom integration och syntes påvisa kunskapers större sammanhang (*integration*), 3) att använda kunskap i praktiska sammanhang (*application*) samt förmåga 4) att göra kunskap undervisningsbar (*teaching*).

Gränsarbetet inom universitetet ställer emellertid ganska olika krav på den akademiska skickligheten beroende på vilken verksamhet det handlar om. Gränsarbetet kring vetenskaperna förutsätter ständig skärpa, separation och individuell synlighet, trots att kunskapsarbetet internt inom forskningsområdet även förutsätter samverkan. Ofta fungerar därför gränsarbetet mellan vetenskaperna splittrande. Gränsarbetet kring utbildning och undervisning har en helt annan karaktär. Det innefattar komplexa verksamheter där – förutom förmågan att undervisa – både integration och praktisk tillämpning håller ihop och förenar många olika kunskapsområden i en långsiktig och svårförändrad samverkan. Det är den pedagogiska verksamheten som håller ihop universitetet, samtidigt som fördjupat kunskapsarbete inom detta område har alltför låg status relativt sin betydelse.

Både forskning om högre utbildning och högskolepedagogisk forskning har bedrivits sedan lång tid tillbaka.²⁶ Frågan är hur stor del av denna som kan göras omedelbart nyttig.

²⁶ Här finns inte utrymme för fördjupning, men väsentliga bidrag återfinns förutom inom utbildningsvetenskap även inom filosofi, idéhistoria, historia, kunskapshistoria, sociologi och statsvetenskap. Geschwind och Forsberg (2015) beskriver en rad forskare som *pathfinders* från dessa ämnen.

Men sannolikt kan den – om den läggs till grund för kollegiala diskussioner – underbygga utveckling av klokhet i det akademiska livets gränsarbete. Det är en tillgång om ett intresse för universitetens pedagogiska verksamhet uppstår och kommer till uttryck inom många olika ämnesområden, för det finns ingen disciplin som av vetenskapliga skäl bör ges sista ordet när det gäller hur denna ska utvecklas. Därför är det desto viktigare att ett universitet vårdar ett inre kunskapsområde inom vilket forskning om högre utbildning kan läsas och omsättas i kollegiala diskussioner över olika ämnesgränser. Man behöver upprätthålla en egen kunskapsbaserad verksamhet av integrativ karaktär för att utveckla en kollegial självförståelse till stöd för den egna verksamheten. Huvudsidan bör vara att erbjuda möjligheter att i olika former fördjupa och vidareutveckla de aspekter av den akademiska skickligheten som inte får utrymme inom en alltmer specialiserad och projektbaserad forskarutbildning och forskarkarriär.

Förmågan att undervisa i högre utbildning – den pedagogiska skickligheten – mobiliserar inte ett välvärnsat inslag i den akademiska skickligheten. Snarare utgår den från en förening av de olika kunskapsinriktningarna inom denna. Samma gäller för det akademiska ledarskapet. Universiteten riskerar alltid att sprängas inifrån på grund av kunskapsområdenas befogade och i vissa delar ofrånkomliga oförenlighet. Det är inte en administrativ uppgift att förstå och hålla ihop verksamheten. Och universitetet behöver begripas inifrån. Både undervisning och akademiskt ledarskap utgör kvalificerade gränsarbeten av integrativ karaktär som medverkar till sådana insikter. Båda behöver bygga på ett kollegialt underbyggt professionellt omdöme – baserat på ett akademiskt etos – som universitetet, av ren självbevaringsdrift, borde ge goda förutsättningar att vidareutveckla och fördjupa. Särskilt i de akuta kristider vi nu möter. Att upprätthålla förutsättningarna för sådana akademiska möten över olika ämnesgränser och med stöd i relevant forskning om högre utbildning kan jag se som meningen med pedagogiska utvecklingsenheters verksamhet.

FÖRFATTARPRESANTATION

Åsa Lindberg-Sand är docent i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet. Hon har medverkat i utvecklingen av flera professionella program samt av kurser i högskolepedagogik och forskarhandledning. Hennes forskning handlar om examination och läroplanssystem i högre utbildning.

REFERENSER

- Bauer, M., Askling, B. Marton, S. G. & Marton, F. (1999). *Transforming universities. Changing patterns of governance, structure and learning in Swedish higher education*. Jessica Kingsley Publishers.
- Baume, D. & Popovic, C. (Red.) (2016). *Advancing practice in academic development*. Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Taylor & Francis.
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: the need for a critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295–301.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2) 175–192.
- Bolander Laksov, K. (2007). *Learning across paradigms: towards an understanding of the development of medical teaching practice*. Diss. Karolinska Institutet.
- Bowker, C. B. & Star, S. L. (1999). *Sorting things out. Classification and its consequences*. The MIT Press.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered – priorities of the professoriate*. Jossey Bass.
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken. Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapsområdet*. Liber.

- Dyrdal Solbrekke & T. Sugrue, C. (Red.) (2020). *Leading higher education as and for public good. Rekindling education as praxis*. Routledge.
- Edström, K. (2017). *Exploring the dual nature of engineering education. Opportunities and challenges in integrating the academic and professional aspects in the curriculum*. KTH Royal Institute of Technology: Doctoral thesis in Technology and Learning School of Education and Communication in Engineering Science.
- Elmgren, M. Forsberg, E. Lindberg-Sand, Å. & Sonesson, A. (2016). *The formation of doctoral education*. Lund University.
- Fjellström, M. (2013). *Utvärdering för utveckling av utbildning: Med sikte på delaktighet och deliberation*. Umeå universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Pedagogiska institutionen.
- Geschwind, L. & Forsberg, E. (2015). *Forskning om högre utbildning – Aktörer, miljöer och teman*. Vetenskapsrådet.
- Gieryn, T. F. (1983). Boundary-Work and the demarcation of science from non-science: strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781–795.
- Gieryn, T. F. (1999). *Cultural boundaries of science. Credibility on the line*. The University of Chicago Press.
- Karlsson, S., Fjellström, M., Lindberg-Sand, Å., Scheja, M., Pålsson, L., Alvfors, J. & Gerén, L. (2017). *Högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk meritering som grund för det akademiska lärarskapet*. SUHF.
- Lamont, M. (2009). *How professors think. Inside the curious world of academic judgement*. Harvard University Press.
- Levander, S. (2017). *Den pedagogiska skickligheten och akademins väktare. Kollegial bedömning vid rekrytering av universitetslärare*. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences 12.
- Lindberg-Sand, Å. (2012). The embedding of the European higher education curricular reform at the institutional level: development of outcome-based and flexible curricula? I A. Curaj et al. (Red.). *European higher education at the crossroads: between the Bologna process and national reforms* (s. 191–207). Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Lindberg-Sand, Å. (2021). Skrattet på Lunds universitet. I: Bosseldal, I., Lundberg, J., Malmström, M. (Red.). *Ögonblick. En vänbok till Anders Persson om människor och deras möten*. Lund Studies in Educational Sciences 16, (39–67).
- Lindberg-Sand, Å. & Sonesson, A. (2008). Compulsory higher education teacher training in Sweden; Development of a national standards framework based in the scholarship of teaching and learning. *Tertiary Education and Management, TEAM*, 14(2), 123–139.
- Lindblad, S. & Ekholm, M. (2021). Om tidskriften Pedagogisk Forskning i Sverige och intellektuell organisering av det pedagogiska kunskapsområdet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 26(2–3), 10–23.
- Lörstad, B., Lindberg-Sand, Å., Gran, B., Gustafsson, N., Järnefelt, I., Lundkvist, H., & Sonesson, A. (2005). *Pedagogisk utbildning för högskolans lärare. Slutrapport från Pilotprojektet vid Lunds universitet*. Lunds universitet, UCLU.
- McGrath, C. (2017). *What we talk about when we talk about change: a study of change practice and change agency in higher education*. Diss. Karolinska Institutet.
- Merton, R. K. (1973) [1942]. “The normative structure of science”. I Merton, Robert K., *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. University of Chicago Press.
- Mårtensson, K. (2014). *Influencing teaching and learning microcultures. Academic development in a research-intensive university*. Diss. Lund University.
- Popovic, C. & Baume, D. (2016). Introduction. I Baume, D. & Popovic, C. (Red.) (2016). *Advancing practice in academic development* (s. 1). Routledge.
- Roxå, T. (2014). *Microcultures in the meso level on higher education organisations – The commons, the club, the market and the square*. Diss. Lund University.



- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2016). Agency and structure in academic development practices: are we liberating academic teachers or are we part of a machinery suppressing them? *International Journal for Academic Development*, <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1218883>
- Ryegård, Å., Apelgren, K. & Olsson, T. (2010). *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Enheten för utveckling och utvärdering. Uppsala universitet.
- Scheja, M. & Bolander Laksov, K. (2023). Vad är och vad kan högskolepedagogisk forskning vara? En respons på Sverre Wides diskussionsinlägg. *Högre utbildning*, 35–39.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- SOU 1992:1. *Frihet, ansvar, kompetens*. Allmänna förlaget.
- SOU 2001:13. *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*. Fritzes.
- SOU 2015:70. *Högre utbildning under tjugo år. Betänkande av Utredningen om högskolans utbildningsutbud*. Fritzes.
- Stigmar, M. & Edgren, G. (2014). Uppdrag för och organisation av enheter för pedagogisk utveckling vid svenska universitet. *Högre utbildning*, 4(1), 49–65.
- SUHF (2016). *Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsidigt erkännande*. Sveriges universitets- och högskoleförbund. REK 2016:1 2016-05-03 Dnr 0024–16. Första version 2005.
- Svensson, L. (2009). *Introduktion till pedagogik*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Tight, M. (2003). *Researching higher education*. Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- Tight, M. (2004). Research into higher education: an a-theoretical community of practice? *Higher Education Research & Development*, 23(4), 395–411.
- Tight, M. (2020). Higher education: discipline of field of study? *Tertiary Education and Management*, 26, 415–428.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Winka, K. & Ryegård, Å. (2021). *Pedagogiska meriteringsmodeller – vid Sveriges universitet och högskolor 2021*. Umeå universitet: Skriftserie från universitetspedagogik och lärandestöd, UPL, 1/21.
- Wide, S. (2023). Vad är och vad kan högskolepedagogisk forskning vara? Ett diskussionsinlägg. *Högre utbildning*, 29–34.
- Åkesson, E. & Falk Nilsson, E. (2010). *Framväxten av den pedagogiska utbildningen för universitetets lärare*. Rapport från CED. Lunds universitet.