

Tillsammans med andra: Att lära sig samarbeta i högskolepedagogisk utbildning

Henric Bagerius* & Petronella Ekström
Örebro universitet, Sverige

I Sveriges universitets- och högskoleförbunds (SUHF) rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning finns ett delmål som säger att deltagarna ska ”självständigt, och tillsammans med andra, kunna planera, genomföra och utvärdera undervisning och examination på vetenskaplig eller konstnärlig grund inom det egna kunskapsområdet”. Den här artikeln undersöker vad pedagogiska utvecklare lägger i SUHF:s formulering *tillsammans med andra* och diskuterar vilka förutsättningar de högskolepedagogiska kurserna ger deltagarna att utveckla de kunskaper, färdigheter och förmågor som krävs för att kunna samarbeta i utbildning.

I semistrukturerade intervjuer med tolv pedagogiska utvecklare vid nio svenska lärosäten har tre aspekter av pedagogiskt samarbete blivit särskilt tydliga: att utveckla ett språk för lärande, att utveckla ett kritiskt förhållningssätt och att utveckla en professionell handlingsberedskap. Det står också klart att de pedagogiska utvecklarna tolkar *tillsammans* som ihop med sina kollegor snarare än sida vid sida med dem och gärna vill att deras kursdeltagare lär sig kunskaper, färdigheter och förmågor som gör att de kan delta i en gemensam pedagogisk praktik. Samtidigt ser de pedagogiska utvecklarna det som problematiskt att de i princip aldrig möter lärarlag på sina kurser och därför har svårt att bedöma deltagarnas förmåga att samarbeta med andra lärare inom det egna kunskapsområdet. Det är med andra ord osäkert om det är möjligt att uppnå SUHF:s delmål i den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen som den är organiserad vid de nio lärosätena.

Nyckelord: undervisning, examination, akademiskt lärarskap, praxisgemenskap, mikrokultur, Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF)

Jointly with others: Learning to collaborate in higher education teacher training

In the recommended general learning outcomes for higher education teacher training issued by the Association of Swedish Higher Education Institutions (SUHF), one objective states that participants should demonstrate the ability to ”independently, and jointly with others, plan, implement and evaluate teaching and assessment in higher education with a scientific, scholarly or artistic basis and within their own area of knowledge”. This article analyzes interpretations made by academic developers of SUHF’s wording *jointly with others*. It also discusses what foundations higher education teaching courses offer participants for developing knowledge, skills, and abilities to collaborate with others in their pedagogical work.

Three aspects of educational collaboration emerged from semi-structured interviews with twelve academic developers at nine Swedish universities: developing a language for learning; developing a critical approach; and developing a professional capacity to act. It also became evident during the interviews that the academic developers interpret *jointly* as working together with colleagues, rather than just side by side, and that they hope that their course participants are acquiring the knowledge, skills, and abilities to enable them to engage in a

*Författarkontakt: Henric Bagerius, e-post: henric.bagerius@oru.se

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

©2024 Henric Bagerius & Petronella Ekström. 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: Bagerius, H. & Ekström, P. (2024). «Tillsammans med andra: Att lära sig samarbeta i högskolepedagogisk utbildning», *Högre utbildning*, 14(2), 42–55. <https://doi.org/10.23865/hu.v14.5968>

shared pedagogical practice. However, the academic developers also find it problematic that they rarely come into contact with teaching teams through their courses, making it difficult to assess participants' ability to collaborate with colleagues within their own areas of knowledge. In other words, it is uncertain whether it is possible to achieve SUHF's objective in the higher education teacher training courses as they are organized at the nine universities studied.

Keywords: teaching, assessment, scholarship of teaching, community of practice, microculture, Association of Swedish Higher Education Institutions (SUHF)

TILLSAMMANS MED ANDRA

I april 2016 antog Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF) nya rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning. Det här beslutet föregicks av en översyn av förbundets rekommendationer från november 2005 och motiverades av förändringar i högskoleförordningen – en följd av autonomireformen – som lett till att rekommendationerna nu var den enda nationella ram som fanns för högskolepedagogisk utbildning (Karlsson et al., 2017). Sedan behörighetskravet på genomgången högskolepedagogisk utbildning för anställning som lektor och adjunkt tagits bort i högskoleförordningen kom SUHF:s rekommendationer att fungera som ett sammanhållande kitt för högskolepedagogisk kompetensutveckling. Med de nya rekommendationerna ville arbetsgruppen som fått uppdraget att göra översynen fånga högskolepedagogiska behov och ambitioner vid olika lärosäten och ge ”draghjälp för fortsatt pedagogisk utveckling” (Karlsson et al., 2017, s. 14).

Ett av delmålen som omarbetades och fick en ny ordalydelse rör lärares förmåga att undervisa och examinera i sitt ämne. I rekommendationerna från 2005 hette det att den som deltagit i högskolepedagogisk utbildning skulle kunna

- planera, undervisa i, examinera samt utvärdera högskoleutbildning på vetenskaplig eller konstnärlig grund inom det egna kunskapsområdet (SUHF, 2005, s. 1).

Det här delmålet formuleras annorlunda i rekommendationerna från 2016. Efter avslutad högskolepedagogisk utbildning ska nu deltagaren kunna

- självständigt, och tillsammans med andra, kunna planera, genomföra och utvärdera undervisning och examination på vetenskaplig eller konstnärlig grund inom det egna kunskapsområdet (SUHF, 2016, s. 2).

Skrivningen ”självständigt, och tillsammans med andra”, som alltså tillkom 2016, motiverades av arbetsgruppen bakom översynen med att lärare ”inte bara ska klara av att undervisa själva utan även måste kunna fungera i lärarlag” (Karlsson et al., 2017, s. 15). Men vad innebär det att arbeta tillsammans med andra i undervisning och examination? Vilka kunskaper, färdigheter och förmågor krävs av lärare för att de ska fungera i lärarlag? Och vilka möjligheter har egentligen den som går en högskolepedagogisk kurs att lära sig att samarbeta med andra lärare inom det egna kunskapsområdet?

I den här artikeln vill vi undersöka vad det kan innebära att tillsammans med andra kunna planera, genomföra och utvärdera undervisning och examination och diskutera vilka

förutsättningar de högskolepedagogiska kurserna ger deltagarna att utveckla de kunskaper, färdigheter och förmågor som krävs för att kunna samarbeta i utbildning på det sätt som SUHF:s delmål beskriver. Som underlag för vår diskussion har vi gjort semistrukturerade intervjuer med pedagogiska utvecklare som i rollen som kursledare eller lärare arbetar med delmålet i sina högskolepedagogiska kurser.¹

Vi är väl medvetna om att lärare i högre utbildning lär sig att samarbeta pedagogiskt även utanför den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen. Särskilt i mötet med kollegor kan lärare utveckla sin förmåga att planera, genomföra och utvärdera undervisning och examination tillsammans med andra. Det är tydligt att sammanhangen i vilka lärarna rör sig formar deras pedagogiska praktik (Knight & Trowler, 2000; Lindblom-Ylänne et al., 2006; Neumann, 2001; Prosser & Trigwell, 1997).

Samtidigt är det i den högskolepedagogiska utbildningen som lärosätet kan säkerställa att dess lärarkår verkligen har de kunskaper, färdigheter och förmågor som krävs för att kunna ”arbeta professionellt som lärare inom högskolan inom sitt ämnesområde och för att medverka i högskoleutbildningens utveckling” (SUHF, 2016, s. 2). Följaktligen har vi riktat vår blick mot SUHF:s rekommendationer och vilka förutsättningar som den högskolepedagogiska utbildningen vid ett antal lärosäten ger sina deltagare att lära sig att samarbeta pedagogiskt.

Vår förhoppning är att artikeln inte bara ska ge oss fördjupade insikter i vad det innebär att kunna planera, genomföra och utvärdera undervisning och examination tillsammans med andra utan även bidra till en bredare diskussion om hur lärare i högskolan ska lära sig att samarbeta pedagogiskt och tillsammans med vem de egentligen behöver utveckla de kunskaper, färdigheter och förmågor som krävs för det.

TILLSAMMANS PÅ OLIKA SÄTT

I rapporten *Högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk meritering som grund för det akademiska lärarskapet* (2017) klargjorde den arbetsgrupp som låg bakom översynen av rekommendationerna att arbetets huvudsyfte var att stärka det akademiska lärarskapet i högskolan. Arbetsgruppen påpekade också att det fanns en rad skäl till varför målen för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning behövde förändras och vidareutvecklas. I rapporten konstaterades att undervisningsuppdraget i högskolan intensifierats sedan högskolereformen 2007 och att bland annat införandet av examensmål för generella examina och en ökad konkurrens om studenter medfört att högskolans lärare ofta behöver samverka över ämnesgränser för att utveckla program som både vilar på vetenskaplig grund och har arbetslivsrelevans (Karlsson et al., 2017). Redan i det övergripande målet för den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen gjordes därför ett tillägg om att den som deltar i utbildningen ska utveckla kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som gör det möjligt att arbeta professionellt som lärare i högskolan för att kunna bidra till högskoleutbildningens utveckling. Med det här tillägget ville arbetsgruppen markera ”att undervisning utöver det individuella uppdraget alltmer handlar om att kunna samverka med andra” (Karlsson et al., 2017, s. 15).

Vikten av att som lärare ha förmåga att arbeta tillsammans med kollegor betonades också av arbetsgruppen i ett resonemang om olika dimensioner av det akademiska lärarskapet. Det räcker inte att som individ kunna reflektera över, utforska och förändra den egna pedagogiska praktiken. Läraren måste också lära sig att samarbeta och få förutsättningar att utvecklas tillsammans

1 Idén till artikeln föddes i högskolepedagogiska samtal med Henrik Brandén och Gun Sparrhoff. Vi fyra har genomfört intervjuerna med de pedagogiska utvecklarna och transkriberat dem.

med andra. Det handlar om ”att stärka kollegial samverkan genom att läraranställda ges möjligheter till reflektion samt kreativ och kritisk diskussion med kolleger” (Karlsson et al., 2017, s. 35).

Den kollegiala dimensionen av det akademiska lärarskapet har på senare tid diskuterats mer ingående av Klara Bolander Laksov och Max Scheja. I skriften *Akademiskt lärarskap* (2020) resonerar de runt hur högskolelärare kan synliggöra sin pedagogiska praktik genom att relatera den till andras. I dialoger mellan kollegor finns goda möjligheter att stärka kvaliteten i studenternas utbildning:

Så till exempel är samverkan med kollegor om hur olika kvalitetsdimensioner i studenters lärande ska bedömas i examinationer ett sätt att inte bara skapa bättre examinationer, utan också en möjlighet att utveckla en delad pedagogisk praktik. Även om rollen som examinator ofta tillskrivs en individ i kollegiet, innebär det akademiska lärarskapet en möjlighet att låta den examinerande rollen fungera som uttryck för en gemensam och förankrad syn på kvalitet i studenters arbeten. Detsamma gäller arbete med kursutveckling och kursdesign, där förändringar som både är förankrade i högskolepedagogisk forskning och i dialog med kollegiet och därmed knyter an till vad som sker i andra kurser, har större potential att bidra till utveckling av utbildningskvalitet. I grund och botten handlar detta om kollegial samverkan där lärarprofessionen i högskolan, görs till föremål för kritisk analys, och där lärare har möjlighet att sprida men också tillägna sig idéer, exempel och reflektioner kring aspekter av relevans för undervisning och lärande i högskolan (Bolander Laksov & Scheja, 2020, s. 29–30).

Men vilken betydelse lägger egentligen Bolander Laksov och Scheja i den kollegiala dimensionen av det akademiska lärarskapet? Handlar det, som i de första raderna av citatet, om att utveckla en delad pedagogisk praktik där lärargruppens arbete utgår från en samsyn kring god pedagogisk kvalitet? Eller är det, som i de senare raderna av citatet, snarare fråga om en samverkan där lärarna delar med sig av sina pedagogiska idéer och upplägg och kan inspireras av vad andra gjort i sin undervisning? Hur förhåller sig de här kollegiala formerna till varandra?

Glidningen i Bolander Laksovs och Schejas resonemang om den kollegiala dimensionen av det akademiska lärarskapet kan kanske förklaras av att det utgår från två olika pedagogiska modeller. En kollegial samverkan där lärare låter sina kollegor granska undervisningen, betraktar sin pedagogiska praktik med vetenskaplig blick och sprider den kunskap om studenters lärande som de utvecklat är på många sätt utmärkande för det som Ernest Boyer (1990) benämner *Scholarship of Teaching*. Med ett forskande förhållningssätt till läraktiviteter och examinationsformer blir det lättare att utvärdera om och vad studenterna har lärt sig och på så vis skapa sig en god uppfattning om hur undervisningen kan förbättras. Sett ur det här perspektivet tycks samarbete mellan lärare framför allt handla om att de får möjlighet att dela med sig av de pedagogiska insikter som de gjort och då också ta del av andras lärdomar som kan berika den egna praktiken. De måste därför lära sig att arbeta sida vid sida i lärolag.

När kollegial samverkan i stället beskrivs som en delad pedagogisk praktik där exempelvis bedömningen av studenternas kunskapsutveckling bygger på en gemensam uppfattning om vad som är god kvalitet kan den snarare att knytas till Jean Laves och Etienne Wengers (1991) begrepp *Community of Practice*. I en praxisgemenskap finns ett ömsesidigt engagemang som bildar grund för det gemensamma åtagande som medlemmarna i gemenskapen har. Tillsammans utvecklar de en delad repertoar av ord, berättelser, rutiner och arbetsformer (Wenger, 1998). Samarbete mellan lärare förefaller då gå ut på att uppnå samsyn och samförstånd i det pedagogiska arbetet

och utforma en gemensam praktik för dem som undervisar på ett program eller i en kurs. De måste därför lära sig att arbeta ihop i lärarlag.

Det är med andra ord inte alls självklart vad det faktiskt innebär att som lärare i högskolan kunna planera, genomföra och utvärdera undervisning och examination tillsammans i syfte att kunna fungera i lärarlag. Förväntas de som går den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen lära sig att arbeta ihop eller jämsides med andra? Eller både och? De här frågorna sökte vi svar på i samtal med ansvariga för högskolepedagogiska kurser vid svenska lärosäten.

FRÅN KURSMÅL TILL INTERVJUER

Som ett första steg i att samla empiriskt material begränsades urvalet till samtliga statliga lärosäten och de obligatoriska behörighetsgivande högskolepedagogiska kurser som dessa lärosäten gav under våren 2020. Valet att endast titta på det obligatoriska kursutbudet gjordes av skälet att det är dessa kurser som samtliga lärare måste läsa. Därmed blir just de här kursernas målformuleringar intressanta för vår studie. Kursplaner för sammanlagt tjugosju lärosäten lokaliserades. Tre lärosäten meddelade att det inte fanns några beslutade kursplaner för våren 2020 och från ett lärosäte fick vi inget svar.

Vid en genomgång av lärosätenas kursplaner såg vi att sjutton av lärosätena hade obligatoriska kurser som på ett eller annat sätt förhöll sig till SUHF:s delmål om deltagarens förmåga att "självständigt, och tillsammans med andra, kunna planera, genomföra och utvärdera undervisning och examination". Ytterligare några lärosäten hade målformuleringar i sina kurser som handlade om att deltagarna ska kunna kommunicera egna och andras erfarenheter av undervisning. Det skulle kunna innebära att deltagarna lär sig att arbeta pedagogiskt tillsammans med andra, men det är inte explicit uttryckt i målen och därför räknade vi inte in de här kurserna (och lärosätena) i vårt empiriska material. Detsamma gällde mål som handlar om deltagarnas förmåga att samarbeta i digitala verktyg. De har ett annat av SUHF:s delmål som grund – att kunna använda och medverka till utvecklingen av digitala lärandemiljöer – och som vi tolkar det handlar det inte i första hand om att planera, genomföra och utvärdera undervisning och examination tillsammans med andra.

Av de sjutton lärosäten som förhöll sig till SUHF:s mål om samarbete runt planering, genomförande och utvärdering hade sju lärosäten kurser med målformuleringar som inte lyfter fram på vilket sätt arbetet ska ske; de har helt enkelt strukit uttrycket "självständigt och tillsammans med andra". Ytterligare ett lärosäte använder ordet "självständigt" men inte frasen "tillsammans med andra". Resterande nio lärosäten (Försvarshögskolan, Högskolan i Borås, Högskolan i Kristianstad, Karlstads universitet, KTH, Kungl. Musikhögskolan, Mittuniversitetet, Mälardalens universitet och Södertörns högskola) hade kurser i det obligatoriska kursutbudet där deltagarna på ett eller annat sätt ska utveckla en förmåga att tillsammans med andra planera, genomföra och utvärdera undervisning och examination, och det var till de här lärosätena som vi vände oss med en förfrågan om att få genomföra intervjuer med de pedagogiska utvecklare som ansvarade för kurserna.

Samtliga nio lärosäten ställde upp för intervju. Intervjuerna var semistrukturerade och genomfördes som samtal med utgångspunkt i på förhand presenterade intervjufrågor (se bilaga). De tolv informanterna var pedagogiska utvecklare som i rollen som kursledare eller lärare arbetade i sina högskolepedagogiska kurser med det mål som vi valt att fokusera på. En viktig aspekt när intervjuerna planerades var att de pedagogiska utvecklarna skulle uppleva dem givande på så sätt att de i mötet med oss fick möjlighet att reflektera över SUHF:s delmål.

För att göra det lättare för de pedagogiska utvecklarna att delta genomfördes intervjuerna i ett digitalt konferenssystem. Intervjuerna spelades in med ljud och bild, och ljudfilen transkriberades därefter. En kvalitativ analys av transkriptionerna genomfördes med en interpretativ fenomenologisk ansats då vi i studien ville få syn på de pedagogiska utvecklarnas uppfattningar om vilka kunskaper, färdigheter och förmågor som en lärare behöver ha för att kunna arbeta tillsammans med andra och vilka möjligheter de högskolepedagogiska kurserna ger kursdeltagarna att utveckla dessa.

Den interpretativa fenomenologiska ansatsen lämpar sig särskilt väl då informantantalet är mindre och det som studeras tolkas i två led: först av den som intervjuas och sedan av oss som forskare (Alase, 2017; Noon, 2018). Avgörande i analysmodellen är ett cirkulärt tillvägagångssätt där materialet analyseras i flera steg: från en initial läsning, via en identifiering av centrala teman till att utifrån dessa utforska samband och söka mönster i materialet (Alase, 2017; Smith, 1996, 2007; Smith et al., 2009).

De transkriberade intervjuerna analyserades inledningsvis var för sig genom att vi markerade ord, fraser och hela meningar eller stycken som på något sätt berörde vad samarbete i undervisning och examination kan vara. De markerade textavsnitten lästes och tolkades därefter innan de grupperades i teman som sedan applicerades på nästa intervju. Alla intervjuer behandlades på samma sätt (Alase, 2017, Smith et al., 2009). Tematiseringen gjorde att vi fick syn på olika förståelser av vad det innebär att arbeta tillsammans och kunde ringa in olika kunskaper, färdigheter och förmågor som de pedagogiska utvecklarna menar är grundläggande för att kunna samarbeta pedagogiskt.

När samtliga intervjuer analyserats återvände vi till materialet (Alase, 2017; Smith et al., 2009). De teman som identifierats sorterades och grupperades och blev till tre aspekter av vad att arbeta tillsammans kan vara: att utveckla ett språk för lärande, att utveckla ett kritiskt förhållningssätt och att utveckla en professionell handlingsberedskap. Utifrån aspekterna gick vi igenom intervjumaterialet på nytt och valde ut illustrerande citat (Noon, 2018).

De tre aspekterna utgör strukturen för artikelns fortsatta resonemang. Under varje aspekt analyserar vi de pedagogiska utvecklarnas utsagor om vad det innebär att kunna planera, genomföra och utvärdera undervisning och examination tillsammans med andra. För att läsaren själva ska kunna granska våra tolkningar har vi försökt vara generösa med citat ur intervjuerna.

ATT UTVECKLA ETT SPRÅK FÖR LÄRANDE

I intervjuerna framhåller flera pedagogiska utvecklare hur viktigt det är att deltagarna på deras kurser lär sig att föra kollegiala samtal om sin pedagogiska praktik. De måste få träna sig i att diskutera sin och andras undervisning och examination i syfte att utveckla ett språk för lärande. Det krävs för att kunna analysera läraaktiviteter och examinationsuppgifter på djupet. ”Man behöver ju ha verktygen för att kunna beskriva sin kurs”, konstaterar en pedagogisk utvecklare (PU 1) och tillägger att hans kursdeltagare därför ägnar en hel del tid åt att arbeta med olika pedagogiska begrepp som ska hjälpa dem att sätta ord på sina tankar och idéer. Han ser det som helt nödvändigt att lärare skaffar sig ett språk som kan fånga det som händer i undervisningen. Utan det är det nästintill omöjligt att föra en pedagogisk dialog med sina kollegor och också att upprätthålla en professionell yrkesutövning, eftersom ”professionalisering förutsätter en dialog mellan proffsen om sitt yrke”.

I en studie av hur ledning, lärare och studenter vid sex svenska lärosäten betraktar högskolepedagogisk utbildning konstaterar Charlotte Silander och Martin Stigmar (2023) att lärare uppskattar när kursverksamheten som de deltar i stimulerar ett kollegialt samtal om undervisning

och lärande. Flera av lärarna ser behovet av att delta ”in a common, university-wide platform to develop a shared understanding and a shared language to navigate the complexity of the university as an organisation” (Silander & Stigmar, 2023, s. 95). Deltagare i den högskolepedagogiska utbildningen vid Göteborgs universitet formulerar i en utvärdering liknande tankar och påpekar att gemensamma begrepp kan bidra till ”ett delvis ändrat kollegialt synsätt” (Synnestvedt, 2021, s. 6). Även i Amanda Pills (2005) studie av utbildning för nya lärare vid nio brittiska lärosäten framkommer att det är viktigt att lärarna utvecklar ett delat språk som gör det möjligt för dem att diskutera sin pedagogiska praktik. Det är något som de ofta inte har när de påbörjar sin högskolepedagogiska utbildning.

De pedagogiska utvecklare som vi har intervjuat menar att det är med högskolepedagogisk teoribildning som deras kursdeltagare lägger grunden för ett språk om sina studenters lärande. En pedagogisk utvecklare (PU 2) beskriver hur han låter deltagarna i en av hans högskolepedagogiska kurser auskultera hos varandra, och för att deltagarnas samtal om undervisningspasset inte ska bli ”impressionistiskt” ger han dem en rad pedagogiska begrepp att utforma dialogen runt. Han vill få deltagarna att

observera begreppsinformerat – att utifrån pedagogiska begrepp använda dem som uppmärksamhetsriktare åt olika saker, så att det inte blir det där impressionistiska att gå ut och säga ”Ja, det här såg ju bra ut”, så att säga, utan det finns faktiskt saker som man lyfter upp.

När deltagarna får tillgång till ett språk för lärande uppstår ett fokus i diskussionen, menar den pedagogiska utvecklaren. Plötsligt kan de resonera runt sin undervisning med större precision. Begreppen hjälper också till ”att vidga vyerna lite grann”. Och då deltagarna samlas igen efter auskultationen uppstår en gemensam diskussion, ett kollegialt samtal, som många kan delta i eftersom de är bekanta med begreppen och har reflekterat över dem utifrån konkreta undervisningssituationer. Det är inte alltid som de pedagogiska resonemangen blir så djuplodande, men det spelar enligt den pedagogiska utvecklaren inte så stor roll:

Man kan ju inte kräva heller att det ska vara en fullödande djupgående analys utifrån begreppets alla nyanser så att säga, va. Det är ju ett första steg. Det är ju att sätta ögonen på någonting som man inte tänkte på men som forskningen har lyft fram.

En annan pedagogisk utvecklare (PU 3) resonerar i samma banor. Det räcker inte att betrakta sin egen, eller för den delen andras, pedagogiska praktik och fundera över vad den leder till och hur den kan utvecklas. Inte om läraren vill nå en djupare förståelse av vad som händer i undervisningen: ”Man behöver kunna analysera sig själv och sin egen situation och man behöver kunna reflektera över den. Man behöver dessutom ha en grund i pedagogisk teoribildning. Annars har du inget språk.” Utan ett språk för lärande blir det svårt att sätta ord på sina funderingar och så gott som omöjligt att samtala om dem i ett kollegium. Den här pedagogiska utvecklaren ser det som helt avgörande att en lärare kan reflektera över sina didaktiska val och utfallet av sin undervisning, och ”man ska ha ett språk för att kunna göra det tillsammans med andra”.

ATT UTVECKLA ETT KRITISKT FÖRHÅLLNINGSSÄTT

För att det pedagogiska samarbetet ska leda till att studenternas utbildning blir bättre krävs också att lärarna har utvecklat ett kritiskt förhållningssätt till sin pedagogiska praktik. Deltagarna på de högskolepedagogiska kurserna måste därför lära sig att tillsammans med andra kunna granska, analysera och problematisera sin egen och andras undervisning. En av de pedagogiska

utvecklarna (PU 4:1) betonar vikten av att lärare utifrån utbildningsmål och kursupplägg kan ställa kritiska frågor som öppnar för nya sätt att tänka: Varför just den här formen? Varför just det här innehållet? Varför just den här examinationen? Den pedagogiska utvecklaren menar att samarbete är ”att formulera riktning, intentioner tillsammans och också kritiskt granska tillsammans”, och följaktligen låter hon kursdeltagarna mötas i samtal om sina läraaktiviteter och examinationsuppgifter.

Ett mål i den högskolepedagogiska kurs som hon leder är att deltagarna ska lära sig att analysera och kritiskt granska undervisning och examination inom det egna kunskapsområdet, och även om deltagarna arbetar med en kurs i sitt eget ämne ser hon ändå deras samtal som ”ett sätt att träna det här tillsammans:et”. Det är när deltagarna systematiskt genomlyser varandras kurser som de upptäcker att saker och ting kan göras på andra sätt. Hennes kollega (PU 4:2) instämmer under intervjun och tillägger: ”Man kommer in och har med sig erfarenheter, traditioner, kulturer och allt vad det här innebär, så att det tillsammans:et blir någonting – alltså vi stöts emot och vi speglas och bekräftas och utmanas och får tänka nytt.”

Förmågan att betrakta sin egen och andras undervisning ur olika perspektiv ses av många pedagogiska utvecklare som en god grund för ett fruktbart samarbete mellan lärare. De som deltar i högskolepedagogisk utbildning måste lära sig ”att lyssna in varandras olika perspektiv”, påpekar en pedagogisk utvecklare (PU 5), så att de i sin praktik blir lyhörda för hur andra ser på undervisning och lärande. Han låter kursdeltagarna auskultera hos varandra och agera kritiska vänner. Därigenom vill han ge dem möjlighet att ”vända och vrida på varför man gör på vissa sätt i undervisningssituationen”. Kursdeltagarna ska veta att ingen ”är en isolerad ö som lärare utan att man befinner sig i ett kollegium”.

Ett liknande resonemang förs av en annan pedagogisk utvecklare (PU 2) som också han arbetar med auskultationer i en av sina högskolepedagogiska kurser. Han ser det som angeläget att kursdeltagarna får träna sig i att granska andras undervisning och tillsammans diskutera utvecklingsmöjligheter i den. Utmaningen, som han ser det, är att få de här diskussionerna att bli högskolepedagogiska och inte stanna vid hur läraren rör sig i rummet eller använder sin röst:

Det handlar inte om hur väl någon syns eller hörs eller hur de står eller råkar prata med ryggen mot eller sånt där – för sånt kan de rätt väl – utan: Problematiserar man? Stimulerar man till kritiskt tänkande? För man fram olika perspektiv?

Den pedagogiska utvecklaren tror inte att det är särskilt vanligt vid hans lärosäte att lärare låter kollegor granska deras undervisning och ge förslag på hur den kan utvecklas. Men där det ändå sker är det tydligt att lärarlagen ”har lyckats skapa en väldigt hög grad av kollektiv läraridentitet”. De har något att samlas runt ”som är mer än att vara en enskild lärare”.

Ett par av de pedagogiska utvecklarna säger sig vilja ge kursdeltagarna så goda förutsättningar som möjligt att i sina ämnesmiljöer forma mikrokulturer där de tillsammans med sina kollegor kan föra pedagogiska samtal. Som Katarina Mårtensson och Torgny Roxå (2014) konstaterar ger kollegiala sammanhang där lärarna hålls samman av en kollektiv identitet, en gemensam vision, tydliga strategier, välfungerande kommunikation och stark tillit till varandra – det som Mårtensson och Roxå kallar ”starka mikrokulturer” – en rad goda effekter i den pedagogiska verksamheten. Studenterna beskriver undervisningen som både inspirerande och utmanande. Kraven som ställs på dem är höga, men lärare som verkar i en stark mikrokultur ser det också som angeläget att ge dem det stöd som de behöver. Därtill blir studenterna bemötta på ett positivt sätt ”då de reser frågor om förbättringar eller problem i undervisningen” (Mårtensson & Roxå, 2014, s. 386).

Flera pedagogiska utvecklare poängterar att ett förhållningssätt av det slaget förutsätter en utvecklad reflektionsförmåga. En av dem (PU 6:2) talar om ”den professionella reflektionen” som enligt henne innebär att läraren inte bara kan göra välgrundade didaktiska val av läraaktiviteter och examinationsuppgifter och utvärdera utfallet. Det handlar också om att kunna förhålla sig kritiskt till det egna lärarskapet. Hennes uppfattning är att lärare sällan ger kurser på egen hand. De ingår som regel i ett lärarlag, och för att lärarlaget ska kunna fungera som ett effektivt team måste alla ha förmåga att se hur deras olika delar i kursen bildar en helhet. Hon tycker därför att det är viktigt att deltagarna på de högskolepedagogiska kurserna ges möjlighet att träna sig i att reflektera i grupp. Oavsett om de framöver ska dela undervisning och examination med andra lärare eller inte bör kursdeltagarna få pröva på att tillsammans utvärdera pedagogiskt arbete och ”få syn på värdet utav att samarbeta”.

ATT UTVECKLA EN PROFESSIONELL HANDLINGSBEREDSKAP

De pedagogiska utvecklarna understryker att en lärare nästan alltid verkar i ett större kollegialt sammanhang. För dem är det därför viktigt att deras kursdeltagare ser sig som en del av ett kollegium och lär sig att agera tillsammans med sina kollegor utifrån en delad förståelse av högskolans regelverk och kollegialt fattade beslut. Det handlar om att utveckla en gemensam professionell handlingsberedskap. Det kräver i sin tur ett visst mått av självständighet. En av de pedagogiska utvecklarna (PU 4:1) menar att ”man måste vara självständig för att kunna arbeta tillsammans med andra, annars så arbetar man inte tillsammans utan då bara man följer och gör delar”. Hennes kollega vid ett annat lärosäte (PU 1) ger uttryck för en liknande uppfattning. Pedagogiskt samarbete förutsätter att de lärare som deltar vet hur de ska bidra med sina kunskaper och erfarenheter för att kollegiet ska stå starkare tillsammans. Kursdeltagarna måste därför lära sig ”att tillsammans är inte att ingå i ett lärarlag och följa instruktion utan ingå i ett sammanhang där du påverkar”.

Vilka kunskaper, färdigheter och förmågor utgör en förutsättning för att utveckla en professionell handlingsberedskap tillsammans med andra? Flera pedagogiska utvecklare ser kunskap om lagar och regelverk som avgörande för att en lärare ska kunna agera som del av ett lärarlag. En av dem (PU 7:2) understryker att hans kursdeltagare måste förstå att det finns förordningstexter och andra styrdokument som reglerar det pedagogiska arbetet – att ”vi är statliga tjänstemän när vi är lärare”. Den som arbetar i högskolan har ett ansvar, menar den pedagogiska utvecklaren, att följa det som är beslutat i kursplanen och att motverka diskriminering av och främja lika möjligheter för sina studenter. I sin högskolepedagogiska kurs vill han stärka deltagarnas förmåga att arbeta efter de lagar och regler som gäller för högre utbildning: ”Jag skulle säga att de flesta klarar nog av att undervisa tillsammans med andra och enskilt på det här viset. Men genom kursen så lär de sig att sätta in sitt arbete i ett sammanhang.”

Lärarna i Silander och Stigmars (2023) studie efterlyser kollegiala sammanhang som kan hjälpa dem att bättre förstå högskolans komplexitet. På de högskolepedagogiska kurserna måste deltagarna få möjlighet att placera den egna undervisningen i en vidare kontext för att nå en djupare förståelse av vad det innebär att arbeta som lärare i högskolan. De pedagogiska utvecklarna i vår studie ger uttryck för samma uppfattning. SUHF:s delmål handlar just, enligt en av dem (PU 5), om att förstå sin roll ”både som individuell lärare men också som del i ett kollegium” och utveckla en förmåga ”att reflektera över sin plats i en större utbildningskontext”.

Att tillsammans med andra lärare i kollegiet kunna visa enad front och komma fram till lösningar på problem förefaller utgöra en central del av den professionella handlingsberedskapen. När den pedagogiska verksamheten ställs inför stora förändringar eller undervisningssituationer

går fel, måste de lärare som berörs kunna hantera det gemensamt. Det förutsätter att de kan vara lyhörda och inkännande i sin kommunikation. En pedagogisk utvecklare (PU 8) understryker vikten av att läraren kan ”presentera idéer och förslag etcetera på ett känsligt och klokt sätt, så att man inte bara kör över andra” och ”vara beredd att kompromissa och ha förståelse för erfarenheter och en sorts respekt för det också”. Hon är övertygad om att kvaliteten i utbildningen blir bättre när lärarlaget som helhet involveras i diskussionerna, för ”om man inte tar ett grepp i det kollektiva är det väldigt begränsat vilket kvalitetsutvecklingsarbete man kan göra”.

En annan pedagogisk utvecklare (PU 9) ser det som viktigt att lärare utvecklar en förmåga ”att konkret och handgripligen faktiskt kunna samarbeta och kunna sitta där och dela och utbyta och kanske backa och stöta och blöta och inte bestämma allt själv”. I hans högskolepedagogiska kurs ger han därför deltagarna möjligheter att i gruppdiskussioner ”stöta och blöta olika frågeställningar”. På så vis tränas de i att samarbeta pedagogiskt. I en del av kursen delas deltagarna in i grupper om fem personer där de tillsammans ska planera ett undervisningspass som de sedan genomför med lärarna och de andra deltagarna. Själv betraktar han det som ”ett ypperligt tillfälle” där ”vi alla lär oss mer”. De här erfarenheterna av att samarbeta i ett lärarlag – om än i en konstruerad pedagogisk situation – hjälper deltagarna att upptäcka hur mycket roligare det blir att planera, genomföra och utvärdera undervisning och hur mycket bättre resultatet blir ”om vi är några som gör det tillsammans”.

Enligt de pedagogiska utvecklarna är det alltså nödvändigt att kursdeltagarna fördjupar sin förståelse av uppdraget som högskolelärare och lär sig att jämka ihop sina egna uppfattningar med andras och komma fram till lösningar som många kan acceptera. Annars blir det svårt att tillsammans med sina kollegor kunna utveckla en professionell handlingsberedskap. Det finns situationer som kräver att alla i ett lärarlag kan tala med en röst, agera likadant och gemensamt ta ansvar för kollegialt fattade beslut. Då måste läraren kunna se sig själv som del av ett kollektiv. I den komplexa verksamhet som högskolelärare arbetar, konstaterar en av de pedagogiska utvecklarna (PU 4:2), ”så är tillsammans en del av professionaliteten”.

ATT ARBETA GEMENSAMT ELLER SIDA VID SIDA?

I vår studie har vi identifierat tre områden som de pedagogiska utvecklarna menar är nödvändiga att lärare utvecklar kunskaper, färdigheter och förmågor inom för att de ska kunna samarbeta pedagogiskt. Lärarna måste

- kunna beskriva och diskutera sin egen och andras undervisning och examination med hjälp av pedagogiska begrepp och tillsammans med andra utveckla ett språk för lärande som fångar den pedagogiska verksamheten,
- kunna analysera, granska och utvärdera sin egen och andras undervisning och examination utifrån olika pedagogiska perspektiv och tillsammans med andra utveckla ett kritiskt förhållningssätt till den pedagogiska verksamheten och
- kunna hantera gemensamma utmaningar och problem i undervisning och examination med stöd i högskolans värdegrund och regelverk och tillsammans med andra utveckla en professionell handlingsberedskap i den pedagogiska verksamheten.

Men vad betyder egentligen *tillsammans* i punkterna ovan? Handlar det om att deltagare på högskolepedagogiska kurser utvecklar kunskaper, färdigheter och förmågor sida vid sida med andra deltagare eller är det gemensamma kunskaper, färdigheter och förmågor som deltagarna utvecklar? Och går det att lära sig samarbeta pedagogiskt inom det egna kunskapsområdet på

kurser som samlar deltagare från en rad olika vetenskapliga discipliner och som är till för individer som vill utvecklas pedagogiskt snarare än för grupper?

Det är tydligt att de pedagogiska utvecklarna gärna skulle se att deras kursdeltagare lär sig att arbeta ihop snarare än sida vid sida. Att kunna planera, genomföra och utvärdera undervisning och examination tillsammans med andra innebär för de pedagogiska utvecklarna att ingå i en gemensam pedagogisk praktik – en praxisgemenskap med ömsesidigt engagemang, gemensamt åtagande och delad repertoar – där lärarna tillsammans utvecklat ett språk för lärande, ett kritiskt förhållningssätt och en professionell handlingsberedskap.

Nu är det uppenbarligen en utmaning på de högskolepedagogiska kurserna att nå bortom ett tillsammans som framför allt handlar om att ta hjälp av varandra för att utveckla den egna pedagogiska praktiken. Avslutningsvis finns det därför skäl att lite mer ingående diskutera vilka förutsättningar som deltagarna egentligen har att lära sig samarbeta pedagogiskt i syfte att ”kunna fungera i lärarlag”, för att låna den formulering som arbetsgruppen bakom SUHF:s rekommendationer använder.

Många pedagogiska utvecklare betonar värdet i att deltagarna får mötas över ämnesgränserna, men flera av dem ser det som problematiskt att de i princip aldrig möter lärarlag på sina kurser och därför har svårt att bedöma deltagarnas förmåga att samarbeta med andra lärare inom det egna kunskapsområdet. En (PU 2) konstaterar:

Därför blir det ganska snett när man sitter i en kurs och ska liksom ha någon gemensam kursplanering då eller nåt sånt där med ett gäng lärare. Det man gör där blir ju nån slags generisk förmåga som de i en ganska liten grad, tror jag – eller är ganska övertygad om – kommer att använda ute i verksamheterna. Där gäller andra diskussioner. Så att kurser alltså ... att nå det här lärandemålet ... det når man ju inte helt fullt ut när det gäller färdigheter i en kurs utan det är ju nästa steg. Att nå en pedagogisk utveckling i verksamheten.

Den pedagogiska utvecklarens resonemang väcker frågan om vad som är möjligt att uppnå inom ramen för den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen med målet att lärare ska kunna arbeta tillsammans pedagogiskt inom det egna kunskapsområdet. Visst kan utbildningen utveckla individens förmåga att samarbeta generellt, och kanske räcker det för att lärare ska kunna fungera i lärarlag. Det kan ju gå alldeles utmärkt att arbeta sida vid sida i en grupp. Men hjälper utbildningen lärarlag att utveckla ett gemensamt språk, ett gemensamt förhållningssätt och en gemensam handlingsförmåga? Kan den stärka en arbetsgrupps förmåga att verka i en delad pedagogisk praktik?

Flera forskare betonar vikten av att lärare även får chansen att utveckla sig och sin pedagogiska praktik i andra kollegiala sammanhang än dem som erbjuds i den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen som ofta samlar deltagare från olika vetenskapliga discipliner och kunskapsfält (Bolander Laksov et al., 2008; Wennerberg & McGrath, 2022). Cormac McGrath (2020) tillhör dem som menar att det inte sällan sker en kollision med verkligheten när deltagare på högskolepedagogiska kurser återvänder till sina ämnen och försöker förverkliga de pedagogiska och didaktiska idéer som utbildningen har gett dem. I mötet med kollegorna på hemmaplan uppstår en rad hinder som gör det svårt att förändra verksamheten. Deltagarna upplever att de inte lyckas omsätta teoretiska modeller i pedagogisk praktik, att de inte får möjlighet att implementera nya idéer, att de saknar mandat i lärarlaget att driva förändringsarbete och att de uppfattar nyckelbegrepp på andra sätt än sina kollegor. McGrath funderar därför på om

perhaps a new model of practice for academic development may be needed in order to shift the focus from identifying the individual as a recipient of training to one where academic development is more focused on context-based change practice for groups of teachers and leaders (McGrath, 2020, s. 103).

Starka mikrokulturer, för att använda Katarina Mårtenssons och Torgny Roxås begrepp, formas inte på högskolepedagogiska kurser utan i kollegiala sammanhang där lärarna tar gemensamt ansvar och strävar mot samma mål.

Gott så. Samtidigt, vill vi påpeka, kan den högskolepedagogiska utbildningen ge deltagare från olika vetenskapliga discipliner ett unikt tillfälle att bli del av ett bredare kollegialt sammanhang där de kan utveckla en kollektiv identitet som högskolelärare och göra en lärosättesgemensam pedagogisk vision till sin. På de högskolepedagogiska kurserna finns en möjlighet att utforska och stärka en pedagogisk makrokultur: ett gemensamt språk, ett gemensamt förhållningssätt och en gemensam handlingsberedskap som sträcker sig över ämnesgränser och omfattar lärosätet i sin helhet. Med tanke på många av de gemensamma utmaningar som lärare står inför – exempelvis en förändrad läskultur, en ökad mångfald bland studenterna och en snabb utveckling av generativ AI – är frågan om högskolan inte behöver såväl goda makrokulturer som starka mikrokulturer.

I en tid när många efterfrågar samarbete mellan discipliner och professioner för att kunna möta ett samhälle i förändring är det nog inte bara inom det egna kunskapsområdet som lärare måste kunna planera, genomföra och utvärdera undervisning och examination tillsammans med andra. För om det under de senaste decennierna har blivit allt viktigare att utveckla studenternas skicklighet i att lösa komplexa problem som kräver kunskaper, färdigheter och förmågor inom olika områden – vore det då inte rimligare med ett delmål i SUHF:s rekommendationer som föreskriver att deltagarna i den högskolepedagogiska utbildningen ska lära sig att samarbeta pedagogiskt med kollegor från andra kunskapsområden snarare än det egna?

FÖRFATTARPRESANTATION

Henric Bagerius är docent och universitetslektor i historia och excellent lärare vid Örebro universitet. Sedan 2019 är han pedagogiskt ansvarig vid universitetets högskolepedagogiska centrum. Hans högskolepedagogiska forskningsintresse omfattar bland annat uppfattningar om pedagogisk skicklighet i olika huvudområden och ämnesinriktningar.

Petronella Ekström är sedan 2018 pedagogisk utvecklare med inriktning mot digitalisering och lärande på Högskolepedagogiskt centrum vid Örebro universitet. Hennes forskningsintresse inom högskolepedagogik riktar främst in sig på hur mänskliga relationer och beteendemönster förändras och utvecklas i en utbildningskontext med användningen av digitala miljöer.

REFERENSER

- Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education & Literacy Studies* 5(2), 9–19.
- Bolander Laksov, K., Mann S., & Dahlgren, L. O. (2008). Developing a community of practice around teaching: A case study. *Higher Education Research & Development* 27(2), 121–132.
- Bolander Laksov, K., & Scheja, M. (2020). *Akademiskt lärarskap* (SULF:s skriftserie XLII). Sveriges universitetslärare och forskare (SULF).
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- 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*. Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF).
- Knight, P. T., & Trowler, P. R. (2000). Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education* 25(1), 69–83.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education* 31(3), 285–298.
- McGrath C. (2020). Academic developers as brookers of change: Insights from a research project on change practice and agency. *International Journal for Academic Development* 25(2), 94–106.
- Mårtensson, K., & Roxå, T. (2014). Starka mikrokulturer – ett sociokulturellt perspektiv på högre utbildning. I A. Persson & R. Johansson (Red.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang – utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet* (s. 381–390). Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education* 26(2), 135–146.
- Noon, E. J. (2018). Interpretive phenomenological analysis: An appropriate methodology for educational research? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice* 6(1), 75–83.
- Pill, A. (2005). Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education. *Teaching in Higher Education* 10(2), 175–188.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology* 67, 25–35.
- Silander, C., & Stigmar, M. (2023). What university teachers need to know – perceptions of course content in higher education pedagogical courses. *International Journal for Academic Development* 28(1), 87–100.
- Smith, J. A. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretive phenomenological analysis in health psychology. *Psychology and Health* 11(2), 261–271.
- Smith, J. A. (2007). Hermeneutics, human sciences and health: Linking theory and practice. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 2(1), 3–11.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.
- Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF). (2005). *Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsidigt erkännande*. Sveriges universitets- och högskoleförbund.
- Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF). (2016). *Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsidigt erkännande* (Rek 2016:1). Sveriges universitets- och högskoleförbund.
- Synnestvedt, A. (2021). *Kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte i högskolepedagogisk verksamhet: En diskussion om dialog, bildning och pedagogisk utveckling* (PIL-rapport 2021:01). Pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL), Göteborgs universitet.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wennerberg, J., & McGrath, C. (2022). Breaking the isolation: A study of university teachers' collective development. *Journal of Praxis in Higher Education* 4(1), 7–27.

BILAGA

Att lära sig samarbeta i undervisning och examination

Bakgrund

Vi har en bakgrund som pedagogiska utvecklare vid Linköpings universitet, Mälardalens högskola och Örebro universitet och samverkar runt utveckling av högskolepedagogiska kurser. Vi planerar att gemensamt ge en presentation under NU2020 och skriva en artikel om hur vi lär högskolelärare att samarbeta i undervisning och examination. I det arbetet utgår vi från delmålet i SUHF:s rekommendationer för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning att deltagaren efter genomförd utbildning ska ”självständigt, och *tillsammans med andra*, kunna planera, genomföra och utvärdera undervisning och examination” (SUHF, 2017, s. 5; vår kursivering). Givet att det är eftersträvansvärt att arbeta tillsammans med andra: Hur lär sig högskolelärare under sin högskolepedagogiska utbildning att samarbeta i undervisning och examination?

För att få svar på våra frågor vill vi samtala med representanter för högskolepedagogisk utbildning vid ett antal lärosäten.

Samtalsfrågor

I SUHF:s rekommendationer (SUHF, 2017) om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning står bland annat att deltagaren efter genomgången utbildning ska “självständigt, och *tillsammans med andra*, kunna planera, genomföra och utvärdera undervisning och examination” (s. 5; vår kursivering).

1) **Målet**

Hur tolkar du det här delmålet i SUHF:s rekommendationer?

2) **Kunskapsformerna**

Vilka konkreta kunskaper, färdigheter och förmågor anser du krävs för att deltagare ska uppfylla det här delmålet i SUHF:s rekommendationer?

3) **Undervisningen**

I en av de obligatoriska högskolepedagogiska kurserna vid ditt lärosäte våren 2020 fanns målet att deltagaren efter avslutad kurs ska kunna [lärosätets specifika mål]. Hur arbetar ni vid ditt lärosäte med att deltagarna i era obligatoriska högskolepedagogiska kurser ska utveckla de kunskaper, färdigheter och förmågor som ryms i det här målet?

4) **Examinationen**

Hur examinerar ni att deltagarna har de här kunskaperna, färdigheterna och förmågorna efter genomförd obligatorisk högskolepedagogisk utbildning?

Vi beräknar att samtalet kommer att ta max en timme.