

Att bedöma och belöna pedagogisk skicklighet – erfarenheter från Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet

Björn Badersten

Statsvetenskapliga institutionen/Centre for Educational Development (CED), Lunds universitet

Under senare år har det växt fram ett ökat intresse för att på olika sätt synliggöra och premiera skickliga lärare vid universitet och högskolor i Sverige. Att etablera belöningssystem med avseende på pedagogisk skicklighet är emellertid varken okontroversiellt eller oproblematiskt. Mot bakgrund av en principiell diskussion kring varför det är viktigt att belöna duktiga universitetslärare och i ljuset av författarens erfarenheter från arbetet med att etablera en ”pedagogisk akademi” vid Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet, diskuteras ett antal överväganden, frågor och problem som detta arbete aktualiserat – alltifrån precisionsproblem förknippade med innebörden av pedagogisk skicklighet till mer konkreta frågor om bedömnings- och beslutsprocesser och hur man kan använda premierade lärare i arbetet med pedagogisk utveckling på organisationsnivå.

Nyckelord: pedagogisk skicklighet, pedagogisk akademi, pedagogisk portfölj, pedagogiskt belöningssystem, pedagogisk professionalism

INLEDNING

Under senare år har det växt fram ett ökat intresse för att på olika sätt synliggöra och premiera skickliga lärare vid universitet och högskolor i Sverige. Tidigare har så skett främst genom olika former av pedagogiska utmärkelser eller priser, som med jämna mellanrum delats ut av lärosäten och studentsammanslutningar. Vad vi nu ser är emellertid försök att på ett mer genomgripande och systematiskt sätt skapa former för att belöna lärare och för att etablera tydliga karriärvägar i lärargärningen som komplement till de karriärvägar som är knutna till forskarrollen. Lunds tekniska högskola (LTH) var, i ett svenskt sammanhang, tidigt ute, när man för drygt ett decennium sedan etablerade vad man kallade för en ”pedagogisk akademi” som ett sätt att belöna skickliga lärare. I LTH:s efterfölj ser vi idag hur sådana system för pedagogiska karriärvägar växer fram på bred front i högskolesverige.¹ Parallellt arbetar tjänsteförslagsnämnder alltmer aktivt och systematiskt med att på ett kvalificerat sätt bedöma pedagogisk skicklighet som en viktig del i beredningen av tjänsteärenden, bland annat i en strävan att möta Högskoleförordningens krav på att prövningen av den pedagogiska skickligheten ska ägnas lika stor omsorg som prövningen av den vetenskapliga skickligheten vid anställnings- och befordringsärenden.²

I takt med att intresset för att bedöma och belöna pedagogisk skicklighet har ökat har det emellertid också rests kritiska röster, som ifrågasätter både önskvärdheten och möjligheten att

1 Ungefär en tredjedel av universitet och högskolor i Sverige har idag infört någon form av pedagogiskt meriteringssystem. Ett flertal lärosäten är därtill på gång att göra så. För en översikt se Ryegård 2013.

2 Se SFS 2010:1064, Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100).

* Författarkontakt: bjorn.badersten@svet.lu.se

göra detta. Att premiera goda lärarinsatser i högre utbildning är inte okontroversiellt. Det är inte heller oproblematiskt, utan aktualiserar en rad bitvis svåra överväganden, både av principiell och praktisk natur. I det följande ska jag beröra några sådana överväganden. Resonemangen är överlag generellt hållna, men speglas genomgående i de erfarenheter jag själv har från arbetet med att etablera en pedagogisk akademi vid Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet. Låt mig först emellertid, för att ge en fond till den fortsatta diskussionen, beröra några av de skäl som kan anföras för varför det kan anses viktigt att på ett systematiskt sätt premiera skickliga universitetslärare.

VARFÖR BELÖNA PEDAGOGISK SKICKLIGHET?

Det är inte självklart att hävda att det är önskvärt att belöna duktiga lärare vid universitet och högskolor eller att skapa pedagogiska karriärvägar som komplement till våra sedan länge etablerade karriärvägar förknippade med rollen som forskare. Det är inte heller självklart, i ljuset av det sätt på vilket kompetensbedömning och beredning av anställningsärenden traditionellt sker vid våra lärosäten, att pedagogiska och vetenskaplig skicklighet ska väga lika vid tillsättning av lärartjänster. Mot bakgrund av de huvuduppgifter som tillskrivs universitet och högskolor – att bedriva forskning *och* utbildning – kan detta förefalla märkligt. Likaså om man betänker att till exempel en universitetslektor, inom ramen för den finansiering och det tjänsteåtagande som normalt följer, i huvudsak ska ägna sig åt undervisning. Icke desto mindre är traditionens makt stark, och det är fortfarande överlag så att forskning värderas högre än undervisning vid våra akademiska lärosäten, inte bara vid tillsättning av tjänster utan också mer generellt i termer av den prestige och status som tillskrivs forskarrollen. Det finns därför anledning att explicit beröra några av de skäl som kan anföras för varför det kan vara viktigt att på ett systematiskt sätt belöna pedagogisk skicklighet.

Utgångspunkten i argumentationen för vikten av att skapa pedagogiska karriärvägar i högre utbildning är ofta tvåfaldig: dels handlar det om att premiera goda lärarinsatser, det vill säga att på något sätt belöna duktiga lärare; dels handlar det om att stimulera till pedagogisk utveckling. I grunden för argumentationen tillbaka på strävan att kunna erbjuda studenter utbildning av hög kvalitet. Samtidigt är det uppenbart att det här finns argument på olika nivåer. På *individnivå* handlar det om att skapa personliga incitament för att utvecklas i lärarrollen. Genom att etablera system som synliggör och belönar duktiga lärare kan attraktiviteten i lärargärningen tänkas öka. De individuella incitament som verkar i akademien – i förhållande till tjänstetillsättning, befordring, tjänstevillkor, lönesättning etc. – är traditionellt nästan uteslutande knutna till utvecklingen i forskarrollen. Ett system för pedagogisk karriärväg skulle härvidlag kunna skapa en mer balanserad incitamentsstruktur, som står i bättre samklang med de uppgifter och kompetensbehov som faktiskt är förknippade med en anställning som universitetslektor eller professor.

På *kollegial nivå* kan förekomsten av pedagogiska belöningssystem tänkas stimulera till en öppen, mer livaktig och kritisk diskussion kring det akademiska lärarskapets innebörd. Som universitetslärare reflekterar vi generellt sett ganska lite över undervisning och lärande i våra utbildnings- och forskningsmiljöer och över vad det innebär att vara lärare i högre utbildning. Det vi gör i rollen som lärare ligger väldigt nära oss själva och upplevs ofta som något personligt; det är något vi ogärna talar om och problematiserar offentligt. Som universitetslärare går vi in i lärosalen och stänger dörren, och vad vi sedan gör där inne med våra studenter har ingen annan med att göra. Sett ur ett professionsperspektiv är detta tämligen märkligt. Vad som vanligtvis sägs markera ett professionellt förhållningssätt är just ett öppet, självkritiskt och reflekterande

kollegialt samtal om professionens innebörd; ett synliggörande och problematiserande av den tysta kunskap som professionens utövare besitter.³ Härvidlag är vi ofta mycket professionella i vår forskarroll – här är det kritiska, offentliga samtalet en självklar komponent. Men vi förhåller oss inte alls på samma sätt när det gäller lärarrollen. Att vi börjar samtala om innebörden av pedagogisk skicklighet och belöna duktiga lärare kan tänkas bidra till att dessa lärarskapets slutna rum öppnas upp och till en viktig professionalisering av lärarrollen. Det kan också bidra till ett synliggörande av god praxis och till en ökad spridning av goda exempel lärare emellan.

Parallellt finns viktiga argument på *organisationsnivå*. Att premiera goda lärarinsatser kan vara ett sätt att uppmärksamma och synliggöra de lärmiljöer i vilka de skickliga lärarna ingår. I en alltmer konkurrensstätt utbildningsvärld, där förmågan att attrahera duktiga studenter blir allt viktigare och där möjligheten att kunna erbjuda attraktiva lärmiljöer är central, kan detta tänkas skapa organisatoriska incitament, både i arbetet med kompetensutveckling i lärarkåren och för pedagogisk utveckling i mer allmän mening. De duktiga lärare som genom belönings-systemet framhålls kan också tänkas bli ett naturligt nav i det pedagogiska utvecklingsarbetet på organisationsnivå och kan tjäna som mentorer för andra lärare i den egna miljön. De belönade lärarna utgör därtill en viktig rekryteringsbas för olika pedagogiska ledningsuppdrag (studierektor, programansvarig, kursansvarig etc.) och för uppdrag som till exempel lärarrepresentant i tjänsteförslagsnämnder och som pedagogisk sakkunnig.

Sett ur vidare organisatorisk synvinkel kan införandet av pedagogiska belöningsssystem också komma att bidra till en värderingsförskjutning i synen på undervisning visavi forskning.⁴ Fortfarande råder, som sagt, en betydande obalans i akademien, där forskning värderas väsentligt högre än undervisning. I takt med att pedagogisk skicklighet allt oftare artikuleras och synliggörs, och den organisatoriska kompetensen kring hur detta kan bedömas utvecklas, blir det sannolikt också lättare att, till exempel i rekryterings- och befodringsärenden eller i förhandlingar om medelstilldelning, argumentera till förmån för det pedagogiska uppdragets betydelse.

Vilka överväganden och problem kan då tänkas aktualiseras när man som universitet eller högskola på ett systematiskt sätt vill belöna pedagogisk skicklighet och skapa pedagogiska karriärvägar? I det följande diskuteras en rad sådana överväganden och problem, som berör alltifrån principiella problem kring innebörden av vad vi menar med pedagogisk skicklighet till mer konkreta frågor om bedömnings- och beslutsprocesser och hur man kan använda premierade lärare i arbetet med pedagogisk utveckling på organisationsnivå.

VAD ÄR PEDAGOGISK SKICKLIGHET? – PRECISIONSPROBLEMET

Ett första centralt problem i sammanhanget har att göra med själva innebörden av begreppet pedagogisk skicklighet. Vad är egentligen en skicklig universitetslärare? Vad markerar innebörden av en gott akademiskt lärarskap? Hur ska pedagogisk skicklighet förstås och definieras?

Frågorna ovan har knappast några enkla svar. Det akademiska lärarskapet är komplext och förenat med en rad inte sällan motstridiga krav och förväntningar. Parallellt är rolluppsättningen mångfacetterad. Som universitetslärare ska man vara både estradör, administratör och ämnesambassadör; man ska vara den engagerande och provocerande föreläsaren, likväl som den följsamme seminarieledaren och den lyssnande, stödjande handledaren. Därtill ska man vara väl förtrogen med kunskapsutvecklingen i det egna ämnet, förankra undervisningen i

³ Se till exempel Schön (1995).

⁴ Se till exempel Bienenstock m.fl. (2014).

egen forskning, vara väl medveten om rådande normer och gällande regelverk och dessutom behärska en rad administrativa system. Att uttrycka denna sammansatta professionsroll i ett fåtal kriterier och indikatorer, som det dessutom ska råda samsyn kring och som kan bilda underlag för bedömning av pedagogisk skicklighet, är självklart inte utan problem. Samtidigt är det så, att skicklighetsbedömningar som uppfattas som legitima görs i en rad andra professioner och i väl så komplexa sammanhang, och det svårt att se att just universitetslärarprofessionen skulle vara så speciell att det inte vore möjligt också här. I den del av vår verksamhet som rör forskning uppfattar vi till exempel sällan skicklighetsbedömningen som oöverstigit problematisk, även om vi naturligtvis kan ha olika uppfattningar om vad som konstituerar vetenskaplig skicklighet.

Mot denna bakgrund är det intressant att notera att det, såväl nationellt som internationellt, håller på att växa fram en relativ samsyn kring innebörden av pedagogisk skicklighet.⁵ Även om det kan råda delade meningar om vilken vikt som ska tillskriva olika aspekter av lärarskapet och hur dessa aspekter ska vägas mot varandra i en samlad kompetensbedömning, och olika formrelaterade, inte sällan traditions- och miljöbundna, undervisningsideal därtill kan ställas mot varandra, så vilar dessa föreställningar om pedagogisk skicklighet ofta på en gemensam grundsyn. Utgångspunkten är som regel studenternas lärande och hur man som lärare – genom att på ett lyhört, omdömesgillt och ämnesdidaktiskt relevant sätt arbeta varierat i mötet med sina studenter – skapar goda betingelser för detta. Ofta betonas också förmågan att kunna röra sig obehindrat mellan lärarskapets olika roller, liksom att man som lärare behärskar ett brett spektrum av undervisningsformer.

Inom ramen för denna samsyn görs därtill ofta en distinktion mellan å ena sidan *undervisnings-skicklighet* i snävare mening, som avser det konkreta, didaktiska mötet mellan lärare och student, och å andra sidan *pedagogisk skicklighet*, som avser lärarskapet i vidare professionsmening. I det senare innefattas bl.a. en medveten kritisk reflektion över det egna lärarskapet i ljuset av kunskap om undervisning och lärande och ett kontinuerligt arbete med pedagogisk utveckling.⁶ Under senare tid har även pedagogiskt ledarskap kommit att framhållas som en viktig komponent i lärarskapet och att man genom ett principgörande och spridande av den egna lärarefarenheten bidrar till ämnesdidaktisk och pedagogisk kunskapsutveckling.

Det centrala här är emellertid inte samsynen som sådan, även om den i sig har sin grund i relativt omfattande pedagogisk forskning. Viktigare är kanske att det förs ett kontinuerligt, informerat och reflekterat – det vill säga professionellt – samtal om innebörden av det akademiska lärarskapet och av pedagogisk skicklighet. Att det sedan inte råder full enighet i varje detalj är nog ett styrkebesked snarare än ett problem. Ty den profession som är helt överens om innebörden av allt man gör är nog konserverande snarare än utvecklande.

KAN PEDAGOGISK SKICKLIGHET SYNLIGGÖRAS OCH BEDÖMAS? – EVIDENSPROBLEMET

Ett andra centralt problem i sammanhanget, och som delvis följer av det vi ovan kallat precisionsproblemet, har att göra med frågan om evidens.⁷ Hur synliggör man som lärare sin pedagogiska erfarenhet och skicklighet på ett sätt som gör det möjligt för andra att bedöma den? Går pedagogisk skicklighet överhuvudtaget att ”mäta” och bedöma? Även om vi på ett principiellt plan kan

5 Se till exempel Boyer (1990), Kreber (2002), Ryegård m.fl. (red.) (2010), Ryegård (2013), Trigwell m.fl. (2000), Trigwell (2001) och Trigwell & Shale (2004).

6 Se till exempel Kreber (2002), Ramsden (2003) och Ryegård m.fl. (red.) (2010).

7 Se till exempel Magin (1998) för en intressant diskussion kring evidens- och dokumentationsfrågan.

tänkas vara någotsånär överens om innebörden av ett gott lärarskap, så innebär detta inte per automatik att det också går att uttrycka och bedöma på ett intersubjektivt och evidensbaserat sätt. Vad för typ av underlag behövs och hur ska detta underlag presenteras? Och hur ska olika typer av evidens värderas i förhållande till varandra?

All kvalitativ kompetensbedömning är härvidlag förenat med svårigheter – att bedöma pedagogisk skicklighet är inget undantag. I grunden för det tillbaka på vad man skulle kunna kalla ett ”vara-visa”-problem. Att vara *skicklig* i sin professionsutövning är en sak; att dokumentera och visa detta på ett sätt som gör det möjligt för andra att kvalitativt bedöma skickligheten är en annan. Här krävs att den praktik som är föremål för bedömning synliggörs och evidensgörs på ett systematiskt, trovärdigt och tillgängligt sätt, men också att det sätt på vilket man som professionsutövare kontinuerligt reflekterar över och utvecklar den egna praktiken explicitgörs. I annat fall har en utomstående bedömare små möjligheter att göra en kvalitativ bedömning. Samtidigt ser vi hur det kontinuerligt görs professionsrelaterade skicklighetsbedömningar i en rad andra sammanhang – läkare, sjuksköterskor, psykologer, socionomer etc. – där man förefaller ha hittat rimliga former för att överbrygga och hantera ”vara-visa”-problemet. Och det är svårt att se att bedömning av just pedagogisk skicklighet i detta avseende skulle vara väsensskilt från andra former av kvalitativ professionsbedömning.

En särskild jämförelse med det sätt på vilket vi bedömer vetenskaplig skicklighet kan här vara av intresse, inte minst då den akademiska miljö i vilken bedömningen sker i stort sett är densamma. Det hävdas ibland, att vår kompetensvärdering i förhållande till forskarrollen i allmänhet är mer robust, så till vida att det faktiskt finns ett resultat att ta ställning till, ett forskningsresultat, vanligen uttryckt i form av en skriven och publicerad text, en forskningsprodukt. Denna produkt innehåller utöver det redovisade resultatet som regel också – schablonartat uttryckt – kritiska reflektioner om frågeställningens relevans, om den förförståelse man har som forskare, om det rådande kunskapsläget, om varför man i forskningsprocessen valt gå tillväga på ett visst sätt (metodologisk medvetenhet), om materialets beskaffenhet och inte minst om varför det resultat man kommit fram till ska uppfattas som mer rimligt än andra. I forskningsprodukten redovisas vanligen också den evidens man anför för sitt forskningsresultat. Här kan vetenskapssamfundet självklart ha – och har, i den mån olika vetenskapstraditioner är representerade – olika uppfattningar om frågeställningens relevans, om vilket metodologiskt vägval som är att föredra, om vad som kan utgöra evidens i sammanhanget, om relevansen av de anförda resultaten och innebörden den kunskap som resultaten sägs generera. Men i den mån de val man som forskare gör är explicitgjorda och argumenterade för och forskningsprodukten i övrigt når upp till rimliga krav på intersubjektivitet accepteras i regel produkten och bedöms givet dess egna förutsättningar.

Jag ser här egentligen ingen, från principiell utgångspunkt, avgörande skillnad mot det sätt på vilket man kan närma sig och ge uttryck för uppdraget som universitetslärare och hur man kan resonera i förhållande till bedömning av pedagogisk skicklighet. Också här finns ett resultat att framhålla: studenternas lärande. Utifrån vår förförståelse i termer av syn på undervisning och lärande, vår ämnesdidaktiska kännedom om och kritiska reflektion över olika undervisningsmetoders för- och nackdelar, de studenter vi i sammanhanget har att arbeta med och de materiella förutsättningar som råder, gör vi som lärare ett medvetet val och närmar oss studenterna på det sätt som vi uppfattar skapar de bästa betingelserna för lärande. I ljuset av studenternas studieresultat, i bemärkelsen hur väl de klarar sig i examinationen och uppfyller de lärandemål som satts upp, kompletterat av egna observationer och studenternas intryck av undervisningsprocessen, utvärderar vi sedan vårt förhållningssätt som lärare.

Även denna process kan rimligen beskrivas på systematiskt sätt och skulle kunna uttryckas i en skriftlig produkt, till exempel i en pedagogisk portfölj. I en pedagogisk portfölj kan läraren ge uttryck för sin grundläggande syn på undervisning och lärande och på ett kritiskt och reflekterat sätt, förankrat i ämnesdidaktisk och pedagogisk kunskap, beskriva och utvärdera den egna undervisningserfarenheten och de resultat som uppnåtts i termer av studenters lärande.⁸ Nu kan man förvisso hävda, att det är svårt att avgöra innehållet i studenternas lärande och hurvida den egna insatsen som lärare faktiskt har bidraget till detta. Men liknande operationaliserings-, evidens- och kontrollproblem finns vanligen också i forskningsprocessen. Och på samma sätt som vi kan ha olika uppfattningar om synen på forskarrollen, om valet av metoder i forskningsprocessen och om relevansen av våra forskningsresultat, så kan vi ha olika uppfattningar när det gäller synen på lärarskapet, valet av undervisningsmetoder och bedömningen av studieresultat.

Möjligen kan man hävda att det ligger något särskilt i lärarrollen, som inte på samma sätt är relevant i och kritiskt för forskarrollen, nämligen det personliga möte som varje undervisningssituation innebär; ett personligt möte som därtill inte sällan har en avgörande betydelse för resultatet, studenternas lärande. På så sätt blir lärarens personliga förhållningssätt och relationella kompetens – och i förlängningen en bedömning av denna – central. En sådan relationell kompetens är emellertid tämligen svår att synliggöra i en skriftlig produkt, och en bedömning av den kräver idealt sätt att man skuggar en lärare under längre tid och observerar hur denne agerar i mötet med sina studenter i olika situationer och i olika lärarroller. I den bästa av världar skulle en sådan långsiktig och varierad auskultation vara ett självklart inslag i all professionsgrundad skicklighetsbedömning, men utifrån de resurser som normalt står till förfogande är det knappast rimligt att tänka sig detta som återkommande inslag i bedömningsprocesser.

Och kanske är det så, att skillnaden gentemot forskarrollen inte heller i detta avseende är så avgörande som det ibland hävdas, åtminstone inte när vi talar om samhällsvetenskap eller humaniora. Det är ju vanligtvis inte så att vi följer våra forskare in i arkiven, eller sitter med vid de djupintervjuer våra forskare gör, eller följer med på fältarbeten och närvarar vid forskarnas deltagande observationer när vi bedömer vetenskaplig kompetens. I dessa sammanhang torde även vetenskaplig skicklighet handla om relationell kompetens, där forskarens förhållningssätt har en tämligen direkt inverkan på resultatet, men som samtidigt är svår att synliggöra i den skriftliga forskningsprodukt som bildar underlag i bedömningen.

I bedömningen av pedagogisk skicklighet, såväl som i de flesta andra sammanhang av professionsrelaterad skicklighetsbedömning, handlar det sålunda om en pragmatisk avvägning och om att hitta former för bedömningsprocessen som är rimliga i ljuset av de resurser som står till förfogande. En individuell skriftlig pedagogisk portfölj med bilagor utgör härvidlag ett vanligt och numera vida accepterat sätt att uttrycka den egna pedagogiska erfarenheten på och har blivit ett vedertaget underlag i bedömning av pedagogisk skicklighet. Därtill kan man naturligtvis tänka sig olika former av kompletterande arbetsprov (provföreläsningar, auskultation i föreläsnings-, seminarie- och handledningssammanhang, inspelade föreläsningar, seminarier och handledningssessioner etc.) och personliga intervjuer, både med den lärare som är föremål för bedömning och med kollegor och studenter i lärarens omgivning. Var man landar i detta är ytterst en resursfråga – det handlar om att hitta en rimlig avvägning. Och det bästa får härvidlag inte bli det godas fiende.

8 Jfr Winka & Ryegård (2013).

EN ELLER FLERA KOMPETENSNIVÅER?

En fråga som ofta aktualiseras i samband med bedömning av pedagogisk skicklighet är om det ska finnas en eller flera kompetensnivåer mot vilka skickligheten bedöms. Vid tillsättning av lärartjänster (till exempel ett lektorat vid universitet eller högskola) finns normalt sett ett slags lägstanivå i form av pedagogisk erfarenhet, inte sällan uttryckt i kvantitativa termer, som den sökande ska uppfylla för att kunna komma i fråga för en anställning. Råder det sedan konkurrens mellan sökanden till en tjänst sker därutöver vanligen en rangordning, som innehåller element av kvalitativ bedömning av denna undervisningserfarenhet, det vill säga ett slags pedagogisk skicklighetsbedömning. Här arbetar man *de facto*, om än ofta implicit, med olika kompetensnivåer, där vissa sökanden bedöms vara mer skickliga än andra. Formerna för detta är emellertid ofta otydliga, med följderna att nivåbedömning tenderar att bli implicit och därmed föga transparent. I den samlade värdering av en sökande som sedan görs av t.ex. en tjänsteförslagsnämnd, där många olika komponenter avseende forskning och undervisning vägs samman i en helhetsbedömning, är denna bristande systematik och frågan om vad som skiljer olika pedagogiska kompetensnivåer åt möjligen ett mindre problem. Då är det helhetsvärderingen – i bästa fall tydligt argumenterad – som bildar underlag för diskriminering mellan sökande.

Nivåfrågan blir emellertid mer påträngande när man försöker hitta former för att mer systematiskt och i särskild ordning bedöma och belöna pedagogisk skicklighet, till exempel genom att skapa tydliga, formellt reglerade belönings- och beföringssystem eller karriärvägar knutna till lärarrollen, karriärvägar som inte direkt är relaterade till tjänstetillsättning. Ska man här arbeta med en enskild kompetensnivå, ett slags excellentnivå, där kraven är högt ställda och där utnämningen sannolikt omfattar ett mindre antal lärare, eller ska man arbeta med flera kompetensnivåer, nivåer som ger möjlighet att uttrycka mer kontinuerlig progression och där fler personer kan komma att vara aktuella för utnämning? Det finns argument, tror jag, både för och emot dessa olika vägval.

Fördelen med att arbeta med en enskild excellentnivå ligger i enkelheten, där antalet svåra gränsdragningar rimligen blir färre än om man har flera kompetensnivåer. Det ger också den grupp av lärare som blir utnämnda en tydlig exklusivitet. Rent kostnadsmässigt kan det också vara att föredra, då antalet lärare som belönas sannolikt blir färre. Sett ur organisatorisk synvinkel och ur ett vidare pedagogiskt utvecklingsperspektiv kan exklusiviteten emellertid bli ett problem. Då det sannolikt är färre lärare som är aktuella för utnämning är det rimligen också färre lärare som dras in i arbetet med att utveckla och synliggöra den egna pedagogiska kompetensen, vilket kan påverka det pedagogiska utvecklingsarbetet på organisationsnivå. Därtill kan exklusiviteten göra att förankringen i organisationen som helhet blir mindre.

Arbetar man istället med flera kompetensnivåer, till exempel en excellentnivå och en meriteradnivå, kan fler personer komma att omfattas av systemet, vilket kan tänkas gynna utvecklingsarbetet på organisationsnivå. Det innebär rimligen också att fler yngre lärare kan komma att intressera sig för pedagogisk meritering och pedagogiskt utvecklingsarbete och att detta redan tidigt i karriären blir en naturlig del i den egna kompetensutvecklingen. Samtidigt avdramatiseras företeelsen som sådan något, det vill säga att få sin pedagogiska skicklighet bedömd, när det tydligare handlar om olika progressionsnivåer och när det finns möjligheter att söka igen om man inte från början blir bedömd som excellent. På så sätt kan systemet bli mer dynamiskt och i förlängningen mer gynnsamt för organisationen som helhet. Nackdelen med olika nivåer ligger i att gränsdragningsproblemen blir fler och att det, totalt sett, sannolikt blir fler bedömningar som ska genomföras. Att som sökande "endast" bli bedömd som motsvarande en lägre kompetensnivå kan därtill vara

stigmatiserande och ses som ett personligt nederlag. Ytterst handlar detta naturligtvis om vilka krav som sätts upp för respektive nivå och hur dessa krav kommuniceras.

I ett svenskt sammanhang finner vi pedagogiska belöningsystem som innefattar både en, två och tre kompetensnivåer.⁹ Den miljö jag själv representerar, Samhällsvetenskaplig fakulteten vid Lunds universitet, arbetar med två kompetensnivåer, excellent lärare respektive meriterad lärare. Erfarenheten härifrån ger nog vid handen att fler och yngre lärare kommit att intressera sig för den egna pedagogiska kompetensen och för pedagogisk utveckling givet den progression som finns inbyggd i belöningsystemet och som ger incitament för en kontinuerlig kompetensutveckling. Möjligen har det också varit lättare att upprätthålla relativt höga krav för excellensnivån, givet att det finns en lägre nivå att falla tillbaka på om den sökande står och väger och inte riktigt kan anses nå upp till den högre nivån. Samtidigt blir avvägnings- och gränsdragningsproblemen större i den mån det handlar om att ta ställning till två nivåer och inte bara en. En del av de sökande som blivit bedömda som motsvarande meriteradnivå har i praktiken upplevt detta som ett underkännande och uttryckt misstro mot bedömningsförfarandet. Till viss del handlar det här naturligtvis om förväntningsbildning. Problemet förstärks emellertid av att det inte sällan upplevs som särskilt känsligt att bli bedömd i lärarrollen, mycket känsligare än att bli bedömd i rollen som forskare; dels är förfarandet ovant, dels ligger lärargärningen ofta närmare oss själva och är tydligare knuten till oss som personer. En bedömning av pedagogisk skicklighet kan därför delvis komma att uppfattas som en bedömning av person och personlighet.

I förhållande till detta finns ett särskilt och mycket konkret övervägande som aktualiseras i ett system med flera kompetensnivåer. Och det är om de som söker om att få sin pedagogiska skicklighet bedömd själva ska ange vilken nivå de söker till, eller om det avgörande faller på de som gör bedömningen. Samhällsvetenskapliga fakulteten i Lund har valt det senare alternativet med argumentet att den inte är den egna självbilden som ska avgöra vilken nivå man söker till. Vi vet av erfarenhet att människors självuppfattning kan se väldigt olika ut, även om kompetensnivån är likvärdig. Och det är inte alltid som den egna självbilden stämmer överens med omvärldens bedömning. Att låta avgörandet om kompetensnivå falla på de som utför bedömningen gör att man reducerar betydelsen av sådan variation i självvärdering.

VEM ÄR DET SOM BEDÖMER? – OM JÄVSPROBLEM, ÄMNESKOMPETENS OCH BALANSEN MELLAN INTERN OCH EXTERN BEDÖMNING

I de flesta former av kollegial kompetensbedömning aktualiseras frågor om vem det är som bedömer och om förhållandet mellan den som bedömer och den som bedöms. Det mest uppenbara problemet handlar förstås om olika jävsförhållanden, där mer eller mindre nära relationer och beroendeförhållanden kan påverka utfallet av bedömningen. När det gäller bedömning av pedagogisk skicklighet vid universitet och högskola aktualiseras också frågor om ämneskompetens, både specifik ämnes- och ämnesdidaktisk kompetens och mer generell högskolepedagogisk kompetens. Därtill aktualiseras frågor om balansen mellan intern och extern bedömning på både institutions-, fakultets- och universitetsnivå.

Det direkta jävsproblemet är möjligen något mindre problematiskt, så till vida att det finns tydliga regelverk som hanterar sådana jävsförhållanden. Samtidigt är den akademiska världen – åtminstone nationellt sett – tämligen liten, där personkännedomen är utbredd och förekomsten av olika former av indirekta beroendeförhållanden, och därmed risken för delikatessjäv, relativt

9 Se vidare sammanställning i Ryegård (2013).

stor. Detta gäller inte minst om man i bedömningen av pedagogisk skicklighet vill garantera en viss ämnesrepresentation. Olika ämnen arbetar med olika förutsättningar, både resursmässigt och med avseende på ämnesdidaktiska traditioner, som påverkar hur man arbetar med undervisning och lärande. En förståelse för det ämnesspecifika är härvidlag en viktig ingrediens i en omdömesgill skicklighetsbedömning, vilket förutsätter en viss ämnesrepresentation. Med denna representation kan emellertid följa indirekta jävsförhållanden. Samtidigt finns det både universitets-, fakultets- och institutionsrelaterade karaktäristika i det sätt på vilket man arbetar i undervisningen – organisatoriskt, didaktiskt, resursmässigt etc. – som även förutsätter en viss lokalkännedom för att bedömningen ska vara fullt ut relevant. Detta kan ytterligare förstärka problemet med personkännedom och beroendeförhållanden.

Att säkerställa behovet av ämnesnära, högskolepedagogisk och lokalspecifik kompetens i bedömningsprocessen samtidigt som man undviker indirekta jävs- och beroendeförhållanden utgör en svår balansgång. En väg att gå är att helt förlita sig till universitetsextern men samtidigt ämnesintern bedömning, genom att ta in ämnesexperter från andra universitet och högskolor som sakkunniga; det är den princip som vanligtvis tillämpas när det gäller bedömning av vetenskaplig skicklighet. Här säkras ämneskompetensen, samtidigt som den pedagogiska kompetensen och lokalkännedomen kan gå förlorad. En annan väg är att anlita universitetsexterna ämnessakkunniga i kombination med högskolepedagogisk expertis. Då garanteras såväl ämneskompetens som pedagogisk kompetens i bedömningen, men fortfarande riskerar man att det lokala perspektivet sätts på undantag. I båda dessa fall kan man emellertid komplettera bedömningsförfarandet med en lokalt tillsatt universitets- eller fakultetsintern bedömggrupp, som relaterar externa sakkunnigas bedömning till lokala förhållanden. Det är vanligen så våra tjänsteförslags- och docenturnämnder arbetar när det gäller anställnings- och befordringsärenden. Ytterligare en väg att gå är att ge än större utrymme för universitets- eller fakultetsintern bedömning och mer eller mindre undvika externa sakkunniga. Då kan lokala förhållanden och särdrag tänkas få stor betydelse i bedömningen. Av jävs- och beroendeskäl bör man här undvika direkt ämnesrepresentation, eftersom det är högst tveksamt att bedöma en kollega på samma institution.

Till viss del handlar detta naturligtvis om den grad av kontroll man lokalt vill ha över bedömningsprocessen. Att helt släppa bedömningen till externa sakkunniga gör att det lokala sammanhanget, till exempel den särskilda innebörd man ger pedagogisk skicklighet och de idéer om detta man vill framhålla och förankra i den egna organisationen, riskerar att komma i skymundan. Detta kan förvisso delvis balanseras med tydliga instruktioner till externa sakkunniga, till exempel genom klart utmejslade kriterier för pedagogisk skicklighet som de sakkunniga kan utgå ifrån. Ytterst handlar emellertid den här typen av kompetensbedömningar av ett slags holistisk tolkning, vilken vi av erfarenhet vet kan se mycket olika ut. Det är också så att det, även om bedömningen primärt är kriterierelaterad, alltid finns ett inslag av relativ bedömning med, relativ både i förhållanden till det specifika ämnet visavi andra ämnen, till lokalspecifika förhållanden och till andra sökanden. Detta relativa element riskerar att gå förlorat om processen helt externaliseras. Samtidigt finns det ett behov av kontinuitet och långsiktighet i bedömningsförfarandet, vilket är svårt att upprätthålla genom uteslutande extern bedömning.

Överlag är erfarenheten av att bedöma pedagogisk skicklighet relativt begränsad och det har ännu inte utmejslats någon tydlig samsyn kring förfarandet på det sätt som råder när det gäller bedömning av vetenskaplig skicklighet.¹⁰ Ytterst är det också en resursfråga: extern

10 För vidare diskussion se Ryegård m.fl. (red.) (2010).

bedömning kostar vanligtvis mer än om processen sköts internt. Balansgången är, som sagt, svår och det finns här sannolikt ingen optimal lösning. Vi ser också att olika universitet och högskolor i Sverige gjort olika val härvidlag.¹¹ Lunds tekniska högskola (LTH) har till exempel valt en modell med uteslutande intern bedömning, där en intern bedömaregrupp – bestående av tidigare utsedda excellenta lärare – svarar för bedömningen. Andra lärosäten, som till exempel Högskolan i Halmstad, förlitar sig i huvudsak på externa sakkunniga, medan ytterligare andra, som till exempel Umeå universitet och Uppsala universitet, har valt en blandmodell, låt vara med viss betoning på extern bedömning.

Samhällsvetenskapliga fakulteten i Lund har valt en pragmatisk mellanmodell. Bedömningen genomförs här huvudsakligen av en intern bedömaregrupp, sammansatt av personer som tidigare utsetts till excellenta lärare. Bedömaregruppen ska, så långt som möjligt, representera fakultetens olika ämnen. Därtill är en fakultetsextern högskolepedagogiskt sakkunnig knuten till gruppen, med en tydlig kvalitetssäkrande funktion. I normalfallet utses inga särskilda pedagogiskt sakkunniga till respektive ärende, utan den högskolepedagogiska och ämnesdidaktiska kompetensen förväntas finnas hos de excellenta lärarna i bedömaregruppen och hos den fakultetsexterne sakkunnige. I enstaka fall, då jävs- eller beroendeproblematiken inte anses hanterbar inom bedömaregruppen, kan särskilda externa sakkunniga involveras.

Erfarenheterna av denna mellanmodell har varit relativt goda. Den innebörd av pedagogisk skicklighet som fakulteten velat lyfta fram och arbeta mot har kunnat få tydligt genomslag i bedömningsprocessen. Både fakultets-, institutions- och ämnesspecifika förutsättningar har kunnat synliggöras, samtidigt som potentiell jävsproblematik har kunnat hanteras på ett rimligt sätt. I bedömningsarbetet har det varit slående hur olika undervisningstraditionerna och synen på lärande faktiskt är, trots att alla ämnen är samhällsvetenskapliga och tillhör samma fakultet. Att bedömaregruppen så långt som möjligt representerat fakultetens olika ämnen har därför varit viktigt, både ur bedömningssynpunkt och legitimitetssynpunkt.

HUR SKER BEDÖMNINGEN OCH VEM FATTAR BESLUT? – OM ORGANISERING OCH BESLUTSKOMPETENS

Hur bedömningsförfarandet konkret organiseras varierar påtagligt mellan olika universitet och högskolor; att teckna ens en överskådlig bild av detta skulle föra alltför långt. Istället ska jag kort beskriva hur processen ser ut vid Samhällsvetenskapliga fakulteten i Lund. Förenklat uttryckt består processen av fem steg.

1. Tillsvidareanställda lärare lämnar in ansökan om att få sin pedagogiska skicklighet bedömd.
2. Fakultetens dekanus beslutar om sammansättning av bedömaregruppen, i ljuset av inkomna ansökningar. I bedömaregruppen ingår även en fakultetsextern bedömare. Bedömaregruppens arbete leds av fakultetens vice dekan med ansvar för grundutbildningsfrågor.
3. Bedömaregruppen konstituerar sig och utser två ”närläsare” till varje ansökan. Dessa närläsare, som inte har direkt kollegial anknytning till den sökande, förbereder och genomför en intervju med den sökande. Vid intervjun deltar även den fakultetsexterne bedömaren. Parallellt ges Lunds samhällsvetarkår, som sköter utbildningsbevakningen vid fakultetens institutioner, möjlighet att inkomma med synpunkter om de sökande utifrån ett studerandeperspektiv.

11 För en fullständig genomgång se Ryegård (2013).

4. Bedömargruppen tar vid ett sammanträde gemensamt ställning till samtliga ansökningar. Närläsarna är föredragande i respektive ärende. Bedömargruppen lämnar, jämte skriftliga utlåtanden om respektive sökande, förslag till Samhällsvetenskapliga fakultetens styrelse om utnämning till excellent eller meriterad lärare, alternativt – om den sökande inte kan bli föremål för någon utnämning – fattar beslut om att ansökan inte ska föreläggas styrelsen.
5. Samhällsvetenskapliga fakultetens styrelse fattar beslut om utnämning till excellent eller meriterad lärare. Fakultetens vice dekan är föredragande i styrelsen.

Det är viktigt att notera att det slutgiltiga beslutet om utnämning/befordran fattas av fakultetens styrelse. Bedömargruppens förslag utgör härvidlag en rekommendation. Styrelsen kan, om den så önskar, göra en annan bedömning och avvika från förslaget. Bedömargruppen fattar, som framhålls ovan, formellt beslut endast avseende ansökan som, enligt gruppens bedömning, inte når upp till kraven varken för meriterad eller excellent lärare. Genom att dessa ärenden inte föreläggs fakultetsstyrelsen undviker man att peka ut de personer som helt får avslag.

Beslutsfrågan aktualiserar självklart viktiga frågor om studentinflytande. På vilket sätt och i vilken omfattning ska fakultetens studenter vara delaktiga i beslutet om att premiera duktiga lärare? Studenternas deltagande i processen är central. Ytterst är det ju deras lärande och hur man som lärare bidrar till detta som utgör huvudmarkör för pedagogisk skicklighet; studenterna och deras erfarenheter utgör därmed en viktig resurs i bedömningsarbetet. Men studentinflytande är viktigt också ur legitimitetssynpunkt. Studenterna är en betydelsefull kraft i arbetet med att uppvärdera undervisningens roll vid våra universitet och högskolor, och får det sätt på vilket vi belönar duktiga lärare inte gehör i studentgruppen kan denna kraft försvagas. Samtidigt innefattar det akademiska lärarskapet väsentligt mer än det som sker i mötet mellan lärare och student och vad som är synligt för studenterna (jämför distinktionen mellan undervisnings-skicklighet och pedagogisk skicklighet ovan), och det finns därtill aspekter av lärarskapet (t.ex. ställningstaganden i målkonflikter och dilemman) som inte kortsiktigt och synbart förefaller verka till studenternas fördel. I den meningen är inte studenterna i alla lägen de mest lämpade bedömare av pedagogisk skicklighet.

Även här är det således frågan om en balansgång. Samhällsvetenskapliga fakulteten i Lund valde här från början en modell där studenterna dels hade ett betydande inflytande i arbetet med att ta fram de kriterier för pedagogisk skicklighet som ligger till grund för bedömningen, dels har ett formellt inflytande över själva utnämningsbeslutet i kraft av sin garanterade representation i fakultetens styrelse. Efter önskemål både från studenterna själva, från ledamöter i bedömningsgrupperna och från fakultetens styrelse, och i ljuset av erfarenheter som gjorts i bedömningsprocessen, har detta formella inflytande nu kommit att kompletteras med att studenterna också är remissinstans och har yttranderätt i bedömningsgruppens beredning av utnämningsärenden. På så sätt ges studenterna möjlighet att inkomma med synpunkter tidigt i beredningsprocessen.

HUR GER VI LÄRARE STÖD I ANSÖKNINGSPROCESSEN? – OM BEHOVET AV INTEGRERAD KOMPETENSUTVECKLING

Erfarenheter från bedömningsprocessen vid Samhällsvetenskapliga fakulteten i Lund ger vid handen att det är viktigt att ge lärare stöd i processen att formulera en ansökan som ger ett fullgott underlag att bedöma pedagogisk skicklighet. Som framhållits ovan är det huvudsakliga och idag allmänt vedertagna sättet att uttrycka den egna pedagogiska kompetensen att producera en skriftlig pedagogisk portfölj, i vilken den sökande läraren beskriver och reflekterar över sin

undervisningserfarenhet. Att framställa en pedagogisk portfölj av hög kvalitet är emellertid som regel en mycket tids- och arbetskrävande process, inte minst om den samlade erfarenheten är betydande. Det handlar här både om att på ett allsidigt sätt – konkret och med utgångspunkt i väl valda exempel – beskriva, systematisera och evidensgöra den egna erfarenheten, men också om att principgöra och reflektera över erfarenheten i ljuset av ämnesdidaktiska traditioner och generell kunskap om undervisning och lärande. Portföljens syfte är därför inte bara att synliggöra *vad* man gjort som lärare, utan också *varför* man arbetar som man gör och vilka *konsekvenser* detta har i termer av studenters lärande. Det är ofta det senare, och reflektionsdjupet i sättet på vilket det sker, som bildar markör för nivån av pedagogisk skicklighet.

Att genom olika former av kompetensutveckling ge potentiella sökanden organiserat stöd i arbetet med att skriva fram en pedagogisk portfölj är viktigt. Dels är man som universitetslärare i regel tämligen ovan vid att synliggöra, systematisera och reflektera över den egna undervisningserfarenheten och saknar inte sällan verktyg för att göra det, inte minst när det gäller att spegla erfarenheten i forskning om undervisning och lärande. Dels saknas det ofta kollegiala arenor för samtal om det akademiska lärarskapets innebörd, där man kan spegla sig själv i sina kollegor och på sätt få syn på den egna erfarenheten.

På flera håll i landet där man etablerat system för bedömning av pedagogisk skicklighet arbetar man därför med direkt kompetensutveckling som stöd i ansökningsprocessen, inte sällan i form av högskolepedagogisk kursverksamhet inom ramen för vilken deltagarna skriver fram sina pedagogiska portföljer. Vid Samhällsvetenskapliga fakulteten i Lund ges till exempel en pedagogisk portföljkurs terminen före ansökningstillfället. Erfarenheten från de ansökningar som hittills har behandlats ger vid handen att kvaliteten på de ansökningar som inkommit från sökanden som genomgått portföljkursen överlag är högre – i bemärkelsen att det ger ett bättre och mer fullgott underlag för att bedöma sökandens pedagogiska skicklighet och tenderar att göra den sökandens kompetens rättvisa – än ansökningar som inkommit från sökanden som inte följt kursen. Utöver att dessa kurser ger stöd i själva portföljskrivandet, inte minst genom kontinuerlig återkoppling i processen, så vittnar deltagarna om att dessa kurser också har ett mervärde så till vida att det just ger en arena för kollegialt erfarenhetsutbyte beträffande lärarrollen och därtill ger viktiga akademiska kontaktytor. Mot bakgrund av detta har det först diskussioner vid fakulteten om inte portföljkursen skulle göras till ett obligatoriskt moment i ansökningsprocessen. Sett ur bedömningssynpunkt och ur ett vidare pedagogiskt utvecklingsperspektiv vore detta möjligen att föredra. Samtidigt finns det både principiella och pragmatiska skäl som talar för att man inte bör tvinga in och binda upp sökanden i sådan kursverksamhet, varför fakulteten valt att inte göra kursen obligatorisk.

Ett viktigt sådant principiellt skäl, som det finns anledning att särskilt beröra här, har att göra med den risk för likriktning – i bemärkelsen att de portföljer som skrivs fram påminner om varandra till form och innehåll – som kan följa av sådan kursverksamhet. Är man inte uppmärksam kan det i dessa sammanhang lätt etableras en norm eller ett slags kanon, som man som portföljförfattare har att förhålla sig till. I ljuset av att vi alla är olika som lärare och har olika erfarenheter, och därför tenderar att närma oss läraruppgiften på skilda sätt, är en sådan likriktning olycklig. Variationen i erfarenheter och synsätt borde rimligen avspeglas i portföljernas innehåll och struktur. Detta likriktningsproblem kan tänkas förstärkas när normen dessutom ikläds en särskild språkdräkt, där portföljskrivandet helt enkelt handlar om att lära sig och ge uttryck för de rätta orden och begreppen, att tillägna sig en särskild pedagogisk diskurs, utan att det har någon egentlig relevans för eller bäring på den egna undervisningspraktiken.

Denna typ av ”genreproblem” eller ”genresjuka” är emellertid inte unikt för pedagogiska portföljer utan aktualiseras i de flesta textgenrer, akademiska såväl som andra. Inte minst i ansöknings-sammanhang är det tämligen vanligt. Och när gäller att bedöma pedagogisk skicklighet blir det, liksom i andra sammanhang, ytterst en fråga om bedömarkompetens. Som bedömare gäller det att vara uppmärksam på problemet och att försöka se igenom den eventuella ytan eller fernissan och utröna om det finns någon verklig botten i den sökandes praktik. Det gäller också att vara öppen för och värna variation i det sätt på vilket pedagogisk skicklighet kan ta sig uttryck.

ENSKILDA LÄRARE GÖR INGEN SOMMAR – OM PEDAGOGISKT LEDARSKAP OCH VIKTEN AV ATT FÖRENA INDIVIDUELLA OCH ORGANISATORISKA INCITAMENT

Avslutningsvis vill jag kort återkomma till ett argument som anfördes inledningsvis och som har att göra med pedagogisk utveckling i mer övergripande mening. Att synliggöra och belöna skickliga universitetslärare är viktigt; det ger viktiga personliga incitament att utvecklas i lärarrollen och utgör ett sätt att uppvärdera det akademiska undervisningsuppdraget. Samtidigt gör enskilda lärare, om uttrycket tillåts, ingen sommar. Det är förvisso centralt – ibland helt avgörande – för de studenter som har förmånen att möta sådana skickliga lärare i undervisningen. Men för att det ska ha effekt på studenters lärande i allmänhet krävs pedagogisk utveckling också på organisationsnivå. Detta förutsätter andra, kompletterande insatser. Här handlar det om att skapa organisatoriska incitament vid sidan av de individuella; att hitta sätt att synliggöra och belöna goda lärmiljöer och organisatorisk utveckling. Det handlar också om att på ett strategiskt sätt använda och dra nytta av dessa utnämnda skickliga lärare – som förebilder, inspirationskällor, mentorer, utvecklingskrafter och förändringsagenter.

Till icke ringa del förutsätter detta ett medvetet pedagogiskt ledarskap, på lärarlagsnivå, på institutionsnivå, på fakultetsnivå och, inte minst, centralt på universitets- eller högskolenivå. I den meningen kan vi inte slå oss till ro och lita till att våra befordrade lärare gör hela jobbet. Ska man som institution, fakultet eller lärosäte framgångsrikt möta en alltmer konkurrensutsatt värld av högre utbildning kräver det ett kontinuerligt och systematiskt arbete med pedagogisk utveckling på organisationsnivå, med den uttalade ambitionen att skapa attraktiva lärmiljöer och förstklassiga betingelser för lärande.¹² En central del i detta arbete är att verka för en långsiktig värderingsförskjutning i synen på undervisning visavi forskning, att odla tankegången om att undervisning och forskning är ömsesidigt berikande och att göra undervisning till en lika viktig och värdefull del – i termer av resurser, prestige och incitament – av det akademiska uppdraget som forskning.

REFERENSER

- Bienenstock, A., Schwaag Serger, S., Benner, M. & Lidgard, A. (2014). *Utbildning, forskning, samverkan: Vad kan svenska universitet lära av Stanford?* Stockholm: SNS Förlag.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Kreber, C. (2002). ”Teaching excellence, teaching expertise, and scholarship of teaching”, *Innovative Higher Education*, 27 (1), s. 5-23.
- Magin, D. J. (1998). ”Rewarding good teaching: A matter of demonstrated proficiency or documented achievement?”, *International Journal for Academic Development*, 3 (2), s. 124-136.

¹² Se till exempel Bienenstock m.fl. (2014) för argument i denna riktning.

- Ramsden, P. (1993). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ryegård, Å., Apelgren, K. & Olsson, T. (Red.). (2010). *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Ryegård, Å. (2013). *Inventering av pedagogiska karriärvägar på Sveriges högskolor och universitet*. PIL-Rapport 2013:04. Göteborgs universitet: Pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL).
- Schön, D. (1995). *The reflective practitioner*. Aldershot: Arena.
- SFS 2010:1064. Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100).
- Trigwell, K. (2001). "Judging university teaching", *The International Journal for Academic Development*, 6 (1), s. 65-73.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. & Prosser, M. (2000). "Scholarship of teaching: A model", *Higher Education Research and Development*, 19, s. 155-168.
- Trigwell, K. & Shale, S. (2004). "Student learning and the scholarship of university teaching", *Studies in Higher Education*, 29, s. 523-536.
- Winka, K. & Ryegård, Å. (2013). *Pedagogisk portfölj – för karriär och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.