

Uppdrag för och organisation av enheter för pedagogisk utveckling vid svenska universitet

Martin Stigmar^{a,*} och Gudrun Edgren^b

^aUniversitetspedagogiska enheten, Linnéuniversitetet; ^bMedicinska Fakultetens Centrum för undervisning och lärande, Lunds universitet

Pedagogiska utvecklingsenheter är organiserade på olika sätt och utsatta för täta omorganisationer och studien syftar till att klargöra vilka överväganden som kan ligga till grund för enheternas uppdrag och organisation. Tolv universitet i Sverige har kartlagts genom granskning av hemsidor, telefonintervjuer med ansvariga för enheterna samt tre rundabordssamtal vid konferenser. Resultatet visar att i uppdraget ingår typiskt att arrangera högskolepedagogisk utbildning, erbjuda konsultativt högskolepedagogiskt utvecklingsstöd och främja universitetspedagogiskt erfarenhetsutbyte. Det fanns inga samband mellan uppdrag och organisationsform. Informanterna såg det som ett problem att forskning inte ingick i uppdraget och att organisation och finansiering förhindrade forskning. Organisatoriska konsekvenser av krav på forskningsanknytning av högskolepedagogisk utbildning är att pedagogiska enheter kommer att vara fristående centrubildningar, del av en institution eller utgöra en egen institution.

Nyckelord: forskningsanknytning, högskolepedagogisk utbildning, omorganisation, pedagogiska utvecklingsenheter

INLEDNING

Villkor och uppdrag för högskolan har förändrats som följd av utbyggnaden av högre utbildning (Regeringens proposition, 2001). Ökad studentheterogenitet har lett till ökade krav på högskolans lärare och utbildningsformer. Enheter för stöd till pedagogisk utveckling har inrättats och utvecklingen påskyndats av krav på högskolepedagogisk utbildning och "Bologna-processen". Internationellt har en liknande utveckling ägt rum (Gosling, 2009; Holt, Palmer & Challis, 2011). Gemensamt för enheterna tycks vara en betydande osäkerhet om den fortsatta existensen (Brew & Peseta, 2008). Verksamheten är ofta ifrågasatt och en viktig fråga är vad som åstadkoms (Sword, 2008). Blir lärosätets utbildningar bättre, blir studenterna mer framgångsrika? Det har gjorts försök att mäta sådana effekter, dels genom teorigrundade studier om lärares och studenters inställning till undervisning och lärande, dels genom enkäter eller intervjuer som efterfrågar lärares egna uppfattningar om förändringar (Bamber, 2008; Crawford, 2008; Gray & Radloff, 2008; Weurlander & Stenfors-Hayes, 2008). Två översiktsartiklar har visat att det finns studier som påvisat förändringar i lärares självskattade attityder, kunskaper och beteenden medan effekter på studenters lärande och på organisationsnivå endast kunnat visas i ett fåtal studier (Steinert et al., 2006; Stes, Min-Leliveld, Gijbels & Van Petegem, 2010). De mål för högskolepedagogisk utbildning som Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF) antagit har lagts på avancerad nivå, vilket torde förutsätta att utbildningsverksamheten ska vara forskningsanknuten. Den internationella litteraturen avspeglar ökade krav på forskningsanknyt-

* Författarkontakt: martin.stigmar@lnu.se

ning av pedagogisk utveckling (Steinert et al., 2006). Forskningsanknytning kan tolkas olika men gemensamt är att lärarna behöver vara forskarutbildade och oftast att de behöver bedriva forskning (Healey, 2005; Geschwind, 2008).

Universitetens ledning och lärare måste möta ökade pedagogiska krav på ett medvetet och strategiskt sätt. En central fråga är hur det pedagogiska stödet till lärarna ska organiseras. Havnes och Stensaker (2003) fann att de pedagogiska utvecklingsenheterna kunde vara organiserade i motsättning till sitt uppdrag. Enheterna i Storbritannien har varit utsatta för täta omorganisationer (Gosling, 2009), vilket stämmer med Swednets undersökning¹ i Sverige. Detta väcker frågan om vilka överväganden som ligger bakom val av organisation och omorganisation (jfr. Riis & Ögren, 2013). Det kan t.ex. gälla vilken personalkompetens som efterfrågas: ämnespedagoger, universitetslärare med intresse för utbildningsfrågor eller pedagogiska utvecklare; om personalen ska vara disputerad eller om det kan vara erfarna och erkänt duktiga adjunkter. Ledningens val av personal ska förstås som strategisk och kopplad till organisationsform. Personalkategorierna signalerar om forskningsanknytning premieras eller om enheten utgör ledningens förlängda arm.

Vi har funnit tre rapporter från senare år om pedagogiska utvecklingsenheter i Sverige. Den första är från Högskoleverket (Högskoleverket, 2006) där man fann att de flesta lärosäten genomförde högskolepedagogisk utbildning och gav annat stöd till pedagogisk utveckling, men att organisationen och ambitionsnivån varierade mycket. Swednet (svensk organisation för pedagogiska utvecklare) fann 2010 en betydande variation i organisation både av enheterna och av hur pedagogiska kurser genomfördes. Den senaste rapporten (Riis & Ögren, 2013) utgörs av en utvärdering av den gemensamma pedagogiska utbildningen och det övriga pedagogiska stödet för lärare vid Linköpings universitet.

Utgångspunkter för studien

Enligt vår övertygelse färgas forskningsresultat av forskarens kunskapssyn och antaganden om världens beskaffenhet (jfr. Danermark, 2005). Vi ansluter oss till tanken att involvera förståelsen för det fenomen som studeras under tolkningen och analysen och se den förståelsen som en viktig del i processen för genererandet av ny kunskap, i enlighet med delar av den hermeneutiska traditionen (Kvale & Brinkmann, 2009; Skott, 2004). Vi som gjort denna studie är verksamma inom pedagogiska utvecklingsenheter vid olika universitet och presenterar oss själva och våra enheter kort eftersom vi menar att våra utgångspunkter och tolkningar sannolikt påverkas av vilka vi är. MS är lektor och docent i pedagogik och är verksam vid Linnéuniversitetet där enheten är fristående under ledningen och knuten till fakulteten för samhällsvetenskap. De som arbetar vid enheten har olika ämnesbakgrund och är adjunkter och lektorer. GE är professor i medicinsk pedagogik och verksam vid medicinska fakulteten, Lunds universitet. Enheten arbetar på delegation av fakultetens ledning i nära samarbete med utbildningsledningen. De som arbetar vid denna enhet är lärare med varierande ämnes- och professionsbakgrund. Lunds universitet har också en universitetsgemensam pedagogisk utvecklingsenhet. Vi är båda verksamhetsföreståndare (men deltar inte som informanter i studien).

Sammanfattningsvis är syftet med denna studie att:

- i) Kartlägga uppdrag för och verksamhet vid pedagogiska utvecklingsenheter vid svenska universitet.

¹ Klara Bolander Laksov, ordförande i Swednet 2007-2011 (Bildspel 2010).

- ii) Kartlägga hur dessa pedagogiska utvecklingsenheter organiseras med avseende på organisatorisk hemvist, finansiering, ledning och vilka tjänster som finns på enheten.
- iii) Undersöka hur de som arbetar med pedagogisk utveckling själva ser på sina uppdrag och vilka utmaningar de ser för sin verksamhet.
- iv) Analysera och på olika sätt belysa resultaten av kartläggningen med utgångspunkt i våra erfarenheter och i litteraturen med särskilt fokus på hur verksamheten organiseras och på vilka möjligheter till forskningsanknytning som ges.

Avgränsningar

För att få ett hanterbart empirisk underlag är studien avgränsad till tolv geografiskt spridda universitet i Sverige (Lunds universitet, Linnéuniversitetet, Göteborgs universitet, Linköpings universitet, Karlstads universitet, Örebro universitet, Stockholms universitet, Karolinska Institutet, Uppsala universitet, Mittuniversitetet, Umeå universitet samt Luleå Tekniska universitet) samt de underlag som kommit fram vid rundabordsdiskussioner på nationella konferenser.

PRAGMATISM SOM TEORI

Vilket teoretiskt ramverk är då lämpligt att använda för en undersökning med syfte att kartlägga uppdrag för och organisation av pedagogiska enheter? Pragmatism kännetecknas av fokusering på en idé eller teoris konsekvenser, det handlar bland annat om dess instrumentella värde (som verktyg) vid lösning av ett problem, skriver Stensmo (1994). En rimlig utgångspunkt för föreliggande studie är att varje undersökt lärosäte just har en idé eller teori kring vilket uppdrag som den pedagogiska enheten ska ha. Uppdragen är olika för enheterna och denna olikhet tar sig uttryck i skilda organisationsformer.

En epistemologisk utgångspunkt för pragmatismen är den kontinuerliga relationen mellan tanke och handling, mellan reflektion och utförande (a.a.). I denna undersökning av pedagogiska enheter kartläggs en del av den ständigt föränderliga universitetsvärlden, dess uppdrag och hur verksamheten organiseras för att bemästra nya problemsituationer. Inom pragmatismen ses det reflektiva tänkande som innebär att överväganden över varje föreställning, t.ex. *uppdrag* för pedagogiska enheter, får konsekvenser, t.ex. för hur pedagogiska enheter *organiseras*. Det reflektiva tänkandet kan röra sig fram och tillbaka mellan de fem steg som redovisas i Stensmo (a.a.) och det är dessa steg som undersöks i denna artikel:

- 1 Problemsituation, dvs. vilket uppdrag ska pedagogiska enheter ha?
- 2 Problemdefiniering, vad skiljer uppdraget från tidigare uppdrag vid enheten, vilka utmaningar finns?
- 3 Hypotesformulering, vilka handlingsmöjligheter för de pedagogiska enheterna finns med tanke på det definierade problemet/uppdraget? Exempelvis, hur ska enheten organiseras, finansieras, bemannas och styras relativt det givna uppdraget?
- 4 Resonerande, vilka tänkbara utfall finns, dvs. vilket resultat kan de pedagogiska enheterna uppnå. Här handlar det om vägande för och emot av tänkbara handlingars möjliga utfall och konsekvenser av dessa utfall.
- 5 Testande, här handlar det om handling, löser de pedagogiska enheterna de uppdrag som tilldelats dem och leder det till förutsedda konsekvenser?

Genom den beskrivna teorin i fem steg som redovisas ovan, prövas systematiskt empiri och en oklar situation transformeras till en bild kring uppdrag för och organisering av pedagogiska enheter (Stensmo, 1994).

METOD

Vi har använt flera metoder i denna studie:

1. Granskning av hemsidor som pedagogiska utvecklingsenheter har tillgängliga för allmänheten
2. Telefonintervjuer med ansvariga för de pedagogiska utvecklingsenheterna
3. Diskussioner vid tre rundabordsamtal vid nationella konferenser under arbetets gång.

1. Vi sökte hemsidor framförallt som förberedelse för telefonintervjuerna. Via hemsidorna hittade vi namn på verksamhetsansvariga. Vid de allra flesta universitet fanns pedagogiska utvecklingsenheter med verksamhetsansvariga och ibland också styrelser. Vid två universitet fanns, när intervjuerna genomfördes, ingen organisatorisk enhet, däremot uppdrag för sådan verksamhet. För att generera och redovisa en så heltäckande och representativ bild som möjligt har vi då valt att intervjua personer med kännedom om verksamheten. Informanterna har kunnat besvara frågorna i bilaga 1 i stor utsträckning.

2. Inför intervjuerna utvecklade vi ett frågeformulär. Vi kontaktade de verksamhetsansvariga per telefon eller e-post, informerade om studien och bad om tid för en telefonintervju. Endast en person tackade nej (tidsbrist), och vi hänvisades till en annan person som tackade ja. Vi genomförde först en pilotstudie om fyra intervjuer och därefter gjordes en mindre revision av frågeformuläret. De resterande åtta intervjuerna genomfördes med det reviderade formuläret (bilaga 1). Samtliga intervjuer genomfördes av de två författarna. Intervjuerna (35-91 minuter) spelades in och skrevs ut. Några intervjupersoner hänvisade till rapporter som författats vid deras enheter eller gemensamt med andra enheter. Dessa texter har välvilligt ställts till vårt förfogande och ingår i materialet.

3. Vi har under arbetets gång genomfört tre rundabordsamtal vid nationella konferenser. Det första var vid konferensen *Att leda högre utbildning* som arrangerades av Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF) i nov 2011 i Stockholm, det andra vid Swednets årskonferens i maj 2012 i Malmö och det tredje på konferensen Nätverk och utveckling (NU) *Gränslöst lärande 2012* i Göteborg. Vid SUHF-konferensen diskuterades om studien skulle genomföras. Vi fick stöd för det och hjälp med avgränsning. Vid Swednets möte hade de flesta intervjuerna genomförts och vissa preliminära resultat presenterades och diskuterades. Vi fick in material som också ingår i resultatredovisningen. På NU-konferensen valde vi att be deltagarna i grupper diskutera vissa frågor och lämna kortfattade idéer och svar till oss. Resultaten har sammanställts (Stigmar & Edgren, 2012) och ingår även i resultatredovisningen här.

Etiska överväganden

Resultatredovisningen görs övergripande för att försvåra att resultat kopplas direkt till ett visst universitet, intervjuperson eller rundabordsdeltagare. Alla inspelningar och utskrifter finns på servrar som bara är åtkomliga via lösenord. Författarnas egna universitet ingår i undersökningen och intervjuer har då genomförts av den andre författaren.

Brister i metod

En generell utgångspunkt är att forskning ofta är normativ i den meningen att den bygger på forskarens och problemets förankring i kunskapsteoretiska ställningstaganden (Karlsudd, 2012). Därmed har forskare i största allmänhet ett ansvar att självkritiskt reflektera över de egna utgångspunkterna för sin vetenskapliga produktion. Särskilda risker är förknippade med att studera den egna praktiken och att vi själva som forskare, som påpekats ovan, är verksamma vid pedagogiska enheter. Berlin (2004) pekar på denna rollproblematik och nämner för det första att praktikern, informanterna i studien, känner en risk för att bli negativt omskrivna och att så väl informanter som forskare undviker negativa och känsliga frågor som sedan sprids i vetenskapliga tidskrifter. För det andra finns en risk, i pragmatiskt aktionsinriktade studier, att forskaren blir för engagerad och att den oberoende rollen ifrågasätts. Det vill säga att forskaren har egna särintressen i studien och dess resultat. För att motverka riskerna, som nämns ovan, har vi fört kontinuerliga reflekterande samtal med varandra och framför allt pragmatiskt validerat våra resultat genom kontinuerlig prövning i rundabordssamtal.

RESULTAT

Som inledning till föreliggande studie redovisades våra utgångspunkter och bakgrund till studien vid ett *första rundabordssamtal* i samband med SUHF:s konferens ”Att leda högre utbildning” (2011). Deltagarna i detta påpekade värdet av att vi i vår studie granskade olika organisationsalternativ av pedagogiska enheter vid lärosäten i Sverige, men också innehållet i högskolepedagogiska kurser (vilket vi i denna studie inte gått vidare med). Ett *andra rundabordssamtal* genomfördes vid Swednets årskonferens (2012). Avsikten var att fånga upp synpunkter kring pilotstudien (se ovan) och en rad intressanta sådana framkom. En *första* synpunkt klargjorde spänningen mellan att pedagogiska enheter å ena sidan kan inta en drivande, (pro-) aktiv hållning till pedagogisk förnyelse, kontra en mer passiv avvaktande. En *andra* synpunkt rörde huruvida pedagogiska enheter ska ha en autonom ställning eller vara nära förbunden till lärares verksamhet. Även här utkristalliseras ett spänningsfält, ska pedagogiska utvecklare finnas i en fristående organisation och ha möjlighet att intaga en kritiskt distanserad hållning, eller ska de verka fullt ut i den akademiska kulturen genom undervisning på institutioner, och därmed åtnjuta legitimitet som fullvärdiga universitetslärare? Härvid framfördes att möjligheten att bedriva egen forskning, för dem som arbetar vid pedagogiska enheter, har en avgörande betydelse för enhetens och personalens legitimitet. En *tredje* fråga som kom upp var pedagogiska enheters osäkra sits vid ledningsbyten. Hur kan långsiktighet och beständighet säkerställas för pedagogiska enheter vid omorganisationer och ledningsbyten? En *fjärde* punkt som diskuterades var hur intressenter kan mäta resultatet av högskolepedagogiska kurser. Vilken effekt på studenters lärande har högskolepedagogisk utbildning för lärare?

Nedan redovisas resultaten av intervjuerna med de verksamhetsansvariga för de pedagogiska utvecklingsenheterna (eller motsvarande) vid de tolv universitet som ingår i studien.

Pedagogiska utvecklingsenheters uppdrag och verksamhet

Av informanterna framkom att alla utom en ansåg sig ha ett klart och tydligt uppdrag för verksamheten. Riktlinjer och uppdrag varierade i delar mellan lärosätena, men i huvudsak sammanföll de. Huvudområden för enheterna var typiskt att: arrangera högskolepedagogisk utbildning; erbjuda konsultativt högskolepedagogiskt utvecklingsstöd samt befrämja universitetspedagogiskt erfarenhetsutbyte genom t.ex. seminarier och workshops. Vissa av enheterna hade

ett särskilt uppdrag att stödja flexibel eller nätbaserad utbildning, och var ofta samorganiserade med IT-kompetent personal. Vid några enheter ingick ledningsstöd i form av utredningsuppdrag, omvärldsbevakning eller bevakning av och stöd till forskning i högskolepedagogik. Ofta fanns uppdragen formulerade i skrift och de var då också tillgängliga på hemsidorna. På några lärosäten var uppdragen uttalade och underförstådda. Rundabordsdiskussionerna bekräftade att dessa uppdrag var vanliga. Vem som formulerade uppdraget varierade, det vanligaste var rektor (se även Riis och Ögren, 2013), men även styrgrupp eller styrelse kunde formulera uppdraget. Uppdragen formulerades alltså ofta av ledningsorgan ovanför enheterna, inte av enheterna eller deras personal. Vi frågade enhetscheferna om enheterna hade egna visioner utöver uppdraget och sådana förekom. Visionerna var ofta mer kopplade till kvaliteten på verksamheten än vad uppdragen tenderade att vara. De kunde innehålla formuleringar som t.ex. ”utbildning av högsta kvalitet” och ”vara nationellt ledande” medan uppdragen innehöll formuleringar som ”planera och genomföra utbildning”, ”bevaka utvecklingen” eller ”sprida information”.

Behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning var det vanligaste och viktigaste uppdraget och det dominerade också verksamheten. Kurserna gavs som kompetensutveckling för personal eller som poänggivande kurser (Tabell 1). De flesta utgick från SUHF:s mål², även om någon ansåg att dessa var i behov av en översyn (Tabell 1). Andra kurser var vanliga, t.ex. forskarhandledning, annan handledarutbildning, pedagogiskt ledarskap och kurser med möjlighet att genomföra pedagogiska utvecklingsprojekt. Annan vanlig utbildningsverksamhet var seminarier och workshops och på några ställen konferenser. I allmänhet vände sig kurserna till all undervisande personal, framförallt lärare och doktorander, men ofta även till bibliotekarie, studievägledare, IT-pedagoger och landstingsanställda (där det finns vårdutbildningar). Den konsultativa verksamheten varierade i omfattning.

Uppföljning av verksamhetens resultat gjordes oftast som kursvärderingar och redovisning av nyckeltal (antal deltagare). På några ställen genomfördes regelbundna enkäter på universitetet. Några informanter påpekade att man hade examination av kurserna som uppföljning. På flera ställen hade man genomfört uppföljningar en tid efter genomförd kurs och på några ställen hade verksamheten, framförallt behörighetsgivande utbildning, genomgått extern utvärdering. Ingen av informanterna gjorde konkreta uppföljningar/mätningar av effekterna av den pedagogiska enhetens insatser. Flera av dem menade att det är svårt eller rent av omöjligt metodologiskt att undersöka vad högskolepedagogiska insatser faktiskt resulterar i för lärare och studenter.

Organisation av pedagogiska utvecklingsenheter

De pedagogiska enheterna var organiserade på olika sätt (Tabell 1). Allt ifrån centrumbildningar med egen styrelse kopplade till en värd fakultet eller institution, samorganisation med bibliotek till del av den universitetsgemensamma förvaltningen förekom. Vid vissa universitet fanns en central enhet samtidigt som vissa fakulteter hade egna enheter. Vi har intervjuat de ansvariga vid de centrala enheterna och de nämnde inte fakultetsenheterna annat än på direkt fråga. Det förekommer troligen enheter på fakultets- eller programnivå vid minst fyra av universitetet. Vissa av dem ger högskolepedagogiska kurser, medan andra ger pedagogiskt stöd i annan form. Flera av informanterna kommenterade betydelsen av att vara medveten om hur den organisatoriska hemvisten för den pedagogiska enheten påverkar finansiering och personalens anställningsform samt möjligheter till forskning och legitimitet.

2 http://www5.lu.se/upload/UCLU/kursbeskrivningar/SUHF_BHU_mal.pdf 2013-01-04

Samtliga informanter svarade att enhetens tillvaro var stabil på ett övergripande plan. Det handlade inte om huruvida universitet skulle ha en pedagogisk enhet. Däremot påtalade informanterna att universitetsledningens/styrelsens personella utformning och inställning till pedagogiskt utvecklingsarbete direkt påverkade enhetens arbetsvillkor kring t.ex. finansiering och anställningsformer. Flera av informanterna påtalade att enheterna ofta organiserats om och flera hade precis genomfört, befann sig i eller stod inför omorganisation när intervjun genomfördes. Det var ofta oklart för informanterna varför dessa omorganisationer initierades och vad som låg bakom beslut om ny organisation, och de intentioner som funnits hos ledningen har inte tydligt kommunicerats till enheterna.

De flesta enheterna finansierades med gemensamma avsättningar (overhead) från universitetet och/eller fakulteter, men grundutbildningsmedel, intern/extern försäljning och projektmedel förekom också (Tabell 1). Kombinationer av dessa former var vanliga. Några av informanterna uttryckte svårigheter med försäljningssystem eftersom det var svårt att anpassa verksamhetens volym.

Anställningsformen vid de pedagogiska enheterna varierade (Tabell 1) och på motsvarande sätt varierade kraven på enhetschefens kompetens. Det förekom dels tjänster som pedagogiska utvecklare (administrativ personal), dels lärartjänster. En del personal var anställd vid enheten, andra kontrakterades för begränsade uppdrag och ytterligare andra hade kombinationstjänster (på enhet och institution). Kraven på kompetens var också varierande. Vanligast var kravet på undervisningserfarenhet från universitet/högskola. Flera enheter krävde eller ansåg det önskvärt att lärarna disputerat, men i vilket ämne spelade oftast ingen roll. Krav på formell utbildning i pedagogik förekom sällan, utan det var praktisk undervisningserfarenhet som värderades. Vid ett fåtal enheter undervisade disputerade pedagoger eller lärare från lärarutbildningar.

Möjligheten till forskning för personalen vid enheterna varierade (Tabell 1). På de flesta lärosäten var lärarna inte anställda vid den pedagogiska utvecklingsenheten utan hade sin grundanställning vid en institution. Den forskning de bedrev ägde rum inom ramen för institutionstjänsten och var i annat ämne än högskolepedagogik. På en del lärosäten erbjöds lärarna inte forskning. En förklaring till variationen återfinns i att personalen vid pedagogiska enheter har olika anställningsformer (t.ex. teknisk-administrativ eller lektorat). Ett par informanter nämnde att kompetensutvecklingstid användes för forskning inom det högskolepedagogiska fältet. Att stimulera forskningssamarbete mellan lärare vid pedagogiska utvecklingsenheter och vid institutioner var något som återkom i flera av intervjuerna. Flera av informanterna betonade förbindelsen mellan forskande lärare och legitimitet. Ett par av informanterna som företrädde enheter där forskning inte bedrevs verkade aktivt för att få till stånd en omorganisation som tillåter att personalen forskar. Det tycktes dock inte ses som viktigt av de ledningar som beslutade om enheterna eftersom forskning inte ingick i uppdragen för enheterna, och där det förekom rörde det sig ofta om en "generös" tolkning av uppdraget.

Sammanfattningsvis ansåg informanterna att man kunde genomföra sitt uppdrag med den organisation man hade. Däremot såg många det som ett problem att forskning inte ingick i uppdraget och att organisation och finansiering förhindrade forskning. Flera såg de återkommande omorganisationerna som ett bekymmer, i synnerhet som syftet med dem ofta framstod som oklart.

Tabell 1. Organisation och finansiering av pedagogiska enheter.

Pedagogisk enhet vid universitet	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Högskoleped-kurser	PU	Poäng	Poäng	Poäng	Poäng	-	PU	PU	PU	PU	PU	Poäng
Utgår från SUHF:s mål	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	-	Ja	Ja	Ja	-	Ja	-
Organisation	Avd vid kansli	Del av inst	Enhet vid fak	Centr vid fak	Under utredn	Under utredn	Centr	Centr inom inst	Enhet vid kansli	Bibl	Centr inom fak	Bibl
Ledning	Avdchef	Styrg chef	Stygr	Förest	-	Stygr	Förest	Förest	Avdchef	Förest	Förest	Bibl.chef
Finansiering	Ge avs fak uppdr projekt	Ge avs försälj	Ge avs	Ge avs avg	Under utredn	Under utredn	Ge avs	Under utredn GU försäljn	Ge avs fak	Ge avs projekt	Ge avs	Ge avs
Tjänster	Ped utv	Lärare fr inst hyrs in	Lärare fr inst hyrs in	Lärare fr inst hyrs in	Under utredn	Lärare fr inst hyrs in	Ped utv	Lärare tjänst	Ped utv	Lärare fr inst hyrs in	Lärare tjänst	Ped utv
Forskning i tjänsten	Nej	Nej	Nej	Nej	Under utredn	Nej	Komputv tid	Om egna anslag	Nej	Nej	Nej	Komputv tid

Förkortningar: PU=personaltutbildning; Avd=avdelning; Inst=institution; Fak=fakultet; Centr=centrumbildning; Utredn=utredning; Bibl=bibliotek; Styrgt=styrgrupp; Förest=föreståndare; Ge avs=gemensamma avsättningar; Uppdr=uppdrag; Försälj=försäljning; Avg=kursavgifter; GU=grundutbildningsanslag; Ped utv=pedagogiska utvecklare; Fr=från; Komputv tid=kompetensutvecklingstid

Vårt tredje *rundabordsamtal* ägde rum på NU-konferensen *Gränslöst lärande 2012*. Där bad vi deltagarna (ca 40), huvudsakligen själva verksamma vid pedagogiska utvecklingsenheter, att diskutera frågor kring enheternas uppdrag, forskningsanknytning, organisering samt effekter.

När de anställda vid enheterna fick komma med egna tankar och idéer visade det sig att de var mer ambitiösa än vad enheternas uppdrag gav vid handen enligt hemsidor och informanter. De var också tydliga med behovet av forskningsanknytning för att kunna fullgöra det ambitiösa uppdrag man gav sig själv samt för verksamhetens legitimitet.

”Lärare som forskar i högskolepedagogik [är] önskvärt, [det] ger ökad legitimitet”
(Rundabordsdiskussion tre).

De menade att organisationen ska vara både central och lokal, men hur det skulle realiseras i praktiken framgick inte. Det framkom fler idéer om utvärdering av verksamheten än vad enheterna enligt våra informanter tillämpade. Hög kvalitet i verksamheten ansågs vara av största vikt:

”Legitimitet hänger starkt ihop med kursernas kvalitet och rykte” (Rundabordsdiskussion tre).

”Tyvärr kan enstaka missnöjda kursdeltagare förstöra mycket” (Rundabordsdiskussion tre)

DISKUSSION

Perspektiv på organisationsform

Vi börjar med att betrakta de pedagogiska enheternas utbildningsverksamhet ur tre olika perspektiv. Dessa perspektiv är i vår erfarenhet vanliga i diskussionen kring pedagogiska utvecklingsenheter och alla tre fanns representerade i vårt material. Vilka blir konsekvenserna för organisationen om man:

1. i huvudsak ser verksamheten som den som ska se till att lärarpersonal får kompetensutveckling i form av (högskole-)pedagogisk utbildning?
2. i huvudsak ser verksamheten som den som ska ge (högskole-)pedagogisk utbildning på avancerad nivå inom ramen för det poänggivande utbildningssystemet?
3. i huvudsak ser verksamheten som den som ska ge stöd till pedagogisk utveckling både för individer och för organisationen?

1. Kompetensutveckling för personal organiseras på universitet ofta av personalavdelning (HR). Den personal som sköter denna verksamhet är alltså kanslipersonal. De kan undervisa själva (pedagogiska utvecklare), eller ”hyra” in lärare, antingen från universitetets egna institutioner eller externa konsulter. Konsekvensen av detta synsätt blir att kurserna ses som något som individer genomgår utan att kurserna nödvändigtvis är kopplade till lärarens verksamhet eller institutionens behov. En annan konsekvens kan bli att kurserna betraktas som vilken annan kompetensutveckling som helst utan specifika krav på kompetens varken hos undervisande eller examinerande lärare. Forskning i undervisningsämnet (högskolepedagogik) blir inte nödvändig. Sannolikt är detta synsätt grunden för organisatorisk placering på kansli med undervisande personal anställd som kanslipersonal.

2. Mål för högskolepedagogisk utbildning har antagits av SUHF, omfattningen av utbildningen angetts till 10 veckor (arbetsinsats) på avancerad nivå, och de allmänna målen för utbildning på avancerad nivå ska också vara tillämpliga.³ Den som i huvudsak tillämpar perspektiv 2 kommer att se högskolepedagogiken på samma sätt som annan utbildning på avancerad nivå. Det innebär att lärarna ska ha hög kompetens i ämnet högskolepedagogik och helst vara disputerade, kanske t o m docenter för att få examinera. Lärarna har i huvudsak sin ämnesbakgrund i pedagogik eller utbildningsvetenskap. De har också kvar sin anställning på institution för att möjliggöra kontinuerlig forskning och annan kompetensutveckling i ämnet. Kurserna ses som generiska och kan användas som en del av examen på avancerad nivå. Det finns några exempel där detta synsätt tycks ligga till grund för den organisatoriska placeringen. En långt driven konsekvens av detta synsätt är att verksamheten bedrivs som en del av en institution med forskning och undervisning precis som alla andra institutioner.

3. De pedagogiska utvecklingsenheter som fanns innan högskolepedagogiken blev obligatorisk hade som huvudsaklig uppgift att ge lärarna stöd för att bedriva pedagogiskt utvecklings- och annat kvalitetsarbete. Erfarenhetsutbyte utgjorde en väsentlig del av stödet till lärarna (Åkesson & Falk Nilsson, 2010). Högskolepedagogiken kom att utvecklas som en del av detta kurssystem. De som undervisade i kurserna var lärare själva. De fick på så sätt legitimitet som stödjare av pedagogisk utveckling. Ofta har det också varit viktigt för trovärdigheten att lärarna hade disputerat, men ämnet för doktorsexamen har inte varit viktigt. Detta perspektiv leder till enheter som arbetar fristående från både institutioner och kansli. De kan ha en organisatorisk hemvist inom fakultet, institution eller kansli, men enhetens självständighet är viktig och kan markeras genom att enheten leds av en egen styrelse. Lärarna är oftast helt eller delvis anställda vid enheten, ofta som pedagogiska utvecklare. Forskning i högskolepedagogik har sällan bedrivits vid dessa enheter, utan forskning i annat ämne har varit legitimitetsgrundande.

I vårt material ser vi också hybridformer mellan dessa perspektiv, men vi menar att den organisatoriska placeringen och valet av personal troligen har bottnat i något av dessa tre perspektiv, på ett medvetet eller omedvetet plan. Då valet av perspektiv får konsekvenser för uppdrag och organisation, är perspektivmedvetenhet väsentligt vid utredningar och omorganisationer.

Rollkonflikter för pedagogiska utvecklingsenheter

Edström (2010) framför att olika intressegrupper och agendor som delvis konkurrerar om samma resurser ger upphov till spänningar och mållkonflikter. I våra intervjuer och rundabordsdiskussioner och i tidigare forskning (a.a.) identifierar vi följande rollkonflikter som pedagogiska enheter brottas med kring syfte och organisation:

3 http://www5.lu.se/upload/UCLU/kursbeskrivningar/SUHF_BHU_mal.pdf 2013-01-04

Tabell 2. Potentiella rollkonflikter för verksamheten vid pedagogiska enheter.

1. Proaktiv	vs	Reaktiv
2. Lektorer	vs	Pedagogiska utvecklare
3. Förvaltningsspåret	vs	Akademiska spåret
4. Frivilliga kurser	vs	Obligatoriska kurser
5. Central enhet	vs	Lokal enhet
6. Forskningsaktiv	vs	Forskningspassiv
7. Målgrupp-undervisande personal	vs	Målgrupp-all personal
8. Ämnesheterogenitet	vs	Ämneshomogenitet
9. Strategisk	vs	Operationell
10. Teori	vs	Praktik
11. Självständig enhet	vs	Serviceenhet
12. "Top-down"	vs	"Bottom-up"
13. Försäljningssystem	vs	Universitetsfinansierade system
14. Interaktion	vs	Överföring
15. Flexibel	vs	Rigid-byråkratisk
16. Fokus på organisation	vs	Fokus på individ

Kommentarer till de potentiella målkonflikterna

När det gäller att vara proaktiv eller reaktiv (1) som pedagogisk enhet och anställd vid dessa enheter som personal och ledare handlar det om vilket mandat och uppdrag som enheten har. Är uppdraget att ta initiativ och agera framåtriktat, med innovation för ögonen, eller handlar det mer om att förvalta och administrera? Ska enheten vara bemannad av lektorer (2) med lärartjänster eller är det pedagogiska utvecklare som utgör bas i personalkadern? Nära kopplad till anställningsformen är huruvida enhetens verksamhet ska signalera att den vilar i universitetens kärnverksamhet och på vetenskaplig grund dvs. i det akademiska spåret (3) eller i förvaltningsspåret med närhet till kansli och universitetsledning. Efter autonomiutredningen avgör varje lärosäte om behörighetsgivande kurser ska vara frivilliga (4) eller obligatoriska. Ett par lärosäten har ställt sig utanför obligatoriet. Beroende på lärosätets storlek och inriktning kan de pedagogiska enheterna ge stöd till hela lärosätet alternativt till en enskild fakultet. Enhetens placering blir till följd därav central (5) eller lokal.

Ytterligare ett val som universitetsledningar står inför är huruvida enhetens anställda ska bedriva egen forskning (6) i högskolepedagogik eller ej. Räcker det med att basera verksamhet och undervisning på andras forskning? Pedagogiska enheter kan rikta sin verksamhet och kursutbud till olika målgrupper, t.ex. undervisande personal (7) (lärare samt undervisande bibliotekspersonal), enbart lärare, eller all personal (inkluderande tekniskt administrativ personal, TA). Enheten kan präglas av en strävan att anställa personal med divergerande (8) grundexamen, alternativt en strävan av att ha personal med en gemensam kunskapsbas (inom t.ex. pedagogik, psykologi, sociologi, filosofi, utbildningsvetenskap). Pedagogiska enheter kan organiseras så att de har ett strategiskt utvecklingsansvar (9) inom kunskapsbildning, lärmiljöer, lärarprofessionen osv, eller ett operationellt där uppdraget handlar om genomförande och praktisk förändring. Den ständiga utmaningen och spänningen mellan en verksamhet mestadels vilande på teori (10) eller praktik, är närvarande vid tilldelande av riktlinjer för och organisation av pedagogiska enheter.

En annan utmaning är huruvida personalen och universitetsledning har en samsyn kring enhetens uppdrag vad avser självständighet (11) (jfr. institutioner) kontra servicekaraktär. Hur

genereras uppdraget för den pedagogiska enheten vid det enskilda lärosätet, dvs. hur görs den lokala uttolkningen av SUHF:s rekommenderade målformuleringar? Anges uppdraget av universitetsledningen, uppifrån och ner (12) eller genereras uppdraget underifrån genom enhetens anställda och lärarna vid lärosätet? Finansiering av pedagogiska enheter kan ske på olika sätt, t.ex. gemensamma avsättningar, men också genom efterfrågan och utbud (13). Undervisning och verksamhet kan organiseras genom att i huvudsak vara överföring (14) av information till mer eller mindre passiva deltagare eller genom interaktion och deltagarstyrd aktivitet. Pedagogiska enheters uppdrag och organisation kan i huvudsak hylla flexibilitet (15) och beredskap för tilläggsuppdrag, eller vara en rigid verksamhet präglad av byråkrati och förändringsobenägenhet. Avslutningsvis kan man se en utvecklingstrend som går från en satsning på enskilda individers kompetensutveckling genom att delta i kurser till att utveckla hela organisationen i en riktning mot bättre lärande för studenterna (16).

FORSKNINGSANKNYTNING

Vid en sammanvägning av det empiriska materialet framkommer betydelsen av vilken personal som väljs för uppdrag och organisation. Den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningens placering på avancerad nivå ställer höga formella krav på lärare som ska fungera som examinatorer. Forskningsanknytning av ämnet ställer också krav på att åtminstone de flesta lärarna bör vara forskare eller doktorander i ämnet. Eftersom lärare som undervisar i högskolepedagogik ofta utsatts för ett krav på att kunna fungera som förebilder behöver samtliga lärare ha mycket hög grad av pedagogisk skicklighet. Det kräver att meritvärderingen vid tjänstetillsättningar vid enheterna verkligen beaktar den pedagogiska skickligheten. Enligt Marheim Larsen och Stensaker (2010) är dessutom ledarens roll, handlingsutrymme, makt och myndighet essentiellt för resultatet. En konsekvens blir att val av ledare och personal som är verksam vid pedagogiska enheter blir centrala. Väljer ledningen att satsa på en kanslichef tillhörande förvaltningen eller på en akademisk ledare? Har personalen lärartjänster eller administrativa anställningar som pedagogiska konsulter? Anställs personal via extern sakkunnigranskning eller intern rekrytering? Oavsett ledningens val och svar på dessa frågor skickas signaler ut i kärnverksamheten på universitet, dvs. ska enheten betraktas som del av förvaltningen eller av akademien? Dessa frågor knyter tillbaka till syftet för artikeln, dvs. uppdraget för pedagogiska enheter och organisation. Ytterst handlar svaren om konsekvenser för legitimitet för enhetens ledare, personal och verksamhet. De pedagogiska utvecklarnas utbildningsbakgrund nämns just som en möjlig källa till legitimitet av Apelgren och Edström (2009). I en artikel av Quinn (2012) på temat universitetslärares motstånd till aktiviteter som syftar att professionalisera den akademiska praktiken, identifieras:

”...research (as opposed to teaching) is what counts discourse” (s 74).

Citatet ovan belyser och bekräftar den förhärskande läraruppfattningen att det är forskning som har hög status i akademien. Det illustrerar varför det är viktigt att lärare med anställning vid pedagogiska enheter bedriver forskning. Av det empiriska materialet framgår också att forskningsfrågornas förankring i utbildningsverksamheten är central för legitimiteten. Brist på forskningsmöjligheter ansågs också vara en bidragande orsak till den höga omsättningen bland chefer för de pedagogiska utvecklingsenheterna i Australien (Fraser & Ryan 2012).

Härvid bör uppmärksammas att akademiska lärare i första hand är lojala med sitt ämne, snarare än med sin institution eller universitetet som helhet (Healey, 2005). Konsekvensen blir att eftersom personal vid enheterna sällan har en gemensam ämnesbakgrund, kan den vetenskapsteoretiska uppfattningen variera. Personalen vid enheter riskerar därmed att ha svårigheter att generera en teoretisk och metodologisk samsyn. En divergerande bakgrund behöver inte utgöra ett problem utan kan tvärtom vara en styrka om de anställda vid enheten kan enas kring vissa övergripande principer kring t.ex. kunskapssyn, lärande, undervisning osv. Heterogeniteten bland anställda vid pedagogiska enheter är i regel en olikhet gentemot ämneskollegor anställda vid institutioner. En konsekvens av avsaknaden av gemensam ämnestillhörighet vid enheter kan vara att de anställda får avsätta mer tid (än institutionsanställda lärare) för professionella samtal kring vision, syfte och organisation, dvs. enhetens uppdrag och genomförande. Utan en gemensam ämneskärna att samlas kring blir det svårare för enhetens personal att organisera sig, risk för otydlighet och därmed nedsatt legitimitet och akademisk trovärdighet. Gemensam forskning i högskolepedagogik skulle kunna underlätta utveckling av samsyn samtidigt som behovet av forskningsanknytning av verksamheten tillgodoses.

Förändrade uppgifter för pedagogiska utvecklingsenheter

En utgångspunkt för föreliggande artikel är svårigheten att mäta effekter av pedagogiska utvecklingsenheters arbete och det pedagogiska stöd som enheterna erbjuder sina lärare. Sword (2008) visar att det är komplicerat att redovisa snabba och kvantifierbara förändringar i lärarbeteende som resultat av genomgången pedagogisk lärarutbildning, citatet illustrerar problemet:

”...academic developers have thus far failed to ‘prove’ the direct impact of such initiatives...” (a.a. s 88).

Det är ingen orimlig begäran att såväl studenter som lärare och ledning får veta vad man får ut av pedagogiska satsningar inom universitetsvärlden. Problemet är snarare hur satsningarna ska bedömas och vad som är en rimlig förväntan. Vem, och vilka kriterier, ska avgöra om en satsning varit kvalitativt lyckad och vilka förväntningar ska uppfyllas för vem (studenter, lärare eller ledning) och inom vilket tidsspänn? Fokus på lärandeutfall i utvärderingar kan bidra till att driva en utveckling med ökade krav på redovisning av utfall av verksamheten och på att verksamheten är forskningsbaserad (Steinert et al., 2006; Stes et al., 2010). O’Sullivan och Irby (2011) har föreslagit nya modeller för utvärdering av satsningar på pedagogisk utveckling. Dessa modeller involverar dem som arbetar med pedagogisk utveckling i forskning om den egna verksamheten. Det finns alltså idag mycket starka skäl för att pedagogiska utvecklingsenheter ska bedriva forskning, dels genom kravet på att akademiska verksamheter ska vara forskningsanknutna, dels genom nödvändigheten av att beforska den egna verksamheten (Borgnacke, 2011).

Internationella trender inom pedagogisk utveckling avspeglas också i förändrade krav på pedagogiska utvecklingsenheter. Exempel på sådana trender är en utveckling mot ökat fokus på utveckling av institutioner, grupper av lärare och formella dokument och ett minskat fokus på utveckling av enskilda lärare (Wisdom, 2012; Gibbs, 2013). Ytterligare ett exempel är ett ökat intresse för utbildningslokalers betydelse för implementering av nya sätt att stödja studenters lärande (Jamieson, 2003).

Att följa med i denna utveckling ställer också nya krav på pedagogiska utvecklingsenheter, och annan verksamhet än kurser kan bli nödvändig. Att det finns ett betydande motstånd mot pedagogisk utveckling och utbildning (Ankarloo & Friberg, 2013; Land, 2001; Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012; Quinn, 2012) medför ett fortsatt behov av förändringsarbete om högskolor och universitet vill utveckla sina utbildningsmiljöer för kommande studentgenerationer. De pedagogiska utvecklingsenheternas legitimitet är viktigt för att kunna förverkliga denna utveckling. En alltför stark betoning av t.ex. implementering av ledningspolicys kan leda till uttröttning och risk för legitimitetsförlust (Fraser & Ryan 2012) och motverka ett kritiskt förhållningssätt till den aktuella utbildningspraktiken (van Hattum-Jansen, Morgado & Vieira, 2012).

SAMMANFATTANDE SLUTSATS

I det empiriska materialet och i annan forskning har vi sett att återkommande omorganisationer av den pedagogiska utvecklingsverksamheten är vanliga. Motsvarande utredningar och omorganisationer äger inte rum inom den akademiska ”kärnverksamheten” eller förvaltningen. Det kan tolkas som att pedagogisk utvecklingsverksamhet inte har någon självklar organisatorisk hemvist och att det är en utmaning att hitta rätt organisation för pedagogiska enheter. Vår undersökning visar att pedagogiska enheter är organiserade på olika sätt och att en debatt kring konsekvenser av om enheterna organiseras i det akademiska eller det administrativa spåret förefaller saknas. Den organisatoriska placeringen av den pedagogiska utvecklingsenheten måste, som vi ser det, medge lärartjänster med möjligheter till forskning. Åtminstone på några platser i Sverige behöver forskarutbildning i högskolepedagogik äga rum för att tillgodose behovet av personal framöver. Eftersom det krävs en viss storlek för att en forskningsenhet av det här slaget ska vara livskraftig kommer det att behövas antingen samarbete med liknande verksamhet (t.ex. forskning och forskarutbildning i utbildningsvetenskap, pedagogik eller psykologi) eller med kollegor på andra lärosäten.

Organisatoriska konsekvenser av krav på forskningsanknytning är att pedagogiska enheter kommer att vara fristående centrumbildningar eller liknande, en del av en institution eller utgöra en egen institution. Kanslitillhörighet medger inte forskning. Institutionstillhörighet kan leda till en risk att verksamheten uppfattas som att den inte är till för alla. Mycket talar alltså för att ledningen för universitet och högskolor kan behöva gå utanför ramarna för den traditionella organisationsmodellen med antingen kansli eller institution och tillåta centrumbildning. Vid stora universitet kan kraven på lokal anknytning leda till att fakultetsenheter behöver samexistera med centrumbildningen. Kvalitetskrav i utbildning och forskning gör att samarbete med centrumbildningen blir nödvändig vilket kan tillgodoses genom nätverksorganisationer.

TACKORD

Vi tackar alla våra informanter och deltagare i rundabordsdiskussioner som generöst delat med sig av sina erfarenheter av och tankar kring pedagogiska utvecklingsenheter.

REFERENSER

- Ankarloo, D. & Friberg, T. (red.) (2013). *Den högre utbildningen. Ett fält av marknad och politik*. Gidlunds Förlag.
- Apelgren, K. & Edström, K. (2009). Pedagogiska utvecklare- legitimitet, identitet och yrkeskunnande. I El Gaidi, K. & Högfeldt, A.-K. (Eds.). *Den beprövade erfarenheten. Pedagogiska utvecklare – ett yrkeskunnande i vardande* (67-77) KTH Learning Lab. ISBN 978-91-7415-260-9.

- Bamber, V. (2008). Evaluating lecturer development programmes: received wisdom or self-knowledge. *International Journal for Academic Development*, 13, 107-116.
- Berlin, J. (2004). *Aktionsforskning-en problematisering*. I: Rönnerman K. (red.) Aktionsforskning i praktiken- erfarenheter och reflektioner. Studentlitteratur.
- Borgnacke, K. (2011). Et universitet er et sted, der forsker i alt- undtagen i sig selv og sin egen virksomhed. Rapport om den forskningsfaglige baggrund for udvikling af universitetspædagogisk forskning. Københavns Universitet. ISBN 978-87-89269-51-1. <http://paedagogik.ku.dk/upload-dokumenter/KBrapUNI.pdf/> 2013-01-04.
- Brew, A., & Peseta, T. (2008). The precarious existence of the academic development unit. *International Journal for Academic Development*, 13, 83-85.
- Crawford, K. (2008). Continuing professional development in higher education: the academic perspective. *International Journal for Academic Development*, 13, 141-146.
- Danermark, B. (Red.) (2005). *Sociologiska perspektiv på funktionshinder och handikapp*. Lund: Studentlitteratur.
- Edström, K. (2010). Utvärdering av Akademiskt Lärarskap den högskolepedagogiska verksamheten vid Malmö högskola. Rapport på uppdrag av Malmö högskola. Diarienummer FFIU 21-2010/26.
- Fraser, K., & Ryan, Y. (2012). Director turnover: an Australian academic development study. *International Journal for Academic Development*, 17, 135-147.
- Geschwind, L. (2008). För kvalitetens skull. En studie av sambandet mellan forskning och utbildning. Rapport SISTER. ISSN 1650-3821.
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18, 4-14.
- Gosling, D. (2009). Educational development in the UK: a complex and contradictory reality. *International Journal for Academic Development*, 14, 5-18.
- Gray, K. & Radloff, A. (2008). The idea of impact and its implications for academic development work. *International Journal for Academic Development*, 13, 97-106.
- van Hattum-Jansen, N., Morgado, J.C. & Vieira, F. (2012). Academic development as educational inquiry? Insights from established practices. *International Journal for Academic Development*, 17, 33-45.
- Havnes, A. & Stensaker, B. (2003). Educational development centres: from educational to organizational development? *Quality Assurance in Education*, 14, 7-20.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In Barnett, R. (Ed.) *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*. (67-78) McGraw Hill/Open University Press.
- Holt, D., Palmer, S. & Challis, D. (2011). Changing perspectives: teaching and learning centres' strategic contributions to academic development in Australian higher education. *International Journal for Academic Development*, 16, 5-17.
- Högskoleverket (2006). Lärosätenas arbete med pedagogisk utveckling. Rapport 2006:54 R.
- Jamieson, P. (2003). Designing more effective on-campus teaching and learning spaces: a role for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 8, 119-133.
- Karlsudd, P. (2012). *Att diagnostisera till inkludering - en (upp)given fundering?* I Barow, T & Östlund, D. (Red.) *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Kristianstad, Högskolan i Kristianstad. 175-184.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Land, R. (2001). Agency, context and change in academic development. *International Journal for Academic Development*, 6, 4-20.
- Marheim Larsen, I & Stensaker, B. (2010). Fra horisontal og vertikal styring til diagonal ledelse og styring av høyere utdanning. I Ladegård, G. & Vabo S.I. (Eds.), *Ledelse og styring* (139-154). Fagbokforlaget.
- Mälkki, K. & Lindblom-Ylänne, S. (2012). From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education*, 37, 33-50.
- O'Sullivan, P.S. & Irby, D.M. (2011). Reframing research on faculty development. *Academic Medicine*, 86, 421-428.

- Quinn, L. (2012). Understanding resistance: an analysis of discourses in academic staff development. *Studies in Higher Education*, 37, 69-83.
- Regeringens proposition, *Den öppna högskolan*, (2001/02:15). Riksdagens tryckeriexpedition. Stockholm.
- Riis, U. & Ögren, J-E. (2013). *Pedagogisk kompetensutveckling vid Linköpings universitet. Behov, erfarenheter, åsikter och idéer*. Rektorskansliet. Linköpings universitet.
- Skott, C. (2004). Innebörd och mening – det hermeneutiska perspektivet. I Skott, C. (Red.), *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. & Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8, *Medical Teacher*, 28, 497-526.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi. En introduktion*. Studentlitteratur.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D. & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5, 25-49.
- Stigmar, M. & Edgren, G. (2012). Uppdrag för och organisation av pedagogiska utvecklingsenheter. Proceedings NU2012, <http://conferences.chalmers.se/index.php/tlhe/nu2012/paper/view/116/652013-01-04>
- Sword, H. (2008). The longitudinal archive. *International Journal for Academic Development*, 13, 87-96.
- Weurlander, M. & Stenfors-Hayes, T. (2008). Developing medical teachers' thinking and practice: impact of a staff development course. *Higher Education Research & Development*, 27, 143-153.
- Wisdom, J. (2012). International trends and strategies in educational development at universities. *Dansk universitetspedagogisk tidskrift*, 7, 12-22.
- Åkesson, E. & Falk Nilsson, E. (2010). *Framväxten av den pedagogiska utbildningen för universitetets lärare. Berättelser ur ett Lundaperspektiv*. CED, Lund, ISBN 978-91-977974-4-3.

BILAGA I

I) Organisation

1. Vilket är enhetens uppdrag och syfte?
2. Var finns uppdraget formulerat (består uppdraget av riktlinjer/anvisningar/muntligt eller är uppdraget outtalat)?
3. Finns mål och visioner (kortsiktiga/långsiktiga) för enheten?
4. Vem styr/leder enheten (t.ex. verksamhetsansvarig/chef) vilken utbildning/examen har ledaren?
5. Finns det lärartjänster vid enheten? Har de anställda möjligheter att forska i tjänsten? Antal heltidstjänster? Forskningsfinansiering? Hur bedöms personalens legitimitet på universitetet? Vem undervisar vid enheten, är det: a) ämnespedagoger, b) disputerade lärare i annat ämne än pedagogik, c) pedagogiska konsulter utan lärartjänst, d) adjunkter e) övrigt?
6. Var finns enheten organisatoriskt, dvs. tillhör enheten kansli/administration, institution, fakultet eller är den en gemensam centrubildning? Eller finns ingen enhet, verksamheten kanske utgörs av ett nätverk?
Hur skulle du beskriva enhetens närhet till ledning, lärare och studenter?
7. Hur skulle du bedöma enhetens stabilitet vid ledningsbyten?
8. Vem rapporterar enheten till/inför (t.ex. rektor, fakultetsnämnd/-styrelse, osv).
9. Anser informanten att enheten har möjligheter att utföra sitt uppdrag med den nuvarande organisationen? Vad skulle behövas om svaret är nej?

II) Finansiering

10. Hur finansieras verksamheten?
a) gemensamma avsättningar b) del av en institutions budget c) särskilda medel av Rektor d) köp/sälj dvs. varje beställare finansierar respektive uppdrag e) kombinationer? f) ytterligare alternativ?

III) Verksamhet

11. Vad består den högskolepedagogiska utbildningen i (t.ex. behörighetsgivande utbildningar, forskarhandledarutbildning, högskolepedagogiska seminarier)? Är de obligatoriska? Är de poänggivande eller kompetensutveckling för personal?
12. Hur är högskolepedagogisk utbildning organiserad (poänggivande kurser, finns kursplaner, vilket organ fastställer kursplan eller motsvarande), hur förhåller sig verksamheten/kursplanen till SUHF:s rekommenderade målformuleringar?
13. Riktas sig verksamheten till undervisande lärare (eller till anställda över huvud taget, biblioteksanställda)?
Vilket är det faktiska konkreta resultatet av de pedagogiska kurserna (vad mäts, hur mäts detta, av vem)?
14. Ordnas pedagogiskt stöd i annan form (t.ex. andra kurser, seminarier, konferenser, konsultationer av institutioner, ämne, eller enskilda lärare/anställda)?
15. Är det något som du tycker är väsentligt och som jag glömt att fråga?