

# Till statsrådet och chefen för utbildningsdepartementet

Genom beslut den 6 april 2000 bemyndigade regeringen chefen för utbildningsdepartementet att tillkalla en särskild utredare med uppdrag att kartlägga och analysera den pedagogiska utvecklingen och det pedagogiska förnyelsearbetet inom den högre och utbildningen samt lägga fram förslag om att stödja bl.a. den pedagogiska utvecklingen (Dir. 2000:24). Med stöd av detta bemyndigande förordnade departementschefen fr.o.m. 2000-04-06 rektor Anders Fransson som särskild utredare. Samtidigt utsågs utredare Staffan Wahlén till sekreterare.

Fil. kand. Britta Seeger har bistått utredningen med bearbetning och analys av enkätsvar.

Till utredningen har varit knuten en referensgrupp i vilken ingått professorn Arne Ardeberg, pedagogiska konsulten Mona Bessman, ombudsmannen Calle Jacobsson, studeranden Maria Jonegård, professorn Berner Lindström, professorn Roger Säljö samt professorn Marja Taussi Sjöberg.

Utredningen överlämnar härmed sitt betänkande (SOU 2001:1) med titeln *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*.

Stockholm i februari 2001

Anders Fransson

/Staffan Wahlén



# Innehåll

Förkortningar .....	9
Sammanfattning .....	11
Förslag till författningsändringar .....	25
Summary .....	29
<b>UTGÅNGSPUNKTER .....</b>	<b>41</b>
<b>1 Uppdraget och utredningsarbetet .....</b>	<b>43</b>
<b>2 Högskoleutredningar och högskolereformer sedan 1955 .....</b>	<b>45</b>
2.1 Utredningar 1955 – 1989. Problembilder, förslag och åtgärder .....	45
2.2 Högskoleutredningen 1989 – 1992 .....	47
2.3 1993 års universitets- och högskolereform .....	51
2.4 Två aktuella utredningar och reformer .....	53
2.5 Förutsättningar och direktiv för utredningen om pedagogisk förnyelse av den högre utbildningen.....	54
<b>3 Mål för den grundläggande högskoleutbildningen .....</b>	<b>63</b>

3.1	Arbetslivets förändringar och målen för den högre utbildningen .....	63
3.2	Slutsatser .....	68
3.3	Förslag.....	68
	<b>UTMANINGAR OCH MÖJLIGHETER.....</b>	<b>71</b>
4	<b>Mångfald i högskolan .....</b>	<b>73</b>
4.1	Mångfald som villkor, möjlighet och utmaning .....	73
4.2	Livslångt lärande .....	74
4.3	Nyligen genomförda undersökningar om studenterna i Sverige samt åtgärder för att minska snedrekrytering .....	75
4.4	Några utländska erfarenheter .....	84
4.5	Slutsatser .....	88
4.6	Förslag.....	89
5	<b>Jämställdhet och genusperspektiv .....</b>	<b>93</b>
5.1	Bakgrund och direktiv.....	93
5.2	Kvinnor och män i olika utbildningar .....	93
5.3	Fortsatta satsningar behövs .....	95
6	<b>Studenter med funktionshinder i högskolan.....</b>	<b>97</b>
6.1	Organisationer .....	97
6.2	Hur många funktionshindrade studenter finns i den svenska högskolan? .....	99
6.3	Policy och handlingsprogram .....	100
6.4	Funktionshindrade studenter studiesituation.....	101
6.5	Vad görs vid svenska universitet och högskolor?.....	103
6.6	Insatser och erfarenheter i Storbritannien och USA .....	104
6.7	Slutsatser .....	106

6.8	Förslag.....	108
<b>7</b>	<b>Informations- och kommunikationstekniken i högskoleutbildningen – distansutbildning och flexibelt lärande – elektroniska universitet .....</b>	<b>111</b>
7.1	Informations- och kommunikationsteknik i samhället och i utbildningen – grundläggande förutsättningar .....	111
7.2	ICT i den högre utbildningen under 1990-talet.....	116
7.3	Exempel på användning av ICT vid universitet och högskolor i dag.....	120
7.4	Distansutbildning och flexibelt lärande.....	122
7.5	Internationella utblickar .....	126
7.6	Slutsatser.....	131
7.7	Förslag.....	134
	<b>UTVECKLING .....</b>	<b>137</b>
<b>8</b>	<b>Stöd för högskolepedagogisk förnyelse .....</b>	<b>139</b>
8.1	Förändringsstöd vid universitet och högskolor.....	139
8.2	Verksamhet.....	149
8.3	Externa examinatorer.....	151
8.4	Samverkan och nätverk.....	154
8.5	Internationella utblickar .....	154
8.6	Högskolepedagogisk forskning och spridning av resultat .....	159
8.7	Slutsatser.....	163
8.8	Förslag.....	166
<b>9</b>	<b>Rådet för högskoleutbildning .....</b>	<b>169</b>
9.1	Tillkomst och uppgifter.....	169

9.2	Organisation och finansiering .....	172
9.3	Bedömningar av Rådets verksamhet .....	173
9.4	Slutsatser .....	177
9.5	Förslag.....	181
<b>10</b>	<b>Kompetensutveckling för högskolans lärare .....</b>	<b>185</b>
10.1	Pedagogisk kompetensutveckling på nationell nivå.....	185
10.2	Pedagogisk kompetensutveckling på lärosätetsnivå.....	186
10.3	Sammanfattning av lärosätenas utbud av och krav på pedagogisk grundutbildning .....	191
10.4	Sveriges universitets- och högskoleförbunds utredning och förslag.....	198
10.5	Slutsatser .....	199
10.6	Förslag.....	207
10.7	Förslag till författningsändring .....	208
<b>11</b>	<b>Pedagogisk skicklighet som meriteringsgrund – karriärplanering – incitament för god undervisning .....</b>	<b>211</b>
11.1	Forskningens och undervisningens status .....	211
11.2	Pedagogisk meritering.....	213
11.3	Karriärplanering.....	220
11.4	Utländska erfarenheter .....	221
11.5	Andra incitament för god undervisning .....	223
11.6	Slutsatser .....	226
11.7	Förslag.....	229
	Referenser .....	231
	Bilaga 1 .....	239

<b>Bilaga 2</b> .....	<b>243</b>
<b>Bilaga 3</b> .....	<b>247</b>
<b>Bilaga 4</b> .....	<b>248</b>





# Förkortningar

## Universitet och högskolor

BTH	Blekinge tekniska högskola
DH	Danshögskolan
DI	Dramatiska institutet
GU	Göteborgs universitet
HB	Högskolan i Borås
HDa	Högskolan Dalarna
HG	Högskolan på Gotland
HiG	Högskolan i Gävle
HH	Högskolan i Halmstad
HHS	Handelshögskolan i Stockholm
HJ	Stiftelsen Högskolan i Jönköping
HK	Högskolan i Kalmar
HKr	Högskolan Kristianstad
HS	Högskolan i Skövde
HT/U	Högskolan i Trollhättan/Uddevalla
IH	Idrottshögskolan i Stockholm
KF	Konstfack
KI	Karolinska institutet
KH	Kungl. Konsthögskolan
KMH	Kungl. Musikhögskolan
KTH	Kungl. Tekniska högskolan
KAU	Karlstads universitet
LHS	Lärarhögskolan i Stockholm
LiU	Linköpings universitet
LU	Lunds universitet
LTU	Luleå tekniska universitet
MH	Mitthögskolan
MAH	Malmö högskola

MdH	Mälardalens högskola
OH	Operahögskolan i Stockholm
SH	Södertörns högskola
SLU	Sveriges Lantbruksuniversitet
SU	Stockholms universitet
UmU	Umeå universitet
TH	Teaterhögskolan i Stockholm
UU	Uppsala universitet
VXU	Växjö universitet
ÖU	Örebro universitet

### **Övriga organisationer**

HEFCE	Higher Education Funding Council England
ILT	Institute for Learning and Teaching
SFS	Sveriges Förenade Studentkårer
SHEFC	Scottish Higher Education Funding Council
Sisus	Statens institut för särskilt utbildningsstöd
SUHF	Sveriges universitets- och högskoleförbund
SULF	Sveriges universitetslärarförbund

# Sammanfattning

## **Uppdraget**

Uppdraget gäller att kartlägga och analysera de pedagogiska konsekvenserna av de senaste tio årens kraftiga utbyggnad av högskolan. Åtgärder för att stödja förnyelse av lärande och undervisning skall föreslås. Användningen av informations- och kommunikationstekniken skall därvid beaktas, liksom pedagogisk utbildning och annat stöd för lärarna.

Vi har haft begränsad tid till vårt förfogande, och mycket av kartläggningen och analysen grundas därför i stor utsträckning på genomgång av ett stort antal redan publicerade undersökningar och utredningar. Vidare har diskussioner förts med företrädare för svenska och några utländska universitet och högskolor, myndigheter och organisationer. Denna information har kompletterats med enkäter och besök vid några brittiska och amerikanska institutioner. En referensgrupp med företrädare för universitet och högskolor samt Sveriges Förenade Studentkårer har bistått utredningen.

## **Bakgrund**

Antalet helårsstudenter var 1999 nästan dubbelt så stort som 1990. Antalet studenter har ökat betydligt snabbare än antalet högskolelärare. Utbyggnaden har lett till en ökad differentiering med allt större skillnader i förkunskaper, erfarenheter, social och etnisk bakgrund, språkfärdighet och mål för studierna. Universitet och högskolor förväntas göra större insatser för olika grupper av studenter med särskilda behov.

Med universitetens och högskolornas ökade autonomi har fler administrativa uppgifter lagts på lärosätena och därmed också på många lärare. Den nya examensordningen och de nya kandidat- och magisterexamina som infördes 1993 har medfört att många utbildningar i dag är längre än tidigare. Fler studenter läser på fördjupningsnivå med krav på självständiga arbeten.

Informations- och kommunikationstekniken har skapat nya förutsättningar för lärande och undervisning, med mindre beroende av tid och plats för undervisning och annat stöd för lärande. Kraven på kunskaper och färdigheter inom detta område har blivit större. Allt detta ställer studenter och lärare inför nya utmaningar.

### **Mål för den grundläggande högskoleutbildningen**

Olika undersökningar visar att dagens arbetsliv utöver kvalificerade kunskaper och färdigheter inom specifika områden förutsätter förmåga att identifiera och formulera nya problem och att själv utveckla nya kunskaper och färdigheter. Stora krav ställs på beredskap och förmåga till förändring utifrån förändrade yttre villkor. Vidare framhålls förmåga att arbeta i grupper, nätverk och projekt, interkulturell kompetens, social kompetens och samarbetsförmåga, förmåga till muntlig och skriftlig kommunikation på svenska och engelska samt förmåga att hantera informations- och kommunikationstekniska verktyg.

Dessa krav bör få konsekvenser för den högre utbildningens inriktning och karaktär och återspeglas i dess mål. Utredningen föreslår därför att det görs ett tillägg i högskolelagen beträffande målen för den högre utbildningen.

### **Mångfald i högskolan**

Det finns redan i dag många goda exempel på insatser för att rekrytera studenter från miljöer utan akademisk tradition och för att underlätta övergången till högre studier. Det rör sig om kortare och längre introduktionskurser, mentorer och språkundervisning, framför allt i svenska och ibland även i engelska. Andra åtgärder gäller vidareutveckling av utbildningens tillgänglighet genom deltidsstudier och distansutbildning.

Den ökade variationen av social och kulturell bakgrund och den ökade spridningen i ålder och yrkeserfarenhet som följer med det

livslånga lärandet ställer nya krav på undervisningens och examinationens uppläggning och genomförande, på variation i studievillkor och nya sätt att strukturera kunskap och erfarenheter. Detta måste få konsekvenser även för lärosätenas information till studenter och lärare och för insatser för att höja lärares och studenters pedagogiska kompetens.

Insatser bör göras på lärosätena för att bidra till att nya studenter lär känna den högre utbildningens grundläggande värderingar och arbetssätt. Exempel på hur detta kan åstadkommas finns vid flera universitet och högskolor, som nu arbetar systematiskt med att öka och tillvarata den sociala och etniska mångfalden och med att tydliggöra sina mål och strategier genom riktlinjer och handlingsprogram.

Särskilda resurser bör avsättas både nationellt och vid varje lärosäte för projekt som syftar till att anpassa rekrytering, introduktion av nya studenter och arbetsformer till den ökade heterogeniteten i fråga om bakgrund och mål bland studenterna.

Kontakterna mellan universitet/högskolor och gymnasieskolor är väsentliga. De fungerar väl på många orter, men kan och bör utvecklas på andra med syfte att åstadkomma lättare och naturligare övergångar från det allmänna skolväsendet till högre utbildning.

Utredningen föreslår:

- *att statsmakterna avsätter 60 miljoner kronor under tre år, d.v.s. sammanlagt 180 miljoner kronor, för särskilda insatser för studenter från icke-akademiska miljöer. Användningen av dessa medel, skall redovisas årligen av lärosätena,*
- *att nätverk etableras mellan lärosätena för att gemensamt utveckla insatser för rekrytering och pedagogiskt stöd till nya grupper inom universitet och högskolor. Medlen för särskilda insatser bör kunna utnyttjas för detta ändamål,*
- *att nätverken mellan gymnasieskolor och universitet/högskolor vidareutvecklas för att underlätta övergång från gymnasienivå till högre utbildning,*
- *att det skapas möjligheter till friare antagning genom en temporär behörighet för personer som utan att uppfylla formella behörighetskrav annat än i svenska och engelska söker sig till en introduktionstermin motsvarande minst 20 poäng. Efter godkänd genomgången introduktionstermin bör den temporära behörigheten kunna omvandlas till allmän behörighet,*

- *att de pedagogiska konsekvenserna av den ökade mångfalden inom högskolan analyseras i kompetensutvecklingen för akademiska lärare och annan personal vid universitet och högskolor och*
- *att särskilda medel anslås till Rådet för högre utbildning för att stödja större projekt på nationell nivå rörande mångfald i den högre utbildningen.*

### **Jämställdhet och genusperspektiv**

Det har inte specifikt ingått i utredningens direktiv att behandla frågor om jämställdhet och genusperspektiv. Vi har ändå valt att kommentera dem på grund av deras väsentliga roll i högskolans utbildning.

Ett antal projekt har genomförts under 1990-talet för att bidra till en ökad jämställdhet i utbildningen vid universitet och högskolor. De flesta har rört åtgärder för att öka andelen kvinnor i teknik och naturvetenskap och åstadkomma bättre studieförhållanden för dem. Betydligt färre insatser har gjorts för att öka andelen män inom utbildningar där kvinnor är i majoritet. De satsningar som redan görs för att rekrytera kvinnor till mansdominerade och män till kvinnodominerade utbildningar måste fortsätta.

En mer omfattande försöksverksamhet bör genomföras än vad som sker i dag. Ansvaret för detta vilar på de enskilda lärosätena. Rådet för högskoleutbildning bör även fortsättningsvis stödja försök på nationell nivå och göra särskilda insatser för att sprida erfarenheter av olika åtgärder.

Olika modeller för undervisning och examination som är bättre anpassade för underrepresenterat kön bör även fortsättningsvis prövas. Det finns ingen entydig kunskap om hur olika arbetsformer påverkar kvinnors och mäns lärande. Variationerna inom könen är så stora att det är tydligt att det inte finns några enkla samband. Arbetsförhållandena måste under alla omständigheter utformas så att de lämpar sig för olika grupper av studerande. Fortsatta studier bör därför göras av lärandesituationen och effekter av olika undervisningsmodeller ur ett genusperspektiv.

Mentorer kan vara ett stöd för studenter och lärare inom program eller utbildningar med en stark könsmissig snedfördelning. Mycket talar också för betydelsen av förebilder. Därför är det viktigt att rekrytera lärare och handledare av underrepresenterat kön.

## Studenter med funktionshinder i högskolan

Det finns i dag sammanlagt ca 2100 studenter med funktionshinder vid universitet och högskolor som erhåller stöd via högskolan eller som av andra skäl varit i kontakt med lärosätenas handikapphandläggare. Deras andel av det totala antalet studenter är betydligt mindre än andelen funktionshindrade elever i gymnasieskolan.

Samtliga lärosäten gör olika stödinsatser som finansieras genom en intern avsättning och i vissa fall ytterligare tillkommande resurser. Mycket återstår dock för att åstadkomma en acceptabel tillgänglighet och psykosocial situation. Ett av de största problemen är information till studenterna om stöd och hjälpmedel samt till institutioner och lärare om funktionshindrade studenters särskilda behov. Ytterst få lärosäten vidtar i dag några åtgärder för att stödja psykiskt funktionshindrade studenter. Universitet och högskolor håller nu på att omarbete sina program för att inkludera denna grupp.

Utredningen föreslår:

- *bättre information till funktionshindrade gymnasieelever som vill påbörja högskolestudier, till nybörjare vid universitet och högskolor och till studenter under studiernas gång. Lika viktig är information till institutioner och enskilda lärare,*
- *tidigt besked från VHS till lärosäte om att en funktionshindrad person ansökt, samt tidig kontakt mellan funktionshindrad sökande och lärosäte,*
- *en organisation på varje lärosäte med en handläggare som har det övergripande ansvaret för handikappfrågor direkt under rektor. Lärosätena skall ha en handlingsplan som redovisar när och hur brister i pedagogiskt stöd skall avhjälpas. Institutionerna måste därutöver ha det direkta ansvaret för de individuella studenterna. Vidtagna åtgärder bör redovisas i lärosätenas årsredovisningar,*
- *ökning av produktionen av särskilt avpassat pedagogiskt material,*
- *insatser i universitetens och högskolornas handlingsplaner för att utveckla lärosätets kompetens när det gäller bemötande av studenter med funktionshinder och*
- *förstärkning av regeringens särskilda anslag för funktionshindrade studenter i takt med att antalet ökar.*

## **Informations- och kommunikationsteknik i högskoleutbildningen**

En av de största förändringarna i 1990-talets högskola är utvecklingen av informations- och kommunikationstekniken och dess användning i utbildning och forskning. Samtliga universitet och högskolor har i dag särskilda avdelningar för informations- och kommunikationsteknik, och många har en egen organisation för utveckling av denna teknik i utbildningen. Stora belopp satsas på utvecklingsprojekt lokalt på lärosätena och centralt genom Rådet för högskoleutbildning och Distansutbildningsmyndigheten. Över 50 procent av Rådets projekt har rört informations- och kommunikationsteknik och dess utnyttjande i utbildningen.

Användningen av den nya informations- och kommunikationstekniken är oundgänglig för att söka och bearbeta information samt kommunicera. Datorn är nödvändig för att t.ex. simulera laborationer, stimulera och underlätta skrivande och genomföra avancerade beräkningar. Informations- och kommunikationstekniken har radikalt förändrat villkoren för utvecklingen av distansundervisning och för vad som i dag kallas flexibelt lärande, som ger möjlighet att välja tid och rum för studier. Vi konstaterar att ett antal lärosäten tagit initiativ till en långtgående samverkan för att utveckla en gemensam satsning på distansutbildning.

Sverige ligger långt framme internationellt när det gäller användning av informations- och kommunikationsteknik på campus. Ett flertal länder är i färd med att bygga ut system för distansundervisning genom samverkan mellan lärosäten. Initiativ till en sådan utveckling har nu tagits även i Sverige.

Utredningen föreslår:

- *att lärosätena stimuleras att fortsätta att utveckla tillämpningar av informations- och kommunikationsteknik som naturliga redskap i utbildningen. Lärosätena bör därvid uppmärksamma risken för att studenter utan tillgång till egen dator får sämre förutsättningar. Lärare och studenter bör ges tillräcklig utbildning för att effektivt kunna utnyttja datorn som verktyg,*
- *att ett elektroniskt baserat nätuniversitet byggs upp i Sverige genom samverkan mellan lärosätena. Universitet och högskolor bör inbjudas att i samverkan tillhandahålla utbildningar i detta,*



- eventuellt tillsammans med andra organisationer och företag. Utbudet bör omfatta såväl kurser som hela utbildningsprogram och*
- *att regeringen avsätter särskilda medel för utvecklingen av detta nätuniversitet och vissa extra resurser för de utbildningar som ges inom det.*

## Stöd för högskolepedagogisk förnyelse

### Stöd på lärosätetsnivå

Det pedagogiska utvecklingsarbetet på universitet och högskolor har fått en ökad omfattning under senare hälften av 1990-talet vid flera lärosäten. Resurser för pedagogisk förnyelse avsätts i större utsträckning vid universiteten än vid de nya högskolorna, men organisationer har byggts upp även vid dessa. Verksamheten gäller stöd till både institutioner, program och enskilda lärare.

På flera av de större lärosätena finansieras projekt med inriktning på utvärdering, undervisningsmetoder, handledning, examination, laborationsundervisning, internationalisering och aspekter på jämställdhet i utbildning och undervisning. Resultaten av dessa projekt presenteras ofta i rapporter som ges ut i skriftserier av de pedagogiska utvecklingsenheterna. Flera lärosäten anordnar också återkommande lärosätetskonferenser för att sprida resultat av utvecklingsprojekt och diskutera aktuella frågor rörande undervisning och lärande, examination och utvärdering.

Det är både den enskilde lärarens, institutionernas och lärosätets ledningars ansvar att inom ramen för lärosätets samlade verksamhet ta initiativ till utveckling. Varje lärosäte måste avsätta tillräckliga resurser för utveckling av utbildningen.

Utredningen föreslår:

- *att de lärosäten som inte har en organisation för att driva projekt och kompetensutveckling inom det högskolepedagogiska området skapar organisatoriska förutsättningar för sådan verksamhet,*
- *att de lärosäten som inte har möjlighet att skapa egna organisatoriska lösningar utser minst en person som under rektors ansvar för högskolepedagogisk utveckling,*
- *att dessa lärosäten även inleder eller fortsätter samverkan med lärosäten som har resurser för pedagogisk utveckling och*

- *att institutionernas ansvar för högskolepedagogisk utveckling och kompetensutveckling av personalen betonas och följs upp i universitetens och högskolornas samlade kvalitetsarbete.*

### **Forskning och nationellt utvecklingsarbete**

Högskolepedagogisk forskning i Sverige genomförs i dag framför allt inom ramen för de pedagogiska institutionerna och de utbildningsvetenskapliga fakulteterna och utgörs huvudsakligen av doktorsavhandlingar. Den aktiva nationella samordningen för att initiera forskning inom detta fält har i det närmaste upphört.

Med vissa undantag finns idag ingen samlad bild av detta forskningsområde och knappast heller av det pedagogiska utvecklingsarbete som förekommer på universitet och högskolor.

Utredningen föreslår:

- *att den Utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet får i uppdrag att stödja forskningsprojekt även rörande lärande och undervisning vid universitet och högskolor,*
- *att Rådet för högskoleutbildning förstärker sina insatser att nationellt svara för spridning av information om nationell och internationell högskolepedagogisk forskning och utveckling.*

### **Rådet för högskoleutbildning**

Högskolepedagogiskt utvecklingsarbete bedrivs med stöd av dels nationella medel, dels lokala medel inom universitet och högskolor. När det gäller det nationella stödet är det framför allt Rådet för högskoleutbildning som varit en motor för utvecklingen. Utredningen har ett speciellt uppdrag att analysera Rådets verksamhet och föreslå eventuella organisatoriska förändringar. Vi finner att Rådet har varit ett gott stöd för lärariniterade utvecklingsprojekt och genomfört riktade regeringsuppdrag väl. Det har skapat livskraftiga nätverk och skapat ett omfattande internationellt kontaktnät. Dess uppbyggnad som en parallell till forskningsråden har haft viss betydelse för att stärka grundutbildningens status, men genomslagskraften och spridning av resultat och erfarenheter har ofta varit begränsade. När universitet och högskolor nu står inför nya utmaningar anser vi att Rådet bör modifiera sin strategi och inrikta sig också på projekt som är

viktiga för lärosätenas mer långsiktiga utveckling. Vi menar också att Rådets organisatoriska knytning till Högskoleverket medfört påtagliga nackdelar och att Rådet åter bör få en självständig ställning

Utredningen föreslår:

- att Rådets verksamhet fortsätter,
- att Rådet åter görs till en självständig myndighet,
- att Rådets uppdrag vidgas till att omfatta även nationella fortbildningsinsatser och annat stöd för personer med ansvar för pedagogisk förnyelse vid lärosätena,
- att Rådets policy för finansiering av projekt ändras så dessa i större utsträckning kan utgöra en del i lärosätenas strategier för utveckling av undervisning och lärande och
- att Rådet får ökade anslag för att kunna genomföra det utvidgade uppdraget.

**Kompetensutveckling för högskolans lärare**

### **Högskolepedagogisk kompetensutveckling på nationell nivå**

Det finns i dag ingen fortbildning för personer med ansvar för pedagogisk förnyelse vid lärosätena. Vi menar att det skulle gynna den pedagogiska utvecklingen om de gavs möjlighet till viss gemensam kompetensutveckling på nationell nivå.

### **Högskolepedagogisk kompetensutveckling på lärosätetsnivå**

Ett krav på högskolepedagogisk utbildning för personer som anställs som lärare vid universitet och högskolor föreslogs av Högskoleutredningen 1992 (SOU 1992:1). Högskolepedagogisk utbildning motsvarande mellan en och tio veckors heltidsinsats (i något fall längre) bedrivs i dag vid ett stort antal lärosäten och i många fall grundar den sig på Högskoleutredningens förslag. Dock är den inte obligatorisk annat än i några få fall. Många av deltagarna är doktorander och de kan ofta räkna in den i forskarutbildningens kursdel. Praxis varierar dock mellan lärosäten, fakulteter och institutioner. För docentur krävs vid flera lärosäten och fakulteter genomgången pedagogisk utbildning, oftast med inriktning på handledning.

Undervisningen vid universitet och högskolor kräver en pedagogisk grundkompetens utöver vetenskaplig och annan kompetens. Pedagogisk skicklighet förutsätts i dag för behörighet som högskolelärare. Vi anser att det som grund för tillsvidareanställning som akademisk lärare också bör fastställas krav på genomgången högskolepedagogisk grundutbildning. En del av denna bör kunna ingå i forskarutbildningen.

En stor andel av lärarna inom högskolan är adjunkter. Många av dem saknar den forskarutbildning och/eller forskarerfarenhet som är nödvändiga för att bedriva en utbildning på vetenskaplig grund. De bör erbjudas vidareutbildning inom ramen för sin tjänst.

Utredningen föreslår:

- *att det för anställning som adjunkt, lektor eller professor införs krav på fullgjord högskolepedagogisk grundutbildning motsvarande tio veckors heltidsarbete och att detta behörighetskrav regleras i högskoleförordningen. Undantag bör dock kunna medges i de fall lärare anställs för kortare tid än två år,*
- *att det i regleringsbrev förs in ett krav på att lärosätena skall erbjuda högskolepedagogisk utbildning för doktorander med anställning i samband med att de åläggs undervisning och att de skall få räkna in sådan utbildning i sin anställning,*
- *att det i forskarutbildning bör kunna ingå kurser i högskolepedagogik,*
- *att högskolepedagogisk fortbildning efter grundutbildning kontinuerligt skall erbjudas alla lärare och annan personal med pedagogiska uppgifter vid lärosätena,*
- *att det som ett incitament för lärosätena anslås öronmärkta medel under tre år för denna utökade högskolepedagogiska grundutbildning med 40 miljoner kronor per år,*
- *att de ökade kostnader som ett krav på högskolepedagogisk utbildning medför bör beaktas när ersättningsbeloppen till lärosätena fastställs,*
- *att totalt 800 adjunkter vid universitet och högskolor erbjuds möjlighet att genomgå en 60-poängs magisterutbildning med inriktning på ämnesfördjupning och ämnesdidaktik och att regeringen avsätter 20 miljoner kronor per år under sex år som ett bidrag och*
- *att regeringen avsätter 20 miljoner kronor per år under de kommande sex åren som ett bidrag till adjunkters forskarutbildning.*

## Pedagogisk meritering och karriärplanering

Högskoleförordningen föreskriver att "lika stor omsorg skall ägnas prövningen av den pedagogiska skickligheten som prövningen av den vetenskapliga skickligheten" vid anställning som professor. En liknande formulering gäller vid anställning av lektorer. För denna prövning av pedagogisk skicklighet fordras att lärosätena utarbetar områden och kriterier för bedömning. Förslag till sådana har tidigare lagts fram av Högskoleutredningen, Högskollärarytredningen samt av SULF. Det kan dock konstateras dels att sökande trots ansträngningar från många av lärosätena fortfarande ofta inte dokumenterar sina pedagogiska meriter på ett sådant sätt att de kan bedömas, dels att sakkunniga och anställningsnämnder ofta inte tar tillräcklig hänsyn till dessa meriter.

1999 infördes möjligheten att befordra lektor till professor och adjunkt till lektor. För befordran till professor krävs pedagogisk och vetenskaplig skicklighet. Det har genom reformen blivit än mer väsentligt för lärare att planera sin karriär och för institutionsledningar att organisera tjänstgöring så att den inte missgynnar lärares framtida utveckling. En systematisk meritportfölj är ett utmärkt stöd för lärare, och det bör vara lärosätenas ansvar att bidra till utveckling av sådana och till att de används som underlag vid anställning, befordran och lönesättning.

Utredningen föreslår:

- *att en av de sakkunniga vid ärende om anställning av lektor och professor samt befordran till professor skall ha ett särskilt ansvar för att göra en ingående granskning och redovisning av de sökandes pedagogiska kvalifikationer. Högskoleförordningen bör ange detta,*
- *att högskoleförordningen ändras så att det framgår att det vid anställning av professorer och lektorer skall läggas lika stor vikt vid den pedagogiska skickligheten som vid andra behörighetsgrundande förhållanden,*
- *att samtliga lärosäten skall utarbeta riktlinjer för bedömning av pedagogiska meriter,*
- *att modeller för meritportföljer utarbetas av samtliga lärosäten. Dessa bör tjäna som redskap vid diskussioner mellan lärare och institutionschef för karriärplanering och vara ett stöd när det gäller systematisk kompetensutveckling och beslut om anställning, befordran, lönesättning och andra belöningar och*

- *att lärarnas tjänstgöring skall ligga i linje med den karriärplan som överenskommit mellan institutionsledning och varje enskild lärare.*

### **Andra incitament för god undervisning**

Utredningen menar att det är väsentligt att goda insatser inom undervisningen vid universitet och högskolor får erkännande. Pedagogiska priser är en viktig uppmuntran för den enskilde individen och en markering av undervisningens betydelse. Vi menar dock att det är väsentligt att goda insatser premieras också på andra sätt. Detta kan ske genom till exempel lönehöjningar, betalda tjänstledigheter för studier av pedagogiskt utveckling vid andra lärosäten i Sverige eller andra länder.

Vi anser också att det är önskvärt att inom ramen för Rådet för högskoleutbildning utveckla ett kvalificerat nationellt seminarium om högskolepedagogik med medverkan av framstående universitetslärare.

**Beräknade tillkommande kostnader för förslag som framförs i betänkandet:**

<b>Kapitel</b>	<b>Miljoner kr per år</b>	<b>Totalt för tre år</b>
Mångfald i den högre utbildningen	60	180
Stud. med funktionshinder	Uppräkning i relation till antalet studenter	
ICT, distansutbildning	30 samt särskild prislapp för utbildningar som ingår i det nätverksbaserade universitetet	90
Rådet för högskoleutbildning: Projekt Särskild kompetensutv. Administration	Nuvarande resurser samt: 10 2 9 (inklusive nuvarande kostnader för administration inom Högskoleverket)	30 6 27 (inklusive nuvarande kostnader för administration inom Högskoleverket)
Kompetensutveckling: 1. stimulansmedel 2. uppräkning av ersättningsbelopp	40	120
Magisterutb. för adjunkter	20	60
Forskarutb. för adjunkter	20	60
<b>Totalt</b>	<b>191</b>	<b>573</b>





# Förslag till författningsändringar

## Mål för den grundläggande högskoleutbildningen

### Förslag till ändringar i högskolelagen kap.1

De förslag till anpassning av målen för högskoleutbildningen till arbetslivets nuvarande krav som läggs i kapitel 3 fordrar vissa förändringar i högskolelagen. Vi föreslår följande skrivning i högskolelagen kap. 1, 9§:

#### *Nuvarande skrivning*

Den grundläggande högskoleutbildningen skall, utöver kunskaper och färdigheter, ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa kunskapsutvecklingen, allt inom det område utbildningen avser. Utbildningen bör också utveckla studenternas förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå.

#### *Föreslagen skrivning*

Den grundläggande högskoleutbildningen skall, utöver kunskaper och färdigheter, ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt *urskilja, formulera och lösa problem, förmåga att möta förändringar i arbetslivet och förmåga att följa kunskapsutvecklingen, allt inom det område utbildningen avser. Utbildningen skall också utveckla studenternas förmåga att söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå samt att kommunicera muntligt och skriftligt även med personer utan specialkunskaper inom området.*

## Högskolepedagogisk kompetensutveckling för högskolans lärare

### Förslag till ändring i högskoleförordningen 4 kap. och högskolelagen 3 kap.

De krav på pedagogisk skicklighet för högskolelärare som föreslås i kapitel 10 fordrar att högskoleförordningens text beträffande behörighet för adjunkter, lektorer och professorer ändras. Vi förslår därför följande tillägg i högskoleförordningen 4 kap. 5§, 6§, 7§, 8§ och 9§:

*Nuvarande lydelse*

*Föreslagen lydelse*

*Pedagogisk skicklighet förutsätter dels skicklighet visad genom praktiskt arbete som lärare i högskolan, dels fullgjord utbildning i högskolepedagogik omfattande minst 10 veckors heltidsarbete eller motsvarande kompetens.*

Vidare föreslår vi ett tillägg till 4 kap. 30§ högskoleförordningen enligt följande:

*Nuvarande lydelse*

*Föreslagen lydelse*

*Den som inte uppfyller de krav på fullgjord utbildning i högskolepedagogik som anges i 4 kap. 5 - 9§§ eller har motsvarande kompetens får ändå anställas som professor, lektor eller adjunkt, dock längst två år. Sådan anställning får inte förnyas. Den som under tvåårsperioden uppfyller dessa krav kan anställas tills vidare utan tidsbegränsning.*

För att professorer skall omfattas av dessa förändringar fordras förändringar i högskolelagen. Vi föreslår följande skrivning i 3 kap.2§, tredje stycket samt 3 kap. 3§ i högskolelagen:

*Nuvarande skrivning 3 kap. 2§, tredje stycket*      *Föreslagen skrivning*

Regeringen får utfärda närmare föreskrifter om behörighetskrav och bedömningsgrunder som skall gälla vid anställning av professorer.

Regeringen får utfärda närmare föreskrifter *om krav på pedagogisk utbildning och andra* behörighetskrav samt bedömningsgrunder som skall gälla vid anställning av professorer.

### **Tillägg till 3 kap. 3§ i högskolelagen**

*Nuvarande lydelse*

*Föreslagen lydelse*

*4. anställning av person som inte uppfyller de krav på pedagogisk utbildning som regeringen med stöd av 2§ får utfärda närmare föreskrifter om*

Om en sådan ändring i lagen inte skulle kunna genomföras, omfattar tillägget i 4 kap. högskoleförordningen endast 7-9§§ samt 30§.

### **Pedagogisk meritering, karriärplanering och incitament för god undervisning**

#### **Förslag till ändring av högskoleförordningen 4 kap.**

De förslag till hänsynstagande till pedagogisk meritering vid anställning och befordran som framförs i utredningens kapitel 11 kräver vissa förändringar i högskoleförordningen. Vi föreslår följande tillägg efter stycke 2 i högskoleförordningens 4 kap. 15§:

*Nuvarande lydelse*

*Föreslagen lydelse*

*Vid anställning av professorer och lektorer skall lika stor vikt fästas vid graden av pedagogisk skicklighet som vid graden av sådan skicklighet som i övrigt är ett krav för anställning, om inte anställningens innehåll föranleder*

*annat.*

Vidare föreslår vi förändringar i högskoleförordningen 4 kap. 21§, första stycket enligt följande:

*Nuvarande skrivning*

Fakultetsnämnden eller motsvarande organ skall hämta in yttranden från minst två personer som är särskilt förtrogna med anställningens ämnesområde vid anställning av professorer och lektorer.

*Föreslagen skrivning*

Fakultetsnämnden eller motsvarande organ skall hämta in yttranden från minst två personer som är särskilt förtrogna med anställningens ämnesområde vid anställning av professorer och lektorer. *En av dessa personer skall ges i uppdrag att göra en ingående granskning och redovisning av de sökandes pedagogiska kvalifikationer.*

# Summary

## New conditions for learning and teaching in higher education in Sweden

### **Terms of reference**

A Committee of Enquiry into the renewal of learning and teaching in higher education in Sweden was appointed in April, 2000. Its terms of reference include an analysis of the pedagogical consequences of the recent expansion of higher education and proposals for measures to develop learning and teaching. The use of information and communication technologies is of specific relevance, as well as training of and other support for university teachers.

Given its time constraints and limited opportunities to carry out investigations of its own, the Committee has focussed on conducting an extensive review of current enquiries and conducting discussions with representatives of universities, authorities and organisations in Sweden and abroad. This information has been supplemented with questionnaires and visits to a few British and American institutions of higher education. A reference group consisting of representatives of universities and colleges and the National Swedish Union of Students has assisted the Committee.

## **Background**

Today there are almost twice as many full time equivalent students in Swedish tertiary education as in 1990. This expansion has resulted in greater numbers of students, with greater variation in their knowledge, experience, age, social and ethnic background, language proficiency and goals. Universities must now also provide adequate support for students with special needs. In addition, the number of places available to university students has increased more rapidly than the number of teachers.

The increased autonomy of universities has led to an increase in the number of administrative tasks delegated to institutions and their teachers. The new degree ordinance and the new bachelors' and masters' degrees introduced in 1993 have resulted in longer programmes requiring independent degree projects.

Developments in information and communication technology (ICT) have created new conditions for higher education, permitting learning and teaching to be less dependent on time and place. ICT also requires the development of new knowledge and skills. Altogether, both teachers and students face great challenges in today's universities.

## **Goals of Higher Education**

Various investigations show that working life today requires advanced skills and knowledge of specific areas, the ability to develop and renew that knowledge and those skills as well as the ability to identify and formulate new problems. Employers also look for the capacity to change as a result of changing external circumstances. Further requirements are the ability to work and cooperate in groups, networks and projects, social and intercultural competence, oral and written skills in Swedish and English and the ability to handle ICT tools.

These abilities must be developed in academic programmes, and we therefore propose that the Higher Education Act be amended accordingly.

## **Diversity in Higher Education**

While the increasing heterogeneity of Swedish university students during the last decade has broadened the perspectives of education

programmes, it also presents a challenge recognised by today's institutions of higher education. Efforts are being made to recruit students from homes without academic traditions, to facilitate the transition from secondary school to university, and to support students in both initial and subsequent stages of their university studies. Measures taken include introduction courses (whether short or long), mentors and language training (primarily in Swedish, but to some extent in English, as well). Other measures concern improved access via part time studies and distance education.

We find that increased diversity and changing goals have consequences for learning and teaching and implications for information to students and teachers. These changes require efforts to improve the educational competence of university staff.

Steps need to be taken to acquaint new students with the basic values and working methods of the academic world. Examples of how this can be achieved are to be found at several institutions now working systematically to increase and be inspired by social and ethnic diversity while clarifying their goals and strategies through the formulation and implementation of policies and action programmes.

Special funds should be allocated at both national and institutional levels for projects aiming at adapting, not merely student recruitment and introduction, but also the organisation and methods of teaching and learning, to the increased heterogeneity of student backgrounds and goals.

The Committee proposes that

- *the government allocate 60 million Swedish kronor over three years i.e. 180 million Swedish kronor for measures for educational support to new groups in higher education. The use of these special funds is to be reported annually and the measures are to be evaluated continuously,*
- *prospective students applying to an introductory semester be admitted on a temporary basis without having to meet formal eligibility requirements other than in Swedish and English. For students successfully completing this introductory semester, temporary eligibility will be converted into general eligibility,*
- *pedagogical training for academic teachers and other staff actively consider the educational consequences of increasing diversity in Swedish higher education,*

- *networks be formed among institutions of higher education to develop measures for recruiting and supporting new groups in higher education. The funds proposed above should be made available for such purposes, as well,*
- *networks between secondary schools and higher education institutions be further developed to facilitate the transition from secondary school to university and*
- *the government allocate special funding to the Council for the Renewal of Higher Education for the support of major pedagogical projects of national interest as regards diversity in higher education; such projects should focus not merely on the educational challenges, but also on the advantages to be derived from this diversity.*

### **Equal Opportunities and Gender**

A number of development projects have been carried out in the 1990s aiming at supporting and improving equal opportunities in universities. Most such programmes have concerned measures to increase the proportion of women in science and technology programmes and to enhance their opportunities for successful studies. Far fewer efforts have been made to support men in programmes with a significant majority of women.

More development projects are needed, both at the institutional level and nationally. The Council for the Renewal of Higher Education should support further projects at the national level. Special efforts should be made to disseminate information about successful projects.

Various models of teaching and examination that provide support for the underrepresented gender should be implemented and evaluated. As current research does not conclusively indicate how different working methods affect women's and men's learning, and considerable variations may be noted within the respective genders, further studies of learning and the effects of teaching models should be carried out. It is important that learning environments that suit many different groups of students be made available.

Mentors and role models are important for students and teachers in programmes with a significant under representation of men or women. Priority should therefore be given to the recruitment and support of teachers of the underrepresented gender.



## Students with disabilities in higher education

Today there are about 2 100 students with disabilities who either receive support from their educational institution or who have contacted the institution administrator in charge of handicap matters. Both absolutely and relatively, this is a smaller number than in upper secondary school.

The learning environment for disabled students can vary, but all institutions are required to have a policy programme and an action programme for disabled students. As mandated by Swedish law, special funding is available (financed by a compulsory contribution), corresponding to 0.15 per cent of their budget for undergraduate education. Universities that have taken measures requiring more funds may receive additional funding by the government.

Examples of such efforts include writing and spelling courses for dyslectics, help with note-taking and reading, sign language interpretation for the deaf and hearing-impaired, and alternative examination procedures including prolonged examination time. A great deal nevertheless remains to be done in order to guarantee reasonable accessibility and improved psycho-social study conditions. One of the major problems is information to students about support and assistance, and to institutions and teachers about the needs of disabled students. Few institutions have hitherto provided support for psychologically handicapped students, but universities are now rewriting their policies to include this category.

The Committee proposes

- *better information to disabled pupils in secondary school wishing to pursue higher studies, as well as to disabled first-term university students and other students. Information to departments and individual teachers is also important in this context,*
- *early information from the National Admissions Agency (VHS) to institutions about applications from disabled applicants and early contacts between disabled students and their institution,*
- *an organisation at each institution with a disability-programme administrator reporting directly to the Rector. For the individual student, however, the primary responsibility must devolve upon the departments concerned,*

- *increased production of specially designed pedagogical material,*
- *measures to develop the competence of the institution, its departments and teachers when working with students with various disabilities and*
- *additional funds to institutions for pedagogical support in relationship to the number of students with disabilities.*

### **Information and Communication Technology (ICT) in higher education**

One of the most important challenges in higher education in the 1990s is the development of ICT and its applications to teaching and research. All universities and colleges today have special departments for the development of ICT and many have an additional organisation for its use in learning and teaching. Major funding has been committed to development projects for learning and teaching at both the institutional level and centrally, through e.g. the Council for the Renewal of Higher Education. Over 50 per cent of the Council's projects have dealt with various aspects of ICT implementation in higher education.

A key aspect of ICT is finding, handling and communicating information. ICT has become decisive for the development of distance education and flexible learning, while computers are now prerequisites for successful writing, advanced calculations and simulations.

Sweden is currently in the forefront as regards the use of campus-based ICT. On a national scale, a number of countries are now developing systems for distance education in co-operation between institutions. Finland, for example, is currently developing a "virtual university" which is expected to be fully operative in 2004. A first initiative in this direction has already been taken in Sweden, and these efforts should receive continued support.

The Committee proposes that

- *institutions be stimulated to continue the development of ICT in higher education as a natural tool in learning and teaching. Institutions should take particular note of the risk that students without easy access to computers may thereby find themselves in a relatively less favourable study environment; adequate measures should be taken to diminish this gap. Teachers and students should receive training that will enable them to use ICT effectively and*

- *an electronic “virtual university” be developed in Sweden. All higher education institutions should be offered the opportunity to participate and contribute, possibly together with other organisations and business and industry. Both courses and entire study programmes should be made available. The Government should allocate 30 million Swedish kronor per year over the next three years for the development of such a project.*

## **Support for renewal of learning and teaching**

### *Support for learning and teaching at the institutional level*

The level of ambition regarding educational development at universities and colleges has been raised in the latter half of the 1990s. Most universities have had educational development units for many years and colleges are now in the process of establishing such centres. In both absolute and relative figures, however, more resources are still spent at the large universities. We maintain that centres for educational development should be established at all higher education institutions, as a result of increasing needs for renewal of learning and teaching.

The activities of such development units should include support to institutions, programmes and individual teachers. Many institutions finance local projects on learning and teaching, supervision of theses, examination, evaluation, aspects of equal opportunities, internationalisation etc. and publish the results. Several universities and colleges also organise recurrent conferences for their students and teachers, thus facilitating the dissemination of project results and encouraging discussion of issues concerning learning and teaching, examination and evaluation.

It is the responsibility of the individual teacher, the department and the institution to take initiatives that will develop learning and teaching. The role of the department is especially important in this respect. Each institution must allocate sufficient resources for educational development.

The Committee proposes that

- *all higher education institutions establish an organisation to support learning and teaching,*

- *particularly for smaller institutions of higher education, interuniversity cooperation as regards educational development be considered as an alternate approach and*
- *particular attention be paid to the department responsibility for educational development and further education of staff; this should be followed up in the university quality enhancement programme.*

### *Research and national development projects*

There is little funding at the national level dedicated to research on learning and teaching in higher education in Sweden today. A certain amount of research is, however, conducted at universities. Much of it continues the Swedish phenomenographic tradition from the 1970s. Other areas include studies on student-centred teaching approaches. A number of these studies deal with learning in specific programmes, especially teacher education and programmes for the caring professions. It is difficult to obtain overall information on these areas of research.

For development projects there is both national support and funding through internal allocation within each university. National support is channelled primarily via the Council for the Renewal of Higher Education. The Committee has a special brief to analyse the performance of the Council and to propose organisational changes. We find that the Council has been successful in its support of teacher-initiated development projects and that it has established important national networks and international contacts. Its role as a counterpart to the research councils has been of a certain significance in raising the status of undergraduate education but its impact on universities and colleges has been somewhat limited. As higher education institutions face new challenges the Council should modify its strategy and also focus on projects of importance to the long-term development of an institution. The position of the Council within the National Agency for Higher Education is unsuitable for the independent fulfilment of its mission, and another organisational solution should be found.

The Committee proposes that

- *support for research on learning and teaching in higher education be one of the priorities of a committee within the newly established National Research Council and*

- *the Council for the Renewal of Higher Education continue its activities. It should be transformed into an independent national agency with the additional charge to support key persons responsible for educational development at universities and colleges,*
- *the Council develop its activities to disseminate information on national and international research and development of learning and teaching in higher education and*
- *the Council focus more on projects in line with the strategic development of learning and teaching at universities and colleges.*

## **Pedagogical training of academic teachers**

### *National level*

A number of people, including educational consultants, heads of departments and directors of studies, are responsible for training and educational development at institutions of higher education. It is important that these key persons be offered opportunities to participate in further training at the national level and to participate in and develop existing networks.

### *Institutional level*

Pedagogical training for academic teachers is offered at most institutions today, but programmes vary in content, depth and extent. Previous commissions on learning and teaching have proposed that pedagogical training should be made a condition for tenure for academic teachers. The expansion of higher education today and the new demands facing academic teachers as a result of that expansion make it necessary to establish a minimum level of pedagogical training to obtain tenure. Part of this training could also be included as a course in postgraduate programmes.

Nearly half the number of teachers in academic institutions are lecturers (adjunkter) and they do the majority of undergraduate teaching, even though many of them have little or no experience of research. One of the main characteristics of learning and teaching in higher education is the link to research. We argue that in order to maintain this link it is important that lecturers be offered further research-based training in masters' or doctoral programmes.

The committee proposes that

- *for lecturers, associate professors and professors to receive tenure they should have completed a training course for academic teachers corresponding to ten weeks' full time work,*
- *further training should be offered on a continual annual basis after the initial ten-week training,*
- *the government should allocate special funds amounting to 40 million Swedish kronor annually over a period of three years for the development of training programmes for academic teachers,*
- *it should be the responsibility of departments to actively encourage such training,*
- *800 lecturers (adjunkter) without doctorates should be offered the opportunity to take a three-semester master's degree focussing on research and/or didactics in their field of specialisation and that the government should support this through a special grant of 20 million Swedish kronor annually over six years and*
- *the government should provide a grant of 20 million Swedish kronor annually over a period of six years to support doctoral studies by lecturers (adjunkter).*

### **Rewarding good teaching**

The Higher Education Ordinance states that “the same care shall be given to the scrutiny of teaching skills as to that of scientific skills”. It is essential that higher education institutions establish criteria for teaching skills for the purposes of employment and promotion. Criteria for good teaching have been proposed by previous commissions and have been formally accepted by many universities and colleges. However, applicants do not always submit documentation of teaching experience, nor do experts and appointments boards pay sufficient attention to such documentation.

In a 1999 reform, it became possible for Swedish universities to promote qualified associate professors to full professor. This change has made it even more necessary for teachers to plan and document their careers and for heads of department to organise departmental activities so as to assist the future careers of their staff. Systematically developed portfolios have proved to be useful instruments both for teachers, heads of departments and promotion committees. It should be the responsibility of

educational institutions to contribute to the establishment of such portfolios and to see to it that they are considered in employment, promotion and salary negotiations.

The Committee proposes that

- *for appointment committees one of the outside experts be assigned the task of reviewing applicants' educational qualifications,*
- *the Higher Education Ordinance be changed to the effect that the same importance should be attached to teaching skills as to other grounds for eligibility,*
- *all institutions establish guidelines to be used by experts, committees and applicants for the assessment of pedagogical qualifications and*
- *all institutions prepare models for portfolios. These models should function as a basis for discussions between teachers and department heads and as a tool for systematic in-service training. They should also be an instrument for decisions regarding appointments, promotions and salary negotiations.*

#### *Other forms of rewards*

The Committee finds it essential that excellence in teaching at universities and colleges be recognised and rewarded. Teaching awards are an important form of encouragement for the individual teacher. They also demonstrate that the institution supports good teaching. It is, however, just as important that good teaching be rewarded in other ways. Salary increases or sabbaticals for educational development work or for studies of university teaching in other institutions or other countries should be provided as equally valid forms of reward.





# UTGÅNGSPUNKTER

Denna del är dels en bakgrund, dels en inledande genomgång av de problem som utredningen skall föreslå lösningar till och av förutsättningarna för sådana förslag. Den innehåller också en diskussion om högskolelagens mål för den grundläggande högskoleutbildningen och förslag till vissa förändringar av dessa mål.



# 1 Uppdraget och utredningsarbetet

Direktiven återges i sin helhet i bilaga 1. Av dem framgår att utredaren skall lägga fram förslag om hur den pedagogiska utvecklingen kan främjas genom

- förändring av de allmänna målen för den grundläggande högskoleutbildningen mot bakgrund av de nya krav på färdigheter som ställs i arbetslivet,
- olika organisatoriska lösningar för utvecklingsarbetet inom universitet och högskolor,
- utbildning av högskolelärarna,
- användning av informations- och kommunikationsteknik,
- att tillgodose de pedagogiska behov som kan uppkomma när nya grupper söker sig till högskolan,
- insatser för att stödja funktionshindrade studenter,
- insatser för det livslånga lärandet,
- spridning av resultat av forskning och utveckling kring högskolepedagogik,
- incitament för arbete med pedagogisk utveckling och
- modeller för hur pedagogisk skicklighet tillsammans med vetenskaplig skicklighet skall kunna utgöra grund för meritering vid anställning som lärare inom högskolan.

I uppgiften, som inkluderar vissa internationella jämförelser, har också ingått att lämna förslag till eventuella organisatoriska förändringar av Rådet för högskoleutbildning.

Vi har haft begränsad tid till vårt förfogande och därför haft små möjligheter att göra egna större undersökningar. I stället har vi samlat och gått igenom ett omfattande material bestående av parallella och tidigare utredningar och undersökningar. Vi har fört diskussioner med företrädare för universitet och högskolor och resonerat om utgångspunkter och möjliga förslag. Överläggningar har också ägt rum med Universitetskanslern och Högskoleverket,

Rådet för högskoleutbildning, Distansutbildningsmyndigheten, Styretredningen, Mångfaldsutredningen, Institutet för studier av utbildning och forskning (SISTER), de tre konsortierna för distansutbildning samt många enskilda personer. Vi har kompletterat denna information med enkäter till lärosätena (bil. 2), ledamöterna i Levande pedagogers sällskap (bil.3), medlemskåren i Sveriges Förenade Studentkårer samt vissa arbetsgivar- och arbetstagarorganisationer.

Vi har besökt Stanford University, University of California at Berkeley och the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching and Learning i USA. Vi har också besökt the Institute for Learning and Teaching i York, Storbritannien samt därutöver haft kontakter med representanter för universitetspedagogisk utbildning och forskning främst i Australien och Norge.

Utredningen anordnade i september 2000 ett seminarium vid Lunds universitet om spridning av resultat av forskning om högskolepedagogik med deltagande av forskare från Sverige och Australien, samt i oktober 2000 ett seminarium vid Växjö universitet om pedagogisk meritering.

Referensgruppen har haft sju möten varav ett internationellt sammanträde.

## 2 Högskoleutredningar och högskolereformer sedan 1955

### 2.1 Utredningar 1955 – 1989. Problembilder, förslag och åtgärder

Under det senaste halvsekle har den högre utbildningen varit föremål för ett flertal stora utredningar. När man i dag läser betänkandena är det lätt att se att olika problem ställts i fokus vid olika tider. Det tidiga 1950-talets problem gällde att bygga upp en ändamålsenlig organisation för att kunna hantera en förväntad expansion. *1955 års universitetsutredning* tillsattes i en tid när den akademiska grundutbildningen med dagens mått hade en mycket blygsam omfattning och en ganska begränsad funktion i samhället. Knappt 20 000 studenter var inskrivna vid universitet eller högskolor inklusive socialhögskola höstterminen 1950. Knappt 5 procent av antalet personer i åldern 20 – 24 år deltog i högre utbildning. I dag är motsvarande siffra drygt 35 procent <sup>11</sup>.

På förslag av universitetsutredningen utökades resurserna till grundutbildningen betydligt, och anpassades genom det s.k. automatiksystemet till studenttillströmningen. Detta systems delningstal medförde att föreläsningar i storgrupp, lektioner i 30-grupp samt övningar i grupper om 15 studenter för en lång tid framåt kom att betraktas som den akademiska undervisningens naturliga former inom samhällsvetenskap och humaniora. I naturvetenskap, teknologi och medicin fanns liknande ramar.

Statsmakterna hade uppmärksammat och oroats av att förhållandevis få studenter fullföljde sina studier och avlade examen. En ökad satsning på undervisning betraktades därför som önskvärd. Utredningen föreslog införande av universitetslektorat inriktade enbart på undervisning inom grundutbildningen.

<sup>11</sup> Dessa siffror är inte helt jämförbara, eftersom utbildningar såsom vårdutbildningar, socionomutbildningar och vissa lärarutbildningar inte ingick i högskolesektorn förrän 1977.

Sedermera (1968) tillkom universitetsadjunkter med uppgift att under lektorernas ledning svara för enklare undervisningsuppgifter. Universitetsadjunkternas ställning och uppgifter kom snart att förändras radikalt. De fick en mer självständig roll och fick snart svara för samma typer av undervisning som lektorerna. Dessa åtgärder har fått allvarliga konsekvenser för grundutbildningen genom att försvåra möjligheterna att leva upp till högskolelagens krav på ett nära samband mellan undervisning och forskning. De har också lett till att det är nödvändigt att satsa resurser på ämnesmässig kompetensutveckling av redan anställda lärare. Dessutom har de medfört en klyfta mellan olika grupper genom att sammanlagt hälften av lärarna inte har rösträtt i olika akademiska församlingar.

Bekymret med de långa studietiderna kvarstod och resulterade i ett förslag från en arbetsgrupp inom Universitetskanslersämbetet (UKÄ) om fasta studiegångar inom de filosofiska fakulteterna. Statsmakterna ställde krav på ökad genomströmning, dock utan att införa något system för kvalitetskontroll. De fasta studiegångarna infördes 1969 efter stora protester från studenter och lärare. Som en konsekvens av ett betänkande av *1963 års universitets- och högskolekommitté* (U63) skedde också en betydande utbyggnad av universiteten genom tillkomsten av fyra universitetsfilialer, som samtliga sedermera har blivit självständiga universitet.

Den *Universitetspedagogiska utredningen* (UPU) tillsattes av UKÄ 1965 för att råda bot på "den akademiska undervisningens alltför låga produktivitet" (UPU 1970). Utredningens uppdrag var att framlägga förslag som skulle leda till att universitet använde tilldelade insatta undervisningsresurser på ett optimalt sätt. Lösningen såg man i den på behaviorismen grundade utbildningsteknologin och en utpräglad systemsyn. De förslag som lades fram i olika delrapporter ledde till snabba reaktioner från statsmakterna, som raskt inrättade tjänster som studievägledare, pedagogiska konsulter och läromedelskonsulter vid universiteten, tillskapade en central pedagogisk utvecklingsenhet vid UKÄ och lokala utvecklingsenheter vid lärosätena. Samtidigt avsattes betydande resurser för pedagogisk försöksverksamhet och pedagogisk utbildning både centralt vid UKÄ och lokalt vid universiteten. Tre olika program inrättades vid UKÄ, ett för stöd till lokal försöksverksamhet, ett för central utbildning av akademiska lärare och ett för forskning om högskolan. I början av 1970-talet satsades en stor del av forskningsresurserna på högskolepedagogisk forskning. De projekt som då påbörjades under ledning av Ference

Marton vid Göteborgs universitet har fått mycket stor betydelse för utvecklingen av en begreppsapparat för analys av inläring och undervisning och har fått ett stort nationellt och internationellt genomslag. 1970-talets snabba uppbyggnad av högskolepedagogisk forskning framstår nu som en period av högskolepedagogiskt nytänkande utan motsvarighet (se närmare kapitel 8). Nyrekrytering av forskare med inriktning på högskolepedagogiska frågeställningar tycks ha varit begränsad i Sverige sedan detta skede.

Medan UPU fullföljde sitt uppdrag tillsattes 1968 års universitetsutredning vars arbete ledde till den mest omfattande förändringen av formen för den högre utbildningens styrning och organisation under 1900-talet, nämligen 1977 års högskolereform. Mycket har skrivits om den och en god sammanfattning ges i SOU 1992:1 sid. 57-58. Några av åtgärderna fick direkta eller indirekta pedagogiska konsekvenser:

- nästan all postgymnasial utbildning kom att omfattas av samma lagstiftning och samma regelverk. Detta innebar att yrkesförberedande utbildningar som tidigare inte ingått i universitetens ansvarsområde skulle forskningsanknytas,
- nya högskoleenheter utan vare sig forskningsorganisation eller fasta forskningsresurser etablerades på en rad orter,
- åtskillnaden mellan grundutbildning och forskarutbildning kom att förstärkas,
- antagningsbegränsning i högskolan infördes och skapade förutsättningar för en mer ordnad planering av verksamheten och
- inrättandet av linjenämnder med företrädare för externa intressen och institutionsstyrelser med studentrepresentation som utprovats i en omfattande försöksverksamhet resulterade i att professorerna inte längre hade makten över utbildningens innehåll och utformning.

## 2.2 Högskoleutredningen 1989 – 1992

1989 tillsattes *Högskoleutredningen*, i direktiven blygsamt kallad Utredning om vissa undervisningsfrågor i högskolan. En viktig anledning till utredningen var studenternas kritik mot den grundläggande högskoleutbildningen vilken gällde både kvalitativa (bristfällig uppläggning, slentrianmässigt genomförande) och kvantitativa (för litet undervisning) brister. I centrum för uppmärksamheten stod alltså nu inte längre nödvändigheten av fortsatt utbyggnad av universitets- och högskoleutbildningen.

Utredningens uppgift var att ge en bild av den aktuella pedagogiska situationen i Sverige och internationellt, att "klargöra innebörden och hållbarheten i den kritik som riktas mot ifrågavarande praxis" (Kommittédirektiv U 1989:7) samt att ge förslag till förbättringar. I tilläggsdirektiv fick utredningen i uppdrag att undersöka de ekonomiska förutsättningarna för olika utbildningar och lägga fram förslag till nya kostnadsramar.

Varje diskussion om universitetspedagogiska frågor i dag måste förhålla sig till Högskoleutredningen, vars betänkande (*Frihet, Ansvar, Kompetens, Grundutbildningens villkor i högskolan* SOU:1992:1) publicerades efter tre års mycket omfattande arbete.

Slutbetänkandet innehåller en omfattande genomgång av debatten om den svenska högskolan vid slutet av 1980-talet och situationen för dess studenter och lärare. Det diskuterar forskning kring lärande och examination (huvudsakligen den ovannämnda fenomenografiskt grundade forskningen) och former för undervisning och examination. Man tar upp kvalitetsbegreppet och relaterar det till former för utvärdering av undervisning och utbildningar. Frågan om pedagogisk meritering och lärarnas kompetensutveckling behandlas i ett centralt avsnitt. Slutligen diskuteras resurser för service och pedagogisk utveckling samt några särskilda frågor, bl.a. vetenskaplig grundkurs och distansutbildning.

Högskoleutredningen genomförde med hjälp av SCB en enkät bland 2000 slumpmässigt utvalda lärare vid universitet och högskolor, *Högskolans lärare kommer till tals* (UHÄ-rapport 1991:22). Förutom en beskrivning av lärarkåren vid universitet och högskolor innehåller rapporten lärarnas svar på frågor om trivsel och arbetsklimat, arbetsinnehåll, undervisningserfarenhet och pedagogisk kompetens. När det gäller den sista frågan redovisade lärarna en önskan att förbättra den pedagogiska skickligheten och höja den allmänna lärarkompetensen. Vidare ställdes frågor om grundutbildningens status och förnyelse. Statusen bedömdes av lärarna generellt som medelmåttig eller låg.

Förslag i enkätsvaren till åtgärder för att höja grundutbildningens status omfattade högre lön till lärarna, större vikt vid pedagogiska meriter, längre utbildningar och högre kunskapskrav, sammankoppling mellan grundutbildning och forskning, mer uppmärksamhet. Förslag till åtgärder för att höja utbildningens kvalitet omfattade högre krav vid antagning, längre utbildningar, resursförstärkning, aktiverande undervisningsformer, självstudier med lärarna som handledare, probleminriktad snarare än fakta-



inriktad undervisning, examination inriktad på helhet och sammanhang, ökad internationalisering, mer utrymme för kompetensutveckling och forskning i tjänsten.

I utredningens slutbetänkande (SOU 1992:1) är utgångspunkten just att grundutbildningens status måste höjas, och mot den bakgrunden presenteras i huvudsak följande förslag, varav flera är samma som uttryckts i ovannämnda enkät:

- systematisk värdering av pedagogiska meriter. Utredningen framhåller att dessa måste dokumenteras och beaktas vid tjänstetillsättning på ett tydligare och mer genomtänkt sätt än hittills och föreslår
  - att* både vetenskapliga och pedagogiska meriter alltid skall beaktas,
  - att* meriterna skall dokumenteras bättre och i större omfattning. Utredningen utarbetade förslag till kriterier på pedagogisk skicklighet,
  - att* lärare skall ha rätt att få ett omdöme om sin pedagogiska skicklighet.
- kompetensutveckling för lärare, framför allt pedagogisk utbildning och fortbildning. Krav på högskolepedagogisk utbildning för fast tjänst skulle införas i Högskoleförordningen (sex veckor samt tio veckor för docentkompetens),
- stöd till pedagogiskt utvecklingsarbete. Utredningen föreslog tillskapandet av ett råd, Högskolans grundutbildningsråd. Ett sådant tillkom 1991, alltså redan innan slutbetänkandet förelåg, med uppgift att fördela anslag för pedagogisk utveckling inom grundutbildningen till högskolelärare,
- sambandet mellan utbildning och forskning måste förstärkas. Utredningen föreslog att högskoleförordningen skulle ändras så att det framgick att forskning i princip ingår i tjänsten för alla kategorier av lärare. Vidare föreslogs att institutionerna borde underlätta för de lärare som inte avlagt doktorsexamen att genomgå forskarutbildning samt att forskare i externfinansierade projekt regelmässigt skulle medverka i undervisningen vid den egna institutionen,
- studenternas behov av information om högskolestudier betonades och man föreslog en introduktion till högskolestudier samt hjälp att utveckla studieteknik och studievanor för att skapa en god studiemiljö från början,
- ökade resurser för universitetspedagogisk forskning skulle tillhandahållas. Lärarna skulle få bättre möjligheter att ta del av

- forskningen och att medverka i pedagogiskt-didaktiskt utvecklingsarbete,
- undervisningens och examinationens uppläggning skulle inriktas mot mer individcentrerade undervisningsformer, mer seminarieundervisning, mer undervisning av seniora lärare/forskare; examination som bedömer övergripande kunskaper i större avsnitt och under medverkan av externa examinatorer och
  - datorernas roll i utbildningen poängterades. Utredningen framhöll att högskolestuderande i mycket större utsträckning måste lära sig att använda datorn som redskap. Användningen borde vara ett reguljärt inslag i utbildningen. Utredarna föreslog också efter brittisk modell ämnesbaserade centra för utveckling av datorstöd i utbildningen.

Redan under den tid som Högskoleutredningens arbete pågick igångsattes en rad aktiviteter, och en omfattande högskolepedagogisk verksamhet kom att präglade de kommande tre à fyra åren efter det att betänkandet hade framlagts. En starkt bidragande orsak till detta var de särskilda resurser för pedagogisk utveckling (sammanlagt 170 miljoner kronor) som regeringen ställde till förfogande mellan 1993 och 1995 (prop. 1992/93:42). För dessa medel genomfördes pedagogisk utbildning och en omfattande pedagogisk försöksverksamhet vid samtliga lärosäten. Ca 200 miljoner kronor avsattes också för att ge möjlighet för högskoleadjunkter att genomgå forskarutbildning. Det är anmärkningsvärt att det var möjligt att finna utrymme för sådana initiativ i det ekonomiska klimat som då rådde. Tyvärr har inte någon fullständig utvärdering av denna satsning gjorts, men utvärderingar av verksamheten vid enskilda universitet (t.ex. Kim, Plantin & Thune 1995) visar att medlen haft effekt för den pedagogiska utvecklingen.

Högskoleutredningen och dess förslag kom således under ett antal år att präglade den pedagogiska debatten och verksamheten på universitet och högskolor. På nationell nivå var ett av de viktigaste resultaten att Högskolans grundutbildningsråd skapades redan under utredningens gång (se kapitel 9). En resursförstärkning till humaniora och samhällsvetenskap blev följden av en omfördelning som föreslogs i utredningens andra rapport (SOU 1992:44).

I en skrift, *Börjar Grundbulten rosta? En debattskrift om grundutbildningen i högskolan* (Westling red. 1999) görs en uppföljning av huvudförslagen i utredningen. Författarna till en av artiklarna konstaterar att grundutbildningens status vid de

forskande lärosätena visserligen har förbättrats (enligt rektorena vid dessa) men att mycket återstår för att nå förhållandena i andra länder i västvärlden (se Boyer et al. 1994).

Högskoleutredningen framhöll vikten av att den aktuella *pedagogiska forskningen och utvecklingen* skulle få genomslag i undervisning och examination, och att lärare därför borde få tid att både ta del av FoU-resultat och själva bedriva ämnesdidaktiskt projektarbete. Debattskriften redovisar uppfattningen att universiteten fortfarande inte ser högskolepedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete som ett villkor för god utbildning.

När det gäller *undervisningsformer* hävdar författarna till debattskriften att "utvecklingen gått i motsatt riktning mot utredningens förslag". Detta hänger huvudsakligen ihop med minskade per capita-resurser. Inte heller har *examinationsformerna* ändrats i den riktning som Högskoleutredningen föreslog, och externa examinators är fortfarande en ganska ovanlig förekomst.

*Uppföljning, utvärdering och kursvärdering* är däremot ett område där det skett stora förändringar under det senaste decenniet. Ett nationellt system för utvärdering av ämnen/program och lärosäten infördes 1995 (se nedan under 1993 års universitets- och högskolereform), och både på nationell nivå, på lärosätetsnivå och på ämnes- och programnivå sker nu en omfattande utvärderingsverksamhet såväl nationellt som inom enskilda lärosäten.

*Den pedagogiska meriteringen och pedagogisk kompetensutveckling* för lärare var centrala områden för Högskoleutredningen. Författarna till debattskriften konstaterar att "det är långt kvar till att bedömningen av de pedagogiska meriterna sker på samma självklara sätt som bedömningen av de vetenskapliga" (sid. 32). Det handlingsprogram för pedagogisk utbildning som föreslogs har inte heller genomförts fullt ut annat än vid några få lärosäten.

### 2.3 1993 års universitets- och högskolereform

Mellan Högskoleutredningen och föreliggande utredning har det genomförts ytterligare en genomgripande reform av den högre utbildningen. Den bekräftade och förstärkte den utveckling mot ökad självreglering som påbörjades redan under 1980-talet, och som gav betydligt större frihet för lärosätena att införa ett eget regelsystem och att organisera och genomföra utbildning enligt lokala bestämmelser. Utbildningslinjerna avskaffades och stu-

denterna (och lärosätena) kan nu fritt komponera sina egna utbildningsprogram (med undantag för ett 50-tal yrkesutbildningsprogram som är reglerade genom examinationskraven). Reformen innebar också en förändring av systemet för fördelning av resurser till den grundläggande högskoleutbildningen, genom införande av en mål- och resultatstyrd modell. Denna satte en hårdare press på universitet och högskolor att se till att studenterna presterar snabba studieresultat.

Reformen innebar också en starkt ökad betoning av kvalitetsbedömning, som blev en uppgift för först Universitetskanslern och från 1995 för Högskoleverket. Tre former av utvärdering utvecklades: nationella utvärderingar av program och ämnen; bedömning av samtliga lärosätens kvalitetsarbete; prövning av examensrätter. Av dessa är det de nationella program- och ämnesutvärderingarna som mest berör undervisningen, dess genomförande och resultat. Ett tjugotal sådana inom olika områden och med olika fokus har fullföljts. Vidare har en första omgång av bedömning av lärosätens kvalitetsarbete fullföljts. Den har huvudsakligen rört lärosätens system för kvalitetsutveckling och kvalitetssäkring. I flera men långt ifrån alla fall har bedömningarna därvid behandlat stöd för pedagogisk utveckling och pedagogisk utbildning. Prövningar av examensrätter har genomförts efter ansökan från lärosätena och har koncentrerats på förutsättningar för god akademisk utbildning och undervisning. Cirka 400 sådana prövningar har genomförts sedan 1993.

Något system för extern granskning av nya kurser och utbildningsprogram, som Högskoleutredningen föreslog, har fortfarande inte införts, och inte heller nationella organ för erfarenhetsutbyte.

På lokal nivå medförde 1993 års reform och dess krav på självreglering bl.a. en utveckling av ledningsfunktionerna vid universitet och högskolor, något som också kommenteras i Westling (red.) (1999 sid.35 - 39). Författarnas slutsats är att decentraliseringen från central nivå (riksdag, regering, utbildningsdepartement, UHÄ) har lett till centralisering vid de enskilda lärosätena. De föreslår därför att ledningsfunktionen vid lärosätena bör *”ses över med hänsyn till behovet av engagemang av lärare/forskare”*. Ett särskilt organ bestående av valda lärare och studenter bör skapas *”och ha ett starkt inflytande i frågor rörande utbildningens och forskningens innehåll”*.

## 2.4 Två aktuella utredningar och reformer

*Tjänstereformen* 1999 tillkom som ett resultat av 1996 års högskollärarytredning. Utgångspunkten är utredningens betänkande *Lärare för högskola i utveckling* (SOU 1996:166). Utredningen föreslog att olika befattningsbeteckningar enbart skulle svara mot olika kompetensnivåer. En sådan syn innebär att den adjunkt som uppnått lektorskompetens skall kunna befordras till högskolelektor och att den lektor som uppnått professorskompetens skall kunna befordras till professor. Det föreslogs också att adjunkter som gjort "*särskilt förtjänstfulla insatser inom högskolan skulle kunna befordras till lektor*" utan att uppfylla behörighetsvillkoren. Det innebär att lärare skulle kunna befordras på grundval av enbart pedagogiska eller lednings-, utvecklings- eller samverkansmeriter. Vidare föreslog utredningen att en ny kategori lärare skulle införas, biträdande högskolelektor, en fyraårig anställning som skulle förutsätta doktorsexamen och innehålla både undervisning och forskning. Den skulle ge möjlighet till meritering för fortsatt anställning som högskolelektor. Förslaget fastställdes med vissa modifikationer av riksdagen 1998. Bland annat infördes inte möjligheten att tillsätta biträdande högskolelektorer, något som dock tillkom som ett resultat av forskningspropositionen 2000. Utredningen diskuterar också ingående frågan om pedagogisk meritering. Reformens innehåll och betydelse för diskussionen om pedagogisk meritering diskuteras i kapitel 11.

Propositionen *Studentinflytande och kvalitet* 1999:28, som delvis baseras på utredningen *Studentinflytande inom högskolan* (Ds 1998:51), framhäver studentens roll och ansvar. Studenterna skall inte vara passiva mottagare i den högre utbildningen utan medaktörer i kunskapsutvecklingen. Av detta följer att de bör ges ett större ansvar och inflytande i kvalitetsarbetet genom att få möjlighet att delta i organ som såväl bereder som beslutar i ärenden om utbildningsfrågor vid lärosätena. De enskilda studenterna skall också kunna påverka utbildningen bättre bl.a. genom att kursvärderingar görs obligatoriska. Motiveringen är att "*utvärdering på kursnivå är ett nödvändigt inslag i uppbyggnaden av ett systematiskt kvalitetsarbete*".

För att ge studenterna mer och bättre information om utbildningars kvalitet föreslår samma proposition en utvidgning av utvärderingar på nationell nivå. Högskoleverket ges i uppgift att genomföra utvärderingar av alla ämnen och program i sexårscykler.

Bedömningarna av lärosätenas kvalitetsarbete skall fortsätta men bör förenklas. Propositionen antogs av riksdagen i april 2000 och föranledde ändringar och tillägg i högskoleförordningen, som förstärkte studenternas ställning.

## 2.5 Förutsättningar och direktiv för utredningen om pedagogisk förnyelse av den högre utbildningen

### Utbyggnad och mångfald

Högskoleutredningens arbete var omfattande och genomgripande. Många av dess förslag är fortfarande aktuella och återstår att genomföra. Man kan kanske fråga sig varför det finns anledning att redan nu åter uppmärksamma den pedagogiska situationen i högskolan. Endast nio år har förflutit sedan utredningens slutbetänkande. Svaret är att det under 1990-talet inträffat så stora förändringar i villkoren för den högre utbildningen att det i flera hänseenden råder ett nytt läge.

Den högre utbildningen har byggts ut kraftigt och denna utbyggnad pågår fortfarande. Nya högskolor har tillkommit i Stockholm (Södertörns högskola), Malmö, Trollhättan/Uddevalla och på Gotland under 1990-talet. Antalet utbildningsplatser har ökat kraftigt vid samtliga övriga lärosäten, till en början främst inom samhällsvetenskap och humaniora, men på senare år huvudsakligen inom områdena naturvetenskap och teknik. Antalet studenter i högre utbildning har härigenom nästan fördubblats sedan Högskoleutredningens dagar. En jämförelse mellan antalet helårsekvivalenter 1990/91 och 2000 visar en uppgång från 125 835 till 230 085, således med drygt 104 000 eller 83 procent. Som jämförelse var ökningen mellan 1981/82 och 1990/91 endast drygt 16 000 eller 15 procent).

För den största procentuella och numerära ökningen mellan 1990/91 och 2000 står högskolorna inklusive Karlstads, Växjö och Örebro universitet med drygt 200 procent (drygt 63 000 helårsstudierande), medan universitetens ökning är drygt 30 procent (drygt 41 000 helårsstudierande). Under de tre senaste åren har högskolorna ökat med 59 procent (från 59 600 till 94 590), medan universitetens ökning har varit mer måttlig (knappt 5 000 eller 4 procent). Mitthögskolan är i dag större, mätt i antalet helårsstudenter, än både Umeå universitet och Linköpings

universitet var 1990/91<sup>2</sup>. Totalt sett har dock universiteten 2000 fortfarande flest helårsstudenter (drygt 135 000 gentemot drygt 94 000)<sup>3</sup>

Och det stannar inte vid detta. Regeringen har som målsättning att direktövergången från gymnasieskolan skall öka, så att 50 procent av en årskull skall ha påbörjat högskoleutbildning vid 25 års ålder i jämförelse med dagens 37 procent. Till det kommer de krav på utbyggnad som följer av det livslånga lärandet.

Sverige är inte ensamt om sådana ambitioner. Redan 1973 talade Martin Trow om utvecklingen från elituniversitet via massuniversitet till universell högre utbildning. Några länder har redan uppnått 50-procentsmålet. Mångfaldsutredningen framhåller att högre utbildning i Sverige håller på att bli en normalitet och att den inte längre förknippas med samhällets elitskikt (SOU 2000:47, sid. 31).

En tillväxt av detta format medför en ökad diversifiering av studentgruppen i fråga om förkunskaper, erfarenheter samt social och etnisk bakgrund. Till detta kommer att regeringen har som en särskild målsättning att öka den sociala och etniska mångfalden, både av rättviseskäl, för att tillföra nya kvaliteter i den högre utbildningen och för att bidra till en positiv samhällsutveckling.

Samtidigt finns det oroande signaler beträffande studieresultat. För första gången sedan det nya resurstilldelningssystemet infördes nådde 1999 flera lärosäten inte upp till sina takbelopp, och år 2000 förväntas detta gälla en betydande andel av universiteten och högskolorna. Detta beror i stor utsträckning på att studenterna inte slutför kurser. Att motverka en sådan utveckling och att göra insatser för att studenterna skall fullfölja sina utbildningar i större utsträckning är därför en viktig pedagogisk utmaning. Den ändrade ekonomiska situationen vid lärosätena beror också på att alltför få studenter söker sig till högre utbildning inom de tekniska och naturvetenskapliga områdena. För första gången har det uppstått konkurrens mellan lärosätena om nya studenter, något som också bör kunna leda till satsningar på bättre studieförhållanden. Totalt sett är det dock fortfarande betydligt fler som söker än som bereds plats.

1993 års universitets- och högskolereform innehöll en förändring av examensordningen med införande av nya kandidat- och

<sup>2</sup> Se tabell, bil. 4. Vi tackar Hans Holmquist, Högskolan i Borås, som utarbetat tabellen på grundval av högskoleverkets rapporter om utnyttjade årsstudieplatser 1981/82, 1990/91 och 1992/93. För 1997, 1999 och 2000 har uppgifter hämtats ur regleringsbrev.

<sup>3</sup> Räkna vi in de nya universiteten i Karlstad, Växjö och Örebro i universitetssumman, är skillnaden betydligt större: 156 590 gentemot 73 495.

magisterexamina med krav på längre självständiga arbeten på 60 - och 80-poängsnivå. Ett stort antal tidigare tvååriga utbildningar förlängdes därefter till tre år, vilket också medfört krav på fördjupning och självständiga arbeten. Här har utvecklingen gått mycket snabbt. Medan 47 procent av alla examina avlades inom utbildningar kortare än tre år 1993/4, är motsvarande siffror 1997/98 mindre än 10 procent.

Antalet avlagda magisterexamina har ökat från drygt 8 600 under perioden 1994/95 - 1996/97 till ca 16 000 under perioden 1997/1999 (Budgetpropositionen 2000). Detta innebär nästan en fördubbling. Registrerade på C- och D-nivå i procent av samtliga registreringar har mellan 1993/94 och 1998/99 ökat med fem procentenheter vid universiteten (från 23 procent till 28 procent) och med fyra procentenheter vid högskolorna (från 12 till 16 procent) (SOU:2000:82 sid. 68). Många lärares arbete har förskjutits i riktning mot handledning. Lärarnas (och studenternas) arbetsbörda har härigenom förändrats både kvalitativt och kvantitativt.

Den ovan beskrivna utvecklingen sker samtidigt som universitetens och högskolornas huvuduppgifter undervisning och forskning skall genomföras med bibehållen kvalitet och utan avkall på den högre utbildningens särart. Detta kontrolleras genom regelbundet återkommande utvärderingar. Utredningen Mångfald i högskolan (SOU 2000:47) formulerar kraven på undervisningen på följande sätt: *"Om det högre utbildningssystemet har en tendens att befrämja och belöna viss intelligens, och systemet samtidigt tillväxer starkt vad gäller antalet studenter, uppstår det sannolikt en spänning mellan pedagogiska arbetsmetoder som utvecklats i ett mindre differentierat högre utbildningssystem när dessa tillämpas på en allt mer differentierad studentgrupp"*(sid. 89).

De enskilda lärarna verkar således i dag i en situation där de möter studenter med olika social och etnisk bakgrund, olika utbildningsbakgrund, och vitt skilda mål för sina studier. Samma lärare i exempelvis engelska kan därför möta studenter, ibland i samma grupp, som har som utbildningsmål att bli lärare, att fortsätta en akademisk karriär, att ägna sig åt journalistik och att förbättra sin språkfärdighet för att få anställning inom ett företag utomlands. Universiteten med sin tidigare i stort sett enhetliga akademiska miljö, innehåller i dag en samling sinsemellan ganska vitt skilda utbildningar, varav många (lärarutbildningar, vårdutbildningar, ingenjörsutbildningar m.fl.) har sina särskilda traditioner. I dag omfattas alla av samma högskolelag och



högskoleförordning och ingår i en gemensam organisation i form av en högskola eller ett universitet. De skall nå samma övergripande mål beträffande högskolelagens krav på "självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem och förmåga att följa kunskapsutvecklingen", trots att individerna kan ha skilda avsikter med sina studier.

### **Från datorer till informations- och kommunikationsteknik (ICT) <sup>4</sup>**

Högskoleutredningen ägnade ett avsnitt åt datorer i utbildningen och förordade att användningen av datorer borde ingå som ett reguljärt inslag i högskoleutbildningen liksom i personalutbildning. Sedan dess har utvecklingen gått oerhört fort. De största förändringarna är att persondatorn blivit en självklarhet och att utvecklingen av Internet har givit tillgång till en ofantlig mängd information. Med hjälp av datorerna har det skapats en ny infrastruktur för lärande och undervisning. Nya snabba kommunikationsvägar och nya kommunikationssätt har byggts upp genom e-post och nätkontakter. Som den norska utredningen Frihet med Ansvar skriver: *"Et skjermbilde är ikke lenger en gjennomstrålt belysning av kroppens irrganger, men det ikon som gir oss tilgang til en hel verden av kunnskap og ulike stemmer, en kanal for nesten uendelige kontaktmuligheter."* (NOU 2000:14) Datorn har blivit ett kraftfullt verktyg för allt från avancerad ordbehandling till komplicerade beräkningar. Den är ett hjälpmedel för att simulera komplexa förhållanden och processer. Lärande innebär i stor utsträckning att tillägna sig förmåga att hantera fysiska och intellektuella redskap specifika för en viss utbildning (Säljö 2000). ICT är ett sådant revolutionerande redskap som har en avgörande betydelse för hur synen på lärande utvecklas.

En ny och unik situation har alltså skapats för utbildning på alla nivåer. Tid och plats för aktiviteter som stödjer lärandet kan i betydligt större utsträckning anpassas till den enskildes särskilda omständigheter och förutsättningarna för den form av individuellt stöd för lärandet som brukar kallas för distansundervisning har

---

<sup>4</sup> Vi använder genomgående den engelskspråkiga förkortningen ICT (Information and Communication Technology) i texten utom i direkta citat och beskrivningar baserade på andras uppgifter.

drastiskt förändrats under det senaste årtiondet. Idag talar man om uppbyggnaden av hela nätbaserade universitet.

### **Teknikutveckling och samhällsförändringar**

Den ovan relaterade utvecklingen av ICT gäller också samhället i stort. Tillgängligheten till information är betydligt större än för tio år sedan. Tekniken har bidragit till att öka möjligheterna till samverkan i nätverk. En snabb kommunikation har underlättats genom utbyggnad av infrastruktur för e-post och mobiltelefoni. Sannolikt har den skriftliga kommunikationen ökat genom den omfattande användningen av elektronisk post, och i arbetsliv och studier ökar möjligheterna till att till exempel framställa gemensamma skriftliga produkter i en kollektiv process genom att det är så enkelt att bifoga och bearbeta dokument.

Den högre utbildningen har fått en allt viktigare roll i flera samhällssektorer och berör många fler branscher och yrkesgrupper än för bara tio år sedan. En examen eller åtminstone högre studier är nu allt mer krav för anställning i näringslivet. De anställdas utbildningsnivå blir därför allt högre, samtidigt som sysselsättningen under de senaste åren har ökat. Ett resultat av detta blir också att fler i näringslivet och arbetslivet i övrigt har erfarenhet av universitet och högskolor. Kommunikationen mellan näringsliv och lärosäten blir därför också naturligare och lättare än tidigare.

Samhällets och individernas tro på vikten av utbildning har ändrats. Högre utbildning är inte längre en karriärväg utan en samhällelig och individuell nödvändighet. En bidragande orsak till denna förändrade syn är också sannolikt det vidgade gymnasiet som ger bredare tillträde till högskolan.

I ett större perspektiv bidrar också globaliseringen till ökade utbildningskrav. Det är inte bara frågan om språkkunskaper utan om kunskaper om omvärlden. Vi går från ett slutet samhälle till ett världssamhälle där det är nödvändigt med utbildning för att kunna orientera sig och verka.

## Några uppfattningar om vad som har förändrats under 1990-talet

Utredningen har i enkäter till samtliga lärosäten och till medlemmarna i *Levande Pedagogers Sällskap*<sup>5</sup> ställt frågor om vad de anser vara de viktigaste förändringarna vad gäller undervisningen vid universitet och högskolor sedan Högskoleutredningens betänkande lades fram.

*Lärosätenas* svar kan sammanfattas i några kategorier som anknyter till flera av de förändringar som redogjorts för ovan. Många kommentarer gäller informationsteknikens ökade betydelse för utbildning och undervisning. Detta kopplas av flera lärosäten till uppbyggnaden och utvecklingen av distansutbildning och livslångt lärande. Några framhåller särskilt informationsteknikens roll vid informationssökning.

Många pekar på att lärosätena ställs inför en ökade heterogenitet mellan och inom studentgrupper och en stark ökning av antalet studenter samtidigt som resurserna per student successivt minskat.

En annan stor grupp av uttalanden rör förändringar av lärares och studenters roller i undervisningen och utbildningen. De individuella studenternas lärande har kommit mer i fokus ofta genom problembasering. Detta måste tolkas som att studenten får och tar en mer aktiv roll i processen. Läraren har alltmer fått rollen som handledare. Några lärosäten nämner också nya arbetsformer som innebär mer av bearbetande av kunskap och ett mer forskande förhållningssätt. I ett par svar betonas interaktionens betydelse, liksom öppenheten för att möta nya inlärningssituationer och utmaningar.

Vid de högskolor som har tillkommit efter 1977 års reform har andelen forskarutbildade lärare ökat, dels genom att de nya lärare som anställs i högre utsträckning är disputerade, dels genom att odisputerade adjunkter givits tillfälle att genomföra forskarutbildning<sup>6</sup>. Detta har dock inte nödvändigtvis medfört att forskningsanknytningen ökat.

<sup>5</sup> Levande Pedagogers Sällskap är ett nationellt nätverk av akademiska lärare som erhållit pedagogiska priser vid lärosätena. Sällskapet var ett initiativ av Grundutbildningsrådet.

<sup>6</sup> "Andelen årsverken utförda av lärare med doktorsexamen var 53 procent budgetåret 1998, vilket är en ökning med 2 procentenheter jämfört med 1995/96. ... Gruppen högskolor uppvisar en markant ökning /av andelen lärare med doktorsexamen/ från 24 procent 1995/96 till 30 procent 1998 och vid vårdhögskolorna har andelen fördubblats från 8 till 16 procent" (Högskoleverket 1999, sid. 88). Andelen årsverken som genomförts i undervisningen av lärare med doktorsexamen är dock betydligt lägre (se kapitel 10).

Ett antal lärosäten diskuterar undervisningens status och framhåller att dess vikt måste betonas ytterligare. De pedagogiska meriterna har inte fått tillräckligt stort genomslag vid befordran och anställning. Samtidigt påpekar några att intresset för pedagogisk utbildning har ökat bland lärare. Vid några universitet och högskolor har majoriteten av nyanställda lärare genomgått högskolepedagogisk utbildning. Det finns därmed sannolikt en ökad medvetenhet om den högskolepedagogiska forskningen bland många lärare. Några lärosäten anser att undervisningens status har förstärkts.

När det gäller de konstnärliga högskolorna pekar några på att de fått en större insikt om att de tillhör universitetsvärlden och att den vetenskapliga förankringen är starkare i dag än för tio år sedan.

Svaren från medlemmarna i *Levande Pedagogers Sällskap* pekar i samma riktning som lärosätenas svar. Utvecklingen har gått mot mer varierade undervisningsformer; fler projekt och mer problembaserat lärande. Medvetenheten om undervisningens betydelse har ökat. Många utvecklingsprojekt har initierats. Flera framhåller dock att denna utveckling på senare år varit långsammare på grund av bristande resurser.

Informationstekniken har på olika sätt påverkat villkoren för lärandet. Flexibelt lärande och distansundervisning kan nu utvecklas under nya förutsättningar. Detta innebär enligt svaren från *Levande Pedagoger* att personer som tidigare inte hade möjlighet att bedriva högskolestudier nu har fått det. ICT har också underlättat kommunikationen och tillgängligheten av information.

### **Nya förväntningar och nya uppgifter för högskolan**

Ovanstående genomgång visar att lärarna vid universitet och högskolor har fler och mer mångfacetterade uppgifter i dag än vid tiden för Högskoleutredningen. De möter fler och mer heterogena studentgrupper. Resurserna per student har urholkats, med kännbara konsekvenser i synnerhet inom utbildningsområdena humaniora, samhällsvetenskap, juridik och teologi. Styretredningen (SOU 2000:82, sid. 88–106) föreslår därför också en 15-procentig ökning av ersättningsnivån för dessa utbildningsområden genom en omfördelning från övriga områden. Kunskapsmassan utvecklas snabbt och det blir allt svårare att följa utvecklingen. Samtidigt är lärarens uppgift att ge stöd för det

*individuella* lärandet och att ställa en diagnos på den *enskildes* behov. Ansvar ligger sedan hos studenten. Dagens högskolelärare måste vara ett stöd för studenternas lärande snarare än förmedlare av kunskap. Detta kräver många nya och varierande insatser i en situation som ofta präglas av tidsbrist. Lärarna ställs i denna situation inför svåra prioriteringar och måste identifiera vilka insatser som är oundgängliga för att studenterna framgångsrikt skall kunna genomföra sina studier. Många av dessa lärare kommer att vara nyanställda, eftersom den närmaste tioårsperioden kommer att medföra ett stort antal pensionsavgångar.

I denna omvälvning är det viktigt att universitet och högskolor kan behålla sin identitet och särart i förhållande till andra utbildningsanordnare. Den idé och de stora värden som de representerar får inte ges upp utan måste vara en ledstjärna även i den fortsatta utvecklingen.

Utredningens direktiv betonar denna nya situation. De pekar på högskolans snabba utbyggnad, på arbetslivets utveckling, det livslånga lärandet, informationstekniken, globaliseringen och behovet av att tillföra olika erfarenheter till den högre utbildningen genom att minska den sociala och etniska snedrekryteringen och utveckla jämställdheten. Sammanfattningsvis sägs:

*"För att möta dessa nya krav är det nödvändigt att utveckla utbildningens former och medel men också högskolelärarnas didaktiska förmåga. Den pedagogiska meriteringen vid anställning av lärare i högskolan är därför av stor vikt. Sammantaget är kraven högt ställda från alla inblandade parter ... En pedagogisk förnyelse är därför nödvändig".*



## 3 Mål för den grundläggande högskoleutbildningen

### 3.1 Arbetslivets förändringar och målen för den högre utbildningen

#### **Direktiven**

Utredningens direktiv fastslår att *”arbetsgivare utöver kravet på ämnes- och yrkesspecifikt kunnande ställer krav även på kommunikationsfärdighet”*. Utredaren skall därför *”föreslå hur den pedagogiska förnyelsen kan främjas genom förändring av de allmänna målen för högskoleutbildningen mot bakgrund av de nya krav på färdigheter som ställs i arbetslivet”*.

#### **Högskolelagens nuvarande utformning**

I dag säger varken högskolelag eller högskoleförordning med undantag för examensordningen särskilt mycket om färdigheter för arbetslivet utanför universitet och högskolor. Enligt högskolelagen skall utbildningen, inom det område den avser ge

- kunskaper och färdigheter,
- förmåga till självständig och kritisk bedömning,
- förmåga att självständigt lösa problem,
- förmåga att följa kunskapsutvecklingen och
- förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå.

### **Aktuella utredningar och exempel från svenska och brittiska lärosäten**

Den snabbt ökade efterfrågan på personer med högskoleutbildning inom allt fler samhällssektorer och den kraftiga utbyggnaden av högskolesystemet i Sverige har på kort tid i grunden förändrat både högskolans samhällsuppdrag och villkoren för högskolans verksamhet. När snart hälften av en årskull förväntas gå vidare till högskolestudier och heterogeniteten bland studenterna ökat väsentligt vad gäller bakgrund, tidigare erfarenheter, perspektiv och förkunskaper är det nödvändigt att ompröva både mål och pedagogiska metoder.

Mångfaldsutredningen uttrycker i sitt betänkande *Mångfald i högskolan* (SOU 2000:47) att "den formella utbildningen får allt svårare att spegla ett tilltagande informationsflöde, vilket lett till en tilltagande specialisering. Det har också inneburit att utbildningen idag mera inriktas mot att lära studenterna hur man lär och hur information söks och sorteras. Syftet är då att studenten efter utbildningen själv skall kunna göra ett kritiskt och självständigt informationsurval" (sid. 87)."

Westling (red.) (2000) framhåller att "i målen för högskoleutbildning skall ingå att alla studenter måste ges kunskaper och färdigheter i att använda bibliotek och andra informationskällor, vilket enklast realiserar genom att de får arbetsuppgifter som fordrar detta" (sid. 45).

Samma skrift framhåller också att arbetsmarknaden "entydigt" kräver att "en högskoleutbildad inte bara skall ha vissa definierade kunskaper och färdigheter utan också förmåga att uttrycka sig väl i tal och skrift, att kunna inhämta, värdera och sammanfatta ny kunskap, samarbeta och lösa problem" (sid. 25).

Man skriver också att "den traditionella synen på högskolans uppgift har varit att den ska vara en institution som producerar och tillhandahåller kunskaper" (sid. 55). De förändringar som nu sker vad gäller synen på högskolans roll i samhället medför att denna syn blir allt mer ifrågasatt. Högskolan får ett vidgat ansvar. Målet för högskolan måste därför vidgas till "att utveckla studenterna som individer". Man förespråkar alltså en förändring i riktning mot de mål som länge gällt för collegeutbildningen i USA och särskilt inom Liberal Arts-traditionen.



I en undersökning vid Lunds universitet (Nilsson 2000) ställdes frågor till ett stort antal personer som tagit examen vid Lund och andra universitet. De fick ange dels vilka krav på muntlig och skriftlig språkfärdighet som ställdes i deras arbete, dels hur deras utbildning hade förberett dem i dessa hänseenden. De högsta kraven på muntlig färdighet återfanns bland lärare, humanister och teologer. Dessa hade också en positiv uppfattning av sin utbildning beträffande denna del. Civilingenjörer, arkitekter och jurister hade också höga krav på sig från arbetslivet, medan deras bedömning av utbildningarna var mer negativ. Stora förväntningar fanns också i arbetslivet på behärskning av skriftliga färdigheter när det gäller alla dessa grupper. I detta hänseende ansågs utbildningen ha givit bra förberedelse.

Enligt SUHF:s utredning om pedagogisk utbildning av högskolans lärare (SUHF 2000b) påpekar arbetslivets företrädare allt oftare att det inte räcker med att studenterna har goda ämneskunskaper. De skall dessutom kunna kommunicera och fatta beslut, veta hur man lär, vara inriktade på att ständigt lära nytt och klara förändringar (sid. 14).

En annan utredning från SUHF (SUHF 1999) visar att en majoritet av nuvarande forskarstuderande anser att större prioritet bör ges åt sådana färdigheter som muntlig och skriftlig språkfärdighet i svenska (55 procent av en population på över 5000), medan utbildningen i mycket lägre utsträckning tillgodoser sådana färdigheter (21 procent). Motsvarande siffror för *"förmåga att överföra kunskap till ickespecialister"* var 68 procent (prioritet bör ges) mot 10 procent (prioritet ges nu). Social kompetens och samarbetsförmåga bedömdes som viktiga av 46 procent medan enbart 16 procent ansåg att den prioriterades i utbildningen.

Liknande frågor ställdes i samma utredning till personer som avlagt doktorsexamen och licentiatexamen under de senaste åren. På frågan om muntlig och skriftlig språkfärdighet i svenska angav 77 procent att den var viktig i deras nuvarande yrkesverksamhet, medan endast 31 procent ansåg att den prioriterades i utbildningen. Motsvarande uppgifter beträffande *"förmåga att överföra kunskap till ickespecialister"* var 72 (viktigt i arbetslivet) gentemot 17 (prioritet gavs i utbildningen). Social kompetens och samarbetsförmåga ansåg 89 procent vara viktiga ingredienser i yrkesverksamheten, medan bara 19 procent uppfattade att de prioriterades i utbildningen.

Arbetsgivare hade inte samma åsikter beträffande dessa frågor enligt enkäten. Visserligen tyckte 64 procent av arbetsgivarna

(totalt över 700 företag) att social kompetens och samarbetsförmåga ingick bland de fem viktigaste färdigheterna som deras forskarutbildade personal borde ha, men muntlig och skriftlig språkfärdighet i svenska betonades bara av 24 procent. Förmåga att överföra kunskap till ickespecialister ingick bland de fem viktigaste färdigheterna enligt 28 procent av arbetsgivarna.

Avancerade ämneskunskaper betraktades som väsentliga av nästan samtliga forskarstuderande (88 procent), men bara drygt hälften av arbetsgivarna (56 procent).

Målen för studenternas utbildning återfinns för de enskilda utbildningarna i utbildningsplaner och kursplaner, men finns också ibland uttryckta i universitetens policydokument för hela grundutbildningen. Dessa mål innefattar också flera av de ovan nämnda färdigheterna. Ett antal lärosäten betonar att utbildningen skall ge studenterna förmåga till att formulera och lösa problem samt kommunicera skriftligt och muntligt. Några framhåller att förmågan att självständigt driva projekt skall vara ett naturligt inslag i utbildningen.

Högskoleverkets bedömningar av kvalitetsarbetet vid universitet och högskolor visar att de flesta lärosäten arbetar aktivt med mål för sin verksamhet och med strategier för att uppnå målen. Dessa omfattar oftast strävanden för lärosätet som helhet, t.ex. för högskolor att bli universitet före ett visst år. Bedömningarna har sällan tagit upp hur universitet och högskolor operationaliserat de mål för studenternas lärande som står i högskolelagens §9. Verkets utvärderingar av ämnen och program går däremot in på frågan om mål och måluppfyllelse i denna mening, och några av dem tar också upp arbetslivets krav på kommunikationsförmåga.

Både brittiska och amerikanska universitet har en längre tradition av att formulera mål för sin verksamhet och för vad studenterna vid lärosätet skall tillägna sig och uppnå. Exempel på universitetets målformuleringar som rör studenternas utveckling är

University of Durham i England:

- continuing opportunities for all students to develop ICT, foreign language and career management skills,
- embedding generic skills development in core course modules and
- encouragement of student community action projects, which enable students to develop and use their skills to the benefit of the local community.

University of Dundee i Skottland:

- to provide education of the highest quality coupled with a leading contribution to the advancement of knowledge, thereby developing in our students the imagination, talents, creativity and skills necessary for the varied and rapidly changing requirements of modern life.

### Några arbetslivsföreträdares och en forskares synpunkter

Vi har i ett brev utsänt till fyra arbetsgivarorganisationer, till Arbetslivsinstitutet, Institutet för Framtidsstudier samt SACO<sup>7</sup> ställt frågan om vilka krav som idag ställs i arbetslivet, och som högskolestudier borde förbereda för. De svar vi fått bekräftar i stort sett ovanstående observationer. Industriförbundet nämner att ny teknik ger nya förutsättningar för hela näringslivet. Företagen agerar alltmer i strategiska nätverk och strategiska allianser. Gränsen mellan industriföretag och tjänsteföretag suddas ut. Den samlade kompetensen inom nätverken blir därmed allt viktigare för konkurrenskraften, liksom behovet av kompetensutveckling av anställda och att hitta rätt personer med spetskompetens. Teknikkunnande breddat med marknadskunnande, humaniora och språk efterfrågas, liksom personer med kreativ förmåga, social kompetens och projektledarkompetens. ICT-kompetens förutsätts. Liknande synpunkter framförs av Landstingsförbundet som tillägger bl.a. "ledarskap" och kulturkompetens.

Den brittiske forskaren Lee Harvey vid University of Central England har undersökt förhållandet mellan högskoleutbildning och arbetsliv i Storbritannien (se Harvey m.fl. 1997). I en presentation (Harvey 1999) säger han följande:

*"At root employers want interactive and personal attributes. The core interactive attributes are communication, teamwork and interpersonal skills ...*

*Personal attributes are attitudes and abilities including intellect, knowledge (in some cases), willingness and ability to learn and continue learning, ability to find things out, willingness to take risks and show initiative ...*

*Technological and organisational changes over 25 years have added ICT skills, teamworking, flexibility, and adaptability. Furthermore,*

<sup>7</sup> De organisationer som tillskrivits är Arbetslivsinstitutet, Företagarnas Riksorganisation, Industriförbundet, Institutet för framtidsstudier, Kommunförbundet, Landstingsförbundet och SACO. Svar har inkommit från Industriförbundet, Landstingsförbundet och ett SACO-förbund.

*'problem-solving' has become 'creative problem-solving' and risk-taking has become a key attribute. On the other hand, there is much less emphasis on knowledge and far more on willingness to continue learning."*

### 3.2 Slutsatser

Gemensamt för de olika synpunkter som redovisas ovan är krav på att den som skall arbeta i kvalificerade positioner i dagens arbetsliv utöver kunskaper och färdigheter inom specifika områden skall ha förmåga att identifiera och formulera nya problem och att själv utveckla nya kunskaper och färdigheter. Stora krav ställs också på beredskap och förmåga till förändring utifrån förändrade yttre villkor. Lika viktiga är förmågan att arbeta i nätverk, grupper och projekt, interkulturell kompetens, förmåga till muntlig och skriftlig kommunikation på svenska och engelska, förmåga att hantera informations- och kommunikationstekniska verktyg samt social kompetens och samarbetsförmåga.

Högskoleutbildning är en förberedelse för kommande yrkesverksamhet och ett led i en personlig utveckling som skall kunna bidra till att bättre svara mot krav i samhälle och yrkesarbete. Vi anser därför att uppnående av ovanstående färdigheter bör ingå bland målen för högre utbildning och att de bör återspeglas i undervisning och examination och få konsekvenser för arbetsätt i utbildningarna. Hur detta görs bör beaktas i de kvalitetsbedömningar som Högskoleverket nu genomför.

### 3.3 Förslag

Med hänvisning till ovanstående föreslår vi att kap.1, 9§ första stycket i högskolelagen ändras till följande skrivning:

*Nuvarande skrivning*

Den grundläggande högskoleutbildningen skall, utöver kunskaper och färdigheter, ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa kunskapsutvecklingen, allt inom det område utbildningen avser. Utbildningen bör också utveckla studenternas förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå.

*Föreslagen skrivning*

Den grundläggande högskoleutbildningen skall, utöver kunskaper och färdigheter, ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt *urskilja, formulera och lösa problem, förmåga att möta förändringar i arbetslivet och förmåga att följa kunskapsutvecklingen, allt inom det område utbildningen avser. Utbildningen skall också utveckla studenternas förmåga att söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå samt att kommunicera muntligt och skriftligt även med personer utan specialkunskaper inom området.*



# UTMANINGAR OCH MÖJLIGHETER

Denna del redovisar särskilt ambitioner till följd av ytterligare utbyggnad, utvidgning och andra förändringar av den högre utbildningen. Utbyggnaden av högskolan och breddningen av gymnasieskolan medför en ökad mångfald, som får följder för undervisning och lärande vid universitet och högskolor. Även ökade möjligheter för funktionshindrade att genomgå högskoleutbildning och en fortsatt strävan efter jämställdhet inom alla utbildningar får pedagogiska konsekvenser. Bland övriga nya förutsättningar ingår i synnerhet den snabba utvecklingen av informations- och kommunikationstekniken.





## 4 Mångfald i högskolan

### 4.1 Mångfald som villkor, möjlighet och utmaning

Ett viktigt skäl för att utveckla och förnya pedagogiken inom den högre utbildningen är som diskuteras i kapitel 2 nödvändigheten att öka antalet och andelen högskoleutbildade i Sverige. Detta är en förutsättning för fortsatt välstandsökning. Det är också en fråga om rättvisa, att ge möjligheter till alla som vill utnyttja sin potential för högre studier. 1999 hade 37 procent av en årskull påbörjat studier vid universitet eller högskola vid senast 25 års ålder (Statistiska Meddelanden UF 20 SM 0002). Regeringens mål är 50 procent, och under det senaste decenniet har därför ett stort antal nya utbildningsplatser tillkommit. Utredningen *Mångfald i Högskolan* (SOU 2000:47, sid. 31) hävdar att högskolan håller på att inta en position mitt i samhället därför att högskolestudier håller på att bli en normalitet och inte längre något som är förbehållet samhällets elitskit. Samtidigt ges högskolan en central roll i samhällsutvecklingen.

En ökad mångfald i den högre utbildningen ger individerna större möjligheter till utveckling och är samtidigt ett *villkor* för fortsatt samhälllig och ekonomisk utveckling. Den bidrar till bättre effektivitet och produktivitet i ekonomin genom att vi får fler välutbildade personer med olika bakgrund i arbetslivet. Detta är en nödvändighet om vi skall kunna konkurrera med andra länder som också av samma skäl bygger ut sin högre utbildning i stor skala. En ökad tillgänglighet till högre utbildning är också ett led i en demokratiseringsprocess och en förutsättning för ökad social utjämning. Den bidrar därigenom till en bättre samhälllig stabilitet.

En ökad mångfald öppnar också *möjligheter* att utveckla den högre utbildningen. Den kan bidra till att höja kvaliteten i

utbildningen genom att tillföra olika erfarenheter och därigenom bredda perspektiven. För detta krävs en förnyelse av högskolans pedagogik.

Utbyggnaden och den därigenom ökade mångfalden är också en *utmaning* för universitet och högskolor. Den snabba kvantitativa ökningen har inneburit att antalet (men inte andelen) studenter från samhällsskikt där högre utbildning varit tämligen ovanlig redan har ökat väsentligt. Trots krav på förnyelse av pedagogiken och anpassning till alltmer heterogena behov av stöd har emellertid per capitatilldelningen minskat. Undervisningsgrupperna har blivit större och det antal studenter varje lärare skall handleda, undervisa och ge återkoppling till har ökat, särskilt på nybörjarnivå. Westling red. (2000 sid. 14) beräknar att student/lärarykvoten har ökat från 10:1 år 1989/90 till 15:1 år 1997/98. Liknande uppgifter presenteras i Riksdagens revisorers rapport *Resursanvändning i högskolan* (Riksdagens revisorer 2000/01:4). Även styretredningen (SOU 2000:82) pekar på uppgifter om minskning av antalet undervisningstimmar vid ett antal lärosäten under 1990-talet.

Det prestationsrelaterade system för resurstilldelning som infördes 1993 innebär ökade krav på "produktivitet" genom att anslagen till grundutbildningen nu är direkt kopplade till studenternas närvaro och prestationer. Med fler studenter, med alltmer heterogena studentgrupper och med ökade krav på produktivitet i högskolans utbildning blir det allt viktigare att fundera över vilka insatser som behöver göras för att skilda behov av stöd och vägledning skall kunna tillgodoses, liksom hur mångfalden av erfarenheter och kunskaper skall kunna tas till vara och utnyttjas inom utbildningarna. Det fordras sannolikt också resursförstärkningar, åtminstone inom vissa områden, i förhållande till dagens läge.

## 4.2 Livslångt lärande

Som framgår av undersökningar som diskuteras på följande sidor uppgår andelen studenter mellan 30 och 59 år till närmare 30 procent av det totala antalet studenter. Spridning av åldersgrupper har länge funnits i den svenska högskolan, och studieplatser har sedan 1977 fördelats mellan olika kategorier av studenter. Kravet på att bereda möjligheter till utbildning över hela livet har ökat. Detta är en konsekvens av både synen på lärande som en kontinuerlig process och arbetslivets behov av ständig utveckling.

Att möta olika behov är en utmaning för universitet och högskolor, deras lärare och annan personal. Det innebär bland annat att man måste hantera till exempel krav på planering från äldre studenter med familj och arbete och stor självständighet samtidigt som man skall undervisa unga studenter som ibland kan ha andra önskemål om stöd.

Behoven tillgodoses i dag bland annat genom distansutbildning, uppdragsutbildning och sommarkurser, som emellertid tycks ha en begränsad omfattning (Högskoleverket 2001). Högskoleverkets rapport pekar på att resurstilldelningssystemet motverkar satsningar från lärosätena. Den framhåller att en utveckling av det livslånga lärandet som resurs fordrar bättre information från universitet och högskolor, även när det gäller dokumentationen av studieresultat, en viss samordning och specialisering mellan olika lärosäten, samt incitamentsstruktur och arbetsförhållanden för högskolelärarna.

Diskussion om aktiviteter till stöd för det livslånga lärandet förekommer i denna utredning huvudsakligen i detta kapitel och i kapitel 7.

#### 4.3 Nyligen genomförda undersökningar om studenterna i Sverige samt åtgärder för att minska snedrekrytering

##### **Studenterna i Sverige**

Högskoleverket genomför sedan två år en större undersökning om studenterna i Sverige (StudS). Ett antal delrapporter har utgivits, varav två är av särskilt intresse för utredningen, Brandell (1998) och Petri (1999). De utgår från en datainsamling som gjordes beträffande de studenter som var inskrivna vid universitet och högskolor 1995. Undersökningarna visar att andelen högskolestuderande i Sverige är mindre än i flera andra länder, t.ex. Finland och USA. Likaså i jämförelse med många andra länder är andelen unga studenter (18 – 19 år) få, medan många är över 30 år. Ett relativt stort antal av dem (sammanlagt 21 000 kvinnor och 8 000 män) hade påbörjat sina högskolestudier minst tio år tidigare, och av dessa var kvinnorna i klar majoritet. Var fjärde kvinna (35 000) och var sjätte man (17 000) hade också gjort uppehåll i sina studier under åtminstone tre terminer. Det är alltså vanligare för kvinnor än män att sträcka ut sin totala studietid över en längre tid.

De båda rapporterna gör också en uppdelning av undersökningsmaterialet på "traditionella" och "icke-traditionella" studenter. Med det senare menas att de uppfyller ett av kriterierna:

- *"har gjort minst ett långt uppehåll i studierna*
- *började studierna vid 25 års ålder eller senare*
- *läser på deltid"* (Brandell 1998, sid. 19).

Med denna definition fanns hösten 1995 131 000 traditionella och 115 000 (47 procent) icke-traditionella. Dessa senare finns vid alla typer av högskolor och utgjorde den största andelen vid vårdhögskolorna. Andelen icke-traditionella studenter totalt är störst i det som Brandell (1998) kallar bakgrundsgrupp III, d.v.s. barn till arbetare<sup>8</sup>. Detta beror på en samvariation mellan denna grupp och ålder. Studenter över 25 år är den grupp som har den största andelen från bakgrundsgrupp III. Detta bekräftas också i bl.a. SOU 2000:39.

Av den sammanlagda populationen hör 30 procent till bakgrundsgrupp I, 50 procent till grupp II och 20 procent till grupp III. En större andel av kvinnorna än av männen hör till grupp II eller III.

Sammantaget tyder resultaten på en stor spridning bland studenterna när det gäller ålder, tidigare erfarenhet av studier och studietidens förläggning genom livet. Det livslånga lärandet är därför en realitet för många av dagens studenter, framför allt för kvinnorna.

En uppföljning av denna undersökning, som redovisas i Högskoleverkets årsrapport för 1999 (Högskoleverket 2000d), visar att hälften av alla kvinnor och drygt 40 procent av manliga studenter är icke-traditionella. Andelen kvinnor i denna grupp har ökat sedan 1995. Samma rapport visar också att den största ökningen mellan 1995 och 1999 skett i åldrarna 25 – 29 år. Andelen studenter mellan 30 och 59 år har också ökat mellan 1995 (26,4 procent) och 1999 (29,2 procent), något som också kan ses som ett tecken på att det livslånga lärandet ökat. Samtidigt har utbyggnaden lett till att det funnits utrymme för en ökning av antalet och andelen unga inom åldersgruppen 20 – 25 år.

---

<sup>8</sup> De övriga grupperna är I: Barn till akademiker och högre tjänstemän samt II: Barn till övriga tjänstemän samt till företagare och lantbrukare.

## Social och etnisk mångfald

Två undersökningar av social och etnisk mångfald vid universitet och högskolor har nyligen genomförts, nämligen den ovan nämnda utredningen *Mångfald i högskolan* samt Högskoleverkets utvärdering *Lärosätenas arbete med jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald* (Högskoleverkets rapportserie 2000:8R). Den senare undersökningen innehåller dels en genomgång och analys av det aktuella arbetet vid universitet och högskolor, dels en samling med goda exempel på insatser hämtade från olika lärosäten (Högskoleverkets rapportserie 2000:9R).

Andra undersökningar med bäring på dessa frågor har nyligen genomförts inom kommittén Valfärdsbokslutet. Dess betänkande *Välfärd och skola* (SOU 2000:39) behandlar bl.a. den sociala snedrekrytering till och i högskolan.

Samtliga tre undersökningar framhåller att det är den sociala snedrekryteringen som är det stora problemet. Studenter som kommer från studievana miljöer har i stort samma förutsättningar (med undantag för språket) oavsett etnisk bakgrund. Betänkandet *Mångfald i högskolan* (SOU 2000:47) hävdar att personer med utländsk bakgrund inte missgynnas i rekryteringen såsom grupp. Däremot föreligger stora diskrepanser mellan olika etniska grupper: *"En femtedel av Sveriges invånare har utländsk bakgrund och andelen studenter med utländsk bakgrund är ungefär densamma i högskolan, till och med något större. ... Däremot kan finnas andra skevheter, t.ex. att olika etniska grupper inom gruppen med utländsk bakgrund är underrepresenterade"* (SOU 2000:47, sid. 59).

Att den sociala snedrekryteringen grundläggs redan i skolan framhålls av alla tre utredningarna. SOU:2000:39 visar att andelen elever som inte fullföljer gymnasieutbildning är störst inom gruppen barn till okvalificerade arbetare. Samma utredning pekar dock på att skillnaderna i övergångsfrekvens mellan olika socio-ekonomiska grupper har minskat något under 1990-talet. Detta kan enligt utredningen ha ett samband med minskad snedrekrytering till studieförberedande gymnasieutbildning, något som också aktuell statistik (Statistiska Meddelanden UF 20 SM 0002) tyder på. Denna statistik visar också att föräldrars utbildningsnivå har en avgörande roll för barnens fortsatta studier. Ju mer välutbildade föräldrarna är desto vanligare är det att barnen fortsätter till högskoleutbildning.

Det föreligger en skiktning mellan utbildningar av olika längd. Studenter på exempelvis läkarutbildningen, de konstnärliga utbildningarna, apotekarutbildning, juristutbildning och tandläkarutbildning kommer i högre utsträckning från studievana hem. Förhållandet är det omvända i kortare utbildningar, såsom treåriga ingenjörsutbildningar, barn- och ungdomspedagogisk utbildning och tandhygienistutbildning (Statistiska meddelanden U 20 SM 0002). SOU 2000:39 visar att det i dag faktiskt finns en klar tendens till minskad social snedrekrytering till högskolestudier bland dem som väljer korta och medellånga utbildningsprogram. Däremot är läget oförändrat beträffande övergång till de längsta utbildningarna (utom vad gäller direktövergången vid 19 års ålder). En inte oväsentlig uppgift är därför att öka andelen studenter från studieovan bakgrund i de längre utbildningarna.

När det gäller åtgärder gör både Mångfaldsutredningen och Högskoleverkets utvärdering en åtskillnad mellan rekrytering och förberedelse för högskolestudier och insatser för att höja kvaliteten i undervisningen genom att föra in andra och bredare perspektiv. Lösningarna är av naturliga skäl ibland olika för svenska studenter och studenter med utländsk bakgrund, men ibland av lika uppenbara orsaker desamma.

Mångfaldsutredningen behandlar kulturellt överbyggande åtgärder. Den framhåller att kulturell mångfald är en kvalitetsfråga för den högre utbildningen och att den kan utnyttjas mer och bättre i undervisning och lärande än vad som sker i dag.

Mångfaldsutredningen pekar vidare på språkfärdighetens, i detta fall främst svenskans, avgörande betydelse för studief framgång. Också Högskoleverkets utvärdering framhåller att denna färdighet är central för att utbildning skall kunna bedrivas på hög nivå. Båda utredningarna påpekar att den utbildning som ges inom sfi (svenska för invandrare) ofta ligger på ett allmänt plan, och att invandrarakademiker därför bör erbjudas utbildning med akademisk inriktning och innehåll.

### **Undersökningar och initiativ på lärosätena**

Uppsala universitet genomförde under 1999 en undersökning av den egna organisationen med utgångspunkt i den sociala och etniska mångfalden. Den resulterade i tre huvudförslag. Det första är en kartläggning av den sociala och etniska bakgrunden hos universitetets studenter, forskare, lärare och övriga anställda. Det

andra är att universitetet antar en målsättning med innebörden att lärosätet *"skall verka för att etnisk och social mångfald skall råda bland universitetets studerande och anställda i det arbete som bedrivs inom universitetet"*(skrivelse till rektor för Uppsala universitet 2000-01-31). För det tredje föreslås att en handläggartjänst för etnisk och social mångfald inrättas vid universitetet.

Inom ramen för Lunds universitet Studentbarometer (*Studentbarometern 2000*) har ett antal frågor ställts som har anknytning till mångfaldsproblematiken. Det konstateras att studenter från icke-akademisk miljö påbörjar sina studier senare än andra och att de har en större erfarenhet av yrkeslivet. De uttrycker ofta en mer negativ inställning till hur träningen i kritiskt tänkande bedrivs. De uttrycker också tydligare än övriga att utbildningarna bör knytas närmare till arbetslivets krav och att de bör utgöra en bättre förberedelse för livet efter studierna.

Det framhålls vidare att *"bristerna i förnyelsen av undervisningen skapar särskilda svårigheter för studenter utan familjeförankring i akademiska traditioner"*. Utbildningens uppläggning och genomförande hämmar därigenom rekrytering från dessa grupper direkt från gymnasieskolan.

Det redovisas många olika åtgärder vid lärosätena. De sträcker sig från ansträngningar för att intressera ungdomar och till och med barn för högre studier, framför allt i naturvetenskap och teknik, till stora omstruktureringar av utbildningens uppläggning.

Rekryteringsåtgärder på kortare sikt genomförs genom kontakter med gymnasieskolor (skriftligt material och besök av studentambassadörer eller inbjudan till informationsdagar med busstransporter till högskolan och möjlighet för gymnasister att på delta i "pryoverksamhet" vid högskolan). Ofta på ideell basis görs mer långsiktiga satsningar för yngre barn, ibland i bostadsområden med särskilda problem, i form av läxhjälp, inbjudan att besöka laboratorier, teknikklubbar m.m.

Ett viktigt moment är mottagande och introduktion vid lärosätet. Ansträngningar görs av både ledningar, lärare och studenter för att göra nybörjare förtrogna med universitetsvärlden, dess arbetssätt och sociala sammanhang. Tidig kontakt med nyantagna, introduktionsveckor och studentmentorer är exempel på insatser.

Särskilda introduktionsutbildningar på 20 och 40 poäng förekommer vid ett antal lärosäten, både som egna initiativ och som ett resultat av statliga satsningar. De tekniska och naturvetenskapliga basären med olika uppläggningar tycks ha haft en

gynnsam effekt på rekryteringen av personer från ickeakademiska miljöer. De som framgångsrikt avslutat ett basår har också huvudsakligen klarat sig väl i fortsatta studier. En form för behörighetsutbildning kombinerad med introduktionstermin har utvecklats inom Umeå universitets collegeår. Detta omfattar en termins utbildning som skall ge behörighet för högskolestudier, följt av en första högskoletermin, som utgör en introduktion till högre studier. Andra studieformer, deltidstudier på campus, på distans eller olika flexibla uppläggningar, bidrar också till att högre utbildning blir mer tillgänglig. Genomströmningen är här dock ofta lägre än inom andra utbildningsformer.

Högskoleverkets rapporter (2000a och b) visar på ett flertal projekt vid universitet och högskolor, som berör språkutveckling, t.ex. språkstugor vid Högskolan i Jönköping och Högskolan i Halmstad, språkverkstad vid Södertörns högskola och det startår (IMER-projektet) som vid Malmö högskola erbjuds till studenter från icke-akademisk miljö och som också innehåller stöd i svenska. Ett basår med språklig inriktning ges vid Lärarhögskolan i Stockholm. Högskoleverket pekar i detta sammanhang på att bristande färdigheter i engelska språket ibland också vällar svårigheter. Detta har uppmärksamats och lett till åtgärder inom Umeå universitets collegeår, som beskrivs ovan.

*Universitetet 2006* är ett stort upplagt försök att förändra hela strukturen vid Luleå tekniska universitet. Organisatoriskt går man från en inriktning på ämnen och program mot en inriktning på breda tvärvetenskapliga kunskapsområden, inom vilka studenten väljer sin väg. De som framhålls som mest angelägna är Globala resurser, Kommunikationsteknik, Livsstil – hälsa & teknik, Materialdesign, Nätverksekonomi, Skapande lärande, Teknik & konst (New Media Design). Varje student får sin egen mentor som hjälper henne att finna sin väg genom kunskapsområdet. Det blir på detta sätt naturligt att till exempel antingen följa en traditionell sjuksköterskeutbildning eller kombinera tekniska med konstnärliga ämnen. I denna modell skall studenter, forskare och företrädare för näringsliv mötas i lärandet. Detta integrerar de former av lärande i högre utbildning som framställs i Bowden & Martons (1998) bok *The University of Learning*.



## Mångfald i undervisningens organisation och uppläggning

Både Mångfaldsutredningen och Höskoleverkets utvärdering framhåller att mångfald kan bidra till en kvalitetshöjning av undervisningen, och Mångfaldsutredningen föreslår att Rådet för högskoleutbildning skall ges ett särskilt uppdrag och en särskild resurs för att stimulera en sådan utveckling vid lärosätena, dock utan att ange något belopp.

Båda utredningarna betonar behovet av att undervisningen tar hänsyn till individens behov, vikten av att utgå från människors olikhet och olika sätt att lära, och framför allt nödvändigheten av att förankra studierna i en meningsfull kommunikativ situation. Det handlar om att ge en mening åt kunskapen för att förändras som individ. Det är, som framhålls av Säljö (2000), en fråga om *"att göra erfarenheter i miljöer där fysiska och intellektuella redskap görs tillgängliga på ett för individen rimligt sätt och där de används som en del i konkreta verksamheter"* (sid. 240). Detta kan när det gäller äldre studenter vara lättare att åstadkomma i en yrkesutbildning, genom praktikinslag med uppföljande anknytning till de teoretiska avsnitten. En modell för detta är den s.k. COOP-utbildningen som erbjuds bl.a. vid Högskolan i Trollhättan/Uddevalla och efter brittiska och amerikanska förebilder varvar studier med arbete på företag.

## Utbildningens tillgänglighet

Ett antal studenter som inte helt vill lämna en yrkesverksamhet av ekonomiska eller andra skäl söker sig till deltidstudier. Frågan om dessa studenters sociala och etniska tillhörighet är outredd, men klart står att andelen kurser som erbjuds på deltid har minskat betydligt sedan 1993 på grund av det nya resurstilldelningssystemet, och att detta gjort det svårare att kombinera studier med förvärvsarbete. Några lärosäten gör särskilda satsningar för att ändå kunna erbjuda denna möjlighet. Ett exempel är Göteborgs universitet, som tillämpar en högre resursnivå för deltidskurser.

Ett liknande förhållande gäller distansutbildningar, vilka uppmärksammats mer på senare tid. Höskoleverket (2000c) framhåller särskilt att denna utbildningsform ursprungligen tillkom för att öka utbildningarnas tillgänglighet och alltså för att

bredda rekryteringsbasen. I början utnyttjades dock denna möjlighet, i Sverige liksom i Storbritannien och andra länder, främst av personer som redan hade någon form av postgymnasial utbildning. I dag finns inga uppgifter om den sociala sammansättningen av de grupper som följer distansutbildning, men den borde rimligtvis ge möjlighet till studier för många som inte annars skulle ha sökt sig till högskolan. En mer omfattande diskussion om distansutbildning och ICT återfinns i kapitel 7.

### **Mångfaldsutredningens förslag**

Mångfaldsutredningen lägger fram ett antal förslag för att öka den sociala och etniska mångfalden bland studenterna i högskolan och för att anpassa utbildningarna till den breddade rekryteringen (SOU 2000:47, sid. 117 – 130). Till de förslag som har mer direkt anknytning till de högskolepedagogiska frågorna hör:

#### *Obligatorisk introduktionskurs på en termin för alla nya studenter*

Utredningen diskuterar behovet av en introduktionskurs till högskolestudier och lägger förslag om en på sikt obligatorisk introduktionskurs för alla nya studenter. Liknande förslag har tidigare framförts av Utredningen om studentinflytande i högskolan (Ds 1998:51) och Högskoleutredningen (SOU 1992:1), dock med delvis annan omfattning och annat innehåll. Även Högskoleverkets utvärdering lyfter fram den gemensamma introduktionen som viktig för socialisering in i det akademiska samhället.

#### *Collegetermin för att bredda högskolans rekryteringsbas*

En sådan utbildning skulle bilda en övergång mellan gymnasieskola och högskola såsom basår med olika inriktning eller collegeåret vid universitetet i Umeå. Den skulle kombinera en termins behörighetsgivande utbildning med en 20-poängskurs som förbereder för högskolestudier och innehåller "skrivande, muntlig framställning, vetenskapsteori, idéhistoria, IT, naturvetenskaplig orientering och engelska" (SOU 2000:47, sid. 111).

#### *Satsning på svenska språket*

Utredningen föreslår en satsning på valbara kurser i svenska språket inom ramen för en introduktionskurs till högskolan, språkverkstäder samt svenskundervisning i högskolemiljö för

utländska gymnasister och akademiker. Höskoleverkets rapport innehåller rekommendationer om utbildning i svenska och engelska för studenter som har behov av sådan.

*Mångfaldsarbete som en del av kvalitetsarbetet*

Utredningen framhåller också i olika sammanhang den stora vikten av en satsning på högskolepedagogisk utbildning av universitetens och högskolornas lärare med utgångspunkt i de förutsättningar som den ökade mångfalden skapar.

Utredningens betänkande har remissbehandlats. De flesta remissinstanser är negativa till förslaget om en introduktionstermin för alla studenter. De finner att den förlängning av studietiden som denna termin skulle innebära skulle medföra kostnader för både studenter och samhälle. Många anser däremot att en frivillig introduktionsutbildning för nya studenter skulle kunna bidra till att stödja alla studenter som känner en osäkerhet inför högre studier. Man är däremot inte ense om omfattningen av en sådan utbildning. Uppfattningarna sträcker sig från någon vecka till en termin. De flesta instanser är däremot positiva till rekryteringsfrämjande åtgärder såsom den form av collegeutbildning som utvecklats vid Umeå universitet och Södertörns högskola.

Samtliga uttalar sitt stöd för förslagen om undervisning i svenska i olika former genom t.ex. språkverkstäder. Höskoleverket framhåller att inte bara studenter med utländsk bakgrund kan vara i behov av sådant stöd.

Ett stort antal lärosäten håller med om nödvändigheten av olika slag av rekryteringsåtgärder för att öka mångfalden. Rekryteringsinsatser måste enligt många göras redan i grund- och gymnasieskolan.

Remissen omfattade även ett förslag om förändrade behörighetsregler och en fri kvot för antagning. De allra flesta som yttrat sig om detta är positiva. Några anser att en sådan kvot måste relateras till målen att bredda den sociala och etniska mångfalden. De som är negativa till förslaget motiverar sitt ställningstagande med att svaga grupper normalt gynnas av ett någorlunda fast regelsystem, medan ett system som bygger på att den enskildes initiativ gör sig gällande främjar starka grupper.

#### 4.4 Några utländska erfarenheter

##### USA

I andra länder, enkannerligen USA, betraktas mångfald vid universitet och högskolor som ett kvalitetskriterium som bidrar till lärosätenas utveckling. Många universitet relaterar sammansättningen av studentgrupperna vid antagningen till bestämda kriterier. Varje grupp skall så långt som är möjligt återspegla skillnaden i samhället, och man tillämpar därför positiv särbehandling (affirmative action). Dessa åsikter delas förvisso inte alltid av det amerikanska samhället i stort, men universitetens ledningar är tydliga i sin inställning att positiv särbehandling gör det möjligt för lärosätena att anta begåvningar med olika bakgrund och att detta dessutom bidrar till en önskad etnisk och kulturell mångfald inom den högre utbildningen (se Blanck 2000 sid. 91). I ett upprop i New York Times 1997 framhåller rektorerna för de 62 mest framstående universiteten i USA: *"We therefore reaffirm our commitment to diversity as a value that is central to the very concept of education in our institutions. And we strongly reaffirm our support for the continuation of admissions policies that take many factors into account – including ethnicity, race and gender"* (citerat i Blanck 2000, sid. 91).

Förhållandena varierar mellan små och stora universitet, mellan forskningsuniversitet och sådana som enbart erbjuder fyra eller två års grundutbildning, mellan offentligt finansierade delstatsuniversitet och privata universitet samt mellan universitet i olika delstater. Dock är även de stora privata lärosätena angelägna om att anta (och behålla) de bästa studenterna oavsett bakgrund och möjligheter att betala de höga kostnaderna. Sålunda är det vanligt att de vid antagningen inte ser till familjens ekonomi, utan enbart till skolmeriter, och att de när studenten väl är antagen garanterar möjligheter för honom/henne att finansiera studierna genom stipendier och erbjudanden om betalt arbete inom universitetet.

##### *Exemplet University of California at Berkeley (UC Berkeley)*

Vid UC Berkeley finns en rad program för att stödja olika studentgrupper samlade inom ett centrum med beteckningen SLED (*Student Life – Educational Development*). Programmen är öppna för alla studenter men riktar sig framför allt till studenter från

låginkomstgrupper och första generationens invandrare, studenter med engelska som andraspråk, studenter med funktionshinder samt studenter som avbrutit sina studier och återkommer för att slutföra dem (re-entry students).

Ett antal olika stödåtgärder förekommer, bl.a. i form av handledning och stödundervisning, som ges av äldre engagerade studenter eller yngre lärare. Olika kurser har utvecklats för att stödja studenter från icke-akademiska hem. Dessa kurser bygger bl.a. på hjälp till självhjälp, på att ge möjligheter för studenterna att komma med egna problem och diskutera dem samt att bidra till att öka samverkan mellan studenterna. Diskussioner om strategier för lärande och genomgångar inför tentamina är andra former.

SLED samarbetar inom ramen för ett särskilt program (*Academic Student Development*) med studentorganisationer för minoritetsgrupper för att stödja studenter från dessa grupper: *African American Student Development*, *Asian Pacific Student Development* och *Chicano/Latino Academic Student Development*. Inom ramen för detta program erbjuds individuell rådgivning och handledning.

De flesta insatserna är således snarast reaktiva och syftar till att på olika sätt hjälpa studenter från andra (icke-akademiska) kulturer att socialiseras in i den akademiska världen snarare än att tillvarata deras särskilda kunskaper och erfarenheter.

#### *Exemplet St Mary's College*

St Mary's College, ett litet, välrenommerat privat fyraårigt college i Kalifornien, har efter kritik i en utvärdering utvecklat ett handlingsprogram för stöd till minoriteter bland studenterna vilket innehåller följande:

- utveckling av kursplaner som ger studenterna erfarenheter av andra kulturer och/eller internationella förhållanden,
- beslut att alla program skall innehålla en obligatorisk kurs som syftar till att utveckla studenternas medvetenhet om andra kulturer och
- stödfunktioner till lärare som vill öka inslagen av flerkulturella frågor i sina kurser (Andersson & Markulf 2000).

Universiteten och högskolorna har givetvis ett egenintresse av alla dessa åtgärder, nämligen att behålla så många studenter som möjligt och bidra till att de fullföljer sina studier för att kunna visa på framgång och på så vis rekrytera nya studenter. Samtidigt finns också en genuin ambition att bidra till en utveckling där alla samhällsgrupper skall få tillgång till högre utbildning och där alla som antagits ska ges alla möjligheter att slutföra den. Detta leder

till att ett delstatligt universitet som UC Berkeley redovisar att över 80 procent av nybörjarna 1992 hade tagit examen inom sex år. Detta är emellertid exceptionellt. Motsvarande genomsnitt för the American Association of Universities var ca 65 procent 1990 (UC Berkeleys hemsida). För de privata universiteten är siffrorna högre.

Det är svårt att göra en jämförelse med svenska förhållanden, eftersom relativt många i Sverige läser fristående kurser och ibland inte har för avsikt att avlägga någon examen eller ens ta poäng. Antalet examina 1997/98 totalt var knappt 35 000. Detta kan jämföras med det sammanlagda antalet högskolenybörjare 1994/95 som var ca 63 000. Det ger en examenskvote på 55 procent. Denna siffra är emellertid mycket osäker. Kunskapen på lärosätena och nationellt om studieresultat är dålig, vilket påpekas av Riksdagens revisorer (2000/01:4). Här skiljer sig Sverige markant från både USA och Storbritannien. En förutsättning för att adekvat utbildning och en god pedagogik skall kunna tillhandahållas är tillräcklig information om studenterna, deras förutsättningar, studievänor, resultat och vidare karriär. Mycket av denna information saknas i dag vid svenska universitet och högskolor och nationellt.

### **Storbritannien**

I Storbritannien har ett antal insatser vidtagits för att stödja en utveckling mot större mångfald vid universiteten. Detta har varit en ambition under längre tid, men accentuerades genom en utredning tillsatt 1995 och ledd av Sir Ronald Dearing (*The Dearing Commission*). Bland dess direktiv märks: *"there should be maximum participation in initial higher education by young and mature students and in lifetime learning by adults, having regard to the needs of individuals, the nation and the future labour market."* Utredningen föreslår att regeringen i anslagsfördelningen gynnar de lärosäten som har utarbetat en mångfaldsstrategi, och på andra sätt visar engagemang för att ta emot nya studentgrupper och bidra till att dessa framgångsrikt fullföljer sina studier.

Förslagen har kunnat omsättas i praktiken genom att *The Higher Education Funding Council for England (HEFCE)* nyligen fördelat medel (9 miljoner pund) till 70 projekt för att *"öka rekryteringen och förbättra möjligheterna för studenter från icke-akademiska miljöer att antas och bedriva högre utbildning"* (SOU 2000:47, sid. 28). Projekten rör dels rekrytering på kort och lång sikt

(högskolestudenter som mentorer i grundskolan, möjlighet för skolelever att "prya" vid en högskola), dels studieväglednings- och särskilda undervisningsinsatser. Vidare har utbildningsdepartementet genom *HEFCE* fördelat 62 miljoner pund för 1999/2000, 160 miljoner för 2000/2001, 183 miljoner för 2001/2002 samt 189 miljoner pund för 2003/04. Medlen skall användas för att öka rekryteringen av studenter från icke-akademisk miljö och för att förbättra information och studieförhållanden. Det avsätts således betydande belopp för att minska den sociala snedrekryteringen i den brittiska högre utbildningen. En del av dessa medel går som "belöning" till lärosäten som har särskilt hög andel studenter från icke-akademiska grupper.

*HEFCE* har vidare tagit initiativ till ett nätverk, *Action on Access*<sup>9</sup> som har ett treårigt mandat för att utveckla samarbete i fråga om vidgat tillträde. Det gäller frågor om finansiering, särskilda satsningar samt olika utvecklingsprojekt. Avsikten är att åstadkomma en jämnare social rekrytering och att göra utbildningen mer tillgänglig för underrepresenterade grupper.

I april 2000 skapades en grupp som under fem år skall stödja åtgärder för att öka jämlikheten och jämställdheten bland personalen vid de brittiska universiteten (*EQUAL*). Den har till uppgift att öka medvetenheten om behovet av ökad jämlikhet, stödja forskning inom området samt följa utvecklingen inom universiteten.

Diskussionen om hur utbyggnaden av den högre utbildningen påverkar kvaliteten förs givetvis i Storbritannien liksom i Sverige. Tillskapandet av nya utbildningsplatser och nya universitet tycks inte ha lett till märkbart lägre genomströmningssiffror totalt. Någon markant förändring av kvaliteten i utbildning och utbildningsresultat noteras inte heller i de omfattande utvärderingar av olika slag som de brittiska universiteten utsätts för. Peter Scott, tidigare redaktör för *Times Higher Education Supplement* och nu rektor för Kingston University, förklarar detta med inställningen hos majoriteten av brittiska universitetslärare att lärosätet och även den enskilde läraren har och tar ett tydligt ansvar för att studenterna skall fullfölja den utbildning de påbörjat (Scott, personlig kommunikation).

---

<sup>9</sup> Nätadress: [www.brad.ac.uk/admin/conted/action](http://www.brad.ac.uk/admin/conted/action)

## Finland

En modell för att utöka tillgängligheten av högre utbildning, *Det öppna universitetet*, har existerat i Finland sedan tidigt 1970-tal. Det öppna universitetet erbjuder universitetsundervisning till alla intresserade oberoende av grundutbildning och mål för studierna. De studerande bedömer själva sina förutsättningar att klara av studierna. 1999 bedrev uppåt 80 000 personer studier inom denna form. Det hävdas att det öppna universitetet har lyckats höja utbildningsnivån genom att de som har fått en yrkesinriktad utbildning ges möjlighet att inleda studier på universitetsnivå. Utbildningen är vad man kallar flerformig, vilket innebär en kombination av närstudier, självstudier och distansstudier (vad som nedan i kapitel 7 benämns flexibelt lärande). Härigenom har man lyckats nå grupper som inte annars skulle ge sig i kast med högre studier, och man har sänkt en tröskel som upplevts som hög.

Målen för studier vid det Öppna universitetet kan vara flerfaldiga. De kan omfatta allmänbildning, yrkesmässig fortbildning och vidareutbildning eller en komplettering av kunskaper efter en examen. Det Öppna universitetet har inte examensrättighet, men studierna där kan antingen förbereda för urvalsprov till universitetsstudier eller ge rätt till tillträde till universitet efter studier omfattande 60 poäng. Bland yngre personer är det en allt vanligare väg att söka sig till universitet.

Det kan slutligen tilläggas att de populäraste områdena är pedagogik och övrig samhällsvetenskap samt humaniora.

## 4.5 Slutsatser

En ökad social och etnisk mångfald ställer universitet och högskolor inför nya utmaningar och erbjuder nya möjligheter som kan berika utbildning och forskning och därmed leda till ökad kvalitet i verksamheten. Med ökad mångfald kommer också högskolan att spegla samhället på ett bättre sätt.

En ökad mångfald och förändrade mål ställer nya krav på utbildningens, undervisningens och examinationens uppläggning och genomförande. Detta bör få konsekvenser för lärosätenas information till studenter och lärare och insatser för att höja lärares och studenters pedagogiska kompetens.



Insatser bör göras på lärosätena för att bidra till att nya studenter lär känna den högre utbildningens grundläggande värderingar, etos och arbetssätt. Exempel på hur detta kan åstadkommas finns vid flera universitet och högskolor, som nu arbetar systematiskt för att tydliggöra sina mål och strategier genom riktlinjer och handlingsprogram samt genomföra dessa.

Särskilda resurser bör avsättas både nationellt och vid varje lärosäte för projekt som syftar till att anpassa rekrytering, introduktion av nya studenter och arbetsformer till den ökade heterogeniteten i studieförutsättningar och mål bland studenterna.

Kontakterna mellan universitet/högskolor och gymnasieskolor är väsentliga. De fungerar väl på många orter, men kan och bör utvecklas på andra med syfte att åstadkomma lättare och naturligare övergångar från det allmänna skolväsendet till högre utbildning.

Vi finner att denna utmaning för högskolan är så stor att den kräver insatser också på nationell nivå.

#### 4.6 Förslag

Åtgärder för att stödja studenter med särskilda behov inom högskolan bidrar till att förbättra förutsättningarna för samtliga att genomgå en akademisk utbildning. Flera av de förslag som läggs på andra ställen i detta betänkande föranleds av den snabba utbyggnaden av högskolan och den ökade heterogeniteten. De förslag som framför här är specifikt inriktade på att öka rekryteringen av studenter från icke-akademiska miljöer och på att bidra till att de ges goda förutsättningar för att genomföra sina studier.

- Ovan har redogjorts för Mångfaldsutredningens resonemang och förslag. Vi anser i likhet med den att det är utomordentligt väsentligt att universitet och högskolor ges särskilda resurser för att stödja nybörjarna genom information före studiernas början, i initialskedet av studierna och under framför allt det första året. Detta kan ske och sker redan i viss utsträckning på olika sätt på olika universitet och högskolor. Somliga kan vilja ge möjlighet till en frivillig introducerande termin med allmän eller specifik inriktning. Andra kan vilja ge en förstärkt studievägledning med särskilda mentorer som följer studenterna under det första studieåret. Vissa kan vilja ge särskild pedagogisk utbildning till studenter. Åter andra kan vilja ge möjlighet till undervisning i mindre grupper under det första studieåret. Andra insatser kan

vara adekvat utbildning i svenska och engelska för studenter som har annat modersmål än svenska och inte behärskar dessa språk tillräckligt. Resurser bör också avsättas lokalt för att genomföra undersökningar om de förändrade förutsättningarna på de enskilda lärosätena. Regeringen bör avsätta motsvarande en tredjedel av prislappen för humaniora och samhällsvetenskap, det vill säga 10000 kr, för en tiondel av högskolenybjörjarna under 2002 – 2004. Antalet högskolenybjörjare per år är drygt 60 000. Detta innebär en kostnad under tre år på 60 mkr per år eller totalt 180 mkr. Dessa medel, som bör fördelas proportionellt efter grundutbildningens omfattning (takbelopp), skall användas till att genomföra pedagogiska insatser för nybjörjare vid högskolan med särskild inriktning på nybjörjare från icke-akademisk bakgrund. Dessa åtgärder skall redovisas årligen av lärosätena, och verksamheten skall utvärderas kontinuerligt. Omfördelningar inom ramen för dessa medel skall kunna ske på grundval av utvärderingarna.

- Det bör öppnas möjligheter till en friare antagning. Det finns redan i dag ett antal introduktionsterminer eller akademiska startår (vid Södertörns Högskola, Malmö Högskola, Umeå universitet med flera) som i stor utsträckning vänder sig till studenter från icke-akademisk bakgrund. En *temporär* behörighet bör kunna ges till personer som utan att uppfylla formella behörighetskrav annat än i svenska och engelska söker till sådan introduktionsutbildning. Den temporära behörigheten bör kunna omvandlas till allmän behörighet efter godkänd 20-poängskurs. Prognosen för att en person som bevisat sig kunna klara inledande akademiska studier skall lyckas i fortsatta studier är hög. Ett sådant förfarande, som i mycket liknar den tidigare 25-4-regeln, skulle ge goda förutsättningar vid fortsatta studier för grupper som har en reell studiekompetens men saknar formell behörighet.
- I den pedagogiska kompetensutvecklingen för lärare och annan personal vid universitet och högskolor bör ingå moment som tar upp de förändrade förutsättningarna för undervisning och stöd för lärande genom den ökade mångfalden.
- Lärosätena bör bygga upp nätverk för att gemensamt utveckla modeller för rekrytering av nya grupper inom högskolan och för att utveckla en pedagogik som tar hänsyn till olikheter mellan studenter. Ett sådant nätverk har skapats i Storbritannien (se *Action on Access* ovan) och finns även på europeisk bas som en samarbetsorganisation för forskning och utveckling om vidgat tillträde (*European Access Network* med säte i Staffordshire

University). Ett embryo till ett nationellt sådant nätverk finns i dag vid Södertörns högskola. Vi föreslår att ett initialt stöd utgår till ett sådant nätverk. Medel till detta bör kunna avsättas från de ovan föreslagna 60 miljoner kronor för åtgärder inom universiteten och högskolorna.

- Nätverken mellan gymnasieskolor och universitet/högskolor bör vidareutvecklas för att underlätta övergång från gymnasienivå till högre utbildning.
- Ytterligare medel bör avsättas för större högskolepedagogiska utvecklingsprojekt av nationellt intresse. Vi föreslår i likhet med Mångfaldsutredningen att Rådet för högskoleutbildning ges medel för att stödja pedagogiska projekt rörande mångfald i den högre utbildningen (se kap. 9). Dessa projekt bör inte främst riktas mot rekryteringsåtgärder utan prioritera sådana förslag som fokuserar utbildningens innehåll.



## 5 Jämställdhet och genusperspektiv

### 5.1 Bakgrund och direktiv

Direktiven fastslår att utredningen skall kartlägga vilka insatser som görs för att underlätta för nya grupper som söker sig till högskolan, vilket också inkluderar underrepresenterat kön i vissa utbildningar, samt ge förslag till insatser.

Förutsättningarna för utredningen gör det naturligt att ta upp jämställdheten och lyfta fram perspektivet i ett särskilt kapitel. Inte minst är det en kvalitetsfråga för den högre utbildningen att tillvarata erfarenheter och kunskaper från alla delar av samhället. Kvinnors och mäns olika värderingar och synsätt måste tydliggöras. Det är dock en uppgift för en betydligt större och mer samlad diskussion, och detta kapitel anger därför huvudsakligen utgångspunkter för fortsatt arbete.

### 5.2 Kvinnor och män i olika utbildningar

Kvinnorna är idag i majoritet bland studenterna i grundutbildningen (enligt Högskoleverket 2000d 58,6 procent gentemot 41,4 män, en ökning med över två procentenheter från 1995). Ökningen av studenter under senare år har framför allt bestått av kvinnor. Fördelningen mellan kvinnor och män inom olika utbildningar är dock mycket ojämn. *"Jämställdhetsproblematiken i dag"* (beträffande andelen studenter i olika utbildningar), konstaterar Högskoleverkets utvärdering av lärosätenas arbete med jämställdhet, studentinflytande samt etnisk och social mångfald (Högskoleverket 2000a, sid. 37), *"gäller framför allt den stora övervikten av män inom en stor del av det*

*teknisk-naturvetenskapliga området och av kvinnor inom lärarutbildningar och de medellånga vårdutbildningarna*".

Högskoleverkets utvärdering ger många exempel på hur lärosätena anstränger sig att rekrytera kvinnor till teknisk-naturvetenskapliga utbildningar och att stödja dem i deras studier. Det teknisk-naturvetenskapliga basåret har i jämställdhets-hänseende varit en framgång. Könsfördelningen bland de antagna är relativt jämn, och flertalet kvinnor genomgår utbildningen (Ingemarsson & Björk 1999).

Ofta gäller stödet till kvinnliga studenter i vid mening pedagogiska åtgärder. Dit hör försök att föra samman de fåtaliga kvinnorna i en och samma undervisningsgrupp, mentorsstöd, utnyttjande av undervisningsmetoder som kräver samverkan (projekt), skapande av utbildningsprogram som innehåller "mjukare" delar, t.ex. högskoleingenjör med inriktning på biologi/energi.

Särskilda satsningar har gjorts genom Grundutbildningsrådets uppdrag att stödja utvecklingsprojekt som ökar kvinnors intresse att läsa matematik, naturvetenskap och teknik. Projekten har utvärderats (Wistedt 1998). Utvärderingen visar att fem av de sju projekten nått målet att rekrytera minst 30 procent kvinnor. Detta har underlättats av att flera av dem är nya program, som inte är "belastade" av gamla traditioner. Man har utvecklat den sociala miljön inom programmen och utvecklat alternativa undervisningsmetoder. Uppläggningsen har i stor utsträckning varit problem-baserad och givit möjlighet till samverkan för att gemensamt lösa problem. Även om rekryteringen var tämligen framgångsrik, hoppade dock många av från programmen; i synnerhet slutade kvinnor som antagits från samhällsvetenskapligt program på gymnasiet.

Den bild som Nyingprojektet (Ingemarsson & Björk 1999) ger är att ingen undervisningsmetod i sig gynnar någondera könet. Till exempel tillgodoser inte genomförandet av projektorienterad undervisning nödvändigtvis kvinnliga studenters behov. Projektgruppernas interna arbetsformer gynnar inte alltid de kvinnliga studenterna, som riskerar att marginaliseras på samma sätt som ofta sker i traditionell undervisning. Projektets slutsatser beträffande den pedagogiska metodiken blir därför att man "*utifrån en grundläggande kunskap om könsrelationer i utbildning bör vara beredd att observera och hantera sådant som inom den valda metoden ger de kvinnliga studenterna ett sämre läge än de manliga*" (sid. 83).

Ansträngningar för att påverka män att söka till utbildningsområden där kvinnor utgör majoritet, huvudsakligen lärarutbildningar och vårdutbildningar, är sällsynta. Ett exempel är tillskapandet av naturvetenskaplig-teknisk inriktning inom barn- och ungdomspedagogisk utbildning. Detta har haft fördelen dels att fler män sökt, dels att fler kvinnor fått en utbildning med denna inriktning och sedan kan föra vidare dessa kunskaper i sitt yrke. Ett annat är Bryt-projektet – Fler män till skolan vid Lärarhögskolan i Stockholm, som har som ett av flera syften att ändra antagningsbestämmelserna till lärarutbildningar för att öka andelen manliga lärare i skolan. I Högskoleverket (2000b) ges åtskilliga exempel på rekryteringsåtgärder, utbildningsuppläggningar och genusperspektiv, som kan tas tillvara i de fortsatta ansträngningarna på lärosätena.

### 5.3 Fortsatta satsningar behövs

De satsningar som nu görs för att rekrytera kvinnor till mansdominerade och män till kvinnodominerade utbildningar måste fortsätta. Svårigheterna att rekrytera och behålla män i utbildningar där kvinnor är i majoritet tycks större än den motsatta problematiken.

Det är väsentligt att en mer omfattande försöksverksamhet genomförs. Detta bör ske på de enskilda lärosätena, och det kan också vara en uppgift för Rådet för högskoleutbildning att stödja sådana försök på nationell nivå. Särskilda insatser bör göras för att sprida erfarenheter av olika åtgärder som vidtas vid lärosätena för att stödja kvinnor respektive män. Vi vill betona att utbildningen ur jämställdhetssynvinkel är en fråga om både innehåll och form.

Olika modeller för undervisning och examination för att gynna underrepresenterat kön (projektorientering, problembaserad utbildning) bör prövas. Det finns ingen entydig kunskap om hur olika arbetsformer påverkar mäns och kvinnors lärande. Variationerna inom könen är så stora att det är tydligt att det inte finns några enkla samband. Fortsatta studier bör göras av lärandesituationen och olika effekter av undervisningsmodeller. Arbetsförhållandena måste under alla omständigheter utformas så att de lämpar sig för olika grupper av studerande.

Mentorer kan vara ett stöd för studenter och lärare inom program eller utbildningar med en stark könsmissig snedfördelning. Mycket talar också för betydelsen av modeller och

förebilder. Därför är det viktigt att rekrytera lärare och handledare av underrepresenterat kön. Detta är exempel på åtgärder som skulle kunna bidra till att motverka sexuella trakasserier och könsmässig särbehandling, som är alltför vanliga företeelser vid universitet och högskolor i dag enligt Högskoleverkets rapport 2000:17R: Sexuella trakasserier mot studenter. Högskolornas åtgärder.



## 6 Studenter med funktionshinder i högskolan

Att funktionshindrade personer med studieförutsättningar i så stor utsträckning som möjligt ges samma möjligheter som övriga medborgare är en rättvisefråga. Det rör sig om att såväl förbättra fysisk tillgänglighet som att kompensera för olika handikapp. FN:s standardregler är en utgångspunkt, som i dag innebär ett vidgat åtagande.

### 6.1 Organisationer<sup>10</sup>

Funktionshindrade studenter har uppmärksammats under lång tid, men det är först under 1990-talet som ett mer samlat grepp har tagits för att på olika sätt utveckla högskolans tillgänglighet för studenter med funktionshinder. Regeringen har i budgetpropositionen för 2001 framhållit att universitetens och högskolornas ansvar för studenter med funktionshinder bör tydliggöras. Sedan 1993 avsätter samtliga universitet och högskolor 0,15 procent av sina grundutbildningsanslag som stöd till dessa studenter.

En nationell samordningsorganisation skapades 1993 och förlades till Stockholms universitet som tillsatte en tjänst som nationell samordnare för funktionshindrade studenter. En huvuduppgift för denna enhet är att samla in uppgifter om universitetens och högskolornas kostnader för studenter med funktionshinder och i mån av behov fördela de nationella medel som i regleringsbrev anvisas av regeringen. Enheten skall till

---

<sup>10</sup> Informationen i detta avsnitt har huvudsakligen inhämtats från Högskoleverkets rapport Högskolestudier och funktionshinder (Högskoleverkets rapportserie 2000:4), från material från Statens institut för särskilt utbildningsstöd (Sisus) samt den nationella samordningsfunktionen vid Stockholms universitet. Diskussioner har också förts med ledningen för Sisus, med den nationella samordningsfunktionen för handikappfrågor vid Stockholms universitet, handikapphandläggare vid några av universiteten och högskolorna samt studentrepresentanter.

regeringen redovisa vilka åtgärder som sammantaget vidtagits för att förbättra situationen för studenter med funktionshinder samt de totala kostnaderna för detta. 2000 uppgick de sammanlagda kostnaderna till 29 miljoner kronor. Alla universitet och högskolor har en eller i några fall flera handikappsamordnare med en tjänstgöring från 10 procent till heltid för handikappfrågor. Deras arbete finansieras genom den ovannämnda avsättningen om 0,15 procent av grundutbildningsanslaget. Samtliga lärosäten ingår i ett regionalt och nationellt nätverk. En sammankallande finns i varje region. På Stockholms universitets hemsida finns också en elektronisk mötesplats med ett diskussionsforum för nätverkets medlemmar.

Statens institut för särskilt utbildningsstöd, Sibus, tillkom 1970. Dess uppdrag är att utjämna skillnaderna i levnadsvillkor mellan personer med och utan funktionshinder. Sibus fördelar olika statsbidrag främst inom vuxenutbildningsområdet. Inom universitets- och högskoleområdet ansvarar Sibus för assistans till studenter med rörelsehinder. I proposition 1999/200:79 föreslås att Sibus tillsammans med högskolorna och den nationella samordningsfunktionen vid Stockholms universitet skall utreda frågan om behovet av assistans oavsett funktionshinder.

Sibus har också som sin uppgift att sammanställa och tillhandahålla information om den fysiska tillgängligheten för studenter med funktionshinder vid lärosätena (Sibus 1997) och samlar in och sprider kunskap om hur högre studier fungerar för personer med funktionshinder.

Bidraget till funktionshindrade (rörelsehindrade) studenter från Sibus år 2000 är 6,4 mkr fördelat på 96 studenter. I jämförelse med 1997 innebär detta att en i stort sett oförändrad totalsumma fördelas på dubbelt så många studenter.

Sveriges Förenade Studentkårer (SFS) har intresserat sig för studenter med funktionshinder och deras studiesituation. I januari 2000 tillsattes en särskild arbetsgrupp för att driva denna fråga. Gruppen har nyligen presenterat två rapporter (*Halt! Här är din studiesituation*, SFS Dnr: S13/9900, 2000) och en "*Lathund om funktionshinder och högskolestudier*" (SFS S13-14/9900, 2000).

Talboks- och punktskriftsbiblioteket (TPB) har ansvar för att studerande som är synskadade, rörelsehindrade, eller dyslektiker får sin studielitteratur på anpassat medium i form av talböcker, punktskriftsböcker och elektroniska medier. TPB gav 1999 service till 421 högskolestuderande som är synskadade, dyslektiker eller rörelsehindrade (Information om TPB, Stockholms universitet,

mars 2000) och kostnaderna för detta uppgick till 23,9 miljoner kronor

Utöver dessa statliga insatser har kommuner och landsting skyldigheter när det gäller bl.a. assistenthjälp och hjälpmedel.

## 6.2 Hur många funktionshindrade studenter finns i den svenska högskolan?

Det är grundläggande för all diskussion om funktionshindrade studenters situation att förutsättningar, behov och problem är olika från individ till individ och att därför stödbehovet varierar i mycket hög grad. Det finns inga samlade uppgifter om hur många funktionshindrade studenter som finns vid universitet och högskolor, vilket beror på att de inte registreras särskilt. Däremot finns information om hur många som sökt och erhållit medel för olika stödformer från sina lärosäten och de ytterligare statliga medel som fördelas av den nationella samordnaren. Dessutom finns en uppgift om antalet studenter som kontaktat samordnare vid lärosätena för samtal, vägledning och information utan att detta medfört någon kostnadskrävande stödåtgärd.

Antalet som enligt den officiella statistiken erhållit särskilt stöd från sina universitet eller högskolor och/eller nationellt stöd via den nationella samordningsfunktionen har ökat kraftigt under de senaste åren, från totalt 324 studenter 1993/94 till 1 332 år 2000. Den största ökningen står dyslektikerna för (från 55 studenter 1993/94 till 548 år 2000). De 1 332 studenter som fick stöd för särskilda utbildningskostnader 2000 utgjordes av 548 dyslektiker, 207 rörelsehindrade, 144 synskadade, 78 teckenspråksberoende med tolk, 100 hörselskadade utan tolk, 20 döva med lärare som tecknar samt 139 studenter med övriga funktionshinder. Härtill kommer 12 forskarstuderande med olika slag av funktionshinder. Det finns således över 1 300 studenter med somatiska funktionshinder, inklusive dyslexi, i den svenska högskolan som får stöd. Därutöver finns mer än 700 som kontaktat handikapphandläggare men av olika anledningar inte ansökt om stöd och dessutom sannolikt sådana som inte varit i kontakt med högskolan för sitt funktionshinders skull och därför inte kommer med i statistiken. Inte heller ingår psykiskt funktionshindrade bland uppgifterna.

Antalet studenter med funktionshinder i högskolan motsvarar bara en del av elever med funktionshinder som går igenom gymnasieskolan och har formell behörighet för högskolestudier.

Helt aktuell statistik över detta finns inte tillgänglig, men det kan noteras att antalet elever i gymnasiets årskurs 3 i gymnasieskolan med synskador, hörselskador och rörelsehinder uppgick till 461 läsåret 1999/2000 och att det totala antalet i alla årskurser var 1832. Denna siffra innehåller inte den största gruppen som får stöd på högskolorna, nämligen dyslektikerna.

En totalbild för de tre grupperna för åren 1993/94 – 1996/97 visar att antalet gymnasieelever som var synskadade, hörselskadade/döva eller rörelsehindrade inklusive de som gick på riksgymnasierna läsåret 1996/97 var 2 196 (0,71 procent av samtliga gymnasieelever), medan antalet studenter i högskolan med dessa funktionshinder detta år var 418 (0,15 procent). Andelen studenter med funktionshinder var alltså betydligt lägre i högskolan än i gymnasieskolan de redovisade åren.

### 6.3 Policy och handlingsprogram

Sverige har antagit FN:s 22 standardregler om att säkerställa att personer med funktionshinder har samma rättigheter och skyldigheter som andra medborgare i samhället. Högskolan i Halmstad var först i landet med att ta fram ett policy- och handlingsprogram som fullt ut tillämpar dessa regler.

Samtliga universitet och alla högskolor har i dag policy- och handlingsprogram, flera av dem identiska. Den nationella samordnaren vid Stockholms universitet för studenter med funktionshinder har gjort en genomgång av existerande program och sammanfattar innehållet i dem på följande sätt:

*”... Universitetet/högskolan skall /enligt regleringsbrev/ avsätta särskilda resurser för att ekonomiskt kunna möta behov av särskilda stödåtgärder i studiesituationen. Vid universitetet/högskolan skall finnas en kontaktperson med särskilt ansvar för frågor som rör funktionshinder.*

*Faktorer av betydelse är:*

- den fysiska miljöns tillgänglighet,*
- det psykologiska klimatet /psykosociala faktorer/,*
- möjlighet till individuell planering av hela studiemiljön,*
- möjlighet till anpassning av studiegång*
- tillgång till särskild information om villkor för personer med funktionshinder vad gäller ekonomi, boende, kommunikationer, tekniska och praktiska stödåtgärder, sjukvård, försäkringar,*

*fritidsaktiviteter, samarbete och informationsutbyte mellan olika studieanordnare, samarbete med handikapporganisationer och andra myndigheter.*

*Studenter med funktionshinder, som är registrerade vid grundläggande högskoleutbildning eller forskarutbildning skall efter behov erhålla sådana stödåtgärder som har ett direkt samband med utbildningssituationen...*

*Om en kurs eller del av kurs har sådant innehåll att en student med funktionshinder på grund av sin funktionsnedsättning inte kan delta i eller tillgodogöra sig kurser eller kursdelen bör studierektor i samråd med studievägledare besluta om anpassning av studierna. Jämkningsplan... kan innebära att viss kurs/visst moment helt utgår eller ges ett förändrat innehåll ...*

*Om funktionshindret innebär hinder för den studerande att genomgå examination som anges i kursplanen (motsv.) bör tillfälle ges till individuell examination ...*

*I vissa fall kan funktionshindrets art kräva en långsammare studietakt än normalt.” (Stockholms universitets hemsida, www.sb.su/akademi-handikapp)*

#### 6.4 Funktionshindrade studenters studiesituation

Inom ramen för Höskoleverkets utredning (Höskoleverket 2000f) genomfördes en enkät om funktionshindrades studiesituation. Den är behäftad med vissa metodiska problem men ger ändå en god indikation på förhållanden och behov. Ytterligare ett antal studier har genomförts under 1990-talet.

Dessa undersökningar visar att många studenter anser att deras studieval påverkas av deras funktionshinder, att de väljer kurser som leder till yrken i vilka de är konkurrenskraftiga. Av dem som besvarade enkäten (635 personer eller ca 60 procent), återfanns de flesta (361) inom hum/sam, 183 inom mat/nat/tek, 68 inom med/odont samt några enstaka inom det konstnärliga området.

Många studenter uppfattar att det nog finns tillräckligt med stöd, men att informationen om vilken hjälp som finns att tillgå är svår att nå. Det är nödvändigt att universitet och högskolor förbättrar sin information till både studenter och lärare. Framför allt krävs bättre information i ett inledande eller förberedande skede. Det behövs aktivt riktad information i gymnasieskolan.

En av Sisus gjord undersökning visar att det återstår en hel del arbete med att få högskolornas lokaler fysiskt tillgängliga. För

närvarande håller Akademiska hus på att gå igenom sitt bestånd för att se vilka brister som föreligger och åtgärda dessa etappvis. Tillgängligheten till datasalar och bibliotek för synskadade påtalas särskilt.

I Högskoleverkets enkät ingick frågor om stödåtgärder i undervisning och examination. Det gäller anteckningshjälp, datorstöd, förlängd examination, muntlig examination i stället för skriftlig. Många av de svarande utnyttjar inte dessa möjligheter eller har inte besvarat frågan av olika skäl: t.ex. har bara en liten andel datorhjälpmedel i hemmet och de flesta har inte använt dator på högskolan som stödåtgärd. Det allmänna intrycket är relativt positivt, men flera negativa erfarenheter kommer också fram. Hörseltekniska hjälpmedel för hörselskadade är bristfälliga eller saknas. Mentorerna eller faddrarna är inte särskilt vanligt förekommande (för 70 procent av de svarande är det inte aktuellt), och bland dem som har tillgång till sådant stöd är missnöjet ganska utbrett.

De önskemål om förbättringar som framkommer i undersökningarna, framför allt Högskoleverkets, rör:

- information till lärarna om innebörden av olika funktionshinder,
- fastställande av litteraturlistor i god tid (för att talböcker m.m. skall kunna produceras),
- bättre och fler hörselhjälpmedel och
- datorhjälpmedel (många synskadade).

De flesta som svarade på Högskoleverkets enkät uppger att de bemöts väl av andra studenter, lärare och övrig personal, och att de exempel på oförståelse som förekommer snarast grundar sig på okunskap.

Undersökningen behandlar slutligen frågan om koncentration till vissa lärosäten av utbildning för vissa funktionshindrade studenter, främst döva och hörselskadade. Högskoleverkets uppfattning i denna fråga är att det inte är rimligt att minska studenternas valfrihet. Däremot ställer Högskoleverket sig inte avvisande till att reservera platser för teckenspraksberoende på en viss kurs inom ordinarie utbud, givetvis under förutsättning att den studerande är behörig för utbildningen i fråga.

Sibus (1999) bygger sitt resonemang på djupintervjuer med 18 studenter med tre olika funktionshinder (rörelsehinder, synskada och hörselskada). Den syftar till att beskriva hur studenter med funktionshinder upplever sin studiemiljö ur olika tillgänglighetsaspekter: den fysisk/tekniska med lokaler och hjälpmedel, den

psykosociala med bemötande och den organisatoriska med inflytande-frågor och stödinsatser. Rapporten ger en fördjupad bild i förhållande till Högskoleverkets enkät. Det är i stor utsträckning samma problem som redovisas. Slutsatserna är att samtliga tre grupper önskade en förbättrad fysisk tillgänglighet. Studenter med rörelsehinder saknade möjlighet att sitta tillsammans med andra studenter under föreläsningar; studenter med hörselskada saknade fungerande hörselslingor och upplevde stora grupper och lokaler som besvärande; synskadade studenter upplevde framför allt problem med att få kurslitteratur i tid.

En gemensam tendens för alla var att trots att bemötandet från lärare och studiekamrater uppfattades som acceptabelt var omgivningen osäker inför kontakterna med funktionshindrade. Studenter med funktionshinder får ägna mycket tid åt praktiska problem för att kunna genomföra sina studier.

Det finns brister i information till studenterna om stöd och hjälpmedel och till institutioner och lärare om funktionshindrade studenters behov. Sådan information framhåller rapporten som *"nyckeln till framgång för de funktionshindrade studenterna eftersom det skulle förbättra deras möjligheter att överväga alternativ och planera sina kommande studier"* (sid. 45). Sibus har fått i uppdrag av regeringen att till den 1 juli 2002 ta fram ett informationsmaterial om olika stödsystem tillsammans med andra berörda myndigheter och organisationer.

## 6.5 Vad görs vid svenska universitet och högskolor?

En hel del görs vid svenska universitet och högskolor för att förbättra den pedagogiska situationen för funktionshindrade studenter, bland annat genom handikapphandläggarnas engagerade arbete. Exempel på åtgärder är:

- skrivkurser och stavningskurser för dyslektiker,
- anteckningshjälp och lektörer,
- användning av teckenspråkskunniga lärare för undervisning av döva och hörselskadade,
- teckenspråkstolkning,
- skrivkurs i svenska för döva studenter,
- utveckling av pedagogiska datorstödda hjälpmedel,
- informationsmaterial till studenter och lärare,
- alternativ examination och
- förlängd tentamenstid.

Ett exempel på ett särskilt initiativ är ett försök vid Stockholms universitet att samla döva och hörselskadade studenter som vill studera engelska i en särskild grupp som på halvtid erbjuds att följa en 20-poängskurs. Kursen är upplagd med utgångspunkt i att engelska är dövas tredjespråk. En huvudpunkt är också att språket skall utnyttjas för fortsatta studier i andra ämnen som ju kräver engelskspråkig kurslitteratur. Kursen utvecklas i visst samarbete med en high school för döva i USA.

Informationsinsatser görs via hemsidor och särskilda skrifter. Stockholms universitet har utarbetat en informationsskrift till studenter och en handledning för lärare och övrig personal.

Insatser för psykiskt funktionshindrade är ännu begränsade, men det bör nämnas att Uppsala universitet i samverkan med Uppsala kommun har genomfört ett projekt som riktar sig till denna grupp. Vid Lunds universitet planeras ett projekt år 2001 för ett antal studenter med psykiska problem som avbrutit sina studier.

Det bedrivs en hel del forskning kring studenter med funktionshinder och deras studiesituation. Ett intressant exempel finns inom designinstitutionen vid Lunds universitets tekniska högskola där det har inrättats en självständig forsknings- och utvecklingsenhet, Certec, med basanslag från Skåne läns landsting och Lunds tekniska högskola samt projektmedel från olika instanser. Huvudområdet är forskning och utbildning med målet att människor med funktionshinder skall ges bättre förutsättningar genom teknik, ny design, och "nya individnära former för lärande och sökande." (Certecs hemsida: [www.certec.lth.se](http://www.certec.lth.se)). I verksamheten ingår också ett antal kurser med cirka 500 deltagare varje år. Av dessa studerar 2/3 på distans över Internet. Kurserna riktar sig till studerande inom civilingenjörs-, industridesigner- och arbetsterapeututbildningen, till yrkesverksamma inom vård, skola och omsorg samt till människor med funktionshinder.

## 6.6 Insatser och erfarenheter i Storbritannien och USA

### Storbritannien

Tillgänglig statistik visar att antalet funktionshindrade studenter i Storbritannien 1996 var cirka 46 500 eller 3,3 procent av samtliga studenter (uppgifter från *Higher Education Statistics Agency* för



1995/96). Detta är procentuellt betydligt fler än i Sverige, och det förefaller vid en genomgång som om fler åtgärder vidtas både nationellt och vid de enskilda lärosätena. Direkta jämförelser är dock svåra att göra. Funktionshindrade studenter i Storbritannien stöds på många sätt. Den lag från 1995 som förbjuder diskriminering av funktionshindrade ålägger alla lärosäten att utarbeta policies för åtgärder beträffande studenter med funktionshinder. Dessa skall följas upp och uppdateras minst vart tredje år.

I England har den medelsttilldelande myndigheten *HEFCE* mellan 1993 och 2002 anslagit särskilda medel för att öka antalet och andelen funktionshindrade studenter i den högre utbildningen. Mellan 1999 och 2002 anslås 6 miljoner pund (ca 85 mkr) för att åstadkomma förbättringar i studievillkoren. Dessa resurser går till lärosätena för olika slag av projekt. Det har också skapats en nationell grupp för att stödja och ge råd till projektansvariga.

I Skottland finansierar *the Scottish Higher Education Funding Council (SHEFC)* ett antal projekt som bl.a. uppmuntrar samverkan mellan olika universitet. Ett av dessa (*TEACHABILITY*) är ett samarbete för att ta fram material som skall hjälpa lärare att anpassa sin undervisning efter olika gruppers behov.

*SKILL* är en nationell organisation som har till uppgift att ge stöd till unga människor med funktionshinder. Den vänder sig till personer över 16 år i eftergymnasial utbildning. *SKILL* är medlemsägt, och ett stort antal universitet och högskolor, arbetsgivarorganisationer, studentorganisationer, kommuner och andra offentliga myndigheter samt individer är medlemmar. Organisationen ger individuellt stöd genom bl.a. information och fungerar som påtryckare nationellt och på enskilda lärosäten.

## USA

Många amerikanska universitet gör stora insatser för studenter med olika slag av funktionshinder. Det finns federal och delstatlig lagstiftning om tillgänglighet och de flesta lärosäten, såväl delstatliga som privata har särskilda policies och handlingsprogram.

### *Exemplet University of California at Berkeley (UC Berkeley)*

Vid UC Berkeley fick 1998/99 sammanlagt 908 funktionshindrade studenter av sammanlagt cirka 31 000 stöd från universitetet. Bland dem fanns drygt 300 med inlärningsproblem, framför allt dyslexi,

89 med psykiska funktionshinder; förhållandevis få hörselskadade och synskadade återfanns i gruppen.

UC Berkeley har fastställt en omfattande policy om rättigheter för funktionshindrade studenter. På grundval av denna har universitetet utarbetat ett program för dessa studenter (*Disabled Students' Program*) och skapat en särskild administrativ enhet som driver frågorna. Varje funktionshindrad student som skall följa en viss kurs uppsöker enheten och diskuterar med en av dess specialister vilka särskilda anpassningar som han/hon kan behöva. Specialisten kontaktar den kursansvarige och beskriver de särskilda anpassningar som behövs. Läraren är därefter skyldig att vidta dessa åtgärder (utan att ge avkall på utbildningens kvalitet). Även studentens skyldigheter är reglerade på liknande sätt. Lärarna får information och stöd för olika insatser, dels mer allmänt genom skriftligt material, dels genom kontakter med den centrala enheten. Både studenter med fysiska och psykiska funktionshinder omfattas av programmet. Ett särskilt centrum är ansvarigt för teknisk assistans. Den hjälp som ges liknar den som svenska studenter kan få tillgång till: teckenspråkstolkning, anteckningshjälp, förlängd examinationstid, assistenthjälp, talböcker, olika slag av mjukvaror för datorer. Dessutom förekommer särskilda seminarier och poänggivande kurser för studenter (och även lärare) som handlar om inlärningsstilar och metoder och strategier för lärande. Många av delarna i detta program har kunnat realiseras genom ett särskilt federalt anslag.

## 6.7 Slutsatser

En betydligt mindre andel studerande med funktionshinder återfinns i dag i högskolan i jämförelse med gymnasieskolan.

Pedagogiska insatser görs inom flera områden vid universitet och högskolor. Det gäller pedagogisk-administrativa åtgärder såsom jämkning av kursplaner, valmöjligheter när det gäller olika slag av kurser, förlängd tid för tentamina, tillgång till andra examinationsformer än övriga studenter, bättre datortillgänglighet. Vidare erbjuds utökat stöd från lärare genom extra undervisning, och från andra genom anteckningshjälp. Det rör sig också om läromedelsutveckling, framför allt av pedagogiskt datorstöd. Regeringens budgetproposition för 2001 framhåller att den ICT-stödda distansutbildningen är av särskild betydelse för denna

studiegrupp. För detta behöver sannolikt ytterligare åtgärder vidtas.

Trots insatser kvarstår vissa brister vad gäller såväl tillgänglighet som stöd till funktionshindrade studenter vid svenska universitet och högskolor. Resurserna är ofta inte samordnade, utan mycket arbete krävs av den funktionshindrade och hans/hennes omgivning för att skapa en praktiskt och ekonomiskt acceptabel studiesituation. Vissa, framför allt psykiskt funktionshindrade, får ännu inte alls tillgång till det stöd de behöver. Flera typer av åtgärder förekommer endast vid enstaka lärosäten, och som framgår av olika undersökningar fungerar de inte alltid tillfredsställande. I ovannämnda proposition fastslås att lärosätena bör se över sina definitioner så att de stämmer överens med FN:s standardregler. Detta sker nu.

Det kanske allra största behovet av insatser gäller information, som måste nå potentiella studenter så tidigt att de kan planera sina studier och sitt boende och få tillgång till det praktiska stöd som de behöver. Information behövs både initialt och under studiernas gång. Information till lärarna om effekter av olika funktionshinder och dessas inverkan på den enskilde studentens studieförutsättningar är lika väsentlig. Formerna för sådan information kan utarbetas i samverkan med de funktionshindrades olika organisationer.

Det är också viktigt att lärosätet på ett tidigt stadium får information om att en sökande är funktionshindrad, för att åtgärder skall kunna vidtas. Detta kan enklast och naturligast ske genom direktkontakt mellan den ansökande studenten och lärosätet.

Den psykosociala miljön spelar en stor roll. Den pedagogiska situation som vi på olika ställen i denna utredning pläderar för utgår från lärande som en kommunikativ process. Den innebär att studenter måste arbeta tillsammans med lärare och med andra studenter för att utveckla kunskap. Funktionshindrade studenter måste ges goda möjligheter att medverka i denna process. En förutsättning för detta är att den fysiska miljön är tillgänglig. Brister finns fortfarande i detta hänseende.

## 6.8 Förslag.

### Organisation

- Varje universitet och högskola skall i sin handlingsplan redovisa hur och när identifierade brister beträffande pedagogiskt stöd och tillgänglighet för personer med funktionshinder skall kunna avhjälpas. I handlingsplanerna bör också ingå åtgärder för att utveckla lärosätets kompetens när det gäller bemötande av studenter med funktionshinder. Studenter med funktionshinder bör också erbjudas en personlig plan.
- En organisation där det övergripande ansvaret för handikappfrågor vilar på en handläggare direkt under rektor bör skapas. Institutionerna måste därutöver ha det direkta ansvaret för de individuella studenterna. Vidtagna åtgärder bör redovisas i lärosätenas årsredovisningar.

### Information

- Gymnasieskolan har ansvar för att via sina studievägledare på ett tidigt stadium uppmana och hjälpa sina elever att kontakta det lärosäte där de vill fortsätta sina studier för att få information om vilket stöd som finns. Gymnasiernas studievägledare har en nyckelroll för att elever med funktionshinder skall finna vägar till högre utbildning.
- Lärosätet måste få god tid för planering och förberedelser av olika slag. Man bör därför undersöka möjligheten av att lärosätena får tidigt besked från VHS om att personer med funktionshinder ansökt
- Informationen om olika stödinsatser till studenter med funktionshinder som påbörjat sina högskolestudier behöver förstärkas. Lika viktig är informationen till institutioner och enskilda lärare om deras ansvar.

### Anpassat studiematerial

- Produktion av särskilt anpassat pedagogiskt material måste utvecklas. Här är informations- och kommunikationstekniken grundläggande. Vi föreslår en översyn, som också

uppmärksammar problemen med copyright vid överföring av material till nya medier.

### **Tillgänglighet**

- Den fysiska tillgängligheten kan ofta vara avgörande för om en person skall kunna påbörja högskolestudier eller ej. Det är därför viktigt att alla lokaler som studenten vistas i är grundtillgängliga. Detta är dock oftast inte tillräckligt, eftersom varje enskild student med funktionshinder behöver olika individuella anpassningar.

### **Ekonomiska resurser**

- Varje universitet och högskola bör liksom hittills avsätta 0,15 procent av sitt takbelopp för olika insatser för studenter med funktionshinder. Ytterligare resurser kommer att behövas om fler skall kunna delta i undervisning och fullfölja sina studier. Vi föreslår därför att det särskilda anslaget från regeringen räknas upp i takt med att antalet studenter med funktionshinder i högskolan ökar.



## 7 Informations- och kommunikationstekniken i högskoleutbildningen – distansutbildning och flexibelt lärande – elektroniska universitet

### 7.1 Informations- och kommunikationsteknik i samhället och i utbildningen – grundläggande förutsättningar<sup>11</sup>

För ett decennium sedan förde Högskoleutredningen en diskussion om datoranvändning i den högre utbildningen, med en fokusering på datorn som verktyg i det dagliga arbetet och för lärandet. I dag förs diskussionen i termer av informationsteknik (IT) eller informations- och kommunikationsteknik (ICT).

Den grundläggande tekniken – datorer och annan utrustning – har nu helt andra prestanda, vilket möjliggjort mer avancerade tillämpningar för ordbehandling, beräkningar och bildbehandling, även för den vanlige användaren. Detta har varit en i stort sett kontinuerlig utveckling i flera årtionden. Gränssnittet människa – maskin har förenklats och användarvänligheten blivit väsentligen bättre. De fönster- och ikonbaserade gränssnitt som infördes i mitten av 1980-talet är nu standard.

Utvecklingen av kommunikationsteknik – som går hand i hand med ovan nämnda utveckling – är en viktig faktor. De möjligheter till kommunikationstjänster som etablerades genom Internet och som tog ett kvalitativt språng med etablerandet av World Wide Web (WWW) 1994 har haft mycket stora – för att inte säga omvälvande – konsekvenser. Om persondatorn innebar en revolution som redskap för individen, är modern nätteknik en revolution inte bara för individen utan för samhället som helhet och dess institutioner. Med Johan Seely Browns ord är WWW ett "nytt medium" (Brown 2000), som har genomgripande konsekvenser för arbete, lärande, undervisning och utbildning.

---

<sup>11</sup> Större delen av detta inledande avsnitt har skrivits av Berner Lindström.

I detta perspektiv kan man göra några mer konkreta iakttagelser.

För det första är det viktigt att konstatera att den *infrastruktur* för kommunikation som kvantitativt och kvalitativt utvecklats under det senaste decenniet ger helt nya förutsättningar för olika typer av kommunikativa tjänster. I Sverige sker nu en snabb utbyggnad av infrastrukturen för både fast och mobil kommunikation i syfte att erhålla en i det närmaste komplett nationell täckning.

För utvecklingen av datakommunikation inom den högre utbildningen har det svenska universitetsdatanätet SUNET spelat en mycket viktig roll. Från att ursprungligen ha varit ett forskningsnät har SUNET under de senaste tio åren etablerats som ett driftnät med hög kapacitet och tillgänglighet, vilket samtliga universitet och högskolor kan utnyttja på lika villkor. Statsmakterna har också satsat resurser på att expandera SUNET genom att anknyta länsbibliotek och museer. SUNET – och därmed universitetsvärlden – har varit en föregångare i Sverige när det gäller att bygga och driva nät av hög kvalitet och legat långt före det övriga samhället.

Till infrastrukturen kan också räknas tillgång till datorer i arbetsliv, i hemmen och i skolan. Antalet datorer i hem och på arbetsplatser har ökat starkt. Det har på kort tid skapats helt nya förutsättningar för nätbaserad kommunikation. De allra flesta har nu tillgång till en dator i skolan, på arbetsplatsen och/eller i hemmet. Det finns fortfarande vissa skillnader i tillgång till datorer mellan olika befolkningsgrupper men skillnaderna är förvånansvärt små. Regeringens proposition 1999/2000:86 visar följande:

Andelen personer i åldern 15 – 84 år med tillgång till dator har ökat från 58 procent våren 1996 till 68 procent 1998. Bland befolkningen hade drygt hälften tillgång till dator i hushållet 1998. Nästan tre av fyra sysselsatta hade tillgång till dator på sin arbetsplats, medan 94 procent av alla studerande hade tillgång till dator på sin skola. Härav följer också att tillgången ökar med sjunkande ålder. Ungdomar mellan 15 och 24 år är de som har högst tillgång både när det gäller dator och Internet. Tillgången till Internet generellt var 50 procent 1998, medan den bland ungdomarna var 78 procent.

Det är viktigt att notera att tillgången till datorer har samband inte bara med ålder utan även med utbildningsbakgrund. Andelen med erfarenhet av Internet är mer än dubbelt så hög bland personer med eftergymnasial utbildning som bland personer med



enbart grundskoleutbildning. Det finns också ett klart positivt samband mellan inkomst och tillgången på dator och Internet. Av personer med inkomster över 240 000 hade 93 procent tillgång till datorer 1998 medan motsvarande siffra för dem med en inkomst mellan 80 000 och 160 000 var 72 procent. Skillnader i dator- och Internetanvändning finns även mellan olika regioner. De större städerna redovisar en något större användning än glesbygden, framför allt i norr (80 procent datoranvändning i Stockholmsområdet gentemot 63 i norra glesbygdsområdet).

Aktuella siffror från Mediabarometern (en nationellt representativ frågeundersökning vid Göteborgs universitet avseende ca 2 800 slumpmässigt valda personer i åldersintervallet 9-79 år genomförd under 28 slumpmässigt valda dagar över hela år 2000) visar liknande tendenser. En ökning redovisas för innehav av persondatorer i hemmet till 64 procent av befolkningen. Personer mellan 20 och 24 år har betydligt lägre tillgång än kringliggande åldersgrupper, (63 procent gentemot 80 för gruppen 15 - 19 och 78 procent för gruppen 25 - 34). Detta kan eventuellt visa på ett problem för yngre studenter.

I det högre utbildningsväsendet har mängden datorer ökat kraftigt. Lärare och studenter har antingen egna datorer eller har tillgång till dem både hemma och vid lärosätet. Varje student har i regel en e-postadress. Det har skapats möjligheter att koppla upp en egen dator i särskilda utrymmen på högskolan. Bredbandsuppkopplingar i studentbostäderna är nu vanliga. Studenter och lärare kan söka i bibliotekens databaser via sin egen dator.

För det andra har funktionalitet hos *verktyg* utvecklats påtagligt och nya *tjänster* etablerats. Basverktyg för ord- och textbehandling, databaser, kalkylering, presentation, bildbehandling, visualisering och simulering kan nu vara var mans egendom. Nättjänster som elektronisk post, WWW, chat och videokonferens har etablerats med standardverktyg.

Verktyg och tjänster för att utforma och distribuera nätbaserad utbildning är allmänt tillgängliga, liksom verktyg för samarbete och lärande i grupp. Dessa verktyg och tjänster ger nya möjligheter att skapa alternativa och virtuella pedagogiska rum.

En tredje faktor är att ett antal basverktyg och bastjänster *kommersialiserats*. Grundläggande Internettjänster kan erhållas av ett antal leverantörer. På utbildningens område erbjuds inte bara verktyg och bastjänster på kommersiell basis. En omfattande och global marknad har etablerats för nätbaserad undervisning och

utbildning, eller "E-learning", en marknad med många nya aktörer som konkurrerar med de etablerade, inte minst med universitet och högskolor.

En fjärde och nära relaterad faktor är att den nya tekniken och de nya tjänsterna växer ihop med och förändrar traditionella *media* som television, tidningar, böcker och musikmedia. Med moderna informations- och kommunikationsteknik formas "nya media", vilka mer regelmässigt är hybrider av gammalt och nytt.

I denna utveckling har tekniken blivit tillgänglig för det stora flertalet. Både inom arbetslivet och inom den privata sfären kommer många individer i kontakt med nya digitala verktyg och tjänster. Dessa blir alltmer en självklar och naturlig del i vardagen, och individer *etablerar en mer vanemässig användning*. I en sådan process utvecklas grundläggande färdigheter, men också en grundläggande förtrogenhet – såväl individuell som social – med den nya tekniken. Datorkunskap, som var en viktig fråga för 1980-talets utredningar om att införa datorer i det allmänna skolväsendet, kan i dag nästan tas för given.

Förutsättningarna för att använda informations- och kommunikationsteknik i högre utbildning är således i flera avseenden helt annorlunda än för tio år sedan, med en mycket större betydelse för samhället som helhet. Kraftfullare teknik, en utbyggd nätinfrastuktur för kommunikation, mer funktionella och lättanvända verktyg, allmänt tillgängliga nättjänster och högre ICT-kompetens hos individer och i organisationer. Teknikutvecklingen i sig bidrar naturligtvis till att skapa ett starkt tryck på att använda ICT i och för utbildning, på samma sätt som ICT används i andra sammanhang. ICT blir en självklarhet, även i utbildning. Det är dock viktigt att notera att generella trender som globalisering, diversifiering, massifiering och kommersialisering av utbildning – där modern teknik i och för sig är en förutsättning – är mer fundamentala drivkrafter för en förändring av former för att organisera utbildning samt för undervisning och lärande. Dessa förändringar och den moderna tekniken är i stor utsträckning varandras förutsättningar.

Den högre utbildningen ställs inför ett antal krav mot bakgrund av den mer generella samhällsutvecklingen. Ehrmann (1996) talar om krav på tillgänglighet (fler studenter, nya grupper av studenter och studenter utanför traditionella universitetsorter), kvalitet (samhällsrelevanta och goda kunskaper och färdigheter) och

kostnadseffektivitet. Ytterligare ett krav är att utbildning snabbare anpassas till omvärldens behov.

I klassiska termer är distansutbildning i grunden lika mycket en fråga om att organisera utbildning så att studerande kan medverka oberoende av avstånd i tid och rum, som en fråga om att distribuera utbildning. Distansutbildning har alltmer kommit att ersättas av termer som "*open and distance learning*" (ODE), eller bara "*flexible learning*". Detta är ett uttryck för en generell perspektivförändring från en fokusering på utbildning och undervisning till en fokusering på studenten och hennes lärande. Enligt Collis och Moonen (i tryck) innebär begreppet det flexibla lärandet en inriktning på individen och individens behov och kravet på att utbildning och undervisning anpassas till studenternas olika förutsättningar i många dimensioner. Det kan handla om studiesituation, bostadsort och tid, men också om social och kulturell bakgrund, genus, studievanor, lärandestilar och intellektuella förmågor och färdigheter. Det flexibla lärandet innesluter således möjligheter till lärande på distans (eller distansutbildning) och är en fråga för alla utbildningsinstitutioner (vilket inte utesluter förekomsten av renodlad distansutbildning). Collis och Moonen visar också empiriskt hur en sådan modell kan utformas och implementeras, en modell där ICT är en förutsättning. ICT har en fundamental betydelse för hur distansutbildning och campusbaserad utbildning kan mötas, och ICT är också en förutsättning för modern distansutbildning. Det finns därför anledning att behandla distansutbildning som flexibelt lärande i detta kapitel.

Begreppet det flexibla lärandet sätter också fokus på pedagogiska frågor och på hur samspelet mellan lärande och teknik ser ut. Utvärderingen av Grundutbildningsrådets ICT-satsningar (Högskoleverket 2000c, se nedan) tecknar en bild, grundad på Koschmann (1996), av utvecklingen av samspelet mellan lärande och teknik från 1960-talet till 2000-talet. Bilden visar hur två paradigmskiften ägt rum. En första fas under 1960-talet och det tidiga 1970-talet bygger på en behaviouristisk tradition med betoning på datorstödd undervisning (*computer assisted instruction, CAI*); datorn sågs huvudsakligen som ett effektivt hjälpmedel i programmerad undervisning. Denna fas följdes av en inriktning mot *Intelligent Tutoring Systems (ITS)*, som ledde till försök baserade på kognitiv teori att bidra till att "*den studerande utvecklar mentala representationer och begreppsramar som stämmer med en*

*vetenskaplig begreppslig tradition*” (Högskoleverket 2000c, sid. 28). I dag har vi nått en tredje fas och ICT har en utvecklat en delvis annorlunda roll. Tyngdpunkten är på datorn som resurs och verktyg för problemlösning och annat intellektuellt arbete, ofta i samspel med andra studenter och med lärare. Man talar om en inriktning mot *”Computer Supported Collaborative Learning”* (CSCL), som just går ut på att *”skapa miljöer för lärande som bygger på användningen av informationstekniska resurser”* (sid. 29). Tyngdpunkten är inte längre på individen utan används som ett stöd i grupprocesser. Det senaste skiftet har satt fokus på sociala mänskliga processer snarare än på individer eller individer i grupp. Detta tredje stadium stämmer väl överens med Collis och Moonens syn på det flexibla lärandet.

Det Koschmann talar om som olika idémässiga och ideologiska paradigmer är inte en beskrivning av generellt existerande praktiker. I praxis lever olika typer av användning kvar sida vid sida. Det är inte heller så att modern teknik garanterar en användning som svarar mot Koschmanns tredje fas. Exempelvis är en stor andel av existerande web-baserade kurser traditionell förmedlingsundervisning i ny förpackning (jfr. Brown 2000) och många gånger byggda på principer för datorstödd undervisning.

Ett antal studier pekar på att synen på pedagogik och lärande – bl.a. i förhållande till tekniken – är avgörande för hur den används. I en intressant studie visar Henry Jay Becker (Becker 2000) att några faktorer i kombination är viktiga för den pedagogiska användningen av ICT:

1. infrastruktur, inklusive tillgång till och placering av datorer och support,
2. lärarnas ICT-kompetens och
3. lärarnas pedagogiska ansats.

Den pedagogiska ansats som på ett entydigt sätt samvarierar med hur och hur mycket datorn används för pedagogiska syften karakteriserar Becker som konstruktivistisk. Elevens aktiva utforskande och arbete, enskilt eller i samverkan med andra elever, sätts här i förgrunden. Undersökningen är inte gjord på högskolenivå, men mönstret återfinns även där (Collis & Moonen, i tryck, Larose et al. 1999, Proulx & Campbell 1997).

## 7.2 ICT i den högre utbildningen under 1990-talet

I detta avsnitt rekapitulerar vi huvuddragen i Högskoleutredningens behandling av frågan om pedagogisk användning av ICT eller datorer. Vi redovisar också en empirisk studie vi gjort av användning av ICT vid svenska universitet och högskolor och en utvärdering av Grundutbildningsrådets satsningar på ICT-projekt.

### Högskoleutredningen

De huvudformer av datoranvändning som redovisas i Högskoleutredningens betänkande gäller dels datorn som stöd för lärandet dels datorn som verktyg för t.ex. ordbehandling och beräkning samt kommunikation. Situationen beträffande organisationen för datorverksamheten i högskolan i början av 1990-talet såsom den beskrivs i betänkandet ger en splittrad bild. Inte många lärosäten hade någon datorpolicy, utan användningen var huvudsakligen en fråga för den enskilde läraren. Lärarnas engagemang varierade kraftigt och studenternas hade dålig tillgång till datorkraft genom nät eller egna persondatorer.

Mot bakgrund av utvecklingen av datorstöd i den högre utbildningen i bl.a. Storbritannien såg utredningen det som nödvändigt att genomföra en kraftfull satsning på datorer och föreslog följande:

- datorerna bör vara ett reguljärt inslag i högskoleutbildningen. Studenterna bör få tillgång till datorer och datornät,
- utveckling av datorstöd borde bli pedagogiskt meriterande i likhet med annan pedagogisk utvecklingsverksamhet,
- personalutbildningen för lärare bör omfatta datoranvändning och
- Högskolans grundutbildningsråd borde få särskilda medel för att bygga upp ämnesbaserade utvecklingscentra efter brittiskt mönster.

Dessa förslag har i stort sett blivit verklighet i dag med undantag av det sista. Några utvecklingscentra skapades aldrig, men en majoritet av Grundutbildningsrådets beviljade projekt har rört datoranvändning i grundutbildningen. Utveckling av datorstöd kan numera sägas vara minst lika meriterande som annan pedagogisk verksamhet. Förhållandevis stora summor satsas på detta både centralt och lokalt.

### **Lärosätenas uppfattning om utvecklingen beträffande ICT sedan Högskoleutredningen**

Svaren på den enkät som utredningen tillställt lärosätena illustrerar de förändringar som håller på att ske, men som kanske ännu inte fått fullt genomslag vid alla universitet och högskolor. Utvecklingen av informations- och kommunikationstekniken framställs som den mest avgörande skillnaden mellan 1990 och 2000 när det gäller förutsättningarna för högskolepedagogiken. Lärosätena framhåller i korthet följande:

- användningen av datorer i utbildningen har framför allt på senare år bidragit till en förskjutning av tonvikten från lärarperspektiv till studentperspektiv. Problemororienterat lärande och "*action learning*" underlättas genom att studenterna har bättre tillgång till information, bättre möjligheter till kommunikation med medstuderaende, bättre tillfälle att bearbeta material. Detta har också bidragit till att studenterna får ta ett mer aktivt ansvar för att finna och bearbeta information och att lärarens roll som handledare har accentuerats,
- datorn används mer och mer som ett kommunikationsmedel, där närhet i tid och rum inte är nödvändig. Det gör att den blir oundgänglig i distansutbildning och flexibelt lärande och att "närundervisning" och distansundervisning närmar sig varandra. Många nämner att den bidrar till ökad internationalisering genom att skapa möjligheter till kontinuerliga och sekundsnabba kontakter med kollegor över allt i världen. Några hävdar också att tvärvetenskapliga kontakter och projekt på så vis också kan utvecklas betydligt snabbare och lättare,
- modellering, simulering och visualisering är användningsområden som ökat avsevärt, inte minst inom medicin, naturvetenskaper och teknik. Naturvetarna talar om "torra" laborationer, som dels förbilligar, dels förändrar ramvillkoren för laborationer (gruppstorlekar, utrymmen, m.m.) och
- utvecklingen av Internet gör att all slags information blir tillgänglig, och att bibliotekens roll förändras radikalt. Sökbara informationsbaser blir i det sammanhanget ett hjälpmedel som kan bidra till att utveckla undervisningen.

Några pekar på utvecklingens uppenbara nackdelar:

- den kan leda till en klyfta mellan dem som har tillgång till datorer och behärskar användningen av dem och övriga och
- överflödet av information kan vara svårt att hantera, och kunskapsbildningen kan genom bristen på överskådlighet försväras. Plagiering kan vara besvärlig att upptäcka.

### **Grundutbildningsrådets satsningar på ICT-projekt**

Den paradigmatiska utveckling som skissas i det inledande avsnittet i detta kapitel ses också i de projekt som fått stöd av Grundutbildningsrådet t.o.m. 1998 (Högskoleverket 2000c, sid. 36 – 37). Medan projekt fram till 1995/96 byggts på datorns användning som bok, har de under senare år utnyttjat datorn som informationsbas där Internet och World Wide Web utgjort grunden för informationshämtande. I början av perioden framställdes läromedel på diskett eller CD-rom. Under senare år har man i stället begagnat tekniken för att *"arbeta med koncept för distansutbildning"* (sid. 62). Det betyder att man i stället använder sig av Internet som resurs och att pedagogiska modeller inriktade på studenternas egen problemlösning (t.ex. problembaserat lärande) kommit i förgrunden. *"Begrepp som livslångt lärande, självstyrt lärande och olika former av projektstudier kommer i allt större utsträckning att präglade ansökningar och utvecklingsprojekt"* (sid. 63). Högskoleverkets rapport drar slutsatsen att användningen av informationsteknikens resurser blivit mycket bättre både bland lärare och studenter och att det som skett under 1990-talet kan *betecknas "som en liten utbildningsrevolution där kunskaps- och färdighetsnivån höjts på ett anmärkningsvärt sätt"* (sid. 37).

För att stimulera användningen av ICT i språkutbildningen och öka lärarnas förtroenhet med detta medium gjorde Rådet 1997 en särskild satsning på 50 korta (motsvarande fyra månaders halvtidsarbete) projekt. De bidrog till att lärarnas kompetens utvecklades och till att studenternas intresse stimulerades genom att projekten tydligt var inriktade på studenternas lärande och problemlösning (Liddell 1999).

En viktig slutsats som dras i Högskoleverkets rapport rör arbetssättet för olika projekt (sid. 64). Utvärderarna konstaterar

att de projekt som bedrivs av enskilda lärare som arbetar inom ett avgränsat område får problem med att sprida kännedom om projekten. De får därför ett begränsat genomslag inom den högre utbildningen. Projekt som drivs i något slag av gemenskap för att *”lösa ett mer kollektivt identifierat behov av ICT-baserade resurser har större möjlighet att få en mer generell effekt, även om också i detta fall eldsjälar är viktiga.”*

### 7.3 Exempel på användning av ICT vid universitet och högskolor i dag

Universitetens och högskolornas användning av ICT i dag är mångskiftande och vid flera lärosäten ges ett starkt stöd för utvecklingen inom detta område. Det har (som påpekats i kapitel 8) tillkommit särskilda organisatoriska enheter för datorstöd i utbildningen. Fyra exempel bland flera är Centrum för IT i undervisningen (CITU) vid Lunds universitet och Communication and Information Technology Unit (CITU) vid KTH, Datapedagogiskt Forum vid SLU och Centrum för Utbildningsteknik och Humlab vid Umeå universitet.

CITU vid Lunds universitet vänder sig huvudsakligen till universitetets lärare för att stimulera dem att använda ICT som ett hjälpmedel i undervisningen. Dess verksamhet innefattar huvudsakligen tre slags utbildning av lärarna: elementär datoranvändning, fördjupningskurser (specialiserade programvaror och deras användning) samt process- och utvecklingskurser, vilka är deltagarstyrda workshops för lärare och lärarlag. Centret utbildar i genomsnitt 150 – 200 lärare per termin.

CITU vid KTH stödjer lärare och institutioner som vill använda ICT i undervisningen med teknisk produktion och kompetent personal för att skapa serverbaserade kurser med olika mediatekniker. Organisationen ansvarar också för videokonferenser över fasta videolänkar, ISDN och Internet. Mellan olika salar på huvudcampus, Kista, Haninge, Södertälje och Södertörn finns fasta bildförbindelser som är oberoende av datanäten. Detta system går att använda för kommunikation mellan salarna eller utnyttjande av gemensamma resurser som konferensteknik och satellitkommunikation.

Vid SLU har skapats ett DataPedagogiskt Forum (DPF) som har som främsta uppgift att ge personalen vid SLU goda förut-



sättningar för att bedriva forskning och undervisning och att skapa goda kontakter mellan lärosätet och omvärlden. DPF samverkar nära med Pedagogiska utvecklingsenheten och bedriver aktivt samarbete med olika organ inom hela SLU, t.ex. biblioteket, informationsavdelningen, personalutvecklingsenheten etc. Samarbetet syftar till att fördjupa det ICT-pedagogiska tänkandet genom hela SLU och skapa ett utbyte av erfarenheter och kunskap.

CUT vid Umeå universitet stimulerar och stödjer studenter och lärare/forskare att utveckla användningen av ICT i utbildning. Centret initierar och stödjer också forskning om och utveckling av ICT-användning i utbildning.

Ett stort antal interna projekt drivs vid de olika universiteten och högskolorna, de flesta med inriktning mot studenternas eget lärande med hjälp av de resurser som finns på WWW eller som tillhandahålls av de enskilda lärosätena.

KTH arbetar inom projektet GRUIT (Grundutbildningens IT-stöd) med ett delprojekt inriktat mot lärande. Syftet är bl.a. att organisera ett pedagogiskt stöd för KTH:s lärare för utveckling av datoranvändning och ICT-stöd i utbildningen. Här avser man att samordna resurserna inom CITU och Ingenjörutbildningarnas didaktik för att bl.a. ta fram ett antal goda exempel på användningen av dator och ICT i undervisningen, bygga upp en konsultorganisation inom KTH samt ett nätverk för KTH:s lärare för att utveckla ICT i utbildningen och ge utbildning i ICT-användning.

Vid KI finns en samordnad strategisk satsning på ICT inom utbildningen, som bl.a. innebär att datorn skall fungera som pedagogiskt hjälpmedel – informationskälla. Utveckling av interaktiva läromedel, ökat samarbete, självvärdering och examination för distansundervisning är ingredienser. Satsningen har också som mål att datorn skall vara ett viktigt medel för administration och dessutom spela en strategisk roll för ökat studentinflytande och ökat samarbete.

Vid Göteborgs universitet gjordes under namnet "det virtuella universitetet" 1996 en omfattande treårig, strategisk, universitetsgemensam satsning på verksamhetsförlagda utvecklingsprojekt och på utveckling av spetskompetens. I en andra fas av detta arbete har fakulteterna givits ansvar för att upprätta strategiplaner och att finansiera och genomföra utvecklingsprojekt.

En särskild kategori av utvecklingsprojekt rör simuleringar inom det medicinska området (såsom intraoral röntgenbildtagningsteknik i virtuell miljö vid Umeå universitet och Education using

Information and Communication Technology/EDIT vid Hälsouniversitetet vid Linköpings universitet, ett projekt i vilket man också samverkar med Sydney University).

Andra projekt är fakultetsöverskridande, t.ex. en virtuell teater som planeras vid Campus Norrköping vid Linköpings universitet, vars syfte är att bedriva forskning inom och kring visualisering och att bedriva utbildningsverksamhet. Studenter inom filosofisk och teknisk fakultet utvecklar gemensamt program för den virtuella teatern.

Hjälpmiddel för internetbaserad undervisning har utarbetats vid Lunds universitet med LUVIT (Lund University Virtual Interactive Tool), en web-baserad plattform för distribution av distansutbildning över Internet, vilken nu saluförs kommersiellt. Genom LUVIT kan läraren lägga ut sin kurs på Internet utan att behöva skaffa sig förkunskaper i HTML-programmering. De många applikationerna ger lärarna och studenterna möjlighet till interaktion på grundval av kursmaterial och kursinnehåll. De kan ladda ner dokument, bild-, ljud- och filmfiler till kursen. Även examination och utvärdering ingår i möjligheterna.

## 7.4 Distansutbildning och flexibelt lärande

### Distansstudering och distansutbildning

I det inledande avsnittet till detta kapitel har vi redogjort för den snabba utvecklingen av dator- och ICT-användning och framför allt utbyggnaden av möjligheterna till kommunikation och till inhämtande och bearbetning av information med hjälp av datorer. Denna utbyggnad minskar studenternas beroende av att vara närvarande vid ett visst undervisningstillfälle på en viss plats. Kontakter med lärare och medstudenter kan upprätthållas vid tidpunkter som studenten själv väljer genom e-post. Eller han/hon kan följa och även delta i undervisning på ett lärosäte i videokonferens. Möjligheterna att följa kurser på distans har ökat markant och härigenom också möjligheter till en ytterligare regional spridning av den högre utbildningen.

Olika länder har valt olika lösningar för att bygga upp distansundervisning inom högre utbildning. De två huvudmodeller som används brukar kallas för *single mode* och *dual mode*. Med *single mode* menas att distansundervisningen koncentreras till något eller några lärosäten specialiserade på denna form. Exempel

på *single mode* är Open University i Storbritannien och FernUniversitet i Tyskland. Sverige, Finland och många andra länder har för den högre utbildningen valt *dual mode*, småskaliga lösningar där distansutbildning integreras i de reguljära lärosätenas verksamhet (se SOU 1998:84).

Antalet distansstuderande i högre utbildning i Sverige har ökat under de senaste åren. Statistiska Centralbyrån (2000) uppger att det 1998/99 fanns över 31 000 i jämförelse med cirka 21 000 år 1993/94. Även andelen distansstudenter har gått upp från 8,4 procent av det totala antalet registrerade studenter 1993/94 till 10,1 år 1998/99. Skillnaden är stor mellan olika lärosäten. Flest finns vid Umeå universitet, som redovisar drygt 5 200 eller 27 procent av det totala antalet. Mitthögskolan hade över 3 500 eller 29 procent och Uppsala universitet 2 214 (13 procent). Höga procenttal redovisas också för Högskolan i Gävle (21 procent), Högskolan Kristianstad (20 procent), Växjö universitet (17 procent) samt Luleå tekniska universitet och Mälardalens högskola (15 procent).

Distansstudenter bor inte alltid på orter långt ifrån det lärosäte där de är inskrivna. Undersökningar visar att en stor andel, särskilt av dem som studerar vid lärosäten i storstäderna, är bosatta i närheten av studieorten. Möjligheterna att kombinera studier med del- eller heltidsarbete eller barnpassning gör att man ändå väljer denna studieform. Det konstateras i de utredningar som refereras till i kapitel 4 om Mångfald att personer från studieovana miljöer är mindre benägna att ge upp förvärvsarbete för studier och ta studielån. Distansutbildning är då en distributionsform som är tänkbar för dem. Distansutbildningen skapar på så sätt också möjligheter att öka den sociala mångfalden i den högre utbildningen.

Det skall samtidigt framhållas att distansutbildning utan närtankter inte är en idealisk form av högre utbildning. Vi har tidigare refererat till den sociokulturella synen på lärande (Säljö 2000), som visar att lärande sker i ett socialt sammanhang och byggs upp genom dialog lika mycket som genom enslig läsning vid midnattslampans fladdrande sken. Det innebär att de lärcentra som kommunerna byggt upp är viktiga för framgång, liksom kombinationer av kontakter genom elektroniska media och möten på campus

Det ska också sägas att distansutbildning och utbildning på campus företer likheter såväl som skillnader i den pedagogiska situationen. Till likheterna hör att

- boken är den viktigaste informationskällan,
- examinationskraven är den viktigaste styrfaktorn för lärande,
- biblioteken utvecklas till resurscentra för inhämtande av information för hemtentamina, uppsatser och andra självständiga arbeten och
- återkoppling på det egna arbetet är en av de viktigaste faktorerna för framgång.

Till skillnaderna hör att

- de sociala relationerna till lärare och medstudenter är annorlunda och
- distansstudenter har större möjlighet att själva välja tid och plats för studier och för kontakt med lärare direkt och indirekt.

Tekniken blir i detta perspektiv bara en av de faktorer (om än viktig) som blir en förutsättning för val av studieform och påverkar studierna. Den stora skillnaden ligger i distansstudentens färre sociala kontakter med andra studenter och med lärare. Det är viktigt att utveckla nya former för att kompensera för bortfallet av direkta kontakter.

Termen flexibelt lärande används i dag, som framhållits i inledningen till detta kapitel, ofta för att beteckna utbildning som är oberoende av tid och rum. Man försöker förena det bästa i distansutbildning med det bästa i "face-to-face" undervisning och med användande av ny teknik. Det är alltså inte bara ett annat namn för distansutbildning, framhåller Louise Moran, gästprofessor vid Mitthögskolan, i ett PM: *Mid-Sweden University - A Networked, Flexible, Learning University* (1998). Det är inte heller enbart en fråga om att *komplettera* vanlig undervisning med tekniska hjälpmedel. Utgångspunkterna är snarare: "Vilka är studenterna? Vad vill de lära sig? Hur kan vi bäst hjälpa dem att lära sig det de vill?" Utifrån dessa frågor skall universitetet organisera utbildningen så att studenternas lärande främjas bäst. Vid Mitthögskolan med dess fyra olika campus kräver denna utveckling långtgående samverkan mellan lärare och studieorter för att bygga upp kurser och hela utbildningar. Ett omfattande arbete är på gång för att åstadkomma detta.

På förslag av Distansutbildningskommittén (DUKOM) inrättades Distansutbildningsmyndigheten (Distum) med säte i Härnösand för att stödja utvecklingen av distansutbildningar och flexibelt lärande. Den skall verka för ICT-stödd distansutbildning

inom högskola och folkbildning i Sverige genom att analysera förhållandena, sprida information genom WWW och organisera informationsutbyte genom bl.a. konferenser. En huvuduppgift är att ge ekonomiskt stöd till pedagogiska utvecklingsprojekt. De projekt som först fick stöd rörde kompetenshöjning och vidareutbildning av lärare, samverkan med lokala lärcentra samt universitet och högskolor som flexibla lärandemiljöer. För närvarande drivs 21 utvecklingsprojekt inom områdena

- pedagogiska modeller och ICT-stöd (inklusive examinationsformer),
- pedagogisk organisation för flexibelt lärande och
- kompetensutveckling inom flexibelt lärande.

### **Samverkan mellan lärosäten**

Sedan många år tillbaka förekommer en fast organiserad samverkan när det gäller distansutbildning inom tre konsortier med delvis olika inriktning: Svenska distanshögskolan, Svenska distanskonsortiet och Västsvenska konsortiet för flexibelt lärande. Sammanlagt femton lärosäten deltar i varierande utsträckning i något av dessa konsortier. De tre konsortierna samverkar även inbördes och har under vinter 2000/2001 utarbetat ett utkast till ett svenskt "nätuniversitet". Detta förslag lades till grund för en nationell konferens i januari 2001 med deltagande av såväl ett stort antal lärosäten som andra aktörer med intresse av att ett svenskt nätuniversitet kommer till stånd.

Parallellt med detta projekt har även ett antal av de stora universiteten inlett samtal med samma syfte. Vi har erfarit att kontakter nu etablerats mellan dessa olika initiativ.

Svenska lärosäten deltar även i internationella samverkansprojekt på detta område. Det kanske mest spektakulära samarbetet där svenska universitet deltar är the Wallenberg Global Learning Network. Det bildades 1999 och är ett stort upplagt samarbete mellan Stanford University i USA och en grupp svenska universitet (The Swedish Learning Lab), som består av Uppsala universitet, Karolinska institutet och Kungl. Tekniska Högskolan. Ett begränsat antal medlemmar från andra länder håller på att inlemmas och ytterligare några förutses. Syftet är att genom nationell och internationell samverkan förbättra formellt och informellt lärande med hjälp av ny teknik. Viktiga ingredienser är

aktivt lärande och integrering av ny teknik för att stödja lärande samt en tydlig inriktning på utvärdering. Vart och ett av de medverkande universiteten är ansvarigt för utveckling av något projekt (KI för *Interactive Simulated Patient in a Virtual Learning Space*, Uppsala universitet för *Digital Resources in the Humanities* och KTH och institutionen för Data- och systemvetenskap vid Stockholms universitet för *Content and Context of Mathematics in Engineering Education*), men en intensiv samverkan mellan universiteten karakteriserar arbetet inom varje projekt. Erfarenheterna hittills visar att samarbetet kräver insatser inte bara när det gäller tekniken utan också för att överbrygga sociala och kulturella skillnader. Det har därför tagit tid för det att komma i gång, men arbetet tycks nu vara på god väg.

Det står således klart att intresset för och engagemanget i uppbyggnad av nätverksuniversitet baserat på samverkan mellan existerande lärosäten inom och utom landet har vuxit mycket snabbt under den senaste tiden. Vi står inför en övergång från distansutbildning av begränsad omfattning till uppbyggnad av olika nätbaserade former för flexibelt lärande i stor skala.

## 7.5 Internationella utblickar

### Australien

I Australien finns ett antal nationella satsningar på lärande inom ramen för olika institutionella arrangemang. Det australiska utbildningsdepartementet etablerade i början av 1990-talet the *Committee for the Advancement of University Teaching (CAUT)*. CAUT efterträddes 1995 av en liknande organisation, CUTSD (*Committee for University Teaching and Staff Development*), som 2000 avlösts av en ny satsning.

Alexander, McKenzie och Geissinger (1999) har utvärderat 104 utvecklingsprojekt som fått bidrag från CAUT. Uppgiften var att utvärdera hur ICT bidrar till studenternas lärande och ge ett underlag för en bredare introduktion av ICT i högre utbildning. Författarna konstaterar i sin sammanfattning att projekten haft positiva effekter för studenternas lärande genom

- ökad kvalitet, såsom bättre innehållslig förståelse och relevantare kunskaper,
- ökad produktivitet,

- ökad tillgång till /möjligheter att lära, bl.a. på grund av tillgång till information, kommunikation mellan studenter och lärare, studenter – studenter och flexibla lösningar för studenter med verksamheter utanför utbildningsorganisationen och
- positivare attityder.

För anställda har projekten inneburit en ökad fokusering på och kunskap om lärande och lärandets villkor, positivare inställning till undervisning samt en allmän höjning av tillfredställelsen med arbetet.

För deltagande institutioner har projekten varit viktiga i första hand eftersom arbetet i projekt inneburit en kompetensutveckling av deltagande personal. Andra positiva effekter var ibland en kvalitativ förändring av undervisningen och en möjlighet att bibehålla kvalitet trots minskade resurser. Att delta i projekt har varit mycket viktigt för att ge deltagande institutioner ett rykte som innovativa på undervisningens område och i användningen av ny teknik.

När det gäller frågan om hur informationstekniken kan bidra till bättre undervisning menar utvärderarna att tekniken i sig inte resulterar i ökad kvalitet eller produktivitet. De pekar istället på ett antal faktorer som nödvändiga för ett positivt utfall av projekten. Den mest kritiska faktorn var inriktning på studentens lärande. Utvärderarna listar en lång rad faktorer som i kombination bidrar till ett positivt resultat. Några av dessa är:

- fokus på ett specifikt innehållsligt område
- en genomtänkt och teoretiskt och erfarenhetsmässigt väl grundad design och genomförande,
- en realistisk uppfattning om projektets mål,
- anpassning av former för bedömning och examination,
- kompetent och kontinuerligt projektledarskap,
- projektmedarbetare som delar projektets mål, är engagerade och har tillräcklig tid avsatt för projektet,
- en formativ ansats för design och utvärdering,
- tillgång till tekniskt stöd i utvecklingsarbetet,
- tillgång till teknisk infrastruktur och tekniskt stöd för lärare och studenter,
- stöd från institutionsledningen,
- incitament som högre lön, befordran eller tillsvidareanställning och
- fortsatt finansiering av projektet.

Utvärderarna har också noterat ett antal faktorer som de menar gör det mycket svårt att nå framgång:

- ambitiösare mål än vad budget och tidsramar tillåter,
- användning av teknik för dess egen skull,
- brist på anpassning av bedömnings- och examinationsformer,
- avsaknad av sammanhang för projektet,
- otillräcklig tillgång till teknisk expertis,
- att de akademiska lärarna utförde tekniska arbetsuppgifter såsom programmering och grafisk design,
- avsaknad av eller för lite tid för projektledarskap,
- brist på stöd från institutionsledningen,
- överskattning av studenternas villighet att engagera sig i mer krävande lärandeaktiviteter, speciellt om dessa inte är relaterade till examinationen,
- att studenterna inte förbereds för arbete och lärande i nya former och
- en teknisk plattform som inte är standard i användarmiljön.

Alexander med fleras utvärdering pekar ut många av de kritiska faktorer som också återfinns i andra studier (jämför Högskoleverket 2000c; Collis & Moonen, i tryck; Becker, 2000). Det finns ingen enskild faktor som är avgörande för framgång; däremot finns det ett antal faktorer som i mycket hög utsträckning garanterar ett misslyckande. Resultaten pekar också mycket tydligt på betydelsen av att se utvecklingsprojekt som del i eller rent av ett verktyg för institutionaliserade förändringsprocesser.

## **Finland**

I Finland har stora satsningar gjorts på ICT i utbildningen. Situationen vid de finska universiteten och yrkeshögskolorna har kartlagts, bl.a. genom en enkät (Sinko & Lehtonen 1999). Den visar att lärarna har ganska god tillgång på tillräckligt moderna datorer, och att de har goda möjligheter att utnyttja både e-post och WWW. Universiteten har god infrastruktur, men studenterna har ännu inte tillräcklig tillgång till datorer på campus. En majoritet av studenterna har möjlighet att använda datorer i hemmet, men manliga studenter har ett försprång.

Både lärare och studenter har relativt god kunskap i datoranvändning. Lärarna använder datorerna framför allt för att



förbereda undervisning, för e-postkontakter med kolleger samt för att inhämta information. Liknande förhållanden gäller studenterna. Dock används ICT enligt enkätsvaren i ganska begränsad utsträckning inom undervisningen. Detta beror bl.a. på att lärarna inte har tillräcklig kunskap för detta och på att de pedagogiska och tekniska stödfunktioner som finns inte är tillräckliga. Det framhålls också att systemet för meritvärdering inte tar hänsyn till utveckling av undervisningen, och att incitamenten därför inte är tillräckligt starka.

Ett antal fallstudier visar att ICT används på många olika sätt, och ofta som ett verktyg som kunnat stödja helt nya undervisningsprocesser. Exempel är olika slag av datorbaserade inlärningsprojekt som bygger på samarbete. Andra framgångsrika projekt har varit sådana som inneburit lösning av verklighetsanknutna problem utanför universitetet. *"With innovative use of technology, universities can train their students in the key skills called for in modern working life, such as teamwork, networking, internationalisation, project management, communication, solving complex practical problems, etc., without compromising on their basic task of academic education"* (Sinko & Lehtonen 1999, sid. 124).

Rapporten framhåller att en central fråga är hur nyskapande idéer skall kunna spridas. Det är väsentligt att öka samverkan och utbyte av erfarenheter mellan lärare, institutioner, fakulteter och lärosäten. Man drar slutsatsen att det behövs fler lokala och nationella ICT-baserade projekt.

Bilden är ganska likartad, och möjligen än mer positiv, vid de nybildade finska yrkeshögskolorna. Det största problemet när det gäller användning av ICT uppges där vara bristen på pedagogiskt och tekniskt stöd. Tillgången på datorer är god och särskilt studenterna ansåg att de hade tillräckliga kunskaper för att utnyttja tekniken och lära sig mer.

ICT används mest framgångsrikt enligt studien för att bygga länkar med näringslivet, eller för projekt för lärande som studenterna driver själva. Autenticitet och samverkan är viktiga ingredienser i dessa projekt. Flera av dem förekommer som flexibel utbildning eller distansutbildning.

I den finska Kunskapsstrategin för utbildning och forskning 2000 – 2004 spelar informationstekniken en avgörande roll för att uppnå målet ett lärande civilt samhälle. När det gäller den högre utbildningen är ICT central, och ett av medlen att nå målet är utbyggnaden av ett "virtuellt universitet", gemensamt för hög-

skolor, företag och forskningsinstitut Undervisningsministeriet 2000). Detta skall erbjuda "högklassiga grundstudier på högskolenivå, fortsatta studier, utbildning vid öppet universitet och fortbildning" (sid. 20). Vidare är målet

- "att utvidga högskoleundervisningen och göra den mångsidigare samt bredda den forskning som stödjer det virtuella universitetet" och
- "att utnyttja informations- och kommunikationstekniken så att den gör det möjligt att använda högklassiga och lättillgängliga rådgivnings-, handlednings- och läromedels-, studieförvaltnings- samt utbildningstjänster" (sid. 20).

Organisationen är planerad att byggas upp gradvis och skall ligga inom ett konsortium mellan universitet, företag och forskningsinstitut och således inte vara ett " eget " universitet. En grupp håller för närvarande på att planera verksamheten som skall finnas färdigutvecklad 2004.

### Storbritannien

Högskoleutredningen beskriver den utveckling som skedde i Storbritannien redan under 1980-talet och framför allt uppbyggnaden av 21 centra inom ramen för programmet *Computers in Teaching Initiative* (CTI) (SOU 1992:1 sid. 265). Dessa var ämnesbaserade lokala utvecklingscentra med ansvar för att bygga upp datorstöd i undervisningen inom sina olika ämnesområden. Materialet och metodiken skulle sedan kunna utnyttjas av ämnena vid övriga universitet. Utredningen föreslog att Grundutbildningsrådet skulle få medel för ett motsvarande treårigt program för svenska universitet och högskolor. Några sådana resurser gavs inte.

En utvärdering av CTI 1998 visar att ett omfattande och mycket positivt arbete hade genomförts och att ett stort material hade utarbetats och ställts till förfogande för universitet och högskolor genom organisationen. Den upphörde emellertid 1999 och ersattes av ett nätverk med 24 medlemmar som samverkar under beteckningen *Learning and Teaching Support Network* (LTSN) och har ett vidgat uppdrag i förhållande till sin föregångare. Ledningen för nätverket samverkar med *Institute for Learning and Teaching* (ILT, se kapitel 8) och har för närvarande ca 6 miljoner pund till

förfogande för ämnesbaserade utvecklingsprojekt, huvudsakligen vid de 24 ämnescentra.

Den senaste utvecklingen i Storbritannien är lanserandet av ett elektroniskt universitet (e-University). Modellen som man för närvarande arbetar med liknar mycket den finska. Den bygger på att det är de brittiska universiteten som äger det elektroniska universitetet och gemensamt utvecklar dess kurser och program utifrån sina egna förutsättningar. Det skall också utvecklas i samarbete med den privata sektorn när det gäller utveckling och tillämpning av ny teknik. Den stora vinsten för studenterna ligger i flexibiliteten. Det blir möjligt att studera på distans och/eller på en studieort nära hemorten. Ett stort utbud av kurser och program kommer med tiden att utvecklas och erbjudas, och stora möjligheter att kombinera olika kurser till en examen kommer att öppnas. Samtidigt kommer universiteten själva att kontrollera kvaliteten genom att examinationen knyts till sådana lärosäten som har examensrätt och ansvarar för de examina som ges inom ramen för denna studiegång ([www.hefce.ac.uk](http://www.hefce.ac.uk)).

## 7.6 Slutsatser

Ett omfattande och på sina håll intensivt arbete för att i ökad utsträckning ta tillvara de möjligheter den nya ICT-tekniken skapat har pågått vid universitet och högskolor under 1990-talet. Detta kan på sikt komma att påverka grundutbildningen på samma sätt som det påverkat forskningen och även bidra till att de båda närmar sig varandra. De allra flesta studenter i dag har antingen tillgång till egen dator eller kan utnyttja lärosätesbaserade datornät som byggs ut i snabb takt. Universitet och högskolor har i ganska stor utsträckning skapat organisationer och avsatt resurser för att bygga upp ICT-tillämpningar och samverkar med andra lärosäten såväl nationellt som internationellt i olika nätverk. Det har inneburit en ibland krävande omställning för lärare och studenter, en förändrad arbetssituation med krav på ökad tillgänglighet för lärare. Dessutom har det aktualiserat många upphovsrättsliga och arbetsrättsliga frågor.

ICT används både som ett personligt verktyg inom den högre utbildningen för kommunikation och sökande och hantering av information och som ett verktyg för pedagogiskt-didaktiskt stöd. I detta kapitel har vi diskuterat ICT som ett personligt verktyg

inom den privata och institutionella sfären. Vi har pekat på det fundamentalt viktiga i att som student och som lärare vara förtrogen med sitt verktyg för att kunna bruka det för pedagogiska syften. Denna aspekt är sannolikt ett mindre problem för den högre utbildningen. Det har blivit självklart att utnyttja ICT som ett personligt verktyg för att utbyta synpunkter, söka information i databaser och presentera ideer

Vi har inledningsvis resonerat om ICT som ett pedagogiskt verktyg utifrån tankarna om den paradigmatiske utvecklingen av datoranvändningen inom den högre utbildningen. Vi finner att datorn som lärare som kan alla svar har ersatts av datorn som verktyg. Det finns skäl att anta att vi kommer att se en ökad användning av datorn som stöd för pedagogiska aktiviteter i grupp. Man kan också se en utveckling av *Computer Supported Collaborative Learning* i form av skapandet av virtuella pedagogiska miljöer eller rum. Runt om i världen sker ett intensivt arbete för att utveckla tekniker, tillämpningar och tjänster, vilka inom den närmaste tioårsperioden kan bedömas påverka pedagogiska verksamheter på ett grundläggande sätt.

Biblioteken har fått nya funktioner och alltmer blivit en integrerad del i studieprocessen. Högskoleutredningen ägnade bibliotekens roll i undervisningen stor uppmärksamhet. Under de nio år som gått sedan dess betänkande lades fram har denna roll blivit än viktigare. Bibliotekarierna utvecklas till kvalificerade handledare i informationsförsörjning. Samtidigt ökar kostnaderna för att få tillgång till information. Priset på tidskrifter och databaser ökar. Bibliotekens andel av lärosätenas totala resurser måste därför öka både för grundutbildningens, forskarutbildningens och forskningens skull.

Datorn är oundgänglig för utveckling av distansutbildning och ger möjligheter att lösa upp gränssnittet mellan distansutbildning och campusutbildning och skapa förutsättningarna för flexibelt lärande. Studenterna kommer i denna situation att välja sådana kurser som passar dem bäst oberoende av var kurserna erbjuds. Detta reser frågor om betydelsen av examen och det enskilda lärosätets roll.

Det finns en tydlig satsning på elektroniska universitet i framför allt den engelskspråkiga världen i form av samverkan mellan lärosäten för att erbjuda utbildning på distans. Detta sker i övertygelsen om att enbart campusutbildning är otillräcklig för att tillgodose behovet av högre utbildning i dagens och morgondagens

samhälls- och arbetsliv. Inte ens ett finmaskigt nät av nya högskolor förmår erbjuda utbildning för människor som av olika skäl behöver bedriva studier parallellt med oregelbundet arbete eller andra åtaganden. Personer som bor i trakter med långt avstånd till högskola kan i en kombination av distansutbildning och sammankomster vid lärcentra i närheten få tillgång till en lämplig utbildningsform. För fortbildning och vidareutbildning krävs en samverkan mellan arbetsliv och högskola som är svår att åstadkomma inom ramen för traditionell utbildning. Viss fortbildning av stort samhällsintresse (t.ex. för specialistsjuksköterskor) kan inte erbjudas av alla universitet och högskolor. Med en distansutbildningslösning, där ett eller några lärosäten gemensamt har ansvar för genomförandet, skulle intresserade över hela landet få tillgång till sådan fortbildning. Det är viktigt att det ges möjlighet till distansutbildning enligt olika modeller, och att en kombination av student-lärarkontakt genom dator eller andra media och personliga möten på lärcentra eller på campus erbjuds. Både det finska och brittiska exemplet är intressanta modeller för en samordnad nationell verksamhet, och de initiativ som tas på olika håll i det svenska högskoleväsendet visar att det finns ett stort intresse för att engagera sig i denna fråga.

I regeringens budgetproposition för 2001 framgår att regeringen avser att ge Distum ansvar för att åstadkomma *"en viss samordning och planering även av utbildningsutbudet /på distans/ ... Detta innebär att Distum tillsammans med högskolorna skall utröna vilka högskolor som kan delta i utveckling och genomförandet av olika utbildningar. I vissa fall kan det krävas att Distum tar initiativ till att utbildningar ska komma till stånd."* Vi tror att vad som föreslås i budgetpropositionen är otillräckligt för att snabbt kunna bygga upp ett genomtänkt och omfattande utbud av nätbaserad utbildning. Vi anser att det är nödvändigt att skapa former för en fast organiserad samverkan mellan de lärosäten som vill medverka. De initiativ som nu tagits tyder på att det vid många lärosäten finns en hög beredskap för att gå in i en sådan organiserad samverkan.

Vi utesluter således etablering av ett separat distansutbildningsuniversitet (ett svenskt Open University). Förutom att vara synnerligen kostnadskrävande skulle det vara ett avsteg från den dual mode-modell som Sverige har tillämpat sedan distansutbildning började erbjudas vid universitet och högskolor. För dual mode-modellen talar även att nätbaserat flexibelt lärande på många lärosäten håller på att bli en integrerad del av campusutbildningen.

Distum skulle med den utveckling som antyds ovan till en början kunna behålla sin uppgift att svara för fördelning av nationella medel för utveckling av formerna för flexibelt lärande. Det kan dock på sikt vara rimligt att ompröva Distums uppgifter inom högskoleområdet och att omvandla denna del av Distum till en enhet för utvecklingsstöd inom ett kommande samverkansorgan för ett svenskt nätuniversitet, alternativt att ge Rådet för högskoleutbildning i uppdrag att svara för detta utvecklingsstöd.

## 7.7 Förslag

- lärosätena bör fortsätta att utveckla ICT-tillämpningar i utbildningen som naturliga redskap i undervisningen och studenternas arbete. Lärosätena bör här uppmärksamma risken för att studenter utan tillgång till egen dator får problem att delta på samma villkor som övriga studenter och vidta åtgärder för att detta inte skall ske. ICT bör vara en naturlig integrerad del i en introduktionstermin för de studenter som väljer en sådan. För övriga som har behov av stöd för att använda datorn måste särskild utbildning erbjudas inom program och ämnen. Vidareutbildning måste erbjudas alla lärare vid universitet och högskolor för att de på ett effektivt sätt skall kunna använda datorn som verktyg,
- de initiativ till bildande av en eller flera samverkansorganisationer för nätbaserad utbildning som nyligen tagits på skilda håll bör bilda bas för det fortsatta arbetet med att skapa ett eller flera svenska nätuniversitet. Vi föreslår att regeringen utser en sakkunnig med uppgift att bjuda in universitet och högskolor att inkomma med förslag till nätuniversitet baserade på fast organiserad samverkan mellan flera lärosäten. Förslagen bör innehålla dels beskrivning av planerat utbud av program och kurser dels beskrivning av hur samverkan mellan lärosätena skall organiseras. Förslagen bör vidare innehålla analyser av eventuella skillnader i kostnader mellan att genomföra utbildning på campus och utbildning inom nätuniversitet,
- flexibelt lärande på distans ökar tillgänglighet till utbildning för personer som på grund av sin yrkesverksamhet, sin bostadsort eller andra förhållanden inte har möjlighet att delta i reguljär utbildning på campus. Vissa utbildningskostnader för den

enskilde blir sannolikt lägre vid distansutbildning än vid reguljär utbildning. Samtidigt förefaller distansutbildning medföra ökade kostnader för lärosätet genom att studieavbrotten är fler och därmed intäkterna mindre. Medan distansutbildning således kan vara billigare än reguljär utbildning totalt sett tyder mycket på att det i allmänhet är dyrare för lärosätena. Det finns därför anledning att söka former för att kompensera lärosätena för dessa ökade kostnader. En möjlighet skulle kunna vara att tilldela delar av anslaget för distansutbildning i form av särskilt uppdrag. Storleken på detta anslag bör diskuteras i budgetdialogen mellan lärosätet och utbildningsdepartementet och

- uppbyggnad av en fast samverkansorganisation och en verksamhet med stor synlighet för såväl blivande studenter som olika andra intressenter medför kostnader som måste täckas av särskilda medel. Vi anser att det behövs ett särskilt anslag för utveckling av en eller flera sådana samverkansorganisationer under de närmaste tre åren. Anslagsbehovet kan beräknas till 30 mkr per år eller sammanlagt 90 mkr.





# UTVECKLING

I denna del behandlar vi formerna för stöd för förnyelse av högskolepedagogiken på lokal och nationell nivå. Här ingår lärosätenas insatser för kompetensutveckling och bedömning av meriter för anställning, befordran och lönesättning. Ett aktivt användande av meritportföljer som verktyg i kompetenssäkring, kompetensutveckling och karriärplanering diskuteras. Vidare framläggs i enlighet med direktiven förslag till organisation för Rådet för högskoleutbildning.



## 8 Stöd för högskolepedagogisk förnyelse

### 8.1 Förändringsstöd vid universitet och högskolor<sup>12</sup>

#### Övergripande filosofi (policy)

De flesta universitet och högskolor har fastställt ett centralt dokument som redovisar lärosätets syn på grundutbildningen. Detta kan ha formen av ett utvecklingsprogram (Umeå universitet), en vision (Högskolorna i Borås och Gävle), ett pedagogiskt program (Uppsala och Växjö universitet), en programförklaring (KI), ett handlingsprogram för att utveckla kvaliteten i grundutbildningen (Stockholms universitet) ett kompetensutvecklingsprogram för lärare (Högskolan i Kalmar, Högskolan i Borås) eller riktlinjer för pedagogisk utveckling av utbildningen på vetenskaplig grund (Högskolan i Skövde). Dessa måldokument vittnar om att lärosätena har höga ambitioner att uppnå högskolelagens syften och även att vidga ramarna för verksamheten.

Dokumenterna är av olika typ och omfattning men har flera gemensamma drag. Samtliga framhåller att utbildningen skall bygga på vetenskaplig grund och att studenterna skall utveckla ett kritiskt och analytiskt förhållningssätt. I flera fall betonas också att utbildningen skall ge studenterna förmåga till att formulera och lösa problem samt kommunicera. Några lärosäten lägger till att förmågan att självständigt driva projekt skall vara ett naturligt inslag i utbildningen. Vissa talar också om nödvändigheten att luckra upp utbildningsprogrammets fasta strukturer, och begrepp

---

<sup>12</sup> Informationen i detta avsnitt bygger i stor utsträckning på en enkät som tillställts samtliga universitet och högskolor (se bilaga). Svar har inkommit från alla lärosäten utom Handelshögskolan i Stockholm.

som variation, flexibelt lärande och tvärvetenskaplighet återkommer.

Åtskilliga talar om vikten av att introducera studenterna i den akademiska miljön, om stöd men också om studenternas eget ansvar för sina studier. De skall vara medarbetare och samarbetspartner.

Dokumentet fastslår att samtliga lärare skall undervisa *och* forska eller åtminstone ta del av aktuell forskning samt bedriva utvecklingsarbete. De skall stödja studenterna i arbetet med att uppnå målen. För detta skall de själva få stöd och utbildning, och goda insatser skall premieras.

Det kan tilläggas att många av dessa program inte är konkreta i den meningen att de på längre sikt fastställer hur de olika intentionerna skall åstadkommas. Sådana handlingsprogram utarbetas nu på några lärosäten. Många universitet och högskolor lägger fast årliga kurs- och utvecklingsprogram, som svarar mot policydokumentens inriktning.

### **Organisation**

Samtliga universitet utom ett har en särskild organisation för pedagogisk utveckling och utbildning. När det gäller universiteten i Lund, Uppsala, Stockholm, Göteborg och Umeå, Karolinska institutet, KTH, Chalmers och SLU går de alla tillbaka på de enheter som skapades redan 1969/70 med särskilda nationella medel som avsattes under arbetet med Universitetspedagogiska utredningen (UPU 1970). Vid dessa lärosäten inrättades också tjänster som pedagogisk konsult och läromedelssekreterare. Fyra av de universitet som tillkommit sedan dess (Linköping, Luleå, Karlstad, Växjö) har följt denna tradition och inrättat egna enheter.

Stora förändringar har givetvis skett sedan 1969. De ursprungliga utvecklingsenheterna finansieras sedan länge inom ramen för universitetens egna budgetar och har utökade och delvis andra uppgifter. Organisatoriska förändringar har skett nyligen, i flera fall under 1999, i syfte att stärka verksamheten. Den har vid Linköpings universitet också fått särskild uppmärksamhet genom tillsättning av en vicerektor för universitetspedagogik. Vid flera lärosäten har inrättats särskilda pedagogiska råd som stöd för rektors beslut i högskolepedagogiska frågor.

De flesta av de pedagogiska utvecklingsenheterna ingår i lärosätenas centrala förvaltning antingen som självständiga enheter

eller som del av en personalutvecklingsavdelning. Uppsala universitet har en avdelning med tre enheter som svarar för pedagogisk utveckling, utvärdering respektive organisationsutveckling. KTH:s avdelning för ingenjörsvetenskapens didaktik är i dag en integrerad del av Learning Lab, som tillsammans med en IT-enhet och ett språkutbildningscentrum ingår organisatoriskt i KTH:s bibliotek. De pedagogiska utvecklingsfrågorna handhas vid KI för närvarande av en institution, Institutionen för humaniora, information och samhällsvetenskap, men en omorganisation har givit frågorna en ännu större dignitet. Konsistoriet har givit utbildningsstyrelsen i uppdrag att utreda förutsättningarna för att inrätta ett Centrum för Undervisning och Lärande. För detta avsätts 2 mkr för 2001. Vid Lunds universitet "ägs" Universitetspedagogiskt centrum (UPC) av fakulteterna och UPC bedriver på så vis uppdragsverksamhet (utbildning och konsultuppdrag) för dessa och för andra universitetsinterna och externa uppdragsgivare och ingår inte i den centrala förvaltningen.

Luleå tekniska universitet har etablerat ett strategiskt projekt "Lärandet i centrum" med målet att öka studenternas möjlighet till lärande genom att fokusera lärandets förutsättningar och skapa goda lärandemiljöer samt stimulera pedagogisk kompetensutveckling och förbättringsarbete<sup>13</sup>.

Ett flertal lärosäten har nyligen skapat särskilda enheter för ICT och dess användning inom utbildningen (se kapitel 7). Vid andra universitet och högskolor, t.ex. Stockholms universitet, ingår ICT för undervisning i den pedagogiska utvecklingsenhetens uppgifter.

Förutom den verksamhet som i olika former bedrivs på central nivå avsätter fakulteter och institutioner medel och resurser för pedagogisk förnyelse i varierande utsträckning.

Organisation och personella samt ekonomiska resurser för pedagogisk utveckling vid universiteten framgår av nedanstående tablå:

---

<sup>13</sup> LTU startade hösten 2000 ett brett upplagt utvecklingsprojekt för hela universitetet, Målbild 2000 och avser att utveckla en ny syn på kunskapsutveckling där lärandet betraktas som ett gemensamt skapande av kunskap för studenter, lärare och forskare inom breda kunskapsområden (se kapitel 4).

**Tabell 8:1. Organisation och resurser för pedagogisk utbildning och utveckling på central nivå vid universiteten<sup>14</sup>**

Lärosäte	Organisatorisk placering	Antal anställda (heltidsekvivalenter)	Centrala medel	Övrigt
UU 18 879 hst <sup>15</sup> 1999	Ingår i avdelning inom universitetsförvaltningen	5 heltidstjänster	ca 3mkr	Avdelningen omfattar även enheter för utvärdering och organisationsutveckling. Till detta kommer resurser för ICT och Swedish Learning Lab
LU 23 664 hst 1999	UPC centralt placerad men finansierad av fakulteterna. Härtill kommer egen enhet vid medicinsk fakultet	8 heltidstjänster	4,9 mkr i omsättning. Dessa medel går till UPC från fakulteterna och andra enheter utom delar av medicinsk fakultet som har egen organisation	Till detta kommer CITU, Enheten för fortbildning och vidareutbildning och Enheten för utvärdering med egna budgetar
SU 21697 hst 1999	Inom universitetsförvaltningen	5 heltidstjänster, varav 1 med inriktning på ICT	2, 6 mkr	Enheten omfattar även Lärostudion, och samverkar med ett centrum för case-metodik
GU	Inom Enheten för	2 heltidstjänster	2 mkr	Under omorganisation

<sup>14</sup> Lärosäten (inkl. Chalmers) med oinskränkta rättigheter att utfärda doktorexamen

<sup>15</sup> hst = helårsstudent

22 471 hst 1999	Kvalitetsarbete			
Lärosäte	Organisatorisk placering	Antal anställda (heltidsekvivalenter)	Centrala medel	Övrigt
UmU 15 508 hst 1999	Centrum för universitetspedagogik underställt rektor	4 heltidstjänster	2,9 mkr	Till detta kommer enheten Humlab med särskilda resurser för ICTutveckling, och likaså kommittén för kvalitetsfrågor
LiU 15 154 hst 1999	Centrum för universitetspedagogik med särskild styrelse samt Personalutbildning med pedagogik och interaktionsteknik i centrum (PIIC)	11 heltidstjänster för den sammanlagda verksamheten (utbildning även för icke-lärare)	Totalt 10 mkr	Till detta kommer medel för kvalitetsutveckling, som också inkluderar pedagogiska utvecklingsprojekt
LTU 7 431 hst 1999	Projekt "Lärandet i centrum"	Projektledare på 50 % och konsult på 10 %	850 000 kr	Ca 250 000 kr avsätts av fakulteterna. Härtill kommer särskilda resurser för ICT-utveckling
KAU 7549 hst 1999	Utvecklingsenhet (UHU) underställd rektor	2,25 heltidstjänster	1,3 mkr	
VXU 7 063 hst 1999	Universitetspedagogiskt centrum (UPC) med egen	Knappt 2 heltidstjänster	knappt 2 mkr	

	styrelse			
Lärosäte	Organisatorisk placering	Antal anställda (heltidsekvivalenter)	Centrala medel	Övrigt
ÖU 7 769 hst 1999	Tillfällig organisation		2 mkr inklusive medel för utbildning och visst utvecklingsarbete	Organisation och uppgifter under utredning
KTH 10 546 hst 1999	För närvarande under omorganisation. Verksamheten ingår nu i KTH:s Learning Lab	För närvarande under omorganisation	För närvarande under omorganisation	Till detta kommer CITU samt Swedish Learning Lab (se kapitel 7)
KI 5 033 hst 1999	Centrum för undervisning och lärande är under bildande. Initiativ tas av utbildningsstyrelsen	Ej fastställt	För närvarande 2 mkr + 0,5 mkr för pedagogiska projekt + 2mkr för projektet Framtidens lärare (se kap. 10)	Härtill kommer särskilda anslag för ICT i utbildningen samt Swedish Learning Lab
Chalmers 7 355 hst 1999	Centrum för pedagogisk utveckling inom universitetsförvaltningen	6 heltidstjänster varav en halv bibliotekarie som samfinansieras med GU	5,9 mkr + särskilda medel för adjungerad professor	Medarbetarna är anställda som akademiska lärare (universitetslektor)
SLU 3 621 hst 1999	Inom universitetsförvaltningen	6 heltidstjänster	Ca 6 mkr	Av dessa sex tjänster är två datapedagoger samt 0,75 pedagogiska ombud för SLU:s filialorter



De flesta *högskolor* har ingen särskild fast organisation för pedagogisk utbildning och utveckling. Undantag är Högskolan i Borås, Mitthögskolan och Mälardalens högskola. Vid *Högskolan i Borås* finns sedan 1994 ett pedagogiskt centrum som fr.o.m. 2001 ombildas till en särskild enhet, Centrum för undervisning och lärande, underställd rektor. Hälften av verksamheten är riktad mot lärare och hälften mot studenter. Antalet tjänster blir drygt fyra varav två riktade mot högskolepedagogisk grundutbildning och fortbildning för lärare och stöd för ICT i undervisningen. Två riktas mot studentstöd. Anslaget kommer att förstärkas till knappt 2,6 mkr.

*Mitthögskolan* har inrättat en Enhet för internt stöd (ISER), som har inriktning mot flexibelt lärande. Enheten har 1,5 heltidstjänster samt en gästprofessor i nätverkspedagogik. Man har vidare skapat ett nätverk (*Flexible Learning Network*), som engagerar minst 10 procent av en heltidstjänst vid samtliga institutioner. 3 miljoner kronor anslogs av centrala medel 1999 och 2,5 miljoner kronor 2000.

*Mälardalens* högskola är den enda av högskolorna som har en heltidsanställd pedagogisk konsult. Hon sitter inom utbildnings- och forskningsavdelningen vid förvaltningen. Ett pedagogiskt råd bistår. Ca 1,1 miljoner kronor avsätts för verksamheten. *Blekinge tekniska högskola* har avsatt medel motsvarande en dryg heltidsanställning inom avdelningen för lärarutbildning, totalt ca en miljon kronor. Även *högskolorna i Gävle och Kalmar* avsätter ca en miljon kronor vardera. I varierande utsträckning avsätts också medel inom högskolornas institutionsbudgetar.

*Malmö högskola* samverkar med Universitetspedagogiskt centrum vid Lunds universitet och köper utbildning och annan service av centret.

Vid de *konstnärliga högskolorna* satsas mellan 100 tkr och 400 tkr per år på utveckling och seminarier. Till detta kommer vid Konstfack medel för personalutveckling vari också ingår pedagogisk utbildning. Danshögskolan har inrättat ett pedagogiskt råd och Konstfack en referensgrupp för dessa frågor.

Majoriteten av högskolorna har avsatt särskilda medel för kortare (några dagars) eller i några få fall längre (10 veckors) utbildning för nya lärare (se närmare kapitel 10 om pedagogisk utbildning).

**Tabell 8.2. Organisation och stöd för pedagogisk förnyelse och kompetensutveckling vid högskolorna.**

Lärosäte	Placering	Antal anställda	Resurser	Övrigt
DH113 hst 1999	Ingår i olika ledningsfunktioner vid högskolan	Ingår i tjänsten för bl.a. professor, rektor, prorektor	200 – 400 000 kr	Pedagogiskt råd
DI I121 hst 1999	Gemensamt för högskolan	10 procent av heltid	Ca 400 000 kr, vilket omfattar all kompetensutveckling	
HB 4 312 hst 1999	Centrum underställt rektor	4,5	Ca 2,6 mkr	Verksamhet riktad mot både lärare och studenter
HD 4 818 hst 1999	Ej särskild enhet	Vissa medel för 5-poängskurs		
HG 401 hst 1999	Ej särskild enhet			Samverkar med andra lärosäten
HiG 5488 hst 1999	Ej särskild enhet		Ca 1 mkr	Verksamheten integrerad i organisationen
HH 4 250 hst 1999	Ej särskild enhet			
HK 4611 hst 1999	Samordnare inom personalenheten på förvaltningen	0,5 tjänst för all kompetensutveckling	Ca 1 mkr	Samverkan med pedagogiska institutionen och regionalt pedagogiskt utvecklingscentrum
BTH 3 423 hst 1999	Inom ramen för avdelningen för lärarutbildning och pedagogisk utveckling	Ca en heltidstjänst	Ca 1 mkr	

HKr 4 493 hst 1999	Samrådsgrupp har bildats	Lektorstjänst med inriktning på högskolepedagogik planeras		Institutionerna ansvarar f.n. för utvecklingsarbetet
HS 3 149 hst 1999	Central samordning genom institutionen för beteendevetenskap	Ca 25 procent av heltidstjänst	Ca 100 000 kr	Stor del avsätts inom institutionernas budgetar
HT/U 2 696 hst 1999	Uppgift saknas			
IH 442 hst 1999	Ingen egen organisation		10 000 kr per deltagande lärare	
KF 595 hst 1999	Personalhandläggare med stöd av pedagogisk referensgrupp	Del av anställning	Ca 200 000 kr	
KH 212 hst 1999	Ingen central organisation		Ca 100 000 kr	
KMH 614 hst 1999	Huvudsakligen institutionsbaserad	Ingår i prefektuppdrag	Ca 200 000 kr	Huvudsakligen fortbildning
LHS 3 954 hst 1999	Ingen egen organisation f.n.		164 000 kr	Ett resurscentrum, Lärcenter, håller på att byggas upp inom LHS bibliotek
MAH 6038 hst 1999	Samordning genom kvalitetsnämnd	Sammanlagt ca 20 procent av en tjänst	5 – 600 000 kr	Avtal med UPC vid LU; särskild satsning vid odontologisk fakultet
MH 9 714 hst 1999	Enhet för internt stöd,	1,5 heltidstjänster	2,5 – 3 mkr	Gästprofessor i

	I SER			nätverkspedagogik
MdH 7 798 hst 1999	Enhet för pedagogisk utveckling	1 heltidstjänst som pedagogisk konsult	440 000 kr + lön för konsult och assistent	Pedagogiskt råd
OH 38 hst 1999	Ingen egen organisation			Särskilda medel för kompetensutveckling avsätts årligen
SH4 569 hst 1999	Ny organisation ej fastställd	En heltidsanställd	500.000 kr för 1999	
TH 70 hst 1999	Uppgift saknas			
HJ 4 616 hst 1999	Styrgrupp för pedagogiskt utvecklingsarbete		Ca 500 000 kr	

## 8.2 Verksamhet

### **Utbildning**

Verksamheten för att stödja förnyelse inom utbildningen och kompetensutveckla personalen omfattar längre och kortare utbildningar som riktar sig företrädesvis till lärare. Längd och inriktning har ändrats över åren, i flera fall på grundval av utvärderingar (se t.ex. Anderberg, 2000, Giertz-Ekstav 1996, Rönnbäck 1996, Rönnbäck 1997, Wahlén 1996). Utöver den pedagogiska grundutbildningen, som behandlas utförligt i kapitel 9, erbjuds specialkurser i case-metodik, problembaserat lärande, språkinläring och ICT-pedagogik. Kurser och seminarier drivs inom områden som presentationsformer, handledning, examination, utvärdering och kursvärdering.

Några av de pedagogiska utvecklingsenheterna bedriver också utbildning riktad mot studenter. Det rör sig bl.a. om studievanor, ICT-frågor och kursvärdering.

### **Stöd till enskilda och grupper**

Ett brett spektrum av verksamhet förekommer utöver ovan angivna kurser. Många utvecklingsenheter stödjer mentorer vid institutionerna genom sammankomster och insatser för att bygga upp nätverk. Enskilda lärare kan vända sig till enheterna för konsultationer när det gäller undervisning, examination, kursvärderingar och andra former av utvärderingar. Vid ett antal lärosäten stödjer enheterna hela program eller institutioner beträffande kvalitetsutveckling.

### **Utvecklingsarbete**

Utvecklingsarbete pågår i relativt stor utsträckning såväl med medel som söks i nationell konkurrens genom Rådet för högskoleutbildning (se kapitel 9) som genom lokala projekt, vilka finansieras centralt på lärosätet, av fakulteter eller institutioner. En hel del arbete görs också av enskilda lärare utan särskilt ekonomiskt stöd. Sådana lokala utvecklingsprojekt har förekommit i större skala åtminstone sedan slutet av 1960-talet då pedagogiska

utvecklingsenheter inrättades vid universiteten. Under 1990-talet skedde ett uppsving för utvecklingsarbetet i samband med de särskilda statliga medel som ställdes till förfogande mellan 1994 och 1996. De genererade försöksverksamhet på många ställen, och mycket av detta arbete har sedan fortsatt vid många lärosäten.

Resultaten av dessa projekt presenteras ofta i rapporter som ges ut i skriftserier av de pedagogiska utvecklingsenheterna. Ett antal av dessa serier har funnits sedan början av 1970-talet och har ett ansevärt antal nummer. En annan form för spridning och vitalisering av den pedagogiska debatten är Nyhetsblad som ges ut på flera lärosäten.

En genomgång av projektrapporter från universiteten visar att många projekt rör uppföljning och utvärdering inklusive kursvärdering. Detta tycks i stor utsträckning gälla de universitet som har särskilda enheter för utvärdering, nämligen Uppsala, Lund och Umeå men också Göteborg, Stockholm, Linköping och SLU. Ofta är det frågan om utvärderingar av enskilda kurser eller av olika undervisningsmetoder och metoder för lärande inom en institution. Andra teman är utveckling av undervisningsmetoder (t.ex. PBL och casemetodik), handledning av uppsatser, examination, aspekter på jämställdhet i utbildning och undervisning, laborationsundervisning, internationalisering och ICT. På senare år har projekt också handlat om undervisning och handledning inom forskarutbildning vid flera universitet.

Flera lärosäten, t.ex. Stockholms universitet, Umeå universitet och KI, anordnar återkommande lärosäteskonferenser för att sprida resultat av utvecklingsprojekt och diskutera aktuella undervisningsfrågor. Vid Lunds universitet organiseras årligen pedagogiska idédagar. Exempel på teman för sådana konferenser är studentaktiva undervisningsformer, examinationsformer och utvärdering. Vid konferenserna presenteras uppsatser som beskriver och analyserar projekt inom ramen för konferensens tema. Deltagarantalet är ofta förhållandevis stort både från lärar- och studenthåll.

## **Forskning**

Vid några få universitet förekommer också högskolepedagogisk forskning inom ramen för de pedagogiska utvecklingsenheternas uppgifter, och adjungerade professorer på deltid finns vid Chalmers, KTH och, specifikt för att utveckla idéer om flexibelt

lärande, vid Mitthögskolan. Medarbetarna vid Chalmers Centrum för pedagogisk utveckling är anställda som universitetslektorer<sup>16</sup>.

Flera lärosäten satsar också på spridning av kunskaper om universitetspedagogiska frågor genom att bygga upp ett särskilt högskolepedagogiskt bibliotek, som givetvis står till lärares (och studenters) förfogande. Chalmers har även anställt en halvtids bibliotekarie samfinansierad med GU. Dessa båda lärosäten samarbetar vidare kring en skriftserie med två delserier och gemensam redaktionskommitté. Växjö universitet planerar också att ge ut en periodisk tidskrift.

### 8.3 Externa examinatorer

Det pedagogiska utvecklingsarbetet kan ses som ett viktigt led i kvalitetssäkring och kvalitetsutvecklingen vid universitet och högskolor. I detta arbete är förnyelse av examinationen väsentlig, och utredningen har i direktiven specifikt fått uppgiften att analysera användningen av externa examinatorer

Högskoleutredningen behandlade examinations roll i ett avsnitt som baserades på en särskild studie man låtit göra (SOU 1991:44; Lindberg-Sand & Askling, *Examination som kvalitetskontroll i högskolan*).

Författarna och utredningen såg följande problem i examinationssystemet i slutet av 1980-talet:

- *"Examinationen avser ofta snävt avgränsade delar av utbildningen med risk för fragmentering av innehållet.*
- *Ansvaret både för examinationens utformning och för bedömningen vilar ofta helt på den enskilde läraren.*
- *Det saknas både formaliserad utvärdering av examinationen och ett systematiskt erfarenhetsutbyte på nivåer ovanför individbedömningen."*

Utredningens slutsatser var att examinationens främsta syfte var att *"främja studenternas självständiga och kritiska förhållningssätt till kunskapsstoffet"*, och att den därför borde omfatta betydligt större kursavsnitt än vad som var fallet. Som ett led i att utveckla och kvalitetssäkra sådan mer omfattande examination föreslog man att det för varje utbildningsprogram som leder till examen skulle ingå

---

<sup>16</sup> Detta är också fallet vid de norska universiteten, där de anställda är både vetenskapligt och pedagogiskt kvalificerade och bedriver undervisning, konsultation, handledning samt forskning och utveckling.

åtminstone ett tillfälle då extern examinator medverkade. Diskussionen kring externa examinatorers roll har fortsatt.

Högskoleverket gjorde 1996-97 en nationell utvärdering av examinationen i högskolan (Högskoleverket 1997:39 R). I slutrapporten betonas examinationens vikt för lärandeprocessen och framhålls att en utveckling av examinationens form och innehåll därför kan medföra en allmän höjning av utbildningens kvalitet. Utvärderingen lägger också i likhet med Högskoleutredningen fram förslag om förändring av högskoleförordningen med innebörden att göra det möjligt

- *"att ha flera examinatorer som gemensamt examinerar på den eller de kurser som examinationen avser och*
- */att ha/ externa examinatorer med beslutsrätt i den svenska högskolan."*

En särskild skrift inom Högskoleverkets examinationsprojekt (Nilsson & Näslund 1997) gör en genomgång av nordiska och brittiska traditioner och aktuella svenska försök rörande extern medverkan i examination. Genomgången visar bl.a. följande.

I både de danska och norska systemen är den externa examinatorns insatser en tydlig del av kvalitetssäkringen av utbildningarna och ett sätt för statsmakterna att försäkra sig om att utbildningarna inom samma område håller en jämförbar standard. I Danmark och Norge är censorsfunktionen t.o.m. lagstadgad, dock mer detaljreglerad i Danmark än i Norge. I Storbritannien är systemet mindre enhetligt, och snarare ett sätt för universiteten själva att *"med stöd av en oberoende extern granskning hävda integriteten hos de disciplinbaserade examina"* (Nilsson & Näslund 1977, sid. 22).

Inom examinationsprojektets ram gjordes också en kartläggning av försök med extern examination som ägt rum mellan 1992/93 och 1995/96, d.v.s. under de år då särskilda medel för kvalitetshöjande åtgärder ställdes till lärosätenas förfogande. Den visar att 11 av 29 tillfrågade lärosäten provat extern examination "på något sätt.". Sammanlagt 34 försök redovisades, de flesta från Lunds, Stockholms och Umeå universitet.

Den övervägande delen av försöken avsåg medverkan av externa bedömare i samband med granskning av olika slag av examensarbeten eller uppsatser på 60- eller 80-poängsnivå. Den externa examinatorn har normalt fått sig uppsatser tillsända, inte sällan sedan arbetena redan blivit bedömda. Han/hon har således inte medverkat i betygsättningen, utan mer haft rollen att i efterhand lämna synpunkter, inte bara på de enskilda proven utan även på studenternas kunskapsnivå och ibland kursuppläggning och



kursinnehåll. Här har rollen närmast sig utvärderarens. I ett mindre antal fall har försöken gällt kurser eller kursmoment på olika nivåer, som inte examineras genom uppsats. Författarnas kommentar är att det i inget fall varit frågan om extern medverkan av det slag som är vanligt i en del andra länder.

Författarna drar slutsatserna att medverkan av en utomstående examinator kan vara kvalitetsdrivande inom svenska universitet och högskolor om den är ett led i "en samlad strategi för utvärdering och kvalitetssäkring". De ser den största nyttan när det gäller examensarbeten, men föreslår också en modell i vilken externa bedömare skulle kunna utnyttjas i ett rullande system för bedömning även av kurser och kursavsnitt över en femårsperiod.

Ytterligare försök med extern examination har gjorts, huvudsakligen med granskning av examensarbeten och uppsatser inom 10 ämnesområden vid Lunds universitet med parallellförsök vid Göteborgs, Linköpings, Stockholms och Umeå universitet.

Vi finner att extern medverkan i examination är ett bra sätt att säkra kvaliteten i utbildningarna och att skapa god kontakt mellan samma utbildning vid olika lärosäten och stimulans för utvecklingsarbete. När det gäller de rent akademiska inslagen kan den ge en god uppfattning om utbildningens nivå. Beträffande yrkesutbildningar skulle medverkan av en kvalificerad yrkesverksam person kunna bidra till en större kunskap om utbildningens yrkesrelevans. Dessa positiva effekter måste dock ställas mot kostnaderna. Beräkningar visar att ett införande av ett danskt eller brittiskt system skulle kräva stora medelstillskott eller omfördelningar från undervisning till examination, något som knappast är realistiskt eller önskvärt i ett läge där per capitabeloppen allmänt anses vara för låga. Det just påbörjade systemet med en rullande utvärdering av samtliga program och ämnesområden inom grundutbildningen och forskarutbildningen gör också att information om utbildningars nivå, standard och relevans kommer att finnas tillgänglig på annat sätt.

Vi anser därför inte att extern medverkan i examination bör införas som ett generellt krav. Det är däremot självfallet önskvärt med kvalitetssäkring som innebär att en extern sakkunnig anlitas för att ge sin uppfattning om nivå på tentamina, uppsatser eller examensarbeten, eller att lärosäten anordnar gemensamma tentamina som en form av benchmarking.

## 8.4 Samverkan och nätverk

Samverkan om pedagogisk utveckling mellan lärosätena och mellan lärare nationellt och internationellt i olika slag av nätverk är en väsentlig förutsättning för ett framgångsrikt arbete.

De pedagogiska konsulterna samarbetar sedan många år i ett nätverk som möts en à två gånger per år som grupp, och ibland oftare i mindre grupper. Pedagogiskt intresserade lärare vid universitet och högskolor samt de pedagogiska konsulterna bildade 1997 ett nätverk med namnet SWEDNET, som har ett hundratal medlemmar och brukar ha gemensamma möten. Det låga medlemsantalet kan kanske dels förklaras av att denna organisation hittills är dåligt känd. SWEDNET:s verksamhet bedrivs på närmast ideell bas, och att styrelsen kan inte avsätta tillräckligt med tid. Enligt vår uppfattning är det väsentligt att ge stöd till de lärare eller pedagogiska konsulter (motsv.) som vill engagera sig, genom att ge möjlighet för dem att fullgöra vissa ledande sysslor i relevanta nätverk inom ramen för sina tjänster.

## 8.5 Internationella utblickar

### Storbritannien

I Storbritannien skapades på initiativ av Dearingutredningen (*the Dearing Commission*) 1999 en organisation med namnet *Institute for Learning and Teaching (ILT)*<sup>17</sup>. Den har tre huvuduppgifter: ackreditering av utbildningar i högskolepedagogik för universitetens lärare (och därigenom ackreditering av lärare som med godkänt resultat gått igenom dessa utbildningar), spridning av resultat från högskolepedagogisk forskning och utveckling samt ett nationellt stipendieringssystem för belöning av goda lärare på nationell nivå (*Teaching Fellowship Scheme*). Ett mål är att universitetsundervisning skall utvecklas till en professionell verksamhet, och att *ILT* på sikt skall bli en professionell organisation huvudsakligen finansierad av medlemsavgifter.

Ackrediteringen av kurser har påbörjats och sker på grundval av granskning av dokumentation, besök av en bedömargrupp som rapporterar till *ILT* och lärosätet. En särskild ackrediteringsnämnd

---

<sup>17</sup> Nätaadress: [www.ilt.ac.uk](http://www.ilt.ac.uk).

inom *ILT* fattar sedan beslut. Hittills har ett 50-tal kurser vid ca 40 universitet (de flesta f.d. *polytechnics*, där undervisning traditionellt haft en starkare ställning).

Kurser som godkänns kan vara upplagda på mycket olika sätt, men ett krav är att de täcker följande områden:

- modeller för undervisning och lärande
- planering av kurser
- återkoppling till studenter
- goda miljöer och stödsystem för lärande
- reflektion om undervisning och lärande och om hur dessa kan förbättras (utvärdering).

Kurserna skall vara planerade som en helhet med tydliga mål, som hänger ihop med lärosätets mål. De skall också ha en tydlig strategi för att säkra kvaliteten som inkluderar extern bedömning.

Ackrediteringen gäller för fem år och omprövas därefter. Universiteten står själva för kostnaderna och betalar en årlig avgift till *ILT* för administration, uppföljning och konsultservice m.m.

*ILT* stödjer också högskolepedagogisk forskning och utveckling genom särskilda medel till forskningsprojekt och genom spridning av forskningsresultat. En tidskrift (*Active Learning in Higher Education*) ges ut två gånger per år. En konferens arrangeras årligen; den första ägde rum i juni 2000.

Ett intressant initiativ, som finansieras av de medelstildelande myndigheterna i Storbritannien och administreras av *ILT*, är uppbyggnaden av ett nätverk för utveckling av undervisning och lärande i olika ämnesgrupper, *Learning and Teaching Support Network*<sup>18</sup>. Det består av 24 ämnescentra med uppgift att bl.a. samla och sprida information, ge råd och viss utbildning, inte minst när det gäller ICT i utbildningen. Vidare finns ett särskilt centrum (*The Generic Learning and Teaching Centre*) som skall verka för att utveckla sådana aspekter som är gemensamma för undervisning och lärande inom alla ämnesområden. Slutligen ingår ett *Technology Integration Centre* med det särskilda uppdraget att ge nationellt stöd i frågor rörande ny teknik som stöd i hela utbildningsprocessen i den högre utbildningen.

Utvecklingsstödet på nationell nivå kopplas också till de nationella utvärderingarna i England. *HEFCE* ger utvecklingsmedel till de institutioner som får bäst vitsord i de nationella utvärderingarna av program och ämnen. Även detta projekt administreras av *ILT*.

---

<sup>18</sup> Nätaadress: [www.lstn.ac.uk](http://www.lstn.ac.uk). Detta ersätter det tidigare nätverket för IT-samverkan.

*ILT* är inte oomstritt inom den akademiska världen. En genomgång av debatten i *Times Higher Education Supplement* visar att lärare vid framför allt de äldre universiteten är skeptiska till tanken på en nationell samordning av dessa frågor och till det individuella medlemskapet. Frågan om ackreditering kompliceras av att det också finns en organisation som sedan ett antal år ackrediterar såväl enskilda lärare som pedagogiska utbildningar, nämligen *SEDA*<sup>19</sup> (*The Staff and Development Association*). Dess medlemmar är pedagogiska konsulter, personal- och organisationsutvecklare vid brittiska universitet.

När det gäller lärosätetsnivå kan här tilläggas att de allra flesta universitet i Storbritannien har särskilda enheter till stöd för utveckling av undervisning och examination. Det erbjuds pedagogisk utbildning till nyanställda lärare, som ofta är obligatorisk för dem som inte tidigare genomgått sådan.

## USA

I USA är bilden sammansatt och splittrad. Det finns organisationer på federal och delstatlig nivå som ger olika slag av stöd. Det finns stiftelser på nationell nivå. Här kan nämnas *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*<sup>20</sup> med syfte att "*do all things necessary to encourage, uphold and dignify the profession of teaching*". Den ger inga anslag men genomför egna projekt bl.a. i form av ett nationellt utvecklingsseminarium benämnt *National Fellowship Program for Carnegie Scholars*. Denna stiftelses huvudtes, som drevs av dess förre inflytelserike chef, Ernest Boyer, är att undervisning bara kan nå samma status som forskning om den bedrivs utifrån samma utgångspunkter som forskningen. Bara om undervisningen öppnar sig utåt och är beredd att utsätta sig för samma rigorösa granskning som forskningen kan detta åstadkommas.

Enskilda universitet och colleges lägger naturligtvis olika tyngd på forskning och grundutbildning, men även vid forskningstunga universitet såsom Stanford och University of California at Berkeley ägnas frågor om utveckling av grundutbildningen uppmärksamhet. Båda har särskilda organisationer för pedagogisk utbildning av både forskarstuderande, nya lärare, och mer erfarna lärare, samt konsultverksamhet och stöd för olika slag av projekt.

---

<sup>19</sup> Nätadress: [www.seda.demon.co.uk](http://www.seda.demon.co.uk)

<sup>20</sup> Nätadress: [www.carnegiefoundation.org](http://www.carnegiefoundation.org)

Vid fyraåriga colleges läggs ännu större vikt på utveckling av undervisning än vad som är fallet vid forskningsuniversiteten. Att kunna visa upp goda undervisningsmeriter är viktigt vid anställning, befordran och lönesättning. Det kan noteras att undervisningsskyldigheten normalt är betydligt mindre än för svenska universitetslektorer. Framför allt är terminerna kortare, och lärarna har därför mer tid än sina svenska kolleger att förbereda och utveckla utbildningen, och även att ägna sig åt forskning.

## Australien

Universiteten i Australien satsar på olika sätt systematiskt och målmedvetet på utveckling av kvaliteten inom den högre utbildningen och på utveckling av undervisning och utbildning. På central nivå skapades år 2000 *The Australian Universities Teaching Committee (AUTC)*<sup>21</sup> som en efterföljare till flera andra liknande tidigare organisationer med liknande uppgifter som det svenska Rådet för högskoleutbildning. Dess uppgift idag är att stödja utvecklingen av grundutbildning vid de australiska universiteten genom medel till stora tvärinstitutionella projekt om olika teman. Projektmedel beviljas antingen efter ansökan i konkurrens eller efter beställning av *AUTC*. Vidare delar *AUTC* ut nationella priser för undervisningsinsatser (se avsnittet Andra incitament i kapitel 11).

De flesta australiska universitet har också pedagogiska utvecklingsenheter, med uppgift att ge grundläggande pedagogisk utbildning och stödja olika lärar- och studentinitiativ (för vidare information se länkar på *AUTC*:s hemsida).

## Internationella nätverk

Det finns ett antal internationella och nationella nätverk och organisationer för att främja utvecklingen av den högre utbildningen i olika länder. Nedan följer ett axplock av amerikanska, australiska och brittiska organisationer. Samtliga accepterar gärna utländska medlemmar och även icke medlemmar kan delta i de olika konferenserna.

---

<sup>21</sup> Nätaadress: [www.autc.gov.au](http://www.autc.gov.au)

*AAHE*<sup>22</sup> (*American Association for Higher Education*) har som huvudändamål att främja förändring inom den högre utbildningen genom att bl.a. stödja forskning och utvecklingsarbete med inriktning på lärande och undervisning. Dess medlemmar är lärare, administratörer och studenter vid universitet och högskolor, men också beslutsfattare inom samhälle och näringsliv. *AAHE* arrangerar bl.a. seminarier över särskilda teman samt konferenser och ger ut böcker och tidskrifter, bl.a. det inflytelserika *Change Magazine*.

*ASHE*<sup>23</sup> (*Association for the Study of Higher Education*) är en amerikansk organisation som ägnar sig åt forskning om högre utbildning. *ASHE* arrangerar konferenser och ger ut forskningspublikationer, bl.a. en tidskrift, *The Review of Higher Education*.

*EAIR*<sup>24</sup> (*European Association for Institutional Research*) vänder sig både till lärare och administratörer inom lärosäten i Europa och andra världsdelar. Teman för organisationens skrifter och årliga konferenser är framför allt ledning av universitet och högskolor inbegripet kvalitetsfrågor. *EAIR* ger ut tidskriften *TEAM, Tertiary Education and Management*.

*HERDSA*<sup>25</sup> (*Higher Education Research and Development Society of Australasia*) har medlemmar från såväl Australien och Asien som resten av världen. Fokus är på undervisning och lärande inom universitet och högskolor. Förutom att organisera en årlig konferens och ge ut en tidskrift publicerar *HERDSA* skrifter om högskolepedagogiska frågor för lärare inom högre utbildning. Organisationen har etablerat ett antal elektroniska nätverk inom olika områden (*Academic Developers, Higher Education Leadership and Management, Language and Learning* och *Student Learning*), och samverkan inom *HERDSA* fungerar i stor utsträckning genom dessa.

*ICED*<sup>26</sup> (*International Consortium for Educational Development in Higher Education*), i vilket SWEDNET ingår, är ett samarbetsorgan för nationella högskolepedagogiska organisationer och nätverk. Dess syfte är att genom bl.a. regelbundna konferenser (vartannat år) bidra till internationellt erfarenhetsutbyte om pedagogiskt utvecklingsarbete rörande lärande och undervisning i högre utbildning. Organisationen ger ut *The Journal of Academic Development*.

---

<sup>22</sup> Nätadress: [www.aahe.org](http://www.aahe.org)

<sup>23</sup> Nätadress: [www.ashe.org](http://www.ashe.org)

<sup>24</sup> Nätadress [www.org.uva.nl/eair](http://www.org.uva.nl/eair)

<sup>25</sup> Nätadress [www.herdsa.org.au](http://www.herdsa.org.au)

<sup>26</sup> Nätadress [www.iced.cte.utexas.edu:8001](http://www.iced.cte.utexas.edu:8001)

*POD*<sup>27</sup> (*Professional and Organizational Development Network in Higher Education*) är ett amerikanskt nätverk för lärare och administratörer inom universitet och högskolor, som har till ändamål att stödja sina medlemmar genom publikationer, konferenser, konsultverksamhet och samverkan kring utvecklingsfrågor. Man ger ut ett nyhetsbrev, ett antal skrifter om undervisning och lärande samt arrangerar en årlig konferens för alla medlemmar

En förening som ägnar sig huvudsakligen åt forskning om högre utbildning är den brittiska *Society for Research into Higher Education (SRHE)*<sup>28</sup>, som existerat sedan 1965. Den vänder sig till både forskare och lärare vid universitet och högskolor och arrangerar konferenser och seminarier över särskilda teman. SRHE ger ut tre tidskrifter: *Research into Higher Education Abstracts* ger en kontinuerlig översikt över forskning om högre utbildning, framför allt i Storbritannien; *Higher Education Quarterly* ägnar sig huvudsakligen åt policyfrågor inom den högre utbildningen; *Studies in Higher Education* publicerar artiklar om utvecklingsfrågor rörande utbildning vid universitet och högskolor. Vidare ger *SRHE* ut ett antal publikationer om olika aspekter av högskoleutbildning. Föreningen har vidare byggt upp ett antal nätverk kring olika teman, t.ex. antagning, examination, lärandemiljöer och forskarutbildning.

Härutöver finns en mängd framför allt internationella organisationer för undervisning i enskilda ämnesområden, t.ex. historia, matematik, biologi, kemi, språk samt ett antal organisationer för ICT i den högre utbildningen. Dessa arrangerar på motsvarande sätt som ovannämnda föreningar konferenser och ger ut periodiska tidskrifter.

## 8.6 Högskolepedagogisk forskning och spridning av resultat<sup>29</sup>

Högskolepedagogisk forskning är knappast något entydigt begrepp. Den omfattar givetvis sådan forskning som beskriver, analyserar och förklarar universitets- och högskolestudenters lärande generellt eller i enskilda ämnen. I vidare mening inbegriper den allt sådant som påverkar lärandet, dess genomförande och

<sup>27</sup> Nätaadress: [www.podnetwork.org](http://www.podnetwork.org)

<sup>28</sup> Nätaadress: [www.srhe.ac.uk](http://www.srhe.ac.uk)

<sup>29</sup> Genomgången har av tidsskäl begränsats till förekomsten av olika forskningsinriktningar, huvudsakligen i Sverige.

resultat på universitet och högskolor. Mycken forskning som har vuxenstuderandes lärande som föremål har också tillämpning när det gäller universitets- och högskolestudenter.

Högskoleutredningen (sid. 119 – 125) gjorde en genomgång av pedagogisk forskning med inriktning på universitet och högskolor mellan 1960 och 1990. Betänkandet pekar på att den före mitten på 1970-talet hade en viss slagsida åt frågor om urval och prediktion. Den huvudsakligen Göteborgsbaserade forskning om inläring och förändring av uppfattningar som utvecklades under 1970-talet har kommit att dominera det högskolepedagogiska fältet. Den är väl beskriven i SOU 1992:1, och här behöver inte sägas mer än att traditionen har fortsatt vid Göteborgs universitet och andra universitet i Sverige och utomlands och har haft stor betydelse för vidare forskning i främst Australien och Storbritannien. En utvärdering av svensk pedagogisk forskning (Rosengren & Öhngren, red. 1997) framhåller också att denna forskningsgren har givit upphov till en hel del forskning om undervisningseffektivitet och starkt bidragit till utveckling av utbildning av akademiska lärare (sid. 102).

Det skall tilläggas att denna nydanande forskning liksom mycken annan forskning om universitet och högskolor initierades och finansierades genom ett innovativt program inom Universitetskanslersämbetet och dess efterföljare UHÅ mellan 1971 och 1992 och därefter inom ett självständigt råd fram till 1995. Någon motsvarighet till denna finansieringsform har inte funnits sedan dess. Det är säkert en viktig anledning till att den högskolepedagogiska forskningen haft en blygsam omfattning.

Högskoleutredningen framhåller också Urban Dahllöfs ramfaktormodell som betydelsefull för en förståelse för utfallet av utbildningsinsatser på alla nivåer. Den tycks dock ha använts i begränsad utsträckning för att förklara resultat av förändringar i ramarna för undervisningen i den högre utbildningen.

En genomgång av titlar på doktorsavhandlingar i pedagogik och utbildningsvetenskap vid universiteten i Uppsala, Lund, Stockholm, Göteborg, Umeå och Linköping sedan 1990 visar att den fenomenografiska forskningen fortfarande är omfattande. Flest doktorsavhandlingar med denna inriktning har producerats i Göteborg. Till detta kan läggas ett tiotal avhandlingar inom ämnesdidaktik inom olika områden från naturvetenskap till historia. Bowden & Marton (1998) argumenterar för en forskningsinriktning som går ut på studium av kunskapsbildning inom olika ämnen. Den kräver dels kunskaper inom ämnet, dels insikter



i kunskapsbildning, som i forskningen skall appliceras på ämnesområdet. Exempel på avhandlingar av detta slag finns redan vid Göteborgs universitet.

Vid andra universitet finns också ett flertal exempel på forskning grundad på fenomenografisk metod och med ämnesdidaktisk inriktning. Det mesta av det senare förefaller ske inom ramen för naturvetenskaplig och teknisk utbildning. Vid Stockholms universitet är lärande inom matematikämnet föremål för studium. Det skall också framhållas att en av de forskarskolor som inrättades till följd av regeringens forskningsproposition 2000 har didaktisk inriktning. Det gäller didaktik med teknisk och naturvetenskaplig inriktning.

En del forskning vid flera universitet rör utvärdering av (högre) utbildning. Detta gäller framför allt Umeå och Uppsala. Uppsala har också en inriktning mot utbildnings- och kultursociologi med en utgångspunkt i Bourdieus teorier om det kulturella kapitalet. Ett område som också blivit föremål för forskning i Uppsala är tillträde till högre utbildning, regionalt och nationellt.

Forskning om lärande och undervisning inom olika utbildningsprogram, har på senare år i ganska stor utsträckning rört vårdutbildningar (läkarutbildningar, sjuksköterskeutbildningar, sjukgymnastutbildningar). Inte minst har ett antal avhandlingar skrivits om sjuksköterskeutbildningar från olika synpunkter. Det är ofta fråga om studium av genomförande och effekter av problembaserat lärande (Linköpings universitet). Andra teman är handledning i kliniskt arbete och perspektivförändringar under utbildningstiden.

Distributionsformer är också ämnet för några avhandlingar, och då framför allt effekter av distansutbildningar (Linköping och Uppsala). En omfattande genomgång av svensk och internationell litteratur om distansutbildning gjordes inom ramen för Distansutbildningskommitténs arbete och redovisas i SOU 1998:83. Den berör såväl utbildningssystem i olika länder som undervisning och studiesituation.

Regeringen gav 1997 Högskoleverket i uppdrag att fördela medel för forskningsanknytning av lärarutbildningar. Cirka 90 miljoner kronor anslogs för totalt 20 forskningsprojekt om utveckling och förändring av strukturen på utbildningar, innehåll och arbetsformer i utbildningar, barns och ungdomars villkor i skola och samhälle samt pedagogisk praxis i lärarutbildningar.

När det gäller språkinläring på högskolenivå finns en väletablerad forskningsgren, som i Sverige framför allt utvecklats i franska i Stockholm och Lund. Denna forskning bygger främst på

lingvistisk teori och har tillämpning på språkpedagogik och språk-inläring från nybörjarnivå till avancerad nivå.

Internationell forskning om den högre utbildningens pedagogik bedrivs, förutom i Sverige och de skandinaviska länderna, framför allt i Australien, Storbritannien och USA och i viss mån i Tyskland. Inriktningarna liknar dem som gäller i Sverige, och inte minst har den fenomenografiska ansatsen fått ett stort genomslag i Storbritannien och Australien. Ett ytterligare område som förefaller beforskas alltmer är sambandet och samspelet mellan högre utbildning och arbetsliv i perspektivet av det livslånga lärandet.

Sammanfattningsvis förefaller den mesta forskningen i Sverige om högskolepedagogik och didaktik fortfarande ha sin utgångspunkt i studier om inläring i Ference Martons anda. Andra teman förekommer dock parallellt, t.ex. utvärdering, olika utbildningsformer och distributionsformer samt tillträde till högre studier. En relativt stor del av forskningen är inriktad på vårdutbildningar och lärarutbildningar samt på ICT i den högre utbildningen.

Förutom vissa särskilda insatser rörande framför allt lärarutbildning tycks det inte finnas speciella statliga satsningar på forskning om högskolan och högskolepedagogik. Någon motsvarighet till de medel som på 1970- och 80-talen fanns på UKÄ, UHÄ och Rådet för studier om högskolan har inte funnits sedan dess. Nyligen bildades däremot genom initiativ från ett antal akademier och forskningsfinansierande stiftelser i Sverige en förening som har till ändamål att studera utbildning, forskning och innovationsprocesser i ett jämförande internationellt perspektiv och att stimulera debatten inom dessa områden. Det sker genom Institutet för studier av utbildning och forskning, *SISTER (Swedish Institute for Studies on Education and Research)*.

1992 publicerades en utvärdering över den forskning om högskolan som gjorts under gångna 20 åren (Petersson 1992). Någon samlad överblick över den forskning och det utvecklingsarbete beträffande högre utbildning som förekommer nationellt och internationellt finns knappast idag<sup>30</sup>. Universitetens och vissa högskolors pedagogiska utvecklingsenheter har en överblick som sprids vidare framför allt genom de kurser som de ger. Det är emellertid vår uppfattning att spridningen är alltför begränsad, och att det på nationell nivå behöver utvecklas en systematisk form för kunskapsinsamling och att denna kunskap måste göras tillgänglig

<sup>30</sup> En utmärkt resonerande sammanfattning av aktuell vuxenpedagogisk inklusive högskolepedagogisk forskning finns i SOU1997:120

för lärare vid universitet och högskolor. Här spelar Rådet för högskoleutbildning en central roll.

## 8.7 Slutsatser

### Stöd på lärosätetsnivå

Det förekommer ett växande och på åtskilliga lärosäten omfattande pedagogiskt utvecklingsarbete. Satsning på detta ses som en väsentlig strategisk fråga. Det förefaller också som om de nya högskolorna avsätter medel i större utsträckning än tidigare och organisationer har skapats eller planeras på flera universitet och högskolor.

Det är både den enskilde lärarens, institutionernas och lärosätets ledningars ansvar att inom ramen för lärosätets samlade verksamhet ta initiativ till utveckling. Varje lärosäte måste avsätta tillräckliga resurser för utveckling av utbildningen. Detta är en absolut nödvändighet om universitet och högskolor skall kunna leva upp till de förväntningar som ställs i dag och är en viktig del av det samlade kvalitetsarbetet.

Det är varje lärosätes ansvar att själv finna lämpliga former för stöd till pedagogisk försöksverksamhet och kompetensutveckling för lärare. Det är angeläget att personer som har nyckelroller för detta stöd själva arbetar med forskning och/eller utveckling rörande högskolepedagogik eller ämnesdidaktik på högskolenivå. De pedagogiska konsulterna är en mycket god resurs där de finns och kan på olika sätt bidra till den fortsatta utvecklingen. Även om alla lärosäten inte kan anställa en pedagogisk konsult på heltid är det rimligt att det finns en ansvarig för pedagogiska frågor på lärosätetsnivå som kan driva frågorna om undervisning och lärande. Olika lärosäten måste med utgångspunkt i inriktning, storlek, enhetlighet etc. bygga upp den verksamhet som passar dess egna behov. I flera fall kan samverkan mellan närliggande högskolor vara en framkomlig väg; en möjlighet för en liten högskola är att repliera på ett universitet med utbyggd högskolepedagogisk verksamhet.

*Institutionernas<sup>31</sup> ansvar*

Högskoleutredningen aktualiserade begreppet "Den goda institutionen". Diskussionen i betänkandet (och direktiven) handlade huvudsakligen om storlek, resurser, organisation och ledning. Vi instämmer i Högskoleutredningens bedömning att institutionen är central för verksamheten vid universitet och högskolor. Institutionerna har ett särskilt ansvar för den pedagogiska utvecklingen och för sin personals kompetensutveckling. Det gäller samtliga anställda, lärare såväl som teknisk-administrativ personal. Institutionernas ledningar bör tillsammans med den anställda utarbeta en karriärplan som regelbundet följs upp.

Det är av speciell vikt att institutionen gör välplanerade insatser vid nyanställning för att underlätta introduktionen till det dagliga arbetet. Detta kan ske genom att utse en "mentor" som den nyanställda kan ha kontinuerlig kontakt med för att få råd och hjälp.

Det är utomordentligt väsentligt att det råder ett sådant klimat på institutionen att den pedagogiska kreativiteten släpps fram, att projekt stöds och att diskussioner om undervisning och lärande lika väl som om forskning förs öppet och kontinuerligt. Institutionsledningens inställning och agerande är här grundläggande.

En av ledamöterna i Levande Pedagogers Sällskap som besvarat utredningens enkät uttrycker det på följande sätt:

*"Institutionerna borde åläggas att ägna sig åt pedagogisk utveckling, vilket inte ens behöver innebära några ingrepp i budgeten. Det borde alltid pågå en pedagogisk dialog vid varje institution, varvid ifrågasättande av det invanda och öppenhet för nytänkande uppmuntras. Alla anställda har skyldighet att delta i de planerings- och utvärderingsmöten prefekt eller studierektor kallar till och alla forskare deltar naturligen i forskningsseminarier. Kanske borde det vara lika självklart att alla deltog i ett regelbundet pedagogiskt institutionsseminarium. Pedagogisk försöksverksamhet borde pågå kontinuerligt hos varje lärare och i varje kurs. För att övervinna rädslan för misslyckanden och destruktiv kritik behövs det ett skyddsnät som kan ges av samarbete och kanske också av projektstatus. Den institution som är lycklig nog att ha en pedagogiskt intresserad studierektor eller prefekt eller*

<sup>31</sup> Sedan 1993 finns inte längre föreskrifter om att det skall finnas institutioner vid lärosätena. På den del lärosäten är därför organisationen uppbyggd av arbetsenheter med andra beteckningar. Termen institution används här som en beteckning även för sådana arbetsenheter

*utbildningsledare eller fakultet eller ..., har automatiskt ett sådant skydds nät.”*

### **Högskolepedagogiska nätverk**

Nätverk mellan lärare på olika universitet och högskolor är viktiga för att diskussionen om undervisning och lärande skall kunna föras vidare. De två huvudsakliga nätverk som nu existerar i Sverige är Levande Pedagogers Sällskap etablerat och stött av Rådet för högskoleutbildning samt SWEDNET som drivs med medlemsavgifter. Medlemskapet i Levande Pedagogers Sällskap är begränsat till cirka 200, huvudsakligen lärare som erhållit pedagogiska belöningar. Det är önskvärt att även SWEDNET kan ges stöd för att bli en livskraftig del av den pedagogiska debatten. Det är viktigt också för att svenska universitets- och högskolelärare skall kunna upprätthålla kontakter även utanför Sveriges gränser genom det internationella nätverk som SWEDNET är knutet till.

### **Högskolepedagogisk forskning och utveckling och spridning av forskningsresultat**

Högskolepedagogisk forskning i Sverige genomförs i dag framför allt inom ramen för de pedagogiska institutionerna och de utbildningsvetenskapliga fakulteterna (motsv.) och utgörs huvudsakligen av doktorsavhandlingar. Enstaka projekt med en sådan inriktning stöds också av bl.a. Riksbankens jubileumsfond. Den aktiva nationella samordningen för att initiera forskning inom detta fält har närmast upphört.

Med vissa undantag finns idag ingen samlad bild av detta forskningsområde och knappast heller av det pedagogiska utvecklingsarbete som förekommer på universitet och högskolor. Den Utbildningsvetenskapliga kommittén inom det nybildade Vetenskapsrådet har till uppgift att stödja forskning rörande skola, lärarutbildning och annan pedagogisk yrkesverksamhet. Det är vår uppfattning att utbildningsvetenskaplig forskning också måste omfatta forskning om utbildning vid universitet och högskolor i stort. Vi anser det därför naturligt att kommittén ger stöd till högskolepedagogisk forskning. Sådan forskning är en uppgift inte bara för utbildningsvetenskapliga institutioner utan för institutioner vid alla fakulteter.

Information om forskning och utvecklingsarbete inom detta område är i dag en uppgift för Rådet för högskoleutbildning. Rådet har inte haft resurser för detta. Man kan därför ifrågasätta om den i stället bör utföras av någon annan instans, t.ex. den Utbildningsvetenskapliga kommittén. Vi anser emellertid att Rådet även fortsättningsvis bör anförtros ett aktivt ansvar att vara ett nationellt forum för uppgifter om aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete, uppgifter om föreningar, organisationer och nätverk som ägnar sig åt sådan verksamhet, om tidskrifter inom högskolepedagogik samt allmän och ämnesinriktad högskolepedagogik.

## 8.8 Förslag

### Stöd på lärosätetsnivå

- de lärosäten som inte har en organisation för att stödja projektverksamhet och driva utbildning inom det högskolepedagogiska området bör skapa organisatoriska förutsättningar för sådan verksamhet,
- de personer som anställs inom en sådan organisation bör ha erfarenhet av egen forskning eller eget utvecklingsarbete inom det högskolepedagogiska eller –didaktiska området,
- de lärosäten som inte har möjlighet att skapa egna organisatoriska lösningar bör utse minst en person som under rektor ansvarar för högskolepedagogisk utveckling och
- dessa lärosäten bör inleda eller fortsätta samverka med lärosäten som har resurser för pedagogisk utveckling.

### *Institutionernas ansvar*

- institutionernas (motsv.) ansvar för pedagogisk utveckling och utbildning av personalen bör betonas och följas upp i universitetens och högskolornas samlade kvalitetsarbete.

### Högskolepedagogiska nätverk

- möjligheter bör ges för lärare och andra inom universitetet och högskolor att ägna viss del av sitt arbete åt att delta i arbetet med nationella och internationella högskolepedagogiska nätverk.

**Högskolepedagogisk forskning och spridning av forskningsresultat**

- den Utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet bör ges i uppdrag att stödja forskningsprojekt också rörande lärande och undervisning vid universitet och högskolor generellt och
- rådet för högskoleutbildning bör ges i uppdrag att utveckla sin uppgift att svara för information om högskolepedagogisk forskning och utveckling och därvid göra regelbundna översikter över aktuell forskning och utveckling och publicera dessa.





## 9 Rådet för högskoleutbildning

En av huvudpunkterna i utredningens direktiv rör Rådet för högskoleutbildning. Vi har därför ägnat ett ganska omfattande arbete åt att gå igenom information om Rådet, diskutera med Rådets tjänstemän och intressenter och åt att beskriva verksamheten och uppfattningar om den.

### 9.1 Tillkomst och uppgifter

Högskolans grundutbildningsråd bildades den 1 juli 1990 inom dåvarande Universitets- och högskoleämbetet (UHÄ) efter förslag av Högskoleutredningen. Bakgrunden var statusskillnaden mellan insatser inom undervisning inom grundutbildningen å ena sidan och forskningen å den andra. Denna skillnad hade, såsom beskrivs i kapitel 2, utvecklats gradvis sedan 1955 och accentuerades genom 1963 års forskningsutredning, som fick till resultat att all professorstjänstgöring inklusive undervisning kom att räknas in i forskningsanslaget. Det medförde att många professorer under en tid begränsade sin undervisning till forskarutbildningen, och att praktiskt taget all undervisning inom grundutbildningen genomfördes av universitetslektorer, universitetsadjunkter, forskarstuderande eller timanställda lärare. Dessa lärares arbetsbörda gjorde att de hade mycket begränsad tid till forskning och kvalificerat pedagogiskt utvecklingsarbete.

Högskoleutredningens slutsats var att det var nödvändigt att höja grundutbildningens status genom att göra den synlig. Utredningens förslag till lösning var att det skulle skapas möjligheter att söka anslag för pedagogisk utveckling enligt samma principer och på samma villkor som för forskning. Riksdagen anslag sålunda 5,8 miljoner kronor för Högskolans grundutbildningsråds första verksamhetsår 1990/91 och aviserade ytterligare 0,5 miljoner kronor för följande budgetår.

Rådet skapade en modell i vilken enskilda lärare sökte medel för kvalificerade projekt och på så vis kunde bidra till institutionens budget om han/hon var framgångsrik. Förslagen skulle bedömas av likar (peers) på samma sätt som ansökningar om forskningsanslag, och bland de tre bedömarna skulle ingå en internationell bedömare. Rådet beslöt vid sitt första möte att ansökningsförfarandet skulle ske i två steg. Först inlämnas en skissansökan på cirka tre sidor som skulle uttrycka projektets grundläggande tankar. De som var speciellt intressanta skulle sedan uppmanas att inkomma med en fullständig ansökan.

Kriterierna för urval av projekt kan beskrivas på följande sätt (Carlsson, Fransson & Haikola 2000, sid. 109):

- en tydlig, realistisk och avgränsad förnyelseidé med en pedagogisk grundtanke
- klar inriktning på studenternas lärande
- redovisning av vad som har gjorts inom området tidigare samt viss internationell orientering. Dock finns inget krav på att problemområdet inte undersökts tidigare
- inget stöd för traditionell kursutveckling
- inget stöd för pedagogisk forskning.

Den första omgången attraherade ett mycket stort antal ansökningar och Rådet fick av denna anledning sin budget nästan fördubblad av riksdagen följande budgetår. Detta gav möjlighet att också (i likhet med forskningsråden) ge ett planeringsanslag för att utveckla lovande projektidéer. Den här beskrivna modellen för behandling av ansökningar har behållits genom de gångna tio åren.

Trots att Rådet från början bestämde sig för att inte prioritera olika områden utkristalliserade sig vissa inriktningar snabbt. Majoriteten var ICT-projekt, men stora grupper rörde också problembaserat lärande, examination och jämställdhet i teknisk-naturvetenskapliga ämnen. Mindre grupperingar utgörs av samverkan mellan lärosäten, fallstudiemetodik, matematik, uppsatsskrivande, antagning och distansutbildning.

Sammanlagt uppgick antalet skissansökningar mellan 1991 och 1998 till 1706, och av dessa erbjöds 365 att komma in med en fullständig ansökan. Fram t.o.m. 1998 hade 166 projekt erhållit anslag för totalt 95 miljoner kronor (Högskoleverket 2000c).

Det område som lockat flest ansökningar och fått flest anslag är således informations- och kommunikationsteknik. 55 procent av de beviljade projekten gäller detta fält.

Rådet har vidare tilldelats och själv utvecklat ytterligare ett antal åtaganden:

För det första har man givits flera regeringsuppdrag. De har rört internationalisering, integrering av miljöaspekter i grundutbildningen, rekrytering av kvinnor till naturvetenskapliga och tekniska utbildningar samt informations- och kommunikationsteknik i lärarutbildningen. I fråga om dessa har projekten utformats tillsammans med universitets- och högskoleledningarna för att kunna få genomslag inom lärosätena som helhet.

För det andra har Rådet självt initierat verksamhet inom områden där ett antal ansökningar av liknande slag inkommit. Ett av dem rör matematik med inriktning på nybörjare och dessas mottagande på institutionerna. En arbetsgrupp för de många projekt som rör datorstöd i läkar- och tandläkarutbildning samt veterinärmedicinsk utbildning (MedCAL) bildades 1993 och är fortfarande verksam. Ett numera upplöst nätverk för datorbaserat lärande har spridit information om nationella och internationella utvecklingar inom detta område och knutit samman svenska lärare vid olika lärosäten med varandra och även öppnat internationella kontakter. Dessa kontakter har gällt framför allt Storbritannien, där stora resurser har satsats på datorstöd sedan 1980-talet (se kapitel 7).

Ett nationellt centrum för utveckling av casemetodik i Sverige inrättades för en treårsperiod 1992. Rådets finansiering upphörde 1995, men verksamheten fortsätter internt inom Stockholms universitet. Vidare påbörjades ett särskilt program för ICT i moderna språk (LingCAL) 1995.

Rådet har för det tredje varit aktivt i skapandet av ett par olika nätverk, det mest välkända sannolikt Levande pedagogers sällskap. Det består i huvudsak av lärare som erhållit pris för pedagogisk verksamhet på sina lärosäten. Sällskapet har under de gångna åren dels bistått Rådet vid bedömning av projektansökningar, dels genom sin nationella, regionala eller lokala organisation kunnat bidra till den pedagogiska debatten.

Ett fjärde område, vilket ålades Rådet av regeringen, är lärarutbytesprogrammet som påbörjades 1993 och avslutades 1998 för att 1999 övertas av Stiftelsen för internationalisering av högre utbildning och forskning (STINT). Detta program inkluderade under de första åren en planeringsperiod med ömsesidiga besök mellan lärare från det svenska utbytesuniversitetet och det utländska lärosätet. Denna följdes av en språkkurs i tillämpligt språk, huvudsakligen engelska, men även tyska, franska, spanska

och italienska. Den tredje fasen innebar att en svensk lärare undervisade vid en utländsk institution under ett minimum av sex veckor. Den avslutande aktiviteten var ett seminarium på hemmainstitutionen för att diskutera erfarenheterna och framför allt skillnaderna i uppläggning och metod mellan den svenska utbildningen och den utländska.

Rådet har slutligen en viktig uppgift att samla och sprida information om innovativa utvecklingsaktiviteter rörande grundutbildning och forskarutbildning i Sverige och utomlands, samt om forskning rörande högskolepedagogiska frågor. För dessa ändamål har Rådet genomfört ett antal områdesöversikter.

## 9.2 Organisation och finansiering

Rådet har i dag nio ledamöter, varav tre studenter. Alla utses av universitetskanslern. Rådet har en huvudsekreterare och ett sekretariat, som i dag ingår bland Högskoleverkets personal.

När Högskolans grundutbildningsråd började sin verksamhet 1990 var det som en försöksverksamhet på tre år inom UHÄ med en budget på 5,8 miljoner kronor samt ytterligare 0,5 utlovade för följande budgetår. Redan 1992 i samband med nedläggningen av UHÄ gjordes Rådet till en egen myndighet och dess anslag mer än fördubblades till 15 miljoner kronor.

Med ytterligare regeringsuppdrag utökades Rådets budget med 28 miljoner kronor 1993/94, bl.a. för att utveckla internationalisering (lärarytbytet) och miljöaspekterna (Jalling & Carlsson 1995, sid. 87) och uppgick nu alltså totalt till drygt 40 miljoner kronor. Fr.o.m. 1995/96 förändrades åter strukturen för de statliga myndigheterna inom högskoleområdet. Bl.a. bildades ett nytt statligt verk, Högskoleverket. Grundutbildningsrådet integrerades i detta, och Rådet för studier om högskolan, som hade delat kansliresurser med Grundutbildningsrådet, lades ner. Redan följande år, i samband med anslagssparande inom Högskoleverket, reducerades Rådets budget till ca 20 miljoner kronor, en kraftig nedskärning, som givetvis också innebar en inskränkning av själva verksamheten. Sedan dess har finansiering och verksamhet legat på ungefär samma nivå. En förstärkning på två mkr har tillkommit i budgetpropositionen för 2001 för projekt rörande forskarutbildning.

### 9.3 Bedömningar av Rådets verksamhet

Under sin existens har Rådets verksamhet i dess helhet granskats 1992 och 1995. En ytterligare utvärdering pågår för närvarande och genomförs av Richard Johnstone, vicerektor för utbildning och kvalitet vid University of Technology, Sydney, Australien.

På uppdrag av Utbildningsdepartementet gjordes redan 1992 en utvärdering av Tony Becher (Becher 1992). 1995 gjorde Rådets huvudsekreterare och förste ordförande en egen, huvudsakligen historisk, genomgång av verksamheten men avslutade med några reflektioner över de slutsatser de själva dragit av sitt arbete (Jalling & Carlsson 1995). Dessutom ingår en översyn av Rådets verksamhet i Riksdagens revisorers granskning av Högskoleverket (Riksdagens revisorer 1999/2000:3). Synpunkter framförs också i Westling (red.) (2000). Härutöver har några större särskilda satsningar utvärderats genom Rådets egen försorg, nämligen regeringsuppdraget om rekrytering av kvinnor till utbildningar i naturvetenskap och teknik samt satsningarna på casemetod, datorstödd språkinläring samt Rådets totala insatser rörande ICT-projekt (Bleiklie 1996, Wistedt 1998, Liddell 1999; Högskoleverket 2000).

#### **Rådets verksamhet som helhet**

De ovan nämnda granskarna av Rådets verksamhet är eniga om att Grundutbildningsrådet genomför en viktig och ambitiöst upplagd verksamhet. Carlsson, Fransson & Haikola (2000) beräknar att fram t.o.m. 1998 hade mellan 5 000 och 6 000 lärare varit direkt eller indirekt involverade i projektansökningar. Högskoleverket (2000 c) framhåller att många lärare med pedagogiskt engagemang har fått möjlighet att utveckla sina idéer. Alla lärosäten var under den aktuella perioden representerade bland ansökningarna, även om det finns en stark slagsida mot universiteten. Samma utvärdering drar också slutsatsen (sid. 69) att statusen för undervisning i förhållande till forskningen har höjts genom *att "ett beviljat projektstöd är en stor framgång för projektledaren, involverade lärare och för institutionen och högskolan ... Ett av Rådet beviljat projekt har även varit en kvalitetsstämpel som inneburit att läraren eller lärargruppen haft större framgång att finna kompletterande resurser för att förverkliga den pedagogiska förnyelsen."*

Man har på många sätt värnat om en internationell profil, något som också har varit statsmakternas önskan. Detta har skett genom egna kontakter, som bidragit till att ett liknande råd bildats i Australien. Denna inriktning har också från första början tydliggjorts genom utnyttjande av internationella bedömare av projektförslag.

Ansökningsförfarandet bedöms generellt vara grundligt och väl genomfört. Högskoleverket (2000e) anser dock att en närmare samverkan mellan projektledare och Rådets tjänstemän samt arrangerade av seminarier och workshops under projektens gång skulle bidra till att förbättra genomförandet genom kunskapsöverföring och erfarenhetsutbyte.

Både de som söker och de lärare som får anslag kommer i stor utsträckning från forskande universitet och högskolor och har själva vana vid att söka forskningsanslag. Jalling & Carlsson (1995) anger att av de sökande fram till 1995 utgjorde professorer och docenter 36 procent, universitetslektorer 37 procent och icke-disputerade lärare 27 procent. Med tanke på att ca 15 procent av årsverken vid universitet och högskolor, eller vid tiden för denna utvärdering ännu mindre, görs av professorer, ca 42 procent av lektorer och 43 procent av adjunkter kan man dra slutsatsen att Rådet lyckats i sin ambition att sprida medvetenheten om den pedagogiska utvecklingen till forskande lärare. (Å andra sidan har möjligheterna för övriga lärare att medverka i kvalificerad pedagogisk utveckling inte varit så stora.) Till detta kan läggas att sju procent av ansökningarna kom från vårdhögskolor och 15 procent från andra högskolor. Detta leder författarna till slutsatsen att i förhållande till antalet lärare är universiteten överrepresenterade bland de sökande, högskolorna något underrepresenterade, vårdhögskolor mycket underrepresenterade och konsthögskolorna inklusive de konstnärliga utbildningarna vid universiteten överrepresenterade (sid. 39 – 40). Beviljade projekt ger en ännu tydligare bild. Universiteten svarar för 83 procent, högskolorna för nio procent, de konstnärliga utbildningarna för sex procent och vårdhögskolorna för två procent. I dag är möjligen de konstnärliga utbildningarnas andel mindre (Westling red. 2000, sid. 113). Riksdagens revisorer (1999/2000:3) framhåller dock att det nu kommer fler ansökningar från vårdutbildningar och språk, vilket också lett till att fler kvinnor söker.

Alla som bedömt Rådets verksamhet har framhållit dess problem att nå ut till universitet och högskolor (Becher 1992, Jalling & Carlsson 1995). Becher tillskriver detta en brist på tydlig policy.

Rådet har gjort ansträngningar för att ändra på detta förhållande genom att bl.a. skapa Levande pedagogers sällskap och upprätthålla kontinuerliga kontakter med högskolorna. En tidigt utvecklad hemsida är ett annat exempel på ansträngningarna att synas. Den är väl besökt av dem som söker anslag. Problemet tycks dock kvarstå och diskuteras närmare under rubriken Förslag nedan.

Becher (1992, sid.31) framhåller också svårigheten med att på ett systematiskt sätt utvärdera och nå ut med projektresultaten. Detta är dock inte ett generellt problem. Flera av projekten har framgångsrikt spritts till andra universitet och högskolor och resultaten (materialet) har kunnat användas vid lärosäten i hela Sverige. Detta är fallet med t.ex. det s.k. FRiDA-projektet, ett datorstött utvecklingsprojekt för att underlätta inläring av fransk grammatik. Men i den samlade utvärderingen av ICT-projekten (Högskoleverket 2000c) framhålls att det är nödvändigt att klargöra hur evalueringen av projekten skall gå till och att dokumentation av resultat och återförande måste bli mer effektiv. Detta är viktigt inte minst för att det liksom inom forskningen, skall vara möjligt att bygga framtida projekt på erfarenheterna av tidigare. I alltför många fall (ca 20 procent av ICT-projekten) föreligger inte någon slutrapport.

## **Utvärderingar av delar av Rådets verksamhet**

### *ICT-satsningar*

Rådets ICT-satsningar har utvärderats (Högskoleverket 2000c, se också ovan kapitel 7). Rapporten drar slutsatsen att många lärare har ett stort intresse för att bedriva pedagogisk utvecklingsverksamhet med ICT i utbildningen. Samtidigt har konkurrensen om medel varit stark och bara ca 10 procent av förslagen har kunnat få anslag (sid. 7). Denna andel av accepterade ansökningar gäller generellt.

En viktig lärdom är att de lärare som arbetar enskilt med ett projekt inom ett avgränsat område får svårt att sprida kännedom om projekten och att de därför inte får så stora effekter. Lärare som gemensamt driver projekt för att lösa ett gemensamt problem med ICT-baserade resurser har större chans att få genomslag nationellt för sina idéer.

Många projekt drivs av eldsjälar. Utvärderarna hävdar att det ofta inte räcker med entusiasm. Det är viktigt med en större

teknisk kompetens bland dem som driver projekt, och sakkunniga måste bedöma sökandes kompetens för att genomföra det de säger sig skola göra. Kunskapströskeln får inte underskattas. Datorkompetensen måste också förbättras inom Rådet för att personalen skall kunna bistå projektledare på ett adekvat sätt. Samverkan med DISTUM eller KK-stiftelsen och/eller Skolverket är en annan möjlighet att utöka kompetensunderlaget. Utvärderarna kastar fram tanken på att gemensamt mellan dessa organisationer skapa en enhet som kan bidra till kunskapsuppbyggnad kring användning av digitala resurser i /högre/ utbildning.

I rapporten framför slutligen åsikten att Rådet bör överväga att finansiera något färre men mer kraftfulla projekt. Det finns annars en risk att de inte leder fram till tillräckligt intressanta, givande och praktiskt användbara resultat. Detta är också en av slutsatserna beträffande de korta projekt för datorstöd i språkundervisningen som utvärderats särskilt (Liddell 1999).

#### *Jämställdhet (se också kapitel 5)*

Rådet fick 1995 regeringens uppdrag att stödja ursprungligen sju projekt för att rekrytera kvinnor till utbildningar i matematik, fysik och teknik. Satsningen utvärderades 1997 (Wistedt 1998). Den övergripande bedömningen är att projekten varit framgångsrika, inte minst genom att lärarna utvecklat alternativa undervisningsmetoder, som de funnit effektivare än de traditionella både för kvinnor och män.

#### *Centrum för utveckling av casemetodik*

Ett nationellt centrum för utveckling av casemetodik bildades 1992 för en period av tre år med stöd av Rådet och Karl-Adam Bonniers stiftelse samt Stockholms universitet. Det placerades vid Stockholms universitet och hade till uppgift att bidra till utveckling av casemetod i utbildningar vid svenska universitet och högskolor.

En utvärdering genomfördes 1995 (Bleiklie 1996). Den ger ett huvudsakligen positivt intryck av centrets aktiviteter när det gäller information och spridning av kunskap om metod och utveckling av material även om alternativa strategier för verksamheten framförs.

Rådets finansiering och stödet från Karl-Adam Bonniers stiftelse upphörde 1996, och i dag finns det kvar vid Stockholms



universitet. Det sprider fortfarande kunskap om sin verksamhet till övriga lärosäten och inbjuder lärare från hela Sverige till olika aktiviteter på självkostnadsbasis.

## 9.4 Slutsatser

### **Rådets fortlevnad**

Rådets verksamhet har präglats av idériakedom och trots begränsade resurser har det varit framgångsrikt när det gäller kärnverksamheten, d.v.s. att ge stöd till lärarinitierade utvecklingsprojekt. Riktade satsningar, ofta regeringsuppdrag, har också genomförts i huvudsak framgångsrikt. Rådet har skapat flera livskraftiga nätverk, bl.a. Levande Pedagogers sällskap, som är ett intressant försök att åstadkomma en gemenskap av pedagogiskt intresserade universitets- och högskolelärare. Det nationella case-centret har bidragit till att utveckla och sprida intresse för case-metodik i Sverige. Den internationella inriktningen har varit imponerande, när det gäller t.ex. utnyttjande av utländska referees för projektbedömning, och kontakter med brittiska, australiska, amerikanska och andra, huvudsakligen engelskspråkiga länder. Ett stort internationellt kontaktnät har utvecklats.

I samband med att Rådet fick den ytterligare uppgiften att stödja projekt rörande forskarutbildningen ändrades dess namn till Rådet för högskoleutbildning. Namnet är tvetydigt, eftersom ordet högskola används i flera betydelser i dag. För att tydligt markera att Rådets verksamhet omfattar all utbildning vid alla universitet och högskolor anser vi att ett lämpligare namn skulle vara Rådet för högre utbildning. Uttrycket högre utbildning har dessutom fördelen av att ha en direkt motsvarighet på både engelska och franska.

### **Rådets uppdrag**

Som framgår av ovanstående genomgång av utvärderingar av verksamheten behöver Rådet utveckla vissa delar av det ursprungliga uppdraget. Det gäller särskilt utvärderingar, spridning av erfarenheter och resultat och annan stimulans till lärosätenas utvecklingsarbete. Vidare behöver ytterligare uppgifter på

nationell nivå genomföras, främst i form av ett aktivt stöd för och kompetensutveckling av personer med ledningsansvar eller nyckelposition beträffande det pedagogiska utvecklingsarbetet vid lärosätena (se kapitel 10). Vi anser att Rådet bör ha ansvaret för ett sådant stöd.

### Rådets arbetssätt

Rådet har från början haft som sin policy att enbart rikta sig till enskilda lärare och inte till lednings- och planeringsorgan vid lärosätena. Det finns huvudsakligen två bevekelsegrunder för detta. Dels skulle kvalificerade forskare och lärare ges resurser för pedagogiskt utvecklingsarbete på samma eller liknande villkor som för forskning. Grundutbildningens status skulle därigenom höjas. Dels skulle den enskilde läraren kunna utnyttja genomförda projekt som merit vid ansökan om anställning eller befordran. Det är svårt att avgöra om grundutbildningens status höjts genom rådets satsningar. Vi har ovan hävdat att en förhållandevis stor andel av högskolans lärare varit direkt eller indirekt engagerade i projektansökningar till Rådet. Genomslagskraften för projekten har dock, såsom framgått, i många fall varit begränsad och informationen om dem har inte nått ut i tillräcklig utsträckning till lärosätena.

Universitet och högskolor står i dag inför nya villkor och stora utmaningar. Utbyggnaden av den högre utbildningen och den ökade mångfalden har redogjorts för i kapitel 2 och 4 ovan. Det livslånga lärandet, flexibelt lärande och betydelsen av informations- och kommunikationsteknik har mer och mer accentuerats. Vi anser därför att ansvarsfördelningen och relationen mellan Rådet, lärosätenas ledningar och de enskilda lärarna bör förändras och att universitetens och högskolornas ledningar bör få ett större och kanske avgörande inflytande på vilka ansökningar som förs vidare till Rådet. Härigenom kan Rådets verksamhet utnyttjas för att förstärka ett lärosätes strategiska pedagogiska satsningar. Projekten får större genomslag på universitetet eller högskolan och information om dem når sannolikt lättare ut till hela sektorn. Detta innebär inte att ledning för och medverkan i projekt stödda av Rådet inte kan förbli ett avsevärt meritvärde för den enskilde läraren. Tvärtom kan detta arbete bidra till en ökad professionalisering av det akademiska läraryrket. Läraren blir än mer synlig och erkänd vid både det egna lärosätet och nationellt.

Detta kommer därigenom att gynna både lärosätet som helhet, ämnesområdet som projektet drivs inom och den enskilde lärarens professionella karriärutveckling.

### **Rådets organisatoriska ställning**

Rådet för högskoleutbildning är sedan 1995 en del av Högskoleverket. Denna organisation fungerar på många sätt bra, genom de möjligheter den ger att använda verkets kansliresurser och resurser för information, vaktmästeri m.m. Tre nackdelar finns dock. För det första har Rådet blivit en del av en myndighet som svarar för utvärdering och bedömning av universitet och högskolor och deras verksamhet. Denna blandning av stödjande och kontrollerande uppgifter är inte helt lycklig, något som konstateras av riksdagens revisorer (1999/2000:3) och verifieras av den personal som är knuten till Rådet. För det andra är Rådets projektmedel beroende av prioriteringar inom Högskoleverket, vilket kan medföra att dess budget påverkas av verkets ekonomiska läge. Detta framkom tydligt vid budgetnedskärningen 1996, då Rådets medel för projekt minskades med ca 30 procent. För det tredje har Rådet blivit mindre synligt än när det hade ställning som egen myndighet och kunde agera i eget namn i alla sammanhang.

Sammantaget gör detta att Rådet fortsättningsvis inte bör vara en del av Högskoleverket och inte heller bör samlokaliseras med verket. De kriterier som behöver vara uppfyllda för att Rådet skall kunna fungera tillfredsställande är:

- ett jämnt tillflöde av resurser som inte är beroende av budgetförhållandena inom en annan organisation. Satsningen på treåriga projekt gör att resursläget måste kunna överblickas för flera år framåt,
- en tydlig och synlig position gentemot universitets och högskolors lärare och ledningar. Lärosäten och studenternas representanter skall ha ett avgörande inflytande över rådets värderingar och prioriteringar,
- att det klart framgår att huvuduppgiften är att bidra till utveckling av universitet och högskolor. Det innebär att det inte bör kopplas samman med verksamhet som innebär kontroll eller tillsyn och
- eget ansvar för beslut om verksamheten inom ramen för gällande föreskrifter.

Med dessa utgångspunkter kan vi identifiera några tänkbara alternativa lösningar som uppfyller ovan nämnda kriterier:

- Rådet kan återgå till att bli en självständig myndighet så som det var mellan 1992 och 1995. Detta skulle skapa möjligheter att självt ta ansvar för och fatta alla beslut om hur Rådet skall genomföra sin verksamhet. En sådan lösning skulle garantera en medelstildelning som är beroende enbart av statsmakternas beslut. Den skulle vidare göra Rådets verksamhet och inriktning tydlig vis-à-vis lärosätena. Svårigheten är att bli tillräckligt synlig och att ha tillräcklig kapacitet för att kunna genomföra alla uppgifter, inte minst de som har att göra med spridning av information om egna projekt och högskolepedagogisk forskning och utveckling in i Sverige och andra länder. Rådet kan i detta alternativ få ett utökat ansvarsområde. Förutom att fördela medel för högskolepedagogiska projekt av nationellt intresse skulle det äläggas att driva eget utvecklings- och kompetensutvecklingsarbete och sprida information. Rådet skulle härigenom få ansvar för en större stödjande och utvecklande verksamhet.
- Rådet delar kansliresurser med annan organisation. Här finns flera möjligheter:
  - o det nyligen etablerade Vetenskapsrådet och den Utbildningsvetenskapliga kommittén. Kommittén har ansvar för en stor satsning på pedagogisk forskning med inriktning på framför allt lärutbildning. Denna anknytning skulle ge Rådet möjlighet att nyttja Vetenskapsrådets resurser för information och administration samt att repliera på den forskning som kommittén stödjer. Detta alternativ innebär problem vad gäller rådets synlighet och tydlighet. Dess roll i en miljö där mycket stora belopp anslås till forskningsändamål skulle lätt kunna bli perifer. Det är också sannolikt att den Utbildningsvetenskapliga kommittén behöver befästa sin ställning som forskningsstödjande organisation och att sammankopplingen med en utvecklingsorganisation därför inte skulle vara idealisk. Slutligen är kommittén för närvarande tillsatt på tre år, och dess fortsatta hemvist är i dag okänd,
  - o det nyetablerade Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap (FAS). Här skulle man vinna samlokaliseringens fördelar och även kunna dra nytta av forskning inriktad mot arbetsliv och samhälle som också kan

handla om den högre utbildningens roll i samhället. Nackdelen med denna samlokalisering är att FAS sannolikt är relativt okänt i universitets- och högskolevärlden i stort och att dess verksamhet inte anknyter tydligt till kvalificerat pedagogiskt utvecklingsarbete

- o Verket för högskoleservice (VHS), som därigenom skulle få en ny roll. VHS skulle då komma att rymma mycket disparata verksamheter utan möjlighet till synergieffekter. Utredningen ser inte detta alternativ som en realistisk möjlighet och
- o det nyetablerade innovationsverket (INNOVA). Detta är en dynamisk och utvecklingsinriktad organisation, men dess storlek och inriktning mot teknik gör att Rådet även i en sådan konstellation skulle riskera att förlora sin synlighet och genomslagskraft i det akademiska samhället.

Av dessa alternativ anser vi att det första, en självständig myndighet med utökat uppdrag, är det enda som kan ifrågakomma.

## 9.5 Förslag

### Rådets fortlevnad och namn

- Rådets för högskoleutbildning verksamhet fortsätter.
- Rådets namn ändras till Rådet för högre utbildning.

### Rådets uppdrag

Sammanfattningsvis anser vi att Rådet bör ha följande uppdrag:

- vara ett nav för förnyelse och pedagogisk utveckling av högskoleutbildningen i Sverige. Detta innebär att Rådet självt bör ta vara på och stödja goda initiativ till förnyelse och utveckling från enskilda lärare och institutioner för högre utbildning. Det medför också att Rådet självt bör ta initiativ till verksamheter i samma anda, identifiera viktiga projektområden och inbjuda till ansökningar om medel för projekt inom dessa,
- bidra till ett offentligt samtal om förnyelse och pedagogisk utveckling genom att stödja och arrangera kvalificerade seminarier, skapa och driva kommunikationsnät för intresserade deltagare inom högskolevärlden, publicera skrifter, elektroniskt eller på annat sätt, som rör pedagogisk utveckling och förnyelse av högre utbildning,

- vara ett aktivt stöd för personer med pedagogiskt ledningsansvar eller nyckelposition beträffande det pedagogiska utvecklingsarbetet vid lärosätena och svara för viss kompetensutveckling av dessa,
- förmedla kontakter nationellt och internationellt mellan lärare som är engagerade i högskolepedagogik,
- bidra till att göra pedagogisk verksamhet jämställd med vetenskaplig verksamhet vid universitet och högskolor,
- samarbeta med pedagogiska utvecklingscentra (eller motsvarande) samt ledningar vid högskolor och universitet,
- samarbeta med studentkårer och andra organisationer för de studerande vid universitet och högskolor. Ge studenterna ett tydligt inflytande på Rådets arbete,
- samarbeta med svenska och internationella organisationer som har som mål att förnya och utveckla högre utbildning och
- följa den internationella forskningen och utvecklingen om högre utbildning och sprida kunskap om den.

### **Rådets arbetssätt**

- Rådets policy för finansiering av projekt bör förändras så att dessa i större utsträckning kan utgöra en del i lärosätenas strategier för utveckling av undervisning och lärande och
- lärosätena bör bidra till finansieringen av sådana projekt.

### **Rådets organisatoriska ställning**

- Rådet för högskoleutbildning bör åter få ställning som en självständig myndighet.

Vi bedömer att kostnaderna för detta alternativ bör omfatta projektmedel av minst den storleksordning som Rådet förfogar över nu inom Högskoleverket inklusive de 2 mkr för projekt om forskarutbildning som tillkom i budgetpropositionen för år 2001. Därutöver bör Rådet årligen tilldelas ytterligare 10 miljoner kronor till pedagogiska projekt i syfte att stödja utvecklingen mot en ökad mångfald i högskolan och andra projekt som anknyter till högskolans vidgade uppdrag. Med en beräknad årlig kostnad av 0,5 miljoner kronor för normalt treåriga projekt skulle det därmed finnas utrymme för ytterligare cirka 20 nya projekt årligen. Vi

förutsätter en delfinansiering från lärosätena som minst motsvarar lärosätets gemensamma kostnader för bl.a. lokaler och utrustning, ekonomiförvaltning och bibliotek. Vidare anser vi att det krävs två miljoner kronor för de ovan föreslagna stödinsatserna för personer med ledningsansvar för pedagogisk verksamhet och andra pedagogiska nyckelpersoner vid universitet och högskolor.

Kostnaden för administration av ett självständigt råd med uppgifter enligt alternativ 1 ovan kan beräknas till ca nio miljoner kronor årligen. Detta motsvarar lönekostnader för huvudsekreterare, kanslichef, ICT-support, ekonomisk och administrativ personal, utrustning och lokaler. Summan bör även kunna täcka kostnader för rapporter och informationsverksamhet.





## 10 Kompetensutveckling för högskolans lärare

Kompetensutveckling för personal är i dag ett ansvar för arbetsgivare och arbetstagare. Det är nödvändigt i dagens föränderliga arbetsliv att förnya kunskaper och färdigheter kontinuerligt. Vid universitet och högskolor gäller detta både den vetenskapliga, den pedagogiska och den administrativa kompetensen.

### 10.1 Pedagogisk kompetensutveckling på nationell nivå

Under 1970-talet byggde Universitetskanslersämbetet upp en omfattande verksamhet i syfte att driva nationell utbildning av akademiska lärare. Den riktade sig även till lärare med pedagogiska ledningsuppdrag: prefekter, studierektorer, utbildningsledare, och pedagogiska konsulter. Verksamheten fortsatte i personalutvecklingsprogrammet inom Universitets- och högskoleämbetet, men fick där en vidare roll och kom också att rikta sig mot andra kategorier inom högskolan och berörde inte enbart utbildnings- och undervisningsfrågor. Internationalisering var ett tydligt tema genom dessa år. Denna utbildning upphörde i början av 1990-talet, och de nationella insatserna för att utveckla pedagogiken inom grundutbildningen i högskolan kom då i stället att kanaliseras genom Grundutbildningsrådet (Rådet för högskoleutbildning).

Utbyggnaden av högskolan har lett till att det totala behovet och utbudet av kompetensutveckling och pedagogisk utveckling ökat markant på lokal nivå. Det innebär också att det finns betydligt fler personer med pedagogiskt ledningsansvar. Det rör på lärosätetsnivå framför allt pedagogiska konsulter och utbildningsledare (motsv.). På institutionsnivå är det studierektorer, prefekter och andra med pedagogiskt-administrativa uppgifter. Dessa nyckelpersoner har begränsade möjligheter till egen kompetensutveckling.

Grundutbildningsrådet har stött några initiativ beträffande kompetensutveckling av lärare. Det gäller främst regerings-

uppdraget om lärarutbyte som pågick mellan 1993 och 1998. Anslag för liknande ändamål fördelas nu av Stiftelsen för internationalisering av högre utbildning och forskning. Rådet stödde också en kurs för yngre pedagogiska konsulter och lärare vid universitet och högskolor 2000. En fortsättning planeras för sommaren 2001 inom ramen för ett sommarinstitut. Rådet har emellertid hittills inte på något systematiskt sätt stött personer med pedagogiskt ledningsansvar på lärosätena.

Vi menar att det skulle gynna den pedagogiska utvecklingen om personer med nyckelposition och ledningsansvar för det pedagogiska utvecklingsarbetet på universitet och högskolor gavs möjligheter till viss gemensam kompetensutveckling på nationell nivå. Behovet av en sådan blir än mer tydligt om man skall vidareutveckla den pedagogiska utbildningen på lärosätena på det sätt som vi föreslår i det följande. Vi anser att det skulle kunna vara en uppgift för Rådet för högskoleutbildning att svara för denna nationella uppgift.

## 10.2 Pedagogisk kompetensutveckling på lärosätetsnivå

Högskoleutredningen ägnade en viktig del av sitt betänkande (SOU 1992:1) åt frågorna om pedagogisk meritering och kompetensutveckling för högskolans lärare. Man gav en kort historik över den pedagogiska kompetensutvecklingen för lärare i högskolan från 1960-talet och fram till slutet av 1980-talet (sid. 208 - 209). Mot bakgrund av dessa erfarenheter och utredningens grundsyn presenterade man ett förslag till pedagogisk grundutbildning för högskolans lärare enligt följande (sid. 211):

<b>Del i programmet</b>	<b>Omfattning</b>	<b>Tidpunkt</b>
A. Grundläggande utbildning	(totalt 6 arbetsveckor)	
a) Introduktion	2 arbetsveckor	inom forskarutbildningen
b) Inskolning	1 arbetsvecka	direkt vid anställning
c) Pedagogisk grundutbildning	3 arbetsveckor	under första tjänsteåret
B. Successiv utbildning	2 veckor per år	under de 5 följande åren
C. Fortbildning	1 vecka per år	fr.o.m. år 7

Den grundläggande utbildningen om sex veckor föreslogs utgöra krav för pedagogisk behörighet för tillsvidareanställning som lärare i högskolan förutom för professorer och adjungerade professorer. För behörighet som oavlönad docent borde därutöver krävas 10 veckors successiv utbildning. Förslaget ledde inte till någon ändring av högskoleförordningen beträffande behörighet för anställning som lärare.

Regeringen har vid flera tillfällen uttalat sig om nödvändigheten av pedagogisk utbildning, bl.a. i regleringsbrev 1999 och 2000. I regleringsbrevet för 2001 uttrycks det på följande sätt:

*"Kvaliteten i utbildning och forskning skall säkras och utvecklas genom att universitet och högskolor:*

- intensifierar det pedagogiska utvecklingsarbetet,*
- aktivt arbetar med undervisningens förnyelser,*
- erbjuder pedagogisk utbildning för alla anställda lärare som saknar sådan utbildning, och*
- erbjuder pedagogisk fortbildning och vidareutbildning för redan anställda lärare."*

Detta uttalande innebär en skärpning beträffande krav på pedagogisk utbildning i jämförelse med tidigare regleringsbrev. Ett annat uttryck för denna ambition är direktiven för vår utredning. På de flesta lärosäten förekommer i dag någon form av utbildning av de akademiska lärarna, men som framgår av nedanstående redogörelse varierar den till omfång och inriktning.

Högskoleutredningens modell ligger till grund för den pedagogiska utbildningen för lärare vid ett antal universitet även om omfattningen normalt inte når upp till de sex veckors grundutbildning plus två veckor per år under fem år som skulle vara ett tjänsteåliggande för samtliga nyanställda lärare.

Den högskolepedagogiska grundutbildning som i dag enligt svaren på utredningens lärosätessenkät erbjuds centralt vid universitet och ett antal av högskolorna omfattar ofta fyra till sex veckor. Detta innebär vid flera av högskolorna en förlängning i jämförelse med förhållandet för tre år sedan när Utbildningsutskottet genomförde en undersökning (Utbildningsutskottet 1998/99). Den längsta utbildningen, 10 veckor, ges på Chalmers och vid Högskolan i Borås. Lärarhögskolan i Stockholm arrangerar under läsåret 2000/2001 en fristående kurs på 20 poäng som vänder sig till lärare inom olika former av undervisning på eftergymnasial nivå. Även Linköpings universitet har en liknande

kurs sedan 1997/98. Vid Karolinska Institutet består utbildningen av ett antal kurser om en vecka, som kan kombineras på olika sätt, och lärarna har frihet att välja egen inriktning. Den totala omfattningen av de enskilda lärarnas pedagogiska utbildning kan därför där variera kraftigt.

Deltagarna i de olika utbildningarna är oftast doktorander och yngre lärare, men ibland också forskarassistenter och blivande docenter. Inte sällan anordnas särskilda kurser för doktorander, men i de flesta fall består grupperna av deltagare med varierande bakgrund. Vanligt är att grupperna vid universiteten består av deltagare från flera fakulteter, vilket uppfattas som synnerligen positivt. Vid samtliga universitet finns institutioner som låter pedagogisk utbildning ingå i forskarutbildningen, men praxis varierar mellan institutioner och fakulteter. Rekommendationer förekommer vid flera fakulteter, och vid Karlstads universitet, Hälsouniversitetet vid Linköpings universitet och KI ingår pedagogisk grundutbildning av olika längd alltid i forskarutbildningen.

Vid SLU och Umeå universitet samt de medicinska fakulteterna vid Linköpings, Lunds och Göteborgs universitet ges särskilda kurser som är obligatoriska för blivande docenter och som innehåller moment om handledning. Pedagogisk utbildning är också obligatorisk för docentur vid matematisk-naturvetenskapliga fakulteten och tekniska högskolan vid Lunds universitet (LTU) samt vid Chalmers och Karlstads universitet. Detta krav rekommenderas vidare av rektor vid Uppsala universitet och KTH samt övervägs vid Växjö universitet.

För tillsvidareanställning är genomgången högskolepedagogisk utbildning formellt ett krav vid KTH, Umeå universitet och Chalmers (infört 2000) och "i princip" vid Uppsala universitet samt SLU. Liknande förhållande gäller vid Högskolan i Kalmar och Mälardalens högskola. Vad detta krav innebär i praktiken är svårt att säga. Samtal med ansvariga vid dessa lärosäten visar att det knappast uppehålls i praktiken.

KI har nyligen initierat ett projekt kallat Framtidens lärare, som skall vara ett led dels i att uppgradera betydelsen av pedagogiska meriter, dels i att utveckla en obligatorisk lärarutbildning vid lärosätet. I projektet ingår 24 lärare utsedda av Utbildningsstyrelsen. Under två år deltar de i utbildning som omfattar ett antal moduler i ledarskap, ICT som pedagogiskt hjälpmedel, kommunikation och utvärdering. Vidare skall de genomföra ett pedagogiskt projekt av betydelse för utvecklingen av undervisningen vid KI. I

beslutet framgår att genomgången projekt skall ge "implikationer" i deltagarnas meritportföljer och inför löneförhandlingar.

Ett stort antal kurser utöver grundläggande kurser och kurser för docentkompetens ges, framför allt vid universiteten. Olika slag av påbyggnadsutbildning erbjuds, t.ex. pedagogiska idékurser vid SLU och kurs för erfarna lärare vid Uppsala universitet. Utbildning för forskarhandledare erbjuds av de flesta universiteten. Kurser i ICT-användning i utbildning ges vid många universitet och högskolor. Utbildning för mentorer vid institutioner förekommer vid åtminstone fem av universiteten liksom kurser i pedagogiskt ledarskap huvudsakligen riktade till studierektorer, om än inte alltid regelbundet. Vidare är utbildning för basgruppshandledare vanlig vid lärosäten där studierna i olika utbildningar bygger på problembaserat lärande. Samtliga lärosäten anordnar hel- eller halvdagsseminarier över en mängd olika teman. Uppsala universitet och SLU anordnar pedagogiska kurser även för icke undervisande personal, t.ex. inom bibliotek och administration. Pedagogisk utbildning ges vid de konstnärliga högskolorna i form av seminarier och individuellt planerad fortbildning.

I enkätsvaren från lärosätena ges genomgående en positiv bild av erfarenheterna av utbildningen. De utvärderingar som gjorts visar att den ger ett mervärde för deltagarna själva, men att dessa inte alltid får gehör på institutionen för de nya idéer som de vill utveckla. Utvärderingen vid Uppsala universitet (Giertz - Ekstav 1996) visar att meritvärdet av genomgången kurs varit dåligt vid ansökan om anställning.

Under 1990-talet har fokus successivt ändrats på kurserna och på inriktningen av det pedagogiska utvecklingsarbetet i stort. ICT och dess användning i utbildningen har blivit ett ännu mer väsentligt inslag vid flera universitet och högskolor, och särskilda ICT-konsulter har anställts inom utvecklingsenheterna eller inom särskilda enheter för ICT-pedagogik vid universiteten. Stockholms universitet noterar att tyngdpunkten förskjutits från den enskilde läraren till institutionen och att det finns en betydligt bättre förankring av den pedagogiska utvecklingen vid institutionerna i dag än för tio år sedan. Uppsala universitet betonar diskussionen om hur social och etnisk mångfald påverkar undervisning och utbildning. Ett liknande förhållningssätt karakteriserar Södertörns högskola. Distansundervisningens utbyggnad och inriktning mot flexibelt lärande framhålls särskilt av några lärosäten, framför allt Mitthögskolan och Högskolan i Gävle.

Antalet lärare som deltagit i utbildning och antalet kurser per år har ökat vid många lärosäten. Uppsala universitet uppger att man gått från två kurser per år 1987 till nio per år under 2000. Chalmers ger fler och längre kurser. Flera av universiteten uppger att det under senare år blivit konkurrens om platserna på den pedagogiska utbildningen, medan deltagandet i enskilda seminarier kan variera.

Utbildning för studenter i grundutbildningen om lärande och undervisning inom den högre utbildningen förekommer vid Linköpings universitet. Avsikten är att på sikt åstadkomma bättre utbildning genom att studenterna får bättre förutsättningar att förstå vad det innebär att bedriva akademiska studier.

Det skall till slut tillfogas att ovanstående redogörelse inte inkluderar sådan utbildning som vid universiteten förekommer på fakultets- och sektionsnivå (förutom vad som gäller vid Lunds universitet) och på institutionsnivå.

### **Konstnärliga högskolor och utbildningar**

#### *Lärarnas anställnings- och arbetsvillkor*

Inom de konstnärliga utbildningarna finns särskilda villkor för anställning av professorer, lektorer och adjunkter. Högskoleförordningen 4 kap. 30§ fastställer att *"lärare inom konstnärlig verksamhet får anställas tills vidare, dock längst fem år."* Tillsvidareanställningar finns dock fortfarande och vissa högskolor har flera sådana. De konstnärliga utbildningarna har härutöver ett stort antal deltids- och timanställda lärare. Många av de anställda inom dessa utbildningar ägnar sig åt eget konstnärligt skapande parallellt med sin undervisningsgärning.

Förutsättningarna för arbetet som lärare i högskolan skiljer sig mellan program som utbildar blivande pedagoger (bildlärare, danspedagoger, musiklärare) och de som utbildar blivande konstnärer. Villkoren i pedagogutbildningarna har stora likheter med dem som råder inom andra lärarutbildningar. Renodlade konstnärliga utbildningar ställer andra krav på lärarna.

#### *Hur skiljer sig utbildning inom det konstnärliga området från annan högre utbildning?*

De konstnärliga utbildningarna har generellt störst anslag per student av alla högskoleutbildningar. De har få platser och ett

mycket stort antal sökande till varje plats. Antagningsprocessen är därför grundläggande. Brister i systemet eller till och med en enstaka felaktig antagning kan lätt leda till problem för både utbildningens ekonomi och sociala situation och för de enskilda studenterna. Stora resurser måste därför läggas på urvalsprocessen, och det ställs särskilda krav på de lärare och andra personer som skall svara för och utveckla den.

En stor och viktig del av lärarnas insatser består i de flesta fall av handledning och kontinuerlig bedömning av studenternas arbete, enskilt eller i mindre grupper. Det handlar oftast om att skapa villkor för och stödja studenternas egen utveckling. Det pågår en kontinuerlig bedömning av studenternas arbete, inte bara från lärarnas sida utan även genom offentliga framträdanden, utställningar och föreställningar.

Kompetensutveckling för lärare inom konstnärlig verksamhet måste ta hänsyn till de särskilda förhållanden och förutsättningar som råder för studenter och lärare inom dessa utbildningar. Vi menar att lärare inom konstnärlig verksamhet skall ha rätt och skyldighet till kompetensutveckling på samma sätt som övriga lärare i högskolan, men att det krävs att denna är anpassad till de särskilda villkor som gäller för den enskilde läraren och den utbildning som han eller hon är verksam inom.

### **10.3 Sammanfattning av lärosätenas utbud av och krav på pedagogisk grundutbildning**

Här följer en schematisk översikt över den pedagogiska grundutbildningens förekomst och omfattning vid olika lärosäten. I vissa fall har inte lämnats uppgift om kursernas omfattning.

**Tabell 10:1. Översikt över pedagogisk grundutbildning vid universiteten och högskolorna enligt svaren på den enkät som tillställts universitet och högskolor.**

Lärosäte	Omfattning	Deltagare	Förändring sedan 1991	Obligatorium	Poäng i forskarutbildning
UU	3 veckor + 1 v. på inst. + 2 v. ämnesdidaktik.	Många doktorander. Blandade grupper från olika fakulteter	ICT-pedagogik, diskussion om social och etnisk tillhörighet och påverkan på undervisning. 2 kurser 1987, 9 kurser 2000	I princip krav för nyanställda lärare, rekommenderas för docentkompetens	Olika för olika fakulteter och institutioner
LU	Varierar efter beställare: LTH: 11 veckor; Mat-nat.: 8 v.; Jur.: 2,5 v. Samh.: 2 v.; Med.fak.: 2 v.; Hum-teol. 7 v.	Doktorander, yngre lärare, blivande docenter, forskarasistenter	Innehållet varierar i dag, men följande ges: Presentationsteknik, Kommunikation, Pedagogisk. introduktion, Ped. kurs-lärarkurs – inspirationskurs- prakt.ped.kurs. Docentkurser	Ej krav för anställning, men tryck från vissa fakulteter. Obligatorisk för docentur vid LTH, mat.nat. och med.fak.	Poäng, men ej obligatorium
SU	3 + 2 v. över 2 terminer	Ofta doktorander	Förskjutning av fokus från enskild lärare till institution. Mer systematik, bättre förankring, nätverk mentorsstöd, ICT	Ej krav för anställning, men merit. Ej obligatorisk för docentkompetens	Ja, vid hela lärosätet
GU	Introkurs, 5 heldagar, ges 2 ggr./år.	Deltagarna vana undervisare.		Ej för anställning, men vissa inst. har policy. Obl.	Mat.nat. och vissa samhällsvetenskapliga



	Högskolepedagogik, 5 alt. 10 p. Erfarenhetsbaserad och med empiriska studier. Vetenskaplig vägledning	Hälften från med.fak. för docentkompetens		för docentur vid med. fakultet.	institutioner
UmU	Introveckla på inst., muntlig kommunikation 2,5 v. Lärarkunskap 2,5 v.	Blandade deltagare inkl. forskarstud.	Utveckling i riktning mot ICT och lärande som integrerad del	Sex veckor krav för anställning. Obligatoriskt för docentkompetens på med.fak.	Ett stort antal inst. ger 5 poäng
LiU	Basutbud 5 p. för lärare utan erfarenhet, 5 p. för lärare med erfarenhet, 5 p. fördjupning. 530 lärare. sedan 1989 har genomgått kurser		ICT-pedagogik har utvecklats starkt sedan 1997	Ej krav för anställning, krav för docentur vid Hälsouniversitetet.	Obligatorisk för doktorander vid Hälsouniversitetet. Kan få poäng inom andra fakulteter
LTU	2 + 4 p.	doktorander med undervisning inom tjänsten	Förskjutning från undervisning till lärande	Nyanställda uppmanas att gå, men ej krav	Mål att alla skall ha 6 p. i forskarutbildningen
KU	Grundläggande utbildning för nya lärare och andra			Ej krav för anställning. Obligatorisk för docentur	Obligatorisk
VXU	2 v. + 1 veckas projekt, som redovisas i rapport	Yngre lärare och doktorander. Även erfarna lärare	Kontinuerlig förändring	Ej krav för anställning, ej heller för docentkompetens men övervägs	Kan ge poäng
ÖU	Pedagogik för		Under utredning och uppbyggnad	Ej krav	Pedagogiska perspektiv

	universitetslärare: för nyanställda				på lärande 5 p. tillgodoräknas
KI	Flera kurser om en poäng + ledarskapsutbildning		Största förändringen är utarbetande av meritportfölj och pedagogisk karriärväg.	Ej krav för anställning men för docentur	Obligatoriskt med ped. grundutbildning, 1 p. + möjlighet att tillgodoräkna mer. Man kan disputerar i medicinsk pedagogik
KTH	4 kurser/år om en vecka för doktorander. För nyanställda 6 veckor under 2 terminer (5 poäng)	Doktorander i egna kurser, nyanställda adjunkter och lektorer i egna kurser	Inriktning mot ICT-teknik och viss anpassning till distansutbildning	Krav för anställning längre än 1 år. Ej obligatorisk för docentur, men rekommenderas	Doktorander med egen undervisning rekommenderas att välja bland utbud och får poäng
Chalmers	Högskolepedagogik för CTH-lärare, 10 veckor över 3 terminer, 4 – 5 kurser/år, 20 deltagare i varje; 2-poängskurser; Ledarskapsutbildning	Yngre lärare och doktorander Studierektorer	Fler och längre kurser. Samverkar i vissa hänseenden med GU	Krav för anställning. Formellt obligatorisk för docentur men tillämpning varierar	Ingår i forskarutbildning
SLU	4 veckor, varav tre centrala och en institutionsanpassad.	Lärare och doktorander	Kontinuerliga småförändringar	I princip krav för anställning. För docentkompetens	Efter individuell prövning, men godkänns alltid

	Särskild kurs för docentur med inriktning mot handledning			sammanlagt 8 veckors utbildning	
HB	10p. Grundkurs		Kursutbudet har utvecklats. Distansundervisning	Ej krav för anställning, men möjlighet att delta skall ges. Ingår då i tjänstgöring	Ej aktuellt
HD	5 p. Grundkurs		Inga förändringar	Krav för anställning diskuteras för dem som saknar ped. utbildning	Ej aktuellt
HG	Inga egna kurser				
HH	Introduktionskurs finns		Inga förändringar	Ej krav för anställning	Ej aktuellt
HiG	Högskolepedagogik 5 p. Distanskurser om totalt. 20 p.		Ämnesdidaktik 5 p. Flexibelt lärande 5p. Lärarutbildningsdidaktik, 5p.	Ej krav för anställning Lärare utan ped. utbildning uppmanas att läsa in högskolepedagogik 5p	Ej aktuellt
HJ	Högskolepedagogik		Inga förändringar	Ej krav för anställning. Ej obligatorisk för docentur	
HK	5 p. som omfattar föreläsningar samt litteratur. Reflektionsprotokoll. Tvärvetenskaplig karaktär.	Samtliga lärare förväntas vara involverade	Fortsättningsseminarier planeras, liksom utbildning för nyanställda.	Krav för anställning	Obligatorium för doktorander planeras

	10 p. i PBL vid en inst.				
BTH	Nytt sedan 1999, 5 p. Grundkurs	Deltagare som inte undervisat mycket. Doktorander	Intensifiering	Ej krav för anställning. Ej heller för docentur	Har förekommit
HKr	Inga kurser		Planeras		Ej aktuellt
HS	5p. Högskolepedagogik under 8 månader	Deltagare blandas från olika inst	Inga förändringar	Möjlighet skall ges, men ej krav för anställning	Ej aktuellt
HT/U	Planeras				Ej aktuellt
LHS	Diskuteras, seminarier om handledning mm		En 20-poängskurs ges inom grundutbildning	Ej krav för anställning	Ja
MAH	Köper kurs från Lund		Inga förändringar	Ej krav för anställning. Obligatorisk för docentur vid odont.fak.	Ingår i forskarutbildning
MH	5 p. Flexibelt lärande	Alla kategorier av lärare	Går mot flexibel utbildning, där gränsen mellan campus- och distansutbildning suddas ut.	Ej krav, men förutsätts. Ej obligatorisk för docentur	Beror på examinator
MdH	Intro, steg 1, steg 2, vardera på en vecka	Intro med en grupp för ovana och en grupp för vana lärare	Mer specialinriktning (ICT etc.)	Krav för anställning	Varierar
SH	Studiedagar och seminarier om särskilda teman				Ej aktuellt
HHS	Ingen uppgift				Ej aktuellt

IH	Mentorsystem för inskolning			Ej krav	Ej aktuellt
DI	Seminarier med inriktning mot läromedel	Samtliga lärare har involverats		Ej krav för anställning	Ej aktuellt
DH	Fortbildningskurser, individuellt planerade			Krav på viss utbildning vid nyanställning	Ej aktuellt
KF	Pilotprojekt vid Färg och form ang. lärarstil, presentation kursutveckling, 4 halvdagar, ICT-kurser			Ej krav för anställning	Ej aktuellt
KH	Inga kurser				Ej aktuellt
KMH	I samråd med prefekt		Nej	Undervisningsprov	Ingår i doktorandutbildningen vid Centrum för musikpedagogisk forskning
OH	Nej		Nej	Ej krav	Ej aktuellt
TH	Inget gemensamt			Ej krav	Ej aktuellt

## 10.4 Sveriges universitets- och högskoleförbunds utredning och förslag

Under hösten 2000 presenterade en utredning inom Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF) ett förslag till vad man kallar lärarutbildning för akademiska lärare (Högskolans lärare i 2000-talets kunskapssamhälle, SUHF 2000b). Förslaget bygger på en genomgång av dagens situation vid svenska universitet och högskolor. Tio av landets rektorer har intervjuats om sin uppfattning om betydelsen av pedagogisk utbildning.

Förslaget innebär i korthet att samtliga lärosäten skall tillhandahålla utbildning för akademiska lärare omfattande en stegvis utbildning på 10 poäng. Denna utbildning skall även erbjudas som poänggivande kurs i forskarutbildningen eller som del av doktorandtjänst. Därutöver skall kontinuerlig kompetensutveckling motsvarande en poäng per år erbjudas all undervisande personal vid varje lärosäte. En frivillig pedagogisk utbildning – ”magisterexamen” – skall erbjudas intresserade lärare.

Kraven på att genomgå lärarutbildning för akademiska lärare föreslås kontinuerligt skärpas fram till 2005 så att lärare som anställs utan sådan utbildning endast provanställs tills de skaffat av högskolan accepterad utbildning.

Utbildningen bör enligt förslaget arrangeras av de enskilda lärosätena, men ha riksgiltighet, vilket förutsätter att SUHF inrättar en organisation med uppgift att ge rekommendationer om ”riksgiltiga” kurser, råd till lärosätena, information och stå för internationell bevakning etc.

SUHF anser – vilket vi sympatiserar med – att man inte skall precisera innehållet i utbildningen utan ange de insikter och färdigheter som en akademisk lärare måste ha. Härigenom kan man anpassa den till det enskilda lärosätets speciella villkor. Till dessa villkor hör

- en genomtänkt pedagogisk grundsyn,
- medvetenhet om hur individer lär och om att studenter väljer olika strategier för sitt lärande,
- medvetenhet om examinationens betydelse för lärandet,
- kännedom om nyare metoder och hjälpmedel i undervisningen och om hur dessa kan utnyttjas,
- god insikt i hur grupper fungerar,

- förmåga att stimulera studenterna till eget aktivt kunskapssökande och att kunna handleda studenterna i detta,
- villighet att bedriva utvecklingsarbete och didaktisk forskning,
- medvetenhet om betydelse av mäns och kvinnors olika perspektiv på lärandet,
- medvetenhet om den sociala och etniska mångfaldens betydelse i den akademiska utbildningen,
- medvetenhet om relationen mellan å ena sidan högskolan som samhällsfunktion, organisation och kultur och å andra sidan lärarens arbete samt
- kunskap om universitetens idéhistoria. (sid. 35 – 36).

Utbildningen föreslås ske i tre steg:

- undervisning och lärande,
- övergripande utbildningsfrågor, kursledning och examination och
- forskningshandledning.

SUHF:s förbunds församling har ännu inte (februari 2001) tagit ställning till förslaget.

## 10.5 Slutsatser

### **Nationell nivå**

I inledningen till detta kapitel redogörs för behov av kompetensutveckling för personer med nyckelposition och ledningsansvar för det pedagogiska utvecklingsarbetet på universitet och högskolor. Sådan bör erbjudas på nationell nivå, bland annat för att en utbyggd högskolepedagogisk grundutbildning för nyanställda akademiska lärare skall kunna genomföras.

### **Lärosätetsnivå**

#### *Krav på högskolepedagogisk utbildning för nyanställda*

Högskolepedagogisk utbildning förekommer vid flertalet universitet och högskolor, men i olika omfattning. Innehållet är relativt likartat, och någon differentiering beroende på lärarkategori förekommer vanligtvis inte. Vid de allra flesta lärosäten förekommer också olika slag av högskolepedagogisk

fortbildning genom seminarier, föreläsningar, handledning, mentorsinsatser m.m.

Genomgången utbildning är ett krav för tillsvidareanställning vid några av lärosätena och vid några enskilda fakulteter. Vad detta krav i praktiken innebär är dock oklart. Praxis varierar sålunda, men en medvetenhet om lärarnas ökade behov av kunskaper om lärandet och dess förutsättningar finns och tycks vara i ökande. Vid många lärosäten och en del fakulteter har relativt många lärare genomgått högskolepedagogisk grundutbildning på mellan tre och sex veckor, i några fall längre och antalet tycks öka. På två universitet och ytterligare några fakulteter är särskild utbildning ett krav för docentkompetens. I många doktorandutbildningar ingår viss pedagogisk utbildning, och antalet deltagare förefaller vara i ökande. I regel får kurserna räknas in i doktorandutbildningen. Doktorander som inom ramen för anställning har undervisning kan erbjudas högskolepedagogisk utbildning, och det förefaller som om detta erbjudande inte sällan utnyttjas. Krav på att de skall ha fått något sådant stöd i samband med att de börjar undervisa är dock mindre vanligt. Doktorander med anställning eller doktorandbidrag var närmare 10 000 år 1998. De använde sammanlagt 15 procent av sin tid till undervisning inom grundutbildningen. Att ålägga doktorander, vilka således svarar för en avsevärd andel av undervisningen inom grundutbildningen, undervisning utan att samtidigt ge dem förutsättningar för att kunna genomföra den väl är en otjänst mot både doktoranden och studenterna.

Den vetenskapliga utbildning som krävs för anställning som lektor tar minst fyra år efter grundexamen. Den som anställs inom konstnärlig utbildning har sammanlagt normalt minst lika lång utbildning. För professorer är kravet på vetenskaplig meritering betydligt större. Någon pedagogisk utbildning krävs inte för behörighet som lärare, men däremot pedagogisk skicklighet, förvärvat på något sätt. Vid anställning av professor skall *"lika stor omsorg ägnas prövningen av den pedagogiska skickligheten som prövning av den vetenskapliga skickligheten"*. Vid anställning av lektor skall *"lika stor omsorg ägnas prövning av den pedagogiska skickligheten som prövning av andra behörighetsgrundande förhållanden"*. Motsvarande gäller professurer och lektorat inom det konstnärliga området.

För att bli anställd som adjunkt fordras inte några vetenskapliga meriter, enbart att ha avlagt examen från grundläggande högskoleutbildning, vilken i princip kan vara tvåårig. Några krav på



ämnesstudiernas djup ställs inte heller i högskoleförordningen. Liksom lektorer och professorer skall den som anställs som adjunkt ha "visat pedagogisk skicklighet".

De förestående pensionsavgångarna bland högskolans lärare och utbyggnaden av den högre utbildningen medför redan nu att behovet av att nyanställa lärare ökar. På 1960-talet byggdes den högre utbildningen också ut i snabb takt och många unga forskarstuderande rekryterades som lärare utan någon erfarenhet av undervisning eller kunskap om lärande. I en hel del fall kom detta att fungera, medan i det i flera andra fall var misslyckat och ledde både till missnöje bland studenterna och oavslutade forskarutbildningar. Som framhållits på flera ställen i detta betänkande är kraven på lärare inom högskolan i dag sannolikt högre än någonsin, med en snabb utbyggnad, mer heterogena studentgrupper och mer differentierad undervisning. Det är nödvändigt att de som i dag rekryteras som adjunkter, lektorer och professorer har kunskaper om lärande och kunskapsbildning. Det är lika önskvärt att doktorander som undervisar inom ramen för sin anställning ges pedagogisk utbildning. Det är en fråga om den akademiska lärarkårens professionalitet och om kvaliteten på studenternas utbildning.

Vi menar därför att det för anställning som adjunkt, lektor och professor snarast bör införas krav på genomgången högskolepedagogisk utbildning. Den som i dag har tillsvidareanställning men inte genomgått sådan utbildning bör uppmuntras att göra detta på tjänstetid.

Vi är medvetna om att det fordras en ändring i högskolelagen för att detta krav skall kunna gälla för anställning som professor och lägger ett förslag till en sådan ändring. Även om den inte skulle komma till stånd, anser vi det nödvändigt att högskoleförordningen ändras beträffande anställning som lektor och adjunkt.

Omfattningen av denna utbildning kan diskuteras. SUHF föreslår att den ges som kurser inom ramen för grundutbildningsutbudet och omfattar totalt tio poäng samt att lärare därefter erbjuds pedagogisk kompetensutveckling motsvarande en vecka per år. Högskoleutredningen föreslog sex veckors grundläggande utbildning, följt av tio veckors utbildning fördelad på fem år samt därefter en veckas kompetensutveckling per år.

Som framgår av tabell 10:1 varierar längden av utbildningen vid de olika lärosätena i dag från noll till tio veckor (något mer i

enstaka fall) och möjlighet till viss påbyggnad. LHS och Linköpings universitet erbjuder en 20-poängskurs för egna och andra lärosätets lärare. Vi anser att kravet för behörighet skall ligga på minst tio veckors högskolepedagogisk utbildning för lärare som anställs som professor, högskolelektor eller högskoleadjunkt. Vi anser vidare att det är nödvändigt att de som undervisar inom ramen för en doktorandanställning eller som forskarstuderande skall ges pedagogiskt stöd i samband med att de börjar undervisa. Detta stöd kan utgöra en del av de tio veckors utbildning som föreslås utgöra krav för tillsvidareanställning.

För doktorander finns också möjligheten att pedagogisk utbildning ingår som poänggivande kurs i forskarutbildningen. Det kan givetvis inte föreskrivas från statsmakterna vad som skall ingå i studieplaner för forskarutbildning i olika ämnen, men en sådan utbildning motiveras väl av arbetsgivares krav och nyblivna doktorers erfarenheter av arbetslivet (se kapitel 3 ovan).

Högskolepedagogisk grundutbildning kan sannolikt inte erbjudas i egen regi av alla högskolor. I dag replierar några högskolor på ett större lärosäte när det gäller denna fråga, och det är rimligt att så sker även i fortsättningen.

### *Uppläggning och innehåll*

Utbildningens uppläggning och innehåll bör enligt vår uppfattning kunna variera allt efter det enskilda lärosätets behov. Klart är att det i den grundläggande utbildningen bör ingå moment som berör lärande på alla nivåer inom grundutbildningen. Dit hör också handledning, något som är viktigt med tanke på att andelen kurser på C- och D-nivå ökar, och att examensarbeten ingår i allt fler utbildningar.

Vi anser inte att det skall utarbetas nationella föreskrifter om innehållet i högskolepedagogisk utbildning. Vår genomgång har visat att det finns en samsyn om vilken inriktning den bör ges. Denna syn överensstämmer också väl med de kriterier som tillämpas av det brittiska *Institute for Learning and Teaching* och med den syn som SUHF presenterar. Vi anser att det i utbildningen bör ingå frågor om lärande och stöd för aktivt kunskapssökande och lärande; examination och återkoppling; kontinuerlig reflektion över den egna undervisningen och åtgärder för att förbättra den; forskningsanknytning.

Utbildningen bör dessutom inkludera ett bredare samhälleligt, kulturellt, idéhistoriskt och kunskapsteoretiskt perspektiv. I dagens utbildningar utgör presentations- och kommunikationsteknik ett viktigt inslag. Sådana moment bör givetvis ingå även i fortsättningen.

### *Kostnader*

Lärosätena har ansvar för att bedriva personalutveckling, och inom ramen för den samlade tjänstgöringstiden har varje lärare både rätt och skyldighet att ägna sig åt kompetensutveckling. Högskolepedagogisk grundutbildning ges i ökande utsträckning i dag inom ramen för lärosätenas samlade resurser. Vi anser dock att denna utbildning nu bör förstärkas och att en särskild satsning bör göras för lärare som anställs i högskolan. För att universitet och högskolor skall kunna fullgöra dessa utökade uppgifter menar vi att det behövs ett utvecklingsbidrag under en begränsad tid. Det krävs också ett resurstillskott för att fortvarigt kunna genomföra sådan utbildning.

Det är utomordentligt önskvärt att andra kategorier, t.ex. bibliotekarier, också omfattas av motsvarande högskolepedagogisk utbildning.

### *Fortsatt högskolepedagogisk kompetensutveckling*

Behovet av pedagogisk kompetensutveckling stannar givetvis inte vid den grundutbildning som skisseras ovan. Hur en fortsatt kompetensutveckling skall utformas måste vara beroende av den enskilde lärarens och på institutionens (motsv.) behov. Det är rimligt att det vid lärosätena erbjuds olika alternativ. Det kan röra sig om fortbildningskurser, men kan lika gärna vara medverkan i pedagogiska utvecklingsprojekt av olika slag. Omfattningen av den årliga kompetensutvecklingen bör normalt motsvara en arbetsvecka.

En grund för att avgöra den enskildes behov är utvecklingssamtal mellan den enskilde läraren och prefekt. I kapitel 11 visar vi hur den enskilde lärarens meritportfölj kan användas som ett redskap i sådana samtal. Vi föreslår i samma kapitel att det bör vara lärosätets skyldighet att utarbeta modeller för dessa portföljer, som givetvis skall innehålla handlingar beträffande även

vetenskaplig och administrativ verksamhet, samverkan med det omgivande samhället och andra tillämpliga meriter.

### Särskild kompetensutveckling för adjunkter

Den uppdelning av lärarkategorier som gjordes på 1950- och 60-talen ledde till att vi i dag har ett stort antal lärare utan forskarutbildning och egen erfarenhet av forskning, nämligen adjunkterna. De fullgör en stor och viktig del av undervisningen i många ämnen och många utbildningar skulle inte gå att genomföra utan dem. Nedanstående tabell visar hur stor deras insats i grundutbildningen är i jämförelse med andra lärarkategoriernas:

**Tabell 10:2. Antal lärare (årsverken) 1999 vid högskolan inom olika kategorier och deras undervisningstid i grundutbildningen**

<b>Professor</b>	<b>% i grundutb</b>	<b>Totalt i grundutb</b>
2 365	17	402
<b>Lektor</b>	<b>% i grundutb</b>	<b>Totalt i grundutb</b>
6 136	49	3 006
<b>Adjunkt</b>	<b>% i grundutb</b>	<b>Totalt i grundutb</b>
6 397	70	4 478

Källa: Högskoleverket 2000 d

Detta visar att adjunkterna fullgör en väsentlig del av undervisningen inom universitet och högskolor. Vi kan också konstatera att antalet adjunkter ökat och att de inte minskat som andel av den samlade lärarkåren inom grundutbildningen. Timplärare och doktorander är inte inräknade i denna statistik.

Adjunkternas (antalet individer) utbildningsnivå 1999 framgår av följande tabell:

**Tabell 10:3 Adjunkternas utbildningsnivå**

<b>Antal</b>	<b>Med doktorsexame n</b>	<b>Med licentiatexame n</b>	<b>Eftergymn. utbildn. kortare än tre år</b>
7 634	374	413	982

Källa: SCB 2000 UF 23 SM 0001

Sammanlagt hade alltså något över 10 procent forskarutbildning (många av doktorerna är sannolikt i dag befördrade). Totalt är

adjunkter som har doktorexamen eller licentiatexamen betydligt färre än de med eftergymnasial utbildning som är kortare än tre år. Relativt många adjunkter gavs möjligheter att genomgå forskarutbildning genom de särskilda medel som regeringen ställde till förfogande 1993 – 1996, men den stora majoriteten har aldrig varit antagna till forskarutbildning. SUHF (2000a) beräknar att andelen adjunkter som inte påbörjat forskarutbildning är 65 procent. Genomsnittsåldern bland adjunkterna är något högre än för lektorer, men det finns en stor grupp som är relativt unga. Antalet adjunkter ökar idag, samtidigt som det ställs krav på att undervisningen i högskolan skall bygga på vetenskaplig grund. En av förutsättningarna för detta är att lärarna har egen kontinuerlig kontakt med aktuell forskning.

Tabell 10:3 visar alltså att nära 1 000 adjunkter har postgymnasial utbildning som är kortare än tre år. Många av de övriga saknar också sannolikt ämnesfördjupning. Det är knappast rimligt att förvänta sig att någon större del av de 1 000 adjunkterna med kortare grundutbildning skall genomgå forskarutbildning.

Redan i början av 1990-talet skapade Linköpings universitet goda möjligheter för kompetensutveckling för adjunkter (Hartman 1998). Målet var doktorexamen med etappmålen master- och licentiatexamen. För adjunkter inom lärarutbildningen var inriktningen mot pedagogik eller didaktik. Förutsättningarna för ekonomiskt stöd var att studierna skulle bedrivas på minst halvtid. Det ekonomiska stödet från universitetet uppgick till 25 procent av heltid, och adjunkterna förväntades själva satsa motsvarande tid.

Under perioden 1990 – 94 antogs över 80 adjunkter till programmet för forskarutbildning. Av de cirka 40 som antogs 1990 och 1991 hade 18 avlagt licentiatexamen och fyra disputerat för doktorexamen 1998. I dag är siffrorna högre. Enligt Hartman är det viktigaste resultatet ett ändrat förhållningssätt till forskning och utbildningen. "*Deras förmåga att kritiskt reflektera över olika former av lärarkunskap utvecklades.*" Enligt denna utvärdering har alltså stödet för forskarutbildning av adjunkter haft ett gott resultat, inte bara i form av avlagda examina.

Vissa lärosäten erbjuder möjlighet för adjunkter att inom ramen för arbetstidsavtalet ägna arbetstid åt forskarutbildning. Vid Linköpings universitet skall alla adjunkter som anställts efter 1/1 1999 erbjudas möjlighet att genomgå forskarutbildning. Adjunkter anställda före 1/1 1999 bör genomgå magisterutbildning samt om möjligt forskarutbildning. Vid KTH skall anställd adjunkt enligt

arbetstidsavtalet beredas tid att genomgå forskarutbildning förutsatt att den finansieras med icke-reguljära medel.

Med tanke på de mycket stora kostnaderna som det innebär att erbjuda adjunkter en fullständig forskarutbildning inom ramen för anställning behöver en kompletterande väg till ämnesbreddning och ämnesfördjupning skapas. Vi menar att den sådan väg skulle kunna bestå i en magisterutbildning om 60 poäng inom ett ämne eller med ämnesdidaktisk inriktning. En sådan utbildning inom ramen för en magisterutbildningen av det slag som Högskoleverket föreslagit eller inom den nuvarande magisterutbildningen skulle enligt vårt synsätt tillföra en kompetens till många utbildningar som skulle förbättra stödet för studenternas lärande på vetenskaplig grund. För de adjunkter som så vill skulle den också kunna utgöra en del i en forskarutbildning.

Utbildningen bör ges på halvfart för att möjliggöra för dem som följer den att genomföra sin ordinarie tjänstgöring på andra halvan. Den bör innehålla ämnesutbildning, handledd undervisning, och ett självständigt arbete enligt kraven i den av Högskoleverket föreslagna magisterutbildningen.

Det kan noteras att Landstingsförbundet har uppmärksammat denna möjlighet genom att ge stöd till lärare inom vårdutbildningarna för att genomföra magisterutbildning. Ett annat framgångsrikt exempel är de anställningar som magistrand som inrättats med en del av de särskilda medlen för forskningsanknytning inom lärarutbildningarna (Högskoleverket 2000e).

### *Kostnader*

Kostnaderna för en särskild ämnesutbildning bör bäras av lärosätena som en del av den kompetensutveckling som de som arbetsgivare har ansvar för. Vi anser det dock rimligt att en del av de merkostnader för vikariat som denna särskilda magisterutbildning för adjunkter medför täcks av särskilda anslag under en begränsad tid.

Vi anser att en sådan satsning borde omfatta sammanlagt 800 adjunkter under en sexårsperiod, vilket motsvarar totalt ca 15 procent av dem som inte har forskarutbildning.

## 10.6 Förslag

### **Kompetensutveckling på nationell nivå**

- rådet för högskoleutbildning bör få ansvar för att anordna kompetensutveckling för personer med nyckelpositioner och ledningsansvar för det pedagogiska utvecklingsarbetet på lärosätena.

### **Högskolepedagogisk grundutbildning**

- för tillsvidareanställning som adjunkt, lektor och professor bör införas krav på genomgången högskolepedagogisk grundutbildning motsvarande minst tio veckors heltidsarbete. Undantag bör dock kunna medges i de fall lärare anställs för kortare tid än två år,
- i regleringsbrev bör föras in ett krav på att lärosätena skall erbjuda högskolepedagogisk utbildning för doktorander i samband med att de åläggs undervisning och att de skall få räkna in sådan utbildning i sin anställning,
- i forskarutbildning bör ingå utbildning i högskolepedagogik.
- lärare med handledaruppgifter skall erbjudas särskild handledarutbildning,
- som ett incitament för lärosätena bör det anslås särskilda öronmärkta medel under tre år för att utveckla en utökad högskolepedagogisk grundutbildning för nyanställda akademiska lärare motsvarande minst tio veckors heltidsarbete. Detta bidrag bör enligt vår uppfattning uppgå till 40 miljoner kronor per år under tre år. Dessa särskilda medel bör fördelas efter den beräknade omfattningen av utbildningen vid varje lärosäte och
- de ökade kostnader som ett krav på högskolepedagogisk utbildning innebär bör beaktas när ersättningsbeloppen till lärosätena fastställs.

### **Högskolepedagogisk fortbildning**

- högskolepedagogisk fortbildning efter grundutbildning skall kontinuerligt erbjudas all lärarpersonal och annan personal med pedagogiska uppgifter vid lärosätena. Denna fortbildning bör grundas på de enskilda medarbetarnas och institutionernas behov i diskussioner mellan institutionschef och lärare. Omfattningen av

denna kompetensutveckling bör normalt omfatta motsvarande en arbetsvecka per år.

### **Fortbildning för adjunkter**

- under en sexårsperiod ges möjlighet för totalt 800 adjunkter att genomgå en magisterutbildning om 60 poäng. Vi räknar med att utbildningen skall genomföras på halvtid. Som redovisats ovan utgör 70 procent av adjunkternas tjänstgöring undervisning. En kostnad för att ersätta 400 adjunkter på halvtid skulle därför uppgå till ca 70 procent av 400/2 per år. Med en beräknad genomsnittlig årslön på 400 000 kronor skulle den sammanlagda summan bli drygt 50 miljoner kronor per år. Vi anser att statsmakterna bör stimulera denna utveckling genom ett bidrag motsvarande 20 miljoner kronor per år. Lärosätena skall kontinuerligt återrapportera användningen av dessa medel samt resultatet av insatsen och
- det är samtidigt viktigt att även fortsättningsvis stimulera till en fullständig forskarutbildning för adjunkter om man vill göra allvar av målet att all grundutbildning skall vila på vetenskaplig grund. Skäl för att stödja en sådan utveckling har anförts i många sammanhang genom åren (t.ex. Högskollärarytredningen 1996, som ser adjunktanställningar som en möjlighet att bidra till finansiering av forskarutbildning). Vi föreslår därför att 20 miljoner kronor per år avsätts för forskarutbildning för adjunkter under en sexårsperiod. Medlen bör användas strategiskt för att förebygga de problem som kan uppstå vid kommande omfattande pensionsavgångar och därför i första hand stödja yngre adjunkters forskarutbildning. Lärosätena skall kontinuerligt återrapportera användningen av dessa medel samt resultatet av insatsen.

### **10.7 Förslag till författningsändring**

Ovanstående krav på pedagogisk skicklighet för högskolelärare fordrar att högskoleförordningens text beträffande behörighet för adjunkter, lektorer och professorer ändras. Vi föreslår följande tillägg i högskoleförordningen 4 kap. 5 – 9§§:



*Nuvarande lydelse**Föreslagen lydelse*

*Pedagogisk skicklighet förutsätter dels skicklighet visad genom praktiskt arbete som lärare i högskolan, dels fullgjord utbildning i högskolepedagogik omfattande minst 10 veckor eller motsvarande kompetens.*

För att möjliggöra tidsbegränsad anställning av lärare som inte har fullgjort kraven på utbildning i högskolepedagogik fordras också ett tillägg till högskoleförordningen 4 kap. 30§ enligt följande:

*Nuvarande lydelse**Föreslagen lydelse*

*Den som inte uppfyller de krav på fullgjord utbildning i högskolepedagogik som anges i 4 kap. 5 - 9§§ eller har motsvarande kompetens får ändå anställas som professor, lektor eller adjunkt, dock längst två år. Sådan anställning får inte förnyas. Den som under tvåårsperioden uppfyller dessa krav kan anställas tills vidare utan tidsbegränsning.*

För att professorer skall omfattas av detta krav fordras även ett tillägg i högskolelagen 3 kap. 2§. Vi föreslår att det får följande lydelse:

*Nuvarande lydelse**Föreslagen lydelse*

Regeringen får utfärda närmare föreskrifter om behörighetskrav och bedömningsgrunder som skall gälla vid anställning av professorer.

Regeringen får utfärda närmare föreskrifter *om krav på pedagogisk utbildning och andra* behörighetskrav samt andra bedömningsgrunder som kan gälla vid anställning av professorer

Slutligen krävs för detta också ett tillägg i högskolelagen 3 kap. 3§ enligt följande:

*Nuvarande lydelse*

*Föreslagen lydelse*

*4. anställning av person som inte uppfyller de krav på pedagogisk utbildning som regeringen med stöd av 2§ får utfärda närmare föreskrifter om.*

Om en sådan ändring i lagen inte skulle kunna genomföras, omfattar tillägget i 4 kap. högskoleförordningen endast 7-9§§ samt 30§.

# 11 Pedagogisk skicklighet som meriteringsgrund – karriärplanering – incitament för god undervisning

## 11.1 Forskningens och undervisningens status

Svenska universitet och högskolor skall enligt högskolelagen bedriva

- *”utbildning som vilar på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet och*
- *forskning och konstnärligt utvecklingsarbete samt annat utvecklingsarbete.”*

Forskningen för med sig prestige och status inom universitetsvärlden och ofta även i samhället i övrigt. God forskning belönas genom uppmärksamhet inom och utanför den akademiska världen. Mycken forskning genomförs i en konkurrenssituation där det gäller att vara först att utveckla nya teorier och nå nya resultat. Det finns skrivna och oskrivna regler för denna konkurrens. Den som är framgångsrik blir ofta befordrad, får högre lön, hedersutnämningar och olika slag av belöningar.

Trots att undervisning är en huvuduppgift för ett stort antal lärare har den inte tillnärmelsevis lika stor prestige som forskningen. På olika sätt har man därför under de senaste kanske 40 åren försökt att skapa förutsättningar för utbildningen som skall åstadkomma bättre undervisning som kan leda till bättre resultat och fler och bättre utexaminerade. Statsmakterna och lärosätena har genomfört olika insatser som redan beskrivits på annat håll i detta betänkande. Dessa har omfattat:

- en parallell undervisningskarriär med särskilda tjänster. Universitetslektoratens och sedan universitetsadjunkternas införande är ett exempel på detta. Det har också genom åren

- funnits förslag till forskarutbildning med didaktisk inriktning. Genom den senaste befordringsreformen har det nu också blivit möjligt att bli befordrad från högskoleadjunkt till högskolelektor på grundval av särskilt goda undervisningsinsatser. Relativt få sådana utnämningar har skett. Ett problem som gjort att denna parallella karriär inte har fått samma status som forskarkarriären är de lägre kraven på vetenskaplig skicklighet vid anställning som adjunkt. Kravet på att undervisningen skall bygga på vetenskaplig grund förutsätter att lärarna har egen forskningserfarenhet,
- krav på pedagogisk skicklighet för anställning och befordran,
  - pedagogisk utbildning av universitets- och högskolelärare. Sådan har förekommit sedan 1960-talet (se kapitel 10), och tycks ha ökat i omfattning under det senaste decenniet. Den omfattar också ofta utbildning i handledning för undervisning på högre nivåer,
  - forskning om högskolepedagogik har bidragit till att ge en tyngd åt undervisningen. Inte minst har den vid Göteborgs universitet utvecklade forskningen nått internationell ryktbarhet och utnyttjas som underlag inom den högskolepedagogiska utbildningen både i Sverige och flera andra länder (se kapitel 8 om högskolepedagogisk forskning),
  - tillkomsten av Grundutbildningsrådet. Rådet skapades som en motsvarighet till forskningsråden för att ge möjlighet att söka substantiellt stöd för pedagogiskt utvecklingsarbete. Avsikten var inte minst att vetenskapligt skolade universitetslärare skulle få möjlighet att erhålla medel för försöksverksamhet inom undervisningen och
  - införande av belöningar för pedagogisk verksamhet. God undervisning får normalt sin belöning främst i form av uppskattning från studenterna vid ett undervisningstillfälle eller i en kurs. Detta kan naturligtvis ge en djup tillfredsställelse för den enskilde läraren, men leder sällan till samma prestige inom universitetsvärlden som blir följderna av en belöning för forskningsinsatser. Sedan mitten av 1980-talet har ett växande antal universitet och högskolor i Sverige delat ut priser för att öka undervisningens status. Vid universitet i flera andra länder, framför allt i Storbritannien och USA, har sådana belöningar förekommit betydligt längre och i större omfattning.

I utredningens direktiv ingår dels att kartlägga förekomsten av pedagogiska utmärkelser och att föreslå hur den pedagogiska

förnyelsen kan främjas genom utveckling av incitament för lärares arbete med pedagogisk utveckling inklusive pedagogiska utmärkelser.

## 11.2 Pedagogisk meritering

### Bakgrund

Krav på pedagogisk skicklighet har funnits med i förordningar alltsedan 1908 års statuter (Rovio-Johansson & Tingbjörn 2001). Först med 1955 års universitetsutredning bryter emellertid detta synsätt på allvar fram. Utredningen menar att man med framväxten av universitet som både skall vara *"centra för forskning och läroanstalter för akademisk yrkesutbildning"* (SOU 1957:24, sid. 26) måste kräva en dubbel kvalifikation av lärarna. Det är nödvändigt med både förmåga till självständig forskning och goda pedagogiska egenskaper. Här finns embryot till vad som i dag kallas en pedagogisk meritportfölj.

Självklart är goda ämneskunskaper alltid ett nödvändigt villkor för god undervisning. Detta betonas till exempel av den universitetspedagogiska utredningen (1970) och fastställs i 1975 års universitetsförordning.

De senaste tre decenniernas diskussioner och utredningsarbete kring meritbedömning i samband med anställning och befordran har i hög grad kretsat kring frågan om hur pedagogisk skicklighet skall dokumenteras och bedömas och vilken vikt pedagogisk skicklighet skall ges vid den samlade meritsammanvägningen. De empiriska studier som redovisas av Rovio-Johansson & Tingbjörn tyder på att mycket arbete återstår innan utredarnas överväganden och förslag fått fullt genomslag såväl i de sökandes redovisning av sina meriter som i de sakkunnigas och nämndernas bedömningar.

### Den aktuella diskussionen

Av högskolelagens 3 kapitel framgår att lärares (professorers och lektorer) uppgifter normalt är utbildning och forskning. Lärarskicklighet omfattar sålunda både vetenskaplig kompetens och pedagogisk skicklighet, något som också lagen specificerar. Vetenskaplig kompetens är en förutsättning för att det skall finnas *"ett nära samband mellan forskning och utbildning"* (högskolelagen

1 kap. 3§). Men det är lika uppenbart att pedagogisk förmåga kräver särskilda insatser för att utvecklas<sup>32</sup>.

Högskoleförordningen föreskriver (4 kap. 5 §) att vid anställning av professorer *"lika stor omsorg skall ägnas prövningen av den pedagogiska skickligheten som prövningen av den vetenskapliga skickligheten."* När det gäller lektorer är skrivningen liknande: *"lika stor omsorg skall ägnas prövningen av den pedagogiska skickligheten som prövningen av andra behörighetsgrundande förhållanden"*.

Nytt sedan 1999 är att högskoleadjunkt kan befordras till lektor *"även om behörighetskraven inte är uppfyllda... Det gäller dock bara om adjunkten har visat särskild pedagogisk skicklighet"* (Högskoleförordningen kap.4 §13).

Den vikt som tillmäts pedagogiska meriter vid anställning, befordran och lönesättning är avgörande för den vikt som lärare i praktiken kommer att lägga vid undervisningen i förhållande till forskning och andra uppgifter. Detta återspeglas också i svaren på utredningens enkät till medlemmarna i Levande pedagogers sällskap samt studentkårerna. Frågan aktualiserades särskilt av Högskoleutredningen, som gjorde en noggrann genomgång av praxis i slutet av 1980-talet och bl.a. konstaterade att dokumentationen från de sökande förbättrats. Redan under utredningens gång publicerades en rapport (Pedagogiska meriter i högskolan, SOU 1990:90), i vilken också förslag till riktlinjer och rekommendationer ingick. Dessa har haft stor betydelse för alla riktlinjer som senare utarbetats av universitet och högskolor.

1997 publicerades i SULF:s skriftserie en debattskrift, *Om pedagogisk meritering* (Lindberg 1997), som innehåller en essä med förslag till lämpliga kriterier för pedagogisk skicklighet (se också Wistedt 1999). Den pläderar också för en användning av en modell som är likartad *"med dokumentation och värdering av vetenskapliga meriter"*, och ett förslag till lämplig dokumentation och till en matris som kan användas vid bedömning ges som bilaga (sid. 65 - 68).

---

<sup>32</sup> Boyer (1990) talar om fyra sorters "scholarship": The scholarship of discovery, som är att skapa ny kunskap; the scholarship of integration, som motsvarar förmåga att integrera ny kunskap i ett bredare sammanhang; the scholarship of application, som är tillämpning av forskning och ny kunskap; och the scholarship of teaching. Den gode universitetsläraren behärskar dessa fyra delar, som alla är lika viktiga.

## Några undersökningar

### *Bedömning av pedagogiska meriter vid Uppsala universitet*

En genomgång av hur pedagogiska meriter dokumenterades och bedömdes vid tillsättning av lektorat vid Uppsala universitet 1995/96 publicerades 1998 (Gunvik Grönblad & Giertz 1998). Kungörelser, ansökningshandlingar, sakkunnigutlåtanden och tjänsteförslagets protokoll gick igenom och kommenterades utifrån hur de pedagogiska meriterna behandlats av de olika instanserna.

Genomgången visade att utlysningarna anslöt nära till dåvarande högskolelag och högskoleförordning. De tog därutöver upp undervisningsinsatser. Några av fakulteterna hade givit anvisningar angående dokumentation av pedagogiska meriter till sökande och sakkunniga. Det framhålls i rapporten att sådana anvisningar kan leda till en koncentration på kvantitativa aspekter vid redovisning och bedömning. Samtidigt hävdas det att utformningen av utlysningarna och anvisningarna kan påverka redovisning och dokumentation av pedagogiska meriter på ett positivt sätt.

Ansökningshandlingarna innehöll huvudsakligen skriftliga redogörelser och meritförteckningar. Intyg förekom i begränsad utsträckning. Det var huvudsakligen omfattningen av undervisningen och inte andra insatser som åberopades. Kvalitativa omdömen var ovanliga.

Sakkunniga behandlade den pedagogiska skickligheten utifrån omfattning och bredd i undervisning. Det gäller i hög grad där man hade en särskild pedagogisk sakkunnig.

Tjänsteförslagsnämnder arbetade på olika sätt. En använde intervjuer och provföreläsningar. Det hände i flera fall att nämnderna tillmätte pedagogiska meriter större vikt än de sakkunniga gjorde och således ändrade förslag.

Sammanfattningsvis konstaterar rapporten att det fanns avsevärda svårigheter med de sökandes redovisning av meriter och att det därför var svårt för sakkunniga och nämnder att göra en kvalitativ bedömning. Anvisningarna ledde inte till önskat resultat; oftast överbetonades det kvantitativa.

Det framhålls att det skulle innebära fördelar om studenter, personal, institution och fakultet samverkar vid utformning av annons och vid intervjuer och provföreläsningar. Institutions-

miljöer som är positiva till pedagogisk utbildning och utvecklingsarbete tycks leda till förbättrad dokumentation.

De förslag som presenteras i rapporten är bl.a. att sökande i större utsträckning bör redovisa resultat av utvecklings- och utvärderingsprojekt som de genomfört. I sådan skriftlig redovisning känner alla akademiker igen sig, och det blir lättare att jämföra värdering av de sökandes kvalifikationer beträffande utbildning och forskning. De bör också förse sig med och lämna in andra typer av dokument som påvisar kvaliteten i hans eller hennes undervisningsinsatser och annan pedagogisk verksamhet. Det gäller kursvärderingar, studieplaner, undervisningsplanering, examinationsuppgifter och kompendier.

För att underlätta för sökande bör institutionerna erbjuda pedagogisk utbildning, avsätta resurser för utvecklingsarbete och fastställa riktlinjer för utvärdering. Fakulteterna bör utfärda instruktioner till prefekter och studierektorer.

Tjänsteförslagsnämnder bör ställa ökade krav och inte acceptera undermålig redovisning av meriter från sökande. De kan också ställa krav på att sakkunniga redovisar sina ställningstaganden och att de breddar underlaget för dessa genom intervjuer etc. Tjänsteförslagsnämnderna bör också dokumentera sina erfarenheter så att de kan komma andra till godo.

### *Befodringsreformen 1999*

Högskoleverket genomför för närvarande en longitudinell utvärdering över tre år av hur de regler för befordran som infördes den 1 januari 1999 tillämpas, och särskilt vilka principer som gäller för de olika meriteringsgrunderna. En första promemoria (Abrahamsson m.fl. 2000) från projektgruppen går igenom författning, ambitioner och nuvarande läge (10 månader efter införandet) samt resonerar om möjliga förändringar av värderingar och organisatoriska former som ett resultat av reformen.

Reformen betonar sambandet mellan undervisning och forskning; samtliga lärare förväntas forska och undervisa. Den bakomliggande utredningen (Högskollärarytredningen, SOU 1996:166) lägger stor vikt vid den pedagogiska skickligheten, och frågan om värdering av pedagogiska meriter är därför viktig vid genomförandet av reformen.



Utvärderingen konstaterar att det fortfarande saknas praxis och systematik för att göra en likvärdig granskning av forskningsmeriter och undervisningsmeriter. Det pågår dock arbete vid många lärosäten för att förtydliga begreppet pedagogisk skicklighet för att kunna bedöma den på ett rättvisande sätt (se under Nuvarande policy nedan).

När det gäller befordran av lektor till professor ställer utredningen frågan huruvida kraven på pedagogisk kompetens och vetenskaplig kompetens kan kompensera varandra. Detta tycks förekomma i mycket begränsad utsträckning. Endast två högskolor anger explicit denna möjlighet i sina anställningsordningar.

När det slutligen gäller frågan huruvida värderingar och organisatoriska former förändras som en konsekvens av reformen konstaterar utvärderarna att det kan finnas en risk för att institutionernas planering och de principer som fakultetsnämnderna tillämpar kolliderar. Den lektor som fått i uppdrag att utveckla ett pedagogiskt program för grundutbildningen under viss tid kan inte ägna tillräckligt stor uppmärksamhet åt forskning. Den lektor som uppmuntras att forska för att dra in externa forskningsanslag till institutionen kan inte skaffa sig pedagogisk meritering för att bli befordrad till professor. Utvärderingen uttrycker farhågor för att *"en önskad karriärläsning kan uppstå: genom att tacka ja till en kortsiktigt intressant arbetsuppgift kan den långsiktiga meriteringen äventyras"*.

Det är angeläget att följa den fortsatta utvecklingen av befordringsreformen.

### *Nuvarande policy*

Den ovan nämnda undersökningen av Rovio-Johansson & Tingbjörn (2001) innehåller också en omfattande genomgång av lärosätenas policydokument, information och anställningsordningar. Den visar följande.

För behörighet stipulerar högskoleförordningen ingen pedagogisk utbildning. Lärosätena anger dock sådan utbildning antingen som ett krav (Uppsala universitet, KTH i utvecklingsplan från 1997 och Umeå universitet; se ovan kapitel 10) eller som en merit. Annan pedagogisk utbildning som anges är praktisk-pedagogisk utbildning för grundskola och gymnasium, akademiska studier i (högskole)pedagogik och andra pedagogiska kurser. Erfarenhet av undervisning och handledning samt examination

anges av de flesta lärosäten med olika kvalitativa och kvantitativa tillägg (bredd och variation, djup, nivå, undervisningsformer, självständigt ansvar, omfattning). Ett antal lärosäten anger förmåga vid ledning, planering, genomförande, examination och utvärdering inom grundutbildningen. Förvånansvärt nog är det bara ett dokument (humanistiska fakulteten vid Göteborgs universitet) som anför erfarenhet från handledning på C- och D-nivå. Ett antal tar upp deltagande i lärarutbyte för undervisning vid utländskt universitet och några få specificerar studiebesök med pedagogiskt syfte vid andra universitet som en egen punkt. Deltagande i pedagogiska konferenser och gästföreläsningar anföras av endast tre lärosäten.

När det gäller erfarenhet av forskarutbildning är det handledning som är den oftast angivna meriten, följd av undervisning på forskarutbildningskurser.

Utvärderingar och omdömen från akademiska ledare liksom konkreta bevis på pedagogisk skicklighet i form av pedagogiska utmärkelser tas upp av de allra flesta universiteten och högskolorna som viktiga. När det gäller kursvärderingar betonas generellt att dessa skall gälla längre tidsintervaller för att vara tillförlitliga.

I dokumenten anges kriterier för den pedagogiska förmågan, vilka i allt väsentligt är desamma som Högskoleutredningen och därefter Högskollärarytredningen på grundval av en expertrapport förespråkade, nämligen

- *”breda, gedigna och aktuella kunskaper i det egna undervisningsämnet*
- *förmåga att strukturera och organisera kunskapsmassan i kurser och i den egna undervisningen*
- *förmåga att förmedla engagemang och intresse för ämnet*
- *förmåga att aktivera studenterna till eget lärande*
- *förmåga till kommunikation med studenterna*
- *förmåga till helhetssyn och förnyelse.”*

Till detta kan läggas att Högskoleutredningens kriterium som innebär förmåga att tillämpa teorikunskaper i praktisk lärargärning inte återfinns i något lärosätes rekommendationer.

Olika former av pedagogiskt utvecklingsarbete inklusive pedagogisk försöks- och projektverksamhet, utvärderingar och ibland forskning nämns som meriterande av de flesta universitet

och högskolor. På samma sätt betraktas läromedelsframställning och i några fall populärvetenskapliga framställningar som viktiga.

Pedagogisk ledning och undervisningsadministration t.ex. som prefekt och studierektor förekommer i många policydokument.

Slutligen framhåller många lärosäten att sökande till sin ansökan skall foga en beskrivning över den egna verksamheten som kan utgöras av en beskrivning av synen på kunskap, undervisning och undervisningens framtid eller en reflektion över den egna synen på ämnet och ämnets framtid ur ett eget undervisnings- och lärandeperspektiv.

När det gäller bedömningen tillkallar flera universitet (SLU, Chalmers, några fakulteter vid Lunds universitet och Göteborgs universitet samt i en del fall Uppsala universitet och Mälardalens högskola) särskilda pedagogiska sakkunniga. Andra lärosäten och några ytterligare fakulteter ger möjlighet till detta.

Slutligen skall nämnas att frågan om vilka meriter som tas störst hänsyn till ibland är hypotetisk, nämligen när det endast finns en sökande till en anställning, vilket inte sällan är fallet inom framför allt det tekniska området.

### **Dokumentation och pedagogisk portfölj**

En god och systematisk dokumentation är grundläggande för att pedagogiska kvalifikationer lika väl som vetenskapliga meriter skall kunna bedömas kvalitativt (jfr Wistedt 1999). Samtliga universitet och flera högskolor rekommenderar därför sökande att ställa samman sin dokumentation i en pedagogisk meritportfölj.

Den meritportfölj som används vid Karolinska institutet<sup>33</sup> kan tjäna som exempel på hur en systematisk dokumentation kan vara utformad och användas. Den är avsedd att utnyttjas av lärare för att bygga upp en dokumentation över sin pedagogiska, kliniska och vetenskapliga skicklighet samt lednings-, utvecklings- och samverkansskicklighet. Genom att den brukas som en utgångspunkt både för sökandes dokumentation och som underlag för anställningsnämnders och sakkunnigas bedömningar blir den ett kraftfullt instrument för bedömning vid nyanställning och befordran och vid individuell lönesättning. Vid bedömningen tillämpas en matris som innefattar både kvantitet (bedömd från

<sup>33</sup> Se Karolinska institutets hemsida [www.ki.se](http://www.ki.se) under "Lediga tjänster". För erfarenheter av pedagogiska meritportföljer i USA se följande nätadress: [www.aahe.org/Teaching\\_Initiative\\_Home.html](http://www.aahe.org/Teaching_Initiative_Home.html)

*Mycket ringa till Stor omfattning) och kvalitet (bedömd från Ej god kvalitet till Mycket god kvalitet). Vart och ett av de fyra ovannämnda områdena åsätts lika vikt. (En liknande modell finns beskriven i Lindberg 1997. Se också NOU 2000:14 om meritportföljer).*

### 11.3 Karriärplanering

Som framhålls av Karolinska institutet kan meritportföljen få stor betydelse för den enskilde lärarens kompetensuppbyggnad. Vi vill hävda att en systematiskt uppbyggd dokumentation av detta slag också bör ingå som underlag för de regelbundet återkommande utvecklingssamtalen mellan institutionschef och lärare. På så vis finns en bas för en systematisk kompetensutveckling inom alla de områden läraren är verksam.

Högskoleutredningens betänkande innehåller en diskussion om prefektens roll som bedömare av personalens kvalifikationer, och utredningen föreslår att *"som underlag för bedömning av lärarskicklighet bör varje lärare ha rätt att få ett omdöme om sin skicklighet. Detta bör normalt utfärdas av prefekten för den institution där läraren är anställd"* (SOU 1992:1, sid. 204). Remissyttrandena var inte odelat positiva till förslaget. I dag, nio år senare, är prefektens roll som arbetsgivarrepresentant tydligare. Till arbetsgivarens uppgifter hör att möjliggöra kompetensutveckling för arbetstagaren. Enligt vår uppfattning bör kompetensutveckling byggas upp systematiskt med utgångspunkt i målen för institutionens verksamhet, arbetstagarens mål och de karriärvägar som står öppna inom och utom lärosätet. Det regelbundet återkommande utvecklingssamtalet blir verktyget för att följa upp och sätta nya mål. Meritportföljen kan och bör användas som ett viktigt instrument för detta. Det är nödvändigt att den enskilde lärarens tjänstgöring anpassas till dessa mål så att det inte skapas återvändsgränder. De regelbundet återkommande utvecklingssamtalen blir ett verktyg för att följa upp och sätta nya mål. Meritportföljen kan och bör användas som ett viktigt instrument i detta sammanhang.

## 11.4 Utländska erfarenheter

### Ett amerikanskt exempel

Vid Stanford University spelar pedagogiska meriter en roll vid både anställning, beslut om fast anställning (tenure) och vid revision av lön. Vid anställningsintervjuer uppmanas sökande alltid att presentera sin forskning och sin undervisning. De förväntas även framlägga sin grundsyn på undervisning och beskriva och bedöma sina egna erfarenheter.

De som ansöker om *tenure* skall lägga fram en fullständig dokumentation över den undervisning, undervisningsplanering etc. han/hon genomfört tillsammans med kursvärderingar och andra utvärderingar inklusive en redogörelse för kollegers bedömning av undervisning (*peer review*). Lärare som konsekvent får dåliga utvärderingsresultat riskerar att inte få *tenure*, även om han/hon presterar god forskning.

Dokumenterat god undervisning leder till högre lön. Ledande företrädare för universitetet hävdar att 10 - 15 procent av samtliga lärare fått stora löneförhöjningar på grundval av vad som bedömts vara god undervisning.

Liknande förhållanden råder vid de flesta amerikanska universitet, och vid fyraåriga colleges, som i princip inte är forskningsinstitutioner, räknas undervisningsmeriter som ännu viktigare.

### En australisk undersökning

En större undersökning av hur undervisning erkänns och belönas (Ramsden m.fl. 1995) visar att forskningen har betydligt högre prestige. De refererar till Boyers m.fl. (1994) undersökning om universitetslärares uppfattning om vikten av forskning respektive undervisning i 16 länder. Det land där undervisning hade den lägsta vikten i förhållande till forskningen är Sverige.

I en omfattande litteraturgenomgång finner Ramsden m.fl. bl.a. att universitetslärares tillfredsställelse med vad han/hon upplever som lyckad undervisning är viktigare än belöningar i form av ekonomiska incitament. Den väsentligaste faktorn för tillfredsställelse förefaller vara erkännandet av undervisningsprestationer som en professionell verksamhet. Belöningar i form av

t.ex. befordran bör därför vara ett incitament och ett led i en professionell karriär. Ledningens inställning och agerande är grundläggande för utvecklingen av undervisning och lärande.

Uppfattningen av det akademiska *läraryrket* som en professionell verksamhet är inte helt oproblematiskt, hävdar Ramsden m.fl. Det saknar ofta vissa drag som brukar karakterisera professioner: särskild yrkesutbildning som innefattar praktik, en stark yrkessammanslutning (såsom Advokatsamfundet, Läkareförbundet). Det fordras därför att sådana funktioner stärks, att det ges ett stöd för och ställs krav på att nyanställda lärare skall ha genomgått pedagogisk utbildning. Det är också nödvändigt att undervisning inte förblir en privat affär mellan lärare och studentgrupper utan att det blir en angelägenhet för hela lärarkollektivet.

Ramsden m.fl. (1995 sid. 24) gör en genomgång av vad som betraktas som karakteristiskt för god undervisning och goda lärare. Några av deras punkter är:

- goda lärare reflekterar över sin verksamhet, lär sig själva och utvecklas kontinuerligt,
- goda lärare är entusiastiska för sitt ämne och vill dela sina kunskaper med andra,
- goda lärare ser vikten av att kunna anpassa sig efter sammanhanget (miljön, studenterna, ämnet) och
- goda lärare stimulerar till djupinläring (Marton, m.fl. 1977) och bidrar till att studenterna utvecklar sitt kritiska tänkande och sin problemlösningsförmåga.

Om den akademiska undervisningen skall kunna jämföras med forskningen måste den också kunna utsättas för bedömning på samma sätt som forskningen. Det innebär att akademiska lärares insatser skall kunna (ut)värderas, inte bara genom kursvärderingar utan också genom egna självvärderingar och bedömningar av kolleger (peer review), och att han/hon samlar sina meriter på ett systematiskt sätt för att de skall kunna värderas.

Författarna drar slutsatserna att de viktigaste formerna för erkännande av god undervisning ligger i lönesättning, befordran och vid anställning. Pedagogiska priser spelar en mindre roll även om de är en uppmuntran för den enskilde. Det är viktigt att kriterierna för vad som utgör lärarskicklighet är öppna och tydliga och entydiga.

Ramsden m.fl. sammanfattar sina huvudrekommendationer till lärosätena på följande sätt:

1. utarbeta kriterier för vad som menas med god undervisning,
2. utarbeta minimikrav beträffande lärarskicklighet när det gäller anställning och befordran. Ställ krav på genomgången högskolepedagogisk utbildning,
3. uppmuntra lärare att sammanställa (pedagogiska) meritportföljer och använd peer review när det gäller bedömning av lärarskicklighet,
4. utbilda anställningsnämnder (motsv.),
5. inse universitetsledningens viktiga roll när det gäller att erkänna och belöna lärarskicklighet,
6. stöd de pedagogiska utvecklingsenheterna och stöd pedagogiskt utvecklingsarbete baserat på forskning,
7. skapa karriärmöjligheter för goda lärare och
8. skapa och stöd nätverk för att utveckla undervisningen.

## 11.5 Andra incitament för god undervisning

### **Pedagogiska priser vid svenska universitet och högskolor**

Många svenska universitet och högskolor utser på lärosätetsnivå årligen pristagare för goda undervisningsinsatser. Förslag inkommer från i första hand studenter, men även från prefekter och kolleger. Frågan bereds sedan oftast av kommittéer bestående av lärare och studenter, eller ibland enbart av studenter. Normalt är det sedan i sista hand rektor som beslutar om vilka som skall belönas, men det förekommer även att en kommitté av lärare och studenter, eller i något fall enbart studenter, har sista ordet.

Det är oftast fråga om penningpriser att användas till särskilda ändamål förknippade med utbildning såsom bokinköp och studieresor. För att markera den betydelse lärosätet åsätter undervisning delas de ibland ut i samband med professorsinstallation, promotionshögtidlighet, diplomutdelning eller andra akademiska högtider. Prissumman varierar mellan 10 000 och cirka 30 000 kronor per pris och i något fall mer.

Ofta ges utmärkelserna till enskilda förtjänta lärare inom grundutbildningen, men vid exempelvis Stockholms universitet förekommer också ett vandringspris till årets institution. Göteborgs universitet har ett "lagpris" för att uppmuntra lärarsamverkan och samma möjlighet finns vid Karolinska institutet. KI

ger också möjlighet att utse någon person med i huvudsak administrativa sysslor som gjort särskilda insatser för utveckling av undervisningen.

Högskolorna delar i de flesta fall ut ett pris per år, och förfaringssättet för beredning av frågan är densamma som vid universiteten. De konstnärliga högskolorna och några av de övriga högskolorna delar inte ut belöningar för undervisningsinsatser.

Utöver de lärosätespriser som delas ut, förekommer även ett stort antal utmärkelser av olika slag på fakultets- och institutionsnivå. Det kan röra sig om mindre penningssummor eller "*årets pekpinne*", "*Handels pärla*", och visar studenternas uppskattning för väl genomförd undervisning.

De kriterier som lärosätena tillämpar för att utse sina pristagare liknar varandra. Det är inte enstaka spektakulära föreläsningar som belönas, utan undervisning genomförd av lärare eller lärarlag som stimulerar intresse, kreativitet och kritiskt tänkande. Anknytning till aktuell forskning i ämnet är en återkommande punkt liksom medvetenhet om aktuell högskolepedagogisk forskning. Grundläggande är i många fall entusiasmen för det egna ämnet och intresset för studenterna och deras lärande.

Frågan om pedagogiska priser är inte helt okontroversiell. Pristagarna är säkert värda sina utmärkelser, men inte minst på de stora lärosätena är det förhållandevis få studenter som engagerar sig i urvalsprocessen. Många belönade vittnar dock om att priset varit betydelsefullt för dem genom att ge både personlig tillfredsställelse och meriter för framtida anställning, befordran och löneförhöjning. Vid t.ex. Lunds universitet har det också uttryckligen varit ett argument i löneförhandlingarna och därmed lett till en varaktigare ekonomisk reventy.

En intressant modell i vilken samtliga lärare vid lärosätet ingår har genomförts vid Chalmers. Där har man i löneförhandlingarna 1999, det sista året av det aktuella treårsavtalet, gjort en satsning i form av en särskild pott för lärare grundad på bedömning om pedagogisk skicklighet, vilket har inneburit löneförhöjningar om antingen 1 000, 2 000 eller 3 000 kronor per månad för goda undervisningsinsatser.



## Internationella exempel på belöningsmodeller med spridningseffekter

Både i Storbritannien och USA förekommer utmärkelser på nationell och, i USA, på delstatlig nivå. *The Institute for Teaching and Learning (ILT)* i York i England administrerar ett system för stöd och belöning av individuella lärare, *the National Teaching Fellowship Scheme*, vilket *HEFCE* finansierar. Lärosätena föreslår kandidater till dessa stipendier, och avsikten med detta förfaringsätt är att stipendiaterna bör stå för ett pedagogiskt arbete som erkänns inom ramen för lärosätets allmänna pedagogiska utveckling. Sammanlagt 20 personer per år väljs ut av ILT, och erhåller £50 000 vardera att använda under en treårsperiod. De som utses förväntas genomföra ett större utbildningsprojekt, och stor vikt läggs vid deras medverkan i olika nationella utbildningssammanhang samt i spridning av resultat av egna projekt och annan pedagogisk forskning och utveckling.

I USA finansierar *the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching and Learning* ett liknande, men mer sammanhållet, program "*the Pew National Fellowship Program for Carnegie Scholars*". Även i detta program föreslår universiteten kandidater till stipendier, totalt i genomsnitt ca 20 per år under en femårsperiod. I en noggrann urvalsprocess väljs sedan dessa stipendiater ut. Deras uppgift är att skapa och sprida goda exempel på "*the scholarship of teaching and learning*", och var och en skall genomföra ett projekt med fokus på insiktsfullt lärande samt på studenternas personliga och sociala utveckling. Projekten skall ha anknytning till tidigare och pågående utvecklingsarbete, och skall dokumenteras väl för att resultaten sedan skall kunna spridas. Varje års stipendiater möts en gång för att diskutera uppläggning av sina projekt och en gång efter ett år för att tillsammans med nya stipendiater diskutera resultat och erfarenheter.

*The Carnegie Foundation* utser även tillsammans med en annan organisation (*the Council for the Advancement and Support of Education/CASE*) *the US Professor of the Year*. De ansvariga för denna verksamhet anser att detta förfarande är mycket positivt för dem som får utmärkelsen, men att det inte nödvändigtvis bidrar till utveckling av undervisning och lärande.

Det australiska rådet för högskoleutbildning (*AUTC*) är ansvarigt för nationella pedagogiska utmärkelser, sex belöningar till

lärare inom olika discipliner, varav en också tilldelas *The Prime Minister's Award for University Teacher of the Year*. Därtill kommer tre priser som går till lärosäten för olika prestationer (se närmare [www.autc.gov.au/aw/aw.htm](http://www.autc.gov.au/aw/aw.htm)).

## 11.6 Slutsatser

### **Pedagogisk meritering och karriärplanering**

Lärares och forskarstuderandes medvetenhet om behovet av att skaffa sig väldokumenterade pedagogiska meriter och lärosätenas medvetenhet om behovet av att bedöma sökandes pedagogiska kvalifikationer vid anställning, befordran och lönesättning har ökat under 1990-talet. Debatten om hur detta skall göras förs inte bara i fackliga tidskrifter utan även i dagspressen. En bidragande orsak är befordringsreformen, som gör att flera lärosäten tvingats att bedöma både vetenskaplig och pedagogisk skicklighet i stor skala.

Högskollärarytredningen pekar på att lärosätena 1996 hade utvecklat sin information till sökande, tjänsteförslagsnämnder och sakkunniga. Vi kan konstatera att denna utveckling har fortsatt.

#### *Bedömning av meriter*

Fortfarande väger den vetenskapliga meriteringen oftast tyngst, även om en förskjutning kommit att ske under de senaste åren. Förändringar i högskoleförordningen infördes som en följd av högskollärarytredningen, vilka föreskriver att lika stor omsorg skall ägnas prövningen av den pedagogiska skickligheten som prövningen av andra relevanta meriter. Avgörande för att den pedagogiska meriteringen beaktas i praktiken är hur anställningsnämnderna och fakultetsnämnderna i realiteten väger de pedagogiska insatserna mot andra. Tillämpningen förefaller fortfarande variera mellan olika lärosäten, olika fakulteter och olika ämnen.

För att stärka bedömningen av samtliga bedömningsgrunder för anställning föreslog högskollärarytredningen att en bedömning av var och en av de aktuella bedömningsgrunderna var för sig skulle göras i det förslag som fakultetsnämnden avger som underlag för beslut om anställning. Därefter skulle en sammanvägning göras av

dem med hänsyn till den profil man fastställt för anställningen. En bestämmelse om detta har införts i högskoleförordningen.

En av de viktigaste åtgärderna i denna fråga är enligt vår uppfattning god information till anställningsnämnderna om de sökandes pedagogiska meritering. Vi anser att ett sätt att förmedla sådan information är att en sakkunnig får till uppgift att särskilt granska och redovisa de sökandes pedagogiska meriter. Genom detta förfarande kan en mer rättvisande bedömning ske. Som vi har sett, görs detta redan vid några universitet, genom att de utser en särskild pedagogiskt sakkunnig.

Den mest väsentliga frågan är emellertid den vikt som anställningsnämnderna lägger vid de olika bedömningsgrunderna. Som framgår ovan tycks praxis fortfarande variera. Det är därför nu tid att ytterligare skärpa förordningstexten. Vi menar därför att det i högskoleförordningen bör föras in att det vid anställning av professorer och lektorer skall läggas lika stor vikt vid den pedagogiska skickligheten som vid andra behörighetsgrundande förhållanden, om inte anställningens innehåll föranleder annat.

### *Karriärplanering*

Befordringsreformen har gjort det mycket viktigare för den enskilde läraren är att i samråd med institutionsledning (motsv.) planera sin karriär som akademisk lärare. Det står klart att institutions/fakultetsledningen har ett stort ansvar för den enskilde lärarens karriärutveckling och för att de arbetsuppgifter som åläggs ligger i linje med den karriär som ledning och lärare gemensamt planerar och inte leder till framtida läsningar. Ett aktivt engagemang för pedagogiska frågor och pedagogisk utveckling får inte bli ett hinder för en fortsatt akademisk karriär.

I likhet med Högskoleutredningen anser vi att en systematisk dokumentation av de pedagogiska meriterna är grundläggande och att det är de sökandes ansvar att samla, systematisera och lägga fram sådan dokumentation. Pedagogiska meritportföljer (teaching portfolios) är en i dag beprövad modell som används på många håll i Sverige och flera andra länder. De lärosäten där dessa ännu inte förekommer bör enligt vår uppfattning arbeta aktivt för att införa sådana, och verka för att de utnyttjas som en viktig del av bedömningsunderlaget.

### *Kriterier*

Högskoleutredningens förslag till riktlinjer för dokumentation och kriterier för bedömning av pedagogisk skicklighet används vid många lärosäten och är fortfarande en utmärkt utgångspunkt.

Till de kriterier för pedagogiska meriter som ingår i Högskoleutredningens och Högskollärarytredningens förslag kan läggas:

- medverkan i utveckling av verksamheten vid det egna lärosätet och dokumentation av sådana insatser,
- bidrag till hur kunskapsutvecklingen bedrivs och utvecklas vid det egna lärosätet.

### **Andra incitament**

Det är viktigt att goda insatser inom grundutbildning och forskarutbildning får erkännande. Detta förefaller ske i ökande utsträckning, även om undervisningens prestige och status ännu inte kan mäta sig med forskningens. Pedagogiska priser är en viktig uppmuntran för den enskilde individen. Den uppmärksamhet som flera lärosäten ger undervisningen genom att dela ut sådana belöningar i samband med professorsinstallationer, doktorspromotioner och andra akademiska högtider är ett erkännande till alla dem som har sin huvudsyssla inom grundutbildningen. Den mer varaktiga belöning som det medför att priset också kopplas till en löneförhöjning såsom i Lund är intressant. Den bedömning som görs av pedagogisk skicklighet i samband med löneförhandlingarna på Chalmers är en annan, och kanske för många fler lärare viktig, koppling mellan goda arbetsinsatser inom utbildningen och belöning.

Viss återkommande ledighet för forskning, s.k. sabbatsledighet, var en rättighet för professorer fram till befordringsreformen 1998. Denna förmån är nu oregerad, men universiteten och högskolorna är oförhindrade att även fortsättningsvis ge sådana möjligheter. Det är viktigt att ge tid för en periods ostörd koncentration för att kunna initiera eller avsluta ett forskningsprojekt. Vi vill emellertid framhålla att liknande möjligheter också bör ges för att initiera, utveckla och genomföra större projekt inom undervisning på såväl grundutbildningsnivå som forskarutbildningsnivå eller studera pedagogisk utveckling i andra länder. Vi anser att lärosätena bör anslå tid och resurser också för detta.

Vi finner slutligen att man skulle kunna överväga att på nationell nivå utveckla projekt genom samverkan mellan pedagogiskt framstående universitetslärare inom ramen för Rådet för högskoleutbildnings verksamhet. De modeller som tillämpas av the *Carnegie Foundation* eller *ILT* är exempel på hur detta kan genomföras.

## 11.7 Förslag

### **Pedagogisk meritering och karriärplanering**

- Högskoleförordningen ändras så att det framgår att lika stor vikt, skall läggas vid den pedagogiska skickligheten som vid andra behörighetsgrundande förhållanden om inte anställningens innehåll under de närmaste åren föranleder annat.

Förslag till tillägg i högskoleförordningen 4 kap. 15§

#### *Nuvarande skrivning*

#### *Föreslagen skrivning*

*Vid anställning av professorer och lektorer skall lika stor vikt fästas vid graden av pedagogisk skicklighet som vid graden av sådan skicklighet som i övrigt är ett krav för anställning, om inte anställningens innehåll föranleder annat.*

- En av de sakkunniga vid ärende om anställning av lektor och professor samt befordran till professor skall ges i uppdrag att göra en ingående granskning och redovisning av de sökandes pedagogiska kvalifikationer.
- I det förslag som sakkunniga och fakultetsnämnd avger som underlag för beslut om anställning skall en bedömning av var och en av de aktuella bedömningsgrunderna göras var för sig. Därefter skall en sammanvägning göras.
- Samtliga lärosäten skall utarbeta riktlinjer för bedömning av pedagogiska meriter.
- Lärarnas tjänstgöring skall ligga i linje med den överenskomna karriärplan som överenskommits mellan institutionsledning och varje enskild lärare.

- Modeller för meritportföljer bör utarbetas av samtliga lärosäten. Dessa bör tjäna som redskap för diskussioner mellan lärare och institutionschef och vara ett led i en systematisk kompetensutveckling. Lärosätena bör också verka för att portföljerna används som en viktig del av beslutsunderlaget vid anställning, befordran, lönesättning och andra belöningar.

Förslag till ändring av högskoleförordningen 4 kap. 21§, första stycket

*Nuvarande skrivning*

Fakultetsnämnden eller motsvarande organ skall hämta in yttranden från minst två personer som är särskilt förtrogna med anställningens ämnesområde vid anställning av professorer och lektorer.

*Föreslagen skrivning*

Fakultetsnämnden eller motsvarande organ skall hämta in yttranden från minst två personer som är särskilt förtrogna med anställningens ämnesområde vid anställning av professorer och lektorer. *En av de sakkunniga skall ges i uppdrag att göra en ingående granskning och redovisning av de sökandes pedagogiska kvalifikationer.*

# Referenser

Abrahamsson, B., C. Lund, J. Hylander, M. Sjölund (2000), *Ett nytt befordringssystem – en ny högskola?* Promemoria från projektgruppen för uppföljning av lärartjänstreformen. PM Högskoleverket 2000-10-16.

Alexander, S., McKenzie, J., & Geissinger, H. (1999). *Improving university teaching and staff development*. Canberra: CUTSD.

Anderberg, E. (2000), *Med pedagogik som grund. Utvärdering av två högskolepedagogiska utbildningar vid Chalmers tekniska högskola*. Centrum för pedagogisk utveckling. Chalmers tekniska högskola.

Andersson, L. & B. Markulf, (2000), *Några mer utförliga kommentarer angående projektet Utbildning och anseende*. Rapport till STINT och Högskoleverket. Augusti 2000.

Bauer, M., B. Askling, S.G. Marton. & F. Marton (1999), *Transforming Universities. Changing Patterns of Governance in Swedish Higher Education*. London: Jessica Kingsley.

Becher, T. (1992), *The Learning Council: An evaluation report on the work of the Council for the Renewal of Undergraduate Education*. Utbildningsdepartementet. Ds 1991/92:120.

Blanck, D. (2000), Hur har positiv särbehandling fungerat i USA? I Åsard, E. & H. Runblom (red.) (2000), *Positiv särbehandling i Sverige och USA*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Bleiklie, Ivar (1996), *Organizing Innovation. An Evaluation Report on the Work of the Swedish Case Method Centre*. Högskoleverkets skriftserie 1996:4S.

Bowden, J. & F. Marton (1998), *The University of Learning. Beyond Quality and Competence*. London: Kogan Page.

Brown, J. S. (2000). Growing up digital. *Change* (March/April).

Boyer, E.L., (1990), *Scholarship Reconsidered*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Boyer, E.L. P.G. Altbach, M.J., Whitelaw. (1994), *The Academic Profession. An International Perspective*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Brandell, L., (1998), *Nittiotalets studenter. Bakgrund och studiemönster*. Studenterna i Sverige. Arbetsrapport nr 2. Högskoleverket.

Carlsson, M., Fransson, A. & L. Haikola, (2000), *Grundutbildningsrådet - en unik skapelse*. I Westling (red.) (2000).

Collis, B., & Moonen, J. (In press). *Flexible learning in the digital world: Experiences en expectations*. Faculty of Educational Science and Technology, University of Twente, Enschede, The Netherlands.

Ds 1998:51, *Studentinflytande inom högskolan*.

Ehrmann, S. C. (1996). *Information technology and the future of post-secondary education*. Paris: OECD.

Gunvik Grönblad, I. & B. Giertz (1998), *Pedagogisk och vetenskaplig skicklighet i lika mån? En kartläggning av pedagogiska meriter vid tillsättning av lektorat*. Rapportserie från Enheten för utveckling och utvärdering. Rapport nr 11. Uppsala: Uppsala universitet.

Giertz, B. & C. Ekstav (1996), *Utbildning med effekt. En utvärdering av pedagogisk grundkurs under åren 1988 - 92*.



Rapportserie från Enheten för utveckling och utvärdering. Rapport nr 11. Uppsala: Uppsala universitet.

Classic, C.E., M. Taylor Huber, & G.I. Maeroff (1997), *Scholarship Assessed. Evaluation of the Professoriate*. San Fransisco: Jossey – Bass Publishers.

Hartman, S. (1998), *Kompetensutveckling för universitetsadjunkter. Erfarenheter av ett kompetensutvecklingsprogram*. Kvalitetsrådet vid Linköpings universitet.

Handal, G., K. Hofgard Lycke, I. K.R. Hatlevik (1999), *Studiekvalitet i praksis*. Rapport til Utvalget for høyer utdanning om en undersøkelse av studiekvalitetsarbeidet ved norske offentlige høyere utdanningsinstitusjoner.

Harvey, L., S. Moon & V. Geall (1997), *Graduates' Work: Organisational change and students' attributes*. Centre for Research into Quality. The University of Central England in Birmingham.

Harvey, L. (1999), *New Realities: The relationship between higher education and employment*. Keynote presentation at the European Association of Institutional Research Forum, Lund. Sweden, August 1999.

Hylander, J. (2000) *Analys av anställningsordningar och arbetstidsavtal*. PM, Högskoleverket 2000-02-16.

Högskoleverket (1997), *Examinationen i högskolan*. Slutrapport från Högskoleverkets examinationsprojekt. Högskoleverkets rapportserie 1997:39 R.

Högskoleverket (1999a), *Studentperspektiv på verksamheten vid universitet och högskolor – utveckling och helhet*. Högskoleverkets arbetsrapporter.

Högskoleverket (1999b), *Årsrapport för universitet och högskolor 1998*. Högskoleverkets rapportserie 1999:11 R.

Högskoleverket (2000a), *Lärosätenas arbete med jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald*. Högskoleverkets rapportserie 2000:8R.

Högskoleverket (2000b), *Goda exempel. Hur universitet och högskolor kan arbeta med jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald*. Högskoleverkets rapportserie 2000:9 R.

Högskoleverket (2000c). *Eldsjälar och institutionell utveckling. Mot nya former av lärande i den högre utbildningen. Resultat av 91 IKT-projekt under 1990-talet*. Högskoleverkets rapportserie 2000:13 R.

Högskoleverket (2000d), *Årsrapport för universitet och högskolor 1999*.

Högskoleverket (2000e), *Forskningsanknytning av lärarutbildningarna samt kompetensutveckling av lärarutbildare*. Rapport till regeringen.

Högskoleverket (2000f), *Högskolestudier och funktionshinder*. Högskoleverkets rapportserie 2000:4R.

Högskoleverket (2001), *Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan*. Högskoleverkets rapportserie 2001:01R.

Ingemarsson, I. & I. Björck, (red) (1999), *Ny Ingenjörsutbildning*. Institutionen för systemteknik vid Linköpings universitet.

Jalling, H. & M. Carlsson, (1995) *An Attempt to Raise the Status of Undergraduate Teaching*. Studies of Higher Education and Research. Stockholm: Council for Studies of Higher Education.

Kim, L., J. Plantin, C. Thune (1995), *Förbättringsarbetet vdi Lunds universitet. En utvärdering av de särskilda medlen för kvalitetshöjande åtgärder 1993 – 1996*. Lunds universitet (mimeo).

Koschmann, T. D. (1996). Paradigm shifts and instructional technology: An introduction. In T. D. Koschmann (Ed.), *CSCL: theory and practice of an emerging paradigm* (pp. 353 s.). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Larose, F., Davit, R., Dirand, J.-M., & Karsenti, T. (1999). Information and communication technologies in university teaching and in teacher education: Journey in a Major Québec University's reality. *Electronic Journal of Sociology*, 4(4)

Liddell, P. (1999), *Evaluation of Short-term CALL projects 1997/98*. Grundutbildningsrådet. Stencil.

Lindberg, L. (1997), *Om pedagogisk meritering*. SULFs skriftserie 15/97. Stockholm: SULF.

Lunds universitet (2000), *Studentbarometern 2000*. Utvärderingsenheten. Rapport nr 2000:209.

Marton, F., L.O. Dahlgren, L. Svensson, R. Säljö (1977), *Inläring och omvärldsuppfattning. En bok om den studerande människan*. Stockholm: AWE-Gebers 1977.

Nilsson, K-A. & H. Näslund, (1997), *Extern medverkan i examinationen. Nordiska och brittiska traditioner. Svenska försök*. Höskoleverkets skriftserie 1997:11S

Nilsson, K-A. (1999), *Arbetslivets krav på kommunikationsfärdigheter*. Utvärderingsenheten. Lunds universitet.

NOU 2000:14. *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*.

Organisationskommittén för ny myndighetsorganisation för forskningsfinansiering (2000), *Forskningsfinansiering i samverkan. Budgetförslag, inriktning och organisation av de nya myndigheterna för forskningsfinansiering*.

Petersson, O. (1992), *Kunskap om kunskap – Forskning och utveckling för universitet och högskolor*. Ds 1992:98.

Petri, C., (1999), *Traditionella och icke-traditionella studenter*. Studenterna i Sverige. Arbetsrapport nr. 8. Höskoleverket.

Proposition 1999/2000:86, *Ett informationssamhälle för alla*.

Proulx, M., & Campbell, B. (1997). The professional practices of faculty and the diffusion of computer technologies in university teaching. *Electronic Journal of Sociology*, 2(3).

Ramsden, P. (1992), *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.

Ramsden, P., D. Margetson, E. Martin, S. Clark (1995), *Recognising and rewarding good teaching in Australian higher education*. Canberra: Committee for the Advancement of University Teaching.

Riksdagens revisorer 1999/00:3 *Högskoleverkets granskande och främjande roll*.

Riksdagens revisorer 1999/00:9, *Högskoleutbildning i samhällsekonomisk belysning*.

Riksdagens revisorer 2000/01:1, *Grundutbildningens högskolemässighet*.

Riksdagens revisorer 2000/01: 4, *Resursanvändningen inom högskolan*.

Rosengren, K-E. & B. Öhngren (1997), *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.

Rovio-Johansson, A & G. Tingbjörn (2001), *Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter – historik och praktik*. Högskoleverkets rapportserie 2001:

Rönnbäck, B. (1996), *Pedagogiskt utvecklingsarbete i ett organisatoriskt perspektiv. Utvärdering av det pedagogiska programmet vid Umeå universitet*. Umeå universitet: enheten för personalutveckling och arbetsmiljö.

Rönnbäck, B. (1997), *Förslag till organisation av det pedagogiska utvecklingsarbetet vid Luleå tekniska universitet*. Stencil. Luleå tekniska universitet.

Sinko, M., Lehtinen, E. (1999), *The Challenges of ICT*. Helsinki:Sintra.

SOU 1973:2, *Högskolan*.

- SOU 1992:1, *Frihet, ansvar, kompetens.*
- SOU 1992:44, *Resurser för högskolans grundutbildning.*
- SOU 1996:166, *Lärare för högskola i utveckling.*
- SOU 1997:120, *Vuxenpedagogik i Sverige. Forskning, utbildning, utveckling. En kartläggning.*
- SOU 1998:51, *Studentinflytande inom högskolan.*
- SOU 1998:83, *På distans. Utbildning, undervisning och lärande.*
- SOU 1998:84, *Flexibel utbildning på distans.*
- SOU 2000:39, *Välfärd och skola.*
- SOU 2000:47, *Mångfald i högskolan.*
- SOU 2000:82, *Högskolans styrning.*
- Statistiska Centralbyrån 2000, *Statistiska meddelanden UF 20 SM 0002.*
- Studentbarometern 2000.* Utvärderingsenheten, Lunds universitet.
- SUHF (1999), *En genomlysning av forskarutbildning.* Sveriges universitets- och högskoleförbund.
- SUHF (2000a), *Adjunkters forskarutbildning – beskrivning, analys och åtgärdsförslag.* Sveriges universitets- och högskoleförbund.
- SUHF (2000b), *Högskolans lärare i 2000-talets kunskapssamhälle.* Sveriges universitets- och högskoleförbund.
- Säljö, R., (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.
- UHÄ (1991) *Högskolans lärare kommer till tals. Resultat från en enkätundersökning.*

Undervisningsministeriet (2000), *Kunskapsstrategi för utbildning och forskning 2000 – 2004. Plan för genomförande*. Undervisningsministeriet. Helsingfors.

Utbildningsutskottet, 1998/99:URD2, *Pedagogisk utbildning för högskolans lärare*.

UPU (1970) *Den akademiska undervisningen*. Principbetänkande avgivet av universitetspedagogiska utredningen. Universitetskanslersämbetets skriftserie 10. Stockholm: Liber.

Wahlén, S. (1996) *Utvärdering av verksamheten vid den pedagogiska utvecklingsenheten vid Sveriges Lantbruksuniversitet*. Stencil. Pu-enheten, SLU.

Westling, H., (red.) (2000), *Börjar grundbulten rosta?* Rådet för högskoleutbildning.

Wistedt, Inger (1998), *Recruiting Female Students to Higher Education in Mathematics, Physics and Technology. An Evaluation of a Swedish Initiative*. Högskoleverket 1998:3 S.

Wistedt, Inger (1999), *Att granska och bedöma pedagogisk meritering*. Matematik och Datavetenskap. Chalmers tekniska högskola och Göteborgs universitet.

Åsard, E., Runblom, H. (red.) (2000), *Positiv särbehandling i Sverige och USA*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

# Bilaga 1

## **Kommittédirektiv**

Dir.2000:24

## **Pedagogisk förnyelse av den högre utbildningen**

Beslut vid regeringssammanträde den 6 april 2000.

## **Sammanfattning av uppdraget**

En särskild utredare tillkallas med uppdrag att kartlägga och analysera den pedagogiska utvecklingen och det pedagogiska förnyelsearbetet inom den högre utbildningen. Utredaren skall vidare lägga fram förslag om att stödja bl.a. den pedagogiska utvecklingen avseende såväl utbildning av högskollärarna som att tillgodose de pedagogiska behov som kan uppkomma när nya grupper söker sig till högskolan. Vissa internationella jämförelser skall också ingå i uppdraget.

## **Bakgrund**

Högskolan står i dag inför allt högre krav. Antalet studenter inom grundutbildningen har sedan 1989/90 ökat med 86 %. Regeringens målsättning är att öka direktövergången från gymnasieskolan till högskolan från 40 % till 50 % av en ungdomskull vid 25 års ålder. Studenterna ställer andra och högre krav på sin utbildning än tidigare. I dag räcker det inte att ha en utbildning inom bara ett begränsat kunskapsområde som grund för en livslång yrkeskarriär. Arbetsgivare ställer utöver kravet på ämnes- och yrkesspecifikt kunnande krav även på kommunikationsfärdighet för att den anställda skall kunna fungera väl i olika sammanhang på arbetsplatsen. Samhället i stort kräver därutöver kunskap som skall möjliggöra utvecklingen av ett hållbart samhälle i begreppets vidaste mening. Det är studenten som satsar tid och resurser på sin utbildning. Det är därför viktigt att studentens lärande sätts i fokus

för arbetet med att förnya undervisningsformerna och att detta arbete intensifieras.

Jämställdhet mellan kvinnor och män är en betydelsefull och angelägen fråga för högskolan. Det är viktigt att utvecklingen av undervisningen om genus och jämställdhet både till form och innehåll vidgas till att omfatta i stort sett alla utbildningar. Detta är viktigt inte minst när det gäller att få till stånd en jämn rekrytering av kvinnor och män till samtliga utbildningar. Genusperspektiv i utbildningen är också en viktig del i arbetet med att utveckla nya undervisningsmetoder.

Ett av de allmänna målen för grundutbildningen är att studenterna skall ges förmåga att följa kunskapsutvecklingen inom det område som utbildningen avser. Digitaliseringen av informationsteknologin har inneburit en revolution inom detta område och skall ingå som ett centralt verktyg i ett livslångt lärande. De nya formerna för informationsteknologi lägger också grunden för nya pedagogiska arbetsformer och bör användas såväl nationellt som internationellt i samarbetet mellan olika högskolor och vid distansutbildning. Distansutbildning är också ett område inom vilket den pedagogiska utvecklingen är betydelsefull. Många olika initiativ tas för närvarande inom den högre utbildningen med att finna nya undervisningsmetoder, t.ex. problembaserat lärande, studentaktiverande utbildningsformer och tematisk utbildning. Dessa metoder innebär att lärarna får en ny roll men också att förändrade krav ställs på organisationen. Introduktionskurser för att ge en mer fullständig bakgrund för nya studenter är ett annat exempel på nya undervisningsmetoder.

Systematiska insatser görs på de flesta lärosäten för att förnya, stödja och utveckla det pedagogiska arbetet. Härutöver pågår arbete med att erbjuda lärarna pedagogisk utbildning. Det är viktigt att kartlägga och tillvarata erfarenheter av denna verksamhet.

Globaliseringen innebär att många människor i dag arbetar i ett internationellt sammanhang. Språkfärdigheter och förmåga att möta olika kulturer är nya krav som ställs på dagens studenter. Utländska studenter vid svenska högskolor bidrar till ett internationellt samarbete och dessa studenter är viktiga för att skapa en internationell miljö vid de svenska högskolorna.

Den sociala liksom den etniska snedrekryteringen måste minska. Studenter med olika social och etnisk bakgrund tillför olika slags erfarenheter och bidrar till en positiv samhällsutveckling. En större variation vad gäller pedagogiska arbetsformer och



examinationsformer kan vara ett sätt att öka intresset för högre utbildning.

För att möta dessa nya krav är det nödvändigt att utveckla utbildningens former och medel men också högskollärares pedagogiska och didaktiska förmåga. Den pedagogiska meriteringen vid anställning av lärare i högskolan är därför av stor vikt. Sammantaget är kraven högt ställda från alla inblandade parter vilket leder till att kraven på den högre utbildningen ökar. En pedagogisk förnyelse av utbildningen är därför nödvändig.

### **Uppdraget**

En särskild utredare tillkallas för att kartlägga och analysera den pedagogiska utvecklingen och det pedagogiska förnyelsearbete som sker på både lokalt och nationellt initiativ inom den högre utbildningen. I det följande avses med högskola såväl universitet som högskola.

Utredaren skall därvid:

- kartlägga och analysera inriktning, omfattning och organisation av förändringsstödjande åtgärder beträffande undervisningen inom högskolan under de senaste tio åren samt identifiera pedagogiska förändringsområden som i dag inte uppmärksammas. Kartläggningen skall i första hand avse svenska förhållanden, men även relevanta internationella erfarenheter skall uppmärksammas. Lärarens roll när studenten blir mer självlärande och hur IT utnyttjas inom högskolan för att underlätta studenternas självständiga lärande skall särskilt analyseras,
- analysera den verksamhet som bedrivs av Rådet för högre utbildning; analysen skall avse vilken betydelse verksamheten har haft för förnyelse av grundutbildningen och vilken spridningseffekt verksamheten har haft,
- kartlägga vilka pedagogiska insatser som görs för att underlätta för nya grupper som söker sig till högskolan (inkluderar även underrepresenterat kön inom vissa utbildningar),
- kartlägga vilka pedagogiska insatser som görs inom högskolan för att underlätta för funktionshindrade studenter,
- kartlägga behovet av pedagogisk förnyelse som en konsekvens av högskolans engagemang i det livslånga lärandet,
- analysera användningen av externa examinatorer,

- kartlägga inriktning och omfattning av forskning och utveckling kring högskolepedagogiken,
- kartlägga förekomsten av pedagogiska utmärkelser och
- sammanställa och analysera erfarenheter av hur pedagogisk skicklighet har bedömts vid anställning inom högskolan och i vilken utsträckning den tillsammans med vetenskaplig skicklighet utgör grund för lärares meritering.

Mot bakgrund av kartläggningarna skall utredaren föreslå hur den pedagogiska förnyelsen kan främjas genom förändring av de allmänna målen för den grundläggande högskoleutbildningen mot bakgrund av de nya krav på färdigheter som ställs i arbetslivet,

- olika organisatoriska lösningar inom universitet och högskolor,
- pedagogisk utbildning för olika lärarkategorier inom högskolan och därvid ange fördelar och nackdelar med att denna utbildning integreras i forskarutbildningen,
- IT-användning som kan leda till förbättring inom undervisningen,
- särskilda pedagogiska insatser för att stödja nya grupper (inkluderar underrepresenterat kön inom vissa utbildningar) som söker sig till högskolan,
- särskilda pedagogiska insatser för att stödja funktionshindrade studenter,
- insatser för att utveckla det livslånga lärandet,
- spridning av resultat av forskning och utveckling kring högskolepedagogik,
- utveckling av incitament för lärares arbete med pedagogisk utveckling inklusive pedagogiska utmärkelser och
- utveckling av modeller för hur pedagogisk skicklighet tillsammans med vetenskaplig skicklighet skall utgöra grund för meritering vid anställning som lärare inom högskolan.

Utredaren skall vidare lämna förslag på eventuella organisatoriska förändringar av Rådet för högskoleutbildning.

I uppdraget ingår att lämna förslag på de författningsändringar som kan föranledas av uppdraget.

Redovisning av uppdraget

Uppdraget skall redovisas senast den 15 februari 2001.

(Utbildningsdepartementet)

# Bilaga 2

## UTBILDNINGSDEPARTEMENTET

Pedagogisk förnyelse inom

den högre utbildningen

2000-05-24

### **Enkät beträffande högskolepedagogisk verksamhet vid lärosätena**

#### **Policy**

1. Har lärosätet en övergripande högskolepedagogisk policy och/eller ett pedagogisk handlingsprogram? V.g. bifoga dokument om sådana finns.
2. Finns policy/program på fakultetsnivå/institutionsnivå? V.g. bifoga exempel på eventuella program.

#### **Organisation och resurser**

3. Ange vilka typer av lärosätsgemensamt anordnad högskolepedagogisk verksamhet som finns vid lärosätet (t.ex. kurser för nyanställda lärare /ange antal kurser per år/, konsultation, kurser i handledning för forskarhandledare, mentorsstöd, läromedelsstöd, produktionsstöd för IT-program etc.).
4. Vilka är de organisatoriska formerna för den högskolepedagogiska verksamheten? Bifoga gärna en organisationsskiss.
5. Hur många personer (motsvarande heltidsanställda) arbetar på central nivå på lärosätet med högskolepedagogisk verksamhet?
6. a. Finansieras den lärosätsgemensamma högskolepedagogiska verksamheten genom avsättningar på central nivå?  
b. Hur mycket pengar avsätts centralt?  
c. Finansieras verksamheten på annat sätt? Vilket? Hur stor är budgeten?  
d. Avsätter fakulteter/institutioner medel utöver de lärosätsgemensamma medlen?

#### **Pedagogisk utbildning**

7. Ge en kort beskrivning av uppläggning och innehåll i den pedagogiska utbildningen för lärosätets lärare (omfattning, inriktning etc.). Kommentera gärna erfarenheter av utbildningen (Vilka kategorier av lärare deltar? Hur uppfattas den av deltagarna? Vilka

huvudsakliga förändringar har genomförts under de senaste tio åren?

Vilka förändringar planeras?)

8. Är högskolepedagogisk utbildning obligatorisk för fast anställning som lärare?

9. Ger högskolepedagogiska kurser poäng i forskarutbildningen?

Vid hela lärosätet

Vid följande fakulteter

I följande ämnen

10. Är högskolepedagogisk utbildning obligatorisk för docentkompetens (vid de lärosäten som antar oavlönad docent)?

### **Pedagogisk försöksverksamhet och förnyelse**

11. a. Om centralt stöd ges för pedagogisk förnyelse, vilken typ av projekt stöds?

Förnyelse av pedagogiska metoder/arbetsformer. Ange exempel.

Förnyelse av lärarrollen. Ange exempel.

Samverkan mellan teori och praktik. Ange exempel.

Förnyelse av läromedel. Ange exempel.

Andra projekt. Ange exempel.

Ge exempel på pedagogiska projekt från 1999 som ni anser särskilt lyckade (bifoga gärna dokumentation).

Varifrån kommer initiativen till pedagogiska projekt vid lärosätet (t.ex. enskilda lärare, grupper av lärare, studenter)?

b. Hur mycket pengar avsattes inom lärosätet 1999 för högskolepedagogiska projekt?

c. Förekommer fakultets/institutionsfinansierade pedagogiska utvecklingsprojekt? Ge exempel på typer av projekt som genomförs.

12. På vilket sätt har IT förändrat villkoren för lärande vid lärosätet sedan början på 1990-talet då Högskoleutredningen lade fram sitt betänkande?

Ange två exempel på pedagogiska IT-projekt från 1999 som ni anser särskilt lyckade.

13. Hur kan IT ytterligare förändra villkoren för lärande inom lärosätet (t.ex. genom att underlätta för distansutbildning, genom att studenterna får tillgång till olika databaser för informationssökning etc.)?

14. Hur tas den högskolepedagogiska forskningen till vara i den pedagogiska praktiken vid lärosätet?

### **Pedagogiska meriter och pedagogiska utmärkelser**

15. Förekommer pedagogiska utmärkelser (pedagogiska priser) vid lärosätet?

Vem utser pristagarna (t.ex. lärosätet centralt, fakulteter/institutioner, studenter)?

Vilka kriterier tillämpas?

Hur många pristagare utses varje år?

16. Har lärosätet fastställt riktlinjer för bedömning av pedagogiska meriter/pedagogisk skicklighet vid anställning och/eller befordran? V.g. bifoga dokumentation om sådan finns.

### **Pedagogisk förnyelse**

17. Vilka är de viktigaste förändringarna inom högskolepedagogiken som inträffat sedan Högskoleutredningen lades fram för ca tio år sedan?

18. Finns det viktiga problem eller områden inom undervisningen och stödet för lärande vid universitet och högskolor som inte uppmärksammas i dag? Vilka?

Svar skall vara utredningen tillhanda senast den 31 augusti 2000 under adress:

Utbildningsdepartementet, Pedagogisk förnyelse av den högre utbildningen, universitets- och högskoleenheten, 103 33 Stockholm



# Bilaga 3

## Utbildningsdepartementet

Pedagogisk förnyelse av

den högre utbildningen 2000-05-10

### Enkät till ledamöterna i Levande Pedagogers sällskap angående pedagogisk förnyelse av den högre utbildningen

Lärosäte där Du är verksam \_\_\_\_

Ämne/motsvarande

1. Vilka är de viktigaste förändringarna inom universitetspedagogiken som inträffat sedan Högskoleutredningen (Grundbulten) lades fram för tio år sedan?

2. Utredningsdirektiven betonar de förändringar som utbildningen vid universitet och högskolor står inför i dag. Det gäller t.ex. den ökande direktövergången från gymnasieskola till högskola, inriktning på det livslånga lärandet och på generella färdigheter samt fokusering på studentens lärande. Vidare framhålls vikten av informationsteknologin för den pedagogiska situationen.

Finns det särskilda problem eller särskilda områden som enligt din uppfattning inte uppmärksammas tillräckligt inom

a) undervisningen vid universitet och högskolor?

b) annat stöd för studenternas lärande vid universitet och högskolor

3. På vilka sätt har informationsteknologin förändrat villkoren för lärande inom den högre utbildningen?

4. Vilka är de viktigaste åtgärderna för att höja kvaliteten i grundutbildningen vid universitet och högskolor? Ange gärna i prioriteringsgrad.

5. Om grundutbildningens status skall höjas - ange några tänkbara åtgärder eller förändringar som kan vidtagas (gärna också av vem)

---

Svar sänds i bifogade svarskuvert senast den 15 juni 2000.

## Bilaga 4

Jämförelse av utbyggnaden av universitet/högskolor och de nya högskolorna under tiden 1981/82 och fram till 1999 och 2000.

Uppgifter hämtade är Högskoleverkets rapporter om utnyttjade årsstudieplatser 81/82, 90/91 och 92/93. För 1997, 1999 och 2000 har uppgift hämtats ur regleringsbrevet, (minimialäggande ). I tabell A har ökningen i antalet platser från 1981/82 till 1999 beräknats och i tabell B ökningen tom år 2000

<b>HÖGSKOLA</b>	<b>81/82</b>	<b>90/91</b>	<b>92/93</b>	<b>1997</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>Tab A</b>	<b>Tab B</b>
Borås	1 223	1 363	2 034	2 130	3 030	3 530	1 807	2 307
Dalarna	883	1 714	2 416	3 060	3 980	4 505	3 097	3 622
Gotland					1 070	1 200		
Gävle/Sandv	1 110	1 478	2 149	3 010	3 745	4 145	2 635	3 035
Halmstad	334	1 027	1 519	2 270	2 965	3 365	2 631	3 031
Jönköping	1 200	1 679	2 338	3 700	3 945	4 345	2 745	3 145
Kalmar	1 084	1 807	2 260	3 190	4 125	4 675	3 041	3 591
Karlskrona/Ronneby		654	1 130	1 600	2 470	3 020	2 470	3 020
Karlstad	2 312	3 282	5 022	5 820	6 600	7 200	4 288	4 888
Kristianstad	813	1 278	1 870	2 650	3 285	3 710	2 472	2 897
Skövde	343	842	1 209	1 610	2 575	3 000	2 232	2 657
Trollhättan/Uddevalla	449	9 14	1 690	2 345	2 895	2 345	2 895	
Växjö	2 077	3 303	4 499	4 990	5 870	6 520	3 793	4 443



<b>HÖGSKOLA</b>	<b>81/82</b>	<b>90/91</b>	<b>92/93</b>	<b>1997</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>Tab A</b>	<b>Tab B</b>
Örebro	3 304	3 533	4 230	5 510	6 625	7 375	3 321	4 071
Mitthögskolan	2 228	3 592	5 218	6 700	9 030	10 070	6 802	7 842
Lärarhög Sthlm	4 883	3 497	4 718	5 080	5 020	5 420	137	537
Mälardalen	1 243	1 844	2 645	4 060	5 860	6 210	4 617	4 967
Södertörn				1 780	4 145	5 200	4 145	5 200
Malmö				750	6 800	8 205	6 800	8 205
<b>SUMMA</b>	<b>23 037</b>	<b>31 342</b>	<b>44 171</b>	<b>59 600</b>	<b>83 485</b>	<b>94 590</b>	<b>59 241</b>	<b>71 553</b>

<b>UNIVERSITET</b>	<b>81/82</b>	<b>90/91</b>	<b>92/93</b>	<b>1997</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>Tab A</b>	<b>Tab B</b>
Uppsala	12 155	12 799	16 013	16 510	16 455	16 980	4 300	4 825
Lund	16 994	19 438	22 986	26 120	22 040	22 315	5 046	5 321
Göteborg	15 519	14 519	18 346	19 670	19 010	19 785	3 491	4 266
Chalmers	3 418	5 096	6 098	7 000	7 580	8 005	4 407	4 587
KTH	4 574	6 264	7 220	9 490	10 125	10 725	5 551	6 151
Karolinska	2 989	2 296	2 495	2 760	2 600	2 255	-389	-734
Stockholms Univ	16 015	16 026	19 090	19 140	19 240	19 665	3 225	3 650
Umeå	6 408	7 104	9 794	13 120	14 285	14 885	7 877	8 477
Linköping	6 358	7 269	9 254	11 170	12 840	13 765	6 482	7 407
Luleå	1 988	3 382	4 191	5 900	6 715	7 115	4 727	5 127
<b>SUMMA</b>	<b>86 418</b>	<b>94 193</b>	<b>115 487</b>	<b>130 880</b>	<b>130 890</b>	<b>135 495</b>	<b>44 717</b>	<b>49 077</b>

I tabell A har ökningen i antalet platser från 1981/82 till 1999 beräknats och i tabell B fram till 2000.