



# Universitetslärares villkor för pedagogisk kompetensutveckling

– en enkätundersökning vid Stockholms universitet

Patrik Hernwall, Institutionen för data- och systemvetenskap

Natalia Ringblom, Institutionen för slaviska och baltiska språk finska nederländska och tyska

Sophie Trygger, Institutionen för naturgeografi

# Sammanfattning

Kraven på kvalitet i undervisning vid universitet och högskolor lyfter betydelsen av s.k. scholarship of teaching and learning (akademiskt lärarskap), där undervisning och ämnespedagogiskt arbete ges ökat utrymme. För att bättre förstå hur lärare vid Stockholms universitet upplever villkoren för arbetet med den egna pedagogiska utvecklingen genomfördes en enkätstudie våren 2016. Av enkätens totalt 25 frågor är det tre tematiska områden som särskilt belyses i denna rapport: villkor för pedagogisk utveckling, innehav av och arbete med meritportfölj, samt behov av och motiv för att utveckla den pedagogiska skickligheten. Utgångspunkten för denna rapport är frågan *Hur upplever universitetslärare villkoren för pedagogisk kompetensutveckling utifrån variablerna kön och anställningsform?* Enkäten distribuerades till undervisande personal vid Stockholms universitet (SU) våren 2016 och analysen avgränsas till de tre institutioner vid vilka författarna har sin tillhörighet: Institutionen för data- och systemvetenskap (DSV), Institutionen för naturgeografi (NG) samt Institutionen för slaviska och baltiska språk, finska nederländska och tyska (Slabafinity). Svarefrekvensen var omkring 50 %.

Studien visar att det finns en könsbunden skillnad, där kvinnor i högre utsträckning än män upplever att deras möjligheter till pedagogisk utveckling är begränsade, samtidigt som de i högre utsträckning än män visar på en strävan efter - en benägenhet - att just utveckla den egna pedagogiska kompetensen. Resultaten antyder alltså att kvinnor i högre grad än män är *förändringsbenägna*. Det konstateras också att det finns likheter i hur kvinnor och de med tidsbegränsad anställning upplever sin situation. Utifrån resultaten diskuteras tre teman: (1) hur stödja kvinnors strävan efter kompetensutveckling?; (2) hinder för deltagande i kompetensutvecklande aktiviteter, samt (3) meritportfölj. Rapporten avslutas med rekommendationer för det pedagogiska utvecklingsarbetet, vilket samtidigt understryker betydelsen av fördjupade studier kring villkoren för detta pedagogiska utvecklingsarbete.

## Nyckelord

Pedagogisk skicklighet, pedagogisk meritering, kompetensutveckling, meritportfölj.

# Förord

Nu när denna rapport om universitetslärare och pedagogisk utveckling är färdigställd, vill vi tacka Centrum för Universitetslärarutbildning vid Stockholms universitet (CeUL) som genom sin finansiering gjort studien möjlig. Det är vår ambition att bidra till bättre förståelse för hur medarbetare vid Stockholms universitet upplever sin arbetsmiljö och arbetssituation, med särskilt fokus på villkoren för pedagogisk kompetensutveckling. Analysen har visat att dessa upplevda villkor samvarierar med å ena sidan kön, och å andra sidan anställningsform. Vi hoppas att vår studie kommer att bli ett relevant verktyg för prefekter och andra pedagogiskt intresserade medarbetare i deras arbete med pedagogisk utveckling.

Vi vill rikta ett stort tack till Peter Claesson för engagemang i diskussioner kring den statistiska analysen samt till Annika Käck för hennes värdefulla synpunkter under arbetets gång.

Författarna,

Stockholm, augusti 2017

# Innehåll

Inledning.....	2
Bakgrund .....	3
Teoretisk bakgrund .....	4
<i>Högskolepedagogisk utbildning - en tillbakablick.....</i>	<i>4</i>
<i>Pedagogisk skicklighet och pedagogisk meritering.....</i>	<i>4</i>
<i>Dokumentation av och reflektion över den egna praktiken.....</i>	<i>7</i>
Metod.....	7
<i>Enkäten .....</i>	<i>8</i>
Utformning och svarsfrekvens .....	8
Bortfall.....	9
Survey&Report.....	9
Statistisk analys.....	9
Reflektion kring metoden .....	10
Resultat .....	10
<i>De svarande .....</i>	<i>11</i>
<i>Utrymme i tjänst för egen pedagogisk utveckling.....</i>	<i>12</i>
<i>Arbete med pedagogisk meritportfölj.....</i>	<i>13</i>
<i>Deltagande i kompetensutvecklande aktiviteter.....</i>	<i>13</i>
<i>Självskattat behov av kompetensutveckling.....</i>	<i>14</i>
<i>Pedagogisk kompetensutveckling och motivation .....</i>	<i>15</i>
Analys och diskussion.....	16
Tema ett: Hur stödja kvinnors strävan efter kompetensutveckling? .....	17
Tema två: Hinder för deltagande i kompetensutvecklande aktiviteter.....	18
Tema tre: Betydelsen av meritportfölj för det pedagogiska utvecklingsarbetet.....	19
Slutsatser och rekommendationer .....	21
Referenser .....	23
Bilagor.....	25
<i>Bilaga 1. Exempel på utskick. ....</i>	<i>25</i>
<i>Bilaga 2. Enkäten.....</i>	<i>26</i>

# Inledning

Villkoren för att bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete är sammanflätat med upplevelsen av och förståelsen för det egna undervisnings- eller pedagogiska uppdraget. Yttre krav som meritering och pedagogisk meritportfölj blir betydelsefulla betingelser för såväl detta utvecklingsarbete som den professionella yrkesidentiteten. Förutom de hårda krav som ställs på forskande lärare att publicera sig i vetenskapliga tidskrifter, ställer en ökad heterogenitet i studenternas förkunskaper, erfarenheter och bakgrunder (Biggs, 2011; Kalonaityté, 2014) även högre krav på lärarnas pedagogiska arbete. Dessa komplexa förutsättningar påverkar hur universitetslärare prioriterar när de disponerar sin arbetstid.

Syftet med enkäten var att kartlägga hur medarbetare vid Stockholms universitet upplever sin arbetsmiljö och arbetssituation samt att få en inblick i villkoren för arbetet med pedagogisk utveckling. Av enkätens totalt 25 frågor är det tre tematiska områden som särskilt belyses i denna i denna rapport: villkor för pedagogisk utveckling, innehav av och arbete med meritportfölj, samt behov av och motiv för att utveckla den pedagogiska skickligheten. Utifrån ett mer omfattande empiriskt material avgränsas denna rapport till frågan *Hur upplever universitetslärare villkoren för pedagogisk kompetensutveckling utifrån variablerna kön och anställningsform?*

Med ”universitetslärare” avser vi undervisande personal. Det finns dock ingen garanti för att det enbart är dessa som besvarat enkäten, även om det inte finns något som tyder på att personer utan undervisande uppdrag besvarat den (se vidare metoddiskussionen). Med ”kön” avser vi det sociala och/eller biologiska kön som den svarande angett i enkäten (svarsalternativen var ”kvinna”, ”man”, ”annat/vill ej svara”). Eftersom detta inte är en genusvetenskaplig studie, kommer vi att hålla oss till det något mer generella eller vaga ”kön”. Däremot är det tydligt att resultaten visar på uppenbara genusmönster, vilket dock kräver en egen studie för att bättre utreda.

# Bakgrund

Under 2016 var vi - Patrik Hernwall, Natalia Ringblom & Sophie Trygger - s.k. pedagogiska ambassadörer inom ramen för CeULs satsning, med unika pedagogiska utvecklingsprojekt på våra respektive institutioner. Utöver dessa projekt genomförde vi tre tillsammans denna enkätstudie om upplevelser av arbetsmiljö och arbetssituation. Under förarbetet växte ambitionerna och resulterade i en enkät som distribuerades till alla institutioner vid Stockholms universitet. Enkäten hade dock aldrig någon officiellt avsändare, vilket gjorde det svårt att samla in ett, i kvantitativa mått, intressant underlag. Undantaget är våra tre institutioner - Institutionen för data- och systemvetenskap (DSV), Institutionen för naturgeografi (NG) samt Institutionen för slaviska och baltiska språk finska nederländska och tyska (Slabafinity) - där vi med stöd av prefekt, studierektor och andra medarbetare nådde en svarsfrekvens på cirka 50 % bland anställda med undervisningsuppdrag (se Resultat för en sammanställning av svarsfrekvens, etc.). Var och en rapporterade på olika sätt institutionsspecifika analyser till våra respektive institutioner under 2016.<sup>1</sup> I denna rapport använder vi delar av datamaterialet från de tre institutionerna och väljer att fokusera på variablerna *könen* och *anställningsform* i relation till upplevda villkor för pedagogisk kompetensutveckling.

Även om vi huvudsakligen analyserar datamaterialet från de tre institutionerna DSV, NG och Slabafinity sammantaget (dvs. inte jämför institutionerna med avseende på likheter och skillnader), är det värt att notera att de tillhör tre olika fakulteter:

- Institutionen för data- och systemvetenskap (DSV). Samhällsvetenskaplig fakultet. En institution med 177 anställda, varav 16 professorer. 99 av dessa med undervisningsuppdrag. Drygt 5.000 studenter, varav 44 % kvinnor. Drygt 70 doktorander. (2016)
- Institutionen för naturgeografi (NG). Naturvetenskaplig fakultet. Institutionen har 156 anställda, varav 18 professorer och 45 doktorander. 87 personer med undervisningsuppdrag. Knappt 2.000 studenter årligen. (2016)
- Institutionen för slaviska och baltiska språk, finska nederländska och tyska (Slabafinity). Humanistisk fakultet. Institutionen har funnits sedan 1 januari 2015 och består av två sammanslagna institutioner med fem avdelningar och åtta språk. Institutionen har cirka 1.500 studenter. Vid VT 2017 har institutionen totalt 55 anställda, varav 8 är professorer. (2016)

---

<sup>1</sup> Vid intresse i dessa rapporter, vänligen kontakta respektive författare.

# Teoretisk bakgrund

Inledningsvis gör vi en tillbakablick, innan vi tar upp några studier som diskuterar lärarnas behov av och möjligheter till kompetensutveckling inom högskolan samt styrdokument som sätter ramarna för högskolepedagogisk kompetens och kompetensutveckling.

Forskningen visar på ett intimt samband mellan å ena sidan undervisningens utformning och kvalitet, och å andra sidan studenters lärande (Biggs, 2011). Detta är ett viktigt skäl att uppmärksamma hur universitetslärare upplever villkoren för pedagogisk kompetensutveckling. Vidare är det viktigt att förhålla sig till de dokument som beskriver hur universitetslärares kompetens skall uppnås och bedömas.

## Högskolepedagogisk utbildning - en tillbakablick

Diskussionen om högskolelärares pedagogiska utbildning har pågått sedan 1960-talet. År 1970 kom den Universitetspedagogiska utredningen (UPU 1970) i vilken det fördes fram krav på att högskolans lärare skulle få utbildning i pedagogik. Under de efterföljande åren etablerades högskolepedagogiken som ämne (se Lörstad et al., 2005) och högskolepedagogiska kurser började utvecklas. Från 1990-talet och framåt har diskussionen om pedagogisk skicklighet behandlats i flera rapporter och förordningar (SFS, 1998:1003; SOU, 1990:90, 1992:1, 2001:13). Även förslaget att alla lärare borde få pedagogisk utbildning har varit föremål för utredning (SOU, 1990:90). År 1993 infördes så krav i högskoleförordningen på genomgången pedagogisk utbildning och visad pedagogisk skicklighet för att få undervisa på högskolan (SFS, 1993:100). Vid anställning av lärare skulle prövning av pedagogisk skicklighet ägnas lika stor omsorg som prövning av andra behörighetsgrundande förhållanden.

Frågan om vikten av högskolepedagogisk utbildning blev aktuell på nytt under 2000-talet. Trycket på undervisningens kvalitet ökade i takt med en expansion av högre utbildning samt behovet av att möta en ökad heterogenitet bland studenterna (se Riis & Ögren, 2012). Enligt Riis & Ögren har det ökade trycket resulterat i målsättningen att universitetslärare ska vara ”pedagogiskt bättre utbildade”. Ett antal studier har dock visat att olika lärosäten hanterar bedömning av pedagogisk skicklighet på olika sätt (Silander, Haake, & Lindberg, 2014).

## Pedagogisk skicklighet och pedagogisk meritering

Trots att frågan om högskolepedagogisk utbildning för undervisande lärare och vikten av pedagogisk skicklighet har aktualiserats det senaste decenniet har pedagogisk skicklighet inte samma legitimitet som vetenskaplig skicklighet (Oldsjö 2010). Det är dock en nödvändig utveckling eftersom ”[akademien aldrig annars kommer att] tillerkänna de båda kompetenserna samma värde” (Oldsjö 2010:43). Även Rexling and Englund (2010) betonar vikten av att pedagogisk reflektion och utveckling får en högre status i universitetets arbete.

Det är också av vikt att de personliga meriterna blir möjliga att beskriva, bedöma och belöna eftersom de då kan få större betydelse (ibid.). Rexling and Englund (2010) understryker att lärarens pedagogiska reflektion och utveckling inte är en enskild angelägenhet utan *bela lärosätets*.

Formellt ska pedagogisk skicklighet väga lika tungt som vetenskaplig meritering vid tjänstetillsättning (se Högskoleförordningen 4 kap. § 5 - 9 samt Högskolelagen 2 kap., 2 och 5 §). En läsning av högskoleförordningen (SFS, 1993:100) påminner om betydelsen av pedagogisk skicklighet vid anställning och meritering. Några exempel:

I §3 står det följande när det gäller professorer: ”Behörig att anställas som professor [...] är den som har visat såväl vetenskaplig som pedagogisk skicklighet” samt att ”prövningen av den pedagogiska skickligheten ska ägnas lika stor omsorg som prövningen av den vetenskapliga” skickligheten.

Vid anställning av lektor står i § 4 att behörig är ”den som dels har visat pedagogisk skicklighet, dels har avlagt doktorsexamen eller har motsvarande vetenskaplig kompetens [...] Prövningen av den pedagogiska skickligheten ska ägnas lika stor omsorg som prövningen av andra behörighetsgrundande förhållanden”.

Idag råder dock inte konsensus i frågan om vad ”skicklighet” egentligen innebär och hur densamma ska bedömas (Rexling & Englund, 2010). Flera författare efterlyser därför mer diskussion kring den pedagogiska skickligheten (se till exempel Badersten & Olsson, 2015; Rexling & Englund, 2010) och hur bedömningskriterierna bör se ut. Utgångspunkten för pedagogisk skicklighet är enligt många (bland annat Badersten & Olsson, 2015; Boyer, 1990; Giertz, 2003; Kreber, 2002; Ryegård, Apelgren, & Olsson, 2010; Trigwell & Shale, 2004) studenternas lärande och hur man som lärare skapar förutsättningar för lärandet. Biggs (2011) poängterar att en viktig del av detta är att kunna reflektera över sig själv som lärare och att använda reflektion i sin egen utvecklingsprocess. En definition som för ihop studenternas lärande och lärarens självreflektion och ofta används för att beskriva pedagogisk skicklighet är Giertz formulering ”... en förmåga och vilja att regelmässigt tillämpa det förhållningssätt, de kunskaper och de färdigheter som på bästa sätt främjar lärandet hos de studenter läraren har. Detta [...] förutsätter kontinuerlig utveckling av egen kompetens och undervisningens utformning.” (Giertz, 2003, p. 94). Umeå universitet föreslår en modell (bild 1) där pedagogisk skicklighet består av tre delar och två av dessa handlar om: (1) arbete med studenter, och (2) egen utveckling, vilket är i linje med Giertz definition. Även vid Lunds Tekniska Högskola lyfts studenternas lärande och lärarens kontinuerliga reflektion över sin egen praktik och utveckling fram som kriterier för pedagogisk skicklighet (Olsson et al 2010:117).



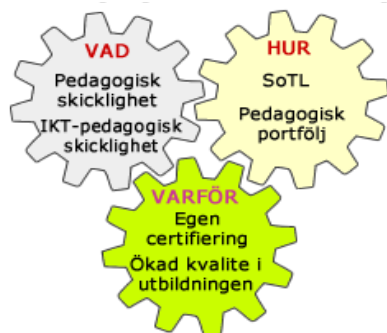


Bild 1. Pedagogisk meritering. (Umeå universitet, 2015)

I flera engelskspråkiga länder (bl.a. Kanada, Storbritannien, Australien och USA) tillämpas idag en modell för s.k. *akademiskt lärarskap* (Scholarship of teaching and learning, SoTL). Modellen har utvecklats av Boyer (1990) och den synliggör hur undervisningen kan organiseras för att höja utbildningens kvalitet. Utgångspunkten för det pedagogiska arbetet är att studentens lärande står i fokus och att lärarens roll innebär att handleda studenten för att underlätta lärandeprocessen. För att kunna axla denna roll behöver läraren systematiskt utforska den egna pedagogiska praktiken och dess inverkan på studenternas lärande, vilket även är det som definierar akademiskt lärarskap (ibid.). Genom att tillämpa akademiskt lärarskap kan den enskilda läraren även synliggöra en progression från utveckling av den egna undervisningen mot utveckling av hela enheten som läraren är verksam vid. Första steget är att visa engagemang, skicklighet i planering och utveckling av undervisning samt ett reflekterande förhållningssätt till den egna praktiken. Än mer meriterande är att driva utvecklingsarbete på institutionen som helhet, anta ett pedagogiskt ledarskap och ha förmåga till kunskapsspridning samt ett vetenskapligt förhållningssätt till den egna högskolepedagogiska praktiken<sup>2</sup>.

Centralt i akademiskt lärarskap är kvalitetsutvecklingsaspekten (Hult, 2001). Av denna anledning är det viktigt att man som universitetslärare fokuserar på sin pedagogiska utveckling och att man tillsammans med ledningen hittar sätt som möjliggör en sådan utveckling. Som redan nämnts finns det flera universitet och högskolor som har formulerat egna modeller för att kunna bedöma pedagogisk skicklighet. Det finns också exempel på belöningssystem som tillämpas vid enskilda lärosäten vilka inkluderar: pedagogisk karriärstege (t.ex. Chalmers och Mälardalens högskola), användningen av pedagogiskt sakkunnig vid tjänstetillsättning (t.ex. Uppsala universitet), och pedagogiska priser (t.ex. Stockholms universitet). Dock har ännu ingen modell för något enskilt belöningssystem

<sup>2</sup> Se till exempel information om pedagogisk meritering vid Umeå universitet:

<https://www.aurora.umu.se/globalassets/dokument/universitetsforvaltningen/personalenheten/pedagogisk-meritering/anvisningar-sokande-pedagogisk-meritering-170615.pdf>

fått ett bredare genomslag (Winka, 2010, p. 127). Vid vissa lärosäten finns det skrivningar kring den pedagogiska skickligheten i den lokala anställningsordningen (se till exempel Karlsson: 2010 för en modell som tillämpas vid Högskolan Kristianstad eller Olsson et al 2010 för Lunds universitet). När det gäller Stockholms Universitet, finns det sedan december 2016 en anställningsordning med särskilda regler avseende högskolepedagogisk utbildning. Den pedagogiska skickligheten visas genom undervisning både på grund - och på avancerad nivå och den ska ”vara väl dokumenterad”. Tydliga instruktioner på hur den pedagogiska skickligheten skall dokumenteras saknas dock vilket försvårar bedömningen.

## Dokumentation av och reflektion över den egna praktiken

Sedan 2011 krävs det inte längre genomgången högskolepedagogisk utbildning för att anses behörig för anställning som lärare och skillnaderna mellan olika lärosäten i hur pedagogisk skicklighet bedöms är stor. För att underlätta bedömningen av pedagogisk skicklighet och ge den större legitimitet är det viktigt att formerna för dokumentation blir mer enhetliga.

Att enbart dokumentera den egna praktiken är inte tillräckligt, det är nödvändigt att formerna för bedömning även fångar upp lärarens reflektion och utveckling. Den mest kända metoden för pedagogisk dokumentation är den *pedagogiska portföljen* (tidigare kallad pedagogisk meritportfölj, se diskussionen i Ryegård et al. (2010, p. 15). Den pedagogiska portföljen bör vara mer än en lista av meriter och ska enligt Winka and Ryegård (2013) på ett reflekterande sätt återge lärarens syn på sin undervisning och studenternas lärande. Läraren bör förankra sin syn i pedagogisk och ämnesdidaktisk kunskap och beskriva och utvärdera den egna erfarenheten samt de resultat som studenterna har uppnått (ibid.). Enligt Rexling and Englund (2010) bör den pedagogiska skickligheten även grundas i högskolepedagogisk teori.

Den pedagogiska portföljen möjliggör användningen av dokumentationen som akademisk lärarskap (*scholarship*). Denna självreflektion är central för att kunna utveckla den pedagogiska skickligheten. Ryegård et al. (2010) föreslår att alla lärosäten i framtiden ska använda sig av en pedagogisk portfölj inför bedömning av pedagogisk skicklighet, baserat på tydliga instruktioner kring vad som förväntas av läraren.

## Metod

Utifrån ett gemensamt intresse att undersöka universitetslärares uppfattningar om den egna pedagogiska verksamheten skapades enkäten *Universitetslärares undervisningsmiljö* som ett delprojekt inom CeULs uppdrag 'Pedagogisk Ambassadör 2016'. Enkäten distribuerades till undervisande personal vid Stockholms universitet (SU) våren 2016 med fokus på de tre institutioner vid vilka författarna har sin tillhörighet: Institutionen för data- och

systemvetenskap (DSV), Institutionen för naturgeografi (NG) samt Institutionen för slaviska och baltiska språk, finska nederländska och tyska (Slabafinity).

## Enkäten

Författarna representerar såväl tre olika institutioner som tre olika fakulteter. De olika perspektiv som följer av respondenternas varierande ämnesbakgrund och institutionskultur visar sig även i svaren. Det är viktigt att understryka att denna enkät skall ses som en förstudie, vilken belyser några av de olika uppfattningar som förekommer bland anställda vid Stockholms universitet.

Enkätens innehåll och formulering av enskilda frågor diskuterades innan den distribuerades, med ambassadörskollegor vid CeUL, med företrädare för respektive institution (studierektor, prefekt och andra medarbetare), liksom med kollegor med erfarenhet av enkätstudier. Enkäten skickades ut i en svensk och en engelsk version till undervisande personal vid alla institutioner på Stockholms universitet för att nå så många medarbetare som möjligt. Frågorna kunde endast besvaras digitalt och detta via en länk i ett e-postmeddelande (se bilaga 1). Enkäten var öppen under ca fyra veckor i april-maj 2016. Utskicken vid DSV, NG och Slabafinity undertecknades av institutionsledningen vid respektive institution, vilket sannolikt är en del av förklaringen till den höga svarsfrekvensen vid dessa institutioner. Svar från anställda vid andra institutioner än de nyss nämnda har inte beaktats i denna rapport.

### Utformning och svarsfrekvens

Enkäten bestod av 25 flervalsfrågor med fördefinierade svarsalternativ på olika teman av vilka flertalet erbjöd möjligheten att i fritext avge personliga kommentarer. Kommentarererna utgör ett omfattningsrikt material, som dock inte redovisas i denna rapport. Det fanns även möjlighet att ange sin e-post för uppföljande frågor vilket ett flertal svarande gjorde.

De teman som behandlades i enkäten var (se bilaga 2 för enkäten i sin helhet):

- Bakgrund (8 frågor)
- Undervisning, omfattning och ansvar (6 frågor)
- Undervisning, undervisningsformer (2 frågor)
- Undervisning, examinationsformer (3 frågor)
- Undervisning, inflytande (2 frågor)
- Undervisning, identitet och självvärdering (4 frågor)
- Övriga kommentarer (1 fråga)

Sammantaget svarade 217 individer på enkäten och 123 av dessa var anställda vid antingen DSV, NG, eller Slabafibity fördelat enligt nedan:

- DSV: 53 svar (svarsfrekvens 54 %).
- NG: 50 svar (svarsfrekvens 57 %).
- Slabafinity: 20 svar (svarsfrekvens 48 %).

### **Bortfall**

De som svarat ”annat” på frågan om kön är totalt fyra personer (av 123 svarande), varför dessa inte inkluderas i vissa av de statistiska bearbetningarna. Inte heller kommer de som avstått från att svara på en viss fråga att inkluderas i redovisningen av resultaten. Därmed kommer det totala antalet svarande att variera mellan de olika delfrågorna.

I rapporten uttalar vi oss endast om de individer som har besvarat enkäten. Detta innebär att vi bortser från de faktiska förhållandena som råder vid respektive institution avseende exempelvis könsfördelning (även om viss sådan information redovisas i tabell 1, se Resultat). Därmed är vissa grupper överrepresenterade, medan andra grupper är underrepresenterade i det material som presenteras.

### **Survey&Report**

Survey&Report (Artologik) är ett digitalt verktyg som tillhandahålls av Stockholms universitet och detta användes för konstruktion, distribution och slutligen sammanställning av enkätens resultat. Survey&Report används primärt för att utforma och sammanställa kursvärderingar vid en rad olika institutioner, men har även använts för kartläggningar som denna. Den tekniska support som erhöles under arbetets gång från både Helpdesk (Stockholms universitet) och från Karin Christoffersson på CeUL har varit mycket värdefull.

### **Statistisk analys**

Utgångspunkten för enkätundersökningen var att ett flertal olika bakgrundsfaktorer påverkar universitetslärares upplevelser av villkoren för pedagogisk utveckling, bland annat kön och anställningsform. Beskrivande statistik bedömdes vara den lämpligaste metoden att analysera datamaterialet utifrån, med tanke på urvalskriterier, svarsfrekvens, och datamaterialets kvalitativa karaktär. Analysen bygger till största del på korstabulering av enkätdata och en visualisering av datamaterialet i form av diagram. Eventuella samvariationer kan upptäckas med denna metod, däremot går det inte att uttala sig om korrelation och kausalitet mellan variabler.

## Reflektion kring metoden

Resultaten visar att det är möjligt att uppnå en hög svarsfrekvens på en enkät av detta slag även om den sannolikt är beroende av om (1) tematiken är relevant för de anställda, (2) någon vid institutionen (självman) driver den fråga enkäten behandlar, (3) det finns en tydlig avsändare (som gärna får ha ett formellt ansvar för den tematik som enkäten berör). Det har skickats ut två påminnelser med ambitionen att reducera bortfallet. Om en svarsfrekvens på omkring 50 % (jfr tabell 1) skall tolkas som hög eller inte beror på en rad faktorer som upplevd relevans, distributionsform och enkätens avsändare.

Enkätfrågorna rymmer begrepp vars innebörd inte tydligt definieras och därför lämnas öppna för tolkning, till exempel ”utrymme”, ”behov”, ”utveckling” och ”kompetens”. Det är inte möjligt att utifrån denna studie säga något om vad de olika begreppen innebär för olika individer. Däremot kan vi uttala oss om den subjektiva *upplevelsen* av exempelvis behov och utrymme vilket även är vad som diskuteras genomgående i rapporten.

Vidare saknas en tydlig tidsdimension i enkätfrågorna, vilket till viss del försvårar analysen av datamaterialet, inte minst vad gäller upplevelsen av utrymme. I en fördjupad studie bör tidsaspekten uppmärksammas då arbetsmiljön många gånger är både komplex och dynamisk vilket sannolikt har betydelse för hur universitetslärare uppfattar sin arbetssituation.

## Resultat

För att besvara rapportens frågeställning Hur upplever universitetslärare villkoren för pedagogisk kompetensutveckling utifrån variablerna kön och anställningsform? är det tre teman som kommer att belysas:

- Villkor för pedagogisk utveckling (fråga 12; Undervisning, omfattning och ansvar).
- Innehav och uppdatering av meritportfölj (fråga 14; Undervisning, omfattning och ansvar).
- Behov av och motiv för att utveckla den pedagogiska kompetensen (frågorna 22, 23 och 24; Undervisning, identitet och självvärdering).

Men innan vi presenterar resultaten från dessa frågor, några ord om de svarande.

## De svarande

Enkäten besvarades av totalt 123 individer vid de tre institutionerna; Institutionen för data- och systemvetenskap (DSV), Institutionen för naturgeografi (NG) samt Institutionen för slaviska och baltiska språk, finska nederländska och tyska (Slabafinety). Totalt sett har en majoritet av de med undervisningsuppdrag besvarat enkäten, även om siffran är något lägre vid Slabafinety (tabell 1). (Se metoddelen för en diskussion kring bortfall.)

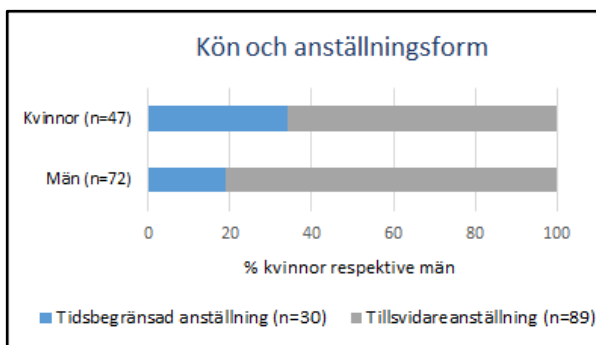
Tabell 1. Svarefrekvens i förhållande till institution, kön och anställningsform. Alla siffror baseras på de som besvarat enkäten (kolumn "Antal svarande").

Institution	Antal svarande	Svarsfrekvens	Svarande kvinnor/män/annat (%)	Andel tillsvidareanställda	Kvinnor/män med tillsvidareanställning (%)
DSV	53	54 %	21/79/0	81 %	73/83
NG	50	57 %	38/58/4	70 %	56/79
Slabafinety	20	48 %	85/10/1	70 %	71/50
totalt	123	54 %	38/59/3	75 %	66/81

Könsfördelningen inom institutionerna varierar där Slabafinety har en stor majoritet kvinnor med undervisningsuppdrag medan det omvända gäller (en stor majoritet män) för DSV och NG. En majoritet av de svarande vid respektive institution är tillsvidareanställda. Sett till hela datamaterialet har män (81 %) i högre grad än kvinnor (66 %) tillsvidareanställning (figur 1, se även tabell 1 ovan).<sup>3</sup> Detta förhållande råder även på institutionsnivå vid DSV såväl som vid NG medan Slabafinety även här skiljer ut sig med en större andel tillsvidareanställda kvinnor än män.

---

<sup>3</sup> Se metoddelen för en diskussion om bortfall etc.

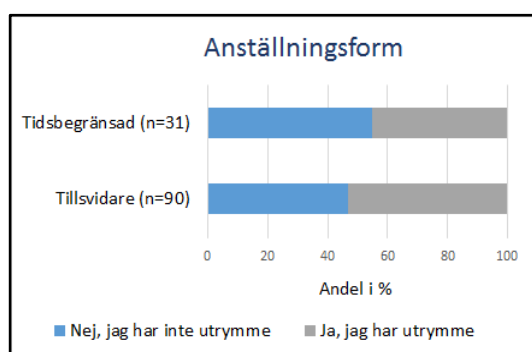
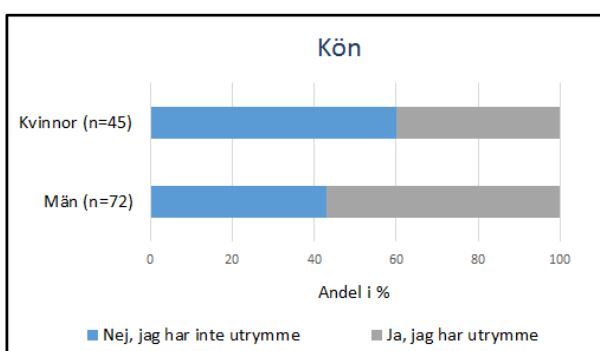


Figur 1. Fördelningen av kvinnor respektive män mellan anställningsformerna tidsbegränsad anställning och tillsvidareanställning (n=119).

## Utrymme i tjänst för egen pedagogisk utveckling

Omkring hälften av alla svarande upplever att de *inte* har utrymme i sin tjänst för att utveckla den egna pedagogiska kompetensen som en del av sina arbetsuppgifter. Det finns en könsbunden skillnad i upplevelsen av möjligheterna till egen pedagogisk utveckling där kvinnor (60 %) i högre utsträckning än män (43 %) upplever att de inte har utrymme för detta inom sin tjänst (figur 2).

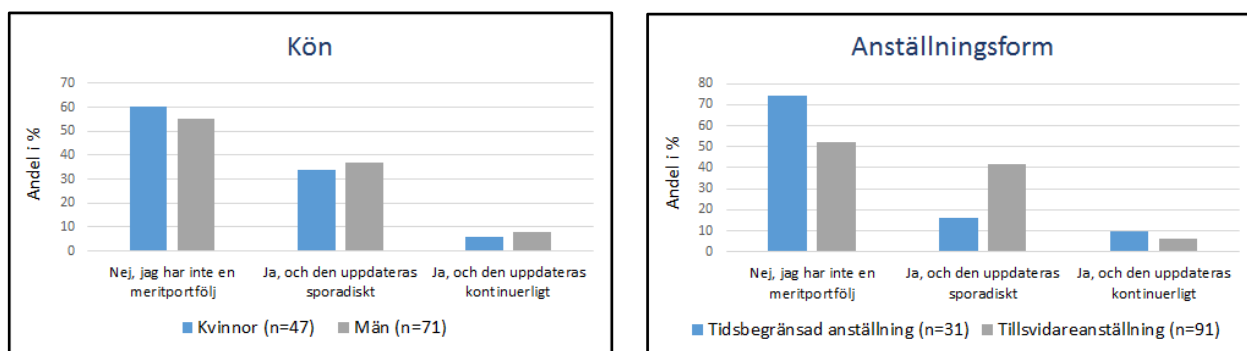
Ett motsvarande mönster framträder i relation till anställningsform (figur 2). Liksom kvinnor upplever de med tidsbegränsad anställning i högre utsträckning (53 %) än tillsvidareanställda (45 %) att de inte har utrymme att utveckla den egna pedagogiska kompetensen som en del av sin tjänst.



Figur 2. Fråga 12: Upplever du att du har utrymme i din tjänst för din egen pedagogiska utveckling? Kön respektive anställningsform.

## Arbete med pedagogisk meritportfölj

Mer än hälften av alla svarande har *inte* en pedagogisk meritportfölj. Detta mönster gäller såväl hela datamaterialet som inom kategorierna kön respektive anställningsform. Ett fåtal har en meritportfölj som kontinuerligt uppdateras.



Figur 3. Fråga 14: Har du en pedagogisk meritportfölj? Kön respektive anställningsform.

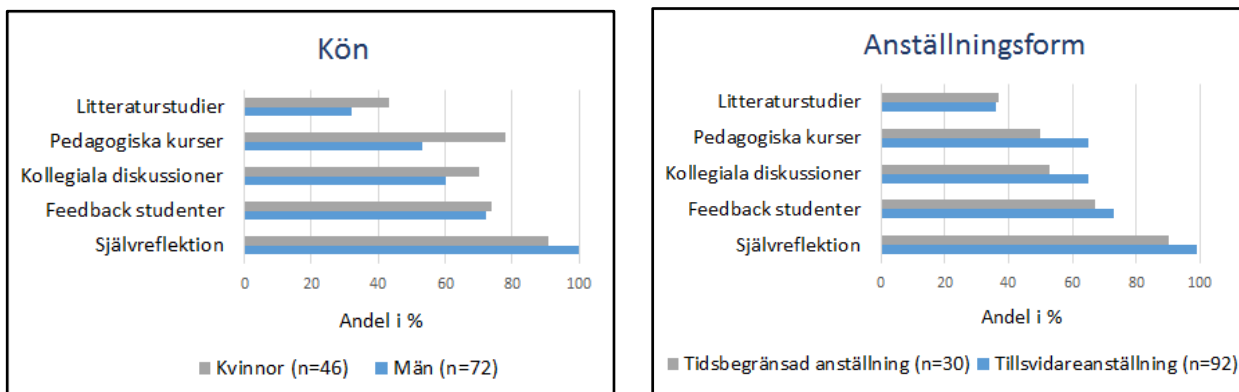
Män (45 %) har i något högre utsträckning meritportfölj än kvinnor (40 %), även om alltså majoriteten i båda grupperna *inte* har en meritportfölj (57 %). I relation till variabeln anställningsform är det fler med tillsvidareanställning (48 %) än de med tidsbegränsad anställning (26 %) som har en meritportfölj, även om de med tillsvidareanställning inte nödvändigtvis uppdaterar sin meritportfölj kontinuerligt (17 %). En majoritet av de med tidsbegränsad anställning (74 %) har *inte* en meritportfölj.

## Deltagande i kompetensutvecklande aktiviteter

Nära nog samtliga svarande uppgav att självreflektion (ofta i kombination med en eller flera andra former av aktiviteter) ligger till grund för den egna pedagogiska kompetensen. Den vanligaste metoden näst efter självreflektion är att ta hjälp av studenternas feedback. Fler än 70 % av de svarande och i lika hög utsträckning både män och kvinnor, tar hjälp av studenternas feedback för att utveckla den egna pedagogiska kompetensen. En jämförelsevis liten andel (en dryg tredjedel; 36 %) ägnar sig åt litteraturstudier.

Ett könsbundet mönster (se figur 4) framträder i förhållande till deltagandet i kompetensutvecklande aktiviteter. Resultaten visar att en större andel kvinnor än män har deltagit i pedagogiska kurser (78 % för kvinnor resp. 53 % för män), kollegiala diskussioner (70 % resp. 60 %) och eller litteraturstudier (43 % resp. 32 %). Männerna uppger däremot i större utsträckning (100 %) än kvinnorna (91 %) att de har ägnat sig åt självreflektion.





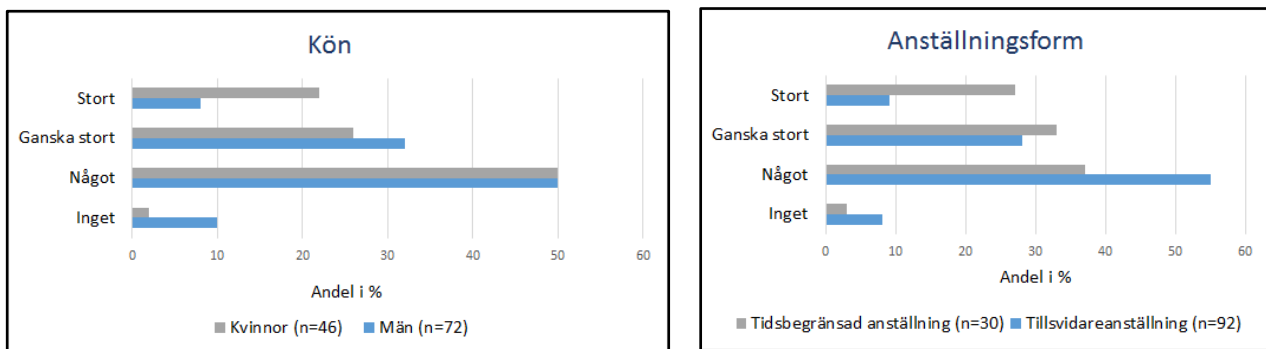
Figur 4. Fråga 22: Hur har du huvudsakligen uppnått den pedagogiska kompetens du idag besitter? Kön respektive anställningsform.

Bortsett från litteraturstudier tar tillsvidareanställda i högre utsträckning än de med tidsbegränsad anställning stöd i de olika typerna av kompetensstärkande insatser som nämns i enkäten (figur 4): självreflektion (99 % för tillsvidare resp. 90 % för tidsbegränsad anställning); feedback från studenter (73 % resp. 67 %); kollegiala diskussioner (65 % resp. 53 %), samt; pedagogiska kurser (65 % resp. 50 %).

Det parallella mönster som syns i de tidigare frågorna hos kvinnor och de med tidsbegränsad anställning återfinns alltså *inte* i relation till frågan om hur de svarande i huvudsak uppnått sin pedagogiska kompetens (fråga 22). Detta återkommer vi till i analys och diskussion nedan.

## Självskattat behov av kompetensutveckling

Över 90 % av alla svarande anser sig ha åtminstone något behov av pedagogisk kompetensutveckling. En större andel kvinnor än män anser sig ha ett stort behov av kompetensutveckling (22 % resp. 8 %) medan en större andel män (10 %) än kvinnor (2 %) inte ser något behov av att utveckla den egna kompetensen (figur 5).

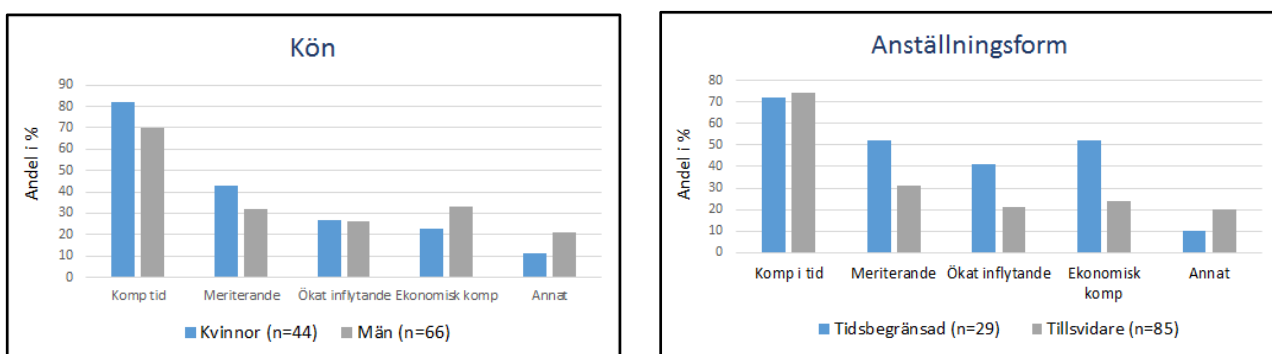


Figur 5. Fråga 23: Vilket behov ser du av att utveckla din pedagogiska kompetens? Kön respektive anställningsform.

Tillsvidareanställda upplever sig ha ett mindre behov av kompetensutveckling än de med tidsbegränsad anställning (figur 5): Av de senare ser (27 %) ett stort behov, vilket inte motsvaras av de tillsvidareanställda (9 %). Däremot är förhållandet det omvända i relation till svarsalternativet något (55 % resp. 37 %).

## Pedagogisk kompetensutveckling och motivation

Flertalet både män och kvinnor ser kompensation i tid som ett centralt motivationsstärkande incitament (figur 6), något mer betonat bland kvinnor än bland män (82 % resp. 70 %). För män framstår ekonomisk kompensation, ett högre meritvärde samt ökat inflytande som relativt likvärdiga motivationsstärkande åtgärder för att utveckla den pedagogiska kompetensen. Kvinnorna anser istället att ett högre meritvärde skulle vara mer motiverande jämfört med ökat inflytande eller ekonomisk kompensation.



Figur 6. Fråga 24: Vad skulle motivera dig att utveckla din pedagogiska kompetens? Kön respektive anställningsform.

De med tidsbegränsad anställning anger oftare än tillsvidareanställda att ett ökat meritvärde, ekonomisk kompensation samt ökat inflytande kan vara motiverande för att utveckla den pedagogiska kompetensen (figur 6). För båda grupperna anställda är dock kompensation i tid det som störst andel angett som motiverande för att utveckla den egna pedagogiska kompetensen.

## Analys och diskussion

I analysen har vi fokuserat på hur anställda vid Stockholms universitet upplever villkoren för pedagogisk kompetensutveckling utifrån variablerna kön och anställningsform. Även om enkäten innehåller fler dimensioner, som till exempel undervisnings- och examinationsformer eller arbetsuppgifter kontra upplevd yrkesidentitet, så är avgränsningen i denna rapport just upplevda villkor för pedagogisk kompetensutveckling. Med bas i en kortare sammanfattning av de centrala resultaten kommer detta avsnitt att stanna upp vid och fördjupa diskussionen vid några teman vi finner särskilt betydelsefulla.

Det kanske tydligaste resultatet är att kön är en stark indikator på hur villkoren för pedagogisk kompetensutveckling uppfattas, vilket kan sammanfattas med att kvinnor i högre grad än män är *förändringsbenägna*. I vilken omfattning denna förändringsbenägenhet är frivillig eller påtvingad har vi inte underlag för att kunna svara på, utan vår ambition är att visa på de mönster vi finner i det empiriska underlaget. Det är vidare slående att kvinnor och de med tidsbegränsad anställning uppvisar likartade mönster. Även om visst överlapp finns mellan grupperna beror de mönster som kan urskiljas inte generellt på att samma individer är både kvinnor och har tidsbegränsad anställning.

Denna *förändringsbenägenhet* bland kvinnor yttrar sig i att de i högre utsträckning än män upplever ett stort behov av kompetensutveckling (samtidigt som män i högre grad upplever att de inte har något sådant behov alls). Även om självreflektion är den enskilt viktigaste grunden för att utveckla den egna pedagogiska kompetensen för såväl kvinnor som män, är detta än mer accentuerad bland män. Kvinnor är däremot i högre grad än män benägna att söka sig till externa och validerade källor i formandet av den egna pedagogiska kompetensen, som till exempel litteraturstudier och kurser, men även kollegiala diskussioner. Kvinnor visar alltså en större benägenhet till förändring än män. Kvinnor upplever vidare att de har mer knappa resurser för denna pedagogiska kompetensutveckling än män, då de upplever att de i mindre utsträckning har utrymme i tjänsten för FUK (forskning, utvecklingsarbete och kompetensutveckling). Samtidigt ser kvinnor i högre utsträckning än män ”kompensation i tid” som motiverande för att utveckla den pedagogiska kompetensen. (Män efterfrågar i högre utsträckning ekonomisk kompensation som motiv för detta utvecklingsarbete.) Svaret på frågan *Hur upplever universitetslärare villkoren för pedagogisk kompetensutveckling utifrån variablerna kön och anställningsform?* blir så långt att kvinnor i högre utsträckning än män upplever att deras möjligheter till pedagogisk utveckling är begränsade, samtidigt som de i högre utsträckning

än män visar på en strävan efter - en benägenhet - att just utveckla den egna pedagogiska kompetensen.

Med ett centralt undantag uppvisar tidsbegränsat anställda motsvarande mönster som kvinnor, medan tillsvidareanställda och män har ett mer likartat mönster. Det som skiljer ut sig är att tillsvidareanställda i högre grad än tidsbegränsat anställda söker sig till pedagogiska kurser och kollegiala diskussioner. Här är det dock rimligt att anta att tillsvidareanställda helt enkelt har andra möjligheter, likväl som andra krav, inom ramen för sin tjänst för att kunna delta i denna form av kompetensstärkande aktiviteter.

När det gäller frågan om pedagogisk meritportfölj, har majoriteten inte någon sådan. Här förekommer inte heller några tydliga skillnader mellan kvinnor och män: av de som har en pedagogisk meritportfölj uppdaterar flertalet den endast sporadiskt och utan någon uttalad strategi. Däremot framträder tydliga skillnader visavi anställningskategori, då påfallande fler av de med tidsbegränsad anställning saknar meritportfölj. Men, sammantaget är det inte ens en av tio (oavsett analytisk kategori) som har en meritportfölj som uppdateras kontinuerligt.

Följande tre teman diskuteras utifrån resultaten ovan: Hur stödja kvinnors strävan efter kompetensutveckling?; Hinder för deltagande i kompetensutvecklande aktiviteter, samt; Meritportfölj. Utgångspunkten för diskussionen lyfts fram i den teoretiska bakgrunden där fokus ligger på högskolepedagogisk verksamhet, högskolors utmaningar och styrdokument. Högre utbildning är i en förändringsprocess med snabbt föränderliga krav på undervisningens form och innehåll.

### **Tema ett:**

#### **Hur stödja kvinnors strävan efter kompetensutveckling?**

Kvinnor deltar i högre utsträckning än män i flertalet kompetensutvecklande aktiviteter (litteraturstudier, pedagogiska kurser och kollegiala diskussioner). Gemensamt för dessa aktiviteter är deras konkreta form, vilket innebär att de synliggörs och därmed förhållandevis enkelt kan dokumenteras. Det är även möjligt att avgränsa dessa aktiviteter tidsmässigt (tiden det tar att läsa en artikel, gå på ett möte, eller delta i en kurs) vilket underlättar planeringen av aktiviteterna och den egna tiden. Däremot krävs det just resurser i form av planerad tid för att det skall vara möjligt att delta i dessa aktiviteter, samt att denna tid inte "äts upp" av andra åtaganden (som t.ex. undervisning eller obligatoriska personalmöten). Sammantaget skulle möjligheten att både avgränsa aktiviteterna tidsmässigt och att förhållandevis enkelt dokumentera dessa kunna bidra till att förklara varför kvinnor i högre utsträckning än män deltar i kompetensutvecklande aktiviteter.

En stor majoritet av de svarande (både män och kvinnor) anser sig ha något behov av pedagogisk kompetensutveckling. Analyseras datamaterialet utifrån kön tycks det finnas en skillnad i upplevelsen av hur stort behovet av kompetensutveckling är där kvinnor i högre grad anser sig ha ett större behov av kompetensutveckling än vad män anser sig ha. Av de

som anser sig ha ett betydande behov av kompetensutveckling (svarsalternativen ganska stort och stort, n=52) finns det en könsbunden skillnad där 45 % av kvinnorna men endast 21 % av männen uppger att de har ett betydande behov av kompetensutveckling. Sett till upplevelsen av utrymme i tjänsten för pedagogiskt utvecklingsarbete upplever kvinnor att de har mindre utrymme och mindre tid än män.

Självreflektion skiljer sig från övriga aktiviteter i flera avseenden och är även den enda aktivitet som en större andel män (100 %) än kvinnor (91 %) ägnar sig åt. Självreflektion skulle kunna beskrivas som individuell kompetensutveckling utan de krav på form och eller dokumentation som exempelvis en kurs eller en kollegial diskussion ofta har. Att planera och systematiskt dokumentera självreflektion kan upplevas som mer krävande tidsmässigt än att exempelvis läsa en artikel och eller delta i en kollegial diskussion. Samtidigt är det rimligt att anta att det inom ramen för en sådan självreflektion finns goda grunder för (själv)kritisk granskning av såväl den egna arbetsinsatsen (undervisningen) som genomförda studier eller läst litteratur. Vidare är möjligheten att dokumentera kompetensutvecklande aktiviteter nödvändig för att dessa ska kunna användas för meritering och resultaten visar att kvinnor i högre utsträckning än män skulle motiveras av att pedagogisk kompetensutveckling var meriterande.

Utmaningen torde därför vara tvådelad; dels att lyfta kvinnors deltagande i kompetensutvecklande aktiviteter som värdefulla meriter vid tjänstetillsättning, lönesamtal, och liknande. Dels att stimulera kvinnor till ökad självreflektion, en självreflektion som sannolikt borde rymma ett större djup om den baseras i pedagogiska kurser och litteraturstudier, likväl som att förståelsen för studenters återkoppling kan ges högre validitet genom en sådan välgrundad kritisk självreflektion.

### **Tema två:**

#### **Hinder för deltagande i kompetensutvecklande aktiviteter**

Som nämnts ovan visar resultaten att kvinnor i högre grad än män deltar i kompetensutvecklande aktiviteter som litteraturstudier, pedagogiska kurser, samt kollegiala diskussioner. Samtidigt är det i högre grad tillsvidareanställda än de med tidsbegränsad anställning som deltar i dessa aktiviteter (med undantag för litteraturstudier; se figur 4). Gemensamt för alla kategorier av svarande är att självreflektion är den form av kompetensutvecklande aktivitet som i princip alla ägnar sig åt. (Här finns naturligtvis anledning att ställa frågan varför inte 100 % av de svarande oavsett analytisk kategori ägnar sig åt självreflektion? Borde detta inte vara något som varje akademiskt skolad praktiker har som en självklar del av sin yrkesprofession? Men vi lämnar dessa frågor där, och nöjer oss med att ha lyft tematiken.)

Som vi har sett ovan menar över 90 % av de svarande att de har åtminstone något behov av kompetensutveckling, och närmare 50 % att de har ett ganska stort eller stort behov av någon form av kompetensutveckling. Det självskattade behovet är något mer accentuerat hos kvinnor än män, och även mer betonat bland de med tidsbegränsad anställning än

bland de tillsvidareanställda. Samtidigt upplever kvinnor i högre grad än män att de inte har tid för kompetensutvecklande aktiviteter. Vad skulle då motivera de svarande att delta i kompetensutvecklande aktiviteter? Vi vet att över 70 % menar att kompensation i tid är vad som framför allt skulle öka motivationen. Omkring 40 % av de svarande skulle motiveras av att deltagandet i dessa aktiviteter var meriterande, och en något mindre andel anger ökat inflytande respektive ekonomisk kompensation som motiverande.

Den bild som framträder här kan summeras som att fler kvinnor än män, liksom de med tidsbegränsad anställning i högre grad än tillsvidareanställda, upplever ett behov av kompetensutveckling samtidigt som de upplever att det inte finns utrymme i tjänsten för ett sådant deltagande. Ett utrymme som med största sannolikhet handlar om tid, även om andra strukturer (som t.ex. schemaläggning) kan utgöra hindrande villkor. Därför framstår föga förvånande kompensation i tid som den viktigaste åtgärden för att främja kompetensutvecklande aktiviteter, men också att dessa skall vara meriterande.

Med de allt ökande kraven på pedagogisk meritering, är det enligt vår mening särdeles viktigt att skapa stöd för deltagande i kompetensutvecklande aktiviteter, samt att ett sådant deltagande är tydligt meriterande. Däremot bör det diskuteras hur detta utrymme skall utformas. Är det enbart en fråga om att tilldela tid för sådant deltagande, eller finns det andra möjligheter? Vid flera institutioner ingår sannolikt kursutveckling och liknande som del av uppdraget som (kursansvarig) lärare. Denna kursutveckling torde då kunna handla om mer än att vara uppdaterad på kursens explicita tematik, och även inbegripa t.ex. undervisnings- och examinationsformer. Lika självklart som att vara inläst på aktuell forskning inom ramen för kursens tematik, skulle det kunna vara att undervisnings- och examinationsformer blir diskuterade utifrån en (högskole)pedagogisk forskningshorisont. Dokumentationen av det senare skulle då dessutom kunna utgöra underlag för (eller kanske till och med krav inför?) pedagogisk och akademisk meritering.

### **Tema tre:**

#### **Betydelsen av meritportfölj för det pedagogiska utvecklingsarbetet**

Resultaten visar att kvinnor väljer att delta i organiserade kompetensutvecklande aktiviteter i högre utsträckning än män trots en upplevd tidsbrist. En möjlig förklaring till detta kan vara att ett deltagande i organiserade aktiviteter upplevs som tidseffektivt, då det sker inom tydliga ramar vilket torde underlätta planeringen av dagen. En större andel kvinnor än män anser även att arbetet med den egna pedagogiska kompetensen skulle motiveras av att det var meriterande. I en situation där pedagogiskt utvecklingsarbete är meriterande skulle ett dokumenterat deltagande i pedagogiska aktiviteter leda till förbättrade karriärmöjligheter. Det finns indikationer på att detta skulle gynna kvinnor i högre utsträckning än män, och de med tidsbegränsad anställning i högre grad än tillsvidareanställda.

Med detta som bakgrund vill vi stanna upp vid ett tredje tema för denna diskussion: meritportföljer. För även om det stora flertalet upplever åtminstone ett visst behov av kompetensutveckling samt att just meriterande anges som en viktig motiverande faktor för

deltagande i kompetensutvecklande aktiviteter, är det påfallande få som kontinuerligt uppdaterar en pedagogisk meritportfölj. Det är totalt sett endast 8 % av de svarande som kontinuerligt uppdaterar sin meritportfölj (och här vet vi då inte hur de svarande tolkat vare sig "kontinuerligt" eller "meritportfölj", frågor som framtida studier kan undersöka). Som vi har sett saknar en majoritet, oavsett analytisk kategori, pedagogisk meritportfölj. Detta förhållande är särskilt tydligt bland de med tidsbegränsad anställning. Rimligen är tid, och eller andra begränsande strukturer, en viktig orsak till att så många saknar meritportfölj. Men även upplevelsen av att det inte är meriterande att delta i kompetensutvecklande aktiviteter (dit meritportfölj sannolikt hör). För, även om alla män, och det stora flertalet kvinnor, menar att de ägnar sig åt självreflektion för att utveckla den egna pedagogiska kompetensen är det anmärkningsvärt få som på ett systematiskt sätt dokumenterar denna självreflektion i en pedagogisk meritportfölj.

## Slutsatser och rekommendationer

Frågeställningen *Hur upplever universitetslärare villkoren för pedagogisk kompetensutveckling utifrån variablerna kön och anställningsform?* leder till reflektioner om de skillnader mellan kvinnor och män, likväl som mellan de med tidsbegränsad anställning och tillsvidareanställda, som resultaten pekar på. Här är det viktigt att ha i minnet att denna enkätstudie besvarats av undervisande personal vid tre institutioner vid Stockholms universitet, samt att svarsfrekvensen vid dessa tre institutioner ligger på omkring 50 %. Detta, tillsammans med enkätens konstruktion samt den tydligt avgränsade analysen, innebär att resultat och analys skall tolkas med viss försiktighet. Men, med detta sagt, det framträder en rad tydliga tendenser i materialet vilka bör tas på största allvar i en mer allmän strävan efter att stärka förutsättningarna för pedagogisk meritering bland anställda vid Stockholms universitet.

En tentativ slutsats är att kvinnor är mer förändringsbenägna än män, samtidigt som kvinnor upplever sig mer hämmade av strukturer såsom tid. Män å andra sidan har ett större förtroende för den egna självreflektionen och upplever ett något mindre behov av kompetensutveckling. I stora delar sammanfaller de upplevelser som personal med tidsbegränsad anställning ger uttryck för, med de upplevelser som återfinns bland kvinnor.

Våra rekommendationer baserat på denna förstudie blir därför:

- I. En fördjupad studie bör naturligtvis sträva efter att nå all undervisande personal vid Stockholms universitet. För det krävs ett mer omfattande förarbete än vad som har varit möjligt inom ramen för denna studie, och då särskilt med avseende på enkätkonstruktion, enkätredskap och med det analysmodeller. Samtidigt vill vi betona att det finns en rad data redan i denna studie - som t.ex. uppfattningar om undervisnings- och examinationsformer samt stora mängder frisvar - som vi ännu inte haft möjlighet att analysera på ett mer systematiskt sätt.
- II. Varje institution bör sträva efter att utveckla tydliga strukturer för främjandet av deltagande i verksamhet som stödjer utvecklingen av den pedagogiska verksamheten. Här ger enkäten indikationer på områden som särskilt bör betonas:
  - a. Deltagande i pedagogiskt utvecklingsarbete (kursutveckling, pedagogiska kurser, litteraturstudier, etc.) skall vara meriterande.
  - b. Stödet för deltagande bör adressera frågan om vilka resurser som krävs för att undervisande personal skall uppleva att de har utrymme för att delta i kompetensutvecklande aktiviteter. Här upplever alla, och kvinnor oftare än män, att tid är en tydligt begränsande faktor.
  - c. Kvinnors ambition att delta i kompetensutvecklande aktiviteter bör stötts, vilket i hög utsträckning synes handla om tid och att ett sådant deltagande skall vara meriterande.



- d. Mäns mer avvaktande inställning till deltagande i kompetensutvecklande aktiviteter, samt att de i något mindre utsträckning än kvinnor ser ett behov av att utveckla den egna kompetensen, bör särskilt adresseras.
- e. De tydliga sammanflätade mönster där kvinnor och de med tidsbegränsad anställning har likartade upplevelser, medan män och tillsvidareanställda har likartade upplevelser, reser viktiga frågor om synliga likväl som osynliga maktstrukturer.
- f. Användandet av meritportföljer bör stärkas, eller kanske till och med formuleras som ett krav för all undervisande personal. Dessa kan användas vid löne- och/eller utvecklingssamtal, men också vid olika typer av dokumentation av likväl som kritisk analys av kurser.

## Referenser

- Badersten, B, & Olsson, T. (2015). *Autentisk bedömning av pedagogisk skicklighet*. Paper presented at the LU:s femte högskolepedagogiska utvecklingskonferens, 2 november.
- Biggs, John B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education (UK).
- Boyer, Ernest L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. ERIC.
- Giertz, Birgitta. (2003). Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det? *Rapportserie från Enheten för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande* (Vol. 2). Uppsala universitet.
- Kalonaityte, Viktorija. (2014). Normkritisk pedagogik - för den högre utbildningen. Studentlitteratur.
- Karlsson, Leif. (2010). Pedagogisk meritering för lärare vid högskolan Kristianstad. In Å. Ryegård, K. Apelgren & T. Olsson (Eds.), *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Uppsala: Avdelningen för pedagogisk utveckling.
- Kreber, Carolin. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative higher education*, 27(1), 5-23.
- Lörstad, Bengt, Lindberg-Sand, Åsa, Gran, Birgitta, Gustafsson, Nils, Järnefelt, Ingrid, Lundkvist, Heléne, & Sonesson, Anders. (2005). Pedagogisk utbildning för högskolans lärare. Slutrapport från Pilotprojektet vid Lunds universitet.
- Oldsjö, Fredrik. (2010). Några tankar från en pedagogiskt sakkunnig. In Å. Ryegård, K. Apelgren & T. Olsson (Eds.), *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Uppsala: Avdelningen för pedagogisk utveckling.
- Olsson, Thomas, Mårtensson, Katarina, Roxå Torgny. (2010). Pedagogisk skicklighet – ett utvecklingsperspektiv från Lunds universitet. In Å. Ryegård, K. Apelgren & T. Olsson (Eds.), *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Uppsala: Avdelningen för pedagogisk utveckling.
- Rexling, K., & Englund, B. (2010). Pedagogisk skicklighet i ord och handling. In Å. Ryegård, K. Apelgren & T. Olsson (Eds.), *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Uppsala: Avdelningen för pedagogisk utveckling.
- Riis, Ulla, & Ögren, Jan-Erik. (2012). *Pedagogisk kompetensutveckling vid Linköpings universitet: behov, erfarenheter, åsikter och idéer*. Linköpings universitet.
- Ryegård, Åsa, Apelgren, Karin, & Olsson, Thomas. (2010). *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Uppsala: Avdelningen för pedagogisk utveckling.
- SFS. (1993:100). *Högskoleförordningen*.
- SFS. (1998:1003). *Förordning om ändring i högskoleförordningen*
- SFS. (2002:761). *Förordning om ändring i högskoleförordningen*
- Silander, Charlotte, Haake, Ulrika, & Lindberg, Leif. (2014). *Intern organisation och styrning av forskningens profilering och finansiering: En studie av svenska högskolor och nya universitet*. KK-stiftelsen.

- SOU. (1990:90). *Pedagogiska meriter i högskolan. Förslag till riktlinjer och rekommendationer*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU. (1992:1). *Fribet Ansvar Kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU. (2001:13). *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*. Stockholm: Fritzes.
- Trigwell, Keith, & Shale, Suzanne. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523-536.
- UPU (1970). Den akademiska undervisningen. Principbetänkande avgivet av universitetspedagogiska utredningen (UPU VII) 1970. Stockholm: Svenska utbildningsförlaget Liber AB. Universitetskanslersämbetets skriftserie 10.
- Umeå universitet. (2015). Pedagogisk meritering. Retrieved 11 juli, 2017, from <http://pedagogiskmeritering.se/index.php/pedagogisk-meritering>
- Winka, K. (2010). Vagar att öka det pedagogiska meritvärdet. In Å. Ryegård, K. Apelgren & T. Olsson (Eds.), *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Uppsala: Avdelningen för pedagogisk utveckling.
- Winka, K., & Ryegård, Å. (2013). *Pedagogisk portfölj: för karriär och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilagor

## Bilaga 1. Exempel på utskick.

Hej DSV-lärare,

Som del av kvalitetsarbetet vid DSV är reflektion kring den egna undervisningspraktiken en väsentlig del. Vi ber dig därför svara på denna enkät. Enkäten genomförs samtidigt på flera institutioner vid Stockholms universitet, och är sammanställd av CeULs (Centrum för Universitetslärarutbildning) s.k. Pedagogiska Ambassadörer. [...]

Hi DSV teacher,

As part of the quality work at DSV, reflection on the teaching practice is essential. We therefore ask you to answer this questionnaire. The questionnaire is distributed simultaneously to many departments at Stockholm University and is set up by the CeUL (Professional Development for University Teachers) s.c. Pedagogical Ambassadors. [...]

Tack på förhand!/Thanks in advance!

Patrik Hernwall, pedagogisk ambassadör/pedagogical ambassador DSV

Åsa Smedberg, stf prefekt/deputy head of DSV

## Bilaga 2. Enkäten (fanns även i en Engelsk version).

Enkäten (Universitetslärares undervisningsmiljöer), våren 2016.

### 1. Kön

- Man
- Kvinna
- Annat/Vill ej svara

### 2. Ålder

- 25 år
- 26-35 år
- 36-45 år
- 46-55 år
- 56-65 år
- 66 år -

### 3. Institution?

[alla institutioner, centra, etc. på SU listas]

### 4. Anställningsform?

- Tillsvidare [leder till fråga ”5. Anställningskategori”]
- Tidsbegränsad [leder till fråga ”. 5. Ange omfattning av tjänst”]

### 5. Anställningskategori (enligt kollektivavtal)

- Lärare (professor, lektor, universitetsadjunkt)
- T/A (t.ex. forskare, adjunkt, amanuens)
- Doktorand

### . 5. Ange omfattning av tjänst (%)

[anges i helta]

### 6. Total anställningstid vid institutionen? (år)

[anges i helta]

### 7. Hur lång erfarenhet har du av undervisning inom högre utbildning? (år)

[anges i helta]

### 8. Hur lång yrkeslivserfarenhet har du av ämnesområdet utanför universitetsvärlden? (år)

[anges i helta]

9. Hur identifierar du dig själv i din yrkesroll? Ange värde för respektive roll.

	inte alls	något	i huvudsak	enbart
Forskare				
Lärare				
Ledning/arbetsledare				
Administratör				
Tekniskt stöd				
Annat				

10. Vilken betydelse har följande arbetsuppgifter för din yrkesidentitet? Ange värde för respektive roll.

	oviktigt	ganska viktigt	viktigt	mycket viktigt
Forskare				
Lärare				
Ledning/arbetsledare				
Administratör				
Tekniskt stöd				
Annat				

11. Hur stor andel av din anställning (%) ägnar du åt undervisning?  
[anges i heltal]

12. Upplever du att du har utrymme i din tjänst (= FUK: Forskning, utvecklingsarbete och kompetensutveckling) för din egna pedagogiska utveckling?

- Ja
- Nej

13. Hur dokumenterar du din pedagogiska verksamhet?

- Inte alls
- Jag har ingen uttalad strategi för detta, men gör det
- Jag har en uttalad strategi för detta, men ligger efter
- Jag har en uttalad strategi för detta, och gör det kontinuerligt

14. Har du en pedagogisk meritportfölj?

- Ja, som jag kontinuerligt uppdaterar
- Ja, men den uppdateras sporadiskt
- Nej

15. Vilka undervisningsformer använder du i din undervisning? Ange värde för respektive undervisningsform.

	aldrig	sällan	ganska ofta	ofta
Föreläsningar				
Seminarier				
Laborationer				
Workshops				
Fältundervisning				
Case studies				
Handledning				
Annat				

16. Vilka undervisningsformer skulle du vilja använda i din undervisning?

- Föreläsningar
- Seminarier
- Laborationer
- Workshops
- Fältundervisning
- Case studies
- Handledning
- Annat

17. Vilka examinationsformer använder du i din undervisning? Ange värde för respektive examinationsform.

	aldrig	sällan	ganska ofta	ofta
Salstentamen				
Hemtentamen				
Inlämningsuppgifter				
Enskilt projektarbete				
Grupparbete (projektarbete)				
Rapport (enskilt)				

Rapport (grupp)				
Dugga				
Muntlig presentation				
Muntlig tentamen				
Muntlig gruppexamination				
Praktisk examination				
Annat				

18. Vilka examinationsformer skulle du vilja använda i din undervisning?

- Salstentamen
- Hemtentamen
- Inlämningsuppgifter
- Enskilt projektarbete
- Grupparbete (projektarbete)
- Rapport (enskilt)
- Rapport (grupp)
- Dugga
- Muntlig presentation
- Muntlig tentamen
- Muntlig gruppexamination
- Praktisk examination
- Annat

19. Utformar du examinationen så att denna/dessa även ska utgöra ett lärtillfälle för studenten?

- I hög grad
- I viss grad
- Sällan
- Aldrig

20. Vem (vilka) upplever du avgör innehåll och undervisningsform för din insats på de kurser du medverkar på?

- Du själv
- Kursansvarig
- Lärarlaget
- Studierektor
- Annan

21. Arbetar du kontinuerligt med kursutveckling?

- Ja
- Nej



22. Hur har du huvudsakligen uppnått den pedagogiska kompetens du idag besitter?

- Pedagogiska kurser
- Egna erfarenheter/självreflektion
- Kollegiala diskussioner
- Litteraturstudier
- Feedback från studenter (kursvärderingar)
- Annat

23. Vilket behov ser du av att utveckla din pedagogiska kompetens?

- Inget
- Något
- Ganska stort
- Stort

24. Vad skulle motivera dig att utveckla din pedagogiska kompetens?

- Kompensation i tid
- Ekonomisk kompensation
- Ökat inflytande över kurser (undervisningen)
- Meriterande
- Annat

25. Hur skulle du beskriva din pedagogiska profil? (kan vara kunskapssyn, studentsyn, pedagogiska principer, etc.)

[öppen fråga]

26. Finns det något ytterligare du vill delge oss som gäller din undervisningsmiljö (eller möjligen enkäten)?

[öppen fråga]

## Centrum för universitetslärarutbildning

Stockholms universitet 106 91 Stockholm Tel 08-16 20 00  
[www.su.se/ceul](http://www.su.se/ceul) [ceul@su.se](mailto:ceul@su.se)



**Stockholms  
universitet**