



Dimensioner av akademiskt lärarskap

— pedagogisk skicklighet är mer än undervisningsskicklighet

Klara Bolander Laksov och Max Scheja

Dimensioner av akademiskt lärarskap

— pedagogisk skicklighet är mer än undervisningsskicklighet

Klara Bolander Laksov (1, 2) & Max Scheja (1)

1. Stockholms universitet
2. Lunds universitet

Nyckelord: akademiskt lärarskap, scholarship of teaching and learning, undervisning, högskolepedagogik

Rapporter om undervisning och lärande i högre utbildning 2023:4
ISSN 2003-1688

© Klara Bolander Laksov & Max Scheja



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

BAKGRUND	4
BRA UNDERVISNING ÄR FORSKNINGSBASERAD	4
UNDERVISNING SOM DELAD PRAKTIK	5
AKADEMISKT LÄRARSKAP OCH PEDAGOGISK SKICKLIGHET I EN SVENSK CONTEXT	6
SYFTE MED STUDIEN	6
METOD	7
URVAL	7
DATAINSAMLING	7
ANALYS	8
RESULTAT	9
ÅTTA DIMENSIONER AV AKADEMISKT LÄRARSKAP	11
ÄMNESEXPERT OCH GUIDE	11
FÖREBILD OCH MENTOR	12
STUDENTCENTRERAD UNDERVISNING	14
EXAMINATION	15
KURSUTVECKLING	17
REFLEKTERANDE PRAKTIK	18
PEDAGOGISKT LEDARSKAP	20
UTFORSKANDE LÄRARSKAP	21
DISKUSSION	23
REFERENSER	25

Bakgrund

Inom högre utbildning i Sverige har det sedan 2000-talets början skett en kontinuerlig utveckling mot en ökad professionalisering av undervisningen. Internationellt har uppdelningen mellan undervisning och forskning problematiserats (Boyer, 1991) och en strävan har funnits att sammanlänka de olika uppgifter universitetslärare ägnar sig åt inom ramen för begreppet Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) (Kreber, 2002, 2013; Trigwell* & Shale, 2004). I en svensk kontext har motsvarande utveckling kommit att begreppsliggöras i termer av 'Akademiskt lärarskap' (Bolander Laksov & Scheja, 2020). I korthet innebär det att denna utveckling av undervisningsuppdraget i högre utbildning får en viktigare roll i den akademiska verksamheten genom att "*lärare kontinuerligt och systematiskt reflekterar över, utforskar och utvecklar den egna pedagogiska praktiken och dess inverkan på studenters lärande*" (Bolander Laksov & Scheja, 2020, s. 29). Bolander Laksov & Scheja (2020) tydliggör vidare att det akademiska lärarskapet sker inom ramen för tre olika dimensioner, eller kanske snarare vad vi här skulle benämna nivåer: den individuella nivån, den kollegiala nivån och den institutionella, eller organisatoriska nivån. Vi är väl medvetna om att innebörden av ett akademiskt lärarskap kan variera något mellan olika högskolesammanhang där olika forsknings- och utbildningskulturer skapar olika förutsättningar för de skilda aktiviteter som lärare ägnar sig åt inom olika utbildningsprogram, fristående kurser, online-undervisningssammanhang resp. campusbaserade utbildningar etc. Med det sagt, vill vi här försöka resonera kring vad det konkret kan innebära att ägna sig åt akademiskt lärarskap, och på så sätt kvalificera idén om ett akademiskt lärarskap utifrån ett lärarperspektiv. Vår förhoppning är att resonemanget, för lärare i högskolan, kan fungera som en utgångspunkt för vidare reflektion och utveckling av det egna akademiska lärarskapet.

Bra undervisning är forskningsbaserad

Frågan om vad som utgör bra undervisning i högre utbildning har diskuterats länge (Entwistle et al., 2000) men de senaste trettio åren har den forskningsbaserade kunskapen på området ökat markant. Forskning inom pedagogik, psykologi och sociologi har bidragit med kunskap på området. Dessutom har lokal kunskap om förutsättningarna för god undervisning i specifika kontexter, inom ett särskilt program eller en särskild kurs, med en specifik grupp studenter och lärare involverade, fullkomligt exploderat världen över genom de småskaliga studier lärare från alla tänkbara discipliner publicerat. Det finns idag studier om allt från till exempel hur lärarstudenter kan stöttas att utveckla sitt skrivande (Ofte & Otnes, 2021) (som publicerades i den svenska tidskriften *Högre Utbildning*), till hur geografistudenters begreppsliga förståelse kan utvecklas genom en särskild kortsorteringsteknik (Davidson et al., 2022) (en studie publicerad i den internationella tidskriften *Teaching and Learning Inquiry*). Gemensamt för sådana, ofta (men inte alltid) småskaliga studier, är att de syftar till att bättre förstå olika aspekter av studenters lärande, undervisningens effekter, och att systematiskt undersöka resultatet av en innovation eller pedagogisk utvecklingsinsats, för att möjliggöra analys, diskussion och spridning av resultaten. Sammantaget finns idag en oerhörd rikedom av studier som kan ge underlag för hur vi kan anpassa och utveckla den pedagogiska verksamheten så att den gynnar studenters lärande på bästa sätt, samtidigt som den ger inspiration och utrymme för

ökad kreativitet vad avser genomförandet av undervisningen (Ismayilova & Bolander Laksov, 2022).

Undervisning som delad praktik

Högskolepedagogisk forskning har i ökande grad pekat mot en kollegialisering av lärarskapet. Det är genom de kritiska dialoger vi ingår i (Thomson & Trigwell, 2018) tillsammans med kollegor vars omdöme, kompetens och återkoppling vi respekterar (Roxå & Mårtensson, 2009), som vi tenderar att utveckla vår undervisning till det bättre. På samma sätt som många andra verksamheter, till exempel inom forskning eller sjukvård, verkar genom att samarbeta, ta gemensamt ansvar, och visa transparens kring syfte, process och utveckling, bidrar till högre kvalitet i utbildningen (Mårtensson, Roxå & Stensaker, 2014). En viktig princip i det akademiska lärarskapet handlar därför om att inte enbart se undervisning som något som tillhör en individ, till att betrakta undervisning som en gemensam angelägenhet som kan göras till föremål för kollegial delad granskning, analys och reflektion.

Flera studier visar att institutioner och avdelningar har utvecklat olika kulturer (Bolander Laksov, 2021; Knight & Trowler, 2000; Roxå et al., 2011) som i större eller mindre utsträckning gynnar sådana delade undervisningspraktiker. Detta innebär också att personer med ansvar för utbildningsverksamhet behöver ta ett pedagogiskt ledarskap (Bolander Laksov & Scheja, 2020) och sträva efter att utveckla en delande kultur som befrämjar kollegiala erfarenhetsutbyten och professionell utveckling. Sammantaget, och som vi nämnde inledningsvis, pekar detta mot att akademiskt lärarskap involverar åtminstone tre olika nivåer: en individuell, en kollegial och en organisatorisk nivå (se Bild 1).

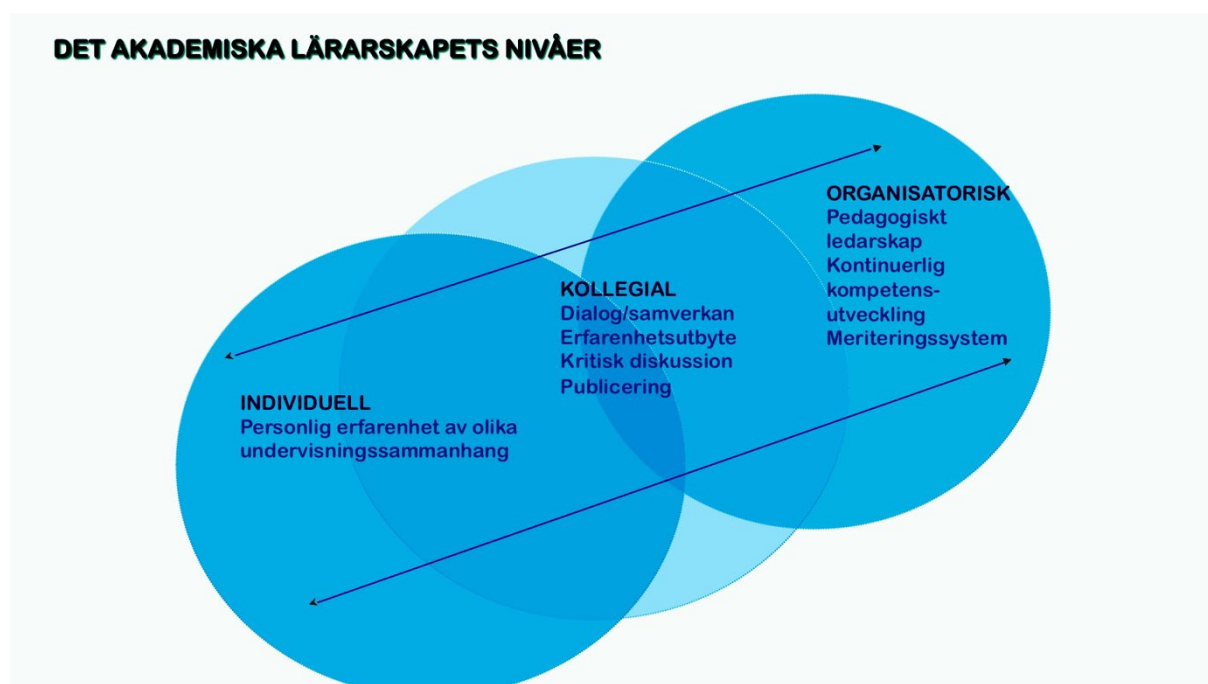


Bild 1. Det akademiska lärarskapet

Internationellt finns relativt få exempel på explicita ramverk och beskrivningar av vad det innebär att vara lärare i högre utbildning. De som förekommer, fokuserar ofta i första hand på den individuella nivån där specifik interaktion mellan lärare och student uppmärksammas (e.g. Harden, 1992, inom medicinsk pedagogik och Finks fyra dimensioner av god undervisning jfr. Fink, 2008); därmed exkluderas den kollegiala och organisatoriska nivån som ingår i den vidare definition av akademiskt lärarskap som Bolander Laksov & Scheja (2020) föreslår. En annan utmaning är att många av de ramverk som publicerats fokuserar på att mäta eller bedöma lärarens undervisningskvalitet, eller undervisningens kvalitet, snarare än vilka aktiviteter som leder till kvalitet i undervisningen. Exempel på hur man kan komma åt kvalitet i undervisningen är Ramsdens 'course experience questionnaire' (CEQ) (Ramsden, 1991). Från ett nationellt perspektiv kan vi se att det i litteraturen finns en avsaknad av beskrivningar av vad akademiskt lärarskap innebär i en svensk kontext, individuellt, kollegialt och organisatoriskt.

Akademiskt lärarskap och pedagogisk skicklighet i en svensk context

Det finns idag vid många av Sveriges lärosäten någon form av pedagogisk meriteringsmodell (Winka, 2017; Winka & Ryegård, 2021), där lärare har möjlighet att sammanställa en pedagogisk meritportfölj, som sedan blir granskad och bedömd i relation till särskilt upprättade kriterier för pedagogisk skicklighet av särskilt utsedda pedagogiskt sakkunniga. I skrivande stund finns ingen översyn över de kriterier som upprättats vid olika lärosäten. Men Winka och Ryegård (2021) konstaterar i sin rapport att de definitioner av pedagogisk skicklighet som har utvecklats vid olika lärosäten inte bara fokuserar på den enskilda lärarens förmåga att främja studenters lärande och ägna sig åt kontinuerlig utveckling av egen kompetens och undervisningens utformning, utan också inkluderar akademiskt lärarskap, pedagogiskt ledarskap, och spridning av erfarenheter (Winka & Ryegård, 2021). På detta sätt kan vi se att akademiskt lärarskap tycks ha blivit, om inte synonymt med, en så viktig del av pedagogisk skicklighet.

Syfte med studien

Genom att ta utgångspunkt i det hittills sagda, att bra undervisning är baserad på forskning och att en delad undervisningspraktik är att eftersträva får vi en viss riktning för det akademiska lärarskapet. En nyckelfråga handlar om vilka aktiviteter lärare ägnar sig åt, när de utövar akademiskt lärarskap. Visserligen kan de kriterier som uttryckts vid en del av de svenska lärosäten som har utarbetat tydliga riktlinjer vara till viss hjälp, men återkommande tycks det som att det finns en otydlighet kring både frågan om vad som karakteriserar akademiskt lärarskap och hur man kan utveckla detta (Levander, 2019; Bolander Laksov et al, 2023). Syftet med denna studie var därför att, från ett lärarperspektiv, undersöka vilka aktiviteter som kan innefattas i ett akademiskt lärarskap och föreslå ett ramverk som kan fungera som stöd för universitetslärare som vill utveckla sitt akademiska lärarskap.

Metod

Urval

Då ambitionen var att fånga så många olika förståelser av god undervisning som möjligt kontaktades alla prefekter vid Stockholms universitets dåvarande 46 institutioner (exklusive centrumbildningar) med en önskan om att namnge en erfaren lärare som hade kunskap om och förståelse för vad riktigt bra undervisning i deras disciplin/ ämne involverar. När vi hade fått en lista på namn (n=42) inbjöds dessa lärare att delta i en workshop som syftade till att utifrån praktiska undervisningserfarenheter diskutera innebörden i akademiskt lärarskap. Tre workshoppar genomfördes med fokus på akademiskt lärarskap inom följande områden: naturvetenskap, samhällsvetenskap/ juridik samt humaniora.

Datainsamling

Workshopparna genomfördes hösten 2018 och var upplagda så att deltagarna efter en kort introduktion av syftet fick brainstorma individuellt kring följande fråga. Vad gör riktigt bra lärare i ditt ämne som påverkar undervisningens kvalitet positivt? Lärarna skrev ner sina förslag på separata post-it-lappar, som sedan lästes upp i tur och ordning och sattes upp på en stor whiteboard. I nästa steg fick lärarna gemensamt kategorisera lapparna och skriva förslag på rubriker över respektive tema. I Tabell 1 syns de teman som var resultatet av de tre workshopparna. Slutligen diskuterades om det fanns aktiviteter som låg på en mer grundläggande nivå och var något som kunde förväntas av alla lärare, medan andra var mer kvalificerade — ett mönster som kom fram i samtliga tre workshoppar.

Samhällsvetenskap o juridik	Humaniora	Naturvetenskap
* Är förberedd och strukturerad vad gäller form, innehåll och miljö. * Förhåller sig till studenters förkunskaper för att anpassa undervisningens innehåll och form. * Låter engagemang, nyfikenhet och intresse lysa igenom. * Förmedlar tilltro till att kunskapsutveckling är möjlig - För en regelbunden dialog med studenter. * Reflekterar över sig själv och användningen av pedagogiska verktyg. * Deltar i pedagogisk och vetenskaplig kompetens-utveckling kontinuerligt. * Bidrar till kollegiets gemensamma utveckling - Tar ett pedagogiskt ledarskap.	* Är förberedd och strukturerad. * Har djupa och breda kunskaper. * Motiverar studenter genom att visa engagemang. * Söker transformera studenters förståelse utifrån studentcentrerat lärande. * Visar respekt och skapar trygghet. * Öppen för förändring och varierar undervisningen. * Har högskolepedagogisk kompetens och utvärderar kontinuerligt undervisningen. * Deltar, inspireras av och bidrar till kollegial utveckling.	* Skapar en god struktur för undervisningen där mål, form och examination hänger ihop. * Är flexibel i relation till studenternas förutsättningar och frågor. * Inspirerar studenterna genom varierad undervisning. * Är kunnig i sitt ämne och kan förklara på ett bra sätt. * Skapar aktiverande moment där studenterna får bearbeta innehållet. * Skapar meningsfulla examinationer. * Analyserar kursvärderingar och examinationer som grund för utveckling. * Deltar i och leder pedagogiska utvecklingsprojekt. * Samarbetar med sina lärarkollegor inom och mellan kurser.

Tabell 1: Teman som genererades i workshopparna

Analys

Då vi såg en stark överlappning mellan de teman som framkom i workshopparna valde vi att gå vidare med en konstant jämförande analys i linje med Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967). Workshopparnas post-it-lappar kodades därför induktivt för att identifiera likheter och skillnader, och därefter genererades mönster i form av olika aktiviteter som föreslagits. Kategorierna av aktiviteter jämfördes med de ursprungliga kategorier som hade skapats under workshopparna. Därefter genomfördes ett teoretiskt urval (Mills & Birks, 2014), då var och en av kategorierna utgör områden där det finns en mängd tidigare forskning, och för att med hjälp av sådan forskning kvalificera respektive kategori. Denna process upprepades flera gånger och syftade till att bestämma relationerna mellan kategorierna. Kategorierna kom därefter att diskuteras i flera olika forum: med studierektorer på studierektorsmöten, med prefekter och representanter för universitetsledningen, med lärare som hade olika lång erfarenhet av undervisning samt med pedagogiska utvecklare. Efter ett flertal revideringar fastställdes slutligen åtta kategorier, som vi här benämner *dimensioner av akademiskt lärarskap*.

Resultat

Analysen av de innehållet i de workshoppar som genomfördes med erfarna lärare resulterade i åtta dimensioner som tillsammans kan sägas utgöra ett ramverk för akademiskt lärarskap:

1. Ämnesexpert och guide
2. Förebild och mentor
3. Studentcentrerad undervisning
4. Examination
5. Kursutveckling
6. Reflekterande praktik
7. Pedagogiskt ledarskap
8. Utforskande lärarskap

Relationen mellan dimensionerna följer en struktur där de tidigare dimensionerna (1–4) ligger närmare själva undervisningssituationen och mötet med studenter – ett mikroperspektiv – medan de senare (5–8) huvudsakligen kan relateras till ett bredare (Makro) perspektiv. Vi kunde också skönja en progression inom varje dimension, med aktiviteter som gick från ett individuellt till kollegialt och delat, samt från ett slumpartat eller slentrianmässigt agerande till systematiskt undersökande (Tripp, 2011). Vi ser detta som ett uttryck för olika grader av kompetens som gör sig gällande inom respektive dimension. Varje dimension har därför exemplifierats med aktiviteter som lärare kan ägna sig åt på en mer grundläggande respektive mer utvecklad kompetensnivå och som därtill utgör exempel på vad som aktualiserats i workshopparna samt i diskussioner med de olika grupper som ramverket diskuterats med.

Dimensionerna tar sin startpunkt i själva ämnet som undervisas, i vilket läraren naturligtvis behöver ha kunskap och förtrogenhet, både med avseende på djup och bredd (*Ämnesexpert och guide*). Det behöver också finnas en medvetenhet om att man som lärare potentiellt sett utgör en förebild i fråga om ämnet eller professionen, då lärarskapet involverar undervisningsaktiviteter där läraren modellerar både ämnet eller professionen i sig, hur det kan eller ska undervisas, men också vad det innebär att vara akademiskt verksam vid ett högre lärosäte (*Förebild och mentor*). Uppmärksamheten i nästa dimension riktas därefter mot studenterna, då det är studenternas engagemang i olika aktiviteter som leder till lärande (*Studentcentrerad undervisning*). Ett lärande som vi som lärare behöver kunna skaffa oss kunskap om genom att examinera dem, både under kursens gång (formativt) för att kunna ge dem återkoppling, och i slutet av kursen (summativt) för att genomföra kvalificerade bedömningar av deras studieprestationer (*Examination*).

De senare dimensionerna fokuserar mindre på vad läraren gör med studenterna i själva klassrummet eller kursen, det som ibland har kallats för 'undervisningsskicklighet' (Ryegård et al., 2010), och mer på det som har med hela utbildningsorganisationens lärande att göra. *Kursutveckling* handlar om att involvera sig i en cyklisk utvecklingsprocess inkluderande ett kontinuerligt samspel mellan erfarenhet, reflektion, eftertanke och agerande (Kolb & Kolb, 2018) – som ibland beskrivs i termer av "PDSA-cykeln" (Cleghorn et al, 1996). *Reflektion* är

ett centralt steg i denna process, och reflektionens betydelse för pedagogisk utveckling har ofta lyfts fram i utbildningssammanhang, inte minst genom idén om ”den reflekterande praktiken”, som fördes fram redan i början av 1990-talet (Schön, 1991).

Det *pedagogiska ledarskapet* utgör en naturlig följd av den tidigare nämnda strävan att skapa institutionella miljöer som gynnar kollegialt delande av undervisningserfarenheter och öppnar vägar till den organisatoriska nivån av akademiskt lärarskap. Genom att synliggöra vikten av att *ta* ett ledarskap för den pedagogiska miljön, både för de med formell och informell möjlighet till inflytande, gynnas det akademiska lärarskapet bredare i organisationen och lyfter fram grundprincipen om delande och kollegialitet. Den sista dimensionen, *utforskande lärarskap*, handlar om forskningsanknytningen, och möjliggör att systematiserad kunskap kan nå bortom den lokala kontexten genom spridning av publikationer, konferenspresentationer etc.

Åtta dimensioner av akademiskt lärarskap

I vad som följer presenteras de åtta dimensionerna mer i detalj och relateras till tidigare forskning.

Ämnesexpert och guide

All undervisning är innehållsrelaterad. Det handlar alltid om att den lärande ska lära sig något (Vad?) i en specifik situation (Var?) för ett visst syfte (Varför?) och undervisningen planeras med utgångspunkt i en idé om hur detta ska gå till (Hur?). Utifrån ett ämnesdidaktiskt perspektiv, ett perspektiv som fokuserar på relationen mellan ämnet, läraren och den lärande är det just innehållsfrågan ('Vad?') som initialt aktualiseras i samband med planeringen av en undervisningsinsats (Schüllerqvist et al., 2009).

Frågan om 'Hur?' undervisningsinnehållet ska tillgängliggöras för studenter är från ett sådant didaktiskt perspektiv nästa steg och handlar om de processer som behöver iscensättas för att studenten, både på kort och lång sikt, ska få fördjupade kunskaper och perspektiv på det kunskapsinnehåll som undervisningen aktualiserar. Här ingår också att kontinuerligt göra en kritisk analys av det egna ämnets så kallade selektiva tradition (Englund, 2007), så att ämnets dominerande förgivna taganden vad gäller val av innehåll och undervisningsform granskas.

Kursplan och värdegrund utgör förstås centrala dokument i relation till ett ämnesdidaktiskt perspektiv, för att de länkar samman kursinnehållet till en större helhet, oavsett om det är ett program eller en generell examen som utbildningen syftar till. Ett sådant helhetsgrepp ställer särskilda krav på lärarens förståelse av ämnet, men kräver också att läraren i någon mån kan förstå studenternas perspektiv. För att kunna anpassa undervisningen till rätt nivå behöver läraren ta reda på vad studenterna upplever som svårt, till exempel genom att identifiera tröskelbegrepp (Meyer och Land, 2003). Med en kombination av ämneskunskap, didaktiska överväganden och resurser i fråga om både läroböcker, forsknings-artiklar, samt praktiska resurser och digitala verktyg, behöver läraren fungera som en guide för studenterna, för att kunna ge dem tillgång till information, såväl som exempel och material som passar dem och som kan hjälpa till att utveckla studenterna där de är i sin förståelse och med de erfarenheter som de bibringar till utbildningssammanhanget.

Sammanfattningsvis handlar dimension 1 om att omsätta ämneskunskaper i undervisningspraktiken genom att till exempel anpassa undervisningens innehåll till rätt nivå, ta reda på vad studenter upplever som svårt, och ge dem stöd och tillgång till resurser. Exempel på aktiviteter som visar på en variation i kompetensnivåer, från grundläggande till mer utvecklad kompetens finns i Figur 1.

Figuren ger förslag på aktiviteter som kan kopplas till individuell, kollegial och organisatoriskt akademiskt lärarskap. Exempelen på aktiviteter är inte ömsesidigt exkluderande, utan ska ses som exempel på aktiviteter på olika nivåer, vilket innebär att betoningen kan ligga på utvecklad

nivå när det gäller vissa aspekter men samtidigt på grundläggande nivå när det gäller andra aspekter. En progression är möjlig både för individen, så väl som läraren, när det gäller att röra sig mot allt fler aktiviteter på utvecklad nivå över den akademiska karriären, men även ett kollegium av lärare som involverar sig i kritiska diskussioner och systematiskt pedagogiskt utvecklingsarbete kan inspireras av och arbeta mot en gemensam utveckling av det akademiska lärarskapet.

		Detta gör du t ex:	Så här kan du utvecklas t ex:		
	Utmärkt kompetens	• Utvecklar resurser för studenters lärande	• Involverar studenter i forsknings-projekt • Flexibel i undervisning • Bidrar till ämnesdidaktisk kunskap	• Söka och erhåller medel för utveckling av undervisning. • Vara mentor åt andra lärare i ämnet	Sprider/ skapar k
	Hög kompetens	• Stimulerar studenter att tillämpa kunskap • Skapar övningstillfällen • Diskuterar hur studenter ska hjälpas över trösklar	• Hjälper studenter tillämpa • Skapar övningstillfällen • Prövar och utvärderar • Läser och diskuterar ämnesdidaktiska artiklar	• Delta i projekt kring utveckling av institutionens kurser • Bidra till pedagogiska seminarier på institut.	Utblick/ kollegor
Grund-läggande kompetens		• Inlemmar ny ämnesforskning i undervisningen • Förklarar syfte/ relevans av undervisningsinnehållet • Visar hur kunskap kan tillämpas	• Ger studenterna förslag på resurser för lärande • Tar reda på studenternas kunskapsnivå	• Delta i kurser och workshops • Delta i institutionens aktiviteter kring undervisning.	Lokat/ studenter

Figur 1: Exempel på aktiviteter på olika kompetensnivåer för akademiskt lärarskap inom dimensionen Ämnesexpert och guide.

Förebild och mentor

Lärare är naturliga förebilder för sina studenter i fråga om vad det innebär att vara kunnig i ämnet eller professionen som utbildningen handlar om. Det finns åtskilliga historier där individer berättar hur en specifik lärare spelade en avgörande roll för studie- och yrkesval (Salter, 2007; Yoon et al., 2018). Det förekommer också exempel på när lärare fungerat som avskräckande exempel, och blivit den främsta anledningen till varför studenter *inte valde* att gå vidare (Hilton & Stephenson, 2022), eller blev en slags antites till den egna strävan efter professionalitet: "jag ska i alla fall inte bli som X". (Liljedahl et al, 2016). Som lärare är vi med andra ord förebilder för våra studenter vare sig vi vill det eller inte, och det är därför viktigt att vara medveten om hur vi som lärare kan tänkas fungera som förebilder i studenternas kunskapsbildningsprocesser.

I karriärteori (Gibson, 2004) understryks att förebilder är centrala för att stödja individers utveckling. I traditionell mening handlar förebilder om att exemplifiera beteenden, ageranden, men kanske också om hur man tänker, hur man resonerar etc. Under 2000-talet har denna forskning pekat på att förebildligheten också möjliggör för individer att konstruera ett ideal eller en möjlig självbild att eftersträva (Gibson, 2004; Hilton & Stephenson, 2022). Att vara en förebild är inte bara något vi är som lärare i relation till studenter, utan det gäller också något vi är i relation till våra kollegor i fråga om hur vi beter oss på möten, i vilken grad vi finns där

som en hjälpande hand eller ett stöd när det behövs, hur flexibla vi är när nya förslag kommer upp, men också hur vi sätter gränser och är uppmärksamma på frågor som rör akademisk integritet.

Mentorskap har ett liknande förebildligt syfte, men skiljer sig på så sätt att mentorskapet ofta är uttalat, medvetet hos den som är mentor åt någon. Även om definitionerna av mentorskap skiljer sig åt inom forskningen, handlar mentorskap i högre utbildning om att hjälpa sin 'adept' i en övergång från en situation till en annan där kravbilden förändras, (Laverick, 2016), t.ex. till att bli student, att gå från att vara student in i en profession, eller att ikläda sig rollen som universitetslärare. Mentorskapet involverar en relation där mentorn delar med sig av erfarenheter och kunskap, som kanske ofta har varit outtalade tidigare, men relationen är många gånger reciprok, där både mentor och mentand lär av varandra. Processen pågår ofta över lång tid, och i bästa fall, leder den till att adepten själv kan bli mentor i nästa steg. Mentorskap är kanske idag vanligast förekommande i professionsutbildningar (Jacobs, 2018), och är då knutna till övergången till den framtida professionen. Men det finns också ett ökat antal exempel på mentorskap mellan seniora och juniora studenter (Akinla et al. 2018), och bland akademisk personal, inte minst med fokus på kvinnor i akademien (McNamara, 2021). Mentorskap i relation till undervisning är fortfarande förhållandevis ovanligt (Laverick, 2016), men är ett potentiellt utvecklingsområde som också kommer till uttryck i olika program där lärare lär av varandra på ett ändamålsenligt sätt till exempel genom att vara varandras kritiska vänner (Wennerberg et al., 2019).

Sammanfattningsvis handlar dimension 2 om att anta ett professionellt förhållningssätt till undervisning och lärande genom att vara en förebild för kollegor och studenter, guida studenter och kollegor genom olika övergångar, och arbeta medvetet med värderingar, beteende och etik. Detta kan ske genom att ta på sig rollen som mentor. Exempel på aktiviteter som visar på en variation i kompetensnivåer, från grundläggande till mer utvecklad kompetens återfinns i Figur 2.

		Detta gör du t ex:	Så här kan du utvecklas t ex:		
	Utmärkt kompetens	• Bjuder på kontakter i akademi och samhället	• Uppmuntrar andra att dela med sig av kontakter • Samarbetar nationellt o internationellt • Driver mentorsprogram	• Bli mentor för juniora kollegor • Utvärderar och dokumenterar resultat av mentorsprogram	Sprider/ skapar
	Hög kompetens	• Är förebild för studenter och kollegor • Skapar utrymme för reflektion för dig och studenter	• Delar med dig om utmaningar och lärande till studenter • Delar med sig till kollegor av erfarenhet och kunskap	• Ingå i mentorsprogram • Gå kurs i digital kompetens • Använda kritiska vänner	Utblick/ kollegor
Grundläggande kompetens		• Är förberedd och strukturerad • Kommunicerar tydligt kursens syfte o mål • Har ett professionellt förhållningssätt till undervisningen • Kopplar innehåll till form och examination	• Undervisar i enlighet med lokala och nationella regelverk • Arbetar inkluderande med innehåll och form	• Gå grundkurs i högskolepedagogik • Ha en (lokal) pedagogisk mentor	Lokalt/ studenter

Figur 2: Exempel på aktiviteter på olika kompetensnivåer för akademiskt lärarskap inom dimensionen Förebild och mentor.

Studentcentrerad undervisning

Vid slutet av 1990-talet genomgick högskolepedagogik något av ett paradigmskifte när undervisningspraktiker inom olika ämnesområden rörde sig från ett i huvudsak lärarcentrerat till ett alltmer studentcentrerat synsätt (Barr & Tagg, 1995). Istället för att, som tidigare huvudsakligen ha ägnat sig åt frågor kring presentation av inlärningsmaterial, hur och vad läraren gör i sin undervisning, har fokus förflyttades till studenternas aktiviteter. Det gäller den pedagogiska forskningen om djup- och ytinriktning vid lärande (Marton, 2018), de konstruktivistiska perspektiv som fokuserade studenternas utforskande och konstruktion av förståelse för kunskap (Halldén et al., 2013), men också den neurovetenskapliga forskningen om kunskapen om spegelneuroner och signalöverföring genom synapser, det som i hög grad bekräftade tidigare forskning (Shunk, 2019; Schmidt, 2021), och detta pekade gemensamt i en riktning: Det är mängden tid och engagemang studenter – gärna i interaktion med andra studenter och i dialog med lärare – ägnar sig åt att aktivt bearbeta kursinnehållet enligt ovan, som genererar bäst förutsättningar för lärande.

Studentcentrerad undervisning har kommit att omfatta en mängd olika arbetssätt såsom aktivt lärande, kollaborativt lärande, problembaserat lärande, projektbaserat lärande, teambaserat lärande osv. Det finns idag en stor mängd forskning, inom alla dessa områden och fler därtill, som visar för det första att studenter som deltagit i studentcentrerad undervisning uppvisar bättre studieresultat, mer positiv attityd till sina studier, och att de hoppar av utbildningen i lägre grad än studenter som deltagit i mer lärarcentrerad undervisning (för en sammanställning, se Bolander Laksov et al., 2014). För det andra visar studierna att lärare som ägnar sig åt studentcentrerad undervisning tycker det är roligt och får mer energi av undervisningen än lärare som ägnar sig åt lärarcentrerad undervisning bestående av föreläsningar med låg grad av interaktion (Froyd & Simpson, 2008).

En viktig grundförutsättning för studentcentrerad undervisning är att läraren delvis behöver ta ett steg tillbaka och lämna över kontrollen över vad som händer i klassrummet och under kursen, till studenterna (Vermunt & Verloop, 1999). Detta är en process som för många kan kännas obehaglig, särskilt för juniora lärare och lärare som har en lång tradition av att själva hålla kontroll över allt som sägs och görs i klassrummet. Därför kan det krävas träning för att hantera sådant risktagande. För att gå tillbaka till vad vi skrev inledningsvis om att undervisning inte är en individuell, utan ett kollegialt åtagande, är ett sådant risktagande förhållningssätt därför viktigt att stödja i kollegiet (Plaeschova et al. 2021). Beslutet att överlämna mer ansvar åt studenterna innebär förstås inte att lärare släpper det akademiska ansvaret för undervisningen utan snarare att studenterna involveras i undervisning som betonar vikten av aktivitet och bearbetning. Det är först när studenter lär sig att det är deras ansvar att engagera sig, fördjupa sig och söka kunskap, som deras lärande verkligen kan utvecklas. Lärarens arbete är att skapa miljöer där detta kan hända.

Sammanfattningsvis handlar dimension 3 om att sätta studenters perspektiv och behov i centrum genom att t.ex. bygga vidare på studenters intressen, skapa ett inkluderande, öppet och tryggt klimat i undervisningen, och aktivera studenterna att bearbeta innehållet. Exempel på

aktiviteter som speglar en variation av kompetensnivåer, återfinns i Figur 3.

		Utmärkt kompetens	Detta gör du t ex:	Så här kan du utvecklas t ex:		
			• Utvecklar och utvärderar aktiverande undervisnings-former	• Driver projekt om studentcentrerad underv. • Dokumenterar och delar resultat av aktiverande undervisning	• Ge workshop till andra lärare • Presentera på NU-konferensen* • Ingå i ped. nätverk	Sprider/ skapar
	Hög kompetens	• Förmedlar engagemang • Utmanar studenters föreställningar • Analyserar deltagardata i lärplattformen	• Delar med sig av egna utmaningar och lösningar • Provar o utvärderar olika aktiverande former med kollegor	• Delta i lokal lärarkonf • Efterfråga kollegors erfarenheter • Analysera deltagardata i Athena	Utblick/ kollegor	
Grund-läggande kompetens		• Tar reda på och bygger på studenters studiebakgrund o intressen • Skapar ett öppet och tryggt klimat • Aktiverar studenter att bearbeta innehållet • Strävar efter att involvera alla studenter	• Skapar en bra introduktion • Använder namnskytlar för att studenterna ska lära känna varandra • Använder bikupor, quiz etc.	• Delta i högskolepedagogiska workshops • Utforskar och prövar digitala verktyg	Lokal/ studenter	

Figur 3: Exempel på aktiviteter på olika kompetensnivåer för akademiskt lärarskap inom dimensionen Studentcentrerad undervisning. (*NU-konferensen är Sveriges enda nationella konferens för universitetslärare att sprida och diskutera sin undervisningspraktik).

Examination

Examinationen utgör en central del av all högskoleutbildning eftersom den i hög grad påverkar studenternas studiestrategier (Bryan & Clegg, 2019). Examinationen fyller också en central funktion genom att den ger studenter återkoppling på hur det går för dem i studierna. Därmed utgör examinationen en form av (summativ) återkoppling, som examinatorn behöver vara medveten om. Studenterna behöver dock också kontinuerlig (formativ) återkoppling under kursens gång, både från lärare, handledare, och andra studenter. Examinationer som uppskattas särskilt av studenter är examinationer som är autentiska, dvs. knyter an till verkliga uppgifter och problem som de möter, eller kommer att möta i sitt yrkesverksamma liv (Bryan & Clegg, 2019).

Att examinera handlar också om myndighetsutövning och för att fylla sitt syfte behöver examinationerna som används accepteras av både lärare och studenter involverande i kursen som ett rimligt sätt att bedöma kunskaperna. Examinationen behöver naturligtvis vara rättssäker (Herjevik, 2020) men examinatorn behöver också reflektera över och systematiskt granska dess pedagogiska värde, dess funktion i relation till lärandet (Hult, 1998). Det finns en stor mängd forskning om olika utmaningar förknippade med olika examinationsformat, t.ex. muntlig examination (Färnlöf, 2018), examination av självständiga arbeten (Maandi, 2011) och examination i praktikkurser (Weissmann & Björnehed, 2019).

Ett vanligt sätt att arbeta med examination är att jobba med bedömningskriterier (O'Donovan, Pride & Rust, 2008), vilka helst ska vara tillgängliga och i någon mån begripas av studenterna. Många lärosäten har skapat sådana kriterier i relation till lärandemål och som en hjälp vid betygssättning. Vanligen är dessa dock inte specifikt anpassade till de faktiska examinationsformerna, varför det kan vara nödvändigt att göra en kursplansöversikt eller

kartläggning av ett utbildningsprogram, s.k. 'curriculum mapping' (Harden, 2001; Watts & Hodgson, 2015) för att få syn på hur de olika lärandemålen examineras och i vilken mån studenterna har en chans att öva på sådana aktiviteter som de senare ska bedömas på i samband med examinationen.

Eftersom det är studenternas uppfattning om vad som examineras som blir styrande för vad de inriktar sig på i sina studier, kan det ibland vara fruktbart att engagera studenterna i olika aktiviteter där de övar på att bedöma varandras arbeten (eng. peer assessment). Detta kan ge bättre förståelse för bedömningskriterierna och de kvalitativa skillnader som kan urskiljas i studenters prestationer/arbeten. Om sådana kamratbedömningar på ett pedagogiskt fruktbart sätt ska kunna integreras som en del i undervisningen är det emellertid viktigt att först träna studenterna i hur man gör, liksom i hur man ger återkoppling till varandra på ett respektfullt sätt (McLean, 2018; Li et al., 2020). Ibland föreslås också att det är av vikt att studenter bör tränas i att bedöma sin egen prestation i relation till gällande bedömningskriterier (McGrath, Ståhle & Geijer 2021). Det är dock viktigt att vara medveten om att studier här tydligt visar på könsskillnader, då män generellt bedömer sin egen prestation som bättre, och kvinnor sin prestation som sämre (González-Betancor et al., 2019).

Sammanfattningsvis handlar dimension 4 om att anta ett professionellt förhållningssätt till examination och utvärdering genom att t.ex. synliggöra studenters progression i återkoppling, bedöma studenters lärande i relation till lärandemålen och ge studenter tillfälle att öva på färdigheter som examineras. Exempel på aktiviteter som kan tänkas spegla en variation i kompetensnivåer återfinns i Figur 4.

		Utmärkt kompetens	Detta gör du t ex:	Så här kan du utvecklas t ex:	
			• Granskar och utvecklar examinationer i relation till deras syfte • Utvecklar och utvärderar examinationsformer • Sprider kunskap om examinationsformer och deras pedagogiska effekter	• Ge en workshop om examinationsformer • Ingå i pedagogiskt nätverk om examination	Sprider/ skapar
	Hög kompetens	• Söker studenters återkoppling för utveckling under kursens gång • Är öppen för utveckling av examinationer	• Skriver kursvärderings- och examinationsfrågor och tar hjälp av kollegor • Kalibrerar examinationskriterier med kollegor	• Diskutera examinationens funktion i lärlag • Arbeta kollegialt med utveckling	Utvecklar/ kollegor
Grundläggande kompetens		• Ger formativ och <u>summativ</u> återkoppling på studenters arbete • Synliggör studenters progression i återkoppling • Tydliggör bedömningskriterier	• Låter studenter öva på färdigheter som examineras • Använder kursvärderingsresultat för utveckling	• Analysera målen i HL, kursmålen och examinationen • Delta i en workshop med examinationsfokus	Lokal/ studenter

Figur 4: Exempel på aktiviteter på olika kompetensnivåer för akademiskt lärarskap inom dimensionen Examination.

Kursutveckling

Genom att ta del av hur andra designat liknande kurser och program, ta del av (högskolepedagogisk) litteratur, workshoppar och kurser, finns möjlighet att kritiskt granska en kurs i relation till de förutsättningar som finns för kursen och utveckla den. Eftersom regelverken som styr utbildningarna ibland kräver lång framförhållning behöver också kursutvecklingen ta hänsyn till kurs- och utbildningsplaner, men också undersöka om dessa på sikt behöver förändras.

Många högskolepedagogiska kurser presenterar begreppet 'konstruktiv länkning' (eng. *constructive alignment*) (Biggs, 1996) som ett nyckelbegrepp för kursdesign. Konstruktiv länkning handlar enkelt uttryckt om att examinationen måste spegla kursens lärandemål eftersom examinationen i hög grad påverkar vad studenterna riktar uppmärksamhet åt i sina studier. Dessutom utgår konstruktiv länkning ifrån ett konstruktivistiskt perspektiv på lärande, i vilken den lärandes aktiviteter är centrala för att skapa mening åt kursinnehållet, och därmed kunna lära sig detsamma (Biggs, 1999). De aktiviteter som studenter ägnar sig åt bör inom ramen för konstruktiv länkning möjliggöra att studenterna når lärandemålen, och examinationen behöver vara utformad så att det är möjligt att bedöma i vad mån lärandemålen har uppnåtts hos varje student.

Kursutveckling utgår från att vi kontinuerligt undersöker hur studenterna upplever, och reagerar kunskapsmässigt, på kursdesignens olika delar och det är därför en ständigt pågående process, ungefär efter cykeln: planera, pröva, utvärdera, förändra. Förutom att dra slutsatser från studenters återkoppling på gruppnivå, kan fokus också läggas på olika perspektiv som kön, ålder, bakgrund, intressen, betygsnivåer etc.

Eftersom det ofta är fler lärare involverade i en och samma kurs finns många fördelar med att arbeta med kursutveckling i samarbete med kollegor (Bolander Laksov et al., 2023). Internationellt talar man ofta om *curriculum development*, vilket kan översättas med utbildningsutveckling. Det finns ett stort antal modeller för curriculum development (Bhutta et al., 2019). Gemensamt för dessa är att man först gör en behovsanalys där man fångar upp olika perspektiv på både innehållsliga och form-mässiga behov. Man kan då bjuda in experter, och de olika målgrupper som man tänker sig ska vara intresserade av att delta i utbildningen som t.ex. professionella, eller tidigare studenter. En annan viktig del i curriculum development är att titta på hur andra motsvarande utbildningar ser ut, och titta på den litteratur som finns på området. Slutligen handlar det om att skapa själva utbildningsprogrammet med lärandemål, lärandeaktiviteter, examination och att utvärdera programmet kontinuerligt.

Sedan 2010 och framåt har studenternas viktiga roll och medverkan i kursutveckling lyfts fram i det som kallas för student-lärar-samarbeten (eng. *student-staff partnerships*). Här tar man tydligt vara på studentperspektivet i utvecklingen av kurser, som legitima, kunniga medarbetare i att skapa relevanta kurser med hög kvalitet (Mercer-Mapstone and Bovill, 2020; Mathews, Cook-Sather and Healey, 2018)

Sammanfattningsvis handlar dimension 5 om att bidra till att skapa och utveckla kurser genom att t.ex. designa läraaktiviteter och examination i relation till kursens lärandemål, kontinuerligt utvärdera och utveckla kurser och program, och identifiera utvecklingsaspekter inom ramen för kurser och utbildningsprogram. Exempel på aktiviteter som illustrerar kompetenser av varierande grad när det gäller kursutveckling återfinns i Figur 5.

		Detta gör du t ex:		Så här kan du utvecklas t ex:		
	Utmärkt kompetens	• Driver kursutvecklingsprojekt på institutionen	• Skapar lärandemål på olika nivåer • Utvärderar aspekter av utbildningsprogram • Skriver självvärderingar	• Ingå i kommitté som bedömer kvalitet på program i universitetets kvalitetssystem		Sprider/skapar
	Hög kompetens	• Väljer medvetet undervisnings- och examinationsformer från ett flertal alternativ • Söker medel/ tid för kursutveckling	• Jobbar aktivt m konstruktiv länkning • Bidrar till utveckling av gemensamma kursdokument	• Delta i lärarlags arbete med kursutveckling • Utvärdera/ utveckla undervisningen kontinuerligt		Utblick/ kollegor
Grund-läggande kompetens		• Kan designa läraaktiviteter i relation till kursens lärandemål och är medveten om högskoleförordningens utbildningsmål • Synliggör kursens del i utbildningens helhet	• Håller dig uppdaterad på kursplanen • Behärskar flera sätt att undervisa på, men söker utveckla din repertoar	• Gå högskolepedagogisk kurs om kursdesign • Ta reda på hur olika kurser är designade och föreslår förändringar		Lokat/ studenter

Figur 5: Exempel på aktiviteter på olika kompetensnivåer för akademiskt lärarskap inom dimensionen Kursutveckling.

Reflekterande praktik

Reflektionens roll för lärande och utveckling är central och har länge lyfts fram i pedagogisk litteratur. Frågan om vad reflektion innebär och om förmågan till reflektion kan tränas upp har dock diskuterats främst de senaste 30 åren (Moon, 2013). En allmän uppfattning är att reflektion handlar om att aktivt, återkommande och omsorgsfullt tänka på relationen mellan teori och praktik i en situation eller händelse eller tänka på olika sätt att lösa ett problem (Dewey, 1910). Inom högre utbildning ingår reflektion, eller kritisk reflektion, som ett viktigt mål för många utbildningar. Med kritisk reflektion avses reflektion på en djupare nivå där man utvärderar och utmanar förgivet taganden på ett sätt som leder till ny och utvecklad förståelse (Kember et al., 2008). Ett exempel på en definition av reflektion är att det handlar om en process som involverar kritiskt tänkande över beteenden, attityder, föreställningar och värderingar (Roberts & Westville, 2008). Utifrån en sådan definition kan reflektion fungera som ett verktyg för det egna lärandet.

Det finns flera modeller och strategier som kan hjälpa lärare att engagera sig i reflektion över den egna undervisningspraktiken. En sådan är Tripp's 'Critical incident analysis' (Tripp, 1994), som utgår från att man identifierar en 'kritisk incident', en händelse eller situation som sticker ut positivt eller negativt, och analyserar den genom att ställa frågor som: Vad hände? I vilket sammanhang? Varför sticker händelsen ut? Hur fick den mig att känna? Vilka andra perspektiv kan läggas på det som hände? Hur hjälper forskning och litteratur mig att förstå händelsen? Det sista steget handlar om att formulera vad man lärde sig, eller vad analysen kan få för implikationer för framtida agerande. På detta sätt möjliggörs det som Argyris (2002) formulerar

i termer av att stänga den 'dubbla loopen', vilket innebär att man har möjlighet att lära sig från olika situationer och slippa göra misstag i framtiden (Argyris, 2002). Även om det inte specifikt framgår av Tripps ursprungliga arbete, har erfarenhet visat att om analyser av kritiska incidenter skrivs ner och delas kan de fungera mycket väl som underlag för gemensamt dialogiskt erfarenhetsutbyte, diskussion och reflektion i t.ex. en lärargrupp (jfr Roberts & Westville, 2008).

Begreppet reflekterande praktik, kommer från Schön (1983) och har fått stor spridning. Han menade att reflektion sker både före, under och efter en handling och utvecklar en djupare förståelse för teori och praktik, som blir särskilt relevant inom utbildning. Den kanske mest kända modellen för reflekterande praktik är Kolbs lärcykel om erfarenhetsbaserat lärande (1984). Modellen beskriver hur a) den konkreta upplevelsen (något hände), följs av b) reflekterande observation (vad hände?), något som kan underlättas av och bidra till c) abstrakt begreppsliggörande (hur kan det beskrivas och förstås?), vilket lägger basen för d) aktivt experimenterande vilket prövas i en ny situation. Genom att följa en sådan process kan vi som lärare ägna oss åt ett kontinuerligt, självständigt lärande och utveckling av vår praktik.

Sammanfattningsvis handlar dimension 6 om att systematiskt utveckla det egna lärarskapet genom att t.ex. reflektera över sin roll som lärare, problematisera olika aspekter av undervisningens utfall och ha en tydlig plan för sin pedagogiska kompetensutveckling. Exempel på aktiviteter som visar på en variation i kompetensnivåer, från grundläggande till mer utvecklad kompetens när det gäller att involvera sig i reflekterande praktik återfinns i Figur 6.

			Detta gör du t ex:	Så här kan du utvecklas t ex:	
	Utmärkt kompetens	• Håller dig uppdaterad kring pedagogisk utveckling • Har vetenskaplig ansats till problem	• Driver pedagogisk utveckling vid institutionen • Läser högskolepedagogisk litteratur regelbundet • Beforskar egen praktik och sprider dess resultat	• Gå nationella kurser • Delta i NU-konferensen och internationella högskolepedagogiska/ämnesdidaktiska konferenser	Sprider/ skapar
	Hög kompetens	• Har en tydlig plan för din pedagogiska kompetensutveckling • Ifrågasätter egna kompetenser som lärare	• Söker medel för pedagogiskt utvecklingsarbete • Tar del av högskolepedagogisk forskning tillsammans med kollegor	• Ta del av poddar och filmer med kollegor • Delta i lärarkonferenser lokalt, nationellt och internationellt	Utblick/ kollegor
Grundläggande kompetens		• Reflekterar över sin egen roll som lärare • Arbetar utifrån en uttalad pedagogisk grundsyn • Med utgångspunkt i olika slags utvärderingar och dialog med studenter tar tillfälle att problematisera undervisningens utfall	• Söker information om vad andra redan har gjort,/ forskning för att utvecklas • Arbetar medvetet med värderingar, förhållningssätt, beteende och etik	• Delta i workshop om känslor i lärarskapet • Gå fortsättningskurser i högskolepedagogik	Lokalt/ studenter

Figur 6: Exempel på aktiviteter på olika kompetensnivåer för akademiskt lärarskap inom dimensionen Reflekterande praktik.

Pedagogiskt ledarskap

En pedagogisk ledare kan definieras som en person som utifrån ett studentcentrerat perspektiv arbetar utifrån studenter och lärares behov med att utveckla vision och mål för den pedagogiska praktiken genom att skapa broar och nätverk till annan undervisningsverksamhet med syftet att påverka den pedagogiska kulturen och generera organisatoriskt lärande (Bolander Laksov & Tomson, 2018). Vi vill dock i denna text hävda att hur en pedagogisk ledare agerar i en sådan roll, har att göra med i vilken grad hen också *tar* ett pedagogiskt ledarskap. Nedan följer en kort introduktion till varför det är viktigt att inte bara ha utan också aktivt ta ett pedagogiskt ledarskap.

Deltagande i högskolepedagogiska kurser och workshoppar har visat sig vara en viktig faktor för att lärare ska gå från ett lärarcentrerat till ett studentcentrerat perspektiv i sin undervisning (Meizlish et al., 2018). Det har också visat sig att studenter som undervisas av lärare som genomgått högskolepedagogisk utbildning i lägre grad tillämpar yttinriktade lärstrategier än när de undervisas av lärare som inte genomgått högskolepedagogisk utbildning (Meizlish et al., 2018).

Dessvärre finns en hel del forskning som visar på svårigheterna som lärare upplever att ta vara på idéer till pedagogisk utveckling och förändring som utvecklas i samband med medverkan i kurser, workshoppar och konferenser (McGrath & Bolander Laksov, 2014; Stenfors-Hayes et al., 2010). Dessa svårigheter brukar ibland beskrivas i termer av en 'återvändarproblematik'. Återvändarproblematikens orsaker kan vara flera, men en anledning som framförts handlar om universitetets, institutionens eller lärarlagets *kultur*. Kezar och Eckel (2002) lade fram idén att förändring av en universitetsorganisation huvudsakligen bör betraktas som en kulturell process och sedan dess har en mängd forskning publicerats på området, som tycks bekräfta att skillnaderna i ett universitetets (Carey, 2018), eller en akademisk institutionskultur (Bolander Laksov, 2021; Roxå et al., 2011) spelar stor roll för möjligheterna att bedriva pedagogiskt förändringsarbete. Studier har också visat att en gynnsam pedagogisk kultur, som uppmuntrar lärare att dela med sig av erfarenheter och kunskap, och som är gynnsamt för pedagogisk utveckling är starkt kopplat till ledarskap (Al-Kurdi et al., 2020).

Som framgår innebär ett pedagogiskt ledarskap att flera av de tidigare nämnda dimensionerna av akademiskt lärarskap aktualiseras. Pedagogiskt ledarskap har tidigare definierats i termer av att den som leder (Bolander Laksov & Tomson, 2017):

- Har en uttalad pedagogisk vision eller målbild för undervisningsverksamheten.
- Har ett studentcentrerat perspektiv.
- Driver och möjliggör pedagogiskt förändringsarbete.
- Skapar nätverk och broar mellan lärare, inom och utanför institutionen.
- Skapar utrymme för reflektion.

Sammanfattningsvis handlar dimension 7 om att driva pedagogiskt förändringsarbete genom att t.ex. ta ansvar för utbildningsverksamhet i kurser eller program, ta initiativ till och driva

pedagogiska utvecklingsarbeten, och utveckla den pedagogiska kulturen vid institutionen. Exempel på aktiviteter som kan spegla en grundläggande respektive mer utvecklad kompetens när det rör pedagogiskt ledarskap återfinns i Figur 7.

		Utmärkt kompetens	Detta gör du t ex:	Så här kan du utvecklas t ex:	
		Arbetar systematiskt med att utveckla den pedagogiska kulturen vid universitetet	- Deltar i beredande och beslutsfattande institutions-övergripande organ - Driver beslutsfattande baserat på högskolepedagogisk vetenskaplig grund	- Delta i nationella och internationella utbyten - Bli pedagogisk ambassadör	Sprider/ skapar
	Hög kompetens	- Synliggör lärares utvecklingsarbete - Stimulerar till spridning och kollegial utveckling - Utvecklar den pedagogiska kulturen på institutionen	- Skapar arenor för utbyte och fortbildning - Guidar kollegor i utveckling av deras akademiska lärarskap	- Gå kurs i pedagogiskt ledarskap - Delta i nätverk med pedagogiska ledare - Etablera kritisk vän från annan institution	Utblick/ kollegor
	Grundläggande kompetens	- Tar ansvar för utbildningsverksamhet i större kurser eller hela program - Tar på sig ansvar som studierektor eller pedagogiskt ansvarig	Identifierar problem i utbildningar och kurser och skapar förutsättningar för att lösa dessa.	- Gå studierektorsutbildning - Ta del av lärosätets föreläsningsutbud kring ledarskap	Lokal/ studenter

Figur 7: Exempel på aktiviteter på olika kompetensnivåer för akademiskt lärarskap inom dimensionen Pedagogiskt ledarskap.

Utforskande lärarskap

Fördjupning och utveckling av ett utforskande lärarskap kan ske med fokus på vilken som helst av de tidigare beskrivna dimensionerna, men är kanske särskilt vanligt i relation till de första fyra (dvs. Ämnesexpert och guide, Förebild och mentor, Studentcentrerad resp. Examinator). I samband med att idén om scholarship of teaching and learning (SoTL) introduceras brukar lärare ifrågasätta om det verkligen krävs att man ska ägna sig åt pedagogisk forskning för att vara en bra lärare? Vi har i den här texten försökt att visa att akademiskt lärarskap är mångdimensionellt, och innehåller många olika möjligheter att utvecklas som lärare. Men, för att kunskap om undervisning och lärande i olika kontexter och discipliner ska kunna spridas utanför den lokala kontexten behöver fler än enbart forskare i högskolepedagogik/didaktik vara med och ställa empiriskt undersökningsbara frågor, designa systematiska undersökningar, och sprida resultaten om dessa så att de kan diskuteras med andra kollegor (Kreber, 2013; Trigwell* & Shale, 2004). Detta kan, men behöver inte alltid innebära, att erfarenheterna sprids i form av vetenskapliga artiklar. Det viktiga är att erfarenheterna dokumenteras, synliggörs och görs till föremål för kollegial, kritisk reflektion som utmynnar i fortsatt pedagogisk utveckling.

Felten (2013) har försökt att tydliggöra den utforskande dimensionen av akademiskt lärarskap genom att knyta den till följande principer: a) undersöker studenters lärande, b) förankrad i ett specifikt sammanhang/ kontext, c) metodologiskt stabil, d) genomförd i samarbete med studenter, och e) offentliggjord så att det kan granskas.

Det är genom god kännedom om den egna undervisningskontexten, ämnet eller professionen, som lärare ser vad som är problematiskt, förbryllande eller utvecklar funderingar över

förhållandens vara och icke vara. Det är den kunskapen som fungerar som utgångspunkt för ett utforskande lärarskap. Ett första steg kan vara att diskutera frågan med en eller flera kollegor, för att sedan identifiera hur det skulle vara möjligt att få mer kunskap. Vad lärare inom SoTL-tidskrifter har gjort är ofta att de har använt sig av utvärderingsverktyg och designat specifika frågor, eller genomfört intervjuer, eller dokumentanalyser av t.ex. examinationer (Manarin et al., 2021). En bra början kan vara att samverka med kollegor inom det egna ämnet eller andra ämnesdiscipliner som har dokumenterat erfarenhet av att bedriva forskning inriktad mot det som den aktuella frågan gäller. Studier som genomförs inom ramen för akademiskt lärarskap genomförs ofta antingen för att man inte hittar relevant forskning som kan informera den egna undervisningspraktiken, eller som ett sätt att bättre förstå och reflektera över undervisningen och dess effekter (Bernstein, 2010). I ett utforskande lärarskap ligger dock inte fokus bara på vad som fungerar. Det finns också en uttalad ambition att förstå mer komplexa förhållanden som handlar om varför olika undervisningsinsatser fungerar, i vilka sammanhang och med avseende på olika student- och lärargrupper under olika förutsättningar (Kreber, 2013).

Sammanfattningsvis handlar dimension 8 om att bidra till spridning och kollegial utveckling genom att t.ex. systematiskt utforska den egna pedagogiska praktiken, dela med sig av pedagogiska erfarenheter och sprida och länka undervisning till pedagogisk forskning. Exempel på aktiviteter som kan tänkas spegla variationer i kompetens när det gäller utforskande lärarskap återfinns i Figur 8.

		Detta gör du t ex:	Så här kan du utvecklas t ex:	
	Utmärkt kompetens	Beforskar undervisningspraktiken/ utbildningsfrågor	- Presenterar på nationella och internationella högskolepedagogiska konferenser - Publicerar i högskolepedagogiska tidskrifter - Bidra till nationella och internationella högskolepedagogiska konferenser, t ex NU, Issotl, Eurosotl	Sprider/ skapar
	Hög kompetens	- Tillämpar evidens i praktiken - Bidrar till spridning av erfarenheter och pedagogisk/ didaktisk forskning - Delar med sig av erfarenheter med andra	- Bidrar på pedagogiska seminarier på institutionen - Redovisar och delar erfarenheter - Publicerar pedagogiska utvecklingsprojekt lokalt - Besök andra lärosäten nationellt/ internationellt - Bli ped ambassadör - Bjud in kollega att auskultera din undervisning	Utblick/ kollegor
	Grundläggande kompetens	- Undersöker systematiskt vad som fungerar och vad som inte fungerar i relation till övriga dimensioner av akademiskt lärarskap - Utnyttjar tillfällen att samla in underlag för att bättre förstå undersökningsbara frågor om lärande i egna undervisningspraktiken	- Tar del av och tar till sig vad andra lärare har testat - Dokumenterar, följer upp och utvecklar undervisningen - Gå projekt-kurs - Auskultera en kollegas undervisning	Lokalt/ studenter

Figur 8: Exempel på aktiviteter på olika kompetensnivåer för akademiskt lärarskap inom dimensionen Utforskande lärarskap.

Diskussion

I den här texten har vi undersökt akademiskt lärarskap i syfte att identifiera vilka aktiviteter som ett sådant lärarskap inkluderar i ett lärarperspektiv. Ambitionen har varit att utifrån en kvalitativ innehållsanalys av universitetslärares uppfattningar av vilka aktiviteter riktigt bra lärare involverar sig i och som påverkar utbildningens kvalitet, introducera ett ramverk som kan fungera som stöd för lärare när det gäller utvecklingen av akademiskt lärarskap. Ovan har vi redovisat ett ramverk bestående av åtta dimensioner, som delvis går in i varandra men ändå ger en möjlighet att urskilja aspekter av akademiskt lärarskap genom olika exempel på aktiviteter lärare kan ägna sig åt. Eftersom akademiskt lärarskap handlar om att *lärare kontinuerligt och systematiskt reflekterar över, utforskar och utvecklar den egna pedagogiska praktiken och dess inverkan på studenters lärande*” (sid. 29, Bolander Laksov & Scheja, 2020) menar vi att dimensionerna kan bistå i denna kontinuerliga utveckling, då de synliggör behovet av att gå bortom den egna undervisningspraktiken och engagera sig i en bredare kollegial dialog med ambitionen att bidra till kontinuerlig utveckling av det större akademiska sammanhang som universitet och högskolor är en del av. Dimensionerna kan därmed bidra till att synliggöra möjliga utvecklingsvägar för lärare i högskolan, där olika aktiviteter förstås och kan ges starkare betoning i relation till olika roller och uppdrag som en lärare har under olika perioder av sin karriär. Synliggörandet av sådana olika dimensioner av akademiskt lärarskap kan därmed bidra till att visa på bredden i den akademiska verksamhet som lärare i högskolan bedriver, där inte bara forskning utan också systematiskt utvecklingsarbete i relation till lärande och undervisning kan bidra till att stärka hela organisationens kvalitetskultur (Al-Kurdi et al. 2020).

Akademiskt lärarskap är mångdimensionellt, där en individuell lärare kan ha specifikt utvecklad kompetens inom en dimension och samtidigt uppvisa grundläggande kompetens inom en annan. Ytterligare ett grundantagande är att få, om någon, uppvisar utvecklad kompetens i alla dimensioner. Ofta specialiserar vi oss inom något som vi tycker är särskilt intressant, som engagerar oss. Om en institutionsmiljö, eller ett lärarlag, gemensamt strävar mot att sammantaget utveckla kompetens inom de flesta dimensionerna, argumenterar vi för att det finns goda möjligheter till utövande av ett välutvecklat akademiskt lärarskap för en hel utbildningsmiljö.

Uppdelningen i just åtta dimensioner kan förstås problematiseras. Det bör därför påpekas att denna studie inte gör anspråk på att presentera en slutgiltig struktur för utveckling av akademiskt lärarskap. Snarare möjliggör den en tolkning av det empiriska underlaget i syfte att skapa en meningsfull konkretisering av det akademiska lärarskapet ur universitetslärares perspektiv. Man kan också fråga sig i vilken mån en utvecklad kompetens som denna illustrerats i termer av aktiviteter inom de olika dimensionerna också alltid leder till ett mer utvecklat och fruktbart resultat ifråga om utbildningens kvalitet. En sådan koppling låter sig förstås inte göras per automatik, och de lärare som deltog i studien adresserade primärt vad de ansåg att riktigt bra lärare gör, och inte vad ett riktigt bra utfall alltid är i förhållande till dessa aktiviteter. Dimensionerna bör således inte tolkas som instrumentella steg, utan snarare som potentiella utvecklingsvägar som kan ange riktningar för ett akademiskt lärarskap.

Vår förhoppning är att dimensionerna kan användas som utgångspunkter för utvecklingsdiskussioner där syftet är att synliggöra och stärka utvecklingen av det akademiska lärarskapet i högskolan. Det är också fullt tänkbart att dimensionerna skulle kunna fungera som ett stöd i samband med pedagogiska sakkunniggranskningar som syftar till att urskilja och bedöma kvaliteter i lärares pedagogiska skicklighet. Slutligen skulle dimensionerna kunna utgöra en plattform för strategiska överväganden kring hur lärosäten och deras pedagogiska utvecklingsenheter kan bistå lärares professionella utveckling i riktning mot ett hållbart akademiskt lärarskap.

Referenser

- Akinla, O., Hagan, P., & Atiomo, W. (2018). A systematic review of the literature describing the outcomes of near-peer mentoring programs for first year medical students. *BMC medical education*, 18(1), 1-10.
- Al-Kurdi, O. F., El-Haddadeh, R., & Eldabi, T. (2020). The role of organisational climate in managing knowledge sharing among academics in higher education. *International Journal of Information Management*, 50, 217-227.
- Argyris, C. (2002). Double-loop learning, teaching, and research. *Academy of management learning & education*, 1(2), 206-218.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-26.
- Bernstein, D. (2010). Finding your place in the scholarship of teaching and learning. *International Journal of SoTL* 4(2). <https://doi.org/10.20429/ijsoTL.2010.040204>
- Bhuttah, T. M., Xiaoduan, C., Ullah, H., & Javed, S. (2019). Analysis of curriculum development stages from the perspective of Tyler, Taba and Wheeler. *European Journal of Social Sciences*, 58(1), 14-22.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, John. 1999. Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. 1st ed. Philadelphia: Society for Research into Higher Education: Open University Press.
- Bolander Laksov, K. (2021). In partnership with heads of department for sustainable educational development. *International Journal for Academic Development*, 1-13.
- Bolander Laksov, K., & Scheja, M. (2020). *Akademiskt lärarskap* (978-91-986181-0-5). <https://sulf.se/app/uploads/2020/05/sulf-academic-teachership-web-english.pdf>
- Bolander Laksov, K., & Tomson, T. (2017). Becoming an educational leader—exploring leadership in medical education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 506-516.
- Boyer, E. L. (1991). The scholarship of teaching from: Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. *College Teaching*, 39(1), 11-13.
- Bryan, C., & Clegg, K. (2019). *Innovative assessment in higher education: A handbook for academic practitioners*. Routledge.
- Carey, P. (2018). The impact of institutional culture, policy and process on student engagement in university decision-making. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 22(1), 11-18.
- Cleghorn, G. D., & Headrick, L. A. (1996). The PDSA cycle at the core of learning in health professions education. *The Joint Commission journal on quality improvement*, 22(3), 206-212.
- Davidson, A. B., Addison, C. J., & Charbonneau, J. (2022). Examining Course-Level Conceptual Connections Using a Card Sort Task: A Case Study in a First-Year, Interdisciplinary, Earth Science Laboratory Course. *Teaching and Learning Inquiry*, 10.
- Dewey, J. (1910). *How we think?* Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Englund, T. (2007). Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge*, 1(1), (02.10.2007) 12 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1013>
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S. (2000). Conceptions and beliefs about “good teaching”: An

- integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development*, 19(1), 5-26.
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1), 121-125.
- Fink, L. D. (2008). 1: Evaluating teaching: A new approach to an old problem. *To improve the academy*, 26(1), 3-21.
- Fitzgerald, A., & McNamara, N. (2021). Mentoring dyads in higher education: It feels lucky, but it's more than luck. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.
- Froyd, J., & Simpson, N. (2008). Student-centered learning addressing faculty questions about student centered learning. Course, Curriculum, Labor, and Improvement Conference, Washington DC,
- Färnlöf, H. (2018). " Kursen har självklart aktiv närvaro"—om löpande, muntlig examination på lektioner. *Högre utbildning*, 8(2), 104-115.
- Gibson, D. E. (2004). Role models in career development: New directions for theory and research. *Journal of vocational behavior*, 65(1), 134-156.
- Glaser, BG, Strauss, AL. The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine de Gruyter, 1967.
- González-Betancor, S. M., Bolívar-Cruz, A., & Verano-Tacoronte, D. (2019). Self-assessment accuracy in higher education: The influence of gender and performance of university students. *Active learning in higher education*, 20(2), 101-114.
- Halldén, O., Scheja, M., & Haglund, L. (2013). An Intentional Approach to Meaning Making and Conceptual Change *International Handbook of Research on Conceptual Change*, 71.
- Harden, R. M. (2001). AMEE Guide No. 21: Curriculum mapping: a tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical teacher*, 23(2), 123-137
- Herjevik, M. (2020). *Rättssäker examination*. Universitetskanslerämbetet. <https://www.uka.se/download/18.74b676316f1a92ef84a3a3/1579253391757/Vagledning-2020-01-16-rattssaker-examination.pdf>
- Hilton, C., & Stephenson, T. (2022). The best and worst of role models across the generations. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 01410768221080776.
- Hult, H. (1998). *Examinationen och lärandet: en översikt, analys och värdering av examinationens roll inom högre utbildning*. Linköping University Electronic Press.
- Ismayilova, K., & Bolander Laksov, K. (2022). Teaching Creatively in Higher Education: The Roles of Personal Attributes and Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-13.
- Jacobs, S. (2018). An analysis of the evolution of mentorship in nursing. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(2), 155-176.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F. K. Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369-379.
- Kezar, A., & Eckel, P. D. (2002). The effect of institutional culture on change strategies in higher education: Universal principles or culturally responsive concepts? *The journal of higher education*, 73(4), 435-460.
- Knight, P. T., & Trowler, P. R. (2000). Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education*, 25(1), 69-83.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey, Englewood-Cliffs: Prentice Hall.

- Kolb, A., & Kolb, D. (2018). Eight important things to know about the experiential learning cycle. *Australian educational leader*, 40(3), 8-14.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23.
- Kreber, C. (2013). The transformative potential of the scholarship of teaching. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1), 5-18.
- Laverick, D. M. (2016). *Mentoring processes in higher education*. Springer.
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X., & Tywoniu, R. (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 193-211.
- Liljedahl, M., Björck, E., Kalén, S., Ponzer, S., & Bolander Laksov, K. (2016). To belong or not to belong: nursing students' interactions with clinical learning environments—an observational study. *BMC medical education*, 16(1), 1-10.
- Maandi, C. (2011). *Utmaningar i samband med examinationsförfaranden*. Rapport (Dnr UFV 2011/700), Enheten för kvalitet och utvärdering: Uppsala universitet.
- Matthews, K. E., Cook-Sather, A., & Healey, M. (2018). Connecting learning, teaching and research through student-staff partnerships. *Shaping higher education with students: Ways to connect research and training*, 23-29.
- Manarin, K., Adams, C., Fendler, R., Marsh, H., Pohl, E., Porath, S., & Thomas, A. (2021). Examining the Focus of SoTL Literature—Teaching and Learning? *Teaching & Learning Inquiry*, 9(1), 349-364.
- Marton, F. (2018). Towards a pedagogical theory of learning. In *Deep active learning* (pp. 59-77). Springer.
- McGrath, C., & Bolander Laksov, K. (2014). Laying bare educational crosstalk: A study of discursive repertoires in the wake of educational reform. *International Journal for Academic Development*, 19(2), 139-149.
- McGrath, C., Ståhle, Y., & Geijer, L. (2021). What's in a grade? Teacher candidates' experiences of grading in higher education: A phenomenographic study. *Education Sciences*, Vol 11, Iss. 8, 422.
- McLean, H. (2018). This is the way to teach: insights from academics and students about assessment that supports learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1228-1240.
- Meizlish, D. S., Wright, M. C., Howard, J., & Kaplan, M. L. (2018). Measuring the impact of a new faculty program using institutional data. *International Journal for Academic Development*, 23(2), 72-85.
- Mercer-Mapstone, L., & Bovill, C. (2020). Equity and diversity in institutional approaches to student-staff partnership schemes in higher education. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2541-2557.
- Meyer, J., & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines (pp. 412-424). Edinburgh: University of Edinburgh.
- Mills, J, Birks, M, Hoare, KJ. Grounded theory. In: Mills, J, Birks, M (eds) *Qualitative methodology: a practical guide*. London: SAGE, 2014, pp. 107–121.
- Moon, J. A. (2013). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge.
- O'Donovan, B., Price, M., & Rust, C. (2008). Developing student understanding of assessment standards: A nested hierarchy of approaches. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 205-217.
- Ofte, I., & Otnes, H. (2021). Skrivehandler og andre handler: Design av skriveoppgaver i lærerutdanninga.

Högre utbildning, 11(3).

- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in higher education*, 16(2), 129-150.
- Roberts, C., & Westville, I. (2008). Developing future leaders: The role of reflection in the classroom. *Journal of Leadership Education*, 7(1), 116-130.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks—exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547-559.
- Roxå, T., Mårtensson, K., & Alveteg, M. (2011). Understanding and influencing teaching and learning cultures at university: A network approach. *Higher education*, 62(1), 99-111.
- Ryegård, Å., Apelgren, K., & Olsson, T. (2010). *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning.
- Salter, A. (2007). Gender and choosing a specialty. *Bmj*, 335(Suppl S3).
- Schüllerqvist, B., Ullström, M., & Ullström, S.-O. (2009). *Ämnesdidaktiska brobyggen: didaktiska perspektiv inom lärande och forskning*. Karlstad University Press.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner - How professionals think in action*. Ashgate Publishing Limited.
- Stenfors-Hayes, T., Weurlander, M., Owe Dahlgren, L., & Hult, H. (2010). Medical teachers' professional development—perceived barriers and opportunities. *Teaching in higher education*, 15(4), 399-408.
- Thomson, K. E., & Trigwell, K. R. (2018). The role of informal conversations in developing university teaching? *Studies in Higher Education*, 43(9), 1536-1547.
- Trigwell, K., & Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523-536.
- Tripp, D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *Qualitative Studies in education*, 7(1), 65-76.
- Tripp, D. (2011). *Critical incidents in teaching (classic edition): Developing professional judgement*. Routledge.
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and instruction*, 9(3), 257-280.
- Watts, L., & Hodgson, D. (2015). Whole curriculum mapping of assessment: Cartographies of assessment and learning. *Social Work Education*, 34(6), 682-699.
- Weissmann, M., & Björnehed, E. (2019). Praktisk examination och examination av praktik: Möjligheter och begränsningar. *Kungl Krigsvetenskapsakademiens Handlingar och Tidskrift*(2), 91-103.
- Wennerberg, J., Blomström, V., & Nobel, E. (2019). Kollegial stöttning genom auskultation—ett sätt att utveckla ett akademiskt lärarskap. *Högre utbildning*, 9(1), 78-84.
- Winka, K. (2017). *Kartläggning av pedagogiska meriteringsmodeller vid Sveriges högskolor och universitet*. Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL), Göteborgs
- Winka, K., & Ryegård, Å. (2021). Pedagogiska meriteringsmodeller vid Sveriges universitet och högskolor 2021. *Innovative Higher Education*, 27, 5-23.
- Yoon, J. D., Ham, S. A., Reddy, S. T., & Curlin, F. A. (2018). Role models' influence on specialty choice for residency training: a national longitudinal study. *Journal of graduate medical education*, 10(2), 149-154.

Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1), 121-125.

Centrum för universitetslärarutbildning

Stockholms universitet 106 91 Stockholm Tel 08-16 20 00
www.su.se/ceul CeUL@su.se



**Stockholms
universitet**