

Högskolepedagogik som anpassning och motstånd i historia, nutid och framtid

Viktor Aldrin*

Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande, Göteborgs universitet

Denna artikel är en reflektion över högskolepedagogikens historia, nutid och framtid. I den identifieras två strategier som kan ses som syftet med en högskolepedagogisk utbildning för universitetslärare: motstånd mot negativa konsekvenser av den oerhörda förändring som skett av universiteten de senaste decennierna, samt anpassning till en överlevnad och sökandet efter styrka i dessa förändringar. Artikeln för även fram en framtidsvision om en starkare skrågemenskap inom universitetslärarkåren med fokus på lärarskap genom empatisk dialog snarare än negativt ifrågasättande. På så sätt skulle de olika vetenskapsdisciplinerna tillsammans utgöra kärnan i reflektionen och agerandet för en fortsatt högskolepedagogisk utbildning för universitetslärare. Disciplinerna kan liknas vid dialekter inom ett språk – högskolepedagogik. På samma sätt som ingen enskild dialekt kan definiera hela språket, är det i den disciplinära mångfalden som högskolepedagogiken skapas och där den hämtar styrka för motstånd och anpassning.

Nyckelord: högskolepedagogik, identitet, skrågemenskap, högskolepedagogiska dialekter

INLEDANDE REFLEKTIONER

Högskolepedagogik som undervisningsämne är ett område med kort historia och begränsad forskning, om än med stora möjligheter till vidare forskning. Så var i alla fall mitt intryck när jag som doktorand i religionsvetenskap och teologi började läsa högskolepedagogik 2006 vid Göteborgs universitet. Jag kände mig både historielös och i behov av att uppfinna "hjulet" på egen hand i min egen undervisning i teologi. Till min stora glädje har jag emellertid senare, med över 60 hp i högskolepedagogik (inklusive ett examensarbete på magisternivå) samt egen undervisning och forskning i ämnet, blivit varse att det finns forskning både om ämnets historia och om rådande undervisningspraktiker. Området högskolepedagogik som ämne är till och med så pass stort att det inte finns någon rimlig möjlighet att sammanfatta det i en forskningsöversikt (Clegg 2009). Enligt min mening kan ämnet högskolepedagogik istället lämpligen beskrivas som ett språk för reflektion och agerande i undervisning och utbildning på högskolenivå – ett språk med många olika dialekter (det vill säga olika disciplinära praktiker) inom området. De kanske vanligaste dialekterna inom detta högskolepedagogiska språk torde vara pedagogik och didaktik, men det utesluter på intet vis andra som exempelvis humaniora, naturvetenskap och min egen dialekt – teologi.

Syftet med denna kortfattade artikel är att med utgångspunkt i ett urval av publikationer reflektera kring syftet med högskolepedagogik som undervisningsämne med fokus på dess historia, nutid och framtid.

* Författarkontakt: viktor.aldrin@gu.se

Urvalet har gjorts utifrån genomläsning av artiklar med fokus på identitet och reflexion kring högskolepedagogisk undervisning och forskning. Framst har artiklar i den internationella tidskriften *International Journal of Academic Development* (IJAD), som kommit att bli ett nav i forskningen kring undervisning i högskolepedagogik och pedagogisk utveckling, använts. Därutöver har vidare sökning gjorts i artikeldatabaser utifrån de artiklar som citerats i nämnda tidskrift. Översikten avslutas med en kortare sammanfattning.

UNIVERSITETSUNDERVISNINGENS HISTORIA SOM SKRÅGEMENSKAP FÖR LÄRARSKAP

Det som idag i Sverige benämns som högskolepedagogisk undervisning har i någon form funnits sedan de första universiteten grundades på 1000-talet i bland annat Bologna, Paris och Oxford för undervisning i teologi och juridik (kort därefter även medicin). Redan från början organiserades undervisningen som skrå där gesäller, lärlingar och slutligen mästare bildade enheter för undervisning. Denna organisationsform var mycket vanlig under medeltiden och kan ses som ett sätt att dels reglera arbetsmarknaden och dels skapa kvalitetssäkringar för hantverk. För att få undervisa vid ett universitet krävdes att man nått till mästar-nivå, något som prövades vid en granskning liknande dagens disputationer. Den godkände mästaren fick därefter titeln *magister* (senare *doctor*) och insignier som bevis på sitt upptagande i skrået i form av en hatt och en ring. Formerna för undervisning och kunskaperna om undervisning fördes vidare muntligt från lärare till lärare som skråutbildning och genom socialisering in i ett undervisningssystem.

Det är emellertid först nästan tusen år senare, på 1960- och 1970-talen som dessa kunskaper och praktiker i högskolepedagogik har formats till att bli ett eget undervisningsområde och forskningsfält. Enligt Sue Clegg hänger detta samman med de stora förändringar som skedde under dessa decennier med att skapa ett massuniversitet för alla och radikala ifrågasättanden av tidigare undervisningsformer vid universiteten (Clegg 2009). Enligt Clegg kan högskolepedagogik till och med ses som ett försök att skapa legitimitet för universitetsundervisning i en tid då universitetets identitet och berättigande var kraftigt ifrågasatt. Genom att professionalisera universitetslärarkåren med hjälp av utbildning i hur man undervisar kunde en mer legitim och konkurrensinriktad lärarkår formars. Det är enligt Clegg (2009) i denna historiska och ideologiska bakgrund som högskolepedagogikens ursprung står att finna.

Själva tanken om lärarskap som skrågemenskap¹ finns representerad i ett begrepp som sedan slutet av 1900-talet kommit att utgöra grunden för merparten av högskolepedagogisk undervisning – *Scholarship of Teaching and Learning*, SoTL, (se Boyer 1990; Hutchings & Schulman 1999 samt för tolkning av SoTL i svensk kontext, se Lindberg-Sand & Sonesson 2008) – ett begrepp som på svenska skulle kunna kallas ett lärarskap för undervisning och lärande². I SoTL finns bland annat ett tydligt fokus på reflektion över sin egen praktik hos den enskilde läraren, något som Stephen Rowland något ironiskt framhåller i en analys av artiklar i tidskriften *International Journal for Academic Development*, där han konstaterar att av de 69 artiklar som publicerats mellan 2001 och 2006 har 22 behandlat högskolepedagogikens identitet (Rowland 2007). Enligt honom kan detta antingen ses som extremt navelskåderi eller som tecken på att det reflexiva i lärarskapet faktiskt kommit att präglade området (Rowland 2007).

1 Benämningen skrågemenskap är min egen.

2 Se Elmgren & Henriksson (2010) för fler alternativa svenska benämningar, exempelvis ”ett kvalificerat akademiskt lärarskap”, ”ett lärt lärarskap”, ”ett intellektuellt lärarskap”, ”ett prövande förhållningssätt till lärande och undervisning”, ”publik medveten reflektion kring lärande och undervisning”.

UNIVERSITETSUNDERVISNINGENS NUTID SOM KONSTRUKTIVT MOTSTÅND

Den historiska kontexten har kommit att prägla ämnet även i nutiden, något som tydligt framträder i artiklar som reflekterar över syftet med undervisning i högskolepedagogik. Här följer några exempel på denna typ av syftesreflektioner.

Jon Nixon, Andrew Marks, Stephen Rowland och Melanie Walker (2001) motsätter sig i artikeln *Towards a New Academic Professionalism: A Manifesto of Hope* ett entreprenuriellt marknadsyfte med högre utbildning och de kvalitetsgranskningar som görs för att säkerställa detta. De akademiska disciplinerna blir nämligen, enligt Nixon *et al*, med ett sådant syfte mer disparata och de enskilda forskarna allt mer isolerade utan kontakt över disciplingränserna. För att möta dessa problem söker författarna återskapa en universitetsgemensam syn på läraren som en person med del i en större gemenskap av universitetslärare. Denna gemenskap bygger på erkännandet av disciplinära skillnader och på att universitetslärare själva undervisar universitetslärare i högskolepedagogik. Nixon *et al* riktar stark kritik mot de högskolepedagogiska enheter som består av icke-akademiker som ska lära akademiker hur de ska undervisa och som har till syfte att serva fakulteter och institutioner med dessa kunskaper. Syftet med högskolepedagogik blir därmed att göra motstånd mot specifika förändringar i universitetsvärlden som ses som hotande mot den egna yrkesidentiteten och där denna egna identitet utvecklas av likasinnade på ett interdisciplinärt plan. Nixon *et al* citerar Martha Nussbaum som ett slags hoppfullt ljus i en annars negativ spiral:

Our campuses educate our citizens. Becoming an educated citizen means learning a lot of facts and mastering techniques of reasoning. But it means something more. It means learning how to be a human being capable of love and imagination. We may continue to produce narrow citizens who have difficulty of understanding people different from themselves, whose imaginations rarely venture beyond their local setting. It is all too easy for the moral imagination to become narrow in this way... But we have the opportunity to do better, and now we are beginning to seize that opportunity. That is not 'political correctness'; that is the cultivation of humanity. (Nussbaum 1997:14 (citerat i Nixon *et al* 2001:238).

Nussbaums syn på utbildning som något som kultiverar människan och gör henne till något mer än enbart förnuftig kan ses som en avslutande syftesformulering av vad högskolepedagogiken kan syfta till, nämligen att bereda möjlighet för detta odlande av det mänskliga, det vackra.

Ett annat motståndsinriktat syfte med högskolepedagogik står att finna i Graham Badleys artikel *Towards a Pragmatic Scholarship of Academic Development* från samma år (2001). Badley bygger till stor del sin förståelse av högskolepedagogik på John Deweys utbildningspragmatiska syn med demokrati som mål (Dewey 1966 [1916]). Högskolepedagogiken är en del i detta positiva samhällsbyggande menar Badley, men med fokus på universitetslärarnas egen utbildning. Genom att utveckla former för lärarskap där konversationer mellan lärare om akademiska problem och praktiker står i centrum kan universitetslärare utveckla verktyg för både handlande och ingripande i samhället. Dessa konversationer är, menar Badley, inte något färdigt utan en ständig rörelse mot möjliga svar på frågor, föreslagna lösningar och uppslag till idéer. I Badleys förståelse handlar högskolepedagogiken inte om en motaktion, utan ett närmande gentemot kollegor för att därigenom främja utveckling av kompetenta universitetslärare (Badley 2001).

Ett annorlunda exempel på syftesskapande i högskolepedagogik kommer från David Goslings essä *Philosophical Approaches to Academic Development* (2003). Enligt Gosling kan syftet med högskolepedagogik ses som en hermeneutisk resa från förutexisterande stadier till nya stadier som kan ge bättre möjligheter till handling och förståelse som praktiserande universitetslärare. De aspekter som förändras i den högskolepedagogiska utbildningen är förståelse, kunskaper, färdigheter och värderingar. Det finns därmed ett ”före” som i högskolepedagogiken förändras i en viss riktning med syfte att göra universitetsläraren till en bättre rustad lärare. Men denna definition av högskolepedagogik är densamma som för annan universitetsutbildning enligt Gosling och utgör således inte själva det specifika syftet med högskolepedagogik. Det specifika är snarare att ge bättre möjligheter till handling och förståelse. Här menar Gosling, som gör en åtskillnad mellan psykologi och filosofi som tolkningsramar för högskolepedagogik, att psykologi endast delvis kan ge universitetslärare bättre möjligheter till att bli bra lärare. Istället bör de centrala aspekterna i högskolepedagogik inhämtas från filosofin då denna ger nycklar till analys och reflektion kring frågor bortom själva undervisningshantverket (Gosling 2003).

De ovan nämnda olika syftesförståelserna av högskolepedagogik tecknar till stor del ett område under hot – och då inte bara högskolepedagogiken som sådan utan hela universitetsvärlden. Högskolepedagogiken blir i detta sammanhang ett sätt på vilket universitetslärarna kan lära sig motstånd och få verktyg till att skapa ett annat samhälle än det nuvarande, ett samhälle de olika författarna menar starkt bidrar till att se människor som verktyg och objekt.

UNIVERSITETSUNDERVISNINGENS FRAMTID SOM KRITISK GEMENSKAP

I högskolepedagogisk utbildning möts universitetslärare och i dessa möten uppstår enligt min uppfattning behov av etiska förhållningssätt för att relatera till den Andre – dels kollegor och dels studenter. En genomgående syn i de artiklar som skrivs om högskolepedagogik är betoningen på värdet i det interdisciplinära mötet och på det universitetsgemensamma. Orsaken till detta kan stå att finna i områdets ursprung, med dess fokus på lärarskap som en utveckling av tanken på universitetslärarna som ett skrå. Emellertid kan olika förhållningssätt uttydas i hur mötet mellan universitetslärare i högskolepedagogisk utbildning ska ske. Möjligen kan här finnas vägar till framtidens bruk av och syn på högskolepedagogisk utbildning.

I Tai Peseta, Catherine Manathinga och Anna Jones essä *What Kind of Interdisciplinary Space is Academic Development* (2010) framhålls att konflikten mellan kritiska akademiker är viktig att ta vara på i högskolepedagogik. Akademiker är vana vid kritik och kan använda detta förhållningssätt till den Andre även i sin egen universitetslärarutbildning. Underlaget för den interdisciplinära konflikten är, enligt Peseta *et al*, de olika undervisningskontexter som lärarna befinner sig i och de erfarenheter de har med sig från dessa kontexter. Mötet kan ses som en kritisk konversation mellan kollegor från olika fält där respekt för den Andres kontext är centralt. I konversationerna kan de deltagande universitetslärarna ge ledning och ledas som lärare vilket gör högskolepedagogik till ett mycket viktigt ämne (Peseta *et al* 2010).

Neil Haigh argumenterar emellertid för ett annat förhållningssätt i sin artikel *Everyday Conversation as a Context for Professional Learning and Development* (2005). Han konstaterar att samtal ofta uppstår i universitetslärares vardag med kollegor kring undervisning och att dessa vardagskonversationer kan användas som didaktisk grund för högskolepedagogik. I dessa samtal möts lärare på ett icke-hierarkiskt sätt och deras konversationer tenderar att vara mer öppna för nytänkande och vidareutveckling i den egna undervisningen än i formella samtal om undervisning. Dessa mer öppna, spontana samtal har till följd, menar författaren, att lärarna vågar

vara mer risktagande i testandet av förhållningssätt och metoder som inte tillhör den vanliga repertoaren i undervisningen. Den spontana kollegiala öppenheten kan därmed bli grund för ett respekterande och inspirerande didaktiskt möte (Haigh 2005).

Artikelförfattarna Kylie Budge och Angela Clarke argumenterar i *Academic Development is a Creative Act* (2012) för behovet av empati mellan kollegor i den högskolepedagogiska strävan att förbättra och utveckla undervisning. I den kreativa process som högskolepedagogik är, behöver kursdeltagare känna respekt och empati från den Andre och till den Andre. Emellertid behöver inte fokus ligga på den egna personen i denna kreativa process utan kan ligga på undervisningspraktiken, vilket enligt författarna underlättar för denna typ av utvecklande samspel (Budge & Clarke 2012). Ett sista exempel på högskolepedagogikens etiker kommer från David Goslings artikel *Using Habermas to Evaluate Two Approaches to Negotiated Assessment* (2000). Han utgår från Jürgen Habermas kommunikationsteori där det ideala samtalet presenteras som modell för konversationer i högskolepedagogik (Habermas 1984). Habermas bygger det ideala samtalet på en medveten utopi men menar samtidigt att det är möjligt att närma sig denna utopi (Habermas 1982:234. För kritik mot Habermas ideal, se exempelvis Bergdahl 2009). Syftet med dessa samtal är enligt Habermas att nå förståelse mellan de som samtalar genom ett utbyte av kommunikativa handlingar genom språk (Habermas 1984:10). Gosling utgår från detta idealsamtal i synen på hur kursdeltagare i högskolepedagogik kan iaktta och förhålla sig till den Andres undervisningspraktiker. Genom en önskan till förståelse uppträder något mer än enbart det iakttagna – en ökad förståelse av undervisning (Gosling 2000).

De etiska förhållningssätt till den Andre i högskolepedagogik som växer fram i de ovan anförda artiklarna bygger antingen på kritisk vänskap eller på gränsöverskridande gemenskapsformande. Det förra kan ses som en förlängning av ett vanligt förhållningssätt inom forskning medan det senare snarare kan ses som ett ifrågasättande av detta förhållningssätt där fokus istället riktas mot gemenskap. Samtidigt är det viktigt att poängtera att det egentligen inte handlar om en dikotomi mellan kritik och empati utan istället om olika synsätt på det intersubjektiva mötets grunder. Ska fokus ligga på det partikulära eller på det gemensamma? Utan en medveten etisk strategi till dessa frågor kan missförstånd lätt uppstå och de möjligheter som goda etiska förhållningssätt till den Andre kan leda till riskerar att gå om intet.

AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Ett ämne likt högskolepedagogik som tydligt formas av en konflikt får emellertid ofta denna infogad i sitt ideologiska ”dna”. Själva uppkomsten förknippas med konflikten och det tydliga avståndstagandet från vad ämnet inte är – vilket ställs i relation till det Andra. Ämnet som sådant fungerar då utmärkt i den tid när konflikten är konkret och närvarande. När sedan förutsättningarna förändras kan det vara svårt att ändra perspektivet från ett konfliktperspektiv till ett annat perspektiv. Ibland är det möjligt, men ibland är konflikten så integrerad i ämnets ”dna” att den inte helt går att ta bort. I det senare fallet kan resultatet bli en besvärande omvärldsanalys där konflikter förutsätts trots att de inte finns. Ibland är det även så att perspektivet istället blivit det dominerande – det som andra tar avstånd från. Då är den ursprungliga strategin svårapplicerad, särskild när känslan av att vara ”underdog” fortfarande finns där. Detta är något som är viktigt att notera i utvecklingen av högskolepedagogik som ämne. I dess historiska begynnelse var konflikten allestädes närvarande, men högskolepedagogiken håller på att bli en självklar och normerande faktor. Kommer konfliktperspektivet och underdog-känslorna att finnas kvar även i framtida syftesformuleringar av vad högskolepedagogikens uppgifter och funktioner är?

Högskolepedagogikens nutidsformuleringar kan framför allt beskrivas som ett motstånd mot samhällsliga synsätt på universiteten som marknader och leverantörer av utbildning. Istället poängteras att högskolepedagogiken måste syfta till att skapa kritiska lärare med en tydlig egen universitetsidentitet.

Framtiden för högskolepedagogiken kommer möjligen innebära att i än större utsträckning behandla de förhållningssätt som kursdeltagare i högskolepedagogik har i mötet med den Andre. Två likartade inriktningar står att finna där: antingen används den gängse universitetskollegiala kritiken för att utvecklas som universitetslärare, eller en inriktning där empati och önskan om förståelse präglar denna utveckling. Båda synsätten präglas emellertid av ett behov av att skapa goda förutsättningar för universitetslärare att bli bättre lärare inom sina egna respektive undervisningspraktiker genom mötet med den Andre och dennes annorlunda undervisningspraktik.

Lärarskapet i form av en skrågemenskap för högre utbildning kan ses som den grund på vilket jag anser att högskolepedagogiken bör stå. Denna skrågemenskap består av många olika praktiker och dialekter i det högskolepedagogiska språket. Det är enligt min mening centralt för högskolepedagogik som undervisningsämne att ta del av dessa många olika dialekter och synsätt på universitetsundervisning som utvecklats genom århundraden (eller decennier beroende på ämne) och låta dem tillsammans utgöra grunden för högskolepedagogisk undervisning och utveckling i framtiden.

REFERENSER

- Badley, G. (2001) Towards a Pragmatic Scholarship of Academic Development. *Quality Assurance in Education* 9(3): 162–170.
- Bergdahl, L. (2009) Lost in Translation: On the Untranslatable and its Ethical Implications for Religious Pluralism, *Journal of Philosophy of Education* 43(1): 31–44.
- Boyer, E.L. (1990) *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, N.J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Budge, K. & Clarke, A. (2012) Academic Development is a Creative Act. *International Journal of Academic Development* 17(1): 59–70.
- Clegg, S. (2009) Forms of Knowing and Academic Development Practice. *Studies in Higher Education* 34(4): 403–416.
- Dewey, J. (1966 [1916]) *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Elmgren, M. & Henriksson, A-S. (2010) *Universitetspedagogik*. Norstedt.
- Gosling, D. (2000) Using Habermas to Evaluate Two Approaches to Negotiated Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 25(3): 293–304.
- Gosling, D. (2003) Philosophical Approaches to Academic Development. Egging, H. & Macdonald, R. (red.) *The Scholarship of Academic Development*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press: 70–79.
- Habermas, J. (1982) A Reply to my Critics. Thompson, J.B. & Held, D. (red.). *Habermas Critical Debates*. London: Macmillan: 219–283.
- Habermas, J. (1984) *The Theory of Communicative Action*, Vol. 1. London: Heinemann.
- Haigh, N. (2005) Everyday Conversation as a Context for Professional Learning and Development. *International Journal for Academic Development* 10(1): 3–16.
- Hutchings, P., & Schulman, L. (1999) The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments. *Change: The Magazine of Higher Learning* 31(5): 10–15.
- Lindberg-Sand, Å., Sonesson, A. (2008) Compulsory Higher Education Teacher Training in Sweden: Development of a National Standards Framework Based on the Scholarship of Teaching and Learning, *Tertiary Education and Management* 14(2): 123–139.

- Nixon, J., Marks, A., Rowland, S. & Walker, M. (2001) Towards a New Academic Professionalism: A Manifesto of Hope. *British Journal of Sociology of Education* 22(2): 227–244.
- Nussbaum, M.C. (1997) *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA; London: Harvard University Press.
- Peseta, T., Manathunga, C. & Jones, A. (2010) Chapter 5 What Kind of Interdisciplinary Space is Academic Development? Davies, M., Devlin, M. & Tight, M. *Interdisciplinary Higher Education: Perspectives and Practicalities*. International Perspectives on Higher Education, 5. Bingley: Emerald Group Publishing: 97–111.
- Rowland, S. (2007) Academic Development: A Site of Creative Doubt and Contestation. *International Journal for Academic Development* 12(1): 9–14.

