



XLII / SULF:S SKRIFTSERIE

Akademiskt lärarskap
/Klara Bolander Laksov & Max Scheja

SULF



XLII / SULF:S SKRIFTSERIE

Akademiskt lärarskap
/Klara Bolander Laksov & Max Scheja

Akademiskt lärarskap

SULF:s skriftserie XLII

Utgiven av Sveriges universitetslärare och forskare 2020

Författare: Klara Bolander Laksov & Max Scheja

Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet

ISBN 978-91-986181-0-5

Upplaga 1500 ex

Tryck: Exakta

© Sveriges universitetslärare och forskare

Innehåll

Förord	6
Sammanfattning	9
Inledning	9
30 år av utveckling mot akademiskt lärarskap och dess konsekvenser	11
1. Scholarship of Teaching and Learning för att öka undervisningens status	13
2. Scholarship of Teaching and Learning för att förbättra studenters lärande	14
Scholarship of Teaching and Learning eller pedagogisk forskning	15
Akademiskt lärarskap i en svensk kontext	17
Hur akademiskt lärarskap kan ta sig uttryck	23
Ledningens stöd centralt för akademiskt lärarskap	25
Pedagogiskt ledarskap	27
Avslutningsvis	29
Referenser	33

Förord

Utbildning som motmedel mot kunskapsfientlighet och faktaresistens är avgörande för en konstruktiv och demokratisk samhällsutveckling. Kvaliteten i utbildningen måste därför vara den allra bästa och alla kvalitetsänkningar bekämpas. Men förutsättningarna för universitetslärare att utveckla undervisningen är långt ifrån optimala och därför har SULF intensifierat sitt arbete med att skapa förutsättningar för att stärka undervisningen i högskolan. Detta är absolut centralt för att undervisningen ska kunna anpassas till olika former eller till olika studenters behov.

Med den här skriften vill SULF bidra till en fortsatt utveckling av den högskolepedagogiska diskussionen. Vi har bett Sveriges två professorer inom det högskolepedagogiska området, Klara Bolander Laksov och Max Scheja, att skriva texten som vi hoppas ska komma till användning på lärosätena.

SULF kräver följande åtgärder för att utveckla det akademiska lärarskapet och säkra kvaliteten i den högre utbildningen:

Staten måste:

- Säkerställa att ett framtida resurstilldelningssystem ger förutsättningar för lärare vid universitet och högskolor att på bästa sätt utveckla sitt akademiska lärarskap.
- Stoppa resursurholkningen genom att slopa produktivitetsavdraget.

Lärosätena måste:

- Säkerställa att varje lärare ges tid och förutsättningar för att bedriva ett akademiskt lärarskap. Tid för pedagogisk utveckling ska tydliggöras i arbetstidsavtalen.
- Erbjuder alla lärare kontinuerlig pedagogisk kompetensutveckling som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.
- Säkerställa att det på varje lärosäte finns tydliga kriterier för att bedöma pedagogiska meriter i både karriärvägar, rekrytering och lönesättning.
- Skapa arenor som möjliggör att lärare kan mötas och föra en dialog om högskolepedagogisk utveckling.

Mats Ericson, Förbundsordförande

The background is a vibrant, abstract pattern of tropical foliage. It features various leaf shapes in shades of teal, pink, and yellow, set against a dark purple background. The leaves are decorated with patterns of horizontal lines, vertical lines, and small circles. A large white circle is centered on the page, containing the text 'Inledning'.

Inledning

Sammanfattning

I den här texten introducerar vi idén om akademiskt lärarskap. Akademiskt lärarskap kan bäst beskrivas som *ett förhållningssätt där lärare kontinuerligt och systematiskt reflekterar över, utforskar och utvecklar den egna pedagogiska praktiken och dess inverkan på studenters lärande*. Vi utforskar de olika dimensioner som bidrar till att forma ramarna för ett fruktbart lärarskap.

För det första undersöker vi den *individuella dimensionen* av akademiskt lärarskap, där den individuella lärarens reflektioner över personliga erfarenheter av olika undervisningssammanhang är en viktig plattform för utveckling av den egna pedagogiska praktiken och identiteten som professionell lärare i högskolan.

För det andra uppmärksammar vi den *kollegiala dimensionen* av det akademiska lärarskapet, som handlar om hur lärare i högskolan synliggör reflektioner och argument kring den egna pedagogiska praktiken i dialog med kolleger, och för det tredje utforskar vi den *institutionella dimensionen* av det akademiska lärarskapet. Det handlar då om de institutionella ramar som en avdelning, institution eller lärosäte skapar för att stimulera ett kontinuerligt och systematiskt utforskande av utbildningsverksamheter.

Inledning

Den här texten syftar till att introducera idén om akademiskt lärarskap i högskolan. Det gör vi genom att först beskriva bakgrunden och framväxten av det (fenomen) som kommit att kallas akademiskt lärarskap, och därefter genom att visa hur själva termen akademiskt lärarskap har utvecklats i ett svenskt sammanhang. Texten avslutas med att vi tydliggör vår förståelse för vad akademiskt lärarskap innebär som idé och vi avslutar också med några förslag på vad en sådan idé kan innebära rent praktiskt på individuell, kollegial och institutionell nivå.

Akademiskt lärarskap kan sägas ha sitt ursprung i en diskussion kring hur de olika uppgifter som lärare i högskolan är ålagda att genomföra organiseras som konstituerande delar av högskolans verksamhet. Den akademiska verksamheten bedrivs ofta med betoning på vissa uppgifter snarare än andra, och allt som

oftast uppstår konflikter kring hur fördelningen mellan olika uppgifter ska se ut. I början av 1990-talet problematiserade Ernest Boyer, dåvarande ordförande för Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching i USA, denna fråga i en text med titeln *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* (Boyer, 1990). I texten diskuteras hur olika aspekter av den akademiska verksamheten prioriteras, aktualiseras, och värderas i relation till potentiella karriärvägar för universitetslärare, och Boyer urskiljer bland annat fyra former av "scholarship": 1. The scholarship of discovery, 2. The scholarship of integration, 3. The scholarship of application och 4. The scholarship of teaching.

Det sätt på vilket Boyer använder begreppet 'scholarship' leder tanken till en vidare förståelse av 'vetenskaplighet' på svenska och synliggör därmed olika dimensioner av vetenskaplig verksamhet. Boyers reflektioner adresserar en på den tiden generell problematik i form av en tendens att ensidigt värdera vissa forskningsinsatser och i texten argumenterar Boyer för en mer balanserad prioriteringsordning i högskolevärlden där samtliga former av scholarship – inklusive undervisningsinsatser ("The scholarship of teaching") – tillmäts ett påtagligt meritvärde i kraft av de fundamentala funktioner de fyller i den akademiska verksamheten.

”Here, then, is our conclusion. What we urgently need today is a more inclusive view of what it means to be a scholar – a recognition that knowledge is acquired through research, through synthesis, through practice, and through teaching. We acknowledge that these four categories – the scholarship of discovery, of integration, of application, and of teaching – divide intellectual functions that are tied inseparably to each other. Still, there is value, we believe, in analyzing the various kinds of academic work while also acknowledging that they dynamically interact, forming an interdepending whole. Such a vision of scholarship, one that recognizes the great diversity of talent within the professoriate, also may prove especially useful to faculty as they reflect on the meaning and direction of their professional lives.”
(Boyer, 1990 s. 24-25)

Så här trettio år senare är fortfarande frågan om hur universitet och högskolor, i merithänseende, bör balansera olika delar av den akademiska verksamheten högst levande. Boyers tankar om undervisning har fått stor internationell spridning och utvecklats till en organisatorisk kraft som i termer av den något bredare benämningen "Scholarship of Teaching and Learning" (SoTL) samlar och begreppsliggör systematiska pedagogiska utvecklingssträvanden och deras inverkan på studenters lärande i olika utbildningssammanhang (Trigwell & Shale, 2004).

Men för att förstå hur SoTL kommit att påverka den pedagogiska utvecklingsdiskussionen här i Sverige behöver vi göra en internationell utblick och beskriva några centrala utvecklingslinjer av SoTL, som har haft särskild betydelse för frågan om akademiskt lärarskap i ett nationellt perspektiv.

30 år av utveckling mot akademiskt lärarskap och dess konsekvenser

Frågan om forskningens och undervisningens status i högskolesektorn utgör alltså det kärnproblem SoTL-rörelsen uppehåller sig vid (Chalmers, 2011). I ett internationellt perspektiv har dock SoTL tagit olika inriktningar i olika delar av världen. Översiktligt kan sägas att de olika inriktningarna rör sig mellan ett starkt fokus på individens SoTL-praktik, alltså hur individuella högskole- och universitetslärare utövar sitt lärarskap, via ett fokus på hur ämnesdisciplinen påverkar undervisningspraktiken, till ett fokus på lärosätets belöningsstruktur och kapacitetsbyggande för att utveckla den akademiska arbetskraften och säkerställa utbildningarnas kvalitet och kapacitet att förbereda studenter för ett komplext arbetsliv/medborgarskap.

I USA och Kanada har SoTL kommit att huvudsakligen stå för *publicering* av systematiskt utforskande studier av den egna praktiken. Detta till skillnad från 'scholarly teaching' som fokuserar på forskningsförankring av undervisningens form och process. I Europa och Australasien har SoTL istället fått en vidare betydelse, som i högre grad fokuserar på det individuella strävandet av systematisk reflektion och utveckling och endast ibland leder till publikationer. En del inriktningar har också särskilt lyft fram den nationella och internatio-



Scholarship of Teaching and Learning

nella kontextens betydelse i fråga om samarbeten, policyfrågor etc (Fanghanel, Pritchard et al, 2016). SoTL-litteraturen har också behandlat frågor som handlar om vad olika högskoleexamina bör bibringa i form av kunskaper, färdigheter och förmågor och hur utvecklingen av sådana kvaliteter kan relateras till frågor om bildning och anställningsbarhet (Brown & Carasso, 2013).

Utvecklingen av SoTL har också varit starkt knuten till olika discipliner där till exempel medicin- och vårdutbildningar kommit att bygga SoTL kring idén om evidensbaserad undervisning där systematiska studier lägger grunden för en vetenskapligt förankrad undervisningspraktik (Mennin, 2000).

Gemensamt för de olika inriktningarna inom SoTL är den starka betoningen på vikten av att utveckla ett professionellt förhållningssätt till högskolans utbildningsuppdrag, där det handlar om att på bästa sätt stimulera studenters lärande med utgångspunkt i forskning och beprövad erfarenhet, såväl ämnes-teoretiskt som undervisningsmässigt. I den ambitionen ingår också ett erkännande av att förändrade förutsättningar för den högre utbildningen – med breddat deltagande, ökad digitalisering och globalisering – på olika sätt påverkar villkoren för undervisning i högskolan (Geschwind & Forsberg, 2015). Låt oss se närmare på två huvudgrenar inom SoTL som tydligt gör sig gällande i litteraturen och som är av intresse för den pågående diskussionen om akademiskt lärarskap i Sverige: 1) SoTL som syftar till att öka undervisningens status och 2) SoTL för att förbättra studenters lärande.

1. Scholarship of Teaching and Learning för att öka undervisningens status

En central inriktning inom SoTL handlar om att balansera statusen mellan forskning och undervisning. Boyers (1990) arbete markerade startpunkten för en pågående reflektion över akademins roll när det gäller forskning och undervisning. Separationen av dessa verksamheter när det gäller vad som kan vara mer eller mindre meriterande för karriären, och vad som räknas i kvalitetshänseende, har lett till att forskning idag i allmänhet ges ett betydligt större meritvärde än undervisning. Detta gäller både för de akademiska organisationernas rykte och för individers karriärutveckling (Locke, 2012). Den här uppdelningen mellan undervisning och forskning har kommit att bli allt tydligare

i takt med att universitet och högskolor internationellt sett haft att hantera krympande resurser, en rankningskultur som bygger på mätbarhetssträvanden och kvalitetsutvärderingar av både forskning och utbildning (Locke, 2014).

SoTL har framför allt under 2010-talet och framåt kommit att användas som ett strategiskt ramverk för att överbrygga undervisning och forskning och motverka föreställningar om att undervisning skulle ha lägre status. Det är också i ljuset av denna utveckling som olika ramverk för att synliggöra och möjliggöra bedömning av pedagogiska meriter ska ses.

Genom att skapa strukturer, eller kriterier, för att urskilja variationer i lärares pedagogiska kompetens och skicklighet blir det också möjligt att belöna pedagogisk skicklighet. I Sverige har detta hittills skett lokalt på lärosätetsnivå genom olika pedagogiska meriteringsmodeller (Winka, 2017), medan det internationellt sedan 2000-talets början har utvecklats olika modeller och ramverk när det gäller pedagogisk skicklighet, som till exempel The UK Professional Standards Framework i Storbritannien (se <https://www.advance-he.ac.uk/guidance/teaching-and-learning/ukpsf>) och Australian University Teaching Criteria and Standards i Australien (se <http://uniteachingcriteria.edu.au/framework/indicative-criteria/indicative-standards-criteria/>).

Frågan om hur pedagogiska meriter kan och bör bedömas i relation till den centrala roll utbildning spelar inom ramen för högskolans verksamhet är förstås av stort intresse för utvecklingen av läraranställd personal i högskolan (adjunkter, lektorer och professorer). Vi får anledning att återkomma till den här frågan i relation till idén om akademiskt lärarskap i ett nationellt perspektiv nedan.

2. Scholarship of Teaching and Learning för att förbättra studenters lärande

Den andra starka trenden inom SoTL har handlat om att stimulera studenters lärande genom att anta ett systematiskt undersökande förhållningssätt till undervisningen. Lee Shulman, Ernest Boyers efterträdare som ordförande för Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching i USA, kan ses som en av förgrundsgestalterna för denna inriktning (Hutchings & Shulman, 1999),

som går ut på att SoTL-arbete behöver: a) utsättas för kollegial granskning och b) bygga på teori och existerande forskning om lärande och undervisning (Kreber & Cranton, 2000). Den här inriktningen inom SoTL har genererat ett flertal verktyg eller taxonomier som även kommit att användas i Sverige (Kreber & Cranton, 2000; Trigwell & Shale, 2004) för att synliggöra olika nivåer i fråga om hur man arbetar med att kollegialt kommunicera och granska den egna pedagogiska verksamheten.

Över tid har även en mer ämnesteoretiskt inriktad del av SoTL utvecklats, där betoningen framför allt legat på hur specifika ämnesdiscipliner skapar specifika förutsättningar för undervisning i den högre utbildningen (McKinney, 2013). Denna utveckling av SoTL har varit särskilt tydlig i Storbritannien, där man också har betonat vikten av att lärare i högskolan kontinuerligt reflekterar över sin egen undervisningspraktik och i utvecklingen av denna systematiskt låter sig informeras av relevanta studier av lärande och undervisning. SoTL har på detta sätt utvecklats till något av ett paradigms för att utforma och genomföra praktikinära undersökningar av undervisningsförändringar och reformer i lokala utbildningssammanhang. Ofta har sådana insatser inriktat sig på att lösa praktiska utmaningar och problem snarare än att, i likhet med pedagogisk forskning, utforska mer generella frågor i relation till pågående teoriutveckling kring lärande och undervisning. (Wright, Finelli, Meizlish & Bergom, 2011)

Scholarship of Teaching and Learning eller pedagogisk forskning

Det finns i litteraturen en spänning mellan att se SoTL som pedagogisk forskning och SoTL som utvecklingsarbete där kritiken handlar om huruvida lärarens småskaliga studier av den egna praktiken, som visserligen gjorts publika (och publicerats), verkligen kan anses utgöra tillräcklig 'evidens' för att användas i utvecklingssyfte. Kanuka, 2011, menar till exempel att en lärare som arbetar enligt principer för SoTL primärt är specialist inom det egna ämnet och därför har begränsade möjligheter att göra ett pedagogiskt vetenskapligt bidrag till fältet. Ett alternativt synsätt framförs av Geschwind och Forsberg (2015), som menar att risken med att forskningsfältet högre utbildning enbart befolkas av forskare inom pedagogik och utbildningsvetenskap är att enbart en

Akademiskt lärarskap i en svensk kontext



avgränsad del av den högre utbildningen kan synliggöras. Genom ett inklusivt förhållningssätt till den systematiskt utforskande verksamhet som pågår inom många olika discipliner i högskolan kan vi bättre förstå fältet högre utbildning i all dess komplexitet (Geschwind & Forsberg, 2015). SoTL kan alltså väcka frågor om legitimitet och makt i relation till den verksamhet som bedrivs vid högskolor och universitet. Möjligen är detta en förklaring till den relativt långsamma utveckling som SoTL-rörelsen har haft inom akademien.

En annan kritisk åsikt som förts fram i relation till SoTL är att det kan ses som en del av den mätbarhetsagenda som präglar många myndigheters arbeten eftersom det bidrar till 'uppvissandet' eller 'uppfyllandet' av på förhand statuerade kriterier (Boshier, 2009). En farhåga som ibland nämns i samband med diskussioner kring SoTL är att denna typ av verksamhet i själva verket bidrar till att förstärka avståndet mellan utbildning och forskning genom att alltför ensidigt fokusera på individers möjligheter till pedagogisk meritering och bortse från kravet på vetenskaplig eller ämnesteoritisk meritering.

Å andra sidan kan det hävdas att lärosäten som inte utvecklar tydliga kriterier för bedömning av pedagogisk meritering undergräver lärares möjligheter att meritera sig pedagogiskt, då det ju inte framgår vad det skulle kunna innebära, eller hur sådana meriter kan bedömas. Återigen gör sig alltså frågan om hur meritvärdet av forskning respektive undervisning kan balanseras inom ramen för högskolans verksamhet påmind, vilket i sin tur får implikationer för hur dessa centrala funktioner bedöms av olika lärosäten och i vilken utsträckning de kan anses skänka meritvärde i samband med befordran och rekrytering.

Akademiskt lärarskap i en svensk kontext

Mot bakgrund av ovanstående beskrivning av SoTL i ett internationellt perspektiv vänder vi nu blicken mot den pedagogiska utvecklingsdiskussion som förts i svensk högskolesektor. Diskussionen här har framför allt kommit att inspireras av den SoTL-rörelse som utvecklats i Storbritannien och Australien och som handlat om å ena sidan frågan om pedagogisk meritering och å andra sidan frågan om hur lärare i högskolan på ett systematiskt och kontinuerligt sätt kan utveckla undervisningspraktiker som stimulerar studenters lärande i olika utbildningssammanhang. Termen "akademiskt lärarskap" introducerades

redan informellt på 1990-talet som förslag på översättning av SoTL i samband med diskussioner kring högskolepedagogisk kompetensutveckling för lärare i högskolan (se t.ex. Lindberg-Sand & Sonesson, 2008).

Frågan om akademiskt lärarskap kopplat till pedagogisk utveckling synliggörs också i en rapport från 2008 publicerad vid den pedagogiska utvecklingsenheten vid Karolinska institutet (KI). Rapporten, som ursprungligen skrevs som en guide till KI:s lärare, ger en historisk bakgrund till SoTL samtidigt som den presenterar en modell som togs fram vid Centrum för medicinsk pedagogik vid KI. Modellen innefattar sex steg: utforska existerande kunskap, utveckla, undersöka, dokumentera, kollegial granskning och offentliggör/samverka.

Det är dock inte förrän på senare år som benämningen akademiskt lärarskap figurerat mer frekvent för att beteckna den professionella verksamhet som bedrivs av lärare i högskolan (Karlsson, Fjellström, Lindberg-Sand, Scheja, Pålsson, Alvfors, et al., 2017; Silén & Bolander Laksov, 2013). Med inspiration från de olika internationella inriktningar vi beskrivit ovan har idén om akademiskt lärarskap i Sverige utvecklats. Det är samtidigt tveksamt om akademiskt lärarskap förstås på exakt samma sätt vid olika lärosäten i Sverige. Tolkningarna av vad ett akademiskt lärarskap inkluderar beror i hög grad på hur man arbetat lokalt vid olika lärosäten med frågor som rör pedagogisk meritering och pedagogisk utveckling inom olika ämnesområden.

Det är dock tydligt att vi sedan 2010-talet har sett en trend i policydokument och regelverk i form av kvalitetssystem, formuleringar i anställningsordningar, underlag för sakkunniggranskningar och meriteringsmodeller (Fjellström & Wester, 2019), både nationellt och lokalt vid lärosätena, där förväntningar uttrycks om att lärare i högskolan ska kunna problematisera, analysera och dokumentera sin egen undervisning i syfte att utveckla sin pedagogiska praktik (Fjellström & Wester, 2019; Geschwind & Forsberg, 2015). Denna strävan mot en stärkt professionell bas för lärare i högskolan finns också tydligt uttryckt i de av SUHF antagna rekommendationerna om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning för lärare i högskolan, där också akademiskt lärarskap omnämns (Karlsson, Fjellström, Lindberg-Sand, Scheja, Pålsson & Gerén, 2017).


Utvecklingen mot en tydlig professionalisering av lärarskapet i högskolan märks bland annat i en utvärdering av dåvarande Malmö högskolas (idag Malmö universitet) pedagogiska utvecklingsenhet¹ där Edström (Edström, 2010) identifierade fyra olika aspekter; identitetsutveckling, kursutveckling, organisatoriskt lärande och mötesplatser/arenor. Vi menar att dessa aspekter kan utgöra en viktig stomme i vad som kommit att uppfattas som akademiskt lärarskap i högskolan i ett nationellt perspektiv:

- Identitetsutveckling – högskolelärare som går högskolepedagogiska kurser vittnar om att kursdeltagandet bidrar till att rollen som lärare i akademien tas på allvar. Kurserna ger både verktyg för att hantera olika aspekter av lärarrollen samtidigt som det ger lärarrollen legitimitet hos individen – jag är lärare nu, men tidigare ”kvackade” jag, då jag ju inte hade någon utbildning.
- Kursutveckling – då högskolelärare i utövandet av sitt lärarskap kan förväntas kontinuerligt arbeta med att utveckla de kurser de undervisar på med hjälp av utvärderingar, erfarenheter och vetenskaplig förankring i pedagogisk forskning (och SoTL).
- Organisatoriskt lärande – då enheter, institutioner, program, ibland hela lärosätet, tar en systematisk ansats till att identifiera och undersöka olika brännande frågor leder det till att organisationen utvecklas och förändras. Förändringarna behöver i sin tur också undersökas – ledde de till önskat resultat? En sådan process kan i sin tur leda till ytterligare organisatorisk utveckling.
- Mötesplatser/arenor – när högskolelärare ägnar sig åt att verka som lärare innebär det också esamverkan med andra. Det kan ske i det mindre sammanhanget på kursen i lärolaget, men också institutionsövergripande i olika nätverk och kurser eller samarbetsprojekt. Konferenser för högskole- och universitetslärare på lärosätetsnivå eller nationell nivå (såsom NU-konferensen) utgör också möjligheter för lärare att sprida och diskutera sina erfarenheter och sitt systematiska undersökande av den egna pedagogiska praktiken.

¹ Den pedagogiska utvecklingsverksamheten vid dåvarande Malmö högskola (idag Malmö universitet) hette redan då (och heter fortfarande) intressant nog ”Akademiskt lärarskap”. Malmö högskola skapades delvis i kontrast till den etablerade akademien (Lunds universitet), och i utvecklingen av lärosätet fanns en uttalad ambition att både bidra till uppbyggandet av den nya högskolan, och vara akademisk.

Det vetenskapliga, systematiska förhållningssättet i ett akademiskt lärarskap betonas också i ett kapitel i boken *Att skapa pedagogiska möten i medicin och vård* (Bolander Laksov, 2013). Här framhålls dessutom att det handlar om att se lärarskapet inte som något isolerat och individuellt, utan som något som utvecklas i dialog med studenter, kolleger och ledning. I kapitlet diskuteras också närmare den del av akademiskt lärarskap som har att göra med att lärare i högskolan delar med sig av sina lärdomar från systematiskt undersökande genom publikationer.

En berättigad fråga är om akademiskt lärarskap i praktiken innebär att lärare vid sidan om sitt forskar/lärarvärv behöver bedriva pedagogisk forskning som del av sin undervisningspraktik. Det är naturligtvis inte ett rimligt krav att ställa på akademiskt lärarskap. Skillnaden mellan den typ av publikationer som genereras i pedagogisk forskning och den typ av litteratur som produceras inom ramen för ett akademiskt lärarskap synliggörs i följande modell:

Pedagogisk forskning		Akademiskt lärarskap
Syfte: beskriva, analysera konceptualisera		Syfte: förbättra pedagogisk praktik
Formell forskningsansökan		Informell metodologi
Tillämpbar i vidare kontext		Kontextspecifik
Oberoende av egen institution		Egen undervisning/ institu- tion
Målgrupp: nationell/ internationell		Målgrupp: lokal "publik"
Baserad på etablerad teoribildning		Pragmatisk, låg teoretisering
Peer review publikation		Icke peer review publikation

Kopia från Figur 7.3 i *Att skapa pedagogiska möten i medicin och vård*. Redaktörer Silén & Bolander Laksov (2013).

Det viktiga att lyfta fram i det här sammanhanget är att det akademiska lärarskapet förknippas med en vilja att nå bortom individuella, erfarenhetsbaserade utvecklingssträvanden och dela erfarenheter i ett sammanhang där perspektiv på undervisning och lärande kan utsättas för kritisk reflektion och återkoppling. Här finns förstås likheter med högskolepedagogisk forskning, men syftet i ett akademiskt lärarskap är inte i första hand att bidra till pågående teoribildning, utan att utifrån det aktuella ämnets förutsättningar, skapa en beredskap och ökad förmåga att stödja och utmana studenter i deras lärande i specifika utbildningssammanhang (se t.ex. Entwistle, 2009).²

I linje med en sådan syn på lärarskapet som involverande samverkan och synliggörande av pedagogisk praktik har Fjellström och kolleger föreslagit en definition av akademiskt lärarskap:

”

Ett akademiskt lärarskap innebär i praktiken att läraren utifrån ett undersökande förhållningssätt till undervisning och lärande samverkar med andra aktörer i undervisningen, genomför, förändrar och utvecklar undervisningen samt offentliggör sin praktik och sina erfarenheter.” (Fjellström & Wester, 2019, s. 21)

Utifrån ett sådant perspektiv kan akademiskt lärarskap både inkludera praktisknära studier av undervisningspraktiker och läromedel som lärare utvecklar för att stödja studenters lärande i ett visst ämne; förutsatt att dessa insatser kan skapa grund för de ”kritiskt granskande kollegiala samtal” som har potential att driva utvecklingen av högre utbildning (Mårtensson, Roxå & Stensaker, 2014).

Sammanfattningsvis menar vi att akademiskt lärarskap i Sverige pekar mot en professionalisering av rollen som lärare i högre utbildning. Det handlar inte bara om att ha funktionen ’lärare’ utan också om att se sig som lärare där lärarskapet står under kontinuerlig utveckling. Ur ett individuellt perspektiv

² Som exempel på AL-publikationer startade flera lärosäten, däribland Lunds universitet, Göteborgs universitet och Karolinska institutet, i början av 2010-talet olika sätt för lärare att publicera erfarenheterna från sina utvecklingsprojekt: som del av en sökbar databas (LU), som filer som lades upp på en webbsida (GU), eller genom att etablera en egen peer-review tidskrift som trycktes upp men också fanns på webben (KI). Det finns säkerligen fler exempel på liknande sätt att dokumentera och sprida pedagogiska utvecklingsinsatser vid andra lärosäten.



Hur akademiskt lärarskap kan ta sig uttryck

handlar det om att utveckla kompetenser på ett flertal områden och ta del av kunskap och forskning inom för lärarskapet relevanta områden. Det handlar också om att ingå i ett kollegialt sammanhang kring lärarskapet och i dialog med studenter, kolleger och ledning bidra till kurs- och programutveckling. Slutligen har vi berört aspekter av det akademiska lärarskapet som handlar om högskolan som organisation och dess förmåga att skapa strukturer som genererar lärande och utveckling till exempel genom arenor för erfarenhetsutbyte och utvecklandet av incitamentstrukturer.

Hur akademiskt lärarskap kan ta sig uttryck

Akademiskt lärarskap kan således ta sig uttryck på olika sätt och nedan vill vi illustrera detta först genom tre exempel från tidskriften Högre utbildning och därefter genom några exempel på individuella, kollegiala och institutionella aspekter på akademiskt lärarskap.

Högre utbildning är den tidskrift i Sverige som skapades för att möjliggöra för alla som är engagerade i högre utbildning som lärare, handledare, student, pedagogisk utvecklare och ledare samt forskare med inriktning mot högre utbildning, att publicera sig i ett nationellt forum. Tidskriften har ett uttalat syfte att ”stödja framväxten av kunskap som är av relevans för undervisning och utbildning vid landets högskolor och universitet” (från ’Om tidskriften’, www.hogreutbildning.se). Högre utbildning, som startades på initiativ av Swednet, Swedish Educational Development Network (www.swednetwork.se), fyller en central funktion för utövandet av akademiskt lärarskap sedan den etablerades 2011. Här kan lärare välja att publicera resultatet av studier som undersöker den egna praktiken och på så sätt sprida vunna erfarenheter till kollegor inom olika discipliner. De publicerade artiklarna används i hög grad inom de högskolepedagogiska kurser som de flesta av Sveriges lärosäten idag erbjuder sina lärare. Nedan följer tre exempel på studier från 2019 som på olika sätt sökt stimulera till akademiskt lärarskap.

I en studie från 2019 (Fjellström & Wester, 2019) samlades data i form av enkät och intervjudata in från 30 deltagare i en högskolepedagogisk kurs med fokus på skrivande om och för undervisning. Studien visar att detta ”pedagogiska” skrivande ofta sker i ensamhet och med stor osäkerhet då det upplevs

som annorlunda från hur man vanligen skriver i det ämne man är verksam som forskare och lärare. Även om utrymmet att skriva om undervisning finns, prioriteras det ofta bort eftersom den eventuella kompetensutvecklingstid (ibland kallad forskningstid) man har ägnas åt att stärka forskningsmeriteringen. Det utbildningsorienterade skrivande som initieras från ledningshåll upplevdes i studien snarare handla om att skapa undervisningsmaterial. Det fanns deltagare i studien som beskriver en positiv reaktion från ledningen med presentationer på lunchseminarier och uppmuntran, men de flesta upplevde en brist på ledningsstöd eller konkreta förväntningar på denna form av akademiskt lärarskap.

En annan studie handlar om att utveckla ett akademiskt lärarskap genom att öppna upp undervisningssituationer och låta lärarkolleger dela med sig av arbetssätt och pedagogiska reflektioner i ett förfarande där de auskulterar i varandras undervisning i syfte att skapa en praxisgemenskap där erfarenheter diskuteras och kan leda till kollektivt lärande och engagemang (Wennerberg, Blomström & Nobel, 2019). Artikeln bygger på Gunnar Handals modell med att vara kritiska vänner i ett arbetslag, något som möjliggör utveckling i kollegiet (Handal, 1999). I projektet skapades en struktur med mallar för auskultationerna och underlag för återkopplingen som lärarna gav varandra. Sexton lärare (av 17) deltog i projektet och fick också extra tid (5 timmar) av institutionsledningen för att medverka i initiativet. Det som skiljer projektet från andra auskultationsinitiativ var att det genomfördes av (nästan) alla lärare inom ett specifikt ämne. Deltagarna upplevde stora möjligheter med modellen för sin utveckling och författarna tolkar det som att utvecklingsprogrammet ledde till utveckling av deltagarnas akademiska lärarskap.

Den tredje studien fokuserar på den infrastruktur som finns kring rekrytering av läraranställd personal vid lärosäten, och tar därmed fasta på en institutionell aspekt av akademiskt lärarskap. Studien tar sin utgångspunkt i högskoleförordningens krav på att vetenskaplig och pedagogisk skicklighet ska ägnas lika stor omsorg i anställningsförfaranden. Med hjälp av en fallstudie vid Stockholms universitets juridiska fakultet (Laksov, 2018) undersöks hur det här kravet kommer till uttryck i sakkunnigutlåtanden. Studien visar hur utlåtandena skiljer sig, både kvantitativt och kvalitativt, beroende på om det är vetenskapligt eller särskilt tillsatta pedagogiskt sakkunniga som genomfört granskningen. I artikeln argumenteras för vikten av att utveckla tydliga krite-

rier som kan förstås och användas som bas för sakkunniggranskningar, samt utbildning av sakkunniga för att bedöma pedagogisk skicklighet i relation till rekryterings- och befordringsärenden.

Ovanstående tre exempel kan alltså sägas illustrera olika aspekter av akademiskt lärarskap. Den första fokuserar på det individuella 'pedagogiska skrivandet'. Den andra studien aktualiserar vikten av det kollegiala utbytet och den tredje problematiserar institutionella strukturer som påverkar bedömningar av det pedagogiska meritvärdet i samband med sakkunniggranskningar av anställningsärenden. När det gäller den sistnämnda frågan som handlar om institutionella aspekter av akademiskt lärarskap kan det finnas anledning att reflektera över hur sådana aspekter kan påverka möjligheterna till utveckling av ett akademiskt lärarskap både individuellt och kollegialt. En central fråga handlar då bland annat om vilket stöd ledningar vid lärosäten kan tillhandahålla.

Ledningens stöd centralt för akademiskt lärarskap

Studier har återkommande visat hur viktig ledningen av akademiska organisationer är för vad dess medlemmar värdesätter och därmed vilka aktiviteter de prioriterar att ägna sig åt (Bolander Laksov, Kettis & Alexandersson, 2014; Chalmers, 2011; Edström, 2010; Geschwind & Forsberg, 2015; Lueddeke, 1997). Ledningen, tillsammans med högskolesektorns ramfaktorer såsom resurser och regelverk, skapar de förutsättningar under vilka akademiker verkar. De arbetsvillkor som skapas vid arbetsplatser på olika lärosäten kan upplevas tillhandahålla varierande grad av handlingsutrymme och begränsningar.

En central fråga för ledningen är därför hur varje ledningsperson ska använda sitt handlingsutrymme för att skapa så goda förutsättningar som möjligt för andra att inte bara bedriva god forskning, utan också bästa möjliga lärande för studenter och kolleger (Bolander Laksov et al., 2014). Edström menar exempelvis (Edström, 2010) att: "Utan strategisk och konkret uppbackning från ledningen blir pedagogisk utveckling en angelägenhet för de redan frälsta, och enhetens arbete får inget brett genomslag i organisationen" (sid 18). Vad som framstår som centralt är ledningens engagemang för att medverka till att förutsättningarna för utövandet av akademiskt lärarskap stärks. För att detta

Pedagogiskt ledarskap



ska kunna ske behöver hänsyn tas till de faktorer som bidrar till att aktiviteter och verksamheter ges ett värde, och tillmäts en status inom ramen för lärosätets organisation.

Ledning i det här sammanhanget syftar inte bara på den högsta ledningen, eller formella ledningspersoner. Det handlar snarare om ledarskap längs hela linjen med rektorer, dekaner, prefekter, enhetschefer osv., vilket även kan inkludera informellt ledarskap som ofta utövas av personer på mellannivå, såsom programansvariga och kursansvariga. Ledningen i akademien inkluderar med andra ord potentiellt sett ganska många personer. Ett sätt att beskriva det ledarskap som har bäring på just det akademiska lärarskapet är i termer av pedagogiskt ledarskap.

Pedagogiskt ledarskap

Pedagogiskt ledarskap handlar om att utveckla ett ledarskap som är medvetet om de pedagogiska konsekvenserna av ledarskapet och bidrar till att ge de lärare och studenter som är medaktörer i en verksamhet både en riktning för den pedagogiska verksamheten och möjligheter att lära och utvecklas i sina pedagogiska roller.

Formella ledare i akademien såsom rektorer, dekaner, prefekter och studierektorer kan definieras genom att de har så kallad ”positionsmakt”. De har genom sin position makt över resurser både i fråga om budgetansvar och personalansvar och har därmed möjlighet att göra prioriteringar och satsningar som personer utan sådan makt inte kan göra. När formella ledare även utövar ett pedagogiskt ledarskap innebär det att man låter pedagogiska perspektiv påverka beslut och prioriteringar så att frågor av följande karaktär får utrymme: Vad genererar detta beslut för utbildningen, undervisningen och lärandet hos personal, studenter och organisationen?

En annan central del i det pedagogiska ledarskapet som formella ledare har inflytande över handlar om vad som tillmäts betydelse genom att det synliggörs och framhålls. Så kan till exempel prefekten vid en institution välja att framhålla i institutionens månadsbrev (el. motsvarande) både de anställda som fått forskningsmedel och de som genomdrivit ett pedagogiskt utvecklingsarbete, el-

ler erhållit lokala medel för sådant arbete. Agendor för olika institutions- eller fakultetsmöten kan som regel innehålla punkter med pedagogiskt fokus, och studenter och aktiva lärare kan bjudas in att presentera perspektiv eller förslag.

Ett pedagogiskt ledarskap är dock inte enbart förbehållet personer med formella ledarskapspositioner. Eftersom ledarskap till skillnad från chefskap inte förutsätter positionsmakt, utan främst innebär fokus på att skapa relationer som bygger på förtroende och lojalitet, erkännande av expertis och kunskap inom området som ledarskapet gäller (Jackson & Parry, 2011), kan i realiteten ett pedagogiskt ledarskap utövas av vem som helst som skaffar sådan kunskap. Det som är centralt för utövandet av pedagogiskt ledarskap kan sammanfattas i ett antal punkter (Bolander Laksov & Tomson, 2017):

- 1) Anta ett studentcentrerat perspektiv
- 2) Leda utveckling och förbättring
- 3) Ledaren som visionär och inspiratör för andra
- 4) Fokusera på organisationens lärande
- 5) Skapa broar [mellan verksamheter/enheter] och nätverk

Det är inte svårt att se att dessa punkter liknar det som i denna text lyfts fram som innehåll i ett akademiskt lärarskap. Med andra ord kan man säga att akademiskt lärarskap i viss mån också innebär att ta ett pedagogiskt ledarskap. Dock finns det flera utmaningar förknippade med det pedagogiska ledarskapet. McGrath (McGrath, Roxå & Bolander Laksov, 2019) och kollegor pekar särskilt på utmaningar förknippade med ledarskapet i mellanskiktet, till exempel studierektorer, program- och kursansvariga och så vidare, som kanske både har ett formellt och informellt ledarskap. Utmaningarna handlar bland annat om hur man arbetar med förändringsarbete, upplevelser av motstånd bland kollegor och studenter och relationen till teoretiska kunskaper om förändringsarbete och ledarskap. Även i den här forskningen framkommer tydligt att upplevelse av handlingsutrymme och dialog är centrala aspekter för ett fruktbart pedagogiskt ledarskap.

Utifrån ovanstående resonemang vill vi nu avslutningsvis försöka tydliggöra vår egen förståelse av vad akademiskt lärarskap innebär som idé och vad denna idé kan ha för implikationer för hur vi kan verka för att stärka det akademiska lärarskapet i högskolan.

Avslutningsvis

Vi har i den här texten försökt att introducera idén om akademiskt lärarskap i relation till frågor som rör pedagogisk utveckling vid universitet och högskolor. Mot bakgrund av ovanstående kan vi sammanfattningsvis beskriva akademiskt lärarskap i termer av *ett förhållningssätt där lärare kontinuerligt och systematiskt reflekterar över, utforskar och utvecklar den egna pedagogiska praktiken och dess inverkan på studenters lärande*. Ett sådant systematiskt utforskande av den pedagogiska praktiken involverar, som vi illustrerat ovan, olika dimensioner som bidrar till att forma ramarna för ett fruktbart lärarskap.

För det första kan vi tala om en *individuell dimension* av akademiskt lärarskap, där den individuella lärarens reflektioner över personliga erfarenheter av olika undervisningssammanhang utgör en viktig plattform för utveckling av den egna pedagogiska praktiken och identiteten som professionell lärare i högskolan. Här ryms bland annat överväganden som har att göra med vad vi som lärare väljer att lyfta fram i form av kunskapsinnehåll, varför detta innehåll är viktigt och hur vi resonerar kring innehållets pedagogiska potential och sätt att kommunicera detta i mötet med studenterna med utgångspunkt i målet att det ska generera så mycket lärande som möjligt för den grupp studenter som är föremål för undervisningen. Dessutom innefattar den individuella dimensionen en strävan att bygga på andras erfarenheter och vad forskning visat bäst stödjer studenters lärande som utgångspunkt för utveckling av den egna pedagogiska praktiken. Likaså rymmer den individuella dimensionen av det akademiska lärarskapet en gradvis ökad medvetenhet om hur lärarskapet innebär möjligheter att verka som förebild för både studenter och kollegor i vad det innebär att vara lärare och kunnig i sitt ämne.

För det andra behöver vi uppmärksamma den *kollegiala dimensionen* av det akademiska lärarskapet, som handlar om hur lärare i högskolan synliggör reflektioner och argument kring den egna pedagogiska praktiken i dialog med kolleger. Så till exempel är samverkan med kollegor om hur olika kvalitetsdimensioner i studenters lärande ska bedömas i examinationer ett sätt att inte bara skapa bättre examinationer, utan också en möjlighet att utveckla en *delad* pedagogisk praktik. Även om rollen som examinering ofta tillskrivs en individ i kollegiet, innebär det akademiska lärarskapet en möjlighet att låta den examinerande rollen fungera som uttryck för en gemensam och förankrad syn på

kvalitet i studenters arbeten. Detsamma gäller arbete med kursutveckling och kursdesign, där förändringar som både är förankrade i högskolepedagogisk forskning och i dialog med kollegiet och därmed knyter an till vad som sker i andra kurser, har större potential att bidra till utveckling av utbildningskvalitet. I grund och botten handlar detta om kollegial samverkan där lärarprofessionen i högskolan, görs till föremål för kritisk analys, och där lärare har möjlighet att både sprida men också tillägna sig idéer, exempel och reflektioner kring aspekter av relevans för undervisning och lärande i högskolan.

Sist men inte minst är det viktigt att erkänna den *institutionella dimensionen* av det akademiska lärarskapet. Det handlar då om de institutionella ramar som en avdelning, institution eller lärosäte skapar för att stimulera ett kontinuerligt och systematiskt utforskande av utbildningsverksamheter. Här ryms alltså strategiska frågor som har att göra med pedagogiskt ledarskap, incitamentsstrukturer för pedagogisk meritering samt stimulansstrategier för kontinuerlig kompetensutveckling som stärker lärarprofessionen och ytterligare bidrar till att skapa förutsättningar för akademiskt lärarskap i högskolan. Frågan om lärarskapets status är med andra ord centralt i den institutionella dimensionen. Det handlar om att erkänna det pedagogiska utvecklingsarbete lärare bedriver som värdefullt för organisationen genom att till exempel integrera incitament för sådant arbete i högskolans anställnings- och befodringsstrukturer.

Det handlar också om att skapa förutsättningar för högskolelärares utveckling genom att möjliggöra för dem att ägna tid åt utveckling, till exempel genom att skapa möjlighet att söka medel för utvecklingsprojekt. I den institutionella dimensionen ingår också en strävan efter att medvetet skapa arenor för utbyte och lärande kring olika pedagogiska praktiker i högskolans olika verksamheter. Sist men inte minst kan ledningen spela en central roll när det gäller att stärka det professionella arbete lärare utför inom ramen för lärosätets verksamhet, dels genom att inkludera pedagogiska perspektiv i beslutsprocesser för att skapa bästa möjliga underlag för beslut kring kvalitetsutvecklande insatser, dels genom att aktivt sträva efter att bygga upp en organisatorisk infrastruktur som tydligt stödjer utvecklingen av ett akademiskt lärarskap i högskolan.



Referenser

Referenser

- Bolander Laksov, K. (2013). Lärare och pedagogiska ledare. In C. Silen & K. Bolander Laksov (Eds.), *Att skapa pedagogiska möten i medicin och vård*. Lund: Studentlitteratur.
- Bolander Laksov, K., Kettis, Å. & Alexandersson, M. (2014). *Ledning för kvalitet i undervisning och lärande på grundnivå och avancerad nivå*. Retrieved from Stockholm:
- Bolander Laksov & Tomson, T. (2017). Becoming an educational leader – exploring leadership in medical education. *20(4)*, 506-516.
- Boshier, R. (2009). Why is the scholarship of teaching and learning such a hard sell? *Higher Education Research & Development*, *28(1)*, 1-15.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*: ERIC.
- Brown, R. & Carasso, H. (2013). *Everything for sale? The marketisation of UK higher education*: Routledge.
- Chalmers, D. (2011). Progress and challenges to the recognition and reward of the scholarship of teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, *30(1)*, 25-38.
- Edström, K. (2010). Utvärdering av Akademiskt lärarskap: högskolepedagogisk verksamhet vid Malmö högskola. In.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*: Palgrave Macmillan.
- Fanghanel, J., Pritchard, J., Potter, J., & Wisker, G. (2016). Defining and supporting the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): a sector-wide study.(Literature review). Literature Review written for the Higher Education Academy, UK.
- Fjellström, M. & Wester, M. (2019). Universitetslärares skrivande om och för sin undervisning. *Högre utbildning*, *9(1)*, 20-33.
- Geschwind, L. & Forsberg, E. (2015). *Forskning om högre utbildning: aktörer, miljöer och teman*: Vetenskapsrådet.
- Handal, G. (1999). Consultation using critical friends. *New directions for teaching and learning*, *1999(79)*, 59-70.
- Hutchings, P. & Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *31(5)*, 10-15.
- Jackson, B. & Parry, K. (2011). *A very short fairly interesting and reasonably cheap book about studying leadership*: Sage.
- Kanuka, H. (2011). Keeping the scholarship in the scholarship of teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *5(1)*, 3.
- Karlsson, S., Fjellström, M., Lindberg-Sand, Å., Scheja, M., Pålsson, A. J. & Gerén, L. (2017). Högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk meritering som grund för det akademiska lärarskapet. Stockholm: SUHF.

- Kreber, C. & Cranton, P. A. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495.
- Laksov, K. B. (2018). Att bedöma pedagogisk skicklighet – är det verkligen så svårt? – en studie av skillnader i bedömningar mellan vetenskapligt och pedagogiskt sakkunniga. *Högre utbildning*, 8(2), 55-68.
- 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.
- Locke, W. (2012). The dislocation of teaching and research and the reconfiguring of academic work. *London Review of Education*, 10(3), 261-274.
- Locke, W. (2014). Shifting academic careers: implications for enhancing professionalism in teaching and supporting learning.
- Lueddeke, G. (1997). Emerging learning environments in higher education: Implications for institutional change and academic developers. *The International Journal for Academic Development*, 2(2), 13-21.
- Mennin, P., Stewart, M. C. M. (2000). Scholarship in teaching and best evidence medical education: synergy for teaching and learning. *Medical Teacher*, 22(5), 468-471.
- Mårtensson, K., Roxå, T. & Stensaker, B. (2014). From quality assurance to quality practices: an investigation of strong microcultures in teaching and learning. *Studies in higher education*, 39(4), 534-545.
- McGrath, C., Roxå, T. & Bolander Laksov, K. (2019). Change in a culture of collegiality and consensus-seeking: a double-edged sword. *Higher Education Research & Development*, 1-14.
- McKinney, K. (2013). *The scholarship of teaching and learning in and across disciplines*: Indiana University Press.
- Silén, C. & Bolander Laksov, K. (2013). *Att skapa pedagogiska möten i medicin och vård*: Studentlitteratur AB.
- Trigwell, K. & Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in higher education*, 29(4), 523-536.
- 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.
- Wright, M. C., Finelli, C. J., Meizlish, D. & Bergom, I. (2011). Facilitating the scholarship of teaching and learning at a research university. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(2), 50-56.

I den här texten introducerar vi idén om akademiskt lärarskap. Akademiskt lärarskap kan bäst beskrivas som *ett förhållnings-sätt där lärare kontinuerligt och systematiskt reflekterar över, utforskar och utvecklar den egna pedagogiska praktiken och dess inverkan på studenters lärande*. Vi utforskar de olika dimensioner som bidrar till att forma ramarna för ett fruktbart lärarskap.

För det första undersöker vi den *individuella dimensionen* av akademiskt lärarskap, där den individuella lärarens reflektioner över personliga erfarenheter av olika undervisningssammanhang är en viktig plattform för utveckling av den egna pedagogiska praktiken och identiteten som professionell lärare i högskolan.

För det andra uppmärksammar vi den *kollegiala dimensionen* av det akademiska lärarskapet, som handlar om hur lärare i högskolan synliggör reflektioner och argument kring den egna pedagogiska praktiken i dialog med kolleger, och för det tredje utforskar vi den *institutionella dimensionen* av det akademiska lärarskapet. Det handlar då om de institutionella ramar som en avdelning, institution eller lärosäte skapar för att stimulera ett kontinuerligt och systematiskt utforskande av utbildningsverksamheter.