

**Sammanställning av erfarenheter från försöksverksamhet
med bedömning av pedagogiska meritportföljer
våren/sommaren 2004**

Birgitta Giertz

INNEHÅLL

1. Inledning

- Bakgrund
- Bedömargrupp
- Arbetets uppläggning
- Resultatredovisning

2. Riktlinjer för bedömningarna

- Bedömningsuppgiftens avgränsning
- Utgångspunkter för bedömningen
- Allmänna utgångspunkter
- Kriterier för bedömning av bedömligheten
- Kriterier för bedömning av pedagogisk skicklighet

3. Resultat

- Gick det att bedöma?
- I vilken mån framgick vad-hur-varför-resultat?
- Fanns dokumentation?
- Fanns tillräcklig omfattning och bredd?

4. Diskussion

- Gemensamma bedömningskriterier?
- Vilka krav ställer bedömare på ett underlag?
- Hur gick bedömarna tillväga?
- Hur tillförlitliga är bedömningarna?
- Hur fungerar meritportföljer som bedömningsunderlag?
- Vilka råd ger bedömarna till portföljskrivarna?
- Vad är det man bedömer?

5. Slutsatser

BILAGOR

APPENDIX: Information och kommentar från Vinterinstitutet 2004

Sammanställning av erfarenheter från försöksverksamhet med bedömning av pedagogiska meritportföljer våren/sommaren 2004

I. Inledning

Bakgrund

Våren 2004 anordnades av Rådet för högre utbildning ett 2-dagars seminarium om pedagogiska meritportföljer, Vinterinstitutet 2004. Till detta seminarium inbjöds tidigare deltagare i olika omgångar av Sommarinstitutet, vilket är en satsning på unga meriterade forskare och pedagoger som är intresserade av pedagogiskt utvecklingsarbete.

Syftet med Vinterinstitutet 2004 var att belysa viktiga aspekter på pedagogiska meritportföljer och ge utrymme för deltagarna att arbeta fram en genomtänkt första version av en egen portfölj. Deltagarna erbjöds möjlighet att efter seminariet skicka in sina portföljer för bedömning enligt angivna riktlinjer (se nedan). Elva av 20 deltagare valde att göra det.

Bedömningarna skulle framför allt inriktas mot i vilken grad portföljen var utformad så att den tillåter en kvalitativ bedömning av lärarens pedagogiska skicklighet. Förutom att ge den enskilde läraren konstruktiv feedback på den egna portföljen var syftet att tillvarata erfarenheterna av bedömningsprocessen och sprida dem vidare till lärarförslagsnämnder och liknande samt till (pedagogiskt) sakkunniga. En förhoppning var också att erfarenheterna från bedömningsarbetet skulle kunna vara till nytta för dem som i framtiden skall sammanställa sina pedagogiska meritportföljer.

Bedömningsarbetet har arrangerats och finansierats av Rådet för högre utbildning.

Bedömargrupp

En utgångspunkt vid val av bedömargrupp var att bedömarna skulle ha erfarenhet både av att arbeta med pedagogiska meritportföljer och av pedagogisk sakkunnigbedömning.

I bedömargruppen ingick Karin Apelgren och Birgitta Giertz, Uppsala universitet, Helene Hård af Segerstad, Linköpings universitet, Leif Lindberg, Växjö universitet och Brit Rönnbäck, KTH.

Arbetets uppläggning

Varje portfölj granskades av två bedömare som formulerade sitt omdöme oberoende av varandra. Bedömarparen varierades så att alla kombinerades med alla.

Efter genomförd bedömning träffades bedömargruppen för att analysera och sammanställa erfarenheter.

Resultatredovisning

De enskilda bedömningarna har tillställts berörda lärare och Rådet för högre utbildning.

Denna rapport redovisar erfarenheterna från bedömningsprocessen.

Som underlag för sammanställningen har använts de gjorda bedömningarna samt de synpunkter som framkom vid ett heldagssammanträde i september 2004. Sammanställningen har gjorts av Birgitta Giertz. Samtliga bedömare har läst och kommenterat texten och står bakom de i sammanställningen redovisade synpunkterna.

Fredrik Oldsjö har i ett fristående appendix kompletterat med synpunkter från Vinterinstitutet 2004.

2. Riktlinjer för bedömningarna

Bedömningsuppgiftens avgränsning

Bedömningarna avsåg att pröva i vilken utsträckning dokumentation av pedagogiska meriter enligt den använda modellen för meritportföljer resulterade i bedömningsunderlag som gjorde det möjligt att bedöma kvalitativa aspekter på lärarens arbete, dvs om det gick att med det presenterade underlaget som grund bedöma lärarens pedagogiska skicklighet.

Att bedöma enskilda lärares pedagogiska skicklighet ingick däremot inte i uppgiften.

Uppgiften preciserades i tre frågor:

- *Går det* att med utgångspunkt från det presenterade materialet bedöma lärarens pedagogiska skicklighet på ett sakligt sätt?
- Är de presenterade meriterna *dokumenterade* på ett tillfredställande sätt?
- Hur kan portföljen *förbättras eller utvecklas*?

Utgångspunkter för bedömningen

Som grund för bedömningarna formulerades i dialog mellan bedömarna, Fredrik Oldsjö och Anne Boschini från Vinterinstitutet samt företrädare för Rådet för högre utbildning några gemensamma utgångspunkter och kriterier på bedömbarheten.

Allmänna utgångspunkter

Allmänt konstaterades att det är väsentligt att skilja mellan kvantitet och kvalitet i lärarens pedagogiska insatser. Omfattande pedagogiska meriter är inte i sig ett bevis för visad pedagogisk skicklighet. Vid bedömning av pedagogisk skicklighet skall fokus ligga på *kvaliteten* i det arbete läraren utfört. Det centrala är i vilken utsträckning läraren arbetat på ett sådant sätt att förutsättningarna för studenternas lärande främjats.

Ett material som gör det möjligt att bedöma lärarens pedagogiska skicklighet måste därför innehålla information som möjliggör en kvalitativ bedömning. Det räcker inte med enbart uppgifter om *vad* läraren gjort, utan materialet bör även redovisa *hur* läraren arbetar, *varför* han/hon arbetar just så och (om möjligt) vad arbetet lett till för *resultat*.

Lärarens egen kommentar till och reflektion kring det utförda arbetet är en viktig informationskälla för bedömning av sådana kvalitativa aspekter som engagemang,

förhållningssätt till studenter och undervisningsprocess, kunskap om lärande och undervisning, förmåga att tillämpa pedagogisk kunskap och intresse för att utveckla och fördjupa sin pedagogiska kompetens.

Materialet måste vara så utformat att de uppgifter som lämnas är trovärdiga. Ett sätt att åstadkomma detta är att i egenreflektionen visa på en överensstämmelse mellan de egna pedagogiska utgångspunkterna och erfarenheterna och de spår dessa avsätter i det konkreta handlandet. Ett annat är att med verifikationer av olika slag styrka de uppgifter man lämnar. Exempel på verifikationer kan vara värderingar och omdömen från studenter, arbetsledare eller kollegor och material (t ex studiehandledningar av olika slag) som ger exempel på hur läraren stöder studenternas lärande.

Att ha genomgått pedagogisk utbildning är väsentligt för att få anställning som lärare, eftersom det är ett behörighetskrav vid tillsättning av lektorer och adjunkter, men det är inte i sig ett bevis för visad pedagogisk skicklighet (att ha *genomgått pedagogisk utbildning* och att ha *visat pedagogisk skicklighet* är två olika behörighetskrav). Pedagogisk utbildning är relevant för skickligheten endast i så motto som den påverkar det pedagogiska arbetet (förhoppningsvis är det så i normalfallet, men man vill gärna att det av materialet skall framgå på vad sätt utbildningen avsatt spår i handlandet).

Även om *kvaliteten* är det centrala vid bedömning av pedagogisk skicklighet, innebär det inte att *bredden* och *omfattningen* av lärarens erfarenheter saknar betydelse. Det krävs en viss mängd erfarenhet för att det skall finnas ett tillräckligt underlag att bedöma. Är undervisningserfarenheten mycket ringa är det svårt att avgöra i vilken utsträckning personen i fråga verkligen visat pedagogisk skicklighet. En genomarbetad egenreflektion kan visserligen troliggöra att läraren i fråga har ett förhållningssätt som kommer att gynna kommande studenter, men man vill vid en bedömning gärna se hur det har tillämpats i praktiken.

Omfattningen och bredden av lärarens erfarenhet kan också ha betydelse för bedömningen av *graden av* visad pedagogisk skicklighet. Det måste anses vara mer meriterande att ha visat god pedagogisk skicklighet i många fall än i något enstaka. En mångfald i erfarenhets-materialet ger också en säkrare grund för bedömning än en mer begränsad erfarenhet genom att det visar på bredden i lärarens kompetens.

Kriterier för bedömning av bedömbarheten

Ovanstående resonemang sammanfattades i tre kriterier för att avgöra OM DET GÅR att bedöma den pedagogiska skickligheten eller inte:

1. Portföljen bör beröra både vad läraren gjort, hur läraren arbetar, varför han/hon arbetar just så och vad verksamheten lett till för resultat. Att bara redovisa ATT man gjort en mängd pedagogiska insatser kan aldrig vara tillräcklig grund för bedömning av kvaliteten i det arbete man utfört.
2. De uppgifter portföljförfattaren lämnar måste styrkas. En genomtänkt pedagogisk grundsyn är t ex utmärkt, men det måste finnas "bevis" för att den de facto präglar verksamheten. Det handlar om att HA VISAT pedagogisk skicklighet – den konkreta tillämpningsaspekten är central.

3. Även om omfattning och bredd inte egentligen hör till de kriterier som skall ligga till grund för en kvalitativ bedömning kan det vara relevant att beröra huruvida t ex ett väl genomfört "smalt" underlag (ringa erfarenhet) räcker för att ha visat tillräcklig pedagogisk skicklighet för att uppfylla behörighetskravet.

Exempel på frågor vid tillämpning av dessa kriterier är

- Finns det en genomtänkt grundsyn bakom användandet av olika aktiviteter?
- Resonerar läraren kring vad som gör att han/hon väljer att arbeta på ett visst sätt?
- Framgår det hur läraren arbetar?
- Framgår det hur grundsynen påverkar arbete och resultat?
- Finns det uppgifter om verksamhetens resultat, särskilt ur studenternas perspektiv?
- Framgår det vad läraren gjort för att utveckla sin pedagogiska kompetens, och hur detta påverkat arbetet?
- Finns det uppgifter om den pedagogiska verksamhetens omfattning och bredd?

Kriterier för bedömning av pedagogisk skicklighet

För en *bedömning av den pedagogiska skickligheten* i de enskilda fallen (vilket alltså inte var aktuellt i detta sammanhang) krävs naturligtvis att de kriterier som används vid en sådan bedömning specificeras och redovisas. Även vid bedömning av bedömbarheten kan emellertid kriterier på pedagogisk skicklighet vara aktuella – man kan vilja pröva om det skulle gå att avgöra om sådana kriterier är uppfyllda. Detta kommenteras närmare nedan (sid 10).

3. Resultat

Totalt förelåg 22 bedömningar (11 portföljer, 2 bedömare per portfölj).

Bedömningsresultaten har sammanställts ur fyra aspekter:

1. Gick det att bedöma den pedagogiska skickligheten på ett sakligt sätt?
2. I vilken mån framgick det vad läraren gjort, hur han/hon arbetar, varför han/hon arbetar just så samt vad verksamheten lett till för resultat?
3. Var de lämnade uppgifterna styrkta (fanns dokumentation)?
4. Fanns det tillräcklig omfattning och bredd i de redovisade erfarenheterna?

Sammanställningen återfinns i bilaga 1. Sammanställningen kommenteras nedan.

1. Gick det att bedöma den pedagogiska skickligheten på ett sakligt sätt?

Utgår man från *de enskilda bedömningarna* kommer bedömaren i 15 fall fram till att det går att bedöma den pedagogiska skickligheten på ett sakligt sätt, i varje fall i stort sett ("ja" eller "ja delvis"). I 7 fall blir svaret att det inte går, eller i varje fall är tveksamt.

Görs uppdelningen i stället *per portfölj* blir svaret för 7 portföljer "ja" eller "ja delvis" från båda bedömarna. I 2 fall är bedömarna eniga om att det inte går att göra en saklig bedömning med utgångspunkt från det presenterade materialet, och i ett fall råder enighet om att det är tveksamt om det går. I fråga om en portfölj har bedömarna olika uppfattning, en svarar "nej" och en "ja (med tvekan)".

En jämförelse av samstämmigheten mellan olika bedömare återfinns i bilaga 2.

2. I vilken mån framgick det vad läraren gjort, hur han/hon arbetar, varför han/hon arbetar just så samt vad verksamheten lett till för resultat?

Bedömarna var eniga om att av flertalet portföljer framgick mycket bra eller relativt väl *vad* läraren gjort samt *hur* han/hon arbetat och *motiven bakom* det (de undantag som fanns kommenteras nedan i diskussionsavsnittet). Däremot ansågs *resultatredovisningen* vara fullgod bara i 6 fall, i övrigt bedömdes den som otillfredsställande eller i varje fall i behov av utveckling.

3. Var de lämnade uppgifterna styrkta (fanns dokumentation)?

Här fann bedömarna stora brister. Endast i ett fall ansågs dokumentationen vara fullgod. I flera fall påpekades att dokumentation som stöder de uppgifter som lämnats helt saknas. Det gäller såväl intyg som styrker uppgifter om vad man gjort – t ex undervisningserfarenhet och genomgångna utbildningar – som intyg eller material som stöder kvalitativa uppgifter.

4. Fanns det tillräcklig omfattning och bredd i de redovisade erfarenheterna?

Denna fråga berörs inte av alla bedömare och kommenteras när den berörs på lite olika sätt – i vissa fall fokuseras om dessa aspekter är redovisade på ett tillfredsställande sätt, i andra fall om den redovisade erfarenheten är tillräcklig som grund för en bedömning av pedagogisk skicklighet. Omdömena varierar; i den mån omfattning och bredd anses framgå av materialet bedöms de i regel som tillräckliga, ibland dock med tvekan. I ett fall är erfarenhetsmassan dock klart för liten för att det skall gå att göra en bedömning.

4. Diskussion

Bedömning av pedagogisk skicklighet har av olika skäl ansetts vara svår att göra på ett sätt som tillfredställer rimliga krav på saklighet och tillförlitlighet. Som motivering har angetts såväl brister i bedömningsunderlagen som avsaknad av klara och användbara bedömningskriterier och ett språk för diskussion av pedagogiska frågor som man känner sig hemma med. Det har också ifrågasatts om det överhuvudtaget går att bedöma pedagogisk skicklighet på ett sakligt sätt.

Den här rapporterade försöksverksamheten avsåg att pröva i vilken utsträckning det var möjligt att bedöma pedagogisk skicklighet på ett sätt som så nära som möjligt liknar bedömningen av vetenskaplig skicklighet, och med samma krav på bedömningen som gäller där. Som tidigare nämnts var det *bedömligheten* som stod i fokus – vad krävs av ett underlag för att det skall gå att med det som grund göra en saklig bedömning av presentatörens pedagogiska skicklighet?

Syftet med det genomförda arbetet var inte att illustrera vad som förekommer *i normalfallet*, utan att undersöka vad som *är möjligt* om goda förutsättningar föreligger. Noteras bör att varken bedömare eller bedömda kan anses vara representativa för den genomsnittlige medlemmen i sin kategori. Bedömarna var valda så att de dels hade erfarenhet av att vara pedagogiskt sakkunniga vid anställnings- och/eller befodransärenden, dels var väl insatta i frågor om pedagogisk meritering och pedagogiska meritportföljer. De som sammanställt sina portföljer för bedömning hade deltagit i ett 2-dagars seminarium som helt och hållet ägnats åt frågor om hur

pedagogiska meriter kan redovisas på ett sådant sätt att det går att bedöma den pedagogiska skickligheten, och där deltagarna under seminariets gång getts tillfälle att sammanställa sina pedagogiska meritportföljer. Medverkande aktörer hade med andra ord i båda fallen optimala förutsättningar för uppgiften.

Erfarenheterna från de genomförda bedömningarna belyser flera viktiga frågor:

- **Kan bedömare enas om gemensamma bedömningskriterier? Vilka är dessa i så fall?**

I den grupp bedömare det här var fråga om fanns redan från början en uttalad samsyn vad gäller innebörden av pedagogisk skicklighet; det var inte heller svårt att inom gruppen enas om vissa gemensamma, generella, bedömningsaspekter (se avsnitt 2).

Detta kan tolkas som att det är fullt möjligt att enas om gemensamma kriterier för bedömning av pedagogisk skicklighet. Det genomförda arbetet visar också att de bedömningsaspekter som användes fungerade väl i de enskilda fallen, och att de var användbara för att avgöra bedömlbarheten hos olika underlag.

- **Vilka krav ställer bedömare på ett underlag för att anse det vara möjligt att göra en bedömning? När man anser att det inte är möjligt, vad är det så som saknas eller gör att de krav som ställs inte är uppfyllda?**

Som ovan nämnts var de gemensamma krav som ställdes att av underlaget skulle framgå vad personen i fråga gjort, hur han/hon arbetar, motiven bakom de valda angreppssätten och vilka resultat arbetet lett till. Dessutom skulle de lämnade uppgifterna vara dokumenterade på ett trovärdigt sätt.

Som framgår av resultatredovisningen var de tre första kraven i regel uppfyllda, medan det var sämre ställt med redovisningen av resultat och dokumentationen.

I de fall då samtliga krav var tillgodosedda ansåg alla att den pedagogiska skickligheten helt klart var bedömlbar. När vissa delar fattades eller ansågs ofullständiga blev slutsatsen ”delvis bedömlbar” eller ”tveksamt om bedömlbar”. Motiven för i vilken kategori slutsatsen i dessa fall kom att hamna varierade. Av de resonemang som förs framgår att samtliga bedömare lade stor vikt vid dokumentationen – i de fall då inga verifikationer alls fanns med blev utslaget i regel klart negativt: det går inte att göra en *saklig* bedömning om man inte vet att man har ett tillförlitligt underlag. En annan motivering till en negativ bedömning var att det visserligen fanns information om de olika delarna – grundsyn, arbetssätt och resultat – men inte framgick hur de var relaterade till varandra. Att de hänger ihop är viktigt för att ge ett trovärdigt intryck. I resultat kategorin framhölls vikten av studerandesynpunkter – finns ingen information om det undrar man varför. Ett konstaterande av att informationen i vissa avseenden borde kompletteras eller att framställningen kunde förbättras och utvecklas hindrade däremot i regel inte att slutomdömet blev ”bedömlbar” eller ”delvis bedömlbar” (eftersom ett viktigt syfte med bedömningarna var att ge konstruktiv feedback till portföljskrivarna har bedömlarna varit extra observanta på i vilka avseenden även framställningar som i och för sig var bra kunde förbättras).

Två portföljer bedömdes som klart icke bedömbara. Motiveringarna till detta var olika i de båda fallen. I ena fallet ansågs underlaget så ringa (både vad gäller själva portföljtkastet och den bakomliggande erfarenheten) att det av det skälet inte var möjligt att göra en bedömning. I det andra fallet var portföljen (enligt information i ingressen) inte primärt sammanställd för att fungera som underlag för bedömning utan för att beskriva den egna pedagogiska utvecklingen och vara ett led i en fortlöpande dokumentation av denna. Detta underlag, som vad gäller de reflekterande avsnitten var mycket väl genomtänkt, var därför inte, i det skick det presenterades här, tillfylles som underlag för bedömning.

En portfölj innehöll i huvudsak endast kvantitativa uppgifter. Båda bedömarna uttryckte stor tveksamhet vad gäller möjligheterna att bedöma den pedagogiska skickligheten utifrån det underlaget – för att kunna bedöma den pedagogiska skickligheten hade bedömarna även behövt information om kvaliteten i det utförda arbetet.

Frågan om kvantitet och kvalitet i meritredovisningen är intressant. Av tradition har pedagogiska meriter redovisats kvantitativt, i en meritförteckning där man talat om *vad* man gjort. Huvudpoängen i det nya sättet att redovisa meriter i pedagogiska meritportföljer är att denna kvantitativa del för att det skall gå att bedöma skickligheten måste kompletteras med uppgifter som visar kvaliteten i det arbete man utfört – med uppgifter om *varför*, *hur* och *resultat*. Eftersom de flesta är väl förtrogna med redovisning av *vad* läggs i diskussioner om vad en pedagogisk meritportfölj skall innehålla – i t ex utbildningar och vid seminarier – tyngdpunkten i regel på de kvalitativa delarna och hur man utformar dem. I utbildningssammanhang innebär detta inget problem, där är målsättningen att visa på och ge tillfälle att träna ett kvalitativt förhållningssätt, och om de kvantitativa delarna i de portföljer som sammanställs i det sammanhanget är endast översiktligt behandlade gör det ingenting.

Den här rapporterade försöksverksamheten visar att när det är fråga om verkliga bedömningar är situationen en annan – även om bedömningen här endast gällde bedömbarheten ställde bedömarna samma krav som i en verklig situation. Det innebar bland annat att krav ställdes på tydlig och dokumenterad redovisning av *både* kvantitativa och kvalitativa aspekter. I flera fall fanns anledning att påpeka att det saknades dokumentation även av uppgifter om genomförd undervisning och andra pedagogiska insatser.

- **Hur gick bedömarna tillväga vid sin bedömning?**

De gjorda bedömningarna var utformade på olika sätt och tydde på att bedömarna närmast sig uppgiften ur olika perspektiv.

- I några fall var bedömningarna formellt utformade och strukturerade utifrån utgångsfrågeställningarna (går det att bedöma, finns dokumentation, förslag till förbättringar). Inriktningen var klart mot att ge svar på dessa frågor.

- I andra fall var bedömningarna skrivna som brev till portföljsskrivaren; de grundläggande bedömningsaspekterna behandlades då inte explicit men fanns med som grund för de resonemang som fördes. Inriktningen mot vad som kunde förbättras eller utvecklas var markant.
- En bedömare gjorde som grund en detaljerad, i tabellform uppställd, sammanställning av vad portföljförfattarna gjort i olika avseenden. Efterföljande kommentarer relaterades till denna sammanställning, liksom svaren på utgångsfrågorna.

Oavsett dessa olikheter i utformning och utgångsperspektiv gjorde alla sin prövning mot kriterierna ”framgår vad-hur-varför-resultat?” och ”finns det dokumentation?”.

En av bedömarna hade utöver de ovan nämnda allmänna kriterierna på bedömbarhet även använt sig av preciserade kriterier på pedagogisk skicklighet för att pröva om det av portföljerna framgick i vilken utsträckning sådana kriterier var uppfyllda¹. Motiveringen till detta var att om det inte går att avgöra det utifrån det underlag som föreligger är det tveksamt om det skulle gå att göra en rättvisande bedömning av den pedagogiska skickligheten. Granskningen gällde alltså fortfarande om underlaget gav möjlighet till bedömning, men skedde utifrån mer preciserade och konkreta frågor. Denna bedömare gav något mer nyanserade omdömen än övriga bedömare (t ex ”ja delvis”, eller ”ja i stort sett” i stället för ”ja”). Denna mer detaljerade prövning ledde dock väsentligen till samma resultat som övriga vad gäller bedömbarheten.

- **Hur tillförlitliga är de bedömningar som görs?**

Vid sidan om frågan huruvida bedömare kan enas om *gemensamma kriterier* för bedömning av pedagogisk skicklighet är frågan om i vilken utsträckning olika bedömare kommer fram till *samma resultat* vid en bedömning den viktigaste när det gäller att avgöra om pedagogisk skicklighet kan bedömas på ett sakligt sätt – det handlar om både validitet och reliabilitet.

Syftet med att ha två oberoende bedömare per portfölj var just att pröva tillförlitligheten. Resultaten visar att överensstämmelsen mellan bedömare i stort var mycket god (se bilaga 1 och 2). Om de avgivna omdömena sorteras i två kategorier – ”ja” och ”ja delvis” i den ena och ”nej” och ”tveksamt” i den andra – finns skilda uppfattningar bara i ett fall (portfölj nr 6), där den ena bedömaren anser den med tvekan bedömbär medan den andra inte anser att det går att göra en bedömning. Läser man motiveringarna är skillnaden dock inte stor. Delvis rör det sig om i vilken utsträckning man är benägen att fria eller fälla när underlaget saknar dokumentation som styrker framställningen.

- **Erbjuder pedagogiska meritportföljer sammanställda enligt den använda modellen fungerande bedömningsunderlag?**

De som sammanställt sina portföljer och lämnat in dem för bedömning hade alla deltagit i ett seminarium om pedagogiska meritportföljer. Den modell som presenterades och diskuterades

¹ De använda kriterierna återfinns i bilaga 3.

där utgjorde grund för sammanställningarna. Trots att det fanns olikheter mellan de resulterande portföljerna måste därför det material som utgjorde det totala bedömningsunderlaget anses vara mycket homogent, och representativt för hur pedagogiska meritportföljer enligt denna modell brukar se ut.

Samtliga bedömare var överens om att majoriteten av de här aktuella underlagen gav mycket bättre möjlighet att bedöma pedagogisk skicklighet än de underlag man brukar möta i anställnings- och befodringsärenden. Att det i de flesta fall fanns utrymme för förslag till förbättringar förändrar inte detta helhetsintryck.

- **Vilka råd ger bedömarna till portföljsskrivarna?**

En viktig uppgift för bedömarna var att ge portföljförfattarna synpunkter på hur portföljerna kunde förbättras eller utvecklas. Dessa synpunkter är naturligtvis individuella och kopplade till de enskilda portföljerna, men det finns synpunkter som ofta förekommer och alltså får anses ha allmänintresse.

Den vanligaste synpunkten är att de lämnade uppgifterna måste dokumenteras bättre. Brister i fråga om dokumentation påpekades både i relation till kvantitativa uppgifter, som genomgångna utbildningar och undervisningserfarenhet, och med avseende på kvalitativa aspekter som hur studenter och arbetsledare bedömer verksamheten eller hur läraren faktiskt arbetar. Bedömarnas reaktion var entydigt att utan ordentlig dokumentation är det svårt att göra en saklig bedömning – man vet inte om man kan sätta tro till de lämnade uppgifterna eller inte. Den som vill göra ett positivt intryck bör vara noga med dokumentationen!

En annan vanlig synpunkt var att ”detta kan utvecklas eller bli ännu bättre”. Portföljerna innehöll ibland korta omnämmanden av någon aktivitet – t ex att ha utvecklat en laborationsuppgift – som bedömaren velat veta mera om och menade kunde tjäna som illustration av hur läraren arbetar. Beskrivning av hur läraren såg på och arbetade med examination efterfrågades också. Mycket vanlig var synpunkten att uppgifter om verksamhetens resultat saknades eller behövde utvecklas. Bedömarna betonade också vikten av konsistens mellan vad? hur? varför? och resultat. Ett sätt att få fram detta i en portfölj kan vara att utgå från ett konkret fall – t ex en kurs – och följa hela skeendet från lärarens överväganden i starten till resultat och slutsatser.

Flera förbättringsförslag gällde struktureringen av portföljen – det är viktigt att strukturera materialet så att det man ville betona verkligen lyftes fram och så att framställningen är lätt att läsa och sätta sig in i. Värt att fundera över kan vara vad man inkluderar i själva portföljen och vad man lägger i bilagor.

Nämnas bör också att många synpunkter innebar att ”detta är bra och intressant”!

- **Vad är det man bedömer – portföljen eller den pedagogiska skickligheten?**

En svår och viktig fråga i samband med bedömningar av en persons skicklighet i något avseende är alltid i vilken utsträckning det underlag man utgår från på ett rättvisande sätt återspeglar denna skicklighet – det är ju bara via underlaget som man kommer åt skickligheten.

Vi har i detta bedömningsarbete främst riktat uppmärksamheten mot relationen mellan underlaget och bedömningen – ”är underlaget tillräckligt tydligt för att man skall kunna göra en bedömning?” – och då implicit antagit att relationen mellan underlaget och den pedagogiska skickligheten är oproblematiske: en förbättring av underlaget (dvs. av den pedagogiska meritportföljen) innebär alltid att man får en bättre bild av individens pedagogiska skicklighet.

Detta antagande är dock inte oproblematiske. En person med måttlig pedagogisk skicklighet kanske har större förmåga att skriva ”en bra portfölj” än en person vars pedagogiska skicklighet i själva verket är större. Man måste också räkna med en ”utbildningseffekt” när det gäller sammanställning av pedagogiska meritportföljer. Ju fler seminarier, workshops, utbildningar och sammanställningar av råd till portföljsskivare som finns att tillgå, desto mer drivna kommer akademiker att bli i konsten att skriva bra portföljer. Detta i och för sig positiva förhållande kommer att ställa stora krav på bedömare och bedömningsrutiner. *Trovärdighet* kommer att vara ett viktigt kriterium vid bedömning av de uppgifter som lämnas. Den stora vikt som bedömare inom ramen för detta arbete lagt vid dokumentation kan ses som ett uttryck för det.

5. Slutsatser

Det genomförda arbetet avsåg att pröva i vilken utsträckning dokumentation av pedagogiska meriter enligt den använda modellen för meritportföljer resulterade i bedömningsunderlag som gjorde det möjligt att bedöma kvalitativa aspekter på lärarens arbete, dvs. om det gick att med det presenterade underlaget som grund bedöma lärarens pedagogiska skicklighet. I detta ligger både (1) en fråga om hur underlagen fungerar och (2) i vilken utsträckning det går att bedöma pedagogisk skicklighet på ett sakligt sätt.

1. Som framgått av resultatredovisningen blir slutsatsen att pedagogiska meritportföljer enligt denna modell *ger bra bedömningsunderlag* – naturligtvis finns individuella skillnader mellan portföljsskivare, men modellen som sådan fungerar.
2. Det genomförda arbetet belyser också en annan viktig aspekt av bedömningsproblematiken: går det överhuvudtaget att bedöma pedagogisk skicklighet på ett sakligt och tillförlitligt sätt? Även här blir slutsatsen entydigt att *det går* – bedömarna var överens om grundläggande kriterier för bedömbaerheten och kom vad gäller enskilda portföljer i mycket stor utsträckning fram till samstämmiga resultat.

Två påpekanden bör göras i samband med dessa slutsatser:

- Någon bedömning av enskilda individers pedagogiska skicklighet skedde inte. För en sådan bedömning skulle kriterier på pedagogisk skicklighet behöva ytterligare preciseras. Som ovan nämnts (sid 10) gjorde dock en bedömare, med positivt resultat, en sådan mer preciserad prövning. Samtliga bedömare ansåg att det med preciserade kriterier skulle gå att göra det.
- Som tidigare påpekats var såväl bedömare som bedömda väl insatta i den kunskap som finns vad gäller redovisning av pedagogiska meriter och bedömning av pedagogisk skicklighet.

Det är rimligt att anta att resultatet i annat fall blivit annorlunda. Slutsatserna här gäller vad man under goda förutsättningar kan åstadkomma, inte vad man utan vidare kan förvänta sig i normalfallet – principerna både för redovisning och bedömning skiljer sig från vad som inom svensk högre utbildning varit tradition i samband med pedagogisk meritering.

Det är därför av synnerlig vikt att alla parter i bedömningsprocessen genom seminarier, informationsmaterial eller på annat sätt ges möjlighet att sätta sig in i den på forskning grundade kunskap som detta arbete som helhet bygger på.

Bilaga 1: Sammanställning av bedömningsresultat 1(2)

| | Portfölj nr 1 | | Portfölj nr 2 | | Portfölj nr 3 | | Portfölj nr 4 | | Portfölj nr 5 | | Portfölj nr 6 | |
|--|-------------------------|---------------|---------------|------------------------------|-------------------|---------------|---------------|----------------------|------------------------|---------------|---------------|------------------------------|
| | Bedömare 1 | Bedömare 2 | Bedömare 1 | Bedömare 3 | Bedömare 3 | Bedömare 4 | Bedömare 2 | Bedömare 4 | Bedömare 5 | Bedömare 4 | Bedömare 2 | Bedömare 3 |
| Går pedagogisk skicklighet att bedöma på ett sakligt sätt? | Ja, med ett frågetecken | Ja och nej | Ja | Ja, i stort sett | Ja, delvis | Ja | Ja | Ja, till viss del | Ja, ger bra möjlighet | Ja, delvis | Nej | Ja (med tvekan) |
| Framgår vad? | Ja | Ja | Ja | Ja, med vissa förtydliganden | Ja | Ja | Ja | Ja | Ja | Ja | Ja | Ja, med vissa förtydliganden |
| hur? | Ja | Ja | Ja | Ja | Ja | Ja | Ja | Finns exempel | Ja | Ja | Delvis | Ja |
| varför? | Ja | Ja | Ja | Ja, i stort sett | Ja, i stort sett | Ja | Ja | Ja | Ja | Delvis | Ja | Ja |
| resultat? | Delvis | Delvis | Ja | Behöver utvecklas | Behöver utvecklas | Ja | Ja | Ej så väl underbyggt | Ja, men kan förbättras | I ringa grad | Nej | Delvis |
| | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|------------------------|------------------------|-------------|----------------|----------------|-------------------|----------|--------|--------------------------|--------------------|--------------------------------------|---|
| Är uppgifterna dokumenterade på ett tillfredställande sätt? | Delvis, bör förbättras | Delvis, bör förbättras | Delvis | Kan förbättras | Kan förbättras | Ja, till viss del | Ja | Delvis | Ja, men bör kompletteras | Många intyg saknas | Dokumentation som stöder saknas helt | Delvis, genom hänvisning till konferensbidrag |
| Hur är det med omfattning och bredd i underlaget? | Tillräcklig | Är begränsad | Tillräcklig | Är begränsad | Kan preciseras | Bör preciseras | Tveksamt | - | Tillräcklig | - | Förefaller begränsad och smal | Inga data om typ och omfattning finns |

Bilaga 1: Sammanställning av bedömningsresultat 2(2)

| | Portfölj nr 7 | | Portfölj nr 8 | | Portfölj nr 9 | | Portfölj nr 10 | | Portfölj nr 11 | |
|--|--------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|------------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
| | Bedömare 2 | Bedömare 5 | Bedömare 1 | Bedömare 5 | Bedömare 3 | Bedömare 5 | Bedömare 1 | Bedömare 4 | Bedömare 1 | Bedömare 3 |
| Går pedagogisk skicklighet att bedöma på ett sakligt sätt? | Ja, i ett avseende | Ja | Ja | Ja | Tveksamt | Tveksamt eg. nej | Nej | Nej | Nej | Nej |
| Framgår vad? | Ojämnt | Ja | Ja | Ja | Ja | Ja | Ja | Delvis | Nja | Tveksamt |
| hur? | Ja | Ja | Ja | Ja | Ja, i någon | Bara delvis | Ja | Delvis | Nej | Tveksamt |

| | | | | | | | | | | |
|---|-------------------------|------------------------|------------------|--|-------------------|-------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------|--------------------|
| | | | | | mån | | | | | |
| varför? | Ja | Ja | Ja | Ja | Tveksamt | Delvis | Ja | Ja | Nej | Nej |
| resultat? | Tveksamt | Ja, men bör förbättras | Ja | Ja | Behöver utvecklas | Bara delvis | Delvis | Delvis | Nej | Nej |
| -- Är uppgifterna dokumenterade på ett tillfredställande sätt? | Varierar, i huvudsak ej | Ja | Ja, i stort sett | Kan kompletteras | Kan förbättras | Delvis | Ingen dokumentation finns | Ingen dokumentation finns | Nej | Nej |
| Finns det/Hur är det med omfattning och bredd i underlaget? | Svårt kommentera | Ja | Tillräcklig | Tillräcklig omfattning men kan breddas | Ja | Ja | Tillräcklig | - | Mycket ringa och smal | För litet underlag |

Bilaga 2: Jämförelse av samstämmigheten mellan olika bedömare vad gäller frågan "går det att bedöma den pedagogiska skickligheten på ett sakligt sätt?"

Bedömare 1:

| Egen bedömning | Medbedömarens bedömning |
|-------------------------|-------------------------|
| Ja, med ett frågetecken | Ja och nej |
| Ja | Ja, i stort sett |
| Ja | Ja |
| Nej | Nej |
| Nej | Nej |

Bedömare 2:

| Egen bedömning | Medbedömarens bedömning |
|--------------------|-------------------------|
| Ja och nej | Ja, med ett frågetecken |
| Ja | Ja, till viss del |
| Nej | Ja (med tvekan) |
| Ja, i ett avseende | Ja |

Bedömare 3:

| Egen bedömning | Medbedömarens bedömning |
|------------------|-------------------------|
| Ja, i stort sett | Ja |
| Ja, delvis | Ja |
| Ja (med tvekan) | Nej |
| Tveksamt | Tveksamt/nej |
| Nej | Nej |

Bedömare 4:

| Egen bedömning | Medbedömarens bedömning |
|-------------------|-------------------------|
| Ja | Ja, delvis |
| Ja, till viss del | Ja |
| Ja, delvis | Ja |
| Nej | Nej |

Bedömare 5:

| Egen bedömning | Medbedömarens bedömning |
|----------------|-------------------------|
| Ja | Ja, delvis |

Ja
Ja
Tveksamt/nej

Ja, i ett avseende
Ja
Tveksamt

Bilaga 3: Kriterier för bedömning av pedagogisk skicklighet

(Ur Att bedöma pedagogisk skicklighet, UPI, Uppsala universitet)

| I vilken utsträckning framgår av underlaget att läraren har ... | |
|--|--|
| Kriterier | Indikatorer |
| 1. Ett förhållningssätt som främjar lärande | <ul style="list-style-type: none"> • Arbetar utifrån en medveten pedagogisk grundsyn • Har en klar uppfattning om lärarens respektive studenternas roll och ansvar • Klargör sina utgångspunkter för studenterna • Eftersträvar god kontakt med alla studenter • Skapar ett gott undervisningsklimat • Tar reda på studenternas förutsättningar och förkunskaper • Utgår från studenterna vid planering och undervisning • Hjälper studenterna att utveckla goda studievänor • Aktiverar till egen inläring • Lyssnar på studenternas synpunkter |
| 2. Vetenskaplig förankring och vetenskapligt förhållningssätt | <ul style="list-style-type: none"> • Planerar sin undervisning utifrån vad pedagogisk forskning visat främjar lärande • Anknyter i sin undervisning till aktuella forskningsresultat inom ämnesområdet • Har ett reflekterande och kritiskt förhållningssätt • Eftersträvar ett reflekterande förhållningssätt hos studenterna |
| 3. Breda och aktuella ämneskunskaper | <ul style="list-style-type: none"> • Har goda kunskaper inom ämnet • Uppdaterar kunskaperna kontinuerligt • Följer forskningsutvecklingen inom ämnet, t.ex. i tidskrifter eller vid konferenser |
| 4. Kunskap om hur studenter lär | <ul style="list-style-type: none"> • Har goda kunskaper om hur inläring går till och vad som främjar lärande och kritisk reflektion • Känner till och tar hänsyn till olika inlärningsstilar • Tar del av ämnesdidaktisk forskning om hur studenter lär i det egna ämnet • Utvecklar sin kunskap t.ex. genom pedagogisk fortbildning eller pedagogiska konferenser |
| 5. Kunskap om undervisning | <ul style="list-style-type: none"> • Är välorienterad om olika undervisningsmetoder, deras förutsättningar och konsekvenser • Är insatt i undervisningsprocessens olika delar • Har erfarenhet av olika sätt att utforma undervisningen • Är insatt i olika examinations- och utvärderingsmetoder • Utvecklar sin kunskap t.ex. genom pedagogisk fortbildning eller att delta i pedagogiska konferenser |
| 6. Medvetenhet om mål och ramar | <ul style="list-style-type: none"> • Känner till de övergripande målen för högre utbildning • Utformar sin undervisning i enlighet med de övergripande målen • Är förtrogen med kurs- och programbeskrivningar • Kontrollerar att målen i kurs- och programbeskrivningar nås • Anpassar innehåll och undervisningsmetoder efter givna resurser och aktuell situation • Diskuterar mål och ramar med studenterna |
| 7. Helhetssyn | <ul style="list-style-type: none"> • Tar reda på vilka delar som ingår i den kurs/det program där man undervisar • Förklarar för studenterna hur den egna delen kommer in i helheten • Eftersträvar samverkan mellan kursavsnitt och lärare |
| 8. Undervisnings skicklighet | <ul style="list-style-type: none"> • Behärskar olika undervisningsmetoder • Anpassar metoderna efter studenternas behov |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Strukturerar stoffet på ett för studenterna lämpligt sätt • Ger tydlig information i god tid • Ger snabb feedback • Ger överblick över kurs- och lektionsinnehåll • Använder olika examinationsmetoder • Utvecklar undervisningsmaterial eller skriver läromedel • Samarbetar väl med lärarkollegor och administrativ personal • Studenterna når goda resultat • Är uppskattad som lärare |
| 9. Strävan efter kontinuerlig förbättring | <ul style="list-style-type: none"> • Reflekterar över sin verksamhet och granskar den kritiskt • Använder kursvärderingar på ett meningsfullt sätt • Diskuterar sin undervisning med andra • Utvecklar kurser och undervisning • Använder studenternas synpunkter för att utveckla undervisningen • Bedriver pedagogiskt utvecklingsarbete • Skriver om undervisning och utbildning i pedagogiska tidskrifter • Informerar på konferenser o.dyl. |
| 10. Lednings- och organisationsförmåga | <ul style="list-style-type: none"> • Tar på sig ledningsuppgifter och genomför dem med gott resultat • Befrämjar samverkan och allas delaktighet • Eftersträvar tydlig information och effektiv kommunikation • Befrämjar pedagogisk utveckling och pedagogisk diskussion • Är en uppskattad ledare |
| 11. Samverkan med andra och kontakter utåt | <ul style="list-style-type: none"> • Följer förändringen inom gymnasieskolan och dess konsekvenser för högre utbildning • Tar reda på vad avnämare vill att studenterna skall kunna • Deltar i debatt om den högre utbildningens syfte • Medverkar i folkbildning och populärvetenskapliga sammanhang |

Appendix

Information och kommentarer om de sakkunnigas bedömningar efter VI04

av Fredrik Oldsjö, Stockholms universitet

Som komplement till Birgitta Giertz sammanställning av erfarenheterna från bedömningsarbetet efter Vinterinstitutet 2004 (VI04) ger jag utifrån min dubbla roll som projektledare och deltagande lärare närmare information om bakgrunden till VI04 och vad som diskuterades där. Jag gör också några reflektioner kring deltagarnas pedagogiska meritportföljer och hur de bedömdes av de sakkunniga. Ur detta material vill jag särskilt lyfta fram några allmänna tips lärare kan ha glädje av vid utformningen av sin egen pedagogiska meritportfölj.

Innehåll:

1. Bakgrund, syfte, förberedelsearbete
2. Särskilda diskussionspunkter under VI04
 - 2.1 Pedagogisk skicklighet vs. pedagogiska meriter
 - 2.2 Vad innebär pedagogisk skicklighet?
3. Reflektioner kring de sakkunnigas bedömning
 - 3.1 Antal inskickade portföljer
 - 3.2 Svårighet 1: Att balansera mellan kvantitet och kvalitet
 - 3.3 Svårighet 2: Att formulera sin pedagogiska grundsyn
 - 3.4 Svårighet 3: Att sakligt använda kursvärderingar
 - 3.5 Svårighet 4: Att få med fler reflekterande inslag
4. Slutord

1. Bakgrund, syfte, förberedelsearbete

VI04 arrangerades den 15–16 mars 2004 av Rådet för högre utbildning i samarbete med Stockholms universitet som en kombinerad återträff och tvådagarsseminarium för tidigare deltagare i Sommarinstitutet 2000, 2001 och 2003 (se <http://www.rhu.se/sommarinstitutet/index.htm>). Ansvariga var Åsa Rurling på Rådet för högre utbildning tillsammans med projektledarna Fredrik Oldsjö och Anne Boschini, båda SI-alumner verksamma på Stockholms universitet. Magnus Gustafsson, Chalmers tekniska högskola, och Magnus Kirchhoff, Teaterhögskolan i Stockholm, fungerade som kursledare. Temat för institutet var den pedagogiska meritportföljen. Detta val var naturligt med tanke på att deltagarna alla var yngre forskare och lärare eller doktorander och därmed snart kunde förväntas behöva redovisa sin pedagogiska skicklighet vid kommande ansökningar om anställning. Rådet för högre utbildning har dessutom ett uppdrag att stödja utvecklingen av dokumentationen av de pedagogiska meriterna. Under seminariet betonades att en pedagogisk meritportfölj också kan vara ett utmärkt verktyg för det egna utvecklings- och reflektionsarbetet som lärare.

Det övergripande syftet med VI04 var att varje deltagare skulle arbeta fram en första version av en genomtänkt pedagogisk meritportfölj. Institutet bestod av både teori och praktik. Teoridelen, med både svenska och internationella medverkande, innebar att deltagarna i seminarieform diskuterade:

- vilka krav på pedagogisk meritering som formulerats på olika lärosäten
- begreppet pedagogisk skicklighet
- aktuella exempel på pedagogiska meritportföljer
- användningen internationellt av *teaching portfolios*

Den praktiska delen av institutet utgjordes av en workshop på totalt ca 7 timmar. Den innefattade enskilt skrivarbete på den egna pedagogiska meritportföljen, peer-review i två omgångar, och en allmän avslutande diskussion. Arbetstiden var alltså begränsad och förutsatte att deltagarna kom väl förberedda.

Inför institutet hade deltagarna fått broschyren ”Skaffa dig en pedagogisk meritportfölj” (2002) från Enheten för Utveckling och Utvärdering vid Uppsala universitet, samt tillgång på nätet till en samling litteraturtips och länkar om pedagogisk meritering och pedagogiska meritportföljer. Deltagarna hade också fått tre förberedelseuppgifter inför VI04. De skulle 1) ta reda på vilka formella krav på pedagogisk meritering som finns i den lokala anställningsordningen på den egna högskolan/universitetet samt eventuella riktlinjer för hur dessa meriter ska presenteras, 2) förbereda dokumentationen av sina pedagogiska meriter och 3) börja reflektera över sin pedagogiska grundsyn. Det betonades att de två sista momenten var centrala för det praktiska arbetet med meritportföljen under VI04.

En tid efter institutet hade alla deltagare möjlighet att skicka in sin portfölj för bedömning av särskilt utsedda pedagogiskt sakkunniga. Syftet var dels att förmå deltagarna att arbeta vidare på sina preliminära portföljsutkast och färdigställa en mer slutgiltig version, dels att ge deltagarna en unik möjlighet att få konstruktiv kritik av handplockade specialister. Ett övergripande syfte från arrangörshåll var även att detta bedömningsarbete av ett flertal portföljer skulle kunna analyseras i efterhand och mynna ut i generella iakttagelser med relevans för många inom högskolan, både dem som ska skriva en anställningsansökan, utlysa en anställning, göra en sakkunnigbedömning eller arbeta med rekrytering. Tanken var att utifrån högskoleförordningens krav på att lika stor omsorg ska ägnas prövningen av den pedagogiska skickligheten som av andra behörighetsgrunder för anställning låta olika sakkunniga uttala sig om *bedömligheten* av lärares dokumentation av sin pedagogiska skicklighet.

Det ska betonas att de sakkunniga alltså inte skulle uttala sig om lärarens pedagogiska skicklighet utan endast om den var möjlig att bedöma utifrån den inskickade pedagogiska meritportföljen. Till sakkunniga utsågs Karin Apelgren och Birgitta Giertz, Uppsala universitet, Helene Hård af Segerstad, Linköpings universitet, Leif Lindberg, Växjö universitet och Brit Rönnbäck, KTH. Alla mycket rutinerade som pedagogiskt sakkunniga och väl insatta i tankarna kring pedagogiska meritportföljer.

2. Särskilda diskussionspunkter under VI04

2.1 Pedagogisk skicklighet vs. pedagogiska meriter

Varje deltagare skulle inför VI04 ta reda på vad som stod i sitt lärosätes anställningsordning om kraven på pedagogiska meriter och formerna för hur de skulle redovisas. När detta diskuterades på institutet

bidrog Åsa Rurling på Rådet för högre utbildning med en nationell överblick. Det framkom att vissa lärosäten har tydligt specificerade mallar för hur de pedagogiska meriterna ska framställas medan andra riktlinjer är mer svepande. Några högskolor och universitet förespråkar uttryckligen att redovisningen av de pedagogiska meriterna ska ske i form av en pedagogisk meritportfölj eller motsvarande, se närmare den nationella sammanställningen på http://www.rhu.se/pedagogiska_meritportfoljer/info.htm.

Eftersom temat för VI04 var den pedagogiska meritportföljen, rekommenderades givetvis denna form för redovisning av pedagogisk skicklighet. Däremot förespråkades inte någon särskild struktur på portföljen, utan rekommendationen var att, beroende på syftet med portföljen, antingen finna en egen lämplig form eller anpassa den till de riktlinjer som gäller på det lärosäte där man verkar eller söker anställning. Många deltagare arbetade därför utifrån den mall som var specificerad i deras aktuella anställningsordning. Ett omedelbart problem var att vissa av dessa mallar visserligen erbjuder lämpliga rubriker under vilka man kvantitativt kan sammanställa sina olika pedagogiska meriter men saknar andra under vilka man kvalitativt kan redogöra för sin pedagogiska skicklighet. Att i CV-form spalta upp vad man har gjort (pedagogisk utbildning, olika typer av undervisningserfarenhet, utarbetande av läromedel eller annan typ av pedagogisk information, utvecklingsarbete, planering och administration, pedagogiska priser etc.) är något annat än att redogöra för sin pedagogiska skicklighet. Lika litet som vetenskaplig skicklighet är pedagogisk skicklighet i grunden ett kvantitativt begrepp. Det centrala för den pedagogiska skickligheten är inte *vad* läraren har gjort utan *hur*, *varför* och *vad* detta har fått för *resultat*. Samtidigt går det naturligtvis inte att föra kvalitativa resonemang om visad pedagogisk skicklighet utan koppling till omfattning och bredd i ens pedagogiska verksamhet.

Under VI04 diskuterade deltagarna hur man ska göra när riktlinjerna på ett lärosäte för sammanställningen av de pedagogiska meriterna inte ger något utrymme för kvalitativa och reflekterande inslag. Hur mycket vågar man frångå den angivna formen utan risk att för att ens ansökan avviker för mycket från andras eller t.o.m. inte bedöms vara förenlig med utlysningsdirektiven? En lösning som föreslogs var att till en CV-dominerad ansökningsform bifoga en kvalitativ portfölj som bilaga under lämplig punkt. En annan lösning är att följa de rubriker som förespråkas men komplettera med de punkter man själv bedömer vara centrala för att möjliggöra bedömning av ens pedagogiska skicklighet.

Trots att begreppet pedagogisk meritportfölj är väl etablerat i den pedagogiska debatten och idag rekommenderas av flera lärosäten som form för att redovisa de pedagogiska meriterna, upplevde de flesta av de unga och pedagogiskt medvetna deltagarna på VI04 att användningen av pedagogiska meritportföljer i verkligheten är mer begränsad och allt annat än etablerad. Flera förde fram uppfattningen att vid verkliga anställningsrekryteringar inom det egna ämnet särskilda pedagogiskt sakkunniga sällan eller aldrig utsågs och att vid flera fall sökanden med pedagogisk meritportfölj inte fått sin pedagogiska skicklighet sakligt bedömd utifrån portföljen. Sakkunniga, som i regel inte är utsedda för att specifikt uttala sig om den pedagogiska skickligheten, verkar inte veta hur de ska bedöma en pedagogisk meritportfölj. Deltagare menade att bakom detta låg traditionen inom högskolan att i praktiken fortfarande idag tillmäta den vetenskapliga skickligheten störst vikt och därmed också lägga störst omsorg vid bedömningen av den (alldeles oavsett vad som sedan 1975 står i högskoleförordningen).

Det är signifikativt att den ende deltagare som skulle använda sin portfölj för en verklig ansökan inte skrev en pedagogisk meritportfölj i egentlig mening utan beskrev sin pedagogiska verksamhet som en del av ett traditionellt CV (med uppdelningen 1) vetenskapliga meriter 2) pedagogiska meriter 3) tredje uppgiften). Den kvalitativa reflektionen över den pedagogiska verksamheten – alltså det centrala partiet i en egentlig pedagogisk meritportfölj – bifogades som bilaga. En sådan lösning försämrar kopplingen mellan redovisningen och kommentaren av den pedagogiska verksamheten men är å andra sidan mer i linje med rådande direktiv för meritredovisning enligt traditionellt CV-tänkande.

2.2 Vad innebär pedagogisk skicklighet?

Birgitta Giertz, Uppsala universitet, redogjorde under VI04 för begreppet pedagogisk skicklighet utifrån det arbete hon bedriver inom området. Bl.a. redovisade hon den definition, de kriterier och de indikatorer på pedagogisk skicklighet som formulerats i *Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det: En diskussion av bedömningskriterier med utgångspunkt från svensk och internationell forskning och praxis* (Enheten för Utveckling av Pedagogik och Interaktivt lärande, Uppsala universitet, rapport 2, oktober 2003) och som nu finns bifogade som bilaga 3 i hennes sammanställning. Denna genomgång resulterade i följande kortfattade riktlinjer för portföljskribenterna: Tänk på att redogöra för:

- vad du gjort
- hur du gjort
- varför du gjort det
- vilka resultat det lett till

3. Reflektioner kring de sakkunnigas bedömning

3.1 Antal inskickade portföljer

Av totalt 20 SI-alumner som deltog under VI04 lämnade elva in pedagogiska meritportföljer. Det var färre än förväntat, men antalet var nog ganska rimligt med tanke på den stora arbetsbelastning de flesta har. Sökanden till Sommarinstitutet ska enligt utlysningstexten vara ”unga, välmeriterade och engagerade lärare och lovande forskare”, vilket innebär att alla är relativt nydisputerade eller doktorander. Vid tiden för VI04 var de flesta SI-alumner universitetslektorer, forskare, studierektorer, forskningsassistenter eller doktorander och medelåldern ungefär 35 år. Få, om ens någon, hade inför VI04 redan sina pedagogiska meriter sammanställda i en pedagogisk meritportfölj och endast en deltagare stod i begrepp att skriva en anställningsansökan som inkluderade en pedagogisk meritportfölj.

Storleken på de portföljer som lämnades in var i genomsnitt knappt 6 A4-sidor, exklusive bilagor (som kunde vara betydligt mer omfattande och innehålla alltifrån korta intyg till längre kursbeskrivningar, kursvärdringar, och andra typer av undervisnings- och utvecklingsmaterial). Att döma av utlåtandena ansåg de sakkunniga att omfånget på de flesta portföljer i sig var fullt tillräckligt, även om de ofta gav förslag på olika kompletteringar. En pedagogisk meritportfölj på 5–10 sidor är fullt tillräckligt för att ge en helhetsbild av den pedagogiska skickligheten. Hur många sidor bilagorna utgör är mindre intressant; den viktigaste utgångspunkten måste vara att de på illustrativt och heltäckande sätt verifierar och illustrerar det som sägs i portföljen. En allmän rekommendation är naturligtvis att sträva efter att vara så kortfattad som möjligt och endast bifoga genomtänkt material som på bästa sätt kan styrka portföljen.

3.2 Svårighet 1: Att balansera mellan kvantitet och kvalitet

En omedelbar slutsats av de sakkunnigas utlåtanden om meritportföljerna är att stor vikt lagts vid att läraren tydligt redogör för *vad* hon/han gjort samt bifogar en utförlig dokumentation till detta. Den pedagogiska gärningens kvantitativa aspekter – dess omfattning och bredd – är en nödvändig förutsättning för bedömningen av den pedagogiska skickligheten. Detta ska tolkas så att kvantitativ information utgör en nödvändig bakgrund till lärarens kvalitativa redogörelse och verifierar den, även om kvantiteten i sig är oväsentlig för bedömningen av den pedagogiska skickligheten.

De flesta portföljerna har i CV-form en åskådlig och pedagogisk redogörelse för vad läraren har gjort. Främst två brister i de kvantitativa avsnitten lyfts fram. För det första framgår det i vissa fall inte tillräckligt tydligt vad olika undervisningsuppgifter konkret innebär. Läraren bör utöver kursers namn och nivå även säga något om deras innehåll, uppläggning och undervisningsmetodik. För det andra saknas heltäckande dokumentation. De sakkunniga efterlyser överlag intyg och annan dokumentation på att läraren faktiskt gjort det hon/han hävdar. Många konstruktiva förslag gavs också på specifika intyg läraren borde skaffa för att stärka den bild läraren försöker förmedla.

Till viss del kan brister i dokumentationen tillskrivas det faktum att de flesta portföljer inte skrivits för en verklig ansökan om anställning. Hade det varit på riktigt, hade också läraren lagt ned mer tid på att dokumentera portföljen. Ändå pekar denna kritik på en viktig punkt: information om pedagogisk utbildning, undervisningens omfattning, anställningar etc. är *påståenden* som måste *verifieras* med intyg från behöriga personer. Att göra detta är relativt oproblematiskt för läraren, eftersom kursansvarig, prefekt eller studierektor lätt kan formulera kvantitativa intyg på lärarens pedagogiska verksamhet. Det är betydligt mer komplicerat att få sakliga och bedömbara intyg med omdömen om de kvalitativa aspekterna av undervisning och av annan relevant verksamhet på institutionen.

Bortsett från bristerna i dokumentationen är den kvantitativa redogörelsen för deltagarnas pedagogiska verksamhet i huvudsak fullt tillräcklig enligt de sakkunniga. Vad som däremot genomgående efterfrågas är utförligare resonemang om de kvalitativa aspekterna *hur?*, *varför?* och fr.a. *resultat?* Trots att dessa aspekter lyftes fram under VI04, har många haft svårt att utveckla dem i sina portföljer. Brister i resultatredovisningen kommenteras mer under 3.4 nedan.

Samtidigt finns också synpunkter från de sakkunniga som går åt motsatt håll. Man har i några fall ifrågasatt bedömligheten i teoretiska och reflekterande avsnitt när de inte upplevts vara tydligt kopplade till konkreta exempel i den pedagogiska verksamheten. Vad som bedöms är *visad* pedagogisk skicklighet, inte den skicklighet läraren *vill* visa. Utan tydlig koppling till den konkreta tillämpningen kan resonemang som i sig är teoretiskt väl förankrade och som innehåller relevanta referenser till aktuell forskning bli en isolerad redogörelse av teoretiska kunskaper snarare än utgöra utgångspunkter som tillämpas i lärarens praktik. Risken finns att teoretiska avsnitt uppfattas som tomma ord. Det gäller för läraren att relatera det hon/han uppfattar som centralt i undervisningen till konkreta exempel och visa på praktisk tillämpning och problemlösning (se vidare under 3.3 nedan).

Slutsatsen är att läraren måste reflektera över sin pedagogiska verksamhet och utförligt behandla *hur?*, *varför?* och *resultat?* men samtidigt genomgående koppla denna kvalitativa redogörelse till sin pedagogiska praktik. Och det ska finnas en konsekvens och konsistens mellan teori och praktik.

3.3 Svårighet 2: Att formulera sin pedagogiska grundsyn

En viktig del av den teoretiska delen i en portfölj är att visa att läraren arbetar utifrån en pedagogisk grundsyn (eller "förhållningssätt", "utgångspunkter", "plattform"). Intrycket av diskussionerna under VI04 är att många deltagare var väl medvetna om just detta inslag i de teoretiska och reflekterande delarna av en portfölj. Däremot visade det sig under det praktiska skrivarbetet, feedback-arbetet och den avslutande diskussionen att flera tyckte att det var mycket svårt att formulera sin pedagogiska grundsyn på ett trovärdigt och sakligt sätt. Vissa ifrågasatte också relevansen av "flummiga teoretiska resonemang", särskilt mot bakgrund av att det i många högskolors anställningsordningar inte ställdes uttryckliga krav på att en pedagogisk grundsyn ska redovisas.

I den fortsatta diskussionen betonades att den huvudsakliga poängen med att redovisa sin pedagogiska grundsyn är att åskådliggöra sitt *vetenskapliga förhållningssätt* till pedagogik och sin pedagogiska verksamhet. Att vetenskaplig skicklighet och pedagogisk skicklighet jämföras som behörighetsgrundande förhållanden i högskoleförordningen och att lika stor omsorg ska ägnas prövningen av dem borde rimligen också innebära att forskaren/läraren ska behandla redovisningen av dem med samma teoretiska och metodologiska medvetenhet. Att ha vetenskaplig förankring både i rollen som forskare och i rollen som lärare borde vara en principiell självklarhet.

Att det ändå upplevs som svårare att beskriva de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna för den pedagogiska verksamheten än för den vetenskapliga beror troligen på tradition och praxis. Möjligen brister också förståelsen för vad som ligger i begreppet pedagogisk skicklighet. Att förändra denna situation kräver tid och en kollektiv insats av lärar- och bedömarkären och skulle underlättas av tydliga instruktioner i lärosätenas anställningsordningar om hur den pedagogiska skickligheten ska bedömas.

Flera deltagare på VI04 upplevde alltså att det var svårt att på ett trovärdigt och sakligt sätt åskådliggöra sitt vetenskapliga förhållningssätt till pedagogik och lärande och, inte minst, att koppla det till den pedagogiska praktiken. Mer oväntat var kanske att även de sakkunniga – som ju överlag var mycket eniga i sina bedömningar – förhöll sig olika till utförliga teoretiska redogörelser (se även 3.2 ovan). Kärnfrågan är huruvida redogörelser för teori och metod anses bedömbara och i så fall vilket meriteringsvärde de ska tillmätas. Förankringen i lärarens pedagogiska praktik är central, eftersom det i princip är fullt möjligt att plagiera fylliga och politiskt korrekta formuleringar om grundsynen från andra portföljer utan att fördenskill tillämpa dem. Därför finns en viss skepsis hos luttrade sakkunniga mot värdet av sådana teoretiska redogörelser.

Exempelvis en portfölj innehöll 1,5 A4-sida om den egna pedagogiska grundsynen med tolv olika litteraturhänvisningar. Den ena sakkunniga angav att hon är tveksam till lämpligheten att referera till litteraturen och menade "att flitigt hänvisande till den pedagogiska litteraturen kan uppfattas som att man återger andras tankar, inte egna utgångspunkter". Den andra sakkunniga konstaterar att "din pedagogiska grundsyn är teoretiskt väl förankrad med en koppling både till litteratur och forskning". Hon tillägger även: "När det gäller pedagogisk grundsyn [...] så är det många gånger en balansgång mellan just den teoretiska kopplingen och det mer konkreta. Det gäller verkligen att det inte bara blir tomma vackra ord utan att det också visas i portföljen med konkreta exempel att läraren verkligen lever som han/hon lär. Jag tycker att du lyckas med detta på ett föredömligt sätt."

Liknande skillnader i synen på bedömligheten av den pedagogiska grundsynen finns i utlåtandena om flera portföljer. Det är viktigt att påpeka att dessa skillnader inte handlar om själva de teoretiska ställningstagandena i den pedagogiska grundsynen utan om huruvida de är väl förankrade i den pedagogiska

praktiken och därmed kan tillmätas värde för bedömningen av visad pedagogisk skicklighet. Det är här utlåtandena skiljer sig. Det skulle vara intressant att gå vidare och studera formuleringar i ett större antal portföljer och se hur dessa bedöms av flera sakkunniga. Balansgången för portföljsskrivaren mellan att å ena sidan vara explicit om vetenskapligt förhållningssätt och teoretisk förankring och å andra sidan inte säga mer än vad hon/han faktiskt implementerar i sin undervisning är svår. Av utlåtandena att döma verkar rekommendationen bli att åtminstone pedagogiska visioner bör sparas till ett reflekterande avsnitt om lärarens syn på sin pedagogiska framtid. Ordval och graden av språklig konkretion i redogörelsen för den pedagogiska grundsynen verkar mer än i andra avsnitt ha påverkat hur vissa bedömare reagerat. Det gäller för läraren att i sina formuleringar tydliggöra att den pedagogiska grundsynen är de utgångspunkter hon/han undervisar efter och inte ett allmänt teoretiskt ställningstagande inom pedagogik.

Å andra sidan kan man tycka att det rimligen finns en koppling mellan graden av lärarens teoretiska och metodologiska medvetenhet om pedagogik och lärarens pedagogiska färdigheter. På samma sätt borde det kanske anses vara en brist om en forskare eller lärare visserligen är en duktig praktiker men saknar förmåga att beskriva de teoretiska utgångspunkter och de metoder hon/han arbetar efter. Eftersom kritiskt och analytiskt tänkande är ett krav för alla studenter redan på grundnivå inom högskolan, borde höga krav ställas på vetenskaplig medvetenhet i forskares och lärares hela verksamhet. I enlighet med det bör också läraren tillåtas utrymme att utförligt få redogöra för sina teoretiska utgångspunkter i ett särskilt avsnitt i sin pedagogiska meritportfölj – även utan hänvisningar till tillämpningarna i sin pedagogiska praktik. Det bör räcka om det av portföljen som helhet framgår tydliga kopplingar mellan teori och praktik.

3.4 Svårighet 3: Att sakligt använda kursvärderingar

En genomgående kommentar om de flesta portföljer var att de sakkunniga önskade se utförligare reflekterande resonemang fr.a. om vilka resultat lärarens undervisning lett till. Ofta beskriver läraren någorlunda tydligt undervisningens omfattning, former och utgångspunkter men glömmer att koppla reflektionen kring *hur?* och *varför?* till undervisningens *resultat*. Kursvärderingar fyller här en viktig funktion.

Under VI04 framkom synpunkten att det var svårt att använda kursvärderingar på ett sakligt sätt. Särskilt problematiskt upplevdes det att ur kursvärderingar bryta ut vissa omdömen som på ett objektivt sätt kunde anses vara representativa för studenternas åsikter om en viss kurs. Att exempelvis citera ett eller ett par positiva omdömen om lärarens pedagogiska förmåga innebär ju inte att det inte också i samma kursvärdering kan finnas minst lika många negativa omdömen. Det är också mycket tveksamt att i kursvärderingar ha frågor som innebär att studenterna ger ett graderat omdöme på lärarens pedagogiska prestation, i tron att lärarens pedagogiska skicklighet därmed ska framgå och lättare kunna jämföras med andra lärares. Exakt vad sådana omdömen omfattar är oklart (är de ett betyg på lärarens personliga egenskaper, på förmågan att göra livet lätt för studenterna, eller på förmågan att stimulera till aktivt lärande och att få studenterna att uppnå kursmålen?), och bedömlbarheten är mycket låg. Rekommendationen är att inte ställa direkta frågor om lärarens prestation i kursvärderingar utan bara om studenternas olika synpunkter på kursen och på sin egen prestation.

Vid bedömningen av portföljerna gav de sakkunniga flera olika förslag på hur läraren kunde använda kursvärderingar på ett mer sakligt och nyanserat sätt:

- Beskriv allmänt hur du använder dig av kursvärderingar (formativa eller summativa).
- Beskriv enligt vilka principer du formulerar frågorna i en kursvärdering.
- Hur värderar du din insats utifrån kursvärderingar? Vilken typ av synpunkter tar du till dig och implementerar till nästa gång? Vilka synpunkter anser du vara mindre relevanta ur kursutvecklingssynpunkt?
- Försök förklara studenternas synpunkter.
- Använd om möjligt flera års kursvärderingar från samma kurs och beskriv utifrån dem hur du utvecklat din pedagogik.
- Använd gärna metoden att 1) redogöra för studenternas svar 2) ge egna kommentarer 3) föreslå åtgärdsförslag.

- Koppla kursvärderingar till det konkreta utfallet i en kurs, såsom tentaresultat, betyg, genomströmning, huruvida studenterna klarade av kursen inom kursperioden eller inte.
- Försök redogöra för vad som brukar vara svårt för studenterna i en viss kurs; vilka trösklar brukar de möta och hur hjälper du dem att passera dessa etc.

3.5 Svårighet 4: Att få med fler reflekterande inslag

Utöver redogörelsen för den pedagogiska grundsynen och reflektionen över undervisningens resultat (se 3.3 och 3.4 ovan) kan det finnas andra slags reflekterande inslag i en pedagogisk meritportfölj. De sakkunniga tyckte i flera fall att reflektionsdelarna kunde ha varit mer omfattande i de bedömda portföljerna. Ett återkommande förslag var att koncentrera sig på en eller ett fåtal kurser och vara så explicit som möjligt *hur* man gjorde, *varför* man gjorde som man gjorde, och vad detta fick för *resultat*. Tendensen är att läraren beskriver det första men glömmet de andra. Här följer några av de sakkunnigas tips till läraren:

- Återknyt till din pedagogiska utbildning och resonera kring vad den gav, hur den påverkade din pedagogiska verksamhet, vilka nästa stegen är i din pedagogiska utbildning.
- Beskriv din utveckling som lärare.
- Kommentera hur undervisningen i allmänhet går till på din institution och försök karaktärisera den gängse pedagogiken inom ditt ämne och din relation till det.
- Resonera utförligare *varför* du gör som du gör: hur gick planeringen av en kurs till, vad tänkte du då, varför valde du ett visst upplägg, vad låg bakom utformningen av schemat, varför valde du vissa undervisnings- och examinationsformer, varför utformade du tentan på ett visst sätt, varför valde du just dessa frågor i kursvärderingen.
- Beskriv dina framtidsvisioner: konkreta förslag på framtida kursutveckling, utveckling av den egna pedagogiken, allmänna mål med din lärargärning etc. Försök att här vara konkret och undvika allmänna formuleringar som alla kan förväntas skriva under på.

4. Slutord

Vinterinstitutet 2004 om den pedagogiska meritportföljen var unikt framför allt genom att det erbjöd varje deltagare att få sin pedagogiska meritportfölj bedömd av två mycket rutinerade pedagogiskt sakkunniga. De totalt fem sakkunniga ansåg att det skulle vara särskilt intressant att rikta in arbetet på huruvida lärarens pedagogiska skicklighet var bedömbart utifrån portföljen hellre än att skriva ett regelrätt utlåtande över lärarens pedagogiska skicklighet. I detta avseende är projektet ett pionjärbete, som trots sin lilla skala resulterade i flera viktiga slutsatser:

- Den pedagogiska meritportföljen är en utmärkt form för lärare att redogöra för sin pedagogiska skicklighet. *Bedömbarheten var överlag god* trots att portföljerna sinsemellan ser olika ut.
- De sakkunniga uppvisar stor samstämmighet i bedömningen, trots att de utfört sitt arbete enskilt och redovisat sina bedömningar i olika form. De inskickade pedagogiska meritportföljerna medger alltså *saklig bedömning* av den pedagogiska skickligheten.
- Den konstruktiva kritik de sakkunniga genomgående ger i sina bedömningar utmynnar i många *konkreta tips till alla portföljsskrivare*. De viktigaste rekommendationerna återfinns i Birgitta Giertz sammanställning och i detta appendix.

Jag hoppas att denna begränsade försöksverksamhet visat att pedagogisk skicklighet faktiskt är bedömbart i samma utsträckning som vetenskaplig skicklighet och att den även kan bedömas lika sakligt. Min förhoppning är att det framgår att, när dokumentationen är omsorgsfullt utformad och de sakkunniga professionellt utsedda, gynnsamma förhållanden skapats för saklig bedömning. När kan vi kräva att högskolorna fullt ut tillämpar detta också i praktiken vid anställningsförfaranden, både genom mycket tydliga krav på de sökandes dokumentation och genom en regelmässig användning av professionella pedagogiskt sakkunniga?