

NOKUTs utredninger og analyser

"... ikke i mål, men på god vei."

Om institusjonenes arbeid med å styrke de ansattes undervisningskompetanse

Desember 2016



NOKUT 

NOKUTs arbeid skal bidra til at samfunnet har tillit til kvaliteten i norsk høyere utdanning og fagskoleutdanning, samt godkjent høyere utenlandsk utdanning. Med rapportserien "NOKUTs utredninger og analyser" vil vi bidra til økt kunnskap om forhold innenfor høyere utdanning og fagskoleutdanning som har betydning for kvaliteten i studiene og gi økt kunnskap om forhold knyttet til godkjenning av utenlandsk utdanning i Norge. Data til rapportene får NOKUT enten gjennom evaluerings-, akkrediterings- og godkjenningsvirksomheten vår eller som resultat av prosjekter i samarbeid med eksterne.

Vi håper at analysene og resultatene våre kan være nyttige i arbeidet med godkjenning av utenlandsk utdanning og gi ideer og stimulans til lærestedenes arbeid med å kvalitetssikre og videreutvikle utdanningstilbudene.

Tittel:	"... ikke i mål, men på god vei."
Forfatter(e):	Turid Hegerstrøm
Dato:	10.12.2016
Rapportnummer:	2016-2
ISSN-nr	1892-1604

Forord

Det er satt omfattende og ambisiøse mål for norsk høyere utdanning. Den skal bl.a. være fremragende og fremtidsrettet og ha fagmiljøer av fremragende kvalitet. Dette fordrer langvarig, målrettet og bred satsing innenfor hele kvalitetspaletten. Det er et bevegelig og flertydig mål og ikke et mål som kan nås en gang for alle. Mål og visjoner om fremragende og fremtidsrettet utdanning kan vanskelig tenkes mulig uten fremragende undervisere. Hvordan institusjonene arbeider med å styrke de ansattes undervisningskompetanse og hvilke tiltak de iverksetter, er tema for denne rapporten. Materialet er hentet fra institusjonenes innspill til stortingsmeldingen om kvalitet i høyere utdanning som kommer våren 2017. Gjennomgangen viser at det arbeides på bred front med dette temaet i institusjonene. Det jobbes på mange plan, nivå og ulike måter etter den enkelte institusjons behov og prioriteringer.

«Konklusjonen er at høgskolen vektlegger pedagogisk kompetanse blant de ansatte mye mer nå enn tidligere, og bruker virkemidler for å heve kompetansen kontinuerlig. Vi er med andre ord ikke i mål, men på god vei.»

Flere institusjoner vil trolig kjenne seg igjen i dette utsagnet fra innspillet til Høgskolen i Lillehammer som står som tittel og overskrift til denne rapporten, og kan forstås som oppsummerende og konkluderende for dagens situasjon slik den presenteres i materialet.

Vi håper at denne informasjonen slik den nå er samlet og videreført i en egen rapport kan være et bidrag og inspirasjon til det videre arbeidet med å styrke og utvikle de ansattes undervisningskompetanse.

Lysaker 10. desember 2016



Terje Mørland
direktør

Sammendrag

Stortingsmelding 18 (2014-2015) *Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren* varslet at denne skulle følges opp med en egen stortingsmelding om kvalitet i høyere utdanning med tiltak og virkemidler for å heve utdanningskvaliteten; Kvalitetsmeldingen. Denne legges fram våren 2017. Som en del av grunnarbeidet til meldingen sendte statsråd Torbjørn Røe Isaksen 18.02.2016 ut en invitasjon til institusjonene om å komme med innspill til meldingen. Av de ti punktene og spørsmålene institusjonene bes svare på ber man i spørsmål seks om hvilke tiltak institusjonen bruker for å styrke undervisningskompetansen til sine ansatte, og hvordan utdanning kan vektlegges tydeligere ved rekruttering og i meritteringen av fagpersonalet. Institusjonenes svar og innspill til dette spørsmålet utgjør i hovedsak materialet til denne rapporten.

Rapporten er strukturert og bygget opp rundt de hovedtemaene som berøres av flere institusjoner, samtidig som variasjonene og mangfoldet er forsøkt ivarettatt. Det første hovedtemaet er vektlegging og utvikling av pedagogisk kompetanse. Dette omfatter rekruttering og kurs og opplæring i universitets- og høyskolepedagogikk, men også digital kompetanse og e-læring, fagdager og pedagogisk forum, tiltak og initiativ som også omfatter forskning, FoU og samarbeid om dette samt tiltak for opprykk til førstelektor.

Det andre hovedtemaet er merittering av pedagogisk kompetanse. Dette skjer gjennom tildeling av ulike lokale priser i institusjonens regi eller nasjonale priser som Kunnskapsdepartementets utdanningskvalitetspris eller utnevning som senter for fremragende utdanning (SFU). Merittering kan også være satt i system i form av lønnsøkning eller som institusjonsbaserte tiltak slik det beskrives i et samarbeidsprosjekt mellom Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet (NTNU) og Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet.

Det tredje hovedtemaet omfatter mål og hensikt med satsingen på pedagogisk kompetanse. Departementets visjoner om fremragende og fremtidsrettet utdanning kan vanskelig tenkes mulig uten fremragende undervisere. Glimrende og fremragende soloundervisere er imidlertid ikke nok til å løfte hele fagmiljø oppover mot det fremragende. Dette krever felleskap, samarbeid og avprivatisering av undervisningen, noe flere institusjoner er opptatt av. En fremragende og fremtidsrettet høyere utdanning er like avhengig av god undervisning som den er av god forskning. En sidestilling og likebehandling av disse hovedaktivitetene i academia er derfor også et stort og viktig tema når det kommer til mål for satsingen på undervisernes kompetanse.

Gjennomgangen av institusjonenes innspill til Kvalitetsmeldingen på spørsmålet om hvilke tiltak de bruker for å styrke undervisningskompetansen til de ansatte, viser at det arbeides på bred front med dette temaet i institusjonene. Det jobbes på mange plan, nivå og ulike måter etter den enkelte institusjons behov og prioriteringer.

Tittelen på denne rapporten er hentet fra innspillet fra Høgskolen i Lillehammer. Den kan også stå som oppsummering og konklusjon på dagens situasjon slik den presenteres i materialet, nemlig at man ikke er i mål, men på god vei. Gjennom veimetaforen tilkjennegis at dagens tilstand ikke er tilstrekkelig. Avslutningsvis presenteres derfor et spørsmålsbatteri som er hentet fra en rapport fra Higher Education Academy (HEA), 'Teaching excellence initiatives: modalities and operational factors' av Ray Land og George Gordon (2015). Disse spørsmålene er ment som mulig inspirasjon og bistand til arbeidet med veien videre.

Innhold

1	Bakgrunn og problemstilling	1
2	Metode, utvalg og oppbygging av rapporten.....	4
3	Vektlegging og utvikling av pedagogisk kompetanse	5
3.1	Krav ved ansettelse	5
3.2	UH-pedagogiske kurs og opplæring	6
3.3	Digital kompetanse og e-læring.....	8
3.4	Samarbeid med forskning og FoU.....	9
3.5	Fagdager og pedagogisk forum	10
3.6	1. Lektor.....	10
4	Merittering av pedagogisk kompetanse gjennom priser	11
4.1	Lokale priser	12
4.2	Nasjonale priser	14
5	Merittering av pedagogisk kompetanse satt i system	14
5.1	Lønn.....	15
5.2	Undervisning	15
6	Mål.....	17
6.1	Faglig fellesskap	18
6.2	Likestille utdanning og forskning.....	19
7	«... ikke i mål, men på god vei.»	21
8	Et mulig innspill til veien videre	23
9	Litteratur	26

1 Bakgrunn og problemstilling

Høsten 2014 la regjeringen frem Stortingsmelding 7 (2014–2015) *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015–2024*. Der ble det satt tre overordnede mål for norsk høyere utdanning og forskning:

1. Styrke konkurransekraft og innovasjonsevne
2. Løse store samfunnsutfordringer
3. Utvikle fagmiljøer av fremragende kvalitet

Stortingsmelding 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren* varslet at denne skulle følges opp med en egen stortingsmelding om kvalitet i høyere utdanning med tiltak og virkemidler for å heve utdanningskvaliteten; Kvalitetsmeldingen. Denne legges fram våren 2017. Ambisjonene det legges opp til er bl.a. å stimulere til utvikling av en sterkere kvalitetskultur og strekke seg lenger mot fremragende og fremtidsrettet høyere utdanning. Som en del av grunnarbeidet til meldingen sendte statsråd Torbjørn Røe Isaksen 18.02.2016 ut en invitasjon¹ til institusjonene om å komme med innspill til meldingen. Det heter i brevet bl.a.:

«Personalets faglige og pedagogiske kompetanse og bruk av personalets ressurser er en viktig faktor for kvalitet. Det er også et lederansvar å bidra til å heve statusen til undervisningen. Det skal være like prestisjegivende å drive utdanning som å drive forskning.»

Dagens kunnskapsminister er ikke den første som ser behovet for å øke undervisningens status. Kristin Halvorsen ønsket i statsrådperioden sin (2009–2013) å øke undervisningens prestisje: «Som kunnskapsminister ønsket Halvorsen å øke prestisjen til undervisningen. – Mange av de ansatte innenfor høyskole- og universitetssektoren dras mot forskning fordi det er dette de brenner mest for, mens undervisning liksom er noe de må gjøre». Intervju, Universitas 19.10.16 (s.19)²

Asymmetrien og det ulikevektige forholdet mellom forskning og utdanning har mange og lange historiske røtter. I norsk høyere utdanning må også NOKUT ta sin del av ansvaret. Opp gjennom årene har det vært stilt sterkere og skarpere krav til forskning, forskerkompetanse og faglig- og kunstnerisk utviklingsarbeid enn undervisnings-/pedagogisk kompetanse og pedagogisk utviklingsarbeid i NOKUTs ulike forskrifter. De senere årene har temaet imidlertid fått større oppmerksomhet på NOKUTs dagsorden. Det pekes på nødvendigheten av å løfte utdanning ut av forskningens skygge³. Det stilles også spørsmål bl.a. om hvorfor det er så lite satsing på fremragende utdanningskvalitet. Det vises her til NOKUT-notatet «Satsing på utdanningskvalitet – fra vilje til handling (2014)⁴ som konkluderer som følger:

«NOKUT meiner at institusjonane må gjere det lettare å prioritere og leggje vekt på undervisningskompetanse og -erfaring når nye medarbeidarar skal tilsetjast i faste stillingar. Undervisningskvalitet bør vere meritterande på lik linje med forskingskvalitet. I tillegg bør norma vere at undervisning skal vere ein del av forskarutdanninga. Institusjonane bør òg satse på å heve og utvikle undervisnings- og utdanningskompetansen til personalet. Dette gjeld både relevant pedagogikk og didaktikk og dessutan koordinering og utdanningsleiing på ulike nivå.» (s.6)

¹ https://www.regjeringen.no/contentassets/92639b41fdc740cf95d39750b6173c20/uh_invitasjon-til-a-gi-innspill-til-stortingsmelding-om-kvalitet-i-hoyere-utdanning-11015809.pdf

² http://static.universitas.no/media/pdf/universitas_2016-27.pdf

³ <http://fpol.no/i-skyggen-av-fremragende-forskning/>

⁴ <http://www.nokut.no/no/Fakta/NOKUTs-publikasjoner/Andre-publikasjoner/Notater/Satsing-pa-utdanningskvalitet--fra-vilje-til-handling/>

I invitasjonen til institusjonene om innspill til Kvalitetsmeldingen formulerer departementet 10 spørsmål til institusjonene om hvordan høyere utdanning kan styrkes.

1. Hva ser dere som de viktigste utfordringene i styrets arbeid for å fremme høyere kvalitet i utdanningen? [...]
2. Hvordan følger styret opp at fagmiljøene har høye ambisjoner på studentenes vegne [...] Hvordan følges studieprogrammer og fagområder med dårlige resultater opp fra styrets og ledelsens side?
3. Hva er det viktigste deres institusjon kan gjøre på egenhånd og i samarbeid med andre, for å styrke utdanningen? Hvordan kan dere fremme kvalitet gjennom tettere allianser med utenlandske miljøer og integrere utdanning bedre i det internasjonale samarbeidet?
4. Hva er det viktigste strategiske grep for å sikre god relevans og en fremtidsrettet høyere utdanning som forbereder studentene på et arbeidsliv i kontinuerlig omstilling?
5. Hva er deres viktigste tiltak for å øke gjennomføring og redusere frafallet i høyere utdanning [...]?
6. Hvilke tiltak bruker institusjonen for å styrke undervisningskompetansen til deres ansatte? Hvordan kan utdanning vektlegges tydeligere ved rekruttering og i meritteringen av fagpersonalet?
7. Jeg ber om eksempler på utdanningstilbud eller utdanningsopplegg med særlig god kvalitet eller gode resultater [...] Jeg setter også pris på eksempler på studietilbud hvor det ble avdekket sviktende kvalitet, men hvor man har lyktes med å løfte kvaliteten.
8. Hva mener dere er de viktigste utfordringene nasjonalt for å løfte kvaliteten i norsk høyere utdanning?
9. Har dere synspunkter på hvordan departementets styring og virkemidler kan utvikles for å stimulere til kvalitet?
10. Ser dere behov for justeringer i nasjonale rammevilkår, lover eller forskrifter for å legge bedre til rette for kvalitetsutvikling i høyere utdanning og i så fall hvilke?

Som rettesnor for arbeidet med Kvalitetsmeldingen er det definert seks klare mål:⁵

- At alle studenter skal møtes som ansvarlige deltagere i egen læring og integreres bedre i det sosiale og akademiske fellesskapet.
- At studieprogrammene skal ha tydelige læringsmål og ha god helhet og sammenheng.
- At alle studenter skal møte aktiviserende og varierte lærings- og vurderingsformer, der digitale muligheter utnyttes.

⁵ Torbjørn Røe Isaksen på NOKUTs utdanningsfest 1. november 2016 <http://khrono.no/campus/2016/11/kvalitet-pa-masterutdanningene>

- At studieprogrammene skal utvikles i samarbeid med arbeidslivet.
- At alle studenter skal møte lærere med god faglig og pedagogisk kompetanse
- At utdanning og undervisning skal verdsettes høyere i akademia.

Uten å vekte disse målene i forhold til hverandre synes de fire første å avhenge av de to siste. Selv om det femte målet er individrettet og det sjetten er systemrettet, er de like fullt to sider av samme sak og begge peker hen mot spørsmål seks i departementets liste over spørsmål til institusjonene. Med bakgrunn i det foregående og i meldingens mål skal institusjonenes svar på spørsmål seks vies særlig oppmerksomhet i det følgende:

«Hvilke tiltak bruker institusjonen for å styrke undervisningskompetansen til deres ansatte? Hvordan kan utdanning vektlegges tydeligere ved rekruttering og i meritteringen av fagpersonalet?»

Spørsmål seks er todelt og står i direkte sammenheng med sitatet fra statsrådets brev av 18.02.16 (over). Den første delen rettes mot hva institusjonen/e allerede konkret gjør for å styrke undervisningskompetansen til sine ansatte ut fra forståelsen av hvilken betydning personalets kompetanse har som faktor for kvalitet. Den andre delen rettes mot hva institusjonene mener kan gjøres bedre i spørsmålet om synliggjøring og vektlegging av utdanning ved rekruttering og merittering ut fra det faktum at forskning og utdanning ikke er likestilte hva gjelder status i akademia. Handelshøyskolen BI påpeker i sitt innspill til Kvalitetsmeldingen at «det skal gi status å være en god underviser.» Universitetet i Stavanger omtaler oppgaven med å øke statusen til undervisning og utdanning, som utfordrende. Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet påpeker at: «Å gjøre det mer attraktivt å undervise vil trolig også medføre at flere av de fagansatte utvider og oppdaterer sin pedagogiske kompetanse.» Samtidig understreker de at «arbeidet med å styrke undervisningsoppgaven, både med hensyn til status og fagansattes pedagogiske kompetanse innebærer innsats på flere områder samtidig ...», men også at:

«Det å øke status for undervisnings- og utdanningsarbeid er avgjørende for å øke kvaliteten i utdanningene.» Dette støttes av Norges Handelshøyskole som også ser behovet for «å utvikle undervisningens status både lokalt og nasjonalt for å ytterligere fremme studiekvalitet.»

Dette er utgangspunkt for følgende problemstillinger som skal belyses nærmere i denne rapporten så langt materialet tillater:

- Hvilke tiltak bruker institusjonene for å styrke undervisningskompetansen til sine ansatte?
- Hvordan mener institusjonene at utdanning kan vektlegges tydeligere ved rekruttering og i meritteringen av fagpersonalet?

De ansattes undervisnings-/pedagogiske kompetanse innenfor en fremragende og fremtidsrettet høyere utdanning utgjør bare en del av det store kvalitetsuniverset som høyere utdanning inngår i og hvor «alt henger sammen med alt». Å løfte fram én enkelt del kan oppfattes som reduksjonistisk og utilstrekkelig ved at det går på bekostning av sammenhenger og kompleksitet. Det er likevel ikke

grunn nok til ikke å se på enkeltelementer og avgrensede tema isolert, noe som er målet med denne rapporten.

Begrepet undervisningskompetanse favner vidt og det er ingen uttalt enighet og forståelse om hva det omfatter, hva som inngår og hva som ikke inngår. Noen kan foretrekke begrepet pedagogisk kompetanse, andre kan foretrekke formidlingskompetanse. I visse sammenhenger er utdanningsfaglig kompetanse brukt som betegnelse for å understreke bredde og omfang. Begrepene undervisning og utdanning er betegnelser som innholdsmessig kan overlape hverandre, men ikke nødvendigvis. Undervisning forstås gjerne som noe relasjonelt, mens utdanning favner bredere og kan forstås spesielt i forhold til et hele eller deler av, utdanningsløp på ulike nivå og generelt som en del av et større system. Det fremgår ikke av institusjonenes innspill til Kvalitetsmeldingen hvordan de forstår begrepet og hva det inneholder. Unntaket er Lovisenberg Diakonale Høgskole:

«Undervisningskompetanse er et sammensatt begrep. Ansatte beskriver dette med ord som faglig engasjerende, god formidling, tydelig, rettferdig, uttrykke forventning om at studentene studerer faget, tåle faglige diskusjoner og uenighet, kunne knytte sammen teori og praksis, og å være innovativ i holdning for å møte nåtid og fremtid i samfunnet.»

En slik bred og studentsentrert forståelse kan også tillegges Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen som i Morgenbladet 01.09.16 snakker om «Undervisning i bred forstand – ikke bare forelesningene, men totalopplevelsen av å delta på og i en kunnskapsinstitusjon.»⁶

2 Metode, utvalg og oppbygging av rapporten

Utvalget i denne rapporten omfatter de 32 akkrediterte institusjonene som har valgt å svare på og gi innspill til Kvalitetsmeldingen. Tematisk avgrenses rapporten til spørsmål seks i departementets 10 spørsmål. Spørsmålene og dermed også svarene vil kunne overlape hverandre. Der institusjonene evt. har gjort seg refleksjoner om det aktuelle temaet også under besvarelsen av andre spørsmål, er dette bare i liten grad inkludert. Under arbeidets gang meldte det seg imidlertid et behov for å se på svarene gitt til første del av spørsmål syv, hvor institusjonene blir bedt om å gi eksempler på utdanningstilbud eller utdanningsopplegg med særlig god kvalitet eller gode resultater. Der det er relevant trekkes også disse svarene inn i rapporten.

Det er videre foretatt en gjennomgang av institusjonenes visjonsdokument, strategiske planer og årsrapporter og ev. annen tilgjengelig dokumentasjon på institusjonenes nettsider om det aktuelle temaet. Der det er relevant vil også dette materialet trekkes inn.

Alt materiale er offentlig tilgjengelig og er institusjonenes egne formuleringer om seg selv. En anonymisering av data vurderes derfor ikke som nødvendig. Alle sitat og andre henvisninger presenteres med institusjonenes fulle navn.

Institusjonene sto helt fritt med hvordan de valgte å besvare departementets spørsmål, og svarene er følgelig svært forskjellige både i lengde, form og innhold. Svarene er dermed kanskje ikke dekkende for den enkelte institusjon, men vurderes samlet til å være representativt for helheten og sektoren. I noen tilfeller er det imidlertid ikke et tydelig skille på hvordan institusjonene svarer på de to delene av

⁶ <https://morgenbladet.no/aktuelt/2016/09/flere-fantastiske-formidlere>

spørsmål seks, slik at det fremstår som uklart hvilke tiltak de har iverksatt og praktiserer og hva de ønsker/planlegger å etablere.

Materialet rapporten bygger på er løftet fram og brukt i en annen sammenheng enn den opprinnelig er gitt til. Den nødvendige varsomheten dette betinger med henblikk på hvordan informasjonen brukes og slutninger og konklusjoner trekkes, samtidig som variasjoner og mangfold ivaretas, er forsøkt utvist.

Rapporten er strukturert rundt de hovedtemaene som berøres av flere. Et hovedtema er vektlegging og utvikling av pedagogisk kompetanse, et annet er merittering av pedagogisk kompetanse, mens et tredje hovedtema omfatter mål og hensikt med satsingen på pedagogisk kompetanse. Disse temaene utgjør rapportens struktur og oppbygging i samme rekkefølge.

Den andre delen av spørsmål seks retter seg mot hva institusjonene mener kan gjøres bedre i spørsmålet om å synliggjøre og vektlegge utdanning ved rekruttering og merittering av fagpersonalet. Her varierer svarene fra hva den enkelte institusjon selv kan/ønsker/planlegger å gjøre til råd om hva sentrale myndigheter/departementet bør/kan gjøre. Det er ikke alltid klart hva som er hva og hvilket av disse nivåene svarene sikter mot. Svarene til denne delen av spørsmål seks berøres derfor i mindre grad.

3 Vektlegging og utvikling av pedagogisk kompetanse

Det registreres mange ulike tiltak og aktiviteter som sikter mot å utvikle «den gode læreren». Dette handler både om «styrking av den pedagogiske kompetansen gjennom rekruttering av dyktige ansatte med engasjement for undervisning», slik det fremmes av Universitetet i Stavanger sin strategi 2013–2020, og gjennom kompetanseutvikling av ansatte gjennom kurs og opplæring i universitets- og høgskolepedagogikk; UH-pedagogikk.

Andre tiltak som registreres og kan innplasseres under overskriften institusjonenes arbeid med utvikling av pedagogisk kompetanse, omfatter digital kompetanse og e-læring, fagdager og pedagogisk forum, tiltak og initiativ som også omfatter forskning, FoU og samarbeid om dette samt tiltak for opprykk til førstelektor.⁷

3.1 **Krav ved ansettelse**

«Undervisningskompetanse vektlegges i mye større grad ved ansettelser nå enn det gjorde tidligere ...» (Norges Handelshøyskole)

«Vi har som målsetting at kravet om undervisningskompetanse skal være tydeligere i utlysningene og i søknadsprosessen.» (Universitetet i Bergen)

«NIHs styre legger til grunn at vi som vitenskapelig høyskole (spesialisert universitet) skal ansette personer med minimum dr.grad i faste vitenskapelige stillinger for å ivareta vårt mandat med 50% fordeling mellom forskning og undervisning. Ut over dette skal undervisningskompetanse og undervisningsevne telle ved ansettelser og kan i visse tilfelle, ut fra NIHs behov, telle mer enn vitenskapelig produksjon ved tilsetting.» (Norges idrettshøyskole)

⁷ Noen institusjoner er inne på betydningen av utdanningsledelse i sine innspill til spørsmål seks. Utdanningsledelse er ikke et tema i denne rapporten.

Flere institusjoner påpeker i innspillene til Kvalitetsmeldingen hvordan egen praksis er i samsvar med de nasjonale føringene til undervisningserfaring og -kompetanse ved ansettelse, og hvordan de som ikke har basiskompetanse i universitets- og høyskolepedagogikk må tilegne seg dette i løpet av en fast tidsperiode, som regel i løpet av de to første årene. I tillegg vektlegges at undervisningskompetanse, og praktisk-pedagogisk kompetanse og erfaring sidestilles med formelle kvalifikasjoner ved ansettelse og at resultater av pedagogisk virksomhet tillegges betydelig vekt. Høgskulen i Sogn og Fjordane understreker at «ved tilsetjing i undervisnings- og forskerstillinger må pedagogisk kompetanse, formidlingsevne og motivasjon bli vektlagt i tillegg til fag- og forskingskompetanse.»

Høgskolen i Lillehammer har vedtatt nye retningslinjer for tilsetjing i kombinerte stillinger, der vurdering av pedagogisk kompetanse i mye større grad enn tidligere inngår både i komitévurderinger, i intervju og i helhetsvurderingen av søkerne. Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet⁸ har etablert en praksis med pedagogiske mapper som grunnlag for godkjenning av pedagogiske kvalifikasjoner ved tilsetjing i undervisnings- og forskerstillinger. Mappen må være godkjent for å oppnå fast stilling. Universitetet i Oslo «er også positiv til forslaget om såkalte «pedagogiske mapper» som kan brukes som dokumentasjonsform ved søknad på stillinger, ved opprykksøknader og ved søknad om å få merittert undervisningskompetanse.»

Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) har revidert retningslinjene for behandling av saker om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger, hvor det nå stilles «strengere krav til dokumentasjon av pedagogisk kompetanse. Det stilles blant annet krav om et egenrefleksjonsnotat hvor søkeren skal beskrive pedagogisk grunnsyn, metodikk og mål for utviklingen av undervisningen.»

Høgskolen i Østfold stiller noen tilsvarende krav ved ansettelser: «Ved tilsettinger i faglig-vitenskapelige stillinger skal det legges vekt både på formalkompetanse og på pedagogisk kompetanse, samt planlegging av kompetansefremmende tiltak for å styrke undervisning og formidling. Kompetanse fra yrkeslivet vil også stå sentralt i vår politikk for å rekruttere til stillinger innenfor profesjonsrettede utdanninger.»

13 institusjoner omtaler prøveforelesning/-undervisning før ansettelse, også med studentene til stede, som en viktig del av vurderingsgrunnlaget for tilsetjing. Universitetet i Oslo påpeker at det er «et uutnyttet potensiale i tilsettingsprosessene for å la prøveforelesning og dokumentert erfaring med utdanningsutvikling og undervisning telle som en del av vurderingsgrunnlaget ved rangering av søkere.»

3.2 UH-pedagogiske kurs og opplæring

Disse kursene og opplæringen beskrives både generelt og institusjonsspesifikt. Norges miljø- og biovitenskapelige universitet skriver at «formålet er at deltakerne skal utvikle sitt syn på hva som ligger i undervisning og læring». Universitetet i Stavanger påpeker at kurset gjør at deltakerne tilegner seg et «pedagogisk og didaktisk språk å planlegge, begrunne, gjennomføre og vurdere egen undervisning med [og] fokus på evnen til å skape helhet og sammenheng i måten læring ledes.» Ved Høgskolen i Lillehammer fokuseres det på: «de viktigste kunnskaps- og ferdighetsområder som undervisere på en høyskole ikke bare må kjenne til, men også ha et aktivt og reflekterende forhold til».

⁸ For enkelhets skyld vil Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet omtales som Universitetet i Tromsø i resten av rapporten.

Høgskolen i Sørøst-Norge beskriver det som et tilbud som «skal bidra til å utvikle forståelse og mestring av pedagogiske utfordringer og oppgaver innenfor høyere utdanning for ansatte ved HSN», mens Høgskolen i Oslo og Akershus «tar utgangspunkt i høgskolens mål om å styrke FoU-basert utdanning og utvikling av en tydelig profesjonsprofil».

Basiskurs i UH-pedagogikk organiseres og tilbys på forskjellige måter og med forskjellig organisering og kan være tilpasset ulike målgruppers behov. De kan være fremmøtebasert/og eller nettbasert, være et tilbud fra den enkelte institusjon eller som et samarbeid mellom flere institusjoner.

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet påpeker at det bør utvikles nettbaserte tilbud i universitetspedagogikk for å gjøre tilbudene enkelt tilgjengelig og styrke kompetanseoverføringen. Et slikt tilbud mener de med fordel kan utvikles gjennom et nasjonalt samarbeid. Høgskolen i Molde mener at «Det bør vurderes om sektoren skal utarbeide nasjonale opplegg for pedagogisk utdanning slik at en får pedagogisk utdanning som er tilpasset de ulike fagområdene. I tillegg bør det vurderes egen støtteordning til pedagogiske utviklingsprosjekter.» Sett i forlengelsen av dette opplyser Universitetet i Oslo at de høsten 2016 vil lansere «nettkurs i universitetspedagogisk basiskompetanse. Dette tilbudet vil også etter hvert bli tilgjengelig for andre læresteder i Norge og vil være en kunnskapsressurs som inneholder store deler av det som i dag inngår i pedagogisk basiskompetanse.»

Kurs i UH-pedagogikk er obligatorisk for nyansatte uten denne kompetansen, men tilbys andre fast ansatte etter kapasitet. Ved Norges Idrettshøgskole tilbys kurset til stipendiater ved ledig kapasitet og inngår da som en del av arbeidsplikten. Også Universitetet i Bergen har utvidet målgruppen for denne kursvirksomheten til å omfatte bl.a. ph.d.-kandidater. I tillegg tilbyr noen institusjoner ulike introduksjonskurs, spissede påbyggings- og/eller videreutdanningskurs i pedagogikk, kurs i veiledning og veiledningspedagogikk og kurs som handler om evaluering av læring og undervisning. Det teologiske menighetsfakultetet tilbyr nye lærere et pedagogisk utviklingsprogram. I tillegg «blir undervisning av alle emner evaluert og avvik følges opp med samtale med den aktuelle læreren». Høgskolen i Østfold trekker fram kollega- og fagfellevurderinger på tvers av emner som et viktig supplement til studentevalueringer samt tiltak som hospiterings- og kombinasjonsstillinger i samspill med yrkeslivet. Også Høgskolen i Oslo og Akershus tilbyr hospiteringsmuligheter som skal bidra til mer praksisnær og internasjonal erfaring. Norges musikkhøgskole planlegger ytterligere styrking av undervisningskompetansen blant sine ansatte gjennom et utvidet meritterende påbyggingskurs. Høgskolen Kristiania er i ferd med å «tydeliggjøre de interne krav til pedagogiske kvalifikasjoner for meritterende stillinger slik at karriereløpene skal være mer forutsigbare enn tidligere.»

Høgskolen i Hedmark har utvidet satsingen på høgskolepedagogikk slik at det kan drives systematisk kompetanseheving av alle tilsatte; ikke bare nytilsatte. Høgskolen tilbyr fagdager og kurs som går kontinuerlig. Høgskolen i Lillehammer har erfart at diskusjoner og refleksjoner om høgskolepedagogiske problemstillinger på tvers av fagområder og institusjoner har vært svært positiv for utviklingen av deltakernes egen pedagogiske forståelse. Universitetet i Stavanger har en ordning med obligatorisk 1:1 veiledning til alle nyansatte i vitenskapelige stillinger som skal ha undervisning gjennom deres første arbeidsår. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet har tilpasset sine tiltak og tilbud til ulike grupper av ansatte. De har også et «etterspørselsbasert tilbud innenfor pedagogisk veiledningstjeneste som har til formål å tilby fagmiljøene bistand på ulike områder, så som individuell lærerveiledning, planlegging og trening i ulike pedagogiske metoder, utforming av undervisningsopplegg og kvalitetssikring av undervisning og læring» i tillegg til «fortløpende seminarer og workshops knyttet til undervisning og læring og vurdering ...»

Et slikt samspill/synergi mellom institusjonens sentrale og lokale nivå kommer også til uttrykk fra Universitetet i Oslo:

«Pedagogisk utvikling må ses i sammenheng med fagets/programmets behov og må derfor forankres lokalt, men suppleres med relevant og koordinert støtte og inspirasjon fra fellesskapet og dedikerte støtteenheter.»

Noen institusjoner har innført mentorordning, andre vurderer å gjøre det. Det samme gjelder et tiltak som kollegaveiledning. Universitetet i Tromsø har i mange år hatt kollegaveiledning som en obligatorisk del av Program for pedagogisk basiskompetanse som en metode for utvikling av undervisning, bygging og deling av kunnskap i et kollegialt fellesskap. Her skal man nå utvikle dette videre til en modell der det også er en tredje kollega med som mediator for å sikre et metanivå i refleksjonssamtalene som skjer i etterkant. Modellen legger opp til at alle får erfaring fra å bli observert, observere og å være mediator.

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har utviklet en kompetansehevingsplan for alle ansatte, hvor det for de vitenskapelige ansatte både er tiltak som skal styrke FoU og tiltak som skal styrke undervisningen. Også VID vitenskapelige høgskole rapporterer om kompetanseutviklingsplaner for ansatte, som inkluderer pedagogisk virksomhet og utvikling.

Høgskolen i Hedmark er i ferd med å utvikle en kompetansetrapp hvor det vurderes ulike obligatoriske innslag etter modell fra profesjoner som leger og advokater med krav om faglig oppdatering. Hensikten er å sikre at alle ansatte har god og oppdatert undervisningskompetanse.

Universitetet i Oslo etterspør et mer syklisk strukturert opplegg for pedagogisk oppfølging og utvikling for alle ansatte i tillegg til tilbud om basiskompetanse. Norges miljø- og biovitenskapelige universitet mener at basiskurset «gir en god innføring i problemstillinger rundt undervisningen, men er ikke et tilstrekkelig tiltak i seg selv for å øke kompetansen og drive utviklingen av undervisningen. [...] Det er behov for systematisk støtte til de ansatte og for en arena for dialog og debatt om fremragende utdanning.» Ved å øke tilbudsaktiviteten har etterspørselen økt. «Dette indikerer en interesse for å utvikle nye undervisningsformer og måter å tenke på når det gjelder form og innhold i undervisningen.»

Det registreres også en bruk av ulike kompetansehevingstiltak i en større kvalitetssikrings-sammenheng, ved at ansatte enten på eget initiativ eller på oppfordring oppsøker tilbudet som konsekvens av evalueringsresultat eller andre tilbakemeldinger.

«For faglige ansatte som trenger ekstra støtte i undervisningsoppgavene, er det gjennomført et opplegg med mentor.» (Høgskolen Kristiania)

«... én-til-én coaching med forelesere som enten ønsker det selv, eller som har blitt oppfordret til det av instituttledelsen på bakgrunn av evalueringsresultater». (Norges Handelshøgskole)

3.3 **Digital kompetanse og e-læring**

De ansattes kompetanseutviklingsbehov kan ses i en større sammenheng slik det uttrykkes fra Universitetet i Agder som «ønsker å videreutvikle de vitenskapelige ansattes undervisnings-, veilednings- og digitale kompetanse gjennom et forpliktende og helhetlig

kompetanseutviklingsprogram.» Handelshøyskolen BI påpeker at arbeidet med digitalisering av høyere utdanning, utvikling av digitale ferdigheter, styrking av den pedagogiske bruken av digitale verktøy og økt bruk av disse, både av studenter og forelesere, er nødvendig for å sikre samsvar mellom utdanning og arbeidsliv og dermed en viktig faktor for å styrke kvaliteten i utdanningen.

Flere institusjoner trekker en sammenheng mellom utvikling av og opplæring i pedagogisk kompetanse og utvikling av digital kompetanse og organiseringen av dette. Høgskolen i Lillehammer beskriver kurset sitt i høgskolepedagogikk til bl.a. å inneholde «temaer som pedagogisk grunnlagstenkning og danning, planlegging av undervisning og læring, pedagogisk bruk av IKT og pedagogisk profesjonalitet». Høgskolen i Sogn og Fjordane har satsing på digital kompetanse knyttet til sitt nyeste emne innen høgskolepedagogikk. Ved Nord universitet er det «etablert et opplegg med universitetspedagogiske kurs som tar opp grunnleggende didaktiske tema, inkludert pedagogisk bruk av IKT». Universitetet i Bergen har «styrket det universitetspedagogiske miljøet betydelig også for å sikre kompetanse på bruk av digitale læringsressurser. [...] Styrkingen kom som en følge av behov for å kunne tilby våre ansatte oppdateringskurs, blant annet innenfor digitale læringsressurser.»

Som eksempel på hvordan dette kan organiseres kan Høgskolen i Østfold trekkes fram. Gjennom sitt Pedagogisk utviklings- og læringscenter (PULS) har de: «en egen aktiv enhet som har som mandat å stimulere til samarbeid innenfor undervisning, formidling, utvikling og forskning og å bidra til økt bruk av digitale verktøy og medier i utviklingen av høgskolens studieprogrammer og undervisningstilbud.» Høgskolen i Sørøst-Norge har «vedtatt etablering av et Senter for utdanningskvalitet og e-læring (TLC - Teaching and learning centre). Det overordnede innholdet er utdanningskvalitet og tar opp i seg både høgskolepedagogikk og e-læring, ...»

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet har etablert Læringsstøttesenteret «for å styrke de ansattes kompetanse på teknologistøttet læring. Senteret skal gi råd og innspill til pedagogisk bruk av teknologi i undervisningen, bidra til kompetanseutvikling i bruk av verktøy og andre ressurser, lage møteplasser og drive motivasjonstiltak for utvikling av undervisning og læring.»

To institusjoner trekker fram institusjonens bibliotek i denne satsingen. Universitetet i Stavanger har «igangsett fakultetsvise seminarer ledet av fagpersoner fra vårt universitetspedagogiske miljø i samarbeid med bibliotek, vår e-læringsenhet (Nettop) og IT.» Høgskolen i Hedmark har gjennomført prosjektet 'Utdanningskvalitet, høgskolepedagogikk og e-læring', og arbeider nå med å etablere dette som en permanent satsing. «Det jobbes mot en ny organisasjonsenhet - et senter for undervisning og læring. Dette vil innebære at det etableres en nettverkløsning [...] bestående av høgskolepedagogiske rådgivere på hver avdeling, og å knytte rådgiverne fysisk til avdelingenes bibliotek. [...] Prosjektet ble startet ut fra et behov for et samlet grep om videreutvikling av pedagogiske løsninger og bruk av e-læring i undervisningen.»

3.4 Samarbeid med forskning og FoU

En annen sammenheng noen institusjoner påpeker i forbindelse med utvikling av pedagogisk kompetanse er betydningen av samarbeid med forskning og FoU, som det eksempelvis beskrives fra Høgskolen i Østfold: «PULS' kjerneområder er kompetanseutvikling, gjennom å tilby kurs og emner i høgskolepedagogikk og digitale verktøy for undervisning for faglig tilsatte, studiekvalitet og studentevalueringer, høgskolepedagogisk forskning og utvikling og tilrettelegging for tverrfaglig samarbeid og nettverksbygging ved høgskolen.»

Av andre eksisterende tiltak i denne kategorien nevner Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet at alle tiltakene deres er forskningsbaserte. Norges handelshøgskole viser til at de har en professor II i universitetspedagogikk, mens Lovisenberg Diakonale Høgskole opplyser at de tildeler FoU tidsressurs til definerte pedagogiske utviklingsprosjekt.

Under denne overskriften registreres også flere ønsker og planer fra institusjonenes side. Universitetet i Agder «... vil legge mer vekt på forskning i og på egen undervisning/egne utdanninger.»

Universitetet i Bergen etterspør «økt forskning på hva som fremmer læring.» Høgskolen i Bergen «... ønsker i større grad at høgskolepedagogikk blir et område for FoU-arbeid ved HiB, og vil i nær framtid se på hvordan dette arbeidet skal forankres i institusjonen.» Nord universitet opplyser at det kan «... være aktuelt å ta i bruk forsker- og undervisningsstillinger som har hovedfokus på forskningsbasert fagdidaktikk og formidling innenfor spesifikke fagområder («scholarship of teaching and learning»).

Norges teknisk naturvitenskapelige universitet tar i sitt svar på spørsmål syv opp nødvendigheten av å forske på egen utdanning og utdanningsaktivitet og viser til et prosjekt PROSJEKTIL i NTNU som har gjennomført et kvalitativt følgestudie om tilrettelegging for studentaktive læringsformer.

Universitetet i Tromsø trekker fram at det i denne sammenhengen ikke bare er snakk om undervisning, men også læring: «Ressurssenter for undervisning, læring og teknologi (Result) skal bidra til bedre kvalitet i undervisning og læring ved UiT. Dette gjøres med basis i forskning på undervisning og læring i høyere utdanning, og gjennom oppfølging av fakulteter, institutter og enkeltpersoner når det gjelder utvikling av studiekvalitet.»

3.5 Fagdager og pedagogisk forum

Ulike former for fagdager, ansattseminar og pedagogisk forum o.l. i kompetansehevende øyemed er trolig mange flere og mer omfattende enn hva institusjonene nevner i sine innspill til Kvalitetsmeldingen. Hensikten med og betydningen av slike regelmessig tilbakevendende tiltak beskrives av Høgskolen i Lillehammer som utvikling av en kvalitetskultur: «Et tredje tiltak som fremmer utvikling av pedagogisk kompetanse og en kultur for studiekvalitet er de årlige studiekvalitetsdagene ved høgskolen som har studenter og fagansatte som målgruppe.» Høgskolen i Molde arrangerer «årlig pedagogisk forum og andre seminarer mv. hvor pedagogiske temaer tas opp.» Det teologiske menighetsfakultetet har årlig en obligatorisk universitetspedagogisk dag. Kunsthøgskolen i Oslo har et fast forum for sine fagansatte; «fokus på undervisning». Også andre institusjoner melder å ha slike tiltak med tema knyttet til undervisning/læringsmetoder, pedagogikk, metodikk/didaktikk og erfaringsutveksling.

3.6 1. Lektor

Det registreres ni institusjoner som i sine innspill til Kvalitetsmeldingen uttaler seg positivt om denne stillingskategorien og den kompetansen den representerer og at de har etablert, ønsker å etablere eller ønsker å styrke det tilbudet de allerede har, som en del av arbeidet med å videreutvikle de ansattes undervisningskompetanse. Gjennomgangen av institusjonenes visjoner, strategiske planer og årsrapporter avdekker ikke vesentlig flere institusjoner som omtaler denne gruppen spesielt eller som

satsingsområde. Det er usikkert hvor representativt denne relativt beskjedne gruppen av utdanningsinstitusjoner er, for det samlede tilbudet om denne karriereveien.

Høgskolen i Molde antar i innspillet sitt at førstelektorløpet ivaretar opprykksmulighetene for ansatte uten førstekompetanse, mens Høgskulen i Sogn og Fjordane påpeker at kvalifiseringsveien til førstelektor og dosent må sikres. De sier videre:

«No verkar det svært usikkert korleis KD vil nytte førstelektor- og dosentar sin breiddekompetanse. Vi ser desse stillingskategoriane som vesentlege for utdanningskvaliteten og ei viktig brikke for å kunne tilby femårige løp til særskilt lærar-, helse- og sosialutdanningar.»

I en nylig rapport fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet og Universitetet i Tromsø: *Innsats for kvalitet. Forslag til et meritteringssystem for undervisning ved UiT Norges arktiske universitet og NTNU* (2016), foreslås et meritteringssystem som i utgangspunktet ikke inkluderer stillingskategorien 1.lektor. Årsaken er bl.a. at kravene til undervisningskompetanse som er foreslått for denne stillingskategorien er på linje med og til og med over det som foreslås for merittert undervisningskompetanse (s.10).⁹ Dette er paradoksalt nok en anerkjennelse av 1.lektorenes kompetanse og indikerer et mulig utnyttet potensiale for denne gruppen. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet sier i sitt innspill til Kvalitetsmeldingen:

«Vi har nesten 80 årsverk i førstelektorstilling. Disse har en verdifull kompetanse som benyttes spesielt innen praksisnære utdanninger. NTNU vil gjennom et pågående arbeid tydeliggjøre karriereveien førstelektor/dosent som et alternativ til førsteamanuensis/professor. Vi vil se dette i sammenheng med arbeidet med utvikling av et system for undervisningsmerittering.»

Det synes å hefte en viss usikkerhet og utydelighet ved denne stillingskategorien som kan påvirke hvordan institusjonene velger å vektlegge den i sine innspill til meldingen og i annen egenomtale.

I tillegg til Høgskulen i Sogn og Fjordane og Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet er Høgskolen Kristiania den eneste institusjonen som omtaler stillingsgruppen dosent. Høgskolen Kristiania har «en forholdsvis stor andel faglig ansatte som er i dosentløpet, der undervisningskompetanse er mer vektlagt enn det som er vanlig i professorløpet, noe som hever utdanningskvaliteten ved høyskolen.»

4 Merittering av pedagogisk kompetanse gjennom priser

Tildeling av priser til ansatte som har utmerket seg i undervisningsøyemed nevnes av flere institusjoner i innspillene til Kvalitetsmeldingen som et tiltak for å belønne og stimulere til ekstra innsats. Slike priser er hovedsakelig lokalt basert og initiert, men også tildelte nasjonale priser nevnes av institusjonene i denne sammenhengen.

⁹ <https://www.ntnu.no/documents/1263030840/1268058549/Innsats+for+kvalitet+-+Forslag+til+et+meritteringssystem+for+undervisning+ved+NTNU+og+UiT+Norges+arktiske+universitet.pdf/aadea128-638f-4e2f-8516-5a2ffa54b87a>

Slike priser har i stor grad preg av konkurranse, og er ikke noe den enkelte underviser kan planlegge for eller bygge seg opp mot. Det er imidlertid en etablert praksis ved flere institusjoner og er en av svært få påskjønnelser som gis for undervisning.

Temaet priser og anerkjennelse for undervisningsinnsats suppleres her med funn fra gjennomgangen av institusjonenes visjonsdokument, strategiske planer og årsrapporter og annen tilgjengelig dokumentasjon på institusjonenes nettsider.

4.1 Lokale priser

Seks institusjoner trekker fram sine egne priser som eksempel på tiltak til å synliggjøre, stimulere og belønne god undervisning, pedagogisk innsats og særlig fortjenestefull undervisningsinnsats i innspillene til Kvalitetsmeldingen. Eller som det også heter fra Høgskolen Kristiania: «Formålet med formidlingsprisen er å hedre og stimulere god formidling og kommunikasjon av kunnskap og innsikt ...». Prisene kan tildeles enkeltpersoner eller fagmiljø.

«Høgskulen har i mange år løfta fram den gode undervisar gjennom tildeling av ein årleg Utdanningspris som alternerer med FoU-prisen. Dette er tiltak som er med å synleggjere verdien av god undervisning og verdsetje enkeltpersonar eller fagmiljø som gjer ein innsats ut over det ein kan forvente.» (Høgskulen i Sogn og Fjordane)

«Et slikt incentiv for å gi god undervisning, er den årlige lokale utdanningskvalitetsprisen ved høgskolen. For å stimulere fagmiljøene til å arbeide systematisk med utdanningskvalitet, deles det hvert år ut en pris til enkeltpersoner eller fagmiljøer som i vesentlig grad har bidratt til å utvikle og forbedre utdanningskvaliteten ved HiØ.» (Høgskolen i Østfold)

Norges handelshøgskole melder om «flere priser som bidrar til å skape blest om god undervisning og gode forelesere.» De trekker også fram studentenes initiativ: «I tillegg deler studentforeningen ut to priser: «Bronsesvampen» på bachelornivå, og «Masterstudentenes pris for fremragende innsats».

De prisene som er funnet ved gjennomgangen av informasjon på institusjonenes nettsider viser at disse både kan tildeles fra institusjonen sentralt og fra underliggende enheter/fakultet. Flere institusjoner har også studentinitierte priser. I det følgende omtales bare priser institusjonene sentralt tildeler sine undervisere og som er knyttet til undervisnings- og utdanningsvirksomheten.

Disse prisenes navn varierer og omfatter navn som «Pris for kvalitet i utdanninga», «Pedagogisk pris», «Utdanningspris», «Fremragende undervisning» og «Godt læringsmiljø». Alle prisene består av et pengebeløp og diplom og flere har kunstverk eller annen gave i tillegg. I følge Land & Gordon (2015) oppleves økonomisk påskjønnelse som et tydeligere signal på bekreftelse og anerkjennelse og at man blir tatt alvorlig, enn der belønningen i sin helhet består av symbolske effekter i form av blomster, diplom, statuett etc. At prisene i hovedsak deles ut i større fagsosiale sammenhenger som ved årsfester, begynnelse/avslutning av semesteret og ofte gjøres til gjenstand for en viss mediedekning, bidrar til å styrke og gjøre anerkjennelsen kjent for flere.

Prisene åpner bredt både for hvem som kan nominere og hvem som kan bli nominert. I hovedsak kan alle tilsatte, studenter og formelle organ nominere. Også for hvem som kan nomineres og vinne, går man bredt ut. Det registreres ingen priser som reserveres for tildeling til enkeltpersoner. Det normale

er at både enkeltpersoner og grupper/miljø kan stå som kandidater. Denne bredden avspeiler mangfoldet i hva og hvem som kan vinne slike priser også slik at det som prissettes vil kunne variere fra år til år.

Målet med prisene er i hovedsak å påskjønne særlig god innsats og stimulere og motivere andre til fortsatt og økt arbeid med utdanningskvaliteten. For alle prisene er det utarbeidet retningslinjer og/eller kriterier for hva som skal innfris for å bli vurdert som prisverdig. Disse avspeiler bredden i hva som ligger i begrepet utdanning og utdanningskvalitet og kan omfatte både faglige, pedagogiske og sosiale kriterier samt kriterier for utviklingsprosesser.

«Pedagogisk pris skal i første rekke gå til personer som har gjort en særlig fortjenestefull undervisningsinnsats ved Høgskolen i Molde. Det skal legges vekt på dyktighet i å formidle fagstoff, i å skape engasjement og stimulere studentene til egenaktivitet. Pedagogisk utviklingsarbeid, utarbeidelse av lærebøker og annet studiemateriell, veiledning og arbeid for å forbedre eksamen og annen vurdering skal også telle med. Det samme gjelder innsats for å fremme undervisningssamarbeid mellom kolleger og for god organisering i et fagmiljø.» (Høgskolen i Molde)

«Nominasjonen bør inneholde eksempler på tiltak, virkemidler og/eller læringsfremmende teknologi som bidrar til å heve kvaliteten og øke tilgjengeligheten hva gjelder undervisning og veiledning, faglig innhold og læringsmiljø, herunder også fleksible og nettstøttede undervisningsformer og digitale eksamensformer. Andre faktorer som vil kunne vektlegges er om arbeidet er nyskapende, gir positive resultater, fremmer studentrekruttering, er særlig tett koplet til forskningsvirksomheten, eller er utviklet i et samarbeid mellom flere aktører - herunder studenter, arbeids- og næringsliv, samt samarbeid med andre institusjoner om kvalitetssikrede utviklingstilbud.» (Universitetet i Tromsø)

Det er et fellestrekk at prismidlene ikke står til vinnerens frie disposisjon, men skal brukes til «tiltak i tråd med prisens formål» (Universitetet i Tromsø), til «tiltak som fremjar studiekvalitet av fagleg-pedagogisk karakter og andre tiltak som styrkjer utdanningskvaliteten» (Høgskulen i Volda), «videreutvikle tiltaket som ligger til grunn for pristildelingen» (Norges miljø- og biovitenskapelige universitet) eller til «videre arbeid med studiekvalitet» (Høgskolen i Hedmark). At prismidlene forplikter vinneren/e kan gi en ekstra motivasjon i og med muligheten til å videreføre prosjekt og tiltak. Det har ikke vært mulig å finne informasjon på om/hvordan resultatene brukes av institusjonen/e, f.eks. om prisen også forplikter institusjonen/e til å ta i bruk og utvikle resultater og initiativ og prisvinnernes kompetanse i en større skala internt, slik at deres kunnskaper, kompetanse og ferdigheter kan komme flere til nytte og dermed bidra til spredning utover tiltakets/prosjektets egne nære faglige omgivelser og tilhørighet og på den måten til å ha en effekt utover seg selv.

Høgskolen i Østfold viser i sitt innspill til sin lokale utdanningskvalitetspris som i 2015 gikk «til et prosjekt som omhandler studentaktiv forskning knyttet til bachelorstudium i vernepleie. I perioden 2009–2015 kan dette prosjektet vise til 57 konferansebidrag, postere og vitenskapelige publikasjoner der studenter, lærere og praksislærere har vært medforfattere.»

Spørsmålet om effekt, spredning og videreutvikling av vinnertiltaket når den ekstra finansieringen gjennom prismidlene tar slutt, er ikke et tema i materialet. Land & Gordon (2015) stiller spørsmålet om i hvilken grad prisvinnere er i stand til eller forventes å påvirke utenfor sin egen praksis og praksiskontekst. (s.17) Det kan derfor være et spørsmål om disse representerer et utnyttet potensiale

for utvikling av pedagogisk praksis og kompetanse og om det i så måte kan ha større effekt å tildele slike priser til fagmiljø/team enn til enkeltpersoner.

Departementet ber i sitt spørsmål syv til institusjonene om eksempler på utdanningstilbud eller utdanningsopplegg med særlig god kvalitet eller gode resultater. Tre institusjoner trekker i den sammenhengen fram egne institusjonsbaserte prisvinnertiltak, mens to institusjoner gir eksempler på tiltak som har mottatt studentinitierte priser.

4.2 Nasjonale priser

Under denne overskriften skal de to belønnings- og stimuleringsiltakene som forvaltes av NOKUT, omtales. NOKUT forvalter to belønnings- og stimuleringsiltak for fremragende utdanning; SFU-ordningen og Kunnskapsdepartementets utdanningskvalitetspris. Som nasjonale stimuleringsiltak har disse ulike mål, krav, innfallsvinkel og omfang. De er forskjellige, men supplerer og utfyller hverandre innenfor en bred forståelse av hva fremragende utdanning og undervisning er og kommer til uttrykk. Både i Utdanningskvalitetsprisen og SFU-ordningen er belønningen en økonomisk påskjønnelse, selv om symbolske effekter i form av blomster, diplom og statuett også er en del av premien.

Utdanningskvalitetsprisen har hatt 270 søknader og 37 vinnere i perioden 2001–2016. SFU-ordningen har hatt en mye kortere virkeperiode, men kan vise til 54 søknader, 21 finalister og 8 vinnere fordelt på tre utlysingsrunder, 2011, 2013 og 2016. En tildeling av Utdanningskvalitetsprisen eller SFU-status er en anerkjennelse og bekreftelse på god/fremragende kvalitet. Det vurderes derfor som rimelig at institusjonene i sitt svar på spørsmål syv om eksempler på utdanningstilbud med særlig god kvalitet eller gode resultater, ville trekke fram disse. Av 11 vinnere av Utdanningskvalitetsprisen i perioden 2010–2015 er seks omtalt i materialet. Av de fire¹⁰ sentrene som er tildelt status som senter for fremragende utdanning får tre av dem en kortfattet omtale fra sine respektive institusjoner. Selv om det også er en anerkjennelse å komme til finalen i en SFU-søknadsrunde og det til søknadene i 2011 og 2013 har vært 12 av dem, er ingen av dem tilgodesett som dette i materialet.

Det skal ikke spekuleres i hva denne relative beskjedenheten angående egne prisvinnertiltak, skyldes. Men både hva lokale og nasjonale priser gjelder, kan det være grunn til å stille spørsmål om dette representerer et utnyttet potensiale for utvikling og videreutvikling av pedagogisk praksis og kompetanse. Høgskolen i Lillehammer gir i sitt svar på spørsmål syv, et eksempel på hvordan dette kan foregå. «Etter tildelingen av Utdanningskvalitetsprisen i 2012, har vi videreutviklet den prakademiske¹¹ tilnærmingen til å gjelde flere studier på liknende felt.»

5 Merittering av pedagogisk kompetanse satt i system

Den andre delen av spørsmål seks i departementets liste til institusjonene har følgende ordlyd: «Hvordan kan utdanning vektlegges tydeligere ved rekruttering og i meritteringen av fagpersonalet?» Det er ikke spørsmål om utdanning og undervisning skal inngå i merittering av fagpersonalet, men **hvordan** det kan gjøres. 21 institusjoner berører på en eller annen måte spørsmålet om merittering av

¹⁰ Ett i 2011 og tre i 2013

¹¹ Høgskolen i Lillehammer forklarer dette begrepet slik: «I faget *prosjektledelse* utfører studentene prosjekter på vegne av reelle oppdragsgivere i arbeidsliv og frivillige organisasjoner. Slik får de både en teoretisk innføring i faget, og de settes i stand til å se den teorien de tilegner seg i lys av praksis. Studiet er både praktisk og akademisk. Denne tilnærmingen i studiet kaller vi for «prakademisk.»

og insentiver for undervisningsaktivitet i innspillene til Kvalitetsmeldingen. Temaet vekker aktivitet og engasjement. Universitetet i Tromsø hevder at «det anses som nødvendig å få til et samlet løft både gjennom incentivordninger for hele fagmiljø, enkeltansatte og tiltak som direkte berører undervisningen.» Dette understøttes av Universitetet i Oslo som mener at det utvilsomt er «behov for flere undervisningsmessige «gulrøtter» i det akademiske karriereløpet.» og at «undervisningspriser og festtaler er ikke nok, innsats for utdanningsutvikling må belønnes tydeligere.»

5.1 Lønn

Lønnsøkning som stimulans og belønning for god undervisning er en mulighet som omtales av seks institusjoner. Noen har allerede dette implementert i sine kriterier for lokale lønnsforhandlinger, som for eksempel Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning hvor «Kriteriene til bruk i lokale lønnsforhandlinger for perioden 2016–2018 sier at lønnsforhøyelser gis til medarbeidere som blant annet kan vise til systematisk vurdering og utvikling av undervisning og veiledning.» Det samme er tilfelle ved Høgskolen i Østfold hvor «god undervisning var ett av de sentrale kriteriene ved forrige lokale forhandlinger etter Hovedavtalens pkt. 2.3.3» og Norges handelshøgskole som «har gjort undervisning og undervisningskvalitet til ett av kriteriene ved lokale lønnsforhandlinger for forsknings- og undervisningsstillinger.»

Universitetet i Bergen vil «i større grad la undervisningserfaring telle ved ansettelser og lønnsforhandlinger.» Universitetet i Tromsø påpeker at de i samarbeid med Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har «gått sammen om å utarbeide et forslag til hvordan undervisningskompetanse kan konkretiseres og tillegges større betydning ved vurdering og tilsetning i stillinger. Den [rapporten forf.anm] presenterer videre et helhetlig forslag for merittering av undervisning og hvordan slik merittering kan belønnes.»

5.2 Undervisning

Universitetet i Tromsø refererer her (i sitatet over) til den tidligere nevnte rapporten «Innsats for kvalitet» og samarbeidet mellom dem og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet om etablering av et prosjekt for utvikling av et pedagogisk meritteringssystem. Prosjektet vil utvikle kriterier for pedagogisk kompetanse på ulike nivå. God undervisning og pedagogisk kompetanse skal dokumenteres og gi status. De ulike virkemidlene skal settes i sammenheng i et pedagogisk meritteringssystem som samspiller med insentivmekanismer for heving av pedagogisk kompetanse og utviklingsarbeid på utdanningsområdet. Et forslag var klart til intern høring i februar 2016.¹² Dette forslaget har vakt stor interesse og tilslutning også utenfor disse institusjonenes grenser, noe som kommer tydelig frem i mange av de øvrige institusjonenes innspill til Kvalitetsmeldingen.

Alle som uttaler seg anerkjenner og støtter tiltaket og initiativet fra de to institusjonene.

Høgskolen i Oslo og Akershus «ønsker å koble seg på NTNU og UiTs arbeid med pedagogisk meritteringssystem og vurdere om eventuelle liknende tiltak skal igangsettes ved egen institusjon. Det er viktig for HiOA at et slikt meritteringssystem er et godt incentiv for kontinuerlig og vedvarende

¹² <https://www.ntnu.no/documents/1263030840/1268058549/Innsats+for+kvalitet+-+Forslag+til+et+meritteringssystem+for+undervisning+ved+NTNU+og+UiT+Norges+arktiske+universitet.pdf/aadea128-638f-4e2f-8516-5a2ffa54b87a>

kvalitetsarbeid.» Høgskolen i Østfold «følger med interesse arbeidet med merittering av undervisning ved UiT og NTNU, og debatten rundt hvilke former for incentiver som er mest aktuelle.» Norges idrettshøgskole «har med stor interesse lest NTNU og UiT- Norges arktiske universitets rapport om merittering av utdanning og er enig i hovedkonklusjonene i denne i hvordan kvalitet i utdanning kan operasjonaliseres og bedømmes.»

Noen av de som gir sin tilslutning har også noen innspill og forslag. Handelshøgskolen BI «gjenkjenner og støtter arbeidet som har blitt gjennomført av arbeidsgruppen fra UiT og NTNU, [...] Vi støtter forslagene rapporten skisserer og anerkjenner behovene for å utvikle insentivene for undervisere. En ordning for merittering bør følge de samme kravene som det gjør for forskning. For eksempel kan «peer-review» (kollegaveiledning) av undervisning, fagfellevurderinger av pedagogiske artikler samt deling av kunnskap og kompetanse på konferanser formuleres som krav.» Universitetet i Oslo «har med stor interesse lest rapporten «Innsats for kvalitet» skrevet av en felles arbeidsgruppe opprettet av NTNU og UiT, og ønsker å gi sin generelle støtte til flere av tiltakene som foreslås her. UiO vil følge NTNU og UiT sin forsøksperiode med en ordning for merittering av undervisning med stor interesse, og imøteser departementets oppfølging av dette.» Universitetet mener at «dette er et område der det kan være behov for et nasjonalt rammeverk» og at «departementet bør: Bistå med nasjonal samordning knyttet til merittering av undervisning for å sikre kvalitet og mobilitet på tvers av utdanningsinstitusjonene.» Universitetet i Stavanger slutter seg til oppfordringen om å etablere en nasjonal meritteringsordning for undervisning og har et innspill til ministeren i den sammenhengen: «Det ville ha bidratt positivt på universitetslæreres vilje til å drive systematisk utviklingsarbeid knyttet til egen undervisningspraksis om denne type arbeid kunne ha gitt uttelling i Cristin i et poengsystem. Gjennomførte basiskurs, deltakelse i veiledningsordninger, eller dokumentert utviklingsarbeid (alle av et visst omfang) burde kunne bli registrert i Cristin og vurdert i poenggivende sammenheng.» Kunsthøgskolen i Oslo mener at «erfaring med undervisning og utdanning – og fremragende resultat innen dette området – kan vektlegges tydeligere ved rekruttering og i merittering gjennom presiseringer i forskrift for ansettelse og opprykk.»

Andre institusjoner har allerede iverksatt tiltak eller vurderer å gjøre det. Norges miljø- og biovitenskapelige universitet «skal nå påbegynne et arbeid for økt vektlegging av pedagogiske meritter. Dette vil ta sitt utgangspunkt i NTNU/UiTs rapport *Innsats for kvalitet*.» Universitetet i Bergen utreder «en meritteringsordning for undervisere som har en forskningsbasert tilnærming til utvikling av egen undervisning. Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet er pilot for ordningen som premierer undervisere som systematisk og over tid videreutvikler sin undervisningskompetanse til et nivå som er vesentlig høyere enn den forventede basiskompetansen.» Høgskolen i Hedmark har merket seg at «UiT har utarbeidet materiale for hvordan undervisning kan gjøres meritterende. Dette feltet vil kreve videre utvikling også hos oss.» Nord universitet er «enig i det som skrives i rapporten *Innsats for kvalitet. Forslag til et meritteringssystem for undervisning ved NTNU og UiT Norges arktiske universitet*. [...] Et meritteringssystem, slik det er foreslått i ovenfor nevnte rapport fra NTNU og UiT – Norges arktiske universitet, vil bli vurdert.»

Et par institusjoner uttaler seg om en mulig ordning/system for merittering av undervisning på et mer generelt grunnlag. Høgskulen i Sogn og Fjordane mener at «utvikling av utdanningskompetansen må gjerast meritterande for alle fagstillingar og bli ein del av karrierevegen i akademia.» Høgskolen i Stord/Haugesund påpeker at «gode faglærere med høy faglig og pedagogisk kompetanse er svært viktige for god utdanningskvalitet. HSH ønsker derfor velkommen diskusjonen om utformingen av merittering for undervisning.» Norges handelshøyskole påpeker at det er viktig å sikre at høy

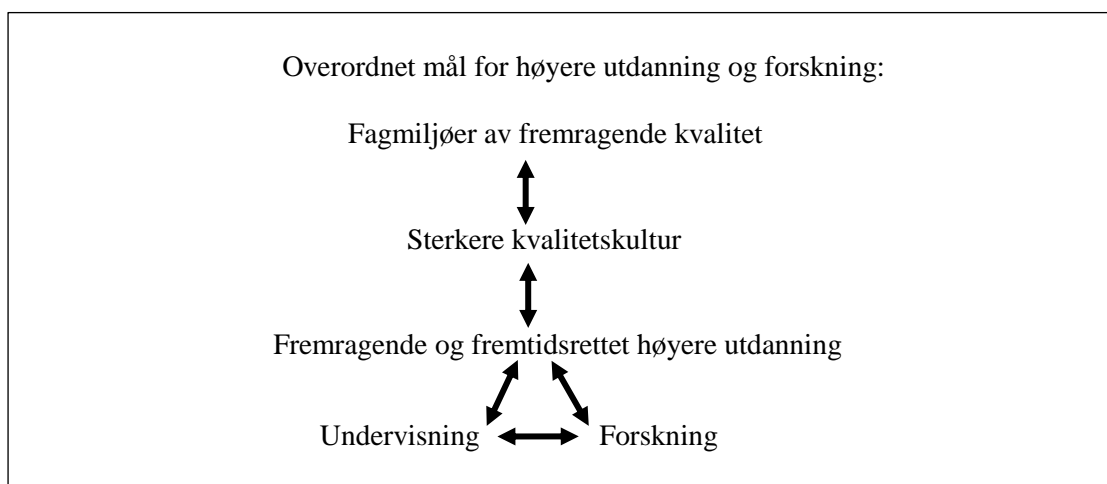
undervisningskvalitet er meritterende. Ved Universitetet i Agder «ønsker man at god undervisning skal være meritterende ...»

Universitetet i Tromsø får siste ordet i denne sammenhengen: «Innføringen av et pedagogisk meritteringssystem vurderes som et svært viktig og nødvendig virkemiddel i den helhetlige satsingen på fremragende utdannings- og undervisningskvalitet. Ved UiT er det derfor ikke et spørsmål om hvorvidt det skal innføres et slikt system eller ikke, men hvordan dette kan gjøres ... [...] Oppmerksomheten rapporten («Innsats for kvalitet», forf.komm.) har fått, ser vi på som en bekreftelse på at utprøvingen av et slikt system har støtte og legitimitet i sektoren og således kan være begynnelsen på et arbeid med å realisere en meritteringsordning på nasjonalt nivå. Styret ved UiT vedtok i juni d.å. å sette i gang en forsøksordning over en periode på fem år. Det tas sikte på å merittere de første underviserne i 2017.»

Universitetet påpeker imidlertid et behov som vil kunne komme til å kreve ressurser og innsats: «Grunnlaget for å lykkes med å styrke undervisningsoppgaven og merittere særlig gode undervisere, må legges i en styrking og utvidelse av alle sider i arbeidet med pedagogisk basiskompetanse i høyere utdanning. Når UiT nå skal innføre et meritteringssystem for undervisning, antas det at etterspørselen inn mot det samlede universitetspedagogiske området vil øke ytterligere.»

6 Mål

Som nevnt innledningsvis og nedfelt i Stortingsmelding 7 (2014-2015) Langtidsplan for utdanning og forskning, er det å utvikle fagmiljøer av fremragende kvalitet ett av de overordnede målene for norsk høyere utdanning og forskning. En av ambisjonene med den kommende Kvalitetsmeldingen er da også bl.a. å stimulere til utvikling av en sterkere kvalitetskultur og å strekke seg lengre mot fremragende og fremtidsrettet høyere utdanning. Nødvendigheten av personalets faglige og pedagogiske kompetanse er også påpekt, samtidig som undervisningens status i forhold til forskning må heves. Det er her gitt mange ønsker og mål og det kan synes uklart hvordan de står i forhold til hverandre, som separate fenomen eller i gjensidig avhengighet. Gitt det siste kan det utledes et mulig hierarki:



Departementets visjoner om fremragende og fremtidsrettet utdanning kan vanskelig tenkes mulig uten fremragende undervisere. Kvalitetskultur krever imidlertid fellesskap og samarbeid. Glimrende og fremragende soloundervisere er ikke nok til å løfte fagmiljøet oppover mot det fremragende. En fremragende og fremtidsrettet høyere utdanning er like avhengig av god undervisning og undervisningskompetanse som den er av god forskning. En sidestilling og likebehandling av disse hovedaktivitetene i academia er derfor også et stort og viktig tema i denne sammenhengen. Det er hvordan disse temaene omtales i institusjonenes innspill til Kvalitetsmeldingen som vil bli løftet fram i dette kapittelet.

6.1 **Faglig fellesskap**

Gjennomgangen av institusjonenes innspill til spørsmål seks avspeiler tydelig at arbeidet med å styrke de ansattes undervisningskompetanse tillegges et omfattende og kvalitativt mål slik det omtales av Nord universitet:

«For å styrke undervisningskompetansen er det viktig å «avprivatisere» arbeidet med undervisning. Dette innebærer at det må skapes faglige fellesskap for å diskutere pedagogiske og didaktiske problemstillinger.»

Norges Idrettshøgskole uttrykker enighet i at «undervisning må avprivatiseres og utsettes for konstruktiv kritikk på samme linje som forskning.» Handelshøgskolen BI gir uttrykk for noe av det samme i sin påpekning av at: «Det er et behov for å «avprivatisere» undervisningen, støtte en delingskultur og sikre åpenhet rundt undervisning og merittering av denne. [...] Muligheter for å merittere på teamnivå kan være et viktig delement for å oppnå en helhetlig løsning.» Høgskulen i Sogn og Fjordane påpeker at «Eit sentralt tiltak for å styrke undervisningskompetansen er at utdanningskvalitet i større grad vert løfta opp som eit felles ansvar og at mye kan tyde på at undervisningspraksis har fått utvikle seg til å bli for individuell og at det må jobbes systematisk for å legge til rette for fellesarenaer for utvikling av god undervisning.» Dette kommer også fram i innspillet fra Norges miljø- og biovitenskapelig universitet som uttrykker at institusjonens «sentrale tiltak for å utvikle undervisningen dreier seg i stor grad om å skape ytterligere arenaer for læring og samhandling for de ansatte.» og videre; «Det understrekes at den viktigste innsatsen for å styrke undervisningskompetansen ligger i den løpende dialogen rundt undervisning i fagmiljøene». I sitt svar på spørsmål syv gir universitetet et eksempel på et prosjekt som «utmerker seg ved at et samlet fagmiljø har løftet blikket opp på programnivå og gjort et dyptgripende utviklingsarbeid.»

Universitetet i Stavanger rapporterer også om slik samhandling ved at de etablerer egne undervisningsgrupper på fakultetene med mål om å lage noen permanente strukturer for kollegial samhandling om undervisning på gruppenivå. Under spørsmål syv viser de til hvordan et samarbeid om et studieprogram «er viktig for å sikre og utvikle gjennomgående god kvalitet.» Høgskolen i Østfold er opptatt av ansvaret for en «helhetlig tenkning rundt studieplaner, som kan motvirke en statisk domenenetning i de enkelte emner.» Ved Universitetet i Oslo arbeides det med å utvikle ideer om hvordan de bedre kan «koordinere ulike støtteressurser for utdanningsvirksomheten og skape flere arenaer for erfaringsutveksling og kunnskapsdeling for undervisning». Universitetet i Tromsø formulerer det slik «... både en viktig utvikling av undervisningskompetanse for den enkelte, utvikling av sosiale fellesskap og samarbeid om å utvikle undervisning på fakultetet.»

Et eksempel på et eksisterende arbeid langs disse linjene kan hentes fra SFU-senteret bioCEED som har arbeidet med å «promote a scholarly and collegial teaching culture» som ett av fokusområdene

sine.¹³ Disse intensjonene, uttalelsene og eksemplene understreker og bekrefter Land & Gordons (2015) påpeking av det merkbare skiftet i oppfatningen av fremragende undervisning fra å være et mer eller mindre privat anliggende for den enkelte underviser eller avgrenset team/gruppe av undervisere innenfor et program, til noe som gjøres til gjenstand for evaluering og vurdering, både internt og eksternt som en del av institusjonens ansvar og samlede virksomhet. (s.3) Sånn sett ligger dette ansvaret hos den enkelte underviser, i fagmiljøet og i institusjonen som helhet og er dermed både et individuelt og et kollektivt anliggende. Institusjonenes uttalelser antyder dette som et videre og mer grunnleggende mål enn undervisningens status og statusheving i academia.

6.2 Likestille utdanning og forskning

Noen institusjoner benytter anledningen til å gi anerkjennelse og ros til eget undervisningspersonale. Norges musikkhøgskole påpeker at undervisningskompetansen blant deres ansatte i utgangspunktet er høy. «Formidling er en naturlig og ettertraktet egenskap ved fagområdet, ikke bare i selve kunstutøvelsen men også gjennom instruksjon, veiledning og undervisning.» Det teologiske menighetsfakultet melder om det samme: «Undervisningsnivået og kompetansenivået på våre lærere er høyt, de er dedikerte og interesserte i å undervise ...» Høgskolen Kristiania har «en sterk intern kultur, der gode undervisere og pedagoger verdsettes høyt. Det fremkommer tydelig gjennom studentevalueringene at vi har mange fremragende undervisere ved høyskolen.» Norges handelshøgskole melder om at det ved deres institusjon er «et betydelig press på den enkelte lærer for å levere undervisning av høy kvalitet både fra studenter og fra kolleger.»

Formelt sett er undervisningsoppgaver og forskningsoppgaver likestilte oppgaver i høyere utdanning. I praksis har undervisningen lavere status enn forskning, slik det for eksempel fremkommer i rapporten «Innsats for kvalitet» fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet og Universitetet i Tromsø:

«Selv om det både ved UiT og NTNU finnes enkeltpersoner, grupper og institutt som vier undervisning og veiledning stor oppmerksomhet, er hovedbildet at denne delen av virksomheten overskygges av forskningsoppgaven. Dette er ikke særegent for våre to institusjoner, det fremstår som ett av universitetenes særtrekk både nasjonalt og internasjonalt. Det preger de ansattes identitet, deres daglige samhandling, deres prioriteringer og hvordan oppgavene språksettes».
(s.16)

Høgskolen i Lillehammer formulerer ubalansen mellom forskningsrelevant og utdanningsrelevant kompetanse i fagstaben på denne måten: «Det eksisterer fremdeles et markant skille mellom ettertraktet og systematisk utviklet forskningskompetanse forbundet med høy status, og mer eller mindre tilfeldig ervervet UH-pedagogisk-kompetanse som sjeldent verdsettes eksplisitt.» [...] «De to kompetanseområdene er [...] likevel i større grad enn tidligere synlig og eksplisitt relatert til stillingenes arbeidsområder.»

En bevisstgjøring av og arbeid med å utjevne denne ubalansen kan trolig bare til en viss grad møtes med tiltak for utvikling av pedagogisk kompetanse og praksis. Flere institusjoner påpeker i denne sammenhengen også betydningen av sentrale bestemmelser og forskrifter og lokale avtaler.

¹³ Centre for Excellence in biology education. <http://bioceed.b.uib.no/>

Høgskulen i Volda understreker at «god undervisning er avhengig av forskning og HVO satsar tungt på utviklinga av forskningskompetansen til dei tilsette, t.d. gjennom professorstipend, forskningsstipend og FoU-tid, osv.» Ett av hovedbudskapene fra Universitetet i Bergen er at: «Utdanningskvalitet er nært forbundet med forskningskvalitet.» Høgskulen i Sogn og Fjordane er opptatt av at «utdanning og forskning må i større grad sjåast i samanheng. Innføringa av teljekantsystemet der institusjonar og fagmiljø blir målt og vurdert utifrå tal vitskaplege publikasjonar, har utfordra fokuset på utdanningskvalitet.» Høgskolen i Molde mener at etablering av «publiseringspoeng/insentivmidler til utarbeiding av lærebøker og annet undervisningsmaterieell er svært viktig.»

Norges idrettshøgskole «mener at utdanning og forskning ikke må settes opp mot hverandre, men at samspillet mellom disse heller bør utvikles og forsterkes. Vi mener at sektoren har et stort ansvar for å øke studentenes forståelse for at dette henger sammen og at ikke det ene kan forbedres på bekostning av det andre ...»

Høgskolen i Oslo og Akershus trekker fram journalistutdanningen i sitt svar på spørsmål syv, hvor man er «spesielt opptatt av integrasjon mellom utdanning, praksis og forskning. Instituttet har gjennom mange år satset på at alle faglige ansatte skal involveres i både forskning og praksisnær undervisning.» Til det samme spørsmålet holder Høgskolen i Bergen fram følgende suksessfaktor til ett av studiene sine: «at det vitenskapelige personalet ser på undervisning som en viktig og interessant del av sitt virke».

Høgskulen i Sogn og Fjordane påpeker i sitt svar til spørsmål syv: «Slik vi ser det så har kvalifisering til førsteamanuensis og førstelektor utvikla seg mykje i same retning når det gjeld krav til vitskapleg arbeid. Det er svært viktig å auke forskningskompetansen, men det er samtidig naudsynt å halde ved like og styrke undervisningskompetansen og pedagogisk utviklingsarbeid. [...] Det å få anledning til å utvikle gode undervisningsmodellar i samarbeid med studentane og å konsentrere seg om utvikling og forskning knytt til utdanning bør få sterkare uttelling i framtidige kompetanseløp.»

Norges miljø- og biovitenskapelige universitet og Det teologiske menighetsfakultet er også opptatt av at universitets- og høyskolesektoren preges av at forskning og forskningserfaring og utdanning og undervisningserfaring teller ulikt når det kommer til merittering. Det teologiske menighetsfakultet vurderer dette som uheldig «ettersom det ikke nødvendigvis er slik at de med mye forskningserfaring er bedre undervisere enn de med mindre forskningserfaring.» De praktiserer prøveforelesninger med studenter til stede som en selvstendig del av tilsettingsprosessen for lærere og synliggjør på den måten at forskningserfaring og -produksjon ikke er det eneste viktige i ansettelsesprosessen.

Også andre institusjoner påpeker denne problematikken og ansettelsesprosessen. Universitetet i Stavanger mener at: «Stortingsmeldingen bør også oppfordre institusjonene til å legge samme vekt på undervisning som forskning ved ansettelse i forsknings- og undervisningsstillinger. Dette må komme til syne i stillingsutlysninger, i annen informasjon om slike stillinger, i ansettelsesintervju og i oppfølgingen og sosialiseringen av nye ansatte. Innføring og kvalifisering for undervisning må tillegges samme vekt som for forskning.»

Nord universitet melder at: «I rekruttering av førsteamanuenser og professorer i årene framover skal det legges til grunn at disse stillingene er kombinerte forsker- og undervisningsstillinger. Universitetet skal derfor vektlegge pedagogisk erfaring og kompetanse ved tilsetting til disse stillingene, i tillegg til forskerkompetanse. Som nytt universitet som er utviklet fra høyskolesektoren har Nord universitet med seg høyskolesektorens verdsetting av undervisning. I årene framover skal fagpersonalets

forskerkompetanse styrkes, men dette skal skje på en måte som også sikrer at fagpersonalets undervisningskompetanse videreutvikles.» Høgskolen Kristiania har avtalefestet gjennom særavtalen med de ansatte at professor og dosent er på samme nivå, «ved at ansettelsesvilkårene for de to toppstillingene er identiske når det gjelder blant annet annum og tid til FoU.»

I følge Universitetet i Oslo fungerer opprykksregelverket som en effektiv gulrot i det akademiske systemet. «Dette er et område der utdanningskompetanse burde telle langt mer enn det som praktiseres nå. Det er nå gitt mulighet for fristilling fra det nasjonale regelverket for opprykk, og denne muligheten bør utnyttes godt.» Universitetet i Oslo påpeker den sterke signaleffekten som ligger i ordningene med frikjøp fra undervisning ved tildeling av eksterne forskningsmidler. Med henvisning til Danmark mener de at koblingen mellom forskning og utdanning burde komme tydeligere frem i disse sammenhengene. Man bør unngå fokus på frikjøp «og heller vektlegge mulighetene for forsknings- OG undervisningstilbudet i finansieringen. Det er mot denne bakgrunnen at «UiO vil vurdere om det bør settes av tid og gis uttelling for oppdatering og kompetanseutvikling utover det som kreves av basiskompetanse. Dette kan for eksempel gjelde aktiviteter som ulike kurs og utviklingsprogram, det å utvikle nye undervisningsopplegg eller studieprogram osv. Tiltak som vil vurderes er «undervisningstermin» på linje med forskningstermin og/eller dedikerte utviklingsperioder (uten forsknings og undervisningsplikt) som skal brukes til faglig oppdatering og utvikling.» [...] «Det er også viktig at rekrutteringsstillingene i academia gjenspeiler det delte oppdraget i de faste vitenskapelige stillingene og at det gis muligheter også for opplæring i undervisning og kvalitetsutvikling i 4-årige ph.d.-løp og i post-doc.-stillinger...»

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet og Universitetet i Tromsø som samarbeider om helhetlig system for merittering av undervisning/pedagogisk meritteringssystem, er i innspillene til Kvalitetsmeldingen samstemte i erkjennelsen av at undervisning verken har samme status eller tillegges samme vekt som forskningsoppgaven ved at det er de vitenskapelige kvalifikasjonene som i all hovedsak vektlegges ved tilsetning og opprykk, men også gjennom «forskningsfri», publikasjonspoeng mv. Denne ubalansen forsterkes m.a.o. av dagens ordninger og belønningssystem. De to institusjonene uttrykker en felles ambisjon om å gjøre noe med denne ubalansen, når de nå har gått sammen om å utarbeide et forslag til hvordan undervisningskompetanse kan konkretiseres og tillegges større betydning ved vurdering og tilsetning i stillinger.

7 «... ikke i mål, men på god vei.»

«Konklusjonen er at høgskolen vektlegger pedagogisk kompetanse blant de ansatte mye mer nå enn tidligere, og bruker virkemidler for å heve kompetansen kontinuerlig. Vi er med andre ord ikke i mål, men på god vei.»

Flere institusjoner vil trolig kjenne seg igjen i dette utsagnet fra innspillet til Høgskolen i Lillehammer som kan forstås som oppsummerende og konkluderende for dagens situasjon. Avslutningsvis skal vi se nærmere på hvordan institusjonene ser for seg en mulig videre vei, slik det kan hentes ut av innspillene til Kvalitetsmeldingen og se om det i disse også finnes noen ambisjoner om det fremragende.

Kunsthøgskolen i Oslo vektlegger virkemidlene for å nå målet og disse er: «en bevisst og målrettet rekrutteringspolitikk, tilrettelegging for kompetanseoppbykk, kontinuerlig kompetanseutvikling for de ansatte. Vi har en kombinasjon av faste ansatte, åremålsansatte og gjestelærere som sikrer både

kontinuitet og faglig fornyelse.» Høgskolen i Østfold er inne på det samme når de vil «legge opp til et samspill om studentaktiv forskning med studentene, god og åpen kompetanse- og karriereplanlegging med muligheter for stipender, og å legge godt til rette for ansattmobilitet og til tverrfaglig samarbeid ved høgskolen.» Høgskolen i Østfold er også opptatt av å styrke og utvikle de ansattes motivasjon for undervisningen. «God undervisning vurderes å være sentralt for god kvalitet, og blant tiltak for å styrke undervisningsfaktoren vil vi arbeide med å fremme ordninger som legger opp til god motivasjon for ansatte til å utvikle undervisningen.»

Samisk høgskole vektlegger samarbeid både internt og med andre institusjoner. Dette er viktig for «styrking av undervisningskompetansen ved SH. Samarbeid både innen forskning og utveksling av forelesere. Det foregår også stor grad av tverrfaglig samarbeid internt både formelt og uformelt, noe som også gir økt kompetanse blant våre ansatte innenfor bredere samiske fagområder.»

Høgskolen i Molde «jobber med å få på plass en viserektor for utdanning og håper å få samme gode effekt av dette som viserektor for forskning.» Universitetet i Bergen har iverksatt en ordning hvor en representant fra det universitetspedagogiske fagmiljøet inngår «som fast observatør med talerett i Utdanningsutvalget. Denne ordningen bidrar til tydeligere integrering av det universitetspedagogiske arbeidet i vårt samlede arbeid med utdanningskvalitet. De inngår også i støttegrupper for revisjon av studieplaner og for utvikling av SFU-søknader.»

Noen institusjoner omtaler ambisjonene sine om SFU-status. Norges miljø- og biovitenskapelige universitet gir støtte til enkeltstående prosjekter og miljøer som kan vise vei og gå foran, og som er en viktig del av satsingen på fremragende forskning og utdanning. «Det er i 2016 utlyst midler både til miljøer som ønsker å søke om å bli et Senter for fremragende utdanning (SFU) og til miljøer med særlig potensial for å utvikle innovativ undervisning.» Universitetet i Oslo viser til en satsing som har vunnet flere priser og som danner grunnlag for en av universitetets SFU-søknader i 2016. Universitetet i Agder viser også til en slik søknad som de fremmer i 2016.

Norges musikkhøgskole er den eneste av de institusjonene som har fått et SFU som innlemmer og omtaler dette som en del av pågående tiltak for å styrke undervisningskompetansen. «Vi vil i denne sammenheng også trekke frem alle pågående utviklingsprosjekter i regi av **CEMPE**¹⁴. Mange av disse retter søkelyset mot deltakernes undervisningspraksis, og forventes gi vesentlige kompetansebidrag til institusjonen og sektoren som helhet.»

Universitetsstyret ved Universitetet i Oslo har fattet vedtak om å se på mulighetene for å opprette et akademi for fremragende utdanning ved universitetet. De mener at det også er «ønskelig med nasjonale arenaer som kan stimulere til kreativitet og utvikling av utdanning.»

Høgskolen Kristiania minner leseren om begrunnelsen for å tilby fremragende undervisning. «Fremragende undervisning er avgjørende for at vi skal nå våre mål om å tilby de beste utdanningene på våre områder, og for å bli førstevalget til dyktige studenter som søker studieplasser innenfor våre fagområder.»

Høgskolen Kristiania peker her på at arbeidet med å styrke de ansattes undervisningskompetanse og utvikling av fremragende utdanninger med sterkere kvalitetskultur og fremragende fagmiljøer ikke er et mål i seg selv, men tjener en større hensikt. Nemlig hva og hvordan studentene lærer og hva de kan ved avsluttet studium. Det bringer oss tilbake til Kunnskapsministerens brev til institusjonene av

¹⁴ <http://cempe.no/> Senter for fremragende utdanning i musikkutøving

18.02.16. Her understrekes at «vi står overfor en rekke samfunnsutfordringer som krever at vi blir enda dyktigere til å utvikle og ta i bruk kunnskap. [...] Dersom Norge skal lykkes med å møte disse utfordringene, er vi helt avhengige av universiteter og høyskoler som leverer den kunnskapen, kompetansen og de kandidatene vi trenger for å lykkes også i fremtiden.»

8 Et mulig innspill til veien videre

Denne gjennomgangen av institusjonenes innspill til Kvalitetsmeldingen, på spørsmål om hvilke tiltak de bruker for å styrke undervisningskompetansen til de ansatte, viser at det arbeides på bred front med dette temaet i institusjonene. Det jobbes på mange plan, nivå og ulike måter etter den enkelte institusjons behov og prioriteringer. For å holde seg til veimetaforen så er det den enkelte institusjons eget valg og ansvar å bestemme retning, tid og tempo i den videre veibyggingen. Gjennom veimetaforen tilkjennegis også at dagens tilstand ikke er tilstrekkelig. Gjennomgangen av materialet har vist til muligheter for et visst uutnyttet potensiale i noen av de tiltakene som er omtalt. Et tema som ikke omtales, og som det derfor ikke er mulig å utlede fra dette materialet, er om styrking av pedagogisk kompetanse har ført til noe mer enn at det «vektlegges i større grad nå enn tidligere»? Hvilken effekt og hvilke resultater ser man av den styrkede undervisningskompetansen? På hvilken måte og i hvilken grad er for eksempel de gode eksemplene som omtales i spørsmål syv en konsekvens og resultat av arbeidet med de tiltakene som rapporteres i spørsmål seks? Et annet tema som også ligger utenfor denne rapportens rammer er hvordan og i hvilken grad disse ulike tiltakene for å styrke og belønne de ansattes undervisningskompetanse og -praksis trekker i samme retning, fungerer i synergi med hverandre og ev. har bidratt til forbedret kvalitet.

Til mulig inspirasjon og bistand til arbeidet med veien videre presenteres avslutningsvis et spørsmålsbatteri som er hentet fra Land & Gordons rapport 'Teaching excellence initiatives: modalities and operational factors' (2015).

Land og Gordon (2015) viser i sin rapport til ulike uttrykksformer, operasjonelle faktorer og framtidige utfordringer knyttet til tiltak for fremragende undervisning og utdanning. De har gått systematisk til verks for å presentere en stor, uensartet og til dels uoversiktlig tematikk. De peker på muligheter og begrensninger, fordeler og ulemper, intenderte og uintenderte konsekvenser og gir konkrete råd og innspill til hvordan tiltak for fremragende undervisning og utdanning kan etableres, evalueres og utvikles. Bl.a. skisserer de et rammeverk med spørsmål til utvikling og etablering av tiltak for fremragende utdanning og undervisning på sektor/nasjonalt nivå, institusjonsnivå og fakultets-/avdelingsnivå. Deem (2015)¹⁵ mener det er verdt å merke seg hvordan disse spørsmålene og svarene på dem utgjør rammer og kontekst for det fremragende og hvordan dette forutsetter et samvirke mellom indre og ytre faktorer. Spørsmålene er utarbeidet i en annen kontekst og rettet mot et annet utdanningslandskap enn vårt eget. De vurderes likevel egnet som utgangspunkt for veiledning og inspirasjon for å utvikle utdanningstilbud og underviserkompetanse i retning av det fremragende, uten å ta stilling til eller gi noen definisjon eller forklaring på hva fremragende utdanning og undervisning er eller bør være.

¹⁵ <https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/downloads/Deem%20commentary%20on%20Land-Gordon%20report.pdf>

Spørsmål til nasjonalt-/sektornivået
1 Hvilke tiltak for å heve statusen og belønne fremragende undervisning og utdanning er for tiden i virksomhet?
2 Hvilke konsekvenser vil det ha å etablere en rangering av institusjoner basert på fremragende utdanning og undervisning?
3 Hvilke indikatorer skal benyttes og hvordan skal de vektas for å fremskaffe effektive rangeringsoversikter?
4 Hvordan kan fremragende utdanning og undervisning sammenlignes innenfor sin egen fagsektor og mellom fagsektorer?
5 Er det mulig å tilpasse den nasjonale studentundersøkelsen til å innhente informasjon og kunnskap om fremragende undervisning og utdanning?
6 Hvordan vil en utvelgelsesprosess for fremragende utdanning og undervisning kunne fungere på sektornivå?
7 Hva slags offentlig/privat samarbeid er akseptabelt eller mulig for å belønne fremragende utdanning og undervisning på sektornivå?
8 Hva vil kunne utgjøre belønningstiltak på institusjonsnivå?
9 Hvordan vise fram og gi oppmerksomhet til gode eksempler på fremragende undervisning og utdanning og oppfriske debatten om temaet på ulike nivå?

Spørsmål til institusjonsnivået
1 Har institusjonen en strategi for å koble sammen belønning av fremragende undervisning og utdanning med utvikling av undervisningen?
2 Hvilke tiltak og aktiviteter som kan understøtte og stimulere fremragende utdanning og undervisning ved institusjonen er allerede i funksjon?
3 Har institusjonen finansieringstiltak, strategier og tydelige prioriteringer for hvordan midlene skal fordeles og aksept for dette internt?
4 Inngår fremragende undervisning og utdanning i institusjonens strategiske plan? Avsettes det spesielle ressurser til dette og i tilfelle, hvilke kriterier er tatt i bruk for tildelingen?
5 Inngår fremragende undervisning og utdanning i institusjonens karriere- og kompetanseutviklingsplan?
6 Har institusjonen noen spesielle anledninger eller tilstelninger rettet mot fremragende undervisning og utdanning?
7 Hva er belønningen for oppnådd fremragende resultat i undervisning og utdanning?
8 Har det vært gjennomført noen forandringer på program, moduler eller semesterstruktur som resultat av fremragende utdannings- og undervisningstiltak?
9 Hvilke resultatfaktorer eller andre indikatorer brukes for å måle fremragende undervisning og utdanning på institusjonen?
10 Har institusjonen satt noen mål for omfanget av satsingen på fremragende undervisning og utdanning på institusjonen? For eksempel hvilket antall meritterte undervisere og sentre for fremragende utdanning (SFU) institusjonen skal ha?
11 Har det vært tatt noen initiativ for å sammenligne fremragende undervisning og utdanning på egen institusjon internt eller eksternt?
12 Hvilke støttemekanismer eller andre insentiver har institusjonen til de som måtte ønske å satse på en undervisningskarriere eller videreutvikle sin undervisningskompetanse? Har institusjonen noen strategier og mål for en slik satsing?

Spørsmål til fakultets-/avdelingsnivået
1 Hvordan samsvarer institusjonens strategi for å fremme fremragende undervisning og utdanning med fakultetets/avdelingens strategi? Hvordan fungerer dette i praksis?
2 Hvordan kommuniseres lokalt arbeid med fremragende undervisning og utdanning til institusjonens sentrale nivå?
3 Hvilke mekanismer er iverksatt for å følge med på utviklingen og fremgangen i arbeidet med fremragende undervisning og utdanning på fakultets- avdelingsnivået?
4 Hvordan er fakultetets/avdelingens strategier for fremragende undervisning og utdanning sammenlignet med strategier for fremragende forskning?
5 Hvor synlig er fremragende undervisning og utdanning i dokumenter og handlingsplaner for fakultetet/avdelingen og underliggende enheter?
6 Hvordan har fakultetet/avdelingen støttet forskning på pedagogisk praksis/undervisning og læring de siste fem årene?
7 Er det noen systematikk i å utvikle fremragende undervisningspraksis i moduler og kurs?
8 Hvordan bistås fagmiljø og undervisningsteam til å utvikle fremragende undervisningspraksis ved etablering av nye studietilbud?
9 Hvordan blir fremragende undervisningspraksis fulgt opp og evaluert?
10 Hva er gjort for å fremme bevisstheten på fremragende undervisning og utdanning?
11 Inngår opplæring i undervisning og læring i fakultetets/avdelingens ph.d. program?
12 Hvilke faktorer virker motiverende og hvilke demotiverende på fakultets-/avdelingsnivået ved fremme av fremragende undervisning og utdanning?
13 Brukes kompetanseutviklingsplaner til å fremme utvikling av fremragende undervisning og utdanning?

9 Litteratur

Deem R. (2015) A critical commentary on Ray Land and George Gordon 'Teaching excellence initiatives: modalities and operational factors, Higher Education Academy (HEA)

<https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/downloads/Deem%20commentary%20on%20Land-Gordon%20report.pdf>

Land R. and G. Gordon (2015) Teaching excellence initiatives: modalities and operational factors, Higher Education Academy (HEA) <https://www.heacademy.ac.uk/resource/teaching-excellence-initiatives-modalities-and-operational-factors>

St. meld. 7 (2014-2015) Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015-2024.

Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-7-20142015/id2005541/>

St. meld. 18 (2014-2015) Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og

høgskolesektoren, Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/>

NOKUT (2014) notat, Satsing på utdanningskvalitet – frå vilje til handling

<http://www.nokut.no/no/Fakta/NOKUTs-publikasjoner/Andre-publikasjoner/Notater/Satsing-pa-utdanningskvalitet--fra-vilje-til-handling/>

NTNU/UiT (2016) Innsats for kvalitet. Forslag til et meritteringssystem for undervisning ved UiT Norges arktiske universitet og NTNU

<https://www.ntnu.no/documents/1263030840/1268058549/Innsats+for+kvalitet+-+Forslag+til+et+meritteringssystem+for+undervisning+ved+NTNU+og+UiT+Norges+arktiske+univ+rsitet.pdf/aadea128-638f-4e2f-8516-5a2ffa54b87a>