INNSATS FOR KVALITET

Forslag til et meritteringssystem for undervisning ved NTNU og UiT Norges arktiske universitet

Februar 2016

Innsats for kvalitet

Forslag til et meritteringssystem for undervisning ved UiT Norges arktiske universitet og NTNU

Til NTNU og UiT Norges arktiske universitet

NTNU og UiT Norges arktiske universitet oppnevnte i mars 2015 en felles arbeidsgruppe for å vurdere og komme med forslag til etablering av et meritteringssystem for undervisning ved de to institusjonene. Vedlagt følger arbeidsgruppens rapport. Samtlige anbefalinger er enstemmige.

Trondheim/Tromsø februar 2016

Gunnar Grepperud (leder)

Heidi Adolfsen	Annlaug Bjørsnøs	Edd Anders Blekkan
Reidar Lyng	Inger Njølstad	Odd Arne Paulsen
Frode Rønning		

_____

Ole Kristen Solbjørg

Sekretær

Innholdsfortegnelse

Oppsummering 8

Kapittel 1: Innledning 12

1.1 Mandatet 12

1.2 Arbeidsgruppens sammensetning og arbeidsform 13

1.3 Noen innledende klargjøringer 14

1.3.1 Undervisningsbegrepet 14

1.3.2 Pedagogisk basiskompetanse og pedagogisk merittering 14

1.3.3 Kort om pedagogisk merittering 14

1.3.4 Fem stillingskategorier 15

1.3.5 Premisser for arbeidsgruppens anbefalinger 15

Kapittel 2 Hvorfor større fokus på undervisning? 16

2.1 I skyggen av forskningsoppgaven 16

2.2 Noen forhold som underbygger styrking av undervisningsoppgaven 17

2.3 Utdanning og undervisning som tema i UiT og NTNUs overordnede strategier 22

2.4 Fra ord til handling 23

Kapittel 3 Pedagogisk basiskompetanse for universitetslektor, førsteamanuensis og professor – krav, kriterier og tiltak 26

3.1 Arbeidsgruppens overveielser 26

3.2 Arbeidsgruppens anbefalinger 29

Kapittel 4 Forslag til meritteringsordning for universitetslektor, førsteamanuensis og professor 32

4.1 Arbeidsgruppens overveielser 32

4.1.1 Hvor mange nivå? 32

4.1.2 Hvem skal ordningen omfatte? 33

4.1.3 Kriterier – profil og nivå 33

4.1.4 Belønninger og plikter 34

4.1.5 Søknads- og vurderingsordning 35

4.1.6 Finansiering 36

4.1.7 Etablering av et faglig utviklingsprogram på høyt akademisk nivå innen universitets- og høgskolepedagogikk. 36

4.2 Arbeidsgruppens forslag 37

Kapittel 5 Pedagogisk kompetanse for førstelektor og dosentstillinger – krav, kriterier og tiltak 40

5.1 Arbeidsgruppens overveielser 40

5.2 Arbeidsgruppens anbefalinger 43

Kapittel 6 Bruk av pedagogisk mappe som grunnlag for dokumentasjon og vurdering 46

6.1 Arbeidsgruppens overveielser 46

6.2 Arbeidsgruppens anbefalinger 47

Kapittel 7 Organisering, oppfølging og evaluering 50

7.1 Arbeidsgruppas overveielser 50

7.2 Arbeidsgruppas forslag 50

Oppsummering

Denne rapporten har sitt utgangspunkt i våre to universiteters ambisjon om en markert styrking av undervisningskvaliteten. Begge institusjoner har satt i verk flere tiltak for å nå dette målet. Med dette arbeidet er hensikten å styrke den enkeltes undervisningskompetanse og gjøre den til en integrert del av karriereforløpet. Dette skal skje gjennom klargjøring, verdsetting og utvikling av denne kompetansen.

Arbeidsgruppen har formulert forslag knyttet til to hovedområder:

- Hvordan kravet om undervisningskompetanse kan konkretiseres og tillegges større betydning ved vurdering og tilsetting i stillinger (nytilsetting/opprykk).
- Forslag til et helhetlig system for merittering av undervisning. Med dette forstår arbeidsgruppen en ordning som støtter opp under og belønner vitenskapelig ansattes undervisningskompetanse.

Innledningsvis peker arbeidsgruppen på utviklingstrekk og utfordringer som underbygger behovet for å styrke undervisningsoppgaven i norsk høyere utdanning: en mer heterogen studentgruppe, endret studentatferd, for lav studentgjennomstrømming, utviklingen innen undervisning og læring, innføring av det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket, den teknologiske utviklingen, fusjonene med påfølgende flercampusstatus, og finansieringssystemet.

Arbeidsgruppen mener at kravet til den undervisningskompetansen som er nødvendig for fast stilling eller opprykk til annen stilling[1], her kalt pedagogisk basiskompetanse, er for vag og innbyr til at det ved stillingsvurderinger legges *for* ulike kriterier og krav til grunn. Både av den grunn, og for å ha en felles plattform i et meritteringssystem, foreslår arbeidsgruppen mer konkrete krav og kriterier for universitetslektor, førsteamanuensis og professor (kap. 3). I tråd med de nasjonale fakultetsmøtene foreslås det også at det bør stilles noen flere krav til pedagogisk kompetanse for professorstillinger spesielt knyttet til veiledererfaring på master og ph.d nivå. De foreslåtte krav og kriterier bør ved begge institusjoner vedtas som utfyllende krav til Forskriften. Arbeidsgruppens forslag til kriterier bygger på UHRs veiledende retningslinjer om pedagogisk basiskompetanse.

Det samme behovet for entydighet og klarhet i krav og kriterier gjelder for stillingskategoriene førstelektor og dosent. Til disse stillingene stilles det også krav til pedagogisk kompetanse ut over basiskompetanse, noe som innebærer at undervisningskompetansen til disse stillingene skal ligge klart over det som er angitt for universitetslektor, førsteamanuensis og professor (kap.5).

Arbeidsgruppen foreslår dessuten at det etableres et merittert kompetansenivå («merittert underviser») som bygger på pedagogisk basiskompetanse, som er åpent for stillingskategoriene universitetslektor, førsteamanuensis og professor å søke på og som både belønner dem som får innvilget slik status og

[1] Jf. *Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger. FOR-2006-02-09-129*

deres enhet (kap. 4). I løpet av en femårig prosjektperiode bør det vurderes om det skal innføres ytterligere et meritteringsnivå, betegnet som «fremragende utdanner».

Forslaget kan illustreres slik:

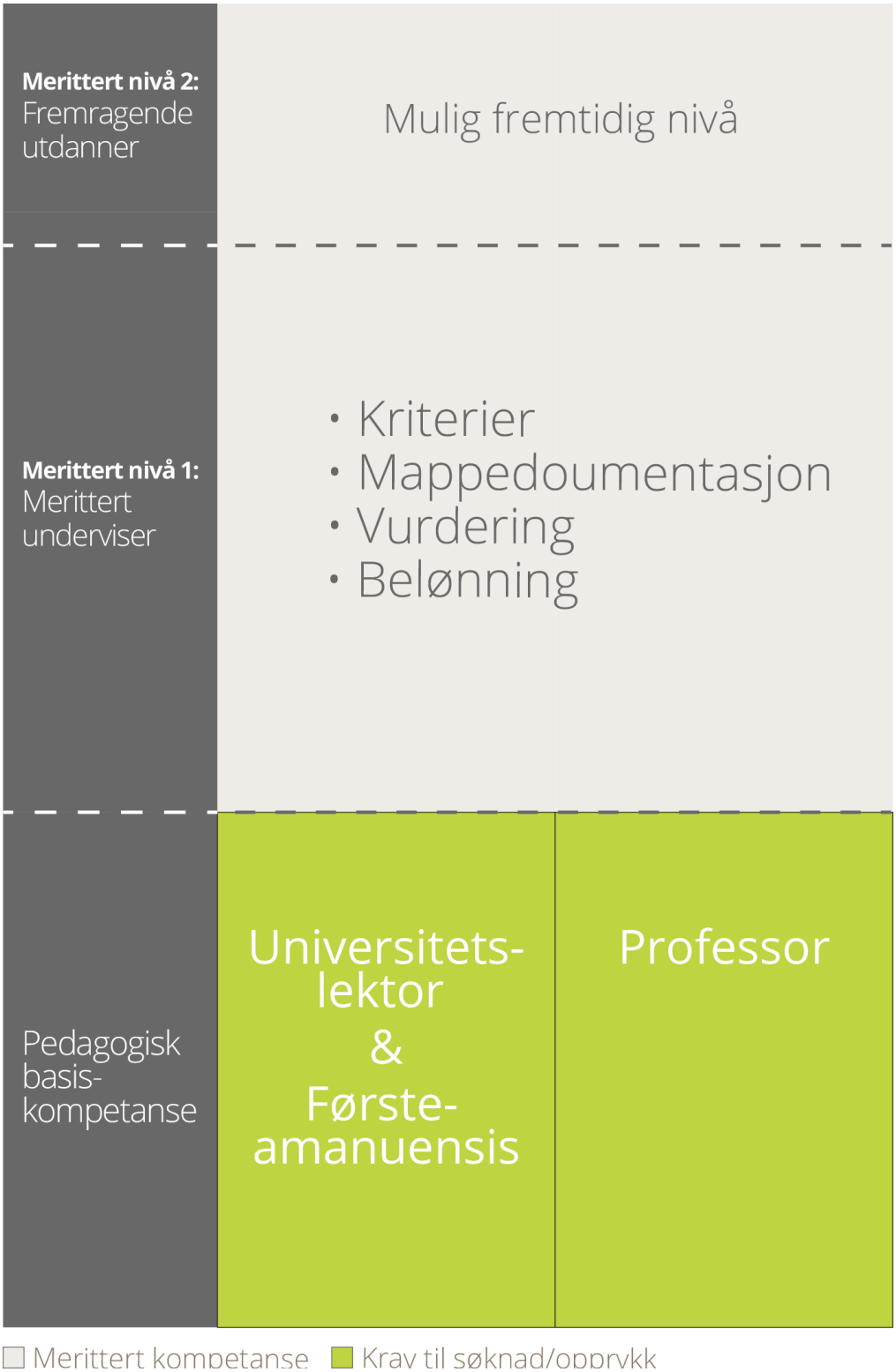


Fig. 1 Forslag til pedagogisk meritteringssystem ved UiT og NTNU

Det foreslås at innvilget status som merittert underviser gir et lønnspåslag på tre lønnstrinn og at søkerens institutt får en engangsbelønning på kr. 30 000. I prosjektperioden finansieres dette gjennom sentrale midler. Med søknaden skal det følge en redegjørelse fra instituttledelsen om hvordan søkeren skal bidra til instituttets arbeid med undervisning og hvordan det skal legges til rette for dette. På denne måten forenes ønsket om å belønne de beste med nødvendigheten av å styrke fellesskapet. De som får tilkjent merittert status inngår i et faglig nettverk - et pedagogisk akademi- og gis også muligheten til å søke om utdanningstermin, dvs. permisjon med lønn for å utvikle egen undervisning eller følge opp prioriterte områder. Fakultetene vurderer selv om ordningen med utdanningspermisjon skal åpnes for andre. Søkernes kompetanse som merittert underviser vurderes av en ekstern komite, mens avgjørelsen om hvem og hvor mange som skal tildeles slik status avgjøres av et dertil egnet organ ved de to institusjonene.

Det er to hovedgrunner til at stillingskategoriene førstelektor og dosent ikke inkluderes i meritteringssystemet. Arbeidsgruppen mener at de kravene til undervisningskompetanse som er foreslått for disse stillingene er på linje med og til og med over det som foreslås for merittert undervisningskompetanse (kap. 4 og 5). Arbeidsgruppen har heller ikke funnet det hensiktsmessig å etablere en egen meritteringsordning for en gruppe som bare utgjør fem prosent av undervisnings- og forskningsårsverkene ved våre institusjoner. For øvrig mener arbeidsgruppen at begge institusjonene bør ta opp til vurdering hvorvidt man ønsker å satse på disse stillingene framover.

Som grunnlag for å vurdere undervisningskompetansen foreslår arbeidsgruppen innføring av pedagogisk mappe (kap. 6). Denne omfatter tre deler: egen refleksjon, uttalelser fra egen leder, kolleger, studenter eller andre og dokumentasjon av egen virksomhet. Mappevurdering er blitt svært vanlig i svensk og dansk høyere utdanning og fremstår for øvrig som den internasjonalt mest aksepterte måten å dokumentere pedagogisk kyndighet på. Arbeidsgruppen foreslår at pedagogisk mappe innføres som dokumentasjonsform ved søknad på stillinger, ved opprykkssøknader og ved søknad om merittert undervisningskompetanse. Det foreslås også en generell mal for utformingen av en slik mappe.

Forslagene om klarere krav til undervisningskompetanse og innføring av pedagogisk mappe forutsetter at de pedagogiske støtteenhetene ved våre to institusjoner (henholdsvis Result/UiT og Seksjon for universitetspedagogikk/NTNU) kan gi de nødvendige kvalifiseringstilbud og øvrig hjelp og veiledning. Arbeidsgruppens forslag vil utfordre disse enhetenes strategier både når det gjelder egen organisering, kvalifiserings- og veiledningsmodeller og deres samhandling med fakultet og institutt. Arbeidsgruppen foreslår at det foretas en grundig vurdering av dagens tilbud innen pedagogisk basiskompetanse og at de aktuelle enhetene videreutvikler sitt samarbeid med fakultetene både om ansvar, form, innhold og gjennomføring.

En viktig forutsetning for å lykkes med det undervisningsløftet som disse forslagene innebærer er at det følges opp på alle nivå. Ikke minst legger arbeidsgruppen vekt på at fakultetene både ved komitesammensetninger og i oppfølgingen av stillingsvurderinger sikrer at vurdering av undervisningskompetansen får den plass og den grundighet som er nødvendig.

Avslutningsvis foreslår arbeidsgruppen at innføring og gjennomføring av arbeidsgruppas forslag skjer gjennom et femårig pilotprosjekt og at det ved hver institusjon etableres en egen prosjektlederstilling som følger opp og evaluerer arbeidet. Det bør også vurderes å etablere en felles referansegruppe for NTNU og UiT. Det bør søkes Kunnskapsdepartementet om støtte til prosjektet.

Kapittel 1: Innledning

1.1 Mandatet

I mars 2015 satte NTNU og UiT Norges arktiske universitet ned en felles arbeidsgruppe som skulle komme med forslag til et meritteringssystem for undervisning ved de to institusjonene. Mandatet for arbeidet er følgende[2]:

> *Gruppen skal arbeide for at krav til undervisningskompetanse sidestilles med krav til forskningskompetanse ved vitenskapelig tilsetting, herunder skissere forslag til utfyllende reglement som grunnlag for styresaker ved universitetene.*
>
> *Gruppen skal utarbeide anbefaling til et helhetlig system for merittering av undervisning. Systemet skal motivere organisasjonen og den enkelte ansatte til heving av undervisningskompetanse og formalisere dokumentert kompetanse. Det bør inneholde punkter om merittering, krav til dokumentasjon og presisere hvilke former for støtte institusjonen tilbyr.*

Slik arbeidsgruppen tolker mandatet, ønsker våre to institusjoner gjennom dette arbeidet å få konkrete forslag til hvordan undervisning, sammen med forskning, kan framstå som en integrert del av den enkeltes karriereforløp. For at dette skal skje, må krav og forventinger til undervisningsoppgaven tydeliggjøres samtidig som den må tillegges større betydning og prestisje. Med utgangspunkt i mandatets formuleringer har arbeidsgruppen lagt til grunn at det er to forhold som skal belyses:

- Hvordan kravet om undervisningskompetanse kan konkretiseres og tillegges større betydning ved vurdering og tilsetting i stillinger (nytilsetting/opprykk). Mandatets formulering «sidestilling av forskningskompetanse og undervisningskompetanse» forstår gruppen først og fremst som at sistnevnte kompetanse skal vies like stor oppmerksomhet som forskningskompetansen ved stillingsvurderinger og tilsettinger.

- Det ønskes også utredet et helhetlig system for merittering av undervisning. Med dette forstår arbeidsgruppen en ordning som støtter opp under og belønner vitenskapelig ansattes undervisningskompetanse. Med «helhetlig system» forstår arbeidsgruppen følgende:

    - et system som tydeliggjør de krav som skal stilles til undervisningskompetanse på basisnivå og ut over dette
    - hvordan slik kompetanse skal oppnås og dokumenteres
    - etter hvilke kriterier den bør vurderes og belønnes
    - hvilke krav dette stiller til organisatorisk tilrettelegging

[2] I samråd med prorektorene for undervisning ved NTNU og UiT ble det opprinnelige mandatet noe justert etter arbeidsgruppens første møte i april 2015.

1.2 Arbeidsgruppens sammensetning og arbeidsform

Arbeidsgruppen har bestått av:

- Studiedirektør Heidi Adolfsen, UiT
- Professor/instituttleder Annlaug Bjørsnøs, NTNU
- Professor/instituttleder Edd Anders Blekkan, NTNU
- Professor Gunnar Grepperud (leder), UiT
- Førsteamanuensis/faglig leder Reidar Lyng, NTNU
- Professor/prodekan Inger Njølstad, UiT
- Personal- og organisasjonsdirektør Odd Arne Paulsen, UiT
- Professor Frode Rønning, NTNU

Seniorrådgiver Ole K. Solbjørg, NTNU, ble oppnevnt som arbeidsgruppens sekretær.

Professor Katrine Skretting, NTNU, ble opprinnelig oppnevnt som gruppens leder og deltok på de to første møtene. På grunn av tilsetting i ny stilling ved annen institusjon sa hun fra seg oppgaven i juni 2015.

Gruppen har hatt fire fysiske arbeidsmøter og har i tillegg kommunisert digitalt. Til møtet 28. august 2015 var dosent Marit Allern invitert til å holde et innlegg om merittering av undervisning. Gruppen har hatt et eget møte med representanter fra svenske universitet i Stockholm 10. og 11. november 2015. Følgende personer bidro med innlegg:

- Maja Elmgren, Uppsala Universitet
- Linda Barman, Karolinska Institutet
- Katarina Winka, Umeå Universitet
- Jan Scheffel, Kungliga Tekniska högskolan (KTH)
- Ann-Karin Högfeldt, Kungliga Tekniska högskolan (KTH)

Til arbeidsgruppens møte 4. februar 2016 forelå en skriftlig kommentar til rapportutkast fra rektor/professor Hanne Leth Andersen fra Universitetet i Roskilde. På samme møte ble rapportutkastet også kommentert muntlig av universitetslektor/leder for Universitätspedagogik och lärandestöd (UPL) ved Umeå Universitet, Katarina Winka.

Det ligger utenfor gruppens oppgave og rammer å foreta en systematisk gjennomgang av dagens praksis med de utfordringer som følger av denne. Imidlertid vil arbeidsgruppen kommentere noen sentrale forhold som danner utgangspunktet for våre diskusjoner og grunnlaget for våre forslag til endring. Som del av arbeidet ble det skrevet et eget notat som klargjorde kravene til ansattes undervisningskompetanse og som gav eksempler på ordninger og erfaringer med pedagogisk merittering i andre land, og da spesielt i svensk høyere utdanning. Dette notatet er tilgjengelig på http://www.ntnu.no/toppundervisning/pedagogisk-meritteringssystem sammen med referat fra møtet i NTNU Toppundervisning 20. januar 2016 og et notat fra arbeidsgruppens medlem Frode Rønning..

1.3 Noen innledende klargjøringer

1.3.1 Undervisningsbegrepet

Arbeidsgruppen bruker gjennomgående «undervisning» som begrep i denne rapporten. Begrepet inkluderer de «vanlige» undervisnings- og veiledningsoppgaver knyttet til oppfølging av studenters og doktoranders arbeid. Det omfatter også planlegging av undervisning, både på studie- og emneplannivå og den enkeltes planlegging i tilknytning til egen undervisning.

1.3.2 Pedagogisk basiskompetanse og pedagogisk merittering

Pedagogisk basiskompetanse er den undervisningskompetansen som kreves av *alle* ved tilsetting i faste, vitenskapelige stillinger og ved opprykk i vitenskapelige stillinger. Den kan med andre ord beskrives som et obligatorisk krav (jf. kap. 3).

Pedagogisk merittering er en frivillig ordning der ansatte gis muligheten til å få vurdert sin undervisningskompetanse til høyere nivå enn pedagogisk basiskompetanse med påfølgende individuell og organisatorisk belønning (jf. kap. 4).

Pedagogisk merittering må ikke forveksles med opprykk til annen stilling. Tilkjent merittert kompetanse skjer innenfor en stillingskategori og er ikke tenkt som et opprykkskrav.

1.3.3 Kort om pedagogisk merittering

I mandatet heter det at arbeidsgruppen skal foreslå et helhetlig system for merittering av undervisning ved NTNU/UiT. Arbeidsgruppen skal altså ikke ta stilling til *om* det skal innføres en slik ordning, men *hvordan og under hvilke forutsetninger* dette kan fremstå som et godt virkemiddel.
Grunnlaget for de forslagene som følger er de erfaringer arbeidsgruppen har innhentet, primært fra svensk høyere utdanning hvor flere institusjoner i løpet av de siste 10-15 år har etablert et system for merittering av undervisning. Den svenske ordningen har også vært en viktig inspirasjonskilde for at arbeidsgruppen ble nedsatt. Erfaringene herfra tilsier at en slik ordning bør prøves ut og at den, under gitte forutsetninger, vil kunne innebære et løft for undervisningsoppgaven og en styrking av undervisningskvaliteten. Arbeidsgruppen har også orientert seg noe om supplerende eller alternative ordninger på nasjonalt nivå. F.eks. har man i Australia flere nasjonale priser, og i Storbritannia har man etablert en nasjonal akkrediteringsordning for ansattes pedagogiske kompetanse.

Arbeidsgruppen forstår «pedagogisk meritteringssystem» som det sett av kriterier, vurderinger og virkemidler som bygger på pedagogisk basiskompetanse og som skal stimulere til, og belønne, vitenskapelig ansatte for deres arbeid, deres resultat og deres kompetanse innen undervisning. Systemet skal både omfatte belønning og plikter. Systemet forutsetter at de som tilkjennes meritterт status har den faglige/vitenskapelige kompetanse som stillingene krever. Et slikt meritteringssystem skal supplere de virkemidlene som sektoren og de to utdanningsinstitusjonene i dag har for å stimulere til økt innsats for undervisning.

Utformingen av et pedagogisk meritteringssystem på institusjonsnivå må først og fremst bestemmes av de mål og forventninger man har til et slikt system. Arbeidsgruppen mener at et slikt system må tjene både individuelle og organisatoriske formål, nærmere bestemt:

- Ordningen skal belønne ansatte med særlig høy kompetanse og engasjement for undervisningsoppgaven og inspirere dem til ytterligere innsats. Kompetanse forstås her som summen av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som den enkelte besitter og som kommer til uttrykk gjennom yrkesutøvelsen.
- Ordningen skal inspirere og motivere alle vitenskapelig ansatte ved våre to institusjoner til å legge større vekt på undervisningsoppgaven.
- Ordningen skal bidra til utviklingen av det miljø de meritterte underviserne inngår i. De som belønnes må aktivt trekkes inn i enhetenes arbeid med undervisningskvalitet og bør, sammen med alle ledere med utdanningsansvar (inkludert studieledere og programledere), utgjøre grunnstammen i enhetenes fremtidige arbeid med undervisning. Samtidig må ikke slike oppgaver få et slikt omfang at de meritterte underviserne trekkes ut av sin egen undervisning.

1.3.4 Fem stillingskategorier

I mandatet henvises det til «vitenskapelig tilsetting» og «ansatte», men det sies ikke eksplisitt hvilke grupper ansatte som skal omfattes av arbeidet. Arbeidsgruppen har konkretisert dette til fem stillingskategorier; førsteamanuensis, professor, universitetslektor, førstelektor og dosent. For de tre første utredes både pedagogisk basiskompetanse (kap. 3) og meritterт kompetanse (kap. 4), for de to siste utredes deres pedagogiske kompetanse med utgangspunkt i Forskriftens formuleringer (kap .5).

1.3.5 Premisser for arbeidsgruppens anbefalinger

Arbeidsgruppen har lagt følgende prinsipp til grunn:

- Alle foreslåtte tiltak skal være gjennomførbare uten at det kreves omfattende endringer i organisasjonen, uten ytterligere byråkratisering og uten at det medfører store merbelastninger for de vitenskapelig ansatte.
- Tiltakene skal bidra til å styrke de ansattes bevissthet, motivasjon og kompetanse for undervisnings- og veiledningsoppgaven.
- Tiltakene skal forplikte organisasjonen.
- Tiltakene skal bidra til et system som gir mer lik behandling på tvers av fakulteter og institutter.

Kapittel 2 Hvorfor større fokus på undervisning?

I høgskulesektoren er alle lærarar svært godt utdanna, studentane er rolege, displinen er god og kvar ein professor og amanuensis veit dermed at dei sjølve må finne ut korleis dei best skal undervise studentmassen. Dei ytre føresetnadene er altså på plass.[3]

2.1 I skyggen av forskningsoppgaven

Bakgrunnen for de forhold arbeidsgruppen er satt til å utrede, er institusjonenes ønske om å synliggjøre og styrke undervisningsoppgaven. Denne er ved NTNU og UiT, som ved de fleste andre universitet, formelt sett likestilt med forskningsoppgaven. Det kommer f.eks. til uttrykk ved at de to basisoppgavene er tillagt like stort arbeidsomfang for førsteamanuenser og professorer. Samtidig ligger det i mandatets formulering en erkjennelse av at undervisning verken har samme status eller tillegges samme vekt som forskningsoppgaven. 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. Undervisning beskrives ofte som *plikt* pålagt av andre, mens forskningen derimot er en *rett* preget av kvaliteter som frihet, utvikling og egenmotivasjon. I et slikt perspektiv vil undervisningen lett fremstå som noe som «forstyrrer» forskningsoppgaven.

Den ubalansen som mandatet antyder, forsterkes av dagens ordninger og belønningssystem, enten de nå er interne eller eksterne. Det er de vitenskapelige kvalifikasjonene som i all hovedsak vurderes og tillegges verdi ved tilsetting/opprykk, det gis forskning*sfri* (for å «slippe plikten»), det gis publikasjonspoeng, enhetene profilerer seg nesten utelukkende gjennom forskning osv. Når det gjelder undervisning, har de interne, individuelle belønningene så langt vært få, selv om det formelt sett har vært åpnet for lønnsopprykk på grunn av undervisningsinnsats. Primært har det handlet om mer symbolske tiltak av typen undervisningspriser eller generell, rosende omtale. I et karriereperspektiv er det allment akseptert at det lønner seg lite å satse på undervisningsoppgaven, så fremt man ikke aspirerer til førstelektor- eller dosentstillinger, noe det for øvrig ikke er så mange som gjør (se også kap. 5). Forskjellene i de eksterne belønningssystemene kan illustreres med følgende eksempel: Når det gjelder forskning, var Norges forskningsråds FOU-inntekter fra staten i 2014 7,8 milliarder

[3] Hustad. J.2006 Ei umogeleg oppgåve. Norske pedagogar manglar truleg sjølvrespekt. I *Forskerforum nr. 6*

kroner.[4]Til sammenlikning forvalter Norgesuniversitetet en av de svært få statlige støtteordningene for utvikling av undervisning i høyere utdanning. Her er totalbudsjettet om lag 30 millioner kroner.

Den bekymring for undervisningsoppgaven som mandatet uttrykker, er ikke bare en bekymring for ubalansen i seg selv. Det er, slik arbeidsgruppen forstår det, primært et uttrykk for at institusjonenes øverste ledelse anser undervisningsoppgaven som en stadig viktigere del av institusjonenes virksomhet. Den er også et uttrykk for at det ikke lenger er tilstrekkelig å gi sin retoriske tilslutning til dette. Det må nå handles på en slik måte at undervisningen utøves med bedre kvalitet.

2.2 Noen forhold som underbygger styrking av undervisningsoppgaven

Slik arbeidsgruppen vurderer det, er det flere forhold og utviklingstrekk som gjør det nødvendig å styrke undervisningskvaliteten i høyere utdanning generelt og ved universitetene spesielt.

Et av de mest åpenbare og synlige utviklingstrekkene er at en stadig større del av ungdomskullene fortsetter sin utdanningskarriere ved universiteter og høgskoler. Bare i løpet av de siste 20 år (fra 1995 til 2015) er antall studenter i norsk høyere utdanning økt med 100 000 (fra 160 000 til 260 000)[5]. En slik utvidelse innebærer også at studentgruppen blir mindre homogen og at de utfordringer som før har vært «forbeholdt» grunn- og videregående skole, etter hvert også blir et anliggende for høyere utdanning. Denne utfordringen manifesterer seg klarere ved de åpne studier enn ved dem som er adgangsbegrenset. Samlet sett er situasjonen allikevel den at behovet for å aktivt bistå og hjelpe studentene i deres læringsarbeid er langt mer påkrevende i dag enn det var for 30-40 år siden. Det er ikke lenger noen farbar vei å legge alt ansvar på studentene. I en evaluering av gjennomstrømming og frafall ved NMBU (Norges miljø- og biovitenskapelige universitet) er da også konklusjonen entydig på dette punktet:[6]

> *Våre kvalitative data bekrefter at inntaksnivået på studentene oppleves som lavere nå enn tidligere. Disse studentene trenger mer tilrettelegging som de ikke alltid opplever at de får.*

Å bistå studentene i deres læringsarbeid er ikke bare et pedagogisk ansvar, det er i aller høyeste grad også en plikt våre to institusjoner har påtatt seg ved at man hvert år legger ned store summer og mange årsverk i å invitere norsk ungdom til nettopp å velge våre to institusjoner.

Samtidig som heterogeniteten i studentmassen øker, endrer også studentatferden seg. Et uttrykk for dette er at norske studenter bruker mer tid på lønnsarbeid enn før. I den såkalte Eurostudent V-kartleggingen fra 2015 fremkommer det at 51 prosent av norske studenter har deltidsarbeid og at ingen

---

[4] Norges Forskningsråd. 2015. *Årsrapport 2014*. NFR. Oslo

[5] NSD: Registrerte studenter - tidsserie *http://dbh.nsd.uib.no/statistikk/rapport.action?visningId=125&visKode=false&columns=arstall&index=1&formel=232&hier=insttype!9!instkode!9!fakkode!9!ufakkode!9!progkode&sti=&param=semester%3D3!9!dep_id%3D1!9!kategori%3DS*

[6] Hovdhaugen, E. og Carlsten, E.C. 2013. *Studiegjennomstrømning og studiekvalitet ved Universitetet for miljø- og biovitenskap.* Rapport nr. 39. NIFU

andre land har så høy andel. Fra 2010 til 2013 har antall timer i uka i gjennomsnitt økt fra 12 til 15. Heltidsstudentene brukte ni timer i uka til lønnet arbeid, deltidsstudentene 31 timer i uka. Norske masterstudenter bruker 14 timer i uka på lønnet arbeid, mens de svenske bruker ni timer. Av eurostudentundersøkelsen fremkommer det at når lønnet arbeid overstiger ti timer i uka, minker antall timer til studier[7]. Det man imidlertid ikke har sett nærmere på er om, og hvordan, omfanget av lønnet arbeid påvirket kvaliteten på selvstudiene.

I en evaluering av Kvalitetsreformen fremkommer det forøvrig at studentene i 2005, sammenliknet med studentene i 1998, var noe mindre til stede på campus og at konsekvensen av dette var at de ble mindre kjent både med hverandre og med lærerne.[8] Samtidig påviser evalueringen av Kvalitetsreformen og NOKUTs studiebarometer at studentene er forholdsvis tilfredse med undervisningen og eget læringsutbytte. Wiers–Jenssen finner imidlertid at studentene er mer tilfreds med den akademiske kvaliteten enn den pedagogiske.[9] I evalueringen av Kvalitetsreformen rapporterer studentene om et betydelig faglig utbytte både når det gjelder faktakunnskap og arbeidsrelevante kunnskaper og mer generelle kvalifikasjoner som analytisk evne, toleranse og samarbeidsevne.[10] Dette bekreftes av NOKUTs studiebarometer om lag ti år seinere, men her løftes det også fram noen klare bekymringer. For det første fant man for store variasjoner mellom ulike utdanninger og institusjoner. For det andre var det gjennomgående at studentene var minst fornøyde med individuell oppfølging og veiledning.[11]

Det gir enda større grunn til bekymring at studentgjennomstrømmingen på langt nær er god nok i norsk høyere utdanning.[12] Kvalitetsreformen hadde som mål å styrke kvaliteten i høyere utdanning slik at flere studenter skulle lykkes med å gjennomføre studiene (jf. St.meld. nr 27). Det har følgelig vært rettet stor oppmerksomhet mot gjennomføring og frafall i årene etter reformen. Undersøkelser som er gjort, viser imidlertid at gjennomføringen fortsatt er svak og frafallet høyt. Forventningene om bedre studiegjennomføring er med andre ord ikke innfridd. Dette fremkommer blant annet i Kunnskapsdepartementets årlige tilstandsrapporter og senest i *Riksrevisjonens undersøkelse av studiegjennomføringen i høyere utdanning* (Dokument 3:8 2014-2015). I stortingsmelding nr. 18 *Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren* trekkes svak gjennomføring fram som en av sektorens hovedutfordringer, og det vises blant annet til at Norge er blant de OECD-landene som har lavest gjennomføring i høyere utdanning. Bare 59 prosent av dem som påbegynner en høyere utdanning avslutter den med en bachelor- eller mastergrad. Av den grunn «utropes» norsk høyere utdanning til «nordiske mestre i frafall».[13]

---

[7] Einarsen, K.J. 2013.: Norske studenter bruker minst tid på studiene. SSB. *http://ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/norske-studenter-bruker-minst-tid-pa-studiene*
[8] Aamodt mfl. 2006 *Den nye studiehverdagen, s. 81*. Evaluering av Kvalitetsreformen. Delrapport nr. 6.
[9] Wiers-Jenssen, J. 2015. Studentenes vurderinger av utdanning og lærested. I Frølich, N. mfl.(red): *Kvalitet, kapasitet og relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo
[10] Ibid. S. 107.
[11] NOKUT: Studentene er fortsatt ikke fornøyd med oppfølgingen. *http://www.nokut.no/no/nyheter/nyheter-2015/studentene-fortsatt-ikke-fornoyde-med-oppfolgingen/#.VmgegU3ltaQ*
[12] De to påfølgende avsnittene om gjennomstrømming er sin helhet hentet fra UiTs melding om forskning og utdanning 2014
[13] UniForum, UiO, juni 2013.

Ifølge departementets tilstandsrapport for 2015 fullfører om lag 40 % av bachelorgradsstudentene og om lag 37 % av mastergradsstudentene i Norge studiene innenfor normert tid. At mange ikke fullfører sine studier på normert tid, eller avbryter før endelig eksamen, har en rekke negative konsekvenser både for enkeltstudenten og samfunnet. Det har også konsekvenser for utdanningsinstitusjonene, både omdømmemessig og økonomisk. Studiepoengproduksjonen utgjør en ikke uvesentlig del av universitetenes samlede inntekter. NTNU hadde i 2014 en basistildeling på 2 900 millioner kroner. Dette utgjør 68 prosent av samlet budsjett. I tillegg «premieres» institusjonen for sin forsknings- og studiepoengproduksjon. For NTNU utgjorde «forskningspremieringen» (resultatbasert omfordeling[14]) for 2014 430 millioner kroner, mens «premien» for studiepoengproduksjonen utgjorde over dobbelt så mye, nemlig 950 millioner kroner. UiT på sin side hadde i 2014 en basisbevilgning på 2 400 millioner kroner (81 prosent av totalt budsjett). «Forskningspremieringen» var samme år på 121 millioner kroner, mens studiepoengproduksjonens andel utgjorde 525 millioner.

Det vil, naturlig nok, være flere grunner til at studenter bruker lengre studietid enn normert, bytter studier underveis eller avbryter studiene før endelig eksamen eller grad. Det kan ha sammenheng med egne studieforutsetninger, direkte feilvalg, livssituasjon og arbeidsmarked. I tillegg kommer også forhold knyttet til undervisningskvaliteten, et forhold som står sentralt innenfor det som defineres som «innsatskvalitet». Når Hovdhaugen og Carlsten evaluerer frafall og gjennomstrømming ved NMBU, legges det særlig vekt på denne dimensjonen[15].

Samtidig vil arbeidsgruppen fremheve at økt fokus på undervisningskvalitet ikke bare er knyttet til de utfordringer høyere utdanning står midt oppe i. Det handler også om å forholde seg til utviklingen innen undervisning og læring, som dels er politisk forankret, dels er knyttet til forskning og utviklingsarbeid om undervisning og læring generelt og høyere utdanning spesielt.

Ett utdanningspolitisk initiativ som har hatt betydning for undervisningen er Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (NKR), som har sin bakgrunn i den nye europeiske utdanningspolitikken.[16] NKR skal tjene flere formål. I sitt doktorgradsarbeid om kvalifikasjonsrammeverket understreker P. A. Opdal at disse både er av ikke-pedagogisk og pedagogisk art. Han peker på at NKR skal gi grunnlag for en felleseuropeisk terminologi for å omtale kvalifikasjoner. Dette skal bidra til at innholdet i kvalifikasjonene er forståelig for både studenter, yrkesliv og for samfunnet generelt, noe som er en forutsetning for økt jobb- og studiemobilitet. Det pedagogiske formålet knytter Opdal til tre hoveddimensjoner; overgangen fra undervisning til læring, hovedfokus på læringsutbytte og større vektlegging på det som i norsk kontekst er beskrevet som *generell kompetanse*.[17]

---

[14]Omfatter doktorgradskandidater, samarbeidskandidater, EU-midler, Forskningsrådet og RFF

[15] Hovdhaugen,E. og Carlsten, E.C. 2013. *Studiegjennomstrømning og studiekvalitet ved Universitetet for miljø- og biovitenskap.* Rapport nr. 39. NIFU

[16] Bjørnåvold, J. 2013. Den nye europeiske utdanningspolitikken. I Arbo, P. m.fl.*: Utdanningssamfunnet og livslang læring. Festskrift til Gunnar Grepperud*. Gyldendal. Oslo

[17] Opdal, P.A.: Utkast til avhandling om NKR og hvordan denne oppfattes og utøves i norsk høyere utdanning. Result, UiT

Denne dreiningen mot læring og læringsutbytte har også vært en av flere faktorer som har bidratt til økt fokus på aktivisering av studentene. Dette gjelder både innenfor de mer klassiske undervisningsformene som forelesninger og seminar, og gjennom større vektlegging på studentaktive læringsformer som problembasert og casebasert undervisning. Dette er undervisningsformer som i dag står sentralt i legeutdanningen ved UiT, og som også ligger til grunn for det tverrfaglige og prisbelønte tilbudet ”Eksperter i team” ved NTNU. Ved at fokus flyttes fra undervisning til læring blir det også lagt større vekt på vurdering og tilbakemeldinger underveis i studentenes læring, det som studentene selv angir som den ”pedagogiske akilleshæl” i høyere utdanning. Et sentralt poeng i den forskningen som er gjort omkring vurdering og feedback er at dette ikke bare skal si noe om hvor studentene står, men også bidra til å hjelpe dem videre fremover. [18] Mer vekt på direkte oppfølging av studentens læring innebærer en klar dreining fra den tradisjonelle undervisningen mot veilederrollen. Det er dette man innenfor IKT og læring har beskrevet som å gå fra « the sage on the stage» til «the guide on the side».

En slik dreining stiller også krav til studentene, og de vil i sitt læringsarbeid ha behov for hjelp til å utvikle relevante læringsstrategier som skal styrke deres evne til et bedre og mer effektivt læringsarbeid og til å øke deres bevissthet om seg selv som lærende. [19]

Hele denne vektleggingen av studentenes aktive bearbeiding av læring, både individuelt og kollektivt, er fanget opp i, og inngår i, det som etter hvert er blitt en forholdsvis omfattende satsing på IKT i norsk høyere utdanning. I hvert fall er det slik at man i norsk høyere utdanning på det retoriske og strategiske plan ønsker seg en« digital tilstand» i undervisningen. Implisitt i et slikt ønske ligger det også en sterk og til dels urokkelig tro på at IKT er porten til den «smarte læringen». Til tross for flere gode enkelteksempler er det nok slik at troen fremdeles overstiger erfaringene. Imidlertid har vi kommet så langt ved begge våre institusjoner at man må erkjenne at den digitale vendingen representerer kvaliteter som både kan løfte de tradisjonelle undervisningsformene og være en viktig døråpner for nye. Det er også verd å merke seg at studentene er sterke pådrivere for større satsinger på « digital undervisning» i alle dets former, fra enkle tiltak som «omvendt klasserom» til avanserte spilltilnærminger. Samtidig uttrykkes det en viss bekymring for at utviklingen på feltet har vært relativt beskjeden, og langt unna de ambisjoner som utdanningsinstitusjonene selv har angitt.[20] Prorektor for utdanning ved NTNU, Berit Kjeldstad, har da også oppsummert status for IKT og læring i norsk høyere utdanning slik: «vi gjør akkurat nok til at vi holder koken – ikke mer, ikke mindre».

Det er påvist at vitenskapelig ansatte i norsk høyere utdanning ser med en viss skepsis på at studiene styrkes for å sikre relevans for arbeidsliv.[21] Samtidig viser erfaringer fra flere års satsing på utviklingsprosjekter ved UiT at utvikling av praksis i profesjonsutdanninger og samhandling med arbeidsliv har fått økende oppmerksomhet og tillegges større betydning. NTNUs «Eksperter i team» er et uttrykk for det samme. Det er grunn til å tro at relasjonen mellom høyere utdanning og arbeidsliv vil

---

[18] deNisi, A.S. og Kluger, A.N.2000. Feedback effectiveness: Can 360 degree apparaisals be improved? *The Academy of Management Executive, Vol 14, nr. 1, 129-139.*
[19] Pettersen, R. 2008. *Studenters læring. Om studenter og elevers læringsmønstre*. Universitetsforlaget. Oslo
[20] Norgesuniversitetet. 2015. *Digital tilstand* 2014. Rapport nr. 1.
[21] Vabø, A. og Ramberg, I. 2009. *Arbeidsvilkår i norsk forskning*. Rapport nr. 9. NIFU-STEP. Oslo

styrkes ytterligere i årene som kommer, og at en av de store utfordringene i alle fag vil være hvordan man skal forene de akademiske og praktiske interessene. Ved Norges fiskerihøgskole er man f.eks. i gang med et større utviklingsprosjekt, «SimFish», hvor man legger stor vekt på samhandlingen med fiskerinæringa samtidig som man ønsker å kombinere dette med tverrfaglighet og utvikling av til dels avanserte digitale løsninger. Prosjektet har fått fyrtårnstatus ved UiT.

Begge vår institusjoner har nettopp gjennomført fusjoner med høgskoler, med de mange utfordringer det innebærer. En av disse utfordringene er hvordan man skal få parallelle fagmiljø med ulik geografisk plassering til å samhandle best mulig om undervisningen. Det handler her både om utvikling og justering av studieplaner, utvikling av læremidler, fysisk og nettbasert undervisning og deling av undervisningspersonell. Dette er en til dels omfattende oppgave som vil kreve svært mye både organisatorisk, teknologisk, pedagogisk og sosialt. Arbeidsgruppen anser således «flercampusundervisning» som en av de store utfordringer UiT og NTNU står overfor i årene framover. Lykkes man ikke med dette, svekkes også noe av grunnlaget for fusjonene.

2.3 Utdanning og undervisning som tema i UiT og NTNUs overordnede strategier

De forhold som her er kortfattet beskrevet, synes å danne noe av bakgrunnen for at NTNU og UIT, både i ord og handling, ønsker å sette undervisningsoppgaven høyere på dagsorden.

I UiTs «Drivkraft i nord - Strategi fram mot 2020» angis to hovedmålsettinger for utvikling av engasjerende og aktuelle utdanninger:

- UiT skal tilby forskningsbaserte utdanninger med kvalitet på høyt internasjonalt nivå. UiT skal ha bredde og mangfold i sitt samlede utdanningstilbud.
- UiT skal legge til rette for et godt og kreativt læringsmiljø med fasiliteter som gjør universitetet attraktivt som studiested.

Av de mer konkrete målene for kvalitetsarbeidet ved UiT vil arbeidsgruppen peke på følgende:

- UiT skal utvikle gode og nye virkemidler for å skape fremragende utdannings- og undervisningskvalitet.
- UiT skal ha gode ordninger for kompetanse- og karriereutvikling der undervisnings- og forskningsoppgaver sidestilles.

I NTNUs strategiplan for perioden 2011-2020 «Kunnskap for en bedre verden» er ett av de overordnede veivalgene knyttet til prioritering av arbeids- og læringsmiljøet og det understrekes i samme plan at:

- Ledere av utdanning, undervisning og læringsmiljø skal ha klare roller og tydelig ansvar. Kvalitetskulturen i fagmiljøene må utvikles videre og utdanningskvaliteten følges opp kontinuerlig.

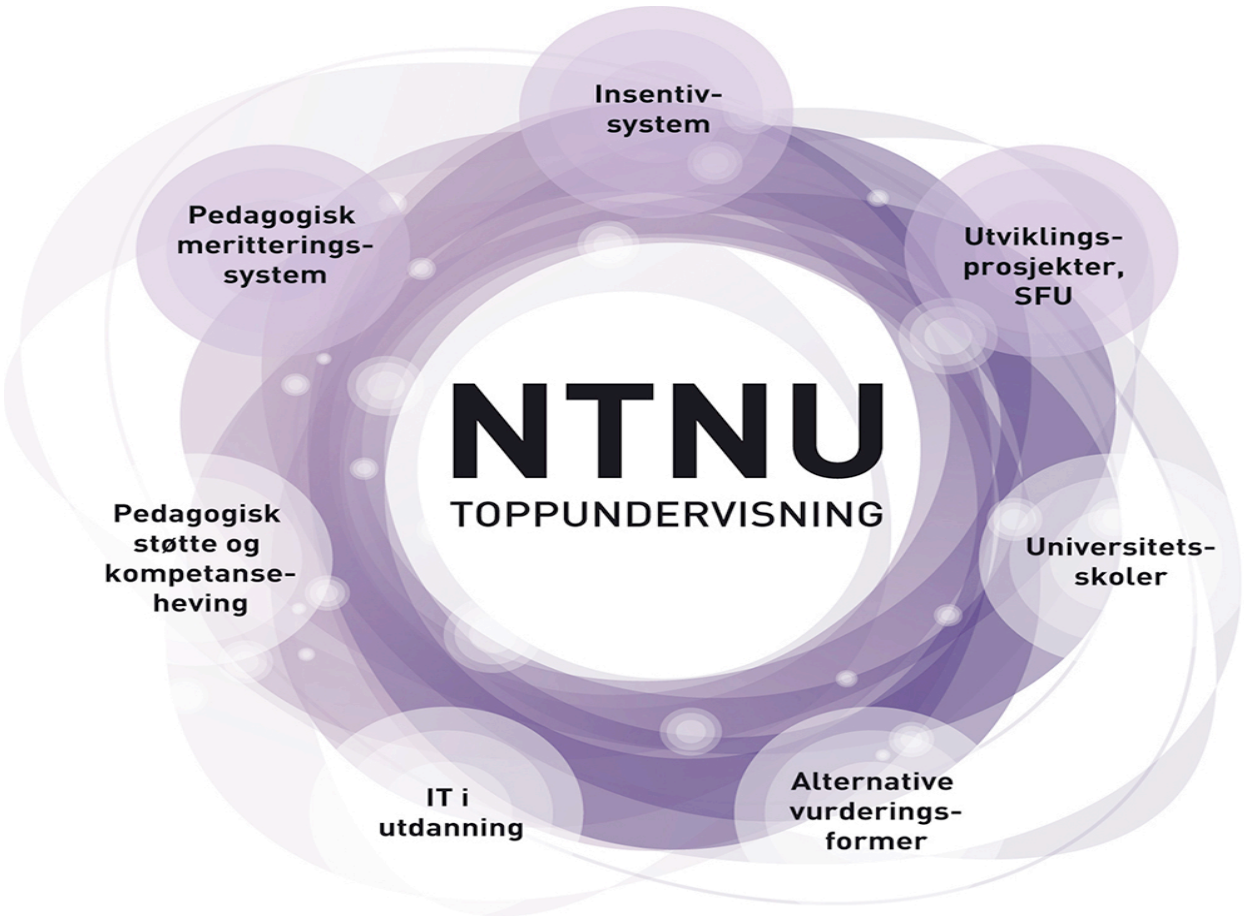
Dette skal man blant annet oppnå gjennom å:

- involvere studentene sterkere i å forbedre utdanningskvaliteten og skape et variert og godt læringsmiljø.
- sikre at alle fagmiljøer utvikler god utdanningsledelse og kvalitetskultur med bruk av systematisk evaluering og god oppfølging.

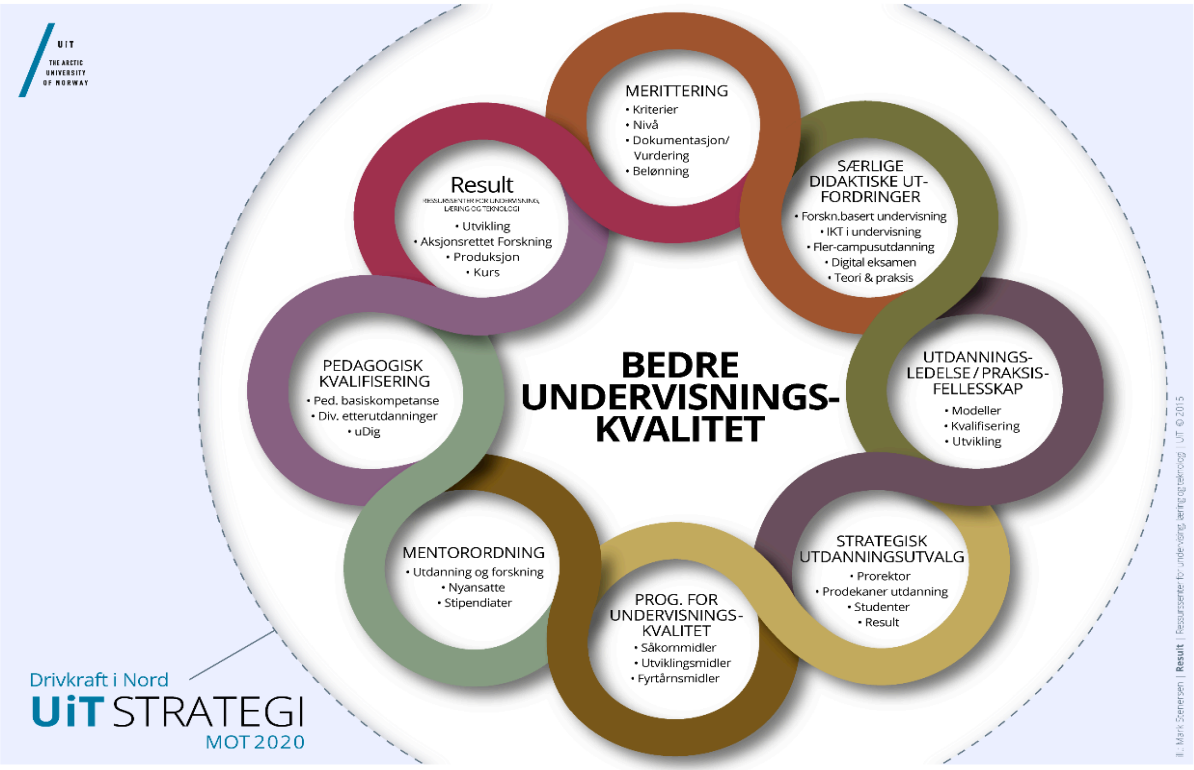
2.4 Fra ord til handling

Begge utdanningsinstitusjonene har fulgt opp de strategiske veivalgene med en rekke tiltak. Ved NTNU har man etablert NTNU toppundervisning som beskrives slik:

en helhetlig satsning som skal bidra til at NTNU når sitt mål om å levere en utdanning preget av kvalitet på høyt internasjonalt nivå. Satsingen består av en portefølje av utviklingstiltak, slik det fremkommer av figuren under. Disse skal styrke undervisningskompetansen gjennom utvikling av innovative undervisnings-, lærings- og vurderingsformer. Tiltakene skal lede til økt læringsutbytte hos studentene.



Ved UiT er det gjort en tilsvarende satsing. Sentralt i dette arbeidet står Strategisk utdanningsutvalg som ledes av prorektor for utdanning og som består av prodekanene for utdanning, student-representanter og Result.



Felles for begge institusjonene er at man har erkjent at arbeidet med å styrke undervisningsoppgaven innebærer innsats på flere områder samtidig, og at tiltakene må henge sammen og forsterke hverandre. Det er da også stor grad av overlapping mellom de to institusjonene når det gjelder hvilke deloppgaver man har grepet fatt i. Ett konkret eksempel på dette er at begge institusjoner hvert år deler ut støtte til utviklingsprosjekter etter søknad. For 2015 delte NTNU ut 4 millioner, UiT 4,5 millioner kroner.

Som del av denne helhetlige satsingen ønsker også institusjonenes ledelse å etablere et pedagogisk meritteringssystem. Behovet for, og nødvendigheten av dette er påpekt i begge institusjoners satsing. Hva meritteringssystemet skal omfatte og hvordan det bør realiseres er denne rapportens hovedtema.

Kapittel 3 Pedagogisk basiskompetanse for universitetslektor, førsteamanuensis og professor – krav, kriterier og tiltak

3.1 Arbeidsgruppens overveielser

I Lov om universiteter og høgskoler, av 1.april 2005, heter det i § 6-3 at til stillinger hvor det stilles krav om pedagogisk kvalifikasjoner skal foretas en særskilt vurdering av om søkerne oppfyller disse. De generelle krav til pedagogisk basiskompetanse er gitt i forskrift til samme lov, «Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger»[22]. For universitetslektor, førsteamanuensis og professor er kravet likelydende:

> *dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning.*

Forskriften sier ikke noe om hvordan undervisningskompetansen skal vektes i forhold til den faglig/vitenskapelige. Det sies ikke noe om undervisningskompetansen i tilknytning til vurderinger av søknader om stillingsopprykk.

De krav til pedagogisk basiskompetanse som angis i Forskriften, er svært generelle og gir ingen føringer på hva denne kompetansen kan eller bør omfatte. Universitets- og høgskolerådet (UHR) har forsøkt å konkretisere dette gjennom utarbeidelse av veiledende retningslinjer.[23] Retningslinjene er formulert på formålsnivå, og det påpekes av UHR at den enkelte institusjon selv må utforme mer presise kvalifikasjonsmål tilpasset de ulike fagområdenes spesifikke behov. Forskriften åpner også for at institusjonen kan fastsette krav for den enkelte stillingstype ut over disse kravene for hele eller deler av institusjonen. Hverken UiT eller NTNU har i dag slike utfyllende krav.

I positiv forstand gir Forskriftens formulering rom for faglig skjønn og for å ivareta de variasjoner som preger fag og utdanninger. Noe mer betenkelig er at dette også åpner for at ulike kriterier og krav legges til grunn. Det norske nettverket for universitets- og høgskolepedagogikk har undersøkt hvordan sektoren forholder seg til lovens krav om særskilt vurdering av pedagogisk kompetanse. Deres konklusjon er at vurderingen foregår på måter som er lemfeldig og etter institusjonenes forgodtbefinnende, basert på vurderinger som varierer fra sak til sak.[24] En slik praksis finner arbeidsgruppen uheldig, fordi det åpner for en negativ forskjellsbehandling og fordi det vil svekke pedagogisk basiskompetanse som felles plattform for et pedagogisk meritteringssystem.

---

[22] FOR-2006-02-09-129
[23] http://www.uhr.no/documents/Nasjonale_veiledende_retningslinjer_for_uh_pedagogisk_basiskompetanse.pdf
[24] Lefdal, H.E mfl. 2016. Krever Undervisningskompetanse. I *Forskerforum nr. 1.*

Det er derfor arbeidsgruppens oppfatning at dagens krav til pedagogisk basiskompetanse er for generelle og upresise, og at NTNU og UiT bør vedta utfyllende retningslinjer basert på UHRs forslag. Arbeidsgruppen vil foreslå slike konkrete retningslinjer som både skal danne utgangspunkt for vurdering av søkere og være retningsgivende for utforming av utdanningstilbud innen pedagogisk basiskompetanse. En nærmere presisering av kriteriene må bygge på følgende prinsipper:

- De må angi de kompetanseområder som skal dekkes, og ta utgangspunkt i UHRs veiledende retningslinjer.
- De må være konkrete nok til at de lar seg dokumentere og at det dokumenterte lar seg etterprøve.
- Fokus bør primært ligge på utøvelse, dvs. det bør legges større vekt på det som er gjort enn på det som er tenkt.
- De må ikke være for mange eller for detaljerte.
- De må gi rom for faglige særtrekk.
- De må avspeile de ulike krav som Forskriften stiller til de ulike stillingskategoriene

Det er arbeidsgruppens vurdering at det må stilles tydeligere krav til basiskompetanse for alle stillingskategorier, og det bør stilles noen flere krav til basiskompetanse for professorstillinger enn for de to øvrige stillingskategoriene. Dette er naturlig ut fra det faglige og pedagogiske ansvaret som professorstillingen er tillagt. Det er dessuten i samsvar med de retningslinjer for opprykk til professor som er gitt av de nasjonale fakultetsmøtene og den forskjell Forskriften angir mellom kravene til henholdsvis førstelektor og dosent når det gjelder pedagogisk kompetanse.

En vesentlig forutsetning for at utfyllende krav og kriterier får gjennomslag ved vurdering av søkere er at sakkyndige komitéer er kjent med dem, tar dem på alvor og vier undervisningskompetansen den nødvendige oppmerksomhet. Det er derfor viktig at dette presiseres i forkant av komitéenes arbeid og følges opp i etterkant av alle styrende og administrative ledd. Til dette hører at vurderinger som ikke har fulgt de retningslinjer og kriterier som er gitt bør returneres til komitèen for ny vurdering.

I Forskriften angis to måter å innhente pedagogisk basiskompetanse på: enten gjennom definerte utdanninger eller på grunnlag av eget arbeid. Arbeidsgruppen har ingen oversikt over i hvilket omfang, og på hvilket grunnlag, sakkyndige komitéer i dag tilkjenner søkere godkjent pedagogisk basiskompetanse. Når det gjelder utdanningstilbud for pedagogisk basiskompetanse gir både NTNU og UiT egne tilbud gjennom henholdsvis Seksjon for universitetspedagogikk og Result. Det er primært de som er ansatt på vilkår i vitenskapelige stillinger som tas opp til disse tilbudene, og pr. dato får alle i slike stillinger tilbud om dette. Både ved NTNU og UiT Norges arktiske universitet er det vedtatt at nytilsatte som ikke fyller kravene til undervisningskompetanse, blir tilsatt på vilkår. Ved UiT skal dette kravet imøtekommes innen tre år, ved NTNU etter to.

Så langt arbeidsgruppen vurderer det står arbeidet med utdanningstilbud innen *pedagogisk basiskompetanse* overfor tre utfordringer framover:

- **Volumutfordringen,** dvs. hvordan imøtekomme behovet hos ansatte *ut over* dem som er tilsatt på vilkår. Selv om det ikke er mulig å angi omfanget av et slikt behov, er det arbeidsgruppens erfaring at det nok er en god del større enn det som i dag dekkes ved UiT og NTNU. Det er også grunn til å tro at behovet vil øke dersom arbeidsgruppens forslag til kriterier, pedagogisk mappe og meritteringsordning vedtas (jf. kap. 4 og 6). Arbeidsgruppen er også kjent med at flere av våre ansatte ønsker å oppgradere seg til professor. Ett eksempel på dette er det som nå skjer som en konsekvens av at grunnskolelærerutdanningen utvides til masterutdanning. Her vil kravet være at minst 10 % av dem som arbeider innenfor studieprogrammene må ha professor- eller dosentkompetanse. Mange universitet og høgskoler er langt fra å oppfylle dette kravet, og også UiT og NTNU står overfor en utfordring her.

- **Breddeutfordringen**, dvs. behovet for å utvide dagens tilbud. Det er ikke unaturlig at ønsket om å satse mer og bedre på undervisningskvaliteten også innebærer at behovet for å utvide omfanget av dagens kvalifiseringstilbud. For deltakerne utgjør samlet arbeidsomfang på tilbudet ved NTNU 100 timer og ved UiT 150 timer. Til sammenlikning omfatter samme tilbud i svensk høyere utdanning to eller flere kurs som til sammen gir minimum 15 studiepoeng.

- **Kvalitetsutfordringen,** dvs**.** klarere krav til vitenskapelig ansattes undervisningskompetanse. Denne utfordringen medfører at det også må stilles krav om at de utdanningstilbud som tilbys for å dekke slik kompetanse holder høy kvalitet og bidrar til faktisk undervisningsforbedring. De faglige diskusjonene viser at særlig det sistnevnte ikke er enkelt å imøtekomme.[25]

De pedagogiske støtteenhetene vil ha en nøkkelrolle i arbeidet med å følge opp de forslag arbeidsgruppen fremmer, men de vil også bli utfordre med hensyn til strategier og valg både når det gjelder enhetens organisering, deres kvalifiserings- og veiledningsmodeller og deres samhandling med fakultet og institutt. Arbeidsgruppen mener at man vil komme et godt stykke på vei ved at Seksjon for universitetspedagogikk/NTNU og Result/UiT styrkes ressurs- og personalmessig ut fra to forutsetninger:

- At man foretar en grundig vurdering av dagens tilbud med utgangspunkt i hvorvidt nåværende opplegg er et reelt bidrag til forbedring av deltakernes egenundervisning. Arbeidsgruppen vil i den sammenheng vise til en alternativ tilnærming, nemlig kvalifiseringen av de danske adjunktene. Denne er todelt; en praktisk del hvor underviseren får veiledning egen undervisning fra erfarne kolleger, og en teoretisk del bestående av ett eller flere kurs, workshops og lignende. Omfanget ligger på mellom 200 og 250 timer.[26]

---

[25] Chalmers, D. 2012. *Measuring the effectiveness of academic professional development. Final report*. The University of Western Australia, Curtin University, Edit Cowan University

[26] Christiansen mfl. 2014. *Undervisningsportifolio- erfaringer og veje fram*. Department of Science Education. University of Copenhagen

- At enhetene videreutvikler sitt samarbeid med fakultetene både med hensyn til form, innhold og gjennomføring. Arbeidsgruppen vil i den sammenheng særlig peke på behovet for å styrke den fagdidaktiske komponenten og den praktiske undervisningsdyktigheten. Det vil dessuten være naturlig og ønskelig at Seksjon for universitetspedagogikk/NTNU og Result/UiT etablerer et nært samarbeid med de vitenskapelig ansatte som vurderes til merittert undervisningskompetanse (jf. kap. 4). Det kan f.eks. skje ved at noen av disse innehar deltidsstillinger ved Seksjon for universitetspedagogikk og Result, men med eget fakultet/institutt som arbeidssted.

De som i dag følger kvalifiseringstilbudene for pedagogisk basiskompetanse gjør dette på toppen av alle andre oppgaver. Dette er i seg selv en faktor som begrenser interessen for denne type kompetanse. Arbeidsgruppen mener derfor at institusjonene bør legge bedre til rette for at deltakelse på slike kvalifiseringstilbud i større grad kan gjennomføres som del av ordinær arbeidsplikt.

3.2 Arbeidsgruppens anbefalinger

Arbeidsgruppen foreslår:

- at det utvikles klare kriterier for pedagogisk basiskompetanse for stillingene som universitetslektor, førsteamanuensis og professor.
- at de foreslåtte kriteriene inngår som utfyllende krav til Forskriften og vedtas av både NTNU og UiT.
- at det stilles noe større krav til professorstillinger enn til universitetslektor- og førsteamanuensisstillinger når det gjelder pedagogisk kompetanse.
- at samtlige kriterier skal dekkes, men at fakultetene har anledning å konkretisere, supplere eller vekte mellom dem.
- at følgende kriterier vedtas for «pedagogisk basiskompetanse» for universitetslektor, førsteamanuensis og professor:

Pedagogisk basiskompetanse for universitetslektor, førsteamanuensis og professor kan enten utvikles gjennom deltakelse på egne kvalifiseringsprogram (i regi av universitetet sentralt eller ved det enkelte fakultet) eller gjennom eget arbeid. Kompetansen skal dokumenteres gjennom en egen pedagogisk mappe. Pedagogisk basiskompetanse for universitetslektor og førsteamanuensis innebærer

at den ansatte:

1. Kan variere undervisningen for grupper med ulik størrelse og med ulik sammensetning og kan begrunne valgene av disse ut fra læringsmål, fag og studentgruppe. Hva som vil inngå i et undervisningsrepertoar vil avhenge av fagenes og utdanningenes art.
2. Kan dokumentere og vurdere erfaringer og resultat fra egen undervisning, herunder bevisst bruk av student- og kollegaevalueringer, og anvende dette som grunnlag for videre utvikling av egen undervisning.
3. Kan gjennomføre utviklingsarbeid i egen undervisning.
4. Kan planlegge undervisning, alene og i lærerteam, med utgangspunkt i sentrale undervisningsdimensjoner og sammenhengen mellom disse (mål, innhold, arbeidsformer, studentforutsetninger og vurdering).
5. Kan identifisere sentrale utfordringer i undervisningen knyttet til fagets, studiets og studentenes særtrekk.
6. Har et reflektert forhold til eget undervisningsarbeid og sin utvikling som underviser, gjerne forankret i forskning og tenkning om undervisning og læring

Basiskompetanse for professorstilling omfatter punktene 1-6 over i tillegg til at den ansatte:

7. Har erfaring fra studieplanarbeid, fagutviklingsarbeid, nasjonalt utredningsarbeid eller utdanningsledelse.
8. Har utviklet relevant veilederkompetanse. Som hovedregel skal dette tilegnes gjennom rollen som hovedveileder på master- og og ph.d-nivå. I særlige tilfeller kan bred erfaring fra veiledning på bachelornivå godkjennes.
9. Har erfaring som sensor eller opponent på master eller ph.d-nivå.
10. Har deltatt på kurs og seminar med relevans for undervisningsoppgaven. Har formidlet egne undervisningserfaringer (muntlig og skriftlig).

- at kvalifiseringstilbudene for pedagogisk basiskompetanse avspeiler de krav og kriterier som vedtas.
- at kvalifiseringstilbudene for pedagogisk basiskompetanse videreutvikles og tilbys flere og at en slik satsing skjer gjennom en ressursmessig styrking og et tettere og mer forpliktende samarbeid mellom de enheter som i dag har ansvar for pedagogisk basiskompetanse og fakultetene.
- at fakultet og institutt legger til rette for at de ansatte kan gjennomføre slike basisprogram som del av ordinær arbeidsplikt.
- at fast ansatte som ønsker å få godkjent sin basiskompetanse for undervisning uavhengig av tilsetting/opprykk skal ha muligheten til å få denne vurdert.

- at det ved stillingsvurderinger pålegges ett av komitéens medlemmer, med den nødvendige vitenskapelige kompetanse for stillingens faglige innhold, å ha et særlig ansvar for vurdering av pedagogisk basiskompetanse.
- at ansvarlig instans på alle nivå påser at kriteriene for pedagogisk basiskompetanse følges opp i forbindelse med tilsetting og opprykk.
- at instituttene ved utlysning av stillinger presiserer hvilken undervisningskompetanse man særlig ønsker og hvilken betydning og prioritet denne skal gis som del av samlet vurdering.

Kapittel 4 Forslag til meritteringsordning for universitetslektor, førsteamanuensis og professor

4.1 Arbeidsgruppens overveielser

4.1.1 Hvor mange nivå?

Både svenske og finske høyere utdanningsinstitusjoner har i dag pedagogiske meritteringssystem som bygger på et basisnivå («behörig»), som er åpent for alle vitenskapelige ansatte å søke på, og som inklusive basisnivået består av to til tre nivå. Umeå universitet og Mälardalens högskola har etablert en tre-nivå-modell hvor man over «behörig»-nivået har innført to meritterte nivå som betegnes som henholdsvis «meriterad» og «excellent». Ved Uppsala og Örebro universiteter har man etablert en to-nivå-modell hvor nivået over «behörig» betegnes som excellent eller «särskilt meritterad». Ved Lunds universitet varierer nivåene mellom fakultetene. Det samfunnsvitenskapelige fakultetet holder seg med to nivå over «behörig» (meriterad og excellent), mens Lunds Tekniska Högskola og Naturvetenskapliga fakulteten har ett nivå («excellent teacher practitioner» – ETP).

Hva som har vært bestemmende for valg av antall nivå kommer ikke fram av de dokument arbeidsgruppen har hatt tilgang på i sitt arbeid. Generelt sett synes nivåtenkningen i svensk høyere utdanning å være inspirert av bl.a. Kreber og Biggs sin tenkning om hvordan undervisningskompetansen utvikler seg gjennom ulike faser med distinkte kjennetegn. [27] På mer generell basis har Dreyfuss og Dreyfuss beskrevet hvordan yrkesutøvere utvikler seg fra novise til ekspert gjennom fem faser:[28] nybegynner, avansert begynner, kompetent utøver, kyndig utøver og ekspert.

Valg av antall nivå bestemmes også av hvor høye krav som stilles til kompetansen, hva man vil med ordningen og hvilken eksklusivitet og prestisje man ønsker at ordningen skal ha. Det vil naturligvis også henge sammen med de rammevilkår som gis for å realisere systemet.

Ut fra de mål arbeidsgruppen har angitt for ordningen (jf. kap. 1), synes det mest naturlig at man i første omgang satser på en to-nivå-modell, dvs. med ett merittert nivå etter basisnivået og at man gjennom denne modellen forener ønsket om å belønne de beste med nødvendigheten av å styrke fellesskapet. Innføringen av et system for pedagogisk merittering er i seg selv en stor nyvinning i norsk høyere utdanning og det synes derfor mest hensiktsmessig å «ta ett trinn om gangen». En slik strategi er også knyttet til at det parallelt med innføringen av et slikt system er nødvendig å sikre at arbeidet med, og vurderingen av, pedagogisk basiskompetanse, omfatter langt flere av de ansatte og er bedre integrert og mer samstemt både innad og mellom de to institusjonene. I løpet av prosjekt-

---

[27] Winka, K. og Ryegård, Å. 2013. *Pedagogisk portfölj – för karriär och utveckling*. Studentlitteratur. Stockholm
[28] Dreyfus, H.L., Dreyfus, S.E. og Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press. New York

perioden (jf. kap. 7) bør UiT og NTNU ta stilling til om det skal innføres ytterligere ett meritteringsnivå.

Ved flere av de svenske høyere utdanningsinstitusjonene betegnes den meritterte undervisnings-kompetansen i to-nivå modellen som «excellent». Arbeidsgruppen foreslår at NTNU og UiT finner en annen og kanskje mer presis betegnelse som står i forhold til det som er angitt som mål for et pedagogisk meritteringssystem. Sett i relasjon til begrepsbruken innen forskningen (senter for fremragende forskning/center of excellence), bør eksellensbetegnelsen forbeholdes kompetanse av særlig høy nasjonal og internasjonal kvalitet. I et pedagogisk meritteringssystem bør «eksellens» derfor forbeholdes et eventuelt nivå over det som her foreslås. Arbeidsgruppen foreslår derfor at nivået over pedagogisk basiskompetanse betegnes som «merittert underviser» slik det også gjøres ved Umeå Universitet. Dersom det vedtas å innføre ytterligere et meritteringsnivå foreslår arbeidsgruppa at dette betegnes som «fremragende utdanner» og at det til denne kompetansen stilles krav om innovativt utdanningsarbeid på høyt nasjonalt nivå, noe som også innebærer oppgaver som også går ut over selve undervisningen.

4.1.2 Hvem skal ordningen omfatte?

Ordningen bør omfatte alle *fast ansatte* universitetslektorer, førsteamanuenser og professorer i 50 prosent stillinger eller mer. Førstelektorer og dosenter inkluderes ikke siden dette er stillinger som, etter de forslag som er gitt i kap. 5, forutsetter en pedagogisk kompetanse som dels er på linje med, dels ligger over de krav som stilles til merittert kompetanse. Ordningen omfatter heller ikke stipendiat- og post. doc.-stillinger siden dette er tidsbegrensede stillinger.

4.1.3 Kriterier – profil og nivå

Når det gjelder de kriterier som bør legges til grunn, vises det til som er sagt i kap. 3 om de mer allmenne prinsipper for utforming. Her vil arbeidsgruppen løfte fram to forhold: hva kriteriene skal omfatte og hvilket nivå de skal avspeile.

Når det gjelder hva kriteriene skal omfatte, er det arbeidsgruppens oppfatning at det bør legges vekt på følgende:

- Ansiennitet som underviser og erfaring fra undervisning på alle nivå, inklusive ph.d-nivået.
- Utøvelse av de tre hovedoppgavene som inngår i undervisningsoppgaven: planlegging, gjennomføring og vurdering.
- Pedagogisk lederskap knyttet til roller og/eller oppgaver.
- Evne og vilje til å evaluere og utvikle egen undervisning slik at den fremstår som nyskapende både ved egen institusjon og nasjonalt.

Utgangspunktet for de kriterier som arbeidsgruppen foreslår er den enkeltes utøvelse av sin undervisningsoppgave og hvilke resultat som er oppnådd gjennom denne. Etter arbeidsgruppens mening må en gitt undervisningshandling ikke bare forstås som teknisk og instrumentell, men som et konkret uttrykk for summen av de erfaringer, kunnskaper, ferdigheter og holdninger en person besitter,

og har gjort til sitt eget, på et gitt tidspunkt. Det er da også slik kompetansebegrepet defineres. I dette ligger det også en oppfatning om at man ikke i for stor grad må skille mellom handling, kunnskap om handling og bevissthet om handling. Dette kan lett føre til at refleksjonen løsrives fra, eller erstatter, selve handlingen som kompetanseuttrykk. Arbeidsgruppen vil understreke at pedagogisk kunnskap alene ikke kan erstatte manglende eller middels undervisningsutøvelse/-erfaring. I den grad søkere ønsker å dokumentere sine kunnskaper og sin refleksjonsevne skal dette være nært knyttet til egen utøvelse.

I tråd med dette er det arbeidsgruppens oppfatning at man ikke bør legge for store ambisjoner til grunn når det gjelder de meritterte underviseres rolle som bidragsytere til utvikling av universitets- og høgskolepedagogikken som fagdisiplin. Som undervisere skal de vitenskapelig ansatte først og fremst innta rollen som kyndige praktikere. Derimot må det forventes at de er aktive bidragsytere i deling og formidling av sin kompetanse.

Når det gjelder hvilket nivå som skal legges til grunn for merittert undervisningskompetanse er det arbeidsgruppens oppfatning at det må være markert høyere enn for pedagogisk basiskompetanse (jf. kap. 3). Samtidig må man ved nivåbestemmelsen ta hensyn til at ordningen ikke bare skal belønne et fåtall med eksepsjonell kompetanse, men mange nok til at de aktivt kan påvirke og styrke undervisningskulturen på tvers av institutt og fakultet. Det er en slik utvikling man ser ved utdanningsinstitusjoner som Lunds Tekniska Högskola (LTH) og Umeå universitet.

4.1.4 Belønninger og plikter

Ut over den anerkjennelsen som ligger i å bli tilkjent merittert undervisningskompetanse, mener arbeidsgruppen at statusen som «merittert underviser» også bør medføre økt lønn for den enkelte slik ordningen er både i svensk og finsk høyere utdanning. Ved en del av disse institusjonene utgjør dette et lønnspåslag mellom 1 - 3 lønnstrinn. Et slikt lønnspåslag bør være permanent, ikke tidsbegrenset slik det f.eks. er ved Helsingfors universitet. Innføring av en slik ordning forutsetter at det inngås en særavtale med arbeidstakerorganisasjonene.

I tillegg foreslår arbeidsgruppen at fakultetene åpner for at ansatte kan søke om egen utdanningstermin. Fakultetene bestemmer selv hvorvidt en slik ordning skal forbeholdes de meritterte underviserne eller åpnes for alle vitenskapelige ansatte. Med utdanningstermin menes ett semesters frikjøp, helt eller delvis, fra ordinær stilling for større arbeid med forbedring av egen undervisning eller med det institutt eller fakultet har prioritert som satsingsområder for å sikre undervisningskvaliteten. En slik ordning er ikke bare å anse som en belønning til enkeltansatte, det er også en måte å sikre høy kvalitet på det utviklingsarbeidet som gjøres. Ved begge institusjoner vil de vitenskapelig ansatte ellers ha muligheten til å søke støtte på de utviklingsprogram som både NTNU og UiT har etablert.

Med merittert status bør det også følge noen plikter for den enkelte. Ut fra de mål arbeidsgruppen har angitt for ordningen, bør disse knyttes til å bistå eget institutt og fakultet i arbeidet med å styrke undervisningskvaliteten. Eksempler kan være: ivareta mentorrolle for nyansatte/stipendiater, lede utrednings- og utviklingsarbeid, bistå i kollegabasert veiledning og fungere som pedagogisk sakkyndige ved vurdering og tilsetting i stillinger. Forutsetningen for å ivareta slike oppgaver er at

enhetene praktisk legger til rette for dette. Arbeidsgruppen vil her vise til de irske og britiske erfaringene hvor det fremkommer at nasjonale prisvinnere ofte opplevde en reell merbelastning i sitt daglige arbeid som følge av at de ble brukt til mange og ulike oppgaver. For å sikre at enhetene legger til rette for å ta i bruk de merittertes kompetanse bør de som en «påminning» gis en engangsbelønning. Dette gjøres i dag ved Umeå universitet og Lund Tekniska Högskola. Søkernes enheter må derfor legge ved en orientering om hvilke oppgaver man ønsker at den meritterte skal delta i, og hvordan enheten skal legge til rette for dette.

For øvrig er ikke fordelingen av arbeidstid for ansatte i vitenskapelig stilling ved universiteter og høyskoler fastsatt i nasjonale avtaler eller bestemmelser. Kunnskapsdepartementet har delegert til den enkelte institusjon å fastsette bestemmelser om fordeling av arbeidstid. Dette gjør arbeidsgiver innenfor styringsretten kan foreta justeringer i fordelingen av tid mellom de ulike hovedoppgavene i stillingen dersom det er saklig motivert ut fra virksomhetens situasjon og hensynet til vedkommende arbeidstaker. Prinsippene skal drøftes med fagforeningene, men fastsettes av arbeidsgiver, noe som innebærer at beslutningen faller inn under arbeidsgivers styringsrett. Kunnskapsdepartementet har åpnet opp for en fleksibel utnyttelse av personalressursene.[29] En endring av en 50/50 fordeling mellom forskning og undervisning til 40/60 vil normalt anses å være innenfor arbeidsgivers styringsrett.

4.1.5 Søknads- og vurderingsordning

Når det gjelder søknads- og vurderingsordninger vil arbeidsgruppen foreslå at man i hovedsak følger den svenske ordningen.

Det er den enkelte ansatte som søker om status som meritterte underviser. Søknadsfrist bør være en gang pr. år, første gang 1. februar 2017. Hva som kreves av en slik søknad fremkommer av kapittel 6. Vedlagt søknaden skal søkerens enhet, eventuelt sammen med fakultetsledelse, angi hvilke oppgaver søkeren er tenkt tillagt ut over sin egen undervisning og forskning, og hvordan det skal legges til rette for dette.

Vurderingen bør skje i to faser. I første fase vurderes bare søkernes pedagogiske kompetanse. Dette gjøres av en ekstern komité. For prosjektperioden (jf. kap. 8) foreslås det at ansatte fra UiT vurderer søkere ved NTNU og vice versa. På denne måten ivaretas det eksterne blikket samtidig som de to institusjonene kan gjøre felles erfaringer. Komiteene oppnevnes av de respektive prorektorene for undervisning og/eller av relevant organ ved de to institusjonene. Til å lede disse komiteene foreslås det at man for samme periode engasjerer ansatte i svensk eller dansk høyere utdanning.

I fase to avgjøres det hvem og hvor mange som skal tildeles kompetanse. Dette bør gjøres av en dertil egnet sentral enhet. For UiT er det naturlig at oppgaven tillegges Strategisk utdanningsutvalg, for NTNU vil det være Sentralt utdanningsutvalg.

---

[29] Informasjon fra juridisk rådgiver Gunhild Stavem, avdeling for personal – og organisasjon, UiT

4.1.6 Finansiering

Ved Umeå universitet finansieres lønnspåslaget til de meritterte ansatte over basisbudsjettet, dvs. av instituttene selv. Belønningen til instituttene gis av de respektive fakultetene. Dette synes å være hovedmodellen i svensk høyere utdanning for øvrig. På sikt bør dette også bli situasjonen ved NTNU og UiT, men i prosjektperioden bør det settes av sentrale, strategiske midler. Dette vil, etter arbeidsgruppens vurdering, sikre at ordningen får et bredt nedslagsfelt og blir utprøvd i et omfang som gjør at man kan høste tilstrekkelige erfaringer underveis.

Om UiT og NTNU vedtar å iverksette en pedagogisk meritteringsordning vil de to institusjonene være først ute i norsk høyere utdanning. Etter all sannsynlighet vil flere institusjoner vedta liknende ordninger over tid. De erfaringer som gjøres ved NTNU og UiT vil ha stor nasjonal interesse. Arbeidsgruppen mener derfor at det bør søkes Kunnskapsdepartementet om økonomisk støtte til gjennomføring og evaluering av pilotprosjektet.

Som del av de erfaringer som gjøres er det naturlig å ta opp til vurdering hvorvidt de ordninger som i denne rapporten foreslås for UiT og NTNU kan la seg realisere på nasjonalt nivå. Av særlig stor betydning vil det være om det som et resultat av forsøksperioden lar seg gjøre å utvikle felles nasjonale krav og kriterier for pedagogisk basiskompetanse, merittert kompetanse (på to nivå) og bruk av mapper som dokumentasjons- og vurderingsgrunnlag. Arbeidsgruppen vurderer som uheldig dersom de høyere utdanningsinstitusjonene utvikler så ulike kriterier og krav til dokumentasjon av pedagogisk kompetanse at søkerne belastes med et omfattende merarbeid hver gang det skal søkes på stillinger, opprykk eller merittert kompetanse.

4.1.7 Etablering av et faglig utviklingsprogram på høyt akademisk nivå innen universitets- og høgskolepedagogikk.

Som en del av tiltakene for å styrke ansattes undervisningskompetanse bør UiT og NTNU på sikt vurdere om det bør etableres et utdannings-/utviklingsforløp innen «Undervisning og læring i høyere utdanning». Et slikt tilbud bør være åpent for alle og kan utgjøre et viktig grunnlag for utvikling av merittert undervisningskompetanse. Tilbudet bør ha en profil som bygger på aksjonslæring og aksjonsforskning. Det vil si at studiets «omdreiningspunkt» vil være deltakernes arbeid med egen og enhetenes undervisning. Et eksempel på et slikt tilbud finner vi ved Universitetet i Maastricht hvor man tilbyr en egen master i helsepedagogikk (Master of Health Professions Education).

4.2 Arbeidsgruppens forslag

Arbeidsgruppen foreslår:

- at det for en periode på fem år, med oppstart høsten 2016, settes i gang forsøk med et pedagogisk meritteringssystem på to nivå, pedagogisk basiskompetanse og «merittert underviser».

- at det i løpet av prosjektperioden vurderes hvorvidt det er behovet for å etablere ytterligere ett meritteringsnivå med status som «fremragende utdanner».

- at følgende kriterier legges til grunn for merittert kompetanse:

For å oppnå status som *merittert underviser* skal kravene til pedagogisk basiskompetanse være innfridd. En merittert underviser:

1. Har undervist i høyere utdanning minimum fem år og hatt erfaringer fra undervisning på ulike nivå.
2. Har hatt en klar utvikling som underviser over tid og har utprøvd relevante undervisningsformer og læremidler som støtter opp under læring som fremmer forståelse, kritiske tenkning, kreativitet samt vitenskapelige og yrkesmessige ferdigheter og holdninger.
3. Har stått sentralt i studieplanarbeid og vært en aktiv bidragsyter i diskusjoner og strategisk arbeid knyttet til utdanning og undervisning.
4. Har ledet pedagogiske utviklingsarbeid eller utredningsarbeid.
5. Har samhandlet med kolleger og studenter i arbeidet med evaluering og utvikling av egen og andres undervisning.
6. Har formidlet erfaringer fra egen undervisning gjennom seminar, konferanser, rapporter, artikler o.a.
7. Har et reflektert, kritisk-konstruktivt forhold til egen undervisningsvirksomhet, de valg som er gjort og de resultat som er oppnådd. Denne refleksjonen bør være forankret i og utdypet gjennom forskning (egen eller andres) og teori om undervisning og læring i høyere utdanning generelt og fagene spesielt.

Samtlige kriterier må være oppfylt og dokumentasjon må foreligger i form av en pedagogisk mappe.

- at det som del av søknad om status som «merittert underviser» skal følge med en plan for hvordan instituttet skal nyttegjøre seg vedkommendes kompetanse og hvordan enheten skal legge til rette for dette. Dette er å anse som et forpliktende dokument.

- at søkere som innvilges status som «merittert underviser» får et lønnspåslag tilsvarende tre lønnstrinn. I tillegg får søkerens institutt en engangssum på 30 000 kroner.

- at prosjektperioden finansieres med sentrale midler for å sikre at ordningen får det nødvendige gjennomslag.
- at begge institusjonene etablerer et faglig forum for undervisningskvalitet, et pedagogisk akademi, bestående av dem som har fått innvilget merittert status. Forumets leder velges blant de meritterte underviserne og med henholdsvis Result og Seksjon for universitetspedagogikk som sekretariat.
- at fakultetene innfører en ordning med utdanningstermin som de meritterte underviserne og evt. andre kan tildeles etter søknad for større utrednings- og utviklingsoppgaver.
- at alle søkere skal få sin kompetanse vurdert av en ekstern komité og at dette for prosjektperioden løses ved at ansatte fra UiT vurderer søkere ved NTNU og vice versa. Hvem og hvor mange som tildeles status som merittert underviser vedtas av dertil egnet organ ved hver av de to institusjonene.
- at vurderingskomiteen består av leder, faste medlemmer (inklusiv studentrepresentant) og ett medlem som varierer med søkernes fagbakgrunn. Til å lede disse komiteene foreslås det at man for prosjektperioden engasjerer ansatte i svensk/dansk høyere utdanning.
- at UiT og NTNU utreder muligheten for å etablere et masterprogram, masteremne eller faglig utviklingsprogram på høyt akademisk nivå innen universitets- og høgskolepedagogikk.
- at det søkes Kunnskapsdepartementet om støtte til oppfølging og evaluering av ordningen.

Kapittel 5 Pedagogisk kompetanse for førstelektor og dosentstillinger – krav, kriterier og tiltak

5.1 Arbeidsgruppens overveielser

I tilknytning til stillingskategoriene førstelektor og dosent har arbeidsgruppen både drøftet hensiktsmessigheten av at vi i norsk høyere utdanning har to karrierespor og nødvendigheten av at man ved våre to institusjoner klargjør stillingskategoriene og stillingsbetegnelsene, samt gjør karriereveiene og -valgene tydelige.

Gjennom arbeidsgruppens diskusjoner er det reist spørsmål ved den todelte karriereveien, og da spesielt behovet for et eget førstelektor- og dosentspor. Den viktigste grunnen til dette er at innføringen av disse stillingskategoriene for om lag 20 år siden langt fra kan sies å ha vært noen suksess ved våre to institusjoner (inklusive de høyskoler vi nå har fusjonert med). Stillingene ble opprinnelig nært knyttet til profesjonsutdanningene ved høyskolene og var ment å utgjøre et alternativ til de etablerte, vitenskapelige stillingene. Det ble understreket at stillingene skulle bidra til såkalt praksisnær kunnskap og kompetanse, og omfattet undervisningserfaring, relevant erfaring fra praksisfeltet og faglig-pedagogisk utviklingsarbeid.[30] Etter fusjonene utgjør disse kategoriene en begrenset prosentandel av undervisnings- og forskningsårsverkene ved NTNU og UiT. Mer konkret utgjør førstelektorene 172,6 årsverk og dosentene 33,3 årsverk.[31] Dette kan tyde på at de som går i universitetslektorstillinger heller ønsker å kvalifisere seg til førsteamanuensis og professor, alternativt at det er en forholdsvis liten andel av ansatte i universitetslektorstillinger, uansett «spor», som kvalifiserer seg for en videre akademisk karriere[32]. En noe varierende erfaring med førstelektorprogram ved UiT underbygger den sistnevnte hypotesen.[33] Det må også reises spørsmål ved hvorvidt våre to institusjoner, før fusjonen, har vært særlig opptatt av å motivere for og satse på disse stillingskategorien. I tillegg vil arbeidsgruppen minne om at begge våre institusjoner har en mindre gruppe som er ansatt som høgskolelærere.

Formelt sett angis de to karriereveiene som likeverdige, og Forskriften angir at stillingene førsteamanueneis og førstelektor, og tilsvarende professor og dosent, er å anse på samme nivå, men med ulik innretning. De er altså å anse som to klart ulike karriereveier, noe som også framgår av de

---

[30] St.meld. nr. 16 (2001-2002) «*Kvalitetsreformen om ny lærerutdanning Mangfoldig-krevende-relevant*» og St. meld. nr. 35 (2001-2002) *«Kvalitetsreformen Om rekruttering til undervisnings- og forskerstillinger i universitets- og høyskolesektoren»*

[31] I 2015 hadde NTNU, UiT og de høyskolene som nå er inkludert til sammen 3663.7 årsverk

[32] Det har ikke vært mulig for arbeidsgruppen å undersøke nærmere hvilke karriereveier universitetslektorene velger, i hvilket omfang og hvilken betydning førstelektorprogram har hatt.
UiT 2013. *Sak S 58-13 til Universitetsstyret Revisjon av Førstelektorprogrammet ved UiT Norges arktiske universitet*

siste justeringer av Forskriften.[34] Dette til tross mener arbeidsgruppen at førsteamanuensis- og professorstillingene har en viss forrang, med den forskjell i status mellom de to karriereveiene som det medfører. Det er f.eks. ingen oppgaver eller ansvarsområder som er forbeholdt førstelektor- eller dosentkategoriene og som slik sett kunne ha styrket deres status og legitimitet. Dette gjør at opprykk til slike stillinger mer handler om lønnsøkning enn om nye oppgaver eller utvidet ansvarsområde. Ved vurdering av dosentkompetanse skal dessuten ett av medlemmene ha professorkompetanse, men dosenter kan ikke inngå i komiteer som vurderer professorkompetanse. Samme ubalanse gjelder for vurdering til henholdsvis førsteamanuensis og førstelektor. Førstelektorer kan ikke inngå i komitéer for vurdering førsteamanuensiskompetanse. Derimot er det åpnet for at førsteamanuenser kan inngå i komitéer for vurdering av førstelektorkompetanse.

Selv om arbeidsgruppen har sympati for de begrunnelser som er gitt for etableringen av førstelektor- og dosentstilingene, kan det også vurderes som uheldig med en todelt karriereordning hvor undervisningen prioriteres i den ene sporet og forskningen i den andre. Ordningen åpner, paradoksalt nok, for at det store flertall av vitenskapelig ansatte kan nedprioritere eller nedvurdere undervisningsoppgaven ved å adressere den til helt andre stillingskategorier. En slik situasjon vil være svært uheldig, ikke minst fordi betydningen av å se undervisning og forskning i nær sammenheng stadig oftere understrekes som ett av universitetenes særtrekk og som et viktig tiltak for å stimulere studentenes faglige interesse og som et bidrag til fagutviklingen.

Arbeidsgruppen vil også peke på det internasjonale aspektet. Stillingsbetegnelsene bør være kompatible med stillingskategorier som allerede er etablert internasjonalt. Vi må tilstrebe karriereveier som tillater våre ansatte å kunne søke stillinger internasjonalt.

Samtidig ser arbeidsgruppen at førstelektor og dosentstillingene kan spille en viktig rolle, spesielt innen profesjonsfagene, hvor de har hatt størst gjennomslag så langt. Det er allikevel fullt mulig å ivareta intensjonene bak disse stillingene innenfor en noe mer differensiert karrierevei som førsteamanuensis og professor. To mulige løsninger kan være:

- At man opprettholder de formelle kravene for disse to stillingene (dvs. krav til pedagogisk basiskompetanse og doktorgrad), men at det både som grunnlag for doktorgradsarbeid og videre forskning åpnes noe opp for praksisnært FoU-arbeid og forskning knyttet til yrkesutøvelse eller undervisning. Blant dagens dosenter ved UiT og NTNU finner vi eksempler på ansatte som har avlagt doktorgrad og som har vinklet denne inn mot sentrale forhold ved yrkesutøvelse.
- At totalkravet til stillingene øker noe ved at man tredeler kompetansekravet til en pedagogisk del (pedagogisk basiskompetanse), en forskningsdel og en tilleggskompetanse som hver enkelt kan profilere etter egne ønsker, forskning eller undervisning.

[34] *Forskrift om endring i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger.FOR-2015-17-963*

Spørsmålet om en eller to vitenskapelige karriereveier aktualiseres ved at universitetslektorgruppen, etter fusjonen, utgjør en forholdsvis stor gruppe ved begge våre institusjoner. For NTNU utgjør den om lag 20 prosent, for UiT om lag 25 prosent. Disse utgjør en viktig grunnstamme, ikke minst ved de undervisningstunge profesjonsutdanningene. For en del av disse er videre akademisk karriere ikke noen hovedsak, f.eks. for musikere som har timelærerjobber som instrumentlærere. Arbeidsgruppen er dessuten kjent med at det innenfor en del fagområder kan være vanskelig å rekruttere søkere med tilstrekkelig forskningskompetanse. Samtidig viser søknader til forskerskoler at en del av universitetslektorene ønsker å styrke sin kompetanse. Dessuten forventes det i enkelte fag at de ansattes vitenskapelige kompetanse heves. Det mest konkrete eksempelet på dette er kravene som følger som en konsekvens av at grunnskolelærerutdanningen nå blir en femårig masterutdanning.

De problemstillinger arbeidsgruppen her tar opp er noe våre to institusjoner må drøfte nærmere. Ved UiT har f.eks. Universitetsstyret i Sak S 58-13 vedtatt at man innen 2017 skal vurdere hvilke karriereveier og hvilke tiltak UiT skal satse videre på for å sikre tilstrekkelig førstestillingskompetanse i alle fagmiljø. NTNU har på sin side satt ned to utvalg som skal se på ulike sider ved dette. Arbeidsgruppen er også kjent med at NFR nå setter ned en uformell gruppe som skal foreslå et nytt karrieresystem.

Samtidig som det er ønskelig med en bredere og grundigere drøfting av framtida til førstelektor- og dosentstillingene, må UiT og NTNU forholde seg til at stillingskategoriene inngår som en del av stillingsstrukturen i norsk høyere utdanning og at institusjonene er forpliktet på å vurdere dem som søker om slik status. Arbeidsgruppen vil derfor også foreslå utfyllende krav og kriterier til stillingenes pedagogiske kompetanse. Dette omfatter både kravet om basiskompetanse og det pedagogiske tilleggskravet til de to stillingene.

Førstelektor- og dosentstillingene er stillingskategorier som, i tillegg til sin innretning mot praktisk kunnskap og yrkesutøvelse, har en klarere innretning mot undervisningsoppgaven enn førsteamanuensis og professorstillingene.[35] Dette fremkommer klart av Forskriftens formuleringer:

- Felles for begge stillingskategoriene er kravet om «dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning og eller undervisning og veiledning».
- I tillegg heter det:
    - at det til førstelektorstillingen stilles krav om at spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet skal tillegges stor vekt, og
    - at det til dosentstillingen stilles krav om dokumentert omfattende pedagogisk utviklingsarbeid og annen pedagogisk virksomhet av høy kvalitet

[35] St.meld. nr. 16 (2001-2002) «*Kvalitetsreformen om ny lærerutdanning Mangfoldig-krevende-relevant*» og St. meld. nr. 35 (2001-2002) *«Kvalitetsreformen Om rekruttering til undervisnings- og forskerstillinger i universitets- og høyskolesektoren»*

Som det fremgår av Forskriften er formuleringene om undervisningskompetanse like generelle og vage som for universitetslektor, førsteamanuensis og professor. Det innebærer etter all sannsynlighet at hva som legges til grunn i sakkyndige vurderinger varierer langt mer enn ønskelig. Basert på egne erfaringer er det arbeidsgruppens oppfatning at det ved vurdering og tilsetting i disse stillingene kan gis flere eksempler på at de opprinnelige intensjonene ikke er godt nok ivaretatt.

Behovet for klargjøring og presisering av undervisningskompetansen er derfor like påkrevet her som for de øvrige stillingene (jf. kap. 3). Utgangspunktet for arbeidsgruppens forslag til kriterier er at både Forskriftens formuleringer og hensikten bak etablering av stillingene tilsier at kravene må vært klart høyere enn for universitetslektor, førsteamanuensis og professor. Av den grunn er det ikke naturlig å inkludere disse to stillingskategoriene i det foreslåtte meritteringssystemet (jf. kap. 4.1.4). Arbeidsgruppen finner det heller ikke hensiktsmessig å etablere et eget meritteringssystem for en gruppe ansatte som bare utgjør 5,6 prosent av undervisnings- og forskningsårsverkene ved våre to institusjoner. For disse stillingene vil det derfor være mer naturlig at særlig stor innsats eller kompetanse belønnes gjennom lokale lønnsforhandlinger. Dersom UiT og NTNU etter endt prosjektperiode vedtar å innføre et merittert nivå 2 («fremragende utdanner»), bør det imidlertid åpnes for at ansatte i førstelektor- og dosentstillinger kan søke. For øvrig mener arbeidsgruppen at den viktigste oppgaven på kort sikt er å sikre at nye søkerne til disse stillingene fyller de krav og den profil stillingene opprinnelig var tiltenkt.

5.2 Arbeidsgruppens anbefalinger

Arbeidsgruppen foreslår:

- at UiT og NTNU bør ta opp til vurdering hvorvidt man ønsker å satse på førstelektor- og dosentstillingene og hva en eventuell satsing bør innebære.
- at det vedtas utfyllende kriterier for pedagogisk kompetanse for disse stillingskategoriene. Både forskriftens formuleringer og hensikten bak etableringen av stillingene tilsier at kravene bør vært klart høyere enn de som stilles til pedagogisk basiskompetanse for universitetslektor, førsteamanuensis og professor.
- at samtlige kriterier dekkes, men at fakultetene gis anledning til å konkretisere, supplere eller vekte mellom dem.
- at NTNU og UiT vedtar følgende utfyllende kriterier for undervisningskompetanse for førstelektor - og dosentstillinger ved UiT og NTNU:

Den pedagogiske kompetansen det stilles krav om ved vurdering til førstelektor- eller dosentstillinger kan utvikles gjennom deltakelse på kurs, utdanningsprogram og/ eller gjennom eget arbeid. Kompetansen skal dokumenteres gjennom en mappe.

Pedagogisk kompetanse for førstelektor innebærer at den ansatte:

1.Har utviklet et bredt metoderepertoar for undervisning med særlig vekt på studentaktive læringsformer og kan begrunne valg av disse ut fra læringsmål, fag og studentgruppe.

2. Har, alene eller sammen med andre, utviklet relevante læremidler (digitale eller trykte) og tatt slike i bruk i egen undervisning.

3. Har tatt initiativ til og samhandlet aktivt med kolleger, studenter og andre om utvikling av undervisningen.

4. Har et reflektert forhold til egen undervisningsvirksomhet og kan begrunne og utdype sin refleksjon med utgangspunkt i forskning og teori om undervisning generelt og i fagene spesielt.

5. Har utviklet et eget fordypningsområde innen undervisning.

6. Har ledet studieplanrevisjoner og pedagogiske utviklingsarbeid.

7.Har utviklet sin undervisningskompetanse gjennom deltakelse på kurs og seminar og gjennom formidling av egne undervisningserfaringer både muntlig og gjennom rapporter, artikler og andre publikasjoner.

I tillegg til punktene 1-7 over kreves det for dosentkompetanse følgende:

8.Har initiert og ledet større utviklingsarbeid innen undervisning som er klart nyskapende.

9.Har deltatt i nasjonale og internasjonale nettverk med fokus på undervisning og læring.

10.Har god innsikt i forskning som omhandler undervisning og læring i høyere utdanning og kan relatere dette til egen undervisning og/eller de organisatoriske vilkårene for undervisning.

11.Har erfaring som mentor og som bidragsyter i instituttets/fakultets kvalitetsarbeid.

- at ved vurdering av kompetanse til henholdsvis førstelektor og dosent skal undervisningskompetansen og den fagspesifikke FoU-kompetansen vurderes som likeverdig.

- at begge institusjoner som en følge av fusjonene bør gjennomtenke og utrede hvordan den forholdsvis store universitetslektorgruppen skal løftes kompetansemessig. Dette bør omfatte de reelle behovene, mulighetene og rammene.
- at ansvarlig instans på alle nivå påser at kriteriene for pedagogisk basiskompetanse følges opp ved stillings- og opprykksvurderinger.
- at instituttene ved utlysning av stillinger presiserer hvilken undervisningskompetanse man særlig ønsker og hvilken betydning og prioritet denne skal gis som del av samlet vurdering.

.

Kapittel 6 Bruk av pedagogisk mappe som grunnlag for dokumentasjon og vurdering

6.1 Arbeidsgruppens overveielser

En pedagogisk mappe kan mer konkret beskrives som en sammenstilling av informasjon om pedagogisk virksomhet med vekt på *hva* som er gjort, *hvordan* man har utøvd sine undervisningsoppgaver, *begrunnelsene* for dette, samt *hvilke resultat* man har oppnådd.[36]

Winka og Ryegård hevder at mappekonseptet internasjonalt fremstår som den mest aksepterte måten å dokumentere sin pedagogiske kompetanse på.[37] Dette har etter hvert også blitt svært vanlig i svensk og dansk høyere utdanning.[38] Gradvis blir bruken også mer vanlig i norsk høyere utdanning. Ved UiT er utforming av pedagogisk mappe et krav for å få godkjent gjennomført kurs i pedagogisk basiskompetanse. Denne utformes som trykt tekst eller digitalt (http://digitalmappe.uit.no/kine/fordypningsprosjekt/). Ved NTNU må deltakerne oppfylle arbeidskrav for å få godkjent sin basiskompetanse.

Så langt arbeidsgruppen erfarer har innføring og bruk av pedagogisk mappe fungert positivt. Winka og Ryegård peker på at det synes å eksistere få motforestillinger mot mappedokumentasjonsordningen og at de motforestillinger som er angitt, i liten grad har kommet til uttrykk i praksis. Eksempler på slike motforestillinger er:[39]

- Mappen kan lett bli et skrytedokument.
- Mappen kan få preg av en planløs samling av materiale.
- Søkeren løfter bare fram sine suksesser.
- Kan innebære en trivialisering av vurderingsoppgaven.

Ut fra erfaringene i våre naboland og ut fra de erfaringer man har ved UiT med denne dokumentasjonsformen, finner arbeidsgruppen det både naturlig og hensiktsmessig at pedagogisk mappe legges til grunn for all dokumentasjon og vurdering av vitenskapelig ansattes undervisningskompetanse. Dette bør altså gjelde ved søknad på stilling (jf. kap. 3 og 5), søknad om opprykk til stilling (jf. kap. 3) og søknad om pedagogisk meritttering (jf. kap. 4).

I 2013 publiserte Winka og Ryegård boken «Pedagogisk portfölj» som er en praktisk innføring i bruk

---

[36] Winka, K. og Ryegård, Å. 2013. *Pedagogisk portfölj- för karriär och utveckling*. Studentlitteratur. Stockholm
[37] Winka og Ryegård.2013, s.9
[38] Ibid, s. 17; Christensen mfl.
[39] Winka og Ryegård 2013, s. 17-18

av pedagogisk mappe. Boken er i seg selv en god hjelp for dem som ønsker å arbeide med dette, men viser også at en allmenn innføring av pedagogisk mappe ved våre to institusjoner vil forutsette hjelp og støtte fra kompetente miljø. Erfaringer fra Aalborg universitet viser f.eks. at det å formulere konkrete oppgaver og hjelpespørsmål i forbindelse med mappearbeidet bidro til at arbeidet gikk lettere. [40]

Result/UiT lyste i november 2015 ut en egen seminarrekke, etter mønster fra Umeå universitet, for utvikling av pedagogisk mappe, og det har vært stor interesse for tilbudet. Dette er i seg selv en dokumentasjon på behovet for hjelp og støtte. Ved innføring av pedagogisk mappe vil det åpenbart også være behov for veiledning og hjelp ut over konkrete kurs. Det kan, etter arbeidsgruppens oppfatning, heller ikke stilles som obligatorisk krav at alle som ønsker å utforme en pedagogisk mappe skal ha gjennomført et eget kursopplegg. En mulig løsning er at det i tillegg utvikles en god digital veiledning om utforming av pedagogisk mappe, gjerne i samarbeid med svenske og danske institusjoner.

Det er sannsynlig at flere av de norske høyere utdanningsinstitusjonene over tid vil innføre pedagogisk mappe som dokumentasjonsform. Om det ikke legges nasjonale føringer på utformingen av disse må man, som tilfellet er i Sverige og Danmark, regne med at krav både til kriterier og mappeutforming vil variere. Det uheldige med dette er at søkere til stillinger delvis vil måtte revidere sine mapper etter hvilken utdanningsinstitusjon de søker stilling ved. Av den grunn vil det være nødvendig at søkerne, allerede på søkertidspunktet, er gjort kjent med de kriterier som gjelder og de krav som stilles til den pedagogiske mappen ved henholdsvis NTNU og UiT.

Langt på vei mener arbeidsgruppen det vil være hensiktsmessig å følge den oppbygning av mapper som man finner ved svenske og danske læresteder og som etter hvert også blir mer vanlig ved norske høyere utdanningsinstitusjoner. En vanlig inndeling av slike mapper er:

- Dokumentasjon av egen virksomhet
- Uttalelser/vurderinger fra nærmeste leder, kolleger, studenter o.a
- Oppsummering og refleksjon over egen praksis og kompetanse

6.2 Arbeidsgruppens anbefalinger

Arbeidsgruppen foreslår:

- at alle former for vurdering og dokumentasjon av vitenskapelig ansattes pedagogiske kvalifikasjoner ved NTNU og UiT fra 1. januar 2017 skal skje med utgangspunkt i en pedagogisk mappe.
- at det ved UiT og NTNU legges til grunn en felles mal for utformingen av pedagogisk mappe,

[40] Christensen m.fl., jf. note 24

og at alle fakultet anvender denne gjennom hele prosjektperioden om ikke særlige grunner tilsier noe annet.

- At følgende mal legges til grunn for pedagogisk mappe ved UiT og NTNU:

Dokumentasjonen består av tre deler:

Del I er en innledende og samlende tekst på *maksimalt 12 sider* hvor undervisningskompetansen oppsummeres og kommenteres. Dokumentet skal avspeile de krav og kriterier som er angitt for undervisningskompetansen (inkl. veiledning) til angitte stilling eller til status som merittert underviser.

Del II er uttalelser fra nærmeste leder, studenter, kolleger eller andre med innsyn i søkers undervisnings- og veiledningsarbeid.

Del III er en vedleggsdel hvor søkeren konkret dokumenterer sin kompetanse innenfor hvert tema. Der det er nødvendig skal hvert tema innledes med en samlet oversikt over relevant aktivitet.

Del I skal omfatter følgende tema:

1.Biografi. Kort beskrivelse av karrieren i høyere utdanning, ansiennitet som underviser og på hvilke nivå undervisningen har foregått. For dem som søker merittert status, hvorfor søkes det?

2. Undervisningsrepertoar. Erfaringer med de mest brukte undervisningsformene og planer for videreutvikling av undervisningsrepertoaret

3. Undervisningsplanlegging og bidrag i eget miljø. Erfaringer fra emneplan-/studieplanarbeid og øvrig samarbeid med ledelse, kolleger og studenter om utvikling av egen undervisning og undervisningen ved institutt og fakultet for øvrig.

4. Pedagogiske utviklingsarbeid. Begrunnelser for de utviklingsarbeid som er iverksatt, oppsummering av hva er oppnådd og mulige planer framover.

5. Utvikling og bruk av læremidler (trykte/digitale). Erfaringer med utvikling og bruk av læremidler i undervisningen.

6. Undervisningen vurdert og kommentert av andre (ledere, kolleger, studenter**)**. Kommentar til andres synspunkter på egen undervisning, spesielt med tanke på hva dette innebærer av utfordringer og muligheter.

7.**Deltakelse på kurs, seminar, utdanninger med fokus på undervisning og læring.** Begrunnelse for valg av tema og refleksjon over hvordan dette har påvirket tenkning om

undervisning og den daglige undervisningen.

8. Dokumentasjon og formidling.
Kommentar til de valg som er gjort for å dokumentere og formidle egne undervisningserfaringer og eventuelle responser man har fått.

9. Utdanningsledelse.
Erfaring fra formelle og uformelle lederroller og hvordan dette arbeidet har bidratt til å styrke undervisningskvaliteten ved eget institutt?

10. Det reflekterte tilbakeblikk.
Oppsummering av hva som samlet sett har preget søkers undervisning, hva er det lagt særlig vekt på og hvilke faglige og pedagogiske begrunnelser kan gis for egen undervisningsprofil.

- at søkernes arbeid med utvikling av pedagogisk mappe støttes gjennom egne kurs, digital veiledning og muligheter for konkret råd og hjelp.
- at det ved utlysning av stillinger alltid skal gjøres oppmerksom på krav og kriterier angående pedagogisk mappe.

Kapittel 7 Organisering, oppfølging og evaluering

7.1 Arbeidsgruppas overveielser

Gjennom de forslag som er fremmet i denne rapporten tas det et helhetlig grep om krav, kriterier, dokumentasjon, vurdering og belønning av vitenskapelig ansattes undervisningskompetanse. Samlet sett mener arbeidsgruppen at forslagene innebærer et reelt løft for undervisningsoppgaven, i tråd med mandatets intensjon. For at dette skal la seg realisere forutsettes det at begge institusjonene, på alle nivå, forplikter seg på den helhet forslagene representerer og den oppfølging og tilrettelegging som er nødvendig for å lykkes. Jo færre av tiltakene man ønsker å gå videre med, jo større er sannsynligheten for at effekten for organisasjonen som helhet reduseres eller nøytraliseres.

Forslagene innebærer at flere oppgaver skal løses, en rekke aktører involveres og kursen evalueres og justeres underveis. For den prosjektperioden arbeidsgruppen foreslår, vil det derfor være nødvendig at noen har et særlig ansvar for å følge opp og koordinere hele prosessen.

7.2 Arbeidsgruppas forslag

Arbeidsgruppen foreslår:

- at det ved begge institusjoner etableres en egen prosjektlederstilling som skal ha hovedansvar for oppfølging og evaluering av ordningen. Vedkommende bør fortrinnsvis ha vitenskapelig kompetanse.
- at det ved hver av institusjonene oppnevnes en styringsgruppe for prosjektet, alternativt fungerer Strategisk utdanningsutvalg/UiT og Sentralt utdanningsutvalg/NTNU som dette.
- At NTNU og UiT etablerer en felles referansegruppe som halvårlig/årlig kan drøfte prosjekterfaringene.

INNSATS FOR KVALITET-

Forslag til et meritteringssystem for undervisning ved
NTNU og UiT Norges arktiske universitet

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

UNIVERSITETET I TROMSØ