

# Pedagogisk kompetanse og pedagogisk merittering

## - ordninger og erfaringer

Bakgrunnsnotat til arbeidsgruppen som utreder et meritteringssystem for undervisning ved NTNU og UiT Norges arktiske universitet

Gunnar Grepperud, Result, UiT Norges arktiske universitet

Februar 2016

## Innholdsfortegnelse

1. Pedagogisk basiskompetanse.....	2
2. Førstelektor- og dosentstillingene .....	9
3. Pedagogiske meritteringsordninger – noen eksempler og erfaringer .....	13
3.1 Kort historisk tilbakeblikk.....	13
3.1.1 NTNU .....	13
3.1.2 UiT Norges arktiske universitet .....	16
3.2 Eksempler på belønnings- og meritteringsmodeller .....	18
3.2.1 Nasjonale modeller .....	18
3.2.2 Nasjonale priser.....	20
3.2.3 Lokale-/institusjonsmodeller.....	21
3.3 Kriterier – noen eksempler.....	23
3.3.1 Det svenske eksemplet.....	23
3.3.2 Det britiske eksemplet.....	26
3.3.3 Det newzealandske eksemplet.....	27
3.4 Resultatene.....	30
4. Pedagogiske mapper .....	34

## 1. Pedagogisk basiskompetanse

De generelle krav til den pedagogiske basiskompetansen for undervisning er gitt i forskrift til [Lov om universiteter og høyskoler \(universitets- og høyskoleloven\)](#), «Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger»<sup>1</sup>. For høyskolelektor, universitetslektor, førsteamanuensis og professor er kravet likelydende – «*dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning*». Forskriften sier ikke hvordan undervisningskompetansen skal vektes i forhold til den faglig/vitenskapelige. Undervisningskompetansen kommenteres ikke under opprykk til stillinger.

Forskriften åpner for at pedagogisk basiskompetanse enten kan innhentes gjennom definerte kursprogram eller på grunnlag av eget arbeid (og påfølgende vurdering). NTNU og UiT Norges arktiske universitet praktiserer en ordning der nytilsatte som ikke fyller kravene til undervisningskompetanse blir tilsatt på vilkår. Ved UiT skal dette kravet imøtekommes innen tre år, ved NTNU etter to år. Dette skjer i all hovedsak gjennom deltakelse i de offisielle utdanningstilbudene som tilbys av henholdsvis Seksjon for universitetspedagogikk/NTNU og Result/UiT. Disse tilbudene omfatter i dag primært tilsatte på vilkår. Behovet er sannsynligvis langt større; ved UiT har det de siste årene vært to-tre ganger så mange søkere som plasser. De aller fleste av dem som ikke tas opp er ansatte i hel- og deltidsstillinger. Ved NTNU gis tilbudet på norsk og engelsk, ved UiT gis tilbudet på norsk 2 ganger per år.

Forskriften åpner 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.

Forskriftens krav til pedagogisk basiskompetanse er svært generelle og gir ingen føringer på hva denne kan eller bør omfatte. Universitets- og høgskolerådet (UHR) har presisert kravene noe gjennom veiledende retningslinjer for hva universitets- og høgskolepedagogisk basiskompetanse bør omfatte. Disse retningslinjene er formulert på formålsnivå, og det påpekes at den enkelte institusjon selv må utforme mer presise kvalifikasjonsmål tilpasset de ulike fagområdenes spesifikke behov.

---

<sup>1</sup> FOR-2006-02-09-129

## UHRs NASJONALE VEILEDENDE RETNINGSLINJER FOR UNIVERSITETS- OG HØGSKOLEPEDAGOGISK BASISKOMPETANSE

Universitets- og høyskolepedagogisk basiskompetanse er det minimum av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse i universitets- og høyskolepedagogikk som kreves for å bli fast tilsatt i en faglig stilling innenfor høyere utdanning. Denne basiskompetansen skal være basert på relevant pedagogisk og fagdidaktisk teori.

Universitets- og høyskolepedagogisk basiskompetanse er å kunne:

- planlegge og gjennomføre undervisning og veiledning, både individuelt og i samarbeid med kolleger, på en måte som fremmer studenters læring og faglige utvikling
- planlegge og gjennomføre FoU-basert undervisning og involvere studenter i FoU-baserte læringsprosesser
- velge, begrunne og videreutvikle hensiktsmessige læringsaktiviteter og undervisnings- og vurderingsmetoder i forhold til faglige mål og utdanningsprogram
- bidra til faglig og pedagogisk nyskaping gjennom valg av varierte undervisningsmetoder som inkluderer bruk av digitale verktøy
- begrunne eget lærings- og kunnskapssyn og forholde seg reflekterende til egen lærerrolle
- analysere, utarbeide og videreutvikle emne- og programplaner innenfor sine fagområder
- vurdere og dokumentere resultater fra egen undervisning og veiledning ut i fra forventninger i fagplaner og nasjonale rammeverk for høyere utdanning
- innhente og bruke tilbakemeldinger fra studenter, kolleger og samfunnet til å utvikle undervisnings- og læringsprosesser
- kjenne til aktuelle styringsdokumenter knyttet til undervisning i høyere utdanning

Spørsmålet om krav til pedagogisk basiskompetanse har også vært et tema for de nasjonale fakultetsmøtene, og da spesielt i forbindelse med opprykk til professorstillinger.<sup>2</sup>

Anbefalingene fremstår som noe ulike, men flere av dem legger til grunn at det må stilles noe høyere pedagogiske krav til professor enn til universitetslektor og førsteamanuensis.

Det nasjonale fakultetsmøtet for samfunnsvitenskapelige fag viser til forskriftens § 1-2 nr. 3 og mener at det ut over det som kreves der må stilles krav om erfaring fra undervisning og veiledning på alle nivå, normalt også på ph.d.-nivå.

Det nasjonale fakultetsrådet for humanistiske fag legger til grunn at pedagogisk basiskompetanse kan innhentes på flere måter; som kurs i universitetspedagogikk, som

---

<sup>2</sup> <http://www.uhr.no/ressurser/veiledninger/opprykksordninger>

praktisk-pedagogisk utdanning, som universitets- og høyskoleutdanning i pedagogikk eller tilgrensende fag, lærerprøve eller etterutdanningskurs. I tillegg angis det i stikkords form på hvilke områder kompetansen skal dokumenteres:

- Undervisning, veiledning og eksamensarbeid
- Studieplanlegging og kursvurdering
- Læremidler
- Utviklingsarbeid

Det sies også at søkerens evne til undervisning på alle nivå må komme tydelig frem i komiteens vurdering og at det i rangering av søkere som står tilnærmet likt med hensyn til vitenskapelig/kunstnerisk kompetanse skal praktisk-pedagogisk utdanning og erfaring være utslagsgivende.

Det nasjonale fagrådet for medisin er langt på vei på linje med de humanistiske fag, men er langt tydeligere på kravet om veiledererfaring på doktorgradsnivå:

*Professorkompetanse forutsetter dokumentert erfaring med veiledning av forskerrekutter på ulike nivå. Normalt vil det være et krav til professorkompetanse at søker har hatt hovedansvar for veiledning av minimum en kandidat frem til doktorgrad.*

*Øvrige pedagogiske kvalifikasjoner som tillegges vekt er dokumentert erfaring fra undervisning/eksamensarbeid, pedagogisk planleggings-, utviklings- og evalueringsarbeid, produksjon av læremidler og evne til god framstilling i de vitenskapelige arbeider og pedagogisk bakgrunn av annen art.*

Det nasjonale fagmøtet for realfag (NFmR) og Nasjonalt råd for teknologisk utdanning (NRT) stiller noe strengere krav. Her poengteres det at undervisningskompetansen på professornivå klart må overstige det som angis på førsteamanuensisnivå:

*Pedagogiske kvalifikasjoner og ferdigheter skal være av god kvalitet, og det bør være dokumentert erfaring både på høyere og lavere grads nivå. Omfanget av erfaring, kvalifikasjon, ferdigheter og generell kompetanse skal klart overstige de gjennomsnittskrav som stilles for fast ansettelse i stilling som 1. amanuensis og minimum tilsvarende to års erfaring som 1. amanuensis. Pedagogiske kvalifikasjoner og erfaring dokumentert gjennom egenproduserte læremidler som lærebøker, kompendier eller liknende skal også vektlegges. Søkeren skal ha fullført kurs i universitets- og høyskolepedagogikk i henhold til de krav som gjelder for ansettelse i fast vitenskapelig stilling ved søkerens institusjon.*

*Søkeren bør spesifikt kunne dokumentere gode evner til, og erfaring med, veiledning av ph.d.-studenter. Søkeren bør normalt ha vært hovedveileder for minst to ph.d.-studenter frem til og med fullført doktorgrad før opprykk kan vurderes.*

I samme dokument angir NFmR og NRT flere konkrete kriterier for hva relevant undervisnings- og veiledningskompetanse bør omfatte. Disse har klare likhetstrekk med UHRs veiledende retningslinjer (se egen boks over).

Hvordan undervisningskompetanse vurderes av sakkyndige komiteer, hvilken vekt den tillegges, hvilket omfang og hvilket detaljeringsnivå som legges til grunn og i hvilken grad veiledende retningslinjer følges, er ikke dokumentert ved våre to institusjoner. Det samme gjelder for hvordan innstillende og tilsettende myndighet forholder seg til dette. Diskusjonene i arbeidsgruppen, basert på lang praksis og med tilknytning til ulike fagområder i norsk høyere utdanning, tilsier er at det eksisterer store variasjoner. Hvorvidt disse er tilfeldige eller systematiske kan det ikke sies noe om.

Mye tyder på at det *for ofte* tas *for lett* på vurderingen av undervisningskompetansen, muligens med den konsekvens at ulike kriterier og ulikt nivå legges til grunn. Risikoen er at dette også kan medføre forskjellsbehandling ved at det som enkelte sakkyndigekomitéer vurderer som tilstrekkelig, av andre bare vurderes som grunnlag for tilsetting på vilkår. Noe av denne ulikheten kommer også til syne i hvordan de ulike nasjonale fagmøtene forholder seg til undervisningskompetanse ved krav til professoropprykk. Om man bokstavelig følger de krav som stilles av de nasjonale fagmøtene, innebærer det at stilles det langt strengere krav til undervisningskompetanse innen realfagene enn innen de humanistiske fagene.

Det har ikke vært mulig å foreta en systematisk gjennomgang av hva forskningslitteraturen (i den grad dette temaet er belyst forskningsmessig) sier om vurdering av undervisningskompetanse som del av stillingsvurderinger. Resultater fra et par relevante arbeider skal allikevel nevnes.

Kyvik mfl. analyserte i 2003 erfaringene med den såkalte professoropprykkssystemet som ble iverksatt i 1993.<sup>3</sup> På dette tidspunktet var kravet at «søkeren må ha undervist eller vært veileder på universitets- og høgskolenivå i minst 2 år». I tillegg var det fra UHR angitt veiledende retningslinjer som sa at søkerne både måtte dokumentere 3-4 ukers kurs i pedagogisk basiskompetanse (eller tilsvarende) og praktisk-pedagogisk kompetanse i form av praktisk-pedagogisk utdanning, erfaring fra undervisning og veiledning på høyere og/eller lavere grads nivå, utvikling av studieplaner og læremateriell, student- og kollegavurderinger eller på annen relevant måte. På spørsmål til de faglige lederne om komiteen tok hensyn til dette ved vurdering av opprykk, svarte flere bekræftende på spørsmålet, og da spesielt med

---

<sup>3</sup> Kyvik, S. mfl. (2003): *Opprykk til professor. Kompetanse eller konkurranse?* NIFU. Oslo

referanse til 2-års kravet. Dette gav seg langt på vei selv siden mange av søkerne hadde lang undervisningserfaring på søketidspunktet. Kyvik mfl. konkluderer derfor at vurdering av slik kompetanse primært hadde en rituell funksjon. UHRs (daværende) mer utvidede retningslinjer synes å ha blitt tillagt minimal betydning.<sup>4</sup>

En tilsvarende svensk analyse ble i 2011 gjort av Riis, Hartman og Levander.<sup>5</sup> Man så her nærmere på sakkynndiges vurderinger av stillinger ved søknad om opprykk fra universitetslektor til professor ved Uppsala Universitet for perioden 1999- 2010. Komiteenes vurdering av pedagogisk kompetanse ble oppsummert slik:<sup>6</sup>

- *De pedagogiska meriternas betydelse har ökat över tid. Detta beror delvis på tydligare efterfrågan och bättre redovisning av dessa meriter,*
- *Inom MF-området och TN-området har handledning av ett visst antal doktorander regelmässigt använts som minimikriterium på pedagogisk skicklighet, trots att ÖNH avvisat ett sådant förfarande. Nationella samordningar har spelat en roll för denna praxis,*
- *De sökande inom HS-området uppvisar färre forskarhandledningsmeriter än sökande inom övriga områden,*
- *Inom HS-området finns en tendens att i ökande utsträckning tillämpa ett kvantitativt forskarhandledningskriterium i beredningsprocessen,*
- *Meriter som handlar om reflektion i pedagogiska frågor har inte främjat befordran,*
- *De pedagogiska meriternas betydelse för befordran går i förväntad riktning inom HS-området och TN-området, men i motsatt riktning inom MF-området. Inom MF-området förefaller de pedagogiska meriterna ha ignorerats som avslagsgrund,*
- *Hälften av de sökande har genomgått en högskolepedagogisk utbildning,*
- *Ribban för de pedagogiska meriterna har höjts över tid. Främst en lätt kvantifierbar del av de pedagogiska meriterna ligger bakom detta utfall,*
- *Standardhållningen i besluten har förbättrats – ribban ligger oftare still,*
- *Vi har inte studerat var ribban för de pedagogiska meriterna låg för professorer tillsatta i konkurrens före och under tiden för reformen.*

Den positive utvikling som Riis mfl. synes å registrere må bl.a. sees i sammenheng med at man i svensk høyere utdanning siden 2000 har lagt stadig større vekt på kriterier,

---

<sup>4</sup> Kyvik mfl. (2003), s.82

<sup>5</sup> Riis, U. mfl. (2011): *Darr på ribban? En oppfølging av 1999 års befordringsreform vid Uppsala Universitet.* Uppsala universitet.

<sup>6</sup> Riis mfl. (2011), s. x-xi. HS = humaniora och samhällskunnskap, MS= medicin och farmaci, TN=teknik och naturvetenskap

dokumentasjon og vurdering av undervisningskompetanse.<sup>7</sup> Resultatene indikerer derfor, indirekte og med de nødvendige forbehold, at denne innsatsen har bidratt til en positiv utvikling. Hvordan dette kommer til uttrykk ved stillingsutlysninger fremkommer av følgende eksempel fra Mittuniversitetet i Sverige. Det er grunn til å merke seg den vekt som her tillegges pedagogisk kompetanse:

**Kvalitetskriterier för professorsanställning vid fakulteten för naturvetenskap, teknik och medier vid Mittuniversitetet**

Kompetensen ska bedömas av tre sakkunniga och bedömningsgrunderna ska vara det som nämns nedan för anställning som professor. För bedömning redovisas förslag till generella regler inklusive avisningar för ansökan nedan. Vetenskaplig och pedagogisk skicklighet ska vara tillräckligt god och ska överstiga vad som gäller för docentkompetens både kvalitativt och kvantitativt men även den övriga meriteringen ska vara god. En alltför svag vetenskaplig eller pedagogisk meritering kan inte vägas upp av en mycket god meritering inom ett annat område vid den slutliga sammanvägningen. En professor som anställs inom fakulteten för naturvetenskap, teknik och medier vid Mittuniversitetet bör ha följande kompetens:

**Vetenskaplig skicklighet**

Hög grad av vetenskaplig skicklighet främst visad genom

- aktiv vetenskaplig verksamhet av hög kvalitet visad genom betydande publicering i reviewgranskade internationella tidskrifter
- att vara bland de nationellt ledande forskarna inom sitt ämnesområde och vara internationellt känd som forskare
- att uppvisa vetenskaplig självständighet som senior författare och ha bidragit med värdefulla initiativ och idéer i publikationerna,
- att ha erhållit forskningsanslag i nationell och/eller internationell konkurrens, att bedömas ha god förmåga etablera en forskargrupp och att utveckla och leda forskning,
- att bedömas ha god framtida vetenskaplig potential.

**Pedagogisk skicklighet**

Hög grad av pedagogisk skicklighet främst visad genom exempelvis

- väl vitsordad pedagogisk skicklighet inom såväl grund- som forskarutbildning,
- formell pedagogisk utbildning i form av högskolepedagogisk grundkurs eller ha motsvarande pedagogisk utbildning,
- formell utbildning för handledning av forskarstuderande,
- omfattande dokumenterad erfarenhet av olika arbets- och undervisningsformer på grundutbildningsnivå,
- omfattande dokumenterat självständigt ansvar för planering, genomförande och utvärdering av egna kurser samt för examination av kursdeltagare,

<sup>7</sup> Ryegård, Å., Appelgren, K. og Olsson, T. (2010). *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*.



- omfattande dokumenterat ledningsansvar för utbildningsprogram/del
- av utbildningsprogram t ex uppdrag som studierektor, omfattande dokumenterad, annan erfarenhet av pedagogisk relevans, t ex pedagogiskt utvecklingsarbete,
- omfattande dokumenterad god förmåga att handleda forskarstuderande genom utbildningens olika stadier,
- pågående handledning av forskarstuderande som huvudhandledare och/eller biträdandehandledare,
- dokumenterad erfarenhet av individuell handledning, till exempel vid fördjupningsstudier på 60- respektive 80-poängsnivån.

### **Övrig meritering**

Väl vitsordad övrig meritering visad genom exempelvis

- administrativ skicklighet,
- skicklighet att utveckla och leda verksamhet och personal,
- förmåga att samverka med det omgivande samhället,
- eventuell annan skicklighet av betydelse för anställningen.

### **Sakkunnigutlåtandets utformning**

Instruktioner till sökanden för anställning som professor ges i ansökningsanvisningarna. De sakkunniga rekommenderas att beakta ovanstående kvalitetskriterier samt i sitt yttrande följa dispositionen i nedanstående anvisningar. Skulle det i ansökningshandlingarna saknas sådan dokumentation på några punkter att en slutlig bedömning blir omöjlig skall detta klart anges i yttrandet med specifikation av vad som saknas. Slutligen skall de sakkunniga efter sammanvägning av sökandens meriter bedöma huruvida den sökande kan fullgöra de arbetsuppgifter som normalt åvilar en professor och med motivering avge ett utlåtande «professorkompetent» eller «inte professorkompetent». I förekommande fall ska de sakkunniga dessutom rangordna de mest kompetenta sökande.

## 2. Førstelektor- og dosentstillingene

Førstelektor- og dosentstillingene er mer eksplisitt innrettet mot undervisningsoppgaven enn førsteamanuensis- og professorstillingene. Dette kommer også klart fram av forskriften. Her fremkommer det at for førstelektor og dosent stilles det to krav til undervisningskompetanse. Disse formuleres like generelt som kravene til universitetslektor, førsteamanuensis og professor.

For begge stillingstypene gjelder kravet om «dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning og eller undervisning og veiledning». I tillegg stilles det krav om:

- at spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet skal tillegges stor vekt (førstelektor).
- dokumentert omfattende pedagogisk utviklingsarbeid og annen pedagogisk virksomhet av høy kvalitet (dosent).

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.<sup>8</sup> Førstelektorstillingen ble etablert midt på 1990-tallet. Siden få valgte å kvalifisere seg til denne, ble det opprettet en stillingskategori på nivå over førstelektor og som en parallell til professor. På den måten håpet man at interessen for en alternativ akademisk karriere ville øke. Stillingskategorien undervisningsdosent kom på plass i juli 2003, en tittel som klart angir stillingens innretning. Tittelen er senere endret til dosent.

Tabell 2.1 tar utgangspunkt i DBHs tilsattestatistikk for 2015 og gir en oversikt over fordeling av disse stillingene på våre to institusjoner.<sup>9</sup> Som det fremkommer er det fremdeles få som velger karriereveien førstelektor og dosent, også ved de høyskolene NTNU og UiT fusjonerer med fra 1. januar 2016. Samlet sett utgjør disse stillingene bare 5,6 prosent av undervisnings- og forskerårsverkene.<sup>10</sup> Etter fusjonen vil UiTs andel øke til 8,0 prosent, mens NTNUs andel vil øke til 4,2 prosent.

---

<sup>8</sup> 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»

<sup>9</sup> De nylig fusjonerte høyskolene er her angitt

<sup>10</sup> Inkluderer ikke stipendiater, post.doc, vit. ass, prof. II, universitetsbibliotekar, førstebibliotekar

**Tabell 2.1 Førstelektor/dosentstillinger ved UiT, NTNU, HiH, HiN, HiÅ, HiG og HiST 2015.****Årsverk**

<b>Institusjon</b>	<b>Førstelektor</b>	<b>Dosent</b>	<b>Totalt antall underv.-og forskningsårsverk</b>	<b>% av underv.- og forskningsårsverk</b>
<b>UiT</b>	70,17	15,0	1170,17	7,3 %
<b>NTNU</b>	18,45	6,9	1523,33	1,7 %
<b>HiH</b>	8,40	0,00	86,05	9,7 %
<b>HiN</b>	14,5	0,0	108,7	13,3 %
<b>HiÅ</b>	5,9	1,7	127,4	5,7 %
<b>HiG</b>	7,9	1,0	178,9	5,0 %
<b>HiST</b>	47,3	7,7	468,9	11,7 %
<b>I alt</b>	<b>172,6</b>	<b>33,3</b>	<b>3663,7</b>	<b>5,6 %</b>

Tabellens resultater gjør det nærliggende å konkludere med at disse to stillingskategoriene fremdeles ikke har fått særlig gjennomslag i norsk høyere utdanning. Spørsmålet er hvorvidt dette skyldes at stillingene vurderes som lite attraktive, hvorvidt de ikke gir status nok eller hvorvidt de av utdanningsinstitusjonene vurderes som lite hensiktsmessig. Sannsynligvis spiller alle faktorer inn. Muligens kan det også henge sammen med at de reelle arbeidsvilkårene i universitetslektorstillingene ikke gir det nødvendige rom for en faglig og/eller undervisningsmessig utvikling som kvalifiserer til opprykk? I en analyse av faktisk oppgitt tid til FoU-arbeid blant vitenskapelig ansatte i 2011 fremkom det at universitetslektorene oppgav mellom 17-20 prosent til slik aktivitet.<sup>11</sup>

Ett vanlig tiltak for å styrke interessen for førstelektor og dosentstillinger er tilbud om såkalte førstelektorprogram. Slike gis både nasjonalt og ved den enkelte institusjon. Per dato er UiT den eneste institusjon som tilbyr i dag et slikt program. Tidligere har Program for lærerutdanning (PLU), NTNU, tilbudt dette i samarbeid med høyskolene i regionen. Også tidligere Høgskolen i Gjøvik har hatt et slikt tilbud, muligens gjelder dette også flere av de tidligere høyskolene som nå er fusjonert med UiT og NTNU.

Det har ikke vært mulig å gå nærmere inn på hvorvidt disse programmene har bidratt til rekruttering til førstelektorstillinger. Det sies heller ikke noe om dette i saksframlegget om revisjon og videreføring av førstelektorprogrammet ved UiT i 2013. Tilbudet ble etablert som en følge av sammenslåingen med Høgskolen i Tromsø i 2009. For perioden 2010-2013 var det 57 søkere til 20 plasser. Søkerne var primært fra profesjonsfagene. Programmet er tredelt; en

<sup>11</sup> Gunnes, H. og Wendt, K. (2013). *Tidsbruksundersøkelser for FoU-statistikk i UoH-sektoren for 2011*. Arbeidsnotat nr. 6. NIFU.

skoledel, en mentordel og et kvalifiserende FoU-stipend. De som tas opp får tilbud om deltakelse inntil fire år med 50 prosent tid til forskning, egen mentor og fortrinnsrett til deltakelse på faglige arrangementer som inngår i programmet.<sup>12</sup> Kurs og seminarer som tilbys i regi av førstelektorprogrammet er i hovedsak rettet mot dem som allerede har utført en del FoU-arbeid i sin undervisningsstilling. Derfor er tilbudene i hovedsak rettet mot dokumentering (skriving av artikler etc.) av FoU-prosjekter, og søknad om opprykk til førstelektor.

Erfaringene som oppsummeres fra prosjektets første periode, viser at man har stått overfor flere utfordringer, særlig knyttet til deltakernes arbeidssituasjon. Dette har medført forsinkelser i progresjonen:

- Noen fikk ikke tatt ut sin tildelte FOU-tid.
- Noen fikk tildelt ekstra tid i programmet av eget institutt, men uten å få tildelt ytterligere økonomisk tilskudd.
- Enkelte byttet prosjekter underveis.
- Enkelte instituttledere ytret bekymringer rundt egne ansattes deltakelse i programmet fordi det var vanskelig å finne en god vikar for vedkommende.
- Det har vist seg å være utfordrende å finne passende tidspunkter for å arrangere kurs og samlinger.

For øvrig utgjør universitetslektorgruppen et viktig rekrutteringspotensiale til førstelektor- og dosentkarriere. Andelen universitetslektorer er da også langt større enn andelen førstelektorer og dosenter ved samtlige av institusjonene som er angitt i Tabell 2.1. Tabell 2.2 viser at UiT før 1. januar 2016 har en klart høyere andel universitetslektorer enn NTNU, og at de tidligere høyskolene ligger langt over universitetene. Etter fusjonen vil andelen universitetslektorer ved UiT være 25,1 prosent, mens den ved NTNU vil være 20,5 prosent.

---

<sup>12</sup> UiT 2013. Sak S 58-13 til Universitetsstyret Revisjon av Førstelektorprogrammet ved UiT Norges arktiske universitet

**Tabell 2.2**      **Universitetslektorstillinger ved UiT, NTNU, HiH, HiN, HiÅ, HiG og HiST 2015.**  
**Årsverk**

	<b>Universitetslektorer</b>	<b>% av institusjonens underv.- og forskningsårsverk</b>
<b>UiT</b>	260,93	22,3 %
<b>NTNU</b>	146,30	9,6 %
<b>HiH</b>	39,75	46,2 %
<b>HiN</b>	42,07	38,5 %
<b>HiÅ</b>	64,64	45,8 %
<b>HiG</b>	63,55	35,5 %
<b>HiST</b>	197,44	42,1 %

### 3. Pedagogiske meritteringsordninger – noen eksempler og erfaringer

Et «pedagogisk meritteringssystem» kan defineres som det sett av kriterier, vurderinger og virkemidler som stimulerer til, og belønner, vitenskapelig ansatte for sitt arbeid, sine resultat og sin kompetanse innen undervisning. Systemet skal omfatte både belønning og plikter. Systemet forutsetter at de ansatte har tilstrekkelig faglig/vitenskapelig kompetanse. Et slikt meritteringssystem skal supplere de virkemidlene som sektoren og de to utdanningsinstitusjonene i dag har for å stimulere til økt innsats for undervisning.

Finne og Hetland kategoriserer insentivstrukturen (inkludert meritteringsordningene) i høyere utdanning langs to dimensjoner; i hvilken grad insentivene er individ- eller miljøorienterte og i hvilken grad insentivene har som mål å stimulere til ønsket aktivitet eller belønne oppnådde prestasjoner/aktiviteter.<sup>13</sup>

Ut fra en slik inndeling vil et pedagogiske meritteringssystem primært fremstå som et individuelt og prestasjonsorientert system med vekt på dokumentert arbeid og resultat. Samtidig bør det være et bidrag til å styrke fagmiljøene og dermed også bidra til en nødvendig kulturendring.

#### 3.1 Kort historisk tilbakeblikk

Så langt er det ingen norske, høyere utdanningsinstitusjoner som har innført et eget, pedagogisk meritteringssystem. Problemstillingen har imidlertid vært diskutert ved våre to institusjoner, men så langt uten at slike system har blitt implementert.

##### 3.1.1 NTNU

I et udatert notat til det strategiske utdanningsutvalget ved NTNU våren 2004, foreslår førsteamanuensis Dan Y. Jacobsen at NTNU innfører et program for pedagogisk merittering inspirert av det som på daværende tidspunkt skjedde i svensk høyere utdanning.<sup>14</sup> Jacobsen foreslo følgende mål for en slik satsing (s. 3):

- Å utvikle et program for pedagogisk merittering som sikter mot å heve undervisningskvaliteten ved NTNU gjennom å gi den enkelte akademiske lærer uttelling for god tilrettelegging og annet arbeide for å øke læringskvaliteten.
- Å utvikle kriterier for god undervisningskvalitet ved NTNU.

---

<sup>13</sup> Finne, H. og Hetland, P. (2005): *Meritteringssystemer i FoU-sektoren i forhold til nærings- og innovasjonsrettet FoU-virksomhet*, s. 25. Arbeidsnotat nr 9. NIFU-Step.

<sup>14</sup> Jacobsen, Dan. Y. (2004): *Program for pedagogisk merittering ved NTNU. Notat til det strategiske utdanningsutvalget ved NTNU*. Udatert.

- Å samordne disse hensynene i et nytt pedagogisk utviklingsprogram som både ivareta kravet til pedagogisk basiskompetanse og ønsket om en pedagogisk videreutvikling som går parallelt med den enkelte akademiske læreres karriere.
- Å sikre et godt samarbeid mellom UNIPED og de øvrige fagmiljøer om pedagogisk merittering og om pedagogisk utviklingsarbeid generelt. Dette gjelder også fagmiljøer hvor man allerede har etablert egne pedagogiske modeller, kanskje med særlig vekt på å videreutvikle disse.
- Å utvikle en modell som legger grunnlag for regionalt og senere nasjonalt samarbeid om pedagogisk merittering gjennom å utvikle et kvalifiseringsprogram som ikke bare har lokal verdi. Nasjonale ordninger vil være mer attraktive og dermed også ha større gjennomslag i forhold til det egentlige målet som er å skape bedre undervisning lokalt.

Muligens er det dette notatet NTNUs strategiske utdanningsutvalg diskuterer i mai samme år. I en rapport fra Universitetet i Bergen om pedagogisk merittering har man oppsummert diskusjonen i NTNUs strategiske utdanningsutvalg slik:<sup>15</sup>

*Ved NTNU har det en tid vært arbeidet med å øke undervisningens status. Det strategiske utdanningsutvalget hadde således oppe en sak tidlig i mai 2004 der et program for pedagogisk merittering ble drøftet. I saksnotatet blir det foreslått at det etableres en egen karrieresvei som bygger på pedagogisk kompetanse. Det foreslås tre trinn på denne karrierestigen; godkjent lærer, etablert lærer og merittert lærer. Det første trinnet i karrierestigen oppnås etter å ha gjennomført en pedagogisk basisutdanning, det andre trinnet tidligst etter fem år etter at man har fått tittelen godkjent lærer og bygger på noe videreutdanning i pedagogikk og noe dokumentert erfaring som lærer. Merittert lærer bygger på stor realkompetanse i undervisning, og kvalifikasjonene må vurderes av en komité. Merittert lærer gir rett til stillingen som førstelektor. NTNUs strategiske utdanningsutvalg vedtok å ta med innspillet om pedagogisk merittering som et viktig bidrag i arbeidet med utdanningsstrategien.*

Samme utvalg følger opp sin diskusjon fra maimøtet i desember samme år, og da med utgangspunkt i utredningen fra UiB. I referatet fra møtet heter det:

---

<sup>15</sup> UIB, Universitetets utdanningsutvalg: Sak 77/04 *Belønningssystemer knyttet til undervisning, s.8*

#### **4. Merittering for pedagogisk virksomhet**

Drøftingene fortsatt fra forrige møte.

##### *Dokument:*

- Belønningssystem for undervisning ved Universitetet i Bergen – innstilling fra utvalg, datert oktober 2004

##### *Fra drøftingene:*

- NTNU må ikke havne i en situasjon der et universitetspedagogisk utdanningssystem bare blir ei utdanningslinje for universitetslektorer.
- Innspillet i dokumentet fra Universitetet i Bergen et godt grunnlag for NTNUs videre arbeid, ved at den fokuserer på den vide betydningen av pedagogisk virksomhet. De tre trinnene er en god løsning, men den må være reell og ikke bare være en proformaopplæring som bare har lønnsopprykk som formål.
- NTNU må styrke kravet til pedagogisk kompetanse både ved tilsetting og ved opprykk. Vi må gå inn i utlysningstekstene og gi tolking av deres beskrivelse av pedagogiske krav. Kvalitetsreformen gir oss en god mulighet til å legge sterkere vekt på den pedagogiske kompetansen.
- Det kan virke som det blir lite belønning å få i det Universitetet i Bergen skisserer i sin utredning, et reisestipend er neppe god nok inspirasjon til å skaffe seg pedagogisk kompetanse. Må se på forholdet tittelopprykk – lønnsopprykk. Kan kanskje sikte inn mot å bruke spesielle virkemidler for spesielle kriterier i det universitetspedagogiske utdanningssystemet.
- Kvalitetsreformen gir universitetene en god mulighet til å legge sterkere vekt på pedagogisk kompetanse. Alle institusjoner bør lage en plan for pedagogisk utvikling.
- Viktig hvilken oppbygging det universitetspedagogiske utdanningssystemet får. Kan baseres på moduler i trinn 3, slik at når et visst antall moduler er gjennomført, kan det gi et lønnsopprykk.
- Kan utvikle tydeligere pedagogisk ekspertise i de enkelte fagområdene. Det gir grunnlag for konkrete insentiver som er tilpasset fagområdet, kanskje på studieprogramnivå.
- Beskrivelsen i dokumentet fra Universitetet i Bergen kan virke ullent. Vi må ha et standardopplegg som blir anerkjent. Hver enkelte faglærer må dokumentere sin pedagogiske kompetanse, mens instituttlederne må legge sterkere vekt på slik kompetanse ved opprykksvurderinger.
- Bruk av undervisningsmapper kan være et godt redskap i slik opplæring, men må ha klare regler for hvordan de skal brukes.
- Må se på aksene nasjonalt – lokalt, hvilke kriterier skal gjelde nasjonalt, hva slags belønning har vi mulighet for å bruke lokalt. Vi må bruke de mulighetene vi har.



- Vi må ta hensyn til at det fins «naturlige pedagoger», som ikke trenger kursing og opplæring. Vi må ikke lage et system som alle skal gjennom for enhver pris. Vi kan f eks tenke oss et system med en dobbel belønningsmodell: incentiver for de som gjennomfører opplæring, tid for de «pedagogiske geniene».

*Vedtak:*

Utredningen fra Universitetet i Bergen er et godt utgangspunkt for det videre arbeidet med å konkretisere NTNUs system for merittering av pedagogisk kompetanse, men bør utvikles videre med tanke på en tilpasning til NTNUs profil og strategiske mål.

Utdanningsutvalget vil foreslå at

1. NTNU utvikler et opplæringsprogram «NTNU-skolen» i tre trinn med sikte på utvikling av den enkelte lærers pedagogiske kompetanse. Opplæringsprogrammet skal være generelt, dvs. det skal være tilgjengelig for alle vitenskapelig ansatte ved NTNU, inklusive doktorgradsstudenter og post. doc' er. I tillegg til kompetanseutvikling på pedagogisk arbeid, skal «NTNU-skolen» gi tilbud om opplæring i presentasjon/dokumentasjon av pedagogisk kompetanse/utviklingsarbeid, for eksempel i form av mappepresentasjon.
2. NTNU setter følgende kriterier for pedagogisk merittering:
  - a. gjennomførte moduler i NTNU-skolen
  - b. kriteriene i UiBs notat om hva det skal legges vekt på ved vurdering av hver enkeltes pedagogiske innsats: - undervisningsinnsats og veiledningsomfang - pedagogisk viderequalifisering - utviklingsarbeid innen undervisning og veiledning - resultater fra studentevaluering av undervisning - kollegavurdering - utarbeiding av læremateriell
  - c. teamarbeid, dvs. pedagogisk arbeid som involverer flere lærere
  - d. pedagogisk arbeid/utvikling knyttet til tverrfaglige emner
  - e. publisering av artikler knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid
3. Incentivsystemet som knyttes til pedagogisk virksomhet, differensieres i forhold til de ulike kriteriene ovenfor, slik at NTNU-skolen for eksempel bør utløse lønnstrinn. Andre kriterier eller kombinasjoner av kriterier kan for eksempel utløse belønning i form av reisestipend eller tid til forskning eller utviklingsarbeid.
4. Oppfølging av kravet til gjennomføring av Pedup-programmet settes i verk.

De tanker som fremkom i Utdanningsutvalgets diskusjon ble ikke videreført, men det pekes her på flere forhold av relevans for arbeidsgruppens forslag.

### 3.1.2 UiT Norges arktiske universitet

Ved UiT har spørsmålet om pedagogisk merittering ikke vært så konkret drøftet som ved UiB og NTNU. Imidlertid var dette et sentralt poeng i en utredning fra 2013 om hvordan UiT

burde videreføre sitt arbeid med fleksibel utdanning. Utvalget lanserte bl.a. følgende forslag:<sup>16</sup>

### **Insentiver i arbeidet med fleksibel utdanning**

Arbeidet med fleksibel utdanning representerer for svært mange en merbelastning, både fordi det er tids- og ressurskrevende, fordi det krever nye kunnskaper og ferdigheter (for eksempel når det gjelder teknologibruk) og fordi det utfordrer manges oppfatninger av undervisning og læring. Forhold som dette tilsier at en satsing på fleksibel utdanning med nødvendighet må omfatte flere positive virkemidler.

Utvalget mener at det er nødvendig at man vurderer et sett av insentiver er framover, dels gjennom å styrke tiltak og ordninger som allerede eksisterer, dels gjennom å prøve ut nye. Vi vil her kort peke på noen slike:

#### *Sentrale stimuleringsmidler til støtte for utviklingsarbeid.*

Flexprosjektet har så langt vært en suksess og bør videreføres for en ny periode. Basert på erfaringer som gjort så langt bør både styring, kriterier og forpliktelser i tilknytning til disse midlene diskuteres og eventuelt revideres. Utvalget vil her peke noen problemstillinger som bør tas opp:

- Bør midlene deles i to, en til større prosjekt og en til mindre prosjekt?
- Bør kriteriene bli mer konkrete?
- Bør det stilles strengere krav til vurdering/formidling?
- Kan dagens styringsgruppe erstattes av strategisk utdanningsutvalg?
- Finnes det alternative måter å vurdere søknadene på?

#### *Bruk av dosent/førstelektorstillinger.*

Disse stillingskategoriene ble i sin tid opprettet for å styrke undervisningen og utviklingen av denne. Etter utvalgets mening bør flere slike stillinger etableres, og ved vurdering til slike stillinger bør det legges stor vekt på dokumentert utviklingskompetanse og innovativt undervisningsarbeid. UiT bør foreta en gjennomgang av hvordan disse stillingene vurderes og anvendes i dag.

#### *Lønnsopprykk.*

Dette er et klassisk, men ikke desto mindre godt, virkemiddel. «Å få lønn for strevet» har alltid vist seg å bidra til motivasjon og interesse og bør kunne brukes mer aktivt, ikke minst i forbindelse med lokale lønnsforhandlinger. Utvalget vil i den sammenheng vise til et pilotprosjekt ved Umeå universitet om «høgskolepedagogisk meritering», hvor man kvalifiserer vitenskapelig ansatte på to nivå, «meriterad lärare» og «excellent lärare». Førstnevnte grupper får 500 kroner måneden i økt

<sup>16</sup> UiT. 2013. *Fra ildsjelpraksis til strategisk forankring. Forprosjekt for strategi for fleksibel utdanning.* Rapport fra oppnevnt utredningsgruppe. Desember

lønn, den andre 1 000 kroner. En ansatt kan også vurderes direkte til «excellent lærare» uten å følge et kvalifiseringsopplegg. Vedkommende får 1 500 kroner måneden i økt lønn. Enheten lærerne tilhører får i tillegg et engangstilskudd på kr 25 000.

#### *Stillingsvurderinger.*

Her handler det primært om at kravet om pedagogisk basiskompetanse for høyere utdanning tas på alvor, både i komitévurderingene og ved tilsetning.

#### *Utdanningspermisjon.*

Dette er en sak det nye rektoratet har løftet fram og som Helsefak. har prøvd ut i mindre skala (3 personer). Utvalget vurderer dette som et svært viktig tiltak som i løpet av strategiperioden bør prøves ut i større bredde og etter ulike modeller. Helsefak. har lagt særlig vekt på at ansatte oppsøker internasjonale miljø og henter inspirasjon til fakultetets kvalitetsarbeid. En annen tilnærming vil være at vitenskapelig ansatte helt får fritak fra egen undervisning/egen forskning for å gjøre et konkret utviklingsarbeid. Dette kan ha utgangspunkt i egen undervisning eller i satsingsområder som inngår i fakultetenes utdanningsstrategi. Her vil det også være aktuelt å bruke «flexmidler» for å få dette til.

I strategiperioden bør det settes av sentrale midler slik at ordningen kan prøves ut ved alle fakultet. Forutsetningen for å få sentrale midler er at fakultetene også bidrar selv, for eksempel 75 prosent sentral støtte og 25 prosent fra fakultet/institutt.

Denne utredningen ble verken sendt på høring eller realitetsbehandlet i UiTs råd og utvalg, men flere av de forslag som ble lansert, er i ettertid satt på dagsorden og inngår i dag som del av UiTs arbeid med å styrke undervisningsoppgaven.

## 3.2 Eksempler på belønnings- og meritteringsmodeller

Internasjonalt er etablering og bruk av pedagogiske meritteringssystem gjennomført i flere land. Det har ikke vært mulig å foreta grundige kartlegginger og analyser av disse, men her tas det med noen eksempler de modeller som finnes.

### 3.2.1 Nasjonale modeller

Med nasjonal modell menes her at ansatte i høyere utdanning søker eller anbefales for, og blir vurdert til, merittert status av en felles nasjonal enhet.

#### Nasjonalt meritteringssystem

Det mest kjente eksemplet er det engelske «The National Teaching Fellowship Scheme» som ble etablert i 1999.<sup>17</sup> Fram til 2004 var dette som pris- og belønningssystem der det hvert år ble delt ut 20 nasjonale undervisningspriser. Seinere er dette revidert to ganger (2006 og

<sup>17</sup> <https://www.heacademy.ac.uk/recognition-accreditation/national-teaching-fellowship-scheme-ntfs>

2011). I dag fungerer dette som et individuelt akkrediteringssystem der alle kan søke om merittering/akkreditering på fire nivå. Disse nivåene knyttes også til ansiennitet og posisjoner; Associate Fellow, Fellow, Senior Fellow og Principal Fellow.

Ordningen administreres av Higher Education Academy (HEA) som er et uavhengig organ som skal fremme undervisningskvaliteten i britisk høyere utdanning. Om Associate Fellow heter det:

Individuals able to provide evidence of effectiveness in relation to their professional role(s), which, typically, will include at least some teaching and/or learning support responsibilities. This teaching and learning role may sometimes be undertaken with the assistance of teachers that are more experienced or mentors. Typically, those likely to be at Descriptor 1 (D1) include:

- a) Early career researchers with some teaching responsibilities (e.g. PhD students, GTAs, contract researchers/post doctoral researchers etc.)
- b) Staff new to teaching (including those with part-time academic responsibilities)
- c) Staff who support academic provision (e.g. learning technologists, learning developers and learning resource/library staff)
- d) Staff who undertake demonstrator/technician roles that incorporate some teaching-related responsibilities
- e) Experienced staff in relevant professional areas who may be new to teaching and/or supporting learning, or who have a limited teaching portfolio

Om Principal Fellow heter det:

Individuals, as highly experienced academics, able to provide evidence of a sustained and effective record of impact at a strategic level in relation to teaching and learning, as part of a wider commitment to academic practice. This may be within their institution or wider (inter)national settings. Typically, those likely to be at Descriptor 4 (D4) include:

- a) Highly experienced and/or senior staff with wide-ranging academic or academic-related strategic leadership responsibilities in connection with key aspects of teaching and supporting learning
- b) Staff responsible for institutional strategic leadership and policymaking in the area of teaching and learning
- c) Staff who have strategic impact and influence in relation to teaching and learning that extends beyond their own institution

Det er åpent for alle vitenskapelig ansatte å søke, og kompetansen kan innhentes gjennom eget arbeid og/eller gjennom kurs- og utdanningstilbud. UKPSF har da også blitt rettesnor for mange av de pedagogiske kurs som man i britisk høyere utdanning institusjonene tilbyr sine ansatte.

Ut over tittel/status følger ingen andre belønninger med utnevnelserne, og det er heller ikke knyttet noen krav eller forpliktelser til disse. Om fordelene med å bli tillagt status i dette systemet sier HEA:

*Fellowship offers many benefits, including: consolidating your personal development and emphasising your professional practice in HE for individuals, entitlement to use post-nominal letters (AFHEA, FHEA, SFHEA, PFHEA) increasingly sought by employers across the education sector as a condition of appointment and promotion, it provides a valuable measure of success and is increasingly recognised by international institutions for HE providers, a vital indicator that your institution is fully aligned to UKPSF practice and a badge of assured quality throughout your organisation.*

Det er opp til den enkelte institusjon om de vil bevilge dyktige undervisere individuell belønning. Flere av de britiske høyere utdanningsinstitusjonene har slike ordninger.<sup>18</sup>

### 3.2.2 Nasjonale priser<sup>19</sup>

Mer vanlig enn nasjonale meritteringssystem er nasjonale priser. Disse deles ut av utdanningsdepartementet eller uavhengige, nasjonale organer. En norsk parallell er NOKUTs utdanningspris.

I land som New Zealand og Australia har slik prisutdelinger langt større omfang enn det vi har i Norge. Det nasjonale senteret for undervisningskvalitet i høyere utdanning i New Zealand (National Centre for Tertiary Excellence) deler hvert år ut 12 priser, såkalte «Sustained Excellence Awards», hver på \$20 000 (≈NOK 70 000). Ingen kan søke selv, alle må nomineres. Noen av kriteriene for nominasjon til denne prisen er:

- Må ha minimum seks års undervisningserfaring i høyere utdanning
- En gruppe kan nomineres – den må da samlet tilfredsstillende kriteriene
- Mappe/portfolio kan utvikles av de som nominerer, eller den nominerte.

Prispengene skal gå til tiltak som «will enhance the recipient's teaching career, promote good practice and benefit learners». De som har fått prisen blir del av [Academy of Tertiary Teaching Excellence](#) og forventes bidra til utviklingen av undervisning, både ved egen institusjon og nasjonalt. Eksempler på oppgaver det forventes at prisvinnerne deltar i er:

- Lede workshops, bl.a. dem som inngår i The Ako Aotearoa Professional Programme
- Mentoroppgaver overfor kolleger
- Initiere diskusjoner om undervisning og læring, både strategier og tiltak

---

<sup>18</sup> HEA. 2013. *Measuring the impact of the UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning (UKPSF)*. The Higher Education Academy.

<sup>19</sup> <http://akoacademy.ac.nz/>

- Bistå kolleger i arbeidet med pedagogiske mapper
- Fremheve «best practice» overfor ulike interessegrupper
- Dele sine undervisningserfaringer

Det australske kunnskapsdepartementet deler hvert år ut fem nasjonale priser for utdanning. Det synes som noen av disse overlapper, men samlet sett utgjør de en til dels omfattende «prisinnsett»:

- **Citations for Outstanding Contribution to Student learning**  
Dette er pris innrettet mot enkeltpersoner og grupper som over lengre tid har bidratt til å styrke studentenes læring. For 2016 skal 160 priser tildeles, hver på 10 000 australske dollar . Også andre enn vitenskapelig ansatte kan nomineres.
- **Awards for Programmes that Enhance Learning**  
Dette er en pris innrettet mot læringsstøttetiltak som på en særlig god måte bygger opp under studenters læring og opplevelse av kvalitet. Her kan det tildeles inntil 12 priser, hver på 25 000 australske dollar.
- **Awards for Teaching Excellence**  
Denne prisen er tilsvarende den newzealandske som er beskrevet over. Det kan tildeles inntil 16 priser.
- **Award for Australian University Teacher of the Year**  
Her velges det ut en av dem som er nominerte til Award for Teaching Excellence.
- **Career Achievement Award**  
Dette er også en pris som bare deles ut til en person som i særlig grad har bidratt til større nasjonale endringer i høyere utdanning.

### 3.2.3 Lokale-/institusjonsmodeller<sup>20</sup>

I Sverige og Finland er det den enkelte utdanningsinstitusjon som definerer, iverksetter og belønner ansatte etter søknad. Kandidatene søker selv om slik status, ingen nomineres.

Tekniska högskolan (THL)/Naturvetenskapliga fakultetet ved Lunds universitet og Mälardalens högskola var de første som etablerte slike ordninger. Siden 2008 har en tredjedel

---

<sup>20</sup> Dette delkapitlet bygger primært på Ryegård, Å. (2013). *Inventering av pedagogiska karriärvägar på Sveriges högskolor och universitet*. Pil-rapport nr. 4. ; Ryegård, Å., Appelgren, K. og Olsson, T. 2010. *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*.

av Sveriges høyere utdanningsinstitusjoner innført en slik ordning. Dette er en raskere og mer omfattende utvikling enn pionerene hadde sett for seg i 2008.<sup>21</sup>

Som regel vurderes søkerne av en kombinasjon av interne og eksterne eksperter. De interne er ofte vitenskapelig ansatte som er tilkjent kompetanse som meritterte eller eksellente undervisere. Disse komiteene skal bare vurdere hvorvidt søkerne har slik kompetanse, hvem og hvor mange som skal innvilges gjøres av andre organ, f.eks. fakultetsstyrene. Komitéene utnevnes av institusjonene. I Sverige har man begynt et nasjonalt arbeid med å samle og skolere slike eksperter.

Både i svensk og finsk høyere utdanning finner vi pedagogiske meritteringssystem som bygger på et basisnivå («behörig»), som er åpent for alle vitenskapelige å søke på, og som består av ett eller to trinn/nivå. Umeå universitet og Mälardalens högskola har etablert to meritterte nivå over basisnivået, disse betegnes som henholdsvis «meriterad» og «excellent». Ved Uppsala og Örebro universiteter har man etablert ett merittert nivå etter basisnivået, nemlig excellent (eller «särskilt meritterad» som det heter ved Örebro universitet). Hva som har vært bestemmende for valg av ett eller to nivå kommer ikke fram av de dokument arbeidsgruppen har hatt tilgang på i sitt arbeid. Generelt sett synes tenkningen om lærerkompetanse på ulike nivå i Sverige å være inspirert av bl.a. Kreber og Biggs tenkning om hvordan undervisningskompetansen utvikler seg gjennom ulike faser.<sup>22</sup> En slik tenkning om yrkesutøveres utvikling i faser med distinkte kjennetegn er også utviklet av Dreyfuss og Dreyfuss som beskriver en utvikling fra novise til ekspert gjennom fem faser:<sup>23</sup> nybegynner, avansert begynner, kompetent utøver, kyndig utøver og ekspert.

Ved Lunds universitet er det også variasjon mellom fakultetene når det gjelder ett eller to nivå. Det samfunnsvitenskapelige fakultetet holder seg med to nivå (meriterad og excellent), mens Lunds Tekniska Högskola og Naturvetenskapliga fakulteten har ett (excellent teacher practitioner – ETP). I et framlegg til arbeidsgruppen 28. august 2015 lanserte dosent Marit Allern en ett-trinns modell for bruk i norsk høyere utdanning.

Samtlige svenske institusjoner som har innført et pedagogisk meritteringssystem knytter dette til individuell lønn både for merittert og excellent nivå. Lønnpåslaget varierer mellom 500 SEK i måneden for merittert nivå i måneden til 3 000 SEK som et samlet lønnpåslag for merittert og excellent nivå. En del institusjoner gir i stedet stipend. Noen institusjoner, for eksempel Lunds Tekniska högskola og Umeå universitet gir også enheten de ansatte tilhører

---

<sup>21</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=lioS4Y5pelg>

<sup>22</sup> Winka og Ryegård (2013).

<sup>23</sup> Dreyfus, Hubert L., Dreyfus, Stuart E. og Tom Athanasiou (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press. New York

en viss sum. Ved Lund utgjør dette 50 000 SEK, mens det ved Umeå universitet er 25 000 SEK.

Ved noen institusjoner har man i stedet for å etablere et meritteringssystem etablert egne stillinger som har særlig fokus på og kompetanse på undervisning. Malmö högskola har for eksempel etablerte stillinger som Senior universitetsadjunkt, og ved Luleå tekniska universitet kan den som har avlagt doktorgrad og vært ansatt i minst fem år som universitetslektor, søke stillingen som biträdande professor med utgangspunkt i «särskild pedagogisk skicklighet».

Ved flere av de svenske høyere utdanningsinstitusjonene inngår de som er vurdert til merittert og eksellent undervisningskompetanse i det man kaller «Pedagogisk akademi». Hvilken rolle slike akademi har ut over sin symbolske rolle synes noe uklart.

### 3.3 Kriterier – noen eksempler

#### 3.3.1 Det svenske eksemplet

I sin oppsummering av pedagogiske karriereveier i svensk høyere utdanning konkluderer Ryegård med at de svenske utdanningsinstitusjonene som har innført dette, stor sett anvender de samme kriteriene og er samstemte i hvilket nivå som skal gjelde for henholdsvis «meritterad» og «excellent». At dette har skjedd uten at det har vært lagt nasjonale føringer til grunn, har muligens sammenheng med at flere av disse institusjonene samarbeidet om et slikt system i et fellesutviklingsprosjekt, og at de som har kommet til i ettertid, har fulgt de ideer og retningslinjer som ble lagt her. Et dokument som det i svensk høyere utdanning ofte henvises til er Ryegård mfl. «Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet» (se note 20).

Som utgangspunkt for disse kriteriene legger man i svensk høyere utdanning til grunn et skille mellom «undervisningsskicklighet» og «pedagogisk skicklighet». Førstnevnte forstås som den dyktighet som utvises i selve undervisningssituasjonen, men sistnevnte favner langt videre. «Pedagogisk skicklighet» er det begrep som anvendes i lovtekster og andre offisielle dokument, men det er også gitt et mer faglig innhold. Som faglig betegnelse omfatter det mer enn selve undervisningssituasjonen. De fleste av de institusjoner som har etablert pedagogisk merittering synes å være sterk inspirert av en tenkning og modell utviklet ved LTH hvor «pedagogisk skicklighet» omfatter følgende:

- Planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning
- En systematisk, forskende og vitenskapelig (refleksiv) tilnærming til sin undervisning og til virksomheten
- Spredning av erfaringer



Denne forståelsen er influert av Boyers tenkning om «Scholarship of teaching and learning», ofte forkortet til SoTL. Sentralt hos Boyer står tenkningen om at de som underviser i høyere utdanning må forholde seg vitenskapelig til sin undervisningsoppgave og også bidra til kunnskapsutviklingen på feltet. Dette har bidratt til at pedagogisk teori som grunnlag for utøvelse av undervisning tillegges stadig større betydning.

I Ryegårds oppsummering av status for implementering av pedagogiske karriereveier i svensk høyere utdanning i 2013, inkluderer hun i eget vedlegg kriteriene fra flere svenske, høyere utdanningsinstitusjoner. Her tas det med ett eksempel fra denne oversikten, fra Umeå Universitet, som fra 2013 innførte en meritteringsordning på to nivå i tillegg til basisnivået («behörig»)<sup>24</sup>. Dette kan sies å være et typisk eksempel på hvordan svenske universitet og høyskoler bygger opp sine kriterier. Som det framgår her har man angitt fire hovedkriterier for «meriterad lärare». I tillegg innebærer kravet til «excellent lärare» at man oppfyller ytterligere fire krav. Til hvert krav er det angitt eksempler eller indikatorer på hva dette kan omfatte.

#### **Kriterier for pedagogisk skicklighet, Umeå Universitet<sup>25</sup>**

För att utses till meriterad respektive excellent lärare ska den sökande uppfylla nedanstående kriterier.

Exempel på indikatorer för dessa kriterier listas i punktform. Samtliga kriterier ska vara uppfyllda, men alla indikatorer behöver inte vara uppfyllda. Det är viktigt att det av ansökan framgår *vad* man gjort, *hur* man gjort och *varför*.

Den sammanvägda bedömningen görs av sakkunniga och Nämnden för pedagogisk meritering.

En Meriterad lärare har:

##### **1. omfattande undervisningserfarenhet på högskolnivå**

Detta kan visa sig genom att läraren har erfarenhet av

- Olika undervisningsuppdrag
- Att undervisa olika studerandegrupper
- Att ha kursansvar
- Att undervisa med olika undervisningsformer

##### **2. undervisningsskicklighet och engagemang för undervisningsuppdraget**

Detta kan visa sig genom att läraren

---

<sup>25</sup> <https://www.aurora.umu.se/Anstallning/kompetensutveckling/Pedagogisk-meritering/Kriterier-for-pedagogisk-skicklighet/>

- Medvetet och aktivt strävar efter att stödja studenternas lärande och att öva upp kritiskt tänkande
- Arbetar aktivt med att utveckla kurser och moment
- Visar att man är en skicklig lärare genom kursutvärderingar, pedagogiska utmärkelser eller på annat sätt

### **3. omsatt sitt ämne i en didaktisk praktik**

Detta kan visa sig genom att läraren

- Arbetar efter en medveten pedagogisk grundsyn
- Omsätter de specifika förutsättningarna för den egna undervisningen i didaktisk praktik genom att utveckla och anpassa undervisnings- och examinationsformer
- Systematiskt utvärderar undervisningen och använder resultaten för att höja kvaliteten på utbildning

### **4. ett reflekterande förhållningssätt gentemot den egna högskolepedagogiska verksamheten**

Detta kan visa sig genom att läraren

- Utvecklar sina högskolepedagogiska kunskaper med hjälp av fortlöpande vidareutbildning och diskussioner med kollegor och studenter
- Reflekterar över pedagogiska alternativ och hur de motiverar den egna undervisningens utformning
- Problematiserar kursinnehåll och undervisningsformer i diskussioner med kollegor och studenter

En Excellent lärare uppfyller alla kriterier för meriterad lärare samt har:

### **5. utvecklat sin högskolepedagogiska verksamhet kvalitativt över tid**

Detta kan visa sig genom att läraren har

- Reflekterat kring hur ämnesområdets förutsättningar påverkar studenternas studieprestationer och arbetar aktivt för att stödja uppnåendet av goda resultat
- Samarbetat med studenter, kollegor, ledning, administration eller med andra intressenter inom och utanför universitetet kring den högskolepedagogiska verksamheten
- Reflekterat över hur det egna didaktiska utvecklingsarbetet relaterar till andra kurser/moment inom utbildningen (utbildningarna)

### **6. ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisningsuppdraget samt kompetens inom det högskolepedagogiska området**

Detta kan visa sig genom att läraren har

- Utvecklat sin kompetens inom undervisning, lärande och handledning på ett mångsidigt och systematiskt sätt, exempelvis genom utbildning och lärarutbyte
- Kommunicerat sina högskolepedagogiska kunskaper och färdigheter via nationella och internationella tidskrifter, nätverk och konferenser

- Producerat undervisningsmaterial, modeller og læromedel utifrån en medveten pedagogik

### 7. engagemang og skicklighet som pedagogisk ledare

Detta kan visa sig genom att läraren

- Främjar högskolepedagogisk utveckling, samverkan och delaktighet inom organisationen
- Initierar och driver utveckling av nya program och utbildningar
- Genomför pedagogiska utvecklings- och ledningsuppdrag av strategisk karaktär
- Initierar pedagogiska diskussioner, pedagogiska seminarier och konferenser inom och utom organisationen

Erfaringene med bruk av slike kriterier er i all hovedsak positive, først og fremst fordi de har bidratt til større bevissthet og en mer positiv holdning til undervisningsoppgaven. Den frykten man eventuelt har hatt for at en slik konkretisering ville trivialisere vurderingsprosessene, har vist seg å være ubegrunnet. Samtidig pekes det på at utforming av mer presise og relevante kriterier i seg selv er en utfordring. Ryegård konkluderer med at det er stor variasjon både når det gjelder omfang og presisjonsnivå i utformingen av kriterier for undervisningskompetanse. Det tas her i bruk en rekke overordnende formuleringer av typen «fungerer godt», «undervisning på høyt (kvalitets-)nivå» eller «dyp undervisningserfaring». Slike formuleringer gir ikke de ansatte særlig hjelp til å forstå hva god undervisningskvalitet innebærer. Det er heller ikke et godt utgangspunkt for dokumentasjon og vurdering. I tillegg mener Ryegård at det eksisterer en del uklarheter med hensyn til hva som er rene kriterier, hva som er indikatorer og hva som eksakt er den kompetansen som kreves innen et gitt vurderingsområde.<sup>26</sup>

### 3.3.2 Det britiske eksemplet

I «The UK Professional Standards Framework» (UKPSF) er det angitt kriterier knyttet til tre hovedområder; Area of Activity (5), Core Knowledge (6) og Professional Values (4).<sup>27</sup> Det er utgitt flere notater som konkretiserer og eksemplifiserer disse kriteriene. Kravene øker med type merittert status. For å meritteres til «Senior Fellow» må vedkommende f.eks. dekke alle kriterier inne de tre områdene, samt noen tilleggskriterier, for eksempel:

*Successful co-ordination, support, supervision, management and/ or mentoring of others (whether individuals and/or teams) in relation to teaching and learning.*

### Dimensions of the Framework

Core Knowledge	Professional Values	Areas of Activity
K1 The subject material		

<sup>26</sup> Ryegård, Å. 2013

<sup>27</sup> [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/downloads/ukpsf\\_2011\\_english.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/downloads/ukpsf_2011_english.pdf)

<p>K2 Appropriate methods for teaching, learning and assessing in the subject area and at the level of the academic programme</p> <p>K3 How students learn, both generally and within their subject/disciplinary area(s)</p> <p>K4 The use and value of appropriate learning technologies</p> <p>K5 Methods for evaluating the effectiveness of teaching</p> <p>K6 The implications of quality assurance and quality enhancement for academic and professional practice with a particular focus on teaching</p>	V1 Respect individual learners and diverse learning communities	A1 Design and plan learning activities and/or programmes of study
	V2 Promote participation in higher education and equality of opportunity for learners	A2 Teach and/or support learning
	V3 Use evidence-informed approaches and the outcomes from research, scholarship and continuing professional development	A3 Assess and give feedback to learners
	V4 Acknowledge the wider context in which higher education operates recognising the implications for professional practice	A4 Develop effective learning environments and approaches to student support and guidance
		A5 Engage in continuing professional development in subjects/disciplines and their pedagogy, incorporating research, scholarship and the evaluation of professional practices

### 3.3.3 Det newzealandske eksemplet

Under vises de kriterier som er utformet for «The Tertiary Teaching Excellence Awards» som er nevnt over. Som det fremgår, stilles det mange og forholdsvis omfattende krav, innen fem hovedområder, til dem som nomineres. Fire av disse fokuserer på det vi vil definere som hovedoppgavene i all undervisning, planlegging, gjennomføring, studentvurdering og studieevaluering. Det femte området er knyttet til egen profesjonell utvikling.

#### **Kriterier for dokumentasjon og vurdering av «Tertiary Teaching Excellence Awards Criteria 2016». New Zealand<sup>28</sup>**

<b>General Criteria</b>
-------------------------

<sup>28</sup> <https://ako.aotearoa.ac.nz/sites/default/files/TTEA%202016%20-%20Criteria%20and%20Guidelines.pdf>

In demonstrating teaching excellence the nominee's portfolio should provide evidence to address the following criteria:

### **Planning and Design for Learning**

The nominee demonstrates/provides evidence of the extent to which the following are part of their practice:

- a track record of successful course and/or programme design
- a clear understanding of what contributes to effective learning and an explanation of how this is reflected in course design/learning materials
- reflection on/research into what learning outcomes are relevant to student and/or stakeholder needs and evidence that this is addressed in their learning design/learning materials
- teaching and learning strategies consistent with learning outcomes
- strategies for acknowledging and addressing the diversity of students from different backgrounds and with different needs
- strategies to encourage student autonomy and acknowledgement of the experience of the student
- innovative strategies to engage student interest
- other unique contributions related to planning and design

Support should include systematic evidence from appropriately informed colleagues and/or other stakeholders.

### **Facilitating Learning (delivery)**

The nominee demonstrates/provides evidence of the extent to which the following are part of their practice:

- a track record of successful teaching or facilitation of learning appropriate to his/her context (e.g. type of TEO; small group/large group/face to face/on-line/distance/work- based)
- enthusiasm for subject and for learning
- teaching and learning strategies that are appropriate to context and actively engage students
- support for students to build confidence and capability
- innovation in delivery of course materials
- other unique contributions related to delivery of learning/materials

Systematic evidence from students and/or from colleagues with experience of the nominee's teaching practice should be included. Individual citations from students should be referenced by the course title and the year of study

### **Assessing Student Learning (assessment)**

The nominee demonstrates/provides evidence of the extent to which the following are part of their practice:

- a successful track record in assessing student development, progress and achievement against expected learning outcomes
- formative assessment strategies used to build student capability and confidence
- summative assessment strategies appropriate for the learning outcomes and the teaching and learning context
- innovative approaches to assessment are evident
- unique approaches to student assessment

Support should include systematic evidence from students and colleagues. Individual citations from students should be referenced by the course title and the year of study.

### **Evaluating Learning and Teaching (reflection and revision)**

The nominee demonstrates/provides evidence for all of the following:

- the use of sound methodologies to evaluate his/her effectiveness as a teaching practitioner
- collection and reflection on student feedback
- collection and reflection on colleague feedback

The nominee may also provide evidence of the following:

- collection and reflection on stakeholder/employer feedback (where appropriate)
- revision based on feedback and reflection
- evidence of learner success, progression, and personal growth.

Evidence should include systematic summaries of feedback about teaching and courses over the period covered by the application. Nominees are asked to explain why there may be gaps in the evaluation information for the years covered by the nomination. Nominees are encouraged to use their institution's teaching evaluation system to provide that evidence but may provide it via an alternative system.

### **Professional Development and Leadership in Teaching**

The nominee demonstrates/provides evidence of the extent to which the following are part of their practice:

- a focus on promoting excellence and innovation in teaching in the tertiary sector
- on-going commitment to his/her own learning in terms of both subject area/discipline and in teaching practice
- teaching methods and ideas shared with colleagues either internally or externally, with evidence of positive impact on their practice
- teaching methodology based on sound professional knowledge/research

The nominee's portfolio will describe concisely his/her practice as related to the above criteria and will contain reflections on his/her effectiveness with regard to each criterion, drawing specifically on the evidence available and referenced in the portfolio.

### 3.4 Resultatene

De belønnings- og meritteringsordninger som her er presentert skal, som alle andre liknende ordninger, bidra til større interesse for undervisningsoppgaven og høyne kvaliteten på den undervisningen som gjennomføres. I hvilken grad kan man så si at dette er oppnådd?

Så langt er det gjort få studier av hvilken effekt den pedagogiske karriereveien i svensk, høyere utdanning har hatt. Det har nok primært sammenheng med at ordningen for flere av institusjonene ikke har eksistert i så mange år. Umeå Universitet har for eksempel prøvd ut sin ordning gjennom to utlysninger (2014 og 2015) og vil i 2016 evaluere denne før man bestemmer seg for om og hvordan man går videre. Gjennom de to utlysningene har 22 ansatte fått status som eksellent lærer, mens 27 har fått status som merittert. Interessen for, og søknadene om å bli tilkjent slik status, økte markert fra 2014 til 2015. Flere av dem som har fått tilkjent innehar i dag viktige lederposisjoner og/eller har på andre måter vært aktive bidragsyttere i utviklingen av undervisningen.<sup>29</sup>

Til sammenlikning har 98 ansatte ved LTH, Lunds universitet, blitt vurdert til status som «excellent, teaching practitioner» i løpet av perioden 2001-2013.<sup>30</sup> Disse fordeler seg slik etter stillinger:

Professor	33
Universitetslektor	50
Biträdande universitetslektor	2
Forskarassistent	1
Universitetsadjunkt	12

Olsson og Roxå har i en artikkel fra 2013<sup>31</sup> oppsummert noen av de evalueringer som er gjort av dette ved LTH. Kort oppsummert peker de på følgende positive resultat:

- En analyse av studentvurderinger av undervisning for perioden 2006-2008 viste at de eksellente lærerne gjennomgående skåret bedre enn andre lærere.
- Det har bidratt til en positiv kulturendring i organisasjonen, f.eks. ved at personer i sentrale posisjoner har blitt tilkjent status som eksellent lærer. Det hevdes også at systemet har hatt betydning for finansiering og ressursfordeling.
- Innholdet i de pedagogiske mappene har utviklet seg i retning av større grad av analyse og refleksjon.

---

<sup>29</sup> K. Winka, personlig informasjon

<sup>30</sup> [http://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/Ped\\_Akad\\_tom\\_2013.pdf](http://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/Ped_Akad_tom_2013.pdf)

<sup>31</sup> Olsson, T. og Roxå, T. (2013). Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization. I *European Journal of Higher Education*. DOI:10.1080/21568235.2013.778041

- Spredningen av erfaringer og kunnskap skjer langt ut over eget fagmiljø, med større fokus på studentenes læring og knyttet til relevant forskning.

Når det gjelder det britiske «The UK Professional Standards Framework» (UKPSF), ble det i 2011/12 akkreditert nesten 4 500 ansatte til tittel «Associate Fellow», 32 000 til «Fellow», 34 til «Senior Fellow» og 4 til «Principal Fellow». I tillegg løfter evalueringen fra 2013 fram en del effekter:<sup>32</sup>

#### Innvirkning på organisasjonen (primært de to første punktene):

- Rammeverket fungerer nå som den primære referansen for mange av de kurs og kvalifiseringstilbud som gis vitenskapelige ansatte.
- Det har bidratt til å skape en felles forståelse av hva god undervisning innebærer og til felles begrepsbruk.
- Det refereres eksplisitt til rammeverket i strategiske dokument.
- Rammeverket danner utgangspunkt for høringer/evalueringer av undervisning.
- Rammeverket har vært utgangspunktet for nettbaserte ressurser, f.eks. ved at det presenteres eksempler på god undervisningspraksis.

#### Betydning for den enkelte ansatte

- Omlag halvparten av de ansatte som besvarte undersøkelsen (632) hadde hørt om UKPSF.
- Av de som svarte på spørsmålet om i hvilken grad UKPFS har hatt betydning for praksis (noe i underkant av 400 respondenter) svares det primært «litt» eller «noe» når det gjelder «endring i tenkemåter», «endring av undervisningspraksis», «eget engasjement og involvering i undervisningsoppgaven» og «endringer i organisasjonen».
- 1/3 av respondentene hadde fulgt kursopplegg som bygget på rammeverket.
- Av de som hadde fulgt slike kurs svarte om lag halvparten at det «i stor grad» hadde bidratt til å endre deres tenkning og praksis når det gjaldt undervisning, læring og vurdering.

Det er gjort flere undersøkelser av hvilken betydning nasjonale belønningssystem både på individ og organisasjon. Ett konkret eksempel på dette er vurderingen av det irske «The National Awards for Excellence in Teaching in Higher Education» som ble gjennomført i perioden 2008-2012. Hensikten med dette prosjektet er helt på linje med det som er

---

<sup>32</sup> HEA. 2013. *Measuring the impact of the UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning (UKPSF)*. The Higher Education Academy.



mandatet for denne arbeidsgruppen, nemlig å heve statusen på undervisning i hele sektoren.<sup>33</sup> I løpet av prosjektperioden ble det nominert 145 enkeltpersoner eller team til prisen. De 43 som ble tildelt slik status, ble bedt om å oppsummere sine erfaringer og de la vekt på følgende:<sup>34</sup>

- The strong belief that teaching is a key part of academia and merits celebration and recognition
- The personal affirmation and self-confidence gained from such recognition, particularly national recognition
- The benefit of this award in advancing their career through success in promotions, gaining publisher's interest in publishing their work, or through their being engaged in institutional initiatives to support and advance teaching and learning
- The continued engagement by award recipients in activities at departmental, institutional, and national level to enhance teaching and learning
- The sustained engagement of the majority of respondents in efforts to integrate their research with their teaching and learning activities
- The importance of receiving a prize fund that can be used for teaching and learning initiatives in a funding landscape that does not provide enough financial support in that area
- The largely positive reflections by respondents on their experiences with and opinions of the selection process

I en oppfølging av første fase av UKPSF (2000-2004) peker Frame mfl.<sup>35</sup> på at prisene ikke bare har vært til glede for prisvinnere og eget fagmiljø, men også har synliggjort noen utfordringer:

- Entusiasmen og oppfølgingen i eget fagmiljø var ikke alltid like positiv og flere av prisvinnerne opplevde at man til tross for nasjonal anerkjennelse havnet i forskningens skygge.
- Bare 20 prosent av dem som fikk den nasjonale prisen hadde også fått pris ved egen institusjon.
- Halvparten av prisvinnerne ble brukt som ressurs i intern utvikling av undervisning.

---

<sup>33</sup> Alexander, D. og O' Mahoney, C. (2015). *Recognition, Reward and Impact. A Review of the National Awards for Excellence in Teaching in Higher Education*. NAIRTL.

<sup>34</sup> Ibid, s. 16

<sup>35</sup> Frame, P. mfl. (2006). Reward or award? Reflections on the initial experiences of winners of a National Teaching Fellowship. I *Innovations in Education and Teaching International*, vol.43, nr. 4, ss-409-419

- Flere opplevde reell merbelastning i sitt arbeid fordi de ble tillagt flere administrative oppgaver, prosjektarbeid o.l.

## 4. Pedagogiske mapper

En pedagogisk mappe kan mer konkret beskrives som en sammenstilling av informasjon om de vitenskapelig ansattes pedagogiske virksomhet med vekt på *hva* som er gjort, *hvordan* man har utøvd sine undervisningsoppgaver og *begrunnelsene* for dette, samt *hvilke resultat* man har oppnådd.<sup>36</sup>

Dokumentasjon og vurdering med utgangspunkt i en pedagogisk mappe kan spores tilbake til kanadisk høyere utdanning på 1970-tallet, og er en ordning som etter hvert har fått godt fotfeste internasjonalt. Winka og Ryegård hevder at mappekonseptet internasjonalt fremstår som den mest aksepterte måten å dokumentere sin pedagogiske kompetanse på.<sup>37</sup> Dette har etter hvert også blitt svært vanlig i svensk og dansk høyere utdanning. Ryegård angir at dette er tilfelle for 60 prosent av de svenske universitet og høyskoler.<sup>38</sup> Gradvis blir disse også mer anvendt i norsk høyere utdanning.

Ved UiT er utforming av pedagogisk mappe et krav for å få godkjent gjennomført pedagogisk basiskompetanse. Denne utformes som trykt tekst eller digitalt (<http://digitalmappe.uit.no/kine/fordypningsprosjekt/>).

I faglitteraturen pekes det på at pedagogiske mapper kan tjene ulike hensikter og ha ulike utforminger. Christensen mfl. (2014) viser i den sammenheng til Smith og Tillema (2001;2003) som med utgangspunkt i mappens hensikt (egen læring eller ytre belønning) og brukerkontekst (obligatorisk eller frivillig) angir fire typer mapper som hver krever sin spesielle utforming:<sup>39</sup>

1. **Dossiermappe** som anvendes som grunnlag for tilsetting, forfremmelse osv. Denne er obligatorisk.
2. **Treningsmappe** som inngår som del av utdanningsforløp og hvor det gis veiledning og tilbakemelding underveis. Både ved NTNU og UiT inngår slike mapper som del av kvalifiseringen til pedagogisk basiskompetanse.
3. **Refleksiv mappe** er frivillig, men som for dossiermappen er hensikten å oppnå ett eller annet gode, f.eks. merittert status som underviser. Her legges det stor vekt på utvikling over tid, «best practice» osv.
4. **Personlig utviklingsmappe** som er et personlig prosessdokument hvor den enkelte skriver ned og systematiserer sine egne erfaringer som grunnlag for egen læring og utvikling som underviser.

---

<sup>36</sup> Winka og Ryegård. 2013 *Pedagogisk portfölj*. Studentlitteratur. Stockholm

<sup>37</sup> Ibid

<sup>38</sup> Ibid, s. 17

<sup>39</sup> Christiansen mfl. 2014. *Undervisningsportofolio- erfaringer og veje fram*. Department of Science Education. University of Copenhagen

Med unntak for treningsmappen, som utvikles og ferdigstilles som del av et avgrenset utdanningsforløp, vil de andre mappekategoriene være såkalte dynamiske dokument. Det vil si at de må revideres i takt med den enkeltes utvikling. Det finnes nokså ulike angivelser av hvor mye arbeid som bør legges i utformingen av slik mappe. Dette avhenger selvfølgelig av hvilke krav og kriterier som skal dokumenteres og hvor omfattende dette skal gjøres. Stort sett er rådet at selve den skriftlige redegjørelsen/kommentaren til egen kompetanse skal utgjøre mellom 8-12 sider. I tillegg kommer de vedlegg som skal dokumentere virksomheten. Winka og Ryegård anslår at arbeidet nøkternt sett vil variere mellom 20 og 60 timer, noen ganger mer.<sup>40</sup> Grovt sett omfatter de pedagogiske mappene tre hovedtema:

- Den ansattes egen redegjørelse for sin virksomhet gjennom en personlig tekst.
- Andres vurderinger av søkerens undervisning, f.eks. kolleger, ledelse og studenter.
- Søkerens klargjøring og analyse av eget pedagogisk grunnsyn. Særlig dette punktet finner ansatte vanskelig å besvare på en god måte, noe som i enkelte tilfeller har ført til det en av arbeidsgruppens eksterne bidragsyttere beskriver som «floskelkakafoni».

Som det fremgår av dette ønsker man både en dokumentasjon av faktisk undervisningsatferd og av de ansattes evne til å reflektere over sine undervisningshandlinger, sine holdninger og perspektiver. Det legges også vekt på, og stilles som et krav, at denne refleksjonen skal forankres i relevant teori og forskning om undervisning og læring i høyere utdanning. Ett eksempel på hvordan dette kommer til uttrykk i kriterier for eksellent undervisningskompetanse er følgende:<sup>41</sup>

*Den sökande reflekterar kring sin egen pedagogiska verksamhet med hjälp av högskolepedagogisk teori och ämnesdidaktisk teori.*

Hele mappetradisjonen, og dermed også tenkningen om undervisningskompetanse på ulike nivå, hviler tungt på den anglo-amerikanske tradisjonen om den reflekterte lærer. En slik lærer fremstår med en forskende tilnærming til egen undervisning forankret i forskning og teori om undervisning i høyere utdanning. «Læreren som forsker» er for øvrig en tenkning som har stått sentralt i skandinavisk lærerutdanning de siste 30 år. Distinksjonen mellom undervisningsdyktighet og pedagogisk dyktighet og den tilsynelatende sterke oppgraderingen av det teoretiske grunnlaget som premiss for undervisningsforbedring synes mer eller mindre

---

<sup>40</sup> Winka og Ryegård. (2013).

<sup>41</sup> Fra Lunds universitet, Lunds tekniska högskola och Naturvetenskapliga fakulteten. Hentet fra Ryegård. (2013). *Inventering av pedagogiska karriärvägar på Sveriges högskolor och universitet*. Pil-rapport nr. 4. vedlegg 2

å bli tatt for gitt som utgangspunkt for kriterier og mappeutforminger i svensk høyere utdanning.

På ett punkt har utformingen av pedagogiske mapper vist seg særlig utfordrende, nemlig utformingen av eget pedagogiske grunnsyn/filosofi. Den faglige begrunnelsen for å vektlegge dette bygger primært på et normativt utgangspunkt.<sup>42</sup> Kritikken mot en slik dokumentasjon er dels knyttet til spørsmålet om hvor enkelt det er å angi dette og hvorvidt man gjennom en slik kort tekst faktisk kan avspeile slike kvaliteter. I dansk høyere utdanning er for øvrig dette et moment som ikke tillegges særlig vekt, i hvert ikke ved tilsetning i stillinger.<sup>43</sup>

I all hovedsak gis det inntrykk av at bruk av pedagogiske mapper ikke bare er en hensiktsmessig og god måte å dokumentere og vurdere kompetanse på; arbeidet med dem er i seg selv kvalifiserende. Tigelaar mfl. og Klenowski mfl. konkluderer f.eks. med at arbeidet bidrar til å stimulere læreres bevissthet og refleksjon knyttet til ulike sider ved undervisning.<sup>44</sup> Winka og Ryegård peker på at det så langt er få forskningsresultat som peker på negative konsekvenser av arbeid med og vurdering av pedagogiske mapper.<sup>45</sup> Muligens henger det sammen med at de som primært forsker på dette også har vært viktige bidragsytere til utvikling av slike mapper? Noen kritiske merknader har Winka og Ryegård allikevel identifisert:<sup>46</sup>

- Det 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.

---

<sup>42</sup> Chism, N. (1998). Developing a philosophy of teaching statement. In Gillespie, K.H. (Ed.) *Essays on Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy*. POD Network: A Publication of the Professional and Organizational Development Network.

Goodyear, G. E. & Allchin, D. (1998). Statements of teaching philosophy. *To Improve the Academy: Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development*, vol. 17. (M. Kaplan, ed.) Stillwater, OK: New Forums Press. 103 – 21.

Schönwetter, D.J., Sokal, L, Friesen, M, & Taylor, K.L. (2002). Teaching philosophies reconsidered: A conceptual model for the development and evaluation of teaching philosophy statements. *International Journal of Academic Development*, 7, 83-97

<sup>43</sup> Christensen mfl. (2013). *Undervisningsportfolio- erfaringer og veje fram*. Department of Science Education. University of Copenhagen

<sup>44</sup> Tigelaar mfl. (2006). Portfolio as a tool to stimulate teacher's reflections. *Medical Teacher*, vol 28, nr. 3, s 277-282:

Klenowski mfl. (2006) Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol 31, nr. 3, s. 267-286.

<sup>45</sup> Winka og Ryegård, s. 17

<sup>46</sup> Winka og Ryegård. S. 17-18

En kikk inn i svensk og dansk høyere utdanning viser til dels store variasjoner både når det gjelder de kriterier som legges til grunn, hvordan mappene skal bygges opp og hvilket omfang de har.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup>Ryegård. Å. (2013). *Inventering av pedagogiska karriärvägar på Sveriges högskolor och universitet*. Göteborgs ; universitet; Christensen mfl. (2014), se note 43