

Merittering som vitenskapelig tilnærming til undervisning

Pedagogical qualification frameworks as incentives for scholarly processes in education

Ragnhild Sandvoll

Ressurssenter for undervisning, læring og teknologi
UiT Norges arktiske universitet
ragnhild.sandvoll@uit.no

Katarina Winka

Universitetspedagogik och lärandestöd (UPL)
Umeå universitet
katarina.winka@umu.se

Marit Allern

Ressurssenter for undervisning, læring og teknologi
UiT Norges arktiske universitet
marit.allern@uit.no

SAMMENDRAG

I Stortingsmelding «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» (Meld. St. 16, 2016–2017) stilles det krav til at alle universitet og høyskoler innen 2 år skal etablere et system for pedagogisk merittering. Ved UiT Norges arktiske universitet (UiT) er pedagogisk merittering iverksatt som et 5-årig pilotprosjekt fra 2016.

Intensjonen med et pedagogisk meritteringssystem er å belønne og gi inspirasjon til lærere og fagmiljøer for systematisk arbeid med utvikling av undervisning. Det forutsettes samarbeid, med støtte i vitenskapelig teori og forskning. Videre vektlegges det at undervisningen blir fagfellevurdert, delt med andre og publisert. Dette i tråd med prinsippene for Scholarship of teaching and learning (SoTL).

I denne artikkelen drøftes merittering som vitenskapelig tilnærming til undervisning og utdanning. Dette drøftes med utgangspunkt i en case-studie av implementeringen av merittering ved UiT, der dokumenter i prosjektet, respons fra involverte faglig ansatte og egne erfaringer trekkes inn. Meritteringsprosjektet ved UiT viser at det for mange under-

visere er nytt å skulle dokumentere og reflektere over undervisning. I tillegg må det, som en del av et system for merittering, utvikles profesjonell kompetanse til vurdering av pedagogiske meritter. En profesjonell vurdering synes viktig for legitimiteten for meritteringsmodeller som nå utvikles både nasjonalt og internasjonalt.

Nøkkelord

merittering, Scholarship of teaching and learning, dokumentasjon av pedagogisk kompetanse, vurdering av pedagogisk kompetanse

ABSTRACT

The White Paper «Quality Culture in Higher Education» (Meld. St. 16, 2016–2017) emphasize that all Norwegian universities and colleges must establish a pedagogical qualification framework within 2 years. At the Arctic University of Norway (UiT), a reward system based on teaching achievements has been implemented in 2016 as a 5-year pilot project.

The intention with a pedagogical qualification framework is to inspire and reward teachers and academic communities for systematic work in educational development. Collegial cooperation is a prerequisite, supported by pedagogical theory. Furthermore, the teaching must be peer reviewed, shared with others and published. This is in line with the principles of Scholarship of teaching and learning.

In this paper, we discuss pedagogical qualification frameworks as incentives for scholarly processes in education. The discussion is based on a case study of the implementation of a reward system at UiT, selected documents from the project, responses from academic staff and our own experiences. The pilot project at UiT shows that many are new to documenting and reflecting on teaching and that competence in assessment of teaching qualifications is needed. Professional assessments are important for the legitimacy of the frameworks that are developed nationally and internationally.

Keywords

pedagogical qualification framework, Scholarship of teaching and learning, teaching portfolio, assessment of teaching qualifications

INTRODUKSJON

Stadig flere tar til ordet for at systematisk arbeid med å utvikle og styrke undervisning bør belønnes (Grepperud m.fl., 2016; Meld. St. 16, 2016–2017; Norsk studentorganisasjon, 2016). Innføring av meritteringsordninger i høyere utdanning foreslås derfor for å anerkjenne de som over tid har jobbet målbevisst med utvikling av undervisning, og for å rette opp skjevheten i forholdet mellom insentiver som stimulerer til satsing på forskning og undervisning. UiT Norges arktiske universitet (UiT) har, som en av de første utdanningsinstitusjonene i Norge, iverksatt et pilotprosjekt i pedagogisk merittering. Dette som en del av satsingen på kvalitet i utdanning. Prosjektet «pedagogisk merittering» skal gi inspirasjon til at enkeltlærere¹ og miljøer på institutt og fakultet samarbeider og utvikler et akademisk

1. I artikkelen brukes begrepene lærere og underviser om faglig ansatte i høyere utdanning som har undervisning.

lærerskap². Et akademisk lærerskap innebærer at arbeidet med undervisning og utdanning har en vitenskapelig tilnærming, der utvikling av praksis har støtte i teori og forskning, at undervisningen blir fagfellevurdert, delt med andre og publisert. Dette gjenfinnes i prinsippene for Scholarship of teaching and learning (SoTL) (Kreber, 2002; Mårtensson, Roxå & Olsson, 2011).

Denne artikkelen diskuterer merittering med fokus på implementering av merittering, dokumentasjon av pedagogisk kompetanse og profesjonell vurdering av pedagogisk kompetanse. Gjennom en casestudie av pilotprosjektet «pedagogisk merittering» ved UiT vokste følgende problemstilling frem: *merittering – hvordan kan dokumentasjon og vurdering av pedagogisk kompetanse i høyere utdanning fremme en vitenskapelig tilnærming til undervisning?* Som en innramming av problemstillingen presenteres bakgrunn for temaet, samt forskning på feltet. Videre beskrives caset «pedagogisk merittering» ved UiT, der utfordringer som oppstod, samt tiltak som ble iverksatt for å møte noen av utfordringene presenteres. Dokumentanalyse, evaluering av tiltak underveis i meritteringsprosjektet og våre erfaringer³ utgjør datagrunnlaget for studien. I diskusjonen drøfter vi disse dataene opp mot teori. Vi argumenterer for at implementering av merittering fordrer fokus på dokumentasjon av pedagogisk kompetanse og utvikling av kompetansen til den som skal vurdere pedagogisk kompetanse.

BAKGRUNN

For å ramme inn studien presenteres bakgrunn for og forskning på pedagogisk merittering samt dokumentasjon og vurdering av pedagogisk kompetanse.

Pedagogisk merittering

Tradisjonelt har forskning, vist gjennom antall publikasjoner, evnen til å skaffe forskningsmidler og deltakelse i ulike forskningsprosjekter, vært nøkkelen til anerkjennelse og muligheter for karriereutvikling i academia (Chalmers, 2011). Systematisk utvikling og styrking av undervisning blir gjerne applaudert av kollegaer, men vises i mindre grad igjen i muligheter for belønning. Med økt fokus på utdanningskvalitet i høyere utdanning blir denne mangelen på etablerte ordninger for å stimulere til systematisk utvikling av undervisning problematisk. Signaler nasjonalt forteller at dette er i ferd med å endre seg:

Utdanningsfaglig kompetanse og undervisningserfaring skal i større grad vektlegges ved ansettelse og opprykk (...) Utdanningsvirksomheten og undervisningsjobben må være en like naturlig del av det kollegiale og akademiske fellesskapet som forskergjerningen, og interessen for å utvikle og forske på egen undervisning må stimuleres (Meld. St. 16, 2016–2017, s. 70).

2. Akademisk lærerskap ble introdusert av Sveriges Universitets- og högskoleförbund (SUHF) i sin anbefaling av pedagogisk basiskompetanse. Definisjonen i artikkelen er hentet fra universitet i Göteborg.
3. Forfatterne har vært involvert i arbeid med merittering, dette gjøres rede for i presentasjonen av studien.

Denne formen for belønning kalles pedagogisk merittering, og forstås som:

Formaliserte systemer for å utvikle en kollegial og profesjonell undervisnings- og lærerkultur og systematisk dokumentere og belønne arbeid med utvikling av undervisning (Meld. St. 16, 2016–2017, s. 77).

I Stortingsmelding «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» (2016–2017) foreslås det at alle universitet og høyskoler innen to år skal etablere et system for pedagogisk merittering. Intensjonen med et pedagogisk meritteringssystem er å belønne lærere som har et klart fokus på studenters læring og som har utviklet evnen til å reflektere systematisk og forskningsmessig over egen undervisningspraksis (Olsson & Roxå, 2013). Faglige ansatte krediteres dermed for innsats som legges ned i å utvikle og styrke undervisningen (Olsson & Roxå, 2013). Når utvikling av undervisning vektlegges, rettes oppmerksomheten ofte mot den enkelte lærer og hvordan bli bedre underviser (Hodkinson, Biesta & James, 2008). Lindberg-Sand og Sonesson (2008) poengterer at den enkelte lærer er sentral for at endringer i ulike utdanningsreformer manifesterer seg i praksis. Samtidig er det en fare for at insentivstrukturer som belønner den enkelte blir for individualistiske og personorienterte. Undervisere er en del av et kollegialt fellesskap, med institusjonelle og kulturelle aspekter som påvirker deres undervisningspraksis. Slike sosialt konstruerte tradisjoner kaller Roxå og Mårtensson (2011) mikrokulturer. Over tid utvikler mikrokulturer egne rutiner, praksiser og holdninger knyttet til undervisning. Nettopp fordi slike mikrokulturer påvirker den enkeltes undervisning, er det viktig at belønningssystemet inkluderer et fokus på hva den enkeltes bidrag er for å styrke undervisningskulturen i eget fagmiljø (Grepperud m.fl., 2016; Olsson & Roxå, 2013; Graham 2016 (The Royal Academy of Engineering)). Gjennom St. meld. 16 (2016–2017) legger Regjeringen til grunn for sin definisjon av meritteringssystem at det skal fremme en kollegial kvalitetskultur. Hvordan man bygger opp slike systemer vil derfor være av avgjørende betydning.

Dokumentasjon og vurdering av pedagogisk kompetanse

Som grunnlag for å søke merittert status må underviseren levere en organisert dokumentasjon av sin profesjonelle utvikling og oppnådde pedagogiske kompetanse. En slik organisert dokumentasjon kan gjøres i en pedagogisk mappe (De Rijdt, Tiquet, Dochy & Devolder, 2006; Klenowski, Askew & Carnell, 2006; Seldin, 2004). Mapper anvendes for å dokumentere en reflekterende og forskningsinformert tilnærming til egen undervisning (Trewitt & Stock, 2012; Winka & Ryegård, 2013). Shulman (2004) omtaler pedagogiske mapper som en teoretisk handling: «a portfolio is a theoretical act. ... What is declared worth documenting, worth reflecting on, what is deemed to be portfolio-worthy, is a theoretical act» (s. 24). Den enkeltes undervisningspraksis, samt hvordan teoretisk kunnskap om undervisning og læring gjenspeiles i praksis, er imidlertid viktig i den enkeltes pedagogiske mappe.

I litteraturen reises det spørsmål med mappenes validitet; hvor troverdig er den pedagogiske mappen med tanke på mappe-eierens undervisningspraksis? Mackenzie, McShane og Wilcox (2007) peker på utfordringen ved at mappen blir en konstruksjon av «det performative selv», definert som: «fabricated, socially constructed self, created and confined

by our respective social and institutional laws and rules» (s. 47). Dette handler om behovet for å fremstille seg selv i et gunstig lys, og her egen undervisning (Buckridge, 2008). På bakgrunn av mappen skal pedagogisk kompetanse vurderes og eventuelt belønnes, og troverdighet blir derfor sentralt.

En profesjonell vurdering er viktig for legitimiteten av vurderingsprosessen og for de pedagogiske meritteringsmodeller som nå utvikles både i Norge og internasjonalt. Et sentralt moment er at vitenskapelig holdning til undervisning ikke bare gjelder underviserne som dokumenterer sine pedagogiske meritter, men også fagfeller som skal bedømme disse (Ryegård, Apelgren & Olsson, 2010; Wood & Su, 2017). Den tradisjonelle måten å bedømme akademiske meritter på er fagfellevurdering (peer review). Det betyr gransking ut fra likemann, og kalles også ekspertvurdering, sakkyndig-vurdering, kollegial vurdering eller referee-vurdering. Prosessen blir brukt ved ansettelse og opprykk for fagansatte i høyere utdanning, i publisering av forskningsartikler og søknader om forskningsmidler. Prosessen har som mål å opprettholde vitenskapelig standard og objektivitet. En vitenskapelig tilnærming til rollen som fagfelle, heretter rollen som sakkyndig, dreier seg om å forholde seg kritisk til oppgaven og de data man har adgang til. Det vil si å bare uttale seg om det man har dekning for, holde seg til kriteriene, bedømme prestasjon, ikke person og ta stilling til søknadens troverdighet. Selv om peer review er en akseptert modell i akademien, så har forskning vist at den ikke alltid er objektiv (Lee, Sugimoto, Zhang & Cronin, 2013). Hvordan bedømmerne definerer kvalitet, beror på flere faktorer som eksempelvis vitenskapelig tilhørighet, kjønn, alder eller etnisitet hos søkerne (Abramo, D'Angelo & Rosati, 2016; Beattie & Johnson, 2012). Tiltak for å motvirke bias i bedømmelser er å identifisere tydelige kriterier for bedømmelse, innhente bedømmelser fra flere sakkyndige som har vurdert samme søknad og støtte sakkyndige i arbeidet med å vurdere søknader.

En utfordring når det gjelder å vurdere pedagogisk kompetanse, er at det generelt er begrenset praksis når det gjelder å vurdere pedagogiske mapper og dermed fravær av en standard å støtte seg til. Det kan åpne for subjektive tolkninger av meritter og kriterier og kan føre til svake bedømmelser som ikke gir pedagogisk kompetanse tilstrekkelig vekt (Levander & Riis, 2016).

METODE – CASE «PEDAGOGISK MERITTERING» VED UiT

Gjennom en casestudie drøfter vi problemstillingen ved å presentere utviklingen og innføringen av pedagogisk merittering ved UiT. I studien presenterer vi forarbeidet for og oppstarten av meritteringsordningen, da med første søknadsrunde for status som merittert underviser inkludert (våren 2017). Første søknadsrunde ble evaluert basert på en spørreundersøkelse blant alle instituttledere, samt tilbakemeldinger fra medlemmene i vurderingskomiteene. Spørreskjemaet til instituttlederne bestod av 8 åpne spørsmål, og 31 av 44 instituttledere svarte på dette. Medlemmene i komiteen svarte skriftlig på 4 spørsmål. Disse evalueringene ble sammenfattet i en evalueringsrapport (Allern, 2017), og denne evalueringsrapporten utgjør deler av empirien for studien.

Underveis i innføringen oppstod ulike utfordringer, og tiltak ble iverksatt for å møte disse utfordringene. Dette førte til to utviklingstiltak; seminar for pedagogisk mappe og kurs i vurdering av pedagogisk kompetanse. Seminaret ble evaluert gjennom spørre-

skjema, der til sammen 60 deltakere hadde fått tilsendt spørreskjemaet. Svarprosenten var cirka 70 %. Kurset for pedagogisk sakkyndige ble evaluert gjennom kursevaluering siste kursdag, der deltakerne svarte skriftlig på 6 spørsmål. Alle 15 deltakere svarte på spørsmålene. Disse evalueringene er også brukt som empiri i studien.

I tillegg brukes både dokumenter om meritteringsprosjektet ved UiT og forfatterens erfaringer som empiri i studien. Dokumenter som er brukt er styrevedtaket om innføring av merittering ved UiT og rapporten «Innsats for kvalitet» (Grepperud m.fl., 2016). Alle tre forfatterne har vært engasjert i utvikling av meritteringsordninger ved egne institusjoner og har derfor god kjennskap til de diskusjoner som kom opp og utfordringer som oppstod. Sisteforfatter har vært prosjektleder for innføringen av merittering ved UiT, andreforfatter har over tid jobbet med merittering i Sverige og førsteforfatter har fulgt arbeidet med merittering som del av det universitetspedagogiske miljøet ved UiT. Nærhet til prosjektet er en styrke fordi det gir en oversikt og en innsikt som er unik. Samtidig kan det være en utfordring, fordi man enten mangler analytisk distanse til prosjektet eller ønsker å forsvare egne valg. En av forskerne har imidlertid ikke institusjonstilhørighet til UiT, noe som gir et «utenfra-perspektiv» og dermed en analytisk distanse til caset. Videre har teori og annen forskning vært brukt i analysen av empirien, som kan hjelpe med å skape en analytisk distanse til prosjektet. I diskusjonen diskuteres empirien opp mot forskning på feltet.

FORARBEID OG OPPSTART AV MERITTERINGSPROSJEKTET

Som en del av satsing på kvalitet i utdanning, nedsatte styrene ved UiT og Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i 2015 en arbeidsgruppe som skulle utrede hvordan utvikle kvalitet ved institusjonene. Arbeidsgruppen presenterte sitt arbeid i rapporten «Innsats for kvalitet» der et forslag til meritteringssystem for UiT og NTNU beskrives (Grepperud m.fl., 2016). Det foreslås ett merittert kompetansenivå (merittert underviser) som bygger videre på pedagogisk basiskompetanse. For å søke om merittert status, må man utvikle en pedagogisk mappe for å dokumentere sin kompetanse. I rapporten foreslås det at de som får innvilget merittert status belønnes med tre lønnstrinn, og samtidig får søkerens institutt et engangsbeløp på 30 000 NOK. På bakgrunn av arbeidsgruppens rapport vedtok styret for UiT 16. juni 2016 et femårig pilotprosjekt om pedagogisk merittering, S 35/16.

Ressurssenter for undervisning, læring og teknologi ved UiT (Result) fikk det faglige og administrative ansvaret for pilotprosjektet med prosjektleder engasjert i 50 % stilling. I tillegg ble en arbeidsgruppe oppnevnt av rektor. Arbeidsgruppens mandat var å utvikle kriterier for merittert status og å initiere utviklingstiltak som kan støtte undervisere i deres utvikling til å bli meritterte. Det ble etablerte en nettside⁴ hvor man finner informasjon om det å søke status som merittert underviser, samt ressurser til hjelp i søknadsprosessen.

4. <http://result.uit.no/merittering/>

UTVIKLING AV KRITERIER FOR MERITTERT STATUS OG VURDERING AV SØKNADER

Med utgangspunkt i kriteriene for pedagogisk basiskompetanse ved UiT, som igjen bygger på Universitets- og høyskolerådets «Nasjonale veiledende retningslinjer for universitets- og høyskolepedagogisk basiskompetanse» (2014), utviklet arbeidsgruppen kriterier for merittert underviser. Disse kriterier gjelder for alle stillingskategorier:

- Underviseren har utviklet sitt arbeid kvalitativt over tid.
- Underviseren har en vitenskapelig tilnærming til undervisningsoppgavet, undervisning og læring.
- Underviseren er en engasjert og dyktig pedagogisk leder.

Det presiseres at en merittert underviser skal jobbe systematisk med egen undervisning, noe som vil si at teori og forskning om undervisning og læring i høyere utdanning tas i bruk som grunnlag for utvikling. Underviseren må konsekvent dokumentere planlegging, gjennomføring og evaluering av egen undervisning i en pedagogisk mappe. Erfaringene må deles og publiseres, slik at det skapes åpenhet og en kritisk diskurs om undervisning på lik linje som for forskning. Søkerens instituttleder skal skrive en anbefaling for søkeren, samt skissere en forpliktende plan for hvordan instituttet kan nyttiggjøre seg søkerens pedagogiske kompetanse.

Søknadene, i form av pedagogiske mapper, skal vurderes av en komite som består av to eksterne sakkyndige fra andre universitet, en student, en sakkyndig fra eget fakultet og prosjektleder. Som støtte i vurderingsarbeidet, utviklet prosjektleder et vurderingsskjema som tar utgangspunkt i kriteriene. Den enkelte vurderer skal fylle ut skjemaet, som så brukes videre som grunnlag for en felles konklusjon i komiteen.

FØRSTE SØKNADSRUNDE, EVALUERING OG JUSTERINGER AV MERITTERINGSMODELLEN

I første søknadsrunde for merittert status kom det totalt 29 søknader fra alle fem stillingskategorier. Som støtte i vurderingsarbeidet, organiserte prosjektleder et forberedende møte for alle som skulle delta i vurderingen der kriteriene ble gjennomgått. På møtene i komiteene ble hver søknad diskutert og vurdert med støtte i det utfylte skjemaet. Det ble våren 2017 utnevnt seks meritterte undervisere: tre professorer, to dosenter og en førstelektor.

Første søknadsrunde ble evaluert og konklusjonen var at mye fungerte svært godt i første runde, men noen justeringer syntes nødvendig (Allern, 2017). Disse justeringene handlet for det første om at alle søkere må ha stilling på førstestillingsnivå eller over for å kunne søke om merittert status. Dette innebærer at universitetslektorer ikke kan søke om merittert status, disse oppfordres heller til å satse på opprykk til førstelektor eller søke ph.d.-stipend. Videre ble kravet om å tydeliggjøre hvilken stillingstype det søkes ut fra, fremhevet. Det ble også bestemt at alle pedagogiske mapper skal være digitale. Fakultetene og instituttene skal heretter kvalitetssikre søknadene og instituttleder har et særlig ansvar for at mapper som har formelle feil avvises. Det innføres også karantenetid, det betyr at hvis en søker

ikke oppnår merittert status, må han/hun vente to år for å søke på nytt. Disse justeringene ble gjort før andre søknadsrunden i 2018.

I tillegg fremkom det gjennom evalueringen at dokumentasjon av pedagogisk kompetanse i pedagogiske mapper oppleves som nytt for mange ved universitetet. Dette til tross for at pedagogiske mapper ble lansert ved UiT allerede i 2000, og har siden 2008 vært vurderingsmåten for Program for pedagogisk basiskompetanse for høyere utdanning.

TILTAK SOM HAR BETYDNING FOR MERITTERINGSPROSJEKTET

Evalueringen av første søknadsrunde viser at de faglig ansatte har behov for hjelp og støtte til det å etablere og utvikle en pedagogisk mappe, i tillegg erfarte fakultetsrepresentantene usikkerhet rundt vurdering av mappene. To utviklingstiltak har vist seg å bli sentrale for styrkingen av meritteringsordningen ved UiT; seminarrekke for pedagogisk mappe og kurs i vurdering av pedagogisk kompetanse.

SEMINAR FOR PEDAGOGISK MAPPE

I sammenheng med at pilotprosjektet ble initiert, utviklet Result en seminarrekke for utvikling av pedagogisk mappe. Seminarrekken er et tilbud til de som har mer enn fem års undervisningspraksis i høyere utdanning. Gjennom tre seminardager gis deltakerne hjelp og støtte til utvikling av en pedagogisk mappe.

Totalt 5 seminarrekker har vært kjørt, med til sammen 60 deltakere. Evalueringen av seminarrekken har vært gjennomgående gode. Noen deltakere viser til at de opplever kriteriene for pedagogisk basiskompetanse som vanskelig å gjøre operativ for dokumentasjon av egen pedagogiske kompetanse. Gjennom seminarrekken har de fått hjelp og støtte til nettopp å forstå kriteriene og hvordan disse kan gjenspeiles i en pedagogisk mappe. En deltaker uttrykte det slik i evalueringen: «Synes kriteriene er vanskelig å forstå, men gjennom seminarrekken fikk jeg hjelp til å dekode kriteriene slik at jeg forstår hva som menes.» En annen deltaker skrev: «Veldig bra. Det som først syntes «uoppnåelig» / langt frem, er nå innen rekkevidde.»

Flere viste til at de også gjennom seminarrekken satte pris på det å jobbe systematisk med undervisning: «Jeg har sett viktigheten av å reflektere over min pedagogiske praksis, og jeg har lært utrolig mye.» En annen deltaker uttrykte det slik: «Har hatt en bratt læringskurve. Det jeg nå har kunnskap om og innsikt i, hadde vært nyttig om jeg hadde for mange år siden.»

KURS FOR PEDAGOGISK SAKKYNDIGE

Kurset «Pedagogisk sakkyndige» ble gjennomført etter første søknadsrunde, sammen med universitetspedagoger fra Umeå og Stockholms universitet som har kjørt tilsvarende kurs flere ganger på nasjonalt plan i Sverige. Målgruppen for kurset var undervisere som selv hadde oppnådd pedagogisk basiskompetanse eller var meritterte undervisere etter første søknadsrunde. Formålet med kurset var å øke bevisstheten om vurdering av pedagogisk kompetanse og å profesjonalisere rollen som vurderer. Gjennom to seminardager og tre nettbaserte gruppemøter ble teoretiske innslag kombinert med praktiske øvelser.

Disse praktiske øvelsene var vurdering av pedagogiske mapper og skriving av vurderingsnotat, dette gikk som en rød tråd gjennom kurset med økende kompleksitet. I kurset ble det brukt mapper som tidligere har vært vurdert, samt utkast til mapper skrevet av deltakere på seminarrekken. På denne måten fikk deltakerne i sakkyndigkurset øve på å vurdere reelle mapper, og de som hadde utviklet mappene fikk konstruktiv feedback på hvordan de kunne utvikles videre. Sentralt for kurset var at det ikke er nok å snakke om hvordan man vurderer pedagogisk kompetanse, det trengs øvelse i håndverket (Subbaye & Vithal, 2017).

Til sammen 15 faglige ansatte fra alle fakultet deltok på kurset. Kursevalueringen viste at deltakerne satte pris på kursets praktiske innhold, det vil si å trene på og gjøre vurderinger individuelt og sammen med andre, og å gi og motta feedback på utkast til vurderingsnotat. En av deltakerne uttrykte det slik: «Jeg synes kurset har vært godt lagt opp med vekt på praktisk vurdering av ekte mapper.»

I evalueringen av kurset spurte vi spesifikt om hva deltakerne mener er de største utfordringene når det gjelder å vurdere pedagogisk kompetanse, og hva kurset har bidratt med for den enkelte personlig og for den sammenhengen de arbeider i. Utfordringene som løftes fram handler primært om tolking og vektlegging av kriterier og krav til mappene, å kvalitetssikre vurderingen gjennom å tilstrebe objektivitet og å finne balanse mellom feedback og feedforward. En annen utfordring er tid til å sette seg inn i kriteriene og til å være grundig slik at det kan bidra til utvikling hos mappeeier.

Noen av deltakerne vektla at kurset bidro til en profesjonalisering når det gjelder sakkyndigrollen: «Jeg har blitt bevisstgjort rollen som vurderer og hva som kreves for å gjøre en faglig god og seriøs jobb.» En annen deltaker løftet følgende fram: «Stor innsikt i hvordan man kan forholde seg saklig til en mappe til tross for emosjonell reaksjon.» Flere nevnte at de har utviklet sin kompetanse i å tolke kriterier, og at de har fått inspirasjon til arbeid med egen pedagogiske mappe. En deltaker sa: «Jeg er mer bevisst på hva som må til for å få pedagogisk kompetanse både for egen del og for kolleger.»

På spørsmålet om hva kurset har bidratt til når det gjelder sammenhengen de arbeider i, er svarene samstemte: deltakerne vil bidra til en positiv holdning til pedagogisk kompetanse, høyere kvalitet i utdanning, mere kvalifiserte vurderinger, samt hjelpe andre med å komme i gang med pedagogiske mapper. Dette eksemplifisert gjennom følgende sitat: «føler at jeg har fått et bedre grunnlag for å bidra inn i fellesskapet på mitt fakultet med hensyn til utvikling av pedagogikk og kollegastøtte og vurdering.» Dette illustrerer at også de sakkyndige kan være viktige aktører i å fremme kollegial kvalitetskultur.

DISKUSJON

Pedagogiske meritteringssystemer har som formål å utvikle en kollegial og profesjonell undervisnings- og lærerkultur, der arbeid med utvikling av undervisning systematisk dokumenteres, vurderes og belønnes. Dette er en vitenskapelig tilnærming til undervisning, og er en ambisjon som beskrives i Kvalitetsmeldingen. Hvordan dette skal implementeres i praksis er opp til det enkelte lærersted.

Ved UiT har evaluering av første søknadsrunde for meritterte undervisere, samt evaluering av tiltakene iverksatt underveis i prosjektet, bidratt til systematisk utvikling av pilot-

prosjektet. Dokumentasjon av pedagogisk kompetanse og vurdering av denne kompetansen har vist seg å være sentralt i arbeidet med merittering.

Ved bruk av pedagogiske mapper som dokumentasjon av pedagogisk kompetanse, legger man opp til at lærerne må jobbe systematisk med egne undervisningserfaringer. Det vil si å reflektere over egen undervisningspraksis, og å bruke teori og forskning om undervisning og læring i disse refleksjonene. Dette skal samtidig systematiseres og skriftliggjøres i tekster. Gjennom seminarrekken for pedagogiske mapper ved UiT har faglig ansatte fått støtte til å utvikle pedagogiske mapper. Evalueringen av seminaret viser at deltakerne erfarer at de gjennom dette arbeidet utvikler sin pedagogiske kompetanse. I tillegg opplever de seminaret som en viktig hjelp i det å tolke kriterier for pedagogisk kompetanse og hvordan dette skal gjenspeiles i mappen.

Selve skrivingen av en pedagogisk mappe kan betraktes som en individuell oppgave, mens det å utvikle en vitenskapelig tilnærming til undervisningsoppdraget fordrer i tillegg kollegiale samtaler om undervisning og læring. Ved å tilby seminarer eller kurs der dokumentasjon av pedagogisk kompetanse er tema, inviteres faglig ansatte til nettopp kollegiale samtaler om undervisning. Å bygge opp strukturer der undervisning tematiseres og debatteres, vil kunne bidra til å styrke en kollegial kvalitetskultur rundt undervisning. Ved at flere undervisere jobber med utvikling og dokumentasjon av undervisning, vil dette muligens tematiseres lokalt og påvirke mikrokulturene rundt undervisning.

Når pedagogiske mapper brukes for vurdering av kompetanse i en meritteringsordning, må det stilles de samme kravene til kvalitet og akademisk handlemåte som i forskning. Dette fordi kredibiliteten til prosjektet i stor grad vil være avhengig av at vurderingsordningen er troverdig (Erikson, Erlandson & Erikson, 2015). Graham (2016, s. 4) påpeker at:

Without the tools to assess and compare the quality of an academic's educational contribution, the research-dominant culture within higher education is unlikely to change. In other words, if the recognition of teaching in higher education is to be improved, so must the ways in which we assess it.

Erikson, Erlandson og Erikson (2015) hevder imidlertid at det er en skepsis blant flere akademikere mot at pedagogisk kompetanse kan dokumenteres, og det stilles spørsmål om innholdet i pedagogiske mapper er til å stole på. Når pedagogiske mapper skal vurderes generelt og til merittert status spesielt, kreves derfor vurderingskompetanse. Som tidligere nevnt dreier rollen som sakkyndig seg om å forholde seg kritisk til oppgaven og den informasjon man har adgang til, det vil si å bare uttale seg om det man har grunnlag for, holde seg til kriteriene, bedømme prestasjon, ikke person og å søke autentisitet. Autentisitet forstås her som et ærlig uttrykk for personers erfaring og refleksjon av egen utvikling som underviser (Trewitt & Stock, 2012). Ryegård, Apelgren og Olsson (2010) peker på at en egnet pedagogisk sakkyndig vil være en som har god innsikt i den universitets- og høyskolepedagogiske virksomhetens vilkår, teoretiske forutsetninger og praksis.

Et pedagogisk sakkyndighetsoppdrag er noe annerledes enn å dømme vitenskapelig kompetanse (Winka & Ryegård, 2013; Wood & Su, 2017). En sakkyndig har ulike typer materiale å ta stilling til ved vurdering av respektive vitenskapelig eller pedagogisk kompetanse. I den vitenskapelige vurderingen tar den sakkyndige stilling til forskerens samlede meritter som stort sett er vurdert og godkjent av andre, gjennom publikasjoner. Når det

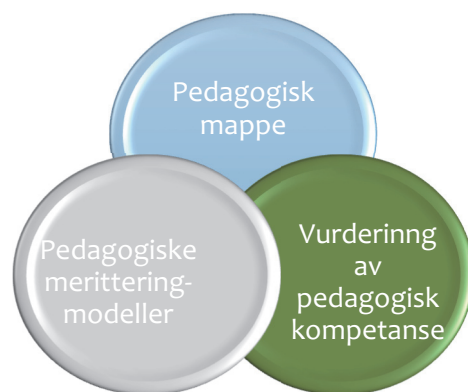
gjelder vurderingen av den pedagogiske kompetansen, finnes sjelden pedagogiske meritter som er vurdert tidlige. Å kvalifisere faglig ansatte i rollen som pedagogisk sakkyndig blir dermed viktig for troverdigheten i vurderingene av pedagogisk kompetanse. Gjennom kurs som «Pedagogisk sakkyndige» kan man bygge en felles praksis for vurdering basert på universitetspedagogisk teori, gjensidig erfaringsutveksling samt konkret arbeid med vurderinger og tilbakemeldinger (Winka & Ryegård, 2013).

Evaluering av kurset viser at deltakerne satte pris på å få øve seg i å vurdere mapper, både individuelt og sammen med andre. Dette bidro til bedre forståelse av kriteriene for pedagogisk kompetanse. Videre fremhevet de at både det å gi og motta tilbakemelding på utkast til vurderingsnotat, var svært nyttig. Dette kurset er inspirert av prinsippene for Scholarship of teaching and learning (SoTL), som innebærer at utvikling av en vurderingspraksis har støtte i teori og forskning, at det jobbes systematisk i forhold til gitte kriterier og at vurderingsnotater blir fagfellevurdert og delt med andre. Det handler om en profesjonalisering av rollen som pedagogisk sakkyndig. En av deltakerne skrev i evalueringen at han gjennom kurset er blitt bevisst på å være profesjonell i rollen som vurderer, også når pedagogiske mapper gav emosjonelle reaksjoner. Ved hjelp av økt forståelse av kriteriene og rollen som sakkyndig, var dette mulig.

Ut fra våre erfaringer og evalueringene underveis, synes det som at seminarrekken «Pedagogisk mappe», samt kurset «Pedagogisk sakkyndige» har bidratt til økt bevissthet om merittering som en vei til profesjonalisering av undervisningsoppgjøret og for å fremme en kollegial kvalitetskultur. Merittering kan bidra til å fremme en vitenskapelig tilnærming til undervisning, men det må jobbes systematisk og langsiktig med både dokumentasjon og vurdering av pedagogisk kompetanse. Hvorvidt meritteringsprosjektet ved UiT har bidratt til å styrke undervisningskulturen i fagmiljøet, er vanskelig å vurdere ut fra den empirien vi har. Det er imidlertid kriterier for merittert underviser ved UiT som skal motvirke at prosjektet kun fremmer individualistiske og personorienterte undervisningskulturer. Søkeren må dokumentere hvordan han/hun har bidratt til utvikling av undervisning gjennom samarbeid med kollegaer. Videre skal som nevnt instituttleder lage en forpliktende plan for hvordan den meritterte planlegges inn i arbeidet med å styrke undervisningskvaliteten i fagmiljøet. Dette er interessante sider ved meritteringsprosjektet og krever videre forskning.

KONKLUSJON

I denne artikkelen har vi presentert deler av forskningsfeltet i tilknytning til pedagogisk merittering og drøftet erfaringer som er gjort i første del av meritteringsprosjektet ved UiT. Disse erfaringene mener vi andre også kan dra nytte av. Et sentralt poeng er at i tillegg til å ha fokus på å implementere belønning av pedagogisk kompetanse i høyere utdanning, kreves det et fokus på hvordan pedagogisk kompetanse skal dokumenteres og vurderes. Dette kan illustreres i figur 1, som viser at alle tre aspektene er nødvendige for å øke verdien av pedagogisk kompetanse og for å fremme økt kvalitet i utdanning:



Figur 1: Merittering inkluderer profesjonell dokumentasjon, vurdering og belønning av pedagogisk kompetanse.

Sakkyndigkompetansen har vært og synes fortsatt kraftig undervurdert. Uten profesjonalitet i vurderingene risikerer vi at betydningen av systematisk utvikling av undervisning fortsatt undervurderes. Vurdering av pedagogisk kompetanse på en profesjonell måte er avgjørende for kredibiliteten i meritteringssystemer, og vi vektlegger dermed vurdering av pedagogisk kompetanse som en viktig del av en vitenskapelig tilnærming til undervisning.

LITTERATUR

- Abramo, G., D'Angelo, C. A. & Rosati, F. (2016). Gender bias in academic recruitment. *Scientometrics*, 106, 119–141.
- Allern, M. (2017). *Evaluering av første runde i meritteringsprosjektet UiT*. Hentet fra <http://result.uit.no/uniped/wp-content/uploads/sites/39/2018/06/Evalueringsrapport-merittering.pdf>.
- Beattie, G. & Johnson, P. (2012). Possible unconscious bias in recruitment and promotion and the need to promote equality. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 16(1), 7–13.
- Buckridge, M. (2008). Teaching portfolios: their role in teaching and learning policy. *International Journal for Academic Development*, 13(2), 117–127.
- Chalmers, D. (2011). Progress and challenges to the recognition and reward of the Scholarship of Teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 25–38.
- De Rijdt, C., Tiquet, E., Dochy, F. & Devolder, M. (2006). Teaching portfolios in higher education and their effects: An Explorative study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1084–1093.
- Erikson, M. G., Erlandson, P. & Erikson, M. (2015). Academic Misconduct in Teaching Portfolios. *International Journal for Academic Development*, 20(4), 345–354.
- Graham, R. (2016). *Career Framework for University Teaching: An overview for university managers* (Royal Academy of Engineering). Hentet fra <http://www.evaluatingteaching.com>.
- Grepperud, G., Adolfsen, H., Bjørsnes, A., Blekkan, E. A., Lyng, R., Njølstad, I., ... Solbjørg, O. K. (2016). *Innsats for kvalitet. forslag til meritteringssystem for undervisning ved NTNU og UiT Norges arktiske universitet*. Tromsø/Trondheim: UiT Norges arktiske universitet/NTNU. Hentet fra <http://result.uit.no/merittering/wp-content/uploads/sites/37/2017/01/Innsats-for-kvalitet-Forslag-til-et-meritteringssystem-for-undervisning-ved-NTNU-og-UiT-Norges-arktiske-universitet.pdf>.
- Hodkinson, P., Biesta, G. & James, D. (2008). Understanding learning culturally: overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning*, 1, 27–47.
- Klenowski, V., Askew, S. & Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 267–286.

- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5–23.
- Lee, C. J., Sugimoto, C. R., Zhang, G. & Cronin, B. (2013). Bias in Peer Review. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(1), 2–17.
- Levander, S. & Riis, U. (2016). Assessing educational expertise in academic faculty promotion. *Nordic Journal of Studies in Higher Education*, 2–3 (33759).
- Lindberg-Sand, Å. & Sonesson, A. (2008). Compulsory higher education teacher training in Sweden: development of a national standards framework based on the Scholarship of Teaching and Learning. *Tertiary Education and Management*, 14(2), 123–139.
- MacKenzie, H., McShane, K. & Wilcox, S. (2007). Challenging Performative Fabrication: Seeking authenticity in academic development practice. *International Journal for Academic Development*, 12(1), 45–54.
- Meld. St. 16. (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mårtensson, K., Roxå, T. & Olsson, T. (2011). Developing a quality culture through the scholarship of teaching and learning. *Higher Education Research and Development*, 30(1), 51–62.
- Norsk studentorganisasjon. (2016). *Studentenes kvalitetsmelding*. Hentet fra <https://www.student.no/content/uploads/2014/05/Studentenes-kvalitetsmelding-2016.pdf>.
- Olsson, T. & Roxå, T. (2013). Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization. *European Journal of Higher Education*, 3(1), 40–61.
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2011). *Understanding strong academic microcultures. An exploratory study*. Lund University. Hentet fra <http://www5.lu.se/o.o.i.s/4373>.
- Ryegård, Å., Apelgren, K. & Olsson, T. (2010). *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Uppsala: Enheten för utveckling och utvärdering. Uppsala universitet.
- Seldin, P. (2004). *The Teaching portfolio: a practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. San Francisco: Anker Publ. Co.
- Shulman, L. S. (2004). Teacher portfolios: A theoretical Activity. I S. M. Wilson (Red.), *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach* (s. 384–397). USA: Jossey-Bass.
- Subbaye, R. & Vithal, R. (2017). Teaching criteria that matter in university academic promotions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 37–60.
- Trevitt, C. & Stocks, C. (2012). Signifying authenticity in academic practice: a framework for better understanding and harnessing portfolio assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(2), 245–257.
- Universitets- og høskolerådet. (2014). *Nasjonale veiledende retningslinjer for universitets- og høskolepedagogisk basiskompetanse*. Hentet fra <https://www.uhr.no/temasider/karrierepolitikk-2/nasjonale-veiledende-retningslinjer-for-uh-pedagogisk-basiskompetanse/>.
- Winka, K. & Ryegård, Å. (2013). *Pedagogisk portfölj – för karriär och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Wood, M. & Su, F. (2017). What makes an excellent lecturer? Academics' Perspectives on the Discourse of 'Teaching Excellence' in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 22(4), 451–466.