

KAPITTEL 18

Pedagogisk mappe – hva, hvorfor og hvordan?

Ragnhild Sandvoll UiT Norges arktiske universitet, Norge

Iris Borch UiT Norges arktiske universitet, Norge

Anita Iversen UiT Norges arktiske universitet, Norge

Abstract: A teaching portfolio is a systematic and comprehensive documentation of a teacher's pedagogical and didactic competence. In Norwegian higher education, teachers are required to document their teaching competence for assessment purposes. This chapter defines the teaching portfolio and addresses why it is suggested as an integral part of academic teachers' professional lives. The portfolio serves not only as documentation of teachers' abilities but also as a tool for academic teachers' development in teaching. Moreover, creating a reflective teaching portfolio has the potential to contribute to the development of an academic community of practice distinguished by a scholarly approach to teaching and learning.

However, the authenticity of the portfolio is challenged by the expectations that it presents a selection of documents illustrating the best quality of work when being considered for employment or promotion. In other words – the “performative self” challenges the “authentic self”. But can these various intentions of the teaching portfolio be reconciled? In this chapter, we explore the potential and challenges, highlighting that teaching portfolios can be utilized for both the development of teaching and as a form of documentation. Our review of published papers on teaching portfolios indicates a substantial gap in research regarding their application. In concluding the chapter, we offer guidance on how to create a teaching portfolio that reflects a teacher's educational philosophy, accomplishments, and ongoing professional development throughout their career.

Keywords: teaching portfolio, documentation, development of teaching, requirements, scholarship of teaching and learning

Introduksjon

Dette kapittelet handler om dokumentasjon av vitenskapelig ansattes utdanningsfaglige kompetanse i høyere utdanning. Denne kompetansen vektlegges som et sentralt kvalitetsområde i gjeldende nasjonale beskrivelser av utdanningskvalitet (NOKUT, 2022) og presenteres som underviseres¹ kompetanse til å fremme studenters læring. Siden 2019 har utdanningsfaglig kompetanse vært et lovpålagt krav for vitenskapelige ansatte i norsk høyere utdanning, regulert av Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (Forskriften). Forskriften regulerer både innhold, omfang og dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse.

I kapittelet bruker vi begrepet *pedagogisk mappe* som betegnelse for dokumentasjon av nevnte kompetanse. Flere utdanningsinstitusjoner, inkludert UiT Norges arktiske universitet (UiT), Universitet i Oslo (UiO), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), OsloMet, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU), Høgskolen på Vestlandet (HVL) og Høyskolen i Innlandet (HINN) har tatt i bruk dette begrepet. Universitet i Bergen (UiB) benytter begrepet *undervisningsmappe*, mens Universitet Sørøst-Norge (USN) foretrekker begrepet *utdanningsfaglig mappe*. Alle disse begrepene harmonerer godt med internasjonale begreper som *Lehrportfolio* (tysk), *Portfolio de l'enseignant* (fransk) og *Teaching portfolio* (engelsk). Vi definerer pedagogisk mappe som en systematisk og samlet fremstilling av en undervisers pedagogiske og fagdidaktiske erfaring og praksis, det vil si den kompetansen en underviser har oppnådd gjennom egen praksis og kompetanseutvikling som kurs, konferanser, workshops og lignende. Denne definisjonen er inspirert av Peter Seldins (2004, s. 3) klassiske definisjon av «teaching portfolio»:

a collection of materials that document teaching performance. It is a factual description of a professor's teaching strengths and accomplishments. It includes documents and materials, which collectively suggest the scope and quality of a professor's teaching performance. It is to teaching what a list of publications, grants and honors are to research and scholarship.

Formålet med dette kapittelet er å utforske ulike muligheter og utfordringer som kan oppstå ved bruk av pedagogisk mappe som dokumentasjonsform

1 I kapittelet veksler vi mellom begrepene underviser, ansatt og vitenskapelig ansatte om de som har undervisning som del av sine arbeidsoppgaver ved høyskoler og universiteter.

for vitenskapelig ansattes utdanningsfaglige kompetanse. Vi innleder med å presentere argumenter for hvorfor pedagogisk mappe er en aktuell dokumentasjonsform, før vi diskuterer spesifikke utfordringer som kan oppstå i forbindelse med denne formen for dokumentasjon. Avslutningsvis henvender vi oss spesielt til undervisere i høyere utdanning som søker råd og tips for å utvikle sin egen pedagogiske mappe.

Dette kapitlet bygger på en grundig gjennomgang av forskningslitteraturen om pedagogisk mappe som dokumentasjonsform, samt på vår omfattende erfaring med denne dokumentasjonsformen, opparbeidet over flere år. Vi benytter dette eksisterende kunnskapsgrunnlaget i vår analyse av muligheter og utfordringer som er forbundet med bruk av pedagogisk mappe som dokumentasjonsform. For å sikre at de vitenskapelige referansene er aktuelle og relevante, avgrenset vi litteratursøket til perioden 2014 til 2024. Dette valget gjenspeiler den hurtige utviklingen i sektoren og et ønske om å fokusere på de nyeste studiene. Vi startet litteraturgjennomgangen med å søke på begrepet «teaching portfolio» i abstrakt og i nøkkelord (key words) i fem ledende internasjonale tidsskrifter om undervisning og læring i høyere utdanning. Disse tidsskriftene inkluderer *Teaching in Higher Education*, *Studies in Higher Education*, *International Journal of Academic Development*, *Higher Education Research and Development*, *Assessment and Evaluation in Higher Education* og *Higher Education*. I tillegg benyttet vi søkeplattformen ERIC (Educational Resources Information Center) med samme søkeord. For å sikre at nordisk forskning ble inkludert, søkte vi på den norske plattformen *Idunn*, da med søkeordene «pedagogisk mappe», «utdanningsfaglig mappe» og «undervisningsmappe», og i det svenske tidsskriftet *Högre utbildning* med søkeord «pedagogisk portfölj». Vi inkluderte også det danske tidsskriftet i universitetspedagogikk, *DUT – Dansk universitetspedagogisk tidsskrift*, hvor vi søkte med termen «undervisningsportfolio». Søket resulterte i totalt 75 artikler, hvorav alle abstraktene ble fordelt mellom forfatterne og lest. Vi ekskluderte artikler som handlet om bruk av mapper for vurdering av studenter eller vitenskapelig ansattes utdanningsfaglige kompetanse uten å tematisere dokumentasjonsaspektet. Vi fjernet også duplikater som forekom både i databasen ERIC og i de aktuelle tidsskriftene. Som et resultat av disse kriteriene ble til sammen 56 artikler ekskludert, mens 19 artikler ble identifisert som relevante og grundig gjennomgått av forfatterne.

Vårt litteratursøk indikerer at det har vært relativt få publikasjoner om dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse i løpet av de siste ti årene.

De 19 artiklene som ble inkludert i vår gjennomgang, spenner over et bredt spekter av emner. De fokuserer hovedsakelig på den mulige betydningen pedagogiske mapper kan ha for vitenskapelig ansattes undervisningsrolle, samt utfordringene som er forbundet med bruk av pedagogiske mapper til dokumentasjon og vurdering. I kapittelet bygger vi på innsikter fra denne litteraturen. Vi har også valgt å inkludere enkelte studier publisert før 2014, da disse bidrar til en dypere forståelse av temaet. For å illustrere og konkretisere bruken av pedagogiske mapper, trekker vi på noen eksempler fra UiT, hvor pedagogisk mappe ble innført som dokumentasjonsform for ansettelser i vitenskapelige stillinger i 2008. Alle tre forfatterne er tilknyttet UiT og har vært engasjert i utviklingen og bruken av pedagogiske mapper på forskjellige nivåer.

Hvorfor bruke pedagogisk mappe som dokumentasjonsform?

I dette kapittelet fremhever vi to hovedargumenter for hvorfor pedagogisk mappe er velegnet som dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse. Det første argumentet er at formaliserte krav til utdanningsfaglig kompetanse blant vitenskapelige ansatte skaper et behov for å dokumentere og vurdere denne kompetansen på en systematisk måte. Det andre argumentet er at pedagogiske mapper kan fungere som et dynamisk verktøy som fremmer videreutvikling av både utdanningsfaglig kompetanse og undervisningspraksis (Christiansen & Troelsen, 2016; Erikson et al., 2015; Stocks & Trevitt, 2016).

Økte krav til utdanningsfaglig kompetanse og vurdering av denne kompetansen

Internasjonalt har dokumentasjon av formelle kvalifikasjoner for ansettelse og opprykk i vitenskapelige stillinger tradisjonelt fokusert på publikasjoner og forskningsmeritter (Harrison et al., 2022). Kravene til utdanningsfaglig kompetanse har derimot vært mindre tydelige og av mindre omfang, noe som også har vært tilfellet i Norge. Før forskriftsendringen i 2019 fantes det ingen nasjonale, overordnede kompetansekrav for undervisere i høyere utdanning, det var opp til hver enkelt institusjon å fastsette sine egne krav (Lycke & Handal, 2018). Det har likevel vært flere pådrivere som over tid har arbeidet for å innføre krav om utdanningsfaglig kompetanse, og da primært

et minimumskrav kjent som pedagogisk basiskompetanse. Universitets- og høyskolerådet (UHR), tidligere kjent som Universitetsrådet, anbefalte allerede i 1988 at læresteder skulle etablere retningslinjer for pedagogiske kvalifikasjoner og vurdering av disse. Mjøs-utvalget foreslo i sin rapport (NOU 2000: 14) at det burde stilles krav om pedagogisk basiskompetanse for ansettelse i høyere utdanning, og i 2014 ble det vedtatt nasjonale veiledende retningslinjer for universitets- og høyskolekompetanse (UHR, 2018). Med forskriftsendringen i 2019 ble kravene til utdanningsfaglig kompetanse ytterligere forsterket for både førstestillinger og toppstillinger, og det som tidligere var veiledende anbefalinger, ble omgjort til formaliserte krav.² Dette har gjort dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse enda viktigere.

Formålet med de skjerpede kravene er å sikre at vitenskapelig ansatte opparbeider seg den nødvendige kunnskapen og ferdighetene som er viktige for å gjøre kunnskapsbaserte og godt begrunnede valg i egen undervisningspraksis. Dette for å legge best mulig til rette for studentenes læring. I en kronikk i *Khrono* løfter Danielsen (2020) frem et tankevekkende perspektiv. For å kvalifisere seg som forsker kreves det en doktorgrad, noe som vanligvis innebærer tre års fulltidsstudium, eller omtrent 4500 timer. I kontrast stilles det krav til undervisere om å oppnå pedagogisk basiskompetanse, som tilsvarer et minimum på 200 timer. Dette belyser den relative vektleggingen av forskningskompetanse sammenlignet med utdanningsfaglig kompetanse, selv om undervisning er en vesentlig del av mange vitenskapelig ansattes arbeidshverdag.

En pedagogisk mappe inneholder en presentasjon og kritisk refleksjon over egen undervisningserfaring og egen personlige utvikling som underviser. Ulike kilder og metoder anvendes i den pedagogiske mappen for å demonstrere kvalitet i undervisning (Trautwein, 2018). Det gir mulighet for en mer omfattende og bredere dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse enn det en undervisnings-CV kan tilby (Harrison et al., 2022; Winka & Ryegård, 2013). Dette samsvarer med den opprinnelige hensikten bak innføringen av pedagogisk mappe (teaching portfolio) i USA tidlig på 1970-tallet (Winka & Ryegård, 2013). Den gang ble underviseres kompetanse hovedsakelig vurdert basert på studentevalueringer av undervisningen (Knapper, 1995). Kritikere argumenterte for at slike evalueringer

2 I skrivende stund er det en pågående prosess med forslag til endring i Forskriften. Formålet med revisjon er forenkling og sammenslåing av eksisterende regelverk, og det presiseres at kravene ikke skal reduseres.

ga et ufullstendig bilde av undervisernes utdanningsfaglige kompetanse, og at det var nødvendig med et bredere grunnlag for vurdering: «to move beyond the course evaluation questionnaire in evaluation of university teaching» (Shore, 1975, sitert i Knapper, 1995, s. 2). Teaching portfolio ble sett på som et egnet verktøy for å dokumentere undervisningspraksis på en mer omfattende måte.

Utvikling av undervisning

I en pedagogisk mappe forventes det at vitenskapelig ansatte ikke bare presenterer, men også reflekterer over og diskuterer sin undervisningspraksis. Ved å integrere relevant teori og forskning i denne refleksjonsprosessen kan de utvikle en dypere bevissthet og en mer kritisk tilnærming til sin undervisningspraksis (Winka & Ryegård, 2013). Pelger og Larsson (2018) understreker at vitenskapelig ansatte som engasjerer seg i utviklingen av egen pedagogiske mappe, rapporterer en økt bevissthet omkring sin utdanningsfaglige kompetanse. Dette kan føre til styrket selvtillit i rollen som underviser, samt en fornyet stolthet over denne rollen. Ved UiT har vi erfart lignende effekter. Flere undervisere har rapportert at de ved å skrive frem egen undervisningspraksis, reflektere kritisk over denne, diskutere med andre undervisere og tilegne seg teori om undervisning og læring som en del av utviklingen av sine pedagogiske mapper, kjenner på en økt stolthet over egen rolle som underviser ved UiT. Vi kan anta at dette nettopp henger sammen med økt bevissthet knyttet til egen undervisning.

Videre indikerer forskning at det å tilegne seg relevant teori og forskning om undervisning og læring kan bidra til å identifisere nye muligheter for videreutvikling av undervisningspraksisen (Pelger & Larsson, 2018; Sandvoll et al., 2017). På denne måten kan etablering og utvikling av en pedagogisk mappe potensielt fremme individuell læring og profesjonell utvikling for undervisere (Hamilton, 2018; Stocks & Trevitt, 2016), noe som igjen kan ha positiv innvirkning på kvaliteten i utdanningene.

Ved å gjøre pedagogiske mapper åpne og tilgjengelige for andre, deles kunnskap om undervisning og studenters læring og utvikling. Dermed fremmes en kultur for åpenhet og gjensidig læring blant undervisere (Pelger & Larsson, 2018; Winka & Ryegård, 2013). Videre kan det antas at samarbeid om utvikling av pedagogiske mapper, hvor kollegaer utveksler og diskuterer sin praksis, bidrar til utvikling av egen undervisning (Pelger & Larsson, 2018, Winka & Ryegård, 2013). Ved at man legger vekt på kollektive

prosesser, forstås undervisning som et delt kollegialt ansvar som utvikles i et faglig fellesskap, snarere enn en privat, isolert aktivitet. En slik undervisningspraksis er i tråd med de grunnleggende prinsippene i scholarship of teaching and learning (SoTL), som innebærer en forskningsbasert tilnærming til utdanning. Dette omfatter systematisk utvikling av undervisning som er forankret i relevant teori, modeller og forskning om undervisning og læring i høyere utdanning, samt systematisk evaluering av undervisning og formidling av undervisningspraksis (Boyer, 1990; Hutchings & Shulman, 1999). På denne måten vil det å utvikle en pedagogisk mappe være i samsvar med prinsippene i SoTL (Allern, 2011; Pelger & Larsson, 2018). Økte krav til dokumentasjon av systematisk arbeid med undervisning kan også bidra til større anerkjennelse av undervisning som karrierevei ved at arbeidet blir mer synlig og verdsatt (Winka & Ryegård, 2013).

O'Neill og Qvortrup (2023) fant at den pedagogiske mappen i større grad ble verdsatt som støtte hos undervisere tidlig i karriereløpet og med lite undervisningserfaring. Dette ble ansett å ha sammenheng med at denne målgruppen allerede hadde noe erfaring med bruk av mapper for utviklingsformål gjennom et program for kvalifisering i høyere utdanning (O'Neill & Qvortrup, 2023).

Pedagogisk mappe – til glede og besvær

I kapittelet har vi så langt hovedsakelig løftet frem argumenter som støtter bruken av pedagogiske mapper for å dokumentere utdanningsfaglig kompetanse. Det er imidlertid flere begrensninger og utfordringer knyttet til denne formen for dokumentasjon (Harrison et al., 2022; Leggett & Bunker, 2006; O'Neill & Qvortrup, 2023; Stocks & Trevitt, 2016) som vi nå vil utforske nærmere.

Økt oppmerksomhet på dokumentasjon og måling av undervisningskvalitet er et internasjonalt fenomen (Harrison et al., 2022; Stensaker et al., 2017). Dette gjenspeiler en bredere trend hvor ansvarlighet og dokumentasjon i offentlig sektor blir prioritert. Det forventes at universiteter og høyskoler, som en del av offentlig sektor, skal kunne rettferdiggjøre bruken av offentlige ressurser. I denne sammenhengen blir undervisningskvalitet en nøkkelindikator for kvaliteten på høyere utdanning. Undervisere må kunne dokumentere at de har nødvendig undervisningskompetanse for å sikre at de utdanningene som tilbys, er av høy kvalitet. Rasjonalet er at kvaliteten på utdanningene vil forbedres ved at man gjør undervisningsarbeidet

transparent og etterprøvbart, basert på målbare kriterier (Green, 2011; Solbrekke & Fremstad, 2018; Tight, 2019). Pedagogiske mapper fungerer her som et bevis på at kravene er oppfylte (Leggett & Bunker, 2006). Dette kan kobles til ideen om «accountability», eller regnskapsplikt (Solbrekke & Fremstad, 2018). En slik regnskapsplikt kan føre til en vektlegging av kvantifiserbare resultater som sentrale mål for kvalitet i utdanning (Leggett & Bunker, 2006). For undervisere medfører dette et krav om å dokumentere sin utdanningsfaglige kompetanse i henhold til fastsatte kriterier som lar seg vurdere og måle. Med slik dokumentasjon skal utdanningsinstitusjonene kunne rapportere at de har vitenskapelige ansatte med nødvendig utdanningsfaglig kompetanse, og dermed oppfyller både juridiske (Forskriften) og økonomiske (antall timer med kvalifisering) krav, med en forventning om at dette vil lede til forbedret kvalitet i utdanningstilbudene (NOKUT, 2022).

Systemer som er designet for å oppfylle detaljerte kvalitetssikringskrav, kan utilsiktet fremme et begrenset syn på dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse, der hovedfokuset blir å tilfredsstillte overordnede kompetansekrav. Dette kan av vitenskapelig ansatte oppfattes som en form for mistillit til deres faglige kompetanse, noe som kan føre til en defensiv holdning til dokumentasjon og vurdering (Stocks & Trevitt, 2016). Videre kan det oppleves som en undervurdering av det mange undervisere anser som kjernen i deres undervisningsoppdrag: engasjementet for og gleden ved deres forskningsfelt, som er fundamentet for forskningsbasert undervisning. Mange undervisere legger vekt på at undervisning dreier seg om samspill med studenter, og prioriterer derfor å investere tid og ressurser i å utvikle positive relasjoner til både kollegaer og studenter for å skape et godt læringsmiljø. For disse underviserne kan det å måtte bruke tid på å dokumentere at de oppfyller kompetansekravene, oppleves som meningsløst.

En annen utfordring med dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse er at slike kompetansekrav ofte kan være vage og generelle. Dette gjør dokumentasjonsprosessen ekstra utfordrende. Frustrasjon over uklare retningslinjer og regelverk kan føre til at noen legger minimal innsats i dokumentasjonsarbeidet. Dette øker risikoen for at utdanningsfaglig kompetanse ikke blir anerkjent når dokumentasjonen vurderes, noe som kan få uheldige konsekvenser, både for den enkelte søker og for ressursbruken ved vurdering av mappene. Uklare kompetansekrav kompliserer også vurderingen av utdanningsfaglig kompetanse, og kan bidra til at forskning vektlegges mer enn undervisning i opprykkssøknader (Kobayashi et al., 2006).

Slike uklare kompetansekrav kan i tillegg resultere i tapte muligheter for utvikling av undervisning dersom frustrasjonen over kravene blir for overveldende. For å håndtere disse utfordringene er det viktig at universiteter og høyskoler utarbeider tydelige bestemmelser for utdanningsfaglig kompetanse ved den enkelte institusjon. Dette vil ikke bare bidra til tydelighet, men også tillate autonomi og mulighet til å tilpasse kompetansekravene til institusjonens spesifikke behov. Ved UiT har man for eksempel utviklet spesifikke kompetansekrav for ulike stillingskategorier. Disse kravene speiler en forventning om en kontinuerlig utvikling av de vitenskapelig ansattes utdanningsfaglige kompetanse, fra førstestillinger til toppstillinger og meritterte undervisere (Utfyllende bestemmelser for ansettelse og opprykk UiT, 2023). Selv om det er viktig at universiteter og høyskoler har autonomi til å tilpasse retningslinjer lokalt, kan det være fordelaktig for UH-sektoren å samarbeide om utforming av kriterier, dokumentasjon og vurdering av utdanningsfaglig kompetanse. Et tettere samarbeid om bestemmelsene kan være til nytte for ressursbruk, lette arbeidet til vurderingskomiteer og ikke minst legge til rette for en kunnskapsbasert praksis i hele sektoren.

Forventningene til innhold og omfang av pedagogiske mapper varierer betydelig mellom ulike utdanningsinstitusjoner i Norge. For eksempel anbefaler UiO og UiB at en mappe skal inneholde 3–6 sider (cirka 1600–2400 ord), mens NTNU foreskriver et omfang på 20 sider (8000–12 000 ord). Ved UiT varierer det anbefalte omfanget med stillingsnivået og om søker allerede har godkjent pedagogisk basiskompetanse, med anbefalinger som spenner fra 4000 til 7000 ord. Denne variasjonen mellom institusjonene kan komplisere mobilitet mellom ulike universitet og høyskoler, og kan gjøre det vanskelig for vitenskapelig ansatte å navigere i de ulike dokumentasjonskravene. En pedagogisk mappe som er tilstrekkelig ved ett universitet, kan ikke nødvendigvis brukes ved et annet uten tilpasninger på grunn av de ulike kravene til dokumentasjon. Det kan imidlertid argumenteres for at så lenge mappen dokumenterer at de spesifikke utdanningsfaglige kompetansekravene er møtt, bør ikke omfanget ha betydning. Likevel reiser det spørsmål om det er mulig å dokumentere omfattende kompetansekrav tilstrekkelig innenfor en begrensning på eksempelvis 1600 ord. Det er samtidig nødvendig å sette en øvre grense for dokumentasjonens omfang for å holde den håndterbar og fokusert, men denne grensen må også tillate undervisere å reflektere over og presentere sin kompetanse på en adekvat måte. Vitenskapelig ansatte som over tid har utviklet sin undervisning og opparbeidet seg betydelig utdanningsfaglig kompetanse,

kan finne det utfordrende å kritisk velge ut hva de bør inkludere i mappen for å synliggjøre deres oppnådd kompetanse på en god måte. En nasjonal standardisering av omfanget i pedagogiske mapper kan potensielt forenkle prosessen for ansatte og bidra til større gjennomsiktighet og muligens mer rettferdighet i vurderingen av utdanningsfaglig kompetanse. Samtidig vil en slik standardisering kunne begrense institusjonenes autonomi til å utforme praksiser som er tilpasset deres lokale kontekst og behov.

Det er viktig å anerkjenne at for mange undervisere representerer det å skrive en pedagogisk mappe et første møte med en helt ny sjanger. I mappen skal de reflektere over egen undervisningspraksis og knytte disse refleksjonene til relevant teori og forskning innen undervisning og læring i høyere utdanning. Dette krever en vesentlig annerledes tilnærming enn den stramme og objektive stilen som ofte kjennetegner tradisjonelle akademiske tekster (Pelger & Larsson, 2018). For å navigere i denne usikkerheten kan varierte støttetiltak være til stor hjelp i prosessen med å utvikle en pedagogisk mappe (O'Neill & Qvortrup, 2023). Ved UiT har slike støttetiltak inkludert workshops, seminarrekker tilpasset ulike fagmiljøer, digitale ressurser og veiledning. Ifølge O'Neill og Qvortrup (2023) kan manglende lederstøtte og veiledning i utviklingen av den pedagogiske mappen føre til at mappen mister sin verdi som et verktøy for personlig og faglig utvikling. Det er også viktig å anerkjenne at undervisning og læring er emosjonelle praksiser. I arbeidet med dokumentasjon er det derfor sentralt å være bevisst på at utviklingsprosesser kan fremkalle følelser hos undervisere som for eksempel frykt eller skam. Disse følelsene spiller en sentral rolle for læring og utvikling, og FitzPatrick og Spiller (2010) understreker at følelsene må håndteres med varsomhet for å støtte undervisernes personlige utvikling og vekst.

Pedagogiske mapper har, som diskutert i dette kapittelet, ofte en dobbel funksjon, de brukes både for å dokumentere undervisningskompetanse og som et redskap for å utvikle undervisning. Det er imidlertid en spenning mellom disse to formålene. På den ene siden skal mappen vise frem underviserens utdanningsfaglige kompetanse i en søknadsprosess, der det å løfte frem egne kvaliteter står sentralt. På den andre siden skal arbeidet med å utvikle en mappe kunne stimulere til refleksjon og videreutvikling av undervisningspraksis. For å fremme utvikling, oppfordres undervisere til å reflektere kritisk og ærlig over egen undervisningspraksis i mappen. Dette inkluderer å dokumentere situasjoner der undervisningen ikke gikk som forventet, eller der studentevalueringer og/eller kollegaveiledning indikerer

rom for forbedring. Slike beskrivelser er verdifulle, selv om de kan virke ufordelaktige i en søknadsprosess hvor målet er å fremheve sine styrker som underviser og tone ned forhold som gjør at egen utdanningsfaglige kompetanse kan trekkes i tvil (Pelger & Larsson, 2018, Trevitt & Stocks, 2012). Samtidig vil det å presentere sin egen undervisningspraksis som en ren suksesshistorie fremstå som lite troverdig. Det er derfor viktig å inkludere refleksjoner over utfordringer og praksiser som ikke gikk etter planen med den læringen som følger, også for meritterte undervisere (Mangione & Norton, 2020). Å skrive en autentisk pedagogisk mappe som balanserer det «autentiske selvet» og det «performative selvet» er utfordrende. Trevitt og Stocks (2012) beskriver denne balansen som kritisk for både mappeeier og de som skal vurdere den. En praktisk tilnærming er å opprette en arbeidsmappe hvor underviseren kontinuerlig kan samle betraktninger, refleksjoner og erfaringer. Dette blir et dynamisk prosjekt som fremmer kontinuerlig utvikling av egen praksis. Fra denne arbeidsmappen kan relevante deler velges ut for den pedagogiske mappen som brukes i søknadsprosesser, hvor det er viktig å presentere en kritisk og balansert fremstilling av egen kompetanse.

En pedagogisk mappe inneholder ofte tekstbasert dokumentasjon som beskriver undervisningspraksis og dens resultater. Dette åpner for muligheten til å fremstille praksisen mer positivt enn hva som er realiteten. Erikson et al. (2015) påpeker at det har vært lite oppmerksomhet rundt risikoen for uærlighet og juks i dokumentasjon av egen praksis, til tross for at mappen vurderes og har karrieremessig konsekvenser. For å sikre troverdig dokumentasjon og forebygge juks og uærlighet bør mappen inneholde vedlegg som speiler undervisningspraksisen fra flere vinkler, som studentevalueringer, kollegaveiledninger, praksiseksempler og dokumentasjon på deltakelse i råd og utvalg. Disse vedleggene gir et mer nyansert bilde av underviserens utdanningsfaglige kompetanse. Til syvende og sist hviler dokumentasjonens troverdighet på den enkeltes integritet og moralske ansvar for å være sannferdig, noe som for øvrig gjelder generelt i rollen som både forsker og underviser. De fleste synes å holde seg innenfor denne etiske standarden.

Undervisning er imidlertid en kompleks aktivitet, og det er et relevant spørsmål hvorvidt en pedagogisk mappe kan gjenspeile denne kompleksiteten. Kan vi risikere en trivialisering av undervisning ved at vi forsøker å presse en rik og omfattende undervisningserfaring og kunnskap inn i et begrenset dokument som møter spesifikke kompetansekrav? Kan

en utvidet pedagogisk CV i seg selv være tilstrekkelig, gitt utfordringene med å dokumentere utdanningsfaglig kompetanse i sin helhet? Disse spørsmålene bør inngå i en bredere diskusjon om hvordan vi kan forbedre og utvikle dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse på en måte som yter rettferdighet overfor undervisningspraksis som kompetanseområde.

Veien videre med pedagogisk mappe som dokumentasjonsform

I dette kapitlet har vi utforsket den pedagogiske mappens rolle som dokumentasjonsform for utdanningsfaglig kompetanse, dens bruksområder og noen mulige utfordringer. Det overordnede formålet med krav til, og dokumentasjon av, utdanningsfaglig kompetanse er å styrke vilkårene for studenters læring og utvikle fremragende undervisningsmiljøer (NOKUT, 2022). Dette krever en forskningsbasert tilnærming til utdanning, som innebærer at undervisning og dens utvikling er knyttet til forskning på utdanning (NOKUT, 2022). Dette ble tidligere i kapitlet omtalt som *scholarship of teaching and learning* (SoTL). Vi argumenterer for at kvalitet i høyere utdanning henger tett sammen med en kontinuerlig og systematisk utvikling av underviseres utdanningsfaglige kompetanse. For å støtte en slik prosess må pedagogiske mapper som dokumentasjonsform videreutvikles, og i den sammenheng ser vi behov for følgende:

- en nasjonal diskusjon om forholdet mellom kompetansekrav og dokumentasjonsformer
- utvikling av en nasjonal digital plattform som gir fleksibilitet i dokumentasjon og vurdering av utdanningsfaglig kompetanse
- nasjonale og lokale tiltak for veiledning og støtte til de som dokumenterer sin utdanningsfaglige kompetanse
- kompetanseutvikling for de som skal vurdere pedagogiske mapper (Sandvoll et al., 2018)
- forskning for å øke forståelse av praksiser for dokumentasjon og vurdering av utdanningsfaglig kompetansen, inkludert:
 - sammenligning av kompetansekrav ved forskjellige institusjoner og hvordan disse gjenspeiles i dokumentasjonen, samt studier av vurderingsprosesser

- analyse av innholdet i pedagogiske mapper for å få innsikt i de vitenskapelige prinsippene som ligger til grunn for undervisningspraksis og læring i høyere utdanning i Norge, og for å forstå sammenhengen mellom utdanningsfaglig kompetanse og kvalitetskultur

Hvordan utvikle en pedagogisk mappe?

I avslutningen av dette kapitlet deler vi noen generelle råd for de som skal utvikle en pedagogisk mappe. Disse forslagene bygger på egne og andres (Dean, 2023, Winka & Ryegård, 2013) erfaringer med å veilede og støtte vitenskapelige ansatte i deres arbeid med dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse. Det finnes ingen bestemt «oppskrift» for hvordan en pedagogisk mappe skal utformes, da form og innhold vil variere avhengig av mappens formål, enten det er for undervisningsutvikling, jobbsøknad, opprykk eller søknad om merittert status. Det essensielle er at mappen inneholder dokumentasjon som viser at kravene til utdanningsfaglig kompetanse for aktuelt nivå eller aktuell stilling er oppfylt.

Søk samarbeidspartnere

Samarbeid med kollegaer som også er i ferd med å utvikle sin pedagogiske mappe, kan være svært lærerikt. Dersom du ikke har en kollega i samme situasjon, kan det være nyttig å diskutere utdanningsfaglig praksis med kollegaer fra andre fag/utdanninger.

Arbeid med kriteriene/krav³ for utdanningsfaglig kompetanse ved egen institusjon

Gjør deg kjent med hva som kreves av utdanningsfaglig kompetanse i henhold til formålet med dokumentasjonen. Slike krav er ofte formulert på en åpen måte, slik at hver enkelt underviser kan relatere dem til sin egen undervisningspraksis. Hvis du diskuterer kravene med en kollega, kan de fremstå tydeligere og danne et godt grunnlag for strukturering av innholdet i mappen.

3 Forskriften (2019) bruker både begrepene kriterier og krav vedrørende spesifisering av utdanningsfaglig kompetanse.

Koble kompetansekravene til din egen undervisningspraksis

Reflekter gjerne over sentrale spørsmål som: Hvem er du som underviser, og hvordan jobber du for å fremme studenters læring? Hvilke undervisningsmetoder benytter du, og hva ser du som styrkene og utfordringene ved disse? Er det noe du er ekstra god på som underviser? Hva anser du som essensielt for at dine studenter skal tilegne seg kunnskap i det faget / de fagene du underviser i? Gå gjennom eksempler fra din undervisningspraksis som illustrerer hva du gjør som underviser, og vurder hvordan de svarer på kompetansekravene. Også her kan diskusjoner med kollegaer være svært nyttige for å forstå hvordan disse kravene gjenspeiles i din utdanningsfaglige kompetanse, og hvordan du kan synliggjøre dette i mappaen.

Ved flere institusjoner er et av kompetansekravene i deres utfyllende bestemmelser at undervisere må vise til en vitenskapelig begrunnelse for sin undervisningspraksis. Hvordan forstås et slikt kompetansekrav, og hvordan kan det dokumenteres? Dette innebærer at du må dokumentere det teoretiske og forskningsmessige grunnlaget som din veilednings- og undervisningspraksis bygger på. For mange undervisere har en slik systematisk tilnærming i liten grad vært praktisert. Det kan bety at mange må legitimere sin undervisningspraksis retrospektivt ved å utforske fagdidaktisk teori og relevant forskning. Å lese pedagogiske tidsskrifter innenfor eget utdanningsområde kan både bidra til bedre innsikt i fagdidaktisk forskning og teoretiske perspektiv og være til inspirasjon. Universitetsbibliotek og pedagogiske kompetanseenheter kan også bistå i denne prosessen.

Lag en disposisjon

Hvordan bør du organisere innholdet i mappaen slik at den dokumenterer din utdanningsfaglige kompetanse på en oversiktlig og meningsfull måte? Det er som nevnt ulike måter å strukturere innholdet i mappaen på, og noen institusjoner har utviklet veiledninger for anbefalt innhold i mappaen. Det viktigste er at du tydelig viser hvordan din praksis oppfyller kompetansekravene. Tenk leservennlighet i oppbygning av mappaen.

Velg eksempler fra egen praksis

Mappaen skal inneholde vedlegg som synliggjør din undervisningspraksis. Antallet eksempler og vedlegg er avhengig av anbefalt omfang på mappaen

ved din institusjon eller adressaten for mappen. For eksempel er det ved UiT et maksimum på 10 vedlegg, og det forventes at mappeeier begrunner valget av hvert vedlegg. Mulige vedlegg kan for eksempel være:

- Pedagogisk CV.
- Dokumentasjon av universitetspedagogisk utdanning eller annen relevant pedagogisk utdanning. Eksempler på dokumentasjon: vitnemål, kursbevis, oppgaver eller rapporter fra slik utdanning.
- Bevis på utdanningsfaglig virksomhet, som betyr søkerens eget arbeid med planlegging, gjennomføring og utvikling av undervisning. Arbeid med vurdering samt veiledning er også sentralt. Eksempler på dokumentasjon kan være: studentevalueringer, kollegaveiledning/fagfellelvurderinger, emnebeskrivelser, kursbeskrivelser, eksamensoppgaver, sensorveiledninger mv. som søkeren har vært ansvarlig for.
- Administrasjon og ledelse av utdanning, deltakelse i utrednings- og utviklingsarbeid. Deltakelse og verv i styrer, komiteer, utvalg, foreninger, redaksjonsgrupper o.l. som har med studier og undervisning å gjøre. Arbeid med studiekvalitet og bidrag til utvikling av et aktivt digitalt læringsmiljø. Studieplanutvikling / revisjon, prosjekter du har initiert / ledet / medvirket i og som har til hensikt å utvikle, forbedre og digitalisere egen eller institusjonens pedagogiske virksomhet gjennom forsøk, evaluering og forskningspregete tiltak som gjerne er rapportert. Eksempler på dokumentasjon: oppnevning, rapporter, innstillinger og bekreftelse.
- Utvikling av læremidler og læringsressurser, inkludert digitale. Dokumentasjonen bør konsentreres om læremidler og læringsressurser som er utviklet for å støtte studentenes læring. Eksempler på dokumentasjon: lærebøker, beskrivelser av praktiske øvelser / simuleringer og læringsvideoer.
- Deltakelse/medvirkning på konferanser av pedagogisk eller fagdidaktisk art eller som forfatter/referee/redaksjonsmedarbeider i tidsskrifter innen høyere utdanning. I denne sammenhengen kan det være aktuelt å omtale eventuelle publikasjoner av pedagogisk eller fagdidaktisk karakter eller gjesteforelesninger om slike emner du har holdt ved andre institusjoner. Eksempler på dokumentasjon: artikler, abstrakt, bekreftelse, osv.
- Priser eller andre påskjønnelser for deler av din utdanningsfaglige virksomhet. Eksempler på dokumentasjon: nominasjon, begrunnelse og vedtak.

Merk at dette ikke er en uttømmende liste, det kan være andre typer vedlegg som dokumenterer din utdanningsfaglige kompetanse bedre.

Husk at mappen skal vise hvordan du kontinuerlig arbeider for å forbedre din undervisning og møte studentene på en måte som fremmer deres læring og utvikling. Studentenes læringsprosesser bør være et gjennomgående tema i hele mappen, ettersom det er kjernen i undervisernes arbeid, og det mest sentrale elementet for dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse.

Takk

Vi ønsker å rette en stor takk til vår tidligere kollega Marit Allern, som har vært en pådriver for etablering av pedagogisk mappe som dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse, både ved UiT Norges arktiske universitet og på nasjonalt nivå. Hennes arbeid har vært solid forankret i internasjonal forskning og praksis. Vi er svært takknemlig for hennes mangeårige innsats og lederskap i dette viktige arbeidet.

Forfatterpresentasjon

Ragnhild Sandvoll er dr. polit og professor i universitetspedagogikk ved Ressurs senter for undervisning, læring og teknologi (RESULT) ved UiT Norges arktiske universitet. Sandvolls forskningsfelt er rettet mot undervisning og læring i høyere utdanning, med fokus på universitetspedagogens rolle og ansvar, studentevaluering, praksis i ikke-profesjonsrettede utdanninger og tverrdisiplinære utdanninger. Hun har variert undervisningserfaring innenfor det pedagogiske fagfeltet, og har i en årrekke vært aktiv i utvikling av ulike kurs og prosjekter for styrking av utdanningskvalitet i høyere utdanning. Sandvoll har vært medlem og leder av redaksjonskomiteen, samt medredaktør i Uniped, Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk.

Iris Borch har ph.d. i helsevitenskap, er førsteamanuensis i universitetspedagogikk ved og leder av Senter for helsefaglig pedagogisk utvikling ved UiT Norges arktiske universitet. Borch har mange års erfaring som utdanningsleder, samt med undervisning og kompetanseutvikling for vitenskapelige ansatte. Hun har bred undervisningserfaring innen universitetspedagogikk gjennom ansettelse både fra UiT og Høgskolen på Vestlandet. Sentrale forsknings- og interesseområder er kvalitetsarbeid,

utdanningsledelse, utvikling av utdanningsfaglig kompetanse, veiledningskompetanse og praksislæring, samt studentmedvirkning og studentevaluering.

Anita Iversen har ph.d i helsevitenskap og er førsteamanuensis ved Senter for helsefaglig pedagogisk utvikling (HelPed) ved det Helsevitenskapelige fakultet, UiT Norges arktiske universitet. Iversen er merittert underviser og har lang erfaring med undervisning, forskning og ledelse innen medisinsk og helsefaglig utdanning og kompetanseutvikling for vitenskapelig ansatte. Sentrale forsknings- og arbeidsområder er UH-ped i helsefag, medisinsk pedagogikk, tverrprofesjonell samhandling og samarbeidslæring, veiledningskompetanse og praksislæring, og digital undervisning og læring.

Referanser

- Allern, M. (2011). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) i Norge: Pedagogiske mapper som bidrag til pedagogisk diskurs. *Uniped*, 34(3), 20–29. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-02>
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered*. Jossey-Bass Publishers.
- Christiansen, F. V. & Troelsen, R. (2016). Dokumentation af undervisningskompetencer – om brugen af portfolio i og uden for adjunktuddannelserne. *Dansk universitetspædagogisk tidsskrift DUT*, 11(21), 44–56.
- Danielsen, Å. (2020). Forskriften om ansettelse og opprykk og den gjenstridige akademikeren. *Khrono*, publisert 20.10.2020. <https://www.khrono.no/forskriften-om-ansettelse-og-opprykk-og-den-gjenstridige-akademikeren/525068>
- Dean, B. A. (2023). Supporting writing a teaching portfolio by focusing on practice. *International Journal for Academic Development*, 28(3), 301–304. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2122469>
- Erikson, M. G., Erlandson, P. & Erikson, M. (2015). Academic misconduct in teaching portfolios. *International Journal for Academic Development*, 20(4), 345–354. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1083435>
- FitzPatrick, M. A. & Spiller, D. (2010). The teaching portfolio: institutional imperative or teacher's personal journey? *Higher Education Research and Development*, 29(2), 167–178. <https://doi.org/10.1080/07294360903470985>
- Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). *Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger* (FOR-2006-02-09-129 fra 09.02.2006). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/2006-02-09-129>
- Green, J. (2011). *Education, professionalism and the quest for accountability. Hitting the target but missing the point*. Routledge.
- Hamilton, M. (2018). Bridging the gap from teacher to teacher educator: The role of a teaching portfolio. *Studying Teacher Education*, 14(1), 88–102. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1414041>
- Harrison, R., Meyer, L., Rawstorne, P., Razee, H., Chitkara, U., Mears, S. & Balasooriya, C. (2022). Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice: a meta-review. *Studies in Higher Education*, 47(1), 80–96. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1730315>
- Hutchings, P. & Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10–15. <https://doi.org/10.1080/00091389909604218>

- Knapper, C. K. (1995). The origins of teaching portfolios. *The Journal of Excellence in College Teaching*, 6(1), 45–56.
- Kobayashi, S., Quistgaard, N., Rump, C. Ø. & Christiansen, F. V. (2006). Hvordan bedømmes undervisningskompetencer ved ansættelse af videnskabeligt personale ved universitetet? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 12(22), 115–128.
- Leggett, M. & Bunker, A. (2006). Teaching portfolios and university culture. *Journal of Further and Higher Education*, 30(3), 269–282. <https://doi.org/10.1080/03098770600802297>
- Lycke, K. H. & Handal, G. (2018). Kurs i universitetspedagogikk. Et 10 års perspektiv. *Uniped* 41(3), 189–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-02>
- Mangione, D. & Norton, L. (2020). Problematising the notion of ‘the excellent teacher’: daring to be vulnerable in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(2), 373–388. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1812565>
- NOKUT. (2022). Kvalitetsområder for studieprogram i høyere utdanning. Notat. Hentet fra https://www.nokut.no/siteassets/akkreditering-hu/kvalitetsomrader-for-studieprogram-i-hoyere-utdanning_mars-2022.pdf
- NOU 2000: 14. (2000). *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- O’Neill, L. D. & Qvortrup, A. (2023). Teachers’ experiences with a mandatory multi-purpose teaching portfolio: a mixed methods study. *The International Journal for Academic Development*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2023.2256305>
- Pelger, S. & Larsson, M. (2018). Advancement towards the scholarship of teaching and learning through the writing of teaching portfolios. *International Journal for Academic Development*, 23(3), 179–191. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1435417>
- Sandvoll, R., Dørum, K. & Solberg, M. (2017). Vitenskapelig ansattes refleksjoner om utvikling av egen undervisning. *Uniped*, 40(4), 284–298. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-02>
- Sandvoll, R., Winka, K. & Allern, M. (2018). Merittering som vitenskapelig tilnærming til undervisning. *Uniped*, 41(3), 246–258. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-06>
- Seldin, P. (2004). *The teaching portfolio. A practical guide to improved performance and promotion / tenure decisions* (3. utg.). Jossey-Bass.
- Solbrekke, T. D. & Fremstad, E. (2018). Universitets- og høyskolepedagogers profesjonelle ansvar. *Uniped*, 41(3), 229–245. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-05>
- Stensaker, B., Bilbow, G. T., Breslow, L. & van der Vaart, R. (2017). Strategic challenges in the development of teaching and learning in research-intensive universities. I B. Stensaker, G. Bilbow, L. Breslow & R. Van der Vaart (Red.), *Strengthening teaching and learning in research universities: Strategies and initiatives for institutional change* (s. 1–18). Palgrave Macmillan.
- Stocks, C. & Trevitt, C. (2016). The place of trust in Continuing Professional Learning programmes: supporting authentic reflection in portfolio assessment. *International Journal for Academic Development*, 21(3), 219–229. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1188819>
- Tight, M. (2019). The neoliberal turn in higher education. *Higher Education Quarterly*, 73, 273–284. <https://doi.org/10.1111/hequ.12197>
- Trautwein, C. (2018). Academics’ identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995–1010. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449739>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.527916>
- Universitets- og høyskolerådet. (UHR). (2018). Nasjonale veiledende retningslinjer for UH-pedagogisk basiskompetanse. UHR. <https://www.uhr.no/temasider/karrierepolitikk-og-merittering/nasjonale-veiledende-retningslinjer-for-uh-pedagogisk-basiskompetanse/>
- Utfyllende bestemmelser for ansettelse og opprykk UiT. (2023). Hentet 26.9.2023 fra <https://result.uit.no/merittering/wp-content/uploads/sites/37/2023/05/Utfyllende-bestemmelser-2023-norsk.pdf>
- Winka, K. & Ryegård, Å. (2013). *Pedagogisk portöj – för karriär och utveckling*. Studentlitteratur.