

Om høgskolepedagogikken som samarbeid mellom de tre Innlandshøgskolene: Gjøvik, Hedmark og Lillehammer.

Sammendrag norsk:

Dette notatet handler om grunnlaget for å etablere et fastere samarbeid om høgskolepedagogisk utdanning og utviklingsarbeid mellom de tre høgskolen i Innlandet: Gjøvik, Hedmark og Lillehammer. Rapporten tar fram personalpolitiske og universitets- og høgskolepedagogiske forutsetninger for et slikt samarbeid, samt bringer noen tanker om hvordan dette kan utvikles videre.

Summary:

This memo deals with the possibility of establishing a firm ground for collaboration between the three colleges in the centre of Southern Norway: Gjøvik, Hedmark and Lillehammer for the common purpose of improving the quality of its teaching and learning. The report reviews some of the most important human resource management ideas that are circulating in the international and national literature and makes some suggestions as to how the collaboration may take its direction.

Nordkvelle, Yngve Troye, professor (100%)

Yngve Troye Nordkvelle har lærerprøven fra Eik Lærerhøgskole i 1976, og arbeidet som lærer i grunnskolen og som ungdomsarbeider, samtidig med at han tok hovedfag i sosialpedagogikk ved Universitetet i Oslo i 1984. Fra 1985 til 1992 var han vitenskapelig assistent og stipendiat ved Universitetet i Oslo, og ved Norges Allmennvitenskapelige Forskningsråd på prosjekter knyttet til internasjonalisering av norsk skole. I perioden 1992-1999 var han førsteamanuensis, og fra 1999 professorstipendiat innen området fjernundervisning. Fra 2003 har han vært professor. Siden 2002 har han vært faglig leder for Senter for mediepedagogikk, og fra 2005 redaksjonsleder for det elektroniske tidsskriftet "Seminar.net".

Strøm, Bjarne W, høgskolelektor

Bjarne W. Strøm er utdannet cand.polit. fra Universitetet i Oslo og tok hovedfag i sosialpedagogikk i 1984.

Fra 1984 – 1988 jobbet han som medarbeider i psykiatrisk ungdomsteam ved sykehuset innlandet, avd. Reinsvoll. I perioden 1988 -1997 var han pedagogisk –psykologisk rådgiver og lektor ved Tranberg videregående skole på Gjøvik.

Siden 1997 har han jobbet som høgskolelektor ved Høgskolen i Gjøvik. Han har i denne perioden vært studieleder (2003 -2005) og undervist i fagområdene sosiologi, pedagogikk og veiledning. Han har siden 2001 vært ansvarlig for kurset høgskolepedagogikk ved HIG.

Forord

I 2004 ble det tatt initiativ til å koordinere opplæringen av nyansatte i de tre høgskolene. Det ble etablert en plattform for å prøve ut et første år, og et mulig framtidig felles samarbeid. Underveis ble prosjektmedarbeiderne utfordret til å skrive noe om erfaringer fra andre høgskoler, og fra utlandet. Slik situasjonen var, ble det Yngve Nordkvelle og Bjarne Strøm som hadde muligheten til å arbeide med dette. Da rapporten ble ferdig, fikk den noe utbredelse i de nærmeste kretsene. Faren for et prosjekt som etableres og raskt får en plass, er at den blir tatt for gitt og ikke representerer noen utfordring. Vi mener et samarbeidsprosjekt som dette har framtida for seg og fortjener oppmerksomhet. Et av virkemidlene er selvsagt at prosjektet gjøres kjent. Derfor er det på tide at flere blir kjent med grunnlaget for at samarbeidet eksisterer og at man får en kvalifisert offentlig debatt om høgskolepedagogikkens berettigelse som et Innlandssamarbeid.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	s.3
Innholdsfortegnelse	s.4
Kapittel 1	
Sammendrag	s.5
Kapittel 2	
Om visjonen	s. 7
Visjoner i strategiske planer	s. 8
Utfordringer på personalsiden	s. 8
Kapittel 3	
Den politiske utfordringen – kvalitetsreformen	s.12
Den praktiske utfordringen – hvilken rolle kan høgskolepedagogikken spille ?	s.13
Kapittel 4	
Kvalitet i utdanningen og pedagogisk kompetanseheving – erfaringer fra Danmark, Sverige og Australia	s.18
Universitetspedagogikken ved SydDansk Universitet, Odense	s.19
Sverige	s.19
Om Universitetspedagogikken ved Karlstad Universitet	s.20
Australia	s.22
Kapittel 5	
Ulike ordninger/eksempler i Norge – NTNU og Ped.utviklingscenter (PUS)	s.19
Pedagogisk utviklingscenter (PUS) ved HIO	s.25
Grunnkurs	s.25
Arbeidsseminarer	s.26
Førstelektorprogram	s.26
Regionalt samarbeid om førstelektorprogram	s.26
Kapittel 6	
” God pedagogikk ”	s.28
Hva gjør studier gode ?	s.28
Hva er god pedagogikk ?	s.28
Kapittel 7	
Prosjekt : Senter for høgskolepedagogikk (HIL / HIG / HIHM)	s.30
Kapittel 8	
Anbefalinger	s.31
Litteraturliste	s.32

Kapittel 1

Sammendrag:

Høgskolene i Hedmark, Gjøvik og Lillehammer har beskrevet sine intensjoner om å tilby ansatte et høgskolepedagogisk tilbud i serviceavtaler og strategiske planer. I disse dokumentene er ønsket om å få til en pedagogisk kompetanseheving knyttet til ønsket om å styrke studienes kvalitet i kjølvannet av "Kvalitetsreformen". Planene skisserer både et behov for nytilsatte og for etterutdanning av den etablerte staben. Kompetansehevinga er fokusert på områder som utdanningskvalitet og læringsmiljø. Den pedagogiske profilen skal endres i retning av nye undervisningsformer der studentene får en mer aktiv rolle. Informasjons- og kommunikasjonsteknologi ses som et viktig verktøy for å nå dette målet.

Høy studiekvalitet ses på som et konkurransefortrinn. Studentene skal tilegne seg evner til å mestre endring, å lære seg å lære, ta ansvar, læring gjennom samarbeid og utvikle kritisk tenkning. Høgskolenes pedagogiske program har gode og relevante idealer, men de savner et særpreget som kunne gi et inntrykk av at høgskolen ville skille seg positivt ut fra den store hop.

Høgskolene har et aldersnitt på sine ansatte på om lag 48 år. I de nærmeste årene vil det bli behov for betydelig nyrekruttering. I alt har høgskolene 48 stipendiater som vil konkurrere om stillingene.

Den viktigste utfordringen er at Innlands-Norge trenger flere studenter. Man har den laveste tilbøyelighet til å ta høyere utdanning etter videregående skole i landet. Andelen kvinnelige studenter er om lag som i resten av landet: 60%, men skjevt fordelt mellom "myke" og "harde" fag. Den moderne studenten studerer 29 timer i gjennomsnitt og mange har deltidsarbeid. Et stadig sterkere trekk er at voksne studenter søker utdanning, over 33% er i dag over 30 år. Sammen med de realkompetanse-vurderte studentene utgjør de en stor rekrutteringsbase.

Den viktigste politiske bakgrunnen for å forstå satsingen på studiekvalitet finner vi i "Kvalitetsreformen". Med omfattende ambisjoner, og begrensede midler må høgskolene disponere sine krefter godt for å bedre studiekvaliteten. Med studentproduksjon som viktigste finansieringskilde blir studiekvalitet en viktig markedsføringsfaktor.

Disse forholdene er viktige også internasjonalt. Globaliseringen fører til at det både er blitt en internasjonal konkurranse om studenter, og at kommersielle aktører er blitt sentrale aktører. Viktig i deres profilering er bruk av IKT. I de etablerte institusjonene går innføringen av IKT sakte, og norsk høyere utdanning er omtrent som utviklingen i andre land. God og fornuftig bruk av IKT fordrer vilje til eksperimentering og solid opplæring, og kan i neste omgang gi økt studiekvalitet og derved konkurransefortrinn.

Kompetanseheving og "human resource management" har tapt interesse fra politikere i Europa. Deres energi og interesse har gått i retning av strukturreformer, også i Norge. Til tross for Studiekvalitets-utvalgets oppfordringer (fra 1990) om å etablere et nasjonalt senter for høgskolepedagogikk, og tilsvarende argumentasjon for at pedagogisk basiskompetanse skulle inn som et krav for ansettelse, har utdanningsdepartementet ikke tatt initiativ for å etablere slike ordninger. Imidlertid har universitetene og etter hvert en lang rekke høgskoler tatt initiativ til å etablere slike ordninger. Gjennom opprettingen av NOKUT og ordningen med å skape kvalitetssikringsystemer har flere institusjoner sett det tjenlig med å se på høgskolepedagogisk kompetanseheving som en innsatsfaktor for økt studiekvalitet. Hvilke

tiltak som er nyttige og stimulerer utvikling er ikke gitt, men må avpasses fagenes og studiemiljøenes behov.

I Sverige og Danmark har myndighetene vært mer aktive i å etablere forutsetning for at alle med formidlingsoppgaver har pedagogisk basiskompetanse. De har også vært tidlige ute med evaluerings- og akkrediteringsorganer. Her er det en forutsetning for fast tilsetning at basiskompetansen er gjennomført og dokumentert. Det eksisterer aktive nasjonale nettverk som koordinerer virksomheten.

I Norge finnes det forbilder for organisering av pedagogisk kompetanseheving. Ved Høgskolen i Oslo, og ved NTNU er det etablert et kurs for pedagogisk basiskompetanse. I tillegg er det definert kurs og tiltak som ansatte kan ta for å utvikle sin kompetanse videre. Dersom dette brukes systematisk kan de ansatte kvalifisere seg formelt til førstelektor. I tillegg har man en stab som kan gjennomføre enkelttiltak og utviklingsoppgaver sammen de enkelte fagmiljøene. Tilsvarende ordninger praktiseres ved universitetene i Karlstad og i Odense.

Det finnes ulike pedagogiske idealer som kan bli ledestjerner for pedagogisk kompetanseheving. Internasjonalt snakkes det gjerne om at man skal utvikle et "Scholarship of teaching and learning" for å illustrere at undervisningsoppgaver må oppjusteres i verdi og status. Med dette indikeres at man skal utvikle sin undervisning på samme "lærde" måte enten man forsker eller underviser. Man må blant annet forske på sin egen undervisning. En annen argumentasjon dreier seg om profesjonalisering av undervisningsrollen. "Den profesjonelle høgskoleformidler" forholder seg systematisk utprøvende og forskende til sin undervisningsrolle, med vekt på engasjement og etiske standarder til beste for den lærende.

Kapittel 2

Om visjonen

De tre høyskolene rundt Mjøsa har i de siste fire årene arbeidet med en prosess som man ønsker skal lede til en etablering av Innlandsuniversitetet. I prosessen har man søkt å etablere en plattform for samordning av ulike områder. I det siste årene har man tatt initiativ for å samordne høyskolepedagogisk kvalifisering. I planverk og institusjonspolitikken er dette tilordnet området for ”Studiekvalitet”.

Høgskolen i Gjøvik har i sin strategiske plan en lengre omtale av hvordan HiG skal drive sitt arbeid med studiekvalitet, og dette arbeidet ble ”belønnet” med NOKUT-godkjenning av sitt kvalitetssikringssystem i 2004:

Utdanningskvaliteten og det totale læringsmiljøet er avgjørende både for studentenes faglige utbytte, trivsel og motivasjon. Dette gir videre utslag på gjennomstrømming og oppnådde resultater. Undervisningen må legges om til mer studentaktive former. Denne omleggingen er en stor utfordring for høgskolen som både vil kreve pedagogisk omskolering og nytenking. Tettere oppfølging av studentene, utarbeidelse av individuelle utdanningsplaner, innføring av nye evalueringsformer, dvs. fortsatt fokus på kvalitetsreformen ved HiG, vil være ressurskrevende og det blir en utfordring å frigjøre ressurser til denne omleggingen. Etablering av studienemnd, læringsmiljøutvalg og kvalitetssystem vil være viktige elementer i utviklingen av god utdanningskvalitet og godt læringsmiljø ved høgskolen (kapittel 4.3).

Høgskolen i Hedmark uttrykker i sin Serviceerklæring at HiHm skal: ”Kreve at nye forelesere uten pedagogisk utdanning skal gjennomgå opplæring i høyskolepedagogikk, og tilby pedagogisk oppdatering til alle faglig ansatte”. I sin strategiske plan uttrykker man at :

- Den enkelte faglig ansatte skal videreutvikles gjennom et voksenpedagogisk etterutdanningsprogram (pkt. 3.6)
- (...)
- Alle nytilsatte uten pedagogisk utdanning skal gjennomføre pedagogisk internopplæring.
- Minst 25% av fagstaben skal ha gjennomført intern pedagogisk utdanning i bruk av IKT og fleksible undervisningsløsninger innen utgangen av 2004 (pkt. 3.7)

Høgskolen i Lillehammer sier i sin ”Serviceerklæring” at ”Høgskolen skal kreve og legge til rette for at nye lærere uten pedagogisk utdanning skal gjennomgå opplæring i høyskolepedagogikk”. I sin strategiske plan er det flere steder uttrykt at studiekvalitet er viktig og skal oppnås blant annet med å:

- Utvikle et læringsmiljø preget av nærhet til studentene og anvendelse av egnet teknologi
- Styrke kompetanse i undervisning og bruk av digitale verktøy
- Etablere institusjonelle læringsmål i forhold til dannelse, prestasjons-og talentutvikling, nyskaping, yrkesrelevans og ferdigheter
- Tilrettelegge studietilbud som kombinerer kvalitet i læringsprosessene med fleksibilitet i gjennomføringen

Visjoner i strategiske planer

De tre høyskolene har til felles at planene om studiekvalitet peker mot en idealtilstand der det hersker høy tilfredshet blant studentene, der lærerne er engasjerte og fleksible, der moderne undervisningsmetoder, evalueringsformer og teknologi er tatt i bruk. Studentene skal framstå som kompetente og handlekraftige, med evne til å lære nye ting og med en verdiforankring i samarbeid, sosialt ansvar og framtidsorientering. Høgskolen i Hedmark uttrykker det slik:

Høgskolen skal tilby utdanninger som utvikler studentenes kritiske sans og evne til:

- Å mestre endring
- Å lære å lære, dvs. å tilegne seg kunnskap i et samfunn der kunnskap eldes raskt og nye behov øker tilsvarende
- Å ta ansvar for seg selv og andre i fag- og yrkesutøvelse
- Verdiorientering i et samfunn fylt av skiftende impulser
- Egenutvikling og læring i grupper, som gir handlingskompetanse i yrkesutøvelse og sosiale samspillsituasjoner
- Å skaffe seg et meningsfullt arbeid

Denne omtalen av ønskelige kompetanser hos studentene er ikke uvanlige, og i tråd med de krav som er skissert i blant andre Mjøs-utvalgets innstilling: NOU 2000:14 ”Frihet med ansvar”. En undersøkelse utført av NIFU viser at norske arbeidsgivere er meget fornøyd med de man ansetter etter endt utdanning (Brandt 2003). De relativt få misfornøyde bedriftslederne som ble intervjuet pekte på studentene var for lite orientert mot praksis, at de var for lite forberedt på arbeidslivets prosjektarbeid, litt for lite tverrfaglig orientert og med for ”smal” kompetanse. De tiltakene som ble skissert som relevante er å innføre mer problemorientert læring i utdanninger der arbeidslivet mer aktivt hadde fått definere kunnskapskravene.

De tre strategiske planene synes å inneholde trekk som skulle kunne forebygge de manglene bedriftslederne ser ved utdanningene. Men dette har de til felles med de fleste andre høyskolers omtaler av studiekvalitet. Alle høyskolene har erkjent at man må kjempe om studenters søkning, og at studiekvalitet vil være et fortrinn i markedsføringen. I de nasjonale studiekvalitetsundersøkelsene (Stud.Mag) som har vært gjennomført i regi av de fire største avisene siden 1998/1999 måler studenttilfredshet. Dette er et snevert mål på hva studiekvalitet er (Wiers-Jensen & Aamodt 2002). Høy score på studenttilfredshet kan henge sammen med ”regressive” og ikke ”progressive” studiemiljø. Progressive studiemiljø stiller store krav og høye standarder, mens regressive studiemiljø rett nok kan ha høy trivsel, men beskjedne faglige aspirasjonsnivå. Det er komplekse sammenhenger mellom disse momentene.

Utfordring: Siden alle tre høyskolene søker å fremme studiekvalitet med ønske om at dette skal bli en viktig attraksjonsfaktor ved de tre høyskolene, må en søke et visst særpreget. Særpreget er noe som må tilstrebes med å drive et felles utviklingsarbeid. Er det mulig å utvikle en felles profil? Finnes det grunnlag for å framstille spesifikke måter å beskrive studiekvaliteten slik den ønskes utviklet på måter som gir særpreget? Hvilke didaktiske analyser kan en i så fall bygge på?

Utfordringer på personalsiden

I høyskolesektoren er i dag foreslår statistikk fra Forskerforbundet at 50% av den vitenskapelige tilsatte staben over 50 år¹ (ved Høgskolen i Hedmark er 48% over 50 år). Ved universitetene er prosenten stabil omkring 37%, mens i høyskolene er prosentandelen

¹ http://www.forskerforbundet.no/files/statistikk/Andel_over50.pdf (lastet ned 29.10.04).

stigende. Snittalder i høgskolesektoren er 48 år, og i universitetene er den nær 44 år². Antall studenter pr årsverk høyere utdanning viser også at tallet for høgskolesektoren ligger på 26, mens universitetene har halvparten³.

Tallene fra DBH-basen fra NSD viser at høgskolene er ulike på dette punktet⁴:

	Studenter	ansatte	forholdstall ⁵
Høgskolen i Gjøvik	1,811	115,35	15,70
Høgskolen i Hedmark	6,773	218,12	31,05
Høgskolen i Lillehammer	2,464	118,05	20,87

Internasjonalt er det pekt på en trend som går i retning av at flere toppstillinger blir eksklusive forskningsstillinger, mens flere deltidsansatte løst tilknyttede lektorer i økende grad må betjene undervisningsoppgavene. I 2003 ble det flere deltidsansatte enn fast ansatte i USAs høyere utdanning. Ved Universitetet i Oslo økte antallet universitetslektorer fra 1996 til 2003 med 140%. Nasjonalt økte lektorgruppen med 40% fra 2001 til 2003⁶. Det synes dermed som at tendensen i retning av flere undervisningsstillinger er nokså sterk, til tross for at man gjerne hevder at forskerstillingene er høyest prioritert. Forskerrekrutteringen er blitt vesentlig styrket, slik at i de tre høgskolene har nå Lillehammer 16, Gjøvik 17 og Hedmark 15 stipendiatstillinger.

Andelen kvinnelige ansatte i sektoren er økt betydelig. Et vedvarende problem er at kvinner fortsatt er i mindretall i de fleste akademiske fagene, et problem som er noe mindre i profesjonsutdanningene innen helse og lærerutdanning, men større og mer dyptgående i tekniske og ingeniørfaglige miljøer. Lavest kvinneandel har NTNU med om lag 38% kvinnelige ansatte.

Institusjonstype	2004			
	Kvinner prosent	Kvinner	Menn prosent	Menn
Statlige høgskoler	54,6%	3 637,73	45,4%	3 020,64
Universiteter	43,9%	4 178,65	56,1%	5 339,05
(kilde DBH-statistikken NSD)				
Sum	48,3%	7 816,38	51,7%	8 359,69

Ved våre høgskoler har Gjøvik 48% kvinnelige ansatte, mens Lillehammer har 44,5% (Hedmark ikke med i tabellene).

² http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/ansatte/data_snitt.cfm

³ http://www.forskerforbundet.no/files/statistikk/Antall_studprtilsatt.pdf (lastet ned 29.10.04)

⁴ http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/forholdstall/ansatte/student_tilsatt.cfm (27.11.04)

⁵ Høgskolen i Hedmark er representert med tall som indikerer at de har 10 studenter flere pr ansatt enn neste høgskole i rekken, som er Høgskolen i Nord-Trøndelag med 21,97. Dette kan skyldes feil. De fleste høgskolene ligger rundt 20.

⁶ <http://www.forskerforbundet.no/Articleframe.asp?ArticleID=3207> (lastet ned 29.10.04)

Utfordring: Rekruttering av høgskolelærere og høgskolelektorer innebærer et økt behov for å tilby dem formell opplæring som lærere. 48 stipendiater, som formodentlig vil ønske å skaffe seg fast ansettelse etter endt kvalifisering, vil ha behov for en formell pedagogisk kvalifisering.

Studentenes holdning til studiekvalitet har nokså lenge vært å kreve pedagogisk formell opplæring av høgskole- og universitetslærere. De har også fremmet spesifikk krav om at prøveforelesninger skal avholdes, der studentene skal kunne ha en stemme i avgjørelsen. De stiller krav om varierte undervisnings- og evalueringsformer og at studiekvaliteten overvåkes med kvalitetssikringssystemer⁷.

For 50 år siden var det om lag 5500 studenter i Norge, som i hovedsak var menn og rekruttert fra de høyere sosiale lag, og som oftest fra de store byene. I dag er det 210 000 studenter. Med den gradvis sterkere utforming av høgskolesektoren fra 1970 av, har høgskolene i dag alene 100 000 studenter. Vi har fått et langt breiere opptaksgrunnlag når man nærmer seg at 50% av kullet søker høyere utdanning. I dag er tallet 29%. Men forskerne har få holdepunkter for å hevde at dette har ført til nivåsenkning hos studentene. Man får flere ”flinke” studenter fra vanlige familier, og i dag kommer også langt flere fra familier der minst en av foreldrene også har tatt høyere utdanning. Uansett er studentmassen blitt mer heterogen, og mange studiemiljøer har blitt dramatisk øket. Dette påtrykket har blitt møtt med ekspansjon av miljøer, men også med større grad av differensiering av fagmiljøer. Den faglige bredden er økt betydelig.

Av studentene er over 80% kvinner på helse og sosial-studier. I Naturvitenskapelige fag, teknologi og håndverksfag er det fortsatt mannlige dominans – opptil 70%. I dag er 60 % av studentene kvinner, og andelen ventes å øke. I følge Statistisk Sentralbyrå har Høgskolen i Hedmark en kvinneandel på 63% i 2002, ved Høgskolen i Gjøvik er den på 52%, i Lillehammer 72%. Samlet har de tre høgskolene 59 % kvinner⁸. I Høgskolesektoren generelt er gjennomsnittlig kvinneandel 63% (Falnes-Dahlheim 2004). På fagfeltet med flest studenter ”helse- sosial- og idrettsfag” var kvinneandelen hele 80 prosent. Blant studentene på fagfeltene ”lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk” var 76 prosent av studentene kvinner og på fagfeltet ”humanistiske og estetiske fag” 63 prosent⁹. I vår Innlands-sammenheng, er det teknologifagene, og mediefagene som trekker andelen av menn opp.

Et tilbakevendende fokus er studentenes tidsbruk. Gjennomsnittet for norske studenter er 29 t pr. uke. Annenhver student har arbeid ved siden av, men forskerne påviser at sammenhengen mellom arbeidstid og studieinnsats er lav, og at dette er tall som har endret seg lite. De synes å bruke mye tid på gruppearbeid og forelesninger, mens knapt halvparten av tida brukes på individuelle studier. Studentenes studiestrategier viser også noen stabile trekk: Noen studenter er minimalistiske, og vegrer seg mot involvering, andre er interaktive, mens ”den autonome studenten” – som ideelt sett har tilegnet seg en moden og personlig måte å forholde seg på også er en betydelig gruppe (Aamodt 2004).

Aldri før har en større andel av 19-24-åringene i Norge vært i høyere utdanning: I 2003 var andelen 29 prosent. Allerede i 1981 ble kvinneandelen på dette feltet og i denne aldersgruppen høyere enn mannsandelen. Om lag en av ti var da i høyere utdanning i denne aldersgruppen. I 2003 er en av tre kvinner i denne alderen i høyere utdanning, mens det samme gjelder i underkant av en av fire menn (Falnes-Dahlheim 2004). Et annet aspekt er at

⁷ http://www.nsu.no/organisasjon/fagrad/fagrad_frame.htm og <http://www.stlweb.no/uploads/politikk/prinsippprogram.pdf> (lastet ned 26.11.04)

⁸ http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/2002/au2002.pdf

⁹ <http://www.ssb.no/emner/04/02/40/utuvh/>

29% av elevene i videregående skole går direkte til høgschooler og universitet. Hedmark, Finnmark og Nordland har størst andel innbyggere med grunnskole som høyeste fullførte utdanning – mellom 26 og 27 prosent (ibid.). Hedmark, Oppland og Nordland er de fylkene som har lavest andel innbyggere med en universitets- eller høgschoolutdanning med om lag 17 prosent.¹⁰

Et lite aktet faktum er at av de 210 000 studentene er 69910 over 30 år, og med en stor overvekt av kvinner. Kompetansereformen har også ledet en ny studentgruppe til høyere utdanning, nemlig de med realkompetanse. I bladet "Forskningsspolitikk" rapporteres det at disse søker høgschoolene i langt større grad enn universitetene (Helland 2004) og at de har stor studiemotivasjon og gjennomføringsevne. For høgschooler i utkant-Norge representerer disse en rekrutteringsreserve av stor betydning.

Utfordring: Sammensetting av studentkullet har endret seg i retning av å omfatte flere kvinner, flere eldre, og flere realkompetanse-vurderte studenter. Flere av dem vil forventes å ta studier i fleksible og jobbtilpassede sammenhenger. Unge mannlige studenter er mangelvare. Studentmassen omfatter studenter med en bredere læringsprofil og med bredere praktiske orienteringer.

¹⁰ <http://www.ssb.no/emner/04/01/utniv/>

Kapittel 3

Den politiske utfordringen: Kvalitetsreformen

Et viktig vendepunkt for høgskolepedagogikken var ”kvalitetsreformen”. Iflg. Stortingsmelding 27. 2000/2001 skal Norge med ”kvalitetsreformen” bli en ledende kunnskapsnasjon:

Ambisjonen for vår kunnskapspolitik er at Norge skal være en ledende kunnskapsnasjon. Vi skal ha høye mål for utdanning og forskning. Som et av verdens rikeste land har vi et ansvar for å yte det vi kan til å utvikle ny kunnskap, og til å ha utdanningsinstitusjoner på et høyt nivå. Målsettingen skal være forskningsmiljøer som utmerker seg i verdensklasse. (kap.1.1.)

I stortingsmelding nr.27 (2000-2001) finner vi følgende modell over hvilke krefter som spiller inn for å skape den endring kvalitetsreformen består i.



Figur 1: Drivkrefter

I UFDs egen framstilling skal kvalitetsreformen høyne kvaliteten gjennom å bedre gjennomstrømmingen av studenter fram til nytt kompetansegivende nivå: BA-graden – som oppnås etter tre år. Et bedre læringsmiljø skal sikres gjennom at studentene nå skal få en utdanningsplan, der institusjonene skal gi hyppigere tilbakemeldinger, tilby mer veiledning, bedre læringsmiljøet og sikre kvaliteten gjennom mer dialog med studentene. Hver enkelt institusjon skal få mer rom for styring og bli mer autonome. Studiene skal endres i retning av bedre yrkesrelevans, og institusjonene skal sørge for studentenes attraktivitet på arbeidsmarkedet: ”Det er institusjonenes oppgave at studienes innhold er relevant og attraktivt for det arbeidsliv studenten skal inn i.” (kap. 1.3.5. Kvalitet). Dessuten skal eksamensprosessen gjøres enklere.

Men reformen omfattet også en finansieringsreform der 60% av institusjonens kostnader i følge planen skulle dekkes av en grunnfinansiering, mens 25% dekkes av uteksaminerte

kandidater og 15% skulle tildeles pga forskningsresultater (de reelle tall er blitt annerledes). Et høyt antall uteksaminerte kandidater og publiserte forskningsresultater vil iflg departementet styrke institusjonens økonomi.

Kritikere har påpekt at UFD bidrar med mindre enn 10% av den økonomiske støtte til reformen sektoren selv mente var nødvendig for gjennomføring av reformen, og at senking av antall år i ”den første syklus” fra fire års cand.mag. til tre års BA entlediger en hel årsklasse, med et stort inntektstap i form av at hele denne årsklassen nå defineres som ferdige for arbeidsmarkedet. Med økte krav til innsats i undervisning mener svært mange at mindre tid kan avsettes til forskning, og at studentene vil få færre krevende konfrontasjoner med krevende studier og mer teskje-mating med sikte på å oppnå høyere gjennomføringsprosent. Som Ivar A.Bleikli formulerer det: uten mer penger til reformen, vil resultatet medføre en ”senkning og ikke heving av reformen” (Bleiklie 2002). Med den knapphet som er reformen blitt til del, har det paradoksalt ført til en meget sterk økning i institusjonenes markedsføringsbudsjetter, fordi høyere utdanning – med denne variable finansieringsmodellen avhengig av studentpopularitet har gjort høyskolene allerede mer følsomme for konkurransen.

Modellen over framholder at disse faktorene representerer de fremste utfordringene: endring av studentkullet, globalisering, teknologi, demografiske endringer. Etter denne korte kontekstualisering vil vi peke på at denne utviklingen er, lite overraskende, del av en langt større bilde, der teknologi og globalisering er, etter vårt syn de viktigste faktorene blant mange.

Den praktiske utfordringen - Hvilken rolle kan høgskolepedagogikken spille?

Huisman og Kaiser (2002) peker på at finansiering av høyere utdanning og gradsstruktur har vært de viktigste politikk-områdene i vest-europeisk debatt på området. I de fleste landene har de politiske spørsmålene dreid seg om tiltak som gjør universitetene mer uavhengige av regjeringen, og mer avhengige av markedet. Denne prosessen har i stor grad vært ledsaget av en omdefinering av høyere utdanning til å bli en service-institusjon der effektivitet og ”value for money” har trådt inn i stedet for det århundre lange tillitsforholdet mellom høyere utdanning og samfunn. Denne omformingen har vært langt på vei diktert av endringene i økonomien som har fulgt av internasjonalisering og globalisering. Denne prosessen har omdefinert utdanning som en del av den nasjonale investering for konkurransekraft. Følgelig har man fått et nytt fokus på teorier om ”kunnskapssamfunnet”, der universiteter og høyskoler ikke lenger tiltros et monopol på kunnskapsutvikling, -forvaltning og -distribusjon. Inn i dette problemfeltet er politikken i økende grad fokusert på hvordan IKT forsterker de foreliggende prosessene i retning av internasjonalisering, hvordan spørsmål om lokalisering taper vekt, og kan skape effektivisering.

I dette bildet har spørsmålet om ”human resource management” **tapt fokus**. Den internasjonale trend som dreier seg om forgubbing av det akademiske personalet, om kvinnes svake posisjon og utvikling av personalet for å møte utfordringene nevnt ovenfor, har vært lenge på agendaen, men i prinsippet blitt satt til side, om en ser det internasjonalt. På det politiske nivå kan man derfor si at pedagogiske forhold ved høyere utdanning er blitt relativt sett tonet ned, eller blitt stemoderlig behandlet.

I norsk offentlighet fikk utdanningskvaliteten et nytt fokus under debatten rundt Hernes-innstillingen i 1988. Hans bok ”Vivat Academica” bidro også til dette. I 1980-årene var

rekrutteringen til høyere utdanning rekordlav, men økte raskt fra 1989. I løpet av fire år økte rekrutteringen med over 100 000 nye studenter. ”Studiekvalitetsutvalget” ble utnevnt nokså raskt etter Hernes-utvalget startet sitt arbeid, og leverte en rapport i 1990, med Gunnar Handal som utvalgsleder. Et ti-år seinere evaluerte han (sammen med Kirsten Hofgaard Lycke) hva som var endret på området etter 1990 (i vedlegg 17 i NOU 2001: 14). Et av forslagene i utvalgsrapporten fra 1990 var å opprette et nasjonalt senter for høgskolepedagogikk. Dette forslaget ble ikke engang nevnt i St.mld. 40 1990/91. Den nasjonale kompetanseutvikling som Handal-utvalget insisterte på, ble derved overlatt de lokale initiativ. Flere initiativ på 1990-tallet på å ta samlede grep i retning av en koordinert utvikling på området ble neglisjert fra departementet. Forslaget om å kreve pedagogisk basiskompetanse for tilsetning, ble ikke fulgt opp i Rundskriv F-14-95. Dermed er det riktig å si at Huisman og Kaisers konklusjon også passer på norske forhold. Ivaretagelsen av de som er de viktigste skaperne av studiekvalitet fra høgskolens side er relativt forsømt.

Enkelte andre forslag ble fulgt opp. I 1994 oppfordret daværende KUF alle høyere læresteder til å etablere en ordning med studentevaluering av undervisning. Handal og Lycke konkluderer med at myndighetene i løpet av 1990-årene likevel hadde gjort lite for å følge opp intensjonene og tiltakene skissert i Studiekvalitetsutvalgets innstilling, og overlot dermed til den enkelte institusjon å sikre utdanningens kvalitet. Etter deres vurdering hadde utdanningsdepartementet frasagt seg ansvar for å utvikle en nødvendig infrastruktur for at institusjonene på en hensiktsmessig måte skulle kunne ta oppgaven med kvalitetssikring av undervisning på alvor.

32 av de 35 institusjonene som ble undersøkt hadde etablert strategier for studiekvalitetsarbeid, og (oftest) prioritert dette arbeidet høyt politisk, ved for eksempel å tilordne ansvarsområdet til prorektor. Et skille som beskrives i deres utredning er hvorvidt studiekvalitetsarbeidet er drevet av en administrativ eller vitenskapsfaglig enhet. Hovedvirksomheten var å bedrive studentevalueringer. Pedagogisk kvalifisering av lærere var hovedsakelig et universitetsanliggende. Grunnen til dette var antakelig at Universitetsrådet allerede i 1988 tilskyndet universitetene til å kreve pedagogisk basiskompetanse – og å tilby en adekvat opplæring. Ved undersøkningstidspunktet (1999) hadde bare ¼ av de statlige høgskolene stilt krav til pedagogisk basiskompetanse i form av utdanning, og hadde tilbud om kurs for å gi sine ansatte dette, men de færreste i et slikt omfang at de kunne oppfylle basiskravene på egen hånd (fem av sju), og kun to institusjoner hadde høgskolepedagogiske enheter eller øremerkede stillinger for det.

Handal og Lyckes forslag til å styrke kvalitetsutviklingen er at det opprettes faglige enheter for høgskolepedagogikk ved hver enkelt institusjon, eller i samarbeid mellom flere. Slike enheter bør knyttes tett sammen i et nasjonalt nettverk, og med et knutepunkt på nasjonal basis ved et av universitetene. Videre argumenterer de for at høgskolepedagogikken gjøres til et innsatsområde, gjennom et ”Program for kunnskaps- og kompetanseutvikling i universitets- og høgskolepedagogikk”. Lokalt må dette følges opp gjennom en helhetlig strategi for institusjonens arbeid, og at departementet støtter en videre orientering i arbeidet enn studentundersøkelser. De to anbefaler på det sterkeste at departement og lærestedene stiller krav om pedagogisk basiskompetanse, at det gis tilbud om formell kvalifisering, og at dokumentert kompetanseheving honoreres.

Denne analysen synes å styrke Huisman og Kaisers hovedinntrykk fra de landene de undersøkte. Universitets- og høgskolepedagogisk kvalifisering har vært lavt prioritert i den

norske settingen. I den grad de har vært fulgt opp, har det vært på grunn av krav reist innenfra organisasjonen, og ikke fra politiske ledelse.

I NOU 14: 2001 finnes en grundig gjennomgang av saksfeltet (særlig i kapittel 7), men i St.mld. 27 (2000/2001) forsterkes inntrykket av departementet fortsatt ønsker at de mange blomstre skal blomstre med minimalt påtrykk utenom å kontrollere sluttproduktet. Man fryktet at innføring av formelle og nasjonale nettverk og knutepunkt ville føre til et for tungt og ineffektivt apparat:

Departementet vil legge vekt på at mekanismer for kvalitetssikring og -utvikling av studietilbudene ikke må føre til etablering av et stort utdanningsbyråkrati. Det er også sentralt at ordninger for kvalitetssikring må stimulere til utvikling av kvalitet framfor kun å definere minimumsstandarder. Formelle krav til pedagogisk kompetanse for faglig tilsatte, i tillegg til kompetansekrav i fagene de underviser i, er sentralt for å sikre kvalitet i undervisningen. Departementet vil vurdere arbeidsdelingen mellom institusjonene, Norgesnettrådet og departementet.

Med andre ord ønsker man fortsatt å målstyre den pedagogiske kvaliteten gjennom de systemer man krever etablert for planlegging og dokumentasjon av kvalitet, de såkalte kvalitetssikringssystemene. Men innholdet i begrepet ”pedagogisk kompetanse” blir ikke berørt i nevneverdig grad. Det later til at man fester stor lit til at studenter i større grad enn tidligere skal bli markedsaktører. Myndighetene skal bidra til at dette defineres som et marked, gjennom å generere markedsinformasjon:

Departementet forutsetter at studentene vil legge vekt på kvalitet ved valg av utdanning. Departementet vil bedre studiesøkernes tilgang på sammenlignbar informasjon om viktige egenskaper ved de enkelte studietilbudene. Dette kan være resultater av studentevalueringer, gjennomføring og suksessrater i utdanningene, personalets kompetanse, organisering av studietilbudene med videre.

- Det må fokuseres sterkere på kvalitet i utdanning og forskning, jf. også omtalen av et helhetlig læringsmiljø foran.
- Universiteter og høyskoler må selv ha hovedansvaret for å sikre kvaliteten i sine tilbud.
- Alle institusjoner skal utarbeide planer for kvalitetsarbeid og innføre systemer som dokumenterer kvalitetsarbeidet.
- Studentevaluering av undervisningen må inngå i dette, og skal systematisk brukes.
- Departementet vil vurdere arbeidsdeling, organisering og ressursfordeling mellom departementet, universiteter og høyskoler og Norgesnettrådet. Norgesnettrådet defineres som kvalitetsutviklingsinstrument, og gis et mandat og organisering i samsvar med dette.

Norgesnettrådet – seinere NOKUT er tiltenkt rollen som evaluerende instans av studiekvalitet. Man har lagt få føringer for hvordan innholdet i ”kvalitetsarbeid” defineres, særlig med fokus på studentevaluering.

De initiativ som er tatt for å lage nettverk har sitt utgangspunkt i det såkalte KIUP: ”Kontakt- og informasjonsutvalget for universitetspedagogikk”, som var et underutvalg og sakkyndig råd for Det norske Universitetsrådet. KIUP var også jordmor til tidsskriftet UNIPED, som har eksistert siden 1977. Denne oppgaven synes ikke å være ivaretatt i Universitets- og høyskolerådet (jfr. deres strategidokument¹¹). Her til lands er det nettverket som kaller seg PEDNETT, og som ledes av professor Kirsten H. Lycke ved Universitetet i Oslo, som har en ledende oppgave, både av det nasjonale nettverket, og av det internasjonale ICED (The International Consortium for Educational Development)¹². Innenfor organisasjonen Nordisk

¹¹ <http://www.uhr.no/omuhr/strategiplan02-04.htm>

¹² <http://www.uottawa.ca/services/tlss/iced2004/>

Forening for Pedagogisk Forskning er det også et nettverk for dette fagområdet. Det har vært arrangert årlige konferanser i Norge på dette området siden 1990. "Nettverkskonferansen for universitets- og høgskolepedagogikk" ble arrangert for 15. gang på Høgskolen i Gjøvik i 2004, med tema "Den autonome studenten". NOKUT har overtatt arbeidet med å finne verdige vinnere av prisen som ble etablert av utdanningsdepartementet i 1996: "Pris for fremragende arbeid med studie- og utdanningskvalitet i norsk høgre utdanning – Utdanningskvalitetsprisen"¹³. Prisen har til hensikt å stimulere institusjoner innenfor høgre utdanning til å arbeide systematisk med å videreutvikle kvaliteten på sine utdanninger og motivere fagmiljøene ved universiteter og høgskoler til å bli mer opptatt av arbeid med utdannings- og studiekvalitet.

Studiekvalitetsutvalget, eller Handal-utvalget leverte sin innstilling i 1990. I den diskusjon som fulgte om utdanningens kvalitet, ble Studiekvalitetsutvalgets opprissing av feltet i stor grad fulgt (Rapport nr. 2/99 fra Norgesnettrådet). Norgesnettrådet, forløperen til NOKUT, nedsatte en arbeidsgruppe i 1999 som skulle utrede begrepet videre. I rapporten følger arbeidsgruppa her langt på vei Studiekvalitetsutvalgets (1990) tenking og terminologi, der en skiller mellom *resultatkvalitet*, *programkvalitet*, *rammekvalitet* og *inntakskvalitet*. Utvalget byttet ut begrepet "Studiekvalitet" med "Utdanningskvalitet". I sin analyse av pedagogisk kompetanseheving som element i kvalitetssikringssystemet er det nokså nøktern rolle som skisseres:

Innsatsfaktorer. Av disse er det særlig den totale ressursbruken på undervisning som interesserer. Aktuelle kategorier her er (a) forhold mellom vektall og antall timer til undervisning og annen lærerstyrt aktivitet, (b) forholdstall mellom lærere og studenter og (c) undervisningstimetall og veiledningstimer for den enkelte student. Lærernes kompetansenivå (faglig og pedagogisk) er også en side ved ressursinnsatsen som må antas å påvirke studieresultatet. Denne bør kunne "verdifestes" ut fra en enkel skala for kompetansekategorier og siteringsindeksanalyser. (s.47).

Å sørge for kvalitetsarbeidet på nasjonalt nivå er i stor grad overlatt NOKUT (Bjørge 2003), som opererer på bakgrunn av UFD sine forskrifter¹⁴ og egne utfyllende kriterier. I Danmark ble statens evalueringsinstitutt etablert i 1993. En av deres oppgaver var å kvalitetssikre høyere utdanning. Sverige ble kvalitetssystemtanken satt i verk i 1995, da Høgskoleverket fikk den statlige oppgaven med å sikre kvaliteten ved svensk høyere utdanning. Norge var sist ute i Norden. Fra 1.1.2004 er høgskolene pålagt å ha slike systemer. Høgskolen i Gjøvik var en av de første høgskolene som ble testet på sitt system, og besto prøven¹⁵. I kvalitetssikringssystemene som søkes implementert er det gjort mange forsøk på å skape sammenhenger mellom de ulike dimensjonene en kan måle kvalitet ut fra, og kvantitative tall som kan genereres ut fra fortløpende tellinger på ulike nivå. I Gjøviks system måles studiekvalitet foreløpig ved hjelp av studentevalueringer, men skal seinere utvides med undersøkelser av studenters læringsstrategier, av mottak av nye studenter, markedsføring, og en skal starte evaluering av den enkelte lærers undervisning (på frivillig basis). Det planlegges å utvikle selv-evalueringsstrategier på overordnede nivåer og legge til rette for refleksjoner på organisasjonsnivå. Pedagogisk kompetanseheving er et av mange tiltak i denne strategien.

¹³ <http://www.nokut.no/sw630.asp>

¹⁴ <http://www.dep.no/ufd/norsk/regelverk/lover/045061-200008/index-dok000-b-n-a.html>

¹⁵ http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/Rapporter/KS_gjovik.pdf

Det utvikles gradvis nye erfaringer med studiefinansieringsformen man nå har etablert. Strykprosenten kan synes å gå nedover. Ved Universitetet i Bergen sank den fra 14 til 10,4% fra 2000 til 2003. Dette kan bety at flere studenter lærer det nødvendige for å klare seg til eksamen og at det indikerer økt studiekvalitet. En annen tolkning er at man har begynt å praktisere karakterskalaens nedre deler på en mer romslig måte. Ikke uventet antydes fra en del kritikere at dette kan være jevngodt med juks, og at reformen oppmuntrer til å overrapportere suksess og underrapportere fiasko¹⁶.

Utfordring: Utdanningskvalitet er et fenomen som i dag forvaltes av kvalitetssikringssystemene. Universitetene har i stor grad satt i verk pedagogisk kvalifisering som et av sine tiltak for å høyne utdanningskvaliteten. Myndighetene har imidlertid ikke tilskyndet en slik utvikling, og man uttrykker uvisshet i forhold til spørsmålet om dette er en viktig innsatsfaktor. En rekke andre høyskoler har etablert slike tilbud.

¹⁶ <http://bt.no/lokalt/bergen/article.jhtml?articleID=241996>

Kapittel 4

Kvalitet i utdanningen og pedagogisk kompetanseheving - Erfaringer fra Danmark, Sverige og Australia

Danmark

Gunnar Handal har beskrevet hvordan den danske juristen Ole B Thomsen på sett og vis skapte den nordiske universitetspedagogikken (Handal, Holmstrøm og Thomsen 1973). De første initiativ ble tatt i 1967 ved København Universitet. Handelshøyskolen og det tekniske universitet fulgte snart opp. Universitetscentrene i Aalborg og Roskilde, opprettet i hhv 1974 og 1972 var i seg selv viktige universitetspedagogiske innspill. Deres prosjektbaserte undervisningsmodell ble både berømte og skoledannende. Til tross for en optimistisk start, var den forutsigbare motstand mot pedagogisering av universitetene markant (Laursen 2003). Argumentene dreide seg i stor grad om det humboldtske prinsipp om lærefrihet, og man hyllet idealet om at lærer og student i stor grad samarbeidet innen likeverdige rammer. Akademikerne oppfattet pedagogiske kurs som truende. Derfor var det eksisterende tilbud om, nettopp enkeltstående kurs, et tilbud som kun de genuint interesserte søkte til. Et tredje problem var at universitetspedagogisk kursvirksomhet ofte var administrativt støttet og forankret, og at kursholderne dermed nøt for liten faglig, dvs. fagvitenskapelig aktelse. Denne splittelse mellom faglig og administrativ forankring blir beskrevet som et vedvarende uryddig felt (ibid.). Under Bertel Haarders tid ved roret i det danske utdannelsesministeriet overlevde universitetspedagogene med nød og neppe, men fra 1993 (og med ny regjering) fikk man nye stimulanser. Det ble tatt initiativ til dannelse av det ”Danske Universitetspedagogiske Netværk” (DUN) i 1993, og Arne Jakobsen ved Danmark Tekniske Universitet var den drivende kraft. To politiske vedtak bidro til denne nye interessen. Ministeriet opprettet et evalueringsorgan med oppgaven å evaluere studier i høyere utdanning (samtidig som NAVFs utredningsinstitutt fikk tilsvarende oppgaver i Norge). Dessuten innførte man en ordning om at universitetsadjunkter måtte ta pedagogisk utdanning i 1993. Danske universitetsadjunkter har tidsbegrenset ansettelse. For å bli lektor krevde man pedagogisk utdanning (ibid s.11). Målet for initiativtakerne i DUN var å skape et ubyråkratisk nettverk for alle som arbeidet med pedagogisk utvikling i dansk høyere utdanning, med erfaringsutveksling, konferanser og publisering av resultater av utviklingsarbeidet. Med forventningene om eksterne evalueringer og krav om pedagogisk kvalifisering ble to forutsetninger for en mer alvorlig satsing på området skapt.

Det er imidlertid en bred erfaring innen DUN at de relativt faste formuleringene om krav til pedagogisk utdanning i praksis håndheves meget liberalt. Pedagogiske kvalifikasjoner vurderes sjelden på samme seriøsitetsnivå som de vitenskapelige ved tilsettingsprosesser. Erfaringen er at forskningskvalifikasjonene i stor grad overskygger de undervisningsmessige. Den andre erfaringen er at den universitetspedagogiske forskningen ikke er blitt styrket. De som forvalter feltet er enten administrativt ansatte, eller med feltet som en liten andel av sitt faglige ansvarsområde. For det tredje understrekes det at den ledelsesmessige oppbakking har variert sterkt gjennom årene, og det savnes en forståelse om universitetspedagogikkens betydning for den institusjonelle utviklingen fra ledelsesnivået (Laursen 2003, s.12).

I ministeriets reviderte ”Stillingsstruktur for vitenskapelig personale” fra September 2000 ble utdanning og undervisning forsøkt styrket som meritteringsgrunnlag til å ”.rangere på like fod med forskning” (sitert etter Krogh og Ravn 2003, s.16). DUN regner det derfor som en nettverksoppgave at denne departementsfastsatte intensjon realiseres ved de enkelte

institusjoner. Et av de områdene DUN derfor velger å utvikle er å tilføre rollen med å ”forske på egen undervisning” en ny type legitimitet.

Universitetspedagogikken ved Syddansk Universitet, Odense

Siden 1996 har man gradvis bygget opp virksomheten til det som i dag er ”Center for Universitetspedagogikk”. I dag har man et ett års kurs for ”adjunktpedagogikum” som da fordres for å få fast ansettelse som lektor. Årlig deltakelse er om lag 20. Omfanget av studiet synes å være litt mindre enn den innsats som fordres på vårt 15 studiepoengskurs. Man utfører i noen grad kurs for de mer erfarne forelesere. Ad-hoc kurs som tematiserer ulike tema som ”feltarbeid”, laboratoriearbeid”, PBL, IKT i undervisningen, foregår med ujevne mellomrom. Selv om lederen, teologen Povl Götke, har fått avsatt tid til virksomheten og har administrativ støtte og driftsmidler, anses virksomheten for ikke bredt nok forankret. Et universitetspedagogisk nettverk internt utgjør en referansegruppe, med en bestyrelse som også har frikjøpt tid til deltakelse. Initiativ er nå tatt i retning av å etablere et tverrfakultært senter, med flere oppgaver, og med en leder på fulltid, og en sekretariatsleder på 75%. Pedagogiske utviklingsoppgaver blir et sentralt felt, ikke minst med et samarbeid med IT-avdeling og e-læringsavdeling. På fakultetet for Sundhedsvitenskap har man en mindre enhet, som er relativt uavhengig, og driver utviklingsarbeid rettet mot sine lærere. Dette søkes integrert.

I argumentasjonen for opprettelsen framhever man behovet for å samordne en pedagogisk strategi som fremmer enhetlig tenkning om hvordan SDU framstiller sin undervisning, engasjerer sine studenter og støtter deres læring. Det framheves at et senter vil ha som oppgave å beskrive kompetanseformer som bør utvikles hos personalet med hensyn til hvordan undervisning, veiledning og evaluering skal gjennomføres. De ønsker også å komme i posisjon når det gjelder utforming av studieplaner og programkvalitetssikring, i tillegg til å utvikle evalueringsformer som støtter læring framfor å kontrollere.

Lederen for enheten, Povl Götke, har vært aktiv med og definere sine oppgaver og med bred kontaktflate. SDU er også en multi-campus-organisasjon – med virksomheter i Viborg, Vejle og Esbjerg. Han deltar i det nasjonale nettverk og representerer dette i den internasjonale organisasjonen ICED (som har den norske professor Kirsten Lycke som leder). SDU skal arrangere den neste danske konferansen på området.

Sverige

Svensk universitets- og høgskoleliv er i stor grad styrt gjennom Høgskoleverket (<http://www.hsv.se/sv/iwt/startpage/startpage.jsp?home=location>). Kvalitetsarbeid og pedagogisk kvalifisering er forankret i dette organet, og det praktiske arbeidet utføres av Rådet för Högre Utbildning (<http://rhu.se/>). I Sverige spilte Høgskoleutredningen fra 1992 (SOU 1992:1) en stor rolle i å reorganisere den universitets- og høgskolepedagogiske virksomheten. Her ligger blant annet kravet om høgskolepedagogisk utdanning fast, og ved ansettelser skal utdanningen vurderes sammen med den pedagogiske skikketheten.

I Sverige har den universitetspedagogiske virksomheten stort sett vært knyttet til administrative organer, enten til personalutviklingsenheter, under rektoratet eller andre tilkoblingsmuligheter. Man har ikke lagt disse funksjonene spesielt til pedagogiske avdelinger. Et av de mest innflytelsesrike forskningsmiljøene på universitetspedagogisk utvikling ble drevet av professor Ference Marton ved den pedagogiske institusjonen ved

Universitetet i Göteborg tilbake på 1970-tallet. Marton er fortsatt en drivkraft internasjonalt, men miljøet spredde seg fort til generell voksenpedagogikk, organisasjonsutvikling og læringspsykologi, og universitets- og høskolepedagogikken har ikke vært drevet under noen spesiell teoretisk synsvinkel. De svenske universitets- og høskolepedagogiske miljøene har siden tidlig på 1990-tallet organisert seg i et nettverk. Ved mange høskoler og universitet hadde man basis-kurs i høskolepedagogikk fra lang tid tilbake. I Høskoleförordningen fra 1993, ble det lagt sterke føringer. De ble ytterligere styrket i revisjonen 1998 og 2002 (HF paragraf 4¹⁷). I 2002 påla Høskoleverket alle universitet og høskoler å kreve universitetspedagogisk utdanning med grunnlag i en nasjonal utredning. Følgelig ble man også pliktig å tilby utdanning på området. Det ble pekt på tjenligheten av at slike kurs ble universelt aksepterte, slik at man ikke skulle hindre mobilitet eller videreutvikling om ansatte endret institusjonstilhørighet. Universitetet i Lund ble av Høskoleverket utpekt til å ta en nasjonal lederrolle, men har liten grad lyktes med sin oppgave. Deres prosjekt går ut 2005. Et nytt initiativ ble satt i verk i 2004, med fem vice-rektorer som pådrivere.

De ulike kursene som drives har ulike timerammer, krav til faglig produksjon osv. I Sverige har man ikke delt karriere-vei (lektor/amanuensis), slik at alle adjunker og lektorer er nødt til å ta slike kurs for å få fast ansettelse. Innen 2005 tar man sikte på å oppnå en felles ramme om slike pedagogiske basiskurs, og dernest om tilleggskurs innen distansutbildning og bruk av IKT. I tillegg til det å utvikle høskolepedagogiske utdanningstilbud holder Høskoleverket tak i kvalitetsarbeidet ved institusjonene og driver et "Kvalitetsnettverk". Høskoleverket arrangerer også årlige "Kvalitetskonferanser" der kvalitetsansvarlige ved de ulike institusjonene deltar. Høskoleverket har en egen avdeling med personale som driver evaluering av studier, studieprogram og hele disiplin-fag og dialogen mellom institusjonene og kvalitetssikringsavdelingen er sentral.

Om Universitetspedagogikken ved Karlstad Universitet

Universitetet i Karlstad har hatt universitetspedagogisk kurs i mange år. Siden forordningen kom om krav til pedagogisk utdanning for nyansatte, har man utviklet to såkalte fem-poengskurs, hver på fem uker som fører fram til basiskompetansen (her regnes ikke ECTS-poeng, men man holder seg til en beregningsnøkkel som sier at en ukes kurs betyr ett poeng). Første kurs handler om det pedagogiske grunnlaget, om etikk og samfunnsoppdrag, mens andre kurset fokuserer pedagogisk praksis, og der kravet er å lage en pedagogisk utviklingsoppgave. Dette kurset drives av en pedagog ansatt ved pedagogiska institutionen i 75%-stilling. Oppdraget er imidlertid underordnet en enhet som betegnes HELP, som igjen er en del av universitetsbibliotekets virksomhetsområde. Denne organiseringen er imidlertid i støpeskjeen. Ved Universitetet i Karlstad er denne pedagogiske skikketheten utredet i Anstillingsordningen (revidert 2004-03-18). Med 11000 studenter og om lag 1100 ansatte er dette en stor institusjon. Sentralt i denne strategien er at universitetet i sin "Anstillingsordning" for ansettelse og forfremmelse av lærere har utviklet en klar beskrivelse av hvordan pedagogiske meritter og "skicklighet" skal kunne beskrives og bedømmes¹⁸. I Høskoleförordningen (HF 4 kap.5 og 6) framgår det at "like stor omsorg skall ägnas prövningen av den pedagogiska skickligheten som prövningen av den vetenskapliga/konstnärliga skickligheten." I "Anstillingsförordningen" er dette konkretisert i en rekke punkter. For alle grupper gjelder det at man skal kunne gjøre rede for at man besitter noen pedagogiske meritter som demonstrerer:

¹⁷ http://www.hsv.se/sv/CollectionServlet?view=0&page_id=579 (lastet ned 3.11.04)

¹⁸ http://www.intra.kau.se/dokument/upload/82F318DA07e94168A5HjH3982CE1/32_04a.pdf

- Breda, gedigna, aktuelle ämneskunskaper
- Förmåga att strukturera och organisera en kunskapsmassa
- Förmåga att fömedla inntresse för ämnet
- Förmåga att aktivera studenternas egen inläring
- Förmåga till kommunikation
- Förmåga till helhetsyn och förnyelse (s.8)

For å kunne ansettes som lektor kreves både at man har formell høgskolepedagogisk utdanning og vist pedagogisk egnethet. Pedagogisk merittering skal oppnås gjennom medvirkning i undervisning, forskerutdanning, som veileder, pedagogisk utviklingsarbeid og populærvitenskapelig publisering. Men kurs i høgskolepedagogikk er et ytterligere krav, slik at folk med allmennlærerutdanning (eller barnehagepedagogikk) ikke uten videre vil få godskrevet denne utdanningen. I forordningens kapittel 17, er kulepunktene over konkretisert ytterligere, gjennom en klarere definisjon, og operasjonalisering av hovedmomentene.

HELP (Instituttet for Høgskolepedagogik og Læroprocesser/ The Institute for Higher Education and Learning Processes) er en enhet som har hatt en sentral støttefunksjon i forhold til instituttens virksomhet innenfor ”distansutbildning”, særlig med hensyn til nettbasert undervisning, multimedieinnsatser og læremiddeldesign. På sitt meste har denne avdelingen hatt 12 ansatte, og har for tiden en leder med bakgrunn i forskning og utviklingsarbeid. Denne enheten har i stor grad fått sine inntekter fra myndighetene, ettersom distansutbildning i Sverige har vært meget godt finansiert (en fjernstudent utløser 90 000 kr, mens en campusstudent utløser 35000). Når denne finansieringen forsvinner, må en grundig omorganisering til, der gruppens kompetanse som samlet miljø må søkes bevart. KU ønsker også å reorganisere visse studier og bringe mer struktur inn i sin satsning på fjernundervisning, samt trekke enhetens kompetanse inn i støtte for campusdrevet nettundervisning.

Man står igjen overfor problemene rundt hvordan man skal organisere den universitetspedagogiske virksomheten – under fagenheter, eller administrative enheter.

Behovet for å utvikle bevissthet og refleksjon om egen pedagogisk profil taler til fordel for en samlet fagorganisering. På den annen side er en lokalisering i et ”rent” fagpedagogisk miljø ikke nødvendigvis en god løsning. Pedagoger har ikke alltid den sterkeste anseelse i universitetsorganisasjonen. Imidlertid er ansvaret for høgskolepedagogikk, pedagogisk støtte og kvalitetsarbeidet samlet hos vise-rector, som gir arbeidet høy legitimitet i universitetsmiljøet som helhet. For tiden skjeler man til en tilsvarende organisasjon ved Universitetet i Umeå, der universitetspedagogisk centrum er samlokalisert med en IKT-støttefunksjon. I inneværende semester tilbyr HELP, i tillegg til basiskursene, kurs i dataverktøy som Camtasia (lyd/bilde-redigering og publisering), Datakortet-kurs, EndNote, E-val (evalueringsverktøy, First Class og It’s learning. En annen hovedgruppe kurs er pedagogiske kurs som ”Att lära på distans”, ”Pedagogisk meritportfölj”, Spesialpedagogikk/Aspberger eller dysleksi. HELP driver også språk-kurs, særlig engelsk, samt svensk-kurs for ansatte med innvandrers-bakgrunn, samt et knippe kurs i juridiske spørsmål, selvtillit for studenter og lærere, kurs i hvordan kjønsspørsmål skal integreres i studier osv.

Lærdom: I våre naboland er det innført formelle krav til pedagogisk kvalifisering av lærere i høgskoler og universitet. Dette er fulgt opp med formelle opplæringsstilbud. Universitetene i Norge krever at pedagogisk formalkompetanse skal erverves i løpet av karrierens tidlige fase.

Australia

Utdanningsmarkedet er blitt globalt. Australia er det landet som har drevet sterkest fram en markedsorientert utdanning og blitt en betydelig aktør i det globale utdanningsmarkedet (Welch 2002), med mer enn 5000 norske studenter. I 1999 var 12,6% av den australske studentgruppen av utenlandsk herkomst. Få er klar over at australsk universitetsliv eroderer med minimal investering i nytt utstyr, bibliotekstjenester og forskningsprosjekter, og medvirkende til at Australia er blitt en "billig" studentproducent. Welch kobler dette til mange forhold. Et forhold er omlegging av undervisningen til "web-baserte" løsninger: "A move toward Web-based learning and teaching is intensifying in Australian universities, with little evident lessening of workload to compensate for the substantial increase in demands upon time and skills" (ibid. s. 464). Norsk høyere utdanning har alltid vært avhengig av å kjøpe tjenester i utlandet, men da på områder hvor kapasiteten var liten (medisin) eller ikke eksisterende (filmutdanning). På 1990-tallet da man gradvis ble integrert med utdanningspolitisk samarbeid med EU har man søkt å intensivere internasjonalisering ved hjelp av opphold i utlandet i løpet av studietida. Etter Bologna-prosessen er det blitt et ønske om å legge til rette for utenlandsopphold, noe som er vektlagt i Kvalitetsreformen. Disse to trendene illustrerer to motstridende tendenser, iflg. Welch: På den ene siden ønsker en å fremme samarbeid og forståelse gjennom utveksling, og på den annen side deltar man i en global konkurranse om studenter. Internasjonalisering er en byggende prosess, mens globalisering på mange områder vil være antagonistisk.

I en undersøkelse rapportert av australieren og nestoren innenfor høyskolepedagogikk, Craig McInnis, viser han til at australske universitetsansatte mener at teknologien er en viktig faktor bak endringer i universitetslæreres undervisningsmåter. De rangerer dette som den nest viktigste faktor, mens engelske universitetslærere hevder at det er den viktigste faktoren (McInnis 1999, s.38). Når det også rapporteres om svært lite universitetspedagogisk opplæring generelt (ibid.) og i bruk av IKT generelt (op.cit. Welch s. 467), er det mye som tyder på at det er teknologien som driver denne prosessen snarere enn pedagogikken. Når ny teknologi trer inn, blir man etter hvert nødt til å ta den i bruk. Selv om dette har vært forstått som en rasjonalisering i økonomisk forstand, er det tvilsomt om den antakelsen holder. Dessuten øker motstanden mot denne utviklingen, som Noble (2001) har demonstrert, primært ut fra fagforeningsinteresser om å beskytte kopiretter for universitetsansatte, beskyttelse mot arbeidsintensivering og markedsrettens kooptering i globaliseringstrenden, men også ut fra bekymringer over on-line-undervisningens kvalitet og forflating av "universitetets ide" (Barnett 1997).

Burbules og Callister jr.(2000) har alvorlige bekymringer over at de konvensjonelle universitetene står i fare for miste sin troverdighet dersom man ikke "følger med" i den utviklingen som især følger av globaliseringen og internett-teknologiens store gjennomslagskraft på det høyere utdanningsfeltet. Dannelsen av store universitetskonglomerater av eksisterende universiteter, dannelse av private universitet på grunnlag av kommersielle interesser i forlag og læremiddelprodusenter, og ikke minst, samarbeidsprosjekter mellom "big business" og offentlig høyere utdanning, ser ut til å være en akselererende prosess. En lang rekke av disse initiativene springer ut av asiatiske og australske samarbeid, og med Kina og India som stadig mer sentrale aktører. Den relative utsulting av høyere utdanningsinstitusjoner som har foregått i Australia, og som Bleikli frykter vil ramme vår høyere utdanning, svekker oppfatningen av at de konvensjonelle universitetene og høyskolene vil beholde den posisjon de har hatt.

Når det gjelder bruk av IKT på djerve og utfordrende måter, kan det virke som at kommersielle aktører har et fortrinn. Offentlige institusjoner har også ligget godt framme, men til tross for nokså store investeringer i software og hardware, synes den viktigste innovasjon å ha kommet gjennom relativt enkle Learning Management Systemer (som ClassFronter, It's learning). Likevel innebærer de utfordringer nok. Det er et tankekors at slike systemer i stor grad kommer fra forretningslivet og tilpasses utdanning. Undersøkelser tyder på at norske høyere utdanningsinstitusjoner ligger på nivå med de fleste utenlandske institusjoner. Alle kan vise til økt bruk, men IKT ses oftest på som et supplement til ordinær undervisning. Oftest brukes IKT til kommunikasjon mellom studenter og mellom studenter og lærere, til å distribuere lærestoff. Et kjennetegn er at bruk av IKT ikke er knyttet til belønning eller fordelsbehandling og at man i liten grad har sett dette i en organisasjonsutviklingssammenheng. (Stensaker m.fl. 2002). I UFD sitt program for Digital Kompetanse legger opp til en omfattende innsats for å utvikle kompetanse for lærere og studenter i bruk av IKT¹⁹. Det er ganske komplekse problemstillinger knyttet til utvikling av digitale læringsressurser, kompetansestrategier og organisasjonsutvikling som er skissert her, og som i liten grad møtes av små og isolerte miljøer.

Utfordring: Konkurransen om studentene blir en viktig dimensjon i institusjonenes strategi for overlevelse og vekst. Bruk av undervisningsteknologi assosieres med framtidsretting, moderne og effektive undervisningsformer og vil kunne være en selvstendig motivasjonsfaktor. I den internasjonale konkurransen er de land som presenterer seg som moderne og framtidsetta i stand til å skape fortrinn. Fornuftig bruk av IKT i undervisningen fordrer opplæring, kreativitet og vilje til eksperimentering.

¹⁹ <http://odin.dep.no/ufd/norsk/satsingsomraade/ikt/045011-990066/index-dok000-b-n-a.html>

Kapittel 5

Ulike ordninger / eksempler i Norge – NTNU og HIO (pedagogisk utviklingscenter)

Som vi har pekt på tidligere har etableringen av ulike ordninger vært mer tilfeldig og avhengig av personer. Universitetene har vært foregangsinstusjoner på feltet. Ved NTNU har man benyttet Gunnar Handal som professor II i en fase for å bygge den universitetspedagogiske virksomheten.

Ved NTNU har man bred erfaring i forhold til temaet: pedagogisk kompetanseutvikling/ pedagogisk merittering.

I NTNU`s undervisningsstrategi fram mot 2010 heter det:

” for å sikre best mulig kvalitet på undervisningen, trengs kvalifiserte undervisere. For å skaffe slike, må den enkelte vitenskapelige tilsatte stimuleres til å legge arbeid, tid og krefter ned i undervisningen. En forutsetning for å styrke den pedagogiske virksomheten ved NTNU er at undervisningskompetanse gir større meritterende verdi enn hva tilfelle er i dag. En viktig målsetting bør være at undervisningskompetanse tillegges økende vekt i saker som gjelder tilsetting, stillingsopprykk og lønnplassering ”

NTNU har utviklet og er i ferd med å videreutvikle et system - en slags pedagogisk karrieresvei for lærere i deres pedagogiske arbeid. Programmet kalles PEDUP(pedagogisk utviklingsprogram for nytilsatte). Man har valgt en organiseringsform som knytter tette bånd mellom de ulike fagmiljøene og ressurspersoner i UNIPED-miljøet (program for lærerutdanning og PEDUP.

PEDUP er i første omgang et Midtnorsk nettverk, men NTNU ser for seg at dette på litt sikt kan representere et viktig strategisk steg på veien mot en nasjonal ordning.

NTNU har organisert den ”pedagogiske karrieresveien” slik :

Trinn 1 : Godkjent lærer

Godkjent lærer tilsvarer pedagogisk basiskompetanse og gir grunnlag for fast tilsetting. Kurset tilsvarer ca 70 timer og gjennomføres i løpet av 2 år innen rammen for midlertidig tilsetting.

Trinn 2 : Etablert lærer

Innholdskomponenter :

- Moduler med ulikt innhold knyttet til høyere utdanningspedagogikk (f.eks 4 moduler av 25 timer)
- Det inngår minst én studentevaluering av kandidatenes undervisning, dokumentert gjennom egen evalueringsrapport

Nivået etablert lærer bygger på nivået godkjent lærer og oppnås tidligst etter til sammen 5 års virke som lærer ved egen eller tilsvarende institusjon

Trinn 3 : Merittert lærer

Tittelen merittert lærer gir rett til førsteopprykk (stilling som førstelektor) på selvstendig grunnlag og kompetansekravet er av samme omfang som for andre førstestillinger.

Det vises til stortingsmelding nr. 16 2001-2002 hvor det heter:

”den vitenskapelige holdningen og forankringen i teori må være tilstede, men deltaking i for eksempel forsøks- og utviklingsarbeid, utarbeiding av lærebøker og andre typer læremidler kan være meritterende

- En merittert lærer dekker kravene i de to foregående trinnene og dokumenterer i tillegg stor realkompetanse som er opparbeidet over tid.
- Kompetanse som merittert lærer dokumenteres gjennom undervisningsmapper eller annen dokumentasjon som vurderes av en selvstendig komité. Komiteen består av minst én fagpedagog med høyere utdanningspedagogikk som hovedfelt.

Helheten i alle trinnene ivaretas altså gjennom et pedagogisk utviklingsprogram/ rammeverk. Utdanningsprogrammet knyttes ved NTNU til UNIPED (seksjon for program for lærerutdanning) og forgår i nært samarbeid med fagmiljøene.

Det har vært viktig å sikre like ordninger ved de ulike fagmiljøene/enhetene

Pedagogisk utviklingscenter (PUS) ved HIO

Pedagogisk utviklingscenter (PUS) bidrar til forbedring av læringsformene ved Høgskolen i Oslo innen en generell målsetting om å heve utdannings- og forskningskvaliteten.

Formålet med Ped.utviklingscenter er å :

- Ta inn impulser fra høgskolepedagogisk forskning og utvikle og selv drive slik forsknings- og utviklingsarbeid, utvikle nye, fleksible studieformer ved HIO, utvikle fleksible studietilbud basert på informasjonsteknologi, kvalifisere institusjonenes lærere og andre yrkesgrupper som er sentrale i forhold til studentenes læring i tråd med nyvinninger i pedagogisk forskning og
- Etablere kontakt med studenter og studentsamfunnet med tanke på å skape et godt helhetlig studentmiljø med aktive studenter som selv bidrar til utviklingen av studiemiljøet

Grunnkurs

Høgskolen tilbyr grunnkurs i høgskolepedagogikk som er obligatorisk for alle som tilsettes ved HIO uten pedagogikk i sin grunnutdanning. Kurset tilbys i første rekke til nytilsatte lærere, men også eksterne deltakere kan delta hvis ledig kapasitet.

Formålet med grunnkurset er at deltakerne tilegner seg innsikt i egne forestillinger om pedagogisk arbeid, samt legge til rette for videre utviklingsarbeid med tanke på planarbeid, undervisning, vurdering og studiekvalitet i vid forstand.

Arbeidsmåtene på kurset er preget av dialog og diskusjon, og det legges stor vekt på at deltakerne selv skal gjøre erfaringer og få anledning til å drøfte problemstillinger som er aktuelle. Det legges videre stor vekt på deltakernes egne utviklingsprosjekter.

Sentrale tema på kurset er : Pedagogikk som område, begrunnelse for pedagogisk praksis, studenten som samarbeidspartner, planlegging av læring, undervisnings – og arbeidsmåter, IKT og pedagogikk, vurdering og studiekvalitet.

Kurset er organisert med en 2 dagers samling og 16 dagsamlinger og går over et skoleår.

Arbeidsseminarer

Pedagogisk utviklingssenter arrangerer hvert semester 3 – 4 arbeidsseminarer. Disse er ment å være møteplasser for høgskolens tilsatte der aktuelle temaer tas opp og drøftes i fellesskap. Det legges vekt på aktiv deltakelse og erfaringsutveksling knyttet til veldefinerte problemstillinger.

Førstelektorprogram

Førstelektorprogrammet er en institusjonell satsning på kompetanse innen utdanning, undervisning og læring i profesjonsutdanningene, pedagogisk utviklingsarbeid og utviklingsarbeid i yrkesfeltet. Kvalifisering til førstelektor tilsvarer kvalifisering til førsteamanuensis, men med en annen kompetanseprofil. Programmet går over 5 år og forutsetter FOU ressurs tilsvarende ½ stilling. Programmet består av kurs- og eller seminarmoduler, prosjekt og et system med veiledning. Et kortere forløp kan avtales dersom tidligere arbeider er ekvivalente med deler av programmet. Minimumstid settes til 4 semestre. Erfaringer så langt tilsier at det mest kritiske med førstelektorprogrammet ikke er å komme i gang, men å avslutte. Det er viktig med klare kriterier, avtaler og gode veiledningsforhold.

Pedagogisk utviklingssenter er ansvarlig for programmets faglige profil, innstilling til opptak og tilrettelegging av det faglige støtteapparatet.

Regionalt samarbeid om førstelektorprogram

Det foreligger høsten 2004 en innstilling/avtale hvor Høgskolene i Oslo, Østfold, Vestfold og Buskerud tenker å gå sammen om å etablere et regionalt førstelektorprogram. Målgruppen er høgskolelektorer.

Hensikten er tosidig. På den ene siden er det et tilbud til kompetanseutvikling for den enkelte deltaker og en alternativ karrierevei til doktorgrad og førsteamanuensis. På den andre siden representerer programmet en satsning på, og styrking av utviklings- og praksisrettet FOU. Det er mulig for andre høgskoler å slutte seg til det regionale samarbeidet.

Overnevnte samarbeid støtter seg på St.meld. 35, kap.9 hvor det heter at : ”Institusjonene oppfordres til å utvikle særskilte førstelektorprogrammer for å øke andelen av førstelektorer ” Det er altså gitt sterke signaler om å styrke kompetanseutviklingen i personalet ved høgskolene gjennom 2 karriereveier: gjennom tradisjonell doktorgrad og gjennom førstelektoropprykk.

Kriteriene som ligger til grunn for slikt opprykk er å finne i Rundskriv 14-95 fra KUF hvor det kreves dokumentasjon av en eller flere av følgende kvalifikasjoner:

- Vitenskapelig arbeider
- Ledelse og deltaking i forskningsprosjekt, forsøks -og utviklingsarbeid
- Utarbeiding av lærebøker, kompendier, forelesningshefter, laboratorieøvinger, audiovisuelle hjelpemidler
- Pedagogisk virksomhet/undervisningserfaring fra universitet og høgskole eller særlig relevant virksomhet/erfaring fra andre skoleslag
- Dokumentert kunstnerisk virksomhet og faglig utviklingsarbeid innenfor det aktuelle arbeidsfeltet
- Oppbygging og ivaretaking av vitenskapelige samlinger

Ut over dette skal det legges vekt på relevant yrkeserfaring

Over førstelektor har departementet opprettet / gitt mulighet for en ny stillingskategori :
undervisningsdosent

Overnevnte regionale samarbeid representerer et nybrottsarbeid som foreløpig er i startgropa.

Kapittel 6

” God pedagogikk ”

Hva gjør studier gode?

Som dette lille internasjonale blikket viser: undervisningsteknologi er blitt en egen drivkraft i høgskolepedagogikken, og det er en stor utfordring å sette den inn i tilbørlige pedagogiske rammer for pedagogisk utvikling.

Ernest Boyer skrev i en svært innflytelsesrik bok, ”Scholarship Reconsidered” om de fire typene ”scholarship” i nord-amerikansk høyere utdanning: the scholarships of *discovery*, of *integration*, of *application* and *teaching* (Boyer 1990). Hans analyse viser at ”The scholarship of Discovery” er det mest prestisjetunge, best avlønnede og innflytelsesrike type ”scholarship”. I den andre enden av skalaen er ”The scholarship of teaching” den minst verdsatte. Etter denne debatten har blitt etablert en lang rekke initiativ for å utdype hva profesjonalitet på disse områdene innebærer og ikke minst forbedring av strategier for undervisning og læring. I England ble det etter 1998 brukt 165 millioner Euro på et seks år langt prosjekt for å etablere disiplinspesifikke sentre for studiefagenes didaktikk, samt for opprettelsen av sentre ved institusjonene (Gibbs 2003)

Sentralt i denne debatten er profesjonalisering. En viktig forutsetning for profesjonalisering er etablering av et sett fagtermer som beskriver virksomheten, utvikler etiske normer, gjennomfører en utdanning og deltar i profesjonell organisasjoner. I pedagogiske profesjonalisering, som ofte trekkes inn i debatten om etterutdanning, viser Ivor Goodson at en økt lærerprofesjonalitet innebærer:

- engasjement i det moralske grunnlag for, og den sosiale hensikt og verdi i det læreren underviser
- ansvar for å utvise skjønn og fatte avgjørelser omkring undervisning, læreplan og omsorg som angår studentene
- forpliktelse til å arbeide med kollegaer i en samarbeidende kultur
- evne til å arbeide med autoritet og likevel være åpent og samarbeidsorientert med andre partnere i samfunnet
- engasjement i forhold til omsorg for hele studenten, - ikke bare kognitivt, men også emosjonelt og sosialt
- en søken etter kontinuerlig læring for å utvikle ens ekspertise (Goodson 2000)

Denne listen av punkter handler både om hvordan økt sakkyndighet kan oppnås, og hvordan denne streven etter høyere sakkyndighet etableres i en ”profesjonell kultur” som en vedvarende aktivitet. På mange måter viser denne listen hvordan kvalitetsreformens pedagogiske profil fordrer en pedagogisk profesjonalitet hos lærerne i høyere utdanning.

Hva er god pedagogikk?

Uttallige studier viser at det ikke finnes en universell ”god pedagogikk”, men at ”den gode pedagog” opererer med varierte metoder avhengig av hva man underviser om, hvilke mål man har, på hvilket nivå man er i prosessen osv. Det hevdes ofte at forskningsbasert undervisning får sine fortrinn gjennom det forhold at personer som er gode forskere også er gode forelesere (Breen & Jenkins 2002). Men historiske studier foreslår at forholdet kan like gjerne være omvendt: Gode undervisere utvikler kommunikasjonen med studentene slik at den stimulerer søken etter ny viten og framstilling av nye innsikter. Ved å møte studenter som

samtalepartnere drives forskningsprosessen framover, slik tilfellet var ved Universitetet i Göttingen, og seinere ved Humboldt-universitetet.

Australierne Boud og Brew (1995) hevder at man ikke har lyktes å fastslå at det er god forskning som stimulerer undervisning – eller omvendt:

Investigations of the link between teaching and research, of which there has been a large number, have failed to establish the nature of the connection between the two, or indeed, whether there is one (p.261).

I enkelte mindre undersøkelser, som av Lindsay, Breen and Jenkins (2002), lykkes det å vise at studentene mener at forskende lærere motiverer studenter bedre, viser bedre ferdigheter i veiledning, sprer mer entusiasme og lykkes å overbevise studentene om kunnskapens relevans enn sine rent undervisende kollegger. Et mer komplekst spørsmål er hvorvidt hva slags forskningsaktiviteter – eller profesjonelle egenskaper som får forskere til å undervise bedre. Brew og Boud (1995) foreslår at vi heller kan se på et annet forhold, nemlig hvordan forskeren/underviseren forholder seg til sin virksomhet, hvorvidt man forholder seg lærende eller ei.

“Both research and learning are informed by the tradition and forms of inquiry characteristic of the discipline and the literature of what constitutes evidence in the literature. They both involve processes of exploration of existing knowledge, yet both seek to go beyond it. Both involve the human act of making meaning, making sense of phenomena in the world (p.267).

Etter denne tenkningen er det ikke forskning/undervisning i seg selv, men en mer grunnleggende holdning som er utslagsgivende: personens vilje til å lære av sine omgivelser, enten dette er laboratoriet, eller med sine studenter.

Norgesnettrådets utvalg for vurdering av utdanningskvalitet, sa det slik:

Med kvaliteten på undervisning og veiledning - i pedagogisk så vel som faglig forstand - er vi ved kjernen i studiekvalitetsbegrepet. Men hva er god undervisning, og hvordan evaluerer vi den? Det viser seg i praksis at kvaliteten på selve formidlingshandlinga vanskelig lar seg fange i målbare indikatorer og dermed unndrar seg presis vurdering. Jo nærmere virksomhetens kjerne en kommer, jo "mykere" blir evalueringsdata (s.17).

Kapittel 7

Prosjektet: Senter for høgskolepedagogikk (HIL/HIG/HIHM)

Prosjektgruppa ble etablert våren 2004 i henhold til søknad til Statskonsult, med Personaldirektør Finn Huseby, Høgskolen i Hedmark som leder.

Aktivitetene i det planlagte senteret ble satt i verk i vårsemesteret 2004 under ledelse av høgskolelektor Rolf Haugen, tilknyttet Avdeling for Lærerutdanning, Elverum.

Arbeidsgruppa besto fra starten av Rolf Haugen, Høgskolen i Hedmark, Bjarne W. Strøm, Høgskolen i Gjøvik og Yngve Nordkvelle, Høgskolen i Lillehammer. I november 2004 ble Rolf Haugen erstattet med Anne Thorbjørnsen fra samme institusjon.

Trinn 1 i prosjektprosessen var å etablere en nettverksgruppe som skulle skape og støtte studiet i oppstarten. I alt 15 personer knyttet til ulike avdelinger ved de tre institusjonene ble engasjert. 21.-22.6.04 ble det avviklet et seminar i Tønsberg med ”Høgskolepedagogisk senter” som tema. Seminar nr.2 ble gjennomført 25 og 26.10.04 i Øyer.

Denne gruppen har meldt inn interesser og behov til prosessen rundt å utforme en utdanning som kan gi pedagogisk basiskompetanse.

Trinn 2 i prosjektarbeidet har vært å bearbeide og videreutvikle studieplandokumentet til Høgskolen i Hedmark til å bli et omforent dokument. Til studiestart var et nytt studieplandokument skrevet på bakgrunn av den studieplanen som eksisterte ved Høgskolen i Hedmark.

Ved studiestart den 22.9.04 var det 21 studenter påmeldt: 5 fra HiL, 6 fra Hedmark og 10 fra Gjøvik.

Trinn 3 har vært å samordne kurskatalog for de tre høgskolene. I god tid før semesterstart var en brosjyre klar som viser hvilke tilbud som har vært tilgjengelig ved de tre høgskolene.

Høgskolen i Gjøvik arrangerte den 15. Nettverkskonferansen for Universitets- og Høgskolepedagogikk, med nærmere 100 deltakere fra hele landet. Bjarne W. Strøm, sammen med en lokal styringsgruppe, ble valgt som faglig leder for konferansen.

Trinn 4 har dreid seg om å skaffe erfaringsmateriale for å begrunne ordninger og praktisk orientering for aktivitetene for et Senter for Høgskolepedagogikk. Arbeidsgruppas medlemmer har besøkt: Høgskolen i Oslo, Universitetet i Tromsø, Norsk teknisk-naturvitenskapelig Universitet, Karlstad Universitet og SydDansk Universitet.

Trinn 5 har dreid seg om å samle faglige argumenter for å etablere et senter/nettverk og plassere dette i et teoretisk og praktisk landskap. Resultatet av denne prosessen forefinnes i denne rapporten.

I møte 12.8.04 bestemte prosjektgruppa å endre tittelbetegnelse til ”Nettverk for Høgskolepedagogikk” fordi man ønsket å unngå konnotasjoner av begrepet *senter* som pekte i retning av fysisk plassering.

Kapittel 8

Anbefalinger

Det avsettes midler til å etablere faglige stillinger ved de tre høyskolene som kan utføre FoU- og undervisningsoppgaver knyttet til dette fagområdet.

Det er som nevnt blitt etablert et studium som skal gi deltakerne en pedagogisk basiskompetanse. Dette studiet føres videre som et samarbeid der de ovennevnte fagstillingene underviser og veileder studentene.

I tillegg får disse stillingene som oppgave å organisere etter- og videreutdanningskurs rettet mot den fast ansatte staben som ledd i den enkelte høyskolens overordnede kompetansepolitikk, og rettet mot vedvarende kompetanseheving for de som arbeider med formidlingsoppgaver.

Konkret ser en for seg følgende praktiske utfordringer i nettverkssamarbeidet :

- a) utvikle en felles plattform for å lage førstelektorprogram. Dette er et arbeid som må samordnes med allerede etablerte strategier, som blant annet involverer FoU-utvalgene ved høyskolene. Modellene fra HiO og NTNU benyttes som arbeidsmodeller som kan tilpasses vår virkelighet.
- b) Å lage en basisfinansiering som går ut på å engasjere folk i høyskolepedagogiske stillinger (på åremål) og definere andeler av stillinger i andre avdelinger og enheter som for eksempel EVU-organisasjoner, IT-avdeling og medieutdanninger, som tilhørende nettverkets ressurser
- c) Å utvikle kurs som ivaretar aktuelle problemstillinger, å møte lokalt artikulerte faglige behov og utviklingsoppgaver
- d) Å initiere forskningsoppgaver og forsøk som skal fremme Innlandshøyskolenes særpreg på det høyskolepedagogiske området
- e) Å delta i nasjonale og internasjonale nettverk på området.

Forslag til organiseringsformer :

Arbeidsgruppa vil argumentere for at arbeidet bør forankres høyt i ledelsen. Vi vil anbefale at pro-rektorene og personaldirektørene utgjør nettverkets styringsgruppe, sammen med en representant fra høyskolepedagogene. Sekretariatsfunksjonen går på rundgang i personaladministrasjonen.

Nettverkets kjerne utgjøres av de utførende personene som har som hovedoppgave å drive basiskompetansekurs og øvrige kurs som vil inngå i kompetansestrategien. Kjernen utgjøres av en person ved hver høyskole som har undervisnings- og forskningsoppgavene i stor grad knyttet til denne stillingen. Det er viktig at stillingen gis rom og handlekraft.

Stillingsressursen bør overstige en viss prosent som kan gjøre innsatsen til en substansiell aktivitet. Særlig med hensyn til IKT-støtte og utvikling av digital kompetanse bør det knyttes en stor ressurs til denne siden. Vi vil anslå at denne ressursen bør være like stor som den man bruker på høyskolepedagogisk side. Dessuten bør det ligge driftsmidler som kan dekke behovet for aktuelle kurs – som i stor grad vil være avhengig av innleid ekspertise.

Koordineringsarbeide og faglig utviklingsarbeid vil også forandre en god del reisemidler.

Hvordan stillingsressursen skal beregnes vil avhenge av hver høyskoles vilje til å satse på området. Vår antakelse er at man trenger minimum en halv stilling for å utvikle dette faglige

pedagogiske fokus ved hver høgskole. Med tilsvarende resurs på IKT og mediefaglig støtte vil dette utgjøre i alt seks halve stillinger, eller tre hele stillinger for å gjøre feltet i noen grad synlig og bærekraftig.

Litteratur:

Anstillningsordning for Karlstad Universitet

Barnett, Ronald (1997) *Towards a higher education for a new century* London : University of London,

Bjørge, Narve (2003) KVALITETSARBETE I NORDEN. Utvärdering av høgre utdanning i ljustet av Bologna-prosessen. Karlstads universitet 12-13 november 2003 .

Konferanserapport.

http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Generell/Rapporter/Karlstad_konferansen.pdf

Bleikli, Ivar (2002) Fra kvalitet til effektivitet. Kronikk, Bergens Tidende 13.5.02.

(<http://www.bt.no/utskrift.jhtml?articleID=89411>) (lest 30.6.2003)

Boyer, Ernest L.(1990): *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton.

Brandt, Ellen (2003) Arbeidsgiveres vurderinger av kompetanse fra høyere utdanning NIFU skriftserie nr. 12/2003

Brew, Angela; Boud, David (1995) Teaching and research: Establishing the vital link with learning *Higher Education*, Vol. 29 Issue 3, p261, 13p

Burbules, Nicholas C. og Callister, Thomas A.jr. (2000) *Watch IT. The Risks and Promises of Information Technologies for Education*. Boulder, Col., Westview Press.

Falnes-Dalheim, Elisabeth (2004) Utdanning *Samfunnsspeilet nr. 4*,

Gibbs, Graham (2003) Improving university teaching and learning through institution-wide strategies. Key-note, University of Aveiro, Portugal, 13-17.4.

Goodson, Ivor F. (2000): The Principled Professional. *Prospects* Vol. XXX, no.2, June. pp.181-188.

Handal, Gunnar, Holmström, Lars Gunnar, Thomsen, Ole B. (red.) (1973)

Universitetsundervisning : problem, empiri, teori Lund : Studentlitteratur,

Helland, Håvard (2004) Gull verdt for høgskoler?. *Forskningsspolitikk* nr. 4.

Huisman, Jeroen & Kaiser, Frans (2002) A Comparative View On Policy Trends In Western European Higher Education. *German Policy Studies/Politikfeldanalyse*; 2002, Vol. 2 Issue 3, p1, 22p

Krogh, Lone og Ravn, Jakob (2003). Universitetspædagogik anno 2003,

Universitetspædagogik år 2003 Danmarks Universitetspædagogiske Netværk, s.13-18.

Laursen, Per Fibæk (2003) Universitetspædagogikkens barndom – og DUN's

Universitetspædagogik år 2003 Danmarks Universitetspædagogiske Netværk s.5-12

Lindsay, Roger; Breen, Rosanna; Jenkins, Alan (2002) Academic Research and Teaching Quality: the views of undergraduate and postgraduate students. *Studies in Higher Education*, Vol. 27 Issue 3, p309, 19p

McInnis, Craig (1999) *The Work Roles of Academics in Australian Universities*.

http://www.detya.gov.au/archive/highered/eippubs/eip00_5/fullcopy.pdf (lastet ned 10.1.04)

Noble, David (2001) *Digital Diploma Mills*. New York, Monthly Review Press.

Stensaker, Bjørn, Maassen, Peter, Oftebro, Mette og Borgan, Monica (2002): Bruk av IKT i høyere utdanning. Institusjonelle valg og organisatoriske konsekvenser. Nifu-rapport nr.8

Norgesnettets Rapport nr. 2 1999 "Basert på det fremste" (<http://www.nokut.no/sw586.asp>)
Wiers-Jenssen, Jannecke og Aamodt, Per Olaf(2002)*Trivsel og innsats Studenters tilfredshet med lærested og tid brukt til studier. Resultater fra «Stud.mag.»-undersøkelsene*
Rapport, 1 NIFU
Studiekvalitet : innstilling fra Studiekvalitetsutvalget : avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 9. juli 1990. Oslo : Departementet, 1990