



UiT Norges arktiske universitet

Enkelt og greit?

Hvordan undervisningskompetanse vurderes
ved tilsetting i vitenskapelige stillinger

Gunnar Grepperud og Kari Riddervold | UB/Result UiT Norges arktiske universitet



Publisher: UB/Result, UiT Norges arktiske universitet
Authors: Prof. Gunnar Grepperud & Seniorrådgiver Kari Riddervold
Illustrations and images: MostPhotos.com, Mark Stenersen, Canary Pete, glasbergen.com

DOI: 10.7557/7.5338 (<https://doi.org/10.7557/7.5338>)

This Open Access report is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly credited.



APPLYING FOR A JOB AT IKEA



FORORD	7
INNLEDNING	9
SAMMENDRAG	11
KAPITTEL 1: AMBISJONENE	13
1.1 Er tiden inne?	13
1.2 Enkelt og greit? Om rapportens hensikt og fokus	17
1.3 UiTs satsing på undervisningskvalitet - noen utviklingstrekk	20
KAPITTEL 2: ERFARINGENE	27
2.1 Norske erfaringer	27
2.2 Erfaringer fra svensk høyere utdanning	31
KAPITTEL 3: METODER OG MATERIALE	39
3.1 Tilsettingsprosessen	39
3.2 Det empiriske grunnlaget	42
3.2.1 Søkerne	43
3.2.2 Sakkyndige	45
3.3 Bearbeiding av det empiriske materialet	46
KAPITTEL 4: DE FORMELLE KRAVENE	48
4.1 Forskriftens formuleringer og institusjonenes konkretiseringer	48
4.2 Kvalifiseringsformer	49
4.3 Krav og kriterier	50
4.4 Dokumentasjon	51
4.5 Aktører og ansvar	54
4.6 Vekting og verdsetting	56
4.7 Midlertidighet	57
4.8 Likt og ulikt - noen oppsummerende kommentarer	57
KAPITTEL 5: UTLYSNINGSTEKSTENE	61
5.1 Selvpresentasjon	62
5.2 Pedagogisk kvalifisering	62
5.3 Krav, kriterier og ønsker	64
5.4 Dokumentasjon	65
5.5 Henvisninger	65
5.6 Vilkår	66
5.7 Oppsummering	66
KAPITTEL 6: SØKERNE	69
6.1 Omfang	69
6.2 Hva skriver søkerne om	71
6.3 Hvordan dokumenterer søkerne sin pedagogiske kompetanse	73
6.4 Oppsummering	75
KAPITTEL 7: DE SAKKYNDIGE	77
7.1 Hvordan forholder de sakkyndige seg til utlysningstekstenes henvisninger?	77
7.2 Omfanget av vurdering av undervisningskompetanse	78
7.3 Angivelse av søkerens dokumentasjon	80
7.4 Godkjent undervisningskompetanse?	81
7.5 Når er søkerne kvalifisert og kompetent?	84
7.6 Tvilsomme vurderinger	84
7.7 Hva legger de sakkyndige vekt på ved vurdering av undervisningskompetanse?	85
7.8 Spesielle ønsker og krav fra fakulteter og institutt	89
7.9 Vektlegging av undervisningskompetanse ved rangering av søkere	90
7.10 Oppsummering	92

KAPITTEL 8: INTERVJUGRUPPENE	93
8.1 Prøveforelesningene	94
8.1.1 UiT	94
8.1.2 NTNU	97
8.2 Intervjuene	98
8.2.1 UiT	99
8.2.2 NTNU	100
8.3 Referansene	101
8.4 Søkernes dokumentasjon	102
8.5 Innstillingene	102
8.6 Prøveforelesningene og intervjuene oppsummert	104
KAPITTEL 9: INNSTILLEND E OG TILSETTENDE MYNDIGHET	107
Fakultet A	107
Fakultet B	108
NTNU	109
KAPITTEL 10: UTFORDRINGENE	111
10.1 Vagt og forenklet	112
10.2 Uklart og ambisiøst	116
10.3 Tvetydig og inkonsekvent	119
10.3 Manglende sammenheng og oppfølging	122
10.4 Basiskompetanse som minimumshinder?	123
10.5 Frakobling mer enn tilkobling	124
10.6 Kjernebudskapet	125
KAPITTEL 11: FORBEDRINGENE	127
11.1 Aktivitet eller kvalitet?	127
Fortsette i samme spor	128
Tilpasning av intensjonene til realitetene	129
Utvikling av praksis	129
11.2 Utlysningene	131
11.3 Krav og kriterier	131
11.4 Dokumentasjon	134
11.5 Krav til sakkyndige og oppfølging av komitévurderinger	135
11.6 Prøveforelesning/intervju	136
11.7 Referansene	137
11.8 Innstillende og tilsettende myndighet	137
LITTERATUR	139
VEDLEGG	145

*Good teaching is expected but is
often inadequately assessed*

(Boyer 1990)

Forord

Den foreliggende rapporten er i norsk sammenheng et nybrottsarbeid. For første gang gjennomføres det en systematisk gjennomgang av hvordan utdanningsfaglig kompetanse (i rapporten benevnt som undervisningskompetanse) vektlegges og vurderes i de ulike fasene i ansettelsesprosessen ved to norske høyere utdanningsinstitusjoner. Materialet som ligger til grunn for analysen er omfattende og gir et fyllestgjørende bilde av situasjonen.

Situasjonen som avtegnes viser at sektoren har kommet et stykke på vei med tanke på å arbeide systematisk med ansattes utdanningsfaglige kompetanse. Ved de to institusjonene som utgjør rapportens empiriske nedslagsfelt er det lagt ned ressurser i både utvikling og dokumentasjon av slik kompetanse. Men undersøkelsen viser at det, til tross for de grep som faktisk er tatt, er et stykke å gå før den utdanningsfaglige delen av ansattes kompetanse får den plass og betydning slik den kommer til uttrykk i både nasjonalpolitiske og institusjonspolitiske målsettinger.

Gjennom rapporten er det to hovedutfordringer som trer frem.

For det første synes det fremdeles å være betydelige uklarheter og mangler ved kriteriene og dokumentasjonssystemene for utdanningsfaglig kompetanse. Disse må gjøres klarere og mer retningsgivende for hvordan vurderinger av utdanningsfaglig kompetanse skal gjennomføres og vektlegges i forbindelse med søknader til akademiske stillinger og i forbindelse med opprykksøknader.

For det andre synes det å være mangelfulle koblinger mellom de prosedyrer og rutiner som faktisk er utviklet og det implementeringsarbeid som må til for at prosedyrene og rutinene skal kunne virke. Det er ingen automatikk mellom de vedtak som tas og de forventede endringer av praksis som vedtakene er ment å lede frem til. Ved UiT ble det for eksempel vedtatt, så langt tilbake som i 2007 at man skulle innføre «pedagogisk mappe» som dokumentasjonsform for utdanningsfaglig kompetanse. Men dette vedtaket har på ingen måte blitt fulgt opp gjennom klare og tydelige implementeringsstrategier, noe denne rapporten viser. Det er altså enda en lang vei å gå.

Parallelt med det foreliggende arbeidet har det blitt tatt flere grep for å bøte på de utfordringene som rapporten avtegner. Ved UiT har regelverket for ansettelser og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger blitt grundig revidert, og det arbeides mer systematisk med å styrke institusjonens vurderingskompetanse for det utdanningsfaglige området. Dette er et særs viktig område å forbedre siden det i liten grad vil hjelpe å få på plass systemer for utdanningsfaglig kompetanse så lenge bedømmelseskomiteer ikke har den nødvendige kompetansen til å vurdere slik kompetanse. Samtidig er det viktig å få frem at et systematisk og helhetlig arbeid innenfor det utdanningsfaglige området fordrer gjennomgripende ledelse på alle nivåer. Vedtak og gode intensjoner må følges opp i praktisk handling med klar ansvarsfordeling mellom de nivåer og tiltak som hver enkelt institusjon består av.

Ådne Danielsen
Faglig leder, Result.

Innledning

I denne rapporten ses det nærmere på hvordan undervisningskompetanse (pedagogisk kompetanse/utdanningsfaglig kompetanse) forstås, vurderes og verdsettes ved UiT Norges arktiske universitet. Evalueringen er en casestudie basert på stillingsutlysninger, de sakkyndiges og intervjugruppenes vurderinger, søknader og behandling i tilsettingsutvalg ved to av UiTs fakulteter. Disse erfaringene sammenlignes med tilsvarende erfaringer fra NTNU.

Ansvarlige for evalueringen er professor Gunnar Grepperud og seniorrådgiver Kari Riddervold. Grepperud har hatt ansvar for design, utskriving og for deler av kodearbeidet. Foruten å bidra aktivt i diskusjoner og utvikling av resonnement, har Riddervold hatt ansvar for deler av kodingen og for alt praktisk og koordinerende arbeid overfor fakultet og institusjon i forbindelse med datainnsamling og rapportutskriving.

Vi vil rette en stor takk til seniorrådgiverne Lillian Abelsen, og Joakim Bakkevold ved UiT, for svært god hjelp i arbeidet å finne frem de nødvendige data og for å ha hjulpet oss til å forstå regler og rutiner knyttet til alle sider ved tilsettingsprosessen og personvern. Samme takk går til administrativt ansatte ved fakultet A og fakultet B ved UiT og ansatte ved NTNU som har bistått i arbeidet med å finne fram til nødvendige materiale.

Results leder, førsteamanuensis Ådne Danielsen, har som vanlig vært en kyndig og engasjert leser og diskusjonspartner underveis og gitt oss rom og tid til å utvikle våre resonnementer.

UiT og NTNU har støttet prosjektet økonomisk.

Tromsø, januar 2020

Gunnar Grepperud
Professor

Kari Riddervold
Seniorrådgiver

Sammendrag

I denne rapporten sees det nærmere på hvordan undervisningskompetanse (pedagogisk kompetanse/utdanningsfaglig kompetanse) forstås, vurderes og verdsettes i forbindelse med tilsetting i førsteamanuensis og professorstillinger ved UiT for perioden høst 2016 til vår 2018. Dette gjøres med utgangspunkt i to tilfeldig utvalgte fakultet, her benevnt som fakultet A og fakultet B. Med ett unntak var samtlige stillinger utlyst etter at UiT hadde gjort sin siste revisjon av «Utfyllende bestemmelser for ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger ved Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet (UiT). Denne ble vedtatt 22-09-2016. Erfaringene fra UiTs fakultet er sammenlignet med tilsvarende erfaringer fra NTNU.

Hovedkonklusjonen er at vurderingen av søkerens undervisningskompetanse følger i tradisjonelle spor og at det på dette feltet synes å ha skjedd få endringer de siste 20 årene. Vurderingene fremstår mer som korte omtaler enn reelle og begrunnede vurderinger og de vies liten plass. De sakkyndige fokuserer så å si utelukkende på omfanget av søkerens undervisning og veiledning. Også søkerne legger hovedvekten på dette.

De sakkyndige er kortfattet, noe overfladiske og til dels tvetydige og inkonsekvente i sine omtaler/vurderinger av søkerens undervisningskompetanse. Det er lite i den dokumentasjonen som foreligger som tilsier at dette er ekspertvurderinger. Med tvetydighet menes her at det i for mange tilfeller ikke er mulig å lese ut av omtalene hvorvidt søker tilfredsstiller kravet om undervisningsmessig basiskunnskap eller ikke. Inkonsekvens innebærer at de sakkyndige ikke tematiserer samme forhold for samtlige søkere. Dette gjelder både innen og mellom komitéer.

Kriteriene for vurdering av undervisningsmessig basiskompetanse er for vage. Dette gjør det vanskelig både for søkerne og de sakkyndige å forholde seg til dem. Dette er uheldig all den tid flertallet av søkere ikke har gjennomført et universitetspedagogisk basiskurs og derfor må vurderes av de sakkyndige. Resultatet er at undervisningskompetansen som oftest vurderes ut fra de sakkyndiges implisitte, og snevre forståelse av undervisning og veiledning.

UiT stiller krav om at søker skal levere en pedagogisk mappe etter gitte kriterier. Dette kravet følges ikke opp, verken av søkere, sakkyndige eller intervjugrupper. Ordningen fremstår som uklar og det er en direkte motsetning mellom dokumentasjonskravets ambisjoner og den marginale betydning UiT tillegger undervisningskompetansen ved samlet vurdering. Mappedordningen er primært en dokumentasjonsform tilpasset de mest erfarne og pedagogiske engasjerte søkerne. Flertallet av søkerne synes å nøye seg med UiTs skjema for registrering av pedagogisk kompetanse.

I vurderingen av prøveforelesningene er fokus vel så mye på søkerens vitenskapelige kompetanse som på selve undervisningen og intervjuene preges av temaer knyttet til forskning, forskningsplaner, samhandling og personlige egenskaper. I enkelte tilfeller foretas det feilvurderinger. Det er ingen som kontrollerer og følger opp vurderingene av søkere som ikke innkalles til prøveforelesning og intervju. Det synes også som intervjugruppene i liten grad

forholder seg til, og anvender søkerens dokumentasjon og de sakkyndiges vurderinger som grunnlag for intervjuene.

Søkerens undervisningskompetanse tillegges liten vekt ved rangering og endelig tilsetning. Den marginale betydningen er i overensstemmelse med UiTs vage formulering om at det «skal tas hensyn til pedagogiske kvalifikasjoner» (sidestilt med mange andre ikke-vitenskapelige kvalifikasjoner). Derimot er det stor avstand mellom Kunnskapsdepartementets og universitetsledelsens ambisjoner om satsing på undervisning og det som fremkommer gjennom tilsettingsprosessen.

Erfaringene ved UiT er sammenlignet med tilsvarende erfaringer fra to fakultet (fakultet C og fakultet D) ved NTNU. Dette universitetet fremstår i sine dokumenter som noe tydeligere enn UiT når det gjelder rutiner og prosesser for vurdering av undervisningskompetansen. I motsetning til UiT har NTNU et mer bevisst forhold til hva som skal vurderes ved prøveforelesninger og intervju enn UiT.

NTNUs utlysningstekster er ikke preget av de samme uklarheter som man finner hos UiT og ved NTNUs to fakultet angir man i større grad enn UiT krav som går ut over basiskompetansen i utlysningstekstene. Hvordan undervisningskompetansen vurderes og verdsettes av de sakkyndige er helt parallelle til UiT, men den er mer synlig og mer omtalt i intervjugruppenes referater. Dette gjelder særlig i referatene fra prøveforelesningene, men også i de påfølgende intervju. Ved endelig rangering henviser intervjugruppene ved NTNU oftere til undervisningskompetansen enn tilsvarende grupper ved UiT, men det synes allikevel ikke som undervisningskompetansen tillegges særlig større betydning.

Det synes som det, både mellom komitéer og mellom institutter, er noe ulike kulturer for hva og hvordan vitenskapelige stillinger vurderes. Blant annet er det svært store forskjeller i hvor omfattende de sakkyndiges vurderinger og intervjugruppenes referater er. Ett av instituttene ved Fakultet B skiller seg ut med særlig grundige referat fra prøveforelesninger og intervju.

Avslutningsvis lanseres en del forslag til hvordan vurdering av undervisningskompetanse, i lys av den nye reviderte forskriften om krav og prosedyrer for ansettelse og opprykk i vitenskapelige stillinger, kan og bør forbedres:

- Mer standardiserte, klarere og informative utlysningstekster ved UiT
- Tydeligere kriterier både for institusjonene som helhet og for fakultetene med større vekt på kvalitetsaspektet når det gjelder basiskompetanse
- Bedre transparens i de sakkyndiges vurderinger
- Revisjon og forbedring av dokumentasjonsordninger
- Utprøving av andre modeller for vurdering av undervisningskompetanse
- Bedre oppfølging og kontroll av hele tilsettingsprosessen
- Justeringer av ordningen med innhenting av referanser
- Utvikling av veiledninger for søkere og sakkyndige når det gjelder vurdering av undervisningskompetanse

Kapittel 1

Ambisjonene



1.1 Er tiden inne?

1. september 2019 ble det iverksatt en revidert forskrift for krav og prosedyrer til ansettelse og opprykk i vitenskapelige stillinger i norsk høyere utdanning.¹ Revisjonen omfattet primært kravene til grunnleggende undervisnings- og veilederkompetanse² for førsteamanuensis- og professorstillingene. Den erstatter tilsvarende forskrift³ som har eksistert siden 2006.

Revisjonen omfatter i korthet følgende:

Alle høyere utdanningsinstitusjoner skal vedta kriterier for utdannelsesfaglig kompetanse (pedagogisk basiskompetanse), heretter beskrevet som *undervisningskompetanse*. En arbeidsgruppe under det pedagogiske nettverket til Universitets- og høyskolerådet, som i 2012 utredet

¹ «Forskrift om endring i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger». Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 12. september 2018 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven) § 6-3 sjette ledd. <https://lovdata.no/static/lovtidend/ltavd1/2018/sf-20180912-1322.pdf>

² Heretter angitt som undervisningskompetanse

universitets- og høyskolepedagogisk basiskompetanse i norsk høyere utdanning, fant at bare 17 av 32 institusjoner hadde en eller annen form for presiseringer av forskriften.

Kunnskapsdepartementet (KD) ønsker å styrke undervisningskompetansen ved å stille krav om en utdanning (kurs i pedagogisk basiskompetanse) på minimum 200 timer. Dette vil for de fleste høyere utdanningsinstitusjoner representere et markert løft. Ved UiT har kurset så langt hatt et omfang på 150 timer, ved NTNU har kurset hatt et omfang på om lag 100 timer. I 2012 hadde 15 institusjoner et eget universitetspedagogisk tilbud. I omfang varierte tilbudene fra 6 dager til 60 studiepoeng.⁴ I tillegg fremkom det at 5 institusjoner samarbeidet med andre om kvalifisering av sine ansatte. Det er grunn til å tro at dette bildet ikke hadde endret seg særlig fram til revidert forskrift ble iverksatt.

I forskriften angis også tydeligere krav og en viss kompetansemessig progresjon mellom nivåene. Den reviderte forskriften definerer fire ferdighetsområder; planlegging, gjennomføring, evaluering og utvikling av undervisning. Progresjonen handler om noe høyere krav til professorstillingene enn til førsteamanuensisstillingene med vekt på kontinuerlig utvikling av egen undervisning og veiledningserfaring, fortrinnsvis på ph.d.- nivå. Sistnevnte krav er for øvrig i overensstemmelse med tidligere vedtak i flere nasjonale fakultetsmøter.

Søkerne kan ikke rangeres med utgangspunkt i deres basis undervisningskompetanse. Derimot står det institusjonen fritt til å stille krav ut over denne minimumskompetansen.

Revisjonen er en direkte oppfølging av stortingsmeldingen «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» (Meld. St. nr. 16 2016-2017). Selv om utdanningskvalitet lenge har vært på den utdanningspolitiske dagsorden (jf. Studiekvalitetsutvalget 1999 og St. medl. nr. 40 1990 - 91)⁵, mener regjeringen at denne meldingen representerer et slags takt- og perspektivskifte med sitt fokus på, og verdsetting av, undervisningsoppgaven. Stensaker (2000)⁶ har angitt tre mulige modeller for institusjonenes arbeid med kvalitet; profesjonelt fellesskap, administrativ virksomhet og markedsrettet tilpasning, som han oppsummerer i følgende oversikt:

⁴ Norsk nettverk for universitets- og høyskolepedagogikk. 2012. *Universitets- og høyskolepedagogisk basiskompetanse*. Se også Lid, S.E.2014: *Hva kreves av pedagogisk basiskompetanse for undervisning i sektoren*. NOKUT.

⁵ Stortingsmelding nr. 40. (1990-91) *Fra visjon til virke – Om høgre utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo; Studiekvalitetsutvalget.1990. *Studiekvalitet*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.

⁶ Stensaker, B.2000. *Høyere utdanning i endring. Dokumentasjon og drøfting av kvalitetsutviklingstiltak ved seks norske universiteter og høyskoler 1989 – 1999*, s. 25-26. NIFU-rapport nr. 6/2000.

Kvalitet som			
	Profesjonelt fellesskap	Administrativ virksomhet	Markedsrettet tilpasning
Fortolkning og definering knyttet til	-Forskning, akademisk frihet og faglige standarder	-Ledelse, styringsbehov og effektivitet	-«Markedet» og omgivelsene
Fokus og vektlegging på	-Fag og disiplin -Evalueringsom peer review og som faglig ansvar	-Organisasjon og ledelse -Evalueringsom en mer teknisk aktivitet og som organisatorisk ansvar	-«Kunder» og ulike interessenter -Evalueringsom sjekk av relevans
Resultater knyttet til	-Pedagogiske tiltak, forskningsbasert undervisning, didaktikk, nye læringsformer, læringsmiljø	-Systemer, rutiner, rapportering, dokumentasjon og regler	-Tilpasning til endringer i kundepreferanser og endringer i omgivelsene, arbeidsmarkedstilpasning og eksterne informasjonstiltak

Man finner innslag av alle tre modellene i den over nevnte stortingsmeldingen, men med noe større vekt på den profesjonelle tilnærmingen gjennom sitt fokus på undervisning og læring og de ansattes kompetanse.

«Tiden er inne for en stortingsmelding om utdanningskvalitet» sies det i en av meldingens underoverskrifter.⁷ Mens man i flere tidligere meldinger og utredninger primært har vært opptatt av kvalitet med utgangspunkt i høyere utdannings struktur og rammevilkår vil man nå, ifølge stortingsmeldingen, vie undervisning og læring langt større oppmerksomhet. Startskuddet er tilsynelatende gått for utvikling av en kultur for undervisningskvalitet.

Når det gjelder vektlegging og verdsetting av undervisningskompetansen, som er tema i dette arbeidet, innledes kapittel fire i stortingsmeldingen med følgende ambisjon:⁸

Det å gi god utdanning skal gi anerkjennelse og styrke karrieren for de faglig ansatte. Universiteter og høyskoler må utvikle systemer som bidrar til at gode undervisere blir verdsatt. Utdanningsfaglig kompetanse og undervisningserfaring skal i større grad vektlegges ved ansettelse og opprykk.

Regjeringen er klar på at undervisningsoppgaven fram til nå har vært tillagt mindre vekt og betydning enn forskningsoppgaven og mener at innspill underveis i arbeidet med meldingen

⁷ «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» (Meld. St. nr. 16 2016-2017), kapittel 1.4

⁸ Ibid, s.70

styrket denne oppfatningen⁹. Dette synes også å være situasjonen internasjonalt. Chalmers peker på fire forhold som forklarer hvorfor situasjonen, til tross for en rekke initiativ, fremdeles er slik:¹⁰

- Manglende enighet om hvilke krav og kriterier som skal ligge til grunn for undervisningskompetanse. Dette er et forhold som Hegerström også finner i norsk høyere utdanning.¹¹
- Hvordan forskningen evalueres, belønnes, finansieres og tilskrives status.
- Tilsettingsforholdene i høyere utdanning med større vekt på midlertidighet, deltid o.a.
- Utfordringer knyttet til holdningsendringer i fagmiljøene.

I stortingsmeldingen uttrykkes det bekymring for en situasjon der økende statusforskjell mellom forskning og undervisning skjer i takt med at andelen som tar høyere utdanning har vokst.¹² Undervisningen har så langt, slik NOKUTs direktør formulerte det, befunnet seg i skyggen av fremragende forskning.¹³ Dette er en situasjon regjeringen vil ha slutt på. Ett av målene med stortingsmeldingen sies det, er å bidra til at undervisningskompetanse skal vektlegges tyngre i academia enn i dag, ikke bare ved ansettelse, men gjennom hele karrieren.

Ambisjonene som formuleres i stortingsmeldingen er mange og klare:¹⁴

For at Norge skal lykkes med omstillingen og løse de store utfordringene vi står overfor, må universitetene og høyskolene samlet sett dekke samfunnets behov for høyere utdanning både i et kortsiktig og langsiktig perspektiv. Det må legges enda bedre til rette for at studentene skal få mest mulig ut av tiden de bruker i høyere utdanning. Målene for denne meldingen er at:

- alle studenter skal møte krevende og engasjerende studier
- alle studenter skal møtes som ansvarlige deltakere i egen læring og integreres godt i det sosiale og akademiske fellesskapet
- studieprogrammene skal ha tydelige læringsmål og god helhet og sammenheng
- alle studenter skal møte aktiviserende og varierte lærings- og vurderingsformer, der digitale muligheter utnyttes
- studieprogrammene skal utvikles i samarbeid med arbeidslivet
- alle studenter skal møte undervisere med god faglig og utdanningsfaglig kompetanse
- utdanning og undervisning skal verdsettes høyere i academia

⁹ Basert på innspill fra institusjonen har NOKUT publisert rapporten: Hegerström, T. 2016. «..ikke i mål, men på god vei». Rapport 2016:2. Oslo

¹⁰ Chalmers, D. 2011. Progress and challenges to the recognition and reward of the Scholarship of Teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, vol.30, no. 1 25-38

¹¹ Hegerström, T. 2016. «..ikke i mål, men på god vei». NOKUT. Rapport 2016:2. Oslo

¹² Meld. St. nr. 16 (2016-2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning, s. 71

¹³ Mørland, T. I skyggen av fremragende forskning. Forskningspolitikk. 13, mai 2013. <http://fpol.no/i-skyggen-av-fremragende-forskning/>. Se også UIT/NTNU.2016: *Innsats for kvalitet*; Grepperud, G. og Toska, J. A. 2000. *Mål, myter, marked – Kritiske perspektiv på livslang læring og høgre utdanning*. SOFF-rapport 1/2000. Tromsø: SOFF; Parker, J. 2008. Comparing Research and Teaching in University Promotion in Canada. *Higher Education Quarterly*, 62,3,237-251

¹⁴ Meld. St. nr. 16 (2016-2017), s. 21

1.2 Enkelt og greit? Om rapportens hensikt og fokus

Gjennom forskriftsrevisjonen har Kunnskapsdepartementet satt rammene for undervisningskompetansens omfang og innhold. For de høyere utdanningsinstitusjonene vil dette i varierende grad forutsette endring og fornyelse. Der enkelte institusjoner har ordninger og retningslinjer som langt på vei er i overensstemmelse med de departementale forventninger, har andre en lang vei å gå.

Felles for alle er imidlertid at det forutsettes to grep fra utdanningsinstitusjonenes side, kravene må konkretiseres og man må sikre at bestemmelsene forstås og følges opp av alle involverte aktører, på ulike nivå, i organisasjonen. Det førstnevnte er utvilsomt enklere enn sistnevnte. For at en vellykket implementering skal kunne skje, er en av forutsetningene at man har tilstrekkelig kunnskap om de ordninger og den praksis som har eksistert. For å sikre «det nye» må man med andre ord forstå det «gamle».¹⁵ Hvis ikke kan det lett bli til at jo mer man forandrer jo mer blir alt som før. Det er også dette som er Danielsens poeng i hans gjennomgang av ledelse, organisering og styring av det universitetspedagogiske tilbudet ved UiT, hvor han blant annet etterlyser mer kunnskap om hvordan mappeordningen har fungert.¹⁶

En evaluering av hvordan mappen hadde virket som operativt verktøy ute i fagmiljøene hadde vært interessant å få gjennomført. Ser vi på den erklærte intensjonen fra styresaken tilbake i 2007 så var nettopp dette noe man håpet mapper skulle lede frem til, altså at mappene skulle bli et sentralt operativt strategisk verktøy for fagmiljøene i deres arbeid med å styrke de ansattes undervisningskompetanse.

Med utgangspunkt i stillinger utlyst i perioden august 2016 til mai 2018 gjøres det her en analyse av hvordan søkerens undervisningskompetanse har blitt definert, beskrevet, vurdert og verdsatt i de ulike fasene i tilsettingsprosessen. Dette omfatter både hver enkelte fase, utlysning, bedømmelse, rangering og innstilling, og sammenhengen og kontinuiteten mellom disse. Fokus settes altså på hvordan UiT som organisasjon, på ulike nivå, har fulgt opp og respondert på den forskriften som gjaldt for undervisningskompetanse for førsteamanuensis- og professorstillinger fram til september i år.

Empirien ved UiT utgjøres av stillinger utlyst ved to tilfeldig valgte fakultet ved UiT. Dette omfatter 16 stillinger, 117 søkere, 13 sakkyndigkomitéer og 12 intervjugrupper. I tillegg sammenlignes UiT-erfaringene med et tilsvarende empirisk materiale fra NTNU (jf. kapittel 3).

¹⁵ Graham, R. 2019. *Improving University Reward for Teaching. A Roadmap for Change*. 4TU. Centre for Engineering Education. London

¹⁶ Danielsen, Å. 2019. *Ledelse, organisering og styring av universitets-pedagogikk ved UiT i perioden 2008-2018. Erfaringer og utfordringer*. Notat. Resultat/UB. UiT Norges arktiske universitet

Følgende fem hovedspørsmål belyses:

1. *Hvordan fortolkes og konkretiseres forskriftens formuleringer?*

Forskriftens formulering for perioden 2006 til 2019 om krav til undervisningskompetanse er kort, overordnet og generell og forutsetter at institusjonene fortolker og konkretiserer denne gjennom utfyllende bestemmelser. Blir det ikke gjort overlater man i praksis definisjonsmakten til de sakkyndige, med den risikoen for variasjoner og ulikheter som det medførte.

Både UiT og NTNU har fulgt opp forskriften med egne utfyllende bestemmelser og i dette arbeidet sees det nærmere på hva dette omfatter og hvordan man, på ulike nivå i organisasjonen, forstår, operasjonaliserer og følger dem opp. Tre relevante delspørsmål har derfor vært:

- Hvordan forholder aktørene seg til de krav og kriterier som er vedtatt?
- Blir disse angitt, forklart og drøftet av de sakkyndige, intervjugrupper, innstillende og tilsettende myndighet?
- Hva legger sakkyndige og intervjugrupper vekt på i sine vurderinger og hvordan samsvarer det med Forskrift og utfyllende bestemmelser?

2. *Hvor omfattende og eksplisitte er de sakkyndige og intervjugruppene i sine vurderinger?*

For de to institusjonene det her er snakk om foregår selve søkervurderingen i to faser, først vurdering av de sakkyndige, deretter intervju og/eller prøveforelesning (jf. kapittel 4).

Av forskriften fremkom det at både vitenskapelig kompetanse og undervisningskompetanse skal vurderes av de sakkyndige. Hvordan dette gjøres, og med hvilken grundighet er opp til institusjonene selv å bestemme. Det er naturlig å legge til grunn at disse to kompetanseområdene skal vurderes eksplisitt og hver for seg. Levander¹⁷ beskriver en utvikling i svensk høyere utdanning hvor forståelsen av den pedagogiske kompetansen har endret seg fra å være en integrert og naturlig del av den vitenskapelige kompetansen til å anses som et eget og separat kompetanseområde.¹⁸

I svensk høyere utdanning heter det dessuten at de sakkyndige skal vie den vitenskapelige og den pedagogiske kompetansen like stor oppmerksomhet (omsorg)¹⁹. En ikke urimelig fortolkning av dette vil være at de sakkyndige og intervjugruppene i sine vurderinger skal forholde seg med samme grundighet til begge oppgavene. Det innebærer derimot *ikke* at undervisningskompetansen skal sidestilles med den vitenskapelige ved samlet vurdering.

¹⁷ Levander, S.2017. *Den pedagogiska skickligheten och akademins väktare: Kollegial bedömning vid rekrytering av universitetslärare*. Acta Universitatis Upsaliensis Uppsala.

¹⁸ Levander, *ibid* s.82-85

¹⁹ Levander, *ibid*. 57

I dette arbeidet er derfor ett av hovedspørsmålene med hvilken «omsorg» de ulike aktørene ved UiT og NTNU forholder seg til vurderingen av søkerens undervisningskompetanse og hva som forklarer dette.

3. *Hvilken verdi tillegges undervisningskompetanse ved rangering og innstilling av aktuelle søkere?*

Forskriften fram til 01.09.19 sier ikke noe om hvilken betydning som skal tillegges undervisningskompetansen ved rangering og tilsetting av søkere. Også dette er opp til institusjonene selv. Det er derfor av interesse å avklare på hvilken ende av skalaen » ikke viktig-viktig« UiT og NTNU plasserer seg når det gjelder undervisningskompetansens betydning, og hvordan dette kommer til uttrykk i de ulike fasene i tilsettingsprosessen. Frølich m.fl. finner for eksempel at det skjer en god del omrokkeringer i rangeringen av søkere som en konsekvens av prøveforelesningene(jf. kapittel 2).²⁰

4. *Fremkommer det vesentlige forskjeller mellom fakulteter og institusjoner når det gjelder forståelse, vektlegging og verdsetting av undervisningskompetanse?*

Et hvert institutt og fakultet utvikler over tid sine egne kulturelle særtrekk og forståelsesformer, noe som også vil påvirke hvordan undervisningskompetanse forstås og defineres. Ett forhold som spiller inne når det gjelder holdninger til undervisningsoppgaven og betydningen av denne er knyttet til det fagdidaktiske aspektet. Det vil si det som oppfattes som det enkelte fags særtrekk også når det gjelder undervisnings- og læringsformer. Dette er et forhold som står sentralt i norsk lærerutdanning. I tillegg må man anta at det også er flere andre grunner til ulik forståelse og verdsetting av undervisningskompetansen, f.eks. hvordan sentrale personer i fagmiljøene forholder seg til og omtaler undervisnings- og veiledningsoppgaven, herunder også hvilke begreper som anvendes. For eksempel beskrives undervisningen ofte som plikt og forskningen som en rettighet.

Frølich m.fl. har identifisert flere ulikheter mellom fagene når det gjelder hvordan de sakkyndige arbeider, for eksempel hvorvidt de legger vekt på sine egne vurderinger eller lener seg på andre instansers vurdering eller hvordan medforfatterskap vurderes. Også Riis m.fl. har sin analyse vist til forskjeller mellom fagområdene (jf. kapittel 2).²¹

Det er derfor vært av interesse å se nærmere på hvilke forskjeller som finnes mellom institusjonene og fakultetene i måten man forstår og utøver sine vurderinger på og hva som eventuelt forklarer disse.

²⁰ Frølich, N. m.fl. 2019. *Attraktive akademiske karrierer? Søkning, rekruttering og mobilitet i UH-sektoren*, kapittel 3. NIFU 2019:10.

²¹ Riis, U., Hartman, T. & Levander, S.2012. *Darr på ribban? En oppfølging av 1999 års befordringsreform ved Uppsala Universitet*. Uppsala Studies in Education no. 127.Uppsala

5. *Hvordan beskriver og dokumenterer søkerne sin pedagogiske kompetanse?*

Den mest avgjørende forutsetningen for de sakkyndiges vurdering er den informasjon og dokumentasjon som foreligger fra søkerne. Det har derfor vært viktig å få et noe nærmere innsyn i hvilken plass undervisningsvirksomheten har i søkeres selvpresentasjon, hva de legger ved og hvordan det er dokumentert. Siden det ikke har vært mulig å få tilgang til samtlige søknader med vedlegg, baserer denne delen seg på et utvalg av omlag 30 prosent av søkerne ved UiT. Alle disse var funnet kvalifisert til den stillingen de søkte. Vi har ikke hatt tilgang på søknadspapirene ved NTNU.

1.3 UiTs satsing på undervisningskvalitet - noen utviklingstrekk

Hvordan undervisningskompetanse vurderes i tilsettingsprosessen er også et konkret uttrykk for hvilken plass og betydning undervisning og undervisningskompetanse har i institusjonens daglige liv og i hvilken grad de mange ambisjoner, satsinger og prosjekter som er iverksatt for å styrke undervisningen har satt konkrete spor etter seg.

Selv om den siste i rekken av stortingsmeldinger om studier, undervisning og læring melder om en «ny giv» for undervisningskvaliteten, er dette noe utdanningsinstitusjonene har hatt fokus på, og arbeidet med over flere tiår, på alle nivå i organisasjonen. Midt på 1990-tallet listet for eksempel norske universiteter opp nærmere 50 ulike tiltak og aktiviteter innen et bredt spekter da de ble bedt om å spesifisere egne kvalitetsinitiativ på utdanningsfeltet.²²

Hva utdanningsinstitusjonene har gjort, og hvor langt de har kommet, varierer, men det synes som både UiT og NTNU hører med blant de institusjonene som har vært bevisst på, og kommet et stykke på vei med, å styrke institusjonens arbeid med undervisning og veiledning. Helt siden tidlig 1990-tallet har dette vært en utfordring som UiTs sentrale ledelse har fulgt opp gjennom utredninger, enkeltprosjekter og organisatoriske grep både knyttet til ordinær utdanning og fleksibel utdanning. Etableringen av UNIKOM (Universitetets kompetansesenter) i 1994, U-vett (Universitetets videre- og etterutdanningsenhet) i 2001 og Result (Ressurssenter for undervisning, læring og teknologi) i 2013 er eksempler på ordninger som har hatt en viss nasjonal interesse. Ett eksempel på relevante utredninger er rapporten «Bedre læring for nye tider» fra 1995 som ble utviklet i et samarbeid mellom UiTs studieavdeling og daværende UNIKOM. Her lanserte UiT blant annet forslaget om at institusjonen kunne ivareta en spesiell og nasjonal knutepunktfunksjon innen undervisning og læring.²³ Dette var en videreføring og utvidelse av den knutepunktfunksjon UiT fram til da hadde hatt innen fleksibel utdanning(fjernundervisning/EVU).

²² Smeby, J. C. 1995. *Kvalitetsforbedringstiltak ved universiteter og høyskoler*. Notat. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning. Oslo; Stensaker, *ibid*

²³ UiT. 1996. *Bedre læring for nye tider* Universitetet i Tromsøs utdanningsprofil i Norgesnett. Tromsø.

I en rapport fra 2000 analyserer Stensaker hvordan UiT og NTNU, samt fire andre høyere utdanningsinstitusjoner, forvaltet sitt ansvar for undervisningskvalitet på lærestedsnivå.²⁴ Han peker på at UiT i sine dokumenter ønsket å fremstå som fleksibel og nyskapende når det gjaldt undervisning, og dermed annerledes enn andre norske, høyere utdanningsinstitusjoner. Dette ble vurdert som en viktig del av daværende UiTs identitetsforvaltning selv om UiT i løpet av tiåret utviklet seg mer og mer i retning av de andre universitetene. Stensaker anerkjenner da også UiTs arbeid med å utvikle fremtidsrettede planer som bygget på institusjonelle særtrekk, og da spesielt dokumentet «Bedre læring for nye tider».²⁵

Samtidig var det Stensakers vurdering at disse ambisjonene i varierende grad hadde fått gjennomslag i praksis. Dette ble først og fremst forklart med den markerte økningen i studenttallet. Paradokset var altså at det som var, og er, en av hovedbegrunnelsene for å satse mer og bedre på studie- og undervisningskvalitet også ble den største barrieren for å få dette til. Dette til tross var det Stensakers oppfatning at entreprenørånden fortsatt var levende ved UiT, om enn med en del variasjoner. Variasjoner er også stikkordet for hvordan fakultetene hadde tatt tak i kvalitetsarbeidet. Det var Det medisinske fakultet og Det juridiske fakultet som ble ansett å være lengst framme når det gjaldt PBL (problembasert læring) sammen med Institutt for psykologi. Det pekes i samme rapport også på at den formalisering som kvalitetsarbeidet ved UiT gjennomgikk på 1990-tallet hadde den positive effekten at dette arbeidet ble mer synlig. På den negative siden sies det at arbeidet mer ble opplevd som en administrativ belastning enn som en faglig berikelse.

Stensaker oppsummerer sin analyse slik:²⁶

Sett i forhold til de krav og forventinger som er rettet til dem fra omgivelsene, synes UITØ å ha vært både kritisk til f.eks. en del av det som Studiekvalitetsutvalget skisserte, men også positive til de muligheter som synes å åpne seg i forhold til kvalitet. Arbeidet med kvalitet har derfor i liten grad vært en ren tilpasning til omgivelsene fra universitetets side, men mer en prosess hvor behovene for ekstern profilering og intern utvikling har vært forsøkt smeltet sammen.

Mot slutten av 1990-tallet overlates mer av arbeidet med studiekvaliteten til det enkelte fakultet, blant annet ble det sentrale Forum for undervisning og studier (FUS) lagt ned. Dette medførte også færre sentrale initiativ. Ett av få sentrale tiltak som ble videreført var satsingen på fleksibel utdanning gjennom daværende U-VETT (Universitetets Videre- og ETterutdanningsavdeling) som utviklings- og støtteenhet. I tillegg ble den universitetspedagogiske basisutdanningen videreført. I 2008 vedtok Universitetsstyret for øvrig at søkere til stillinger ved UiT skulle dokumentere sin kompetanse i form av en pedagogisk mappe (se kapittel 4).

²⁴ I tillegg til UiT var følgende institusjoner inkludert: Høgskolen i Lillehammer, NTNU, Høgskolen i Stavanger, BI og Det teologiske Menighetsfakultet.

²⁵ Stensaker, *ibid*

²⁶ *Ibid*, s.73

2011 kan sies å utgjøre starten på flere nye sentrale initiativ for å styrke undervisningskompetansen. Da vedtok universitetsstyret å styrke arbeidet med utvikling av fleksible utdanningstilbud gjennom en sentral prosjektpott på tre millioner pr år i fire år. Disse midlene ble utvidet og videreført også etter den opprinnelige prosjektperioden, men med en tydeligere innretning mot undervisningskvalitet generelt. For 2015 ble for eksempel mellom fire og fem millioner kroner tildelt enkeltprosjekter. I 2013 ble daværende U-VETT delt og en av de nye enhetene som ble etablert i kjølvannet denne delingen, Result (Ressurssenter for undervisning, læring og teknologi), ble innrettet som fakultetenes teknisk/pedagogiske støtteenhet med undervisningskvalitet som hovedfokus.

Med nytt rektorat fra 2013 tas det ytterligere sentrale initiativ for å styrke undervisning- og veiledning ved UiT. Dette kommer blant annet til uttrykk i UiTs strategiplan «Drivkraft i nord: Strategi fram mot 2022», hvor undervisning og læring har en sentral plass:²⁷

- UiT skal utvikle og ta i bruk nye pedagogiske virkemidler og studentaktive læringsformer.
- UiT skal øke bruken av læringsfremmende teknologi og implementere digitale eksamensformer ved alle studier der det er hensiktsmessig.
- UiT skal legge til rette for fleksible og nettstøttede undervisningsformer.
- UiT skal ha nasjonalt ledende lærerutdanninger.
- UiT skal utvikle sin studieportefølje og utdanningskvalitet i dialog med studenter, samfunns- og arbeidsliv.
- UiT skal bidra til å øke studentenes kunnskap om samisk kultur og historie, samfunns- og næringsliv.
- Alle utdanninger skal tilby minst to kvalitetssikrede utvekslingsopphold.
- UiT skal integrere kunnskap om innovasjon og entreprenørskap i utdanningene.
- UiT skal alene og i samarbeid med UNIS styrke sitt engasjement og satsing på Svalbard.

Det er også tatt flere, viktige sentrale initiativ. De mest vesentlige er:

- Opprettelse av et eget Strategisk Utdanningsutvalg bestående av prodekanene for utdanning, studentrepresentanter og Results leder. Organet ledes av prorektor for utdanning.
- Uniped-miljøet ved Result styrkes stillingsmessig.
- Program for undervisningskvalitet videreføres og styrkes.
- Det etableres en meritteringsordning for undervisning i samarbeid med NTNU.

I tillegg har dagens rektorat klart markert seg i den nasjonale diskusjonen om hvilken plass og betydning undervisning skal, og bør ha i sektoren. Det mandatet som lå til grunn for forslaget om et meritteringssystem ved UiT og NTNU ble for eksempel innledet slik:²⁸

²⁷ UiT Norges arktiske universitet: *Drivkraft i nord. Strategi for UiT mot 2022*.
https://uit.no/om/art?p_document_id=355830&dim=179033

²⁸ UiT/NTNU.2016. *Innsats for kvalitet*, s. 12

Gruppen skal arbeide for at krav til undervisningskompetanse sidestilles med krav til forskningskompetanse ved vitenskapelige tilsetninger, herunder skissere forslag til utfyllende reglement som grunnlag for styresaker ved universitetene.

Behovet for en slik sidestilling følger UiTs rektorat opp i en artikkel i Khrono fra april 2018 der man, til forskjell fra sektoren for øvrig, er krystallklar på at undervisning og forskning bør telle like mye ved tilsetting i vitenskapelige stillinger.²⁹

Vi mener at undervisnings- og forskningsoppgaver er like viktige oppgaver for vårt faste vitenskapelige personale. Dagens praksis er at det kun vurderes om minimumskravene til undervisningskompetanse er oppfylt, mens relativ forskningskompetanse benyttes til rangering av søkere. Dette er en uheldig praksis der én av universitetsansattes hovedoppgaver, oppfattes som mindre viktig.

UiT var da også den eneste høyere utdanningsinstitusjon som støttet Kunnskapsdepartementets alternativ 1 i høringen om revidert forskrift, og hvor forslaget hadde følgende formulering:

Både forsknings- og utdanningskompetanse ut over minstekravet bedømmes og teller i rangeringen av søkere (alternativ 1).

At ikke flere institusjoner støttet dette forslaget er i seg selv en indikasjon på at undervisningsoppgaven forblir underordnet forskningsoppgaven. Det er også tilfelle ved UiT. I fakultetenes høringsuttalelser om den utfyllende bestemmelser til den reviderte Forskriften er man samstemmig i at UiT ikke kan stille høyere krav til undervisningskompetanse enn minimumskravet. Dette begrunnes med konkurransen om søkere i sektoren. UiTs rektorat får altså ingen intern støtte til sin holdning.

I tillegg til de sentrale initiativ som er oppsummert her, har det, for hele perioden, og ved flere av fakultetene og instituttene, vært satt i gang utviklingsarbeid. Tabell 1.1 gir en viss indikasjon på dette gjennom oversikten over hvor mange søknader som er kommet til UiT om utviklingsmidler for perioden 2011- 2017.

²⁹ Husebekk, A., Jakobsen, W. & Ruud, K. 2018. *Inntakskvalitet er viktig i rekruttering av vitenskapelig personale*. Khrono, 10. april 2018, <https://khrono.no/uit-undervisning-forskning/inntakskvalitet-er-viktig-i-rekruttering-av-vitenskapelig-personale/218458>

Tabell 1.1 Prosjektsøknader internt ved UiT for perioden 2011-2017 fordelt på fakultet. Antall.

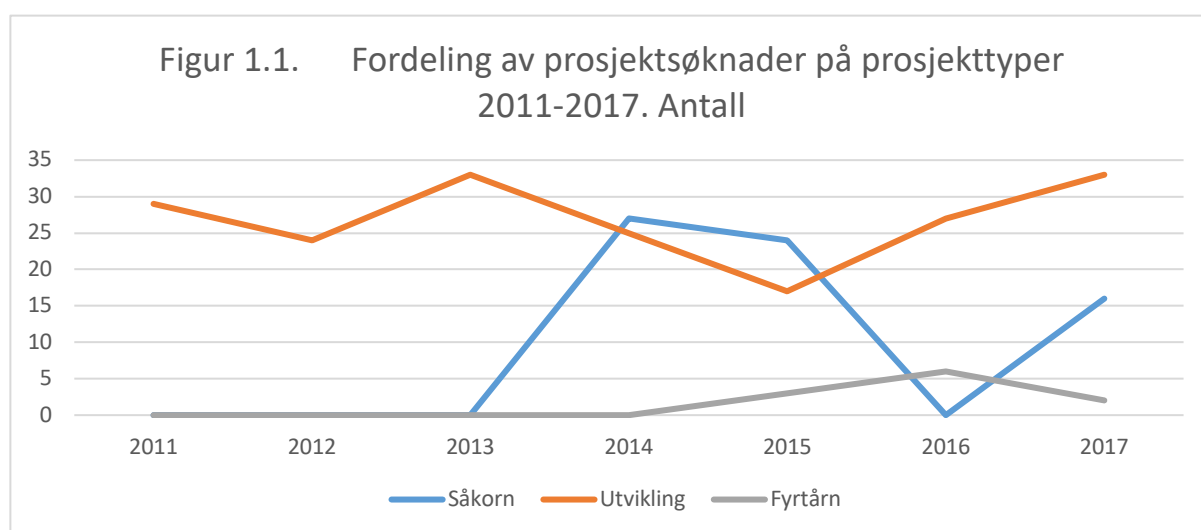
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Sum
Helsefak	5	9	7	16	13	8	18	75
Jurfak	0	1	0	0	1	1	2	6
HSL*	16	7	13	15	18	8	15	92
BFE**	1	2	4	6	4	4	8	29
NT***	4	4	5	5	1	5	4	28
Kunsthøgskolen	2	1	1	1	1	2	3	11
Finnmarkshøgskolen	1	0	1	7	2	0	0	11
IVT****	0	0	0	0	4	4	0	8
UB/annet	0	0	2	2	0	1	1	6
Sum	29	24	33	52	44	33	51	266

*Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, **Fakultet for biologi, fiskerifag og økonomi

Fakultet for naturvitenskap og teknologi, *Fakultet for ingeniørvitenskap og teknologi

Til sammen er det for denne perioden søkt om støtte til 266 prosjekt. Toppårene er 2014, 2015 og 2017. De to klart mest aktive søkerfakultetene er Det helsevitenskapelige fakultet og Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning. Det er tre profesjonsinstitutter som står for godt og vel en tredel av alle søknadene; Institutt for lærerutdanning ved Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning (42 søknader), Institutt for helse- og omsorgsfag ved Det helsevitenskapelige fakultet (32 søknader) og Handelshøgskolen ved Fakultet for biologi, fiskeri og økonomi (BFE) (18 søknader).

Program for undervisningskvalitet har hatt noe ulik profil over tid, men har hatt tre søknadskategorier, såkornmidler for mindre prosjekt og/eller ideutvikling, utviklingsprosjekter for noe større tiltak og fyrtårnmidler for større satsinger. Fordelingen av disse prosjektene over tid fremkommer av figur 1.1.



Av alle disse søknaden fikk 142 økonomisk støtte; 33 såkornprosjekter, 107 utviklingsprosjekter og 2 fyrtårnprosjekter.

Det har så langt ikke vært foretatt noen samlet og helhetlig vurdering av de innsatser UiT har gjort for å styrke og verdsette undervisningskompetansen hos sine vitenskapelig ansatte. Som for de fleste andre høyere utdanningsinstitusjoner vet man i realiteten svært lite om hva dette har medført og i hvilken grad det har bidratt til å utvikle positive holdninger og løftet undervisnings- og veiledningsoppgavene ved institusjonen.

I NOKUTs kartlegging av de vitenskapelig ansattes vurdering av utdanningskvaliteten i 2011 og 2012 fremkommer det at de vitenskapelig ansatte er skeptiske, og til dels negative, til den effekt sentrale reformer har for utdanningskvaliteten, ikke minst Kvalitetsreformen og det da nettopp innførte kvalifikasjonsrammeverket. De var også kritiske til institusjonenes tilrettelegging og tilførsel av ressurser og mente at institusjonene fremstod med svak satsing når det gjaldt pedagogisk orientering, faglig ledelse av utdanningstilbud og lærernes pedagogiske samarbeid.³⁰ I en oppfølging av kartleggingsrapporten av konkluderes det med følgende:

Forskning og tung disiplin faglig kompetanse anses gjennomgående som den viktigste forutsetninga for god høyere utdanning, men det synes å bli tatt mer for gitt at formidlings- og læringskvaliteten «følger naturlig med» så lenge det disiplin faglige er i orden.

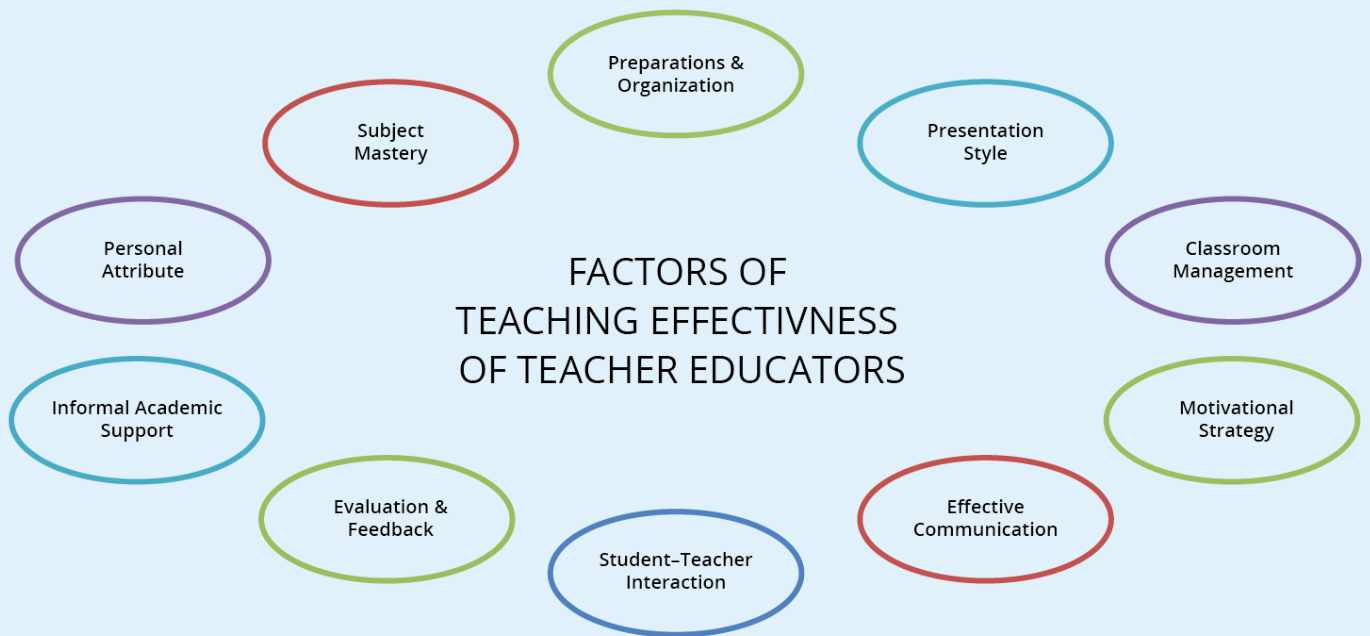
Derimot var de vitenskapelig ansatte godt fornøyd med egen undervisning (jf. kapittel 10).

Tiden er på alle måter inne til å se nærmere på om, og hva, arbeidet med satsingen på undervisningskvalitet så langt har medført ved UiT. Denne rapporten er i så måte ett bidrag, ikke bare ved at søkelyset settes på hele tilsettingsprosessen, men også fordi man gjennom dette også får et visst innblikk i hvorvidt UiTs arbeid over tid har påvirket hvordan undervisningskompetansen forstås, vurderes og verdsettes.

³⁰ NOKUT 2011. *NOKUTs kvalitetsbarometer 2011*. NOKUTS utredninger og analyser

Kapittel 2

Erfaringene



I dette kapitlet oppsummeres erfaringer med vurdering av undervisningskompetanse ved tilsetninger i norsk og svensk høyere utdanning. Hensikten er å gi en bakgrunn og en referanse for det som fremkommer i den empiriske analysen.

2.1 Norske erfaringer

Selv om vi, også internasjonalt, vet en god del om hvordan undervisningskompetanse bør defineres og dokumenteres, vet vi mindre om hvordan den samme kompetansen faktisk vurderes og verdsettes gjennom tilsettingsprosessen. Manglende fokus på det som skjer i løpet av ansettelsesprosesser påpekes også av Hort (2009), Rivera(2012) Frølich m.fl.(2019).³¹ Muligens er dette et uttrykk for at man, i hvert fall indirekte, tar for gitt at når regler og retningslinjer er på plass vil praksis automatisk innrette seg etter dette. I den tidligere nevnte stortingsmeldingen er det da også lite av det som sies om vurdering og verdsetting av undervisningskompetanse i tilsettingsprosessen som er forankret i forskning.

³¹ Frölich, m. fl. *ibid*; Rivera, L: Hiring as Cultural Matching: The Case of Elite Professional Service Firms. I *American Sociological Review*, 77 9, 999-1022; O'Meara, K. 2002. Uncovering the Values in Faculty Evaluation of Service as Scholarship. *The Review of Higher Education*, 26, 1, 57-80; Parker, J.2008. Comparing Research and Teaching in University Promotion in Canada. *Higher Education Quarterly*, 62,3,237-251

Ett av få bidrag til kunnskap om denne problemstillingen i norsk høyere utdanning er å finne i to artikler i tidsskriftet *Uniped* fra henholdsvis 1987 og 1996. Begge er basert på to forholdsvis enkle kartlegginger initiert av daværende Kontakt- og informasjonsutvalget for universitetspedagogikk (KIUP) og skrevet av Gunnar Handal, en nestor i norsk pedagogikk og universitetspedagogikk.³²

Av artikkelen fra 1987 fremkommer det at regelverket for pedagogiske kvalifikasjoner varierte mye mellom lærestedene og at der undervisningskompetanse ble vurdert, ble den primært forstått som erfaring med undervisning. De pedagogiske erfaringene ble i liten grad vurdert, de ble primært beskrevet.

I studieåret 1994-95 gjør KIUP (Kontakt- og informasjonsutvalget for universitetspedagogikk) en mindre oppfølgingsundersøkelse ved syv læresteder, tre universitet og fire vitenskapelige høyskoler. Daværende UiTø og UNIT-NTH var blant disse. KIUPs representanter ved disse institusjonene gjennomførte undersøkelsen ved å kartlegge flere forhold, f.eks. gjeldende regelverk ved lærestedet for vurdering og vektlegging av undervisningskompetanse, beskrivelse av framgangsmåte ved tilsetning og gjennomgang av de fem siste tilsettingene ved hvert lærested i fast stilling med undervisningsplikt.³³

Hovedfunnene oppsummeres slik:³⁴

- Informasjonen om hvilke krav som ble stilt til undervisningskompetanse fremgikk på en tilfredsstillende måte i stillingsutlysninger/betenkninger.
- Det var noe uklart i hvilken grad de mer detaljerte regler og veiledninger om dette nådde frem til aktuelle søkere og bedømmelseskomiteer.
- De sakkyndige varierte betydelig i sin praksis når det gjaldt å vurdere og vektlegge pedagogiske kvalifikasjoner og å uttale seg om søkerens pedagogiske basiskompetanse. I noen få tilfeller var komitéenes vurderinger i strid med gjeldende regelverk.
- Ikke sjelden var de sakkyndiges vurderinger overflatiske og ble i liten grad trukket inn ved kompetansevurdering og rangering. Noen læresteder hadde en klart bedre praksis i tråd med sine regelverk.
- Mange av de sakkyndige komitéene hadde et stykke vei å gå når det gjaldt klarheten og allsidigheten i hva som dannet grunnlag for vurdering av undervisningskompetansen.
- Den samme uklarheten gjaldt for hvordan slik vurdering kunne skje, og hvordan de pedagogiske kvalifikasjonene kunne ses i forhold til vitenskapelige kvalifikasjoner.
- Relativt mange komiteer hadde et forholdsvis unyansert og overflatisk forhold til pedagogiske kvalifikasjoner.

³² Handal, G. 1996. Enda et stykke å gå. *Uniped*, 19, 2, s-1-12

³³ Handal, *ibid.* s.2

³⁴ Handal, *ibid.* s.8

- Det var stor variasjon mellom og innen lærestedene med hensyn til hvem som traff beslutninger om de tilsattes pedagogiske basiskompetanse. Det varierte også hvor klart dette vedtaket var, og i hvilken grad de tilsatte informeres om dette.

Artikkelens tittel oppsummerer også forfatterens konklusjon; enda et stykke å gå.

Tre institusjoner ble vurdert positivt i artikkelen, en av dem var UiTø. Den beskrivelsen som i artikkelen gis av institusjonen peker allikevel på noen svakheter:

Oppfølgingen her omfatter tre mellomgruppestillinger og to professorater og fordeler seg på humanistiske, samfunnsvitenskapelig og naturvitenskapelige fag. I tre av utlysningene/betenkningene (mellomgruppestillingene) er kravet om pedagogisk basiskompetanse tatt med. For fire av stillingene er det (dessuten) tatt med en standardformulering som etter regelverket skal inn i betenkingen om at det vil bli lagt vekt på (bl. a) pedagogiske kvalifikasjoner. Den siste av stillingene var utlyst før dette ble et krav gjennom innføring av 'utfyllende bestemmelser for tilsettinger'.

Fra to av bedømmelseskomiteene (for toppstillingene) sies det lite om søkerens pedagogiske kvalifikasjoner ut over generelle utsagn om søkerens undervisningserfaring. Det er ikke tatt stilling til om søkerne har pedagogisk basiskompetanse. I den ene av disse konkluderer likevel komiteen med at de to som innstilles er professorkompetente «både med hensyn til deres pedagogiske og vitenskapelige kvalifikasjoner».

For de tre mellomgruppestillingene har vurdering av pedagogiske kvalifikasjoner en mer betydelig plass. Her vurderes så vel søkerens formelle pedagogiske kvalifikasjoner (utdanning) som deres undervisningserfaring. I alle tre tilfeller legges det også vekt på pedagogiske kvalifikasjoner ved rangering av søkerne på en slik måte at det får betydning for hvem som rangeres som nummer én. I disse tre sakene har altså søkerne pedagogisk basiskompetanse, noe som også fremgår av innstillingene. Ved de to tilsettingene i toppstilling har ikke komiteene uttalt seg om den pedagogiske basiskompetansen, men i tilsettingsbrevene gjøres de som tilsettes oppmerksom på kravet om å skaffe seg slik kompetanse i løpet av to år.

I rapporten «Opprykk til professor. Kompetanse eller konkurranse?» fra 2003³⁵ vurderes opprykksordningen til professorat som ble innført i norsk høyere utdanning i 1993. Her sies også noe, om enn svært kort, om hvordan den pedagogiske kompetansen ble vurdert og hvilken verdi den ble tillagt. Forfatterens konklusjon var følgende:

Slik kravene til undervisningskompetanse er formulert i opprykksreglementet og i Universitets- og høyskolerådets veiledende retningslinjer for professoropprykk er det åpenbart at komiteenes vurderinger av slik kompetanse i all hovedsak bare har en rituell

³⁵ Kyvik, S., Olsen, Terje Bruen & Hovdhaugen, E. 2003. *Opprykk til professor Kompetanse eller konkurranse? s.80-82 Rapport 4/2003: NIFU*

funksjon. De aller fleste søkerne har allerede lang undervisningserfaring fra universitet eller høyskole, og dersom de formelle kravene ikke er oppfylt på søknadstidspunktet, kan søkeren likevel få opprykk til professor.

Som en del av grunnlaget for St.meld.nr. 16 (2016-2017) ba KD om innspill fra de høyere utdanningsinstitusjonene. Dette ble gjort ved å stille 10 konkrete spørsmål som man ønsket tilbakemelding på. Svarene ble oppsummert av NOKUT.³⁶ Ett av de forhold som ble tatt opp var hvilke krav til undervisningskompetanse som ble stilt ved ansettelse. Det gis en forholdsvis kort oppsummering av svarene, noe som gjør det vanskelig å trekke noen entydige konklusjoner. Forfatteren hevder imidlertid at flere institusjoner sier at resultater av pedagogisk virksomhet tillegges betydelig vekt.³⁷

I en rapport om søkning, rekruttering og mobilitet i UH-sektoren, belyser Frølich m.fl. i et eget kapittel tilsettingsprosessene i norsk høyere utdanning³⁸. Det fremkommer her at det er to forhold som står sentralt når stillingen skal utformes; å få dekket undervisningen med gode undervisere og hvordan den faglige innretningen på jobbsøkerprofilen skal defineres. Allerede ved sorteringen av de aktuelle søkere er undervisningsoppgaven «ute av synsfeltet». I følge Frølich m.fl. er det særlig søkere som skårer høyt på relevans og produksjon i engelskspråklige, kompetitive publiseringskanaler man ser etter ved utvelgelsen.

Det er, ifølge Frølich m.fl. relevans og forskningsproduksjon som også er hovedfokus i den vitenskapelige vurderingen. Forfatterne unnlater å kommentere om og hvordan de sakkyndige forholder seg til søkerens undervisningskompetanse. I stedet gjør forfatterne undervisningskompetansen om til et spørsmål om personlig egnethet.

Det ble identifisert to forståelser av intervjugruppenes mandat; unngå konfliktskapere eller finne søkere som, etter en helhetlig vurdering, kan passe inn i miljøet ved instituttet. Det er sistnevnte tilnærming som dominerer. Denne fasen i tilsettingsprosessen oppsummeres slik:³⁹

I våre data er det tydelig at det som vurderes i denne fasen, er kandidatens evne til å kommunisere med studenter gjennom en forelesning, og deres troverdighet som en medarbeider som vil kunne være del av et arbeidsfellesskap som har som oppgave å drifte undervisningen ved instituttet. Den kompetansen og de egenskapene som kommer i fokus, er evnen til å undervise, og egenskaper som tyder på at kandidaten forholder seg til instituttet som et fellesskap vedkommende ønsker å inngå i, ikke bare en finansieringskilde som gjør det mulig for vedkommende å holde på med sin egen forskning. Det betyr at vurderingen av personlig egnethet også er viktig i denne fasen av ansettelsesprosessen. Komiteen bruker særlig intervjuet og referanser til å vurdere søkerens egnethet.

³⁶ Hegerstrøm, T. 2016. «..ikke i mål, men på god vei». NOKUT. Rapport 2016:2. Oslo

³⁷ Hegerstrøm, *ibid.* s.5

³⁸ Frølich, N. m.fl. 2019, *ibid.*

³⁹ *Ibid.* s. 49

Forfatterne viser til at det i denne fasen av tilsettingsprosessen skjer endringer i rangeringen, noe de tilskriver prøveforelesningene som de mener har fått en viktig plass i vurderingen av kvalitet. Komitéene synes å ha to ulike tilnærminger til prøveforelesningen; enten vurderer man søkerens undervisningskompetanse eller man benytter anledningen til en ytterligere fagsjekk. Dette mener man er særlig nødvendig i fag der publiseringsnormen er mange medforfattere.

I tilknytning til den vitenskapelige vurderingen har Frölich m.fl. også sett på hvordan de sakkyndige arbeider, hvilken type arbeidsdeling de har og hvordan de forholder seg til kriterier. Det er store variasjoner i hvilken praksis som følges. Det viser seg at i komitéer med tydelig leder, listes de gitte kriteriene for vurdering opp, og hver søker blir vurdert etter disse kriteriene. Søkerne som skårer høyest, blir grundigere vurdert. Når de sakkyndige bare beskriver og vurderer noen søkere etter bestemte kriterier er det som oftest et tegn på uklare retningslinjer. Man finner også variasjon med hensyn til hvorvidt de eksterne komitemedlemmenes forståelse av kriteriene gir forrang, eller om det er det interne medlemmet som legger føringene.

2.2 Erfaringer fra svensk høyere utdanning

I svensk høyere utdanning har man i løpet av de siste 20-30 år publisert flere relevante bidrag om tilsettingsprosessen både når det gjelder stillingsvurderinger generelt⁴⁰ og vurdering av undervisningskompetanse spesielt. Av sistnevnte er flere knyttet til forskere ved Uppsala Universitet som har forsket på praksis ved eget universitet.⁴¹

Gunvik - Grönbladh og Giertz kartla hvordan undervisningskompetanse ble vurdert ved tilsetting av universitetslektorer ved Uppsala Universitet i studieåret 1995/96. Kartleggingen baserte seg på 32 utlysninger med til sammen 162 søkere og omfattet utlysninger, komitébedømmelser og vurdering/behandling i internt oppnevnte rekrutteringsgrupper (som tilsvarer de norske intervjugruppene).

Selv om rapporten også ble kritisert,⁴² fikk den åpenbart betydning for hvordan man i svensk høyere utdanning arbeidet med å styrke den pedagogiske kompetansen. Det fremkom blant annet at søkerne skrev mellom to til fire ganger mer om sin vitenskapelige kompetanse enn de gjorde

⁴⁰ Hemlin, S. 1991. *Scientific Quality in the Eyes of the Scientist. A Questionnaire Study*. Göteborg Psychological Reports no. 3. Göteborg Universitet; Gemzöe, L. 2010. *Kollegial bedömning av vetenskaplig kvalitet- en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 4:2010. Vetenskapsrådet. Stockholm; Lindberg, L. 2005. *Sakkunniga, professortillsättningar och professurer i pedagogik 1910-1998*. Växjö Universitet; Gunnarsdotter Grönberg, A. 2003. *Meritvärdering ut jämdställhetsperspektiv; Språket i sakkunnigutlåtande*. Göteborgs universitet

⁴¹ Hallerdt, B. 1987. *Pedagogiska meriters värde vid tillsättning av vissa lärartjänster. En förstudie*. I UHÄ: *Pedagogisk meritering: underlag för diskussion och åtgärder*. Stockholm; Gunvik-Grönbladh, I. & Giertz, B. 1998. *Pedagogisk och vetenskaplig skicklighet i lika mån. En kartläggning av pedagogiska meriter vid tillsättning av lektorat*. Rapport 11. Uppsala Universitet; Gunvik- Grönbladh, I. 2014. *Att bli bemött och att bemöta. En studie om meritering i tillsättning av lektorat vid Uppsala universitet*. Uppsala Studies in Education 136. Uppsala Universitet; Riis, U., Hartmann, T. & Levander, S. 2011. *Darr på ribban? En uppföljning av 1999 års befordringsreform vid Uppsala universitet*. Uppsala Studies in Education no 127. Uppsala Universitet; Levander, S. 2017. *Den pedagogiska skickligheten och akademins väktare: Kollegial bedömning vid rekrytering av universitetslärare*. Levander, S. & Riis, U. 2016. *Assessing educational expertise in academic faculty promotion*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy; Riis, U. Lindberg, L. 1996. *Värdering av kvinnors respektive mäns meriter vid tjänsttillsättningar inom universitet och högskolor*. Ds 1996:14

⁴² Gunvik-Grönbladh 2014, *ibid*

om sin pedagogiske.⁴³ De sakkyndiges grunnlag for vurdering av den pedagogiske kompetansen var magert og søkerne dokumenterte i all hovedsak sin pedagogiske kompetanse gjennom kvantitativ oppsummering av undervisningens omfang og bredde. Dette preget, naturlig nok, også de sakkyndiges vurderinger.⁴⁴

Sammanfattningsvis kan sãgas att akterna över de tjänstetillsättningar som studerats visar på avsevärda svårigheter förknippade med de sökandes redovisning av pedagogiska meriter. Det saknas underlag för att sakkunniga och tjänsteförslagsnämnd skall kunna genomföra en kvalitativ bedömning. De anvisningar för dokumentation som riktas till sökande ger i slutändan oftast inte det underlag som är nödvändigt för att bedöma pedagogisk skicklighet. Det verkar också ligga en risk i att ge anvisningar eftersom dessa tenderar att överbetona den kvantitativa aspekten av pedagogiska meriter.

Noe av forklaringen på den kvantitative tilnærmingen mente forfatterne kom av de anvisninger fakultetene hadde gitt til både søkere og sakkyndige. De sakkyndige viet søkerens vitenskapelige arbeider størst oppmerksomhet og det viste seg at intervjugruppene, i langt større grad enn de sakkyndige, både la det pedagogiske og vitenskapelige til grunn for samlet vurdering. For øvrig fant man at stillingsutlysningene lå nært opp til de formelle kravene i lov og forskrift.

I 2011 publiserer Riis, Hartman og Levander en evaluering av opprykksreformen (befordringsreformen) i svenske høyere utdanning for perioden 1999 - 2010. I denne perioden fikk universitetslektorer muligheten til å søke opprykk til professorat. Denne reformen bygde på to forutsetninger:⁴⁵

- Den som fikk opprykk skulle både dokumentere tilstrekkelig vitenskapelig kompetanse og undervisningskompetanse.
- Den pedagogiske kompetansen (skickligheten) skulle tillegges større betydning.

Rapporten tar for seg hvordan søkerens samlede kompetanse ble vurdert ved Uppsala Universitet over tid og om det kunne identifiseres mulige forskjeller mellom institutt og fakultet, mellom menn og kvinner og om mulige sammenhenger mellom utvikling over tid, kunnskapsområder og kjønn.⁴⁶ 700 lektorer søkte om professoropptrykk og 500 ble tilkjent slik kompetanse. Av sistnevnte gruppe så Riis m.fl. nærmere på 294 søknader og bedømmelser.

Som analysegrunnlag utviklet forskerne fem skjema for henholdsvis vitenskapelige meritter, pedagogiske meritter, lederskap og ansvar for fellesaktiviteter, mobilitet og vitenskapssamfunnets tillit. Hvert skjema besto av flere enkeltvariabler som ble vektet etter betydning. Disse variablene ble kategorisert i hovedgrupper eller indekser. Den pedagogiske kategoriseringen besto av 17 vektete enkeltvariabler kategorisert i tre indekser, *erfaring med forskningsveiledning*, *erfaring*

⁴³ Levander, *ibid*, s.51-52; Gunvik-Grønbladh 2014, *ibid*

⁴⁴ Sitert fra Lindberg 2001. *Pedagogisk meritering- någonting har hendt, men vad....*, s.3. Paper presentert på SULFs Universitetslærerstmma, oktober 2001.

⁴⁵ Riis m.fl. *ibid*. s. 2 og s. 38

⁴⁶ Riis m.fl. *ibid*, s.ix

fra undervisning og utdanningsplanlegging og erfaring fra aktiviteter som innbyr til refleksjon i pedagogiske spørsmål. De to første har et kvantitativt fokus, den tredje et mer kvalitativt.

Vektingen for hver variabel er primært gjort ut fra en vurdering av den tid en viss type aktivitet normalt krever, grad av selvstendighet og grad av ansvar som er knyttet til oppgaven eller aktiviteten.

De 17 variablene med vekting er angitt under:⁴⁷

- *Vikt 8* Antal doktorander førda fram till doktorsexamen som huvudhandledare. Licentiand registreras som 0,5 och summan avrundas uppåt
- *Vikt 4* Antal doktorander førda fram till doktorsexamen som biträdande handledare. Licentiand registreras som 0,5 och summan avrundas uppåt
- *Vikt 4* Antal doktorander med pågående arbeten som huvudhandledare. Licentiand registreras som 0,5 och summan avrundas
- *Vikt 2* Antal doktorander med pågående arbeten som biträdande handledare. Licentiand registreras som 0,5 och summan avrundas uppåt
- *Vikt 10* Sökande har varit studierektor för grundutbildning
- *Vikt 5* Sökande har varit studierektor för forskarutbildning
- *Variert vikt* Antal kurser som den sökande har medverkat i eller ansvarat för: I mycket liten omfattning: Vikt 1 I viss omfattning: Vikt 2 I betydande omfattning: Vikt 3 I mycket stor omfattning: Vikt 4
- *Variert vikt* Antal kurser som den sökande har medverkat i eller ansvarat för: I mycket liten omfattning: Vikt 1 I viss omfattning: Vikt 2 I betydande omfattning: Vikt 3 I mycket stor omfattning: Vikt 4
- *Variert vikt* Antal studentarbeten handledda inom grundutbildning och utbildning på masternivå: 1-19 examensarbeten/ uppsatser: Vikt 2 20-49 examensarbeten/ uppsatser: Vikt 3 Mer än 50 examensarbeten/ uppsatser: Vikt 4
- *Vikt 1* Den sökande har genomgått en eller flera korta kurser (några dagar upp till ca en vecka) med högskolepedagogiskt syfte
- *Vikt 3* Antal gånger den sökande har initierat och/eller deltagit i pedagogiska utvecklingsprojekt
- *Vikt 2* Antal gånger den sökande har publicerat sig i pedagogiska frågor
- *Vikt 6* Antal gånger den sökande har givit ut en lärobok
- *Vikt 2* Antal gånger den sökande har publicerat sig med ett kapitel i en lärobok
- *Vikt 2* Antal gånger den sökande har skapat ett dataprogram med pedagogiskt syfte
- *Variert vikt* Pedagogisk utbildning för universitetslärare 2005 och senare: Pedagogisk utbildning för universitetslärare 2004 och tidigare: Vikt 4 Ämneslärarexamen: Vikt 6 Klasslärar- eller förskollärarexamen: Vikt 5 Lärarutbildning eller annan längre pedagogisk utbildning, men ej möjligt att avgöra vilken: Vikt 2
- *Vikt 2* Antal erhållna pedagogiska pris eller utmärkelser

⁴⁷ *Ibid.*, s. 59-60

Utviklingen av kartleggingsskjemaene har relevans ut over den konteksten de er anvendt i, ikke minst som et allment redskap for å vurdere søknader ved tilsetting og opprykk. Gjennom å kombinere konkretisering av kompetansen med bruk av vekting får man en standardisert referanseramme for vurdering som også sikrer at alle søkerne vurderes i forhold til alle relevante forhold.

Rapporten konkluderer med at søkerne, over perioden, skrev noe mer og bedre om sin pedagogiske kompetanse. Beskrivelsene ble fyldigere, mer detaljert og mer strukturert. De sakkyndige skrev langt mer om søkerens vitenskapelige kompetanse enn om den pedagogiske, samtidig som deres samlede vurderinger over tid ble kortere. Når det gjaldt undervisningskompetansen ble hovedvekten både hos søkere og sakkyndige lagt på kvantifisering av antall ph.d.-studenter, omfang av undervisning, erfaring som studieleder osv. Levander konkluderer, med henvisningen til Fairweather⁴⁸ at fokus ble satt på «accountability, ikke quality eller impact». Levander og Riis foretar en noe kritisk oppsummering av sine funn:⁴⁹

We consider the quite short statements to be deficient in quantity, structure and quality, and neither adequate nor practicable for quality-promoting work on the part of the individual applicant or the higher education system. As demonstrated, this was particularly true regarding assessment of educational expertise. This is despite the creation of support for the peer reviewers (see Note 9), and despite the fact that applicants have improved their way of describing their credentials, research credentials as well as the educational ones.

Den pedagogiske kompetansens betydning som grunnlag for opprykk økte noe over tid.⁵⁰ Tre forhold hadde særlig betydning for opprykket, omfanget av undervisning, undervisningsplanlegging, og forskningsveiledning. Erfaring fra undervisning og undervisningsplanlegging ble særlig tillagt verdi innen fagområdene humaniora/samfunnsfag og teknikk/naturvitenskap. Forskningsveiledningen hadde særlig betydning innen medisin/farmasi. Det viste seg også at indeksen «refleksjon i pedagogiske spørsmål» ikke hadde noen betydning for utfallet av opprykk eller ikke. Kvinner hadde noe bedre undervisningskompetanse enn menn, men de fikk opprykk på et noe mindre pedagogisk grunnlag enn de mannlige søkerne. Om lag halvparten av søkerne hadde universitetspedagogisk utdanning.

Levander, som var en av forskerne i det over nevnte prosjektet, har fulgt opp og videreutviklet kategoriseringen av undervisningskompetanse i sin avhandling. Med denne som utgangspunkt har hun, sammen med kolleger, blant annet analysert hvordan de sakkyndige vurderte søkere til professorat ved Uppsala Universitet i 2012. Dette er oppsummert i følgende tabell som angir hvor stor andel av de sakkyndige som har angitt et visst tema i sine vurderinger.

⁴⁸ Levander, S. Assessment of Educational Proficiency in Academic Hiring: Construction through summarizing, I Levander, S. 2017 Den pedagogiska skickligheten och akademins väktare: Kollegial bedömning vid rekrytering av universitetslärare. Acta Universitatis Upsaliensis Uppsala; Fairweather, J. S. 20002. The ultimate faculty evaluation: Promotion and tenure decisions. *New Directions for Institutional Research*, 2002, 97-108.

⁴⁹ Levander, S. & Riis, U. 2016. Assessing educational expertise in academic faculty promotion, s. 9 Vedlegg til ph.d.-avhandlingen: *Den pedagogiska skickligheten och akademins väktare*. Uppsala Universitet

⁵⁰ Riis, m. fl., *ibid*, s. 40

Tabell 2.1 Andelen av sakkyndige som artikulere ulike sider ved undervisningskompetanse ved vurdering av søkere til professorat ved Uppsala Universitet⁵¹.

Pedagogiske delkompetanser	Andel
Teaching	100
Ph.d. supervision	92
Teacher Training	82
Scholarly interaction	62
Development of education	61
Teaching philosophy	54
Testimonials and recognition	51
Management of Education	49
Service	37

Vurderingene preges av en kvantifisering av oppgaver, med særlig fokus på undervisnings- og veiledningsomfang og angivelsen av gjennomført universitetspedagogisk utdanning. Sakkyndige innen medisin/farmasi og teknologi/naturvitenskap nevner disse temaene langt oftere enn dem som tilhører humaniora/samfunnsfag. Innen teknologi/naturvitenskap la man ellers mer vekt på undervisningsfilosofi og attester enn innen de andre fagområdene, mens man innen medisin/farmasi la større vekt på utvikling av undervisning og service til samfunnet. Det viste seg også at det var noe forskjell mellom hvordan de svenske og utenlandske sakkyndige vektla de ulike dimensjonene. Der de sakkyndige foretok *eksplisitte vurderinger*, var disse kort formulert og uten at det var klart hva som var grunnlaget for vurderingene.

I en parallell studie av tilsetning av lektorer ved Uppsala Universitet ser Levander nærmere på hvordan de sakkyndige uttrykker seg om søkerens pedagogiske kompetanse⁵². Den domineres av det som karakteriseres som parafrasering, det vil si at man beskriver, i stedet for å vurdere, søkerens kompetanse. En annen vanlig strategi var at de sakkyndige listet opp, eller siterte, det søkerne selv har angitt. Kommenterende og vurderende formuleringer fant Levander langt mindre av. Disse ble formulert i forbindelse med søkerens pedagogisk grunnsyn eller i tilknytning til personlige egenskaper/generiske ferdigheter.

Levander identifiserer også to andre strategier hos de sakkyndige, etterlysning og tilbaketrekking. Den førstnevnte handler om at man eksplisitt uttrykker at noe mangler eller savnes, tilbaketrekking innebærer at sakkyndige unnlater å si noe om et tema eller en dimensjon ved undervisningskompetansen.⁵³

⁵¹ Levander, S, Forsberg, E. & Elmgren, M. 2017. A blind spot in the black box: The meaning-making of educational proficiency in academic hiring, s.7 Vedlegg til ph.d.-avhandlingen: *Den pedagogiska skickligheten och akademins väktare*. Uppsala Universitet

⁵² Levander, S. 2017. Assessment of Educational Proficiency in Academic Hiring: Construction through summarizing. Vedlegg til ph.d.-avhandlingen: *Den pedagogiska skickligheten och akademins väktare*. Uppsala Universitet

⁵³ Levander, S. 2017. Assessment of Educational Proficiency in Academic Hiring: Construction through summarizing.12. Vedlegg til ph.d.-avhandlingen: *Den pedagogiska skickligheten och akademins väktare*. Uppsala Universitet

Ved Uppsala Universitet heter det i dagens retningslinjer at det ved bedømmelse av «pedagogisk skicklighet» først og fremst skal legges vekt på pedagogisk kvalitet:⁵⁴

Även omfattning, såväl bredd som djup, skal tilmåtas betydelse. Vidare skal förmåga att planera, initiera, leda och utveckla utbildning och undervisning, liksom förmåga att forskningsanknyta undervisning sett utifrån forskning i det aktuella ämnet, ämnesdidaktik och högskolepedagogik tillmåtas betydelse. Även förmåga til interaktion om högskolepedagogiska frågor med aktörer inom och utom universitetet ingår i den pedagogiska skickligheten

Dette går også igjen i utlysningstekstene, som i denne hvor det søkes etter en universitetslektor i kostvetenskap:⁵⁵

Lika stor omsorg kommer att ägnas prövningen av den pedagogiska skickligheten som den vetenskapliga skickligheten. Den pedagogiska skickligheten ska vara väl dokumenterad så att även kvaliteten kan bedömas. Vid bedömning av pedagogisk skicklighet ska i första hand pedagogisk kvalitet beaktas. Även omfattning, såväl bredd som djup, ska tillmåtas betydelse. Vidare ska förmåga att planera, initiera, leda och utveckla utbildning och undervisning, liksom förmåga att forskningsanknyta undervisningen tillmåtas betydelse. Även förmåga till interaktion om högskolepedagogiska frågor med aktörer inom och utom universitetet ingår i den pedagogiska skickligheten.

Dette ligger så igjen til grunn for fakultetenes konkrete utforminger av kriterier og prosedyrer. Ved Det samhällsvetenskapelige fakultetet har man for eksempel utviklet kompletterende retningslinjer til universitetets ansettelsesordning. I denne angis blant annet hva de sakkyndige skal legge vekt på ved vurdering av vitenskapelig og undervisningskompetanse. Det gis også instruksjoner til søkerne om hva som forventes. Når det gjelder hva søkere til professorat må legge vekt på når det gjelder undervisningskompetanse, sies det følgende i «Redovisning av pedagogiska meriter»:⁵⁶

- ❖ Pedagogisk egenrefleksjon (2-3 sidor). Den sökande bör kortfattat redovisa sin pedagogiska grundsyn och på vilket sätt denna har kommit till uttryck i den egna pedagogiska verksamheten. Den sökandes reflektioner ska klargöra inte bara vad den sökande gjort utan även hur detta gjorts, varför man gjort just så och vad det fått för resultat. Likaså ska den sökande reflektera över vad han/hon har lärt sig från pedagogiska utbildningar och hur lärdomarna har tillämpats i undervisningen.
- ❖ Pedagogisk utbildning. Redovisa högskolepedagogisk utbildning eller motsvarande med angivande av utbildningens längd (veckor/poäng) samt eventuella andra pedagogiska studier el dylikt. Om den sökande inte genomgått för verksamhet inom universitetet

⁵⁴ Samhällsvetenskapliga fakultetens kompletterande riktlinjer till universitetets anställningsordning, 7.mars 2013 s.5 , Uppsala Universitet: *Instruktioner till sökande av anställning som universitetslektor (inklusive befordran)*

⁵⁵ <https://mp.uu.se/documents/432512/34571377/lektornetworkver2.pdf/d04fe55b-5797-4f71-b35d-9ba659e25b7b>
⁵⁶ <https://www.uu.se/jobbdetaljsida/?positionId=180814>

⁵⁶ Samhällsvetenskapliga fakulteten, *ibid*, s. 18

relevant pedagogisk utbildning omfattande tio veckor (jfr AO 33 §) ska av redovisningen framgå på vilket sätt den sökande förvärvat motsvarande kunskaper.

- ❖ Undervisningsverksamhet och undervisningsplanering Redovisningen kan exempelvis avse följande: undervisningens omfattning, bredd och nivå, kursansvar (omfattning och nivå), erfarenhet av olika undervisnings- och examinationsformer, val och framställning av undervisnings- och examinationsmaterial, kursutveckling, pedagogiskt ledarskap (t ex studierektor, programsamordnare), medverkan i utbildningsplanering och utveckling av undervisningsformerna, erfarenhet av populärvetenskaplig verksamhet och forskningsinformation.
- ❖ Övriga pedagogiska meriter, t ex pedagogiska arbeten eller eventuella pedagogiska utmärkelser. Bifoga relevanta intyg och övriga handlingar som styrker redovisningen ovan. Intyg om undervisningserfarenhet bör vara utfärdade av studierektor (motsv) och innehålla såväl kvantitativa uppgifter som kvalitativa omdömen.

I sin avhandling om merittering i tilsetting av lektorat ved Uppsala Universitet⁵⁷ analyserte Gunvik-Grønbladh hvordan søkere til fire stillinger ved ett fakultet ble vurdert av sakkyndige. Hennes analyse gir et klart bilde av undervisningens kompleksitet og hvor (altfor) omfattende en vurdering av undervisningskompetanse kan gjøres. Som utgangspunkt for sin analyse ble det tatt utgangspunkt i Bourdieus tenkning om kulturell kapital. Undervisningskompetanse (pedagogisk skicklighet) ble angitt gjennom fem hovedindikatorer og 63 underindikatorer:

- Pedagogisk utdanning - med 3 underindikatorer
- Pedagogisk akademisk makt - med 10 underindikatorer (f.eks. komitéarbeid som sakkyndig, nasjonale oppdrag)
- Pedagogisk makt(autoritet) - med 36 underindikatorer (f.eks. undervisning og veiledning, eksaminatoroppdrag, ledelse av pedagogiske prosjekt)
- Pedagogisk intellektuell prestisje - med 7 underindikatorer (f.eks. publiserte artikler om pedagogiske spørsmål, publiserte lærebøker/læremidler, debattinnlegg)
- Pedagogisk politisk og økonomisk makt - med 7 indikatorer (f.eks. politiske oppdrag knyttet til pedagogiske spørsmål)

I samsvar med funn hos Riis m.fl. og Levander finner Gunvik-Grønbladh at fokus både hos søkere og sakkyndige er på undervisning og veiledning.

I de sakkyndigevurderinger som er utgangspunkt for Gunvik-Grønbladhs arbeid ble det, i tillegg til de to sakkyndige, oppnevnt eksterne pedagogisk sakkyndige. Disse skrev langt mer omfattende og inngående om søkernes pedagogiske kompetanse. Dessuten drøftet de, til dels noe kritisk, de kriterier institusjonen hadde lagt til grunn for vurderingene. De pedagogiske sakkyndige hadde bare en rådgivende og anbefalende funksjon. De hadde ingen formell innflytelse på endelig

⁵⁷ Gunvik- Grønbladh, *ibid*

rangering. Det var overlatt til de to faglige sakkyndige. Derimot ble den pedagogiske sakkyndige involvert i intervjuer med de innstilte søkerne.

At særskilte pedagogiske sakkyndige gjør en mer omfattende, mer kvalitativ og mer systematisk vurdering bekreftes både av Levander og Laksov.⁵⁸ Sistnevnte, som har sin empiri fra det juridiske fakultet ved Stockholm universitet, viser at de pedagogiske sakkyndige både skrev mer og forholdt seg gjennomgående mer konsekvent til fakultetets kriterier. Mens flertallet av de vitenskapelig sakkyndige bare forholdt seg til tre av ni kriterier for undervisningskompetanse, forholdt flertallet av de pedagogiske sakkyndige til sju av de ni. De vitenskapelig sakkyndige la særlig vekt på omfanget av undervisning. For øvrig var det variasjoner i hvordan de vitenskapelige sakkyndige forholdt seg til den pedagogiske kompetansen. Noen tok ikke dette opp i det hele tatt, mens flere nøyde seg med å skrive 5-10 linjer om saken. En del satte også spørsmål ved sin kompetanse når det gjaldt å uttale seg om søkerens pedagogiske meritter.

Laksov sin konklusjon er at det å utelukkende satse på de vitenskapelige sakkyndige er forbundet med flere risikoer og at det, etter hvert som kravene blir flere og mer omfattende, behøves særskilt kompetanse for å kunne gi en solid og rettferdig vurdering av søkerens kompetanse. Dette er i tråd med Tigelaar m.fl.s. konklusjon etter en gjennomgang av erfaringer med vurdering av pedagogiske mapper (portfolios):⁵⁹

Assessors should be knowledgeable on teaching and should represent multiple perspectives on teaching. Furthermore, they should know the candidates they assess. Portfolios should be read by at least two assessors.

⁵⁸ Levander, S, Forsberg, E. & Elmgren, M. 2017. A blind spot in the black box: The meaning-making of educational proficiency in academic hiring. Vedlegg til ph.d. -avhandlingen: *Den pedagogiska skickligheten och akademins väktare*. Uppsala Universitet;

Laksov, K.L. 2018. Att bedöma pedagogisk skicklighet- är det verkligen så svårt? En studie av skillnader i bedömningar mellan vetenskapligt och pedagogiskt sakkunna. *Högre utbildning*, 8,2, 55-68

⁵⁹ Tigelaar, D., Dolmans, D, Wolfhagen, I. & van der Vleuten, C. 2005. Quality issue in judging portfolios: implications for organizing teaching portfolio assessment procedures, s. 605. I *Studies in Higher Education*, vol. 30, no 5, s. 595-610

Kapittel 3

Metoder og materiale



3.1 Tilsettingsprosessen

Tilsettingsprosessen av faglige ansatte ved UiT er omfattende. UiTs utfyllende bestemmelser fram til 01.09.2019 gir klare anvisninger for dette.

Utllysning av stilling skal godkjennes av institutt/fakultet før den kunngjøres. Det skal utarbeides en stillingsomtale (betenkning) som sammen med kunngjøringen skal danne grunnlag for bedømmelse av søkerne til den ledige stillingen. Det søkes gjennom rekrutteringsportalen JobbNorge. Før utlysning av fast undervisnings- og forskerstilling skal det opprettes letekomité for å finne fram til kvinner som kan oppfordres til å søke stillingen. Ved fagområder der menn er underrepresentert, kan det opprettes letekomité for å finne fram til menn som kan oppfordres til å søke stillingen. Deretter oppnevnes sakkyndige som har som mandat å bedømme søkerens kvalifikasjoner og utforme et begrunnet forslag til innstilling. Innstillingen er rådgivende. De sakkyndige omfatter vanligvis en intern og to eksterne medlemmer som fyller de krav som stillingsnivået tilsier. Det kan også oppnevnes egne spesialsakkyndige, for eksempel for å vurdere søkerens pedagogiske kompetanse. De søkerne som vurderes å være best kvalifisert skal innkalles til intervju. Intervjukomiteen oppnevnes internt. Det er ønskelig at nærmeste leder deltar. Begge kjønn skal være representert. Søkere kan også bes om å holde en prøveforelesning. De som vurderer forelesningen/prøveundervisningen/prøvespillet må også ta stilling til hvordan søkeren følger opp presentasjonen som er gitt i den pedagogiske mappen og eventuelt også samtale med søkeren om dette etter forelesningen. Ved ansettelse skal det innhentes referanser.

Instituttleder innstiller i undervisnings- og forskerstillinger.

Innstillingsmyndigheten har ansvar for å kontrollere at de sakkyndiges vurdering er adekvat og forsvarlig. Bedømmelsen skal være i overensstemmelse med de kriteriene som er formulert i stillingsbeskrivelsen, og med vanlig praksis når det gjelder kvalifikasjonskrav og vektlegging av ulike kvalifikasjoner.

Dersom innstillingsmyndigheten er i tvil om hvorvidt de sakkyndiges vurderinger oppfyller kravene, må den avklare og eventuelt korrigere en slik uoverensstemmelse. Dette kan skje ved at innstillingsmyndigheten ber om en tilleggsuttalelse fra de sakkyndige. Det kan også oppnevnes en komité som foretar en gjennomgang av bedømmelsen for å vurdere om denne er bygget på en riktig bedømmelsesnorm, eller det kan oppnevnes flere sakkyndige eller en ny komité.

Innstillingsmyndigheten skal ikke begrense sine vurderinger til de forhold som er blitt vurdert av bedømmelseskomiteen. Innstillingsmyndigheten skal også foreta vurderinger av andre relevante kvalifikasjoner hos søkerne, ikke minst personlig egnethet (jf. kapittel 2).

Innstillingsmyndigheten kan treffe vedtak med en annen konklusjon enn det bedømmelseskomiteen er kommet til, uten ny komitébehandling. Dette kan bare skje i situasjoner hvor innstillingsmyndigheten finner å kunne bygge på komiteens faglige vurderinger av søkerne slik den framgår av bedømmelsen, men hvor:

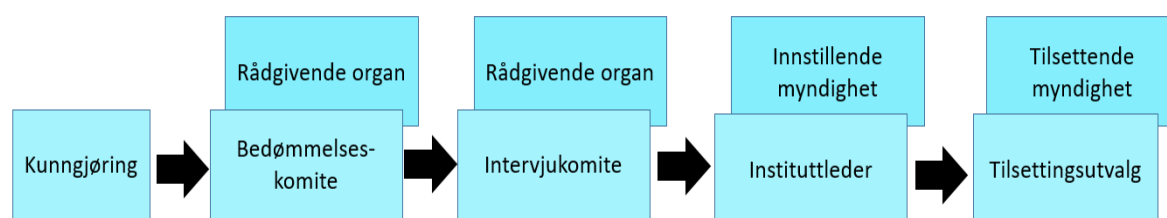
- innstillingsmyndigheten ikke er enig i den vurderingsnorm som er anvendt, eller den vektlegging av ulike kvalifikasjoner som bedømmelsen er basert på,

og/eller

- innstillingsmyndigheten vektlegger andre kvalifikasjoner hos søkerne enn de kvalifikasjoner som bedømmelseskomiteen har vurdert. Dette kan være på basis av intervju, prøveforelesning/prøveundervisning/prøvespill, og vurderinger av personlig egnethet og andre ikke-faglige vurderinger som anses som relevant for stillingen.

Dersom innstillingsmyndigheten endrer på den rangeringen som de sakkyndige har tilrådd, krever dette særskilt begrunnelse. Begrunnelsen skal følge saken videre til ansettelsesorganet.

Hovedtrekkene i tilsettingsprosessen er illustrert i figur 3.1.



Figur 3.1 Ansettelsesprosessen for vitenskapelige stillinger ved UiT.

Proessen er den samme ved NTNU, slik det fremkommer av følgende oversikt:

Tabell 3.1 Oversikt over ansettelsesprosessen for vitenskapelige stillinger ved NTNU

Prosess-steg	Beskrivelse	System
Utkast	Fagmiljøene jobber med utlysningstekst med utgangspunkt i mal	e-post, word og teams (office 365). Evt Jobbnorge
Utllysning til godkjenning	Ferdig tekst godkjennes av leder /ansettelsesutvalg	ePhorte eller SharePoint
Publisering	Annonser publiseres	Jobbnorge, og de formidler til evt andre medier
Letekomite	Fagmiljøene leter etter gode kandidater	E-post, konferanser, uformelle arenaer
Avpublisering	Søknadsfrist går ut	Jobbnorge
Ferdig søkerliste	Søkerliste bearbeides, det korresponderes med søkere	Jobbnorge
Sortering av søkere	Sorteringskomite sorterer ut de beste kandidater	Henter opplysninger i Jobbnorge, evt. bruker sorteringsfunksjon, skriver en rapport
Orientering om sakkyndig komite og tidsplan	Sakkyndig komite oppnevnes og tidsplan for rekrutteringsprosessen legges	Jobbnorge brukes til korrespondanse med søkere, de sakkyndige får tilgang til Jobbnorge
Ferdig sakkyndig vurdering	Sakkyndig vurdering sendes til HR	e-post, arkiveres i ePhorte
Utsende sakkyndig vurdering til søkerne	Den sakkyndige vurderingen sendes ut til søkerne	e-post eller Jobbnorge, postfunksjonen
Invitasjon til (prøveundervisning og) intervju	De aktuelle kandidatene inviteres til prøveundervisning og intervju	e-post eller Jobbnorge, postfunksjonen
Rangering	Rekrutteringsgruppen foretar en rangering av søkerne	Gjøres på møte i rekrutteringsgruppen
Innstilling	Det skrives saksframlegg og innstilling i en mal	Word, ePhorte eller Jobbnorge
Vedtak AR/AU	Ansettelsesråd eller ansettelsesutvalg behandler saken	ePhorte eller SharePoint
Sende ut tilbud og avslag	Sender ut avslag i Jobbnorge, markerer for de som blir ansatt og sender ut tilbud	Avslag i Jobbnorge, tilbud i ePhorte
Avsluttet	Saken ferdigstilles og avsluttes	Jobbnorge, ePhorte og evt Teams og SharePoint
Søkertilfredshetsundersøkelse	Sendes ut søkertilfredshetsundersøkelse til alle søkerne	Jobbnorge

3.2 Det empiriske grunnlaget

I dette arbeidet analyseres alle fasene i tilsettingsprosessen; de utfyllende bestemmelsene, utlysningstekster, et utvalg av søknader, komitévurderinger, rådgivende innstillinger fra intervjugruppene og endelig innstilling fra instituttleder og vedtak i tilsettingsutvalg.

Utgangspunktet for analysen er samtlige utlysninger av førsteamanuensis- og professorstillinger med søknadsfrist for perioden august 2016 til februar 2018 ved to fakultet ved UiT. Disse to er i dette arbeidet benevnt som henholdsvis fakultet A og fakultet B. Flertallet av utlysningene skjedde i 2017, det vil si etter at UiT hadde gjort sine siste justeringer av de daværende utfyllende bestemmelsene (vedtatt 22.09.2016).

Erfaringene fra UiT sammenlignes med et lignende materiale fra NTNU. Også her omfatter materialet to fakultet som benevnes som henholdsvis fakultet C og fakultet D. De to fakultetene har en helt annen fagprofil enn de to ved UiT.

Ved NTNU ønsket man i utgangspunktet å gjøre en egen og tilsvarende analyse som den som her foreligger for UiT. Samme materiale som ved UiT ble samlet inn, men av kapasitetsmessige årsaker har man så langt ikke hatt muligheter til å bearbeide og analysere dette. Etter avtale påtok undertegnede seg oppgaven med en første oppsummering av materialet som ble sendt NTNU. Endelig utkast av denne rapporten er også sendt NTNU til gjennomlesing og korreksjon. Ingen merknader ble gjort.

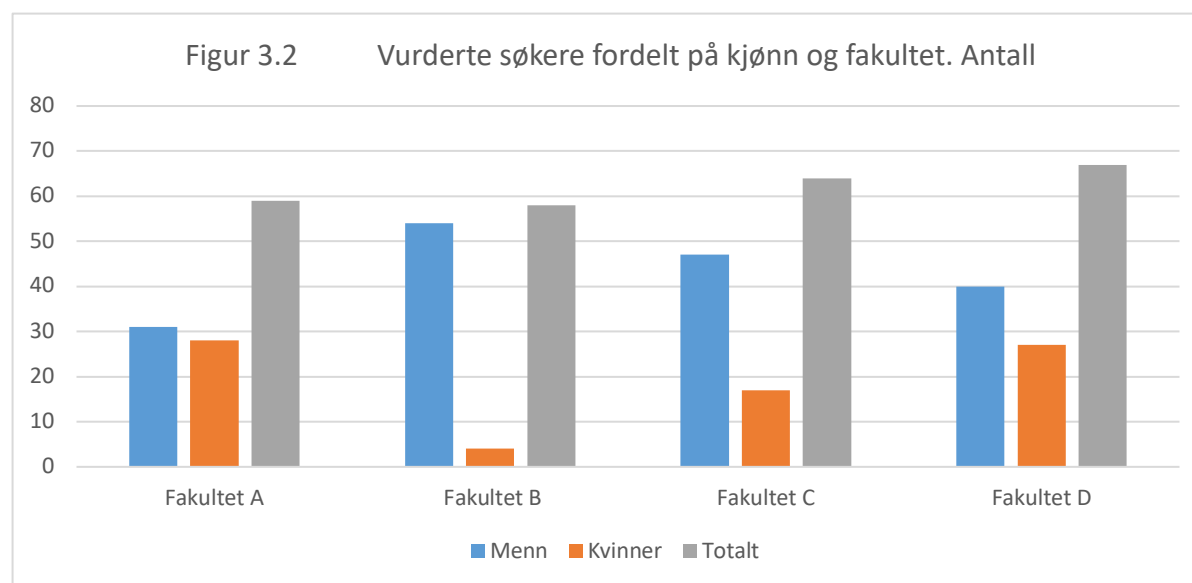
Materialet fra NTNU anvendes i denne rapporten til å synliggjøre likheter og forskjeller med resultatene fra UiT. Det er altså ingen komparativ studie, i ordets rette forstand, som gjøres. I beste fall kan man betegne det som en «kvasi-komparativ studie.» Av den grunn er omtalene av NTNU ikke så detaljerte og omfattende som for UiT.

I tabell 3.2 gis det en samlet oversikt over det empiriske grunnlaget for begge universitet. Til sammen er det et omfattende materiale som ligger til grunn for dette arbeidet med 29 utlysninger, 248 søkere, 28 vurderinger av sakkyndige og 75 intervjuer foretatt av 25 intervjugrupper.

Tab. 3.2 Oversikt over det empiriske materialet ved UiT og NTNU. Antall ⁶⁰

	UiT	NTNU	Tilsammen
Antall utlysninger	14	15	29
Antall komitéer	13	15	28
Antall stillinger	16xx	16	33
Antall søkere totalt	167	202	369
Antall søkere ikke vurdert av sakkyndige	50xxx	71	121
Antall søkere som ble vurdert av sakkyndige	117x	131***	248
Antall søkere funnet kvalifisert	71	78	159
Antall søkere innstilt og rangert av komitéene	50xxxx	51*	104
Antall gjennomgåtte enkeltsøknader	34xxxxx	0	34
Antall søkere intervjuet	34	38**	75
Antall søkere innstilt/rangert av intervjugrupper	25	29	54
Antall søkere innstilt/rangert av instituttleder	25	29	54
Antall søkere innstilt/rangert av tilsettingsutvalg	25	29	54

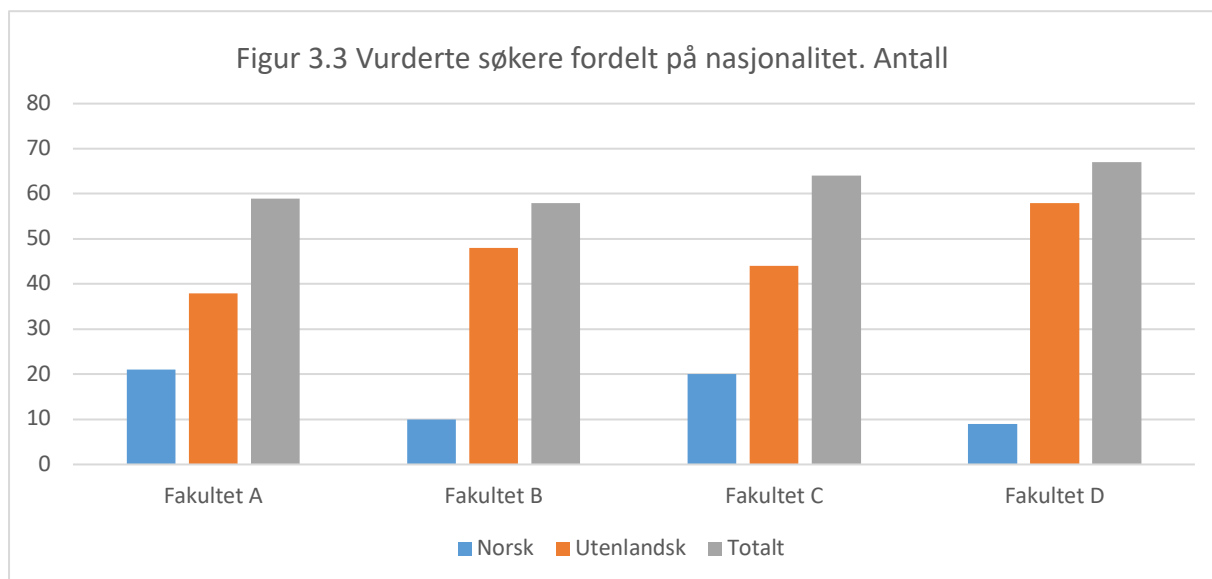
3.2.1 Søkerne ⁶¹



De 117 søkerne ved UiT som ble vurdert av de sakkyndige fordeler seg nokså likt mellom de to fakultetene. Ved Fakultet A ble 59 søkere vurdert, ved Fakultet B 58. Den kvinnelige andelen søkere ved fakultet B er 7 prosent og ved fakultet A 24 prosent. 72,6 prosent av samtlige søkere ved UiT var menn. Søkerprofilen ved NTNU har mye til felles med UiT. Til sammen ble 131 søkere vurdert. Det er nesten like mange søkere til begge fakultet (fakultet C= 64, fakultet D= 66). 66 prosent av søkerne var menn. Andelen menn var større ved fakultet C enn ved fakultet D.

⁶⁰ Merknad til tallene angis i vedlegg

⁶¹ Tallene er angitt i tabellene 1-5 i vedlegg



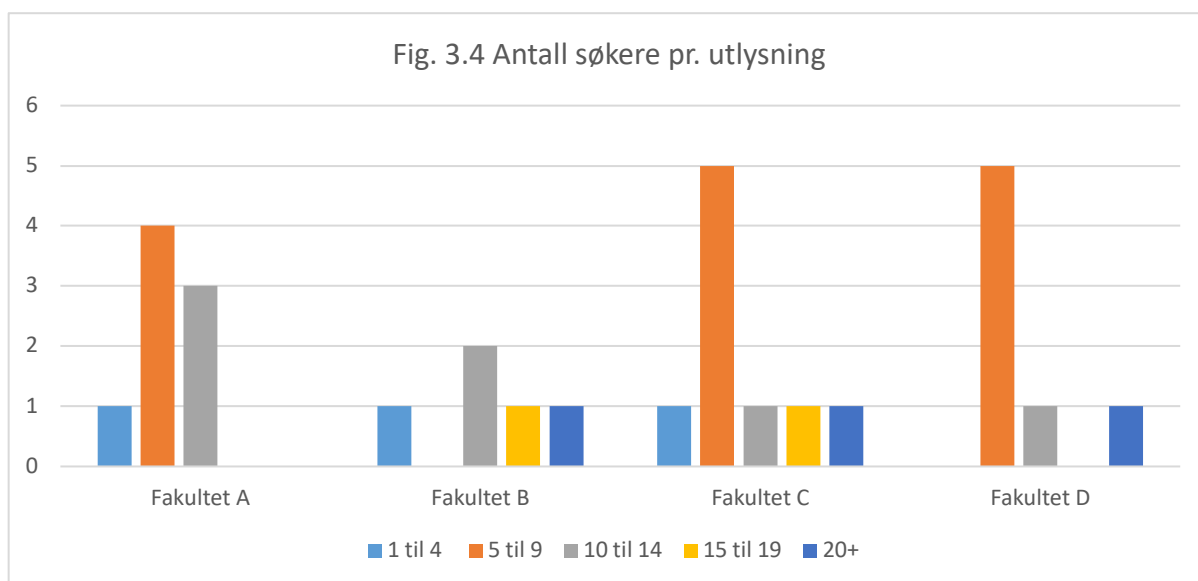
Søkere med utenlandsk bakgrunn er i flertall ved alle de fire fakultetene. Dette gjelder nesten 75 prosent av søkerne ved UiT. Denne gruppen domineres av menn. Kombinasjonen mann/utenlandsk bakgrunn⁶² utgjør nærmere 60 prosent av samtlige vurderte søkere ved UiT. I 9 av de 14 utlysningene ved UiT er utenlandske søkere i flertall. Ved NTNU har 78 prosent av de vurderte søkerne utenlandsk bakgrunn. Kombinasjonen menn/utenlandsk bakgrunn utgjorde her 53,4 prosent. Søkere med utenlandsk bakgrunn er i flertall i 13 av de 15 utlysningene. I fire av dem er det ingen norske søkere, mens det til sammen er 46 søkere av utenlandsk bakgrunn.

Fakultet D har størst andel kvinnelige søkere (40 prosent) og størst andel utenlandske søkere (86,5 prosent).

I figur 3.4 gis en oversikt over hvordan søkerne fordeler seg på utlysningene ved hvert fakultet (se også vedlegg, tabell 3).

For 14 av utlysningene ble det vurdert mellom 5-9 søkere. Til tre av utlysningene ved Fakultet A var det mellom 10-14 søkere. Fakultetene B og D har en utlysning hvor 20 søkere eller flere ble vurdert.

⁶² Kategoriseringen av bygger på de opplysninger som fremkommer i bedømmelsene. Siden de sakkyndige ikke oppgir søkerens statsborgerskap er det knyttet en viss usikkerhet til disse tallene.



Tabell 3.3 gis en oversikt over hvordan søkerne fordeler seg på de utlyste stillingskategoriene.

Tabell 3.3 Andel innen hvert fakultet fordelt på utlyste stillingskategorier

	Fakultet A	Fakultet B	Fakultet C	Fakultet D
Professor	0,0	13,8	17,2	0,0
Førsteamanuensis	27,1	32,8	75,0	100
Professor/førsteamanuensis	59,3	53,4	7,8	0,0
Førsteamanuensis/førstelektor/lektor	13,6	0,0	0,0	0,0
Totalt	100	100	100	100

Ved begge UiT - fakultetene er det søkere til stillingskombinasjonen professor/førsteamanuensis som dominerer. Ved NTNU er de aller fleste stillingene lyst ut som førsteamanuensisstillinger.

3.2.2 Sakkyndige

Ved UiT ble det oppnevnt sakkyndige til 13 komitéer. En av disse vurderte søkere til to utlyste stillinger. I en annen av komitéene ble søkere til tre stillinger, annonsert i samme utlysning, vurdert.

Ved NTNU ble det oppnevnt 15 komitéer-

Når det gjelder bakgrunnen til de sakkyndige viser tabell 3.4 en nokså jevn fordeling mellom helt norske komitéer og komitéer som kombinerer nasjonale og internasjonale sakkyndige for tre av fakultetene. Fakultet D skiller seg ut ved at man bare har komitéer med norske og internasjonale sakkyndige.

Tabell 3.4 De sakkyndiges bakgrunn ved UiT og NTNU. Antall

	Fakultet A	Fakultet B	Fakultet C	Fakultet D	Totalt
Norsk	4	2	4	0	10
Kombinert norsk/internasjonal	4	3*	4	7	18
Totalt	8	5	8	7	28

**En komité vurderer søkere til to stillinger utlyst separat*

Ingen av komitéen hentet inn egen sakkyndig for vurdering av undervisningskompetansen

3.3 Bearbeiding av det empiriske materialet

Dette arbeidet baserer seg utelukkende på den skriftlige dokumentasjonen som foreligger om tilsettingsprosessene; generelle dokument, utlysningstekster, søknader, komitévurderinger, referat fra prøveforelesninger og intervju og innstillinger/vedtak i tilsettingsutvalgene. Det er for alle faser, med unntak for innstilling fra instituttleder og tilsettingsutvalg, foretatt en kvantitativ registrering av materialet med utgangspunkt i definerte kategorier.

Kategoriseringene som anvendes på utlysningstekstene og intervju/prøveforelesninger er utviklet induktivt. For de sakkyndiges vurdering og søkerne er kategoriseringene utviklet gjennom en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming. I en første fase ble det utviklet kategorier basert på en gjennomlesning av det foreliggende materiale. Dette ble så sammenholdt med UiTs og NTNUs utfyllende bestemmelser (jf. kapittel 4) og med relevant, svensk forskning (jf. kapittel 2):

- Riis mfl. 2011: Darr på ribban? En oppfølging av 1999 års befordringsreform ved Uppsala Universitet. Uppsala Universitet. Uppsala.
- Levander, S. 2017. Den pedagogiska skickligheten och akademins väktare. Kollegial bedömning vid rekrytering av universitetslärare. Ph.d.-avhandling. Uppsala Universitet.

Det kvantitative materialet er kodet og behandlet i SPSS. De kvantitative analysene er supplert med noen mer kvalitative analyser, primært i tilknytning til sammenhenger mellom de ulike fasene, og da spesielt utlysnings- og bedømmelsesfasene.

I rapporten er det brukt en del sitater for å konkretisere og eksemplifisere faglige poeng. Alle forhold som kan bidra til å identifisere de sakkyndige, søkerne eller intervjugruppene er utelatt. Det er lagt stor vekt på at enkeltsøkere, hverken direkte eller indirekte, kan identifiseres.

Det er bare forfatterne som har hatt tilgang til, og som har behandlet, det empiriske materialet som for øvrig ble lagret og oppbevart etter gjeldende retningslinjer, blant annet på kodede minnepinner. Alt materiale ble slettet november 2019.

Det rettslige grunnlaget for databehandlingen er knyttet til personvernforordningens artikkel 14, bokstav F. I samråd med personvernombudet ved UiT ble det utformet en egen protokoll for databehandling og datalagring med utgangspunkt i UiTs retningslinjer.

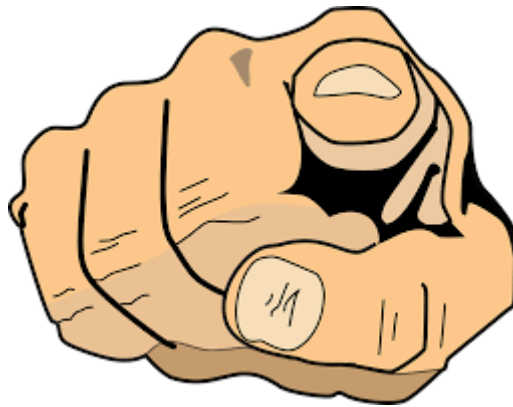
Alle rangerte søkere og øvrige interne søkere ved UiT og NTNU ble informert om undersøkelsen og gitt muligheter til å trekk ut den dokumentasjon som angikk dem, det vil primært si deres egen søknad med vedlegg. Det var ikke mulig å informere de øvrig på grunn av manglende opplysninger om adresse.

Fire av søkerne ønsket ikke at deres materiale inngikk i arbeidet, to fra hvert av universitetene. Deres søknader og de sakkyndiges vurderinger av dem ble tatt ut av materialet. For øvrig uttrykte flere av de informerte søkerne seg positivt om arbeidet.

Det gjøres nærmere rede for den empiriske analysen i kapitlene 5- 9.

Kapittel 4

De formelle kravene ⁶³



4.1 Forskriftens formuleringer og institusjonenes konkretiseringer

Det formelle kravet i forskriften (jf. kapittel 1) er formulert nokså åpent for førsteamanuensis og professorstillingene:

Dokumentert relevant praktisk-undervisningskompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning.

Det fremgår altså at det er to sidestilte måter å innhente kompetanse på, enten gjennom utdanning eller gjennom praktisk undervisning og veiledning. Sistnevnte innebærer at søkere må legge ved en dokumentasjon som skal vurderes av de sakkyndige.

Forskriften stiller ingen krav til dokumentasjonsformer, ei heller sies det noe om hvilken vekt den pedagogiske kompetansen skal ha i endelig vurdering og rangering. Det er opp til institusjonene selv å avgjøre.

UiTs oppfølging av forskriften er å finne i «Utfyllende bestemmelser for ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger ved Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet (UiT). De utfyllende bestemmelsene ble første gang vedtatt i 2011, revidert siste gang i september 2016. De mest relevante delene av bestemmelsene skal her kommenteres og sammenlignes med tilsvarende bestemmelser ved NTNU.

⁶³ Dette kapitlet omhandler forskriften fram til 1. september 2019 og institusjonenes utfyllende retningslinjer til denne.

I tillegg foreligger det digital informasjon om det universitetspedagogiske basisprogrammet og mappedokumentasjonen som ligger på Result sine hjemmesider. Verken fakultet A eller fakultet B har vedtatt egne retningslinjer eller kriterier for vurdering av undervisningskompetansen.

Også ved NTNU er det flere dokument som har relevans:

- NTNUs personalreglement for vitenskapelige stillinger, vedtatt av universitetsstyret i møte 18.02.2009(S-sak 50/09) og revidert 18.02.16.
- «Retningslinjer for vurdering av pedagogiske kvalifikasjoner hos søkere til vitenskapelige stillinger», vedtatt av Kollegiet 22. januar 1998.
- «Dokumentasjon av søkers pedagogiske kvalifikasjoner ved tilsetting i vitenskapelig stilling ved NTNU».
- «Prosedyrebestemmelser for tilsetting i professorater ved NTNU».

4.2 Kvalifiseringsformer

Felles for begge universitetene er at man toner ned muligheten til å bli vurdert ut fra praktisk tilegnelse av undervisningskompetanse (realkompetansevurdering) slik forskriften legger opp til.

UiT sidestiller ikke de to måtene å tilegne seg undervisningskompetanse på (utdanning eller praksis) slik forskriften angir, men gir forrang til utdanningsveien. Det heter at det bare er unntaksvis at praktisk kompetanse kan vurderes som likeverdig med formell undervisningskompetanse. Det sies ikke noe om hva som kan regnes som unntak. Det sies heller ikke noe mer om omfang og innhold på det universitetspedagogiske kurset.

Ved NTNU sies det at det universitetspedagogiske kurset er på 50 timer, noe som er et godt stykke unna det som er praksis.⁶⁴ At timetallet ikke er oppjustert har sammenheng med at dokumentet ikke har vært revidert siden det ble vedtatt i 1998. I institusjonens personalreglement vises det til muligheten for praktisk tilegnelse av undervisningskompetanse, men samme forhold nevnes ikke i de retningslinjer som gis for vurdering av pedagogiske kvalifikasjoner.

Ingen av institusjonene har tatt stilling til om andre typer lærerutdanning kan vurderes som tilsvarende det universitetspedagogiske tilbudet.

⁶⁴ UiTs tilbud har for øvrig vært på 150 timer fram til nå

4.3 Krav og kriterier

Ved NTNU anvender man formuleringen «pedagogisk minimumskompetanse» som defineres slik:

- A. Basiskompetanse (kurs i universitetspedagogikk av ca. 50 timers varighet eller annen tilsvarende universitetspedagogisk utdanning). Manglende basiskompetanse kan rettes på ved at den tilsatte gjennomfører godkjent kurs i universitetspedagogikk i løpet av to år etter tiltreden. Universitetet har plikt til å tilby et slikt kurs.
- B. Undervisnings- eller veiledererfaring på relevant nivå og av relevant omfang. Det sies ikke noe nærmere om hva «relevant» innebærer. Det stilles ingen kvalitetskrav og det sies ikke noe om hva som anses som minimumskrav når det gjelder omfang.

Ved UiT har man ikke dette dobbeltkravet og man anvender heller ikke begrepet minimumskompetanse. Her er det tilstrekkelig med gjennomført universitetspedagogisk utdanning eller tilsvarende erfaringsbaserte kompetanse.

UiT har vedtatt egne kriterier for den pedagogiske kompetansen ved å gjøre UHRs *Nasjonale veiledende retningslinjer for universitets- og høyskolepedagogisk basiskompetanse* til sine egne. Kriteriene er omfattende, overordnede og lite retningsgivende og forutsetter at institusjonene operasjonaliserer dem. Det har ikke UiT gjort, men de utgjør uansett referanserammen for det universitetspedagogiske tilbudet, for søkeres utforming av egen pedagogisk mappe og for de sakkyndiges vurdering av søkeres realkompetanse. Kriteriene er følgende:⁶⁵

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

⁶⁵ UiT angir ikke UHRs kriterier, men henviser til disse. De kriteriene som det refereres til her er publisert av UHR 14.05.2018 og sist endret 19.05.19.

Disse kriteriene angir en vid undervisningskompetanse til forskjell fra en smal kompetanse som har hovedfokus på undervisningsmetoder. Dette er den overordnede forståelsen som preger de universitetspedagogiske fagmiljøene både nasjonalt og internasjonalt, og som bygger på to tradisjoner, Scholarship of Teaching og Teaching Quality-bevegelsen.⁶⁶

NTNU har vedtatt en egen momentliste som angir de områdene undervisningskompetansen skal omfatte (se kapittel 4.4)

Det sies ikke noe, verken ved UiT eller NTNU, om hvorvidt gjennomførte universitetspedagogiske program ved *andre institusjoner* i inn- og utland skal godkjennes dersom de ikke imøtekommer egne krav og kriterier.

NTNU har vedtatt en momentliste for vurdering av prøveforelesningen. Man mener at intervjugruppene bør legge vekt på følgende:

Foreleserens faglige innsikt, formidlingsevne, klarhet og struktur i framføringen, bruk av hjelpemidler, evne til å skape engasjement, evne til å svare på spørsmål, gi trygghet for studentene til å stille spørsmål og ytre seg.

Fakultetene kan gjøre egne tilpasninger til disse og et eksempel på evalueringsskjema er utarbeidet. UiT har ikke en slik momentliste.

4.4 Dokumentasjon

Ved UiT er det et absolutt krav til alle søkere til undervisnings- og forskerstillinger at de skal dokumentere sin undervisningskompetanse ved å legge ved en pedagogisk mappe. Dette gjelder også ved søknad om opprykk. Ordningen med pedagogisk mappe som dokumentasjonsordning ble innført fra 1. januar 2008 (sak S 60/07). Vedtaket i Universitetsstyret uttrykte en klar markering av at det fra nå av skulle bli satset langt mer på å styrke og dokumentere den enkelte ansattes universitetspedagogiske kompetanse.⁶⁷ I 2011 ble dette på nytt stadfestet av universitetsstyret:⁶⁸

Pedagogisk mappe videreføres som et vurderingskriterium for pedagogiske kvalifikasjoner ved tilsetting i undervisnings- og forskerstillinger ved UiT. Ved tilsetting på kvalifiseringsvilkår på grunn av manglende pedagogiske kvalifikasjoner skal det stilles krav om utvikling av pedagogisk mappe i løpet av kvalifiseringsperioden. Universitetsdirektøren bes om å følge dette opp særskilt.

⁶⁶ Levander 2017. Den pedagogiska skickligheten och akademins väktare. Kollegial bedömning vid rekrytering av universitetslärare, s. 24-26

⁶⁷ Danielsen 2019, *ibid*

⁶⁸ UiT.2011. Referat fra universitetsstyremøte 12.10.11, sak S34/11

Fra januar 2017 inngikk mappekravet også i UiTs utfyllende bestemmelser.

Vedtaket bygger blant annet på en evaluering som ble gjort av mappeordningen som del av basisopplæringen. Det ble i denne evalueringen ikke sagt noe om hvorvidt, og hvordan, mappedokumentasjonen, ble ivarettatt ved tilsettinger.⁶⁹

Mappekravet kan fravikes. I de tilfeller der enhetene ønsker dette må det begrunnes særskilt. Det sies ikke noe om hva slike fravik kan være. Begrunnelsen for å fravike kravet skal sendes universitetsdirektøren. Det stilles følgende krav til den pedagogiske mappen i utfyllende bestemmelser:

En pedagogisk mappe skal inneholde en helhetlig presentasjon av en lærers profesjonelle dyktighet. Den er en organisert dokumentasjon av en persons profesjonelle utvikling og oppnådde pedagogiske kompetanse. Mappen viser den enkelte lærers individualitet gjennom utvalg av arbeid og refleksjon. Den motsvarer en forskers liste over og dokumentasjon av forskningsresultater gjennom publikasjoner. En pedagogisk mappe vil inneholde tekster om:

- ✓ lærerens pedagogiske utgangspunkt – de prinsipper undervisningen bygges ut fra
- ✓ dokumentasjon av ulike typer undervisningsaktiviteter som viser planlegging, gjennomføring og evaluering
- ✓ evaluering av undervisning
- ✓ erfaringer fra bidrag til utviklingsarbeid i eget miljø
- ✓ dokumentasjonene må inneholde vedlegg, referanser til aktuell litteratur og forskning om undervisning og eventuell dokumentasjon av formell universitetsundervisningskompetanse

Den pedagogiske mappens innhold vurderes med vekt på følgende forhold:

- ✓ søkerens arbeid med studenter
- ✓ søkerens beskrivelser av og refleksjon over egen undervisning
- ✓ søkerens bidrag til pedagogisk utvikling på aktuelt studieprogram og institutt

Omfanget av mappen ble satt til 10-12 sider.

Som det fremgår av kravene, legges det primært vekt på hva som skal dokumenteres og tilsvarende lite på hvordan det skal dokumenteres. Det eneste som sies om sistnevnte er at den skal omfatte tekster. Det sies heller ingen ting om hvilke kvaliteter som ønskes oppnådd og på hvilket nivå og det gjøres ingen henvisninger til UiTs (og UHRs) vedtatte kriterier. Det er også et spørsmål om formuleringen: «vedlegg, referanser til aktuell litteratur og forskning om

⁶⁹ Allern, M. & Ekenberg, S. 2011. *Egenevaluering av ordningen med pedagogiske mapper*. Vedlegg til universitetsstyresak S34/11.

undervisning» i realiteten bryter med forskriftens intensjon om at søkere kan opparbeide seg kompetanse gjennom egen praktiske erfaring?

For øvrig har pedagogisk mappe to betydninger ved UiT, noe som også skaper uklarheter i de utfyllende bestemmelsene:⁷⁰

- Som en utvidet, fleksibel og dynamisk dokumentasjon av undervisningskompetanse der mappe betyr en (til enhver tid) oppdatert dokumentasjon av søkers undervisningskompetanse.
- Som en avgrenset dokumentasjon av gjennomført og godkjent pedagogisk basiskompetanse ved UiT. Mappen vurderes av mentor og fagansatt ved kandidatens eget fagmiljø. Mappen vurderes som godkjent/ikke godkjent.

Siden det i «utvidede bestemmelser» ikke skilles mellom disse to mappetypene, er det en del forhold som står uavklart eller som i hvert fall ikke er presisert godt nok:

- Skal en søker som har gjennomført, og fått godkjent, pedagogisk basiskompetanse ved en annen institusjon hvor mappe ikke er eksamens-/godkjenningsform også utforme egen mappe?
- Skal søkere som har utformet pedagogisk mappe som del av sin pedagogiske basiskompetanse (ved UiT eller andre institusjoner) produsere en ny mappe ved søknad, siden eksamensmappen ikke sier noe om søkerens undervisnings- og veiledningserfaring for øvrig?
- Kan «eksamensmappen» utvides og anvendes som et dynamisk dokument som også integrerer søkerens erfaring for øvrig? Svaret er ikke gitt. Det løses delvis ved at søkerne legger ved eget kursbevis om gjennomført utdanning.
- Bør kriterier for «eksamensdokumentasjon» som jo er knyttet til et spesifikt utdanningsprogram ved UiT også være grunnlaget for «praksisdokumentasjon» for søkere utenfor UiT? For disse kan dette innebære et klart merarbeid sammenlignet med interne søkere (jf. kapittel 7).

Et ytterligere forhold som kompliserer kravet om pedagogisk mappe er at det i utlysningstekstene ved UiT også vises til eget skjema for registrering av undervisningskompetanse. Dette skjemaet nevnes ikke i «utfyllende bestemmelser». Det er uklart om dette skjemaet kan erstatte eller supplere kravet om pedagogisk mappe.

NTNU har ikke samme fokus på mappekravet. Her heter det at søkerne skal redegjøre for, og dokumentere, sin kompetanse med utgangspunkt i en momentliste. NTNU legger større vekt på beskrivelser og mindre vekt på refleksjoner enn det UiT gjør. Det sies ikke noe om hvilke mer konkrete krav eller kvaliteter som kreves av søkerne innen de ulike delområdene for å tilfredsstille minimumsnivået. Tematisk ligger momentlisten nært opp til UHRs og UiTs kriterier:

⁷⁰ <https://uit.instructure.com/courses/10867/pages/pedagogisk-mappe>. I tillegg kommer at mappe skal brukes ved søknad om merittering og opprykk. Se Danielsen 2019 for utdyping av dette.

- Pedagogisk utdanning
- Undervisningserfaring
- Veiledningserfaring
- Eksamensarbeid
- Pedagogisk relaterte erfaringer
- Egne undervisningsopplegg.
- Utvikling av læremidler.
- Pedagogisk utredningsarbeid
- Undervisningsadministrasjon
- Vurdering av eget behov for pedagogisk videreutdanning
- Annet
- Vedlegg og dokumentasjon

I NTNUs personalreglement sies det dessuten at det som del av vurderingen av vitenskapelige kvalifikasjoner også inngår en vurdering av pedagogiske kvalifikasjoner knyttet til framstillingsformen i de vitenskapelige arbeidene.

4.5 Aktører og ansvar

Ved begge universitet skal de sakkyndige både vurdere pedagogisk og vitenskapelig kompetanse. NTNU er mer eksplisitt i sine formuleringer og påpeker at de sakkyndige som vurderer søkerens vitenskapelige og administrative kvalifikasjoner også skal vurdere de pedagogiske kvalifikasjonene som dokumenteres gjennom innsendt materiale. Det sies også at søkerens pedagogiske kvalifikasjoner skal gis særskilt vurdering og omtale i sakkyndiguttalelsen. Denne bestemmelsen gjelder imidlertid ikke for alle fakultet. Ved fakultet C skal de sakkyndige ikke vurdere annet enn den vitenskapelige kompetansen. Hele ansvaret for den pedagogiske er tillagt intervjugruppene (som ved NTNU også benevnes som pedagogisk komité):

Ved tilsetting kan det stilles andre krav enn de rent vitenskapelige, eksempelvis at den som tilsettes må tilfredsstille pedagogiske krav, ha erfaring fra undervisningsarbeid, ledelse av forskningsprosjekter og være personlig egnet for stillingen. *Hvorvidt disse kravene er oppfylt skal ikke den sakkyndige komiteen vurdere eller uttale seg om* (vår utheving). Kompetanse utover den vitenskapelige kompetansen vurderes av en egen komité og utgjør sammen med vurderingen av vitenskapelig kompetanse grunnlaget for innstilling og tilsetningsvedtak.

Ved begge universitet kan man trekke inn spesialsakkyndige. Disse har bare rådgivende funksjon.

Det er også felles for de to institusjonene at de best kvalifiserte søkere skal innkalles til intervju. Ved UiT heter det at:

De søkerne som vurderes å være best kvalifisert skal innkalles til intervju. Intervjuet skal ta sikte på å avklare personlig egnethet for stillingen, motivasjon og utviklingspotensial for de ulike oppgavene som er tillagt stillingen. *Den pedagogiske mappe vil være utgangspunkt for samtalen, og søkeren gis mulighet til å utdype sin refleksjon over egen virksomhet* (vår utheving). For søkere som ikke har utviklet en egen pedagogisk mappe, vil intervjuet gi

mulighet til refleksjon om egen undervisningsfilosofi og undervisningsmetoder. Søkernes interesse og motivasjon for å delta i utviklingsarbeid for universitetet som helhet må også avklares. Resultatet av intervjuene skal skrives ned og følge saken videre i ansettelsesprosessen

I sitatet gis det ingen unntak fra kravet om intervju. Det innebærer at intervjugruppen/instituttleder ikke kan «frita» interne søkere, heller ikke fordi man mener å kjenne dem godt fra før.

Av samme sitat fremgår det at den pedagogiske mappen skal (vil) være utgangspunkt for intervjuet og at søkerne skal kunne utdype sitt pedagogiske grunnsyn, sin undervisning og sin interesse og motivasjon for utviklingsarbeid. Formuleringen om søkere uten mappe gjelder sannsynligvis bare dem som har søkt om unntak fra denne ordningen, men kan også leses som at søkerne har en reell valgmulighet her. Formuleringen er med andre ord nokså tvetydig.

Ved NTNU er prøveforelesningen tilnærmet obligatorisk for de søkere som innkalles til intervju. En viss mulighet for fritak finnes, forutsatt at de forhold prøvingen er ment å avdekke er dokumentert. Det kan også dispenseres både fra intervju og prøveforelesning for søkere som befinner seg så langt utenfor Nordens grenser at økonomiske eller praktiske årsaker legger store hindringer i veien. Forutsetningen er at søkeren kan dokumentere pedagogisk skikkethet gjennom attester og/eller referanser.

Ved UiT er det opp til enhetene selv å bestemme om det også skal gjennomføres prøveforelesning med de mest aktuelle søkerne. Det skal oppnevnes egen komité for dette. De som vurderer må også ta stilling til hvordan søkeren følger opp presentasjonen som er gitt i den pedagogiske mappen og eventuelt også samtale med søkeren om dette etter forelesningen.

NTNU er mer konkret i sin angivelse av hvem som gjør hva ved intervju og prøveforelesning. Man angir sammensetningen av intervjugruppen og det framgår at denne komitéen både har ansvaret for intervju, prøveforelesning og innhenting av referanser. Intervjugruppen skal dessuten foreta en helhetlig vurdering av søkerens pedagogiske kvalifikasjoner. Med "helhetlig" menes en totalvurdering bygd på de sakkyndiges vurdering av de nevnte kvalifikasjoner og en prøving av de pedagogiske ferdigheter i undervisningssituasjonen. NTNU har også definert en del momenter søkerne bør ha forberedt til prøveforelesningen og man har utviklet en mal for intervjuene. Intervjugruppen kan støtte seg på andre tilhøreres vurdering, men står selv ansvarlig overfor NTNUs organer. Intervjugruppen utarbeider en skriftlig vurdering basert på intervju, referanser og prøving av pedagogiske kvalifikasjoner. Denne følger saken.

4.6 Vekting og verdsetting

Formuleringer i de utfyllende bestemmelsene ved UiT når det gjelder undervisningskompetansens betydning ved rangering og tilsetting går klart i retning av at den ikke skal tillegges særlig betydning. Den er bare å anse som ett av mange forhold som kan tas i betraktning i tillegg til søkerens vitenskapelige kompetanse:

Ved rangering skal det i tillegg til vitenskapelige kvalifikasjoner *også tas hensyn til annen kvalifiserende* (vår utheving) *virksomhet* som:

- erfaring fra å initiere og lede forskning, og om søkeren kan stimulere andre til vitenskapelig/kunstnerisk aktivitet; være miljøskaper/entreprenør
- erfaring fra internasjonal virksomhet
- *pedagogiske kvalifikasjoner* (vår utheving)
- formidlings- og populariseringsinnsats (inkluderer også kunstnerisk aktivitet)
- musealt arbeid
- fagpolitisk og administrativt arbeid (herunder utøvelse av verv, deltakelse i komiteer og utvalg, stillings- og opprykksbedømmelser, opposisjon ved disputaser, representasjon i offentlige styrever og utvalg, utredningsarbeid med mer.)

NTNU tillegger undervisningskompetansen noe større betydning:

I den samlede vurdering skal hovedvekten legges på vitenskapelige/kunstneriske kvalifikasjoner. *Pedagogiske kvalifikasjoner skal normalt tillegges større vekt enn bare å skille søkere som ellers står likt* (vår utheving). Det skal gjøres en helhetlig vurdering av de pedagogiske kvalifikasjoner, men hovedvekten legges normalt på de sakkyndiges vurdering av innsendt materiale.

Sitatets siste setning er for øvrig noe uklar all den tid den enten kan henvise til søkerens vitenskapelige arbeider eller til dokumentert pedagogisk kompetanse eller begge deler.

NTNU ønsker dessuten en rangering innbyrdes av søkerne (som innkalles til intervju og prøveforelesning) når det gjelder undervisningskompetanse. Grunnlaget for dette skal være dokumentert kompetanse og resultat av praktisk prøving av pedagogiske ferdigheter.

4.7 Midlertidighet

Kravene til undervisningskompetanse gjelder også ved midlertidige ansettelser og ved ansettelse i bistillinger som er tillagt undervisning. For disse stillingene kan kravet fravikes etter konkret vurdering i det enkelte tilfellet.

Søkere til stillinger ved UiT som ikke tilfredsstiller kravene til undervisningskompetanse kan ansettes midlertidig for tre år på kvalifiseringsvilkår *forutsatt at muligheten for slik ansettelse har vært nevnt i utlysningen* (vår utheving). Det heter i «Utfyllende bestemmelser» at:

Dersom ansettelsen er midlertidig på grunn av manglende pedagogiske kvalifikasjoner, må søkeren innen utløpet av 3-årsperioden få godkjent pedagogiske kvalifikasjoner gjennom å ha utviklet en pedagogisk mappe. Ansettelsen blir fast dersom søkeren da blir funnet kvalifisert.

Ved NTNU er bestemmelsen en noe annen. Her heter det at dersom den som ansettes i fast stilling ikke kan dokumentere formell universitetsundervisningskompetanse, skal ansettelsesorganet pålegge vedkommende å gjennomgå kurs i universitetspedagogikk i løpet av 2 år. Det sies ikke noe om konsekvensene av ikke å imøtekomme dette kravet. Unntak kan gjøres dersom søkeren kan dokumentere omfattende realkompetanse og etter intervjugruppens vurdering har et reflektert forhold til undervisning og læring, samt gode praktiske ferdigheter.

4.8 Likt og ulikt - noen oppsummerende kommentarer

Gjennomgangen av de to institusjonenes formelle grunnlag for vurdering av undervisningskompetanse er oppsummert i tabell 4.1.

Tabell 4.1 Oppsummering av hvordan vurdering av undervisningskompetanse angis i sentrale dokument ved henholdsvis ved UiT og NTNU.

Område	UiT	NTNU
Relevante dokumenter	Flere	Flere
Kvalifiseringsformer	Helst unipedkurs	Helst unipedkurs
Krav til unipedkurs	Ingen angivelser	50 timer
Kriterier/krav	Kurs eller praksis. Overordnede kriterier	Kurs og praksis, ingen kriterier
Dokumentasjon	Mappe/skjema	Momentliste
Aktører og ansvar	Sakkyndige og intervju. Prøveforelesning frivillig	Sakkyndige og/eller intervjukomite, prøveforelesning obligatorisk
Betydning	Skal ta hensyn til undervisningskompetanse som ett av flere ikke-vitenskapelige forhold	Skal ha betydning ut over å skille søkere med samme vitenskapelige kompetanse
Rangering	Rangering som del av samlet vurdering	Både egen pedagogisk rangering og rangering som del av samlet vurdering
Midlertidighet	Må kvalifiseres innen 3 år/midlertidig ansatt	Må kvalifiseres innen 2 år

Ett fellestrekk er at man nedprioriterer (UiT) eller underkommuniserer (NTNU) at forskriften sidestiller to måter å kvalifisere seg på, gjennom utdanning (da fortrinnsvis egne universitetspedagogiske tilbud) og egen praksis. Begge synes å legge hovedvekten på formell kvalifisering gjennom egne universitetspedagogiske tilbud.

Ved begge institusjonene legges det opp til en todelt vurderingsprosess ved at søkerne først blir vurdert og rangert av sakkyndig komité og at de rangerte søkerne deretter følges opp av en intervjukomité.

Fakultet C ved NTNU har vedtatt en annen praksis, ved at hele ansvaret for vurdering av søkernes pedagogiske kompetanse legges til intervjugruppene. Dette betyr at hele vurderingen gjøres til et internt anliggende. Det er knyttet en del uklarheter til ordningen som de formelle dokumentene ikke gir svar på.:

- Innebærer dette at intervjugruppen har ansvaret for vurdering av minimumskompetansen hos samtlige søkere? Hvis nei, bryter fakultetet mot NTNUs bestemmelse om at alle søkere skal få sin pedagogiske kompetanse vurdert.
- Innebærer det at intervjugruppen bare skal vurdere minimumskompetansen for dem som innkalles til intervju?
- Innebærer det at intervjugruppen bare skal forholde seg til prøveforelesningene og intervjuene? Hvis ja, vil det bety det at de rangerte søkere får sin pedagogiske kompetanse vurdert på et for svakt grunnlag. Av NTNUs personalreglement fremgår det at de pedagogiske komitéene skal foreta en helhetlig vurdering av søkernes pedagogiske kvalifikasjoner. Vurderingen skal baseres på søkers egen dokumentasjon, samt eventuell sakkyndig vurdering av innsendte arbeider og prøving av pedagogiske ferdigheter.

Ved NTNU er prøveforelesningen obligatorisk og institusjonen har også, både for intervjugruppe og søkere, gitt nærmere anvisninger om hva som skal vurderes og hva søkerne skal legge vekt på i sin planlegging av forelesningen. Dessuten har man vedtatt at de søkerne som innkalles til intervju/prøveforelesning også skal rangeres etter sin undervisningskompetanse. Her er NTNU langt klarere og langt mer konkret enn UiT, som verken har gjort denne ordningen obligatorisk eller gitt nærmere anvisninger om hvordan den skal ivaretas. Ved UiT skal søkerne heller ikke rangeres etter undervisningskompetanse.

Ved NTNU understreker man klarere ved enn UiT at de sakkyndige både skal gi en særskilt vurdering og omtale av den pedagogiske kompetansen for samtlige søkere og vise til hvilken dokumentasjon vurderingen bygger på.

Når det gjelder hvordan den pedagogiske kompetansen defineres, og hvilke krav som stilles til denne, er UiT noe tydeligere enn NTNU, først og fremst ved at man har sluttet seg til UHRs veiledende retningslinjer. NTNU har langt mer åpne og enkle kriterier i form av en opplisting av områder man ønsker dokumentasjon på. Begge institusjoner tenker nokså likt om hva undervisningskompetansen skal omfatte. De er langt på vei i samsvar med UHRs kriterier og viser at man legger vekt på en bred undervisningskompetanse som omfatter langt mer enn bare

undervisning og veiledning. UiT innbyr til noe mer fokus på søkernes undervisningskvalitet enn NTNU gjennom sine kriterier og dokumentasjonskrav.

UiT legger langt større vekt på en mappedokumentasjon enn NTNU og angir en mal for hva og hvordan denne skal utformes. Det stilles samme krav til dokumentasjon av kurset i pedagogisk basiskompetanse som til søkere uten dette kurset. Det legges også, sammenlignet med NTNU, større vekt på søkerens egenrefleksjon og forskningsbaserte tilnærming til undervisning og veiledning. Det forventes også en mappe av forholdsvis stort omfang, mellom 15 - 20 sider. For øvrig er ikke UiTs «utfyllende bestemmelser» stødig og konsekvent i sin bruk av mappebegrepet, noe som lett kan bidra til uklarheter og misforståelser.

Verken UiT eller NTNU sier noe om hvorvidt man vil godkjenner pedagogiske basisprogram ved andre institusjoner. Det sies heller ikke noe om eventuelle andre relevante utdanninger kan godkjennes som likeverdige, hva det i så fall innebærer og hvem som har ansvar for å vurdere slike alternativ. Ett eksempel på en aktuell utdanning er praktisk pedagogisk utdanning/lektorutdanningen som gis av begge universitet.

Begge institusjoner er tydeligere på at det er den vitenskapelige kompetansen som skal tillegges hovedvekt ved vurdering og rangering av søkere. NTNU tillegger søkernes undervisningskompetanse noe større betydning enn UiT. Formuleringene i UiTs utfyllende bestemmelser viser at denne kompetansen tillegges begrenset, for ikke å si marginal betydning. Denne manglende verdsettingen står ikke i forhold til de ambisjoner, kriterier og krav til dokumentasjon UiT har vedtatt. Det er at et paradoks at dokumentasjonskravet er så omfattende når betydningen er så liten. Dette misforholdet kan formuleres i følgende retoriske spørsmål: Hvorfor skal søkere og sakkyndige bruke så mye tid på noe som betyr så lite?

De to universitetene fremstår altså som forholdsvis like i måten de forstår og definerer pedagogiske kompetanse på. Det er grunn til å tro at de her er på linje med sektoren for øvrig både i inn- og utland (jf. kapittel 2). Samtidig fremtrer det noen klare forskjeller mellom de to institusjonene. NTNU er tydeligere i kravene til de sakkyndige og intervjugruppene, man har mer eller mindre gjort prøveforelesningen obligatorisk, man ber om en rangering av søkerne basert på den pedagogiske kompetansen og man synes å tillegge den pedagogiske kompetansen større betydning i samlet vurdering. UiT på sin side er noe klarere i sin angivelse av undervisningskompetanse og stiller strengere krav til dokumentasjon.

Spørsmålet er så hvordan dette blir fulgt av faglige enheter, søkerne, de sakkyndige og de pedagogiske komitéene. Det belyses i de neste kapitlene.

Kapittel 5

Utlysningstekstene



Ved fakultet A og fakultet B ble det tilsammen foretatt 14 utlysninger til 16 stillinger fordelt på 8 institutt. Ved NTNU ble det foretatt 15 utlysninger til 16 stillinger fordelt på 7 institutter.

Tabell 5.1 Utlysninger, stillinger og enheter fordelt på fakultet. Antall

	Utlysninger	Stillinger	Institutter
Fakultet A	8	8	5
Fakultet B	6	8	3
Fakultet C	8	8	3
Fakultet D	7	7	4
Totalt	29	31	15

Utlysningstekstene er analysert ut fra følgende spørsmål:

- Hvordan presenterer institutt og fakultet seg i utlysningstekstene?
- Hvordan kan undervisningskompetanse innhentes?
- Hvordan skal samme kompetanse dokumenteres?
- Stilles det spesielle krav til undervisningskompetanse?
- Hvilke henvisninger gjøres til aktuelle dokumenter?

5.1 Selvpresentasjon

Samtlige utlysningstekster inneholder en presentasjon og profilering av de enheter som stillingene er tillagt. Det er to forhold som tas opp, presentasjon av enhetene generelt og beskrivelse av stillingens arbeidsområder. Ved UiT er det enhetenes forskningsprofil og -aktiviteter som er enerådende. Dette varierer i omfang, fra noen få linjer til 1/3 av utlysningsteksten. Utlysningstekstenes overskrift for beskrivelse av arbeidsområdene er da også, passende nok, «stillingens forsknings- og arbeidsområde».

Ingen av enhetene ved UiT profilerer seg om utdanningsaktør og det som sies om undervisning er svært kort og angir bare hva slags undervisning man forventer at søkeren skal ivareta. I enkelte tilfeller er dette kombinert med det enhetene vektlegger i sin undervisning og veiledning:

Stillingen er tillagt undervisning innen ...relaterte fag, samt veiledning på master- og doktorgradsnivå. På lavere grad er utdanningsprogrammene tverrfaglig sammensatt. Vektlegger kollegialt samarbeid vedrørende planlegging, gjennomføring og videreutvikling av våre programmer.

Stillingen tillegges undervisnings- og veiledningsoppgaver innen I tillegg tilbys masterutdanning i ...

Bare en enhet skiller seg noe ut ved at man kort sier noe om sammenhengen mellom forskning og undervisning:

..... driver forskning og forskningsbasert undervisning av høy nasjonal og internasjonal kvalitet i samarbeid med omgivelsene. Utdanning og forskning integreres for å skape et dynamisk kunnskapsmiljø for studenter og ansatte ved...

Ved NTNU har de fleste utlysningstekstene mer fokus på utdannings- og undervisningsoppgaven først og fremst ved at man beskriver enhetens samlede utdanningsvirksomhet. Dette gjelder spesielt ved fakultet C.

5.2 Pedagogisk kvalifisering

Samtlige utlysninger ved UiT har fått med at søkerne må dokumentere sin undervisningskompetanse gjennom egen utdanning, og de fleste har også med at denne kompetansen kan innhentes gjennom egen praksis. Tre av utlysningstekstene har ikke sagt noe om realkompetansevurdering.

I halvparten av UiTs utlysningstekster vises det til annen likeverdig utdanning, men uten at det angis hvilke utdanninger dette omfatter.

Når det gjelder muligheten for å bli vurdert ut fra sin realkompetanse sies det i noen av UiTs utlysningstekster at dette er en unntaksordning, i andre at det er en alternativ ordning. I følge de utfyllende bestemmelsene er det førstnevnte som er korrekt.

Flertallet av utlysninger ved UiT har en uheldig sammenblanding av kvalifiseringsmåter og dokumentasjonsordninger som nok mer bidrar til forvirring enn forståelse hos søkerne.

I noen utlysningstekster sies følgende:

Alle søkere til undervisnings- og forskerstillinger skal i sin søknad dokumentere sin undervisningskompetanse *ved å legge ved en pedagogisk mappe* (vår utheving). Unntaksvis kan praktisk kompetanse som underviser vurderes som likeverdig med formell kompetanse.

Det er ikke umiddelbart gitt at søkerne forstår at det å «legge ved en pedagogisk mappe» egentlig innebærer at man må ha gjennomført det universitetspedagogiske basiskurset, som her må være den riktige tolkningen. Formuleringen er dessuten mangelfull, eller direkte feilaktig, fordi mappedokumentasjonen her bare knyttes til basiskurset og ikke angis som en dokumentasjonsform som gjelder for alle søkere og begge kvalifiseringsformene (jf. kapittel 4). Denne nære assosiasjonen mellom mappe og basiskurs finner vi også uttrykt på i materialet forøvrig, for eksempel sier søkere at man ønsker å «ta en pedagogisk mappe». Det er den samme uklarheten som uttrykkes i følgende formulering:

Søkeren må innen utløpet av treårsperioden få godkjent pedagogiske kvalifikasjoner gjennom å ha utviklet en pedagogisk mappe.

Heller ikke følgende formulering, som inngår i en del utlysningstekster, kan sies å være særlig avklarende:

Søkeren må kunne dokumentere undervisningskompetanse i form av universitetspedagogisk utdanning, annen pedagogisk utdanning *eller* (vår utheving) gjennom å ha utviklet en godkjent pedagogisk mappe. *Alternativt* (vår utheving) kan komiteen, etter en konkret vurdering av søkerens praktiske kompetanse som underviser, fastsette at denne kan ansees som likeverdig med formell utdanning.

Her skilles det mellom basisutdanning, realkompetansevurdering og pedagogisk mappe på en feilaktig måte som indikerer at pedagogiske mappe er en egen kvalifiseringsform og ikke en måte man kan dokumentere kurs eller realkompetanse på.

Utlsningstekstene ved NTNU er, til sammenligning, klarere formulert når det gjelder kvalifiseringsformene. Uten unntak er formuleringen at søkere som ikke har formell universitetsundervisningskompetanse, og ikke kan dokumentere tilsvarende kvalifikasjoner, pålegges å gjennomføre godkjent kurs i universitetspedagogikk i løpet av to år etter tiltredelsen.⁷¹

⁷¹ Man anvender flere betegnelser på den universitetspedagogiske kompetansen; formell pedagogisk basiskompetanse, praktisk universitetsundervisningskompetanse, formell universitetsundervisningskompetanse

I enkelte utlysningstekster er undervisningskompetansen beskrevet som praktisk universitetspedagogisk kompetanse.

5.3 Krav, kriterier og ønsker

Ingen av utlysningstekstene ved UiT angir krav eller kriterier for undervisningskompetansen, men det henvises til etter eller flere dokument hvor disse inngår (se kapittel 5.5). Ingen av utlysningstekstene sier heller noe om hvilken vekt man tillegger undervisningskompetansen ved vurdering. Derimot sier de fleste at personlig egnethet vil bli vektlagt.

Bare i en av utlysningene bes det om at søkerne sier noe mer spesifikt om planene for sine undervisnings- og veiledningsoppgaver. Ut over dette stiller ingen av utlysningene noen krav eller ønsker som går ut over basisnivået.

Heller ikke ved NTNU angir i utlysningstekstene kriterier for undervisningskompetanse. I flertallet av utlysningstekstene er dessuten NTNUs krav om *både* utdanning og praksis (jf. kapittel 4) endret til *krav* om utdanning og *ønske* om praksis. Det er primært Fakultet C som stiller praksiskrav og disse er knyttet til andre nivå enn høyere utdanning.

Ingen av utlysningstekstene, verken ved UiT eller NTNU, angir noe minimumsomfang på undervisnings- og veiledererfaringene.

Ved NTNU er det flere utlysningstekster som konkretiserer hvilken undervisningskompetanse man ønsker som del av, eller i tillegg til, basiskompetansen. Nesten samtlige utlysningstekster ved NTNU sier at søkerens undervisningskompetanse skal bli vektlagt, for noens del skal den skal tillegges stor vekt.

Ved fakultet C er forventningene til undervisningskompetansen formulert generelt og uten å være knyttet til mer spesifikke undervisnings- og veiledningsutfordringer. Dels ønskes erfaringer fra andre utdanninger og utdanningsnivå, dels sies det at pedagogiske og didaktiske evner vil bli tillagt betydning. Det legges dessuten noe større vekt på de personlige egenskapene enn de pedagogiske.⁷²

I tillegg til de formelle kvalifikasjonene vil personlige egenskaper som selvstendighet, løsningsorientering, kollegial samarbeidsvilje, studentengasjement, kreativitet og motivasjon bli tillagt stor vekt (vår utheving).

I utlysningene ved fakultet D er undervisningskompetansen mer vektlagt enn de personlige egenskapene. Sistnevnte nevnes knapt i utlysningene. Ved dette fakultetet er det spesielt evnen til pedagogisk utvikling som påpekes, bl.a. knyttet til nye emner, nye metoder og nye læremidler:

⁷² Det sies for eksempel at pedagogiske og didaktiske evner vil bli vektlagt, mens de personlige vil bli tillagt stor vekt.

The applicant must document practical competence in teaching. She or he should demonstrate the ability to develop educational activities and the learning environment...

NTNU is strongly committed to new forms of learning and assessment. The candidate needs to show an interest for work in this area, including «flipped classroom, problem-based learning and guiding students on innovation and entrepreneurship.

5.4 Dokumentasjon

Utlysningstekster ved UiT viser stort sett til andre dokument når det gjelder mappekravet. Det er bare i to av utlysningene at disse konkret beskrives. For dokumentasjonen av vitenskapelig kompetanse sies det i samtlige utlysninger konkret hva søkerne må legge ved.

Ingen av utlysningstekstene nevner at det kan gis unntak fra mappekravet. De fleste viser også til UiTs «skjema for registrering av undervisningskompetanse». Noen sier at dette skjemaet skal brukes dersom man ikke har levert pedagogisk mappe, noe som i henhold til utfyllende bestemmelser er feil.

Ved NTNU henviser bare halvparten av utlysningstekstene til «Dokumentasjon av søkers kvalifikasjoner ved tilsetning i vitenskapelige stilling ved NTNU». For de øvrige sies det, bortsett fra hva vurderingen vil bygge på, ikke noe om hva og hvordan undervisningskompetansen skal dokumenteres, eksempelvis:

Pedagogiske evner og kvalifikasjoner vil bli vektlagt. Vurderingen vil bygge på dokumentert pedagogisk materiale, fremstillingsformer i de vitenskapelige arbeidene, doktorgrads- og mastergradsveiledning samt pedagogisk bakgrunn av annen art. Søkere med undervisningserfaring på universitetsnivå vil bli foretrukket. Kvalitet og bredde vil bli vurdert. Aktuelle kandidater vil bli invitert til pedagogisk prøving ved en prøveforelesning og intervju.

5.5 Henvisninger

Det er registrert henvisninger til fem relevante dokument i utlysningstekstene ved UiT. Antall henvisninger pr. utlysning varierer mellom to og fire. Det mest vanlige er tre henvisninger (jf. vedlegg , tabell 5).

Tabell 5.2 Henvisninger til relevante dokumenter i UiTs utlysningstekster. Antall

	Gen.henv.	Uniped	UHR	Forskrift	Utf.best.	Annet
Fakultet A	1	8	3	8	8	0
Fakultet B	2	5	0	3	2	4
Totalt	3	13	3	11	10	4

Det er tre henvisninger som går igjen; forskriften, UiTs utfyllende bestemmelser og Results hjemmesider. «Generell henvisning» betyr her at det henvises til flere dokument samtidig og uten at disse spesifiseres:

Tilsettingen skjer i henhold til regler og vilkår som til enhver tid gjelder for offentlige tjenestemenn og retningslinjer for UiT. På våre nettsider finner du mer [informasjon til søkere på stilling ved UiT](#).

Det er et fåtall henvisninger til UHR og de nasjonale fakultetsmøtene.

Ved NTNU henvises det i omlag halvparten av utlysningstekstene til ett dokument, nemlig det som angår dokumentasjon av pedagogiske kompetanse. De øvrige har ingen henvisninger til relevante dokument.

5.6 Vilkår

De fleste utlysningstekstene ved UiT har tatt med at dersom søkeren ikke fyller kravet til undervisningskompetanse, kan man tilsettes midlertid mot at man innen en treårs-periode tilegner seg denne kompetansen. Man anvender seg primært formuleringen fra «utfyllende bestemmelser» eller variasjoner av denne:

Dersom det ikke melder seg søkere som oppfyller kravet til pedagogiske kvalifikasjoner, kan det bli aktuelt med midlertidig tilsetting for inntil 3 år, jf. tjenestemannslovens forskrift § 5 nr. 1 og universitets- og høyskolelovens §6-5,1. ledd. Tilsettingen blir fast dersom søkeren innen utløpet av 3-års perioden får godkjent pedagogiske kvalifikasjoner gjennom å ha utviklet en pedagogisk mappe

Også i NTNUs utlysninger vises det til vilkårene, men her er ordningen at søkere må ha dokumentert sin undervisningskompetanse i løpet av to år.

5.7 Oppsummering

Tabell 5.3 Oppsummering av trekk ved utlysningstekstene ved henholdsvis ved UiT og NTNU.

	UiT	NTNU
Profilering	Forskning	Undervisning og forskning
Kriterier	Ingen (henvisning)	Ingen
Tilleggskrav	Ingen	Flere
Henvisninger	Flere	En
Dokumentasjon	Mappe	Momentliste eller angivelse av grunnlag for dokumentasjonen

Utllysningstekstene ved UiT dekker, stort sett, den basisinformasjonen som er nødvendig, selv om det også registreres en del variasjoner. For eksempel er det ikke alle som tar med at søkerens undervisningskompetanse kan vurderes ut fra vedkommende sin realkompetanse. Variasjonen aktualiserer behovet for bedre og/eller klarere standardisering av utlysningstekstene, eventuelt bedre oppfølging og kontroll av disse.

Behovet for bedre standardisering og oppfølging må også ses i forhold til at det i UiTs tekster er flere eksempler på at formuleringer og presisjonsnivå ikke alltid er like gode. Det mest iøynefallende er at flere av utlysningene blander sammen forholdet mellom kvalifiseringsformer og dokumentasjonsordninger. At kravet om å gjennomføre det universitetspedagogiske kurset omskrives til kravet om «å legge ved en pedagogisk mappe» eller «å ha utviklet en pedagogisk mappe» er både unødvendig og uklart, ikke minst for eksterne søkere (og muligens også mange interne). Anvendelsen av mappebegrepet kan tyde på at selv om ordningen er kjent ved UiT, er bruk og forståelse sprikende og til tider forvirrende. Det fremkommer også av følgende uttalelse fra en av komitéene, hvor det skilles mellom pedagogisk mappe og «teaching portfolio»:

Søkeren har ikke lagt ved formell dokumentasjon på undervisningskompetanse i form av universitetspedagogisk seminar eller «pedagogisk mappe». Han/hun har imidlertid redegjort for en omfattende og detaljert undervisningserfaring og -aktivitet. Undervisningserfaringen er godt underbygget i hennes/hans «Teaching Portfolio».

I en oppsummering og analyse av mappeordningen, har Danielsen⁷³ påpekt flere dilemma og uklarheter. Ett hovedpoeng hos ham er at det ikke har vært gått opp gode nok grenseganger mellom mappe som eksamensform og mappe som allmenn dokumentasjonsform. Denne uklarheten finner vi både i de utfyllende bestemmelser og da også i utlysningstekstene.

De fleste utlysningstekstene ved UiT henviser ikke bare til den pedagogiske mappen, men også til UiTs skjema for dokumentasjon av undervisningskompetanse. Forholdet mellom disse to dokumentasjonsformene er ikke avklart. For eksempel sies det i noen utlysninger at søkere som ikke har levert mappe skal levere skjemaet. Dette impliserer at søkere kan velge dokumentasjonsform (jf. kapittel 4). Ingen av utlysningstekstene viser for øvrig til at det kan avvikes fra mappekravet etter søknad.

I utlysningstekstene ved UiT finner vi også avvik fra de utfyllende bestemmelsene for når det skal foretas realkompetansevurderinger av undervisningskompetansen. Mens de utfyllende bestemmelsene angir dette som en unntaksordning, sies det i noen at utlysningene at dette er et alternativ. Det er sistnevnte som etter forskriften er det korrekte.

Utlsningstekstene ved NTNU er ikke preget av samme uklarheter i formuleringer og presisjonsnivå som ved UiT, og anvender mer standardiserte formuleringer når det gjelder krav til undervisningskompetanse. Det er noe større variasjonen når det gjelder kravet til dokumentasjon.

UiTs utlysningstekster har flere henvisninger enn NTNU. Sett fra søkerens synspunkt kan det reises spørsmål ved hvor hensiktsmessig det er med mange slike henvisninger. Spørsmålet er i hvilken grad søkere aktivt oppsøker slike dokument og hvilken betydning det har for søknadens utforming. En hypotese er at jo mer det forutsettes at søkere må oppsøke andre kilder enn selve utlysningsteksten, jo større er sannsynligheten for at de ikke får med seg all nødvendig

⁷³ Danielsen, Å. 2018. *Ledelse, organisering og styring av universitetspedagogikk ved UiT i perioden 2008-2018. Erfaringer og utfordringer*. Utkast. Result/UB. UiT Norges arktiske universitet

informasjon. En grunnregel bør være at utlysningstekstene må være klare og entydige når det gjelder hvilke krav som stilles, hva søkerne må svare på og hvordan det skal dokumenteres.

Søkere som setter seg inn i flere av dokumentene ved UiT vil dessuten se at krav og kriterier varierer i omfang og presisjonsnivå og dermed like mye kan bidra til forvirring som til forståelse. F.eks. er UHRs kriterieliste mer omfattende enn de krav til mappedokumentasjon UiT har vedtatt.

Når det gjelder undervisningskompetansens betydning tillegger NTNU, og da spesielt ved Fakultet D, denne større betydning enn ved UiT. Dette avspeiler den forskjell i betydning som fremkommer av de utfyllende bestemmelsene (jf. kapittel 4). Forskjellen i vektlegging kommer også til uttrykk ved at enhetene ved NTNU oftere konkretiserer ønsker og krav til undervisningskompetansen, det gjelder også tilleggskrav.

Når det gjelder profilering er UiTs enheter kun innrettet mot forskning, mens utdanningsoppgaven er klart mer synliggjort ved NTNU.

Felles for de fire fakultetene ved UiT og NTNU er at utlysningstekstene ikke sier noe om hvilke kriterier som stilles til undervisningskompetansen, eller minimumskompetanse som det heter ved NTNU. Ved UiT er de kriteriene som er vedtatt for generelle og overordnede. Denne mangelen på konkretiseringsnivå er særlig et problem for de søkerne som ikke har gjennomført universitetspedagogisk basiskurs og som må vurderes ut fra sin realkompetanse. Som det er påpekt i kapittel 4 angir dokumentene både ved UiT og NTNU hvilke delkompetanser eller områder som skal dokumenteres, men ikke hva som mer konkret forventes innen hvert av områdene. Dermed er det opp til de sakkyndige, og intervjugruppene, selv å definere hva som vektlegges, med den risiko for vilkårlighet og forskjeller som det innebærer.

Kapittel 6

Søkerne



I dette kapitlet sees det nærmere på hvordan 34 av de rangerte søkerne til stillinger ved UiTs fakultet A og fakultet B beskriver og dokumenterer sin undervisningskompetanse. Disse utgjør 29 prosent av alle søkere ved UiT som inngår i dette arbeidet og 68 prosent av de rangerte søkere. Utvalget er ikke representativt, og er gjort ut fra muligheten til relevant informasjon om den enkelte. Søkere fra alle utlysningene er inkludert, men noen av utlysningene er bedre representert enn andre. Fakultet A er klart overrepresentert.

Det foreligger ikke materiale fra NTNU som gjør det mulig med noen sammenligning her.

6.1 Omfang

Som et mål på hvilken plass og betydning søkerne selv tillegger undervisningskompetansen har vi valgt å analysere hvor stor andel av selve søknadsbrevet søkerne vier denne. Andelen beregnes ut fra hvor mange linjer av samlet søknadstekst som omhandler temaet.⁷⁴ Mer enn tre ord om temaet på en linje regnes som en linje. Lignende opptelling er også anvendt av Riis m. fl. i en analyse av stillingsvurderinger i svensk høyere utdanning (jf. kapittel 2) og er en tilnærming vi også har anvendt i kapittel 7.

⁷⁴ Korte, punktvisse oversikter over utdanning og praksis er ikke inkludert i opptellingen.

I tabell 6.1 gis en oversikt over hvor stor andel av samlet tekst hver enkelt søker har viet sin undervisningsvirksomhet og kompetanse. Som det fremgår er det ikke satt av stor plass til å profilere seg på dette området. Nesten 75 prosent av søkerne anvender 15 prosent eller mindre av søknadsteksten til temaet, 20 prosent bruker 5 prosent eller mindre.

Det er ingen forskjeller mellom fakultet, kjønn eller norske og utenlandske søkere. Det er heller ingen forskjeller mellom dem som har levert pedagogiske mapper og dem som ikke har gjort det, eller dem som har eller ikke har godkjent pedagogisk basiskompetanse.

Tabell 6.1 Andel av søknaden som omhandler undervisningskompetanse

	Antall	Andel
Ikke nevnt	4	11,8
1-5 prosent	3	8,8
6-10 prosent	10	29,4
11-15 prosent	8	23,5
16-20 prosent	2	5,9
21-25 prosent	1	2,9
Mer enn 25 prosent	6	17,6
Totalt	34	100

Her er det noen eksempler på hva søkere skriver:

Eksempel på en tekst som utgjør mellom 1-5 prosent av søknadstekst:

Jeg søker stillingen av to grunner. For det førsteFor det andre gir det anledning til å undervise, noe jeg ikke har mulighet for i min nåværende stilling.

Eksempel på en tekst som utgjør mellom 6-10 prosent av søkertekst:

Erfaringen fra å undervise i faget, samt erfaring fra gode kurs jeg selv har fulgt og kurs i formidling, har gitt meg et godt grunnlag for å utvikle mine pedagogiske evner videre. Jeg har også gjort meg refleksjoner rundt hvilken type undervisning man kan ta i bruk og hvilken kompetanse man bør bake inn i undervisningen for å gi studentene nyttig erfaring når de kommer ut i arbeidslivet. Det sterke fokuset på ... under min utdanning ved ...er spesielt noe jeg ønsker å ta med meg inn i undervisning.

Ett eksempel på en tekst som utgjør mellom 21-25 prosent av søknadsteksten er følgende:

As an externally funded researcher, I have been mostly excluded from having regular teaching responsibilities as part of my daily work. Still, I have embraced the opportunities for teaching given to me. This include advising master students on their theses, giving topical guest lectures, grading assignments and exams, etc. In, I also served one semester as main lecturer (fagansvarlig) for the Department's introductory course in... I also started in ... on UIT's pedagogical qualification program by participating in a workshop on teaching in ... and The progress in this program has unfortunately since then stalled. I have twice

attempted to enlist for the continuation on this program, each time to no avail due to prioritizations by the host. I believe my efforts demonstrate my willingness and suitability to work as a lecturer at the Department.

Siste del av sitatet omhandler for øvrig et gjennomgående problem ved UiT, nemlig utfordringen ved å gi alle som ønsker det muligheten til å gjennomføre «Program for basiskompetanse».

6.2 Hva skriver søkerne om

Sitatene over gir oss noen innblikk i hva søkerne tar opp i selve søknadsteksten, om enn i korte ordelag. Hva som tematiseres fremgår av tabell 6.2.

Tabell 6.2 Pedagogiske tema i søknadene. Antall

	Antall
Omfang av undervisning og veiledning	23
Motivasjon for undervisning og veiledning	12
Pedagogisk utdanning	10
Utdyping av egen undervisning og veiledning	9
Tanker om fremtidig undervisning og veiledning	3

Omfang

Det er beskrivelser av undervisningsomfanget som dominerer. Her fremheves hvor lenge, hvor ofte, hvor mange og innen hvilke fag man har undervist og veiledet:

Over the years I have been responsible for budgets and training/supervision of ..., master and Ph.d. students in small and large volume projects... I have only some teaching experience at the UiT since this was not been prioritized at my previous job at a research institution.

...

Jeg har undervist i fageneogi årene Jeg har også undervist og evaluert elevenes oppgaver på deler av masterkurset ... sammen med professor

Motivasjon

Her understreker søkere sin motivasjon og entusiasme for den pedagogiske oppgaven:

I have affinity towards teaching

....

I am highly motivated to gain more experience in teaching students

.....

Jeg trives med veiledning og undervisningsrollen som jeg har påtatt meg som studentassistent under studier, ansvarlig for studenter på sommerjobb og som medveileder og faglig støtte på flere masteroppgaver.

....

With my enthusiasm for teaching and research, I am well prepared to dedicate myself to the highest standards of instruction at your university and exceed your expectations for this position.

Utdanning

En del av søkere tematiserer manglende universitetspedagogisk utdanning og sier at de både er villige til, og ser fram til, å gjennomføre denne:

Utlysningsteksten spør om formell pedagogisk kompetanse, noe jeg mangler. Men jeg ser på det som en naturlig del av stillingen å oppfylle de formelle kravene så fort det lar seg gjøre

....

Dersom jeg er aktuell for stillingen må jeg innen tre år utvikle en pedagogisk mappe for å få godkjent pedagogiske kvalifikasjoner. Dette er noe som jeg er veldig positiv til, og ser muligheten til at dette kan gjennomføres med tanke på å utvikle en forskningsbasert undervisning som passer inn med resten av kollegiet ved

Som det fremgår over, er det også dem som påpeker at det har vist seg svært vanskelig å få gjennomført denne utdanningen ved UiT på grunn av kapasitetsproblemer ved Result. Ingen av søkerne sier noe om behovet for undervisningskompetanse ut over basis.

Utdyping

Utdyping innebærer at søkerne gir en noe mer utfyllende beskrivelse av sin undervisning og veiledning. Det omfatter både det man gjør i det daglige og for noens del også til utviklingsarbeid, planarbeid og annet:

I enjoy teaching and interacting with students, and consider this to be among the most important tasks of a university. I discuss choice of study design and statistical methods with my students, and encourage them try out different methods, as this will help them obtain a broader understanding and background for future research. In my role as supervisor, I adapt the level of detailed follow-up and instructions depending on the student's background and preferences, and where they are in the Ph.d.-period (e.g. master students and early-phase Ph.d. students may require more help with planning than students in later-phases). I have recently participated in the leadership program of the University of ... learning much about how to build a dynamic research group. With my background from both ... and ...I have a good understanding of the differences in these fields.

Fremtid

I en av utlysingene ønsket man søkeres ideer om undervisning og veiledning innen fagfeltet, for øvrig den eneste utlysingen i vårt materiale som ber om noe ut over dokumentasjon av basiskompetanse. Det var fem søkere til stillingen, og deres respons varierte. En av dem som tok oppgaven alvorlig sier følgende:

I see this position as a perfect opportunity to promote excellence in analytical training. Appropriate methodological design, robust data analysis, and accurate interpretation of the results are at the heart of all research, discovery and decision-making. This area is nevertheless somewhat neglected, which is surprising because statistics are one of the central elements for the advance of science. This is due, among other things, to educational issues. This position aims at answering this educational challenge, and it should contribute to promote a new generation of highly qualified researchers and managers to meet the future challenges of our society, particularly in the context of ... This educational challenge is very attractive to me because, not only I possess the necessary expertise to achieve this educational training, I also have a great capacity to explain concepts and motivate students. Indeed, the mobilization of knowledge in a motivating and applied context is essential to increase young people's interest in ... The field of ... is becoming more and more demanding analytically, be it in the design, implementation and interpretation of results. Thus, I believe that this position would be an excellent opportunity for me to provide a high-quality teaching at UiT for training future researchers.

6.3 Hvordan dokumenterer søkerne sin pedagogiske kompetanse

I tabell 6.3 er det gitt en oversikt over hva de 34 søkerne har lagt ved av dokumentasjon når det gjelder undervisningskompetanse. Dette gir et bilde av hva de sakkyndige har som utgangspunkt for sine vurderinger (jf. kapittel 7).

Tabell 6.3 Søkeres dokumentasjon av sin pedagogiske kompetanse. Antall

	Antall
Skjema/opplisting	21
Kursbevis basiskurs	7
Pedagogisk mappe	7
Kommentarer/refleksjoner	6
Kurs	6
Eksempler	4
Attester	2

Det er UiTs skjema for dokumentasjon, eller lignende opplister, flertallet benytter seg av. Skjemaet innbyr til korte, stikkordsmessige oversikter over aktiviteter, og omfatter stort sett de samme områder som NTNU angir i sin momentliste (jf. kapittel 4):

- Pedagogisk kvalifisering
- Undervisningserfaring
- Veiledning
- Eksamensarbeid
- Planlegging, evaluering og utvikling av (egne) utdanningstilbud
- Utvikling av læremiddel
- Studieadministrasjon; forskning
- FoU-arbeid
- Annet

Det viser seg at noen søkere delvis har misforstått hensikten med skjemaet og skriver inn sin forskning og øvrige vitenskapelige virksomhet under FoU-arbeid.

Halvparten (17) av de 34 søkerne har *bare* lagt ved skjema. Noen få supplerer skjemaet med ulike kombinasjoner av attester, kursdokumentasjon, eksempler på læremidler, undervisningsopplegg og studentevaluering og mer generelle betraktninger og refleksjoner omkring undervisning. Sistnevnte, som bare omfatter 4 søkere, beskrives som «undervisningsfilosofi», «statement of teaching» eller «egen utvikling som underviser» og indikerer at disse søkerne har sett nærmere på dokumentasjonskriteriene.

En av søkerne innleder tankene om sin undervisningsfilosofi slik:

My teaching philosophy is in line with the “Constructive alignment teaching” and “Outcomes-based education” presented in the book “Teaching for quality learning at university” by Biggs and Tang (2011). This philosophy is based on the intended learning outcomes that students must achieve and maintain in the long-term. A good teacher will design the teaching and learning activities that will be most helpful for bringing students to achieve those outcomes. For me, teaching is not to provide information; teaching is to support learning. Thus, what I do and say during teaching is important, but to a lesser extent than how I manage to get the student motivated and engaged in order for them to reach the expected learning outcomes. It is what the student does that he/she learns, not what the teacher does, and so student learning is accomplished by focusing on student own involvement in learning. To reach this, a good teacher must provide a good learning environment that keeps students motivated, offer learning activities that will engage students in their own learning, and constantly assess their teaching and reflect on how it can be improve.

Ingen av dem som kombinerer skjemaet med annen dokumentasjon beskriver dette som «pedagogiske mappe.» Derimot viser det seg at det noen av søkerne angir som pedagogisk mappe ligger langt unna det som er UiTs krav, for eksempel ved at den bare omfatter en kort liste over praksis.

At mappedokumentasjonen er varierende fremkommer også av kommentarene til den eneste sakkyndige komitéen som kommenterer dette for alle sine søkere. Under kategorien «har søker lagt ved pedagogiske mappe» er kommentarene følgende(jf. kapittel 7):

- Yes partly
- Yes , a list of courses are presented but no reflection on pedagogy, own development and philosophy
- A brief one with some ideas and reflection
- Yes, but it is not complete and teaching experiences is limited

I vårt materiale har sju søkere oppgitt at de har gjennomført universitetspedagogisk basiskompetanse. Bare en av dem har lagt ved eksamensmappen. De øvrig legger bare ved kursbevis. Av de fire mappene vi har hatt tilgang til er det tre som i hovedsak følger anvisningene i utfyllende bestemmelser. Fyldige mapper har imidlertid ikke ført til fyldige vurderinger ved at de sakkyndige løfter frem et bredere repertoar av erfaringer og perspektiver hos søkerne. Tre av «mappesøkerne» får imidlertid korte, men hederlige omtaler av de sakkyndige:

Undervisningserfaringen er godt underbygget av hans/hennes beskrivelse av sin «Teaching Portfolio»

...

She/he includes a broad an extensive pedagogical portfolio describing his/hers teaching merits

...

According to his/her age and current academic position his/her teaching qualification is convincing.

6.4 Oppsummering

Det er gitt mange og gode råd om hvordan jobbsøknader skal skrives. Ett av dem er å skrive kort, konkret og konsist. I det utvalget av søkere som inngår i dette kapitlet har noen fulgt rådet til overmål og skrevet svært kort. En del går til den andre ytterligheten og skriver lengre enn langt.

Uansett lengde, er det felles for søkerne at de ikke vier undervisning og veiledning særlig mye plass og at det som sies, med noen unntak, preges av oppsummeringer og beskrivelser. Samtidig ser vi visse tendenser til at der det i utlysningstekstene stilles spesifikke krav til søkerne, skrives det noe mer.

Gjennomgangen av søkerens dokumentasjon viser at det varierer hva som legges ved, men det domineres av korte, kvantitative oppsummeringer. Dette vil, naturlig nok, også sette begrensinger for hva de sakkyndige kan si, og hvor mye de kan si, om søkerens undervisningskompetanse. Sett

i lys av at mappekravet ble innført som dokumentasjonsform allerede i 2008 er det tankevekkende at ordningen synes å ha fått så marginalt gjennomslag. Dessuten viser det seg, både blant de 34 søkerne i dette utvalget og søkerne for øvrig, at det en del søkere betegner som mappe, er langt unna UiTs krav. Heller ikke søkere med gjennomført pedagogisk basiskurs legger ved eksamensmappen, de legger ved kursbeviset.

27 av de 34 søkerne i vårt utvalg har ikke gjennomført basiskurset noe som innebærer at de sakkyndige må foreta en selvstendig vurdering basert på søkerens vedlagte dokumentasjon. Det indikerer også at det man i de utfyllende bestemmelsene angir som en *unntaksordning* (jf. kapittel 5), trer fram som *hovedordning*. Spørsmålet er så hvordan de sakkyndige følger opp dette?

De sakkyndige



7.1 Hvordan forholder de sakkyndige seg til utlysningstekstenes henvisninger?

De fleste komitéene⁷⁵ ved UiT viser innledningsvis i vurderingen til en eller flere av de dokument som er nevnt i utlysningsteksten (jf. kapittel 4) om enn med noe ulik detaljeringsgrad. Hovedsakelig skriver man inn sitater/formuleringer direkte hentet fra utlysningstekstene. Dette synes mer ha en symbolsk enn en reell funksjon siden det ellers ikke refereres til disse dokumentene i teksten, verken som grunnlag for beskrivelser, vurderinger eller konklusjoner. Situasjonen er den samme for de sakkyndige ved NTNUs to fakultet.⁷⁶

Ingen av komitéene har innhentet bedømmelser fra særskilte pedagogiske sakkyndige.

⁷⁵ 11 av 14

⁷⁶ Se tabell 7 i vedlegg

7.2 Omfanget av vurdering av undervisningskompetanse⁷⁷

Når det gjelder hvor stor plass de sakkyndige vier søkerens undervisningskompetanse, anvendes den samme målestokken som for søkerne, nemlig andel linjer i teksten som vies dette temaet (jf. kapittel 6).⁷⁸ Det som sies om søkerens undervisningskompetanse i samlet vurdering er ikke inkludert. I tillegg til at det sies svært lite, er det også stort sett gjentakelser av det som er sagt tidligere i vurderingen.

Tabell 7.1 Andelen tekst av komitévurdering som omhandler den enkeltes pedagogiske kompetanse. Fordelt på fakultet A og fakultet B ved UiT

	Fakultet A	Fakultet B*	Totalt
	Andel	Andel	Andel
0-5 prosent	49,1	48,0	48,6
6-10 prosent	10,2	16,0	12,8
11-15 prosent	20,3	8,0	14,7
16-20 prosent	10,2	18,0	13,8
21-25 prosent	6,8	6,0	6,5
26-30 prosent	3,4	2,0	2,7
Over 30 prosent	0,0	2,0	0,9
Totalt	100	100	100

*En komitévurdering med 8 søkere inngår ikke pga. vurderingsformen. Andel beregnet ut fra 109 vurderte søkere

Sett under ett viser tabellen at de sakkyndige vier den pedagogiske kompetansen begrenset plass i sine vurderinger. For nærmere 50 prosent av søkerne utgjør det som sies om undervisningskompetanse mellom 0-5 prosent, for nærmere 30 prosent ligger andelen mellom 6-15 prosent. Sakkyndige som vurderer søkere til fakultet A skriver noe mer enn sine kolleger ved fakultet B og omfanget varierer noe både mellom og innen den enkelte komité (jf. vedlegg, tabell 8). Tekstomfanget varierer ikke med søkerens bakgrunn og kjønn, komitésammensetningen eller rangerte/ikke-rangerte søkere. Omfanget varierer heller ikke med søkerens undervisningskompetanse (har/ikke har slik kompetanse). En analyse av dokumentasjonsgrunnlaget hos de 34 søkerne som er utgjør grunnlaget for kapittel 6 viser at heller ikke omfanget av søkerens dokumentasjon har betydning for hvor mye plass de sakkyndige vier undervisningskompetansen.

Her er noen eksempler på de knappeste omtalene ved UiTs to fakultet:

She/he has co-supervised 2 Ph.d. -students and supervised 1 full master student and co-supervised 4 master-students

⁷⁷ Se også tabellene 8 og 9 i vedlegg hvor omfanget er angitt pr. utlysning

⁷⁸ Mer enn tre ord på linja ble ansett ble ansett som «en linje». Færre enn tre ord ble ikke regnet med.

.....

The candidate has already taught several courses at ...in this subject

....

He/she has limited teaching experience with a few lectures in a course and as co-supervisor.

Eksempel på en tekst som utgjør 15 prosent av hele vurderingen:

She/he has an impressive teaching portfolio and is a very experienced teacher in ... He/she gives lectures since ... She/he is covering a wide range of topics, including... He/she was the main supervisor of 3 graduated and 1 ongoing Ph.d. and about 140 bachelor and master thesis. All in all, her/his pedagogical and teaching qualification is excellent.

Eksempel på et omfang som utgjør 27 prosent av samlet vurdering:

He/she gathered teaching experience at the ...university, and at the ...university. She/he gave courses to different aspects of ... with focus on and He/she mentions “applicant work” with master students, but it remains unclear how many of these were supervised by him/her. Although she/he states that he/she has worked with 2 Ph.d. students as so-called de-facto Ph.d. supervisor, she/he does not appear to have supervised any Ph.d. students officially up to now. All in all, his/her pedagogical experience and qualification is limited.

Bildet er noenlunde det samme ved NTNU. De sakkyndige her skriver noe mer enn sine kolleger ved UiT, men også her utgjør omfanget for over 80 prosent søkerne mellom 0- 15 prosent. De sakkyndige ved fakultet C vier temaet noe større oppmerksomhet enn de sakkyndige ved fakultet D, selv om de formelt sett ikke hadde som oppgave å si noe om søkerens undervisningskompetanse (jf. kapittel 4). Helt norske komitéer skriver noe mer enn komitéer bestående av norske og internasjonale sakkyndige. Også her finner vi variasjoner både mellom og innen komitéene (vedlegg, tabell 9).

Tabell 7.2 Andelen tekst som omhandler den enkeltes pedagogiske kompetanse fordelt på fakultet C og D. NTNU.

	Fakultet C	Fakultet D	Totalt
0-5 prosent	37,5	22,4	29,8
6-10 prosent	12,5	44,8	29,0
11-15 prosent	26,5	16,4	21,4
16-20 prosent	6,2	10,4	8,4
21-25 prosent	10,9	4,5	7,6
26-30 prosent	4,7	1,5	3,1
31 prosent eller mer	1,6	0,0	0,7
Totalt	100	100	100

7.3 Angivelse av søkeres dokumentasjon

Vedtaket om obligatorisk mappedokumentasjon ved UiT burde hatt som konsekvens at de sakkyndige forholdt seg eksplisitt til dette kravet (jf. kapittel 4). En streng fortolkning av UiTs vedtak tilsier at manglende mappedokumentasjon i seg selv kan være nok til å avvise søkere (jf. kapittel 6). De sakkyndige ved fakultet A og fakultet B ser imidlertid helt sett bort fra dette kravet.

Ut over generelle formuleringer av typen «søkeren har dokumentert» eller «gjennom sin dokumentasjon», tematiseres søkerdokumentasjonen bare for 18 prosent av søkerne. Det vil si at de sakkyndige enten viser til dokumentasjonsgrunnlaget, peker på mangler i dokumentasjonen eller etterlyser det. For 13,7 prosent av søkerne ved UiT (16 søkere) sies det noe om mappedokumentasjonen. To komitéer står for de fleste angivelsene. For nesten 80 prosent av søkerne gis det ingen slik informasjon. Kontrasten til hvordan de sakkyndige forholder seg til den vitenskapelige dokumentasjonen er påfallende.

Tabell 7.3 Hva de sakkyndige ved fakultet A og fakultet B ved UiT eksplisitt angir som dokumentasjon fra søkerne. Antall

	Fakultet A	Fakultet B	SUM
Lever mappe	3	4	7
Lever ufullstendig mappe/ikke levert	3	6	9
Har levert annen dokumentasjon	5	0	5
Ikke kommentert søkerdokumentasjonen	48	47	92
Totalt	59	58	117

Situasjonen er den samme ved NTNU til tross for at det presiseres i de utfyllende bestemmelsene at det av de sakkyndiges omtale bør framgå hvilke dokumenterte kvalifikasjoner vurderingen bygger på. Det er bare i noen få tilfeller, og da indirekte, at søkeres dokumentasjonsgrunnlag nevnes. Det er dessuten svært få av bedømmelseskomitéene som etterlyser noen form for pedagogisk kompetanse eller dokumentasjon fra søkerne. Her er to eksempler:

Although X seems to have good evaluations from the students, we couldn't find any reflection upon innovative learning techniques that might be useful for teaching and building a new master's program

...

There are no student evaluations or letters of recommendation from colleagues attached to the application.

7.4 Godkjent undervisningskompetanse?

Tabell 7.4 De sakkyndiges angivelse av søkeres pedagogiske kompetanse ved UiT og NTNU. Andel

	Andel UiT	Andel NTNU
Har basiskurs	14,5	12,2
Tilkjent basiskompetanse ut fra realkompetanse	12,8	18,3
Ikke tilkjent basiskompetanse ut fra realkompetanse	23,9	8,4
Ikke vurdert/uklart	48,8	61,1
Total	100	100

De sakkyndiges hovedoppgave når det gjelder undervisningskompetanse er å vurdere og eksplisitt angi om søkerne møter kravet til basiskompetanse.

De sakkyndiges vurderinger og konklusjoner når det gjelder dette kan inndeles i fire hovedkategorier (jf. tabell 7.4):

- Der det eksplisitt fremgår at søker har fullført universitetspedagogisk basisutdanning. Det er bare for en liten andel søkere at de sakkyndige oppgir dette. Ut fra det som ellers fremkommer i vårt materiale er nok det reelle antallet slike søkere noe høyere (se under og kapittel 6).
- Der de sakkyndige har vurdert søkers realkompetanse som tilsvarende basiskurset. Dette fremkommer ved at det eksplisitt sies at søker oppfyller kravene eller gjennom mer indirekte formuleringer som klart peker i den retning, eksempelvis «relevant undervisningserfaring» «good teaching», «reasonable teaching», «good teaching experience», «tilstrekkelig kompetanse», «his/her pedagogical and teaching qualifications is excellent» og «impressive teaching portfolio»:

All three candidates recommended for interview have respectable (for their career stage) teaching. All three have productive research agendas and clear plans for future research. Candidate A is already strongly integrated into....and has relative strong teaching experience. Candidate B has UiT links as well as outside collaborations, and significant teaching experience elsewhere.

- Der de sakkyndige eksplisitt har vurdert søkeres realkompetanse til *ikke* å tilsvare basiskurset og eller at det av deres formuleringer fremgår at søkere har «begrenset» eller «liten» undervisnings- og veiledererfaring. Det er svært få av de sakkyndige som eksplisitt konkluderer med at søkerne ikke tilfredsstiller kravet til undervisningskompetanse. Formuleringene er også her korte og stikkordsmessige:

He/she has some teaching experiences. However, it should be noted that she/he did not receive basic pedagogical training (so he/she qualifies for an interim appointment)

Andelen i tabell 7.4 for begge realkompetansevurderingene er usikre og må primært anses som overslag all den tid kategoriseringen stort sett baserer seg på indirekte formuleringer

og fordi de sakkyndige i så liten grad angir tilsetning på vilkår/krav om kompetanse innen 2 år.

- Der det er uklart hva som er de sakkyndiges vurderinger og konklusjoner eller at det ikke konkluderes om søkers undervisningskompetanse.

Som tabellen viser er det svært mange vurderinger som faller inn under sistnevnte kategori. Dette gjelder for nesten 50 prosent av søkerne ved UiT og over 60 prosent av søkerne ved NTNU. Det sies ikke noe om hvorvidt søkerne har basiskompetanse eller ikke, heller ikke sies det noe om tilsetning på vilkår. For de to institusjonene samlet gjelder dette for nærmere 140 søkere. Ett eksempel på uklart utsagn fra de sakkyndige er følgende:

Hun/han har ingen formell pedagogisk utdanning. Han/hun har seks års undervisningserfaring som førsteamanuensis, og har i denne tiden dekket både auditorie- og klasseromsundervisning, internettundervisning og oppgaveveiledning. Fra 2016 har hun/han undervist innenforutdanningen. Han/hun har ingen undervisningserfaring fra

Siden søkeren ikke har noen formell universitetspedagogisk utdanning er den nærliggende konklusjonen at vedkommende *ikke* fyller kravet til basiskompetansen. Men siden det vises til vedkommende sin erfaring uten at det konkluderes, er det uklart om de sakkyndige mener at søkerens praktiske erfaring vurderes som tilsvarende den universitetspedagogiske utdanningen. Det sies heller ikke noe om hvorvidt søkeren har annen relevant pedagogisk kompetanse eller ikke.

Andre typiske utsagn for søkerne som inngår i denne kategorien er:

She/he has taught ...at all levels from introductory university courses to the master level and he is currently co-supervising one Ph.d. student,

...

From his/her student days, he/she has some experience in practical training of younger students inShe/he has been a co-supervisor for 3 Ph.d. students and some ...students, and has completed an introductory course in university pedagogy

...

Dr....has been teaching ...studies at ...University since 2010. His/her teaching statement indicates her/his ability to teach a varied range of subjects. Her/his two teaching evaluations are outstanding, with both of his evaluators suggesting that he/she is a gifted seminar leader. The applicant acknowledges that she/he has not been able to supervise postgraduate work as much as she/he would like in his current position, but he/she is eager take on such work in Norway.

...

Han/hun har undervist i mange ulike kurs medinnretning ved ogEmnene spenner over et bredt område (vår omskriving). Undervisningen omfatter også Han/hun har også

undervist emner innenfor både ... og løpet i ...utdanningen og dessuten emner av ren disiplinlaglig karakter. Han/hun har også vært delaktig i utvikling og gjennomføring av etter- og videreutdanningsemner. Hun/han har også veiledet studenter på både bachelor og masternivå. Han/hun har også hatt vikariat ved ...

Heller ikke for denne gruppen søkere sier de sakkyndige noe om dokumentasjonsgrunnlaget.

Formuleringene i sitatene over kan tolkes dit hen at manglende konklusjon om basiskompetanse/realkompetanse primært gjelder søkere som ikke oppfyller basiskravet, og at de sakkyndige derfor har forutsatt at så lenge det ikke sies «ja» så betyr det «nei»! Vi har ikke empirisk grunnlag for å etterprøve denne hypotesen fullt ut, men vi har testet den ut på 15 av de 34 søkerne ved UiT som ble analysert i kapittel 6 og hvor de sakkyndige verken sagt noe om dokumentasjonsgrunnlag eller basiskompetansen. Samtlige er vurdert som kompetente for stillingene uten at det stilles krav ansettelse på vilkår. Som det fremgår av tabell 7.5 frem går det at 7 av de 15 søkerne fyller basiskompetansekravene enten gjennom kurs eller realkompetanse.

De to første kategoriene i tabellen angir søkerens dokumentasjon, den tredje om søkerne selv har oppgitt at de har gjennomført universitetspedagogisk utdanning og den siste angir vår egen vurdering av om søkerne, på bakgrunn av deres egen dokumentasjon, kan tilkjennes kompetanse.

Tabell 7.5 Oversikt over 15 søkeres dokumentasjon og pedagogiske kompetanse

Fakultet		Pedagogisk mappe	Annen dokumentasjon	Har basisutdanning	Har tilstrekkelig realkompetanse
FAKULTET A	Søker 1	Nei	Bekreftelse på undervisning	Nei	Nei
	Søker 2	Nei	Statement of Teaching	Nei	Nei
	Søker 3	Nei	Praksisoversikt/meto denotat	Ja	Ikke relevant
	Søker 4	Nei	Skjema+ undervisningshist/- filosofi	Nei	Nei
	Søker 5	Nei	Skjema, plan for undervisning.	Ja	Ikke relevant
	Søker 6	Nei	Skjema	Nei	Nei
	Søker 7	Nei	Nei	Nei	Nei
	Søker 8	Ja	Skjema + div.	Uklart	Sannsynlig
	Søker 9	Nei	Nei	Nei	Nei
FAKULTET B	Søker 10	Nei	Nei	Nei	Nei
	Søker 11	Nei	Teaching experience- omfattende dok	Nei	Nei
	Søker 12	Ja	Nei	Uklart	Sannsynlig
	Søker 13	Ja	Ja, kursanalyser	Ja	Ikke relevant
	Søker 14	Ja	Noen utfyllende kommentarer	Ja	Ikke relevant
	Søker 15	Ja	Nei	Uklart	Sannsynlig

Fire søkere har pedagogisk basisutdanning, to av dem har lagt ved pedagogisk mappe. Tre av de øvrige søkerne har også lagt ved slik mappe, men vi har ikke hatt tilgang til disse. I tabellen er disse angitt som «sannsynlig kvalifiserte. For de åtte øvrige søkerne er det ikke grunnlag for å tilkjenne basiskompetanse.

7.5 Når er søkerne kvalifisert og kompetent?

Det er felles for de to universitetene at de sakkyndige «reserverer» begrep som kompetent og kvalifisert til utelukkende å gjelde søkerens vitenskapelige kompetanse. Det samme er gjort i UiTs «utfyllende bestemmelse» (kapittel1, s.13).

Dette kommer for eksempel klart til uttrykk der søkere tilkjennes vitenskapelig kompetanse, men ikke undervisningskompetanse.

...have supervised four Ph.d. students, co supervised two Ph.d. students and four master thesis. His/hers teaching experience is *limited to lectures for Ph.d. students and ... lacks pedagogic courses*(vår utheving). Most important is that she/he lacks experience in leadership and his research is narrow. Dr. ... *is qualified* (vår utheving) as Associate Professor

7.6 Tvilsomme vurderinger

Materialet viser at søkere tilkjennes undervisningskompetanse på sviktende grunnlag, eller hvor det i hvert fall kan stilles spørsmål ved om vurderingene er korrekte. Hvor omfattende dette er i materialet som helhet lar seg vanskelig avklare uten å gå inn nærmere inn i hver enkelt søknad med vedlegg.

I følgende sitat vises det til universitetspedagogikk for stipendiater som bare er et kort kurs ved UiT. Selv om dette suppleres med undervisnings- og veiledererfaring er det tvilsomt om dette til sammen tilsvarer basiskurset:

The applicant has formal teacher qualifications (Universitetspedagogikk for stipendiater 2014). The applicant has long experience of teaching Master level courses in ... Beside the course, the applicant has supervised master degree students. He/she has also supervised students in ...and ... The applicant has also worked as examiner in a number of exams. She/he has also experience of planning/organizing and development of courses. The applicant's general teaching qualifications are thus sufficient (vår utheving).

Det samme gjelder for følgende sitat. Her har søker gjennomført et mindre kurs, supplert med noe erfaring som de sakkyndige noe upresist angir:

Søker legger ved vitnemål for fullført kurs i pedagogikk; Teaching and Learning in Higher Education for Post-Graduate Researchers fra ... I tillegg har han/hun listet opp pedagogisk

erfaring slik som faglærer i diverse kurs. *Vi anser hans/hennes praksis som tilstrekkelig for å gi henne undervisningskompetanse* (vår utheving).

I det siste eksemplet er konklusjonen åpenbart feil. Denne søkeren har en viss undervisningserfaring (i et bachelor- og i et masteremne) og erfaring som biveileder (vår kommentar). Om dette sier komiteen:

Samlet sett vurderer vi dette som å tilfredsstillende kravet til dokumentert relevant undervisningskompetanse på grunnlag av søkerens praktiske pedagogiske kompetanse

Det finnes også eksempler på at søkere som ikke tilkjennes undervisningskompetanse og feilaktig ekskluderes fra å bli rangert, og i verste fall fra å få stillingen:

...scientific fitness to the position is given, but because of his/her insufficient teaching experience she/he cannot be recommended for the position

I noen tilfeller angis manglende undervisningskompetanse som delbegrunnelse for at søkere faller ut i screeningsfasen.

7.7 Hva legger de sakkyndige vekt på ved vurdering av undervisningskompetanse?

Vi har også foretatt en analyse av hvilke sider ved undervisningskompetansen de sakkyndige tematiserer. Også her innebærer tematisering hva de sakkyndige løfter fram, hva de etterlyser eller hvilke delkompetanser man eventuelt ønsker at søker burde hatt. For eksempel sier en av bedømmelseskomitéene om søker at vedkommende:

has experience from teaching on bachelor and master level, but he/she has not supervised any Ph.d. assertions

Dette er i kodingsarbeidet registrert som at de sakkyndige både tematiserer undervisningserfaring og ph.d.-veiledning.

Som referanseramme for å kartlegge dette er det tatt utgangspunkt i følgende kilder:

- UHRs kriterier for hva som bør inngå som pedagogisk basiskompetanse.
- UiTs vedtak i utfyllende bestemmelser om hva som skal inngå i en pedagogisk mappe.
- NTNUs "Dokumentasjon av søkers pedagogiske kvalifikasjoner ved tilsetting i vitenskapelig stilling ved NTNU."
- Sara Levanders doktorgradsarbeid «Den pedagogiska skickligheten og akademins väktare. Kollegial bedömning vid rekrytering av universitetslärare» (Uppsala Universitet 2018).
- Riis, Hartman og Levanders rapport «Darr på ribban? En uppföljning av 1999 års befordringsreform vis Uppsala Universitet» (Uppsala Universitet). Denne ligger delvis til grunn for Levanders avhandling (jf. kapittel 2).

Følgende kategorier er anvendt i analysen:

- Veiledning på masternivå – antall kandidater/antall års erfaring/fag
- Veiledning på ph.d.-nivå - antall kandidater/antall års erfaring/fag
- Undervisningserfaring- antall år/omfang/nivå/fag
- Undervisningskvalitet - dette omfatter hvordan komitéene helt spesifikt vurderer søkers pedagogiske kompetanse, for eksempel at komitéen finner at søkeren fremstår som en svært dyktig, engasjert eller kreativ underviser.
- Planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning - her handler det om at de sakkyndige viser til mer konkret arbeid med egen undervisning enn bare si noe om antall år/omfang og fag.
- Søkerens motivasjon og interesse for undervisning og veiledning
- Samarbeid om undervisning og veiledning - med kolleger intern og eksternt samt studenter
- Evaluering, forskning og spredning av kunnskaper om *egen undervisning og veiledning*. Det gjelder altså ikke forskning på utdanning og undervisning generelt
- Utdanningsledelse/kurs- og programansvar, studie-programledelse
- Pedagogiske perspektiv- grunnsyn, teori og refleksjoner over egen virksomhet
- Utviklingsarbeid knyttet til egen og andres undervisning
- Pedagogisk kvalifisering ut over basiskompetanse, work-shops, korte kurs, formelle utdanninger
- Pedagogisk servicefunksjon - erfaring fra oppdragsutdanning, populærvitenskapelig produksjon, sensoroppdrag
- Priser, utmerkelser

Kategoriene er utprøvd og utviklet i flere runder med utgangspunkt i det empiriske materialet.

I tabell 7.6 gis det en oversikt over *for hvor mange søkere et gitt tema er nevnt av de sakkyndige*. For eksempel har de sakkyndige ved UiT tematisert «Utmerkelser og priser» for 1.7 prosent av søkerne.

Tab. 7.6 Hvilke sider ved undervisningskompetanse tematiserer de sakkyndige for den enkelte søker ved UiT og NTNU. Andel⁷⁹

	Andel UiT	Andel NTNU
Undervisning	69.2	87.0
Veiledning master	55.6	44.3
Veiledning ph.d.	54.7	29.8
Pedagogisk service	9.4	5.3
Undervisningskvalitet	7.7	10.7
Utdanningsledelse	6.8	11.4
Pedagogisk utdanning	6.0	1.5
Planlegging/evaluering/undervisningsmetoder	5.1	11.4

⁷⁹ Fordeling på fakultetene fremgår av tabellene 10 og 11 i vedlegg

Utviklingsarbeid	5.1	16.8
Pedagogiske perspektiv	2.6	7.6
Utmerkelser/priser	1.7	2.3
Evaluering/forskning	0.0	3.3
Undervisningssamarbeid	0.0	1.5
Motivasjon/interesse	0.0	2.3

Tallene er entydige og nokså samstemte for de to universitetene. Det er i all hovedsak tre forhold komitéene vektlegger; omfang av undervisning og omfang av veiledning på master og ph.d-nivå. At man ved NTNU ikke tematiseres veiledning like ofte som ved UiT henger nok primært sammen med type stillinger som ble utlyst. Ved NTNU ble det nesten bare lyst ut «rene førsteamanuensisstillinger» (jf. kapittel 3).

De øvrige temaene kommenteres bare for et lite antall søkere. Av de sakkyndiges formuleringer fremkommer det at det tas utgangspunkt i det søkerne selv har angitt. Samtidig viser det seg at de sakkyndige ikke gir mer omfattende vurderinger og kommentarer der søkerne kan vise til bred dokumentasjon av sin undervisningskompetanse.

For alle kategoriene preges tematiseringen av korte og beskrivende/faktiske kommentarer, i en del tilfeller bare i stikkords form.

Når det gjelder undervisning- og veiledningskategoriene handler det stort sett om enkle oppramsinger av antall år og kandidater, gjerne kombinert med angivelse av innen hvilke fag og emner:

He/she shows experience at both graduate and undergraduate levels, has developed and taught several courses in ...at ...and supervised 5 master thesis in ... Furthermore she/he has experience in the supervision of 5 finished Ph.d. candidates and is currently the supervisor of 2 Ph.d. students.

He/she has moderate teaching and supervision experience, has been teaching (since ...) on some lectures, supervised undergraduate students, post-graduate students and post-doctoral researchers.

...

He/she lacks formal pedagogical qualifications. She/he has some practical experience as a lecturer at master level at the ... and from conducting a seminar in ...at the University of ... He/she has been an opponent of two Ph.d. public defenses and has tutored one master student. She/he is, however, interested in working to achieve his/hers teacher portfolio.

...

He/she has been a lecturer at thefor ...months teaching ... to undergraduate and graduate students. Co-supervisors for.. master and ... Ph.d. students from 19.. to today.

Undervisning- og veiledning tematiseres noe oftere ved fakultet A enn ved fakultet B. Ved NTNU tematiseres undervisning noe mer ved fakultet C enn ved fakultet D.

Når det gjelder planlegging, evaluering og undervisningsmetoder refereres det ved begge universitet primært til kursutvikling og for utdanningsledelse vises det til litt ulike lederoppgaver i tilknytning til utdanning/undervisning som fagkoordinator, studieleder og leder av større utdanningssatsinger.

Under pedagogisk utviklingsarbeid vises det blant annet til utvikling av læremateriell og til nye undervisningsformer. I en av utlysningstekstene bes det om at søkerne sier noe om hvordan de aktivt vil bidra til å videreutvikle undervisnings- og veiledningstilbudet innen faget. Dette følger komiteen opp for noen av søkerne, men ikke for alle.

Ved NTNU tematiseres pedagogisk utviklingsarbeid og undervisningsplanlegging noe mer enn ved UiT, men omfanget er allikevel begrenset. Det skjer primært i tilknytning til de utlysningstekster ved fakultet D som ønsker søkere som kan vise til arbeid med og interesse for utviklingsarbeid. I en av utlysningene ble det stilt forholdsvis klare krav og forventninger om utvikling av undervisning. Ikke bare måtte søkerne dokumentere evne til utvikling, men også vise interesse for å arbeide aktivt med undervisningsformer som omvendt klasserom, problembasert læring og det å veilede studentene innen innovasjon og entreprenørskap.

Ved NTNU er tematiseringen av utviklingsarbeid nært knyttet til det de sakkyndige sier om pedagogiske perspektiv:

He/she shares sensible reflections on learning and the role of the teacher, and maintain a healthy perspective on digital media in education.

...

The candidate gives some interesting reflections on teaching based on both individual work and teamwork.

Dette er et tema som de sakkyndige ved UiT sier svært lite om.

Det er bare i et fåtall komitéer de sakkyndige formulerer seg gjennom vurderende utsagn, det er stor sett beskrivelser som gis. Det vil derfor være feil å karakterisere de sakkyndiges arbeid som *vurderinger*. Det er langt mer korrekt å beskrive dem som *omtaler eller beskrivelser*. Dette stemmer overens med Levanders funn (jf. kapittel. 2).

De vurderende utsagnene er til dels upresise og noe tvetydige. Eksempler på dette er formuleringer som «relevant erfaring», «god erfaring», «strong experience» og «experienced teacher/supervisor». Det er ikke helt åpenbart om det her vises til omfang, kvalitet eller begge deler

Ellers er de vurderende utsagnene korte, og i en del til feller preget av generelle karakteristikk av typen «dyktig», » god» «eksellent» eller «overbevisende»:

He/she makes extensive use of online teaching resources (blended learning). In her/his application letter, he/she shares *sensible reflections* on learning and the role of the teacher, and maintains a *healthy perspective* on digital media in education (våre uthevninger).

I tillegg finnes det noen indirekte former for vurderende kommentarer der det vises til hva søker selv fremhever og/eller studentevalueringer og attester fra ledere eller kolleger:

His/her two teaching evaluations are outstanding, with both of his evaluators suggesting that he is a gifted seminar leader.

7.8 Spesielle ønsker og krav fra fakulteter og institutt

Vi har allerede vært inne på at det bare er i en av utlysningene ved UiT at det ønskes at søkerne skal si noe spesielt om sin pedagogiske kompetanse og praksis:

Søkeren bes i sin søknad om å gi en skriftlig redegjørelse for sine visjoner om hvordan han/hun kan tenke seg å gjennomføre og utvikle undervisningstilbud og veiledning innen.....på ulike nivåer i studieforløpet

De sakkyndige tematiserer dette for to av søkerne, for de tre øvrige kommenteres dette ikke i det hele tatt.

Ved NTNUs to fakulteter er langt vanligere at man i utlysningstekstene (jf. kapittel 5) både konkretiserer forventningen til undervisningskompetansen og angir tilleggsbehov ut over basisnivået.⁸⁰ Som oftest formuleres mer enn ett ønske/tilleggskrav i utlysningstekstene. Dette omfatter forhold som:

- Ønske om spesielle undervisnings- og veiledningserfaringer i høyere utdanning
- Ønske om annen lærerutdanning
- Erfaring med, interesse for, utvikling av undervisning, herunder bruk av digital teknologi og alternative undervisningsformer

De sakkyndige ved NTNU følger i varierende grad opp utlysningstekstene på dette området. Bare for halvparten av de søkerne som dette angår har de sakkyndige helt eller delvis tematisert dette. «Delvis oppfølging» innebærer at de sakkyndige følger opp noen, men ikke alle, de ønsker som er angitt i utlysningsteksten (se vedlegg 1 tabell 12). Dessuten varierer det, også innen samme komité, hvordan tilleggskravene tematiseres for hver enkelt søker. Dette illustreres av følgende case:

⁸⁰ Gjelder for 11 av utlysningene

I tillegg til minimumskravet ble det i utlysningsteksten lagt vekt på søkeres dokumenterte interesse for å arbeide med alternative undervisningsformer. Det var 21 søkere til stillingen. Samtlige ble vurdert av de sakkyndige. Søkerne ble kategorisert i tre grupper «ikke-kvalifisert», «svakt/så vidt kvalifisert» og «kvalifisert». Kvalifisert betyr her «vitenskapelig kvalifisert»

For de fem «ikke-kvalifiserte» kommenteres ingen av søkeres arbeid med eller interesse for alternative undervisningsformer. Det vil si at man verken peker på hva søkerne eventuelt har angitt i sine søknader om dette eller poengterer at søkerne ikke har sagt noe om dette.

For de ni søkerne som kategoriseres som «så vidt kvalifisert» tematiseres alternative undervisningsformer for tre av dem.

Når det gjelder de sju kvalifiserte søkerne tematiserer komitéen for to av søkerne både erfaring med og refleksjon om alternative undervisningsformer, for to andre tematiseres bare refleksjon, mens det for de to siste bare er erfaring/praksis som tematiseres.

Variasjon i hva de sakkyndige innen samme komité tematiserer for den enkelte søker er for øvrig et gjennomgående fenomen i de sakkyndiges vurdering av den pedagogiske kompetansen både ved NTNU og UiT.

7.9 Vektlegging av undervisningskompetanse ved rangering av søkere

Ved UiT ble 50 av de 117 søkerne rangert av de sakkyndige. For 18 av de rangerte sier de sakkyndige i forbindelse med rangeringen noe kort om deres undervisningskompetanse. For 5 av dem påpekes at de må tilsettes på vilkår. Dette burde vært angitt for langt flere (jf. over).

Det er ikke enkelt å avgjøre om, eller i hvilken grad, vurderingen av undervisningskompetanse har hatt betydning for rangeringen fordi de sakkyndige, også her, er lite eksplisitte. I *ett eneste tilfelle* finner vi en formulering som antyder at undervisningskompetansen har hatt en viss betydning.

Kommentarene for øvrig tilsier at undervisningskompetansen tas med for å vise at søkere fyller basiskravet og/eller for å forsterke inntrykket av en godt vitenskapelig kvalifisert søker. Slik sett kan man si at den reviderte forskriftens understrekning av at søkere ikke skal rangeres på bakgrunn av undervisningskompetansen langt på vei er etablert praksis.

For søker innstilt som nr. 3

A very impressive applicant, with excellence in science, strong leadership experience very strong experience in ..., high scientific qualities and plentiful networking and teacher experience for rather young applicant

At sakkyndige relaterer undervisningserfaring til alder, slik det gjøres i sitatet, er ikke helt uvanlig i vårt materiale. Hva dette innebærer og hvilke konklusjoner som følger av dette er imidlertid mer uklart.

For søker innstilt som nr. 1

Considering the specified assessment criteria, she/he is found to be the best qualified candidate for the position, He/she has the most extensive research experience within the field of ...among the candidates. She/he has formal education for teaching and broad experience from research supervision. The extent of her research and research supervision is sufficient to be qualified for the position as professor.

For to søkere som begge innstilles på første plass

Both (candidates) are experienced and certified teachers and active research administrators.

For en av tre søkere som innstilles uten rangering

All three are experienced academics and have published about the same number and scientific papers related to ... and He/she has extensive managerial experience and her/his application also includes a well-organized and sound teaching portfolio.

Bildet er det samme ved NTNU. Fem av komitéene ved NTNU nevner ikke søkernes undervisningskompetanse i begrunnelsene for rangering. To av disse komitéene er knyttet til fakultet C, tre til fakultet D. I de øvrige er det vanligst at dette nevnes for noen, men ikke for alle. Hos en av de sakkyndige komitéene rangeres for eksempel fire søkere, pedagogisk kompetanse nevnes bare for den som innstilles som nummer to, og da som et delargument for denne plasseringen.

Heller ikke ved NTNU gir de sakkyndiges uttalelser grunnlag for å si noe om hvorvidt den pedagogiske kompetansen har hatt noen betydning for rekkefølgen.

Det er for øvrig ingen av de sakkyndige komitéene ved NTNU som rangerer søkerne etter undervisningskompetanse, slik det antydes i NTNUs dokumenter. Dette er muligens en bestemmelse som bare gjelder for intervjugruppene?

7.10 Oppsummering

Kort og punktvis kan måten de sakkyndige forholder seg til søkernes undervisningskompetanse oppsummeres slik:

- Svært få av de sakkyndige sier noe om hvordan søkene har dokumentert sin kompetanse. Med noen unntak ser de sakkyndige ved UiT helt bort fra det obligatoriske kravet til pedagogisk mappe.
- Omtalen av søkernes pedagogiske kompetanse gis liten plass og preges av korte, kvantitative oppsummeringer av omfanget av undervisning og veiledning.
- Søkernes pedagogiske kompetanse beskrives, men vurderes sjelden.
- De sakkyndiges vurderinger korte, overfladiske, uten begrunnelser og uten referanser til UiTs kriterier og ligger langt fra det som kan ansees som uttrykk for ekspertvurderinger.
- For svært mange søkere er det uklart hva de sakkyndige egentlig mener om deres undervisningskompetanse.
- For søkere som ikke fyller kravene angir de sakkyndige i varierende grad at de skal tilsettes på vilkår og gjennomføre basiskurset.
- Selv om krav og kriterier nevnes innledningsvis i de fleste av komitévurderingene er det ingen som konkret forholder seg til disse. Referansen har preg av rituell handling.
- Det er, med noen få unntak, bare søkernes undervisnings- og veiledningserfaringer de sakkyndige er opptatt av.
- De sakkyndiges omtaler styres langt på vei av søkernes begrensede dokumentasjon.
- Fyldig(ere) dokumentasjon fra søkerne gjenspeiles ikke i de sakkyndiges omtaler.
- Selv om relevant dokumentasjons mangler, påpekes dette ikke av de sakkyndige.
- Sakkyndige innen sammen komité er ikke konsekvent i hva de omtaler for den enkelt søker.
- Ingen komitéer innhenter ekstern hjelp i vurderingen av undervisningskompetanse.
- Undervisningskompetanse har liten om noen betydning for endelig rangering av søkerne. Å være kompetent eller kvalifisert forstås av de sakkyndige som vitenskapelig kompetent.
- Sannsynligvis tilkjennes flere undervisningskompetanse uten at det er grunnlag for det.

Kapittel 8

Intervjugruppene



«We're looking for someone with the wisdom of a 50-year old, the experience of a 40-year old, the drive of a 30-year old and the pay scale of a 20-year old.»

De sakkyndiges innstilling oversendes til en oppnevnt intervjugruppe som så skal innkalle de best kvalifiserte søkerne til intervju og eventuell prøveforelesning. På bakgrunn av dette foretar intervjugruppen en rådgivende innstilling som sendes instituttleder som så utformer en endelig innstilling til fakultetenes tilsettingsutvalg.

Dette kapitlet bygger på referat fra 12 intervjugrupper ved UiT og 13 intervjugrupper ved NTNU.

Referatene varierer i omfang og lengde, både innen og mellom fakultetene, noe som også innebærer at beslutningsgrunnlaget for instituttleder og tilsettingsutvalg er ulikt (jf. vedlegg, tabell 13). I gjennomsnitt skrives det for eksempel ved fakultet B dobbelt så mye om søkerne som ved fakultet A. Det er særlig to av komitéene som skiller seg ut.

8.1 Prøveforelesningene

8.1.1 UiT

32 søkere møtte til intervju og/eller prøveforelesning ved UiT. Tre søkere ved fakultet B ble bare innkalt til intervju siden de var interne søkere. En intern søker ved fakultet B ble verken innkalt til intervju eller prøveforelesning. Av de 28 søkere som møtte til både intervju og prøveforelesning var 16 fra fakultet A og 12 fra fakultet B.

I tabell 8.1 er det gitt en oversikt over hvilke tema intervjugruppene tematiserer for hver søker i sine oppsummeringer.

Tabell 8.1 Forhold ved forelesningen som intervjugruppene legger vekt på for hver enkelt søker ved fakultet A og fakultet B. Antall*

	Fakultet A(16)	Fakultet B(12)	Totalt (28)
Faglig innhold/tema	5	8	13
Muntlig fremstilling	9	2	11
Struktur/organisering	4	5	9
Eksempelbruk	7	0	7
Personlige egenskaper	5	1	6
Studentkontakt/-kommunikasjon	4	1	5
Læremidler	2	1	4
Tempo/tid	2	1	3
Studentaktivitet/variasjon	2	0	2
Tilpasset studentnivå	1	1	2
Søkers faglighet	2	0	0
Forberedthet	1	0	1

*Antall som prøveforeleste i parentes

Som for analysen av de sakkyndige omfatter tabellen både hva intervjugruppene konkret peker på, både positivt og negativt, og hva de eventuelt savner eller etterlyser. Kategoriseringen bygger på NTNUs kriterieliste for vurdering av prøveforelesninger og en gjennomgang av intervjugruppenes referater fra de fire fakultetene.

Noen av referatene beskriver langt mer enn de vurderer og det som skrives i noen av dem tilsier at både prøveforelesning og intervju mer har fungert om et nødvendig ritual enn som viktig kilde til å bli bedre kjent med søkerne. Mange av de didaktiske vurderinger som gjøres preges av korte, stikkordsmessige og svært generelle «hverdagsformuleringer» som ikke er særlig informative og som ikke sier stort mer enn at forelesningen gikk «greit» eller «galt» (våre uthevinger):

Han/hun formidler *fint*

...

Forelesningen er veldig *energisk*

En *grei* forelesning

...

Søkeren gjorde en *god figur*

...

(Forelesningen ble fremført) på en *pedagogisk rolig måte*

...

Forelesningen var veldig *tradisjonell*

Ved fakultet B er det i realiteten bare to tema som tematiseres, søkernes faglig innhold og hvordan forelesningen var strukturert. Når det gjelder faglig innhold domineres referatene av mer eller mindre detaljerte beskrivelser av forhold som bidrar til å underbygge søkerens faglighet og vitenskapelige kompetanse.

Organisering og strukturering av forelesningen handler på sin side om oppbygningen av og sammenhengen i forelesningen:

Forelesningen er noe ustrukturert og i overkant detaljert

...

Presentasjonen var oversiktlig og klar

...

Hun/han holdt en god og ryddig forelesning

Ved fakultet A har man en noe bredere tilnærming til vurdering av prøveforelesningen, og med hovedvekt på forelesningen som didaktisk utfordring. Også her er det to forhold som nevnes oftere enn andre, muntlig fremstilling og eksempelbruk. Muntlig fremstilling omfatter både evnen til å formulere seg og evnen til å forklare faglige poeng:

Han/hun forklarte viktige prinsipper

...

Han/hun gjorde en god figur under prøveforelesningen med gode forklaringer

...

Han/hun forklarte komplekse sammenhenger på en enkel og forståelig måte

Når det i referatene skrives om eksempelbruk vises det til hvordan søkerne bruker eksempler for å illustrere/konkretisere faglige poeng:

Han/hun var ryddig og strukturert og brukte eksempler for å anskueliggjøre viktige poenger

Hun/han viste at han/hun søkte å løse dette ved mange eksempler og aktiviteter i forhold til å spørre studentene om de forstod pensum

...

Vi kunne ønsket oss flere gode eksempler som ville gjort stoffet mer tilgjengelig for en fersk student

Personlige egenskaper med relevans for forelesningssituasjonen nevnes oftere ved fakultet A enn ved fakultet B:

Han/hun ser alle i rommet, smiler mye, og har en empatisk utstråling

...

Hun/han fremstod som trygg og reflektert

...

Han/hun virket trygg i forelesningssituasjonen

8.1.2 NTNU

Ved NTNU var det 35 søkere som ble innkalt til både prøveforelesning og intervju. Tabell 8.2 gir en oversikt over hva referatene tematiserte fra prøveforelesningene. Ingen unntak ble gitt.

Tabell 8.2 Forhold ved forelesningen som intervjugruppene legger vekt på for hver enkelt søker ved fakultet C og fakultet D. Antall*

	Fakultet C(22)	Fakultet D(13)	Totalt (35)
Muntlig fremstilling	19	9	28
Personlige egenskaper	17	7	24
Læremidler	13	10	23
Struktur/organisering	10	12	22
Studentaktivitet	13	9	22
Eksempelbruk	13	6	19
Faglig fokus	11	6	17
Studentkontakt	7	8	15
Faglighet	7	7	14
Tilpasset studentnivå	8	3	11
Tempo/tid	2	8	10
Faglige henvisninger	7	1	8

*Antall søkere i parentes

Intervjugruppene ved NTNU skiller seg forholdsvis klart ut fra UiT både gjennom flere kommentarer til flere områder, ved at man har et tydeligere fokus på undervisningen og ved at det skrives noe mer utførlig og detaljert om prøveforelesningen. Forskjellen mellom UiT og NTNU synes primært å henge sammen med at man ved NTNU har vedtatt egne retningslinjer for hva som skal vurderes ved prøveforelesningen (jf. kapittel 4). Det har ikke UiT, som heller ikke hadde gjort prøveforelesningen obligatorisk.

Det er forelesning som undervisningsmetode, og ikke forelesningens innhold eller foreleserens faglighet, som står i fokus. Også der søkernes faglighet nevnes, knyttes den til undervisningssituasjonen. Faglig fokus handler her om hvorvidt forelesningen tematisk sett treffer i forhold til oppgitt forelesningstekst eller om det som ble gjennomgått ble vurdert som tilstrekkelig:

Her/his lecture was responsive to the assignment

...

Han/hun kunne gjerne gått nærmere inn på tema, og gjerne eksemplifisert noe mer fra egen

Ved fakultet C legges det stor vekt på personlige egenskaper i undervisningssituasjonen. Her er det særlig ett forhold som går igjen, nemlig *trygghet i forelesningssituasjonen*. Det vil si om søkerne finner seg til rette i situasjonen og viser at de behersker den til tross for den prøvesituasjon de befinner seg i. Intervjugruppenes poengtering av trygghet kombineres for noens vedkommende med nærliggende betegnelser som «reflektert», «erfaren» og «entusiastisk». Det er svært få vurderinger av personlige egenskaper som er av mer kritisk eller negativ art. Ett av de få eksempler er at søkere virker noe nervøse, spesielt ved forelesningens oppstart.

Ved fakultet D legger flere (enn ved fakultet C) vekt på tempo tempoet i selve forelesningen, og det å overholde den tiden søkerne har fått til disposisjon for sin forelesning:

He/she also indicated that she/he didn't know the time limit (which was clearly stated in the assignment), she/she asked how much time he/she would have and seemed surprised to hear 45 minutes.

...

Hun/han holdt seg til 45 minutter

...

Han/hun har et behagelig tempo på forelesningen

...

På den annen side gikk hun/han over tiden som var satt til 45 minutter

8.2 Intervjuene

I referatene beskrives og oppsummeres det søkerne selv sier. Slik referatene er utformet synes det som intervjugruppene har holdt seg til få og åpne spørsmål. Ved NTNU er det utviklet en egen, standardisert intervjuguide.

Intervjureferatene, både ved UiT og NTNU, omtaler følgende hovedtema:

- Begrunnelse for søknaden
- Søkerens forskningsbakgrunn, forskning og forskningsplaner
- Undervisning og veiledning
- Ledelse, organisasjon og samhandling
- Personlige egenskaper

Intervjugruppene legger noe ulik vekt på disse, men felles for alle er at det er forskningsbakgrunn, søkerens egen forskning og forskningsplaner som dominerer. Dette temaet tas også opp under andre av hovedkategoriene. For eksempel sier flere søkere at noe av begrunnelsen for å søke var å få bedre tid og muligheter til forskning eller komme inn i et stimulerende forskningsmiljø. En

av intervjugruppene la så stor vekt på søkerens faglighet at den i tillegg til prøveforelesningen, hadde en egen seanse med de eksterne, rangerte søkerne⁸¹ hvor de presenterte egen forskning. Disse presentasjonene ble grundig beskrevet.

Vi skal her oppsummere det som fremkommer om undervisningen.

8.2.1 UiT

Det er bare for vel halvparten av søkerne ved fakultet A at undervisningen tematiseres i referatene fra intervjuene. Veiledning og utviklingsarbeid nevnes ikke i de hele tatt. Situasjonen er noe bedre ved fakultet B. Her er det bare for to søkere at undervisningen ikke tematiseres. For et fåtall søkere tematiseres veiledning og utviklingsarbeid.

I referatene anvender enkelte av komitéene seg av standardformuleringer for samtlige søkere, også når det gjelder vurderingene. Dette bidrar ikke til utdyping av søkerens kompetanse, verken når det gjelder vitenskapelig kompetanse eller undervisningskompetanse.

Der undervisningen tematiseres vies den ikke særlig stor plass. Referatene indikerer at man heller ikke kommer særlig i dybden på viktige problemstillinger knyttet til undervisning og veiledning. Hovedinntrykket er at samtalene om undervisning og veiledning har foregått på et overordnet og forholdsvis generelt plan, og uten at intervjugruppene har hatt noen klar og konkret plan for hva man ønsket å få tilbakemeldinger på. Tematisk sett kretset intervjuene rundt standardspørsmål knyttet til motivasjon, en viss utdyping av søkerens undervisningspraksis, manglende basiskompetanse (eller «ta mappa» som det sies) og på hvilket nivå og (delvis) hvordan man kan undervise og veilede om man får stillingen. Det er bare i et fåtall referat man kan få et visst inntrykk av hva søkerens står for som underviser:

Som foreleser foretrekker hun/han at studentene har sett presentasjoner på video på forhånd, som et grunnlag for diskusjoner i timene. Han/hun er ikke redd for å benytte nye undervisningsmetoder, dersom de fører til effektiv læring. I eksperimentelle kurs har hun/han tro på bruk av instruksjonsvideoer for effektivisering av undervisningen.

....

Han/hunforetrekker tradisjonelle forelesninger, og ser ikke noen grunn til å utvikle f.eks. videomateriale all den tid det eksisterer mye gjennom internett som andre har utviklet

.....

Angående undervisning mener at hans/hennes sterke sider er at hun/han forbereder seg godt, er «fair» med studentene, er åpent for mange ting, og at hun/han selv ikke stoler på det han gjorde året før, dvs. at han/hun er selvkritisk og kontinuerlig ønsker å forbedre seg. At hun/han er utdannet med og bruker den gamle klasseromsundervisningsmodellen

⁸¹ Man fant ikke dette nødvendig for de interne, som man mente å ha god nok kjennskap til. Disse ble heller ikke innkalt til prøveforelesning.

oppfatter hun/han som sin svake side. Studentene virker imidlertid fornøyede med undervisningens hans/hennes.

....

Hun/han har sluttet å bruke lysark. I stedet bruker hun/han notater som legges ut. I forelesningen brukes han/hun flere medier parallelt, f.eks. ved å vise til notat på lerret mens hun/han skriver på tavlen

....

Av undervisningsmetoder har han/hun brukt mange forskjellige, bl.a. problembasert, nettbasert og tradisjonell forelesning. Hun/han mener praksis er viktig og lar studentene diskutere fag og bygge sine egne artefakter. Han/hun bruker Canvas som LMS.

Veiledning, som vektlegges av de sakkyndige, kommenteres eller utdypes ikke ut over at man har veiledererfaring eller kan veilede. Heller ikke pedagogisk utviklingsarbeid er noe som vies plass i intervjuene selv om dette er et tema som nevnes spesielt i UiTs utfyllende bestemmelser.

Ett tema som går igjen i flere av intervjuene, og som også berører søkerens undervisningskompetanse, er språkutfordringen for utenlandske søkere. Dokumentasjonen både fra NTNU og UiT viser at både prøveforelesning og intervju har vært svært viktig for å avklare søkerens status på dette området.

8.2.2 NTNU

I motsetning til UiT innledes alle intervjuene ved NTNU med en felles gjennomgang av prøveforelesningen. Referatene fra NTNU viser at intervjugruppene ved UiT dermed går glipp av en viktig kilde til bedre forståelse av søkerens praksis, refleksjoner og kompetanse om undervisning generelt.

Ut over dette tematiseres undervisningen for 65 prosent av de innkalte søkerne i intervjuene. For søkerne til fakultet C gjelder dette for om lag 60 prosent, for fakultet D er andelen 77 prosent.

Den mest vanlige formuleringen i intervjureferatene fra fakultet C er at søkerne «trives godt med undervisning», noe som vel neppe kan anses som et særlig opplysende eller oppsiktsvekkende utsagn i et jobbintervju hvor halve stillingen handler om undervisning. Referatet fra enkelte intervjugrupper preges for øvrig av standardformuleringer, også når det gjelder vurderinger.

For de intervjugruppene ved fakultet C som tematiserer undervisning er det begrenset med informasjon som fremkommer. Sett i lys av at intervjugruppene ved fakultet C har et særlig ansvar for å ivareta og vurdere søkerens undervisningskompetanse (jf. kapittel 4), er det noe overraskende at dette ikke vies større plass og betydning. Det er heller ikke noe ved referatene som tilsier at fakultet C skiller seg fra fakultet D når det gjelder (manglende) henvisninger til dokumentasjon, perspektiver, grundighet og vurderinger av søkerens pedagogiske kompetanse.

Ved fakultet D er referatene noe mer eksplisitt i sin omtale av undervisningskompetansen og særlig to av intervjugruppene vier søkerens erfaringer og refleksjoner relativt stor plass. Kommentarene i disse to referatene varierer mellom søkerens erfaringer og søkerens planer, ideer og refleksjoner når det gjelder undervisning:

Han/hun har lang undervisningserfaring på lavere nivå, og har skrevet lærebok innen ...fag. Hun/han har mye erfaring med prosjektarbeid og mener han/hun oppleves som motiverende av studentene. Hun/han er opptatt av å lokalisere studentenes faglige ståsted for å kunne møte dem og gi god feedback. Hun/han har en sosialkonstruktivistisk tilnærming til læring, er opptatt av nye læringsformer og viser tydelig interesse for pedagogikken vi ønsker å ta i bruk ved det nye masterprogrammet, særlig tema som samarbeid og «learning by doing». Han/hun trekker også fram vurdering som viktig kilde til læring (formativ vurdering).

.....

In the interview, she/he appeared as a particularly sympathetic scholar, expressing a string commitment to both research and teaching. He/she shows flexibility as a teacher, and discussed several interesting reflections and approaches on teaching methods and assessments as well as strategies for engaging students

Det er for øvrig lite i referatene fra de to fakultetene som indikerer at intervjugruppene aktivt anvender søkerens dokumentasjon, i den grad slik finnes, som grunnlag for samtale. I hvert fall gjøres det ingen henvisninger til dette. Det gjør det heller ikke til de sakkyndiges omtaler av undervisningskompetansen.

8.3 Referansene

Fem av intervjugruppene ved UiT gir i referatene ingen opplysninger om det er tatt kontakt med referanser og hva de eventuelt har lagt vekt på.

For de øvrige intervjugruppene er søkerens undervisning og veiledning ikke tematisert i noen av referatene fra samtale med referansene. Det fokuseres utelukkende på kombinasjonen av personlige egenskaper og fag/forskning. Dette er også tilfelle ved NTNU hvor det for øvrig bare er intervjugruppene ved fakultet C som viser til referansene.

Samtlige søkere gis svært positiv omtale av referansene. Selv om dette kan tas til inntekt for at de sakkyndige har truffet godt i sine valg, bør dette også reise spørsmålet om hvor hensiktsmessig eller nyttig bruk av slike referanser er.

8.4 Søkernes dokumentasjon

Det heter i UiTs utfyllende bestemmelser at den pedagogiske mappen skal være utgangspunkt for intervjuet og at søkere som ikke har utviklet en egen pedagogisk mappe, skal gis muligheten til refleksjon om egen undervisningsfilosofi og undervisningsmetoder. Det er ingen direkte spor av mappene, eller annen dokumentasjon, i intervjureferatene. Det finnes heller ingen henvisninger til de sakkyndiges vurderinger. Det synes derfor som intervjugruppernes vurderinger utelukkende baseres på prøveforelesning og intervju:

På et fagdidaktisk grunnlag er rådgivende gruppe enstemmig enig i at prøveundervisningen ikke tilfredsstiller de pedagogiske kvalifikasjonskravene hos søkere til vitenskapelige stillinger i utdanningen

For noen intervjugruppene ved UiT vises det til det kjennskapet man har til interne søkeres (ved enhetene) undervisnings- og veiledningspraksis. Av den grunn finner man det ikke nødvendig å uttale seg om deres praksis.

Noen søkere blir dog påminnet om at de må gjennomføre kurset i pedagogisk basiskompetanse.

Situasjonen er den samme ved NTNU. Ingen av intervjureferatene henviser til søkernes dokumentasjon, heller ikke referatene fra fakultet C hvor intervjugruppene er tillagt hele ansvaret for vurderingen av undervisningskompetansen (jf. over). Flere av referatene innledes imidlertid med følgende standardformulering:

I intervjuene er det bl.a. lagt vekt på:

- Undervisningserfaring
- Formidlingsevne
- Forskningserfaring
- Planer for videre forskning
- Motivasjon for stillingen
- Personlige egenskaper som selvstendighet, løsningsorientering, samarbeidsvilje, studentengasjement, kreativitet

8.5 Innstillingene

For de søkerne som innstilles og rangeres av intervjugruppene sies det ved UiT lite om undervisningskompetansen i begrunnelsene.

En av intervjugruppene ved UiT gjør endringer i de sakkyndiges rangeringer. Som delbegrunnelse for den som innstilles vises det til erfaringer innen undervisning og veiledning, men det er allikevel uklart hvilken betydning dette tillegges. Om søkerens undervisningskompetanse sies det følgende på bakgrunn av intervjuet:

Han/hun har undervist flere kurs, men har noe begrenset erfaring fra undervisning på laveregradsnivå. Hun/han mener allikevel at man bør være i stand til å undervise basisemner i faget. Som underviser foretrekker han/hun at studentene har sett presentasjoner og videoer på forhånd, som et grunnlag for diskusjoner i timen. Han/hun er ikke redd for å benytte nye undervisningsmetoder, dersom de fører til mer effektiv læring. I kurs har hun/han tro på bruk av instruksjonsvideoer for effektivisering av undervisningen. Hun/han har veiledet mange masterstudenter og flere ph.d.-studenter. Han/hun fokuserer på tilstedeværelse og å gi studentene sine oppmerksomhet eller være tilgjengelig for diskusjoner. Alle hennes/hans studenter oppfordres til å gjøre simuleringer og eksperimentell aktivitet.

I to tilfeller der intervjukomitéene følger de sakkyndiges innstilling vises det til søkernes undervisningskompetanse. I det ene tilfellet ble fire søkere innstilt uten rangering. For en av dem sier intervjukomitéen oppsummerende:

Han/hun virker som en veldig empatisk, engasjert og dyktig forsker og lærer som har mye å bidra til instituttets faglige utvikling og arbeidsmiljø.

Ved NTNU er det langt mer vanlig at undervisningskompetansen kommenteres i oppsummering og rangering av søkerne. Her vises det primært til prøveforelesningene:

De to (vår omskriving) gjennomførte prøveundervisningen med velbegrunnet faglig innhold og eksplisitt og eksemplarisk bruk av fagdidaktisk teori. Begge engasjerte også studentene i prøveundervisningen. De utviste stor motivasjon for stillingen og var tydelige om sitt bidrag inn i fagseksjonen. Rådgivende gruppe finner ingen grunn til å endre på rangeringen fra sakkyndige komité

Tre av intervjugruppene ved NTNU foretar reelle endringer i rangeringen. I to av dem nevnes gjennomføringen av prøveforelesningen som en av begrunnelsene, men det gjøres ingen henvisninger til søkernes øvrige undervisningskompetanse. En av intervjugruppene måtte rangere blant flere søkere som de sakkyndige fant like godt kvalifisert. Også i denne rangeringen vises det til kvaliteten på prøveforelesningene, men ikke til øvrige undervisningserfaringer.

I sine konklusjoner/oppsummeringer av prøveforelesning og intervju er det ingen av intervjugruppene som foretar noen egen og eksplisitt rangering av søkernes undervisningskompetanse slik det angis i NTNUs dokument om undervisningskompetanse.

For flertallet av intervjugrupper ved UiT og NTNU synes det som man verken har lagt særlig vekt på, eller synes det er for vanskelig, skille mellom søkernes undervisningskompetanse. Dette er muligens en av grunnene til at en del komitéer unnlater å si noe om søkernes pedagogiske kompetanse i den endelige oppsummeringen og rangeringen. Andre nøyer seg bare med å kommentere at den pedagogiske kompetansen var tilfredsstillende uten at dette begrunnes eller konkretiseres. Unntaket gjelder ytterpunktene, dvs. de svært dyktige og de åpenbart svake eller uinteresserte.

Noen enkeltstående forsøk på sammenligninger og rangeringer finner man dog:

He/she gave an acceptable lecture, but failed on timing the length of the lecture, on the contrary, she/he gave an excellent and inspiring lecture.

8.6 Prøveforelesningene og intervjuene oppsummert

Til nesten samtlige stillinger er det gjennomført prøveforelesninger. Det gjelder også ved UiT hvor ordningen ikke obligatorisk.

Prøveforelesningene fremstår som et nødvendig supplement til de sakkyndiges noe «anemiske», beskrivende og knappe tilnærming til undervisningskompetansen. Som pekt på tidligere gir de sakkyndiges omtale av undervisningskompetanse grunnlag for like mange spørsmål enn svar.

Intervjugruppene ved NTNU har et tydeligere fokus og en bedre systematikk i sine vurderinger av prøveforelesningene og henviser til disse for flere av de søkerne som innstilles. En av UiTs to fakultet er nesten utelukkende opptatt av søkerens faglige kompetanse. Det andre fakultetet har mere fokus på selve undervisningen, men dette kommer primært til uttrykk gjennom korte og generelle formuleringer.

For en del intervjugrupper vedkommende fremstår vurderingene i referatene med en noe overfladisk og vilkårlig tilnærming hvor det viktigste synes å være at man unngår «katastrofevalg».

Ut over å skille mellom klart sterke og svake undervisere er det lite ved referatene som tilsier at prøveforelesningen i seg selv har vært et godt redskap for å skille mellom, og rangere søkerne etter undervisningskompetanse. Noen av søkerne peker på at situasjonen er nokså kunstig. Man skal forholde seg til en ukjent kontekst, man skal prestere på 45 minutter og det temaet man får oppgitt vil i varierende grad være noe man har godt kjennskap til. I vårt materiale er det også eksempler på at prøveforelesningen ble gjennomført via Skype, noe som gjør situasjonen enda mer ulik en «normalsituasjon». Forhold som dette tilsier en viss forsiktighet med å trekke for bastante konklusjoner om søkerens undervisningskompetanse.

Det kanskje viktigste ved prøveforelesningen er allikevel at intervjugruppene får dannet seg et konkret bilde av hvordan søkerne trives i undervisningssituasjonen og om de, mer grunnleggende, behersker den. Det er nok dette intervjugruppene oppsummerer gjennom formuleringer som «trygghet i undervisningssituasjonen» og «øyenkontakt med studentene».

Ved UiTs to fakultet er undervisningskompetansen ikke noe tema man går grundig inn på i de intervjuene som etterfølger prøveforelesningene. Intervjuene domineres av faglige spørsmål, personlige egenskaper og søkerne som kolleger og aktører ved den enheten de søker stilling. Et viktig tema som søkerens veiledererfaring/veilederkompetanse og eget arbeid med utvikling av egen undervisning er ikke tematisert i referatene.

Ingen av referatene fra UiT viser til at søkerens dokumentasjon av sin undervisning eller de sakkyndiges vurderinger. De konklusjoner og rangeringer som gjøres synes utelukkende å basere seg på prøveforelesningen og/eller intervjuet.

Situasjonen er mye den samme ved NTNU når det gjelder intervjusituasjonen. Forskjellen er at man her starter intervjuene med en felles oppsummering av prøveforelesningene, noe som også gjør at intervjugruppen får et bedre inntrykk av søkerens undervisningskompetanse generelt.

Som det påpekes i noen av referatene er det ikke enkelt å skille mellom, eller rangere, søkerens pedagogiske kompetanse/undervisningskompetanse på bakgrunn av en enkel prøveforelesning. I den grad det er mulig å skille mellom søkerne synes de primært å gjelde ytterpunktene, dvs. de svært flinke og klart dårligste eller uinteresserte.

Det skjer få justeringer etter prøveforelesning og intervju og i den grad dette skjer er det mer ut fra søkerens fag/vitenskapelige kompetanse enn den pedagogiske.

Kapittel 9

Innstillende og tilsettende myndighet



Innstillende og tilsettende myndighet forholder seg til de sakkyndiges og intervjugruppenes dokumentasjon og står som garantister for at riktige prosedyrer er fulgt og at bedømmelsene er adekvate og forsvarlige i tråd med utlysningstekstens krav til søknaden og søkerens kvalifikasjoner.

Fakultet A

Når det gjelder fakultet A så følger instituttlederne samtlige av intervjugruppenes innstillinger.

I ett tilfelle presiserer tilsettingsutvalget at søker skal tilsettes på vilkår, et poeng verken de sakkyndige eller intervjugruppen har kommentert.

Med utgangspunkt i de dokumenter vi har hatt tilgang til, kan det synes som innstillende myndighet i noen tilfeller gjør feilvurderinger:⁸²

- I ett tilfelle tilskriver tilsettingsutvalget søkeren pedagogisk basiskompetanse uten at det verken fremkommer av de sakkyndiges vurdering eller av det søker selv oppgir som dokumentasjon
- I et annet tilfelle får søker som tilbys stillingen tilkjent undervisningskompetanse, mens de sakkyndige om samme søker sier:

...not extensive teaching and supervision experience

og

She/he has no formal pedagogical education, nor has he/she included a teaching portfolio in the application

- I et tredje tilfelle er det tilsettingsutvalgets vurdering at begge søkere som innstilles skal tilsettes på vilkår. De sakkyndige påpeker for begge søkerne at de har gjennomført det pedagogiske basisprogrammet, og den ene søkeren har gjort rede for dette i kartleggingsskjemaet for pedagogisk basiskompetanse.⁸³

Fakultet B

I ett tilfelle ved fakultet B må instituttleder prioritere blant fire søkere som intervjugruppen har likestilt. I sin begrunnelse viser instituttleder også søkerens undervisningskompetanse:

Han/hun er en svært erfaren i undervisning og har gitt mange ulike emner. Hans/hennes undervisningsportefølje er delvis overlappende, delvis komplementær med instituttet sin emneportefølje. Bidrag til bredere emnetilbud ved instituttet er ønskelig. Hun/han har mange års erfaring i undervisningsadministrasjon og -ledelse. Hun/han fremstår som inkluderende og empatisk. Med slike egenskaper og delvis overlappende faglig profil med instituttet forøvrig forventes han/hun å kunne bidra mye til videre utvikling av faget og arbeidsmiljøet.

I tilknytning til en av de andre stillingene presiserer tilsettingsutvalget at søkerne skal tilsettes på vilkår. Det har verken de sakkyndige eller intervjugruppen poengtert.

Det er ingen uenighet mellom tilsettingsutvalg og instituttledelse.

⁸² Forbeholdet er at det finnes dokumenter/opplysninger som vi ikke har hatt tilgang til

⁸³ For den andre søkeren har vi ikke tilgang til søknadspapirene.

Verken ved Fakultet A eller fakultet B synes det som noen etterprøver de sakkyndigs vurderinger av de søkerne som ikke ble innkalt til intervju (jf. over). Dette til tross er det fakultetsadministrasjonenes kommentar at:

Bedømmelsen er i samsvar med kriteriene i utlysningsteksten og tilfredsstillende kravene i «Utfyllende bestemmelser for tilsetting i undervisnings- og forskerstillinger ved UiT Norges arktiske universitet».

NTNU

Ved NTNU følger instituttledere og tilsetningsutvalg, uten unntak, intervjugruppenes innstillinger. Heller ikke her synes det som det foretas noen kontroll av de vurderinger som er gjort av de søkerne som ikke gjennomførte prøveforelesning og intervju.

Kapittel 10

Utfordringene



I 1996 konkluderte Gunnar Handal med at det fremdeles var et stykke igjen å gå før man kunne si seg fornøyd med hvordan søkeres undervisningskompetanse ble vurdert og verdsatt i norsk høyere utdanning (jf. kapittel 1). Gjennomgangen av tilsettingsprosessen ved to av våre universitet for perioden høst 2016 - vår 2018 viser at Handals konklusjon fremdeles er gyldig. Svakheterne, og dermed også utfordringene, er særlig knyttet til følgende områder:

- Krav og kriterier for hva grunnleggende undervisningskompetanse skal omfatte er enten for enkelt eller for overordnet formulert.
- Søkernes dokumentasjon er stort sett begrenset til enkle, kvantitative oppsummeringer.
- Dokumentasjonskravet er omfattende, men følges ikke opp av de sakkyndige.
- De sakkyndiges vurderinger preges i for stor grad av tvetydigheter, inkonsekvenser og et snevrere syn på undervisningskompetanse enn det kriterier og krav forutsetter.
- De sakkyndige omtaler søkeres pedagogiske kompetanse, den vurderes svært sjelden.
- Det synes som intervjugruppene i liten grad tar utgangspunkt i, eller bygger på, de sakkyndiges omtaler.

- Undervisningskompetansen har liten, om noen, betydning ved rangering og tilsetting til tross for at en viktig begrunnelse for stillingsutlysningen er behovet for undervisningskapasitet og undervisningskyndighet.
- Sentrale retningslinjer og utfyllende bestemmelser overses mer eller mindre.

Selv om erfaringene skiller seg noe fra de svenske (jf. kapittel 2) er de allikevel ikke vesensforskjellige. Også i svensk høyere utdanning preges de sakkyndiges vurderinger av korte, noe upresise og kvantitative oppsummeringer av undervisnings- og veilederpraksis. Det er forholdsvis få vurderende utsagn og pedagogisk kompetanse tillegges begrenset betydning. I sin analyse av undervisningskompetansens betydning for endelig rangeringa av søkere til 17 professorat fant Levander m.fl. få tilfeller der den hadde betydning for rangeringen.⁸⁴ Det er derfor grunn til å anta at de som preger fire fakultet ved to universitet et godt stykke på vei er representativt for hvordan undervisningskompetanse vurderes og verdsettes i sektoren for øvrig.

10.1 Vagt og forenklet

UiT har gjort Universitet- og høyskolerådets kriterier til sine egne, men selv om disse sier noe om ønsket atferd er hvert kriterium (jf. kapittel 4) for generelt og omfattende og dermed også lite hensiktsmessige for vurdering av søkerens undervisningskompetanse. Strengt tatt sier ikke UHRs kriterier mer enn at det på en del områder er viktig med kompetanse. Ved NTNU er situasjonen den samme. Institusjonen har definert basiskompetanse som summen av basiskurs og erfaring og har utdypet hva denne kompetansen skal innebære gjennom en forholdsvis omfattende momentliste med kvantitativ innretning.

Både UiTs/UHRs kriterier og NTNUs momentliste legger til grunn en vid forståelse av undervisningskompetansen. Det vil si at den omfatter mer enn det som foregår i selve undervisningssituasjonen, og det forventes mer i undervisningssituasjonen enn bare forelesninger.

Verken NTNUs momentliste eller UiTs krav sier imidlertid noe om forventet nivå, omfang eller kvalitet. Fokus er med andre ord mer på aktivitet enn kvalitet. De innbyr til en vurdering der sakkyndige egentlig bare tar stilling til om søkerne kan vise til relevante erfaringer eller ikke. Det viktigste for søkerne blir derfor å dokumentere *at* man har gjort noe, ikke nødvendigvis *hvor godt* man har gjort det, noe som impliserer at enhver erfaring er en god erfaring.

Slike generelle krav kombinert med åpne dokumentasjonskrav innbyr ikke bare til variasjoner og ulikheter. Det har, som vi også har påvist, som konsekvens at den tradisjonelle forståelsen av undervisningskompetansen opprettholdes.

Skal en mer reell vurdering (og ikke bare omtale) av søkerens kompetanse kunne skje, forutsetter det *konkrete og eksplisitte kriterier* med en tydeligere *kvalitetsinnretning*. Dette for å gi dem som vurderer en felles referanse som gjør vurderingene mer transparente og konsekvente og som bedre

⁸⁴ Levander, Forsgren, & Elmgren, *ibid.* s. 8

klargjør for søkerne hva som forventes. Dette er svært viktig siden svært mange søkere får sin basiskompetanse vurdert som del av søknadsprosessen.

Med kvalitetsinnretning menes her at institusjonene og fakultetene må legge større vekt på hvilke kvaliteter de ønsker at søkerne skal besitte. Kvalitet bør med andre ord ikke bare forbeholdes søkernes vitenskapelige arbeider. En kyndig underviser i høyere utdanning skal ikke bare kunne planlegge, vedkommende skal planlegge godt. En kyndig underviser skal ikke bare «ha kontakt med» med studentene, vedkommende skal kunne bidra til læringsfremmende dialoger.

Ønsket om mer konkrete kriterier bryter i en viss forstand med selve logikken i ekspertmodellen. Det som skiller denne modellen fra andre vurderingsmodeller, er nettopp at den *ikke* baserer seg på konkrete og eksplisitte kriterier, men forutsetter at den sakkyndige besitter en kunnskap om de normer og standarder som skal ligge til grunn og som det ikke er nødvendig å gjøre rede for.⁸⁵ Ordningen baserer seg på tillit og fortrolighet.

Spørsmålet er imidlertid om det å være ekspert innen et gitt vitenskapelig delområde også automatisk medfører at man er ekspert på undervisning og læring? Laksov har observert (jf. kapittel 2) at det etter hvert er flere sakkyndige som reiser spørsmål ved egen vurderingskompetanse når kravene til undervisningskompetanse innrettet mot kvalitet.

Det er lite ved vurderingene av undervisningskompetansen i det materialet vi bygger på som tilsier at det her gjøres ekspertvurderinger, forstått som kvalifiserte meninger bygget på omfattende kunnskap og erfaring om feltet og som går ut over innlysende konstateringer. Enkle vurderinger kan forsvares så lenge det bare er snakk om å ta stilling til undervisnings- og veilederomfang, men er ikke tilstrekkelig når fokus dreies i retning av kvalitet og en erkjennelse av undervisningsoppgavens kompleksitet.⁸⁶ Dette aktualiserer spørsmålet om mer bruk av særskilt sakkyndige dersom institusjonene mener alvor med sitt ønske om å bevege seg fra en smal til en vid undervisningskompetanse og fra et fokus på aktivitet til et fokus på kvalitet (jf. kapittel 2 og kapittel 11).

Kriteriene må formuleres på en måte som gjør dem intuitivt forstått av alle parter, samtidig som de må være så nøkterne at de lar seg dokumentere og vurderes uten at det forutsetter et omfattende forarbeid. De må dessuten være forskningsbaserte, i den forstand at de avspeiler det vi *faktisk* vet om hva som konstituerer god undervisning og veiledning. Basert på en omfattende andres ordens metaanalyse om hva som påvirker elevers og studenters prestasjoner peker Hattie på følgende seks hovedfunn:⁸⁷

- At undervisere må erkjenne at deres kanskje viktigste oppgaver er å evaluere sin innvirkning (impact) på studentenes læring.
- At undervisere jobber sammen om å forstå og evaluere sin innvirkning.

⁸⁵ Vedung, E.2002. Utvärderingsmodeller. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 2-3,118-143

⁸⁶ Levander & Riis, *ibid* s.9

⁸⁷ Hattie, J. 2015. The Applicability of Visible Learning to Higher Education. I *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*,1,1,79-91

- At undervisere bygger på studentens forutsetninger (dvs. det de bringer med seg inn i auditoriet av kunnskaper, holdninger og ferdigheter.
- At lærerne som innledning til hver undervisningsøkt eksplisitt informerer studentene om hva som er et godt/optimalt læringsutbytte.
- At undervisningen har en god balanse mellom overflate og dybdelæring.
- At lærere legger opp til overkommelige utfordringer (jf. Vygotskys «proximale sone») og ikke bare forventer at «studentene gjør sitt beste».

En av de åpenbare fordelene med klare, operative og nøkterne kriterier er at de spisser de sakkyndiges fokus og slik sett kan være et bidrag til at man kommer forbi de generelle og overfladiske «hverdagsformuleringene» som til dels preger omtalene av søkernes kompetanse. NTNUs angivelse av hva intervjugruppene bør se etter i prøveforelesningene er et skritt i riktig retning. Samtidig peker Elken og Wollscheid på at indikatorer som identifiserer undervisningskompleksitet sjelden klarer å forholde seg til alle sider ved akademisk praksis og at for konkrete og «smale» indikatorer ikke er i stand til å fange opp viktige sider ved den konteksten forskningsbasert undervisning inngår i.⁸⁸

I 2008 vedtok man i australsk høyere utdanning ⁸⁹ kriterier for effektiv undervisning som består av fem hovedkriterier og flere delkriterier. Selv om også disse er forholdsvis overordnet formulert gir de likevel en noe tydeligere retning enn UiT/UHR sine kriterier og gir derfor også et bedre grunnlag for videre konkretisering og prioritering (se under). Devlin og Samarawickrema viser til, i 2008, at stadig flere av de australske universitetene la disse kriteriene til grunn for å vurdere undervisningskompetansen i forbindelse med priser og/eller tilsetninger/opprykk:⁹⁰

In effect, the ALTC criteria have become accepted as the proxy list of skills and practices of effective university teaching in Australian higher education.

Et kriteriesett som dette bør imidlertid ikke anvendes i hver enkelt vurderingssituasjon, men ha status som en overordnet og helhelhetlig innramming av institusjonens ambisjoner for undervisningskompetanse (jf. kapittel 11).

⁸⁸ Elken, M. & Wollscheid, S. 2016. *The relationship between research and education: typologies and indicators*, s. 49 NIFU. 2016:8

⁸⁹ Devlin, M. & Samarawickrema, G.2015. The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*,29,2,111-124

⁹⁰ *Ibid*, s.114

Tabell 10.1 Kriterier for undervisningskompetanse utviklet av Australian Learning and Teaching Council.

Criterion 1 – Approaches to teaching that influence, motivate and inspire students to learn. • Fostering student development by stimulating curiosity and independence in learning; • Contributing to students’ critical thinking skills, analytical skills and scholarly values; • Encouraging student engagement through enthusiasm shown for learning and teaching; Inspiring and motivating students through high-level communication, presentation and interpersonal skills.	Criterion 2 – Development of curricula and resources that reflect a command of the field. • Developing and presenting coherent and imaginative resources for student learning; • Implementing research-led approaches to learning and teaching; • Demonstrating up-to-date knowledge of the field of study in the design of the curriculum and the creation of resources for learning; Communicating clear objectives and expectations for student learning.
Criterion 3 – Approaches to assessment and feedback that foster independent learning. • Integrating assessment strategies with the specific aims and objectives for student learning; • Providing timely, worthwhile feedback to students on their learning; • Using a variety of assessment and feedback strategies; • Implementing both formative and summative assessment; Adapting assessment methods to different contexts and diverse student needs.	Criterion 4 – Respect and support for the development of students as individuals. • Participating in the effective and empathetic guidance and advising of students; • Assisting students from equity and other demographic subgroups to participate and achieve success in their courses; Influencing the overall academic, social and cultural experience of higher education.

Criterion 5 – Scholarly activities that have influenced and enhanced learning and teaching. • Showing advanced skills in evaluation and reflective practice; • Participating in and contributing to professional activities related to learning and teaching; • Coordination, management and leadership of courses and student learning; • Conducting and publishing research related to teaching; Demonstrating leadership through activities that have broad influence on the profession.

10.2 Uklart og ambisiøst

UiTs vedtak om pedagogisk mappe har hatt en viktig symboleffekt, i hvert fall utad, ved at ordningen har bidratt til profilere institusjonen som aktiv og nyskapende. Men som Stensaker har observert tidligere når det gjelder UiT, ordningen synes å gjøre seg bedre på papiret enn i praksis (jf. kapittel 1). I hvert fall er dette tilfellet for mappe som dokumentasjonsform. For mappe som eksamensform (jf. kapittel 4) er situasjonen en noe annen.

Som dokumentasjonsordning viser vår gjennomgang at mappeordningen tilsynelatende ikke har vært noen suksess, sett i forhold til de forventningene som ble uttrykt da ordningen ble innført (jf. kapittel 4). Både utfyllende bestemmelser og utlysningstekster preges av uheldige sammenblandinger og uklarheter. I tillegg er man i utfyllende bestemmelser bare opptatt av hva en mappe skal inneholde. Det sies ikke noe om hvordan man ønsker kompetansen dokumentert. Basert på vår casestudie (jf. kapittel 6) synes det som det store flertallet av søkerne⁹¹ heller foretrekker å dokumentere sin kompetanse på en annen og enklere måte. Det fremkommer også at det enkelte søkere beskriver som sin pedagogiske mappe ligger langt unna det produkt som UiT forventer. Det er også søkere med til dels omfattende dokumentasjon som *ikke* beskriver dette som mappe. Det er for øvrig viktig å understreke at manglende mappedokumentasjon ikke nødvendigvis innebærer manglende undervisningskompetanse.

De sakkyndige og intervjugruppene overser stort sett mappekravet som obligatorisk krav. Ikke etterlyses mappe der den mangler, og ikke kommenteres den der den foreligger. Kravet til, og oppmerksomheten på, «mappe» stopper ved utlysningsteksten. Måten både søkerne, de sakkyndige og fakultetene forholder seg til mappene på bidrar kanskje mer til å undergrave enn å styrke ordningen.

Når det gjelder manglende oppfølging av mappekravet synes flere forklaringer mulig. Den mest nærliggende er at søkere, sakkyndige og intervjugrupper ønsker å holde fast ved at undervisningskompetansen best (eller bare) lar seg dokumentere gjennom enkle, kvantifiserbare oversikter. At ordningen mer eller mindre ignoreres kan forstås som et uttrykk for den «dypkultur» som preger høyere utdannings oppfatning og verdsetting. Levander og Riis peker dessuten på at det i «peer-review»-systemet er innebygget en motstand mot ytre krav om forandring, herunder også forventninger fra universitetenes ledelse og administrasjon.⁹² Det er noe av grunnen til at de karakteriserer de sakkyndige som akademias voktere (se også kapittel 10.5).

Forklaringen kan også knyttes til at manglende mappedokumentasjon ikke har fått noen konsekvenser for søkerne. Vedtaket om at mappe er obligatorisk er i praksis en «tom trussel». Som obligatorisk krav burde manglende mappe i prinsippet, og på linje med for eksempel språkkravet, være tilstrekkelig til å avvise søkere, et forhold universitetsstyret neppe overveide

⁹¹ Basert på vår casestudie

⁹² Levander & Riis, *ibid* s. 9

da ordningen ble vedtatt. På den annen side vil en slik streng håndhevelse av mappekravet være nokså absurd.

Sett ut fra søkerpraksis (jf. kapittel 6) kan en forklaring også være at mange søkerne verken forstår, kan eller har tid/kapasitet til å utforme en mappe slik den er angitt ved UiT. At en slik dokumentasjonsform ikke gir seg selv, kommer bl.a. til uttrykk ved at stadig flere vitenskapelig ansatte henvender seg til Result for å få hjelp til utformingen av en slik mappe. De som har utviklet slike mapper som del av basiskurset har dessuten fått tett oppfølging og veiledning. Å utforme sin egen undervisningsfilosofi, beskrive og reflektere over sin egen utvikling som underviser og dokumentere og belegge sin praksis er en omfattende øvelse, ikke minst for dem som aldri har gjort dette før. I en egenvurdering av ordningen med pedagogiske mapper fra 2011 anslås det at det minst er nødvendig med 100 timer for å utvikle en pedagogiske mappe etter de kriteriene som er omtalt i kapittel 4. En del hadde brukt langt mer tid.⁹³ UiTs krav tar slik sett ikke høyde for at det i norsk høyere utdanning ikke er noen tradisjon for en bred og substansiell dokumentasjon av undervisningspraksis. Som det heter i en veiledning til søkere ved UiO:⁹⁴

Har en ikke gjort noe slik tidligere, kan det være nødvendig å gå tilbake i andre arkiver eller 'kulturavleiringer' for å finne materiale som kan fungere som eksempler på virksomhet en har drevet med.

Noen vil muligens også stille spørsmål ved hvor hensiktsmessige noen av mappekravene er og hvordan de skal vurderes og vektlegges så lenge det ikke er formulert krav til kvalitet. Er det nok at søkere kan vise at vedkommende har et reflektert forhold til sin undervisning, eller er det også snakk om en viss innretning på denne refleksjonen. Hvordan skal man for eksempel vurdere følgende utsagn fra de sakkyndige:

Han/hun foretrekker tradisjonelle forelesninger, og ser ikke noen grunn til å utvikle f.eks. videomateriale all den tid det eksisterer mye gjennom internett som andre har utviklet

Særlig hos unge, nyutdannede ph.d.-kandidater er undervisnings- og veiledererfaringene begrenset, noe som i seg selv kan forklare at søkere ikke går i gang med mappeutforming. En kommentar fra en av komitéene peker i den retning:

The majority of applicants have not been in academia a very long time after their Ph.d. degree, some also work in the industry. Therefore, they do not have sufficient track records and pedagogical training to develop or be responsible for courses on MSc or Ph.d. level. It is recommended that the university offers the successful candidate a training program and pedagogical education immediately

For disse vil UiTs skjema være langt mer hensiktsmessig. Det er enkelt å fylle ut samtidig som det gir god oversikt over undervisnings- og veiledervirksomheten. Det ligger i formatets natur at

⁹³ Allern & Ekenberg, *ibid*, s. 16

⁹⁴ UiO: Veiledning for søkere og medlemmer av bedømmelseskomiteer om dokumentasjon, vurdering og vektlegging av kvalifikasjoner ved tilsetting / opprykk i faste vitenskapelige stillinger ved Universitetet i Oslo
<https://www.uio.no/om/regelverk/personal/vitenskapelig/veilsokeremedlbedommelse.html#toc15>

det her handler om korte, kvantitative beskrivelser som gir de sakkyndige lite å gripe fatt i. At denne dokumentasjonen dominerer, i noen tilfeller supplert med enkelte elementer fra mappekravet, er for øvrig i samsvar med det som fremkommer av forskningen i svensk høyere utdanning (jf. kapittel 2). Tematisk sett dekker skjemaet de områdene som også omfattes av UHRs kriterier, men fanger ikke opp den kvalitetsinnretningen som mappedokumentasjonen forutsetter. Manglende mappedokumentasjon er derfor også en klar indikator på de utfordringene som er knyttet til å dreie dokumentering og vurdering av undervisningskompetansen i mer kvalitativ retning.

Til forsvar for ordningen kan det sies at utlysningstekstene henviser til flere relevante dokument som søkerne kan/skal oppsøke for å forstå hva mappedokumentasjon innebærer. I hvilken grad søkerne gjør dette gir vårt materiale ingen svar på. Det kan imidlertid vurderes som noe uheldig at det gjøres flere henvisninger og at det som står under de ulike henvisningene ikke helt samsvarer eller ikke gir den hjelp som er nødvendig, verken for sakkyndige eller søkere. Spørsmålet er om situasjonen hadde vært bedre, både i omfang og kvalitet, om dokumentasjonskravet ble tydeligere angitt i utlysningstekstene? Noen få eksempler i vårt materiale tyder på dette.

Det skal også sies at UiTs mappetilnærming synliggjør en utvikling der institusjonene ønsker større vekt på en dokumentasjon som synliggjør kvalitet, slik man også ser i svensk høyere utdanning (jf. kapittel 2). I en undersøkelse blant ledere av sakkyndigkomitéer i amerikansk høyere utdanning fant Meizlish og Kaplan at følgende tre dokumentasjonsformer var særlig tatt i bruk for avklare undervisningsdyktighet (teaching effectiveness); intervju, søkers møte med studenter og søkerens beskrivelse av egne undervisningsinteresser. Over halvparten oppgav også søkerens undervisningsfilosofi sammen med studentevalueringer og oversikt over praksis, mens noe under halvparten la vekt på prøveundervisning som et viktig grunnlag.⁹⁵

Til sammenligningen drøfter Berk⁹⁶ 12 ulike strategier for å dokumentere og måle undervisnings-effektivitet, for eksempel studentvurderinger (ratings), kollegavurdering, video, selvrapportering og alumni. Konklusjonen er at det må tas i bruk flere kilder for å få så gode og reliable vurderinger som mulig. Berk foreslår en tredelt dokumentasjon som vi kjenner igjen fra mappekravet:

- Beskrivelse av undervisning (konkretisert i 6 underpunkter)
- Refleksjon og analyser (konkretisert i 6 underpunkter)
- Vedlegg (konkretisert i 11 underpunkter)

Berk konkluderer selv at en mappe med dette innholdet krever svært mye tid og beskriver det som «a monster self-evaluation» sammenlignet med tidligere praksis.

Oppsummert har altså ikke mappedokumentasjonen blitt det hendig verktøyet som skulle styrke og løfte undervisningskompetansen ved institusjonen. Sett i forhold til den begrensede betydning

⁹⁵ Meizlish, D. & Kaplan, M. 2008. Valuing and Evaluating Teaching in Academic Hiring: A Multidisciplinary, Cross-Institutional Study, s.496 *The Journal of Higher education*, 79,5,489-512

⁹⁶ Berk, R.A. 2005. Survey of 12 strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17,1,48-62

UiT tillegg undervisningskompetansen ved samlet vurdering, og ut fra mange søkeres noe begrensede erfaringer, fremstår mappekravet ved UiT som vel ambisiøst for store søkergrupper. Om avstanden mellom innarbeidet praksis og krav/kriterier blir for stor, øker også sjansene for at kravene devalueres eller overses, i hvert fall så lenge dette ikke følges opp og sanksjoneres bedre enn det gjør i dag (jf. kapittel 10.5). Å kombinere det ambisiøse med det realistiske er også et poeng som The Royal Academy of Engineering legger til grunn for sin mal for vurdering av undervisningskompetanse (teaching achievement):⁹⁷

Minimise the academic burden: In contrast to research achievement, where academics engage in a continuous and rigorous process of peer review via routes such as journal publications and research grant capture, ongoing evaluation of individual teaching achievement is not an accepted feature of the academic culture. The design of the template must be sensitive to this environment, and the process for evidencing and evaluating teaching achievement should not be overly burdensome for candidates or university promotion committees. It should also inform the design of their continuing professional development in teaching and learning, allowing academics to structure their progress towards each step on the university promotion pathway

I NTNUs presiseringer av hvordan pedagogisk kompetanse skal vurderes heter det at de sakkyndige i sin omtale av søkeren skal angi hvilke dokumenterte kvalifikasjoner vurderingen bygger på. Det er bare i noen få tilfeller, og da indirekte, at søkerens dokumentasjonsgrunnlag nevnes. Som for UiT er det ikke mulig, ut fra de sakkyndiges omtale, å få kunnskap om hva søkerne har sagt om sin egen pedagogiske kompetanse og hva som dokumentert. Dette i motsetning til vurderingen av den vitenskapelige kompetansen hvor søkerens arbeider ofte beskrives og vurderes enkeltvis. Det er dessuten svært få av bedømmelseskomiteene som etterlyser noen form for pedagogisk kompetanse eller dokumentasjon fra søkerne.

10.3 Tvetydig og inkonsekvent

De sakkyndiges vurderinger av søkerens undervisningskompetanse ved UiT og NTNU preges av at:

- Det som skrives er kort, beskrivende og noe overfladisk. Det er mer snakk om omtaler enn vurderinger.
- Fokuset er nesten utelukkende på enkle oppsummeringer av undervisnings – og veilederomfang.
- For flertallet av søkere er de sakkyndige uklare og tvetydige når det gjelder spørsmålet om kravene til basiskompetanse er oppfylt eller ikke.

⁹⁷ Royal Academy of Engineering. 2016. Does teaching advance your academic career, s. 13? London

- De er inkonsekvente i sine omtaler av søkerne i den forstand at ikke alle relevante forhold tematiseres for alle søkerne. Dette gjelder både mellom og innen de enkelte komitéene.

De to første forholdene henger delvis sammen, liten oppmerksomhet fra de sakkyndige er et resultat av begrenset, om noe, dokumentasjon fra søkerne slik det fremkommer av casestudien ved UiT (jf. kapittel 6). Bare en mindre andel søkerne legger ved et dokumentasjonsgrunnlag som gir de sakkyndige muligheten til en mer omfattende og substansiell vurdering. Det meste er preget av skjematiske oversikter, mer eller mindre supplert med korte attester, kursbevis og eksempler (jf. over). Lite «input» må nødvendigvis føre til «lite output». Har søkeren lite å fare med og/eller ikke har dokumentert sin kompetanse etter UiTs og NTNUs anvisninger, kan heller ikke de sakkyndige skrive særlig mye. Det er som det heter i ordtaket, «der intet er har selv keiseren tapt sin rett», eller som Badersten vurderer det:⁹⁸

Att vara skicklig i sin professionsutövning är en sak; att dokumentera och visa detta på ett sätt som gör det möjligt för andra att kvalitativt bedöma skickligheten är en annan. Här krävs att den praktik som er föremål för bedömningen synliggörs och evidens görs på ett systematiskt, trovärdigt och tillämpligt sätt, men också att det sätt på vilket man som professionsutövare kontinuerlig reflekterar över och utvecklar den egna praktiken explicit görs. I annat fall haren utomstående bedömare små möjligheter till att göra kvalitativ bedömning.

Det er imidlertid to forhold som tilsier at dette ikke er hele forklaringen. Nesten ingen av de sakkyndige har etterlyst annen dokumentasjon fra søkerne, og der mer omfattende dokumentasjon foreligger er den lite synliggjort eller omtalt. Heller ikke intervjugruppene har gjort noe nummer at dette. Levander og Riis viser til samme tendens i svensk høyere utdanning. De sakkyndige er ikke særlig opptatt av dokumentasjon som går ut over det kvantitative.⁹⁹

Dermed vil en nødvendig tilleggsforklaring være at, spesielt de sakkyndige, mer eller mindre uavhengig av kriterier og krav bare omtaler det de mener er viktig å omtale og tillegger undervisningen den verdi de mener den skal ha. De er, som Senge påpeker, fanget av sin egen tenkning¹⁰⁰ og sin egen forståelse og denne legges til grunn mer eller mindre uavhengig av hva institusjonene vektlegger og vedtar. I tilknytning til andre deler av arbeidsmarkedet har for øvrig Rivera påpekt at det ikke bare er søkerens kompetanse som teller ved tilsetting, det handler også om kulturell matching mellom søkere, evaluatore og bedrifter.¹⁰¹

Omfanget av de sakkyndiges vurdering av undervisningskompetansen må også sees i forhold til hvor mye de sakkyndiges *samlet sett* skriver om søkerne. I vårt materiale er det til dels svært store forskjeller mellom komitéene. I den komitéen som gir skriver kortest om søkerne er

⁹⁸ Badersten, B. 2014. Att bedöma och belöna pedagogisk skicklighet- erfarenheter från Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet, s.151. *Högre utbildning*, 2, 2014, 147-160

⁹⁹ Levander og Riis, *ibid* s.9

¹⁰⁰ Senge 1990, s.27

¹⁰¹ Rivera, *ibid*

gjennomsnittet 12 linjer pr. søker, dette inkluderer også samlet konklusjon. I den mest omfattende vurderingen har de sakkyndige i gjennomsnitt brukt 71 linjer pr. søker inklusive samlet konklusjon. Denne variasjonen kan dels forklares med fagtradisjoner, men ikke nødvendigvis antall søkere. Den knappest komitévurderingen omfatter fem søkere, den mest omfattende gjelder for 11 søkere. For øvrig observerer Riis m.fl. og Levander at trenden er at de sakkyndiges vurderinger blir stadig kortere.¹⁰²

For rundt halvparten av alle søkerne ved UiT og NTNU har de sakkyndige *ikke* eksplisitt angitt om søkerne fyller kravene til pedagogisk basiskompetanse eller ikke. Dette omfatter også en stor andel søkere som vurderes som kvalifiserte og som inngår blant de rangerte. Ved fakultet B er dette mer vanlig enn ved de tre andre fakultetene, det gjøres noe oftere i komitéer med både norske og internasjonale sakkyndige, noe oftere for menn og noe oftere for søkere hvor undervisningskompetansen er viet liten omtale. Samtidig viser det seg at manglende angivelse av basiskompetanse både omfatter søkere som kan dokumentere og ikke dokumentere denne.

Et annet trekk ved sakkyndiges vurderinger er at forhold ved undervisningskompetansen tematiserer for noen av søkerne, men ikke alle, på en måte som er inkonsekvent. Å forholde seg konsekvent betyr at samme tema, f.eks. erfaring med utviklingsarbeid, kommenteres for samtlige søkere. Det skjer enten med utgangspunkt i det søkerne skriver/dokumenterer eller i form av en etterlysning der det mangler. Slik er det imidlertid ikke i praksis, det fremstår derimot ofte som noe tilfeldig når og overfor hvilke søkere de sakkyndige tematiserer forhold som går ut over beskrivelser av undervisnings- og veiledningsomfang. I ett tilfelle ble for eksempel 20 søkere vurdert. For en av dem etterlyser de sakkyndige søkerens undervisningsfilosofi. For de øvrige søkerne sies det verken noe om hvorvidt de har levert slik dokumentasjon eller ikke.

Det er, ut fra det foreliggende materialet, ikke mulig å gi noen entydig forklaring på slike variasjoner innen samme komité. En mulig forklaring kan være at det avspeiler det søkerne har lagt ved søknadene. Som Frölich m.fl. antyder (jf. kapittel 2) kan det også ha sammenheng med utydelig komitéledelse. Men det kan også skyldes at *institusjonene* ikke har klare nok kriterier og krav til hva som skal vurderes og hvordan de sakkyndige skal agere. Man kan heller ikke utelukke at det bare skyldes tilfeldigheter eller at det ganske enkelt er uttrykk for at de sakkyndige ikke legger så stor vekt på undervisningskompetansen. En ytterligere forklaring, i forlengelsen av utydelig komitéledelse, kan være at det er uttrykk for en arbeidsdeling i komitéen der utskrivningen fordeles mellom de sakkyndige og hvor disse, ut over den vitenskapelige vurderingen forholder seg noe ulikt hva de tar med, og uten at komitéleder følger dette opp de ulikhetene som måtte oppstå.

Det som fremkommer om tvetydigheter og inkonsekvenser innebærer at omtalene er lite transparente, noe som aktualiserer spørsmålet om hvor store variasjoner som kan/bør aksepteres når det gjelder hva som skal vurderes, hvordan det skal vurderes og hvordan det skal/bør reageres når utfyllende forskrift ikke følges av de sakkyndige. Dette har, ikke minst, med likebehandling å gjøre og at søkerne skal være forsikret om at alle relevante forhold blir vurdert for alle. Det

¹⁰² Riis m.fl, *ibid*; Levander, *ibid*

handler også om hvilke funksjoner en stillingsvurdering skal ivareta. Skal den i tillegg til å sikre institusjonen kompetente ansatte også tjene som enkeltøkernes utviklings-grunnlag?

10.3 Manglende sammenheng og oppfølging

Innstillende myndighet har en viktig rolle når det gjelder å sikre at vurderingsprosessene foregår slik de skal og at søkerne er sikret en god og rettferdig vurdering. For eksempel heter det i de utfyllende bestemmelsene ved UiT at dersom innstillingsmyndigheten er i tvil om hvorvidt de sakkyndiges vurderinger oppfyller kravene må den avklare og eventuelt korrigere dette.

Slik det fremkommer av den dokumentasjon vi har sett på, skjer denne oppfølgingen primært i forhold til intervjugruppenes referater og innstillinger. Eventuelle justeringer her skjer primært ved at man identifiserer søkere som må tilsettes på vilkår. Men som vi har påvist er det ikke alltid at innstillende myndighet oppdager dette, eller faktisk også foretar feilvurderinger.

Det er tilsynelatende ingen som kvalitetssikrer vurderingene av de øvrige søkerne og heller ingen som følger opp hvordan de sakkyndige forholder seg til kriterier og krav. Ett eksempel på dette er ignoreringen av det obligatoriske mappekravet.

Manglende oppfølging av andre enn de innstilte søkerne har blant annet som konsekvens at man ikke fanger opp tvilsomme vurderinger og direkte feilvurderinger (jf. kapittel 7) som for noen søkere betyr at de ikke kommer i betraktning som aktuelle kandidater til stillingene. Det gjør også at manglende oppfølging av utfyllende bestemmelser kan foregå uten konsekvenser og dermed forsterke den tradisjonelle tilnærmingen til vurdering og tilsetting.

Intervjugruppenes referater indikerer at deres primære grunnlag for vurdering av undervisningskompetanse er det som fremkommer av prøveforelesningene og intervjuene. Det vises ikke i noen tilfeller til de sakkyndiges vurderinger eller til søkerens dokumentasjon, selv der det burde være grunnlag for det. Enkelte formuleringer peker klart i retning av at basiskompetanse for undervisning bare tilkjennes på bakgrunn av prøveforelesningen. Sett i sammenheng med de utfordringer som er knyttet til dokumentasjon av undervisning (jf. over) kan man spørre seg om man i stedet for å kreve mer skriftlig dokumentasjon, heller burde viet undervisning og veiledning større plass i intervjuene kombinert med en videreutvikling av prøveforelesningssituasjonen (jf. kapittel 11)?

I de intervjureferater vi har hatt tilgang til fremstår ingen av intervjuene som et «dypdykk» i søkerens undervisningserfaringer og -kompetanse. Ingen av intervjugruppene ved UiT synes å ha en klar og konkret plan for hva man ville ha ut av intervjuene på dette området og referatene indikerer at man primært holdt seg til generelle og åpne spørsmål. I en del referater står det ikke stort mer enn at søkerne «trives godt med undervisning». Intervjugruppene ved NTNU synes imidlertid å få noe mer ut av sine fysiske møter med søkerne og da spesielt prøveforelesningene. Muligens er det derfor intervjugruppene ved NTNU i større grad enn ved UiT gjør endringer i de

sakkyndiges vurdering, men det synes som disse endringene primært begrunnes i andre forhold enn undervisningskompetansen.

Manglende presisjon og dybde både når det gjelder problemstillinger, observasjoner og samtaler gjør sitt til at man i liten grad klarer å skille mellom søkerne når det gjelder undervisningskompetansen. Det er bare i ekstremtilfeller det skjer, det vil si der søkerne fremstår som særlig dyktig eller helt åpenbart ikke fyller kravene.

10.4 Basiskompetanse som minimumshinder?

UiT har i sine utfyllende bestemmelser lagt til grunn at søkerens undervisningskompetanse bare skal spille en beskjeden rolle i den totale vurderingen, på linje med en rekke andre ikke-vitenskapelige forhold. Det man forventer er at det «skal tas hensyn til» undervisningskompetansen. De vurderinger som er gjort ved UiT, og de begrunnelsene som er gitt av de sakkyndige og intervjugruppene, tilsier at det *nettopp* er en slik beskjeden plass og betydning denne kompetansen har fått. Undervisningskompetansen fremstår primært som en minimumskompetanse, et «hinder» som må passeres for å få fast tilsetning og med begrenset, om noen, betydning for søkerens rangering og endelig innstilling.

Derfor er det heller ikke så merkelig at når komitéene anvender formuleringer som kompetent og kvalifisert så har det ingen ting med undervisningskompetansen å gjøre.

Minimumskompetansen kommer også til uttrykk ved at det i utlysningstekstene, med ett unntak, ikke foretas noen spesifisering eller utvidelse av den pedagogiske kompetansen. Det gir seg også utslag ved den mangel på profilering og konkretisering som preger spørsmålene i intervjuene. Det er lite som indikerer at institutt og fakultet preges av en klar og bevisst tenkning om hva man vil og hvor man vil med undervisningen. For forskningen er situasjonen en helt annen. Enkelte av de fagmiljø vi har sett på legger ned mye og godt arbeid her i intervjusituasjonen.

Selv om NTNU i sine dokumenter tillegger undervisningsoppgaven noe større betydning enn UiT, og ellers fremstår med en noe tydeligere bevissthet omkring vurderingen av undervisningskompetanse, er det lite som skiller institusjonene når det kommer til betydning for og prioritering av søkerne. I sine konklusjoner/oppsummeringer av prøveforelesning og intervju ved NTNU er det ingen av intervjugruppene som foretar noen egen og eksplisitt rangering av søkerens pedagogiske kompetanse slik det angis i retningslinjene.

Det synes også, for flertallet av intervjugruppene ved de fire fakultetene, at man ikke synes det er enkelt å skille mellom søkerens undervisningskompetanse med unntak for ytterpunktene, dvs. de svært dyktige og de åpenbart svake foreleserne. Av den grunn utelater noen komitéer å si noe om søkerens undervisningskompetanse i den endelige oppsummeringen og rangeringen. Andre nøyer seg bare med å kommentere at undervisningskompetansen var tilfredsstillende.

Både instituttleder og ansettelsesutvalg følger de tilrådinger som intervjugruppene gir uten unntak. Intervjugruppernes begrunnelser gjengis og kommenteres noe ulikt av instituttleder.

10.5 Frakobling mer enn tilkobling

Det er et påfallende trekk ved det materialet vi har analysert at den faktiske vurderingen av søkernes undervisningskompetanse mer eller mindre frakobles sentrale retningslinjer og krav. Selve vurderingsprosessen lever til dels sitt eget liv forankret i en godt innarbeidet tradisjon. Vi har i kapitlene over pekt på flere slike forhold:

- Ingen forholder seg til vedtatte kriterier (ved UiT).
- Ingen ved UiT bryr seg om mappekravet verken som obligatorisk krav eller som dokumentasjonskrav.
- Ingen ved NTNU bryr seg særlig om momentlisten for dokumentasjon.
- Søkernes dokumentasjon kommenteres ikke.
- Andre lærerutdanninger godkjennes som tilsvarende universitetspedagogisk utdanning etter eget for godt befinnende.
- Det gis fritak (ved UiT) for det obligatoriske intervjuet.
- Flere av de sakkyndige verken vurderer eller konkluderer om søkernes undervisningskompetanse.
- Det skjer ingen rangering av søkernes pedagogiske kompetanse ved NTNU.
- Søkere tilkjennes undervisningskompetanse på feil grunnlag uten at det registreres.
- Søkere uten godkjent undervisningskompetanse ekskluderes som kvalifiserte søkere.
- Ingen følger opp hele tilsettingsprosessen.

Frakoblingen gjelder også i forhold til den ambisjon UiT, og da spesielt UiTs ledelse, har for institusjonens satsing på undervisning og læring (jf. kapittel 1). Det er som tidligere påpekt lite av den satsingen UiT, og NTNU for den saks skyld, gjør for å styrke undervisningsoppgaven, som gjenfinnes hos sakkyndige og intervjugrupper. Parker har observert det samme i Storbritannia:¹⁰³ Det er derfor all grunn til minne om O'Mearas observasjon:¹⁰⁴

Just because a college changes its written definition of scholarship in promotion policies does not mean that institutional members wake up the next day with a new view of faculty work.

En slik frakobling mellom institusjonenes policy og satsinger og de sakkyndiges arbeid er slett ikke uvanlig, slik Lamont påpeker i sitt arbeid om Harvard University. Basert på sine studier er hennes konklusjon at de sakkyndiges definisjon av fremragende kvalitet er dypt forankret i kollegiale nettverk selv om de fremhever betydningen av akademisk diversitet ender de alltid opp med å

¹⁰³ Parker, *ibid*, s. 238

¹⁰⁴ O'Meara, *ibid*, s. 58

verdsette det som ligner mest på det de selv står for.¹⁰⁵ Lamonts synspunkter inngår for øvrig i en mer omfattende kritikk av fagfelleordningen,¹⁰⁶ slik for eksempel Trower antyder:¹⁰⁷

The tenured have all the power, and not just about tenure decisions. They can resist any changes the university wishes to make. They are the ultimate gatekeepers.

Strategier for å motvirke, nøytralisere eller dempe pålagte ordninger er hovedtemaet i Eses doktorgradsavhandling¹⁰⁸. Med utgangspunkt hvordan de vitenskapelig ansatte håndterer vedtatte og pålagte og styringssystemer identifiseres tre tilnærminger; motstand, å spille spillet eller megling. Motstanden kan komme til uttrykk ved at man ignorerer retningslinjer, later som man ikke forstår dem (funksjonell dumskap) eller ganske enkelt holder seg unna. Å spille spillet er å følge systemet, men primært for sin egen karrieres skyld. Dersom ansattes undervisningskompetanse vurderes ut fra studenttilfredshet kan man f.eks. legge opp til en spennende oppsummeringsforelesning samme dag som studentevalueringen skal skje («making the students happy»). Å megle innebærer en noe mer positiv tilnærming ved at man ser og erfarer at systemene støtter opp under de akademiske normene, selv om man ikke alltid kan videreformidle en slik vurdering til sine kolleger!

Alle disse strategiene er forankret i ansattes ønske om å ivareta og beskytte akademias særtrekk.

10.6 Kjernebudskapet

Oppsummert viser gjennomgangen av søknadsprosessen ved UiT og NTNU at det er tradisjonen som rår. Til tross for visse variasjoner mellom fakultet og institusjoner er hovedbildet at det eksisterer en etablert praksis som, mer eller mindre uavhengig av vedtatte krav og retningslinjer, har befestet seg over flere år. Det er lite av det som fremkommer gjennom vurderings- og tilsettingsprosessen som tilsier at de to institusjoner arbeider aktivt for å tillegge undervisnings- og veiledningsoppgaven større betydning. Både søkere og sakkyndige holder seg til enkle, kvantitative oppsummeringer og oppfatningen av lærekyndighet er primært knyttet til hvor lenge eller hvor mange som er undervist og veiledet. Dette er et syn på lærerdyktighet og lærerprofesjonalitet som i all annen lærerutdanning er forlatt for lenge siden og som gjør at lærerutdanningene til det øvrige utdanningssystemet stadig utvides i tid og tema. Det er altså ikke formuleringen «Bedre læring for nye tider» (jf. kapittel 2) som slår en når man går nærmere inn på tilsettingsprosessene. En langt mer passende beskrivelse er nok at «same procedure as last year».

¹⁰⁵ Lamont, M. 2009. *How professors think; inside the curious world of academic judgement*, s. 242. Cambridge MA. Harvard University Press

¹⁰⁶ Feller, I. 2006. Multiple actors, multiple settings, multiple criteria: Issues in assessing interdisciplinary research. *Research Evaluation* 15, 1, 5-15; Elliot, J. W. 2011. Evaluation of multi-and inter-disciplinary research-The no-peer problem. *Cryobiology*, 62, 159-60; Bauer, H. 2012. Dogmatism in science and medicine; How dominant theories monopolize research and stifle the search for truth. *CHOICE; Current Reviews for Academic Libraries*, 49, 9, 1583; O'Meara, K. 2002. Uncovering the Values in Faculty Evaluation of Service as Scholarship. *The Review of Higher Education*, 26, 1, 57-80

¹⁰⁷ Sitert fra Walker, L. N. 2013. The Long Shadow of Peer Review on the Preparation of Artist Educators, s.207 *I Arts Education Policy Review*, 114,4, 205-2014

¹⁰⁸ Ese, J. 2019. *Defending the university? Academics' reactions to managerialism in Norwegian higher education*. Karlstad University Studies 2019.:9

Forbedringene



11.1 Aktivitet eller kvalitet?

Samlet sett viser vår analyse av tilsettingsprosessen at institusjonene er noe i utakt med seg selv når det gjelder hva man vil og hvor man vil med søkerens undervisningskompetanse. De universitetspolitiske ambisjonene peker klart i retning av en bred undervisningskompetanse (jf. kapittel 2) og med større fokus på vurdering av kvalitet. Både søkere og sakkyndige holder fast i en langvarig praksis forankret i tenkningen om en smal undervisningskompetanse og hvor aktivitet prioriteres før kvalitet. Intervjugruppene holder, delvis basert på angitt retningslinjer, fast i en snever forståelse av undervisning, men har gjennom prøveforelesningene noe mer fokus på kvalitet.

Det gis tre mulige løsninger på denne situasjonen.

Fortsette i samme spor

Den ene løsningen er å fortsette som før, som i realiteten handler om å ri to hester samtidig. Det vil si at man på intensjonsplanet fremstår som dynamisk og progressiv samtidig som man innad aksepterer etablert praksis.

At en institusjon uttrykker seg på en måte og handler på en annen for å (tilsynelatende) tilfredsstille flere parter er mer vanlig enn uvanlig og er av Brunsson beskrevet som institusjonelt hykleri.¹⁰⁹ Dette bør ifølge Brunsson ikke utelukkende oppfattes som en negativ betegnelse, men som en måte å forstå hvordan organisasjoner på en mer eller mindre rasjonell måte forholder seg til mange og til dels konfliktfylte krav. Disse lar seg ikke forene eller tilfredsstille samtidig, og institusjonenes dilemma er derfor at prioriteringer av noen behov vil styrke enkeltes interesser på bekostning av andres. For å unngå dette, og for å ivareta tilfredshet og sosial stabilitet er en av løsningene å «snakke om det ene» og «handle ut fra det andre».

De ytre kravene når det gjelder undervisningskompetanse kommer spesielt fra Kunnskapsdepartementet og utdanningspolitikere. De får også noe støtte internt i høyere utdanning, først og fremst av institusjonenes øverste ledelse, studentorganisasjonene, de universitetspedagogiske miljøene og vitenskapelig ansatte som har et særlig engasjement for undervisningsoppgaven. Fra ledere og vitenskapelige ansatte for øvrig er det ingen «øredøvende» støtte til mer satsing og større vektlegging på undervisningen, noe fakultetenes høringsuttalelser ved UiT i forbindelse med den reviderte forskriften vitner om. Manglende oppslutning om undervisningens betydning er også en observasjon Badersten har gjort seg,¹¹⁰ og en holdning de fagansvarlige for universitetspedagogisk basiskompetanse ikke sjelden møter i sine kurs. Strategiene varierer fra en passiv og noe likegyldig holdning til det klart negative. En av dem som i den offentlige diskusjon har uttrykt sin klare skepsis til en satsing på undervisningskompetanse er Hagtvet.¹¹¹ Det er i seg selv talende at så få offentlig har kritisert Hagtvets synspunkter, selv om det også skal sies at Hagtvet har poenger til ettertanke. Spørsmålet er altså om «den som tier samtykker»?

Av NOKUTs kvalitative oppfølging av sitt kvalitetsbarometer 2011 fremkommer det at både studenter og lærere er enige om at de tradisjonelle undervisningsformene er de beste, dvs. seminar, skriftlig arbeid, forelesning og prosjektarbeid. Derimot er de uenige når det gjelder kvaliteten på undervisningen. Mens studentene er meget kritiske er lærerne klart positive i sin bedømmelse av egen pedagogiske kompetanse. Lærernes vurderinger preges av fravær av selvkritiske kommentarer når det gjelder undervisningskvaliteten, samtidig er de svært kritiske til studentenes innsats.¹¹² Kvalitetsutfordringen lar seg ut fra de vitenskapelig ansatte best løse ved

¹⁰⁹ Brunsson, N. 2006. *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organization*. Liber; Brunsson, N. 2009. *Reform as Routine. Organizational Change and Stability in the Modern World*. Oxford University Press.

¹¹⁰ Badersten, B. 2014. Att bedöma och belöna pedagogisk skicklighet- erfarenheter från Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet. *Högre utbildning*, 2, 2014, 147-160

¹¹¹ Knutsen, T. L. & og Hagtvet, B.: Studerer ikke studentene lenger? I *Aftenposten*, 23. mars 2018, se også Høgberg, B.: Åpningstale til forelesning i statsrett 9. mars 2018, *Dagbladet*, 12 mars 2018; Hersoug, B. Var alt bedre før Hagtvet? I *Khrono*, 17 desember 2018.

¹¹² NOKUT 2012. *Oppfatninger om kvalitet i høyere utdanning. En oppfølgende kvalitativ undersøkelse omkring resultatene i NOKUTs kvalitetsbarometer 2011*. NOKUTs utredninger og analyser. Oslo

at studentene «tar seg sammen». I en kommentar til rapporten sier Haakstad og Nesje at man ikke kan se at undervisningen i høyere utdanning har forbedret seg.¹¹³

Tilpasning av intensjonene til realitetene

Den andre løsningen vil være at intensjonene tilpasses realitetene, dvs. at man erkjenner at dagens praksis er så langt man kan komme og at man ikke vil ta omkostningene med større og mer gjennomgripende endringer. Den aller enkleste måten å gjøre dette på er å vedta at alle som ikke har basiskurset, uansett tidligere erfaringer, skal gjennomføre dette i løpet av to år. Det innebærer at de sakkyndige bare skal registrere om søker har basiskurset eller ikke. Det betyr også at man kan fjerne alle krav til dokumentasjon av undervisningskompetanse ut over bevis på gjennomført basisprogram.

Alternativt kan man gjøre mindre endringer i tilsettingsprosessens ulike faser samt at man angir klarere mål for minimumsomfanget av undervisnings- og veiledningsaktivitet som er nødvendig for å tilkjennes basiskompetanse.

Utvikling av praksis

Den tredje løsningen er at man bedre legger til rette for en praksis mer i overenstemmelse med intensjoner og idealer. Dette innebærer at man viderefører ønsket om en gradvis bredere lærerkompetanse kombinert med tydeligere kvalitetskrav.

Den nye reviderte forskriften, og begrunnelsene for denne (jf. kapittel 1), har lagt lista en del høyere både når det gjelder forventninger til, og rammene for, det som kan defineres som minimumskompetansen for å undervise og veilede i høyere utdanning. Skal UiT og NTNU ikke bare holde seg på visjonsplanet, men i praksis benytte det handlingsrommet som bestemmelsen åpner for, må det nødvendigvis få følger for tilsettingsprosessen. Så langt viser erfaringene fra begge institusjoner at et slikt fokusskifte lar seg nøytralisere¹¹⁴ I det internasjonale prosjektet Career Framework for University Teaching¹¹⁵ ble ansatte ved 17 universitet i 11 land blant annet intervjuet om sine erfaringer med implementering av nye ordninger for å styrke undervisningskompetansen. Intervjuene avdekket tre hovedutfordringer:¹¹⁶

- Sterk protest fra kjernegrupper av vitenskapelig ansatte
- Mangel på samsvar mellom visjoner og praksis
- Få benyttet seg av de nye karrieremuligheten

Til syvende og sist blir derfor spørsmålet om institusjonene kan, vil eller rett og slett orker det arbeidet som er nødvendig for å legge til grunn en ny praksis. Er svaret ja, vil første steg på veien

¹¹³ Klassekampen. Undervisning i høyere utdanning på stedet hvil.22.02.2013

¹¹⁴ Riis m.fl. *ibid*, Levander 2017, *ibid*,

¹¹⁵ <http://www.teachingframework.com>, NTNU deltar også i dette prosjektet

¹¹⁶ Graham, *ibid*, s. 11-12

være å gjennomføre et helt påkrevet utviklingsarbeid, slik flere høyere utdanningsinstitusjoner internasjonalt er i ferd med å gjøre.¹¹⁷

Avslutningsvis skal vi kort peke på noen mulige forbedringspunkter, vel vitende om at på dette området er det nesten ingen institusjoner som tør å gjøre noe mer eller noe annet enn det alle de andre institusjonene til enhver tid gjør. Til det er redselen for at det skal svekke deres evne til å konkurrere om søkere for stor. Dette er et poeng som ble flittig gjengitt i UiTs høring om den reviderte forskriften og som er et gjenkjennbart argument i mange lands høyere utdanninger.¹¹⁸

Forslagene bygger på følgende forutsetninger:

- En utvidet lærerkompetanse.
- Tyngdepunktet i vurderingene skal ligge på kvalitet, ikke aktivitetsbeskrivelser.
- Det må være en klar og nøktern sammenheng mellom krav, kriterier og dokumentasjonsformer.
- Søkernes undervisningskompetanse skal vies samme oppmerksomhet og omsorg i vurderingene som den vitenskapelige kompetanse (jf. kapittel 2)
- Det må være en klar og logisk sammenheng mellom basiskompetanse, tilleggskravene for professorkompetanse (jf. ny forskrift) og merittert kompetanse.

Behovet for å tenke helhetlig og sammenhengende om faser eller nivåer ligger også til grunn for den mal Royal Academy of Engineering har utviklet for vurdering av undervisningskompetanse. Her skilles det mellom fire nivå:¹¹⁹

- *Den effektive underviser* som tar bevisste og reflekterte valg for å skape best mulig vilkår for studentenes læring og som over tid utvikler en undervisning som styrker studentenes læring.
- *Den kyndige og kollegiale underviser* som er opptatt av hvilken innvirkning undervisningen har på studentene og som aktivt samarbeider med eller veileder kolleger
- *Den skolerte og merittede underviser* som både bidrar til kunnskapsutvikling og til større utviklingsarbeid både i undervisningen og med rammene for god undervisning.
- *Den nasjonalt og globalt ledende ressurspersonen* innen undervisning og læring.

¹¹⁷ Graham, 2019 ,*ibid*,s.1

¹¹⁸ Fairweather, J. S. 2005. Beyond the Rhetoric. Trends in the Relative value of Teaching and Research in Faculty Salaries. *The Journal of Higher Education*, 76, 4,401-422; Winston, G .K. .1994. The decline in undergraduate teaching. Moral failure or market pressure? *Change*,26,8-15

¹¹⁹ Royal Academy of Engineering. 2016. *Does teaching advance your academic career?* London. Se også UCL.2018. UCL Academic Careers Framework; Royal Academy of Engineering. 2018. *The Career Framework for University Teaching: background and overview* April.

For hvert nivå skal undervisernes betydning og innvirkning vurderes ut fra en eller flere av følgende tre hovedfaktorer:

- Betydning for studentenes læring
- Betydning for sine pedagogiske omgivelser
- Betydning for kunnskapsutviklingen på feltet

Uansett veivalg ved UiT, og NTNU for den saks skyld, vil vi også foreslå en del konkrete følgende endringer i de ulike fasene i tilsettingsprosessen.

11.2 Utlysningene

For UiT er det nødvendig å sikre en bedre standardisering og oppfølging/kontroll av de formuleringer som skal anvendes om undervisningskompetanse slik at mulige misforståelser unngås og at UiTs institutt og fakultet fremstår enhetlig. Som vist i kapittel 5 er det spesielt tre forhold som bør formidles klarere og mer konkret; krav til dokumentasjon; krav/kriterier til basiskompetanse og muligheten for vurdering av realkompetanse. Ikke minst har anvendelsen av mappebegrepet vært en kilde til uklarheter og misforståelser. Forutsetningen for en slik klargjøring er at både kriterier og dokumentasjonsformer blir utviklet og konkretisert bedre enn i dag (jf. kapittel 10 og kapitlene 11.2 og 11.3).

Vi vil også foreslå at kriteriene for pedagogisk basiskompetanse og krav til dokumentasjon inngår i utlysningstekstene i stedet for at det bare henvises til disse. Trekk ved enkelte søknader tilsier at dette gjør at søkerne tar dokumentasjonsoppgaven på større alvor og skriver mer. Bruff og Meizlish og Kaplan ¹²⁰ viser at man i utlysningstekstene ved amerikanske universitet er langt mer konkrete enn i norsk høyere utdanning når det gjelder spesifikasjonen av hva man ønsker av dokumentasjon.

I tillegg bør det ses kritisk på hvor mange henvisninger som er nødvendig i utlysningstekstene og hvilken funksjon de faktisk har.

Den eneste henvisningen i utlysningsteksten når det gjelder undervisningskompetanse bør være til en egen veiledning til søkerne (se under) hvor man eventuelt også kan legge ved revidert forskrift, utfyllende bestemmelser o.a.

11.3 Krav og kriterier

Som en konsekvens av den nye reviderte forskriften har UiT høsten 2019 gjennomgått og revidert sine utfyllende bestemmelser. Som del av dette er det også vedtatt nye kriterier for pedagogisk basiskompetanse og for tilleggskravene til professor- og dosentkompetansen. Selv om disse

¹²⁰ Bruff, D. 2007. Valuing and Evaluating teaching in the mathematics Faculty Hiring Process. I *Notices of the AMS*, 54,10, 1308-1315; Meizlish, D. & Kaplan, M. 2008, *ibid*

representerer et klart skritt i riktig retning, er det fremdeles behov for konkretisering, klargjøring, prioritering og eksemplifisering. Dette gjelder både for de krav som stilles til alle søkere og for dem som er spesifikke for professor/dosent.

En konkretisering av kriteriene bør både skje gjennom råd og eksempler og ved større vekt på kvalitetskriterier. Hvert fakultet bør vedta dette slik at særtrekk ivaretas. Utgangspunktet bør være en felles, overordnet forståelse av utdanningskompetanse vedtatt av UiT på linje med den man finner i australsk høyere utdanning (jf. kapittel 10). Et slikt arbeid vil kunne være en god «øvelse» for fakultetene i å klargjøre hva man vil og hvor man vil med de ansattes undervisningskompetanse. I den sammenheng bør man både la seg inspirere og lære av hvordan lærerkompetanse og lærereffektivitet vurderes og måles i utdanningssystemet for øvrig¹²¹. Det er i det hele tatt nødvendig med intern, kunnskapsbasert diskusjon om hva som konstituerer den gode undervisnings- og veiledningssituasjonen. Samtidig er det grunn til å peke på en nøkternhet i de krav som stilles.¹²²

I tillegg til en helt ny og grundigere tilnærming til kompetansekrav bør det ved fakultetene utvikles en søkerguide hvor krav, kvalitetskriterier og dokumentasjonsformer kommenteres, konkretiseres og eksemplifiseres på en måte som både motiverer og bistår søkerne i deres søknadsarbeid. Flere norske høyere utdanningsinstitusjoner har utviklet slike, f.eks. UiO.¹²³ Ved enkelte fakultet ved UiT finner man ansatser til dette.

Et videre arbeid med kriteriene er svært viktig all den tid det viser seg at det store flertallet av søkere verken har, eller kan dokumentere, tilstrekkelig undervisningskompetanse. Både for søkere, andre ansatte som ønsker å få sin pedagogiske kompetanse vurdert og de sakkyndige er det viktig at dette gjøres på en måte som sikrer en transparent og lik behandling basert på en kvalifisert vurdering.

At mange av de vurderinger som gjøres er preget av det innlysende eller selvsagte, aktualiserer spørsmålet om bruk av særskilte sakkyndige eller at noen tillegges et særlig ansvar for vurdering av denne kompetansen (jf. kapittel 2). Det samme gjør en utvikling hvor man etter hvert stiller mer omfattende og presise krav til søkerne, noe som nok har vært Kunnskapsdepartementets hensikt med den reviderte forskriften.

Her kan det tenkes flere modeller.

Den ene er som i dag, men at de oppnevnte sakkyndige oftere ber om bistand fra særskilt pedagogisk sakkyndig. I tillegg kommer så prøveforelesning og intervju som obligatorisk ordning.

I den andre modellen oppnevnes to vitenskapelige, som bare skal vurdere søkerens vitenskapelige kompetanse og en pedagogisk sakkyndig til hver komité. De vitenskapelige og den pedagogiske

¹²¹ Se for eksempel Darling - Hammond, L. 2010. *Evaluating Teacher Effectiveness. How Teacher Performance Assessment Can Measure and Improve Teaching*. Center for American Progress.

¹²² Badersten, B. 2014, *ibid*

¹²³ <https://www.uio.no/om/regelverk/personal/vitenskapelig/veilsokeremedlbedommelse.html#toc15>

sakkyndige leverer hver sine vurderinger og rangeringer til intervjugruppa som har dette som del av sitt beslutningsgrunnlag for endelig rangering. Også her er prøveforelesning og intervju obligatorisk.

I en tredje modell vurderes i første fase samtlige søkere *utelukkende* ut fra vitenskapelig kriterier av sakkyndige. Søkerne skal ikke legge ved noen dokumentasjon av undervisningskompetansen. De sakkyndige kan rangere så mange søkere de ønsker, men skal alltid angi inntil fire søkere som innkalles til intervju og prøveundervisning. Disse søkerne skal sende inn sin undervisnings- og veiledningsdokumentasjon til intervjugruppen etter nærmere retningslinjer. Søkerne skal i møtet med intervjugruppene synliggjøre sin *pedagogiske egnethet*:

- Som undervisere i en ordinær undervisningssituasjon med studenter (45-90 minutter)
- Som veileder for masterstudent(er)/ph.d. - studenter, individuelt eller i gruppe (60 minutter)
- En felles samtale hvor det reflekteres over undervisnings- og veiledningsseansene og hvor søkerens innsendte dokumentasjon utdypes (inntil 90 minutter). Denne kan også todeles og hvor en del ledes av intervjugruppen og en annen er samtale mellom søker og flere studenter.

I tillegg skal intervjuet omfatte forhold knyttet til søkerens *faglige egnethet* (passer søkeren inn i instituttets faglige profil og utvikling) og *organisatoriske egnethet* (passer søkeren inn i instituttets miljø og kultur).

Ordningen skal omfatte alle, også søkere som kan dokumentere gjennomført basiskurs. Det innebærer også at en godt egnet søker uten formell basiskompetanse kan rangeres foran en mindre egnet søker med formell basiskompetanse, men da på vilkår slik muligheten også er i dag.

Denne modellen gjør at flertallet av søkerne får mindre arbeid med søknaden, de sakkyndige kan konsentrere seg om det vitenskapelige og muligens også bruke noe mindre tid på vurderingsarbeidet. Intervjugruppene tillegges et noe større ansvar ved at man skal se formell kompetanse og personlig egnethet i sammenheng og man må bruke mer tid på undervisningskompetansen enn i dag. Det forutsetter at gruppen styrkes kompetansemessig. For søkerne vil utfordringen primært knyttes til mer og bedre forberedelse til møtet med studenter og intervjugrupper.

Intervjugruppen foretar en begrunnet rangering av søkerne som både refererer til søkerens formelle kompetanse og egnethet både når det gjelder det vitenskapelige, det organisatoriske og undervisningen.

11.4 Dokumentasjon

Det er tre forutsetninger som har særlig betydning for bedre og mer omfattende dokumentasjon fra søkerne:

- Klare krav og kriterier (jf. over)
- At man faktisk har noe å dokumentere
- At man vet hvordan man kan dokumentere

Det er sistnevnte vi skal kommentere her.

Gjennomgangen av søkernes dokumentasjon viser at det er lite vi finner av det utfyllende bestemmelser ved UiT ber om, nemlig «en systematisk og samlet fremstilling som vurderes ved institusjonen», i hvert fall om man med dette mener en fremstilling som imøtekommer kravene til pedagogisk mappe. Det søknadene preges av er hovedsakelig korte oppsummeringer av aktivitet, i beste fall supplert med noen refleksjoner og retrospektive kommentarer om at det stort sett har gått greit. Det som fremtrer gjennom søknadene er at vi i norsk høyere utdanning helt mangler kultur for systematisk dokumentasjon av undervisning. Erfaringene fra UiT viser dessuten at 10 års internt arbeid med mappedokumentasjon ikke har båret særlig frukter. For mange søkere med en del års fartstid i høyere utdanning er situasjonen ganske enkelt den at man ikke har noe særlig å dokumentere med, spesielt når det gjelder kvaliteten på eget undervisnings- og veilederarbeid.

På kort sikt kan UiT sørge for å revidere kravene til søkernes systematiske dokumentasjon og utvikle veiledninger som del av, og i tillegg til, den foreslåtte søkerveiledningen (jf. over). Dette, sammen med klarere og mer konkrete kriterier, vil forhåpentligvis bidra noe til bedre søkerdokumentasjon fra dem som ikke har gjennomført det universitetspedagogiske basiskurset.

En langt mer omfattende ordning, som på sikt vil gjøre undervisningsdokumentasjon til en naturlig del av de ansattes virksomhet ved UiT, vil være å innføre en obligatorisk ordning hvor alle vitenskapelig ansatte minimum hvert 6. år gjør rede for, og får vurdert, sin undervisningskompetanse. Det utvikles kriterier for dette som både forholder seg til kriteriene for basiskompetanse og merittert kompetanse og som på denne måten binder UiTs ulike satsinger sammen til et hele. Ordningen må være overkommelig, nøktern, konkret og dokumenterbar (jf. over). Hovedkravet er at den enkelte på en overkommelig måte skal dokumentere hvordan man har arbeidet med, og kvalifisert seg til oppgaven som underviser og veileder. For dem som er i førsteamanuensisstillinger handle dette i realiteten om å få et «puff» og en hjelp på veien til å dokumentere ett av tilleggskravene til professorkompetansen.¹²⁴ For alle grupper vil dette være en hjelp på veien til merittert kompetanse og til en solid dokumentasjon ved søknad på stillinger ved andre institusjoner. Ulempen med en slik ordning er åpenbare, det vil kreve mye tid og oppmerksomhet både for dem som skal dokumentere og dem som skal vurdere dokumentasjonen.

¹²⁴ «Kvalitetsutvikling i egen undervisning og veiledning over tid»

Vurderingen skal gjøres på instituttnivå. De som ikke dokumenterer en slik utvikling skal, helt eller delvis, følge et eget kurs som bygger på dagens basiskurs. Dette er en parallell til dagens obligatoriske kurs i forskningsveiledning ved UiT.

En slik satsing bør initieres som et systematisk FoU-arbeid ved UiT med utprøving og utvikling av gode og realistiske dokumentasjonsformer som både omfatter basiskompetansen og merittert kompetanse.

I arbeidet med en slik ordning er det naturlig å hente inspirasjon fra andre land, f.eks. USA, der kontinuerlig vurdering av de ansattes undervisning har en helt annen tradisjon enn hos oss.¹²⁵ Denne har så langt vært basert på studentevalueringer, men etter hvert er det avdekket flere problemer med denne ordningen, og det fremkommer at det ikke er noen sammenheng mellom hvordan undervisere blir vurdert og studentenes læringsutbytte/-resultat. Noen institusjoner begynner derfor å se seg om etter andre og bedre ordninger, for eksempel University of Southern California (USC) og University of Oregon (UO). Ikke bare reviderer man de tradisjonelle studentvurderingene man legger også langt større vekt på kollegaveiledning/vurdering både i og utenfor auditoriene og med fokus på de ulike fasene i undervisningsprosessen. Ambisjonen ved UO er følgende:¹²⁶

Seeks to develop a holistic new teaching evaluation system that helps the campus community describe, develop, recognize and reward teaching excellence.

(The goal is to) increase equity and transparency in teaching evaluation for merit, contract renewal, promotion and tenure while simultaneously providing tools for continual course improvement.

For øvrig må UiT avklare og kommunisere hva som skjer dersom søkere verken gjennomfører det universitetspedagogiske basiskurset eller kan dokumentere tilsvarende kompetanse på annen måte etter to år.

11.5 Krav til sakkyndige og oppfølging av komitévurderinger

Som for søkerne bør det ved UiT utformes og vedtas sentral/fakultære veiledninger, med krav, kommentarer og eksempler, til de sakkyndige om hvordan undervisningskompetansen skal vurderes. Ut fra det som fremkommer i vår analyse vil vi foreslå at det ved en videreføring av dagens ordning bør stilles følgende krav til alle, uavhengig av fakultet. Gjennom denne presiseringen blir vurderingen av undervisningskompetansen både mer transparent og enklere å etterprøve:

¹²⁵ Calmers, D. 2011. Progress and challenges to the recognition and reward of the Scholarship of Teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30, 1, 25-38

¹²⁶ University of Southern California: Teaching Eval Shake-Up <https://www.insidehighered.com/news/2018/05/22/most-institutions-say-they-value-teaching-how-they-assess-it-tells-different-story>

- *Alle* søkere skal ha sin pedagogiske kompetanse eksplisitt *angitt* (for dem som har basiskurs) eller *vurdert* (for dem uten basiskurs).
- En av komitéens medlemmer, fortrinnsvis en med særlig undervisningskompetanse eller interesse, skal ha ansvar for vurdering av søkerens pedagogiske kompetanse.
- Der slik kompetanse skal vurderes skal den/de sakkyndige eksplisitt angi dokumentasjonsgrunnlaget, dvs. hva søkeren lagt ved.
- Ved vurdering av undervisningskompetanse skal de sakkyndige forholde seg eksplisitt til de kriterier som er angitt av UiT sentralt og/eller de respektive fakultetene og begrunne sine vurderinger.
- Samtlige kriterier skal kommenteres for alle søkere. Der dokumentasjon ikke foreligger skal dette angis av komitéen.
- Sakkyndige som ikke følger de anvisninger som er gitt og/eller der vurderingen av undervisningskompetanse er uklar, får vurderingen i retur.

11.6 Prøveforelesning/intervju

Ikke minst det som fremkommer i denne rapporten om manglende dokumentasjon og mangelfulle vurderinger tilsier at «det fysiske møtet» mellom søker og institusjon utgjør en svært viktig del av tilsettingsprosessen. Det vitner da også flere av intervjureferatene om (jf. kapittel 8).

Ved UiT bør man, etter vår vurdering, utvide og styrke prøveforelesningen ved at:

- Betegnelsen «prøveforelesning» endres til «prøveundervisning/-veiledning» slik at søker også kan demonstrere andre undervisningsveiledningsferdigheter og/eller oppgave-/ph.d.-veiledning. Helst bør aktuelle søkere både demonstrere sin kompetanse i en undervisningssituasjon og en veiledningssituasjon.
- Kravet om prøveundervisning og -veiledning gjøres obligatorisk ved UiT med de unntak som NTNU har angitt (jf. kap.4).
- All prøveundervisning og -veiledning skal gis til «vanlige» studenter og helst som del av det ordinære undervisningstilbudet.
- Det skal utvikles fakultære retningslinjer og kriterier for gjennomføring og vurdering av prøveundervisning/-veiledning som også omfatter kvalitetskrav.
- Tema for prøveundervisningen må være sentralt i forhold til fagområde og studieprogram og må sikre at søkere ikke favoriseres.¹²⁷

¹²⁷ <https://khrono.no/ansettelse-klage-ntnu/slottemo-sokere-trenger-bedre-beskyttelse-mot-feil-i-ansettelser/249115>

- Intervjudelen skal alltid starte med en samtale om undervisningen/veiledningen og søkerens øvrige dokumentasjon av undervisningskompetansen. Det utvikles en egen momentliste for samtalen.
- Forholdet mellom sakkyndig komité og intervjugruppe bør klargjøres.

11.7 Referansene

At referansene uten unntak gir ensidige positive tilbakemeldinger kan ikke bare forklares med at de sakkyndige har vært usedvanlig heldige med sin rangering av søkerne. Det kan like gjerne tolkes som at søkerne er bevisst selektive i sitt utvalg av referanser og at tilbakemeldingen til potensiell ny arbeidsgiver er uttrykk for en sterk kollegial kultur hvor ingen kolleger ønsker å «legge kjepper i hjulene» for søkers ønske om å bytte jobb.

König m.fl. og Lai 2018¹²⁸ viser til at referanser fra tidligere ledere ofte ikke er ærlige og oppriktige. De er vanligvis dreid i en for positiv retning. Som referansepersoner har ledere en tendens til å vurdere medarbeideres personlighet mer positivt når enn når de vurderer dem helt ærlig og uavhengig av et jobbønske. Lai (2018) mener at en konsekvens av dette bør være at referanser bør kunne innhentes fra hvem som helst kandidatene har jobbet sammen med tidligere. Utvalget bør være mest mulig bredt, pålitelig og relevant. Jobbsøkere bør derfor kunne bes om å oppgi navn på sine tidligere ledere, nære kolleger og andre aktuelle personer som potensiell ny arbeidsgiver kan velge mellom.

Etter gjeldende bestemmelser kan en slik ordning ikke anvendes ved universitetene, men UiT bør allikevel ta ordning opp til diskusjon.

11.8 Innstillende og tilsettende myndighet

I instituttenes oversendelse til tilsettingsutvalget ved fakultet A garanterer både instituttledere og instituttadministrasjon at hele tilsettingsprosessen har vært fulgt til «punkt og prikke»:

‘Instituttleder finner bedømmelsen adekvat og forsvarlig.’

Bedømmelsen er i samsvar med kriteriene i utlysningsteksten og tilfredsstiller kravene i «Utfyllendebestemmelser for tilsetting i undervisnings- og forskerstillinger ved UiT Norges arktiske universitet».

¹²⁸ Lai, L. 2018. Referanser er overvurdert. *BI Business Review*. 14 mars 2018; C.J. König, L.A.S. Trommen, A.M. Wittwer og M. Kleinmann: Are observer ratings of applicants' personality also faked? Yes, but less than self-reports. *International Journal of Select Assess.* 2017;25:183–192

Ut fra det som fremkommer i analysen av tilsettingsprosessen er dette et utsagn med noe begrenset gyldighet (jf. kapittel 10). I forlengelsen av de forslag som er gitt angående de sakkyndige og intervjugruppene, vil vi foreslå følgende:

- Før de sakkyndiges innstilling følges opp av intervjugruppene skal instituttleder, eller den instituttleder bemyndiger, gå gjennom innstillingen og sikre at vurderingen av alle søkeres undervisningskompetanse følger de krav og kriterier som er angitt i utfyllende bestemmelser. Ved mangler og uklarheter får komitéen vurderingen tilbake. Med de forslag som er her er gitt til klargjøring av de sakkyndiges rolle, bør dette være en overkommelig oppgave.

Litteratur

- Allern, M. & Ekenberg, S. (2011).** *Egenevaluering av ordningen med pedagogiske mapper.* Vedlegg til universitetsstyresak S34/11. UiT
- Badersten, B. (2014).** Att bedöma och belöna pedagogisk skicklighet- erfarenheter från Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet. *Högre utbildning*, 2,2014,147-160
- Bauer, H. (2012).** Dogmatism in science and medicine; How dominant theories monopolize research and stifle the search for truth. *CHOICE; Current Reviews for Academic Libraries*, 49, 9, 1583
- Berk, R.A. (2005).** Survey of 12 strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17, 1, 48-62
- Bruff, D. (2007).** Valuing and Evaluating Teaching in the Mathematics Faculty Hiring Process. *Notices of the AMS*, 54, 10, 1308-1315
- Brunsson, N. (2006).** *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organization.* Liber;
- Brunsson, N. (2009).** *Reform as Routine. Organizational Change and Stability in the Modern World.* Oxford University Press.
- Chalmers, D. (2011).** Progress and challenges to the recognition and reward of the Scholarship of Teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, vol. 30,1 25-38. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.536970>
- Danielsen, Å. (2019).** *Ledelse, organisering og styring av universitets-pedagogikk ved UiT i perioden 2008-2018.Erfaringer og utfordringer.* Notat. Result/UB. UiT
- Darling- Hammond, L. (2010).** *Evaluating Teacher Effectiveness. How Teacher Performance Assessment Can Measure and Improve Teaching.* Center for American Progress.
- Devlin, M. & Samarawickrema, G. (2015).** The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29, 2,111-124. <https://doi.org/10.1080/07294360903244398>
- Elken, M. & Wollscheid S. (2016).** *The relationship between research and education: typologies and indicators.* NIFU. 2016:8
- Elliot, J.W. (2011).** Evaluation of multi-and inter-disciplinary research-The no-peer problem. *Cryobiology*, 62, 159-60. <https://doi.org/10.1016/j.cryobiol.2011.01.016>
- Ese, J. (2019).** *Defending the university? Academics' reactions to managerialism in Norwegian higher education.* Karlstad University Studies 201:9

Fairweather, J. S. (2002). The ultimate faculty evaluation: Promotion and tenure decisions. *New Directions for Institutional Research*, 2002, 97-108. <https://doi.org/10.1002/ir.50>

Fairweather, J. S. (2005). Beyond the Rhetoric. Trends in the Relative value of Teaching and Research in Faculty Salaries. *The Journal of Higher Education*, 76, 4,401-422. <https://doi.org/10.1353/jhe.2005.0027>

Feller, I. (2006). Multiple actors, multiple settings, multiple criteria: Issues in assessing interdisciplinary research. *Research Evaluation*, 15, 1,5-15. <https://doi.org/10.3152/147154406781776020>

Forskerforum. (2013). *Undervisning i høyere utdanning på stedet hvil*. 13 februar 2013

Frølich, N. m.fl. (2019). *Attraktive akademiske karrierer? Søkning, rekruttering og mobilitet i UH-sektoren*. NIFU 2019:10

Gemzöe, L. (2010). *Kollegial bedömning av vetenskaplig kvalitet- en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 4:2010. Vetenskapsrådet. Stockholm

Graham, R. (2019). *Improving University Reward for Teaching. A Roadmap for Change*. 4TU. Centre for engineering education

Grepperud, G. og Toska, J.A. (2000). *Mål, myter, marked – Kritiske perspektiv på livslang læring og høgre utdanning*. SOFF-rapport 1/2000. Tromsø: SOFF.

Grönberg, Gunnarsdotter A. (2003). *Meritvärdering ut jämdställhetsperspektiv; Språket i sakkunnigutlåtande*. Göteborgs universitet

Gunvik-Grönbladh, I. & Giertz, B. (1998). *Pedagogisk och vetenskaplig skicklighet i lika mån. En kartläggning av pedagogiska meriter vid tillsättning av lektorat*. Rapport 11. Uppsala Universitet

Gunvik- Grönbladh, I. (2014). *Att bli bemött och att bemöta. En studie om meritering i tillsättning av lektorat vid Uppsala universitet*. Uppsala Studies in Education 136. Uppsala Universitet

Hallerdt, B. (1987). Pedagogiska meriters värde vid tillsättning av vissa lärartjänster. En förstudie. I *UHÄ: Pedagogisk meritering: underlag för diskussion och åtgärder*. Stockholm

Handal, G. (1996). Enda et stykke å gå. *Uniped*, 19,2, 1-12

Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. I *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1, 1, 79-91 <https://doi.org/10.1037/stl0000021>

Hegerstrøm, T. (2016). «..ikke i mål, men på god vei». NOKUT. Rapport 2016:2. Oslo

Hemlin, S. (1991). *Scientific Quality in the Eyes of the Scientist. A Questionnaire Study.* Göteborg Psychological Reports no. 3. Göteborg Universitet

Hersoug, B. Var alt bedre før Hagtvedt? I *Khrono*, 17 desember 2018

Husebekk, A., Jakobsen, W. & Ruud, K. Inntakskvalitet er viktig i rekruttering av vitenskapelig personale. *Khrono*, 10.april 2018. <https://khrono.no/uit-undervisning-forskning/inntakskvalitet-er-viktig-i-rekruttering-av-vitenskapelig-personale/218458>

Huutoniemi, K. (2012). Communicating and compromising on disciplinary expertise in the peer review of research proposals. *Social Studies of Science*, 42, 6, 897-921
<https://doi.org/10.1177/0306312712458478>

Høgberg, B.: Åpningstale til forelesning i statsrett 9. mars 2018, *Dagbladet*, 12 mars 2018

Johnson, T.D., Ryan, K.E. (2000). A Comprehensive Approach to the Evaluation of College Teaching. I Ryan, K. (ed): *Evaluating Teaching in Higher Education: A Vision for the Future, New Directions for Teaching and Learning*, 83

Knutsen, T. L & og Hagtvet, B. Studerer ikke studentene lenger? I *Aftenposten*, 23. mars 2018

KD.2018. «Forskrift om endring i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger». Fastsett av Kunnskapsdepartementet 12. september 2018 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven) § 6-3 sjette ledd. <https://lovdata.no/static/lovtidend/ltavd1/2018/sf-20180912-1322.pdf>

Slottemo: Søkere trenger bedre beskyttelse mot feil ansettelser. *Khrono*, november 2018

Kyvik, S., Olsen, T.B., Hovdhaugen, E. (2003). *Opprykk til professor Kompetanse eller konkurranse?* Rapport 4/2003: NIFU

König, C. J., Trommen, L.A.S., Wittwer, A-M. & Kleinmann, M. (2017). Are observer ratings of applicants' personality also faked? Yes, but less than self-reports. *International Journal of Selection and Assessment*, 25: 183–192. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12171>

Lai, L. (2018). Referanser er overvurdert. *BI Business Review*. 14 mars 2018

Lamont, M. (2009). *How professors think; inside the curious world of academic judgement* Cambridge MA. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674054158>

Laksov, K.L. (2018). Att bedöma pedagogisk skicklighet- är det verkligen så svårt? – en studie av skillnader i bedömningar mellan vetenskapligt och pedagogiskt sakkunna. *Högre utbildning*, vol.8, nr.2, 55-68 <https://doi.org/10.23865/hu.v8.996>

Levander, S. (2017). *Den pedagogiska skickligheten och akademins väktare: Kollegial bedömning vid rekrytering av universitetslärare.* Acta Universitatis Upsaliensis Uppsala. <https://doi.org/10.23865/hu.v8.1239>

- Levander, S. & Riis, U. (2016).** Assessing educational expertise in academic faculty promotion. Vedlegg til ph.d.-avhandlingen: *Den pedagogiske skickligheten och akademins väktare*. Uppsala Universitet
- Levander, S, Forsberg, E. & Elmgren, M. (2017).** A blind spot in the black box: The meaning-making of educational proficiency in academic hiring. Vedlegg til ph.d.-avhandlingen: *Den pedagogiska skickligheten och akademins väktare*. Uppsala Universitet.
<https://doi.org/10.23865/hu.v8.1239>
- Levander, S. (2017).** Assessment of Educational Proficiency in Academic Hiring: Construction through summarizing. Vedlegg til ph.d.-avhandlingen: *Den pedagogiska skickligheten och akademins väktare*. Uppsala Universitet. <https://doi.org/10.23865/hu.v8.1239>
- Lid, S. E. (2014).** *Hva kreves av pedagogisk basiskompetanse for undervisning i sektoren*. NOKUT.
- Lindberg, L. (2001).** *Pedagogisk meritering - någonting har hendt, men vad* Paper presentert på SULFs Universitetslärarstämna, oktober 2001.
- Lindberg, L. (2005).** *Sakkunniga, professortilsättningar och professorer i pedagogik 1910-1998*. Växjö Universitet
- Meizlish, D. & Kaplan, M. (2008).** Valuing and Evaluating Teaching in Academic Hiring: A Multidisciplinary, Cross-Institutional Study. *The Journal of Higher Education*, 79,5,489-512.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772114>
- Meld. St. nr. 16 (2016-2017)** *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. nr. 40 (1990-91)** *Fra visjon til virke – Om høgre utdanning*. Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet
- Mørland, T.** I skyggen av fremragende forskning. *Forskningspolitikk*. 13, mai 2013
- NOKUT (2011).** *NOKUTs kvalitetsbarometer 2011*. NOKUTS utredninger og analyser
- NOKUT (2012).** *Oppfatninger om kvalitet i høyere utdanning. En oppfølgende kvalitativ undersøkelse omkring resultatene i NOKUTs kvalitetsbarometer 2011*. NOKUTs utredninger og analyser. Oslo
- NOKUT 2011.** *NOKUTs kvalitetsbarometer 2011*. NOKUTS utredninger og analyser. Oslo
- Norsk nettverk for universitets- og høyskolepedagogikk. (2012).** *Universitets- og høyskolepedagogisk basiskompetanse*. UHR
- O'Meara, K. (2002).** Uncovering the Values in Faculty Evaluation of Service as Scholarship. *The Review of Higher Education*, 26, 1, 57-80. <https://doi.org/10.1353/rhe.2002.0028>

- Parker, J. (2008).** Comparing Research and Teaching in University Promotion in Canada. *Higher Education Quarterly*, 62, 3, 237-25. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00393.x>
- Riis, U., Lindberg, L. (1996).** *Värdering av kvinnors respektive mäns meriter vid tjänstställningar inom universitet och högskolor*. Ds 1996:14
- Riis, U., Hartmann, T. & Levander, S. (2012).** *Darr på ribban? En uppföljning av 1999 års befordringsreform vid Uppsala universitet*. Uppsala Studies in Education no 127. Uppsala Universitet
- Rivera, L.,** Hiring as Cultural Matching: The Case of Elite Professional Service Firms. I *American Sociological Review*, 77 (9), 999-1022
- Royal Academy of Engineering. (2016).** *Does teaching advance your academic career?* London
- Royal Academy of Engineering. (2018).** *The Career Framework for University Teaching: background and overview*. London
- Samhällsvetenskapliga fakultetsnämnden:** *Samhällsvetenskapliga fakultetens kompletterande riktlinjer till universitetets anställningsordning*, 7.mars 2013. Uppsala Universitet
https://regler.uu.se/digitalAssets/644/c_644748-1_3-k_samfakao-riktlinjerrevgiltigtfran2018-04-01.pdf
- Senge, P. (1990).** *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday
- Smeby, J.C. (1995).** *Kvalitetsforbedringstiltak ved universiteter og høyskoler*. Notat. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning. Oslo
- Stake, R. (1987).** *The Evaluation of Teaching on Campus*. Upublisert manus. University of Illinois
- Stensaker, B. (2000).** *Høyere utdanning i endring: Dokumentasjon og drøfting av kvalitetsutviklingstiltak ved seks norske universiteter og høyskoler 1989-1999*. NIFU-rapport nr. 6
- Studiekvalitetsutvalget. (1990).** *Studiekvalitet*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo
- Tigelaar, D., Dolmans, H.J.M., Wolhagen, H.A.P. & van der Vleuten, C.P.M. (2005).** Quality issue in judging portfolios: implications for organizing teaching portfolio assessment procedures, s. 605. I *Studies in Higher Education*, vol. 30, no 5, pp 595-610.
<https://doi.org/10.1080/03075070500249302>
- UCL.(2018).** UCL Academic Careers Framework. <https://www.ucl.ac.uk/human-resources/sites/human-resources/files/ucl-130418.pdf>

UiO: Veiledning for søkere og medlemmer av bedømmelseskomiteer om dokumentasjon, vurdering og vektlegging av kvalifikasjoner ved tilsetting / opprykk i faste vitenskapelige stillinger ved Universitetet i Oslo <https://www.uio.no/om/regelverk/personal/vitenskapelig/veilsokeremedlbedommelse.html#toc15>

Universitetet i Tromsø. (1995). *Bedre læring for nye tider*. Universitetet i Tromsøs utdanningsprofil i Norgesnett. Tromsø

UIT/NTNU (2016): *Innsats for kvalitet*. UiT/NTNU

UiT Norges arktiske universitet: Drivkraft i nord. Strategi for UiT mot 2022.
https://uit.no/om/art?p_document_id=355830&dim=179033

UiT. (2011). Referat fra universitetsstyremøte 12.10.11, sak S34/11

University of Oregon; Teaching Engagement Program <https://tep.uoregon.edu/teaching-evaluation>

University of Southern California: Teaching Eval Shake-Up <https://www.insidehighered.com/news/2018/05/22/most-institutions-say-they-value-teaching-how-they-assess-it-tells-different-story>

Vedung, E. (2002). Utvärderingsmodeller. *Socialvetenskaplig tidsskrift*, 2-3, 118-143

Walker, L.N. (2013). The Long Shadow of Peer Review on the Preparation of Artist Educators, s.207 *I Arts Education Policy Review*, 114, 4, 205-2014.
<https://doi.org/10.1080/10632913.2013.826058>

Winston, G.K. (1994). The decline in undergraduate teaching. Moral failure or market pressure? *Change*, 26, 8-15

Kapittel 3: Metoder og materiale

1. Merknader til tabell 3.1

x To søkere ønsket ikke at deres søknader inngikk i undersøkelsen. Disse er trukket ut.

xx I en av utlysningene er det tre stillinger lysest ut, i de øvrige er det en stilling. Samme komité vurderer søkerne til de tre stillingene som ble annonsert i samme utlysning. I tillegg er det en komité som vurderer søkere til to separate utlysninger inne samme fagområde.

xxx Søkerne ble avvist av komitéene av grunner som manglende språkkompetanse, manglende doktorgrad, manglende dokumentasjon, tilfredsstillende ikke «kritiske krav» eller har manglende erfaringer/praksis. Det kan reises spørsmål ved noen av disse avvisningsbegrunnelsene.

xxxx Det er noe ulik praksis når det gjelder rangeringen. Noen foretar en tradisjonell rangering, andre innstiller flere uten å rangere, mens noen komitéer innstiller søkere på ulike stillingsnivå (der det i utlysningene åpnes for dette).

xxxxx 34 av de 53 rangerte søkerne ble tilfeldig valgt ut for å få et noe nærmere innblikk i hva søkerne sier om sin pedagogiske kompetanse og hva de legger ved av dokumentasjon.

* Basert på 13 utlysninger. Til en stilling er ingen kvalifiserte søkere rangert. Til en annen stilling er ingen funnet kvalifisert og heller ikke rangert

**Gjelder 13 stillinger. Det mangler opplysninger om antall som ble intervjuet for en stilling. Til en annen stilling ble ingen søkere funnet kvalifisert

*** To av søkerne ønsket ikke at deres søknader inngikk i arbeidet og er trukket ut

Tabell 1 Antall søkere til 16 utlyste stillinger ved fakultetene A og B

	Antall	Andel
Fakultet A	59	50.4
Fakultet B	58	49.6
Totalt	117	100

Tabell 2 Søkere ved fakultet A og B ved UiT fordelt på kjønn og nasjonalitet. Antall

	Norsk	Utenlandsk	Sum
Kvinner	15	17	32
Menn	15	70	85
Tot	31	86	117

Tabell 3 Antall vurderte søkere ved UiT pr. utlysning fordelt på fakultet.

	Fakultet A	Antall vurderte søkere
Fakultet A	Utllysning 1	1
	Utllysning 2	5
	Utllysning 3	11
	Utllysning 4	10
	Utllysning 5	9
	Utllysning 6	10
	Utllysning 7	5
	Utllysning 8	8
Fakultet B	Utllysning 9	7
	Utllysning 10	11
	Utllysning 11/12	20
	Utllysning 13	1
	Utllysning 14	19
	Totalt	117

*To utlysninger vurdert av samme sakkyndige og intervjugruppe

Tabell 4 Antall vurderte søkere ved NTNU fordelt på kjønn og fakultet.

	Kvinner	Menn	Totalt
Fakultet C	17	47	64
Fakultet D	27	40	66
Totalt	44	87	131

Tabell 5 Antall vurderte søkere ved NTNU pr. utlysning fordelt på fakultet.

		Søkt	Vurdert
Fakultet C	Utllysning 15	19	14
	Utllysning 16	16	16
	Utllysning 17	8	8
	Utllysning 18	7	7
	Utllysning 19	5	5
	Utllysning 20	3	3
	Utllysning 21	5	5
	Utllysning 22	6	6
Fakultet d	Utllysning 23	17	5
	Utllysning 24	28	6
	Utllysning 25	41	9
	Utllysning 26	21	21
	Utllysning 27	8	8
	Utllysning 28	11	11
	Utllysning 29	9	9
	Totalt	202	131

Kapittel 5: Utlysningstekstene

Tabell 6 Hvilke henvisninger gjøres det i hver enkelt komité i utlysningstekstene ved UiT med relevans for pedagogisk kompetanse.

	Gen. henv.	Uniped	UHR	Forskrift	Utf.best.	Annet
Utlysning 1	Nei	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei
Utlysning 2	Nei	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei
Utlysning 3	Nei	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei
Utlysning 4	Nei	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei
Utlysning 5	Nei	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei
Utlysning 6	Nei	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei
Utlysning 7	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei
Utlysning 8	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei	Nei
Utlysning 9	Nei	Nei	Ja	Nei	Ja	Ja
Utlysning 10	Nei	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei
Utlysning 11	Nei	Nei	Nei	Nei	Ja	Ja
Utlysning 12	Nei	Ja	Nei	Ja	Nei	Ja
Utlysning 13	Ja	Ja	Nei	Ja	Nei	Nei
Utlysning 14	Ja	Ja	Nei	Nei	Nei	Ja
Sum Ja	3	12	3	11	10	4

Kapittel 7: De sakkyndige

Tabell 7 Hvilke henvisninger gjør bedømmelseskomitéene ved NTNU til bestemmelser/dokument.

		Forskri ft	Retningsl. Fak C	Pers.regl	Nasj fak.møte	Ped vurd	Ped dok
FAKULTET C	Utlysning 15	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei
	Utlysning 16	Ja	Ja	Nei	Nei	Nei	Nei
	Utlysning 17	Ja	Ja	Nei	Nei	Nei	Nei
	Utlysning 18	Ja	Ja	Nei	Nei	Nei	Nei
	Utlysning 19	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei
	Utlysning 20	Nei	Ja	Nei	Nei	Nei	Nei
	Utlysning 21	Nei	Ja	Nei	Ja	Nei	Nei
	Utlysning 22	Ja	Ja	Ja	Nei	Nei	Nei
FAKULTET D	Utlysning 23	Ja	Nei	Nei	Ja	Ja	Nei
	Utlysning 24	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Nei
	Utlysning 25	Nei	Nei	Nei	Ja	Ja	Nei
	Utlysning 26	Ja	Nei	Nei	Ja	Ja	Ja
	Utlysning 27	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja
	Utlysning 28	Ja	Nei	Nei	Ja	Ja	Ja
	Utlysning 29	Ja	Nei	Nei	Ja	Ja	Ja

Tabell 8 Andelen tekst, av samlet komitevurdering, som omhandler den enkeltes pedagogiske kompetanse fordelt på komiteene ved UiT. Antall

	0 %	1-5 %	6-10%	11-15%	16-20%	21-25%	26-30%	Antall søkere
Komité 1	-	-	-	-	-	-	1	1
Komité 2	-	-	1	1	1	1	1	5
Komité 3	-	-	11	-	-	-	-	11
Komité 4	-	-	2	5	2	1	-	10
Komité 5	-	-	2	4	3	-	-	9
Komité 6	-	9	0	1	-	-	-	10
Komité 7	-	2	1	1	-	1	-	5
Komité 8	-	7	-	-	-	-	1	8
Komité 10	-	5	6	-	-	-	-	11
Komité 11/12	-	1	1	5	9	3	1	20
Komité 13	-	-	-	-	-	-	-	1
Komité 14	-	18	1	-	-	-	-	19
Antall søkere	-	53	15	16	15	7	3	109

Tabell 9 Andelen tekst, av samlet komitevurdering, som omhandler den enkeltes pedagogiske kompetanse fordelt på komitéene ved NTNU. Antall

	0-5 %	6-10%	11-15%	16-20%	21-25%	26-30%	Over 31%	Antall vurderte søkere
Komité 15	5	0	4	2	3	0	0	14
Komité 16	1	2	6	2	3	2	0	16
Komité 17	6	1	1	0	0	0	0	8
Komité 18	1	1	2	0	1	1	1	7
Komité 19	5	0	0	0	0	0	0	5
Komité 20	1	2	0	0	0	0	0	3
Komité 21	3	2	0	0	0	0	0	5
Komité 22	2	0	4	0	0	0	0	6
Komité 23	1	4	0	0	0	0	0	5
Komité 24	1	3	0	1	1	0	0	6
Komité 25	3	2	1	3	0	0	0	9
Komité 26	5	8	5	2	0	1	0	21
Komite 27	0	2	2	1	3	0	0	9
Komite 28	1	8	2	0	0	0	0	12
Komite 29	4	3	0	0	0	0	0	7
Antall søkere	39	38	28	11	10	4	1	131

Tabell 10 Hvilke sider ved pedagogisk kompetanse tematiserer bedømmelseskommitéene for den enkelte søker ved UiT fordelt på fakultet. Antall og andel

	Ja	Fakultet A (59 søkere)	Fakultet B (58 søkere)	Andel
Undervisning	81	40	41	69.2
Veiledning Ph.d.*	65	36	29	55.6
Veiledning master	64	34	30	54.7
Undervisningskvalitet	14	4	10	9.4
Pedagogisk service*	11	10	1	7.7
Utdanningsledelse	8	7	1	6.8
Pedagogisk utdanning	7	5	2	6.0
Planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning	6	2	4	5.1
Utviklingsarbeid	6	4	2	5.1
Pedagogisk perspektiv	5	4	1	2.6
Utmerkelser/priser	2	2	0	1.7
Motivasjon/interesse	1	0	1	0.9
Evaluerings/Forskning	0	0	0	0.0
Undervisningsansvar	0	0	0	0.0

*Signifikant forskjell mellom fakultet A og B.

Tabell 11 Hvilke sider ved pedagogisk kompetanse tematiserer bedømmelseskommitéene for den enkelte søker ved NTNU fordelt på fakultet. Antall og andel

	Ja	Fakultet C (64 søkere)	Fakultet D (67 søkere)	Andel
Undervisning*	114	51	63	87.0
Veiledning master	58	24	34	44.3
Veiledning PH. D.	39	14	25	29.8
Utviklingsarbeid*	22	4	18	16.8
Planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning	15	4	11	11.4
Program-fag-, og emneansvar	15	5	10	11.4
Undervisningskvalitet*	14	1	13	10.7
Pedagogiske perspektiv*	10	1	9	7.6
Pedagogisk service	7	4	3	5.3
Motivasjon/interesse	3	1	2	2.3
Pedagogiske utmerkelser	3	1	2	2.3
Pedagogisk utdanning	2	1	1	1.5
Undervisningssamarbeid	2	1	1	1.5
Evaluerings/forskning	1	0	1	3.3

*Signifikant forskjell mellom fakultet C og D.

Tabell 12. Hvordan de sakkyndige ved NTNU følger opp spesielle ønsker knyttet til stillingene.

	Helt fulgt opp	Delvis fulgt opp	Ikke fulgt opp	Ikke aktuelt	Sum
Fakultet C	11	25	9	19	64
Fakultet D	3	21	25	18	67
Sum	26	25	43	37	131

Tabell 13 Gjennomsnittlig omfang av søkeromtale i referat fra intervju og prøveforelesning. Antall linjer*

	Fakultet A	Fakultet B
Utlysning nr. 2 (1 til PF+I)	7 linjer	
Utlysning nr. 3 (2 til PF+I)	37,5 linjer	
Utlysning nr. 4 (2 til PF + I)	43 linjer	
Utlysning nr. 5 (2 til PF+I)	26 linjer	
Utlysning nr. 6 (2 til PF+I)	12,5 linjer	
Utlysning nr. 7(2 til PF+I)	35 linjer	
Utlysning nr. 8 (5 til PF+I)	22,5 linjer	
Utlysning nr. 9 (3 til PF+I)		22 linjer
Utlysning nr. 10 (4 til PF+I)		70 linjer
Utlysning nr. 11 og 12 (3 til PF+I og 4 til I)		84,5 linjer
Utlysning nr. 13 (2 til PF+I)		38,5 linjer
Gjennomsnitt for hvert Fakultet	26,1 linjer	53,7 linjer

*PF=prøveforelesning, I= intervju