



Bergen, 11. mars 2024

Universitets- og høyskolepedagogisk kompetanse

Som en del av høringen om forslaget til Forskrift om undervisnings- og forskningsstillinger og rekrutteringsstillinger, foreslått av den norske regjeringen i 2024, vil denne uttalelsen fokusere på et aspekt som foreløpig ikke er mye diskutert i (høyere utdannings-) offentligheten, men som kan ha omfattende konsekvenser for kvaliteten på undervisningen i det norske høyere utdanningssystemet. Vi vil først gå gjennom den mest relevante endringen, deretter evaluere målene som er lagt frem for å rettferdiggjøre denne endringen, så evaluere mulige negative konsekvenser av denne endringen, og til slutt foreslå alternative måter å endre forskriften på i samsvar med de uttalte målene.

Dagens situasjon og planlagte endringer

Gjeldende forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger har tydeliggjort Kompetansekrav for ansettelse i stilling som førsteamanuensis som:

§ 1-4: "Gjennomført eget program (minimum 200 timer)/relevant kurs og egen praktisk undervisning, og opparbeidet grunnleggende ferdigheter innen planlegging, gjennomføring, evaluering og utvikling av undervisning og veiledning (grunnleggende kompetanse for undervisning og veiledning på universitets- og høyskolenivå). Ferdighetene skal dokumenteres i form av en systematisk og samlet fremstilling som vurderes ved institusjonene. De som ikke oppfyller kravene ved ansettelsen, skal pålegges å oppfylle dem innen to år etter ansettelsen. Institusjonene kan etter § 1-1 fastsette høyere krav og bestemme at disse skal gjelde i bedømming og rangering av søkere."

Som en konsekvens av denne forskriften har de norske høyere utdanningsinstitusjonene opprettet universitetspedagogiske programmer og kurs som tar minst 200 timer og som er designet for at førsteamanuenser skal få denne kompetansen. Disse programmene er vanligvis basert på Nasjonale veiledende retningslinjer for UH-pedagogisk basiskompetanse utviklet av Universitets- og Høyskolerådet (UHR), som utvikler ni kompetanseområder for lærere i høyere utdanning.

Denne nasjonale forskriften har vært i kraft siden høsten 2019, noe som betyr at den har vært retningsgivende for arbeidet ved de høyere utdanningsinstitusjonene de siste 4,5 årene. Så vidt vi vet, er effekten av den nåværende forskriften ennå ikke undersøkt i detalj. Basert på forskning om kulturendring i institusjoner mener vi dessuten at det vil være nesten umulig å oppnå de tilsktede positive effektene av å endre en forskrift etter så kort tid: Kulturelle endringer, spesielt når de skal øke verdien av undervisningsrelaterte aspekter i et høyere utdanningssystem som generelt verdsetter forskning høyere enn undervisning (f.eks. Shin & Cummings, 2014), tar tid (f.eks. Kezar, 2018). Forslaget til ny forskriftstekst er: § 2-7 Utdanningsfaglig kompetanse: "Institusjonene skal fastsette nærmere krav til den utdanningsfaglige kompetansen. Kravene skal tilpasses hver stillingskategori. Med utdanningsfaglig kompetanse menes kunnskap og ferdigheter innen planlegging, gjennomføring, evaluering og utvikling av undervisning og veiledning på universitets- og høyskolenivå, opparbeidet på grunnlag av utdanning eller erfaring."

Etter vårt syn inneholder den juridiske definisjonen av utdanningsfaglig kompetanse aspekter som absolutt er relevante for undervisning i høyere utdanning. Et av de nye aspektene er at kompetansen også kan oppnås gjennom erfaring.

Begrunnelse for endring

De to mest fremtredende grunnene som trekkes frem for å støtte denne endringen i den nye forskriften er: "Kravet er harmonisert for alle stillingskategorier, og beskrivelsen er forenklet sammenlignet med dagens regler".

Det første målet, *harmonisering*, ser ut til å være oppnådd ved at forskriften definerer utdanningsfaglig kompetanse på samme måte for alle stillingskategorier. I dagens forskrift skiller det for eksempel mellom krav til førsteamanuenser (utdanningsfaglig basiskompetanse) og krav til professorer (utdanningsfaglig basiskompetanse og tilleggskriterier): § 1-4 "[...] Bred erfaring med veiledning fortrinnsvis på master/ph.d.-nivå, Deltakelse i utvikling av utdanningskvalitet i fagfellesskap, Kvalitetsutvikling i egen undervisning og veiledning over tid"). Den nye forskriften skiller ikke mellom disse to stillingene og deres krav til pedagogisk kompetanse. Den skiller imidlertid mellom disse stillingskategoriene når det gjelder forskningskompetanse (§ 2-6 b). Det er ikke berettiget å forvente mer av en professor i forskning, men ikke i undervisning. Det er mer sannsynlig at professorer er mer involvert (enn førsteamanuenser) i ph.d.-veiledning og i studieplan- og program(reform)arbeid, samt i andre undervisningsrelaterte lederroller og stillinger som (pro)dekan. Basert på all vår erfaring med å jobbe med disse kollegene og på publisert forskning om temaet, er det tydelig at professorer har behov for støtte og videreutvikling av sin undervisnings- og ledelsesrelaterte kompetanse i disse rollene (f.eks. Evans, 2017, Postareff et al., 2007). Vi er derfor imot forslaget om å harmonisere kravene til pedagogisk kompetanse, i det minste mellom disse to stillingstypene.

Det andre målet, *forenkling* av beskrivelsen, vil etter vårt syn ikke nås med den nye forskriften. Vi er enige i at den juridiske definisjonen av pedagogisk kompetanse som gis her, er kortere enn UHRs nåværende definisjon, men ved å forkorte definisjonen og fjerne det kvantitative aspektet (200 timer) gir den også betydelig mer rom for tolkning. Etter vår mening vil den økte autonomien til høyere utdanningsinstitusjoner føre til et mangfold av tolkninger: Hver institusjon vil for eksempel ha sin egen tolkning av hva det vil si å ha kunnskaper og ferdigheter innen planlegging av undervisning og veiledning. I praksis vil forenklingen på papiret ikke føre til et tydeligere krav, men til større variasjon og dermed mer forvirring. I tillegg er det svært kritisk at den foreslåtte juridiske definisjonen ikke ser ut til å omfatte alle aspekter som er relevante for undervisning i høyere utdanning. Sammenlignet med de nåværende kompetanseområdene i UHR mangler den nye definisjonen blant annet alle aspekter knyttet til videreutvikling av det pedagogiske feltet innenfor sin disiplinære kontekst, samt kunnskap om gjeldende regelverk og dokumenter som er relevante for undervisning i høyere utdanning. Så selv om målet om å forenkle forskriften ordrett ser ut til å være nådd med den nye forskriften, vil tolkningsarbeidet som den foreskriver, bli mye vanskeligere og mer komplekst enn i dag. Dette er enda mer alvorlig siden det per i dag ikke finnes noe instrument i det norske høyere utdanningssystemet som faktisk kan vurdere utdanningsfaglig kompetanse på en gyldig og pålitelig måte. På grunn av mangelen på dette vurderingsverktøyet spår vi at noen eller mange høyere utdanningsinstitusjoner vil falle tilbake til den gamle måten å vurdere utdanningsfaglig kompetanse på ved hjelp av (ugyldige) studentevalueringer av undervisningen.

Et tredje mål som den nye forskriften er ment å nå, kan utledes av høringsnotatet om den nye forskriften: å gi institusjonene større *autonomi* når det gjelder hvordan de definerer utdanningsfaglig kompetanse. Selv om mer autonomi for høyere utdanningsinstitusjoner i seg selv kan være ukritisk, er det viktig å påpeke at institusjonene allerede er gitt autonomi i den nåværende forskriften (§ 1-4 "Institusjonene kan [...] fastsette høyere krav"). Vi ser derfor ikke behovet for denne nye formuleringen.

Negative konsekvenser av ny regulering

Vi antar og frykter at det nye forslaget til forskrift om pedagogisk kompetanse vil kunne få negative konsekvenser på flere nivåer.

På *institusjonsnivå* frykter vi et kappløp mot bunnen (race to the bottom), en konkurranse mellom høyere utdanningsinstitusjoner om tolkningen med lavest krav og ressursbehov. Institusjonene kan senke kravene blant annet for å gjøre seg mer attraktive for søkere med sterke forskningsresultater, men mindre undervisningskompetanse, og dette kan være spesielt relevant for mindre institusjoner og høyskoler på mindre attraktive steder som sliter med å få gode søknader. Hvis for eksempel en mindre institusjon senker kravene sine, er det naturlig å forvente at større institusjoner som konkurrerer med dem, vil gjøre det samme, slik at vi på sikt kan forvente et kappløp mot bunnen. Dette vil også innebære at høyere utdanningsinstitusjoner vil være mindre motiverte til å finansiere betydelige universitetspedagogiske (og lignende) ressurser, som kurs, programmer og stillinger.

På det individuelle *undervisernivå* vil de foreslåtte endringene sannsynligvis bety både mindre vekt på undervisning og færre muligheter til å opparbeide seg pedagogisk kompetanse. De ansatte vil få klar beskjed om at det som teller (f.eks. når det gjelder opprykk til professor) er forskning og ikke undervisning i et system der de fleste universitetsundervisere begynner i sin stilling uten noen form for pedagogisk utdanning. Færre muligheter til å tilegne seg pedagogisk kompetanse vil også bety mindre utvikling av universitetsundviseres pedagogiske kompetanse i praksis. Det er vår velbegrunnede overbevisning at undervisning på mange måter er en sofistikert profesjonell aktivitet, og at den er nært knyttet til nøye planlagte, gjennomførte, vurderte og utviklede undervisningsopplegg. De fleste universitetslærere gjennomgår sin første pedagogiske læring gjennom universitetspedagogiske kurs, som blant annet vår enhet ved UiB tilbyr, og de engasjerer seg i pedagogisk refleksjon for å revurdere sine overbevisninger, revurdere antagelser om undervisning og læring og utvikle sin undervisning, vurdering, veiledning osv. praksis. I tillegg er det høyst uklart i hvilken grad den pedagogiske kompetansen faktisk vurderes allerede i dag, siden det ikke finnes noen pålitelige og gyldige instrumenter for å vurdere den pedagogiske kompetansen til undervisere i høyere utdanning, og siden den faktiske vurderingen av pedagogisk kompetanse gjøres av fagfeller i komiteer. Forvirringen rundt vurderingen av pedagogisk kompetanse vil øke med den nye forskriften, blant annet ved at det blir mulig å basere vurderingen på undervisningserfaring i stedet for universitetspedagogisk utdanning. Den foreslåtte endringen kan dermed gjøre vurderings- og ansettelsesprosessene enda mer urettferdige enn de er i dag.

For *studentene* i det norske høyere utdanningssystemet betyr dette mindre reflekterte og mindre velutdannede undervisere, siden forskning har vist positive effekter av kompetanseutvikling gjennom og i universitetspedagogikk (f.eks. Ilie et al., 2020). Uten en kvantitativ definisjon av pedagogisk kompetanse vil studentene for eksempel sannsynligvis oppleve færre muligheter for aktiv læring i studieplanene, noe som igjen betyr færre muligheter for dybdelæring og dermed mindre kompetanseutvikling; kursene vil vise mindre samsvar mellom læringsmål, undervisning og vurdering, og det vil sannsynligvis bli enda mindre kompetanseorientert vurdering eller eksamen i et system der skoleeksamen allerede er standard i mange studieprogrammer. I tillegg vil en fjerning av klare eller formelle krav til pedagogisk kompetanse med stor sannsynlighet også redusere implementeringen av andre, nyere forskrifter, som for eksempel likestillings- og diskrimineringsloven, som sier at institusjonene er forpliktet til å følge prinsippene om universell utforming for læring. Dette er et av aspektene som universitetspedagogikkursene inneholder, i hvert fall ved UiB. Uten plikt til å ta kurs i universell utforming er det å forvente at høyere utdanning i Norge vil bli mindre tilgjengelig for studenter med nedsatt funksjonsevne.

Til slutt, på *nasjonalt* nivå, forventer vi at alle de nevnte effektene vil føre til en enda lavere relevans for undervisning i høyere utdanning sammenlignet med forskning, også sammenlignet med andre land (jf. Shin & Cummings, 2014). Gitt UH-institusjonenes rolle i

både forskning og undervisning, er dette etter vår mening ikke berettiget: Ingen i Norge vil for eksempel foreslå at førsteamanuenser eller professorer skal kunne bevise sin forskningskompetanse uten noen formell forskerutdanning, for eksempel en doktorgrad. Dette er etter vårt syn enda mer alvorlig i en tid som den vi er inne i nå, når det å holde tritt med nye samfunnsutviklinger (som avkarbonisering, voldelige konflikter) og teknologisk utvikling (som kunstig intelligens) er nøkkelen til norsk økonomisk og samfunnsmessig utvikling. Å redusere norske universitets- og høyskolelæreres undervisningskompetanse er feil vei å gå i disse tider.

Alternativt forslag

I denne uttalelsen foreslår vi en alternativ måte å revidere den nåværende forskriften på, gitt behovene til interessentene i det høyere utdanningssystemet og evidensbasert kunnskap. Konkret foreslår vi å sette den nye, foreslåtte forskriften på vent og bruke de neste to årene til følgende trinn: Vi ser behovet for en mer resultatorientert definisjon av pedagogisk kompetanse (i motsetning til dagens 200-timers input-orienterte definisjon) som både inkluderer alle relevante aspekter som diskuteres, for eksempel i faglitteraturen på området, og som også kan knyttes til en pålitelig og gyldig måte å vurdere pedagogisk kompetanse på.

Vi foreslår derfor at det opprettes forskningsmidler for å undersøke to viktige aspekter knyttet til pedagogisk kompetanse: For det første forskningsprosjekter som undersøker implementeringen og effektene av de kvantitative kravene i den gjeldende forskriften, for det andre forskningsprosjekter som vurderer anvendelsen av det universitetslærere lærer i og gjennom universitetspedagogiske programmer i Norge, og for det tredje forskningsprosjekter som fokuserer på definisjon og vurdering av pedagogisk kompetanse i høyere utdanning. Sistnevnte type prosjekter bør også vurdere den nåværende tilstanden for pedagogisk kompetanse i norsk høyere utdanning, og dermed gi evidensbaserte forslag til en fremtidig reform av forskriften. Hvis forskningen som er foreslått her, indikerer at den nåværende forskriften anses som for lite fleksibel og ikke tilpasningsdyktig nok for institusjonene og deres deler, foreslår vi at det nedsettes et utvalg med både eksperter på feltet (f.eks. forskere innen høyere utdanning og universitetspedagogikk) og representanter fra alle typer høyere utdanningsinstitusjoner og fagfelt for å utvikle mer fleksible forskrifter for feltet. Denne nasjonale undersøkelsen kunne speile vår egen pågående evaluering av hvordan deltakerne i UiBs UPED-program faktisk bruker ferdighetene, verktøyene og kunnskapen de har tilegnet seg i programmet, i sin faktiske undervisning (våre tidligere kursevalueringer tyder på at kursene våre samsvarer med deltakernes forventninger, og at deltakerne er svært fornøyde med det de gjør og lærer på kursene). Vi anser det også som sannsynlig at kolleger ved andre institusjoner er i gang med lignende evalueringsprosjekter, slik at en kunnskapsbase kan bygges opp og brukes som grunnlag for mer informerte beslutninger.

Leder og undervisere ved Program for Universitetspedagogikk ved Universitet i Bergen:

Robert Kordts
Kenan Dikilitas
Robert Gray
Lucas Jenø
Marie van der Kloet
Arild Raaheim
Isabela Pires Darcie

Referanser

Evans, L. (2017). University professors as academic leaders: Professorial leadership development needs and provision. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 123-140. <https://doi.org/10.1177/1741143215578449>

Ilie, M. D., Maricuțoiu, L. P., Iancu, D. E., Smarandache, I. G., Mladenovici, V., Stoia, D. C. M., & Toth, S., A. (2020). Reviewing the research on instructional development programs for academics. Trying to tell a different story: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100331. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100331>.

Kezar, A. (2018). *How Colleges Change: Understanding, Leading, and Enacting Change* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315121178>

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>.

Shin, J. C., & Cummings, W. K. (2014). Teaching and research across higher education systems: Typology and implications. In J. C. Shin, A. Arimoto, W. K. Cummings, & U. /Teichler (eds.). (2014). *Teaching and research in contemporary higher education. The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, vol 9. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6830-7_20