



Sentre for
fremragende
utdanning

Helen Bråten og Astrid Børsheim (red.)

PÅ VEI MOT DET FREMSTE?

Sentre for fremragende utdanning – en nasjonal prestisjeordning



© NOKUT 2016

Grafisk design: Magnolia design as

Opplag: 300 eks

Henvendelser om utgivelsen kan rettes til:

NOKUT

Postboks 578

1327 Lysaker

www.nokut.no/sfu

Forord

Høsten 2010 fikk NOKUT oppdraget med å etablere og forvalte ordningen Sentre for fremragende utdanning (SFU). Seks år og fire sentre senere gir vi ut denne artikkelsamlingen som skal synliggjøre erfaringene med ordningen så langt. Tanken er at disse erfaringene skal bidra i videreutviklingen av SFU-ordningen, både for oss i NOKUT som forvaltere og for utdanningsinstitusjonene med og uten SFU-sentre i dag.

Artikkelsamlingen gir en bred presentasjon av erfaringene med SFU-ordningen. Den byr både på refleksjoner fra NOKUTs perspektiv og fra institusjonenes og studentens ståsted. Til slutt får vi også et internasjonalt blikk gjennom to kapitler som oppsummerer og diskuterer erfaringene fra tilsvarende ordning i Storbritannia.

Vi ser en tydelig etterspørsel etter virkemidler for å stimulere arbeidet med utdanningskvalitet i høyere utdanning. Etableringen av Sentre for fremragende utdanning har vært et viktig bidrag og en pådriver i arbeidet med å gi høyere utdanning et nødvendig kvalitets- og prestisjeløft. NOKUT ønsker å takke alle forfatterne for innsatsen de har lagt ned i artikkelsamlingen. Vi håper innholdet vil inspirere og stimulere etablerte prosesser og tiltak for kvalitetsutvikling. Og hvem vet, kanskje også initiere nye.

Oslo, 1. mars 2016



Direktør NOKUT

Innhold

Innledning	7
<i>Helen Bråten og Astrid Børsheim, NOKUT</i>	
Fra knutepunktfunksjon til SFU	17
<i>Astrid Børsheim, NOKUT</i>	
Hvordan dokumentere kvalitet?	43
<i>Helen Bråten, NOKUT</i>	
Helse- og sosialfagutdanningene – ekstra hindre på veien mot SFU?	79
<i>Turid Hegerstrøm, NOKUT</i>	
SFU-prosessen i et institusjonsperspektiv	97
<i>Kirsti Rye Ramberg, NTNU</i>	
SFU fra et studentperspektiv	111
<i>Asbjørn Rogne Bråthen, tidligere studentleder UiO</i>	
The Potential of Centres of/for Excellence in Higher Education	125
<i>Duncan Lawson, Newman University</i>	
Sigma: A case study of an enduring centre for excellence	145
<i>Duncan Lawson, Newman University</i>	
Avsluttende kommentarer	167
<i>Helen Bråten og Astrid Børsheim, NOKUT</i>	
Forfatterpresentasjon	173

Innledning

Helen Bråten og Astrid Børsheim, NOKUT

Målet med artikkelsamlingen er å gi en presentasjon av erfaringene så langt med etablering av ordningen med Sentre for fremragende utdanning (SFU). Erfaringer med og tanker om SFU-ordningen diskuteres fra flere synsvinkler av bidragsytere som har vært involvert i SFU-ordningen på ulike måter. Vi ønsker å stimulere til diskusjoner om kvalitetsarbeid, fremragende kvalitet og veier dit. Et annet formål er å utvide kunnskapsgrunnlaget for NOKUTs, departementets og utdanningsinstitusjonenes forvaltning og utvikling av SFU-ordningen.

Hvorfor SFU-ordningen?

Det etterspørres i dag fra flere hold virkemidler for å stimulere utdanningskvalitet i høyere utdanning. Etablering av Sentre for fremragende utdanning kan være ett bidrag til arbeidet med å gi høyere utdanning et kvalitets- og prestisjeløft. SFU-ordningen ble opprettet i 2010 som en fokusert, langsiktig innsats for å stimulere til utvikling av undervisning og læringsmåter på bachelor- og mastergradsnivå. SFU-ordningens overordnede målsetning er å bidra til utvikling av fremragende kvalitet i høyere utdanning.

Sammen med NOKUT skal sentrene bidra til at ordningen

- stimulerer universiteter og høyskoler til etablering og utvikling av fagmiljøer som tilbyr fremragende utdanning
- bidrar til kunnskapsbasert analyse og utvikling av undervisning og læringsarbeid som grunnlag for kvalitetsheving og fornyelse ved institusjonene
- styrker relasjonene og samspillet mellom utdanning og relevante samfunns- og yrkesfelt (NOKUT 2013).

I SFU-søknader skal det dokumenteres at søkermiljøene allerede tilbyr fremragende utdanning, og det skal skisseres planer for videreutvikling og innovasjon. I tillegg skal søkerne legge frem planer for formidling og spredning av kunnskap og erfaringer som utvikles både i og utenfor vertsinstusjonen. Et SFU skal utvikle innovative måter å arbeide med FoU-basert utdanning på, samt bidra til utvikling og spredning av kunnskap om utforming av undervisning og læringsmiljø som fremmer læring. NOKUTs rolle er, i tillegg til å forvalte og utvikle SFU-ordningen, å følge opp arbeidet i sentrene, stimulere til samarbeid og nettverksbygging mellom sentrene og utover disse, samt medvirke til å spre resultater.

Utlysningene i 2011 og 2013

Vi har i dag fire Sentre for fremragende utdanning. Et pilotsenter, ProTed (Centre for Professional Learning in Teacher Education), ble opprettet i 2011 etter en utlysning som var forbeholdt utvalgte lærerutdanninger. Det var totalt åtte søkere. ProTed, et samarbeid mellom Universitetet i Oslo (UiO) og UiT Norges arktiske universitet (UiT), trakk det lengste strået. Senteret er knyttet til de femårige integrerte lærerutdanningsprogrammene, som omfatter skoletrinnene 1-7 og 5-10 ved UiT og 8-13 ved UiO. Ideen bak senteret er å videreutvikle forskningsbaserte og helhetlige lærerutdanninger i samarbeid med såkalte universitetsskoler, det vil si en dyp integrasjon av forskning, utdanning og praksis.

Til den første åpne utlysningen i 2013 kom det i alt 24 søknader. Av disse kom ni fra helse- og sosialfagutdanninger, åtte var relatert til matematiske, naturvitenskapelige og teknologiske fag og fem til humanistiske og estetiske fag. De øvrige var knyttet til lærerutdanning og økonomiske og administrative fag. Åtte søknader ble vurdert som gode nok til å komme med i finalerunden. NOKUT besluttet å tildele status som Senter for fremragende utdanning til:

- bioCEED (Centre for Excellence in Biology Education) ved Universitetet i Bergen (vertsinstusjon) med konsortiumpartnerne Universitetssenteret på Svalbard og Havforskningsinstituttet
- MatRIC (Centre for Research, Innovation and Coordination of Mathematics Teaching) ved Universitetet i Agder
- CEMPE (Centre of Excellence in Music Performance Education) ved Norges musikkhøgskole.

Fremragende kvalitet i høyere utdanning

I forvaltningen og utviklingen av SFU-ordningen står forståelsen av fremragende kvalitet i høyere utdanning sentralt. Det finnes ingen omforent definisjon av kvalitet eller klare indikatorer på hva som er fremragende kvalitet. Ulike forståelser vil påvirke hvordan vi definerer fremragende kvalitet. Dette kan påvirke både kriterieutforming og arbeid med søknader. Vi vil i dette avsnittet vise hvilket spenn SFU-ordningen står i når det gjelder ulike forståelser av fremragende kvalitet. Disse forståelsene gjenspeiles på ulike måter i denne artikkelsamlingen og i arbeidet med SFU-ordningen.

Mens enkelte forskere mener fremragende undervisning og kvalitet kan operasjonaliseres, defineres og måles og dermed betraktes som en universell størrelse (Fitzmaurice, 2010, i Gunn og Fisk, 2013), mener andre at fremragende kvalitet er relativ og avhengig av konteksten (Skelton, 2005; 2007; Harvey, 2015). Alan Skelton (2005; 2007), som har bidratt betydelig til forskningen om fremragende utdanning, hevder at fremragende kvalitet må ses i lys av hvem som evaluerer, og når, hva og for hvilket formål. Hva som er fremragende utdanning, vil også variere over tid og mellom disipliner, fag og institusjoner. Dette synspunktet reflekteres i flere rapporter fra eksempelvis Higher Education Academy i Storbritannia. Det kan derimot virke som om European Association for Quality Assurance in Higher Education i sin rapport om fremragende utdanning (2014) anser fremragende kvalitet som mer absolutt. I arbeidet med SFU-ordningen er vår forståelse av fremragende utdanning på linje med Skeltons og derfor vanskelig å definere en gang for alle:

To 'excel' means to surpass, to be pre-eminent, and hence 'excellence' in teaching and learning implies being pre-eminent in teaching and learning. The term connotes a sense of certain distinguishing features such that those exhibiting excellence stand out from the rest. As Elton notes, "excellence, by definition, is a normative concept" (Elton 1998: 4 i Little et al. 2007: 5).

Little og Locke (2011) kartla ulike forståelser av fremragende utdanninger og eksellensordninger. Disse forståelsene gjenfinner vi i den norske SFU-ordningen når vi oppfatter kvalitet som noe som er positivt for studentene, som konkurranse mellom institusjoner på nasjonalt eller internasjonalt nivå og som en måte å nå nasjonale politiske målsetninger. Kriteriene og retningslinjene spesifiserer at status som SFU tildeles miljøer som allerede kan oppvise fremragende kvalitet og innovativ praksis i utdanningen. Samtidig anerkjenner vi at fremragende utdanning er resultat av kontinuerlig innsats. Det er noe man jobber mot

hele tiden fordi det som var fremragende for to år siden, ikke nødvendigvis er fremragende i dag. Slik vil det fremragende alltid være noe man strekker seg etter.

Utdanning – ikke læring eller undervisning

Det er verdt å merke seg at det heter Sentre for fremragende *utdanning*, ikke «undervisning» eller «læring». Begrepet utdanning rommer mer enn undervisning og læring. Dette er valgt helt bevisst. SFU-ordningen ble først foreslått av Stjernø-utvalget (NOU nr. 3, 2008). I det opprinnelige forslaget het ordningen «Sentre for fremragende undervisning». Arbeidsgruppen som utredet forslaget om opprettelsen av ordningen, endret imidlertid navnet til «Sentre for fremragende utdanning» for å signalisere at sentrene skulle fokusere på utdanningstilbudet som helhet, både undervisningen (mikronivået) og organiseringen av denne (makronivået) (UHR, 2009).

*SFU-ordningen er knyttet opp mot undervisning og tilrettelegging av utdanning i vid forstand. **Undervisning** brukes vanligvis som betegnelse for hvordan møtet mellom faginnhold, lærere og studenter organiseres innen studietilbud, dvs. på mikronivået. **Utdanning** eller studier brukes vanligvis som samlebetegnelser for hele utdanningsretninger, studietilbud og undervisning innen disse, dvs. om både makro- og mikronivået (jf. Studiekvalitetsutvalget 1999 s. 23-24). Arbeidsgruppen har derfor valgt betegnelsen 'Sentre for fremragende utdanning' (SFU) for å fremheve at sentrenes virksomhet gjelder både undervisningen (møtet mellom studenter, lærere og faginnhold) og læringsmiljøet (studieorganiseringen, vurderingsordninger og rammene for undervisningen). Sentrene skal fungere både på makro- og mikronivå f.eks. ved å kombinere ulike kvalitetselementer innen undervisning og utdanning til en helhetlig strategi for den utdanningen et senter er knyttet til. Undervisning kan omfatte all tilrettelegging for læring og inkluderer blant annet veiledning og opplæring gjennom praksis (UHR 2009: 31).*

Utdanning må altså tolkes i vid forstand og inkludere faktorer som påvirker undervisning og forskning på undervisning. I engelsk forskningslitteratur snakkes det tilsvarende om «excellence in teaching», «excellence in (student) learning» og «teacher excellence» og ikke minst samspeillet mellom disse, slik Little et al. (2007) formulerer det:

(...) the dynamics of the relationship between teaching and learning are mediated by students' own perceptions of their environment and by their own motivations to learning; excellence in student learning may or may not require excellent teaching.

Videre sier de at

(...) excellence in student learning is likely to arise from a combination of different dimensions, including support for learning from players other than teachers, but there is little in the literature exploring this aspect.

Imidlertid er ikke disse begrepene og forholdet mellom dem entydige når det kommer til forståelsen av det fremragende (Gunn og Fisk, 2013). Det viktige er muligens å se hvordan fremragende kvalitet i utdanning avhenger av mange aktørers kompetanse, oppgaver og samhandling:

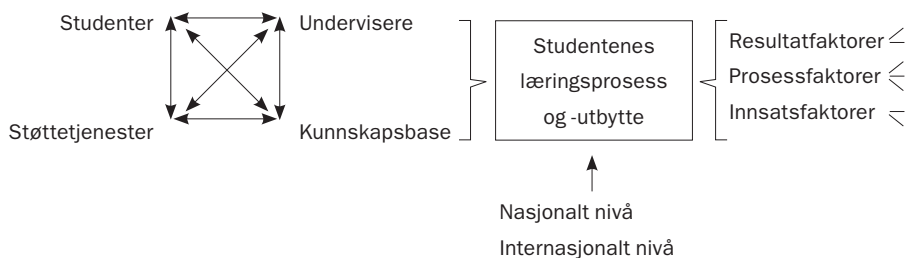
Definitions of excellence in the pedagogy of higher education have proved somewhat protean. As early as 1998 Elton emphasized the multi-dimensionality of teaching excellence, arguing that individual teaching excellence (beyond mere competence) should be matched with complementary excellence at departmental and institutional levels (Land og Gordon, 2015).

Vektleggingen av flere aktører på ulike nivåer og med ulike roller i utdanningen som kvalitetsdimensjon, gjenfinner vi i SFU-ordningens mål om at sentrene skal stimulere til en tett og integrert interaksjon mellom ulike aktører:

SFU-ordningen skal særlig fremme og premiere arbeidet som finner sted i interaksjonen mellom studenter, undervisere, støttetjenester og utdanningens kunnskapsbase. Det innebærer at det for alle typer utdanning vil bli lagt stor vekt på FoU-basering (NOKUT 2013, 1).

SFU-søkere må dokumentere at den eksisterende utdanningen er fremragende, og vise et mangfold av aktører som er involvert på ulike nivåer. Det er opp til hvert senter å definere og argumentere for hva som er fremragende innen den aktuelle disiplinen og kunnskapsbasen. En sentral dimensjon, som fremholdes av utdanningsforskere på tvers av disipliner, er imidlertid betydningen av tett integrasjon av utdanning og forskning som en forutsetning for å oppnå det fremragende (Brew, 2007; Gale, 2007; Skelton, 2007).

Interaksjonen og det flerdimensjonale i SFU-kriteriene er forsøkt visualisert i denne figuren:



Figur 1: Det flerdimensjonale og interaksjon av ulike aktører ved det fremragende

I denne illustrasjonen kan det ligge en forståelse av at det fremragende bekreftes gjennom nasjonale og internasjonale sammenligninger. Det stilles derfor krav til at slike sammenligninger faktisk er tilgjengelige, og at de dokumenteres, brukes og vurderes.

Kort om artiklene

De tre første kapitlene presenterer et «internt» blikk og er skrevet av seniorrådgivere i NOKUT.

SFU-ordningen er ikke blitt til i et vakuum, men har et fundament og erfaringsgrunnlag i andre tiltak rettet mot utdanningskvalitet. I artikkelen *Fra knutepunkt til SFU* ser Astrid Børsheim¹ på en del utdanningsstimulerende ordninger over noen tiår, blant annet knutepunktfunksjonene, utdanningskvalitetsprisen, SFU-ordningen og noen internasjonale ordninger. Hun trekker også fram noen omfattende norske reformer innen høyere utdanning. Fellesnevneren for både reformene og de mer begrensede stimuleringsordningene har vært et mål om bedre kvalitet i høyere utdanning.

Hva fremragende utdanning er, og hvordan dette kommer til uttrykk i SFU-ordningen, ser Helen Bråten nærmere på i kapittelet *Hvordan dokumentere fremragende kvalitet?* Søkere skal forholde seg til kravet om å dokumentere

¹ Forfatterpresentasjoner finnes bakerst i artikkelsamlingen.

fremragende kvalitet i utdanningen slik de tolker det ut fra krav og retningslinjer for sentrene og kriterier for vurdering av søknader (NOKUT 2013). Hvordan søkerne i 2013 svarte på denne utfordringen og hvilken dokumentasjon som ble benyttet, belyses som utgangspunkt for mer generelle diskusjoner om hva fremragende kvalitet er, og hvordan dette kan dokumenteres og kriteriefestes.

Som del av utlysningen i 2013 ønsket Kunnskapsdepartementet å etablere et senter innen helse- og sosialfagutdanningene, forutsatt at kvaliteten var god nok. To av de ni søknadene som kom inn fra dette fagfeltet, kvalifiserte seg til finalen, men ingen av dem nådde opp. I kapittelet *Helse- og sosialfagutdanningene og SFU. Hvorfor nådde ingen opp?* beskriver og diskuterer Turid Hegerstrøm hva som særpreger søknadene fra de helse- og sosialfaglige utdanningene, og analyserer om og eventuelt hvordan disse skiller seg fra søknadene fra andre utdanningsområder.

For å få frem et eksternt blikk har vi fått bidrag fra personer som på forskjellige måter og med ulike erfaringer og utgangspunkt kaster lys over temaet vårt.

NTNU søkte om å bli pilotsenter for lærerutdanningen i 2011, og de søkte igjen ved den åpne utlysningen i 2013, begge ganger uten å nå helt opp. I kapittelet *SFU-prosessen i et institusjonsperspektiv* tar Kirsti Rye Ramberg, seniorrådgiver ved NTNU, for seg de erfaringene NTNU gjorde i disse prosessene. I tillegg viser hun hvordan erfaringene brukes i langsiktig, systematisk og ledelsesforankret kvalitetsarbeid på NTNU, og hvordan fagmiljøer som satser på fremragende utdanning, nå stimuleres.

Kriteriene stiller på ulike måter krav til institusjonene om å inkludere studenter i utviklingen av utdanningene og i søknadsarbeidet frem mot mulig SFU-status. Asbjørn Rogne Bråthen deltok som studentrepresentant i planleggingen og etableringen av pilotsenteret. I sin artikkel *SFU fra et studentperspektiv* gjør han rede for sine erfaringer som student ved ProTed i de første årene av senterets virksomhet. Han benytter disse erfaringene for å si noe om hva han mener studenter og studentinvolvering kan tilføre.

Duncan Lawson har god kjennskap til den norske SFU-ordningen etter å ha ledet både den internasjonale ekspertkomiteen som vurderte søknadene i 2013, og komiteen som foretok midtveisevalueringen av ProTed i 2015. Han deler sine erfaringer med oss i to artikler. I den første, *The Potential of Centres of/for Excellence in Higher Education*, gjør han rede for ordningen med Centres for Excellence in Teaching and Learning i England. Ved å sammenligne den norske

og den britiske ordningen skisserer han muligheter og styrker for SFU-ene. I sin andre artikkel ***sigma***: *A case study of an enduring centre for excellence* deler han sine erfaringer som senterleder for et senter for fremragende utdanning innen matematikk. Ved å gjøre rede for utviklingen av senteret gir han oss økt innsikt i faktorer som styrker muligheten for nå målene i SFU-ordningen, og også i hva som kan true ordningen.

I avslutningskapittelet samler vi trådene og ser fremover, noe som er særlig viktig sett i lys av at NOKUT i 2016 får en betydelig styrking av den budsjettposten som finansierer Sentre for fremragende utdanning og NOKUTs arbeid med disse. Flere nye sentre vil følgelig bli utlyst.

Innlednings- og avslutningskapitlene er skrevet i fellesskap av artikkel-samlingens redaktører Helen Bråten og Astrid Børsheim, begge fra NOKUT.

Referanser

Brew, A. (2007). Integrating Research and Teaching: Understanding Excellence. In: Skelton, A., ed. *International perspectives on teaching excellence in higher education: improving knowledge and practice*. Abingdon, Oxon: Routledge.

ENQA. (2014). *The concept of excellence in higher education*.

http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/ENQA%20Excellence%20WG%20Report_The%20Concept%20of%20Excellence%20in%20Higher%20Education.pdf

Gale, R.A. (2007). Braided practice: the place of scholarly enquiry in teaching excellence. In: Skelton, A., ed. *International perspectives on teaching excellence in higher education: improving knowledge and practice*. Abingdon: Routledge.

Gibbs, G. (2010). *Dimensions of Quality*. York: Higher Education Academy.

Gunn, V. og A. Fisk. (2013). *Considering teaching excellence in higher education: 2007-2013. A literature review since the CHERI report 2007*. York: Higher Education Academy.

Harvey, L. (2015). *Defining quality 20 years later*. Presentasjon på NIFUs årskonferanse 2015. http://www.nifu.no/files/2015/06/Harvey_Lee.pdf

Land, R. og G. Gordon. (2015). *Teaching excellence initiatives: modalities and operational factors*. Higher Education Academy.

https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/teaching_excellence_initiatives_report_land_gordon.pdf

Little, B. et al. (2007). *Excellence in Teaching and Learning: a review of literature for the Higher Education Academy*. (CHERI-rapporten). York: Higher Education Academy.

Little, B. & Locke, W. (2011). Conceptions of excellence in teaching and learning and implications for future policy and practice. In: Rostan & Vaira, M., eds. *Questioning excellence in higher education: policies, experiences and challenges in national and comparative perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.

NOKUT. (2013). *Krav og retningslinjer for sentrene og kriterier for vurdering av søknader*. http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/UA-enhet/SFU/SFU_krav_og_retningslinjer_for_sentrene_Kriterier_for_tildeling_av_senterstatus.pdf

NOU nr. 3. (2008). *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning* (Stjernø-utvalget).

Skelton, A. (2005). *Understanding Teaching Excellence in Higher Education*. New York: Routledge.

Skelton, A., ed. (2007). *International perspectives on teaching excellence in higher education: improving knowledge and practice*. Abingdon: Routledge.

UHR. (2009). *Utredning om etablering av Sentre for fremragende utdanning. Innstilling fra Universitets- og høyskolerådet til Kunnskapsdepartementet* (Lykke-utvalget).

Fra knutepunktfunksjon til SFU

Om statlig satsing på utdanningskvalitet

Astrid Børsheim, NOKUT

Innledning

De høyere utdanningsinstitusjonene har kunnskapsutvikling (FoU), utdanning og formidling som hovedoppdrag (Lov om universiteter og høyskoler). Høyere utdanning blir i Norge stort sett fullfinansiert ved statlige midler. Via budsjettene og andre styringsmekanismer kan staten påvirke til satsing og endring når for eksempel arbeidslivets behov eller politiske prioriteringer tilsier det. I høyere utdanning er gjerne kunnskapsutvikling høyere prioritert enn utdanningsvirksomhet, også når satsingsmidler fordeles. Dette er ikke bare et norsk fenomen. Gjennom norske og europeiske forskningsprogrammer kan institusjonene etter søknad oppnå store ekstramidler for å utvikle ny kunnskap.

I økende grad etterlyses fokus på utdanningskvalitet. Faglig ansatte ved høyere utdanningsinstitusjoner i Norge har normalt lagt inn tid til FoU på arbeidsplanen. I og med at høyere utdanning skal være FoU-basert, er det rimelig at FoU-aktivitetene og -resultatene, direkte eller indirekte, kommer studentene til gode i undervisningen. Oppdatert utdanning er imidlertid ikke automatisk det samme som *god* utdanning målt på andre måter, for eksempel i form av effektivitet (gjennomføring, frafall, tid brukt i studiet), i form av opplevd kvalitet for studentene og andre interessenter eller i form av relevans ved at landets behov for arbeidskraft dekkes. En høyt utdannet befolkning blir et stadig viktigere konkurransefortrinn landene imellom. Stort frafall og produksjon av en for stor andel svake kandidater og kandidater med kvalifikasjoner som arbeidslivet i liten grad etterspør, vekker bekymring i næringslivet og hos myndighetene. Både i Norge og andre land diskuteres kvaliteten og effektiviteten i høyere utdanning derfor hyppig. Det mest opplagte tiltaket for å skjerpe institusjonenes og de ansattes fokus på utdanningskvalitet, nemlig å gjøre utdanningsledelse og undervisning mer meritterende, har hittil vært lite aktuelt.

I noen land settes det inn målrettede tiltak der det registreres problemer med effektiviteten og kvaliteten i høyere utdanning. Eksempelvis har det i Finland, Storbritannia og Sverige de siste par tiår blitt etablert og utviklet programmer med sikte på å stimulere og utvikle utdanningskvaliteten og øke kunnskapen om hva som skaper kvalitet i utdanning. Flere land planlegger slike «eksellens-ordninger» som en slags laboratorier for forsøk med utdanningskvalitet (Danmark, ...). Med etableringen av Sentre for fremragende utdanning i 2010 fulgte Norge opp denne trenden. I Norge har det ellers vært en tendens til å foreta omfattende reformer for å adressere problemer med utbyttet av høyere utdanning.

I denne artikkelen ser vi nærmere på i hvilken grad mer eller mindre omfattende strategier og tiltak for å utvikle kvaliteten i høyere utdanning fra overordnede myndigheters side har potensial til å påvirke kvaliteten i høyere utdanning.

Statlig satsing på utdanningskvalitet

I avsnittene nedenfor gjør vi først kort rede for nasjonale satsinger for å utvikle god/fremragende utdanning ved universiteter og høyskoler i flere land. Vi streifer også innom norske utdanningsreformer med tilsvarende mål. Til sist ser vi på nyere strategier for å styrke høyere utdanning fremover.

Eksempler på målrettet satsing på god/fremragende utdanning

Finland var tidlig ute med å etablere *Centres of Excellence in University Education (CEUA)*, og de beholdt ordningen med mindre endringer over en mye lengre periode enn andre land, fra 1994 til 2012. Målet var å stimulere en langsiktig utvikling for å forbedre kvaliteten på program- og institusjonsnivå i hele universitetssektoren. I denne perioden ble det utpekt nye, treårige sentre hvert tredje år, omkring 20 sentre i hver utlysningrunde. I den siste og avsluttende tildelingen i 2010, som ble gjennomført med noe endrede tildelingsprosedyrer, ble ti sentre oppnevnt. Senterstatus ble belønnet med 300 000 euro per år. Selv om ordningen hadde ført til gode resultater, særlig når det gjaldt fokus på studentenes læring (Raaheim og Karjalainen, 2012), ble ordningen lagt ned etter den siste tildelingen.

I Storbritannia ble det bare én utlysning av *Centres of Excellence in Teaching and Learning (CETLs)*. De 74 sentrene som ble utpekt i 2005, mottok i løpet av de fem årene ordningen eksisterte, samlet 315 millioner pund, noe som betyr at CETL-ordningen er Storbritannias største satsing på utdanning noensinne. Formålet var å belønne fremragende utdanningsvirksomhet og stimulere til videre investeringer i dokumentert fremragende utdanning for å øke utbyttet for studentene, faglærerne og institusjonen. En kunnskapsbasert, fremtidsrettet tilnærming til undervisning og læring sto sentralt, likeens plikten til å formidle og spre resultater. Ordningen ble evaluert midtveis i 2007 og etter avslutning i 2010 (SQW, 2011). Sluttevalueringen viste at selv om det fantes eksempler på svært gode resultater i mange sentre, var sentrale mål for ordningen ikke oppfylt, som forventningene om utvikling av samarbeid mellom sentrene, økt anerkjennelse av undervisning og læring i sektoren og ringvirkninger av ordningen både i og utover egen institusjon. Som årsak til de svake resultatene ble det i evalueringen pekt på utydelige mål for ordningen, få føringer for sentrenes virksomhet og manglende interesse og oppfølging fra den myndigheten som administrerte ordningen, the Higher Education Funding Council for England (HEFCE), i løpet av de fem årene ordningen eksisterte (kapittel 8 og 9).

I Sverige ble en ordning kalt *Framstående utbildningsmiljø* etablert i 2007. Målet med ordningen var å motivere utdanningsmiljøer som allerede holdt høy kvalitet, til å utvikle seg ytterligere og inspirere andre. I den første utlysningen ble det oppnevnt fem sentre blant de 26 som søkte, mens det i 2008 ble oppnevnt to sentre blant de fire som søkte. Ved siste tildeling i 2009 ble det oppnevnt ett senter (Högskoleverket, 2009). I motsetning til tilsvarende ordninger i andre land fulgte det ingen penger med senterstatus, noe som førte til stadig mindre interesse for å søke og i sin tur til beslutningen om å avslutte ordningen.

I Norge opprettet Kunnskapsdepartementet i 2010 en nasjonal prestisjeordning for utdanningsvirksomheten i norsk høyere utdanning, *Sentre for fremragende utdanning (SFU)*. Et SFU skal allerede i utgangspunktet tilby fremragende, FoU-basert utdanning. De skal i senterperioden blant annet utvikle innovative måter å arbeide med utdanning på og spre kunnskap som utvikles om utforming av læringsfremmende undervisning og undervisningsmiljøer. Overordnet skal sentrene gjennom sin virksomhet bidra til kvalitetsheving i høyere utdanning. Utvalget som utredet rammene for ordningen, Lykke-utvalget, foreslo utlysning hvert tredje år (UHR, 2009). Hittil er fire sentre oppnevnt, ett (2011) som ledd i en pilotfase og tre i den første ordinære utlysningssyklusen i 2013, alle for fem år. Sentrene følges tett opp av NOKUT, som administrerer ordningen. De rapporterer hvert år til NOKUT om sine resultater. Hvert senter skal også

gjennomgå en midtveiseevaluering, og pilotsenteret ble evaluert i 2015. Resultatene av midtveiseevalueringen skal blant annet gi grunnlag for en eventuell beslutning om forlenging av senterstatus i ytterligere fem år. Hvert senter får et tilskudd på 4 millioner kroner årlig, som en toppfinansiering av senteraktivitetene. I 2016 vil det bli utlyst nye sentre.

Et annet norsk tiltak for å stimulere til kvalitet i høyere utdanning – riktignok av mindre format – er *utdanningskvalitetsprisen* på 1 million kroner årlig. Denne ble hvert år fra 2001 tildelt inntil tre søkere, men siden 2012 har den gått i sin helhet til én søker. Prisen ble opprettet for å øke fokus på utdanningskvalitet. Den skal ifølge statuttene tilfalle nyskapende og kvalitetshevende tiltak som gjennomføres i aktivt samarbeid mellom studenter, fagpersonale og andre aktuelle aktører. Søkere skal kunne dokumentere positive resultater. Etter tildeling kreves ikke rapportering om bruk av pengene eller oppnådde resultater. Utdanningskvalitetsprisen ble erstattet av en *evalueringspris* som ble opprettet i 1995. Evalueringsprisen var på en halv million kroner årlig og ble fordelt etter søknad på en eller flere institusjoner. I tråd med skjerpet fokus på kvalitet i høyere utdanning i første halvdel av 1990-tallet ble grunnlaget for tildelingen dokumentasjon av gode systemer for systematisk studentevaluering av undervisning og utdanningstilbud. Omleggingen hadde sammenheng med at kravene til og forståelsen av kvalitet i høyere utdanning ble nyansert og utvidet omkring årtusenskiftet.

Det finnes også andre statlige tilskuddsordninger som har til formål å stimulere kvaliteten i høyere utdanning. Disse er gjerne knyttet til politiske mål om å utvikle utdanningen innen bestemte fagområder eller stimulere til pedagogisk bruk av teknologi. For eksempel deler Norgesuniversitetet hvert år etter en søknadsrunde ut betydelige summer til utvikling av IKT-støttede utdannings-tilbud. Andre tiltak er rettet direkte mot realfagsundervisningen.

Satsing på høyere utdanning via reformer

Nedenfor omtales høgskolereformen i 1994, der ett tiltak var tildeling av såkalte knutepunktfunksjoner, som er viet et eget avsnitt. Kort omtales også Kvalitetsreformen i 2004 og den pågående strukturreformen i høyere utdanning.

Høgskolereformen i 1994

Fra 1970-tallet hadde høyere utdanning vært i sterk vekst i Norge. Landet trengte, og satset på, økt kompetanse i befolkningen. Oljeinntekter, både realiserte og forventede, ble kanalisert inn i høyere utdanning fra 1970-tallet. Ungdom ble sterkt stimulert til å ta høyere utdanning. Med enklere adgang til lån fra Statens Lånekasse og utbygging av studentboliger og -barnehager økte mulighetene for utdanning i alle lag av befolkningen.

Kapasitetsøkningen skjedde ved at nye utdanninger ble inkludert i høyere utdanning. For eksempel ble de tidligere lærerutdanningsseminarene definert som høyere utdanning fra 1973, sykepleierutdanningene ble utviklet til høyere utdanning i perioden 1981-1985 og de to- og treårige ingeniørutdanningene fra 1984. Nye distriktshøgskoler for høyere utdanning, i alt 15, med en studieportefølje som før bare fantes på universiteter og økonomiske utdanningsinstitusjoner, ble i årene 1969-1985 bygget opp over hele landet. Høgskolesektoren vokste følgelig jevnt i samsvar med myndighetenes ønsker og mål. En følge av veksten var økende styrings- og samordningsproblemer for den tidens utdanningsdepartement (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet), noe som blant annet førte til en høgskolereform hvor 98 statlige høgskoler fra 1. august 1994 ble redusert til 26 etter omfattende sammenslåinger.

Tanken bak med sammenslåingene, som ble foreslått av et utvalg ledet av senere statsråd Gudmund Hernes, var at høgskolene ville oppnå stordriftsfordeler og dermed kunne drives mer effektivt (NOU, 1988, s. 28). Målstyring erstattet departementets tidligere detaljstyring. *Norgesnett* ble introdusert som et middel for «å sikre samarbeid, arbeidsdeling, styrke de enkelte fagmiljøene, skape et bredere studietilbud til studentene og gjøre det lettere å skifte studiested» (Hatlevik, 2000). Hver høyere utdanningsinstitusjon – både de nye, sammenslåtte høgskolene og universitetene og de vitenskapelige høgskolene – utgjorde *et knutepunkt* i det integrerte nettverket *Norgesnett*. Et knutepunkt ble definert som «en høyere utdanningsinstitusjon som ivaretar nasjonale oppgaver og som kommuniserer og samarbeider med andre institusjoner innen utdanning, forskning og kunstnerisk arbeid» (brev datert 23. juni 1995, gjerne kalt «St. Hansbrevet»). Innenfor *Norgesnett* fikk høgskolene tildelt *knutepunktfunksjoner*.

Knutepunktfunksjon ble tildelt høgskoler innenfor fag/fagområder som det skulle satses på. Knutepunktfunksjon skulle være retningsgivende for de nye høgskolenes ressursmessige og faglige prioriteringer. Tanken var at strategisk, ressursmessig og faglig konsentrasjon rundt knutepunktfunksjonene ville føre til

utvikling av sterke fagmiljøer nasjonalt sett. Slike faglige «fyrstårn» ville kunne innta en ledende rolle i samarbeidet med tilsvarende utdanninger og fagmiljøer i andre institusjoner og på den måten trekke opp kvaliteten i høyere utdanning som helhet. Slik skulle høgskolene styrkes for å bidra til å oppfylle visjonene om samarbeid og arbeidsdeling i Norgesnettet.

Universitetene og de vitenskapelige høgskolene fikk ikke knutepunktfunksjoner. Begrunnelsen var at de allerede hadde nasjonalt ansvar på sine utdanningsområder. I neste avsnitt ser vi nærmere på hva som skjedde med knutepunktfunksjonene, og diskuterer hvorfor.

Høgskolereformen ble evaluert parallelt med iverksettingen, og etter fem år ble det konkludert med at man ikke hadde lyktes i å nå målene (Kyvik, 1999), 1999). Driften ved høgskolene var blitt mer effektiv, men evalueringen viste at dette i stor grad skyldtes lavere statlige bevilgninger, en omorganiseringsgevinst som staten tok ut allerede fra første hele budsjettår etter sammenslåingene.

Kvalitetsreformen 2004 og Stjernø-utvalget

Erfaringene fra evalueringen av høgskolereformen, krav fra institusjonene om mer selvstyre og flere års arbeid for å harmonisere all høyere utdanning i Europa lå bak oppnevningen av Mjøs-utvalget². Kort tid etter utvalgets oppstart undertegnet Norge Bologna-erklæringen. Innstillingen fra Mjøs-utvalget (NOU 2000) la grunnlag for Kvalitetsreformen i 2004.

Med kvalitetsreformen ble den sterke statlige styringen som preget høgskolereformen i 1994, forlatt til fordel for en ny styringsfilosofi, New Public Management. Endring av finansieringssystemet, mer autonome institusjoner og styrking av styring og ledelse var viktige elementer i reformen. Produksjon skulle belønnes. Gradssystemet og vurderingsformer ble endret for å oppfylle Bologna-erklæringens forpliktelser til harmonisering av høyere utdanning i Europa. Imidlertid var målene om å øke gjennomstrømningen, ivareta studenten bedre gjennom hele studieløpet og tilby mer aktiviserende undervisningsformer og bedre veiledning like mye knyttet til nasjonale problemer. Gjennom mer effektiv undervisning, bedre oppfølging av studentene og begrensninger i retten til studielån for studenter som ikke hadde normal studieprogresjon, skulle heltidsstudenten gjenreises.

² Mjøs-utvalget ble oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 30. april 1998 og avla sin innstilling 8. mai 2000. Utvalget ble ledet av Ole Danbolt Mjøs.

Følgeevalueringen av kvalitetsreformen (Michelsen og Aamodt, 2007) viste at høyere utdanning raskt tilpasset seg det nye gradssystemet. Den omfattende utviklingen av nye utdanninger skjedde i stor grad på områder med potensial for god rekruttering. Undervisnings- og evalueringsformene var endret i student-aktiviserende retning, blant annet med langt flere krav til oppgaver og andre innleveringer, men det var lite som tydet på at studentene brukte mer tid på studiene. Frafall og gjennomstrømning var stort sett som før reformen. Oppnådd internasjonalisering dreide seg mer om standardisering av gradssystemet enn om innholdet i studieplanene og mobilitet.

Allerede i 2006 ble det nedsatt et nytt utvalg, denne gangen for å utrede strukturen i høyere utdanning (Stjernø-utvalget). Bakgrunnen var at samfunnets behov og økt internasjonal konkurranse krevde mer effektiv ressursbruk i høyere utdanning. For å angripe problemene med svak rekruttering, små og spredte fagmiljøer og indikasjoner på kvalitetssvikt i mange utdanninger foreslo utvalget en omfattende sammenslåingsprosess som skulle resultere i 8-10 flercampus-universiteter (NOU 2008). Da tiden hadde gått fra muligheten for sentralt styrte sammenslåinger, ble det utarbeidet strategier og innført virkemidler som skulle stimulere til samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon i høyere utdanning, forkortet SAK. I årene etter Stjernø har samarbeidet økt, og det har skjedd flere frivillige sammenslåinger mellom høgskoler og fusjoner mellom universiteter og høgskoler. Dette har likevel i liten grad ført til arbeidsdeling og konsentrasjon, går det fram av stortingsmeldingen *Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform i universitets- og høgskolesektoren* (Meld. St. 18, kap. 1.5), som Kunnskapsdepartementet la frem våren 2015.

Fra Stjernø til strukturmeldingen 2015 – er det noe nytt?

Fra Stjernø til strukturmeldingen går det en rød tråd som lett kan nøstes langt tilbake, både til retorikken rundt Norgesnett og til kvalitetsreformen: problemet med for små og svake fagmiljøer og behovet for større enheter for å styrke fag, forskning og utdanning. Og problemet er enda eldre: «Bestrebelsene mot raskere gjennomføring av studiene er langt fra nye, dette var også sentrale elementer både hos Ottosen-komiteen³ og i Hernes-utvalget på slutten av åtti-tallet. Ottosen-komiteen foreslo radikale endringer i gradsstrukturen for å korte ned tida fram til en grad. Hernes-utvalget lot på sin side gradssystemet ligge i fred og konsentrerte seg om å få til raskere studiegjennomføring innen rammen av de eksisterende gradene, blant annet ved å ville “gjenreise heltidsstudenten” og med et økt fokus på studiekvalitet. Når Mjøs-utvalget tok opp igjen forslaget om

³ Ottosen-komiteen var aktiv i siste halvpart av sekstitallet.

reformer i gradssystemet er det et «uttrykk for at det ikke hadde skjedd noen bedring i studiegjennomføringen» (Michelsen og Aamodt, 2007). Problemet har altså gjennom flere tiår vært effektiviteten i høyere utdanning: gjennomstrømningen er for lav, og studentene tar seg for god tid på å fullføre utdanningen, hvis de i det hele tatt gjør det.

Og hvordan er situasjonen i 2015? «Situasjonen i Norge med mange små og sårbare forskningsmiljøer og mange små utdanningstilbud med dårlig rekruttering gjør det nødvendig å endre strukturen i universitets- og høgskolesektoren. Ressursene må samles på færre og sterkere institusjoner, blant annet for å sette Norge i stand til å møte den globale konkurransen, der utdanning og forskning er grunnlag for økonomisk vekst og omstillingsevne. Mangfoldet skal opprettholdes, men regjeringen ønsker institusjoner med tydelige profiler. Grunnlaget for å slå sammen institusjoner skal være regjeringens kritiske vurdering av kvalitet. Departementet ønsker styrking av institusjonenes ledelse, større eksterne innslag i styret og større departementskontroll med styresammensetningen» (Strukturmeldinga, 2015).

Behovet for reformer og satsinger har altså blitt begrunnet på samme måte i over 50 år, og det viser seg at de samme argumentene kan resirkuleres enda en gang. Forståelsen av at effektiviteten og kvaliteten i norsk høyere utdanning – målt blant annet i form av frafall og gjennomstrømning – har sammenheng med strukturen i sektoren, går igjen, uavhengig av det politiske klimaet. Hva lærer vi egentlig av tidligere reformer og satsinger og evalueringene av disse?

I det følgende ser vi nærmere på erfaringene med et sentralt redskap i innsatsen for å effektivisere norsk høyere utdanning på siste halvdel av 1990-tallet, nemlig knutepunktfunksjonene.

Knutepunktfunksjonene i Norgesnett – hva skjedde med dem?

Systemet med *knutepunktfunksjoner* ble lansert i St.meld. nr. 40 (1990-1991) *Fra visjon til virke*, som ett av styringsredskapene i omorganiseringen av høgskolesektoren. I 1995 tildelte departementet de første 29 knutepunktfunksjonene til 20 høgskoler. I 1998/99 ble det tildelt 22 nye knutepunktfunksjoner, for første gang også til private høgskoler (en fullstendig oversikt over tildelingene finnes i vedlegg 1). Det var i perioden frem mot år 2000 stor interesse for å få tildelt knutepunktfunksjoner. Nye tildelinger ble imidlertid lagt

på is mens ordningen ble evaluert av Norgesnettrådet⁴ fra 1999. Da hadde de eldste knutepunktfunksjonene fungert i fire-fem år.

Evalueringen ble bestilt for å gi departementet kunnskap om hvorvidt «målene og premisene som lå til grunn for etableringen av systemet med knutepunktfunksjoner i høyere utdanning» var oppfylt. Å vurdere måloppfyllelse skulle imidlertid vise seg problematisk for de sakkyndige som var involvert i evalueringen. I tillegg til at det var problemer med å finne entydige mål for ordningen ut fra grunnlagsdokumentene (St. Hansbrevet), kunne kriteriene for hver tildeling variere. Evalueringskomiteen undersøkte derfor effektene av knutepunktfunksjonene på noen områder som var tydelig vektlagt ved alle tildelingene, fremfor alt målene om konsentrasjon av ressurser for å oppnå faglig utvikling og utvikling av samarbeidsrelasjoner nasjonalt og internasjonalt. Konklusjonen ble at ordningen ikke hadde ført til konsentrasjon av ressurser med økt faglig kvalitet og styrke, og at det heller ikke kunne konstateres økt samarbeid og arbeidsdeling knyttet til systemet med knutepunktfunksjoner.

I Norgesnettrådets vedtak ble det anbefalt å erstatte ordningen med mer egnede tiltak:

Knutepunktfunksjonane blei innførte for å utvikle ei omfattande og systematisk arbeidsdeling og nettverksbygging i Noregsnettet. Noregsnettrådet vil understreke at dette framleis må vere ei viktig nasjonal oppgåve. Noregsnettrådet konstaterer at systemet med tildelte knutepunktfunksjonar i si noverande form, og utan tilføring av ressursar, ikkje har gjeve den effekten ein ønskte. Noregsnettrådet rår difor til at det blir utvikla eit betre system for nasjonale prioriteringar innanfor sektoren (Norgesnettrådssak 77/2000).

I stedet for å gå inn for det nye systemet som ble foreslått, valgte departementet å avvike hele ordningen som statlig satsing. Det forhindret ikke at mange institusjoner hegnert om sine knutepunktfunksjoner i mange år og brukte begrepet i sine interne prioriteringer og strategier.

⁴ Norgesnettrådet var et rådgivende organ for Kunnskapsdepartementet i utviklingen av høyere utdanning i Norge, særlig når det gjaldt sektorovergripende og nasjonale forhold. Rådet ga råd om problemstillinger knyttet til Norgesnettet og trakk opp retningslinjer for kvalitetssikringsarbeidet innenfor høyere utdanning nasjonalt og internasjonalt. Rådet eksisterte i årene 1998 – 2002 (<http://www.arkivportalen.no/side/aktordetaljer?aktorId=no-a1450-01000001400471>).

Knutepunktfunksjonene var lansert som et sentralt redskap for å nå de overordnede faglige og politiske målene for høgskolereformen. I løpet av årene 1995-2000 ble ordningen iverksatt, utvidet, evaluert og nedlagt. Hva gikk galt?

Uklare og motstridende mål, ressursknapphet og nye tider

Selv om ansvaret for å realisere denne statlige strategien for faglig konsentrasjon og arbeidsdeling i Norgesnettlet hvilte på høgskolene, fikk de ikke altfor god drahjelp fra tildelende myndigheters side. I det følgende ser vi på faktorer som i tillegg til målklarhet bidro til å underminere ordningen, blant annet motstridende styringssignaler, oppstart parallelt med en krevende omorganisering og liten oppfølging av knutepunktfunksjonene fra tildelende myndigheters side.

Det var institusjonene selv som skulle ivareta sine knutepunktfunksjoner, og prioritere på en måte som kunne bidra til å oppfylle de overordnede målene for Norgesnettlet. Drift og satsing skulle finansieres innenfor høgskolens ordinære budsjett. Bare unntaksvis ble tildelingen fulgt av ressurser – for eksempel kunne unike fagområder tilgodeses over statsbudsjettet. Knutepunktfunksjonene i samisk språk og kultur ved Samisk høgskole og nynorsk språk ved Høgskulen i Volda ble for eksempel tildelt midler. Det var også lettere å få midler til stipendiatstillinger når høgskolen begrunnet søknaden med ansvaret for en knutepunktfunksjon. Knutepunktfunksjonene måtte ellers konkurrere om ressurser med andre tiltak i de nye høgskolene, både oppgaver som ble pålagt av myndighetene, og interne prioriteringer. Høgskolenes økonomiske situasjon var ikke gunstig, for innsparingsgevinsten ved sammenslåing ble trukket inn fra etableringstidspunktet, til tross for at en sammenslåing normalt krever mer midler i en overgangsperiode for å fungere godt (Kyvik, 1999).

Høgskolenes styrer ble pålagt å ta fatt i arbeidet med studieporteføljen ganske raskt etter omorganiseringen og gjøre faglige omprioriteringer og endringer i studieporteføljen for å utvikle den nye, som regel sammenslåtte, høgskolens fagprofil. Stikkord var konsentrasjon og spesialisering, og tildelt knutepunktfunksjon ga et signal om hvor departementet ønsket satsing. Men andre styringssignaler svekket høgskolenes muligheter til å utvikle faglig særpreg. Bredden og kvaliteten i det samlede studietilbudet skulle ivaretas. «Viktige grunnutdanninger» måtte prioriteres, noe som i praksis betydde profesjonsutdanninger som utdanning til yrker med mangel på arbeidskraft, på den tiden lærerutdanninger, ingeniørutdanninger og mange helse- og sosialutdanninger. Disse utgjorde størsteparten

av høgskolenes utdanningstilbud og ble i St. Hansbrevet kalt «kjernen i høgskolenes faglige virksomhet». I den første tildelingen fikk imidlertid ingen utdanning av denne typen status som knutepunktfunksjon.

Departementet krevde samtidig en betydelig kompetanseheving i de nye, større høgskolene. Blant annet skulle tildeling av knutepunktfunksjon følges av utvikling av kompetansen i aktuelle fagmiljøer. Samtidig foregikk den prioriterte og helt nødvendige kompetanseoppbyggingen – støttet av betydelige statlige ressurser – i utdanninger som ganske nylig var blitt høyere utdanning. I helsefagutdanningene og korte ingeniørutdanninger dreide det seg i første omgang om å gi det store antallet høgskolelærere lektorkompetanse⁵. I tillegg kunne en begynnende akademisering anes i de nye høgskolene. Alle høyere utdanningsinstitusjoner fikk nå ressurser til FoU, en ny situasjon for mange fagmiljøer. Noen få fagmiljøer tilbød allerede hovedfag, og mange hadde ambisjoner om det samme. Knutepunktfunksjonenes «rettigheter» tapte ofte i konkurransen om ressurser til fordel for kompetanseoppbygging og faglige ambisjoner i andre fagmiljøer.

En faktor som vanskeliggjorde arbeidet med det faglige tilbudet, var oppgavene knyttet til selve omorganiseringen. På den tiden da knutepunktfunksjonene ble introdusert som faglig styrkingstiltak, hadde de fleste sammenslåtte institusjonene hendene fulle med å bygge en fungerende administrasjon og overvinne kulturelle motsetninger. Høgskoler med svært ulike faglige tradisjoner og med svært varierende kompetansenivå var slått sammen, og indre samhold var avhengig av at minst mulig ble gjort med studietilbudet de første årene. Seriøse vurderinger av hva som faglig ville tjene Norgesnettets best, kunne knapt ventes. De første knutepunktfunksjonene ble dessuten tildelt på basis av et omfattende utredningsarbeid som departementet initierte ved de gamle høgskolene, fagprofilutredningene. En grunn til lav prioritering kan være at de nye institusjonene ikke følte seg bundet av konklusjonene i fagprofilutredningene nettopp fordi de var produkter av de gamle institusjonene og skrevet i en tid da samarbeidet mellom disse var preget av konkurranse og posisjonering.

Høgskolene rapporterte årlig om drift og utvikling av knutepunktfunksjonene som ledd i departementets styringsrutiner, men utover det ble de ikke fulgt opp. Det fantes ingen mekanismer for å belønne eller straffe en institusjon for god eller dårlig forvaltning av knutepunktfunksjon. Kriterier for bortfall var ikke etablert.

⁵ Høgskolelærer var en undervisningsstilling på laveste nivå ved norske høgskoler. Hovedfag var ikke et krav. Stillingen over høgskolelektor krevde hovedfag.

Evalueringen viste at ordningen med knutepunktfunksjoner ikke hadde oppfylt overordnede mål om profilerte institusjoner og samarbeid og arbeidsdeling i Norgesnett. I stedet for en utvikling i retning av mer ulike institusjoner med tydelige fagprofiler, fremsto høgskolene fem år etter omorganiseringen som temmelig like. I tillegg til mangel på ressurser og incentiver til å satse på en egen profil førte økt konkurranse om studentene på slutten av 1990-tallet til at det ble satset på studietilbud som rekrutterte studenter. Denne utviklingen medvirket til at «alle» satset på å beholde og utvikle de store profesjonsutdanningene. Knutepunktfunksjonene tilhørte i stor grad utdanningsområder som tapte kampen om studentene. Selve statusen førte likevel til argumentasjon fra instituttet som forvaltet knutepunktfunksjonen om å bli prioritert med ressurser internt, i mange tilfeller uten at det ble dokumentert resultater i forhold til målene for ordningen. Av slike grunner kunne knutepunktfunksjon i større grad føre til stagnasjon enn til innovasjon. Nytenkning og utvikling foregikk i mange tilfeller i mer «sultne», men lavere prioriterte fagmiljøer i samme institusjon. Slik sett kan det sies at knutepunktfunksjonsordningen førte til økt konkurranse og innovasjon, men bare ikke slik det var tenkt. Knutepunktfunksjoner som «faglige fyrtårn» med en nasjonal rolle var en del av retorikken rundt ordningen. Mange knutepunktmiljøer hadde også intensjon om samarbeid med tilsvarende fagmiljøer eksternt, og på grunn av selve målene for ordningen så de seg i en rolle som *primus inter pares*. I en situasjon med konkurranse om ressurser og studenter ble samarbeid på slike premisser problematisk.

Dersom høgskolene hadde lyktes i å nå de overordnede målene om spesialisering og samarbeid i Norgesnett, kunne det kanskje vært mulig å oppnå en effektivitetsgevinst i høgskolene, men så langt kom det aldri. Som nevnt ble høgskolene heller mer like hverandre. Selv om det fantes sterke politiske årsaker til å avvike systemet med knutepunktfunksjoner, var denne utviklingen i seg selv god nok grunn til å begrave den.

Hva har vi lært?

Vi har omtalt noen utdanningsreformer og mer begrensede satsingstiltak som alle har hatt som mål å bidra til kvalitetsutvikling i høyere utdanning. De fleste fikk ikke noe langt liv, noe som heller ikke er et mål i seg selv. Men de fleste vil være enige i at strategisk satsing bør ha en langsiktighet som gjør måloppnåelse mulig, og som gir grunnlag for en skikkelig evaluering av hva som ikke virket, og hva som hadde potensial til å brukes i videre kvalitetsutvikling.

Hvor er mulighetene og hvor er fallgruvene for strategisk statlig satsing på kvalitetsdrivende virkemidler innen utdanning? Hva skal til for at de få ordninger som er etablert for å fremme kvaliteten i høyere utdanning, skal lykkes? Hva kan vi for eksempel lære av erfaringen med den prestisjefylte satsingen på knutepunktfunksjoner og den stille døden få år etter? Og hvilke sjanser til å oppnå forventede resultater har de nye sentrene for fremragende utdanning? Med utgangspunkt i de til dels nokså ulike offensivene for å styrke fag og utdanning i inn- og utland som er nevnt i det foregående, vil vi diskutere noen faktorer som kan stimulere til eller hindre måloppnåelse.

Selv om knutepunktfunksjonene var et strategisk virkemiddel i etableringen av Norgesnett, manglet det klare strategier for tildeling og drift. Vi har antydnet at ordningen ble underminert av departementet selv, også ved at nylig sammen-slåtte høgskoler med betydelige indre motsetninger hadde ansvaret for iverk-settingen. Vi har også trukket fram andre «kriterier for fiasko» ved denne ordningen, som målkonflikt, manglende oppfølging, ingen belønning for suksess og manglende kriterier for bortfall. Ressursene til satsingen måtte allokere innenfor høgskolenes egne budsjetter. I de nye institusjonene førte blant annet kulturforskjeller, indre drakamp om fordelingen av budsjettet og andre ressurser samt strid om lokalisering av felles administrasjon til at fokus på behov for endring i utdanningstilbudet ble utsatt.

I skyggen av den omfattende ordningen med knutepunktfunksjoner trivdes imidlertid *Evalueringssprisen*, som ble opprettet i 1995 i det samme politiske klimaet som knutepunktfunksjonene sprang ut av. Denne var mer vellykket som satsing. Gjennom flere utredninger (NOU 1988:28, Studiekvalitetsutvalget, 1990) var det satt fokus på betydningen av studentevaluering som et ledd i kvalitets-sikringen av høyere utdanning. Ordningen ble avviklet på grunn av det snevre fokuset på ordninger for studentevaluering, men ble avløst av *Utdanningskvalitets-prisen*. Kriteriene for denne prisen var i samsvar med forståelsen av og kravene til kvalitet i utdanning som ble utredet av Mjøs-utvalget (NOU 2000). Begge disse prisene var av svært begrenset omfang og hadde klare mål og kriterier for søkning og tildeling, og ressurser – om enn relativt små – fulgte med tildelingen. Dette var ordninger som honorerte god praksis på det omsøkte området, men med tildel-ingen fulgte det ingen krav om å bevise opprettholdelse, utvikling og spredning av god praksis. Det gjenstår å dokumentere resultater av ordningen.

Knutepunktfunksjon kunne tildeles på ulikt grunnlag, og det var ikke utviklet differensierte mål for de ulike kategoriene. *SFU-ordningen* ble grundig utredet og er omgitt av klare mål, tydelige rammer for og krav til ordningen og har en relativt

god finansiering og klare regler for bortfall eller fornyelse av senterstatus. Å utvikle kriterier for den første midtveisevalueringen bød på få problemer. Likevel kan det oppstå tvil om utvikling av fremragende utdanning er det eneste målet med ordningen, eller om myndighetene også vil bruke ordningen som et hjelpe-tiltak for problematiske utdanningstyper. Flere evalueringer har vist at for eksempel lærerutdanning, helseutdanninger og ingeniørutdanning har betydelige kvalitetsproblemer (NOKUT 2006, 2008 og 2010). Ved utlysningen av nye sentre i 2013 skrev departementet eksplisitt at helseutdanninger skulle prioriteres ved siste tildeling, «gitt god nok kvalitet». Utlysningen gjaldt ellers alle fagområder. En kan derfor i ettertid lure på om det var ønsket om å gi lærerutdanningen et løft da den ble utpekt som eneste utdanningskategori som kunne søke om senterstatus i pilotutlysningen i 2010, eller om det var erfaringer med fremragende utdanning generelt som var målet.

Uklare mål er lite hensiktsmessig dersom en vil oppnå noe med en ordning. Da må det heller etableres delmål med egne kriterier eller flere ordninger. På bakgrunn av historiene om satsingstiltak som er trukket fram tidligere i denne artikkelen, sitter jeg igjen med noen spørsmål om hva som påvirker måloppnåelse når staten satser på kvalitetsutvikling i utdanning. Avslutningsvis ser jeg derfor nærmere på noen forhold som – i tillegg til de resultatene et senter for fremragende utdanning, en knutepunktfunksjon, et CETL e.l. måtte oppnå – bidrar til å gi dem styrke og status og opprettholde interessen for dem.

Styring og status

I en kort periode kan selve navnet gi status, enten de heter knutepunktfunksjoner, Framstående utbildungsmiljø eller Centres of Excellence, men i det lange løp må det mer til. Av faktorer som gir en ordning status, vil vi trekke frem forhold rundt søkeprosessen, «oppmerksomhet» i senterperioden – blant annet i form av tilstrekkelige ressurser til å gjennomføre planer, vedvarende interesse og oppfølging fra overordnede nivåer – samt senterets legitimitet og eksklusivitet.

Det er kanskje mulig at det kan bli for mange sentre for fremragende utdanning, slik at det i seg selv blir et hinder for å opprettholde det elementet av eksklusivitet som stimulerer sentrene til å yte sitt beste. Både CETLs i England og CEUE i Finland var omfattende ordninger som alle er avvirket. Hva er det fremragende dersom alle har det? På den annen side kan kanskje en ordning som premierer god kvalitet, bli for liten til å få betydning utover eget miljø. Det har for eksempel aldri vært stilt spørsmål om å dokumentere måloppnåelse for

utdanningskvalitetsprisen, og kvalitetseffekten er derfor ukjent, i alle fall utenfor de utdanningsmiljøene som har mottatt prisen⁶.

Når det er konkurranse om å bli utvalgt, og belønningen er høy nok, må de som behandler søknaden og innstiller, ha legitimitet (Raaheim, 2012). SFU-ene pekes ut etter en omfattende søkeprosess med relativt tydelige kriterier for søkning og utvalgsprosess. De sakkyndige komiteene som behandler søknader om senterstatus, består av internasjonalt anerkjente akademikere med allsidig, relevant kompetanse.

Fokus på resultatene av en ordning underveis, samt muligheten for fornyet status, kan bidra til å opprettholde aktiviteten. Etter en prestisjefylt introduksjon og grundig søkeprosess av CETLs i England dabbet myndighetenes interesse av. Det ble gjennomført en midtveisevaluering, men det var ikke utarbeidet kriterier for hva det skulle rapporteres på. Forvaltningen av ordningen var også for dårlig planlagt, kanskje fordi betydningen av god styring og administrasjon var undervurdert, jf. Duncan Lawsons diskusjon rundt dette temaet i kapittel 8. Når det gjelder SFU-ordningen, er det lagt opp til sterk oppfølging fra NOKUTs og departementets side, ikke minst på bakgrunn av studier av erfaringene fra England. Gulrøtter, som muligheten for forlenget status til vellykkede sentre, vil stimulere til måloppnåelse. Drivet i mange engelske CETLs forsvant da antydningene om mulig forlengelse av ordningen for høytstående sentre stilnet. Et CEUE i Finland kunne søke én gang til om ny senterperiode, og gjenoppnevning var ganske vanlig i denne langvarige ordningen. For norske SFU-er er det sannsynlig at prestisjen knyttet til å få tildelt en ny periode på fem år, er svært motiverende. Spørsmålet gjenstår om hva som skal til for å opprettholde drivet mot stadig mer fremragende utdanning i de siste fem årene.

Selv om det er slik at grundige søkeprosesser og god oppfølging gir sentrene legitimitet, har en statlig satsing uten ressurser eller andre incentiver som står i stil med målene for ordningen, med innsatsen som legges ned i søkeprosessen, og med kravene til sentrene, liten mulighet for å lykkes. Belønningen må stå i samsvar med de forpliktelsene som følger statusen. Når tildeling av et virkemiddel medfører forpliktelser til å prioritere (knutepunktfunksjon) eller utvikle kunnskap og innta en rolle som kunnskapsleverandør (SFU, CETL), må det finnes insentiver og mulighet for å belønne og straffe. Knutepunktfunksjonene ble

⁶ NOKUT har nettopp utarbeidet en rapport om Utdanningskvalitetsprisen, hvor fakta om prisen og noen sider ved søknader og vinnere i perioden 2004-2014 analyseres (Hegerstrøm, 2015).

mislykket som styringstiltak blant annet på grunn av manglende evne til å belønne institusjoner for å utvikle en profil. Den svenske ordningen som ikke utløste ressurser, ble nedlagt etter tre utlysninger på grunn av stadig synkende interesse, jf. Raaheim, 2012:

The second round also proved to be the last round in Sweden. Knowing how much effort is put into an application, and knowing how the higher education system works, it is probably correct to say that the lack of success in Sweden is closely linked to the fact that no extra funding followed for those units that were selected as centres of excellence.

SFU-ene må redegjøre for bruken av statlige midler og godtgjøre at bruken sikter på å realisere egen senterplan og målene for ordningen. Finland fulgte en interessant praksis ved å tildele midlene som fulgte utnevnelsen av et CEUE, samt retten til å disponere dem, til institusjonen. Dette resulterte i at enkelte CEUE-er så lite til disse midlene, men dette tildelingsprinsippet kunne godt begrunnes med målet for ordningen, som var bred kvalitetsutvikling i all høyere utdanning. Som nevnt fikk den finske ordningen positiv evaluering.

Utvikling av strategier, målrettede tiltak som kan medvirke til å realisere strategiene, og oppfølging av de tiltakene som implementeres, krever tydelig ledelse. Nasjonal satsing på høyere utdanning krever at ledelse på flere nivåer tar ansvar. Da myndighetenes synlige interesse for CETL-ordningen forsvant, ble også institusjonens støtte til mange sentre redusert. På den annen side var det tydelig at de CETLs som beholdt drivet – hvorav noen fortsatt fungerer som sentre – i høy grad hadde sikret seg toppledelsens støtte ved å forankre senteret i institusjonen. Søkere om SFU må dokumentere forankring i toppledelsen i vertsinstitusjonen og eventuelle partnerinstitusjoner. Status som SFU blir tildelt på institusjonsnivå, og de fire sentre som er etablert hittil, har på ulike måter involvert egen toppledelse i sine styrende og faglige organer. Alle sentrene har også fått ekstra midler over institusjonsbudsjettet.

Den til enhver tid rådende styringsfilosofi setter grenser for hvilken form styringen kan ha. Den forventede effektiviteten og kvaliteten som følge av samarbeidet i Norgesnett forutsatte fast styring: «Norgesnett-konseptet forutsetter nasjonal planlegging, styring og regulering og en sentralt fastsatt arbeidsdeling» (Hatlevik, 2000). Hele omorganiseringsprosessen var følgelig sterkt styrt av myndighetene, noe det både var tradisjon og aksept for på 1990-tallet. SFU-ordningen er etablert i et regime med større autonomi for institusjonene. Da er det noe av et paradoks at SFU-ene følges langt tettere opp enn

knutepunktfunksjonene i sin tid ble. Legitimiteten for kontinuerlig overvåking ligger delvis i aksepten av NOKUTs behov for kontroll med bruken av SFU-midlene opp mot senterets planer og overordnede mål for ordningen, og delvis i at NOKUT og sentrene gjennom samhandling deler ansvaret for og arbeidet med spredning av kunnskap om og resultater fra sentrenes virksomhet. SFU-ordningen er blant annet et svar på de deler av evalueringen av kvalitetsreformen som viste at effektiviteten i norsk høyere utdanning i liten grad økte som følge av reformen (Michelsen og Aamodt, 2007). Ordningen kan ses som en innrømmelse av at endring av institusjonelle og faglige rammer og strukturer ikke er nok som midler til kvalitetsutvikling. Det trengs dypere innsikt i hvilke elementer som gir gode (og effektive!) utdanningsløp. Derfor er det krav om utprøving og innovasjon i undervisningen og rammene rundt den samt forskning på utdanningsvirksomheten i sentrene. Derfor legges det også så stor vekt på deling og bred spredning av resultatene.

Det er jo gjerne slik at staten gir, men også slik at staten tar når erfaringene viser at overordnede mål med ulike tiltak ikke blir nådd. Evalueringer gir nivået som forvalter en ordning, råd om videreutvikling og behov for endring. Kravene om læring og spredning av læring knyttet til satsingstiltak, påhviler ikke bare utdanningsinstitusjonene og fagmiljøene. Det er også grunn til å se på hva myndighetene som etablerer og nedlegger satsingstiltak har lært, hvordan denne læringen spres, og i hvilken grad nye ordninger bygger på læring fra tilsvarende ordninger i eget og andre land. Evalueringer er derfor viktige, ikke bare for å vurdere eksisterende ordninger, men også i planleggingen av nye. SFU-ordningen ble foreslått og utredet som en følge av at evalueringen av kvalitetsreformen viste at resultatene ikke var som forventet når det gjaldt målene for kvalitetsutvikling i utdanningene – særlig målene om økt studentfokus.

Høgskolereformen ble følgeevaluert av NIFU i årene 1995-98, og ordningen med knutepunktfunksjoner i 1999-2000. Reformen og knutepunktfunksjonene fikk vel fire år fra innføring til nedleggelse. Rapporten fra evalueringen av høgskolereformen viser, i likhet med evaluering av tilsvarende endringer internasjonalt, at faglige resultater av en sammenslåing knapt kan ventes før etter en tiårsperiode. Knutepunktfunksjonene fikk følgelig for kort tid til å bli evaluert som det redskapet de var tenkt som. Det må innrømmes at en evaluering kan ha flere begrunnelser enn de som uttrykkes i klartekst, og evalueringene knyttet til høgskolereformen sprang kanskje i større grad ut fra bevisstheten om at det var nødvendig å gi institusjonene større frihet enn av et reelt behov for å få dokumentert fiasko og suksess. Uansett bør evalueringen av måloppnåelse tas alvorlig i planleggingen av lignende tiltak.

Hva nå?

Det er mulig at knutepunktfunksjonsordningen allerede ved etableringen var dømt til å mislykkes av grunner som er nevnt over. Det må likevel sies at tenkningen bak på en måte har fått sin renessanse i disse tider. Foran oss ligger nemlig en ny reform, strukturreformen, som det går fram av Meld. St. 18 (2014-2015) *Konsentrasjon for kvalitet*. Etter en fase med frivillig – men statlig stimulert – samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon (SAK), skal det bli mer av det samme, men med tillegg av en ny S for Sammenslåing. I tillegg til større og presumptivt faglig sterkere institusjoner er målet med strukturreformen utvikling av mer ulike og spesialiserte institusjoner i høyere utdanning, dvs. diversifisering gjennom arbeidsdeling (A) og konsentrasjon (K), jf. Meld. St. 18 (2014-2015) *Konsentrasjon for kvalitet*. Strukturreform i universitets og høgskolesektoren, s. 17: «SAK-politikken har i hovedsak ført til samarbeid, og i mindre grad til arbeidsdeling og konsentrasjon».

Likheten i argumentasjonen bak etableringen av Norgesnett og SAKS er påfallende, og prosessene frem mot sammenslåing har mange fellestrekk. Og på tross av de ulike styringslogikkene midt på nittitallet og tjue år etter, nærmer myndighetene seg problematikken på lignende måte. På nittitallet utredet høgskolene i hvert fylke etter pålegg fra departementet eventuell sammenslåing og etter hvert planer for faglig utvikling. 26. mai 2014 mottok alle statlige høyere utdanningsinstitusjoner et oppdragsbrev fra KD⁷. Der står det blant annet: «I lys av disse spørsmålene og ambisjonene for norsk høyere utdanning og forskning, ber jeg alle universiteter og høgskoler vurdere hvor de ser sin plass i en sektor med færre institusjoner. Innspillet skal gi en beskrivelse av ønsket strategisk posisjon i 2020 og en vurdering av de hovedgrepene som må gjøres for å realisere strategisk profil». Institusjonene ble bedt om å utforme et kort notat om dette som grunnlag for samtaler i høstens dialogmøter, hvor KD møter representanter fra institusjonene for diskusjon, utveksling av problemstillinger og oppklarende spørsmål. Etter møtene fikk institusjonene en frist for endelig svar til KD.

Tillitsvalgt for fusjonen ved NTNU frykter «kulturkræsj» mellom de tidligere selvstendige utdanningsinstitusjonene etter fusjon og henter støtte i en nyere konsulentrapport som sterkt anbefaler å ta på alvor kulturene i de tre høgskolene som har fusjonert med universitetet, for å redusere usikkerhet og sikre en vellykket sammenslåingsprosess (Adresseavisen 21.10.2015, s. 8).

⁷ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Oppdragsbrev--innspill-til-arbeidet-med-fremtidig-struktur-i-universitets-og-hoyskolesektoren/id2342763/>

Advarselen støttes av forskning på tidligere sammenslåingsprosesser. Basert på studier av Høgskolen i Telemark konkluderte Norgård og Skodvin i 2002 med at kulturelle forskjeller er desto vanskeligere å overvinne dersom geografisk spredte institusjoner fusjonerer uten at det skjer en sosial, faglig og administrativ integrasjon mellom dem (Norgård og Skodvin, 2002). De sammenslåtte institusjonene fra 1994 måtte også hanskles med utfordringene knyttet til redusert ressurstilgang og manglende økonomiske incentiver for å takle både nødvendige og ønskede omstillinger. Rundt strukturendringen bygges det i større grad opp til et system av belønninger og incentiver for gode institusjonsbyggende tiltak og faglige samordnings- og synergieffekter. Skodvin og Stensby (2010) viser hvordan institusjonene innretter seg etter tilgjengelige eksterne ressurser i form av økonomi, demografi og urbanisering. Deres analyse tar utgangspunkt i teorier om ressursavhengighet, som innebærer at enhver organisasjon har som mål å overleve. Ressurstilgang og status (authority) legger hovedgrunnlaget for overlevelse. Mønsteret i den «frivillige» strukturreformen er at mindre høgskoler frir til større universiteter, som regel i nærmeste by. Faglige og strategiske hensyn har resultert i at noen høgskoler har søkt samarbeid med universiteter i byer relativt langt borte.

Jeg har vist at satsinger og strukturendringer hele tiden har hatt som mål å styrke og konsolidere fagmiljøene. Som det fremgikk av evalueringen av kvalitetsreformen har tiltak for å bedre og utvikle kvaliteten vært uløselig knyttet til målet om høyere effektivitet i høyere utdanning. Det er nærmest tatt for gitt at fremgang målt med kvantitative mål dokumenterer kvalitetsheving til tross for at sammenhengen er høyst udokumentert; kvantitet kan ikke nødvendigvis/automatisk oversettes med kvalitet.

Fra mantraet om samarbeid og arbeidsdeling i Norgesnett til honnørordene som knyttes til SAKS, går det en klar linje. Fremdeles satses det på konsentrasjon for kvalitet. Som nevnt tidlig i denne artikkelen, er det vanlig å begrunne behovet for endring i høyere utdanning med en kvalitetsmangel, nemlig den lave produksjonen. I et lite land med mange høyere utdanningstilbud spredt på institusjoner over hele landet har nemlig effektiviteten i utdanningen (her hovedsakelig i betydningen produksjon av studiepoeng og kandidater) ikke bare sammenheng med kvaliteten men også med en viss overkapasitet i mange utdanninger. Få førsteprioritetssøkere og mange ledige studieplasser er et problem flere steder. Spørsmålet om dimensjonering – å tilpasse antallet studieplasser til etterspørselen – har derfor ligget bak mange reformer, kanskje fordi det har vært et vanskelig tema å adressere direkte. Bak reformene lå håpet

om en automatisk dimensjonering innen høyere utdanning som myndighetene ikke hadde evne eller vilje til å sette i verk.

Norgesnett forble en visjon, men i lys av det som nå skjer i norsk høyere utdanning, kan det kanskje sies at knutepunktfunksjonstenkningen var forut for sin tid. Og siden ordningen ble så tidlig evaluert, har varige virkninger heller aldri vært undersøkt. Det kunne for eksempel vært interessant å se på i hvilken grad søkere til utdanningskvalitetsprisen og SFU har sitt opphav i gamle knutepunktfunksjoner, som en indikasjon på at noen utdanninger og fagmiljøer kontinuerlig strever mot å få anerkjennelse for sitt arbeid med utdanningskvaliteten. I det hele tatt er en viss tålmodighet å tilrå når en ordning for å stimulere til fremragende utdanning etableres. Uten at ordningen har en viss permanens, vil det for eksempel være utenkelig med den type kvalitetsutvikling som dokumenteres i Kirsti Rambergs artikkel om det arbeidet som foregår på NTNU i etterkant av at de har tapt to søknadsrunder. I England mistet mange CETLs faglig driv da myndighetenes interesse forsvant – og med den oppfølgingen fra lederne i egen institusjon.

NIFU undersøkte rundt årsskiftet 2014–2015 ringvirkninger av SFU-ordningen på oppdrag fra NOKUT. Konklusjonen er at SFU er et virkemiddel som kan tilpasses fagenes egenart, som bidrar til samarbeid om kvalitetsutvikling og også til målrettet arbeid for å kvalifisere seg for neste søkerunde i miljøer som hittil ikke har søkt eller som har tapt en søkerunde. En nyere NOKUT-rapport dokumenterer en effekt på utdanning også av de andre statlige stimuleringsordningene, nemlig Sentre for fremragende forskning (SFF) og Sentre for forskningsdrevet innovasjon (SFI) (Keller, Lid og Helseth, 2015) som begge er betydelig større ordninger enn SFU. Sentrene som ble undersøkt, hadde utviklet mastergrader innenfor sentrenes fagområder. Det hadde betydning for utdanningskvaliteten at sentrene kunne tiltrekke seg de beste studentene og involvere dem i forskning. SFU-ordningen premierer i større grad bredde og gjennomføring på bachelor- og masternivå og er dermed i mindre grad en eliteordning.

Vi har vist ved flere eksempler at incentiver kommer i ulik innpakning, der penger bare utgjør en del av motivasjonen. Status og oppfølging samt vedvarende interesse fra egen institusjon og fra overordnede myndigheters side styrker ordningen. Uten resultater vil dette ytre rammeverket falle sammen. Den primære forventningen til SFU-ene er at de oppfylder sine planer, er innovative, driver utviklingsarbeid og analyserer egen praksis, og – fremfor alt – sprer og deler sine erfaringer bredt. Det er å håpe at dette eksklusive virkemiddelet vil utvikle seg til verksteder for utdanningskvalitet, med evne til å påvirke andre.

SFU-ordningen skal bygges ut og vil på sikt utløse langt mer midler enn noen tidligere satsing på utdanningskvalitet har gjort. En ny utlysning er budsjettert i 2016, og fullt utbygd vil det bli mange sentre. Det avgjørende er imidlertid ikke antall sentre som blir opprettet, men at sentrene bidrar til å utvikle fremragende utdanning i eget fagmiljø, i egen institusjon og utover denne.

Referanser

Brottveit, K. A. (2013). *Ein passiv stat*. Leder i Forskerforum 1/2013

Carlsten T.C. og Vabø, A. (2015). *Sentre for fremragende utdanning*. I samvirke med institusjoner og fag. NIFU Rapport 22/2015

Hatlevik, I.K.R (2000). *Styring og regulering av sykepleier-, lærer- og ingeniørutdanningen i fire land*. En sammenlignende studie av Norge, England, Finland og Nederland. NIFU Rapport 4/2000

Hegerstrøm, T. (2015). *Utdanningskvalitetsprisen 2004–2014 En vareopptelling med vurdering*. NOKUT

Høgskoleverket. (2009). *Centres of Excellence in Higher Education 2009*. Report 2009:34 R.

Høgskoleverket. (2009). *Utmærkelsen framstående utbildningsmiljö 2009*. Rapport 2009:37 R

Keller L.D., Lid S.E. og Helseth I. (2015). *Research as foundation for Education: Centres of excellence and good practices*.

Kyvik, S. (red). (1999). *Evaluering av høgskolereformen – sluttrapport*. Norges forskningsråd

Michelsen, S. og Aamodt, P. O. (2007). *Evaluering av kvalitetsreformen*. Sluttrapport. NFR

NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006 - Del 1: Hovedrapport*

NOKUT (2008). *Evaluering av ingeniørutdanningen i Norge 2008 - Del 1: Hovedrapport*

NOKUT (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010 - Del 1: Hovedrapport*

Norgesnettrådet. (2000). *Evaluering av knutepunktfunksjoner ved statlige høgskoler 1999 – 2000*. Eksterne evalueringsrapporter. Norgesnettrådets rapporter 2/2000. Vedlegg

Norgesnettrådet. (2000). *Knutepunktfunksjoner: Funksjon eller symbol*.
Evalueringsrapport utarbeidet av knutepunktkomiteen. Norgesnettrådets
rapporter 2/2000

Norgård, J. D. & Skodvin, O. (2002). The importance of Geography and Culture in
Mergers. *Higher Education* 73 – 90 2002

NOU 1988:28. Med viten og vilje. Utredning fra et utvalg ledet av Gudmund
Hernes

NOU 2000:14. *Frihet med ansvar* (Mjøs-utvalgets innstilling)

NOU 2008:3. Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning (Stjernø-rapporten)

Raaheim, A. & Karjalainen, A. (2012). *Centres of excellence in university
education Finland 1999-2012*. An evaluation. FINHEEC 13/2012.

Skodvin, O. & Stensby, B.R. (2010). Does size matter? The Norwegian HE
landscape in change

SQW. (2011). Summative evaluation of the CETL programme (http://aces.shu.ac.uk/employability/resources/cetl_evaluation.pdf)

St. Hansbrevet. Brev av 23.06.1995 fra Kirke-, utdannings- og
forskningsdepartementet til høgskolene

St.meld. nr. 27 (2000-2001) Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreform av
høyere utdanning.

Stortingsmelding nr. 40. (1990–91). Fra visjon til virke, om høyere utdanning.

Studiekvalitetsutvalget. (1990). Studiekvalitet. Utdannings- og
forskningsdepartementet.

UHR. (2009). Utredning om etablering av Sentre for fremragende utdanning.
Innstilling fra Universitets- og høgskolerådet til Kunnskapsdepartementet
(Lykke-utvalget)

Vedlegg 1

Oversikt over alle tildelte knutepunktfunksjoner

Institusjon	Knutepunktfunksjon	1995/6	1998	annet
Samisk høgskole	Samisk lærerutdanning	x		
Høgskolen i Agder	Siviløkonomutdanning med spesialiseringstreninger i prosjektadministrasjon og internasjonalisering	x		
	Realfagsdidaktikk med vekt på matematikk og bruk av IT	x		
	Fagoversetterstudier	x		
	Informasjonsvitenskap i IT-kandidatutdanningen		x	
	Forvaltning, organisasjon og ledelse av helse- og sosialtjenester		x	
	Norsk i lærerutdanningen		x	Delt med HiHe og HiST
Høgskolen i Akershus	Yrkespedagogikk	x		
Høgskolen i Bergen	Musikkpedagogikk	x		
	Drama i lærerutdanningen		x	
Høgskolen i Bodø	Siviløkonomutdanning særlig knyttet til innovasjon og entreprenørskap	x		
Høgskolen i Buskerud	Optikk	x		
	Lærerutdanning i økonomisk/administrative fag	x		
	Ingeniørutdanning i data		x	
Høgskolen i Gjøvik	Grafisk ingeniørutdanning	x		
Høgskolen i Hedmark	Norsk i lærerutdanningen		x	Delt med HiA og HiST
Høgskolen i Lillehammer	Film- og fjernsynsutdanning	x		
	Oppvekst/sosialisering innenfor helse- og sosialfaglig arbeid rettet mot barn og unge		x	
Høgskolen i Molde	Transportøkonomi og logistikk	x		
Høgskolen i Narvik	Sivilingeniørutdanning knyttet til teknologi i kaldt klima	x		
Høgskolen i Nord-Trøndelag	Kroppsøvningsfaget i lærerutdanningen		x	

Høgskolen i Oslo	Bibliotekarutdanning	x		
	Avisjournalistikk	x		
	Ingeniørutdanning i maskin		x	
	Flerkulturelt arbeid		x	
	Forming		x	Delt med HiT
Høgskolen i Sogn og Fjordane	Natur- og miljøfag med vekt på bruk og forvaltning av naturressurser i fjord- og kyststrøk	X*		* Tildelt 25.06.96
Høgskolen i Stavanger	Sivilingeniørutdanning i petroleumsrelaterte fag	x		
	Hotell- og reiselivsadministrasjon	x		
	Spesialpedagogikk særlig knyttet til lese og skrivevansker	x		
	Ingeniørutdanning i elektro		x	
	Knutepunktfunksjon knyttet til sosiale og emosjonelle vansker			04.06.99
Høgskolen i Stord/Haugesund	Brann- og sikkerhetsteknikk			
	Utvikling av IKT-baserte læringsmiljø		x	
Høgskolen i Sør-Trøndelag	Audiografutdanning	x		
	Døvetolkutdanning	x		
	Allmenn-, førskolelærer- og sosionomutdanning for hørselshemmede	x		
	Norskfaget i lærerutdanningen		x	Delt med HiA og HiHe
	Ingeniørutdanning i bygg		x	
Høgskolen i Telemark	Natur- og miljøvern fag	x		
	Sivilingeniørutdanning i prosesseteknikk, prosessautomatisering og industriell miljøteknologi	x		
	Realfagsdidaktikk med vekt på naturfag		x	
	Forming			Delt med HiO
Høgskolen i Vestfold	Maritim høgskoleutdanning: maritim drift, med et hovedansvar innenfor høyere maritim utdanning, forskning og utviklingsarbeid		x*	* Tildelt 16.04.98
	Praktisk og teoretisk arbeid med pedagogiske tekster		x	

Høgskolen i Volda	Nynorsk skriftkultur	x		
	Mediefag særlig knyttet til radio- og fjernsynsjournalistikk	x		
Høgskolen i Østfold	Merkantile fagspråk	x		
	Ingeniørutdanning i kjemi		x	
	Informatikk i IT-kandidatutdanningen		x	
Høgskolen i Ålesund	Maritim høgskoleutdanning: kystfart og offshore		x*	* Tildelt 16.04.98
PRIVATE:				
Det teologiske menighets-fakultet	Praktisk teologi for prester, med særlig vekt på problembasert læring og etter- og videreutdanning			28.09.99
Dronning Mauds minne	Førskolepedagogikk			28.09.99
Misjons-høgskolen	Teologi, religionsvitenskap og kommunikasjon i et flerkulturelt perspektiv			28.09.99
Norsk lærer-akademi, vitenskapelig høgskole	Verdi og kulturformidling i pedagogiske sammenhenger, basert på tverrfaglig tilnærming ut fra fagene teologi og pedagogikk			28.09.99

Hvordan dokumentere kvalitet?

En studie av hvordan ulike institusjoner og fagmiljøer dokumenterte fremragende kvalitet i SFU-søknader i 2013

Helen Bråten, NOKUT

SFU-ordningen og kriterier

Sentre for fremragende utdanning (SFU) ble opprettet som et virkemiddel for «å stimulere universiteter og høyskoler til etablering og utvikling av fagmiljøer som tilbyr fremragende utdanning og bidra til kunnskapsbasert analyse og utvikling av undervisning og læringsarbeid som grunnlag for kvalitetsheving og fornyelse ved institusjonene». En viktig målsetning var videre å «stimulere til fremragende FoU-basert utdanning⁸ og tettere interaksjon mellom studenter, lærere, profesjon og avtakere» (NOKUT, 2013a).

Den første åpne utlysningen ble gjennomført i 2013. Dokumentet *Krav og retningslinjer for sentrene og kriterier for vurdering av søknader* (NOKUT, 2013a), heretter kalt kriterier, samt det elektroniske søknadsskjemaet (NOKUT, 2013b) beskrev evalueringsprosessen og anga hvilke faktorer som skulle vurderes. Det var tre hovedelementer som skulle vurderes:

1. Dokumentasjon av fremragende kvalitet i eksisterende utdanning
2. Plan for videreutvikling og innovasjon i utdanningen, senterplanen
3. Plan for deling og spredning av kunnskap om senteret og god utdanning

⁸ Med FoU-basert utdanning menes «utdanning basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap» (UH-loven §1-3). For mer om forståelsene av begrepet se for eksempel UHR (2015) og UHR (2010).

Det ble fremhevet i kriteriene at «Som grunnlag for å vurdere søknadene kreves det god dokumentasjon om kvaliteten i utdanningsvirksomheten». Det understrekes at

Det sentrale aspektet ved vurdering av søknadene er utdanningsmiljøets dokumenterte styrke sammenlignet med andre miljøer innen samme fag-/emneområde, både på nasjonalt og internasjonalt nivå.

Videre skulle søknadene og vurderingene være basert på forhold som antas å ha betydning for studentenes læringsprosesser og læringsutbytte.

NOKUT mottok 24 søknader til denne runden: ni knyttet til helse- og sosialfag-utdanninger, åtte relatert til MNT-fag (matematisk-naturvitenskapelige og teknologiske fag) og tre innen musikk. Ellers kom det søknader blant annet fra arkitekt- og lærerutdanning. Mange av søknadene kom fra flere samarbeidende institusjoner og flere fagmiljøer innen en institusjon. 24 søknader illustrerer derfor en stor innsats fra mange fagmiljøer for å utvikle gode utdanninger og komme med i ordningen.

Finalistenes dokumentasjon av kvalitet

I denne artikkelen ønsker vi å se nærmere på:

- Hvordan dokumenterte søkerne fremragende kvalitet?
- Hvilke indikatorer ble benyttet?
- Hvordan bekreftes dokumentasjonen, og hvilke kilder knyttes opp til dokumentasjonen?

Ved å foreta en gjennomgang og analyse av hvordan søkerne dokumenterte fremragende utdanning, søker jeg primært å gi innspill til utvikling av SFU-ordningen og kriteriene, samt utforming av søknader til incentivordninger som SFU. På overordnet nivå ønsker jeg å kaste lys over hvordan kvalitet defineres, dokumenteres og måles, og hvordan slike faktorer bør gjenspeiles i SFU-kriterier og i andre incentivordninger for å fremme kvalitet.

Alle søkerne ble evaluert av en internasjonal ekspertkomité. På bakgrunn av de skriftlige søknadene plukket komiteen ut åtte søkere til en finalerunde med institusjonsbesøk. Analysen konsentrerer seg hovedsakelig om disse finalistene og det skriftlige materialet de sendte inn til NOKUT. Jeg vil også trekke inn egne observasjoner fra institusjonsbesøkene, når dette utdyper problemstillingene.

Tre sentre ble utpekt:

- bioCEED (Senter for fremragende utdanning i biologi) – Universitetet i Bergen, Universitetssenteret på Svalbard og Havforskningsinstituttet.
- CEMPE (Centre of Excellence in Music Performance Education) - Norges musikkhøgskole.
- MatRIC (Centre for Research, Innovation and Coordination of Mathematics Teaching) – Universitetet i Agder.

De øvrige finalistene var:

- Innovative Teaching in Information Technology (2IT) – NTNU og Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Transformative Learning in Architectural Education (TransARK) – NTNU
- Centre for Entrepreneurship – Universitetet i Oslo.
- Health and Social – Unlimited – Universitetet i Oslo, Høgskolen i Gjøvik og Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Centre for Inter-professional Education in Health (INTERPROF) – Universitetet i Tromsø, Tromsø kommune og Universitetssykehuset i Nord-Norge (UNN).

Antakelsen er at finalistene var best til å dokumentere kvalitet. På en vurderingskala fra 1 til 6, hvor 6 var fremragende, fikk finalistene karakteren 5 eller 6 i den første søknadsbehandlingen. De andre 16 søknadene er brukt som sammenlikningsgrunnlag for å få frem likheter og forskjeller. Denne analysen konsentrerer seg om søkerens utdanningsvirksomhet. Aspekter knyttet til innovasjon, senterplan og spredning kommenteres ikke med mindre det knyttes direkte til utdanningskvalitet og eksisterende utdanningsvirksomhet. Kriteriene og søknadene knytter dokumentasjonen til tre hovedområder: innsats-, prosess- og resultatfaktorer.

Artikkelens oppbygging

Artikkelen presenterer et teoretisk rammeverk for deretter å ta for seg innsats-, prosess- og resultatfaktorer slik søkerne har operasjonalisert og dokumentert dette. Innsatsfaktorer knyttes til miljøets kompetanse og erfaring.

Prosessfaktorer konsentrerer seg hovedsakelig om FoU-basert utdanning, lærings- og vurderingsformer og oppfølging av studenter. Kapittelet om resultatfaktorer tar for seg gjennomføringsdata, ulike evalueringer og læringsutbytte. Siden flere av søkerne og finalistene har kommentert inntakskvalitet under resultatfaktorer, behandles inntakskvalitet først under dette underkapittelet, selv om inntakskvalitet ofte blir sett på som en innsatsfaktor.

Fremragende kvalitet: fire idealmodeller

Søknadene avspeilte stor bredde både i fagområder, institusjonstilknytning, prosjektstørrelse og samarbeidskonstellasjoner og i beskrivelsene av fremragende kvalitet i utdanningen. Det var stor variasjon i hvordan søkerne dokumenterte kvalitet. Mange ulike faktorer og indikatorer ble benyttet. Denne variasjonen kan være et uttrykk for det relative ved kvalitet slik det er gjort rede for i innledningskapittelet (Skelton, 2005; 2007; Wittek, 2006). SFU-kriteriene gir rom for at forståelsen av kvalitet varierer med kontekst.

Alan Skeltons (2005; 2007) fire idealmodeller for fremragende utdanning demonstrerer at forestillinger om formålet med utdanningen får konsekvenser for hvilke læringsmetoder vi vektlegger, hvordan studenter lærer og hva vi definerer som fremragende utdanning:

- Den tradisjonelle forståelsen, hvor det fremragende primært forstås som beherskelse av fagkunnskap og disiplinen. Læring ses ofte på som overføring av kunnskap. Denne modellen fremhever en kritisk og analytisk tilnærming til kunnskap. Gode nok studenter, altså inntakskvaliteten, vektlegges som avgjørende for institusjonene og fremragende utdanning.
- Den performative forståelsen vektlegger utdanning som er relevant for arbeidslivet. Utdanningens primære mål er å utdanne folk til arbeid. Siden det fremragende er knyttet til arbeid og næringslivet, vil arbeidsmetoder som gir kjennskap til næringslivet og industri, som praksisordninger og utplasseringer, vektlegges. Gjennom slike erfaringer og reflekseive praksiser skal studentene utvikles til å bli gode arbeidere. Denne forståelsen har vært populær hos beslutningstakere på statlig og institusjonelt nivå fordi den vektlegger de «de 3 e'er»: *economy, efficiency and effectiveness*. Fokus er på utdanningens bidrag til landets økonomi og mulighet for å nå opp i den internasjonale konkurransen. Staten regulerer utdanningen for å oppnå at institusjonenes, individenes og systemets ytelser skal bli best tilpasset arbeidsmuligheter og næringslivets krav.
- Den psykologibaserte modellen fremhever det relasjonelle ved fremragende undervisning hvor målet er å utvikle studenters dype læring. Lærerne må respektere studentene, erkjenne den individuelle studentens behov og skreddersy læringsaktiviteter. Studentene vil således utvikles og nå sitt fulle potensial. Studentsentrerte læringsmetoder og konstruktivistiske teorier er populære i denne tilnærmingen. Dette synet på fremragende læring dominerer i britisk pedagogisk forskning.

- Skelton mener vi må bevege oss bort fra disse tre modellene til den kritiske modellen. Der kjennetegnes fremragende undervisning ved at studentene engasjeres og deltar aktivt, ikke bare i læringsprosessene men også i å utforme og designe egne læringsprosesser, vurderingsmetoder og utdanningsforløp. Studenter og undervisere skal sammen stille spørsmål ved kunnskapen, kunnskapsproduksjonen, utdanningen og etablerte forståelser. Studentene skal slik bli aktive agenter i sin egen dannelsingsprosess. Lærerne forventes å delta i diskusjoner ikke bare rundt egen praksis, men også rundt egen profesjon.

Vi gjenkjenner elementer av alle disse modellene i søknadene fra 2013. Med Skeltons modeller som rammeverk vil vi trekke frem noen eksempler på dokumentasjon som kan være til inspirasjon for fremtidige søkere og inngå i diskusjonen om videre utvikling av SFU-kriteriene og ordningen. Eksemplene er på samme måte som kriteriene strukturert i innsats-, prosess- og resultatfaktorer.

Innsatsfaktorer

Ved hjelp av kunnskap om innsatsfaktorer skulle «*det eksisterende miljøets faglige, pedagogiske og ledelsesmessige kompetanse (relevante kunnskapsområder og erfaringsområder innenfor senterets virkeområde)*» analyseres. Videre skulle det undersøkes hvorvidt ledelsen og fagmiljøet er engasjert i og støtter opp om utdanningsoppdraget, og hvordan miljøet sørger for at ressurser utnyttes og utvikles på en hensiktsmessig måte» (NOKUT, 2013a, s. 4).

Videre spesifiseres følgende i søknadsskjemaet (NOKUT, 2013b):

Describe input factors applied at the centre that document excellence. Describe the academic and pedagogical competence profiles of the academic staff involved. Describe how existing resources are utilised in the educational activity. Describe the competence of the centre's academic leader(s) and two or three more persons who will be attached to the centre.

De tre som ble tildelt senterstatus, og flere av finalistene dokumenterte sine styrker, både knyttet til senternivå (fagmiljøet) samt på individnivå, med mange ulike faktorer.

Finalistene understreket at de hadde meget sterk og anerkjent forskning innen disiplinen. Én av finalistene begrunnet vektleggingen på forskning slik: «Research excellence is a major asset for high-quality education». Alle SFU-ene fra 2013 deltar også i SFF-er, SFI-er eller nasjonale sentre. BioCEED er blant annet involvert i tre SFF-er, tre SFI-er og syv forskerskoler. Universitetet i Agder er anerkjent for sitt miljø innen matematikdidaktikk og fikk et SFI innen mekatronikk i 2014. Norges musikkhøgskole er ledende internasjonalt innen utdanning og forskning på musikkutdanning. I tillegg til involvering i slike sentra dokumenterte finalistene styrke ved å vise til fagevalueringer fra Norges forskningsråd. Finalistene understreket sin faglige tyngde ved å ta med at de hadde fått eksterne forskningsmidler; særlig ble EU-prosjekter trukket frem, noe som bekrefter og underbygger en internasjonal orientering. Internasjonal orientering ble ellers dokumentert ved deltakelse i internasjonale nettverk og prosjekter. Flere av finalistene inntok ledende posisjoner i disse samarbeids-konstellasjonene som var knyttet både til utdanning og forskning. Utveksling av lærerkrefter og studenter var en liten del av dette.

Styrke innen pedagogikk og didaktikk ble dokumentert ved å gjøre rede for publiserte artikler om læring innen disiplinen eller forskning på egen praksis eller undervisningsmetoder ved senteret. En søker viste eksempelvis til antall publiserte didaktiske artikler innen fagområdet for senteret.

Flere viste til konkrete eksempler på erfaring med å utvikle og lede undervisning og studieprogram i tillegg til ledelsesfaring på program- og enhetsnivå. Priser for undervisning, innovasjon og formidling var vektlagt, likeens veiledning av master- og doktorgradsstudenter. Én av finalistene viste til hvordan sentrale personer på senteret hadde sampublisert med studenter. Andel ansatte med pedagogisk utdanning og kurs, eventuelt relevante styreverv, var også benyttet som dokumentasjon.

Formell akademisk kompetanse ble særlig vektlagt. Dette ble dokumentert ved andel fast ansatte i førstestilling. Flere av finalistene viste også til andel profesorer. Fokus på formell akademisk kompetanse og sterk forskning indikerer at man anser FoU-kompetanse som viktig for FoU-basert utdanning. Veiledningskompetanse og sampublisering av artikler med studenter knyttet ikke så eksplisitt til FoU-basert utdanning, men underbygger og viser konkret hvordan

søkermiljøer arbeider med FoU-basert utdanning, noe vi kommer nærmere inn på under prosessfaktorer.

I tillegg trakk et par av finalistene frem infrastruktur.

We have excellent research and education infrastructure [referanse til årsrapporter og studentevalueringer], including new educational and research labs with high-quality modern equipment, a number of field sites and stations, and geographical locations that offer excellent opportunities for field excursions.

Andre faktorer som ble trukket frem for å underbygge fremragende kompetanse både på individ- og enhetsnivå, var publisering, publiseringspoeng og publiseringer i anerkjente tidsskrifter, samt siteringer (f.eks. H-index). På individnivå trakk finalistene frem internasjonalt anerkjente akademikere, ledelse av og deltakelse i (internasjonale) forskningsprosjekter, prosjektledelse, redaktørroller i tidsskrifter, deltakelse i review-prosesser for tidsskrifter og publikasjoner, tildeling av prosjekter og sentre samt deltakelse i andre styre og komiteer. Public outreach-prosjekter ble trukket frem av et par søkere. Noen vektla også internasjonal erfaring og nettverk samt sterke bånd til lokale nettverk, profesjon og avtakere. Flere av finalistene har dokumentert ledelseskompetansen i senterledelsen og i fagmiljøet nettopp ved slike faktorer.

Oppsummering innsatsfaktorer

Dersom man skal prøve å si noe generelt om hva som skilte finalistene fra de andre søkerne⁹, knyttet finalistene i større grad fagmiljøets kompetanse og ressurser direkte til arbeidsområder og foreslåtte senteraktiviteter. De viste i større grad hvordan styrkene i forskning og andre innsatsfaktorer henger sammen med senterets satsingsområder og utdanningsportefølje. Eksterne kilder og rapporter ble tatt i bruk for å dokumentere påstander. Dette styrket inntrykket av helhet og sammenheng i senteret og studieprogrammet. I tillegg til tildelte fremragende sentre hadde SFU-ene og flere finalister knyttet fremragende undervisere og svært kompetente fagpersoner til innsatsområdene, dokumentert blant annet ved at personer var tildelt utdanningspriser eller priser for fremragende undervisning eller hadde vært nominert til slike priser.

⁹ For mer om hva som skilte finalistene fra de andre søkerne, se Bråten (2014).

I tillegg viser flere finalister hvordan senteret utnytter kompetanse fra ulike miljøer på ulike nivåer ved institusjonene. Samarbeid med universitetspedagogikkmiljøer og samarbeid på tvers av enheter og mellom administrasjon og vitenskapelig ansatte er eksempler på dette. Slik dokumenterer finalistene et bredt engasjement for senteret og forankring av prosjektet i institusjonene. De som oppnådde senterstatus, klarte i stor grad å vise at senteret både var et resultat av et bottom-up og et top-down engasjement og av strategier for utvikling av utdanning. Engasjement ble også dokumentert ved økonomisk støtte og ved at prosjektene var synkronisert med institusjonelle strategier.

Alt i alt kan man si at søkerne, og særlig finalistene, dokumenterte akademisk kompetanse og forskningsmessig styrke godt. Pedagogisk kompetanse og utdanningsledelse var det generelt sett gjort mindre rede for. Dersom man skal forsøke å si noe om forbedringspotensialer, kan flere søknader tydeliggjøre sammenheng mellom sterke innsatsfaktorer og senterets planer og satsingsområder. Et annet er at en stor andel søknader oppga førstestillingskompetanse for å dokumentere akademisk kompetanse. Færre har imidlertid kommentert hvor stor andel av ansatte med førstestillingskompetanse som er aktive i utdanningen og undervisningen, hvilke roller de har i utdanningen, og hvordan deres deltakelse gir fremragende kvalitet i utdanningstilbudet.

En faktor som er mye diskutert i debatter om utdanningskvalitet, særlig knyttet til læring i grunnskolen, er antall lærere per elev/student. Ingen nevnte dette som en indikator. Vi ser i akkrediteringssøknader at antall studenter per lærer er økende (Hegerstrøm, 2014, s. 24). Vi vet ikke hva dette har gjort med kvaliteten og om økningen har med endrede læringsformer å gjøre. Store kull og mange studenter, særlig i innføringsemner, brukes ofte som forklaring på at forelesningen er den foretrukne undervisningsformen. Antall studenter per lærer kunne muligens vært en interessant kvalitetsindikator, sett i sammenheng med læringsformer, men dette er ikke tatt opp i søknadene.

Prosessfaktorer

Under prosessfaktorer vurderes læringsprosesser, læringsmetoder og vurderingsformer. Et sentralt element er FOU-basert utdanning.

Fremragende FoU-basert utdanning

Et SFU skal tilby fremragende FoU-basert utdanning og utvikle innovative måter å arbeide med FoU-basert utdanning på. Det understrekes videre i kriteriene (NOKUT, 2013a, s. 1) at

SFU-ordningen skal særlig fremme og premiere det arbeidet som finner sted i interaksjonen mellom studenter, undervisere, støttetjenester og utdanningens kunnskapsbase. Dette innebærer at det for alle typer utdanning vil bli lagt stor vekt på FoU-basering.

Under prosesskriterier i samme dokument fremheves det at det spesielt skal vurderes hvordan «FoU-arbeid får gjennomslag i undervisningen og gjennomsyrrer studentenes læring». Hvordan har søkerne og finalistene dokumentert dette?

Flere finalister har vist til eksterne rapporter og evalueringer. Komitévurderinger fra NOKUT, som vurdering av kvalitetssystem og søknader til Utdanningskvalitetsprisen, er eksempler på dette.

The research base and orientation of the teaching is more evident than in many other institutions.

Students are introduced to and engaged in research in bachelor and masters courses, examples included...

Mange av finalistene viser til konkrete eksempler hvor studentene blir aktivt involvert i forskningsprosesser og prosjekter. Flere av finalistene integrerer også avtakere, næringslivet og profesjoner i disse (lærings-)prosessene.

Vi kan trekke frem et eksempel fra bioCEED, som samarbeider med Bergen kommune og lokale kunstneriske miljøer om et emne. Studentene gjør en reell undersøkelse med datainnsamling og analyse for kommunen, som bidrar med en autentisk oppgave, for eksempel en undersøkelse av vannkvaliteten. Gjennom prosjektet lærer studentene vitenskapelig metode, datainnsamling og analyse, statistikk og andre faglige kunnskaper og ferdigheter knyttet til teori og praksis. De arbeider i internasjonale grupper slik at de lærer mye om samarbeid og gruppedynamikk. Videre presenteres resultatene både for kommunen og i åpne forelesninger slik at de lærer skriftlig og muntlig vitenskapelig formidling. For at studentene skal lære god kommunikasjon og formidling, samarbeides det med lokale kunstneriske miljøer.

I de konkrete eksemplene virker det som om studentaktiv forskning vektlegges. Finalistene viser hvordan studentene innrulleres i fagets kunnskapsbase og i forskningskulturen.

Én søker omtaler den verdien det systematiske samarbeidet med næringsliv, avtakere og profesjon rundt studentinitierte prosjekter gir, som et aspekt ved FoU-basert utdanning:

The balance of confidence in skills and knowledge and being exposed to a productive level risk is of vital importance as a generic pedagogical method. Most of the student projects are related and exposed to external parties informing and discussing the projects with the students keeping a high degree of actuality and relevance in the learning process. R&D and artistic work integrated in the learning process by knowledge transfer, sharing of cases and the use of students' work as a part of research projects...

Noen finalister knytter forståelsen av FoU-basert læring tettere til mastergradsnivå og masteroppgaven:

The students participate in XX research, in particular during Ma thesis, but also earlier for instance in various scientific experiments and trials of new technology.

Her hadde det vært interessant å vite hvordan studenter deltar, hva de gjør og hvordan senteret forstår og operasjonaliserer FoU-basert utdanning og undervisning.

Én søker understreker et annet perspektiv ved FoU-basert utdanning, som impliserer en annen forståelse av (fremragende) FoU-basert utdanning, der «*Students are tutored and educated by teachers who are researchers of a high international standard*». Hvordan dette konkret påvirker undervisningen, på hvilken måte forskningen og forskningskompetansen benyttes inn i undervisningen, og hvordan studentene lærer av dette, antydes et annet sted i søknaden. Søkeren har vunnet Utdanningskvalitetsprisen, og de sakkyndige viser i begrunnelsen for prisen hvordan søkeren har:

developed a research inspired pedagogy where working methods, content and forms of evaluation are closely related to the way researchers work. (...) the evaluations show that the students perceive this as extraordinarily instructive.

Flere av finalistene fremhevet at samarbeidet med ulike interessenter, avtakere og profesjon var viktig for utvikling og fornyelse av studieprogrammene og for å sikre innhold og relevans i emnene. I tillegg samarbeidet flere mer direkte knyttet til studentenes læring i prosjekter og med utforming av oppgaver, profesjonskunnskap, praksisordninger og internships. Gjennom institusjonsbesøkene så vi at samarbeidet varierte betydelig på tvers av disipliner. Samarbeid som var nyskapende innen en disiplin, var ganske standard innen en annen. Dette kan illustrere hvordan samarbeid og læring på tvers av disipliner kan skape rom for kvalitetsheving i utdanningene.

Flere søkere viser til betydningen av høy, relevant kompetanse i fagmiljøet og hvordan slike ressurser benyttes som grunnlag for å gi god FoU-basert undervisning. Kompetansen måles gjerne i andel ansatte med førstestillingskompetanse, vurdering av forskning fra blant annet Forskningsrådet og delte stillinger mellom høgskole/universitet og profesjon (helseforetak, skoler etc.). Flere knytter også dette til styrker i forskningen der hvor miljøene allerede har Sentre for fremragende forskning og forskningsdrevet innovasjon (SFF og SFI). Slike faktorer nyttes også til å dokumentere innsatskvalitet som kommentert over.

Finalistene knytter FoU-basert utdanning til ulike komparative fortrinn ved utdanningen og innsatsfaktorer og til ulike aspekter ved FoU-basert utdanning (jf. Hyllseth, 2001; UHR, 2010; Lid). Det er mulig å se for seg at søkerne vinkler sin dokumentasjon av fremragende FoU-basert utdanning avhengig av hvilken forståelse de har av begrepet.

Lærings- og vurderingsformer – helhet og sammenheng

Videre under prosessfaktorer skal undervisnings- og arbeidsmetoder samt vurderingsmetoder bedømmes. Forhold som antas å ha betydning for undervisningen og studentenes læringsprosess og læringsutbytte, skal vurderes i søknadene.

De fleste søknadene beskriver og presenterer varierte lærings- og vurderingsformer. Finalistene kommenterer i større grad studieprogramdesign og arbeidsmåter i lys av læringssyn og læringsmål og med referanse til forskning. Helheten i programmene blir således det som Biggs (1996) har kalt «constructive alignment», der mål, lærings- og vurderingsformer henger tett sammen.

Flere av finalistene knytter eksplisitt sin oppfatning av læring til et helhetlig studiedesign. Én finalist ser læring som

a social and interpersonal activity and the consequent effectiveness of group work, collaboration, peer-tutoring, and teacher-student engagement and students' willingness to be challenged. Teaching and learning are dynamic social processes ...

Denne forståelsen av læring kobles til

approaches to teaching and learning support students' development as independent learner-inquirers who contribute to, and learn from, their participation in an active learning community. Assessment approaches are chosen to suit the learning objectives and students' learning needs.

Denne forståelsen tilsvarer Skeltons kritiske forståelse av eksellens og hans psykologibaserte modell som vektlegger det relasjonelle. I denne aktuelle søknaden gjenspeiles disse idealmodellene videre i aktiviteter og mål.

Ikke alle søknader dokumenterer en tydelig relasjon mellom de aktuelle læringsformene og ønsket læringsutbytte. De fleste beskriver lærings- og vurderingsmåter og prosesser, men færre gir en tydelig begrunnelse for valget av lærings-, undervisnings- og vurderingsformer. Det er derfor uklart i hvilken grad søkerne har et bevisst forhold til studieprogramdesign og om de gjennomfører en kunnskapsbasert analyse og utvikling av programmet. Det er et krav ved akkreditering å kunne begrunne valg av undervisnings- og vurderingsformer i lys av læringsutbytte. I evalueringer fra NOKUT og i akkrediteringsrapporter er det imidlertid pekt på at det er nettopp sammenheng og helhet som er en utfordring i mange studietilbud.

Studiedesignet er helt sentralt som kvalitetsindikator. Det går fram av SFU-kriteriene at søkerne skal kunne dokumentere at de er like gode som fremragende miljøer nasjonalt og internasjonalt. Sammenliknende undersøkelser med liknende utdanningsprogrammer og -miljøer gir også oversikt over hvilke lærings- og vurderingsmetoder som benyttes, og hvordan disse fungerer. Slik kan utvikling og innovasjon i utdanningen baseres på eksisterende kunnskap, erfaringer og forskning, og man finner ikke opp hjulet på nytt. Form og læringsprosesser er imidlertid bare en del. Innholdet, og samspillet mellom innhold, form og læringsprosesser, er selvfølgelig like viktig.

Innovativ undervisning beskrives hyppig ved eksempler på bruk av IKT som pedagogisk verktøy. Flere finalister kombinerer også dette med innføring og utvikling av studentaktive og engasjerende læringsformer, for eksempel ved bruk av spill i undervisningen. For å dokumentere innovasjonstiltak og vurdering av disse trakk for eksempel en søker frem at de hadde vunnet innovasjonsmidler fra institusjoner som Norgesuniversitetet.

Et annet eksempel på hvordan noen finalister løfter beskrivelsene av lærings- og vurderingsmetoder, kan være hvordan søkerne arbeider med FoU og lar dette gjennomsyre ikke bare studentenes aktiviteter, som kommentert over, men også egen praksis. De forsker på egen praksis, som vi kjenner som Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), og det som kalles «braided practice», hvor studentene aktivt deltar i dette arbeidet (Brew, 2007; Gale, 2007).

Oppfølging av studenter

Som en av finalistene skriver: studentene lærer mer når de er motiverte, engasjerte og forstår anvendelsen av faget. Det skal dokumenteres hvordan søkerne vet at studentene er motiverte, engasjerte¹⁰ og lærer det som er intendert. Blant annet skal metodene for tilbakemelding fra og oppfølging av studenter beskrives og diskuteres.

Hovedinntrykket er at søkerne tiller dette punktet lite vekt, i alle fall i den skriftlige søknadsfasen, som følgende eksempel viser:

Our students are active and involved. They are represented in decision-making bodies, and in all processes concerning education, and contribute to recruitment and social activities. Student organisations are key in these functions. Senior students also work as teaching assistants, especially in lab and field, which support learning in both seniors and juniors.

De søknadene som kommenterer dette, vektlegger hovedsakelig involvering av studenter i formelle organer som styrer og komiteer samt tilfredshetsmålinger blant annet som del av emneevalueringer. Det å inkludere studenter i styrer kan neppe ses på som fremragende, da det er en lovpålagt oppgave.

¹⁰ Engasjert brukes her i en bred betydning knyttet til det engelske begrepet «student engagement» (Trowler, 2010; GuildHE, 2015).

Flere søkere poengterte at de gjennomførte emneevalueringer og refererte til statistikk fra disse. Færre forklarte imidlertid hvordan disse emneevalueringene inngikk i et system for studenttilbakemelding og hvordan disse tilbakemeldingene faktisk ble fulgt opp og benyttet videre i kvalitetsarbeid. Det er naturlig å spørre hvordan slike evalueringer følges opp. Det er også et spørsmål om studenttilfredshet er en god indikasjon på fremragende kvalitet. Én av finalistene har følgende prosedyrer for tilbakemeldinger fra studentene:

Three different methods are employed to collect feedback from students: 1. All teachers are required to carry out student evaluation of their teaching and to follow up on student feedback. Our handbook for student evaluation outlines underlying principles of different approaches. 2. Web-based student surveys evaluate teaching quality in each subject as well as study programmes. 3. Web-based student evaluation of the learning environment are carried out every two years. The QA-system clearly indicates who is responsible for following up on these web-based evaluations, and the eight programme committees play a key role. There is strong involvement in these processes from both teachers and students.....More than 80% [...] state that they are “very” or “very much” satisfied with their studies.

En annen finalist understreker ganske riktig at selv om man har et godt kvalitetssikringssystem, kreves det mer:

Thus students’ satisfaction with their experiences and their suggestions for improvement are well documented within the system. Nevertheless, the basis of excellence rests on the close relationship between students and teachers, which facilitates continuous feedback, adjustment and improvement.

Oppsummering prosessfaktorer

Det er kun noen av finalistene som har reflektert over faktorer som er viktige for studenters læring i deres fag ved deres institusjon. Det er interessant hvor lite vekt det legges på didaktiske elementer i utdanningene. I en søknad om et senter for fremragende utdanning forventes det at søkeren har et bevisst og reflektert syn på læring og på hvordan studentene best lærer sett i lys av ønsket læringsutbytte. Søkerne må gi en kunnskapsbasert begrunnelse for utformingen og utviklingen av studietilbudet. Flere av finalistene viste til konkrete eksempler på hvordan de arbeidet med FoU-basert utdanning, hvordan dette gjennomsyret utdanningen og hvordan de samarbeidet med ulike stakeholders. Generelt sett kunne nok søkerne ha vektlagt disse faktorene mer.

Svært få viste i det hele tatt til involvering av studenter. Faktisk involvering kunne vært dokumentert ved å beskrive prosesser eller ved å gi konkrete eksempler. Én søker pekte på endringer som vil bli gjennomført grunnet studenttilbakemeldinger. Imidlertid var flere av finalistene tydelige på at læring og utvikling av studieprogrammene måtte skje i fellesskap med studentene, noe som korresponderer godt med Skeltons kritiske modell av eksellens og det som omtales som «partnership in learning» (Crawford et al., 2015; Healey et al., 2014).

Sentralt i begge disse tankegangene er at studenters engasjement og tett samarbeid, ikke bare mellom studenter og ansatte, men også studentene imellom og mellom studenter, ansatte og andre stakeholders, er avgjørende for læring og fremragende utdanning (Gunn og Fisk, 2013). Klare indikatorer på studenters engasjement kom ikke frem i søknadene. Hvordan vi kan definere og dokumentere studenters engasjement, er noe som diskuteres og som må utvikles videre (GuildHE, 2015; Bryson, 2014; Healey et al., 2014; Trowler, 2010).

I den offentlige debatten nasjonalt og internasjonalt har vi sett at studenters tidsbruk ofte benyttes som en indikator på engasjement. Diskusjon rundt faktorer som ambisjonsnivå, læringstrykk og arbeidsinnsats var heller ikke fremtredende i søknadene. Siden tidsbruk muligens er den indikatoren som benyttes mest for å dokumentere studenters engasjement, vil vi dvele litt ved dette.

Studentenes tidsbruk

Studenters tidsbruk deles gjerne inn i tid med organiserte læringsaktiviteter (undervisningstid) og egenlæring. Undervisningstimer reflekterer i stor grad egeninnsats: jo mindre undervisning, jo større krav til egeninnsats (Borgen, 2014; Lid, 2014; Gibbs, 2010).

The number of class contact hours has very little to do with educational quality, independently of what happens in those hours, what the pedagogical model is, and what the consequences are for the quantity and quality of independent study hours (Gibbs, 2010, s. 21).

Det avgjørende er, ifølge Gibbs, innholdet og noen pedagogiske tiltak hvor undervisningstid brukes til å stimulere til mer egenlæring. Tett kontakt og god interaksjon mellom lærere og studenter er knyttet til større læringsutbytte¹¹.

¹¹ Tett interaksjon mellom studenter og undervisere er et av syv prinsipper for god undervisning som Chickering og Gamson (1987) har redegjort for. En norsk oppsummering av denne forskningen og prinsippene er gitt av Katja Havel her <http://www.ntnu.no/tekneped/pedagogikk/syvprinsipper>.

What matters is the quantity and quality of engagement generated by the particular uses to which class contact is put (Gibbs, 2010, s. 22).

Høy arbeidsinnsats er ikke en entydig indikator på høyt læringstrykk og kvalitet. Flinke studenter kan få gode resultater uten mye arbeid, mens svakere studenter kan forbedre resultatene med stor innsats. Arbeidsinnsats må altså ses i lys av flere faktorer for å være en god indikator. Inntakskvalitet kan være én. Videre er betalt arbeid sett som en forklaringsfaktor for arbeidsinnsats. For å benytte denne faktoren burde kanskje konsekvensene av tid som går med til betalt arbeid, på bekostning av studier, ses i lys av studentens evner, kunnskaper og ferdigheter. Samtidig kan man argumentere for at det skjer mye læring gjennom arbeid.

Økt innsats korrelerer uansett med økt læringsutbytte. Studentenes egeninnsats og total arbeidsinnsats vil være bedre indikatorer på kvalitet enn undervisningstid. Det er stor forskjell på arbeidsinnsats på tvers av disipliner og institusjoner (Borgen, 2014; Lid, 2014; Gibbs, 2010). Det er imidlertid uklart hvordan dette skal forklares. Ulike disipliner og fag kan kreve ulik innlæringstid fordi studentene skal inn i ulike kunnskapskulturer (Jensen, Lahn og Nerland, 2012). Under flere institusjonsbesøk fikk vi understreket viktigheten av sosialt engasjement for det faglige utbyttet.

Det viktige her vil være å dokumentere merverdien studentenes utdanning har gitt. Ingen søknader reflekterte rundt dette eller knyttet for eksempel inntakskvalitet og arbeidsinnsats direkte inn i dokumentasjon av læringsutbytte. På institusjonsbesøkene ble flere faktorer som kan knyttes til studentenes engasjement for læring og fremragende utdanning diskutert. Gode indikatorer på studenters engasjement (GuildHE, 2016; Bryson, 2014; Trowler, 2010) kan kanskje hjelpe oss på vei?

Resultatfaktorer

Med resultatfaktorer mener NOKUT (2013a) faktorer som har betydning for vurderingen av studentenes prestasjoner sett i forhold til utdanningens læringsmål og læringsutbyttebeskrivelse, og for vurderingen av om utdanningenes innhold og organisering er relevant for arbeidsliv og/eller videre studier. I søknadsskjemaet (NOKUT, 2013b) presiseres det:

Result factors: Describe results achieved by the centre that offer documentation of excellent quality. Examples of result factors are statistics showing student flow, credits and candidate production etc., different types of feedback, evaluations and assessments of educational quality from students, alumni and relevant occupational fields and descriptions of students' achievements as related to intended learning outcomes.

Inntakskvalitet

Som nevnt har flere søkere behandlet inntakskvalitet under resultatfaktorer. La oss derfor starte med å se på denne indikatoren før vi går nærmere inn på faktorer som gjennomføringsdata, evaluering og læringsutbytte. Inntakskvalitet sier noe om studentenes evner og forutsetninger for å lykkes når de starter på et studium. Inntakskvalitet synliggjøres ofte ved poenggrenser ved opptak¹² og andel primærøkere¹³. Finalistene hadde dokumentert dette ved å oppgi antall søkere, søkere per studieplass, primærøkere, inntaksgrense, gjennomsnittskarakter, andel søkere som får opptak til bachelor-/mastergradsutdanning, samt andel internasjonale søkere og Erasmus-studenter. Finalistene benyttet slike indikatorer i langt større grad enn de søkerne som falt fra i første runde.

Noen søkere argumenterer slik for at programmene er populære og prestisjefylte grunnet høy inntakskvalitet:

The XX at YY is popular with a steady ratio of 4 primary applicants per each of the 75 available admissions, and with a high grade score (58,4/54,2) qualifying entry.

Admission to BA in XX requires 55.9 grade points, thus ranking as a very prestigious program.

Det at et program er populært hos en søker, indikerer ikke nødvendigvis høy kvalitet. Det er sannsynlig at de fleste søkerne vet lite om kvaliteten i studietilbud. Publisering av Studiebarometeret fra 2014 har imidlertid ført til at kunnskap om studenters tilfredshet og vurderinger av studiet er lettere tilgjengelig enn før.

¹² Inntaksgrensen viser den laveste poengsummen man kan ha fra videregående for å komme inn.

¹³ Primærøkere er søkere som har studieprogrammet og institusjonen som førstevalg.

Flere av finalistene har også sammenliknet inntaksdata som element i egen utdanningskvalitet med gjennomsnittsdata nasjonalt eller internasjonalt:

With respect to admission threshold by high school grades, XX has the best students in Norway in XX. In 2012, our 5 year program in XX required 52.3 points for admission directly from high school, being the most applied program in this field in Norway, and our 3 year bachelor program in X was in second place, requiring 45.9 points. No other 3 year bachelor program in X in Norway was above 40 admission points.

Norges musikkhøgskole (NMH) knytter inntakskvalitet tett til resultat kvalitet og gjør rede for denne sammenhengen innen musikkdisiplinen og i en nasjonal kontekst. Musikkestudenter har mer enn ti års erfaring med øving og konserter før de får opptak. Bare 7 prosent av søkerne fikk opptak på bachelorutdanningen og 18 prosent på master. I tillegg knytter NMH inntakskvalitet til internasjonal konkurranse. Institusjonen viser at utdanningen er ettertraktet, ikke bare blant norske musikkestudenter men også internasjonalt. 22 prosent av bachelorstudentene kommer fra andre land, og 50 prosent av studentene er på mastergradsnivå. I tillegg kommer en stor andel Erasmus-studenter (105 i 2012). NMH knytter god inntakskvalitet direkte til høy fullføringsgrad, høy studiepoengproduksjon og stort læringsutbytte. Avtakerne er svært fornøyde med kandidater fra NMH. Gitt et høyt inntaksnivå, hvordan påvirker dette studentenes læringsutbytte, merlæring og kvaliteten i studiet? Dette var en problematikk som ble diskutert med flere av finalistene i institusjonsbesøkene.

Hva kan inntakskvalitet si oss?

Fremragende utdanning er imidlertid ikke avhengig av høy inntakskvalitet. Det er mulig at søkere som ikke dokumenterer inntakskvalitet, rett og slett ikke anser dette som et viktig kvalitetskriterium. Et studieprogram kan rekruttere svake søkere, men oppnå gode resultater ved å motivere til stor studieinnsats og engasjement og gi utdanning tilpasset gruppen. MatRIC viste under institusjonsbesøket hvordan de arbeidet systematisk med dette. Det er mulig at studiesteder og studieprogrammer med lavere inntakskrav ikke vil synliggjøre dette og derfor ikke kommenterer disse faktorene.

Andel primærsøkere kan ha betydning for inntakskvaliteten fordi primærsøkere sannsynligvis er mer motivert enn søkere som har prioritert den aktuelle utdanningen lavere. Et høyt antall primærsøkere ved opptak indikerer derfor en motivert studentgruppe. Fiva og Hægeland (2008) argumenterer derimot med at inntakskvalitet, i betydning gjennomsnittskaraktter fra videregående skole,

har relativt liten betydning for slutt karakteren¹⁴ og læring. Gibbs (2010, s. 4) fremholder

Presage variables such as funding, research performance and, the reputation that enables institutions to have highly selective student entry, do not explain much of the variation between institutions in relation to educational gains. Measures of educational product such as grades do reflect presage variables, but largely because the best students compete to enter the best-funded and most prestigious institutions and the quality of students is a good predictor of products.

Inntakskvalitet kan like gjerne regnes som en innsatsfaktor. Inntakskvalitet som indikator har kraft kun når den sammenholdes med andre indikatorer, noe svært få gjør. Inntakskvalitet blir således mest benyttet til å dokumentere prestisje og forventinger. Videre kan det vurderes om ikke gjennomsnittskarakterer og spredning i karakterer sier mer om studentgruppens kompetanse enn inntaksgrensen, som kun illustrerer terskelverdien for opptak. Fremtidige søkere bør utdype og tydeliggjøre hvorfor de anser disse faktorene som viktige sett i lys av sitt studieprogram og sin disiplin og liknende programmer nasjonalt og internasjonalt.

Gjennomføringsdata

De fleste søkerne dokumenterte gjennomføring grundig med kvantitative data. Faktorer som ble trukket frem, var

- studiepoengproduksjon: i enheten totalt, ratio avlagte studiepoeng i forhold til planlagt studiepoengproduksjon, årlig gjennomsnittlig studiepoengproduksjon per student
- data for fullføringsgrad og kandidatproduksjon, andel fullførte på normert tid
- frafall

Flere viste til fakultære og nasjonale sammenlikninger.

The ratio of achieved to planned annual credits in XX studies is 94 %, exceeding the national average in HE by 9%.

¹⁴ Ifølge Fiva et al. (2008) viser internasjonale studier at svak inntakskvalitet har en negativ effekt på studieprogresjon og læringsutbytte.

While 78% complete their studies within the nominal length of the time, the sector average is 42%.

Andre søkere dokumenterte stor produksjon av studiepoeng på institusjons- og instituttnivå.

X produces more than 900 study years annually and the 5 year X program is the biggest study program at the X when it comes to study credits from its courses and its students.

En første refleksjon er at overraskende få sammenliknet gjennomføringstall direkte med tilsvarende program ved andre institusjoner nasjonalt og internasjonalt. Slike sammenlikninger er fremhevet som viktig i kriteriene.

Svært få dokumenterte frafall. Enda færre brukte frafall som indikator eller analyserte data om frafall i lys av tilsvarende studieprogram. At få kommenterte frafall, kan skyldes at det er vanskelig å fremskaffe gode data på dette og komplekst å analysere, eller også at man ikke vil synliggjøre dårlige tall.

I det elektroniske søknadsskjemaet var det gitt eksempler på hvordan søkerne kunne dokumentere kvalitet. I dokumentasjonen av resultatfaktorer oppga ikke alle søkerne gjennomstrømning og fullføringsgrad. Det gjaldt også noen av finalistene. En institusjon dokumenterte inntakskvalitet og ikke gjennomstrømning. Kan det være mulig at denne institusjonen anså at inntaksfaktorer var viktigere enn gjennomstrømning i deres studieprogram?

God gjennomstrømning med høy fullføringsgrad og stor produksjon av studiepoeng og kandidater, altså faktorer som illustrerer kvantitet og muligens effektivitet, kan indikere fremragende utdanning. Utdanningen kan ha hardt arbeidende og motiverte studenter som får god veiledning og oppfølging på et interessant studium, og dette kan føre til høy fullføringsgrad. Men mange avlagte studiepoeng og liten strykprosent og lavt frafall trenger ikke nødvendigvis å indikere fremragende kvalitet. Et studie-tilbud med store krav til studentene der umotiverte og uegnede studenter veiledes bort fra tilbudet, kan ha lavere gjennomstrømning, større frafall og mindre studiepoengproduksjon enn liknende studieprogram uten at dette betyr lavere kvalitet. Høy gjennomstrømning kan også tyde på at ambisjonsnivået legges lavt slik at det skal mye til for en student å stryke. Finansieringssystemet, og ikke SFU-ordningen, vil belønne en slik praksis. Man kan også tenke seg at studenter ved et senter som er innovativt og tester nye undervisningsmetoder, midlertidig kan bruke lengre tid på gjennomføring. Ingen søknader har imidlertid reflektert over og knyttet betraktninger

til forholdet mellom kvalitet, kvantitet og effektivitet når det gjelder gjennomstrømning og andre resultatfaktorer.

Evalueringer og vurderinger

Det var presisert i søknadsskjemaet at evaluering, vurderinger og kandidatundersøkelser samt tilbakemeldinger fra studenter og alumni var aktuell dokumentasjon.

Finalistene viste til spørreundersøkelser av studenter, kandidater, alumni-nettverk og arbeidsgivere. Disse aktørenes vurderinger av innhold, kvalitet, relevans og jobbmuligheter ble presentert. Særlig fremheves det at kandidatene svarer til arbeidsgiveres behov, at avtakerne og profesjonen er fornøyde med kandidatenes kunnskaper og ferdigheter, og at kandidatene kommer raskt i relevant arbeid.

Noen typiske eksempler:

[C]andidate survey [referanse] and alumni surveys showed study programs with high job relevance in alignment with employers and candidates' needs, and high satisfaction with their studies.

Most of our graduates secure a job well before delivering master thesis.

The survey of graduates from year 2007, 2008 and 2010 (...) reveals that about 75 % of the graduates were satisfied with the education they received.....[] The results show that it is the basic academic skills of analysis (...) that graduates evaluate most positively

Uten å diskutere innholdet i eksemplene ser vi at avtakere, profesjonsfelt og andre interessenter er svært tilfredse med utdanningene. Mange av avtakerne fremhevet at kandidatene fungerte godt fra første dag i arbeidslivet. Dette kan relateres til en tolkning av fremragende utdanning med kandidater som er «fit-for-purpose», jf. Skeltons performative modell. Arbeidslivets tilfredshet med kandidatene dokumenteres ofte ved informasjon fra eksterne kilder og rapporter. Ikke alle oppga kilder. Kunne man dokumentert mer enn at avtakere og andre interessenter er fornøyde? Under institusjonsbesøkene kom det frem at flere av finalistene var eksternt orientert og hadde tette og strategiske samarbeid med avtakere og interessenter nettopp for å ha «kritiske venner», som Handal (2006) kaller dem, og dermed sikre blant annet utvikling og relevans i studieprogrammene.

Kun en av finalistene viste til Kunnskapsdepartementets tilstandsrapport, NOKUTs programevalueringer, evaluering av kvalitetssystemet og tilsynsrapporter eller tilsvarende rapporter og publikasjoner.

The Norwegian 'state of higher education' report for 2012 observes "Among the universities Agder and Stavanger have the highest completion rates.." (Ministry of Education and Research, 2012, p.45). This observation is consistent with the report of the national evaluation of engineering education (NOKUT, 2008), which noted that UiA is one of the larger institutions of engineering education and has "good progression rates compared with other engineering institutions, with monitoring among many good features" (p. 287 authors translation). The NOKUT evaluation of engineering education also reported "additional teaching resources have been provided for mathematics ... failure rates have reduced from 36% to 19%.

Søkeren demonstrerer med dette et overblikk over flere kilder til kunnskap om utdanningen som kompletterer NSD- og DBH-data¹⁵. Her sammenliknes ulike programmer på institusjonsnivå og nasjonalt nivå. Videre viser søkeren til tiltak som har vært vellykket.

Til sammenlikning hadde flere av søkerne som ikke nådde opp, uttrykk av typen

[Studietilbudet er]well-evaluated and well-established...

External evaluations confirm the strong academic competence and relevance.

Til forskjell fra finalistene oppga ikke disse kilder eller evalueringstidspunkt. Uten at søker oppgir hvem som har evaluert, når og for hvilket formål, vil slike påstander ikke kunne tillegges særlig vekt.

¹⁵ NSD er Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. DBH er en database for statistikk om høgre utdanning som samler statistikk for utdanningssektoren på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.

Tilbakemeldinger fra kandidater og arbeidsgivere var altså dominerende. Tilbakemeldinger fra nåværende studenter benyttes i mindre grad. Én av finalistene viste til resultater fra en tverrinstitusjonell læringsmiljøundersøkelse. Søkeren sammenliknet svarene fra egen utdanning med tilsvarende miljøer på andre institusjoner. I tillegg viste de til egne undersøkelser på emne- og institusjonsnivå. Studiebarometeret var ennå ikke lansert på søketidspunktet.

At en liten andel av den totale søkermassen viste til studentenes tilbakemeldinger på emne- og programnivå, kan muligens forklares med at søkerne ikke anser studentevalueringer og tilfredshetsmålinger som dokumentasjon på fremragende utdanning. Derimot kan det være mer hensiktsmessig å benytte like spørsmål på tvers av emner og fag for å kunne sammenlikne og deretter knytte slike spørsmål konkret til aktiviteter vi vet forbedrer læring, som for eksempel god og rask tilbakemelding. Vi vet at studentenes tilbakemeldinger avhenger av hvor modne studentene er. Jo senere i studieløpet, jo bedre er de til å vurdere læringssituasjon og prosesser for læring. En student tidlig i studieløpet forstår generelt god undervisning som reproduksjon av pensum (Gibbs, 2010). Som nevnt under prosessfaktorer vet vi at studentenes engasjement antakelig er en bedre indikator på fremragende utdanning enn tilfredshet (Gibbs, 2010; Gunn og Fisk, 2013; Healey, 2014). Det bør altså gå frem av dokumentasjonen hvordan studentene engasjeres og på hvilke måter, og i hvilken grad de påvirker og deltar i læringsprosessene.

Søkerne trekker frem arbeidsgiver- og kandidatundersøkelser og priser for utdanningskvalitet, både interne priser og NOKUTs utdanningskvalitetspris, for å dokumentere kvalitet. Nasjonale evalueringer og kartlegginger benyttes i liten grad. Finalistene benyttet Forskningsrådets fagevaluering for å dokumentere kompetanse i fagmiljøet og nivået innen forskning. Rapporter om utdanningene, for eksempel fra NOKUT og Kunnskapsdepartementet, benyttes i liten grad.

Det ser ut til at mange søkere har en snever forståelse av relevanskvalitet og derfor definerer utdanningene som relevante når kandidatene får jobb og avtakerne er fornøyde med dem. Det kan virke som at forståelsen ligger nær det Skelton (2007; 2009) kaller performativ forståelse av utdanning. Relevansbegrepet inkluderer selvfølgelig utdanningens anvendbarhet i dagens arbeidsliv, men det er også vanlig å inkludere evne til kritisk tenkning, omstilling, innovasjon, livslang læring og ikke minst danning og evne til faglig utvikling i

relevansbegrepet. Slike aspekter var lite synlige i søknadene. Ett tilfelle var:

employers are satisfied with XX candidates but think that we understate the competence of our candidates, probably because they value "transferable skills" like analytical, communication, and cooperative skills more than educators do.

Dokumentasjon fra programevalueringer og rapporter fra eksterne sakkyndige kunne i større grad vært trukket frem. Emner og studieprogram vurderes av tilsynsmyndigheter, og flere institusjoner bruker eksterne komiteer for å evaluere sine studieprogrammer. Det ble ikke referert til slike rapporter, noe som ville vært naturlig i noen søknader på grunn av senterets fokusområder. Under institusjonsbesøket utmerket imidlertid flere av finalistene seg ved å vise til et solid kunnskapsgrunnlag bestående av evalueringer og vurderinger samt et sterkt system for kvalitetssikring.

Vurdering av studentenes læringsutbytte

Med resultatfaktorer menes «Vurdering av studentprestasjonene i forhold til utdanningens læringsmål og læringsutbyttebeskrivelser» (NOKUT 2013a). Hvordan har søkerne forsøkt å dokumentere studentenes prestasjoner og læringsutbytte?

Søkerne har vist til indirekte måter å måle læringsutbytte på, for eksempel selvrapportering av læringsutbytte og karakterer. En søknad innen helse- og sosialfag, som ikke nådde finalen, knyttet analyser av studentenes læringsutbytte til blant annet studentenes selvrapportering av læringsutbytte. I tillegg gjennomførte søkeren evalueringer, analyser av refleksjonsnotater og intervjuer. Interessant var det også at søkeren ikke bare dokumenterte studentenes læringsutbytte, men læringsutbytte og resultater for pasienter, undervisere og helsepersonell, samt hva interaksjonen mellom disse gruppene har ført til. Vi ser her økt kvalitet på mange nivåer i interaksjonen mellom student, lærer og avtaker/profesjonsfelt, noe som nettopp skal stimuleres og belønnes gjennom SFU-ordningen (som omtalt i avsnittet om prosessfaktorer). For å tydeliggjøre effekten av dette tiltaket og læringsutbyttet til de berørte studentene kunne man vist til tilsvarende rapporter for studenter som ikke deltok i opplegget. Det ville gitt et godt grunnlag for sammenlikning.

Noen av finalistene har også foretatt spørreundersøkelser blant studenter, kandidater og arbeidsgivere for å kartlegge læringsutbytte. Andre har i tillegg analysert studentenes læringsutbytte ved å se på studentoppgaver. Én søker

viser hvordan senterets aktiviteter har ført til økt studentengasjement og aktivitet og til høyere kvalitet i studentenes prosjekter og oppgaver.

Of a more specific significance we have experienced an increased activity level and level of quality in externally oriented student projects, both as arranged semester courses and as independently organized student activities.

The experience we have gained so far shows that the students acquire a capacity to improvise, to communicate effectively, and to respond [...] within a responsible social setting.

Dersom søkerne hadde redegjort mer utfyllende for hvordan de har fått kunnskap om studentenes læring, engasjement og aktivitetsnivå, ville det gitt konkret informasjon om hvordan de arbeider kunnskapsbasert med utdanning. En slik dokumentasjon ville vært i samsvar med Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) og «braided practice» (Brew, 2007; Gale, 2007), hvor man forsker på og analyserer sin egen undervisningspraksis. En såkalt *lesson study* kunne også fått frem hvordan sentrene arbeider med studentenes læring. Dette er systematisk læringssamarbeid som inkluderer observasjon og kollega-veiledning og er en vanlig metode i grunnskolen men svært lite benyttet i høyere utdanning (se f.eks. Munthe, Baugsto og Halvorsen, 2013).

En søker nevner som eksempel på godt læringsutbytte at studentarbeider har oppnådd priser, og i noen tilfeller blitt publisert, i tillegg til at studenter har startet egne bedrifter:

In quite many cases this entrepreneurship leads the students to establish their own companies. Quite many of these activities has been published and received positive acclaim while still students....

Karakterer kan ses på som en direkte vurdering av oppnådd læringsutbytte. Når relativt få søkere la vekt på å dokumentere karakterer, skyldes det nok at det hefter store metodiske utfordringer ved bruk av karakterer som indikator (SØF, 2013; Aamodt et al., 2007). Derfor etterlyses mer systematisk arbeid med å forbedre vurderingsmetoder med mer samarbeid på tvers av sektoren. Caspersen et al. (2014) og Sweetman et al. (2014) viser at karakterer som mål for læringsutbytte ikke nødvendigvis korresponderer godt med andre mål. De viser hvordan karakterer som mål på læringsutbytte kan være et bedre mål i noen profesjoner og fag enn andre.

Oppsummert ser vi at kun et fåtall av søkerne systematisk har dokumentert oppnådd læringsutbytte. Få, om noen, har systematisk kommentert læringsutbytte sett i lys av innsatsfaktorer, noe som ville vært i samsvar med en «value-for-money»-tankegang. Effektivitet er også en indikator for fremragende utdanning.

Svak dokumentasjon på og knappe vurderinger av studentenes læringsutbytte var noe overraskende, særlig siden det de siste årene har vært stort fokus på læringsutbytte og utarbeidelse av læringsutbyttebeskrivelser. På den andre siden kan denne mangelen muligens forklares av at bruk av læringsutbyttebeskrivelser som verktøy for å analysere studentenes læring er nytt. Det er mulig at få fagmiljøer systematisk har opparbeidet tilstrekkelig dokumentasjon og metoder for å analysere data.

Søkerne har i all hovedsak benyttet indirekte metoder for å dokumentere læringsutbytte. Analyse av studentoppgaver, refleksjonsnotater, selvrapportert læringsutbytte og karakterer ble benyttet. Det er flere utfordringer med å måle og dokumentere studentenes læring. Caspersen et al. (2014) hevder at siden ulike mål gir ulike resultater, kan læringsutbytte realistisk bare måles gjennom et knippe av kombinerte virkemidler. Standardiserte tester og re-sensur var ikke nevnt av noen. Dersom læringsutbytte og læringsutbyttebeskrivelser skal være en indikator, må de være målbare. Videre må virkemidlene være tilpasset fagene, deres ulike kunnskapsbaser og strukturer. Altså kan det være utfordrende å sammenlikne på tvers av disipliner, profesjoner og land. Kravet om å foreta slike sammenlikninger ligger implisitt i SFU-kriteriene. Det blir spennende å se i neste søknadsrunde hvordan dokumentasjonen på læringsutbytte utvikler seg.

Avslutning: Alt henger sammen med alt

SFU øker forståelsen av utdanningskvalitet og stimulerer satsinger
NIFU påpekte allerede i evalueringen av SFU-piloten (Carlsten og Aamodt, 2013) at ordningen har ført til større bevissthet om utdanningskvalitet og dokumentasjon av gode undervisningspraksiser og indikatorer. Nå, etter andre søknadsrunde, er det rimelig å anta at bevisstheten er enda større. Mange fagmiljøer har arbeidet med å identifisere, utvikle og forbedre utdanninger og fagmiljøer med tanke på å søke et SFU. NOKUT har fått tilbakemeldinger fra søkere, og andre miljøer, om at det har vært nyttig og utviklende å lese andres

søknader og få kommentarer på egen søknad. Gjennom denne analysen håper vi å bidra ytterligere til diskusjoner om utdanningskvalitet, det fremragende og hvordan dette kan dokumenteres.

Det finnes ikke mye forskning på liknende senterordninger og søknader. Disse ordningene er relativt få og nye. Forskning på undervisningspriser, som f.eks. Shephard et al. (2010) og Layton og Brown (2011) (i Gunn og Fisk, 2013:24), viser hvordan søknadsprosessene endrer tankemåter og øker forståelsen av det fremragende. En tilsvarende utvikling har vi sett med SFU-ordningen i Norge. Fra å starte med spørsmål knyttet til utvikling av selve søknadene og det søknads-tekniske, har søkerne kommentert at de nå har utviklet et felles språk for å snakke om utdanning og analysere utdanning, og bevisstheten om utdanningskvalitet og indikatorer øker (Carlsten og Vabø, 2015; Carlsten og Aamodt, 2011). SFU-ordningen blir således viktig for å stimulere til økt forståelse av og kunnskap om utdanningskvalitet i sektoren.

Det som teller, må være mer enn det som telles

Mange dimensjoner kan være vanskelige å kvantifisere, men det betyr ikke at slike faktorer er mindre viktige, selv om det kan være vanskeligere å dokumentere og måle effekt. Det som teller, må være mer enn det som kan telles. Det kan være vanskeligere å dokumentere slike faktorer. Kultur kan være et slikt område. I en SFU-søknad er det viktig å dokumentere at et senter har et fagmiljø som har en bevisst læringskultur og som verdsetter utdanningsoppgaver. Dette var en faktor som kun et fåtall av alle søknadene hadde kommentert. Dersom utvikling og innovasjon knyttet til læring og undervisning blir støttet og premiært, og teller ved ansettelser og opprykk, vil dette være indikatorer på at utdanning regnes som viktig og blir prioritert (Gibbs, 2010). Mangelen på dype evaluative vurderinger under resultatfaktorer er interessant sett i lys av mangelen på vektlegging av didaktiske aspekter og kompetanse under prosess og innsatsfaktorer.

Generelt var søknadene fra universitetene sterkere enn de fra høgskolene. Det er rimelig å anta at dette ikke gjenspeiler en reell forskjell i utdanningskvalitet. Søknernes evne til å dokumentere kvalitet er avgjørende, og det er dette som vurderes. Både i Norge og i andre land med liknende senterordninger har vi sett at institusjonsbesøkene er av avgjørende betydning for å vurdere om dokumentasjonen av kvalitet er i samsvar med reell kvalitet. Universitetenes styrke kan muligens forklares med at de har mer erfaring med å skrive slike søknader, for eksempel knyttet til forskningsincentiver og prosjektmidler, og at

de har bygget opp kompetanse på dette. En annen årsak kan være at høyskolene fryktet kravet til fremragende FoU-basert utdanning, med eller uten grunn. Flere høyskoler søkte i partnerskap med universiteter.

I kriteriene for SFU er det åpnet for at fremragende utdanning kan være mangefasettert og variert, altså at kvalitet og dokumentasjon av kvalitet kan avhenge av målene for søknaden og særtrekk ved institusjonen, fagområdet og disiplinen, ulike kunnskapstradisjoner etc. At søkerne i stor grad selv må vurdere hva som er viktige faktorer i dokumentasjonen, gir frihet. Samtidig kan dette gjøre det krevende å evaluere søknadene. Det kan vurderes om noen sentrale indikatorer bør etterspørres av alle, blant annet for å gjøre sammenlikninger lettere. Det kan også vurderes om NOKUT, med bakgrunn i DBH, KDs tilstandsrapport, NOKUT-portalen og Studiebarometeret samt eventuelt NIFUs kandidatundersøkelser, skal sette sammen kvantitative «vurderingspakker» av søkerne og kun etterspørre mer kvalitativ informasjon.

Selv om fremragende utdanning er mangefasettert, kan man driste seg til å peke på noen felles forbedringspunkter og råd til fremtidige søkere.

Inkluder sammenlikninger med tilsvarende miljøer nasjonalt og internasjonalt

I utlysningen i 2013 hadde få søkere totalt sett inkludert sammenlikninger med tilsvarende miljøer nasjonalt eller internasjonalt. Dette er fremhevet som sentralt i kriteriene og ville gitt søkerne og de sakkyndige et bedre grunnlag for å vurdere eksellens.

Få søkere reflekterte kritisk rundt egen dokumentasjon av fremragende kvalitet eller egne studieprogrammer. Mange kan ha vært engstelige for å synliggjøre svakheter. Dette var også en svakhet blant søkere til eksellensordningene i Finland og Sverige. Det er viktig at søkerne vurderer kritisk hvilke faktorer som er viktige for å underbygge eksisterende eksellens i senteret og dokumenterer hvordan man arbeider kunnskapsbasert, og hvordan alle delelementer henger sammen. Få reflekterte for eksempel kritisk rundt kvantitet og kvalitet. Argumentasjonen bør støttes av dokumentasjon med kilder og bevis. Mange av søkerne oppga ikke kilder. Videre er erkjennelse av svakheter den beste forutsetning for utvikling og forbedring.

Videre må satsingene henge sammen. Styrker innen utdanning og forskning bør samvirke, og senteret bør bygge videre på sine styrker med en ambisiøs visjon. Samspillet mellom forskningsstyrke og utdanningsfaglig kompetanse kunne vært

mer vektlagt i flere søknader. Av enkeltfaktorer kan det fokuseres mer på å dokumentere læringsutbytte og på hvordan man arbeider systematisk med å forstå og forbedre læringsutbytte. Mange søkere dokumenterte lite rundt fremragende FoU-basert utdanning og involvering av studentene («student engagement»).

Indikatorer på god kvalitet i utdanning etterlyses internasjonalt. Denne artikkelen søker å være et bidrag til denne debatten. NOKUT ønsker å arbeide for at universiteter, høyskoler og sektoren som helhet styrker sin kunnskap om dokumentasjon av kvalitet og hvilke faktorer og prosesser som forbedrer læring. NOKUT vil arbeide videre med å identifisere indikatorer på god kvalitet i utdanningen og dokumentere gode praksiser frem til neste utlysning av SFU.

Referanser

Aamodt, P. O., Prøitz, T., Hovdhagen, E. & Stensaker, B. (2007). *Læringsutbytte i høyere utdanning*. NIFU rapopr 40/2007.

Biggs, J. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*. Higher Education 32:347-364.

Borgen, S. T. (2014). *Undervisningsformer og studieinnsats. En studie av data fra Studiebarometeret 2013*. http://www.nokut.no/Documents/Studiebarometeret/Borgen_Solveig_T_Undervisningsformer_og_studieinnsats_sept_2014.pdf

Brew, A. (2007). Integrating research and teaching: understanding excellence in A. Skelton (ed), *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education. Improving knowledge and practice*. Oxon: Routledge.

Bryson, C. (Ed.). (2014). *Understanding and Developing Student Engagement*. Oxon: Routledge.

Bråten, H. (2014). *Searching for the holy grail – excellence in teaching and learning in Norway*. Paper presentert på EAIR 36th Annual Forum, 27.-30. august 2014 Essen, Tyskland. <http://www.nokut.no/no/Fakta/NOKUTs-publikasjoner/Andre-publikasjoner/Foredrag-og-artikler/Searching-for-the-holy-grail--excellence-in-teaching-and-learning-in-Norway/>

Carlsten, T. C., Aamodt, P.O. (2013). *Evaluering av etablering av ordning med Senter for fremragende utdanning (SFU)*. NIFU rapport 10/2013.

Carlsten, T. C., Vabø, A. (2015). *Senter for fremragende utdanning (SFU): I samvirke med institusjoner og fag*. NIFU rapport 22/2015.

Caspersen, J., Frølich, N., Karlsen, H., & Aamodt, P.O. (2014). *Learning outcomes across disciplines and professions: measurements and interpretation*. Quality in Higher Education. DOI:10.1080/13538322.2014.904587

Chalmers, D. (2008). *Teaching and Learning Quality Indicators in Australian Universities*. Paper IMHE. OECD 8-10 september 2008, Paris, France Quality, relevance and impact.

Crawford, K. et al. (2015). *Pedagogies of partnership: What works*. Higher Education Academy.

https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/pedagogies-of-partnership_0.pdf

D'Andrea, V. (2007). National Strategies for promoting excellence in teaching. A critical review in A. Skelton (ed), *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education. Improving knowledge and practice*. Oxon: Routledge.

Fiva, J. H., & Hægeland, T. (2008). *Resultatindikatorer i høyere utdanning. Studiepoeng, grader på normert tid og arbeidsmarkedsutfall*. SSB. Rapport 16. Oslo-Kongsvinger.

Gale, R. A. (2007). Braided practice: The place of scholarly inquiry in teaching excellence in A. Skelton (ed), *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education. Improving knowledge and practice*. Oxon: Routledge.

Gibbs, G. (2010). *Dimensions of quality*. The Higher Education Academy.

GuildHE (2015). *Making Student Engagement a Reality: Turning Theory into Practice*. <http://www.guildhe.ac.uk/wp-content/uploads/2015/11/6472-Guild-HE-Student-Engagement-Report-36pp.pdf>

Gunn, V. and Fisk, A. (2013). *Considering teaching excellence in higher education: 2007-2013*. Higher Education Academy.

Handal, G. (2006). Kritiske Venner i Strømsø, H, Lycke K. & Lauvås, P. (eds.) (2006), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*. Higher Education Academy.

Hegerstrøm, T. (2014). *Krav til fagmiljø i mastergradsstudier: Tilstrekkelig, tilpasset, aktivt*. NOKUT 1/2014. http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Rapporter/UA%202014/Hegerstr%c3%b8m_Turid_Krav_til_fagmilj%c3%b8_i_mastergradsstudier_Tilstrekkelig_tilpasset_aktivt_012014.pdf

Hyllseth, B. (2001). *Forskningsbasert undervisning*. Norgesnettrådets rapporter 2/2001.

Jensen, K., Lahn, L. C. & Nerland, M. (eds.) (2012). *Professional Learning in the Knowledge Society*. Rotterdam: Sense Publishers.

Lid, S. E. (2014). *Studieinnsats. Ein analyse av data frå Studiebarometeret 2013*. http://www.nokut.no/Documents/Studiebarometeret/Studieinnsats_2014.pdf

Lid, Stein Erik http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Aktuelle%20analyser/Lid_FoU-basert_utdanning_erfaringer_fra_evaluering_av_allmennl%C3%A6rerutdanningen_ingeni%C3%B8rutdanningen_og_f%C3%B8rskolel%C3%A6rerutdanningen.pdf

Munthe, E., Baugstø, T., & Haldorsen, A. (2013). *Japanske takter i Bømlo kommune*. *Bedre Skole* 2013:1. https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Munthe_Baugsto_Haldorsen.pdf

NOKUT (2013a). *Krav og retningslinjer for sentrene og kriterier for vurdering av søknader*. http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/UA-enhet/SFU/SFU_krav_og_retningslinjer_for_sentrene_Kriterier_for_tildeling_av_senterstatus.pdf

NOKUT (2013b). *Søknadsskjema*. Søkerportal.

Næss, T. (2006). *Inntakskvalitet og karakterer i høyere utdanning. Høyere grads kandidater, siviløkonomer og allmennlærere*. NIFU rapport 2006/4 <http://www.nifu.no/files/2013/08/NIFUrapport2006-4.pdf>

Shephard, K., Harland, T., Stein, S., & Tidswell, T. (2010). Preparing an application for a higher-education teaching-excellence award: whose foot fits Cinderella's shoe? *Journal of Higher Education Policy and Management*, **33**:1, 47-56

Skelton, A. (2007) (Ed) *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education*, Routledge. Abingdon: Routledge.

Skelton, A. (2005) *Understanding Teaching Excellence in Higher Education: towards a critical approach*. Abingdon: Routledge.

Sweetman, R., Hovdhagen, E., & Karlsen, H. (2014). *Learning outcomes across disciplinary divides and contrasting national higher education traditions*. Tertiary Education and Management. DOI: 10.1080/13583883.2014.902096

SØF (2013). *Karakterbruk og kvalitet i høyere utdanning*. SØF-rapport nr. 03/13 http://www.regjeringen.no/upload/KD/Karakterbruk_og_kvalitet_i_hoyere_uttanning.pdf

Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. Lancaster University. https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf

UHR (2010). *Utdanning + FoU = Sant*. http://www.uhr.no/documents/utdanningogfou_ferdigrapport_260810.pdf

UHR (2015). *Utdanning I endring. Nye muligheter for FoU + Utdanning*. http://www.uhr.no/documents/Utdanning_i_endring__Nye_muligheter_for_FoU___Utdanning.pdf

Wittek, L. (2006). Om undervisning og læring i Strømsø, H, Lycke K. & Lauvås, P. (eds.) (2006), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg 1

Noen eksempler på dokumentasjon og kilder

SFU-kriterier	Faktorer		Eksempler på dokumentasjon	Kommentarer/eksempler på kilder
Innsatsfaktorer	Faglig styrke	Forskning	<ul style="list-style-type: none"> Nasjonale sentre, SFF-er, SFI-er Forskerskoler Fagevalueringer Oppnåelse av ekstern forskningsfinansiering/ EU-prosjekter Publisering Publiseringspoeng Publisering i anerkjente tidsskrift Siteringer (f.eks H-index) Anerkjente akademikere 	Fagevalueringer NFR og internasjonalt
		Formell kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> Andel faste ansatte i førstestilling Andel professorer av fast ansatte (med førstestillingskompetanse) Utdanning og kurs 	
		Utdanningsfaglig kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> Forskning på egen praksis og undervisning (og SoTL) Publiserte artikler om læring og undervisning/utdanning Sampublisering med studenter Priser for undervisning, utdanning, innovasjon og formidling Erfaring med å utvikle og lede undervisning, studieprogram og utdanning Relevante styreverv Andel ansatte med pedagogisk utdanning og kurs Veiledningskompetanse Antall studenter per lærer 	
		Ledelsesmessig kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> Utdanningsledelse Prosjektledelse Ledelse av forskningsprosjekt Redaktørroller i tidsskrift Deltakelse/ledelse av ekspertkomiteer for publikasjoner, tidsskrift, fagevalueringer Deltakelse i styrer og komiteer 	
		Internasjonal orientering	<ul style="list-style-type: none"> Ut- og innveksling av studenter og ansatte Initiering, deltakelse og ledelse av internasjonale nettverk Initiering, deltakelse og ledelse av internasjonale prosjekt Deltakelse i og ledelse av internasjonale forskningsprosjekt 	
		Samarbeid og nettverk	<ul style="list-style-type: none"> Internasjonalt Profesjon, avtakere, lokalmiljø Public outreach 	Deltaker, initiativtaker eller leder
		Infrastruktur	<ul style="list-style-type: none"> Undervisnings- og øvingsrom Laboratorier Bibliotek IT-støtte, databaser 	

SFU-kriterier	Faktorer		Eksempler på dokumentasjon	Kommentarer/eksempler på kilder
		Engasjement	<ul style="list-style-type: none"> • Økonomisk støtte til senteret • Senterets forankring i institusjonelle strategier og ledelse på alle nivå • Hvordan senteret utnytter kompetanse, erfaring og kapasitet i institusjonene 	
Prosessfaktorer	FoU-basert utdanning	Forskningsinformert utdanning og undervisning	<ul style="list-style-type: none"> • Andel faste ansatte i førstepstilling • Andel professorer av fast ansatte (med førstepstillingskompetanse) • Eksterne rapporter og vurderinger • SFFer og SFler 	Som innsatsfaktorer (noen nevnt her)
		Involvering av studenter i forskning	<ul style="list-style-type: none"> • Studentinitierte prosjekt • Involvering av studenter i forskningsprosjekt • Publisering med studenter 	
	Studentmedvirkning	Tilbakemelding fra og oppfølging av studenter	<ul style="list-style-type: none"> • Studenter i formelle organer og styrer • Emneevalueringer, fokusgrupper, læringsmiljøevalueringer • Studentorganisasjoner og sosiale arrangement og tiltak • Studentdemokrati • Lærerassistenter • Motivasjon • Tidsbruk 	Her kan man trekke inn mer av «Student engagement» og hvordan studentene er partnere og får eierskap til egen læring og utdanningsprogram.
Resultatfaktorer	Gjennomføringsdata	Studiepoengproduksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Studiepoeng- gjennomsnitt per student pr år • Andel studenter som avlegger 60 studiepoeng årlig • Ratio avlagte studiepoeng ifht planlagt studiepoengproduksjon • Studiepoengproduksjon årlig på enheten 	Data fra FS, NOKUT-portalen og DBH
		Kandidatproduksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Antall uteksaminerte studenter (kandidatproduksjon) • Fullføringsgrad • Andel som fullfører på normert tid • Frafall • Strykprosent 	Data fra FS, NOKUT-portalen og DBH
		Inntaks-kvalitet	<ul style="list-style-type: none"> • Inntaksgrense • Antall søkere per studieplass • Antall primærsøkere • Andel internasjonale studenter • Andel Erasmusstudenter • Andel søkere som får opptak til master (lokalopptak) 	Data fra FS, Samordna opptak og lokalopptak

SFU-kriterier	Faktorer		Eksempler på dokumentasjon	Kommentarer/eksempler på kilder
	Innhold, kvalitet og relevans i utdanningen	<p>Studenters, kandidaters, alumni-nettverk, arbeidsgivere og profesjonens vurdering av utdanningens innhold og relevans, gruppenes tilfredshet med utdanningen og læringsutbytte til studentene</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Studenters tilfredshet med utdanning og læringsmiljø • Studenters vurdering av læringsutbytte • Studenters vurdering av undervisning og undervisere • Andel studenter som får (relevant) jobb før uteksaminert • Andel kandidater som kommer raskt i (relvant) arbeid • Kandidater som skaper egne arbeidsplasser • Kandidaters vurdering av innhold i utdanningen • Kandidaters tilfredshet med utdanningen • Kandidaters vurdering av læringsutbytte – har de riktige kvalifikasjoner og ferdigheter • Arbeidsgiveres og profesjonens vurdering av innhold i utdanningen • Arbeidsgiveres og profesjonens tilfredshet med uteksaminerte kandidater og deres læringsutbytte • (Lærings)Utbytte for undervisere, profesjon og avtakere inkludert pasienter og elever (forbedret rutiner, bedre pleie og diagnostisering) 	<ul style="list-style-type: none"> • Studentevalueringer • Kandidatundersøkelser • Alumniundersøkelser • Andre eksterne kartlegginger av arbeidsgivere og profesjonens syn og kandidater • Læresteders læringsmiljøundersøkelser • Eksterne, tverrinstitusjonelle læringsmiljøundersøkelser • Kunnskapsdepartementets tilstandsrapport • NOKUTs tilsynsrapporter og evaluering • Norges Forskningsråds fagevalueringer and liknende publikasjoner <p>Kunne vært inkludert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programevaluering • Emneevalueringer • Tilsynssensorrappporter • Rapporter eksterne sakkyndige
		Læringsutbytte	<ul style="list-style-type: none"> • Studenters selvrapporterte læringsutbytte • Karakterer • Analyser av studentoppgaver, arbeider og refleksjonsnotat • Intervju • Studentenes aktivitet og engasjement • Læreres rapportering av læringsutbytte • Arbeidsgiveres vurdering av læringsutbytte • Alumnis vurdering av læringsutbytte • (Lærings)utbytte for profesjon og avtakere • Priser for studentarbeider • Publisering av studentoppgaver og arbeider • Opprettelse av studentbedrifter • NOKUTs utdanningskvalitetspris og begrunnelse • Interne institusjonelle priser og eksterne priser 	<ul style="list-style-type: none"> • DBH og FS • Kandidatundersøkelser • Emneevalueringer • Studentundersøkelser • Eksterne evalueringer • Begrunnelser for priser • Publikasjoner

Helse- og sosialfagutdanningene – ekstra hindre på veien mot SFU?

Turid Hegerstrøm, NOKUT

Til den åpne utlysningen i 2013 var det ønsket fra Kunnskapsdepartementet å etablere et senter innen helse- og sosialfagutdanningene. Dette ble presisert i utlysningsteksten. Det kom ni søknader i dette fagfeltet. To av dem kom til finalerunden. Ingen av dem vant. Hvorfor nådde ingen av dem helt til topps? Spørsmålet kan besvares enkelt ved å si at de ikke var gode nok, og at dette begrunnes av den sakkyndige komiteen i de individuelle tilbakemeldingene til institusjonene og miljøene¹⁶. Men kanskje er det ikke helt så enkelt. Kanskje er det nyttig å reflektere litt rundt problematikken og spørsmålet og belyse dette ut fra noen indirekte faktorer og forhold. Problematikken er sammensatt, og målet med dette kapitlet er ikke å finne dekkende eller kausale svar, men å kaste lys over problemstillingen ved å utvide perspektivet til en større sammenheng enn ved en nærlesing og gjennomgang av søknadene og de sakkyndiges tilbakemelding. En måte å tilnærme seg problematikken på, er å se på hva som særpreger de helse- og sosialfaglige søknadene og hvordan de skiller seg fra de andre. Det tenkes her særlig på påvirkning av utdannings- og helsepolitiske føringer og faglig og organisatorisk bredde i senteretsatsingen. For om mulig å identifisere noen ekstra hindre disse utdanningene må passere på veien mot SFU, er det foretatt sammenligninger og vurderinger på tvers både av de helse- og sosialfaglige og de øvrige søknadene.

Men først skal det gjøres noen betraktninger rundt hvordan de helse- og sosialfaglige søknadene plasserte seg i forhold til de øvrige.

¹⁶ De sakkyndige vurderingene er tilgjengelige på <http://www.nokut.no/no/Universitet-og-hoyskoler/Sentre-for-fremragende-utdanning-SFU/Sokere-2013/>.

Noen betraktninger om de helse- og sosialfaglige søknadene

Den delen av utlysningsteksten som henvendte seg til de aktuelle søkermiljøene, hadde følgende formulering:

Årets utlysning er åpen for alle fagmiljøer. Gitt tilfredsstillende kvalitet, er det ønskelig med faglig bredde blant sentrene, og at ett av sentrene knyttes til helse- og sosialfag utdanninger (jf. oppfølging av Meld. St. 13 (2011-2012) - Utdanning for velferd. Samspill i praksis).

Som fagfelt betraktet utgjorde de helse- og sosialfaglige søknadene den største søkergruppen. Tre av disse søknadene hadde en statlig høgskole som avsender og vertsinstitusjon, de øvrige seks kom fra universitetene. Den store andelen av helse- og sosialfagutdanninger som befinner seg på de statlige og private høgskolene, gjenspeiles ikke i disse søknadene.

Komiteen graderte de 24 søknadene etter en skala fra 1 til 6 med 6 som den beste vurderingen. En søknad fikk ingen vurdering, ingen søknader ble vurdert til verdien 1, mens to søknader ble vurdert til 6.

Snittverdiene for hvordan den sakkyndige komiteen har vurdert søknadene i de ulike fagfeltene, viser at de helse- og sosialfaglige søkerne kommer ut med lavest verdi, nemlig 3,4. Tilsvarende snittverdi for søknadene i matematiske, naturvitenskapelige og teknologiske fag er 3,5 og i humanistiske og estetiske fag 4,3. De to søknadene som ble vurdert til 6 av komiteen, var en i humanistiske og estetiske fag og en i helse- og sosialfag.

Av de ni søknadene i helse- og sosialfag ble to vurdert til verdien 2 og fire til verdien 3. De øvrige tre søknadene ble vurdert til henholdsvis 4, 5 og 6.

Alle søknadene som fikk vurderingen 5 eller 6, herunder to i helse- og sosialfagene, gikk videre til finalerunden, hvor det også ble foretatt institusjonsbesøk. Sluttresultatet viser at to av vinnerne er innenfor matematiske, naturvitenskapelige og teknologiske fag og en i humanistiske og estetiske fag.

De helse- og sosialfaglige utdanningene er å betrakte som profesjonsutdanninger. De finnes både blant de korte og nye og de lange og gamle. Noen er rammeplanstyrt, andre er rammeplanfrie. De helse- og sosialfaglige søknadene skiller seg påfallende fra de øvrige søknadene på ett punkt. Ingen andre søknader markerer seg på samme måte med en uttalt nærhet til og tydelige intensjoner om å bidra til å gjennomføre politiske mål. Det åpner for betraktninger om SFU som middel for statlig

koordinering og kontroll, om sammenhengen mellom det og forventninger om det fremragende, og om dette i så fall representerer nok et særkrav som disse utdanningene må innfri.

Utdannings- og helsepolitiske føringer

Et fellestrekk for alle SFU-søknadene uavhengig av fagfelt er visjonen og ønsket om å utdanne neste generasjons kandidater som kan dekke fremtidens behov og utfordringer. Hva dette behovet måtte være og hvordan man kan innfri det, varierer fra søknad til søknad og begrunnes på individuelt og samfunnsmessig og/eller faglig/vitenskapelig nivå, slik dette illustreres i tabell 1 med en oversikt over visjonene til de seks søkerne utenom helse- og sosialfagutdanningene som kvalifiserte seg til finalerunden, med de tre vinnerne øverst på listen.

Tabell 1. Oversikt over visjoner for eget SFU til seks av søkerne i finalerunden.

Institusjon/senter	Visjon og forankring
NMH Centre of Excellence in Music Performance Education (CEMPE)	The vision of the Centre is to develop knowledge and experience, which can support performance students in their search for artistic excellence through a variety of learning contexts, and prepare them for work in a diverse and rapidly changing globalized music community.
UiA Centre for Research, Innovation and Coordination of Mathematics Teaching (MatRIC)	The Centre will lead innovation, research and excellence in the teaching and learning of mathematics within higher education 'user programs'. [...] such as engineering, natural sciences, economics and teacher education. MatRIC will address a national priority area set out in the Norwegian strategy for science and technology (Ministry of Education and Research, 2010).
UiB Centre for Excellence in Biology Education (BioCEED)	BioCEED is built on the vision that the expanding role of biology - and biologists - in today's society places new demands both on the content of the education we provide and on how we train tomorrow's biologists. BioCEED aims to meet this challenge by reforming biology education in response to changes in the biological sciences, in higher education, and in society's needs.
UiO Centre for Entrepreneurship (SFE)	SFEs goal is to develop educational programs that are well suited to helping students translate their academic education into effective entrepreneurial practice.

NTNU Innovative teaching in Information Technology (2IT)	The vision for the 2-IT center of excellence is to become a lighthouse for IT as an attractive study and career choice for both genders, communicating to Norwegian youth the many exciting opportunities of IT for jobs and society. In its Digital Agenda for Norway, the government explicitly wants to increase recruitment to IT studies. Our project proposal 2-IT is a direct response to this need.
NTNU Transformative Learning in Architectural Education (TransARK)	TransARK, has the aim to open the troublesome “Black Box” of the learning experience when the student exposed to extreme complexity of aesthetical, ethical, technical, economical and functional challenges suddenly “gets it” and becomes an architect. This SFU center will therefore have the aim to go in depth on this formative aspect, influencing all activities in architectural education and relevant for all higher education.

Av disse søknadene skiller to seg ut med referanse til behov og prioriteringer som er styrt utenfra. Søknaden fra UiA refererer til Kunnskapsdepartementet (2010) Realfag for framtida: Strategi for styrking av realfagene 2010-2014. Søknaden fra NTNU viser til Stortingsmelding nr. 23 (2012-2013) Digital agenda for Norge – IKT for vekst og verdiskaping fra Fornyings-, administrasjons- og kirke departementet. En gjennomgang av de øvrige åtte søknadene viser en søknad som refererer til egen institusjons strategiske plan, mens en annen har en referanse til Bologna-prosessen.

En tilsvarende oversikt i tabell 2 over de helse- og sosialfaglige søkerne viser et helt annet bilde. Visjonene er fremtidsrettet, men forankringen av disse er overveiende plassert i behov og føringer utenfor utdanningene selv.

Tabell 2. Oversikt over visjoner over eget SFU i de helse- og sosialfaglige søknadene.

Institusjon /senter	Visjon og forankring
UiT Centre for Inter-professional Education in Health Sciences	Our vision is to educate health care students for future inter-professional collaboration in a transforming society and a transforming health care system. By focusing upon inter-professional skills, student-active learning and patient-centered care we will address demands of the White paper No. 47 (2008-2009) Coordination reform. The need for new competences and for inter-professional learning in health care students is addressed in White Paper No 13 (2011-2012) Education for welfare: Interaction as key.

<p>UiO Health and Social – unlimited</p>	<p>The Center for Excellence in Education proposes innovations in health and social education through changes in curriculum, new teaching and learning methods, inter-professional education, and the reorganization of how educational institutions collaborate with the different institutions and professions in the sector.</p> <p>These changes aim to ensure that current and future professionals will be able to meet the great challenges described in the white papers “Education for Welfare” and “Coordination Reform.’ These white papers set forth the basic premises for the educational and learning innovations that we will outline.</p>
<p>UiO Excellent Dental Graduate Education (EDGE)</p>	<p>Our vision is to educate dentist for the futures’ needs. The most important focus of EDGE will be to further implement research activities into the curriculum in order to improve and secure evidence based patient care in the future.</p> <p>It is apparent from governmental priorities (for instance “Stortingsmelding” 13) that the role of this profession will face substantial increase in the complexity of its challenges.</p>
<p>UiB Centre for Inter- professional work place learning in Primary Care (TVEPS)</p>	<p>TVEPS is training final year health profession students in clinical work-place teamwork for the benefit of patients, students and the work-place staff. The Centre focuses on interdisciplinary training of the health profession students when they have placement periods in the local communities.</p> <p>The mission of the Centre is in accordance with White Paper 13 (2011-2012); “Education for welfare”.</p>
<p>UiA Centre for Profes- sional Studies in Health and Social Work Education</p>	<p>Our vision for ProHeSo is to educate knowledgeable health and social workers skilled in research and development (R&D) work and anchored with practical knowledge. We will prepare students for a professional role that includes taking responsibility for continuous knowledge creation and innovation in service development, and linking research and practice.</p> <p>ProHeSo will directly address the national priority set out in White Paper No. 13 (2011-2012) Education for welfare: interaction as key</p> <p>47 (2008-2009) The Coordination Reform: Proper treatment at the right place and right time.</p>
<p>HSH Centre of excellent interaction in health education</p>	<p>The vision is to develop and disseminate knowledge about how interaction between research, education and health services can create innovative and relevant health education.</p> <p>To achieve the goal “Relevant and innovative health education” the core activities in the Centre are: I) Student-active R&D, II) Inter professional learning, III) Practice-oriented learning and assessment. All of them in line with White papers nr. 13 and nr. 18.</p>

<p>NTNU Collaborative learning in health and welfare education (CoLE-ARN)</p>	<p>The vision of the Centre is to facilitate learning that enables future health and welfare professionals to meet the future needs for coordinated services in society and provide high quality and safe care.</p> <p>The partners agree that the Centre is to focus on collaborative learning that prepares students for collaborative practice, defined by WHO as “Collaborative practice in health-care occurs when multiple health workers from different professional backgrounds provide comprehensive services by working with patients, their families, carers and communities to deliver the highest quality of care across settings” (WHO, 2010)</p>
<p>HiHe Centre for Collaborative Health Education (CoHealth)</p>	<p>Our vision: Innovative interaction in practice — health education for tomorrow’s welfare. In the White Papers Education for Welfare: Interaction as key and Long-term perspectives - knowledge provides opportunity, a number of challenges related to education of future nurses and other professionals in the health-care sector are pointed out.</p>
<p>HiBu Science Centre Health & Technology</p>	<p>The vision of the Center is to create a cutting-edge framework for excellent education of healthcare professionals for the future.</p> <p>Societal change and reforms in the health and welfare services require corresponding changes in health and social care education at all levels. This is the key message in the white paper 13 (2011-12) Education for welfare.</p>

Samtlige søkere angir forankring i sentrale føringer og meldinger. Hele 8 av 9 søkere viser forankring i Stortingsmelding nr. 13 (2011-2013) Utdanning for velferd – samspill i praksis. 3 søkere viser til Stortingsmelding nr. 47 (2008-2009) Samhandlingsreformen, Rett behandling – på rett sted – til rett tid. En søker viser til Stortingsmelding nr. 18 (2012-2013) Lange linjer – kunnskap gir muligheter, mens en annen tar utgangspunkt i WHO-dokumentet *Framework for action on interprofessional education and collaborative practice* fra 2010. Dette angir et rammeverk for tverrprofesjonell utdanning og samarbeid.

I motsetning til utdanninger og studier innenfor humanistiske og estetiske fag og matematiske, naturvitenskapelige og teknologiske fag, angir betegnelsen helse- og sosialfag noe mer enn en innplassering i en kategorisering av fagfelt. Det angir også et viktig politikkområde med stor samfunnsmessig og samfunnsøkonomisk betydning som er gjenstand for betydelig offentlig interesse, styring og kontroll. Det er en sektor som de aller fleste har en mening om og, på ulikt vis, erfaring med. Kandidatene utdannes både til profesjonen og til det systemet profesjonen skal utøves innenfor. Det er ikke alltid klart hvor grensen går mellom profesjon og system. Utdanningene befinner seg i et spenningsfelt mellom akademisk autonomi og politiske føringer og prioriteringer.¹⁷

¹⁷ Mange av disse utdanningene er rammeplanstyrte utdanninger med de begrensninger i akademisk autonomi dette innebærer.

Sett i en slik sammenheng er vekten på og henvisningene til politiske dokumenter i søknadene forståelig og viser at utdanningene tar sitt samfunnsoppdrag og -ansvar alvorlig. Man kan neppe utdanne fremtidens kandidater uten samtidig å ta med i betraktningen politikernes ønsker for den samme fremtiden. Dette kan oppleves så selvsagt at det verken begrunnes eller problematiseres i søknadene. Det kan være en tungrodd oppgave å endre en utdannings innhold og organisering. Noen kan ha sett en gyllen anledning i SFU til å virkeliggjøre ønsker om endringer og sette fortgang i disse. Det kan ha ført til større vekt på det sentrale myndigheter ønsker at utdanningene skal være gode til, fremfor hvordan bli enda bedre i det man allerede er god på, slik kriteriene vektlegger.

Det er ikke nødvendigvis samsvar mellom fremragende utdanning og det som er politisk korrekt. Den vekten søknadene legger på å redegjøre for og forankre seg i gjeldende politikkdokument, gir føringer de har lagt på seg selv å innfri. Det er ingenting i utlysningstekstene som tilsier at dette skal avspeiles eller inngå i søknaden eller i sentrene. Utlysningstekstens formulering «Gitt tilfredsstillende kvalitet, er det ønskelig med faglig bredde blant sentrene, og at ett av sentrene knyttes til helse- og sosialfag utdanninger (jf. oppfølging av Meld. St. 13 (2011-2012) - Utdanning for velferd. Samspill i praksis.)», er bare en bekreftelse fra departementet om at den følger opp en lovnad fra denne meldingen om at:

Kunnskapsdepartementet vil vurdere muligheten for å etablere Senter for fremragende utdanning på det helse- og sosialfaglige området i forbindelse med de årlige budsjettprosessene. (s. 80)

Man kan kanskje ikke helt se bort fra at denne formuleringen i utlysningsteksten kan ha medført en misforståelse hva gjelder ønsker om og valg av innhold i og innretning av et sosial- og helsefaglig SFU. De øvrige søkerne måtte ikke forholde seg til denne delen av utlysningsteksten og trengte derfor heller ikke å foreta slike vurderinger.

Et selvpåført krav om innfrielse av politiske mål kan ha bidratt til økt kompleksitet i søknadsutformingen, i ønsket organisering av sentrene og den pedagogiske utformingen av virksomheten. At dette i SFU-sammenheng ikke er et kvalitetskriterium, kan bety at søkerne har lagt mye arbeid ned i noe som ikke vurderes. Bestrebelsene og ambisjonene på dette området nevnes knapt av komiteen i de individuelle tilbakemeldingene til søkerne, men de kommentarene som registreres, er av det positive slaget:

The application is relevant and well in line with policy intentions for health care reforms.

The proposal itself is somewhat vague, although it is well located within current policy directions.

The initiative is located in relation to the Coordination Reform and outlines a powerful rationale for developing interprofessional learning.

Putting medical, health and social education areas together is an excellent plan and addresses several governmental agendas.

Bredden i senteratsingen

Evalueringen fra NIFU (Carlsen og Aamodt, 2013) påpeker at det ikke er lagt til grunn noen klar definisjon av begrepet utdanning i utlysningsteksten til et pilotsenter: «Skulle det for eksempel gjelde kun grunnutdanningen, deltids-utdanning, etterutdanning etc?» (s. 19). At det heller ikke på et senere tidspunkt er foretatt noen slik definisjon eller avgrensning, stiller institusjonene fritt til å tenke nytt, definere egne behov, muligheter og sterke sider og hvordan dette best kan inkorporeres i et SFU. Institusjonene står også fritt til å finne og velge eventuelle samarbeidspartnere til etablering, drift og finansiering av senteret. Slike samarbeidskonstellasjoner betegnes som SFU-konsortier. Dette avsnittet tar for seg noen sider ved hvordan søkerne har valgt å organisere seg faglig og samarbeidsmessig i konsortier, og påpeker noen utfordringer i forbindelse med dette valget.

All den tid institusjonene står fritt til selv å disponere fagporteføljen og tenke nytt om utdanning innenfor rammene av et SFU, gjør det vanskelig å sammenligne de ulike søknadenes faglige bredde på tvers av fagfelt på en god måte. Det er store variasjoner i hvordan søkerne tenker rundt hva og hvilke deler av utdanningene og studietilbudene eget SFU skal omfatte, og hvordan dette rapporteres og dokumenteres i søknadene. Det ene SFU er i så måte ikke det andre lik.

Avsnittet om faglig bredde omhandler derfor bare de helse- og sosialfaglige søknadene. I avsnittet om organisatorisk bredde sammenlignes alle søknadene ut fra fordelingen på fagfelt.

Faglig bredde – visjonen om det interprofesjonelle

Visjonen om det interprofesjonelle og interdisiplinære kommer tydelig til uttrykk gjennom navnet på og forankringen av sentrene. Av de ni søkerne i dette fagfeltet har åtte en innretning mot flere ulike utdanninger, mens én omfatter en enkeltutdanning.

Det kan se ut til at betegnelsen helse- og sosialfag og en etablering av et SFU innen dette området forstås som noe mer omfattende enn hva som gjelder for enkeltutdanninger. Den faglige bredden søkerne legger opp til gjennom sine visjoner for sentrene, slik dette er vist i forrige avsnitt, gjenspeiles i valg av navn på sentrene med et overgripende tema. Dette temaet omfatter flere ulike utdanninger, innenfor spekteret fra de korte, nye og primært høgskolebaserte til de lange, gamle og universitetsbaserte og strekker seg til å gjelde både bachelorgrad-, mastergrad- og videreutdanninger. Norske høyere utdanningsinstitusjoner utdanner kandidater til i alt 16 ulike helseprofesjoner som krever autorisasjon.¹⁸ I tillegg kommer de sosialfaglige utdanningene og de respektive profesjonenes ulike spesialiseringer og videreutdanninger.¹⁹ Knappt noen institusjon utdanner kandidater i hele denne bredden, og bredden i utdanningstilbudet varierer sterkt fra den ene institusjonen til den andre. Fire av søknadene kan reelt vise til en større faglig bredde både i omfang og nivå enn de øvrige. Til en av disse søknadene har komiteen følgende bemerkning: «The bid itself covers the important areas of health and welfare...». To av disse fire søkerne kom til finalen. For begge to anerkjenner komiteen hva det å håndtere en slik faglig bredde kan kreve, og har følgende bemerkning til den ene:

Implementing a program such as outlined in the bid would mean major cultural change. The process of implementing such culture change should not be under-estimated.

Den andre får følgende kommentar:

....the NT²⁰ were confident that the applicants are well [in] place to deal with the issues around cultural change that would inevitably occur if the Centre were to be successful. It was disappointing that social work was not included in the applicants' plans, and this needs to be rectified...

¹⁸ <http://www.sak.no/sites/SAK/yrkesgruppe/Sider/default.aspx>

¹⁹ I det daglige arbeidet inngår også personalgrupper med bakgrunn fra andre utdanningsnivå.

²⁰ «The NT» står her for «the NOKUT Team».

Til tross for den allerede store faglige bredden i denne søknaden og de utfordringene komiteen tilkjenner at dette medfører, ønsker komiteen ytterligere utvidelser av bredden. Dersom en slik faglig bredde skulle legges til grunn som et krav til de helse- og sosialfaglige utdanningene, ville det være svært få søkermiljø i norsk høyere utdanning som ville kunne nå opp i konkurransen.

Til de øvrige søkerne har komiteen ingen kommentarer om faglige breddeambisjoner og bestrebelser. Dette er ikke et kvalitetskriterium i SFU-sammenheng. Det er heller ingen krav om at SFU innen helse- og sosialutdanningene skal omfatte hele bredden av utdanningstilbud på området. At åtte av ni søkere har valgt å fokusere på en åpenbar og omfattende faglig bredde, kan kanskje tilbakeføres til institusjonenes samfunnsansvar som omtalt tidligere. Samtidig kan en betegnelse som f.eks. «Center for Excellence in Collaboration and Inter-professional Studies in Health and Welfare Education» tilsløre de faktiske forholdene og skape forventninger om en faglig bredde, profil, fleksibilitet og omnipotens som ikke innfris. Videre er den tematiske bredden et selvpålagt krav som kan representere nok et hinder på veien mot et SFU. Det er trolig ingen som vil forvente at et SFU innen matematiske, naturvitenskapelige og teknologiske fag eller humanistiske og estetiske fag skulle dekke hele bredden av fag- og studier i fagfeltet.

Den eneste søkeren med en enkeltutdanning i helse- og sosialfagene er tannlegestudiet ved UiO. Det kan være grunn til å spørre om det er mer akseptabelt og selvfølgelig i SFU-sammenheng at et tannlegestudium kan operere solo enn for eksempel medisinstudiet eller sykepleierutdanningen? Riktignok uttrykker komiteen til denne søknaden en viss skuffelse over at søknaden ikke inkluderte samarbeid med landets to øvrige tannlegestudier, men uansett ville søknaden fortsatt være basert på en enkeltutdanning. Kunne det for eksempel tenkes et tilsvarende Center of Excellence in Occupational Therapy Education?

Organisatorisk bredde

En oversikt over hvordan søkerne har organisert seg med samarbeidspartnere i konsortier, vises i tabell 3. Her vises antallet søkere som er enkeltinstitusjoner og antallet vertsinstitusjoner som har et oppgitt konsortiumssamarbeid med andre institusjoner, og hvordan dette fordeles på de tre fagfeltene.

Tabell 3. Organisasjonsbredde i senteretsatsingen fordelt på fagfelt.

Helse- og sosialfag		Matematiske, naturvitenskapelige og teknologiske fag		Humanistiske og estetiske fag	
Enkeltinst.	Samarb. inst.	Enkeltinst.	Samarb. inst.	Enkelt inst.	Samarb. inst.
2	7	3	5	4	0

Oversikten viser en tydelig forskjell mellom de ulike fagfeltene. De åtte finalistene fordeler seg på fire enkeltinstitusjoner og fire institusjoner i et samarbeid. Av vinnerne er det to enkeltinstitusjoner og én med et samarbeid mellom flere parter i et konsortium.

Høgskoler søker enten som enkeltinstitusjon eller som vertsinstitusjon i samarbeid med andre høgskoler. Organisasjonsbestår samarbeidet mellom universiteter og høgskoler i at universitetene er vertsinstitusjon. Dette gjelder for alle fagfelt. Seks av de ni søkerne i helse- og sosialfag inngår i en slik samarbeidsfordeling. De vitenskapelige høgskolene inngår ikke i noe samarbeid. En vitenskapelig høgskole står alene som søker. Samarbeid mellom universitet og høgskole inngår i to av søknadene i finalerunden, en i helse- og sosialfagutdanningene, en i matematiske, naturvitenskapelige og tekniske fag. Ingen av disse er blant vinnerne. Det konsortiet som inngår i vinnertrioen, består av tre partnere innenfor universitets- og instituttsektoren. Til denne søkeren har komiteen imidlertid følgende kommentar:

Integrating many institutions and programmes will confront the centre with a major organizational challenge. The structure of seven work packages might also be overly complex and difficult to implement. Bringing about a change of culture on the scale that is proposed here is a task of some magnitude and the road from vision to practice could therefore have been discussed in more detail.

Søkerne står fritt til å organisere seg innen et konsortium eller ikke. At så mange som sju av de helse- og sosialfaglige søkermiljøene velger å inngå i et slikt samarbeid med andre institusjoner, kan tilbakeføres til ønsket om faglig bredde som omtalt over. Det kan også være andre instanser, både eksterne og interne, med i samarbeidet. En av de helse- og sosialfaglige søkerne har en studentforening med som samarbeidspartner. Dette omtales positivt av komiteen: «There is good prominence of input into the centre expected from the Student Union». To søkere fra helse- og sosialfagutdanningene er de eneste som går

utenfor akademia i valg av samarbeidspartner. For begge to er en lokal kommune med i konsortiet. Den ene av disse søkerne gikk til finalen. Sakkyndig komité har ingen kommentarer om bredden i organiseringen av sentrene. Organisatorisk bredde inngår ikke som et kvalitetskriterium i vurderingene. For de helse- og sosialfaglige søkerne kan dette være nok et tilleggskrav de pålegger seg selv.

Breddens utfordringer

Både den faglige og den organisatoriske bredden innebærer utfordringer. Som vist over har komiteen selv påpekt de kulturelle utfordringene forbundet med gjennomføringen av senterplanene for flere søkere. Jo bredere satsing, jo flere potensielle motsetninger vil man kunne støte på, og jo flere hensyn må tas. Valg av navn på og visjon for senteret som må utformes for å romme ønsket helhet og sammenheng, kan derfor komme til å tendere mot det utydelige, slagordpregede og tilnærmet intetsigende. Man risikerer at gode intensjoner forblir gode intensjoner da kompleksiteten i faglig og organisatorisk bredde kan være vanskelig å operasjonalisere og videreformidle, også kanskje fordi man vil for mye. To av de helse- og sosialfaglige søkerne har et ønske om en flerparts pedagogisk modell:

The crystalized purpose of XX is to create communities of practice where all participants learn: students, teachers, patients and health workers at the workplace.

The basic idea in our model for education is a three-party interactive model where all three parties have learning outcome; teacher, practitioner, student.

Til denne søkeren har komiteen følgende kommentar:

The project is firmly based on a three-party pedagogical model that is only briefly explained and not located in any pedagogical literature.

Jo flere interesser og interessenter som inngår i søknaden, jo vanskeligere kan det være å få tydelig formidlet hva man vil, hvorfor man vil det, hvordan man vil oppnå det, hvem som skal oppnå det, hvordan man vet at man har oppnådd det, og hvordan det hele henger sammen. Komiteen peker i flere av kommentarene sine på manglende fokus og sammenheng, særlig knyttet til den konkrete gjennomføringen av oppsatte arbeidspakker:

«Some parts of the work-packages lack focus...»

«However some of the activities contained within the work packages were not clearly delineated and therefore appeared vague. It was also not always clear how the various outputs from the work packages would be used and integrated into future students' education.»

An aim of the centre is to enable health and social workers to take responsibility for continuous knowledge creation and innovation in professional practice, but how the work packages will deliver on these objectives is not clear.

Although each strand is interesting of itself it is difficult to see how the various strands link together. Consequently this application almost seems like a series of projects as opposed to the program of work of a centre with an overarching vision.

The work packages cover three particular fields, although little explanation for the choice of these is given.

... the integrative perspective of the centre is not clear and there is a major concern that the centre may consist of simply a number of separate programs.

Breddens utydelighet viser seg også i angitt målgruppe. Hvilke studentgrupper retter egentlig søknaden seg mot? Søknadene bruker ulike betegnelser med ulik grad av presisjon om hvilken eller hvilke studentgrupper som inngår. Den tydeligste er trolig betegnelsen «Final year health profession students». Andre betegnelser som registreres, er utdanning av «healthcare providers», «healthcare professionals», «health and welfare professionals», «health and social workers». Utdanningene som inngår, beskrives som «Health education», «interprofessional education», «Education in health and welfare». Det er ikke umiddelbart klart hvem disse personene er og hvilke utdanninger, studier eller tema søknaden omfatter, i motsetning til den ene søknaden som i sin helhet retter seg mot «dentist education» og dermed ikke er til å misforstå. Både vinneren og de øvrige finalistene synes å ha større tydelighet om egen målgruppe. Vinnerne retter seg mot «biology education», «music performance education» og «mathematics teaching». De øvrige finalistene konsentrerer seg om «architectural education», «entrepreneurial practice» og «making IT studies more motivating».

Men bredden er ikke uten goder, slik komiteen uttaler seg om de to finalistene:

Continued innovation in health and social care education is extremely important; this proposal is timely and potentially of significant strategic value. The integration of health and social care education is warmly welcomed. Everyone involved in delivering health and social care, works in teams and introducing undergraduate students to teamwork is vital.

This proposal addresses the very important area of inter-professional education which is critical to the future development of health professionals of all specialties.

Disse uttalelsene retter seg mot ferdige kandidaters potensielle merverdi for arbeidslivet. Andre goder i breddesammenheng kan være at samarbeidet genererer større tilfang av innovative praksiser og spredningsaktiviteter og -muligheter og kanskje lettere tilgang på nye stillinger.

Verken ordningen som sådan eller kriteriene for ordningen stiller krav om organisatorisk eller faglig bredde. Carlsen og Aamodt (2013) anbefaler åpenhet for at også små miljøer må kunne søke (s. 30). Bredden er bare gitt som en mulighet. Jo flere interesser og interessenter som inngår i søknaden, jo mindre kontroll til den enkelte, selv om det også er flere å dele oppgavene med og hente inspirasjon fra. Mange søkere har ønsket et samarbeid. Noen har fått tilbakemelding fra komiteen om at de var kommet et stykke på vei i sine ambisjoner om dette. I SFU-sammenheng er ikke det tilstrekkelig. Det er heller ikke tilstrekkelig å ha et godt samarbeid: det må være fremragende, sømløst og eksemplarisk. Det kan derfor være grunn til å spørre om eller i hvilken grad denne brede satsingen fra de helse- og sosialfaglige utdanningenes side er til hinder for eller vanskeliggjør en utvikling av det fremragende? Et annet spørsmål er om denne bredden avspeiler en generell praksis og forståelse av samarbeid, og om dette er så vanlig og forventet i helse- og sosialfagutdanningene at det derfor ikke er problematisert eller begrunnet i søknadene?

Breddens ytterpunkter – to internasjonale eksempler

For å gi breddediskusjonen perspektiv skal det trekkes linjer til to forskjellige løsninger i to land, Finland og Storbritannia. Til den siste utlysningen til Centre of Excellence in University Education i Finland 2010-2012 fikk tre søkere fra de helse- og sosialfaglige utdanningene innvilget statusen. Disse var:

University of Helsinki, Faculty of Pharmacy

University of Lapland, Departement of Social Work

University of Turku, Faculty of Medicine

Søknadene avspeiler Finlands valgte innretning av senterordningen, jf. Astrid Børsheims artikkel. Et eventuelt samarbeid med andre utdanningsinstitusjoner inngår derfor ikke som en del av senterets satsingen og senterorganiseringen. Alle de tre søkerne dokumenterer og får gode tilbakemeldinger på samarbeid med arbeidsliv og næringsliv, mellom utdanning og forskning, på utdanningens relevans og ferdige kandidaters kompetanse. Et tema som interprofesjonalitet og samarbeid med andre profesjoner og -utdanninger er ikke tema i disse søknadene eller de sakkyndige vurderingene. Dermed er det heller ingen diskusjon om faglig bredde. De tre sentrene oppgir å ha sin visjon og forankring i eget universitets verdigrunnlag og i utdanningens samfunnsoppdrag. (Hiltunen K. (ed.), 2009)

ALPS–CETL (Assessment and Learning in Practice Settings – Centre for Excellence in Teaching and Learning) ble etablert som et samarbeid mellom fem høyere utdanningsinstitusjoner i Storbritannia med til sammen 16 helse- og sosialfagprofesjoner og et stort antall andre samarbeidspartnere fra praksis- og arbeidsliv. Formålet med ALPS var å sikre fullt kompetente profesjonsutøvere allerede fra starten av karrieren. For å nå dette målet har ALPS gjennomført forskning og utviklingsarbeid for å identifisere, evaluere og støtte opp om fremragende praksis i studenters læring i praksis og vurderinger av denne læringen. Interprofesjonalitet inngikk her som ett av flere elementer.²¹

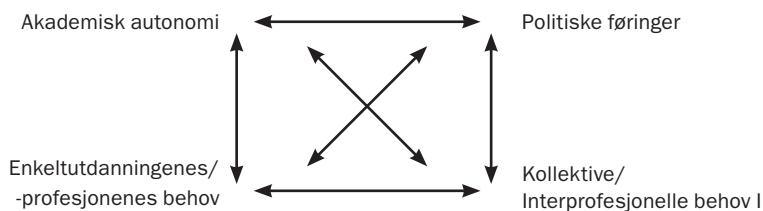
The work of ALPS is based on the hypothesis that if students receive feedback from different sources in diverse practice situations, then confidence, competence, assessment reliability and interprofessional working skills will all be improved. <http://www.alps-cetl.ac.uk/maps.html>

²¹ <http://www.alps-cetl.ac.uk/ALPS.html>

Sentrene etter den finske modellen holder seg til sitt institusjonsnivå. Eksempelen fra Storbritannia viser en senterordning med et utbredt samarbeid over institusjonsgrensene og med et tema og erfaringer som har relevans også innenfor andre utdanningsområder. Utdanningenes samfunnsoppdrag holdes frem som ledesnor i begge eksemplene, men uten tydelige og direkte henvisninger til politiske, nasjonale eller internasjonale føringer.

SFU i helse- og sosialfagutdanningene; mål eller middel?

Utøverne i helse- og sosialfagprofesjonene møter stadig økende utfordringer om samordnet innsats. I helse- og sosialfagutdanningene er man seg disse kravene og dette ansvaret bevisst. I dette arbeidet er det flere ulike faktorer som må balanseres. Akademisk autonomi må avveies mot politiske føringer. Enkeltutdanningenes/-profesjonenes behov må ses opp mot kollektive/interprofesjonelle behov. Alle disse forholdene må ses i sammenheng slik det illustreres i figuren under.



Denne gjennomgangen og analysen av de helse- og sosialfaglige SFU-søknadene viser at disse utdanningene ser på SFU som et middel og et verktøy til å imøtekomme utfordringene om samordnet innsats. Det er ikke deres hovedmål å styrke og fremme enkeltutdanninge/-profesjoner eller elementer i disse. De vil noe mer med sin SFU-satsing. For disse utdanningene er SFU ikke bare en bro mellom rammeplanstyrte og rammeplanfrie utdanninge. Det styrker også sosialiseringen til systemet og den enkelte kandidats inntreden og funksjon i et gjensidig forpliktende fellesskap og en større helhet. Men dette «mer» som omfatter det å være en del av noe større, medfører imidlertid utydeligheter som svekker presisjonen og tyngden i søknadene. Det som er en styrke for utdanningene, er ikke nødvendigvis noen styrke for SFU og vice versa. Visjonen om det fremragende og visjonen om det interprofesjonelle er ikke nødvendigvis samsvarende eller det samme selv om det ene ikke trenger å utelukke det andre.

Spørsmålet om det interprofesjonelle versus det fremragende har i denne gjennomgangen vist seg relevant som illustrasjon på hvordan ulike behov og forventninger kan komme til uttrykk gjennom SFU som utdanningskvalitetsfremmende tiltak. Spørsmålet utdyper og utvider forståelsen av hva et SFU kan være, og utfordrer og problematiserer forståelsen av det fremragende og grensene mellom politikk og profesjon.

Avsluttende kommentarer

Utgangspunktet for dette kapittelet var en undring over hvorfor ingen av de helse- og sosialfaglige søknadene til den første åpne utlysningen av SFU-ordningen nådde helt til topps. Målet med kapittelet var ikke å gi et dekkende og kausalt svar, men belyse problemstillingen og problematikken ved å utvide perspektivet til en større sammenheng og om mulig å identifisere noen ekstra hindre for disse utdanningene på veien mot SFU. Ingen andre søknader markerer seg med så tydelige intensjoner om å bidra som et redskap for å gjennomføre politiske mål som de helse- og sosialfaglige søknadene. Det har i denne sammenhengen åpnet for betraktninger om SFU som middel for statlig koordinering og kontroll, om sammenhengen mellom det og forventninger om det fremragende og forholdet mellom politikk og profesjon. Dette åpner for nok et spørsmål: Hva styrer kvaliteten? Politikken eller pedagogikken? Vurderinger av om politisk styring er en hemsko eller en fordel, og forholdet mellom politikk og kvalitet avhenger av hvor og hvordan man definerer seg i triangelet politikk – pedagogikk – profesjon. Det illustrerer hvor sammensatt denne problematikken er, og hvilken krevende balansegang disse utdanningene begir seg ut på i ønsket og ambisjonene om å etablere og tilby fremragende utdanning.

Referanser

Carlsen, T.C og Aamodt, P.O. (2013). Evaluering av etablering av ordning med Senter for fremragende utdanning (SFU,) NIFU-rapport 10/2013.

FAD. Meld. St. 23. (2012-2013). Digital agenda for Norge – IKT for vekst og verdiskaping.

Hiltunen, K (ed), Centres of Excellence in Finnish University Education. (2010-2012). Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 3:2009 http://karvi.fi/app/uploads/2015/01/KKA_0309.pdf

HOD. Meld. St. 47. (2008-2009). Samhandlingsreformen, Rett behandling – på rett sted – til rett tid.

KD. (2010). Realfag for framtida: Strategi for styrking av realfagene 2010-2014.

KD. Meld. St. 13. (2011-2012). Utdanning for velferd, Samspill i praksis.

KD. Meld. 18. (2012-2013). Lange linjer – kunnskap gir muligheter.

WHO. (2010). Department of Human Resources for Health. Framework for action on interprofessional education and collaborative practice. Geneva: World Health Organisation. Report No.: WHO/HRH/HPN/10.3. http://whqlibdoc.who.int/hq/2010/WHO_HRH_HP_N_10.3_eng.pdf?ua=1

SFU-prosessen i et institusjonsperspektiv

Kirsti Rye Ramberg, NTNU

For noen år siden spurte vi oss om hvor vi finner NTNUs beste utdanningsmiljø. Vi fant det vanskelig å svare. Det ble klart for oss at vi manglet klare kriterier for å definere hva som kjennetegner god utdanning og for å beskrive hva som kjennetegner fagmiljø som frembringer slik utdanning.

Jeg vil betrakte SFU-prosessen ved NTNU gjennom å begynne i 2009 med UHR-utredningen om etablering av SFU som tar utgangspunkt i Stjernø-utvalgets innstilling om sentre for fremragende undervisning. Deretter vil jeg gå inn på SFU-pilotrunden i 2011 og utlysningen i 2013 og hva som har skjedd etterpå. Jeg vil si noe om hvilke tiltak som er satt inn fra rektorat og fakultet eller institutt for å forankre og støtte opp under SFU-ordningen. Jeg vil kort komme inn på kritikk av og innspill til ordningen som har kommet fram ved NTNU fra det tidspunktet da UHR-utredningen om etablering forelå og fram til i dag. Jeg vil videre referere erfaringer med SFU fra de fagmiljøene som var med i SFU-finalerundene i 2009 og 2011 og si litt om hvordan de viderefører utdanningskvalitetsarbeidet sitt til tross for at de ikke fikk tildelt SFU-status. Til slutt vil jeg vurdere SFU-ordningen som kvalitetsdrivende element i NTNUs eget arbeid med å utvikle kvaliteten i utdanningene nå og på lengre sikt.

Fra Stjernø til SFU-piloten

Ideen om fremragende utdanning hadde modnet ved NTNU etter at den fikk oppmerksomhet med Stjernø-utvalgets forslag til "Senter for fremragende undervisning". Forslaget ble som kjent videre utredet av UHR i 2008-2009. NTNU gav innspill til høringsrunden. NTNU gav likeledes innspill til *Forslag til krav og retningslinjer for SFU og kriterier for innspill* som forelå tidlig i 2011.

Ideer om hvordan utdanning av høyeste kvalitet kan frembringes, var derfor allerede velkjent i rektorat og fagmiljø som var opptatt av utdanningskvalitet, da SFU-satsingen ble etablert gjennom en pilot for lærerutdanning i 2011.

Utlysningen vakte ikke bare interesse i lærerutdanningsmiljøene ved NTNU, men også blant dem som hadde ambisjoner om å søke ved neste SFU-utlysning, som skulle være åpen for alle fagmiljø.

Det var aldri noen tvil om at lærerutdanningene ved NTNU hadde ambisjoner om å bli SFU-pilot. Lærerutdanningsmiljøene startet umiddelbart etter utlysningen interne drøftinger om hvilket av utdanningsprogrammene som burde søke om pilotstatus; PPU (praktisk-pedagogisk utdanning), de 3-årige yrkesfaglærerutdanningene eller de 5-årige lektorutdanningene. Det ble raskt klart at PPU ikke oppfylte kriteriene for å søke og at yrkesfaglærerutdanningen på dette tidspunktet var såpass nyetablert at den ikke oppfylte SFU-kriteriet knyttet til dokumentasjon av fremragende kvalitet i eksisterende utdanning. Lektorutdanningen sto dermed igjen som aktuell kandidat. Men hvilke av NTNUs fem lektorutdanningsprogram skulle søke? Flere i lektorutdanningsmiljøene mente det ville være en fordel å søke senterstatus for en av NTNUs 5 lektorutdanninger for å kunne spisse satsingen og unngå at det ble for mange aktører. Færrest mulig interne aktører ville, etter deres mening, også gi rom for samarbeid med internasjonale aktører. Det viste seg imidlertid vanskelig av interne organisasjonspolitiske grunner å prioritere en av utdanningene framfor de andre da de lektorutdanningene som ikke ble en del av satsingen, kunne få et B-stempel. Resultatet ble at lektorutdanningene ved NTNU søkte om et SFU som inkluderte alle. En kan derfor konkludere med at indre organisasjonspolitiske grunner veide tyngre enn en mer spisset søknad som kunne gi SFU status. Det er ikke kjent om det internt i miljøene som ville søke om SFU-status i 2013, ble lagt føringer av organisasjonspolitisk art.

Søknadsprosessene var godt forankret i NTNUs ledelse; rektoratet utnevnte en arbeidsgruppe som utformet søknaden og en referansegruppe hvor utdanningsdekanene representerte de fire involverte fakultetene og hvor ledere fra de største faginstituttene deltok.

NTNUs søknad kom til finalerunden sammen med fire andre finalister, men nådde ikke til topps i konkurransen.

SFU-prosessen i 2013

Før jeg går nærmere inn på SFU-prosessen ved NTNU i 2013, vil jeg kort nevne hvilke hovedprinsipper som lå til grunn for hvordan vi rigget prosessen internt:

- Prosessen skulle forankres hos ledelsen på alle nivå i organisasjonen.
- NTNUs universitetspedagogiske enhet, Uniped, skulle ha en sentral rolle i støtteapparatet gjennom å bidra til å utvikle søkermiljøenes prosjektideer.
- Fagmiljøene skulle tilbys støtte til å utforme søknadene på linje med den støtten NTNU tilbyr fagmiljø som vil søke om senter for fremragende forskning (SFF).
- Fagmiljø som eventuelt fikk SFU-status, skulle tildeles interne tilleggsressurser etter mal av tildeling av tilleggsmidler til suksessfulle SFF-miljø.

Sammenliknet med søkerfasen i 2011 ser en hvordan NTNU gjennom å likestille SFU-søkere med SFF-søkere, nå bygde sterkere opp under SFU-ordningens målsetting om å synliggjøre at undervisning og forskning er likestilte oppgaver.

I tiden før SFU-utlysningen i 2013 benyttet rektoratet anledningen til å minne om at det ville komme en utlysning og fagmiljøene ble sterkt oppfordret til å søke, blant annet i prorektor for utdannings dialogmøter med fakultetene. Samtidig ble det lagt planer for hvordan økonomiske insentiver fra rektor og søkerfakultetene skulle benyttes for å stimulere potensielle søkere. Det ble også lagt planer for hvordan potensielle søkere kunne støttes i arbeidet med søknadsutforming.

Det ble besluttet at søkermiljø som eventuelt ble tildelt senterstatus, skulle tildeles 700 000 fra rektor årlig og at søkerfakultetet også skulle bidra med tilleggsressurser. Det ble etablert et støtteapparat som inkluderte personer fra fellesadministrasjonen og søkerfakultetene. Målet var å etablere en tjeneste som skulle være i stand til å håndtere alle spørsmål fagmiljøene måtte ha. Derfor utgjorde NTNUs universitetspedagogiske enhet, Uniped, en viktig del av støtteapparatet. Unipeds primæroppgave var å tilby hjelp til potensielle søkermiljø med å utvikle prosjektideer. Sammen med støttetjenesten som NOKUT etablerte, var vi i stand til å besvare spørsmålene som kom fra fagmiljøene. NOKUT-seminaret i april 2013 ga også svar på viktige spørsmål, samtidig som det ga inspirasjon blant annet gjennom innblikk i SFU-erfaringer fra andre land og fra SFU-piloten ProTed ved UiO og UiT. NTNU deltok på seminaret med en relativt stor delagasjon som besto av faglig ansatte fra miljø som ønsket å søke og representanter fra alle deler av det helhetlige støtteapparatet, dvs representanter både fra Uniped og administrativt ansatte fra fellesadministrasjonen og fakultetene.

De konkrete spørsmålene fra dem som var interessert i å søke SFU-status, var i hovedsak knyttet til økonomi og det elektroniske søknadskjemaet, men det var også et behov for klargjøring av føringene, spesielt føringen om at et SFU skal stimulere til FOU-basert utdanning. I det store og hele ble føringene oppfattet som relevante og forståelige.

Det kom inn 6 søknader fra NTNU ved internfristens utløp. Vi hadde håpet på at interessen for å videreutvikle fremragende utdanningskvalitet var stor og vi hadde derfor tatt høyde for at det kunne komme inn forslag på flere kandidater enn de fem vi kunne sende inn. Det ble derfor etablert en komite ledet av prorektor for utdanning og med representanter fra de vitenskapelig ansatte, studentene og Uniped. Komiteens oppgave var å gi råd til rektor om hvilke søknader NTNU skulle videresende til NOKUT.

NTNU sendte inn fem søknader. To av dem, *Transformative Learning in Architectural Education* (TransARK) og *Innovative teaching in Information Technology* (2IT) gikk til finalen. Sistnevnte søknad hadde Høgskolen i Nord-Trøndelag som partnerinstitusjon. Ingen av søknadene ble tildelt SFU-status.

Kritikk av og innspill til SFU-ordningen

Selv om SFU-ordningen ble ønsket velkommen ved NTNU, kom det på noen punkt fram kritikk og innspill til forbedringer fra fora som har beskjeftiget seg med SFU. De vesentligste kan i korthet formuleres slik:

- SFU-ordningen synes å favorisere utdanninger som er preget av kvalitetsbrist.
- Det svekker intensjonen med SFU-satsingen at den ikke er på linje med satsingen på SFF.

SFU-piloten i 2011 var forbeholdt lærerutdanningene. Lærerutdanningene kan karakteriseres som en utdanning som ikke har funnet sin form. Hyppig utvikling av nasjonale rammeplaner for utdanningen (1992, 1998, 2003, 2010) illustrerer poenget. Til sammenlikning kan nevnes at Finland innførte nasjonal rammeplan med masterutdanning som hovedmodell for lærerutdanningene i 1979.

Nasjonalt styres lærerutdanningene i Finland fremdeles etter denne planen. Satsingen på en pilot for lærerutdanning ble derfor av mange sett på som et forsøk på å rette opp en kvalitetsbrist gjennom å gi utdanningen fortrinn i en SFU-konkurranse hvor de ellers ikke ville nå opp. Noe av den samme kritikken kom til syne ved utlysningen av SFU i 2013 hvor ett av senterne skulle gå til

helse- og sosialfeltet gitt at søknaden var av tilfredsstillende kvalitet. Det kan her nevnes at NTNU støttet UHR utvalgets standpunkt i forslaget fra 2009 som gikk imot opprettelsen av egne sentre for profesjonsutdanningene da dette lett kunne gi «SFU B-Lag» og bryte ned selve intensjonen bak SFU-ordningen.

Vår konklusjon er at fremtidige SFU-utlysninger bør være generelle og at SFU-status skal tildeles de eksellente. Det tjener ikke SFU-ordningen at det legges politiske føringer som favoriserer enkeltutdanninger.

Den lave økonomiske tildelingen til SFU har også møtt kritikk. I sitt hørings svar til Kunnskapsdepartementet i 2009 pekte NTNU på at det vil gi uheldige signal og kunne bidra til å svekke intensjonen med ordningen dersom den økonomiske tildelingen til SFU ligger betraktelig under bevilgningen til SFF. For å understreke at NTNU ønsket samme status for SFU som for SFF, ble det anbefalt å vurdere om forvaltningen av SFU burde ligge til NFR med faglig samarbeid med for eksempel NOKUT og UHR omkring kunnskap om fremragende utdanning. NFRs rolle følges opp i svaret på høringen om kriterier med mer i 2011, hvor NTNU understreker at NOKUT bør trekke veksler på NFRs erfaringer ved fastsetting av ekspertgruppens kompetanse og sammensetning, ved søknadsutforming og evaluering. I kommentaren heter det videre at den endelige utlysningen bør presisere NFRs ansvar for utdanningsforskning.

Den sistnevnte kommentaren som presiserer NFRs ansvar for utdanningsforskning, er en understreking av ansvaret NFR bør ha for en systematisk satsing på forskningsbasert kunnskapsutvikling som bidrag til pedagogisk utvikling og kvalitetsheving i høyere utdanning. Når en ser bort fra forskning på lærerutdanningene, er NFRs bevilgning til utdanningsforskning på høyere utdanning liten.

Basert på kommentarer fra de tre NTNU-SFU-finalistene kan det være grunnlag for å si at NOKUT forvalter SFU-ordningen på en god måte og at det derfor ikke lenger synes aktuelt å vurdere om NFR bør forvalte den. Status for SFU synes ikke svekket av at NOKUT forvalter ordningen.

Tilbakemeldinger fra ekspertkomiteene til fagmiljøene som var med i SFU-finalerundene i 2011 og 2013

Som allerede nevnt, har NTNU hatt til sammen tre søknader i de to SFU-finalerundene; en søknad fra lektorutdanningene i 2011 og TransARK og 2IT i 2013. Finalekandidatene fikk besøk av NOKUTs internasjonale ekspertkomite. Vi hadde inntrykk av at komiteen ville legge betydelig vekt på institusjonsbesøket når de foretok endelig rangering av finalistene. For å styrke finalekandidatene i 2013, inviterte derfor de berørte fakultetene finalistene og rektoratet til en generalprøve. Fakultetene var i stand til å gjennomføre en relativt realistisk generalprøve fordi NOKUT blant annet gjennom ekspertkomiteens første tilbakemelding til finalekandidatene og gjennom å gi detaljert informasjon om programmet, hadde forberedt finalistene på hva som ville få fokus under besøket. Slik sett føyde plassbesøkene seg godt inn det vi oppfattet som en åpen og profesjonell søknadsprosess fra NOKUTs side.

De skriftlige tilbakemeldingene som finalekandidatene mottok etter at SFU-vinnerne var offentliggjort, trakk fram hver av finalesøknadenes positive kvaliteter, men pekte også på svakheter som hadde hindret kandidatene i å nå helt til topps. Kommentarer som gikk igjen, var knyttet til utlysningens krav om hva som skulle oppfylles for å få SFU-status. Mens fagmiljøene umiddelbart fant de fleste av ekspertkomiteens kommentarer presise og verdifulle, ble det også stilt spørsmål ved noen av dem. Nedenfor gjengis ekspertkomiteens kommentarer og fagmiljøenes spørsmål til og diskusjon rundt enkelte av komiteens kommentarer:

Kommentarer til innovasjonspotensialet i søknadene

- Konseptet vektlegger integrering mellom lærerutdanningens ulike deler, hvilket er viktig, men som knapt kan betegnes som originalt (kommentar til lektorpiloten).
- Komiteen kunne ikke helt klart konstatere hva som er nytt og innovativt i søknaden ut fra et nasjonalt perspektiv (kommentar til lektorpiloten).
- This might be seen as NTNU catching up with good international practice rather than the SFU forging ahead (kommentar til 2IT).

- The transformation of architectural education, where a master-apprentice model still dominates, is a daunting task. The planned activities and the organisation of the TransARK centre intend to address this task with the goal of transforming architectural training at NTNU and also to be part of a widespread change beyond NTNU. This is a fitting goal for an SFU (kommentar til TransARK)
- A particular strength of the proposal is that it clearly addresses the future challenges of the profession. The proposal is highly relevant and addresses in an innovative way issues that shape interdisciplinary and synthetic educational fields such as architecture (kommentar til TransARK).
- Overall the implementation plans were less well developed than the strong high-level ambitions and therefore could not be confident that the Centre would deliver the far-reaching cultural and philosophical changes that it was setting out to achieve (kommentar til TransARK).
- Recruitment policy for the staff could also reflect the aspirations to educate more broader minded future architects (kommentar til TransARK).

Kommentarer til søkermiljøenes forutsetning for å tilby fremragende FoU-basert utdanning:

- Although some reference was made to research literature, there was a lack of depth in the theoretical pedagogical underpinning of the proposed work packages (kommentar til TransARK).
- TransARK's proposal was weak in the articulation between education and research and hence failed regarding the NOKUT expectation of an SFU to 'provide excellent R&D-based education' (kommentar til TransARK).

I fagmiljøet bak TransARK ble det diskutert hva ekspertkomiteen kunne mene med sin kommentar "a lack of depth in the theoretical pedagogical underpinning of the proposed work packages". Fagmiljøet selv anså nemlig det pedagogiske rammeverket sentrert omkring "transformational learning" og "threshold concepts" som lå til grunn for hele SFU-søknaden, som en av søknadens styrker, i og med at dette har en sterk forankring i sentrale forskningsmiljøer internasjonalt.

Kommentarer til samarbeidskonstellasjonene:

- The international connections are strong overall with a prominent advisory board, which would be of great significance for the success of the centre (kommentar til TransARK).
- There were weaknesses relating to [...] the somewhat routine mobilization of stakeholders – a centre with transformative visions should also develop visionary means to disseminate and interact with stakeholders, including non-traditional stakeholders (kommentar til TransARK).
- The stakeholders engaged did not transcend the traditional networks. It would have been useful to make an innovative stakeholder analysis that reflects the stated ideas of the architects' new and fundamentally revised role as “big thinkers in the extremely complex society” (kommentar til TransARK).
- It needs stronger external involvement from outside partners covering stakeholders from both involved institutions (kommentar til 2IT).

Fagmiljøet bak 2IT var usikre på hvilke eksterne partnere ekspertkomiteen siktet til med kommentaren “needs stronger involvement from external partners” og hva disse partnerne kunne tilføre prosjektet. Fagmiljøet ser det som en av sine styrker at det har god og variert kontakt med bedrifter både når det gjelder forskning og utdanning. Fagmiljøet peker imidlertid på at det er en viktig forskjell på utdanningen de gir, sammenlignet med f.eks. lærer- eller medisinutdanningene. Lærer- og medisinutdanningene har praksis som en viktig komponent i utdanningene sine og denne praksisen vil være representativ for jobber i alle skoler og helseinstitusjoner. I tillegg er de nevnte institusjonene som regel offentlig eid. Det er langt mindre eksakt hva slags yrke informatikk - kandidater utdannes til. De kan havne i et bredt spekter av jobber, fra detaljert maskin-vareutvikling og programmering til systemarkitektur og konsulentjobber. Arbeidsplassen kan være i store firmaer eller offentlige etater, småbedrifter, eller i firma som informatikk-kandidaten selv har etablert. Å involvere spesifikke bedrifter som ansetter informatikk-kandidater som partnere i prosjektet, ville ikke nødvendigvis ha vært en styrke, men kunne like gjerne ha ført til at prosjektet ville ha fokusert for mye på utdanning som passet de involverte bedriftene, men som passet dårligere for andre bedrifter.

Kommentarer til sentrenes planer for kunnskapsspredning:

- There were weaknesses relating to dissemination (kommentar til TransARK).
- Planene for spredning av senterets kunnskaper og erfaringer var vage (kommentar til lektorpiloten)
- The dissemination plan was rather weak and very traditional (kommentar til 2IT).

Kommentaren «the dissemination plan was rather weak and very traditional» ble diskutert i fagmiljøet som stod bak 2IT. Fagmiljøet hadde i den første søknadsrunden en arbeidspakke om dissemination som var strukturert i formidling på universitetsnivå, til lavere utdanning og til samfunnet generelt. Da 2IT kom videre til finalerunden, ble fagmiljøet i likhet med andre deltagere bedt om å sende inn en revidert plan for kunnskapsspredning som skulle være strukturert i fire deler: lokal, regional, nasjonal og internasjonal. Fagmiljøet forholdt seg da til den reviderte planen selv om de oppfattet denne pålagte strukturen som tradisjonell og utdatert da moderne teknologi tilsier at geografisk beliggenhet ikke lenger er av særlig betydning for kunnskapsspredning. Fagmiljøet savnet videre en begrunnelse for hvorfor det på nytt måtte skrives om kunnskapsspredning og med en annen struktur når det allerede hadde beskrevet en arbeidspakke om dissemination til den første søknadsrunden. Fagmiljøet bemerket også at NOKUT i SFU-prosessen synes å legge for stor vekt på formidling i seg selv. Det viktige etter fagmiljøets syn er i første omgang å oppnå interessante nyskapende resultater slik at en har noe verdifullt å formidle. Verdifulle resultater vil til en viss grad formidle seg selv. Dersom man overfokuserer på formidling fra starten av, risikerer man å brenne av for mange timeverk på dette slik at en ikke makter å skape gode resultater som skal danne grunnlag for formidlingen.

Fagmiljøenes spørsmål til og diskusjon rundt enkelte av ekspertkomiteens kommentarer rokket ikke ved hovedoppfatningen av at tilbakemeldingene var til stor nytte for fagmiljøenes videre arbeid. Ekspertkomiteen vurderinger ble ansett som så interessante at fagmiljøet rundt TransARK tok initiativ til å invitere komiteen og representanter fra NOKUT til et seminar ved NTNU i mars 2013. I den åpne delen av seminaret fikk alle interesserte ved NTNU anledning til å møte representantene fra ekspertkomiteen og NOKUT. Det var videre presentasjon av flere innovative NTNU-prosjekt og en diskusjon om hvilke faktorer som må være på plass for å lykkes med prosjekt som skal fremme læring. I den lukkede delen av seminaret møtte representanter fra ekspertkomiteen og NOKUT fagmiljøene

bak TransARK og 2IT. Hovedspørsmålet fra fagmiljøene og tema for dialogen var hvordan fagmiljøene kunne styrke sine kandidatur fram mot neste SFU-runde.

Rektor og de aktuelle fakultetene i felleskap ønsker også å stimulere finalekandidatene fra 2013 til å videreutvikle utdanningskvaliteten sin og styrke sine kandidatur fram mot neste SFU-runde. Dette gjøres gjennom å stille til rådighet ressurser tilsvarende en million kroner per kandidat per år inntil offentlig publisering av neste SFU-utlysning og maksimalt for to år. Forutsetningen for tildelingen er at planlagt aktivitet skal ta utgangspunkt i de konkrete tilbakemeldingene finalistene fikk av NOKUTs internasjonale ekspertkomite og at de skal nyttiggjøre seg egne erfaringer gjort i SFU-runden i 2013 i det videre arbeidet.

SFU-prosessen som kvalitetsdrivende element

Hovederfaringene finalekandidatene gjorde seg med SFU-prosessen kan oppsummeres slik:

- Det har vært kvalitetsfremmende, bevisstgjørende og inspirerende for det videre kvalitetsarbeidet å utvikle en SFU-søknad og å komme til finalen
- Tilbakemeldingene fra ekspertkomiteen var relevante og påvirker og stimulerer til videre arbeidet med å fremme utdanningskvalitet.

Personer som sto eller står sentralt i fagmiljøene som kom til finalene, forteller hvordan SFU-prosessen har virket konkret inn i på det videre kvalitetsarbeidet, spesielt i forhold til å opprettholde eller videreutvikle samarbeidskonstellasjoner som ble etablert, i forhold til å involvere studentene og i forhold til erfaringsspredning.

Leder for Forvaltningsutvalget for lektorutdanningen ved NTNU ved pilotrunden i 2011, dosent Per Ramberg, peker på at arbeidet med SFU-søknaden har gitt langvarig positiv effekt. Det interne samarbeidet mellom ulike aktører ble styrket og de gode diskusjonsarenaene for representanter for disiplinfagene, profesjonsfagene og praksisfeltet som ble etablert under søknadsprosessen, er videreført og bidrar til konkrete grep for å møte den store utfordringen i all lærerutdanning, også i NTNUs lektorutdanning: integrasjon av disiplinfagene med profesjonsfagene og praksisfeltet.

I arbeidet med å styrke 2ITs kandidatur fram mot neste SFU-utlysning viser professor Letizia Jaccheri til at de vil jobbe med å etablere et mer overbevisende konsortium. Ekspertkomiteen mente at kombinasjonen med NTNU som koordinator og HiNT som partner var god, men at konsortiet fremsto med begrenset troverdighet pga lite eksisterende samarbeid mellom de aktuelle fagmiljøene. Fagmiljøet bak 2IT vil også involvere studentene tyngre i forarbeidet med en eventuell ny søknad.

Førsteamanuensis Gro Rødne forteller at TransARK jobber målbevisst med å oppnå senterstatus ved neste utlysingsrunde. Hun viser til at de har tatt ekspertkomiteens leder Duncans Lawsons oppfordring på alvor : «Start planning now! Develop local excellence! Work with others! Identify problems that need solving! Involve students!» TransARK åpnet derfor som senter allerede høsten 2014. Her vil fagmiljøet teste og utvikle ideene sine, knytte sterkere forbindelser lokalt, nasjonalt og internasjonalt samt involvere studentene tydeligere i prosessen. Erfaringsspredning skjer via konferanser, publikasjoner og nettsider. Rødne understreker at dette viser hvordan SFU-ordningen skaper ringvirkninger langt utover de tildelte sentrene. I et mer langsiktig perspektiv ser hun at et SFU kan gi grobunn for SFF.

Har SFU-prosessen virket som kvalitetsdrivende element på institusjonsnivå? Ja, utvilsomt. SFU-prosessen har vært et viktig virkemiddel i arbeidet med å heve NTNUs utdanningskvalitet. Selv om det ikke alltid er enkelt å skille SFU-prosessen fra andre kvalitetsdrivende prosesser som NTNU påvirkes av, kan vi tydelig identifisere noen:

For det første har SFU påvirket NTNUs økonomiske prioriteringer gjennom at rektor og de aktuelle fakultetene har stilt midler til rådighet for fagmiljø som eventuelt fikk senterstatus eller kom til finalerunden, slik det er redegjort for ovenfor. Dette er, som allerede sagt, i tråd med hvordan rektor belønner forskningsmiljø som hevder seg i konkurransen om å bli SFF, og bidrar til å sidestille fremragende utdanning med fremragende forskning. Det har lenge vært akseptert at det må ekstra ressurser til for å frembringe eksellente forskningsmiljø. Det er nå skapt forståelse for at det samme må til for å frembringe eksellente utdanningsmiljø selv om beløpene til SFU er små sammenliknet med SFF. På samme måte som det er et sentralt mål for NTNU å videreutvikle fremragende forskningsmiljø gjennom å oppnå SFF, er det et sentralt mål å videreutvikle fremragende utdanningsmiljø gjennom å oppnå SFU.

For det andre var NTNU inspirert av SFU-ordningen da rektor utlyste interne midler til innovative utdanningsprosjekt i 2013. Rektor ønsket å ta tak i noen av de utfordringene som NOKUTs ekspertkomite hadde pekt på da de vurderte SFU-søknadene fra NTNU. Ekspertkomiteens påpekinger kan oppsummeres slik: «Selv om mye er bra, er ikke utdanningene spesielt innovative. Det mangler arenaer for erfaringsspredning hvor foregangsmiljø både kan vise seg fram og lære av hverandre og FoU-basen i utdanningene er for svak, spesielt når det gjelder å ha en forskningsmessig tilnærming til undervisningen.» Samtidig var det innlysende at det ved NTNU er gode utdanningsmiljø. For å løfte disse ytterligere, ble i overkant av 24 millioner stilt til rådighet for fire innovative prosjekt over en periode på tre år. Fakultetene til de søkerne som nådde fram i konkurransen om midlene, bidrar med minst halve summen.

For det tredje har vi tatt ekspertkomiteens uttalelse om mangel på arenaer for spredning av erfaringer på alvor, og vi er nå i ferd med å etablere arenaer i form av en årlig rapporteringskonferanse og en årlig nasjonal læringsfestival. Her skal SFU-finalistene og de innovative prosjektene vise seg fram og lære av hverandre, og ikke minst skal de stimuler til et kvalitetsløft i institusjonen som helhet.

For det fjerde: SFU-målsettingen om å styrke fremragende utdanning og synliggjøre at undervisning og forskning er likestilte oppgaver, føres videre i planene om å etablere det som nå har arbeidstittelen *NTNU Toppundervisning*. En ser for seg at *NTNU Toppundervisning* kan bestå av eksisterende tiltak, blant dem styrkingen av SFU-finalistene, og nye tiltak, for eksempel ordninger for fremragende undervisere. *NTNU Toppforskning* er allerede etablert for å realisere målet om flere miljø i internasjonal toppklasse.

Utfordringer fremover på nasjonalt nivå, ved institusjonene og i fagmiljøene

Til tross for gode intensjoner og nasjonale og lokale virkemidler er det en utfordring for SFU-ordningen og institusjonelle satsinger på fremragende utdanning å nå ut over fagmiljø som er spesielt interesserte i utdanning. Norge har hatt og har en forskningsambisjon som er svært viktig. De siste 10 årene har forskningen styrket seg. Det er riktig å satse videre på forskning og det er behov for økt fokus på utdanning. Utdanningsområdet må styrke seg gjennom å lære av forskning slik SFU-initiativet er et eksempel på, men det er et godt stykke fram før vi kan si at forskning og utdanning er likeverdige aktiviteter i høyere utdanning.

Ved NTNU ser vi flere tiltak som kan settes inn for å styrke utdanningsområdet. Jeg vil avslutningsvis nevne noen av dem i tillegg til de som allerede er beskrevet. Tiltakene har det til felles at de forutsetter innsats av og forankring hos både sentrale myndigheter og i institusjonene og fagmiljøene. Tiltakene må også virke sammen og dra i samme retning:

- Det bør vurderes å endre lov og reglement for tilsetting og opprykk slik at gode/fremragende utdanningsprestasjoner vektles på linje med gode/fremragende forskningsprestasjoner.
- Det bør vurderes hvordan det kan legges til rette for at vitenskapelig ansatte kan heve underviserkompetansen sin og at kompetansehevingen inngår i et karriereløp som er knyttet opp mot insentivordninger som tilfaller både den enkelte og fagmiljøet vedkommende tilhører.
- Det er behov for en tydelig ledelse som setter utdanning på strategikartet og som er bevisst på at kvalitet i utdanning utvikles i et samspill av ledere, vitenskapelig ansatte, studenter og et teknisk-/administrativt støtteapparat.
- Det bør satses på kompetanseheving for utdanningsledere på alle nivå slik at de kan møte utfordringene det er pekt på i punktet ovenfor.
- Det teknisk-/administrative støtteapparatet bør få den kompetansen som er nødvendig for å bistå de innovative utdanningsmiljøene.
- Det bør etableres flere konkurransearenaer for eksellente utdanningsmiljø
- De kvalitetsfremmende mulighetene som ligger i at institusjonene har blitt internasjonale og opererer i en global kontekst, bør utnyttes bedre.
- Det bør utarbeides kriterier for hva som kjennetegner eksellent utdanning og hva som kjennetegner miljø som frembringer slik utdanning. SFU-ordningen har bidratt et stykke på vei.

Tiltakene vil bidra til å heve utdanningskvaliteten og fremme eksellens gjennom en sterkere vektlegging av personalets universitetspedagogiske kompetanse, institusjonens pedagogiske utviklingsarbeid, konkurranse og internasjonalt utdanningssamarbeid samt bevisstgjøring av hva som kjennetegner eksellent utdanning. Implisitt ligger en forståelse av at undervisning – i likhet med forskning – kan læres og videreutvikles. For å stimulere enkeltindivid og fagmiljø til pedagogisk utvikling kan arbeidet knyttes til definerte karriereløp med insentivordninger for fremragende undervisere og fagmiljøet rundt dem - på samme måte som en kjenner fra forskningen. Med SFU-ordningen er det etablert en konkurransearena for å fremme utdanningskvalitet og eksellens i utdanningen. Det er mange slike arenaer for forskning, og vi trenger flere for utdanning.

Jeg startet med å si at vi ved NTNU for noen år siden spurte oss om hvor vi fant NTNUs beste utdanningsmiljø og at vi fant det vanskelig å svare. Det er ikke lenger like vanskelig. Gjennom SFU-prosessene og intern konkurranse om midler til innovativ utdanning har vi identifisert flere slik miljøer.

SFU fra et studentperspektiv

Asbjørn Rogne Bråthen, tidligere student ved Lektorprogrammet, UiO

Innledning

Dette kapitlet handler om studentmedvirkning og -involvering i et Senter for fremragende utdanning (SFU). Spesifikt handler det om engasjerte UiO-studenters erfaringer med og oppfatninger om det første SFU, ProTed, som er et konsortium mellom UiO og UiT Norges arktiske universitet. Siden forfatteren har tilknytning til UiO, og innhenting av data og informanter i stor grad har vært basert på forfatterens nettverk, er kapitlet naturlig begrenset til å omhandle UiO-delen av senteret. Kapitlet tar for seg studentenes direkte tilknytning til senteret gjennom deltakelse i senterets styrer, seminarer og prosjekter. Det tar også for seg erfaringer fra studenter med mindre formell tilknytning til senteret. I kapitlet undersøkes det og drøftes hvor god kjennskap UiO-studentene tilknyttet ProTed har til ProTeds eksistens og prosjekter. Kapitlet må ikke leses som en representativ fremstilling av hvordan den gjennomsnittlige student oppfatter ProTed, ettersom det med vilje er lagt inn en overrepresentasjon av engasjerte studenter i undersøkelsene.

Metode og artikkeloversikt

For å hente inn relevante erfaringer og synspunkter ble det sendt ut en survey til 30 engasjerte studenter fra forskjellige studentforeninger knyttet til lektorutdanningen ved UiO. 22 studenter besvarte surveyen. Respondentene kommer fra alle studieårene på lektorprogrammet, men med en klar overrepresentasjon av respondenter i 6. semester. Videre ble det gjennomført separate, semi-strukturerte intervjuer med to studenter i ProTeds styre for å få flere inside-perspektiver. Til sist ble det gjennomført en “paneldiskusjon” med to medstudenter. Poenget var å diskutere utfordringer og spørsmål som er relevante for SFU-debatten, med studenter i ulike faser av utdanningen. “Panelet” var sammensatt av en “fersk” student som hadde gjennomført første året av utdannelsen, en student som var halvveis i profesjonskomponenten av

utdannelsen (med fullført 6. semester) og forfatteren som har fullført lektorstudiet ved UiO.

Innledningsvis vil jeg kort fortelle om mine egne erfaringer med og oppfatninger om ProTed spesielt og SFU mer generelt. Det er disse erfaringene og oppfatningene som ligger til grunn for de senere undersøkelsene. Deretter vil andre student erfaringer løftes frem. Disse brukes til å belyse spørsmål og problemstillinger knyttet til senterets prosjekter og ordningen generelt. Det blir gjort forsøk på å skissere gode måter å involvere studenter på, som et konstruktivt bidrag i debatten. Jeg forsøker også å gi noen råd om mulige veier videre for ProTed og SFU, basert på studentenes erfaringer. Kapitlet avsluttes med en diskusjon rundt tre hovedtema: fremragende utdanning, studentinvolvering og kvalitet i lærerutdanning. I kapitlet brukes betegnelsen ProTed om senteret for fremragende utdanning ved UiO og UiT, selv om det bare er UiO-delen av senteret som blir omtalt.

Min erfaring

Mine erfaringer med ProTed og sentre for fremragende utdanning strekker seg tilbake til den første utlysingen i 2011. Som styremedlem i Lektorprogrammets programutvalg (LPU, studentforening) og studentrepresentant i instituttstyret (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning - ILS) fikk jeg vite at det skulle opprettes et SFU som skulle velges blant de integrerte, femårige lektorutdanningene. Jeg stusset først over denne innsnevringen, siden min erfaring var at lektorutdanningene hadde store utfordringer og neppe kunne kalles fremragende. Jeg har senere blitt klar over at også grunnskole- og yrkesfaglærerutdanning var blant søkerne. Ordet fremragende er et sterkt uttrykk. Slik jeg så det, ville det bli vanskelig for samtlige lektorutdanninger i Norge å forsvare en slik tittel. I studentforeningen LPU ble det nærmest tatt for gitt at NTNU kom til å vinne fordi vi mente de hadde kommet lengst og var det nærmeste man kunne komme noe fremragende.

Da jeg senere diskuterte spørsmålet om min utdanning kunne anses som fremragende med ansatte ved UiO, fikk jeg presentert ideen om at hensikten med et slikt senter måtte være å finne en utdanning med et stort potensial for å bli fremragende. Jeg innså at det måtte være bra å gi disse ressursene til en utdanning som hadde mange planlagte prosjekter, en utdanning som kjente sine egne svakheter og var klar for å gjøre noe med disse. Samtidig ble jeg gjort oppmerksom på at UiO hadde noen av landets største og beste forskningsmiljøer innen utdanning. Da søknaden

også skulle involvere universitetsskolekonseptet og være et samarbeid mellom UiO og UiT, begynte studentene å få mer tro på prosjektet.

Den neste utfordringen, fra et studentperspektiv, kom med NOKUTs institusjonsbesøk. Som studentrepresentanter fra instituttstyret fikk vi ikke lov å være med i møtene med NOKUT. Vi ble imidlertid bedt om å finne andre studenter som kunne være med og si noe vettugt om utdanningen og utviklingsprosjektene. Men det å ekskludere studenter fra instituttstyret er en dårlig strategi dersom målet er å få de mest reflekterte studentenes mening i tale. Vi var temmelig bitre for at vårt genuine engasjement og vår vilje til å uttrykke egne og øvrige studenters mening, ble avskrevet på denne måten. Dette gjorde også at vi som studentrepresentanter engasjerte oss mindre i resten av søkeprosessen. På grunn av våre tilbakemeldinger endret NOKUT praksis på dette området i neste utlysingsrunde.

UiO og UiT ble tildelt status som senter for fremragende utdanning, og alt samarbeid og alle utviklingsprosjekter i lærerutdanningen skulle fra nå av inn under paraplyen ProTed. Det virket som om strategien til UiO var å “re-lokalisere” alle igangsatte eller planlagte prosjekter under ProTed-paraplyen. På denne måten kunne man sikre kontinuitet, samtidig som man fikk et mer overordnet fokus på arbeidsoppgavene.

Som vararepresentant til ProTeds styre fikk jeg delta på senterets sommerseminar og flere styremøter. Jeg fikk tilgang til informasjon som gjorde at jeg kunne sette meg inn i oppbygning og virksomhet. Senterets oppbygning med arbeidspakker, som utviklingsområdene²² het i begynnelsen, virket spennende. Det var noe av de tydeligste og mest konkrete ideene for utvikling av lærerutdanningen jeg hadde sett til da.

I styret og på senterseminarene var de konkrete ideene og prosjektene i utviklingsområdene gjerne tema for diskusjoner, men ofte dreide diskusjonene seg om viktigheten av å få fornyet status som SFU etter de første fem virkeårene

²² ProTed er strukturert rundt fem utviklingsområder (<http://www.uv.uio.no/proted/>):

1. Undervisning i fag
2. Universitetskoler og profesjonell praksis
3. Digitale læringsomgivelser
4. Utdanningsledelse og kompetanseutvikling for nye studiedesign
5. Integrerte studiedesign

og om synliggjøring av senterets virksomhet. Fra tid til annen virket det på meg som om synliggjøring av senterets virksomhet og strategiplanlegging fram mot neste søknad ble prioritert så sterkt at det gikk ut over de faktiske prosjektene og førte til at mindre ble gjort. Det sterke fokuset og tiden som ble satt av til slike diskusjoner, gjorde at man hadde mindre tid og ressurser til å jobbe med den faktiske utviklingen av lærerutdanning. NOKUTs oversikt og tydelige krav til synliggjøring av resultater, til samarbeid og videreformidling av funn har endret dette. Slik jeg så det var det åpenbart at dersom man fokuserte på utvikling av prosjektene og arbeidet målrettet mot å realisere prosjekter, ville det også være lettere å synliggjøre konkrete resultater og formidle disse til andre interessenter i lærerutdanning.

Et konkret eksempel på et fokus som jeg oppfattet som feil, var den stadig lengre listen over møter, konferanser, seminarer og workshops som ProTed hadde deltatt på og hatt taletid ved. Jeg var tilstede på flere av disse, hvor tilhørerne, som ofte var de samme menneskene som hadde vært til stede på det forrige arrangementet, fikk høre om senterets oppbygning, planlagte prosjekter og samarbeidsstrategier. Etter min mening måtte dette være en dårlig bruk av senterets ressurser, tilhørernes tid og en klar mistolkning av oppdraget fra NOKUT.

Mitt inntrykk av ProTed har imidlertid blitt mer og mer positivt etter som resultatene fra utviklingsområdene har begynt å vise seg og de utfordringene som jeg opplevde, i mindre grad preger styret. Personlig tror jeg at tildelingen av senterstatus har vært veldig positiv for utviklingen i lærerutdanningene ved UiO og UiT. Jeg håper at denne trenden vil fortsette uavhengig av fremtidig senterstatus.

Studenterfaringer

Det er her tatt utgangspunkt i studentenes erfaringer med SFU. Disse bør komme fram fordi de sier noe om utdanningen og om den eventuelle suksessen til et SFU som bare studentene opplever. Fra intervjuene med studentrepresentantene i ProTeds styre får vi reflekterte og konkrete innspill samt forslag til forbedringer. Surveyresultatene viser blant annet at studentene ikke er en homogen masse som roper i kor på de samme tingene. De illustrerer mangfoldet av oppfatninger og spredningen i forståelse blant studentene. "Panel-diskusjonen" ble gjennomført for at forskjellene i studentenes perspektiver, oppfatninger og forståelser skulle få utspille seg i en konstruktiv diskusjon.

Fremragende

Undersøkelsene viste at studenter setter betegnelsen *fremragende* veldig høyt. Det brukes om noe som er av ypperste kvalitet, samtidig som det ikke innebærer en rangering. Man kunne se for seg at en lærerutdanning var fremragende selv om den ikke var Norges beste lærerutdanning. Likevel er det mange som forbinder ordet fremragende med det beste, noe som er bedre enn alle andre. Når ordet etterfølges av utdanning, eller enda mer spesifikt lærerutdanning, så vil dette for mange studenter bety “den beste lærerutdanningen”. Da vi i panel-diskusjonen reflekterte over ordet og dets betydning, konkluderte vi med at ordet måtte være en kvalitetsbeskrivelse. Dersom man kan vise til at utdanningen har noen elementer på kvalitetsmessig høyt nivå, vil man muligens kunne kalle utdanningen for fremragende, men her var det meningsforskjeller mellom studentene. Noen mener at utdanningen kan kalles fremragende selv når flere av elementene i utdanningen ikke er fremragende, andre mener at alle elementene som inngår i utdanningen må være fremragende for at utdanningen skal kunne kalles fremragende.

Kun tre av 22 er enige i at lærerutdanningen ved UiO er fremragende. På det samme spørsmålet svarer 14 av respondentene «nei». Dette kan tyde på at definisjonen som studentene bruker på fremragende utdanning, skiller seg fra definisjonen som ligger til grunn for tildelingen, dersom en slik definisjon i det hele tatt finnes. Fem av respondentene svarte «vet ikke» på dette spørsmålet.

Også blant intervjurespondentene og deltakerne i gruppediskusjonen var det uenighet om lektorprogrammet ved UiO kan kalles fremragende. Andreårsstudenten mener at utdanningen kan kalles fremragende. Studenten i profesjonsdelen av programmet mener at elementer i lærerutdanningen kan kalles fremragende, men at utdanningen som helhet ikke kan det. En av informantene, som har sittet i styret, er tilbøyelig til å mene at en kombinasjon av det beste tankegodset og idealene fra UiO og UiT integrert i én utdanning muligens kan kalles fremragende. Den andre informanten sier at kombinasjonen av UiO og UiT sine lærerutdanninger kanskje til sammen utgjør fremragende utdanning.

Denne spredningen i meninger kan skyldes mange faktorer. Den kan skyldes at respondenten har ulik erfaring fra lærerutdanningen. Det vil si at noen faktisk har fått undervisning og har opplevd komponenter som er fremragende, mens andre muligens har hatt mindre positive opplevelser i sine studier. Lærerutdanningen, som er i stadig utvikling og forandring, kan oppfattes forskjellig avhengig av hvor i studiet man befinner seg. Det kan selvsagt også bero på ulike

oppfatninger av hva det vil si å være fremragende. Uansett viser meningsforskjellene at studentene har ulike oppfatninger av det samme utdanningsprogrammet.

At det tilsynelatende er liten felles forståelse av framragende utdanning kan bidra til forvirring. Forvirringen bidrar neppe positivt til synliggjøring av kvalitet. Dersom det blir kjent at studentene som tar utdanningen, ikke oppfatter den som fremragende, kan statusen til sentre for fremragende utdanning synke. Det kan provosere studenter på et senter for fremragende utdanning dersom utdanningen ikke oppleves som fremragende.

I surveyen ble respondentene bedt om å gi tre kjennetegn på en fremragende lærerutdanning. Studentene har i sine svar lagt vekt på kvalitet i praksis, relevans og kvalitet i fagopplæringen, profesjonell og profesjonsrettet opplæring samt engasjerende og motiverende undervisning. Kvalitet og relevans er viktige stikkord som på mange måter summerer opp studentenes svar.

Kjennskap til eller involvering i: er studentene en del av senteret?

I surveyen svarer 14 av 22 at de har hørt om eller kjenner til ProTed eller senter for fremragende utdanning. 12 svarer at de kjenner til samarbeidet mellom UiO og UiT.

Begge informantene fra ProTeds styre stilte seg tvilende til om studenter utenfor fagutvalg eller uten direkte tilknytning til senteret følte seg involvert i ProTed. En av dem trodde ikke *«at disse studentene føler noen tilknytning i det hele tatt. Det ville overraske meg veldig hvis noen av mine medstudenter, som ikke har jobbet i fagutvalget eller vært involvert i den type arbeid, har hørt om ProTed i det hele tatt.»* Likevel svarer begge at de tror at studentene kjenner seg igjen i at studiet er i utvikling: *«De som deltar på digital eksamen eller på prosjekter i universitetsskolene, føler mest sannsynlig at de er en del av utviklingen av studiet.»*

Informantenes rolle i ProTed har stort sett vært knyttet til representasjon i styremøtene og seminarer, mens studentene etterspør en mer direkte involvering i senteret. Deltaking på møter hvor studentene kommer med innspill og blir oppdatert på senterets fremgang, er vel og bra. Dette bidrar til økt kunnskap både for studentene som deltar på møtene og indirekte for studentene som sitter i fagutvalg sammen med studentrepresentantene. Problemet er at disse studentene utgjør en minoritet.

En annen utfordring med en heller passiv form for studentinvolvering er at studentenes innsats blir reaktiv når de bare kan bidra i prosesser i etterkant, når resultatene foreligger. Et godt eksempel på dette er de digitale eksamenene hvor studentene bare var involvert i planleggingsfasen. Rett før eksamen gav studentene klart uttrykk for at eksamenstiden på tre timer var for knapp. Det viste seg også å bli et problem ved gjennomføringen av eksamen. Den korte tiden skapte stor frustrasjon i studentgruppen, noe som kunne vært unngått om studentene hadde vært bedre involvert før gjennomføringen. En slik frustrasjon slår gjerne bredt ut i en gruppe og kunne ført til at studentgruppen ble mer negativt innstilt til digital eksamen. I etterkant av den første digitale eksamenen på lektorprogrammet hadde instituttet et evalueringsmøte med LPU og en referansegruppe sammensatt av studenter. Resultatet av møtet var at eksamenstiden ble forlenget ved neste gjennomføring.

Det positive vi kan trekke ut fra eksemplet over er at studentene opplever at de blir hørt. Det vil kunne få positive ringvirkninger i hele studentmassen dersom dette var mer allment kjent og også dersom flere studenter var mer aktivt involvert i senteret. Studentene i paneldiskusjonen mener også at senteret må være synlig for studentene dersom de skal bli engasjert og involvert: «Folk burde vite om ProTed og det burde være en direkte kobling mellom ProTed og studentene i en forelesning eller gruppesetting.» En av informantene fra styret beskriver sin oppfatning av en ideell form for studentinvolvering i et senter for fremragende utdanning:

«I fasen «Hva skal det jobbes med på studieprogrammet?» ville jeg tatt tak i de studentorganisasjonene som allerede eksisterer rundt programmet og hørt om de hadde noen innspill. For de vet mer om hva man har å jobbe med. Deretter må du få i gang noen workshops. Ta tid fra forelesningene eller seminarene. Få studentene til å tenke i grupper og gi innspill på alle prosjektene. For å få utarbeidet detaljplaner som man kan ta til seg. I etterkant av sånne ting så er det viktig at arbeidspakkeleder oppfordrer studentene til å bli med i prosjektene eller i prosessen. Man kan og bør også spille på lag med de eksisterende studentorganisasjonene. Få dem til å delta aktivt og promotere senteret og ideene overfor resten av studentene. Man må ha studentrepresentanter i alle ledd. Det er viktig at man får dette til å bli en kul greie. Det må selges inn, at man har visjoner og at man vil det beste. Selg det inn til studentene som at her får du makt til å gjøre noe for studieløpet ditt. Dette senteret skal være en rollemodell for alle de andre utdanningsinstitusjonene i Norge. Så nå må du bli med!»

Blir utdanningen bedre?

På spørsmålet “*Har du hørt om Universitetsskoler?*” svarte 16 av 22 respondenter ja. På spørsmålet om de var positive eller negative til tiltaket, svarte hele 13 av 22 «ubestemt», noe som kan tyde på at de ikke hadde dyptgående kjennskap til prosjektet. Resten av respondentene var positive til tiltaket. På spørsmål om digital eksamen svarte 19 av 22 at de hadde hørt om eller deltatt i digital eksamen. På oppfølgingsspørsmålet, om de er positive eller negative til tiltaket, svarte seks av respondentene “ubestemt” og bare én var negativ. Til sammen tyder dette på at mange av studentene har for liten kjennskap til disse to utviklingsprosjektene til å vite om og hvordan det påvirker kvaliteten i utdanningen.

På spørsmålet «*Vil du si at lærerutdanningen ved UiO har blitt bedre, dårligere, eller er uforandret i løpet av de siste 3 årene, eventuelt siden du startet på utdanningen?*» var det bare seks av 22 respondenter som svarte «bedre». To respondenter mente at utdanningen var blitt «dårligere» mens seks av 22 mente den var «uforandret». De resterende åtte respondentene svarte «vet ikke». Selv om majoriteten av de spurte kjenner til Universitetsskoler og digital eksamen, er det bare noen få som mener at lærerutdanningen har blitt bedre.

Dette kan skyldes en rekke ting. For det første kan det tenkes at mange av dem som har hørt om prosjektene, ikke har hørt noe fordelaktig eller ikke har hørt om noen kvalitetsmessig forbedring. Det høye antallet som svarer «ubestemt» og «vet ikke», kan tyde på at studentene er lite informert om prosjektenes fremgang og dermed om utviklingen i utdanningen. Samtidig kan det tenkes at studentene anerkjenner at utdanningen er i utvikling, men at de ikke ser på denne utviklingen som positiv. Det siste stemmer imidlertid dårlig overens med svarene fra surveyen om hvordan studentene stiller seg til Universitetsskoler og Digital eksamen. Vi kan ikke på bakgrunn av disse tallene si noe sikkert om hva studentene faktisk mener om senteret og utdanningens utvikling. Vi kan imidlertid fastslå at studentene er dårlig eller mangelfullt informert om utviklingen og om senterets øvrige utviklingsområder. Da jeg spurte informantene fra styret om de trodde studentene følte seg involvert i utviklingen av studiet, svarte en av dem at hun trodde det. Begge informantene fremhevet at enkelte studenter nok føler at de er med på utviklingen av spesifikke deler av studiet, men at de knytter denne utviklingen til instituttet og ikke til ProTed.

Som nevnt hadde alle studentene tilknytning til studentforeninger. Når surveyen viser at selv ikke alle disse studentene hadde et klart og entydig bilde av ProTed og ProTeds prosjekter, kan det antas, som intervjurespondenten gjorde, at den gjennomsnittlige student ikke kjente til ProTed.

Hvor viktig er studentenes oppfatning av studiet?

Som vi har sett er det mye som tyder på at den gjennomsnittlige student har dårlig kjennskap til og dermed også føler liten tilhørighet til ProTed. Samtidig har vi sett at kun et fåtall av de spurte studentene synes at lærerutdanningen ved UiO er fremragende. Vi har også sett at relativt få av respondentene oppfatter studiet som bedre på undersøkelsestidspunktet enn det var da de begynte. Hvor viktig er denne virkelighetsoppfatningen når man skal vurdere om senteret har vært en suksess eller ikke? Før jeg forsøker å besvare dette spørsmålet, må vi ta for oss noen av innsigelsene som kan komme som reaksjon på studentenes utsagn. Er studenter alltid kritiske til egen utdanning? Klager studenter i dag på de samme utfordringene som studentene gjorde for fem eller ti år siden? Hvem bestemmer om en utdanning er fremragende?

Det virker for det første som om de studentene som har et nært forhold til utviklingen i ProTed, er mer tilbøyelige til å anerkjenne utviklingen og kanskje på sikt også anerkjenne at utdanningen kan bli fremragende. Dette tyder på at selv kritiske studenter, som engasjerte studenter utvilsomt er, kan endre sin holdning og sitt syn på egen utdanning når de får nok kunnskap og innsikt i prosessene som har som mål å forbedre utdanningen. Et tentativt svar på spørsmålet om studentene er i evig opposisjon og kritiske til egen utdanning er dermed nei. Dersom studentene er involvert og informert om faktiske forbedringer og om tiltak som tar sikte på forbedringer, vil studenter bli mindre kritiske til egen utdanning. I det minste ser det ut til å være slik blant de studentene jeg har vært i kontakt med.

Klager studentene på de samme utfordringene nå som for fem eller ti år siden? Det er vanskelig å gi et endelig svar på dette spørsmålet. Stort sett kommer de samme synspunktene fra studentene i dag som for fem år siden, da LPU ble fortalt at vi ikke kom med noe nytt men bare gjentok innsigelser som studenter hadde kommet med i lang tid. Likevel er dette for enkelt. I mange år har studentene etterspurt mer praksis. Mange av respondentene anerkjenner at mye av den positive utviklingen i lærerutdanningen skyldes at det blir stadig mer praksis. Det har i mange sammenhenger blitt etterlyst bedre integrering i lærerutdanningen. Ønskene om bedre integrering har etter hvert blitt mer konkrete og knytter seg nå i større grad til integrasjon mellom fag og læregjærning enn mellom pedagogikk og fagdidaktikk (se sitat i avsnittet *Veien videre* nedenfor). Man kan med andre ord svare både ja og nei. Studentene klager på mange av de samme tingene nå som for 5 og 10 år siden, men de klager nok kanskje mindre og på mer spesifikke områder. Dette tyder på at lærerutdanningen faktisk har gjennomgått en positiv utvikling i studentenes øyne.

På spørsmålet om hvem som bør bestemme om en utdanning er fremragende, er det fristende å si studentene. Det er studentene som opplever undervisningen og som kan vurdere relevansen av utdanningen i møte med praksis og andre faglige og yrkesrettede utfordringer. Men på bakgrunn av diskusjonen om engasjerte og godt informerte studenter tidligere i dette kapitlet, kan man også argumentere for at bare disse er kvalifiserte til å si noe om hvorvidt utdanningen er fremragende eller ikke. Alle studenter er imidlertid i stand til å gjenkjenne kvalitet i sin egen utdanning. Derfor mener jeg at alle studentenes mening må høres når man skal vurdere om en utdanning er fremragende eller ikke.

Fagmiljøenes oppfatning er også viktige. Dersom det er konsensus i fagmiljøet om at en bestemt utdanning er fremragende, bør dette veie tungt i avgjørelsen. Disse to synene burde, etter min mening, også belyses av oppfatninger blant studentenes fremtidige arbeidsgivere (skolene i dette tilfellet). Dersom flere skoler foretrekker kandidater fra en bestemt lærerutdanning, kan det være et tegn på at den utdanningen faktisk er fremragende.

Veien videre

Er det noen av ProTeds prosjekter som er mindre studentrettede eller mindre konkret rettet mot forbedring av utdannelsen enn andre prosjekter? De to informantene fra styret gav omtrent det samme svaret. Arbeidet med studieadministrasjonen var i utgangspunktet det som syntes å være minst direkte rettet mot forbedring av utdannelsen. Dette arbeidet er en del av arbeidspakke 4 *“Kompetanseutvikling for studieledelse”*²³ med mål om å *“...utvikle kursmoduler, veiledningsformer og møteplasser for studieledere og vitenskapelig personale som styrker kompetansen til å utvikle og drive en integrert lærerutdanning.”*

Samtidig anerkjente begge at dette kunne være et veldig viktig prosjekt som på sikt ville få stor innvirkning på studieprogrammets kvalitet. En av informantene sa at akkurat dette arbeidet syntes minst konkret og hadde kommet kortest. Den andre påpekte at det var få konkrete prosjekter i denne arbeidspakken. På oppfølgingsspørsmålet: *«Kan det tenkes at utviklingsområde fire kan være et sted hvor studentrepresentantene kan ta mer initiativ og foreslå prosjekter. Er det tenkelig at det kan fungere på den måten? At studentengasjementet faktisk driver og igangsetter prosjekter i et av utviklingsområdene?»* svarte en av informantene:

²³ Arbeidspakke 4 kalles nå Utviklingsområde 4, med tema *Utdanningsledelse og kompetanseutvikling for nye studiedesign* (red. anm.)

«Jeg tror at studieadministrasjon er et område hvor mange studenter kunne ha hatt ganske mange meninger. Det er jo et veldig godt utgangspunkt. Jeg tror det ville krevd ganske mye jobb å få samlet en gruppe studenter som kunne tenke seg å jobbe med det. Som er engasjert nok uten å ha en veldig negativ holdning til det. Hvis fagutvalget hadde fått med noen flere studenter til å sette seg ned og jobba med det, så tror jeg i hvert fall at man hadde fått veldig mye ut av å komme med et forslag. Jeg tror instituttet hadde fått veldig mye ut av å jobbe med det forslaget, men hvorvidt de faktisk ville fått gjennomføre et prosjekt det er jo vanskelig å si. Jeg tror at hvis man først klarer å samle noen som er engasjert nok uten å være negative, så tror jeg at det kan funke. Jeg tror at det egentlig er en god måte å bli involvert på. For dette har stort sett alle et forhold til.»

Som vi har sett i dette kapitlet er det mer positive holdninger til ProTed og utviklingen av lærerutdanningen ved UiO blant studentene som har innsikt i prosessene og utviklingen. Det er spennende å se at de som er involvert i senteret, faktisk har slik tiltro til at studentinvolvering er mulig dersom de rette forutsetningene er til stede.

En av informantene fra ProTeds styre mente integrering var en viktig komponent i betegnelsen fremragende. Utdannelsen burde være integrert, noe som ville komme til uttrykk ved at fagundervisningen og den didaktiske/fagdidaktiske undervisning ble tettere knyttet sammen.

“Det er en lærerutdanning fra start til slutt, men studentene må ikke miste fokus på faget. Det handler om at man hele veien jobber med fag, fra et pedagogisk perspektiv uten å miste det faglige grunnlaget. Studentene bør hele tiden ha muligheten til å diskutere, ikke bare hvordan de underviser i faget, for det er ikke nok. De må ha det faglige blikket, men de må ha muligheten til å se litt på faget på begge måter, både faglig og pedagogisk helt fra start. Jeg tror en slik integrering vil bidra til at studentene tar med seg nyttig og relevant kunnskap inn i arbeidslivet.”

På spørsmål om hun trodde det var mulig å gjennomføre en slik integrering innenfor rammene av et universitetssystem, svarte hun:

“Ja, jeg tror at det er mulig. Jeg skjønner at det kan være mange som står i veien for en slik utvikling, men nå har det jo skjedd veldig mye i det siste. Det har jo gått i riktig retning. Jeg tror at hvis man kunne hatt et samarbeid mellom fakulteter for å lage egne seminargrupper hvor vi jobber med faget sånn som vi trenger å jobbe med faget, samtidig som vi har seminarledere som har jobba som lærere i tillegg til å ha doktorgrad. Seminarer med bare lærerstudenter sånn at vi kan snakke om hvordan man underviser i grammatikk, for eksempel. Ja, jeg synes kunnskapen sitter mye bedre etter sånne seminarer og da vet jeg mye bedre hvordan jeg skal bruke kunnskapen i skolen. Det er bare å gjøre det. Å innføre det over hele linja. Så vil det ha stor uttelling.”

Dette konkrete forslaget var det nærmest konsensus om blant studentene. Man bør involvere så mange studenter som mulig, så tidlig som mulig i prosessene i senteret, og man bør ta ønskene og forslagene deres på alvor.

Informantene som jeg har vært i kontakt med, er i det store og hele positive til utviklingen i egen utdanning, til ProTed og til SFU som fenomen. På spørsmålet *“Vil du si at sentre for fremragende utdanning, altså den type ordning, er den mest effektive bruken av statens penger og ressurser?”* svarer en av informantene fra ProTeds styre:

“Ja, jeg synes egentlig det. Når jeg sitter på ProTed-seminarene og styremøter, så sitter jeg sammen med veldig flinke folk som kan mye lærerutdanning. Det en setting hvor alle kan komme sammen og diskutere. Problemet er jo hvorvidt disse tingene egentlig kommer ut. Vil kunnskapen og diskusjonene bli brukt til noe? Jeg tror det er et godt opplegg, å lage prosjekter og å legge fram resultater for hverandre, men det gjenstår jo å se hva som faktisk kommer ut av det.”

Samtidig kunne nesten alle informantene se problemet med at presset for synliggjøring, resultatspredning og ny søknad enkelte ganger har fått prioritet fremfor progresjonen og utviklingen i prosjektene. Et spørsmål gjaldt presset fra NOKUT om å spre erfaringer og resultater fra prosjekter: *“Tror du det har hatt en positiv effekt på utviklingen, eller blir det så mye fokus på å vise at man får til noe, at man bruker mer energi på å vise at man får til noe enn faktisk å få til noe?”* Her svarer en av informantene:

“Jeg synes at det presset som er veldig tydelig, får noen resultater. Jo nærmere vi kommer ny søknadsfrist, dess mer opptatt blir de faktisk av resultater. Jeg tenker kanskje at det første året ble brukt litt på tankeplan, også har de brukt mye av de to neste årene til å snakke om at de må ha fem nye år. Det er veldig mye tid som er blitt brukt på det, men nå har de slutta å bruke et halvt møte på å diskutere setningsstruktur i en eller annen plakat som de skal sende inn. Jeg tror det presser mange til å få noen resultater. Hvis de ikke får den nye støtta så har vi jo masse påbegynte prosjekter. Jeg skjønner at de er opptatt av det. Jeg ser for meg at de kommer til å få veldig mange gode resultater.”

Konklusjon

For å oppsummere så får jeg inntrykk av at ProTed gjør mye som er bra og riktig. Studentrepresentantene føler at de er en del av prosessen, samtidig som de etterspør mer direkte studentinvolvering i prosjektene også helt i startfasen. Studentrepresentantene er i det store og hele positive til ordningen med Senter for fremragende utdanning. De mener at ProTed kunne brukt sin tid som senter mer effektivt, men at de helt klart produserer resultater og har bidratt til at elementer av lærerutdanningen ved UiO har blitt fremragende. De tror også at dersom utviklingsområde 5 *Integrerte studiedesign* klarer å integrere idealene fra alle prosjektene, kan man se for seg en fremtidig fremragende lærerutdanning. Det virker også som om studentene mener at et fremtidig senter burde ha som mål å skape en tydeligere integrasjon mellom fagene i lærerutdanningen og de øvrige delene. Meldingen fra studentene er imidlertid klar: dersom ProTed får forlenget sin sentertid, må studentene involveres tidligere og mer direkte inn i prosjektene²⁴.

Er SFU den beste ordningen for å heve kvalitet i utdanningen?

Det kan godt tenkes at SFU er den beste ordningen for kvalitetsheving i utdanning. Slik jeg ser det så finnes det ingen alternativ modell som kan skilte med de resultatene som ProTed har klart å oppnå så langt. Likevel har denne artikkelen forhåpentligvis fått frem noen mulige forbedringspunkter for ProTed og NOKUT. Jeg stiller meg fremdeles spørrende til navnet *Senter for fremragende utdanning*. Studentene kjenner seg ikke igjen i en slik beskrivelse. Den synliggjør

²⁴ ProTed ble midtveisevaluert i 2015. Evalueringen var positive, og NOKUTs styre ga i styremøte i oktober senteret en ny periode på 5 år (red. anm.)

heller ikke senterets mål som jo bør være utvikling og kompetansespredning. Tildelingen av senteret kan blir sett på som et kvalitetsstempel for en fremragende utdanning, selv om det ikke nødvendigvis er dette som er hovedmålet med tildelingen. Dersom SFU skal fortsette å bruke begrepet *fremragende*, burde det defineres og gjøres målbart. Ikke bare for NOKUT selv, men også for studentene i de fremragende utdanningene.

Har studentinvolveringen fungert godt nok?

Mye tyder på at det ikke ble lagt opp til tilstrekkelig studentinvolvering i senteret. De studentene som har vært involvert har mye positivt å si. De mener at de blir hørt og at ProTed gjør en viktig jobb. Likevel antyder surveyresultatene at studentene ikke har en klar og tydelig forestilling om hva ProTed faktisk er og gjør. Det burde, slik jeg har argumentert for i dette kapitlet, være et mål for et senter for fremragende utdanning at studentene i utdanningen enten anerkjenner at utdanningen er fremragende eller at utdanningen er inne i en utvikling som gjør at den kan bli fremragende. Den beste måten å oppnå dette på, er å stimulere til engasjement blant studentene. Det kan oppnås ved å involvere mange studenter tidlig i prosessene, og faktisk ta studentenes forslag og innspill på alvor. Det må synliggjøres at studentenes forslag blir virkeliggjort gjennom konkrete prosjekter.

Kvalitet i lærerutdanningen

Samlet viser kapitlet at de engasjerte og involverte studentene er positive til ProTed og til utviklingen av kvaliteten i lærerutdanningen ved UiO. Disse studentene har tiltro til at en fremragende lærerutdanning er innenfor rekkevidde. De har kommet med konkrete innspill om hva som mangler før dette målet kan oppnås. Jeg håper at jeg gjennom dette kapitlet har klart å gi en stemme til de engasjerte studentene på UiO, og at jeg har klart å vise at vi er en viktig ressurs i sentre for fremragende utdanning.

The Potential of Centres of/for Excellence in Higher Education

Duncan Lawson²⁵, Newman University

Introduction

At the start of this chapter reflecting on Centres of Excellent Education (or Sentre for fremragende utdanning – SFUs), it is appropriate to set out the nature of this chapter and its contents. This chapter is neither a theoretical discussion of the concept of excellence, nor is it a piece of empirical research outlining potential measures of excellence. Instead, the chapter contains experiential evidence from someone who has been involved with SFUs in Norway and their English equivalents, Centres for Excellence in Teaching and Learning (CETLs), for the last decade. As a consequence of this, the reader must accept that there is considerable subjectivity within the material presented here – this is not a rigorous piece of academic research, it is not reproducible or verifiable.

In view of the personal and experiential nature of the material presented here, I should begin by outlining where and how this experience was gained. In 2004, the Higher Education Funding Council for England (HEFCE) launched its CETL scheme. Following a two-stage bidding process, **sigma**, Centre for Excellence in University-wide Mathematics and Statistics Support came into being. I was co-Director of **sigma**, which was a collaborative centre shared between Loughborough and Coventry Universities.

The CETL programme ran for five years from 1 August 2005 to 31 July 2010. Unlike Norway's SFU programme, there was no possibility of continuation funding and the majority of CETLs ceased to function on 1 August 2010.

²⁵ Presentation of contributors in Norwegian page 173.

Professor Duncan Lawson is Pro-Vice-Chancellor for Formative Education at Newman University. Professor Lawson has for many years focused on improving learning and teaching. In recognition of his excellent work, he was awarded a National Teaching Fellowship. He also secured status and directed a Centre for Excellence in Teaching and Learning, **sigma**. Duncan knows the Norwegian SFU initiative well as he chaired both the expert panel assessing the applications in 2013 and the panel conducting the mid-term review of the first Centre for excellence in Norway, ProTed.

However, **sigma** remained in operation having secured funding first from the National HE STEM²⁶ programme (2009-2012) and then directly from HEFCE to embed mathematics and statistics support across the sector and develop a sustainable community of practice (2013-2016). Although I no longer work at Coventry University, I remain a Director of **sigma**.

In 2013, NOKUT launched the second call for SFUs with the aim to create up to three further SFUs (following the establishment of ProTed, the first SFU, in 2011). This was an open call, unlike the first call, which had been restricted to teacher education. I chaired NOKUT's international expert panel charged with sifting the applications and making a recommendation to the NOKUT Board as to which three proposals should be awarded SFU status.

Finally, in 2015, ProTed reached the time for its mid-term evaluation to determine if it should continue as an SFU for a further five years. NOKUT assembled an Expert Committee to carry out this mid-term evaluation by consideration of a self-evaluation document produced by the ProTed leadership and other documentation, including ProTed's annual reports, and a site visit to the two institutions (the Universities of Oslo and Tromsø) that make up ProTed. I chaired this Expert Committee on NOKUT's behalf.

These then are the experiences that I bring to writing this chapter. In the following sections, I will begin by outlining the CETL programme in England, tracing its roots back to a government white paper and summarising what it was intended to achieve. This will be followed by an evaluation of the programme exploring CETL successes and failures at the levels of both individual centres and the programme as a whole. In view of the shortcomings identified at programme level, I will use hindsight to suggest an alternative framework for the CETL programme, which might have led to greater programme level success, without detriment to individual centre level successes. I will then turn to the SFU programme in Norway, covering its roots and objectives and comparing these with the English CETL programme. Although all of this material is presented in the light of my personal experience, recounted above, it draws on the work of others. The final substantive section of the chapter is much more subjective, describing my thoughts of what an SFU should aspire to be and what it might achieve.

²⁶ STEM stands for Science, Technology, Engineering and Mathematics. The National HE STEM Programme was an initiative funded by HEFCE, running from 2009 to 2012, to promote STEM in higher education.

The CETL Programme

The roots of the CETL Programme in England can be traced back to a Government white paper in 2003 *The future of higher education* (DFES, 2003). This white paper contains a chapter entitled 'Teaching and learning – delivering excellence' and one of the key proposals is

“Centres of Excellence in teaching will be established to reward good teaching at departmental level and to promote best practice” (p.47).

This is then expanded later in the white paper, as follows,

“We should also celebrate excellent practice in teaching departments. The very best will be designated as Centres of Excellence and given funding of £500,000 a year for five years to reward academics and to fund extra staff to help promote and spread their good pedagogical practice ... Their status will help to raise the profile of excellent teaching” (p 54).

One of the strongest advocates of the importance of teaching in universities was Cardinal John Henry Newman. Writing over one hundred years ago, he asserted that a university “is a place of teaching universal knowledge. This implies that its object is the diffusion and extension of knowledge, rather than the advancement. If its object were scientific and philosophical discovery, I do not see why a University should have students” (Newman, 1907, p. ix).

The white paper *The future of higher education* contains echoes of this sentiment with statements such as “All students are entitled to high quality teaching” and emphasising the need for parity of esteem (and opportunities for promotion) between those who excel in teaching and those who excel in research. The vision presented by the white paper was that individuals who are excellent teachers would receive recognition of this through prizes, National Teaching Fellowships, and opportunities for promotion whilst departments whose teaching is excellent would receive recognition as Centres of Excellence bringing with it considerable additional funding and the expectation that they would ‘spread their good pedagogical practice’ thereby ensuring that teaching across the whole sector is improved.

The CETL programme was developed by HEFCE to deliver this element of the Government's agenda. This was the Funding Council's largest single initiative in teaching and learning with £315 million set aside to fund CETLs over the five year period from the academic year 2005/06 to 2009/10.

A two stage bidding process was used to identify those 'departments' that were to become CETLs. As noted above, the white paper had spoken of departments, presumably meaning subject/disciplinary departments as they are directly responsible for teaching. When it came to the bidding process (and certainly those that were successful), it appears that few bids were submitted by whole subject/disciplinary departments but rather by a subset of a department with a particular passion for teaching and learning, or by members of several different subject/disciplinary departments and also members of central units, submitting not subject/discipline focused proposals but rather thematic proposals. Some proposals were collaborations from two or more institutions. Many successful proposals led to the establishment of 'stand alone' units within universities rather than being based within a subject/discipline department.

Funding was allocated according to the size of the proposed centre, in one of three bands. The funding available in the largest band was revenue income of £500,000 per year for five years and capital income of £2 million to be spent in the first two years of the programme. Given the large sums of money available to successful centres, the programme generated considerable interest. In some institutions, there was a high level of involvement of senior management in the preparation of proposals.

A total of 259 bids were received in the first stage of the process. Universities were restricted to submitting a maximum of three proposals (either single institution or as the lead of a collaboration, although they could be partners in any number of collaborative proposals they were not leading). Of these 259 submissions, 106 were invited to submit 'full proposals' to the second stage. Full proposals were required to set out the rationale and focus of the proposed CETL; establish a case for existing excellence and set out what the CETL planned to achieve during the five years of its funding, including how it would engage in dissemination (or as the white paper put it 'spread their good pedagogical practice'); give a detailed budget for the five years of funding; show how the CETL would recognise and reward the staff whose excellence had led to the CETL being established; and put forward a continuation strategy to ensure the 'good pedagogical practice' continued after the end of the funding period.

It is clear from what had to be included in the proposal that HEFCE had expanded the remit of CETLs beyond the white paper's aims to "reward good teaching at departmental level" and "to help promote and spread their good pedagogical practice". The detailed plan of activities required as part of the proposal indicated that HEFCE wanted CETLs to become centres of development (and indeed research) in teaching and learning. Indeed, the balance in the guidance documentation was much more focused on the planned activities than on the dissemination and reward strategies.

There was an expectation that the planned activities would be innovative – such large amounts of funding were not being made available in order to have 'more of the same'. Bidders had to establish that they were already excellent but then go on to show how they were going to enhance that excellence even further. It was made clear that at least part of the proposed innovation should be 'risky'. CETLs were to be places where experimentation was encouraged and that would inevitably mean that some activities would 'fail'. Innovation was particularly encouraged in relation to the use of new technologies.

After the second round, a total of 74 CETLs were established. These centres were spread across the sector, although just under half of all English Higher Education Institutions (HEIs) received no CETL funding. These non-funded HEIs were disproportionately spread - 13 were universities established before 1992, 18 were universities established after 1992 (i.e. former polytechnics) and 28 were small and/or specialist institutions. This is perhaps surprising as the pre-1992 universities are typically heavily research-focused institutions and the post-1992 universities and specialist institutions were often teaching-focused. It seems likely that the pre-1992 universities' expertise in bid writing (for research proposals) gave them a significant advantage in this process.

The proposals that were successful were a mixture of subject/discipline focused CETLs such as ALiC (Active Learning in Computing) and Bristol ChemLabS (Bristol Chemistry Laboratory Sciences) and thematic CETLs such as C4C (Collaborating for Creativity) and CEEBL (Centre for Excellence in Enquiry-Based Learning). A full list of all 74 HEFCE CETLs (and 7 set up in a similar programme in Northern Ireland) is given in Appendix F of the CETL programme summative evaluation report (SQW, 2011).

Evaluation of the CETLs

There are two levels at which the CETL programme can be evaluated. The first is at the level of the individual CETLs asking questions such as “Did the CETL do what it set out to do?” and “Did the CETL have an impact on the teaching and learning of its subject/discipline or theme across the sector?” The second is at the level of the programme as a whole asking questions like “Did the CETL programme succeed in its goal of raising the status of teaching and learning vis-à-vis research?” and “Did teaching and learning improve across the sector?”

In the event, very little evaluation occurred at the level of individual CETLs. From the outset, HEFCE had determined that the reporting requirements would be ‘light touch’. This was implemented by universities hosting CETLs being required to include a statement in their annual report to HEFCE which amounted to little more than recording that the funding being received for the CETL was being spent in line with the activities set out in the proposal. Each CETL was required to complete a mid-term self-evaluation report, but the form of these reports was not standardised and each CETL could choose to report how (and what) it wanted. These self-evaluation reports were then used as the basis of a formative evaluation of the CETL programme (Centre for Study in Education and Training, 2008) and no feedback was provided to individual CETLs. At the end of the programme in 2010, CETLs were required to complete a further self-evaluation report (this time using a provided template) but it was made clear to CETL Directors that there would be no feedback to individual CETLs about their performance, and anyway such feedback would have been of limited value since the programme was over by this point. These reports were used to produce an overall summative evaluation of the CETL programme (SQW, 2011).

Although the brief given to SQW was to focus its evaluation at the programme level, in order to do so, inevitably, it had to comment to some extent on the performance of individual CETLs (although in an anonymous way). A key message that comes through from the report is that the performance of individual CETLs was very variable.

On the positive side, the summative evaluation records that there was evidence of impact on individual staff and some evidence of impact on students. CETLs developed staff capacity and expertise (particularly, but not exclusively, in terms of exploiting new technologies) and helped to raise the profile of teaching and learning within institutions which had CETLs and, in some of these cases, influenced wider institutional developments. A wealth of teaching and learning resources were created and made freely available via CETL web-sites, although the report notes that

there was a need for greater awareness of these resources across the sector. During the five years, the CETLs delivered at least 2,679 spin-off projects and 3,435 peer-reviewed outputs – these are impressive totals amounting to over 7 spin-off projects per CETL per year and over 9 peer-reviewed outputs per CETL per year.

The report highlighted that many CETL outputs had been embedded into institutional (their own institution) curricula. Furthermore, many CETLs had promoted cultural change in their own institutions and these changes were expected to have lasting impact.

These are all very valuable achievements, which should be celebrated as successes – particularly the direct impact on improving the student experience. However, the report is not unreservedly positive about individual CETLs. It points out that a key element for producing success was good links with institutional senior management and high visibility within the institution and indicated that relationships with senior managers were very variable across the 74 CETLs.

Some CETLs were described as having a “more inward focus” (SQW, 2011, p.13) which in the context appears to mean that these CETLs did not engage in significant dissemination. There were some good examples of collaboration, but many CETLs progressed in relative isolation. As will be discussed in more detail later, I find this a major failing. It should be fundamental to a CETL that it has an outward focus – a key objective of every CETL should have been to have an impact across the sector in the discipline or theme the CETL was addressing. This, however, did not seem to have been a major factor in the selection process.

In the self-evaluation reports, many CETLs described how it had been more challenging than expected to engage academic staff. This may reflect both some naivety on behalf of the CETL staff and also the relatively low importance given to dissemination in the bidding process, despite the original intention of the white paper that Centres of Excellence should “spread their good pedagogical practice”.

The report was primarily an evaluation of the CETL programme as a whole and from this perspective the report is much less positive. Using tactful language, it is suggested that “Wider impact on the HE sector is a challenging area to unpack” (SQW, 2011, p.14). Whilst noting the successes of individual CETLs within their own institutions, the report goes on to record that there is far less evidence of impact on other HEIs and that it is difficult to trace impact at sector

level. Indeed, the report goes on to conclude that the CETL programme did not lead to material changes in non-participating HEIs and across the sector as a whole.

In terms of the management of the programme, it is reported that there was no sense of the CETLs functioning as a national network. Many CETLs did not see it as important to interact with other CETLs. From my perspective as a CETL Director, this accords with my experience. In the early stages of the CETL programme, there was some central co-ordination of activities involving all the CETLs but this waned as the programme progressed.

As already noted, there was a significant legacy from the individual CETLs in terms of the production of learning resources, outputs from spin-off projects and peer-reviewed outputs. Apart from these, the legacy of the CETL programme was primarily in the development of individual staff and in institutions (which had hosted CETLs) which had embedded CETL outcomes. The limits of the legacy are vividly illustrated in the statistic that only 17 of the 74 end of programme self-evaluation reports indicated that the CETL would be continuing in some discrete form.

There is room for debate about what would constitute a successful CETL programme. If each CETL was successful at an individual level (and I would include in success criteria having an impact across the sector in the specific area of the CETL's focus and improving the experience of students) but wider programme goals such as raising the status of teaching in comparison to research were not achieved, then some would not view the programme as a success. But the thousands of students throughout the sector who had benefitted might have an opposite opinion.

Although the authors of the SQW report seem unwilling to make their own judgement, they do record that "there was a quite widespread feeling that an opportunity to raise the status and profile of teaching and learning across the sector, and to disseminate results more effectively, had been missed" (SQW, 2011, p.26).

Whilst the SQW authors may have been diplomatic and moderate in their tone, others were not. Following the publication of the SQW report, the Times Higher Education magazine published two articles with headlines "CETLs' impact assessed: the sector hardly felt a thing" (Grove, 2012) and "A poor policy poorly managed leaves little to show for £315 million" (Ramsden, 2012).

Ramsden's article is hard hitting; he asserts that "as an example of the failure of public policy in higher education, CETLs would be hard to beat". However, Ramsden was not a disinterested observer. For most of the period of the CETL programme, he was Chief Executive of the Higher Education Academy (HEA), a cross-sector body (whose major funder was HEFCE, but whose annual budget was less than the total annual funding of CETLs) which was charged by HEFCE with assisting CETLs in the dissemination of their outcomes. The SQW report records that many CETL Directors regarded the HEA, alongside HEFCE as culpable in some of the poor management of the CETL programme and part of Ramsden's article aims to disassociate the HEA from HEFCE in this area.

Grove's article summarises the findings of the SQW report, concentrating on the negative assessments at programme level with little mention of the positives at the level of individual CETLs. His article includes a perceptive quote from Julie Hall, co-chair of the Staff and Educational Development Association, who said "the one-off nature of CETL funding meant that the initiative was inherently flawed". I will return to this theme in the next section.

At the early stages of the CETL programme, informal indications were given to CETL Directors that it was a possibility that CETLs may be able to bid for continuation funding to go beyond 2010. The implication was that this would be, in some unspecified way, performance related and that not all CETLs would secure such funding. However, discussion of such possibilities quickly stopped and it was made plain well before the end of the programme that there would be no further funding available.

The light touch reporting combined with no possibility of further funding made overall management of the programme a very difficult prospect. In the main, individual CETLs identified primarily with their host institution and so the benefit of that institution was high on the list of priorities. With no follow-up to mid-term reports, no possibility of reduction or loss of funding in the 5 year period and no prospect of further funding, HEFCE had no 'carrots or sticks' with which to manage the programme.

An Alternative Framework for the CETL Programme

With the benefit of hindsight, taking into account issues raised in the summative evaluation (SQW, 2011) and personal experience as a CETL Director, it is possible to postulate an alternative framework to the CETL programme which may have led to more positive programme level outcomes without hindering the positive outcomes at the level of the individual CETL.

The first point that needs to be addressed is the one-off nature of the funding call. The provision of funding for CETLs did generate significant interest in the sector (259 applications received), including at senior management level. There were institutions where the Vice-Chancellor not only approved the final proposal but also took a hands-on role in actually writing it. However, as there was only one funding call, the momentum generated by the initial call was not sustained. The opportunity to bid for funding had created an incentive, but if you were not successful in this first call there were no further opportunities. So, the incentive for HEIs to focus on teaching excellence was taken away.

Although it would have increased the administrative overhead, rather than funding 74 CETLs in one go, if there had been an annual or biennial call with 15-20 CETLs awarded each time, this would have sustained interest. Institutions who submitted unsuccessfully would have had the incentive to improve their practice and their proposal in the hope of success in a future round. Institutions who did not submit in the first round could have implemented strategic improvement plans to be in a position to claim “excellence” later in the programme.

Allied to this, a change in the rules that permitted CETLs to bid for continuation funding (at reduced levels) would have made management of the overall programme considerably easier. Criteria for receipt of continuation funding could have been set to reinforce programme level goals. For example, the criteria for continuation funding could have included such things as level of contribution to the CETL network, evidence of impact in other HEIs and, most importantly, evidence of impact on students. CETLs who wished to secure continuation funding (and one assumes that would be virtually of them) would not have been able to have “a more inward focus” or to simply report that it had been more challenging than expected to engage other academics – they would have been required to use their ingenuity and creativity to secure this engagement.

Provision of the possibility of continuation funding would also have been a recognition of the reality that achieving sector level change is a long-term process and that many years are required to achieve it. Many CETLs reported that initial progress was much slower than had been anticipated due to the initial set up process and recruiting staff (particularly project managers) and much first phase activity being around capital expenditure, which in many cases involved building work (remember, the capital grant had to be spent within the first two years). In addition, the sustained momentum created by repeated, periodic calls for further CETL applications would have created a 'market' more receptive to the ideas emerging from individual CETLs. One can imagine that one way in which proposals to later rounds would show their commitment to excellence would be that they had engaged with the CETL network and were already implementing learning from existing CETLs.

Another likely outcome of the on-going nature of the CETL programme is that there would have been incentives for Centres to be maintained even after the end of their funding period. If the programme succeeded in establishing a meaningful CETL Network and CETL 'brand', then there would have been an incentive for Centres to wish to remain part of this network even if they were no longer receiving funding. The 'badge' of still being part of the network would have had value and so host institutions would have been more likely to contribute some funding (albeit at a considerably reduced level) in order to maintain their Centre and its membership of the CETL Network.

Programme management by the funder would need to be stronger than was the case with the CETL programme. There are a number of ways that this could have been achieved without significant additional expense. The mid-term review could have been turned into a more productive exercise by introducing an element of peer review into the process, with each CETL being required to contribute to the mid-term review of a small number of other CETLs. The focus of this process would have been developmental rather than auditing and would have been more effective than a self-evaluation exercise that was regarded by some CETL Directors as a paper exercise of limited value. The involvement of other CETLs would have brought an element of external feedback into the process and also strengthened the concept of the CETL Network. The degree of engagement of CETLs in this process would have been evidence of contribution to the CETL network that those seeking continuation funding would be able to use later in the cycle.

One of the recommendations of the final report was that any future programme of this nature should have “more active central management and coordination” (SQW, 2011, p.32). In order to achieve this, it will be necessary for the funders to maintain a more active involvement with the programme than was the case. An almost inevitable consequence will be a greater reporting requirement and, of course, more expense in terms of staff from the funder to undertake this programme management.

Assuming no increase in total funding, adoption of the alternative framework set out here would have resulted either in fewer CETLs being funded or each CETL receiving less funding (to allow for continuation funding and the additional programme management costs). However, I would argue that it is much more likely to achieve sector level change. As one CETL Director said “the general visibility and value of the CETL initiative is [sic] probably no greater than the sum of all its parts” (SQW, 2011, p. 49). The approach set out above would have led to the overall outcome being greater than the sum of the individual parts and so fewer CETLs would, in the long run, have achieved more.

It should be acknowledged that this alternative framework does not take into account financial constraints placed upon the programme by the Treasury. Commitment from the Treasury to long-term financing over the timescales proposed here are not often forthcoming, however I believe there is a strong argument that this commitment would bring very beneficial outcomes.

The SFU Programme in Norway

The SFU programme was established by the Ministry of Education and Research in 2010. Although ‘sentre for fremragende undanning’ literally translates as ‘centre for excellent education’, the English version of the SFU Guidelines document available from the NOKUT website²⁷ refers to SFUs as “Centres of Excellence in Higher Education”. The importance of the preposition “for” or “of” will be discussed later in the chapter.

The principal aims of the SFU programme, as set out in the SFU Guidelines, are “to contribute to the development of excellent quality higher education and to highlight the fact that education and research are equally important activities for

²⁷ http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/UA-enhet/SFU/SFU_Standards_Guidelines_and_Criteria_for_the_Assessment_of_Applications.pdf

higher education institutions”. Although these aims do not explicitly mention students, it is reasonable to infer that “excellent quality higher education” is for the benefit of students receiving it. These twin aims then echo two important ideas, referred to earlier, expressed in the English White Paper (DFES, 2003) that all students have a right to high quality teaching and the parity of importance of teaching and research as activities within universities.

The SFU Guidelines go on to outline what is expected of individual SFUs. They must

- provide excellent R&D-based education;
- develop innovative ways of working with R&D-based education;
- contribute to the development and dissemination of knowledge about educational methods that are conducive to learning.

Once again there are clear echoes of the English CETL programme in these expectations. The SFU must itself already be, in some sense, excellent; it must have a programme of innovative development which it proposes to undertake and it must disseminate its findings (“spread its good pedagogical practice”).

Although there are these striking similarities in the aims and expectations of CETLs and SFUs, the implementation of the programme in Norway was markedly different from that in England. In Norway, the programme began with a call to establish a single SFU; the call was restricted to a centre in teacher education. As a result of this call, the first SFU, ProTed, was established in December 2011.

Following this, a second call was made in 2013 for three further SFUs; this was a completely open call although an indication was given that it was hoped that one SFU would be in the area of medicine or health (as it turned out this did not happen). Twenty four submissions were made and reviewed by the international expert panel. Eight of these were shortlisted and received site visits by members of the panel before a final recommendation was made to (and accepted by) the NOKUT Board about which three proposals should be successful. In November 2013, it was announced that the three new centres would be BioCEED (biological sciences), CEMPE (music) and MatRIC (mathematics).

The twenty four submissions, covering a wide range of subjects and themes, in themselves constitute a substantial body of evidence of what some within the higher education sector in Norway regard as excellent education. The proposals described considerable amounts of innovative and high quality practice, of which the authors can be justifiably proud. However, the proposals also contained some

approaches which the international expert panel were surprised were being put forward as excellent and innovative. Taken as a whole, the applications revealed some widespread narrowness of thinking, particularly in the area of dissemination (a theme that will be discussed further later in the chapter).

It is hoped that there will be a further call for a third round of SFUs in the near future. In anticipation of this, one major university, whose proposals had not been successful in the second round, engaged with members of the international expert panel to undertake staff development within the institution in order to enhance existing provision and be better prepared for a future call. This is clearly what the Ministry was seeking to achieve; as the Minister put it “Its [the SFU programme’s] most valuable aspect is that it promotes high-quality education and that it also inspires the other academic communities to compete for SFU status” (Isaksen, 2015).

SFUs are funded, in the first instance for five years, however, unlike the CETL programme, there is the possibility of continuation funding for a further five years. This continuation funding is contingent on a mid-term evaluation which occurs after three and a half years. The mid-term evaluation is a formal, auditing process in which the SFUs performance to date is measured by an expert committee against the SFU programme goals and the goals the SFU set itself in its original proposal.

The SFU programme is managed by NOKUT. It is too early to say how effective their management of the overall programme will be. Certainly, with only one established centre and three relatively new centres, it is too early to judge whether or not there is an effective SFU network; however there are already signs that the SFU ‘brand’ is gaining traction.

Some Reflections on SFUs

Excellent teaching is not an end in itself. The purpose of excellent teaching is so that students should learn well or receive an excellent education. In a recent study of teaching excellence, the authors stated that there are “still ambiguities and contention around the definition of teaching excellence” (Gunn and Fisk, 2013, p.6). Some in the sector might express this differently, “It is hard (even impossible) to define precisely excellent teaching – but you know it when you see it.”

Despite these ambiguities and imprecision, Gunn and Fisk (*ibid*) do identify characteristics associated with teaching excellence. These include:

- Dynamic engagement
- Inspire and motivate
- Respect for students as individuals
- Active and group learning
- Critical and scholarly

The first of these, dynamic engagement, has two perspectives: the excellent teacher is “both dynamically engaged in practice and inspires dynamic engagement by their students” (*ibid*, p. 23). This dual aspect and, in particular, the element of being dynamically engaged in practice is particularly relevant to SFUs. SFUs should be places where excellent teachers can immerse themselves (“dynamically engage”) in their practice, so that it may develop and become even more excellent.

As already noted, it should always be remembered that excellent teaching, no matter how personally satisfying, is not the end in itself – the focus upon the students and their learning should never be lost. During the site visit to the University of Agder during the selection of the second round of SFUs, a student said to the international expert panel, “Geometry changed my life”. The panel were somewhat taken aback by such a grandiose statement and their initial reaction was that this was probably something of an over-statement. (Perhaps the student had been encouraged by the University to support their application for an SFU and he had been somewhat over-enthusiastic in responding to their exhortation.) However, the panel probed further and the student related how geometry had, in fact, changed his life. He recounted how, at the end of his secondary education he had not really known what to do, had nearly not entered university but, for want of anything better to do, had signed up for a primary teacher education course. During this course, he had been taught geometry by someone who had “made the subject come alive to him”, who had shown both its relevance to the world and also its inherent beauty. This had led the student to become so enthusiastically engaged with his study that he was, at the time of the visit, studying for a Masters in Mathematics Education.

One of the purposes of higher education is surely to present students with opportunities for transformation, like this student received and seized. An excellent teacher can be transformational on a relatively small scale with the students he or she teaches. SFUs should aspire to be transformational on a

much larger scale by enabling and supporting many to become excellent teachers.

SFUs should therefore have a ‘big vision’. In the Bible, the prophet Joel²⁸ speaks of a time when “your young men will see visions” and this precedes “wonders in the heavens and on earth”. Whilst it might perhaps be too much to hope that SFUs will produce “wonders in the heavens”, they should surely be aiming to make an impact “on earth”. SFUs should undoubtedly benefit the students in their own institution; if they cannot do that, then their excellence must be called into question. But, if that is all they do (worthwhile though this is), they will not be a success as a Centre. To be worthy of the name, SFUs need to have an outward focus – they should be making a change, at the very least across Norway.

The phrase “dynamic engagement” used by Gunn and Fisk (2013) is well chosen. Excellent teaching does not stand still – it changes. It reacts to the context in which it finds itself. This means reacting to changes in the student body, in their attitudes, prior experience, external circumstances. It further means taking opportunities that are presented by new technologies and changes in societal structures.

To do this requires innovation and risk taking. Not every new initiative will succeed. Some technologies will flatter to deceive in terms of what they offer to teaching and learning. But it is still right to explore and experiment – because other initiatives will improve learning, sometimes incrementally sometimes by step-changes.

An SFU should offer a ‘safe environment’ in which experimentation can take place. Just as ‘active and group learning’ was identified as a characteristic of excellent teaching (Gunn and Fisk, 2013), so involvement in a group with an SFU is likely to bring about better results. The achievements of a number of excellent individual teachers working together within an SFU should be more than the sum of the achievements of each of those individuals working in isolation.

A key characteristic for a successful SFU is humility: an acceptance that all new ideas do not necessarily originate here, that there are other excellent teachers elsewhere. This brings us back to nomenclature. Is an SFU a Centre *of* Excellence or a Centre *for* Excellence? The preposition is important since “of”

²⁸ Joel Chapter 2 verses 28 and 30.

implies that the excellence resides in the Centre, whereas “for” implies that the Centre is searching for excellence wherever it is to be found. “Of” is exclusive whilst “for” is inclusive.

This has implications for dissemination. As mentioned earlier, the dissemination strategies presented in the 24 second round SFU applications were, on the whole, disappointing. Typically, what was suggested was conference presentations and journal articles, with sometimes a workshop or two added for good measure. These strategies reflected a passive, transmissive model of dissemination which might be caricatured as “we will tell you about all the wonderful things we have done”. Although never put as explicitly as this, there was an unspoken corollary to this model which is “and you will be so impressed by what you see and hear that you will immediately go away and adopt everything we have shown you”. There is a certain irony here. Excellent teaching dynamically engages students in their learning and one of its characteristics is active learning. Any yet, the preferred method of dissemination that was presented was passive and transmissive.

This is not just a Norwegian phenomenon. The self-evaluation reports of CETL Directors, quoted in the summative evaluation report (SQW, 2011), recorded that it had been more challenging than expected to engage academic staff. They had underestimated the parochial nature of many academics and the prevalence of ‘not invented here’ (the reluctance to engage with practices developed elsewhere). The report also noted that there were huge volumes of high quality learning resources produced by CETLs that were freely available but that the majority of the sector remained unaware of them.

Harmsworth and Turpin (2000) present a three level model of dissemination: dissemination for awareness, dissemination for understanding and dissemination for action. SFUs should be aiming for ‘dissemination for action’ since they want to see changes in practice across the sector. Harmsworth and Turpin (2000, p.3) quote the approach of a history project: “We tried wherever possible to turn the idea of dissemination into one of real participation, for it was important to us that historians as a whole felt a sense of ownership and responsibility for the goals, activities and successes of the project”.

To achieve this kind of dissemination requires more than conference papers and journal articles (although these serve a valuable purpose in terms of dissemination for awareness and understanding). The third level of dissemination could have been alternatively entitled ‘dissemination for

engagement'. Dissemination strategies should therefore include ways in which others will be 'recruited' to be actively engaged in the work of the SFU. This brings back us back to the "of" or "for" discussion. If an SFU is purposefully seeking out relevant excellence wherever it is to be found and incorporating that excellence in its work, if it is proactively working with others from 'outside' the SFU to develop innovative excellent practice, then dissemination for engagement will almost inevitably happen and the boundaries between 'inside the SFU' and 'outside the SFU' will become increasingly blurred (thereby confusing those who cling to 'not invented here').

Conclusion

The reader will have deduced that I am a 'believer'. I believe that CETLs/SFUs/Centres for Excellence have the potential to achieve much. This belief is based first and foremost on my experience as a Director of a CETL which I claim has made a difference to the learning of tens of thousands (possibly hundreds of thousands) of students primarily across England and Wales, but also in significant numbers in Ireland and Australia and in smaller (but growing) numbers in other countries around the world including Norway. Improving the educational experience of students has, in my opinion, to be the key goal of a Centre for Excellence. In a separate chapter of this anthology, I have presented a case study of **sigma**, Centre for Excellence in University-wide mathematics and statistics support. This CETL has evolved following the ending of CETL funding into the **sigma** Network, a community of mathematics and statistics support practitioners. Over the ten years of **sigma**'s existence, there have been a whole raft of achievements, but the crucial one is the impact there has been on students' learning. To quote one student "*I spent a lot of time in the Maths Support Centre and I do believe that without it I would not have attained the qualification I did*". Such sentiments of **sigma** making a difference to student outcomes are repeated time after time in feedback processes.

Centres for excellence can be influential not only in their host institution but with academic colleagues in other institutions. They can bring about changes of practice. These are successes at the level of the individual centre and I would suggest that these are almost certainly easier to achieve than success at the level of a whole centres for excellence programme. Programme level successes require, in the first instance, most individual centres to themselves be successful. But this is not enough for the programme to be viewed as a success. The programme has to be more than just the sum of its part. Programme level success will not just happen – it depends on how the

programme is managed. The CETL programme in England cannot be view as an outstanding success at this level.

I have no doubt that many of the SFUs in Norway will be successful as individual centres. The initial signs are very promising. It is too soon to be able to say with confidence what the programme level outcomes will be, but at least some of the structural flaws that were inherent in the CETL programme have been avoided. There is every reason to hope for success at programme level too.

References

Centre for Study in Education and Training (2008) *2005-2010 Centres for Excellence in Teaching and Learning Programme*. Available at <http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/Year/2008/05-10cetlevaln/Title,92204,en.html>. Accessed 29 July 2015.

DFES (2003) *The future of higher education*, Department for Education and Skills, London. Available at <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20040117001247/http://dfes.gov.uk/highereducation/hestrategy/foreword.shtml>. Accessed 28 July 2015.

Grove, J. (2012) CETLs' impact assessed: the sector hardly felt a thing, *Times Higher Education*, 15 March 2012, p.6.

Gunn, V. and Fisk, A. (2013) *Considering teaching excellence in higher education: 2007-2013*, The Higher Education Academy. Available at https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/telr_final_acknowledgements.pdf. Accessed 31 July 2015.

Harmsworth, S. and Turpin, S. (2000) *Creating an Effective Dissemination Strategy*, TQEF. Available at <http://www.innovations.ac.uk/btg/resources/publications/dissemination.pdf>. Accessed 31 July 2015.

Isaksen, T. R. (2015) Five views on the SFU arrangement, *SFU Magazine*, Spring/summer 2015. Available at http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/UA-enhet/SFU/SFU_Magazine_01%2015_ENG_web.pdf. Accessed 30 July 2015.

Newman, J.H. (2007) *The idea of a university: Defined and illustrated*, Longmans, Green and Co., London.

Ramsden, P. (2012) A poor policy poorly managed leaves little to show for £315m", *Times Higher Education*, 15 March 2012, p.32-33.

SQW (2011) *Summative evaluation of the CETL programme*. Available at <http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/Year/2011/cetlsummevaln/Title,92265,en.html>. Accessed 29 July 2015.

Sigma: A case study of an enduring centre for excellence

Duncan Lawson²⁹, Newman University

Introduction

In 2003, the Government published a white paper entitled *The future of higher education* (DFES, 2003). This white paper contains a chapter entitled 'Teaching and learning – delivering excellence'. At the heart of this chapter is the principle that "All students are entitled to high quality teaching" (p.46) and one of the key proposals to bring this about is the establishment of Centres of Excellence:

"We should also celebrate excellent practice in teaching departments. The very best will be designated as Centres of Excellence and given funding of £500,000 a year for five years to reward academics and to fund extra staff to help promote and spread their good pedagogical practice ... Their status will help to raise the profile of excellent teaching" (p 54).

In 2004, the Higher Education Funding Council for England (HEFCE) issued a call for proposals for Centres for Excellence in Learning and Teaching (CETLs). 259 proposals were submitted and after a two-stage selection process, 74 CETLs were established each with funding for 5 years from 1 August 2005 to 31 July 2010. The funding awarded to CETLs was large. The total funding available for the programme was £315 million, with individual CETLs receiving revenue funding of up to £500,000 per year and capital funding (which had to be spent in the first two years) of up to £2 million.

²⁹ Presentation of contributors in Norwegian page 173.

Professor Duncan Lawson is Pro-Vice-Chancellor for Formative Education at Newman University. Professor Lawson has for many years focused on improving learning and teaching. In recognition of his excellent work, he was awarded a National Teaching Fellowship. He also secured status and directed a Centre for Excellence in Teaching and Learning, sigma. Duncan knows the Norwegian SFU initiative well as he chaired both the expert panel assessing the applications in 2013 and the panel conducting the mid-term review of the first Centre for excellence in Norway, ProTed.

In the guidance relating to drafting proposals, the major emphasis was put on establishing existing excellence and on the plan of activities for the five year funding period. CETLs were expected to develop teaching practices which would further enhance their existing excellence. Bidders were specifically encouraged to be innovative and explore ‘risky’ developments (particularly with regard to the use of new technologies) which, it was accepted, might not succeed. Although the white paper had focused on reward for academic staff who had delivered excellence and funding for additional staff to help “spread their good pedagogical practice”, reward and dissemination appeared to be less significant in the bidding guidance.

One of the CETLs established through this process was **sigma**, Centre for excellence in university-wide mathematics and statistics support. **sigma** was a collaborative CETL between Loughborough and Coventry Universities³⁰. This case study records the history of **sigma** during its time as part of the CETL programme (2005-2010) and its development since the end of the CETL programme (and accompanying funding). The vast majority of CETLs ceased to exist as discrete entities after July 2010, **sigma** on the other hand has flourished securing funding from both host institutions to maintain the work it had carried out directly with students. In addition, **sigma** has continued its cross-sector activities, initially through participating in the National HE STEM Programme (2009-2012) and, following that, with a project funded by HEFCE specifically aimed at developing a sustainable mathematics and statistics support community (2013-2016). Having traced the development of **sigma** from 2005 to date, the case study will close by looking to anticipated future developments.

Context

Throughout the 1990s, there was growing disquiet in a number of organisations (universities, professional bodies, learned societies) about the state of mathematics education in England. Following the publication of several influential reports, such as *Measuring the Mathematics Problem* (Engineering Council, 2000), the Government established a national enquiry into post-14 mathematics education under the chairmanship of Professor Adrian Smith. The report of this enquiry made a number of wide-ranging recommendations and, although focused on secondary school education, did address some issues in higher education. One comment is particularly telling: “Higher Education has

³⁰ Duncan Lawson was a co-Director of Sigma, He no longer works at Coventry University, but is still a Director of Sigma (editors remark).

little option but to accommodate to the students emerging for the current GCE³¹ process” (Smith, 2004, p.95).

Universities had already realised this for themselves and were making this accommodation in a number of ways. One of these ways was through the establishment of ‘mathematics support centres’. The most common model of such centres was that of the ‘drop-in centre’. In this model, the centre is staffed for a set number of hours per week and during these hours students can ‘drop-in’ to seek assistance with mathematics from the duty tutor. In addition to the opportunity to speak one-to-one with tutors, mathematics support centres also, typically, provided self-learning resources such as hand-outs and online materials.

One of the first such centres in higher education was the BP Mathematics Centre at Coventry University, which was established in 1991 with funding from the BP Engineering Education Fund to provide assistance in mathematics to engineering students. Over the years, the remit of this centre had expanded from a focus on engineering students, through all students taking a mathematics or statistics module as part of their programme, to any student in the university needing assistance with any aspect of mathematics, statistics or quantitative methods. Although funding from BP had ended in the mid-90s, the (renamed) Mathematics Support Centre received a small amount of central funding from the University in order to provide this service to students.

Several universities visited the Centre at Coventry, including, in 1996, colleagues from Loughborough University. Following this visit, the Mathematics Learning Support Centre, based extensively on the provision at Coventry, was established. As at Coventry, the Centre received a modest amount of central funding in order to cover its operational costs (primarily staffing costs).

In the period from 1996 through to the call for CETL proposals in 2004, colleagues from Coventry and Loughborough had collaborated together on several projects, most notably the mathtutor and mathcentre projects³². The mathtutor project developed an extensive set of learning resources, based around instructional videos, relating to mathematics at the transition from secondary to higher education. The mathcentre project established an online

³¹ GCE stands for General Certificate of Education and represents the final stage of secondary schooling. The typical GCE qualifications are known as A Levels (Advanced Levels).

³² www.mathtutor.ac.uk and www.mathcentre.ac.uk

mathematics support centre providing an extensive range of resources for use directly by students or by academic staff providing mathematics support (thereby saving multiple ‘reinvention of the wheel’ since the topics that students struggled with tended to be the same at all universities).

When the call for CETL proposals was made in 2004, Loughborough and Coventry were able to present a record of substantial experience in relation to the provision of mathematics support and, unlike several other collaborative proposals, evidence of existing collaboration over a period of several years with many tangible outputs. Although the guidance for development of proposals concentrated much more on establishing excellence and the planned activities during the five years of funding than on dissemination, the Loughborough / Coventry proposal had a significant external focus built into it from the outset. Following the two round selection process, which required a short application followed by a “full application” (but no site visit), the proposal was successful and **sigma**, Centre for Excellence in University-wide Mathematics and Statistics Support was established.

sigma: the CETL years (2005-2010)

Student-focused work

A key focus of **sigma**’s activity was the work that it did directly with students in the two host institutions. This revolved around, but was not limited to, the drop-in centres. Using the capital funding, a completely new centre was created at Loughborough whilst at Coventry, extensive refurbishment took place. The outcome in both institutions was large, attractive learning spaces with technology-rich teaching spaces close by.

The CETL funding enabled the staffing provision in the drop-in centre to be increased, meaning that a high quality of service could be offered to students.

The reaction from the students was very positive. In 2004/5, the year before the CETL began, the total number of visits by students to the drop-in centres across both institutions was just over 6,000. By 2008/9 (i.e the 4th year of **sigma**’s existence as a CETL), this total had risen to well over 12,000 – it had more than doubled. Qualitative feedback also illustrated the value that students place on the maths support centre. The quotes below are typical of the feedback received from students:

“The Centre’s service is nothing short of excellent. The friendly, welcoming staff are always available to support your studies where no query, question or problem is ever too much.”

“My memories of using the Maths Support Centre can be summed up in one word – Excellent.”

A more in-depth analysis of the ways students perceived and used maths support can be found in Solomon et al (2010).

A new service, the Statistics Advisory Service (SAS) was introduced. It was acknowledged that often students’ needs in statistics support could not be satisfactorily met through a short interaction with a tutor in a drop-in centre. Where students were undertaking large scale projects which involved gathering and then analysing large amounts of data, what was needed was a longer appointment where the tutor could focus solely on the one student, gaining an understanding of the overall nature of the project in order to give meaningful support. The SAS therefore did not operate on a drop-in basis, but through bookable appointments which guaranteed students uninterrupted one-to-one support.

Traditionally, users of the drop-in centres had come mainly from students of engineering and mathematics but with the new centres and the new services such as the SAS, the discipline base of students widened considerably. This was achieved partly through the attractiveness of the new facilities and the relevance of the new services. But, in addition, there was also a focused campaign to deliberately target subject areas, such as Nursing and Midwifery and Political Science, which had not engaged to any great extent with maths support previously. Students were key in this advertising campaign.

Working with students

sigma engaged with students in a variety of ways. Some students were employed as ambassadors and summer interns. Ambassadors were given the role of promoting mathematics and statistics support to other students. They did this in a variety of ways including going to lectures on other courses and doing “shout outs” (with the permission of the lecturer concerned); running a ‘maths health check’ around the campus (dressed in white coats, operating theatre scrubs and brandishing stethoscopes); and designing publicity materials such as posters and postcards. One such poster features two students at a party with the young man trying to “chat up” the young lady. The slogan across the bottom of the poster read “What’s the **probability** he’s going home alone

tonight?” with information about the times and the place to get drop-in support in statistics underneath. Other ambassadors produced a short video clip, accompanied by the Beatles song “Help!”, featuring a student despairing of his mathematics and then visiting the drop-in centre and resolving his problems.

Summer interns worked on specific projects with members of **sigma** staff during the summer vacation. These projects covered a number of different areas such as the development of learning resources to support particular modules, questions to be used with personal response systems (“clickers”) during lectures and banks of questions for use in computer-assisted assessment software to allow repeated practice. Following the success of the summer internships, **sigma** moved on to offering year-long paid placements for students taking “sandwich degrees”.³³

Dissemination

As mentioned previously, the activity plan in **sigma**’s CETL proposal was outwardly looking from the beginning. The CETL bidding guidelines had suggested that bidders should plan to work with their relevant subject centre³⁴ to facilitate dissemination. For **sigma**, the relevant subject centre was the Maths, Stats & OR (MSOR) Network, based at the University of Birmingham. Unlike many CETLs (and several subject centres), **sigma** saw this as a significant opportunity, particularly for the first two levels of dissemination: for awareness and for understanding (Harmsworth and Turpin, 2000). The MSOR Network published a quarterly academic magazine, *MSOR Connections*, and **sigma** provided a regular column for this publication. The subject centre also attempted to bring together all the CETLs working in areas relevant to mathematics, statistics and operational research to share practice and encourage collaboration and **sigma** played a key role in these joint events.

One key outcome of the collaboration between **sigma** and the subject centre was the establishment of the CETL-MSOR conference (here the acronym stands for ‘Continuing Excellence in Teaching and Learning in Mathematics, Statistics and Operational Research). Although the subject centre no longer exists, **sigma** has

³³ A sandwich degree is a course which includes a paid period of employment in a position related to the subject being studied in the degree. A student on a sandwich degree follows exactly the same academic programme of study as students on a “standard” degree, but additionally has a placement meaning that their course is a year longer.

³⁴ The Higher Education Academy, a cross-sector body charged with enhancing learning and teaching in all universities, funded 24 subject centres to deliver discipline-specific learning and teaching enhancement.

maintained the conference (the 10th annual conference took place at the University of Greenwich in September 2015) and it has become established as the UK's leading conference on issues relating, not just to mathematics and statistics support, but to learning and teaching mathematics and statistics in higher education.

Towards the end of the CETL programme in 2009, as mathematics support was becoming established in many universities throughout the country, **sigma** introduced a prize scheme to recognise the Outstanding Contributor to mathematics and statistics support. Staff from Coventry and Loughborough Universities were prohibited from being nominated for the prize. In 2010, a second award, for the Rising Star in mathematics and statistics support was introduced.

Staff at **sigma** were aware that Coventry and Loughborough were not the only universities providing mathematics support and that there was much good practice at other institutions. In order to capture and spread this good practice, **sigma** offered 'secondment opportunities'. Colleagues in other institutions were encouraged to apply for secondment funding. Two kinds of secondments were available: short-term or long-term. For short-term secondment, the colleagues would visit **sigma** for a short period, typically one or two weeks, with a view to observing the way in which **sigma** approached a particular aspect of mathematics support (for example, advertising the service to students or evaluating the support provision) with a view to implementing, in their own institutions, the lessons learned during the visit. Long-term secondments did not require the secondee to actually visit **sigma**, but rather to specify a project relating to mathematics support that they wished to undertake that could be of benefit both in and beyond their own institution. A member of **sigma** staff would be assigned as a link person to the secondee to provide input (and progress monitoring). The costs of the secondment (travel and accommodation in the case of short-term and staff time and equipment in the case of long-term) were covered by **sigma**. These secondments proved an effective form of dissemination for action, enabling colleagues at many institutions to identify themselves with **sigma** and to produce resources that were shared throughout the sector.

New Centres and Regional Hubs

The annual conference, the prize scheme and the secondments were all designed to move to the third level of dissemination: dissemination for action (Harmsworth and Turpin, 2000). These were all ways of involving colleagues from other institutions in mathematics support and of creating in them a sense of involvement in the work of **sigma**.

However, from the outset, **sigma** had built in an even stronger form of dissemination for action. The original proposal contained a commitment to work with the University of Leeds (a university that had no mathematics support provision) to establish a support provision there. This was to be paid for from **sigma**'s CETL funding for a period of two years. This experience would be used to develop a blueprint that other universities could use for initiating mathematics support. The proposal also contained an undertaking to offer funding to two other universities that did not have mathematics support to enable them to establish their own provision.

The development with Leeds went ahead as planned. A drop-in centre was established and funded by **sigma** for two years. During this period, the centre was able to demonstrate its value to the University management who continued to provide resource for the centre when the **sigma** funding had ended. The experience of establishing this drop-in centre provided many valuable lessons and an informal blueprint was developed and then refined as **sigma** assisted in the support of other universities through its CETL activity and work within the National HE-STEM programme (discussed later). This led to the publication of a guide *How to set up a mathematics and statistics support provision* (Mac an Bhaird and Lawson, 2012).

In order to meet the commitment of establishing two further centres, **sigma** ran a competitive bidding competition. Universities wishing to secure the funding had to set out their proposals, indicating that they had identified a need and had well-thought out ways of addressing this. Furthermore, there had to be institutional support for the proposal, evidenced by the provision of matched funding for the two years of **sigma** funding. The funding was allocated to Bath and Sheffield Universities who both submitted very well worked through proposals. Again, with these two drop-in centres, by the time **sigma** funding ended, the value of the support provided was so clear that both universities provided resources to continue the work.

In the latter stages of the CETL programme, colleagues from the recently established maths support provision at Bath University approached **sigma** with a suggestion that they be designated as a **sigma** regional hub. The number of universities providing mathematics support was steadily increasing, but in many institutions this was delivered on very limited budgets. Often the entire responsibility fell on a single individual. The colleagues from Bath argued that it would be good for such individuals to be able to interact with colleagues from other universities who were providing mathematics support to share good practice and receive moral support. Furthermore they reasoned, this support needed to be available relatively locally (without the need for a trip to Coventry or Loughborough). Their idea was that as a regional hub, they would facilitate one or two staff development and networking events each year and promote relationships whereby isolated individuals knew a number of other maths support providers who could assist them when they needed help. This proposal was accepted by **sigma** who provided funding to pilot the idea and the South-West regional hub was created.

CETL funding came to an end for all CETLs on 31 July 2010. At earlier stages of the CETL programme, there had been suggestions from the funders that continuation funding might be available to enable the more successful CETLs to continue, but this never materialised. On 1 August 2010, many CETLs ceased to exist as identifiable entities. However, **sigma** was not one of these.

Relationships with Senior Management and Continuation

sigma had cultivated effective relationships with senior management in the two host institutions during the five years of the programme. The **sigma** Board was co-chaired by Pro-Vice-Chancellors from the two universities. The **sigma** directors ensured that the two Vice-Chancellors were regularly apprised of **sigma**'s activities, through short emails, through newsletters and by inviting them to give short addresses at workshops and conferences, particularly if notable external colleagues were present.

In 2010, with the end of CETL funding in sight, a key publication outlining **sigma**'s achievements during the programme, *Celebrating success in mathematics and statistics support* (**sigma**, 2010) was produced. The two Vice-Chancellors were invited to write a joint Preface for this document and they both willingly accepted. This report prominently displayed a quote from a senior Irish academic made during the opening address of an Irish conference on Mathematics Learning Centres:

*“We stand on the shoulders of giants. From our point of view, the giants are Coventry and Loughborough Universities and **sigma**. We have unashamedly copied our ideas from them.” (sigma, 2010, p.2)*

This served as a timely reminder to the Vice-Chancellors of the contribution that **sigma** was making to the reputation of their institutions, not only in England but internationally.

The summative evaluation report of the CETL programme (SQW, 2011, p. v) identified “the need for good senior management links and institutional visibility” as key elements in success. This was something that **sigma** had realised from the outset. The steps that **sigma** took to engage senior management at the two institutions were not a campaign of “spin” but rather one of ensuring that **sigma**’s achievements were noticed.

As the end of CETL funding drew near, **sigma** negotiated with senior management at both institutions for funding to continue its work. Before the CETL programme, both universities had provided funding for mathematics support. During the period 2005-2010, **sigma**, using CETL funding, had provided a much higher level of service to students within the two universities and there was ample evidence that the students highly valued this provision. Both universities recognised this and agreed to provide substantial amounts of resource (far in excess of what had been provided prior to the CETL programme) to enable **sigma** to continue to operate within the host universities. This work has continued to the present day and will continue for the foreseeable future – however, the remainder of this case study will not focus on further developments of the work with students in Coventry and Loughborough Universities, but rather will focus on the role that **sigma** has continued to play in terms of supporting the sector in its development of mathematics and statistics support.

In these internal negotiations, the **sigma** directors made clear that they were only seeking funds to continue providing mathematics support **within** the host institutions. As illustrated above, **sigma** had taken on a significant cross-sector role, but **sigma** stated plainly that it would not be appropriate for Coventry and Loughborough Universities to fund this cross-sector work and that other sources of funding would be used for this work. This was not simply a negotiating tactic or empty rhetoric since such funding had already been secured, from the National HE STEM Programme. The national work that **sigma** undertook within this programme is described in the following section.

sigma within the National HE STEM Programme (2009-2012)

The National HE STEM Programme

The National HE STEM Programme was a £12 million project funded by the English and Welsh funding councils (HEFCE and HEFCW) which ran from 2009 to 2012. The purpose of the programme was “to support Higher Education Institutions in the exploration of new approaches to recruiting students and delivering programmes of study within the Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) disciplines”³⁵.

A government report, carried out by the National Audit Office in 2007, had identified that mathematics was a major barrier to the retention of students on STEM courses in higher education:

“Many students require some additional academic support, especially in the mathematical skills required in science, mathematics, engineering and technology.” (NAO, 2007, p.33);

The leaders of the National HE STEM Programme were aware of the work that **sigma** had been carrying out as a CETL in terms of assisting other universities to establish mathematics support provision. It therefore invited **sigma** to be responsible for a strand of activity within the overall programme.

In this strand of activity, **sigma** was commissioned to further establish mathematics and statistics support within the sector. The plan that **sigma** put forward to achieve this included: provision of further funding (which would need to be matched by the bidding institution) to establish new mathematics support in institutions which had no support; a competitive bidding process to allocate funds for projects to enhance mathematics support in institutions which already had some provision; national rollout of regional hubs (following the success of the pilot in the south-west at Bath University); the continuation of the CETL-MSOR conference and the **sigma** prizes; maintenance and further development of the resource websites mathcentre and statstutor³⁶; and the development of a range of resources for staff involved in the provision of mathematics support.

³⁵ www.hestem.ac.uk

³⁶ www.statstutor.ac.uk

New Centres and Regional Hubs

A first call for funds for new centres took place and this resulted in funding being awarded to five further universities: Central Lancashire, Kent, Lincoln, London Metropolitan and York. All these universities received funding for two years, which had to be matched by the institution, who also had to give a commitment to consider long-term funding for the provision once **sigma** funding had ended.

In order to provide a support mechanism for the growing number of relatively inexperienced mathematics and statistics support practitioners, the regional hub concept, which had been piloted in the South-West at Bath University, was rolled out nationally. England and Wales was divided into six regions (North-West and North Wales; North-East and Yorkshire; Midlands; South-West and South Wales; Eastern and South-East) and, in each region, a university was commissioned to act as the regional hub. The key responsibilities of regional hubs were to organise at least two events a year where good practice could be shared and staff development take place; to act as a coordinator and point of contact for all mathematics support practitioners in the region; and to be the liaison point between the region and **sigma** centrally.

The National HE STEM Programme had designated a small number of universities throughout England and Wales to have a key role within the delivery of the programme – these were called “spokes” and received funding from the lead university (University of Birmingham) to undertake this work.

The Welsh spoke had seen the importance of mathematics support and was disappointed that no Welsh universities were funded in the first funding call (none had applied). They invited **sigma** to act in a consultative capacity to universities throughout Wales, supporting them to initiate mathematics support with funding from the Welsh spoke. Working in this way, **sigma** provided staff development for colleagues who would manage mathematics support centres and training workshops for PhD students who would act as tutors within these centres. In this initiative, **sigma** assisted in the establishment of eight mathematics support centres at universities throughout Wales.

Some universities had initiated mathematics and statistics support without financial support from **sigma** (although many had made use of resources produced by **sigma** and had sought advice from experienced colleagues within the **sigma** network). As these centres already existed, they could not bid for funding to set up a new centre, but several of them were running on small budgets and could benefit from development funding. So, **sigma** ran an

“enhancement scheme” whereby universities could bid for funding (which again needed to be matched by the home institution) for a project to improve an already existing mathematics support provision. Six universities received funding to carry out such projects.

As the National HE STEM Programme progressed, it became clear that there was a significant underspend on the total budget available. Areas of the Programme which were recognised as successful were encouraged to bid, within the Programme, for further funding to expand their successful activities. As a result, **sigma** was allocated further funding for another round of competitive bidding to establish new centres. In this second round, a further nine universities received funding to set up mathematics support. Having learnt from the experience of the first round, when some new centres struggled to establish themselves, each of these nine new centres was allocated a mentor. The mentors were experienced mathematics support practitioners who provided advice and guidance to the new centres through a programme or visits throughout the two years of funding and by being available for phone conversations to discuss problems or proposed new ventures. In this way, many of the teething problems that were present in the first round were dealt with before they became significant in the second round.

Staff Development and Community Building

It was clear that the mathematics support community was growing rapidly. During the National HE STEM Programme, **sigma** had provided direct assistance in establishing 22 new mathematics support centres and in enhancing six existing centres. A vast array of learning resources for students was available to the new centres on the mathcentre website, but there was a need for developmental resources for staff too.

To address this, **sigma** produced a series of guides addressing key issues for those running mathematics support provision, including:

- How to set up a support centre (Mac an Bhaird and Lawson, 2012)
- How to train support centre tutors (Croft and Grove, 2011)
- Gathering feedback from students (Green and Croft, 2012)
- Evaluation of mathematics support provision (Matthews et al, 2012).

These guides were written as practitioners’ handbooks rather than academic articles and were widely downloaded from the **sigma** network website that had been developed as part of the National HE STEM Programme.

The CETL-MSOR conference continued on an annual basis throughout the period 2009-2012, acting as a key focal point for the development of the growing mathematics support community. The conference attracted delegates not only from England and Wales but from further afield. Inspired by the effectiveness of the **sigma** network, colleagues in Ireland created the Irish Mathematics Learning Support Network³⁷ and in Scotland the Scottish Mathematics Support Network³⁸ had also been created. The home pages of the websites of both these networks acknowledge the support of **sigma**.

External Recognition

The Times Higher Education (THE)³⁹ is a weekly magazine dedicated to Higher Education. The THE awards prestigious prizes annually in a range of categories, such as Outstanding Digital Innovation, Widening Participation Initiative of the Year, and Outstanding Support for Students.

In 2011, **sigma** won the THE award for Outstanding Support for Students. The judges' citation stated:

“sigma is a fantastic example of institutions recognising genuine concerns in standards and acting in a positive way to address them. Students' reports about the support they received were exceptionally positive. Loughborough and Coventry should be incredibly proud of delivering support for students in a positive, innovative and transferable way.”

Another element of recognition came through 'Access Agreements'. In England, if a university wishes to charge fees above £6,000, they must prepare an Access Agreement and have it approved by the Office for Fair Access⁴⁰. The Access Agreement must set out how the institution plans to improve and sustain fair access to higher education – this includes not only recruitment onto courses but also support provided to enable students to succeed. Fletcher (2013) reported that 14 English universities indicated that the provision of mathematics support was part of their fair access strategy. For example, the University of York stated “The York Maths Skills Centre has been set up to provide University-wide support” (*ibid*, p.46).

³⁷ <http://supportcentre.maths.nuim.ie/mathsnetwork/>

³⁸ <https://sites.google.com/site/scottishmsn/>

³⁹ <https://www.timeshighereducation.co.uk/>

⁴⁰ <https://www.offa.org.uk/>

Shortly after **sigma** received the THE award, the then Minister of State for Universities and Science, David Willetts, visited Loughborough University. As part of this visit, he was taken to the mathematics learning support centre and learnt about the work of **sigma**. He was so impressed that he started referring to **sigma**'s work in speeches focusing on the importance of mathematical and quantitative skills, not only in the STEM disciplines, but also in other disciplines such as the social sciences. In 2013, in his publication *Robbins revisited: Bigger and better higher education* (Willetts, 2013), he praises the role **sigma** is playing across the sector (*ibid*, p.51).

sigma: the shoestring year (2012-13)

From August 2005 to August 2012, **sigma** had received considerable financial support, firstly from the CETL programme and then from the National HE STEM Programme. This had enabled the establishing of a community of practice, a network of mathematics support practitioners. Coventry and Loughborough Universities played a central role in this community, but as the community grew, other institutions, notably the regional hubs, took on increasing responsibilities.

In May 2012, **sigma** organised a one day workshop entitled “Looking to the future”, to which all the key members of the **sigma** network were invited. The purpose of this workshop was to prepare for a future in which funding for community activities would be limited – funding for continuation of mathematics support centres within institutions was, in most cases, secure. At this workshop, one of the **sigma** directors gave a presentation called “**sigma**: the last seven years”. After reviewing **sigma**'s achievements, he drew on the story of Joseph and Pharaoh⁴¹ in which Joseph interprets Pharaoh's dream as foretelling seven years of plenty followed by seven years of famine. **sigma** had enjoyed seven years of plenty and now had to plan for a future where famine was the outlook.

Members of the network committed themselves to maintaining as much activity as was possible. Each of the regional hub co-ordinators agreed to continue in their role and to maintain two events per year. A new post of Chair of the **sigma** network was created and one of the hub co-ordinators agreed to take on this role of maintaining an active community. The **sigma** directors agreed to continue to run staff development workshops, particularly tutor training, in order to assist inexperienced centre managers.

⁴¹ Genesis chapter 41.

The CETL-MSOR conference was maintained through on-going links with the MSOR Network. The 2012 conference had taken place in June so that funding from the National HE STEM Programme could be used to support it. Underwriting of the 2013 conference (which took place in the usual September slot) was the last act of collaboration between **sigma** and the MSOR Network as this organisation had also lost its funding and ceased to exist in 2012. However, no prizes were awarded in 2013, since there was no funding available.

Although this voluntary activity enabled key elements of **sigma**'s cross-sector work to continue, the **sigma** directors were working to identify other sources of funding to enable the level of activity to be expanded. In view of the interest being shown by the Minister of State for Universities and Science, the directors wrote to him, thanking him for his interest and kind words but pointing out that these were coming just at the time when **sigma** was losing all funding to operate on the national stage. The Minister invited the **sigma** directors to a meeting to discuss the future of mathematics support. At this meeting, he promised to speak to various organisations within higher education who might be able to fund further work in this area.

sigma: the HEFCE project (2013-2016)

Early in 2013, **sigma** was approached by HEFCE and invited to submit an application to the Strategically Important and Vulnerable Subjects fund. A proposal was duly submitted in which **sigma** set out a plan to establish a sustainable community of practice in mathematics and statistics support through a three year programme of activity. This programme of activity would include the maintenance of the regional hub network; a further funding call to establish new centre; continuation of the annual conference and prizes; resource development (particularly but not exclusively in statistics); and provision of funding for student internships to work on projects related to mathematics and statistics support. Apart from the staffing costs, the bulk of the funding received from HEFCE would not be retained by **sigma** centrally but be distributed to other universities.

In October 2013, HEFCE announced⁴² that it would provide funding of over £800,000 to **sigma** to enable it to carry out this work over the next three years. At the time of writing, **sigma** has held two further calls for the establishment of new centres and ten institutions have been awarded funding. In addition, one institution that had a very small mathematics support provision has also been

⁴² <http://www.hefce.ac.uk/news/newsarchive/2013/Name,93960,en.html>

awarded funding to increase the scale of activity. The new centres included two in further education colleges which provide higher education (so-called HE in FE). These institutions have encountered some different problems from those met in traditional higher education providers. Another of the new centres is at the University of the Arts, London. This is the first mathematics support provision that **sigma** has assisted in a specialist art institution. Their students are interested in a relatively small number of topics, particularly in geometry – which is not covered to any great depth in the school mathematics curriculum. As with the previous batch of new centres, these new centres were all provided with an experienced mentor to support them in the early stages of their development.

The funding of student internships revisits an initiative that took place with some success during the CETL years. Internships are allocated via a competitive bidding process. Experience has shown that interns tend to be more productive when they are part of a team (of at least two) rather than working in isolation. For this reason, **sigma** insists that the institution must allocate funds for a second intern to work alongside the **sigma** funded intern. Student interns are strongly encouraged to present at the CETL-MSOR conference and these student presentations have been of the highest quality.

The CETL-MSOR conference has continued, with more delegates each year, bringing the whole community together. The annual **sigma** prizes have been reinstated. The prizes provide evidence of the strength of the mathematics support community – ten prizes in total have been awarded since 2009 and all the recipients have come from different universities. The regional hubs have continued to provide local points of contact for networking and sharing of good practice.

As part of the sustainability strand which HEFCE insisted be part of this programme of activity, **sigma** commissioned a high level sector needs analysis. A sample of 23 senior managers (typically Pro-Vice-Chancellors for Learning and Teaching) were interviewed about their understanding of the needs of their students in relation to mathematics and statistics support. The 23 institutions represented in the sample were from all parts of the spectrum of universities, from research intensive to teaching intensive. However, despite the variation in the universities several common themes emerged. All universities reported that some of their students were challenged by the mathematical or quantitative elements of their courses and needed additional support. Most of the PVCs were aware of the work that **sigma** had undertaken and regarded **sigma** as the 'go-to' organisation for assistance. They highlighted the need for staff

development, in a discipline context, to assist academic colleagues in designing appropriate curricula and in developing approaches to teaching (particularly as some of these colleagues are themselves challenged by a quantitative approach to their discipline). A full report of this piece of work has been published by **sigma** (Tolley and McKenzie, 2015).

The **sigma** Network has already begun to plan for the future beyond the end of the current HEFCE programme. A draft constitution has been drawn up to establish the Network as a formally constituted association, whose goals will be to continue the community of practice as a place where good practice is disseminated, resources are shared and which champions mathematics and statistics support.

Conclusion

The summative evaluation of the CETL programme (SQW, 2011) records that there is little evidence of the impact of CETLs on the HE sector. For example, it states “specific evidence of the adoption of CETL approaches in non-funded HEIs is much scarcer” (*ibid*, p. iv). Subsequent articles used headlines such as “CETLs’ impact assessed: the sector hardly felt a thing” (Grove, 2012).

However, as this chapter has demonstrated, these comments do not apply to **sigma**. Institutions the length and breadth of the United Kingdom and further afield have adopted the approaches **sigma** has developed. These institutions have then in turn contributed to further development through participation in a vibrant community of practice.

The early days of mathematics support have been described by Kyle (2010, p.103) as “a form of cottage industry practised by a few well meaning, possibly eccentric individuals”. However, his article goes on to conclude that “Mathematics support came of age in the first decade of the 21st century” (*ibid*, p.104). It is hard to argue with the assertion that this ‘coming of age’ was due to the work of **sigma**.

In **sigma**’s final report for the National HE STEM Programme, David Youdan, Executive Director of the Institute of Mathematics and Its Applications, is quoted as follows:

*“It is hard to overstate the importance of the expansion of the **sigma** network ... The accepted position is that it is now a student’s right to receive support with the mathematical content of their degree.” (Fletcher, 2013, p.49)*

This message brings the focus back to where it should be when considering centres for excellence – the impact on students. Through the work of **sigma**, the learning experience of tens of thousands (possibly hundreds of thousands) of students has been improved. That surely is success.

References

Croft, T. and Grove, M. (2011) *Tutoring in mathematics support centres*, **sigma**, National HE STEM Programme, University of Birmingham, Birmingham. Available at <http://www.sigma-network.ac.uk/wp-content/uploads/2012/11/46836-Tutoring-in-MS-C-Web.pdf>. Accessed 28 August 2015.

DFES (2003) *The future of higher education*, Department for Education and Skills, London. Available at <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20040117001247/http://dfes.gov.uk/highereducation/hestrategy/foreword.shtml>. Accessed 28 July 2015.

Engineering Council (2000) *Measuring the Mathematics Problem*, Eds: Hawkes, T. and Savage, M., Engineering Council, London. Available at <http://www.engc.org.uk/engcdocuments/internet/Website/Measuring%20the%20Mathematic%20Problems.pdf>. Accessed 4 August 2015.

Fletcher, L. (2013) *The Mathematics Support Community of Practice*, **sigma**. Available at <http://www.sigma-network.ac.uk/wp-content/uploads/2013/03/report-1.pdf>. Accessed 30 August 2015.

Green, D. and Croft, T. (2012) *Gathering student feedback on mathematics and statistics support provision: a guide for those running mathematics support centres*, **sigma**, Loughborough University, Loughborough. Available at <http://www.sigma-network.ac.uk/wp-content/uploads/2012/11/Evaluation-Report-web-version.pdf>. Accessed 28 August 2015.

Grove, J. (2012) CETLs' impact assessed: the sector hardly felt a thing, *Times Higher Education*, 15 March 2012, p.6.

Harmsworth, S. and Turpin, S. (2000) *Creating an Effective Dissemination Strategy*, TQEF. Available at <http://www.innovations.ac.uk/btg/resources/publications/dissemination.pdf>. Accessed 31 July 2015.

Kyle, J. (2010) Affordability, Adaptability, Approachability and Sustainability, in C.M. Marr and M.J. Grove, eds. *Responding to the Mathematics Problem: The Implementation of Institutional Support Mechanisms*. Birmingham: Maths, Stats & OR Network, pp. 103-104.

Mac an Bhaird, C. and Lawson, D. (2012) *How to set up a mathematics and statistics support provision*, **sigma**, Coventry University, Coventry. Available at <http://www.mathcentre.ac.uk/resources/uploaded/51691-how-to-set-upfinal.pdf>. Accessed 23 August 2015.

Matthews, J., Croft, T., Lawson, D. and Waller, D. (2012) *Evaluation of mathematics support centres: a review of the literature*. **sigma**, National HE STEM Programme, Loughborough University, Loughborough. Available at <http://www.sigma-network.ac.uk/wp-content/uploads/2012/11/Evaluation-of-MSC-final.pdf>. Accessed 28 August 2015.

NAO (2007) *Staying the course: The retention of students in higher education*, London: The Stationery Office.

sigma (2010) *Celebrating success in mathematics and statistics support*. Available at <http://www.mathcentre.ac.uk/resources/uploaded/51691-how-to-set-upfinal.pdf>. Accessed 23 August 2015.

Smith, A. (2004) *Making Mathematics Count*, The Stationery Office, London.

Solomon, Y., Croft, T. and Lawson, D (2010) 'Safety in numbers: mathematics support centres and their derivatives as social learning spaces'. *Studies in Higher Education* 35(4): 421-431.

SQW (2011) *Summative evaluation of the CETL programme*. Available at <http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/Year/2011/cetlsummevaln/Title,92265,en.html>. Accessed 29 July 2015.

Tolley, H. and MacKenzie, H. (2015) *Senior Management Perspectives on Mathematics and Statistics Support in Higher Education*, **sigma**, Loughborough University, Loughborough. Available at <http://www.sigma-network.ac.uk/wp-content/uploads/2015/05/sector-needs-analysis-report.pdf>. Accessed 30 August 2015.

Willetts, D. (2013) *Robbins revisited: Bigger and better higher education*, Social Market Foundation, London. Available at <http://www.smf.co.uk/wp-content/uploads/2013/10/Publication-Robbins-Revisited-Bigger-and-Better-Higher-Education-David-Willetts.pdf>.

Accessed 28 August 2015.

Avsluttende kommentarer

Helen Bråten og Astrid Børsheim, NOKUT

I denne artikkelsamlingen har vi sett på flere former for statlig satsing på utdanning og utdanningskvalitet, over tid og over landegrenser. I fokus står den relativt nye norske ordningen «Sentre for fremragende utdanning». Vi har presentert noen erfaringer fra søknadsprosessene frem mot tildelingen av de fire første sentrene samt etablering og drift av disse, sett fra ulike perspektiver. Målet har vært å løfte kunnskapen om SFU-ordningen og stimulere til diskusjoner om kvalitet, eksellens, ordningen, om resultater av sentrenes arbeid og om videre utvikling av ordningen.

Hva er fremragende kvalitet?

Både i Norge og andre land diskuteres kvalitet i utdanning, og fremragende kvalitet og kvalitetsindikatorer er aktuelle temaer. Storbritannia arbeider for eksempel med et «Teaching Excellence Framework». Her i landet er en stortingsmelding om kvalitet i utdanning under utarbeidelse. Debattene preges av ulike forståelser og definisjoner av kvalitet i utdanning. Hva skiller det fremragende fra normalt god kvalitet? Observasjonene som ble gjort av Little et al. (2007) virker å være like relevante i dag – det er fortsatt uklarheter og uenigheter rundt definisjonen av det fremragende. Interessant nok ser vi at det er samsvar mellom eksellensordningenes mål og utfordringer på tvers av landegrenser og over tid.

I denne artikkelsamlingen behandles spørsmålet om hva fremragende utdanning er, implisitt eller eksplisitt i alle artiklene. Oppfatninger av og krav til kvalitet varierer med konteksten. Diskursen preges av en spenning mellom forståelse av det fremragende knyttet til management, accountability og prestasjonslogikk versus en kollegial ansvarslogikk («responsibility»). Begge forståelsene kan ligge til grunn for diskusjonen. Helen Bråten gjør spørsmålet om definisjonen av utdanningskvalitet og følgelig også av hva fremragende utdanning er, til hovedtema i sin artikkel ved å diskutere hvilke indikatorer finalistene blant SFU-søkerne i 2013 brukte for å dokumentere fremragende kvalitet. Fagenes og fagmiljøenes egenart gjenspeiles i søknadene.

Gjennom SFU-ordningen ønsker man å skape større bevissthet rundt ulike forståelser av det fremragende og øke vår kunnskap om utdanning og undervisning. Mens det i grunnskolen har vært større aksept for å diskutere utdanning og undervisning og vurdere hverandres praksiser, har det i høyere utdanning stort sett vært aksept for individuell undervisningspraksis. SFU-ordningen forsøker å gjøre noe med dette. Sentrene arbeider på ulike måter med å stimulere en kollegial tilnærming til utdanning og dermed en kulturendring, gjennom blant å sette opp et meritteringssystem for utdanningsprestasjoner og -erfaringer, organisere undervisningsgrupper (en parallell til forskningsgrupper), samle kollegiet for å diskutere undervisning i faste fora samt stimulere og legge til rette for forskning på egen undervisning. Mye har skjedd på kort tid med SFU-ordningen (Carlsten og Vabø, 2015).

Det går klart fram av kriteriene at SFU-status bare kan tildeles søkere som kan dokumentere at de er fremragende allerede på søknadstidspunktet. I piloten i 2009 og i utlysningen i 2013 ble det ønsket å benytte ordningen til å heve statusen til enkelte fagområder. Både Kirsti Ramberg og Turid Hegerstrøm advarer mot å dreie ordningen i denne retningen. Ordningens mål må være å stimulere og belønne de beste av de beste, uavhengig av fagfelt. Erfaringer fra de to første søknadsrundene viser at potensielle søkerinstitusjoner bør bygge en SFU-søknad på det/de områdene de er sterkest på, og ikke der de er ganske gode og ønsker å bli bedre. Fokus må være på egen styrke og komparative fortrinn.

Bygger høgskolene på sine styrker i søknadene? Den første utlysningsrunden ser ut til å bekrefte universitetenes tyngde på vektskålen. Dette var også tilfellet i England, som vist av Duncan Lawson i et av hans kapitler. Er universitetene de beste på utdanning, eller kan andre faktorer forklare dette? En mulig forklaring kan være at universiteter er vant til å skrive forskningssøknader. Dermed kan de ha hatt en fordel gjennom å ha erfaring med å dokumentere kvalitet og skrive søknader. Det er dokumentert kvalitet som vurderes, særlig i første fase, mens utdanningens reelle kvalitet ses nærmere på ved institusjonsbesøket.

Hvem er meningsberettiget når det gjelder å vurdere kvalitet, enn si fremragende kvalitet? Asbjørn Bråthen, tidligere student ved det første senteret, ProTed, fremhever i sin artikkel at det er studentenes vurdering av kvalitet som er det sentrale. Han understreker viktigheten av å arbeide tett med studenter, ikke bare gjennom emneevaluering og formell deltakelse i

styrende organer, men gjennom studiedesign og læringsprosesser. Dette samsvarer med Skeltons kritiske modell for eksellens (2007; 2005), hvor de tradisjonelle rollene mellom studenter og lærere viskes ut, og man utvikler kunnskap sammen i et læringsfellesskap. Også innen forskningen er det økende fokus på studenters engasjement og partnerskap (GuildHE, 2015; Healey et al., 2015; Taylor, 2015; Gunn og Fisk, 2013; Trowler, 2010). Studenter er deltakere i utviklingen av fremragende kvalitet og kan på ingen måte ses på som passive mottakere eller kunder.

Gjennom spørreundersøkelser som Studiebarometeret kan en få svar på studenters oppfatning av kvalitet, men det vil være forhastet å trekke konklusjoner om fremragende kvalitet på grunnlag av disse. Fagmiljøenes, undervisernes og arbeidsgivernes vurderinger er også sentrale. Alle disse aspektene er viktige i vurderingen av SFU-søkere. Videre er faktorer som effektivitet, lite frafall og høy gjennomstrømning viktige – men ikke tilstrekkelige – som mål på kvalitet.

Det fremragende må overskride ordinære standarder. Kriteriene åpner for ulike kvalitetsparadigmer nettopp fordi kvalitet er kontekstavhengig og vurderes ulikt av ulike interessenter. Altfor rigide kvalitetskriterier øker faren for at søkerne måles mot minimumsstandarder.

De som skal plukke ut søkere som både er over gjennomsnittet i utgangspunktet og som gjennom sine planer viser evne og mot til dristige tiltak som kan heve utdanningen ytterligere, må samlet sitte med kompetanse og erfaringer som gjør dem i stand til å vurdere hvilke søknader som har potensial til å løfte norsk høyere utdanning og tilføre kunnskap om fremragende utdanning gjennom utviklingen av senteret. Derfor behandles SFU-søknadene av internasjonale ekspertkomiteer som samlet har anerkjent akademisk kompetanse samt erfaring fra ledelse, evaluering og tilsvarende eksellensordninger.

Betydningen av langsiktig satsing på fremragende kvalitet

Etableringen av Sentre for fremragende utdanning har allerede gitt gode resultater (Carlsten og Vabø, 2015; Carlsten og Aamodt, 2013). Vi registrerer en større bevissthet om utdanningskvalitet og indikatorer som påvirker utdanningskvalitet. Flere miljøer har fått større kunnskap om hvordan man kan monitorere og dokumentere fremragende kvalitet.

Carlsten og Vabø (2015) viser også at SFU-ordningen bidrar til systematisk, ledelsesforankret arbeid for å utvikle utdanningskvaliteten.

Utdanningsoppgaver har fått økt prioritet. Det er nå større legitimitet for å satse på utdanning, og flere har fått et språk for å diskutere undervisning og utdanningskvalitet. Ordningen gir dessuten institusjonelle rammer for innovasjon og er godt tilpasset fagenes særegne kvalitetsutfordringer, hevder forfatterne. Vi ser også at SFU fører med seg et tettere samarbeid mellom fag og administrasjon, mellom ulike nivåer av ledelse og mellom strategier, faglige prioriteringer og ressurser.

Fremragende kvalitet krever systematisk satsing over tid. De tre søkerne som nådde opp i 2013-utlysningen, hadde på hver sin måte arbeidet langsiktig med å bygge opp utdanningen og posisjonere seg for en SFU-søknad. Kvalitetshevingen slike tiltak kan bidra til, begrenser seg ikke nødvendigvis kun til perioden utdanningsmiljøene mottar støtte. Noen av SFU-søkerne hadde tidligere oppnådd anerkjennelse i form av midler eller posisjon. Eksempelvis hadde Universitetet i Agder en knutepunktfunksjon knyttet til realfagsdidaktikk. Det er dette miljøet som nå er sentralt i SFU-et MatRIC. Også innen utdanning må vi se statlige satsinger i sammenheng og lære av tidligere erfaringer for å kunne lykkes, slik Astrid Børsheim argumenterer for i sin artikkel *Fra Knutepunktfunksjoner til SFU*. Skal en ordning lykkes, må det finnes sammenheng mellom mål og belønning, og kriterier for resultater som gjør måling mulig.

At SFU-ordningen forutsetter forutsigbarhet og langsiktighet, berøres av flere av bidragsyterne i denne artikkelsamlingen. Kvalitet, og ikke minst fremragende kvalitet, må bygges over tid. I 2013 så vi at vinnerne av SFU-status hadde arbeidet lenge med kvalitetsutviklingen og slik forberedt sin søknad om SFU-status. Kanskje er det nødvendig for institusjonene å satse systematisk på å bygge fremragende kvalitet frem mot SFU-utlysningene. Kirsti Rye Ramberg beskriver i sin artikkel hvordan satsingen på SFU fra NTNUs side har krevd forberedelse og satsing både i forkant av søkeprosessen, og ikke minst i perioden mellom utlysningene, for å være best mulig rustet til neste utlysning. Duncan Lawson bekrefter nødvendigheten av langsiktig satsing i sin beskrivelse og analyse av utviklingen av *sigma* fra begynnelsen på 1990-tallet, gjennom perioden med CETL-finansiering og utviklingen etterpå. Et halvt tiår etter at CETL-ordningen ble nedlagt, er *sigma* fremdeles et høyst aktivt senter og i stadig utvikling. Eksemplene viser at kvalitet ikke blir borte.

Det er derfor gledelig at usikkerheten knyttet til videreføringen av ordningen er over. Regjeringen har anerkjent de positive resultatene av sentrenes aktiviteter ved å budsjettere for en ny og mer omfattende utlysning i 2016:

Regjeringa foreslår 25 mill. kroner for å etablere fleire nye senter for framifrå utdanning. Dette er eit sentralt område i langtidsplanen for forskning og høgre utdanning og særst viktig for å medverke til å utvikle verdslaiande fagmiljø i Noreg (Prop. 1 S, 2015–2016).

Tildelingen viser at også de styrende myndigheter aksepterer at det krever forutsigbarhet og en viss langsiktighet for å nå de overordnede målene for SFU-ordningen.

Tre til seks nye sentre skal lyses ut i 2016, med en bevilgningsramme på åtte millioner kroner per senter. Med en budsjettøkning på 25 millioner i 2016, er budsjettposten mer enn fordoblet i forhold til 2015. Mulighetsrommet for de nye sentrene er således økt. Økt tildeling til et senter stiller krav til større ambisjoner og flere aktiviteter og resultater. Det blir spennende å se i neste runde om nivået på søknadene øker ytterligere. Som Duncan Lawson, leder av ekspertkomiteen i 2013, sa under søkerseminaret i 2013: «We want revolution, not evolution».

Referanser

GuildHE. (2015). *Making Student Engagement a Reality: Turning Theory into Practice*.

Healey, M., Flint, A. & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*. York: Higher Education Academy.

Little, B., Locke, W., Parker, J. & Richardson, J. (2007). *Excellence in teaching and learning: a review of the literature for the Higher Education Academy*. Centre for Higher Education Research and Information: Open University.

Taylor, C. (2015). *A guide to ethics and student engagement thorough partnership*. York: Higher Education Academy.

Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York: Higher Education Academy.

Forfatterpresentasjon

Helen Bråten er seniorrådgiver i NOKUTs avdeling for utredning og analyse. Hun er prosjektleder for SFU-ordningen og arbeider også med Utdanningskvalitetsprisen.

Asbjørn Rogne Bråthen begynte sin lærerutdanning i 2009 på det første kullet i det omlagte integrerte femårige lektorprogrammet på UiO, det tidligere lektor- og adjunktprogrammet. Som student var han engasjert i flere studentforeninger og utvalg, og var blant annet leder av Lektorprogrammets programutvalg (LPU) i oppstartsperioden til ProTed og vara-representant til ProTeds styre. Han var også studentrepresentant i rammeplanutvalget for de femårige integrerte lærerutdanningene. Gjennom disse og flere utviklingsprosesser i perioden 2009-2014 har han vært delaktig i og fått god oversikt over utviklingen av lektorutdanningene i Norge. I dag (høst 2015) arbeider han på Majorstuen skole.

Astrid Børsheim er MaEdAdm (Hons) og seniorrådgiver i NOKUTs avdeling for utredning og analyse. Hun deltok i utredningene om og iverksettingen av opplegget med kvalitetssikringssystemer i høyere utdanningsinstitusjoner. Hun var prosjektleder for det nasjonale programevalueringene av ingeniøruddanningene (2008) og førskolelærerutdanningene (2010), og har de senere år arbeidet med fleksibel utdanning og SFU-ordningen.

Turid Hegerstrøm er cand. polit. og seniorrådgiver i NOKUTs avdeling for utredning og analyse. Hun har der arbeidet med utredninger og spørsmål knyttet til akkrediterte mastergrader og Utdanningskvalitetsprisen. Hun har også lang erfaring med NOKUTs tilsyns- og akkrediteringsvirksomhet.

Duncan Lawson er prorektor for utdanning ved Newman University i Storbritannia. Duncan Lawson er professor i matematikk og har i en årrekke arbeidet for å heve status for utdanning og forbedre læring og undervisning. Han har selv blitt anerkjent med National Teaching Fellowship, en pris for fremragende arbeid med læring og undervisning. Han sikret finansiering og ledet et senter for fremragende utdanning, sigma. Duncan har god kjennskap til den norske ordningen ved å ha ledet både den internasjonale ekspertkomiteen som vurderte søknadene i 2013 og midtveisevaluering av det første senteret, ProTed.

Kirsti Rye Ramberg er seniorrådgiver i rektors stab ved NTNU. Hun arbeider til daglig med kvalitetsutvikling av utdanningsområdet. Hun har koordinert arbeidet med å bringe fram SFU-kandidater fra NTNU siden ordningen ble opprettet av Kunnskapsdepartementet i 2010. Ramberg er utdannet lektor og har tilleggsutdanning i informatikk. Hun har jobbet med bruk av digital teknologi og innovative utdanningsformer i høyere utdanning siden slutten av 80-tallet. Ramberg har bidratt til flere publikasjoner om temaet, blant annet *Ulike forståelser av kvalitet i norsk, fleksibel høyere utdanning: teknologi og læring på og utenfor campus*, (Fosslund, T., Gjerdrum, E. & Ramberg, K.R. 2013) (Norgesuniversitetets skriftserie nr. 1/2013). Ramberg har internasjonal erfaring gjennom fire års arbeid med utdanningsspørsmål ved EU-kommisjonen i Brussel. Spesialfeltet hennes var bruk av digital teknologi i utdanningene i EU/EØS-området.

Ordningen «Sentre for fremragende utdanning» (SFU) innebærer en fokusert og langsiktig innsats for å stimulere til utvikling av utdanning og innovative tilnæringer til læring i høyere utdanning på bachelor- og mastergradsnivå.

Et siktemål med ordningen er å bidra til utviklingen av fremragende kvalitet i høyere utdanning og å synliggjøre at undervisning og forskning er likestilte oppgaver for universiteter, vitenskapelige høyskoler og høyskoler.

Et viktig element i SFU-ordningen er å stimulere til fremragende FoU-basert utdanning. SFU-ordningen skal videreutvikle og premiere arbeidet som finner sted i interaksjonen mellom studenter, fagansatte, støttetjenester, arbeidslivet, fag- og yrkesorganisasjoner, og samfunnet for øvrig, og utdanningens kunnskapsbase.

NOKUT forvalter SFU-ordningen på vegne av Kunnskapsdepartementet. I denne artikkelsamlingen setter forfatterne søkelys på hva som skaper fremragende utdanning.