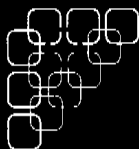
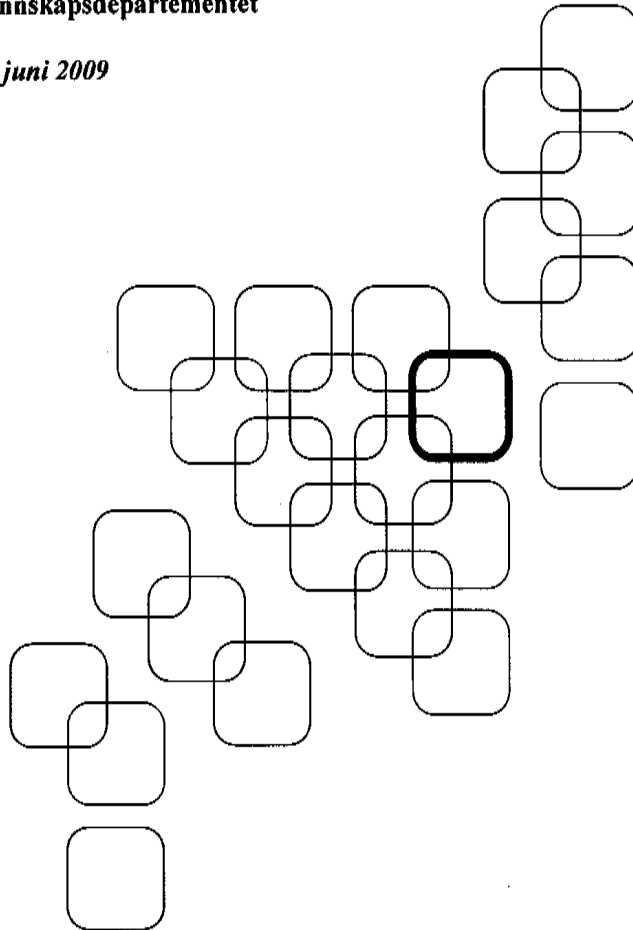


## Utredning om etablering av Sentre for fremragende utdanning (SFU)

Innstilling fra Universitets- og høskolerådet til  
Kunnskapsdepartementet

*15. juni 2009*



**UNIVERSITETS- OG HØGSKOLERÅDET**

THE NORWEGIAN ASSOCIATION OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

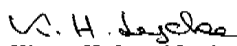
**Til Kunnskapsdepartementet,**

Universitets- og høskolerådet (UHR) fikk i brev av 26.9.2008 forespørsel fra Kunnskapsdepartementet (KD) om å utrede forslaget om etablering av sentre for fremragende undervisning. Forslaget har sin bakgrunn og opprinnelse i NOU nr. 3 (2008), Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning (Stjernø-utvalget).


Arbeidsgruppen avgir med dette sin utredning.

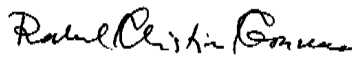
Utredningen er enstemmig.

Oslo, 15. juni 2009


  
Kirsten Hofgaard Lycke  
Universitetet i Oslo

  
Harald Eriksen  
Universitetet i Tromsø

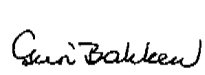
  
Ingrid Maria Hanken  
Norges musikkhøgskole

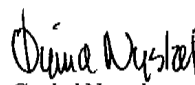
  
Rake Christina Granaas  
Høgskolen i Volda

  
Rein Aasland  
Universitetet i Bergen

  
Trond Løfgren  
Høgskolen i Vestfold

---

  
Guri Bakken

  
Øyvind Nystøl  
Universitets- og høskolerådet

## Innhold

<b>1. Innledning</b> .....	<b>5</b>
1.1 Bakgrunn .....	5
1.2 Mandatet .....	5
1.3 Organisering av arbeidet .....	5
1.4 Kommentarer til mandatet .....	6
<b>2 Sammendrag og anbefalinger</b> .....	<b>9</b>
2.1 Bakgrunn .....	9
2.2 Mandatet .....	9
<b>3 Bakgrunn for arbeidsgruppens forslag</b> .....	<b>13</b>
3.1 Satsning på kvalitet i høyere utdanning .....	13
3.2 Stjernø-utvalgets forslag om Sentre for fremragende undervisning .....	15
3.3 KDs mandat .....	17
3.4 Kvalitetsreformen og evaluering av pedagogiske endringer .....	17
3.5 Nasjonale tiltak for å styrke kvaliteten i høyere utdanning i Norge .....	18
3.6 Sentre for fremragende utdanning og undervisning i andre land. England, Finland og Sverige .....	21
3.7 Hovedområder for sentrenes virksomhet .....	26
<b>4 Sentre for fremragende utdanning. Hovedtrekk ved ordningen.</b> .....	<b>31</b>
4.1 Betegnelse for ordningen .....	31
4.2 Mål for ordningen .....	31
4.3 Sentrenes oppgaver og profil .....	32
4.4 Sentrenes organisering .....	33
4.5 Sentrenes størrelse .....	35
4.6 Kriterier for tildeling av status som SFU. ....	36
4.7 SFU og andre tiltak .....	37
<b>5. Iverksetting og oppfølging</b> .....	<b>39</b>
5.1 Etablering .....	39
5.2 Prosedyrer for tildeling av senterstatus .....	39
5.4 Antall sentre .....	41
5.5 Tildelingsperiode .....	41
5.6 Økonomisk ramme og finansiering .....	42
5.7 Evaluering og oppfølging av sentrene .....	43
5.8 Forlengelse .....	43
5.9 Evaluering av ordningen .....	43
5.10 Forvaltning av ordningen .....	44
5.11 Forskning .....	44
<b>6. Styrking av profesjonsutdanninger</b> .....	<b>45</b>
6.1 Kritikk av profesjonsutdanningene .....	45
6.2 KDs mandat vedr profesjonsutdanningene .....	45
6.3 Særtrekk ved profesjonsutdanningene .....	45
6.4 Arbeidsgruppens vurderinger .....	46

6.5 Arbeidsgruppens anbefalinger .....	48
<b>Vedlegg: Sentre for fremragende utdanning i England, Finland og Sverige .....</b>	<b>50</b>

## 1. Innledning

### 1.1 Bakgrunn

Universitets- og høyskolerådet (UHR) fikk i brev av 26.9.2008 forespørsel fra Kunnskapsdepartementet (KD) om å utrede forslaget om etablering av sentre for fremragende undervisning. Forslaget har sin bakgrunn og opprinnelse i NOU nr. 3 (2008), *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning (Stjernø-utvalget)*.

Tiltaket er ment å skulle "stimulere til og premiere høy kvalitet i undervisningen, gi grunnlag for videreutvikling av særlig gode læringsmiljøer og legge til rette for spredning av god praksis" (s. 152).

### 1.2 Mandatet

Målet med ordningen er "... å stimulere til utvikling og innovasjon i læringsmåter og pedagogisk tilrettelegging, heve den faktiske kvaliteten og signalisere at undervisning og forskning er sidestilte oppgaver for universiteter og høyskoler".

Utredningen skal ta utgangspunkt i målet, Stjernø-utvalgets forslag og andre lands erfaringer med tilsvarende ordninger. Departementet ber med dette utgangspunktet om en detaljert beskrivelse av hvordan en ordning med sentre for fremragende undervisning kan utformes, herunder:

- Forslag til hvordan ordningen kan etableres og senere gjøres permanent.
- Kriterier og prosedyrer for tildelingen av sentrene.
- Kriterier og prosedyre for etablering av eventuelle egne sentre for fremragende profesjonsutdanning og begrunnelse for eventuelle avvik fra den generelle ordningen
- Vurdering av antallet sentre som bør etableres.
- Lengde på tildelingsperiode og prosedyre ved ny søknad.
- Finansieringsnivå.
- System for evaluering og videreutvikling av ordningen.
- Hvordan ordningen skal forvaltes.

### 1.3 Organisering av arbeidet

UHR nedsatte følgende arbeidsgruppe:

- Kirsten Hofgaard Lycke, professor, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo (leder)
- Harald Eriksen, instituttleder, Institutt for klinisk odontologi, Universitetet i Tromsø
- Ingrid Maria Hanken, prorektor, Norges musikkhøgskole
- Rakel Christina Granaas, dekan, Avdeling for humanistiske fag og lærerutdanning, Høgskulen i Volda
- Rein Aasland, professor, Molekylærbiologisk institutt og visedekan for undervisning, Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet, Universitetet i Bergen
- Trond Løfgren, studentleder, Høgskolen i Vestfold og landsstyreprerentant, Studentenes Landsforbund

Seniorrådgiver Øyvind Nystøl og underdirektør Guri Bakken i UHR har vært sekretær for arbeidsgruppen.

Arbeidsgruppens kontaktperson i KD har vært seniorrådgiver Lena Engfeldt.

KD ga i brev av 12.1.09 sin tilslutning til arbeidsgruppens sammensetning og fremdriftsplan for arbeidet.

Arbeidsgruppen hadde sitt første møte i desember 2008, og har i alt hatt 8 møter.

Arbeidsgruppen har fulgt opp mandatets ønske om å ta utgangspunkt i andre lands erfaringer ved å foreta en studietur til England (8.-11. februar) og deltakelse på en konferanse i Finland (24.-25. februar) i regi av FINHEEC (Finnish Higher Education Evaluation Council) og ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). Her ble den finske og svenske ordningen presentert.

På studieturen til England ble følgende institusjoner besøkt:

- Kingston University, London
  - C-scaipe CETL
- King's College London
  - Health Sciences and Practice Subject Centre
- University of Westminster
  - Centre for Professional Learning from the Workplace
- Liverpool Hope University (LearnHigher)
- University of Leeds, Centres for Excellence in Teaching and Learning Learning and Teaching Support Office
  - LearnHigher
  - ALiC (Active Learning in Computing)
  - IDEA (Inter-Disciplinary Ethics Applied)
  - ALPS (Assessment and Learning in Practice Settings)

I tillegg er det avholdt to møter, ett med UHRs utdanningsutvalg og ett med Norgesuniversitetet. Gruppen har også invitert professor Steinar Stjernø fra Høgskolen i Oslo og spesialrådgiver Gro Helgesen fra Norges forskningsråd til henholdsvis ett og to møter i arbeidsgruppen.

Innstillingen er enstemmig.

#### **1.4 Kommentarer til mandatet**

##### *Sentrene navn*

Arbeidsgruppen skal i henhold til mandatet utrede et forslag til oppretting av sentre som skal bidra til å styrke kvaliteten i norsk høyere utdanning. Arbeidsgruppen foreslår å endre navnet på sentrene fra forslaget om Sentre for fremragende undervisning til *Sentre for fremragende utdanning* fordi dette best ivaretar intensjonene med ordningen slik det fremgår av Stjernø-utvalgets innstilling og KDs mandat. Navnet skal signalisere at sentrene

har fokus på tilretteleggingen av utdanningstilbudet som helhet, herunder undervisningskvalitet og for øvrig de samlede faktorer i miljøet som påvirker denne (se pkt 4.1), også med innslag av forskning på undervisning. Navnet "Sentre for fremragende utdanning" ivaretar således både makro- og mikronivåene i utdannings- og undervisningsvirksomheten ved universiteter og høyskoler. Arbeidsgruppen viser også til at begrepet *utdanning* sidestilles med *forskning* i Lov om universiteter og høyskoler. Siden Stjernø-utvalget og KD bruker "senter for fremragende undervisning" i sin omtale av ordningen, vil denne betegnelsen brukes i utredningen der disse refereres. Det gjelder særlig kapittel 1-3.

#### *Arbeidsgruppens drøftinger*

Arbeidsgruppens utredningsarbeid har forholdt seg systematisk til KDs mandat og vil fremheve at sentrene skal drive utdanning og undervisning på høyt internasjonalt nivå. Den har tatt utgangspunkt i Stjernø-rapportens anbefalinger, KDs mål for ordningen og en beskrivelse av gjeldende nasjonale tiltak for å styrke kvaliteten i høyere utdanning. Erfaringer fra England, Finland og Sverige er analysert for å identifisere hvilke faktorer som er viktige for at ordningen skal fungere i Norge. Arbeidsgruppen har også belyst de tre hovedområdene som Stjernø og KD har fremhevet for ordningen, dvs. undervisningskvalitet, innovasjonskvalitet og spredningskvalitet (kapittel 3). Det innebærer at sentrene skal ha utdanning og undervisning på høyt internasjonalt nivå, høy kompetanse for utvikling og innovasjon av utdanning og undervisning, og evne og vilje til spredning av forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om hva som bidrar til fremragende utdanning og undervisning.

#### *Arbeidsgruppens forslag*

Arbeidsgruppen legger frem forslag til hovedtrekk ved ordningen (kapittel 4) og iverksetting og oppfølging av ordningen (kapittel 5).

#### *Profesjonsutdanningene*

Arbeidsgruppen har også drøftet profesjonsutdanningene og Stjernø-utvalgets og KDs forslag for å møte de utdanningsmessige utfordringene i denne sammensatte sektoren. Arbeidsgruppen er av den oppfatning at egne sentre for profesjonsutdanningene vil være uheldig da det kan være vanskelig å skille profesjonsutdanningene fra andre studieveier på en entydig måte, samt at det kan gi uheldige signaler for ordningen for øvrig. Arbeidsgruppen foreslår derfor andre tiltak for å ivareta spesielle behov for å bedre kvaliteten på enkelte korte profesjonsutdanninger (kapittel 6).





## 2 Sammendrag og anbefalinger

### 2.1 Bakgrunn

Universitets- og høyskolerådet (UHR) fikk i brev av 26.9.2008 forespørsel fra Kunnskapsdepartementet (KD) om å utrede forslaget om etablering av sentre for fremragende undervisning. Forslaget har sin bakgrunn og opprinnelse i NOU nr. 3 (2008), *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning (Stjernø-utvalget)*.

Tiltaket er ment å skulle "stimulere til og premiere høy kvalitet i undervisningen, gi grunnlag for videreutvikling av særlig gode læringsmiljøer og legge til rette for spredning av god praksis" (s. 152).

### 2.2 Mandatet

Målet med ordningen er "... å stimulere til utvikling og innovasjon i læringsmåter og pedagogisk tilrettelegging, heve den faktiske kvaliteten og signalisere at undervisning og forskning er sidestilte oppgaver for universiteter og høyskoler".

Utredningen skal ta utgangspunkt i målet, Stjernø-utvalgets forslag og andre lands erfaringer med tilsvarende ordninger. Departementet ber med dette utgangspunktet om en detaljert beskrivelse av hvordan en ordning med sentre for fremragende undervisning kan utformes.

Utredningens videre innhold:

**Kapittel 3** belyser premissene for arbeidsgruppens drøftinger og forslag. Premissene ligger i Stjernø-utvalgets innstilling samt høringsuttalelsene til denne, i den generelle satsingen på kvalitet i høyere utdanning, i relevante nasjonale ordninger som er etablert, i erfaringer fra andre land og ikke minst i det mandat arbeidsgruppen har fått fra Kunnskapsdepartementet og de målene departementet har satt for en slik ordning.

**Kapittel 4** beskriver mål for en norsk ordning med sentre for fremragende utdanning, sentrenes oppgaver og profil, organisering, størrelse og kriterier. Her drøftes også betegnelse for sentrene. I kapitlet presenterer arbeidsgruppen dessuten forslag til andre tiltak som kan virke sammen med sentre for fremragende utdanning med sikte på å styrke studiekvaliteten i høyere utdanning.

**Kapittel 5** beskriver arbeidsgruppens forslag til de mer praktiske aspekter ved iverksetting og oppfølging ved ordningen. Fremstillingen følger områder som er angitt i KDs mandat: etablering, prosedyrer, antall sentre, tildelingsperiode, økonomisk ramme og finansiering, evaluering og forvaltning av ordningen med sentre for fremragende utdanning. Arbeidsgruppen har også en kommentar vedrørende forskning ved sentrene.

**Kapittel 6** ser nærmere på de korte profesjonsutdanningenes stilling og drøfter et eventuelt behov for egne sentre for profesjonsutdanningene. Arbeidsgruppen foreslår noen tiltak som kan ivareta trekk ved utvikling av kvaliteten ved enkelte korte profesjonsutdanninger.

Arbeidsgruppen foreslår følgende:

Ordningen med sentre for fremragende utdanning i Norge skal:

- stimulere universiteter og høyskoler til etablering og utvikling av fagmiljøer som tilrettelegger for studenters læring på en fremragende måte
- bidra til kunnskapsbasert analyse og utvikling av undervisning og læring som grunnlag for kvalitetsheving og fornyelse ved institusjonene
- bidra til å styrke undervisningens status både ved sentrene og i sektoren
- ha særlig ansvar for å bidra til spredning av dokumentert kunnskap om og erfaringer med prinsipper for og utforming av undervisning som fremmer studenters læring innenfor senterets kompetanseområde

Et senter for fremragende utdanning skal utmerke seg når det gjelder

- utdanningens- og undervisningens kvalitet
- arbeid med utvikling og innovasjon av undervisning og utdanning
- spredning av forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om hva som bidrar til fremragende undervisning og utdanning.

Sentrene kan vekke og implementere disse tre områdene på ulike måter, men det er en forutsetning at det dokumenteres at utdanningen og undervisningen holder høy faglig kvalitet og er basert på kunnskap om læring og undervisning.

Sentrene skal være dynamiske og innovative med sterkt undervisningsengasjement både hos de vitenskapelige ansatte og studentene.

Sentrene vil etter søknad kunne få betydelig økonomisk støtte til å videreutvikle sin undervisning (i vid mening) og til å spre kunnskap og erfaringer gjennom forskning og andre aktiviteter.

Senterstatus gis vanligvis for fem år, men det skal være mulighet for tre års forlengelse for særlig fremgangsrike fagmiljøer.

Et senter for fremragende utdanning bør ha et fremtidsperspektiv og bidra til å inspirere og påvirke andre miljøer til å bli bedre gjennom utvikling og spredning av informasjon, modeller, ideer, materiell og gjennom konsultasjon.

Det primære kriteriet for utvelgelse av sentrene er den faglige og pedagogiske kvalitet ved sentrenes utdanning og undervisning. Dette skal suppleres med krav til sentrenes strategier, evne og vilje når det gjelder innovasjon i utdanningen og spredning av erfaring.

De som vil søke status som senter for fremragende utdanning må derfor dokumentere at de:

- har utdanning og undervisning av generelt høy kvalitet og at de har fremragende kvaliteter på områder som er sentrale for den planlagte virksomheten i senteret,
- stimulerer til kvalitetsheving, fornyelse og kunnskapsbasert utviklingsarbeid,
- har evne og vilje til å bidra til å spre kunnskap og erfaring om læring og undervisning,
- medvirker til å styrke kvaliteten i høyere utdanning

### *Om betegnelsen "fremragende"*

Betegnelsen *fremragende* er velkjent innen universitets- og høgskolesektoren, for eksempel i beskrivelsen av bokstavkarakteren "A" og i *Sentre for fremragende forskning*, som er blitt en institusjon innen norsk forskning. Innen sektoren finnes det etablerte metoder for å vurdere studenters prestasjoner og forskningskvalitet. Det er arbeidsgruppens syn at sentrene, fra en posisjon med høy kvalitet innen utdanning og undervisning, skal arbeide for å utvikle fremragende kvaliteter innenfor de områder de har valgt for sin virksomhet. Det er dette som ligger i det første kravet til dokumentasjon gitt ovenfor. Arbeidsgruppen mener at formuleringene i forslaget ovenfor og slik de er drøftet og formulert i kapittel 3-5, bærer i seg den intensjon og de ambisjoner som Stjernø-utvalget og KDs mandat uttrykker.



### 3 Bakgrunn for arbeidsgruppens forslag

Dette kapittelet vil belyse premissene for arbeidsgruppens forslag. Det gjelder

- satsning på kvalitet i høyere utdanning
- Stjernø-utvalgets anbefalinger, høringsuttalelsene til denne og KDs mandat og mål for ordningen
- nasjonale ordninger som forslaget må sees i forhold til,
- erfaringer fra andre
- landhovedområder for sentrenes virksomhet

#### 3.1 Satsning på kvalitet i høyere utdanning

Stjernø-utvalget har gitt en grundig drøfting av den nasjonale ambisjonen om at Norge skal være en kunnskapsnasjon og at det derfor er viktig med en "godt utbygd struktur av universiteter og høyskoler".

"Høyere utdanning skal utdanne kandidater til arbeids- og næringsliv, bidra til studentenes personlige utvikling og gi dem et godt utgangspunkt for å bli aktive borgere i et demokratisk samfunn. I framtida blir det en viktig utfordring å utdanne et tilstrekkelig antall kandidater med gode og relevante kvalifikasjoner til sentrale yrker innenfor velferdssamfunnet som medisin og helse, pleie og omsorg, barnehage og utdanning. Samtidig krever innovasjon og verdiskapning i næringslivet godt kvalifiserte kandidater på områder som naturvitenskap og teknologi, inkludert kandidater på doktorgradsnivå." <sup>1</sup>

Stjernø-utvalget understreker at det "ikke [har] inntrykk av at det generelt er lav kvalitet i høyere utdanning i Norge" (s. 151). Når utvalget likevel foreslår å opprette sentre for fremragende undervisning, er dette bl.a. motivert ut fra et behov for nyskapning, utvikling og forbedring. En lignende motivasjon er uttrykt i den britiske rapporten som ledet til etablering av Centres for Excellence in Teaching and Learning:

"Higher education brings great benefits [...] and our universities are world renowned [...] but there is no room for complacency". <sup>2</sup>

Stjernø-utvalget angir at kvalitetsheving med sikte på konkurransedyktighet på den globale arenaen er særlig fremtredende som motivasjon for å etablere sentre for fremragende undervisning i de land utvalget undersøkte. Samtidig nevnes behovet for ferdigheter, kreativitet og forskningskompetanse for å møte de store utfordringene verden står overfor innen f.eks. klima, miljø, helse, fattigdom og fred. I dette bildet omtales betydningen av både kompetanse, kunnskap i dybden og tverrfaglighet som særlig viktig.

<sup>1</sup> "Sett under ett: Ny struktur i høyere utdanning", NOU 2008:3, s. 12.

<sup>2</sup> "The future of higher education", Report to the Parliament by the Secretary of State for Education and Skills, 2003, s. 4.

Kandidater fra norsk høyere utdanning skal kunne delta på denne arenaen i fremste linje, enten de velger å bruke sin kompetanse og kunnskap i Norge eller i utlandet. Dette er ikke bare ønskelig som et tegn på kvalitet og konkurransedyktighet, men som en naturlig forpliktelse for en nasjon som tar globalt ansvar. Tilsvarende må kvaliteten i norsk høyere utdanning være så god at utenlandske studenter velger å studere her. Større mobilitet i det europeiske utdannings- og arbeidsmarkedet viser seg allerede i et økende innslag av utenlandske studenter og tilsatte i norske universitets- og høyskoleinstitusjoner. En slik kulturell diversifisering i sektoren skaper utfordringer, men først og fremst nye muligheter og betydningen av at studenter i høyere utdanning får internasjonal eksponering kan ikke overvurderes.

Samtidig som norsk høyere utdanning, gjennom innovasjon og utvikling, blir mer internasjonal og internasjonalt anerkjent, er det også viktig å identifisere og ivareta særegne kvaliteter ved norsk høyere utdanning, både av faglig og fagkulturell art. Utenlandske studenter forteller for eksempel om undervisning preget av åpenhet og en lite autoritær form og om stor frihet til å forfølge egne faglige interesser-

Det er god grunn til å hevde at vi er inne i en tid med store endringer på mange felt, først og fremst som følge av globalisering av både økonomi, forskning og utdanning. Samtidig er høyere utdanning endret fra å være et tilbud til en liten og privilegert elite til masseutdanning hvor det ikke er et uvanlig mål at ca. halvparten av ungdomskullene skal ta høyere utdanning. Det er en økende bekymring for at dette kan føre til en kvalitetssenking (se f.eks. Vabø og Aamodt, 2009<sup>3</sup>). Det er heller ikke urimelig å anta at en del av kunnskapsbasen for de prinsipper og metoder som benyttes i høyere utdanning, er basert på erfaring og forskning fra en tid da høyere utdanning hadde et langt mindre omfang.

Utforming av undervisning er basert på både tradisjon og innovasjon. Men mye av de gode undervisningstradisjoner hviler på kunnskap som til en viss grad er uartikulert og individuell. Selv om mye av denne erfaringsbaserte kunnskapen er verdifull, vil en videre utvikling av kvaliteten i undervisning og utdanning kunne profittere på at den blir gjort tilgjengelig i form av en felles ressurs for velprøvd erfaring. Gjennom innovasjon og forskning er det naturlig at slike tradisjoner og erfaringsbasert kunnskap utfordres og prøves kritisk.<sup>4</sup>

Det er også tegn som tyder på at det skjer endringer i ungdommers holdninger til studie- og karrierevalg i den vestlige verden. I en internasjonal undersøkelse av ungdommers holdninger til realfagstudier, ble det f.eks. påvist at de fleste ungdommer i alle land synes at forskning og naturvitenskap er samfunnsmessig viktig, mens særlig ungdommer i vestlige land i liten grad ser seg selv i rollen som forskere innen disse fagområdene (se f.eks. Schreiner og Sjøberg, "Jeg velger meg naturfag!", Rapport til NFR, 2006, s. 49):

"... ungdom i alle land vil arbeide med noe de finner viktig og meningsfullt, og med noe som stemmer med deres holdninger og verdier."

---

<sup>3</sup> Vabø, A., og Aamodt, P. O., "Nordic Higher Education in Transition", i *"Structuring Mass Higher Education"*, eds. Palfreyman, D., og Tapper, R., Routledge, 2009.

<sup>4</sup> Bamber, V, Trowler, P, Saunders M and Knight, P.( 2009) Enhancing Learning Teaching, Assessment and curriculum in Higher Education. Open University Press

Det er grunn til å tro at ungdommers motivasjon for å ta utdanninger som gir yrkesmuligheter som oppfattes som meningsfulle også gjelder for andre fagfelt og at det også har betydning for studentenes holdninger til utdanningsløp og læring gjennom studiene. Det er derfor en utfordring for utvikling av undervisningen at den i større grad viser utdanningstilbudens relevans.

Hele den norske (og utenlandske) universitets- og høyskolesektoren er preget av en økende grad av resultatstyring og større deler av institusjonenes virksomhet blir konkurranseutsatt. Dette kan føre til skarpere prioriteringer ved fordeling av ressurser mellom forskning og utdanning. En mulig konsekvens kan være at de forskningstunge institusjonene velger å legge større vekt på forskning på bekostning av utdanning. Stjernø-utvalget mener at etablering av sentre for fremragende undervisning vil kunne bidra til å gi utdanningsvirksomheten høyere status for derved å gi både institusjonenes ansatte og ledelse incitament til å prioritere utdanning høyt.

Dette bekreftes også av den senere utvikling i Bologna-prosessen slik det kommer til uttrykk i kommunikeet fra Leuven, som et ønske om å revitalisere universitetenes utdanningsmandat<sup>5</sup>:

“We reassert the importance of the teaching mission of higher education institutions and the necessity of ongoing curricula reform geared toward the development of learning outcomes.” (s. 3).

Kommunikeet indikerer også en forventning om at høyere utdanning i tiden frem mot 2020 vil ha fokus på kvalitet og ta sikte på innovasjon basert på integrering av utdanning og forskning

“... a dynamic and flexible European higher education will strive for innovation on the basis of integration between education and research at all levels”( s.1).

De aspekter som er nevnt ovenfor, viser behovet for å etablere ordninger som kan styrke kvaliteten i høyere utdanning. Arbeidsgruppen mener imidlertid at *Sentre for fremragende utdanning* ikke skal etableres primært for å møte spesielle utfordringer eller å korrigere svake sider, men i det hele tatt å heve kvaliteten på høyere utdanning generelt gjennom utvikling og innovasjon for å møte den nasjonale ambisjonen om at Norge skal være en kunnskapsnasjon.

### **3.2 Stjernø-utvalgets forslag om Sentre for fremragende undervisning**

I innstillingen om norsk høyere utdanning, *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*, (NOU 2008:3), uttrykker Stjernø-utvalget at det er behov for å iverksette “tiltak for å rette oppmerksomheten sterkere mot kvaliteten i undervisningen i høyere utdanning”. Utvalget foreslår “at det etableres Sentre for fremragende undervisning, inspirert av SFF-ordningen for å stimulere til og premiere høy kvalitet i undervisningen, gi grunnlag for videre utvikling av

<sup>5</sup> “The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade”.

*særlig gode læringsmiljøer og legge til rette for spredning av god praksis. (NOU 2008:3 s. 153).*

Tiltaket skal bidra til å "stimulere til utvikling og innovasjon i læringsmåter og pedagogisk tilrettelegging, heve den faktiske kvaliteten og signalisere at undervisning og forskning er sidestilte oppgaver for universiteter og høyskoler." Stjernø-utvalget fremhever med dette tre mål for ordningen – å heve kvaliteten, å gi grunnlag for utvikling og innovasjon og spredning av god praksis.

Stjernø-utvalget beskriver et Senter for fremragende undervisning som "et sterkt fagmiljø med en gjennomtenkt, helhetlig tilnærming til undervisning og pedagogisk tilrettelegging og gjerne nyskapende praksis på området, og med dokumentert gode resultater." s. 153

Status som senter for fremragende undervisning bør i henhold til utvalget kunne "tildeles alle typer utdanninger" med "læringsmiljøer som kan dokumentere særlig gode resultater på grunnlag av metoder med overføringsverdi til andre". "Selv om ordningen er ment å gjelde fagmiljøer heller enn hele institusjoner, må sentrene være forankret i institusjonens ledelse, noe som må reflekteres i søknadsprosessen. Sentrene må kunne være tverrinstitusjonelle".

Stjernø-utvalget foreslår at det skal etableres ca 20 sentre over tid, men at det "etableres et begrenset antall til å begynne med for å høste erfaringer". "Tildelingsperioden foreslås til fem år." "Finanseringsnivået må vurderes ut fra mål og innhold, men sentrene må ha god finansiering. Et foreløpig anslag kan være 50-100 millioner pr år." s. 152

Stjernø-utvalget uttaler videre at ordningen "bør kunne forvaltes av NOKUT, som allerede peker ut vinnerne av Utdanningskvalietsprisen"(s. 152).

Kriterier for tildeling kan i følge Stjernø-utvalget blant annet være (s. 153)

- Høyt faglig nivå.
- Sammenheng mellom forskning og undervisning.
- Pedagogisk tilrettelegging med fokus på læringsutbytte
- Samarbeid med arbeids- og næringsliv.
- Student/kandidattilfredshet.
- Nettverk/samarbeid med andre miljøer innenfor eller utenfor institusjonen.
- Formidling/overføringsverdi.

Stjernø-utvalget viser også til at det kan være behov for å sette inn spesielle tiltak for å heve kvaliteten i "viktige profesjonsutdanninger". De hevder at det er behov for "å styrke studiekvaliteten i flere av de korte profesjonsutdanningene slik at studentene møter sterkere og klarere forventninger og må nedlegge mer arbeid for å kunne gjennomføre studiet". (s 149) Utvalget foreslår derfor blant annet at ordningen med sentere for fremragende undervisning blir "supplert med egne sentre for fremragende profesjonsutdanning for å heve utdanningens status og understreke deres egenart" (s. 149). Disse bør altså komme i tillegg til den vanlige ordningen.



Arbeidsgruppen har gått gjennom høringsuttalelsene til Stjernø-utvalget og sett hva som der er kommentert i forhold til sentre for fremragende undervisning (kapittel 15 – Sentre for fremragende undervisning). Disse kan i sin helhet leses på følgende nettside:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2008/horing---innstillingen-fra-stjerno-utval/horingsuttalelser/horingsinstanser-med-merknader.html?id=498608>

De høringsinstansene som har kommentert tiltaket gir i hovedsak bred støtte til tiltaket, mens svært få har innvendinger.

### **3.3 KDs mandat**

Mandatet fra KD til UHR for utredning av sentrene følger opp Stjernø-utvalgets intensjoner. Mandatet påpeker at utdanning og forskning er likestilte oppgaver for universiteter og høyskoler og at målet med ordningen skal være "Å stimulere til utvikling og innovasjon i læringsmåter og pedagogisk tilrettelegging, heve den faktiske kvaliteten og signalisere at undervisning og forskning er likestilte oppgaver for universiteter og høyskoler." (KDs brev til UHR av 26.09.08)

Arbeidsgruppen baserer sitt forslag på KDs mål for ordningen og Stjernø-rapportens anbefalinger og høringsuttalelsene til denne. Arbeidsgruppen har også orientert seg om ordninger som tilsvarer sentre i enkelte andre land, med særlig vekt på erfaringer med slike sentre i England, Finland og Sverige.

KD viser også til at utredningen bør vurdere etablering av egne sentre for fremragende profesjonsutdanning som en særordning (26.09.08). KDs brev av 13.01.09 til UHR fremhever Stjernø-utvalgets bekymring for "utviklingen innen de korte profesjonsutdanninger" og ber om at Stjernø-utvalgets forslag om sentre for fremragende undervisning/profesjonsutdanning "blir godt ivaretatt i utredningsarbeidet". Det vises her også til at "rapporten skal brukes som utgangspunkt for å gjennomføre det planlagte pilotprosjektet med senter for fremragende undervisning innen allmennlærerutdanning" og at "rapporten utformes med det for øye". Problematikken vedrørende profesjonsstudiene og forslaget om egne sentre er drøftet av arbeidsgruppen i kapittel 6.

### **3.4 Kvalitetsreformen og evaluering av pedagogiske endringer**

I tiden fra 1960-tallet har det vært flere reformer i norsk høyere utdanning. Reformene har tatt sikte på å tilpasse sektoren til utfordringer som den kraftige økningen av studenttallet, internasjonale prosesser og endringer i offentlig forvaltning ("New Public Management") førte til.<sup>6</sup> Kvalitetsreformen er den siste av de store reformene. Den viderefører Hernes-utvalgets og Studiekvalitetsutvalgets arbeid for å bedre kvaliteten i studier og undervisning ved å øke intensiteten i utdanningene og ved å styrke internasjonaliseringen (Forskningspolitik 4/2005).<sup>7</sup>

Evalueringen av Kvalitetsreformen har vist at reformen i stor grad har bidratt til de tilsiktede endringene. Ny gradsstruktur og nye studietilbud har gitt studentene større valgmuligheter

<sup>6</sup> Norges forskningsråd. Evaluering av kvalitetsreformen. Sluttrapport

<sup>7</sup> Forskningspolitik 4/2005.

og åpnet for økt mobilitet. Endringer i undervisnings- og vurderingsformer og annen tilrettelegging av utdanningen har blant annet ført til at studentene skriver og leverer oppgaver langt hyppigere enn tidligere. Det har blitt større variasjon i vurderingsformene og bruken av informasjons- og kommunikasjonsteknologi økt betraktelig. Produksjonen av studiepoeng viser en klar økning etter reformen. Likevel viser det seg at økningen i studieintensiteten er varierende. Selv om semestrene er forlenget mange steder, er studentenes tidsbruk omtrent som før<sup>8</sup>. Reformen har generelt sett heller ikke bidratt til å utvikle tettere læringsmiljøer. Det er heller slik at studentene er mindre til stede på studiestedet nå enn før og at andelen studenter som kjenner sine lærere godt, er redusert<sup>9</sup>. Evalueringen av Kvalitetsreformen viser også noen interessante forskjeller mellom universiteter og høyskoler: Det er for eksempel blitt mer undervisning i seminarer og grupper ved universitetene, uten at omfanget av forelesninger er nevneverdig redusert. Ved høyskolene har undervisningstiden totalt sett gått ned, det gjelder særlig forelesningstilbudet (Dysthe 2007, s. 30)<sup>10</sup>.

Olga Dysthe spør i sin artikkel om de pedagogiske endringene har ført til bedre læring og peker på utfordringene ved å måle effekter av så et så komplekst fenomen som læring. Hun viser blant annet til at læringsutbytte omfatter både faglig kunnskap og innsikt, og mer "generelle og overførbare kompetanser" ('generic and transferable competences'). Selv om kvalitet omfatter begge aspekter, har ikke overførbare kompetanser fått samme oppmerksomhet i Norge som internasjonalt. Dysthe peker også på at "dersom Kvalitetsreforma skal leve opp til namnet og ha varig positiv effekt på studiekvaliteten, er det heilt nødvendig med oppfølging både på sentralt hald, på institusjonsnivå og i fagmiljøa" (Dysthe 2007, s. 29).

Evalueringen av Kvalitetsreformen peker på flere utfordringer når det gjelder utvikling av utdanningen. Et eksempel er hvordan utvikling av nye vurderingsformer på den ene siden kan tilpasses undervisning og utdanningsprogrammene, på den andre siden fører til mer og bedre tilbakemelding til studentene.

### **3.5 Nasjonale tiltak for å styrke kvaliteten i høyere utdanning i Norge**

Nasjonale tiltak for å styrke utdanningskvaliteten i høyere utdanning i Norge omfatter tiltak rettet mot innsyn og kontroll, belønning og prosjektstøtte. Tiltak for innsyn og kontroll dominerer sterkt når det gjelder omfanget av aktiviteter og resursbruk.

Det bør nevnes at det også finnes mange overgripende tiltak i deler av sektoren og på institusjonsnivå. Universiteter, vitenskapelige høyskoler og enkelte statlige høyskoler, stiller for eksempel krav om at vitenskapelig ansatte skal ha pedagogisk basiskompetanse. Ved flere statlige høyskoler arbeides det for at kvalifisering av vitenskapelig ansatte for opprykk (førstelektorprogrammet) skal ha en vesentlig pedagogisk komponent. På institusjonsnivå finner en ulike tiltak for å belønne og stimulere utviklingen av studiekvaliteten. Eksempler er

<sup>8</sup> Olga Dysthe, Arild Raaheim, Ivar Lima og Arne Bygstad: Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen

<sup>9</sup> *Forskningspolitik 1/2007*

<sup>10</sup> Olga Dysthe, Pedagogiske endringer etter Kvalitetsreforma og konsekvensar for læring. Utfordringar og strategiar vidare, *Uniped*, 3/2007

priser til gode læringsmiljø og forelesere, og konferanser og fagdager som tar opp lærernes studiekvalitetsarbeid. Det kan også bemerkes at programmer for forskning på høyere utdanning og forskerskoler for utdanningsvitenskap bidrar til at vi får et stadig bedre kunnskapsgrunnlag for utvikling og innovasjon i utdanning og undervisning. I det følgende vil vi imidlertid avgrense beskrivelsen til utdanningstiltak på nasjonalt nivå.

### **3.5.1 Innsyn og kontroll**

NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen– er et statlig uavhengig organ som blant annet skal bidra til å utvikle, men også kontrollere kvaliteten ved norske universiteter, høyskoler og fagskoler, både på utdanningstilbud, institusjon og institusjonenes kvalitetssystemer

NOKUTs oppgaver er blant annet:

- Evaluering av kvalitetssikringssystemene til norske universiteter og høyskoler.
- Evaluering for å vurdere kvaliteten i høyere utdanning.
- Akkreditering av høyskoler, vitenskapelige høyskoler og universiteter
- Akkreditering av studietilbud ved høyskoler som høyskolene ikke har rett til å gjøre selv.
- Revisjon av akkreditering som er gitt tidligere (både av institusjoner og av studietilbud).

NOKUT har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjennomført to evalueringer av utdanninger (allmennlærerutdanning og ingeniørutdanning), og de er nå i gang med en tilsvarende evaluering av førskolelærerutdanningene. Disse evalueringene gjøres for å bedømme kvaliteten i de aktuelle utdanningene, og skal gjennomføres på en slik måte at institusjonene har nytte av dem i det videre arbeidet med utviklingen av kvaliteten på studietilbudene. Dersom det avdekkes brist i kvaliteten på de evaluerte utdanningene, blir det gjerne et samarbeid mellom departementet og de institusjonene som gir de aktuelle utdanningene for å finne frem til måter å heve kvaliteten på.

NOKUT har også ansvar for akkreditering av institusjoner og av utdanningstilbud. Akkreditering er en faglig vurdering av om en høyere utdanningsinstitusjon eller et studietilbud fyller et gitt sett av standarder og kriterier. Akkrediteringene kan følges opp med revidering ("re-akkrediteringer"). Dersom det kommer frem at institusjon eller utdanningstilbud ikke lenger tilfredsstillere de kriteriene som er satt for å få (eller beholde) akkrediteringen, kan institusjon eller program bli "avskiltet". Sykepleierutdanningen, jus og farmasi er noen av de utdanningstilbudene som har vært gjennom slik revidering. Også revideringene har som hovedformål å bidra til å utvikle kvalitet videre, og det legges vekt på det faglige nivået i utdanningene og de dokumenterte resultatene. Oppfølgingen av revisjoner er primært en sak mellom NOKUT og den enkelte institusjon.

### **3.5.2 Utdanningskvalitetsprisen**

Kunnskapsdepartementets pris for fremragende arbeid med utdanningskvalitet i norsk høyere utdanning forvaltes av NOKUT.

Utdanningskvalitetsprisen er på 1 million kroner. Prisen kan i sin helhet gå til en institusjon, eller fordeles på flere, men skal minst være kr. 200.000 pr. vinner. Prisen utdeles etter

søknad for tiltak som har igangsatt aktiviteter som vil bidra til vedvarende heving av utdanningskvalitet.

Formålet med prisen er å stimulere institusjoner innenfor høyere utdanning til å arbeide systematisk med å videreutvikle kvaliteten på sine utdanninger og motivere fagmiljøene ved universiteter og høyskoler til å bli mer opptatt av arbeid med utdanningskvaliteten. Utdanningskvalitet er her et uttrykk for total kvalitet som omfatter studiekvalitet, styringskvalitet og relevans.

Prisen kan tildeles for fremragende arbeid innenfor ett eller flere områder. Søknaden må dokumentere samarbeid mellom studenter, fagpersonale og andre aktuelle aktører både i planleggings-, gjennomførings- og oppfølgingsfasen. Det må fremkomme dokumentasjon av tiltakets nærhet til teori og praksis, og hvorledes en i arbeidet gjør seg nytte av relevant kompetanse og kunnskap på det aktuelle fagområdet. Det forutsettes at søknaden inneholder en beskrivelse og vurdering av tiltaket og hvordan resultatet av arbeidet med tiltaket kan tenkes å bli videreført og overført til andre.

Kriterier for tildeling av prisen er:

- Tiltaket må være nyskapende og bidra vesentlig til utvikling og forbedring av utdanningskvaliteten.
- Søknaden må dokumentere at tiltaket utføres i et aktivt samarbeid mellom studenter, fagpersonale og andre aktuelle aktører.
- Igangsatte tiltak må dokumentere positive resultater.

Hver institusjon kan sende inntil tre søknader. Institusjonsledelsen må samordne fagmiljøenes forslag. Prisen kan tildeles ett eller flere fagmiljøer eller hele institusjonen. Søkerinstitusjonens ledelse innstiller søknader i prioritert rekkefølge.

Søknadene blir vurdert av en priskomiteé. Komiteen har fire medlemmer, tre faglig tilsatte ved universitet/høyskole og en student.

Som det fremgår er prisen en *belønning* for gjennomført arbeid med utvikling av utdanningskvalitet. Statuttene gir ingen føringer for hvordan prispengene skal brukes, for eksempel med tanke på videre utvikling av kvaliteten.

### **3.5.3 Prosjektstøtte for særlige satsningsområder.**

Norgesuniversitetet skal i følge sitt mandat fremme utvikling av IKT-støttet utdanning og livslang læring, samt drive kunnskapsutvikling og kunnskapsspredning om slik utdanning. Videre skal Norgesuniversitetet arbeide for å styrke samarbeid mellom høyere utdanning og arbeids- og samfunnslivet. I følge Norgesuniversitetet har Kvalitetsreformen og ny lov om universiteter og høyskoler gitt institusjonene større autonomi. "Samtidig er det etablert et finansieringssystem som hovedsakelig premierer – og flytter oppmerksomhet og prestisje mot – produksjon av studiepoeng og publisering av forskningsartikler. Dette kan ha bidratt til at enkelte av utdanningsinstitusjonenes oppgaver som samarbeid med næringsliv og samfunnet for øvrig, og pedagogisk utviklingsarbeid har fått mindre oppmerksomhet."

Norgesuniversitetet driver ikke selv undervisning, men er et organ som tildeler midler til prosjekter innen IKT-støttet høyere utdanning og livslang læring der alle høyere utdanningsinstitusjoner kan søke. Det er tre prioriterte områder:

- IKT-støttet pedagogisk utviklingsarbeid
- samarbeid mellom arbeidslivet og høyere utdanning
- åpne ressurser, deling og samarbeid

Øvre ramme for bevilgning pr. prosjekt er 1,5 mill kr, og det kreves minst 1/3 egenfinansiering fra søkerinstitusjonene. Det blir også stilt krav til dokumentasjon og formidling av resultater.

Søknadsprosessen blir gjennomført i to trinn med prekvalifisering gjennom innsending av projektskisse før fullstendig søknadsrunde. Dette tiltaket har fokus på utviklingsprosjekter innen definerte områder av utdanningstilbud.

### ***3.6 Sentre for fremragende utdanning og undervisning i andre land. England, Finland og Sverige***

#### **3.6.1 Bakgrunn**

I henhold til KDs mandat skal arbeidsgruppens utredning "ta utgangspunkt i målet, Stjernø-utvalgets forslag og andre lands erfaringer med tilsvarende ordninger."

For å få kjennskap til andre lands erfaringer har arbeidsgruppen ved UHRs sekretariat kontaktet ulike instanser i Europa og USA, gjort omfattende nettsøk og kontaktet utenlandske eksperter for å få oversikt over nasjonale ordninger med sentre for fremragende kvalitet i utdanning og undervisning (se vedlegg 1).

Det fremgår at Canada og USA har sentre ved universiteter som arbeider for fremragende utdanning på institusjonsnivå, men de er ikke tilkjent status på statlig/nasjonalt nivå av eksterne organ. Australia har flere nasjonale tiltak for å belønne og stimulere utvikling av kvalitet i utdanningene. Det har imidlertid ikke vært mulig å identifisere en nasjonal ordning med sentre for fremragende utdanning og undervisning i Australia. Det ser heller ikke ut til at ordninger med sentre for fremragende kvalitet i utdanning er vanlig i Europa, med unntak av England, Finland og Sverige.

De nasjonale initiativ for å etablere sentre for fremragende utdanning og undervisning som arbeidsgruppen har sett nærmere på, er dermed den engelske, finske og svenske ordningen med slike sentre. Ordningene i disse tre landene har mange likhetstrekk, men også klare forskjeller. Arbeidsgruppen har derfor gitt en relativt bred beskrivelse av ordningene i disse tre landene i vedlegg 1 til denne utredningen. Vedlegget gir også en sammenligning av ordningene, en vurdering med tanke på utforming av en norsk ordning med sentre for fremragende utdanning i Norge, og en oversikt over den dokumentasjon arbeidsgruppen har lagt til grunn for sin beskrivelse og vurderinger.

Arbeidsgruppen vil nedenfor gi en sammenfattende beskrivelse av de tre ordningene. Deretter følger arbeidsgruppens vurderinger med tanke på innføring av en ordning med sentre for fremragende utdanning i Norge.

### 3.6.2 Sammenfatning av ordningene i de tre landene

Arbeidsgruppen fikk gjennomgående et svært godt inntrykk av ordningene i de tre landene. De har hatt ulike utgangspunkt og ulike intensjoner, men utformingen av ordningene viser stort sett godt samsvar mellom formål og utforming av ordningene. Et annet dominerende inntrykk er at arbeidet som ble utført ved sentrene hadde meget høy kvalitet. Alle sentrene hadde elementer som kan være verdt å tilpasse og integrere ved eventuelle norske sentre.

I England har mange sentre satset på å gjøre sentrene tilgjengelige og synlige for studentene gjennom utforming av fysiske rom/deler av bygg ved hjemmeinstitusjonen. Mer fremtredende var imidlertid de engelske sentrenes vektlegging av utvikling og innovasjon og det engasjement lærerne la for dagen for å få dette til. Sentrene i Finland og Sverige fremstår som meget gode modeller for hvordan enheter kan gi undervisning og utdanning med høy kvalitet som kan hevde seg internasjonalt. De viser at det er krevende, men oppnåelig å få alle impliserte ved en enhet til å medvirke til å oppnå en slik status.

På den annen side var det arbeidsgruppens erfaring at de ulike ordningene også hadde sine svakheter i hvert fall med tanke på innføring i Norge i henhold til de føringer Stjernø-utvalget og KD har lagt for slike sentre. Svakhetene er også dokumentert i rapporter fra Høgskoleverket, i presentasjoner på FINHEECs konferanse og i midtveisevalueringen av CETL-ordningen i England.

I utviklingen av forslag til en ordning med sentre for fremragende utdanning i Norge, har arbeidsgruppen trukket veksler på disse erfaringene. Vi vil derfor drøfte noen av disse forholdene nedenfor.

#### **Formål**

Den finske og svenske ordningen har som formål å fremheve og belønne enheter med fremragende kvalitet. I Finland får sentrene økonomiske tilskudd som gir mulighet for å ivareta og videreutvikle utdanningskvaliteten ved sentrene. I Sverige skal den status som ligger i utmerkelsen gi motivasjon til arbeidet med å utvikle den utdanningen senteret har ansvar for. I begge tilfelle legger vurderingen hovedvekt på at enheten kan vise gjennom dokumentasjon og argumentasjon at deres utdanning har fremragende kvalitet. Den engelske ordningen tar på sin side sikte på å belønne fremragende kvalitet samtidig som sentrene *også* får ressurser som gjør dem i stand til å bidra til innovasjon og økt kvalitet i undervisningen ved andre sentre både ved egen institusjon og i sektoren.

Etter arbeidsgruppens skjønn var det gjennomgående høy kvalitet i arbeidet internt ved de finske og svenske sentrene. Bidrag til utvikling av bedre undervisning ved *andre* enheter ved vertsinstitusjon eller i sektoren, var imidlertid et mindre fremtredende aspekt ved ordningen og ved sentrenes beskrivelse av egen aktivitet.

Visjonen og styrken i innovasjonsarbeidet ved de engelske sentrene gjorde gjennomgående et meget positivt inntrykk. Omfanget av målrettet arbeid for å spre kunnskaper og erfaringer hadde etter arbeidsgruppens erfaringer et noe mindre omfang enn forventet. I noen tilfeller kom innovasjoner bare senterets egne studenter til gode. I andre tilfeller synes sentrenes virksomhet lite kjent utenfor senteret.

### **Kriterier**

Felles for kriteriene i de tre landene var at de var relativt åpne og formulert som områder søkerne skulle omtale heller enn som gitte krav. Det ble også understreket at de som skulle vurdere sentrene skulle bruke kriteriene fleksibelt.

Kriteriene for å oppnå senterstatus avspeiler likevel at det er ulike forutsetninger og formål med ordningene i de tre land. De finske kriterier skal etter intensjonen være enkle å forholde seg til både for søkere og for dem som skal vurdere og sammenligne sentrene. Kriteriene gjelder forhold knyttet til undervisning og rammene for denne. De svenske kriteriene samsvarer langt på vei med kriterier for vurdering av kvalitetsystemer (jf. NOKUTs og ENQAs krav). Dette har sammenheng med at senterstatus skal tilkjennes enheter som møter de generelle institusjonelle kvalitetskravene på en fremragende måte. Både de finske og svenske kriteriene er avgrenset til det som gjelder senterets undervisning og utdanning. De engelske kriteriene på sin side etterspurte både dokumentasjon av fremragende utdanningskvalitet (i første søkerrunde) og en plan for hvordan senteret ville arbeide med innovasjon og spredning av god praksis i senterperioden (i annen søkerunde).

### **Organisering**

Sentrene i Finland og Sverige var etablerte utdannings- /undervisningsenheter mens sentrene i England ofte var etablert på tvers av bestående enheter og organisert på forskjellige måter. De var med andre ord ikke identiske med eksisterende enheter i samme grad som i Finland og Sverige (jf. kapittel 4.4).

Ved sentre som var identiske med eksisterende enheter, som i Finland og Sverige, var den organisatoriske tilknytningen gitt. Det var uproblematisk å starte opp virksomheten som senter – og å avvikle denne når perioden som senter var avsluttet.

Åpningen for å opprette nye organisatoriske enheter i England så ut til å øke bevisstheten med hensyn til hvilken organisasjonsform som best tjener senterets formål og satsningsområde. Det ga muligheter for å bygge opp enheter med utvalgte medarbeidere og med egnede strukturer og arbeidsmåter. Ulempen var at det kunne ta tid å få etablert en ny organisasjonsstruktur og å få en hensiktsmessig tilknytning til eksisterende strukturer i institusjonen. Svak kontakt med vertsinstitusjonen kunne også begrense muligheten for spredning av erfaring.

### **Finansiering**

Finansiering og tilskudd til sentrene i de tre landene understreker forskjellene i intensjonene med etablering av ordningen.

Den engelske ordningen er et engangstiltak som gir sentrene store overføringer i fem år (2005 – 2010). De engelske sentrene kunne søke på bevilgninger i tre størrelser.

Hovedtyngden av investeringsmidlene skulle anvendes det første året. I resten av perioden var det i hovedsak overføring av driftsmidler. Flere uttrykte ønske om at både investeringsmidler og driftsmidler kunne vært fordelt etter sentrenes egne planer og budsjett. Ansvarsfordeling mellom sentrene og deres vertsinstitusjon når det gjaldt økonomi, personal og drift synes å ha vært noe uavklart i oppstarten for enkelte sentre og deres vertsinstitusjoner. Det er verdt å merke seg at alle sentre som kvalifiserte seg til å være med i annen søkerunde fikk tildelt £10 000 som en påskjønnelse og til bruk ved videreutvikling av søknaden for andre søkerunde.

I Finland har det vært en ordning siden 2000. Det økonomiske tilskuddet gir påskjønnelse for godt arbeid og midler til videre utvikling av driften i senterperioden. Ordningen forventes å fortsette.

I den svenske ordningen som startet i 2007, revidert med virkning for 2008 følger det heder og ære, men ingen finansielle overføringer med utnevning som senter. Ordningen forventes å fortsette.

Arbeidsgruppen merket seg ellers at det var ulik praksis med hensyn til fordelingen av tilskuddene mellom sentrene og deres vertsinstitusjoner. Tilskuddene tilfalt ikke automatisk sentrene i sin helhet verken i England eller Finland.

### ***Søkerprosessen***

I England ble det lagt det vekt på å gi søkere mye støtte i søkerprosessen. Higher Education Academy (HEA) har for eksempel lagt ut fylldig informasjon om utvikling av søknader og om hvordan man kan oppnå spredning av erfaringer. England og Finland hadde flere ledd i seleksjonsprosedyren - prekvalifisering, kvalifisering og institusjonsbesøk. I Sverige var enhetene tidligere vurdert som ledd i de vanlige kvalitetssikringsrutinene. De engelske søknadene for annen runde var relativt omfattende for eksempel med innhenting av anbud fra underleverandører. I Finland har man forsøkt å begrense omfanget av søknadene og å gjøre dem enklere å sammenligne ved å angi et maksimalt sidetall (10 A4 sider).

### ***Vurdering og seleksjon av sentre***

Alle tre landene legger mye ressurser i vurdering og seleksjon av sentre. Alle landene hadde internasjonale eksperter med i vurderingen av søknadene. Dette bidro til å sikre at sentrenes virksomhet har fremragende kvalitet i et internasjonalt perspektiv og til å unngå habilitetsproblemer. Institusjonsbesøkene i Finland ble verdsatt som en mulighet til å komplettere informasjon og å sikre at sentrenes virksomhet var i samsvar med beskrivelsen.

Finland legger særlig vekt på at vurderingsprosessen skal være åpen. Søknader og ekspertvurderinger av sentre som får tildelt senterstatus legges ut på FINHEEC's hjemmesider. Dette skaper ro rundt avgjørelsene og letter muligheten til å lære av sentrenes planer og virksomhet. I Sverige legges ekspertkomiteens rapport fra vurderingsprosessen ut på Högskoleverkets hjemmeside.

### ***Varighet***

I England er etableringen av sentre et tidsbegrenset initiativ på fem år. Det ga sentrene et rimelig tidsperspektiv for å iverksette og vurdere innovative tiltak. Finske sentre utpekes for



tre år med mulighet for tre års forlengelse. Siden den finske ordningen gjelder oppnådd fremragende kvalitet og kontinuerlig videre utvikling av den, syntes tre år å være en rimelig ramme – ikke minst når det er mulighet for å søke forlengelse for ytterligere tre år. Svenske sentre får tittelen "Senter for framstående utbildningsmiljö" som en utmerkelse for ett år. Gitt at sentrene ikke har noen særlige forpliktelser, kan ett år være en rimelig ramme.

### ***Evaluering og forskning***

Det pågår evaluering og forskning på ordningen i England. Dette gir innsikt i hvordan ordningen fungerer, hva som gjør at utdanning og undervisning fungerer godt, hvordan innovasjon kan iverksettes og følges opp. Det synes ikke å være et tilsvarende omfang i forskning og evaluering av ordningene i Finland og Sverige.

### **3.6.3 Konsekvenser for en norsk ordning**

De konsekvenser arbeidsgruppen trekker av erfaringene i England, Finland og Sverige sammenfattes nedenfor.

Arbeidsgruppen setter spørsmålstegn ved om det er mulig å oppnå *formålet* om økt kvalitet i sektoren, dersom ikke aktivt arbeid med spredning av innsikt og erfaring når det gjelder faktorer som påvirker god undervisning, inngår som en forutsetning for å få senterstatus.

Det er arbeidsgruppens oppfatning at dersom sentrene ikke bare skal belønnes for fremragende utdanning og undervisning ved egen enhet, men også bidra til utvikling og innovasjon ved andre enheter og i sektoren, må dette fremgå tydelig av *kriteriene* for sentrene. Dette aspektet må også inngå i evaluering av hvordan ordningen fungerer.

Virksomheten i England, Finland og Sverige viser at sentrenes oppgaver kan ivaretas innenfor ulike *organisasjonsformer*. Det som synes avgjørende er at det etableres gode samarbeidsstrukturer innad i senteret og mellom senteret og vertsinstitusjonen.

Etter arbeidsgruppens syn bør den norske ordningen gi sentrene *økonomisk ramme* som belønner høy kvalitet og som gir ressurser og motivasjon til å arbeide med innovasjon og spredning av god praksis. Økonomiske tildelinger bør være i henhold til sentrenes planer og budsjett slik at det blir samsvar mellom behov i senterperioden og tildeling. Midler til eventuelle investeringer bør ikke dekke utgifter som inngår i institusjonens vanlige budsjett. Det synes uomgjengelig nødvendig at ansvarsfordeling mellom sentrene og vertsinstitusjonene må være avklart gjennom retningslinjer for ordningen som helhet og avtaler mellom vertsinstitusjon og senter.

Arbeidsgruppen anser *søkeprosesser* som omfatter både prekvalifisering og kvalifisering som gode for søkerne. Dette gir grundige prosesser som sikrer mot urimelige avgjørelser. Arbeidsgruppen tror likevel at det ved etablering av en slik ordning kan oppstå usikkerhet med hensyn til kriterier og dokumentasjon dersom søknadene velges ut i flere runder (f.eks. vurdering av korte søknadsskisser i første runde og fulle søknader i andre runde) og har derfor ikke anbefalt dette.

Arbeidsgruppen vurderer det også slik at det er nødvendig med åpne og grundige *vurderings-* og seleksjonsprosesser og med internasjonal representasjon i

vurderingskomiteene – av hensyn til så vel ordningen som sentrenes omdømme. Dette innebærer at søknadene må skrives på engelsk.

Når det gjelder *varighet*, er det er arbeidsgruppens oppfatning at en periode på fem år som i England, er mest hensiktsmessig når det er intensjoner om at sentrene skal drive innovasjon og spredning av god praksis. I særlige tilfeller bør det kanskje være mulighet for ytterligere forlengelse.

Arbeidsgruppen anser utvikling av gode undervisnings- og læringsprosesser med påfølgende spredning av kunnskap og systematisert erfaringer med denne virksomheten, som viktige element ved senterordningen. Derfor, bør oppfølging av den norske ordningen gjennom *evaluering og forskning* være et aspekt ved tiltaket. Dette bør planlegges før ordningen iverksettes.

### **3.7 Hovedområder for sentrenes virksomhet**

Stjernø-utvalget og KDs mål for ordningen fremhever tre områder for sentrenes virksomhet, å heve kvaliteten i utdanning og undervisning, å gi grunnlag for utvikling og innovasjon og å spre god praksis (jf. 3.2). Arbeidsgruppens forslag følger opp vektleggingen av disse tre områdene og vil nedenfor knytte noen refleksjoner til dem.

#### **3.7.1 Utdanning, undervisning og læring**

En rimelig forventning til utdanning som skal være fremragende – ikke bare med hensyn til kunnskapsinnhold, men som utdanning – er at den bør være informert av forskning, systematisert erfaring og teori om slik utdanningsvirksomhet. Det som gjelder som godt fundert kunnskap om studenters læring og tilrettelegging for læring gjennom undervisning, bør også ha innflytelse på den praksis som drives og utvikles i slike sentre.

To hovedparadigmer preger i dag forståelsen av læring i høyere utdanning: et kognitivt, konstruktivistisk syn og et sosiokulturelt. Disse behøver ikke være gjensidig ekskluderende men kan begge bidra til vår forståelse av det som skjer når studenter i høyere utdanning lærer.

Det kognitivt konstruktivistiske paradigmet vektlegger de mentale funksjonene som er knyttet til læringsprosesser og hevder at læring av denne typen skjer ved at studenter konstruerer kunnskap gjennom etablering og revisjon av mentale strukturer, oftest med språket som verktøy for å bearbeide stoffet. Når vi lærer, leter vi etter mening i det vi erfarer eller forsøker å tillegge våre erfaringer mening slik at de inngår i sammenheng til større helheter av forståelse.

Konsekvenser av dette for undervisning vil for eksempel være at den som underviser forsøker å få studentene til å mobilisere og uttrykke sin forforståelse av det temaet det undervises om, slik at de blir seg den bevisst og kan få tilbakemeldinger på den. Slik sett vil arbeidet med nytt stoff primært innebære en videreutvikling av den kunnskapsbasen studenten allerede har. Tanken er at dette bidrar til å utvikle studentens konstruksjon av egen kunnskap på det aktuelle området, slik at den blir mer rikholdig og gyldig. Den kunnskapen studenter i høyere utdanning skal tilegne seg er omfattende og kompleks og de

bør få varierte muligheter for å utvikle kunnskapsstrukturer som favner kompleksiteten. Dette kan innebære undervisning som vektlegger formidling, men bør også inkludere undervisning som vektlegger egenaktivitet der studentene kan prøve ut og kontrollere egen forståelse av det aktuelle temaet. Det er rimelig å forvente at en slik tankegang finner nedslag i den praksis som drives, utvikles og tilrås ved et senter.

Det sosiokulturelle paradigmet ser læring som utvikling av handlemåter og forståelser som er gyldige i en bestemt sosial og kulturell sammenheng. Den som kommer til en slik sammenheng – gjerne kalt et praksisfellesskap – tilegner seg måter å forholde seg til arbeidsoppgavene på. Det kan være forståelsesmåter, holdninger og riter som er gyldige innen praksisfellesskapets kultur. Dette skjer gjennom deltakelse i fellesskapets virksomhet som gir mulighet for observasjon, imitasjon og refleksjon. En annen viktig faktor er å få tildelt stadig mer krevende oppgaver kombinert med instruksjon, korreksjon, veiledning, ris og ros fra andre. Gradvis beveger 'novisen' eller 'lærlingen' seg fra en perifer posisjon i fellesskapet til en mer sentral posisjon og vil etter hvert fungere som et kompetent medlem av praksisfellesskapet.

Konsekvensene av dette for undervisning vil for eksempel være at den som underviser inkluderer studentene i de faglige aktiviteter og prosesser som lærerne er engasjert i for eksempel i arbeidet i et laboratorium, i en forskergruppe, i en undervisningssituasjon, på en sykehusavdeling, i et atelier eller i en arkeologisk utgraving. Paradigmet innebærer at kunnskap er knyttet til de situasjoner der en 'praksis' utøves og er ikke umiddelbart gyldig i enhver annen kontekst. Kunnskapen må derfor justeres og videreutvikles når en person flytter seg fra ett til et annet praksisfellesskap der en annen kultur krever sin versjon av kompetanse av aktøren. I utdanningen tar man det ikke for gitt at studentene umiddelbart kan overføre kunnskaper fra en situasjon til en annen, eller fra utdanningssituasjonen til yrkesfeltet – men forsøker å tilrettelegge for prosjekt- og problemorienterte arbeidsmåter eller ulike former for tilknytning til yrkesfeltet. Dette er et synspunkt som ikke bare har betydning for å tilrettelegge for studenters læring, men også for hvordan kunnskapen innen et senter for fremragende undervisning kan 'formidles' til andre institusjoner.

God undervisning innen høyere utdanning tar altså utgangspunkt i godt dokumenterte forståelser av hvordan studenter lærer. *Dessuten* må de ulike elementene i den utdanningen som legges til rette, henge sammen på en meningsfull måte. Formål og mål med undervisningen – hva studentene skal lære og hvorfor – må utformes i forhold til studentenes forutsetninger og de rammer av tid, ressurser, materiell, rom og utstyr en har til disposisjon. Med dette som utgangspunkt må det velges undervisningsmåter og arbeidsformer som gir best mulige forutsetninger for ønsket læring. Refleksjon over betydningen av og tilrettelegging for studentmedvirkning er dermed også viktig, både med tanke på utdanningen i seg selv og innen forskning- og utviklingsarbeid. Dessuten må det tilrettelegges for former for vurdering av studentenes læringsutbytte som er i tråd med målene, med arbeidsformene og med rammefaktorene. Dette omtales i internasjonal sammenheng nå ofte som 'constructive alignment' (et fruktbart samspill mellom ulike faktorer) og har i norsk fagterminologi lenge vært kalt 'didaktisk relasjonstenkning'. Prinsippet om at de ulike elementene i et utdanningsprogram, et emne eller et kurs må henge sammen og utfylle og støtte hverandre er sentralt i planlegging og gjennomføring av fremragende utdanning – også på universitets- og høyskolenivå.

Det er viktig i forhold til hvilken tematikk et senter kan arbeide med. Et senter som for eksempel utelukkende ville konsentrere seg om arbeid med utvikling av varierte vurderingsformer, kan risikere å komme i en situasjon der en ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til hvordan slike vurderingsformer kan passe inn i og fungere i studier med ulike mål, deltakergrupper, undervisningsopplegg og rammer.

Likevel kan det være legitimt å legge hovedvekt på ett av elementene – som for eksempel utvikling og bruk av studentaktiviserende undervisnings- og arbeidsformer. Dette forutsetter imidlertid at slike undervisningsformer ikke utvikles, tilbys og tilrås isolert fra den utdanningskontekst der de skal brukes men ses i relasjon til andre elementer i den didaktiske sammenhengen som er presentert ovenfor.

### 3.7.2 Utvikling og innovasjon

Strategier for å skape endring i høyere utdanning kan beskrives ut fra ulike perspektiv, teknologisk, politisk og kulturelt<sup>11</sup>. Satt på spissen kan de tre perspektivene beskrives slik:

Det teknologiske perspektivet på utvikling og innovasjon: Innovatøren utvikler en ide om hva som bør forandres, setter opp mål og legger strategi for forandringen. Ønskelig atferd blir beskrevet i form av instruksjon eller "bruksanvisninger" og aktørene som skal gjennomføre innovasjonen får "instrumentell veiledning" med sikte på effektiv måloppnåelse.

Det politiske perspektivet på utvikling og innovasjon: Innovatøren handler ut fra tenkning om hvem som vil tjene på/ha interesse av innovasjonen og forsøker å inngå allianser med slike grupper, forhandle med dem, gir tilbud om "goder" og prøve å overkomme motstand gjennom å overbevise, overtale, belønne og sanksjonere.

Det kulturelle perspektivet på utvikling og innovasjon: Innovatøren er opptatt av forholdet mellom kulturen og innovasjonen, hvordan den blir oppfattet, hvilke verdier den representerer – eller utfordrer. Aktørene må tro på det de gjør. Ofte er det nødvendig med bevisstgjøring av aktørene og ny læring gjennom samtaler, undervisning og lignende. Arbeidet tar utgangspunkt i hva deltakerne selv kan tenke seg eller være villige til å forandre.

Det man ser i praksis er at strategier basert på teknologiske og politiske perspektiv, ikke alltid har den gjennomslagskraft man skulle forvente. Innenfor høyere utdanning ble det for eksempel bestemt at det skulle innføres studentevaluering av undervisningen ved alle institusjoner i løpet av studieåret (Brev fra KUF 22.03.1994). Dette hadde bare sporadisk effekt inntil bestemmelsen ble fulgt opp av kontroll gjennom NOKUTs evalueringsprosesser med sanksjoner (manglende godkjenning av kvalitetssystem) overfor institusjoner som ikke gjennomfører studentevaluering. Det synes likevel som at lærernes bruk av studentevaluering som et redskap for å utvikle sin undervisning fortsatt er beskjeden noe som delvis kan forklares ut fra et kulturelt perspektiv. Bruk av studentevaluering i den form som nå er innført, har for svak forankring i lærernes forståelse av sin oppgave som undervisere.

<sup>11</sup> Dalin P (1994) *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Universitetsforlaget.

Nyere forskning på innovasjon (dvs intenderte endringsprosesser) i høyere utdanning går da også bort fra enkle forklaringsmodeller. Endringsprosesser i høyere utdanning er komplekse og involverer institusjoner og aktører på ulike nivå og i ulike konstellasjoner. Varig endring må forankres lokalt og kommer først når de som er involvert gjør den til sin egen gjennom bruk og tilpasning til den lokale tradisjon og sammenheng. Man kan ikke overføre god praksis direkte fra en utdanning til annen, men må forsøke å "oversette" denne praksis slik at den passer i den nye utdanningsammenhengen.<sup>12</sup>

En slik forståelsesmåte er i tråd med et kulturelt eller et sosiokulturelt perspektiv. Det innebærer at innovatører må arbeide med og i samarbeid med flere aspekter og flere nivå i den kulturen og konteksten der innovasjonen skal iverksettes. Innovatøren må arbeide sammen med aktører i kulturen for å bidra til bevisstgjøring av behov for endring, utvikling av forståelse (for eksempel for hvordan studenter lærer), og kunnskap om alternativ praksis (for eksempel om måter å legge til rette for studenters læring). Samtidig med at man arbeider med kulturen må man arbeide med de strukturer som er et resultat av og som opprettholder kulturen. Hvis for eksempel belønningssystemet bidrar til at arbeid med undervisning nedprioriteres, bør belønningssystemet revurderes i lys av hvordan det bør være for at også undervisning skal få økt status.<sup>13</sup>

Arbeidsgruppen har her vist til noen perspektiver på utvikling og innovasjon. Fagmiljøer kan bruke dette som et utgangspunkt for å klargjøre sine forståelse av endringsprosesser og hvilke føringer dette bør ha for arbeid med utvikling og innovasjon i egen utdanning. Arbeidsgruppen tror at sentrene kan bli mer effektive innovatører om de klargjør hvilke perspektiv de knytter an til og hvilke konsekvenser det har for valg av endringsstrategier.

### 3.7.3 Strategier for spredning av god praksis

Spredning av kunnskap og erfaringer med utdanning og undervisning med fremragende kvaliteter på måter som bidrar til at andre miljøer også kan bli bedre, er sentrenes tredje hovedoppgave. Erfaringer fra tilsvarende sentre i andre land viser at dette kan være vanskelig å få til i praksis. Arbeidsgruppen vil derfor foreslå at denne oppgaven får oppmerksomhet allerede ved planlegging og etablering av sentrene. Spredning kan foregå på forskjellige måter, rettet mot interne og/eller eksterne målgrupper. Eksempler kan være:

a) *Spredning gjennom opplæring og informasjon.*

Spredning kan skje gjennom kurs/opplæringsvirksomhet, seminarer/konferanser og informasjonsspredning gjennom ulike media. Hva man velger vil blant annet ha sammenheng med hensikten med spredning (bevisstgjøring, forståelse, handling eller implementering) og om spredningen er rettet mot interne og/eller eksterne parter.

b) *Spredning gjennom forskning og forskningspublisering.*

<sup>12</sup> Peck, C A, Gallucci C, Sloan T, Lippincott (2009) Organizational learning and program renewal in teacher education: A socio cultural theory of learning, innovation and change. Educational Research Review 4 (2009) 16-25.

<sup>13</sup> Studiekvalitet. Innstilling fra studiekvalitetsutvalget. Avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) 9. Juli 1990 (F2898) Utdannings- og forskningsdepartementet 1990.

Denne strategien er knyttet til senterets arbeid med innovasjon i undervisning og læring innenfor egne fag/fagkrets. Forskning og publisering er de tradisjonelle "akademiske" former for kunnskapsspredning. Forskningsresultater etterspørres når man skal argumentere og begrunne i akademiske miljøer. Det er også et klart behov for økt kunnskap om hva som er virksomme faktorer når det gjelder å skape og vedlikeholde fremragende undervisning.

c) *Spredning gjennom medvirkning.*

Spredning kan også skje gjennom bistand til utvikling av andre enheter. Som vi har sett (over) kan det være vanskelig å overføre god praksis fra en utdanningssammenheng til en annen. Det kan derfor være behov for at senteret hjelper til med å tilpasse egne erfaringer til andre fagmiljøer. Senteret kan for eksempel initiere aktiviteter som stimulerer til refleksjon over behov for endring eller fungere som katalysator for andre miljøers ideer til utvikling av fremragende undervisning. Det kan ofte dreie seg om konsultasjon med fagmiljøer der senteret inviteres til å medvirke til utviklingsprosesser. Der man også forsøker å endre undervisningskulturen vil dette være en arbeidskrevende, men virkningsfull strategi.

Det man ofte ser, er at mange venter til et tiltak eller en aktivitet er avsluttet og evaluert før man iverksetter konkrete tiltak for å spre erfaringene. Dette kan medføre at det er lite ressurser eller motivasjon igjen til dette. Arbeidsgruppen vil derfor foreslå at man søker å supplere slike spredningsformer med andre *underveis* i innovasjonsprosessen. For å drøfte av teoretiske perspektiv på en intervensjon eller av praktiske tiltak ved utprøving eller iverksetting av ny undervisningsstrategi, kan være til nytte for prosjektet som nettopp ved sin åpenhet kan gjøre andre delaktige i og motiverte for å igangsette tilsvarende prosesser.

## 4 Sentre for fremragende utdanning. Hovedtrekk ved ordningen.

Kapittel 4 beskriver mål for ordningen og sentrenes oppgaver og profil, organisering, størrelse og kriterier. Innledningsvis vil arbeidsgruppen drøfte betegnelse for sentrene og som avslutning vil arbeidsgruppen presentere forslag til andre tiltak som kan virke sammen med SFU med sikte på å styrke studiekvaliteten i høyere utdanning.

### 4.1 Betegnelse for ordningen

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.

### 4.2 Mål for ordningen

Sentre for fremragende utdanning vil bli en ny og varig nasjonal satsing som skal bidra til å heve statusen for den delen av universiteters og høyskolars virksomhet som dreier seg om utdanning og undervisning gjennom å styrke kvaliteten. Ordningen skal fremheve betydningen av gode læringsmiljøer og øke bevisstheten om betydningen av samspillet mellom lærere og studenter.

I mandatet fra KD heter det at det skal være et overordnet mål for SFU å "stimulere til utvikling og innovasjon i læringsmåter og pedagogisk tilrettelegging, heve den faktiske kvaliteten og signalisere at undervisning og forskning er sidestilte oppgaver for universiteter og høyskoler".

Dette er også i samsvar med Stjernø-utvalgets innstilling. I kapittel 3 er det begrunnet hvorfor det er samfunnsmessig og utdanningsmessig gunstig å investere i innovasjon og kvalitetsutvikling innen høyere utdanning. Arbeidsgruppen vil derfor understreke at ordningen ikke foreslås for å bøte på svake sider ved norsk høyere utdanning, men først og fremst for å leve opp til den nasjonale ambisjonen om Norge som kunnskapsnasjon i et globalt perspektiv.

### **4.3 Sentrenes oppgaver og profil**

Et senter for fremragende utdanning har en tredelt oppgave: utdanning og undervisning, utvikling og innovasjon, og spredning av god praksis.

#### *Utdanning og undervisning*

Sentre skal vektlegge høy kvalitet i egen utdanning og undervisning og vise/demonstrere hvordan dette fremtrer for eksempel når det gjelder planlegging, gjennomføring, vurdering, oppfølging og studentmedvirkning, og det forventes at sentre vil ha fremragende kvalitet på flere områder. Kvaliteten kan også dokumenteres gjennom begrunnede beskrivelser, evaluering og/eller forskning.

#### *Utvikling og innovasjon*

Sentre skal vise evne og vilje til utvikling og innovasjon. Planlegging og gjennomføring av utviklings- og innovasjonsprosesser innen undervisning/utdanning i faget skal være kunnskapsbaserte og vurderes med utgangspunkt i dokumenterte resultater og erfaringer og/eller forskning. Innovasjon kan enten være rettet mot utvikling av egen enhet eller bistand til slik utvikling ved andre enheter.

Det forventes at sentrene har ambisjoner for utvikling og innovasjon ut over det man vanligvis forstår som kontinuerlig utvikling av studietilbudet, dvs. det som er begrenset til å gjøre det eksisterende utdanningstilbudet litt bedre. Det kan for eksempel dreie seg om å føye til vesentlige nye elementer eller mer radikale endringer som involverer revurdering av eksisterende tilnærminger

#### *Spredning*

Sentre skal vise evne og vilje til spredning av kunnskap og erfaringer for eksempel om hvilke faktorer som bidrar til fremragende tilrettelegging av utdanning og undervisning på måter som bidrar til at andre miljøer også kan bli bedre. Spredning kan foregå på forskjellige måter, rettet mot interne og/eller eksterne parter.

Sentrene skal selv ta stilling til hvordan disse oppgavene skal ivaretas og vektlegges ut fra faglige, lokale og andre forutsetninger. I praksis kan skillet mellom de tre områdene bli utydelig. Enheter som er karakterisert ved fremragende utdanning og undervisning vil i kraft av dette kunne formidle sine kvaliteter slik at andre miljøer kan lære og dra nytte av dem. Innovasjon vil på sin side forutsette at man har erfaring og kunnskap om faktorer som bidrar til å fremme høy kvalitet i utdanningen, og om hvilke intervensjoner som må iverksettes i så måte. Det forventes at sentrene kan dokumentere kompetanse, strategier og resultater når det gjelder innovasjon og spredning som går ut over det kvalitetsarbeidet som enhver høyere utdanningsinstitusjon forventes å drive kontinuerlig.

#### *Profil*

Sentre kan profilere høy kvalitet i utdanning og undervisning på ett eller flere områder. *Eksempler* på slike områder er forskningsbasert undervisning, studentaktiviserende undervisningsmetoder, eksamensformer, IKT-basert undervisning, kontakt med yrkesfeltet, profesjonsetikk eller praksisordninger. Dette er ikke en fullstendig liste. Sentrenes profil kan være rettet mot andre områder som er interessante av andre praktiske, teoretiske eller prinsipielle grunner.



Sentre kan også profilere seg i forhold til ett eller flere fag/ fagfelt (ev. tverrfaglig) og på ulike nivå. Det kan også gjøres gjennom fokus for eksempel på arbeid på grunnplanet der lærernes undervisning og studentenes læring finner sted og/eller på andre nivåer (studieplanarbeid, kvalitetskontroll/utvikling). Det er sentrenes oppgave å analysere hvilke utdanningsmessige utfordringer senteret vil legge til grunn for valg av profil og begrunne hva de vil fremheve som sin innsats i forhold til disse. Valg av profil bør sees i forhold til den virkning aktivitetene har for studentenes læring, som må stå i sentrum.

#### 4.4 Sentrenes organisering

Sentrene skal bygges opp til miljøer som kan hevde seg internasjonalt både faglig og pedagogisk. Ordningen gjelder fagmiljøer heller enn hele institusjoner og kan ev. være tverrinstitusjonelle (Stjernø s. 153).

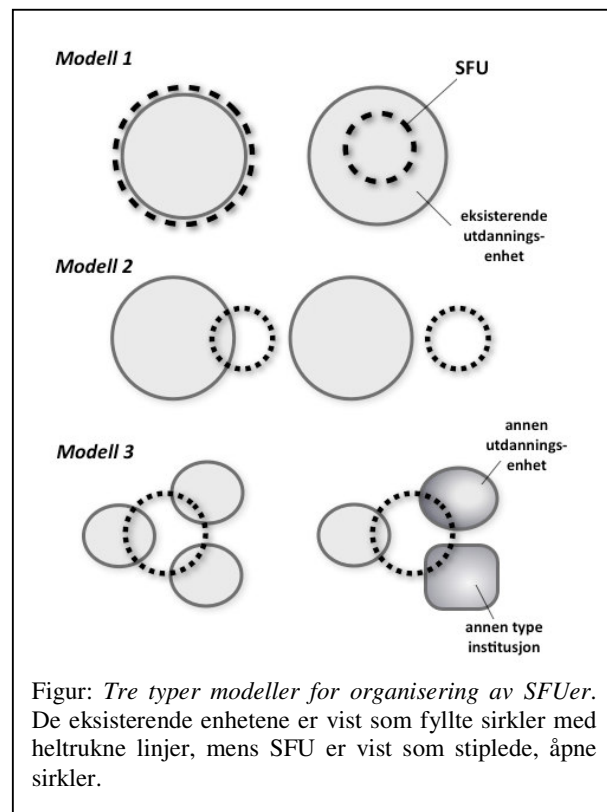
Sentrene bør organiseres på måter som er hensiktsmessige i forhold til senterets intensjoner. Erfaringer fra andre land tilsier at sentre kan fungere godt med ulik organisering, men sentrene må fremstå som tydelige og identifiserbare også ut over egen institusjon.

Basert på erfaringer i andre land (jf vedlegg 1) vil følgende tre organiseringsmodeller være mest aktuelle for norske SFUer (se figur).

- Modell 1:** Senteret er identisk med en eksisterende enhet eller en del av denne
- Modell 2:** Senteret er en utskilt del av en eksisterende enhet med delvis eller ingen tilknytning til "moderenheten"
- Modell 3:** Senteret er sammensatt av flere eksisterende enheter eller deler av slike. I modell 3, kan man tenke seg et konsortium av flere utdanningsenheter og/eller andre typer utdanningsenheter innenfor eller utenfor vertsinstitusjonen.

Enhetene kan være utdannings-/undervisningsenheter eller enheter som bidrar til undervisning (praksissteder, pedagogiske utviklingsmiljøer oa).

De finske og svenske sentrene er stort sett organisert som modell 1, mens det i England er eksempler på alle tre organisasjonsmodeller (jf. vedlegg 1).



De ulike modellene har både fordeler og ulemper.

**Modell 1. Senteret er identisk med en eksisterende enhet eller en del av denne**

Som *fordeler* kan nevnes at det ikke kreves spesielle organisatoriske grep for å etablere sentre etter denne modellen. Sentrene har sin plass i institusjonens styringssystem og det er relativt enkelt å tilbakeføre sentrene til vanlig drift etter senterperioden. Ressursene kan dermed anvendes på sentrenes primæroppgaver. Det kan være enklere å dokumentere kvalitet i bestående enheter enn ved nydannelser. *Utfordringene* vil bl.a. ligge i å gjøre senteret tydelig og identifiserbart overfor andre miljøer, å ivareta de oppgavene enheten hadde og fortsatt har selv om enheten har blitt et senter, og å få alle med i "senterkulturen" – herunder en reelt dedikert ledelse.

**Modell 2. Senteret er en utskilt del av en eksisterende enhet med delvis eller ingen tilknytning til "moderenheten"**

*Fordeler* med modell 2 er bl.a. muligheten for at den nye enheten kan definere egne mål og arbeidsmåter relativt fritt i forhold til "moderinstitusjonen". Man kan velge ut de mest kompetente og dedikerte personene til å være med og det kan være lettere å synliggjøre senteret distinkt i forhold til andre enheter internt og eksternt. *Ulempen* er at enhetens svake eller manglende tilknytning i organisasjonen, kan gjøre at den faller utenfor viktige kommunikasjonskanaler og arenaer for innflytelse. Den frie stillingen kan også føre til isolasjon.

**Modell 3. Senteret er sammensatt av flere eksisterende enheter eller deler av slike**

I modell 3, kan man tenke seg et konsortium av flere utdanningsenheter og/eller andre typer utdanningsenheter innenfor eller utenfor vertsinstitusjonen.

*Fordeler* med modell 3 er at miljøer kan slå seg sammen enten for å forsterke partenes kompetanse på et felles område eller å supplere hverandre slik at man får en bredere eller mer allsidig kompetanse. Kontakt mellom utradisjonelle grenseflater og møter mellom nye parter som ellers ikke samarbeider, kan skape god utvikling og innovasjon i både undervisningsmetoder og utdanningsopplegg. En *ulempe* kan være at arbeid med organisatoriske nydannelser kan ta energi og oppmerksomhet bort fra hovedmålet som er å gi studentene fremragende studietilbud.

***Krav og anbefalinger***

Uavhengig av hvilken organiseringsmodell de enkelte senter velger, har arbeidsgruppen drøftet flere krav og anbefaling knyttet til sentrenes organisering. Denne fremstillingen er imidlertid ikke uttømmende og enhetene må selv vurdere og begrunne sitt valg av organisasjonsform.

- Senteret skal ha en veldefinert faglig ledelse og være organisert slik at det kan realisere målene i planen på en effektiv måte, ha en organisasjons- og styringsform som gir god tilpasning til vertsinstitusjonens organisasjon og etablere rutiner som sikrer et godt samspill med ev. samarbeidspartnere.
- Senterets organisering skal være verifiserbar. Det vil si at strukturene og ansvarsforholdene skal dokumenteres både i søknaden og gjennom eventuelle besøk. Dette gjelder både i søknadsprosessen og etter en eventuell tildeling.

- Senterets nøkkelpersoner bør være ansatt ved senteret i full stilling. Andre kan ha delansettelser dersom dette kan tilpasses senterets intensjoner og virksomhet.
- Senteret bør være samlokalisert så langt dette er mulig, samt være forankret i én institusjon der hovedtyngden av aktiviteter foregår. Tverrinstitusjonelle sentre skal være forankret i én institusjon som har hovedansvaret og som står som søker.
- Senteret bør inngå i vertsinstitusjonens styringssystem og skal ha et eget styre som påser at virksomheten følger plan og budsjett som ligger til grunn for tildeling av senterstatus og bevilgninger.
- Tverrinstitusjonelle sentre og sentre som ikke er samlokaliserte skal ha eget styre hvor også partnerinstitusjonene er representert. Det skal inngås avtale om hvordan krav og retningslinjer for senterets virksomhet skal ivaretas (herunder blant annet bruk av senterbetegnelsen, finansiering osv). (jf. KDs retningslinjer for eksternt finansiert virksomhet).
- Studentrepresentasjon skal inngå i senterets styringssystem i samsvar med lovens og forskriftenes krav. Senteret bør planlegge og iverksette effektive opplegg for god kommunikasjon og godt samarbeid med blant annet studenter.
- Senteret kan engasjere utenforstående enheter til å gjennomføre oppdrag for senteret. Dette forutsetter klare avtaler om oppgaver, ansvar og rettigheter.
- Senteret skal knytte til seg et en eksternt faglig rådgivingsgruppe (advisory board) bestående av norske og utenlandske fageksperter med kompetanse innen senterets virksomhetsområde. Den faglige rådgivingsgruppen bør ha utstrakt kontakt med senteret og senterets ledelse og rapporterer til senterets styre. Rådgivingsgruppens rapporter inngår som bakgrunnsmateriale i senterets evaluering.

#### ***4.5 Sentrenes størrelse***

Arbeidsgruppen vil anbefale at sentre har en størrelse som gjør at de er bærekraftige, dvs. at det er tilstrekkelige ressurser til både å gi ønskelig allsidighet i arbeidet og å opprettholde den planlagte kvaliteten i aktivitetene selv om det kan være endringer i senterets stab.

Tilsvarende bør ikke sentrene være så store at de blir urimelig dominerende i forhold til det utdanningsmiljøet senteret knyttes til. Vi formoder at sentrenes aktivitet vil utføres i samarbeid mellom stab som er lønnet av senterets bevilgning og stab som har sine hovedoppgaver (regulær forskning og undervisning) ved institusjonene. På basis av disse betraktningene vil arbeidsgruppen antyde at et senter kan lønne fra 6-12 årsverk, som innbefatter senterets faglige leder og senterets administrative koordinator i tillegg til staben som står for gjennomføringen av senteret virksomhet.

#### **4.6 Kriterier for tildeling av status som SFU.**

Arbeidsgruppens forslag til kriterier følger opp intensjoner og forslag i Stjernø-utvalgets innstilling og KDs mandat (jf. pkt 3.1 og 3.2).

Arbeidsgruppen foreslår at det ved vurderingen av søknader legges vekt på hvorvidt søknaden oppfyller følgende hovedkriterier:

- Høy og tildels fremragende kvalitet på utdanningsvirksomheten ("utdanningskvalitet")
- Evne og vilje til utvikling og innovasjon av utdanningsvirksomheten ("innovasjonskvalitet")
- Evne og vilje til spredning av kunnskap om og erfaringer med god praksis ("spredningskvalitet")

Selv om høy kvalitet på søkerens eksisterende utdanning og undervisning er et nødvendig kriterium, er ikke dette å betrakte som tilstrekkelig for tildeling av SFU-status. Søknaden må også kunne dokumentere kvalifikasjoner i forhold til innovasjons- og spredningskvalitet, men det kan legges ulik vekt på disse.

#### *Kvalitet på prosjektsøknaden*

Prosjektsøknaden skal

- klart angi og begrunne senterets visjon og profil
- omfatte strategi for innovasjon og spredning av kunnskap og resultater
- beskrive og begrunne valg av organisasjonsform, herunder ledelse
- tydeliggjøre senterets forankring i vertsinstitusjonen
- omfatte et budsjett for senterets virksomhet

#### *Fremragende kvalitet på utdanningsvirksomheten*

Det forutsettes at miljøene som søker senterstatus kan dokumentere at de allerede bidrar til utdanning av meget høy kvalitet og det forventes at de på flere områder er fremragende. Kvaliteten skal først og fremst dokumenteres i forhold til prosesser og resultat knyttet til undervisning og læring, men dokumentasjonen kan også omfatte kvalitet knyttet til program, rammer og strukturer. Gjennom søknaden skal det synliggjøres en kultur hvor man fokuserer på utdanningskvalitet og studenters læring.

Utdanningskvaliteten vurderes ut fra

- fagpersonalets nivå innenfor sitt fagfelt
- sammenhengen mellom forskning/kunstnerisk utviklingsarbeid i faget og undervisning i faget
- tilrettelegging av undervisning ut fra en pedagogisk kunnskapsbase
- studentmedvirkning
- oppnådde resultater og studenttilfredshet
- sammenheng mellom ulike faktorer slik som teori-praksis, mellom ulike fag i et program, mellom mål, innhold og vurderingsformer o.a.
- systematikk og helhet i arbeidet med å sikre og videreutvikle utdanningskvaliteten.

For profesjonsutdanninger vil det være særlig viktig å dokumentere kvaliteten i samarbeidet med praksisfeltet og den relevans utdanningen har for yrkeslivet.

I vurderingen av søknaden blir det lagt vekt på at søknaden ikke bare inneholder beskrivelser, men også analyser av hvordan og hvorfor man har lyktes.

#### *Evne og vilje til utvikling og innovasjon av utdanningsvirksomheten*

Sentrene skal ha som oppgave å bidra med utvikling og innovasjon innenfor sitt felt. Prosjektsøknaden må derfor beskrive og begrunne en strategi for videre utvikling og innovasjon innenfor den profilen man har valgt for senteret. Strategien for utvikling og innovasjon kan omfatte ulike sider ved utdanningen, slik som undervisnings- og læringsformer, studieplaner, vurderingsformer, kvalitetssikring, læringsressurser, samarbeid med yrkeslivet med mer og sammenhenger mellom disse. Forskning kan inngå senterets planer men skal ikke være en hovedaktivitet for senteret.

Innovasjonskvaliteten vurderes ut fra

- de utviklings- og innovasjonsprosesser enheten(e) har gjennomført som har bidratt til utdanningskvaliteten
- kompetanse for å drive utviklings- og innovasjonsprosesser
- planene for implementering av strategien for de planlagte utviklings- og innovasjonsoppgavene
- hvilke resultater man tar sikte på å oppnå
- utviklings- og innovasjonstiltakenes overføringsverdi til andre deler av sektoren

#### *Evne og vilje til spredning av kunnskap om og erfaringer med god praksis*

Et vesentlig mål for ordningen er at kunnskaper og erfaringer som høstes gjennom senterets virksomhet kommer andre enheter til gode, både i og utenfor vertsinstitusjonen. Prosjektsøknaden må derfor beskrive og begrunne en strategi for spredning av resultatene av senterets virksomhet

Spredningskvaliteten vurderes ut fra

- forutsetninger for å kunne bidra til kunnskapsoverføring og bistand til sektoren, slik som deltakelse i nettverk, samarbeid med arbeids- og næringsliv, publikasjoner og kursvirksomhet omkring utdanningsvirksomhet o.a.
- planene for implementering av en strategi for spredning av kunnskaper og erfaringer og for å yte bistand dels internt i egen institusjon og eksternt i sektoren

### **4.7 SFU og andre tiltak**

Arbeidsgruppen foreslår at det tas i bruk flere virkemidler/tiltak for å styrke undervisningen i høyere utdanning og at enkelte eksisterende tiltak videreføres. Gruppen vil understreke betydningen av et mangfold i tiltak på dette området Forslag til andre tiltak omfatter:

- En *insentivordning* der alle miljøer har mulighet for å søke insentivmidler for å utvikle sitt potensial frem mot ev. senterstatus. Dette vil innebære at miljøer som ønsker å kvalifiseres seg til å søke om SFU-status ikke vil være helt avhengige av lokal finansiering for dette.
- Finansiering av *prosjekter* som er rettet mot innovasjon, utprøving og evaluering av tiltak på særlige problemområder uten at prosjektet i omfang, nivå og organisering tar sikte på å være et SFU. *Eksempler* på prosjekter kan være utprøving av nye ledelsesformer for studieprogrammer, alternative praksisopplegg i lærerutdanningen m.m. Prosjektene bør være kunnskapsbaserte og det bør legges stor vekt på hvilke muligheter de har til å bidra til nytenkning og utvikling.
- Ordningen med KDs *Utdanningskvalitetspris* opprettholdes slik at det fortsatt deles ut midler som *belønning* for oppnådd utdanningskvalitet. Det legges ikke føringer på prisvinnernes bruk av disse midlene.
- På nasjonalt nivå uttrykkes det en policy og etableres en økonomisk tilskuddsordning (som administreres lokalt) for å stimulere og belønne *lærere* som (enkeltvis eller i mindre grupper) driver medutviklingsprosjekter i tilknytning til egen undervisning, vil videreutvikle sin pedagogiske kompetanse for slikt arbeid for eksempel gjennom studiebesøk/kurs/veiledning eller som i særlig grad utmerker seg med kreativitet, innsats og nyskaping på undervisningsområdet.
- Det stilles enhetlige krav til pedagogisk kvalifisering av alle lærere i høyere utdanning i tråd med gjeldende ordninger for universiteter og vitenskapelige høyskoler.

## 5. Iverksetting og oppfølging

Kapittel 5 beskriver arbeidsgruppens forslag til de mer praktiske aspekter ved iverksetting og oppfølging av en norsk ordning med sentre for fremragende utdanning. Fremstillingen følger områder som er angitt i KDs mandat: etablering, prosedyrer, antall sentre, tildelingsperiode, økonomisk ramme og finansiering, evaluering og forvaltning av SFU-ordningen. Arbeidsgruppen har til slutt en kommentar vedrørende forskning.

### 5.1 Etablering

SFU-ordningen tar sikte på å bli en varig ordning som skal etablere tidsbegrensede sentre kjennetegnet ved fremragende kvaliteter i utdanningsvirksomheten, evne og vilje til utvikling og innovasjon av utdanningsvirksomheten og til spredning av kunnskap om og erfaringer med god praksis på dette området.

Første utlysning kan eventuelt finne sted ved årsskiftet 2009/2010 og etablering av de første sentrene høsten 2010.

Sentre opprettes for fem år med mulighet for tre års forlengelse

Senterets planer må omfatte beskrivelse av hvordan senteret skal etableres, drives og avvikles og hvordan virksomheten ev. skal integreres i institusjonens regulære drift etter at senterperioden er over.

Arbeidsgruppen foreslår at det oppnevnes et styre for ordningen (se også kapittel. 5.10). Styret bør ha representanter både fra norske og utenlandske høyere utdanningsinstitusjoner. SFU-styret har ansvar for at ordningen etableres, drives og evalueres i samsvar med intensjonene og utpeker vurderingskomiteene som vurderer søknader til ordningen.

### 5.2 Prosedyrer for tildeling av senterstatus

#### *Tildeling av senterstatus*

Utvelgelse av sentre foregår på grunnlag av skriftlig søknad med budsjettoverslag. Søknadene skal være begrenset til 10 A4 sider. Vedlegg med utfyllende dokumentasjon kan komme i tillegg.

#### *Søknad*

Søknaden skal vurderes i forhold til de kriterier som er beskrevet i kapittel 4.6 og den må inneholde:

- En beskrivelse av søkermiljøet som underbygger at det har høy kvalitet i innhold, pedagogisk tilrettelegging og læringsmiljø, gjennomførte tiltak for utvikling/innovasjon i undervisning og utdanning, og arbeid for spredning av erfaring med god undervisning. Søkermiljøet må ha kvaliteter av internasjonal standard

- Dokumentasjon av særlig gode resultater på grunnlag av metoder som kan ha overføringsverdi til andre.
- Prosjektbeskrivelse for videre utvikling av utdanning, undervisning og læringsmiljø og tilrettelegging for innovasjon og spredning av god praksis. Prosjektbeskrivelsen skal inneholde klare målformuleringer og en oversikt over de viktigste milepæler for senteret. Prosjektbeskrivelsen må vise hvordan den planlagte virksomheten bygger på kunnskap, erfaring og ev. forskning.
- En plan for organisering, ledelse, styring og institusjonell forankring samt intensjonsavtaler med ev. samarbeidende institusjoner. Planen må også omfatte budsjett, bemanningsplan og hvordan personalansvaret skal ivaretas.

### *Vurdering*

Søknader vurderes av en vurderingskomite sammensatt av utenlandske og norske eksperter med kompetanse innen området og en studentrepresentant. Søknadene vurderes i forhold til kriteriene på grunnlag av innsendt materiale. Vurdering av søknadene skal både legge vekt på eksisterende kvalitet og på det potensialet fagmiljøet viser for utvikling og nyskaping innenfor utdanning/undervisning, innovasjon og spredning. SFU-ordningens sekretariat bistår komiteen.

Etter en foreløpig vurdering identifiserer vurderingskomiteen et antall kandidater som kan være opp til 50 % flere enn det er tiltenkt tildeling til.

Vurderingskomiteen foretar deretter institusjonsbesøk og intervjuer med senterets søkere og representanter for vertsinstitusjonens ledelse som en ytterligere kvalitetssikring av utvelgelsesprosessen.

Slik arbeidsgruppen ser det bør de som skal vurdere søknader om tilkjenning av senterstatus ha høy grad av legitimitet i de ulike utdanningsinstitusjonene. Det må være en overvekt av vitenskapelig ansatte som har omdømme som gode undervisere og/eller har erfaring som "utdanningsledere" (studiedekaner, ledere av studiekvalitetsorganer eller lignende ved egen institusjon). Studentene må også være representert i vurderingskomiteen. Det må samtidig ikke hefte habilitetsspørsmål ved noen av medlemmene i vurderingskomiteen. Det er også viktig at vurderingen er faglig og ikke får et administrativt preg. Vurderingskomiteen kan oppnevnes etter forslag fra institusjonene eventuelt fra andre organer som har den nødvendige innsikt.

### *Innsyn*

Arbeidsgruppen foreslår at man sikrer en transparent utvalgsprosess som i seg selv kan bidra til spredning av informasjon om vesentlige trekk ved fremragende sentre. Det innebærer at vesentlig informasjon om søknadsprosessen legges ut på egne nettsider (dog uten personopplysninger og annen sensitiv informasjon). Eksempler på slik informasjon er vurderingskomiteens rapport og korte generelle begrunnelser for aksept/avslag.



Prosjektbeskrivelsene for de søknader som blir innvilget, publiseres på SFU-ordningens nettsider.

#### **5.4 Antall sentre**

Stjernø-utvalget foreslår opprettelsen av ca. 20 sentre for fremragende utdanning. Sett i forhold til antall studiesteder og intensjonen om å bidra til kvalitetsheving i sektoren foreslår arbeidsgruppen at:

- Ordningen fullt utbygget består av 15 - 18 sentre.
- Antallet justeres i forhold til søkeres antall og kvalitet.
- Det etableres 3 – 5 sentre i tre påfølgende år.
- Etter tre år etableres 1 - 2 sentre årlig.
- Etter at ordningens omfang er nådd, opprettholdes ordningens omfang ved nye søknadsrunder annethvert år.

Arbeidsgruppens forslag er basert på nedenstående vurderinger.

Av statlige høyere utdanningsinstitusjoner har vi i dag 7 universiteter, 5 vitenskapelige høyskoler, 2 kunsthøyskoler og 23 statlige høyskoler. I tillegg kommer en rekke private institusjoner hvorav 3 er akkreditert som vitenskapelige høyskoler (BI, Menighetsfakultetet og Misjonshøyskolen) og 4 har institusjonsakkreditering som høyskoler. Private institusjoner som ikke har institusjonsakkreditering, kan likevel ha akkreditering for enkelte studietilbud, og omfattes dermed av lov om universiteter og høyskoler. Dessuten gjelder loven også for Politihøyskolen og for høyskolene i Forsvaret. Dette gir i overkant av 40 institusjoner. Det kan være ønskelig at antall sentre begrenses til ca en fjerdedel av totalt antall institusjoner for at de skal få den tilsiktede status samtidig som det bør være åpning for at institusjoner kan ha flere enn ett senter. Arbeidsgruppen foreslår likevel at hver institusjon kan maksimalt ha tre slike sentre.

Et annet hensyn er at dersom sentrene skal bidra aktivt til spredning av god praksis, bør det være en "kritisk masse". Det er også ønskelig å få opp volumet de første årene, slik at ordningen raskt kan bli en virksom faktor i arbeidet for kvalitetsheving. Arbeidsgruppen vil derfor foreslå å etablere relativt mange sentre de første årene for at tiltaket skal bli merkbart og få innflytelse, for deretter ha noe færre nyetableringer etter denne perioden.

Et overordnet hensyn ved vurdering av antall sentre bør likevel være kvalitetene i søknadene. Dette tilsier en viss fleksibilitet med hensyn til antall sentre som årlig velges ut. Arbeidsgruppen understreker at det er kvaliteten i forutsetninger, pågående aktivitet og planlagte prosjekter som skal legges til grunn for utvalg av sentre. Det legges derfor ingen føringer mht profil eller samlet nasjonal portefølje for utvalg og etablering av sentre for fremragende utdanning.

#### **5.5 Tildelingsperiode**

Sentrene etableres for fem år med mulighet for forlengelse på tre år. Søknaden skal også angi hvordan avviklingen av senteret skal skje - enten dette blir etter fem eller åtte år.

Fem år skal være vanlig tildelingsperiode. Fem år vurderes som tilstrekkelig for å gi sentrene tidsperspektiv og mulighet for å prøve ut og etablere nye tilnærminger til undervisning og utdanning. Det gir også rom for å iverksette innovasjoner, se hvordan de fungerer og å spre erfaringer.

Betegnelsen SFU (Senter for fremragende utdanning) kan kun benyttes av senteret så lenge senterperioden varer (5 eller 8 år).

### **5.6 Økonomisk ramme og finansiering**

Etter modell fra Sentrene for fremragende forskning, anbefaler arbeidsgruppen at sentrene for fremragende utdanning skal ha romslig finansiering. Det gis tilsagn om bevilgning for hele senterperioden, men neste års tildeling utløses først etter at foregående års rapport og regnskap er godkjent. Det må være fleksibilitet i sentrenes størrelse avhengig av sentrenes virksomhetsplan i tråd med de betraktninger om sentrenes størrelse som er gitt i kapittel 4.7 (dvs. 6-12 årsverk lønnet av senterbevilgningen).

Tildeling gis som "rundsum" og disponeres av senterets ledelse i henhold til virksomhetsplanen og i tråd med de retningslinjer som gjelder for eksternfinansiert virksomhet ved institusjonen(e) og deres samarbeid med eksterne aktører<sup>14</sup>. Dette skal tolkes slik at institusjonen(e) må stille nødvendige arealer til disposisjon for sentrene men sentrene kan budsjettere med regulære arealkostnader i tråd med gjeldende retningslinjer for eksternfinansiert virksomhet. Forøvrig anbefaler arbeidsgruppen at sentrene skal være fullfinansierte og det forventes ikke at institusjonene må bidra med egenandeler til drift.

I den grad sentrenes virksomhet omfatter regulær undervisning i institusjonenes studieprogrammer, skal dette dekkes av institusjonenes egne budsjetter. Senterdelingene skal dekke den del av sentrenes virksomhet som betraktes som utvikling, innovasjon og spredningsarbeid (jf. kapittel 4).

Arbeidsgruppen formoder at sentrene vil benytte midler til lønn og drift (f.eks. frikjøp av personell, engasjement av undervisere, datatjenester, publikasjonsutgifter, arrangementer som konferanser og seminarer, møter, reiser). Arbeidsgruppen foreslår videre at bevilgningen kan omfatte en særskilt etableringsdel for å dekke kostnader ved (fysisk) opprettelse av senterne (f.eks.: oppgradering av lokaler ved samlokalisering, utbygging av f.eks. språklab eller dialoghjørner). Deler av bevilgningen kan også benyttes til å kjøpe tjenester fra "underleverandører".

For sentre som omfatter virksomhet ved mer enn en institusjon, må det foreligge planer og forslag til kontrakter som regulerer fordeling av tildelingen mellom partnere.

Når et senter avvikles etter at bevilgningsperioden er over, har institusjonen(e) ansvar for å overta og ev. videreutvikle virksomheten (jf. apittel 5.1). Det må således lages planer for hvordan sentrene skal avvikles og/eller videreutvikles.

---

<sup>14</sup> "Veileder til reglement om statlige universiteter og høyskolers forpliktende samarbeid og erverv av aksjer", Kunnskapsdepartementets rundskriv, F-20, 21.12.2007.

Ordningens sentrale funksjoner (styre, administrasjon, vurderingspaneler etc.) må også være fullfinansiert.

### **5.7 Evaluering og oppfølging av sentrene**

Det er SFU-ordningens styre og administrasjon sin oppgave å sørge for at sentrenes virksomhet evalueres.

*Rapportering:* Sentrene avgir korte årlige rapporter om virksomheten for å vise hvordan planer og budsjett er fulgt opp, drøfte avvik og ev. behov for endring. De årlige rapportene fra sentrenes faglige rådgivingspanel skal medfølge senterets rapport.

*Dialogmøter:* Rapportene danner grunnlag for årlige dialogmøter mellom representanter for senter, senterets styre, senterets "vertsinstitusjon" og ordningens forvaltning. Hensikten er å styrke senterets videre arbeid.

Etter 3 år gjennomføres *evaluering av sentrene*. Evalueringen skal gi grunnlag for å bistå sentrene i deres videre utvikling. Sentre som ønsker å forlenge virksomheten til 8 år må søke om dette og vil få søknaden vurdert i forbindelse med evalueringen.

*Selvevaluering:* Sentrene vil bli pålagt en selvevaluering til bruk for evalueringen og utvikling av senteret etter ca 2 ½ år og ved avslutningen av senterperioden.

Arbeidsgruppen ønsker å legge opp til evalueringsaktiviteter som ikke tar for mye tid eller griper forstyrrende inn i sentrenes virksomhet. Sentrene er utvalgt på basis av strenge kriterier og forventes å følge opp sine planer innen 5-årsperioden.

### **5.8 Forlengelse**

Sentrene har fem års funksjonstid med mulighet for en forlengelse på tre år. Det vil ikke være vanlig med tildeling av en slik forlengelse av senterperioden. Det vil avhenge av meget solid dokumentasjon av senterets resultater de første årene (se pkt 5.7) og en vel begrunnet søknad om forlengelse som leveres i forbindelse med evalueringen etter ca 2 ½ år. Søknaden baseres på dokumentasjon av senterets resultater og skal vise at senteret med forlengelse vil kunne bidra med noe nytt, ut over konsolidering og videreføring av god praksis.

### **5.9 Evaluering av ordningen**

Etter at de første sentrene har fungert i ca 2 ½ år gjennomføres en *evaluering* av alle sentrene. Hensikten er å få innsikt hvordan senterordningen fungerer med tanke på ev. justeringer før nye utlysninger. Evalueringen kan også bidra til sentrenes videre utvikling.

Senere *overordnede evalueringer* av ordningen bør gjennomføres hvert femte år.

Evalueringer av ordningen skal bidra til utvikling av søknads- og utvalgsprosedyrer, drift, utvikling og resultater av sentrenes virksomhet.

### **5.10 Forvaltning av ordningen**

Stjernø-utvalget har foreslått at NOKUT bør forvalte ordningen med SFU fordi NOKUT har ansvar for tildeling av KDs utdaningskvalitetspris.

Enkelte høringsuttalelser til Stjernø-utvalget går i mot at NOKUT skal forvalte ordningen. Det vises til at NOKUT oppfattes som et kontrollorgan. Denne oppfatningen bekreftes av NOKUTs oppgaver slik de fremgår av NOKUTs nettsider og av evalueringen av NOKUT<sup>15</sup>. Ordninger som tilsvarer SFU i Finland og Sverige administreres av imidlertid av organer som tilsvarer NOKUT, dvs. FINHEEC og Högskoleverket. Disse organer synes ikke å ha hatt problemer med å utvikle den nødvendige kompetanse eller å nedtone sin kontrollfunksjon.

Andre mulige forvaltere av ordningen som nevnes i høringsuttalelsene er NFR, NU og UHR. NFR har solid erfaring med forvaltning av sentre for forskning (for eksempel SFF og SFI). Norgesuniversitetet har på sin side erfaring med bevilgning til og oppfølging av prosjekter knyttet til ulike satsningsområder. Eksempler er pedagogiske aspekter ved IKT og samarbeid med arbeidslivet. UHR er opprettet av sektoren og har med det nær kontakt og stor tillit blant institusjonene.

Arbeidsgruppen tror det kan vær hensiktsmessig å løsrive forvaltning av ordningen fra organer som kan oppfattes å være "interessenter" eller som har roller som kan skape spørsmål vedr habilitet og/eller legitimitet. Arbeidsgruppen vil derfor foreslå at KD forvalter ordningen.

SFU-ordningens egenart tilsier at den bør ha et eget styre (3-6 personer hvorav en studentrepresentant) oppnevnt av KD etter forslag fra institusjonene og nasjonale studentorganisasjoner.

### **5.11 Forskning**

Senterets planer og aktiviteter skal ha et kunnskapsbasert grunnlag. Det forventes også at sentrene selv produserer ny kunnskap gjennom evaluering, systematiserte fremstillinger av erfaringer og forskning som for eksempel kan identifisere hvilke faktorer som bidrar til fremragende undervisning og utdanning (*jf.punkt 4.3*).

Ordningen bør også ha en forskningsmessig oppfølging. Ordningen i seg selv, de strategier sentrene vil ta i bruk for å styrke utdanningene, og de virkninger sentrenes innsats vil få for studenters læring, er viktige å belyse gjennom forskning. Stjernø-utvalget og evalueringen av kvalitetsreformen (Dysthe 2007) påpeker at det er forsket lite på undervisning i høyere utdanning. Det bør derfor avsettes midler til forskningsprosjekter som belyser ordningen, sentrenes virksomhet og studenters læring under ulike forutsetninger. Prosjektene kan koordineres med forskning ved sentrene.

---

<sup>15</sup> Norwegian ministry of Education and Research (2008), Evaluation of NOKUT, The Norwegian Agency for Quality Assurance in Education. Report 2: NOKUTs national role (Liv Langfeldt, Lee Harvey, Jeroen Huisman, Don Westerheijden & Bjørn Stensaker)

## 6. Styrking av profesjonsutdanninger

### 6.1 Kritikk av profesjonsutdanningene

Stjernø-utvalget (NOU 2008:3) peker på at korte profesjonsutdanninger (3-4 år) står sentralt i virksomheten til de statlige høyskolene. Profesjonsutdanningene skal "stimulere til høy kvalitet i undervisningen, utvikle gode læringsmiljøer og formidle god praksis" (s. 23).

Stjernø-utvalget stiller seg imidlertid kritisk til kvaliteten på profesjonsutdanningene, særlig ved små høyskoler. Innstillingen viser blant annet til NOKUTs evalueringer av allmennlærerutdanning og ingeniørutdanning, samt revidering av sykepleierutdanningen, og uttrykker bekymring over for lite forskningsrelaterte studieplaner, for dårlig gjennomstrømning og – særlig for lærerutdanning – manglende sammenheng mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis. Utvalget foreslår derfor at "ordningen med Sentre for fremragende undervisning ... vurderes supplert med egne Sentre for profesjonsutdanning for å heve utdanningens status og understreke deres egenart" (s. 149).

St. meld. 11/2009, *Læreren. Rollen og utdanningen*, som skisserer en ny differensiert grunnskolelærerutdanning, bygger på Stjernø-utvalgets synspunkter når det også her blir foreslått opprettelse av sentre for fremragende undervisning.

### 6.2 KDs mandat vedr profesjonsutdanningene

I oppdragsbrevet fra KD til UHR med forespørsel om utredning av SFU-ordning legger departementet seg tett opp til Stjernø-utvalgets vurdering av profesjonsutdanningene. Det understrekes at "Sentrene skal kunne tildeles alle typer utdanninger" og viser til at "Som en *særordning* [vår kursivering] kan det i tillegg vurderes å etablere egne sentre for fremragende profesjonsutdanning. Tildelingen skal skje på bakgrunn av dokumentasjon av særlig gode resultater som har overføringsverdi for andre fagmiljøer/utdanningsinstitusjoner.

I brev av 12.12.08 til UHR viser KD igjen til Stjernø-utvalgets bekymring for utviklingen innen de korte profesjonsutdanningene. Forslaget om etablering av "sentre for fremragende undervisning/profesjonsutdanning" kan ses som forslag til tiltak for å stimulere og bedre situasjonen. KD ber om at "dette perspektivet blir godt ivaretatt i utredningsarbeidet". Brevet viser også til at utredningen av sentre for fremragende undervisning "skal brukes som utgangspunkt for å gjennomføre det planlagte pilotprosjektet med senter for fremragende undervisning innen allmennlærerutdanning". KD ber derfor om "at rapporten utformes også med det for øye".

### 6.3 Særtrekk ved profesjonsutdanningene

Det moderne samfunn er kjennetegnet ved et stadig økende antall personer i tjenesteytende yrker som er basert på høyere utdanning. "Samfunnets institusjoner er blitt avhengige av spesialisert teoretisk kunnskap, og profesjonene er blitt satt til å løse praktiske problemer ved hjelp av denne kunnskapen" (Molander og Terum 2008: 13).

Begrepet "profesjon" er knyttet til yrkesgrupper som har gjennomgått en formell og spesialisert utdanning som bygger på *både* vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskap. Profesjonsbegrepet er imidlertid omstridt; det "er ikke rent beskrivende ettersom det impliserer standarder for evaluering" (Molander og Terum 2008: 17). Profesjonsbegrepet er således knyttet til både faglighet, erfaring, legitimitet og identitet.

Tilsvarende dekker "profesjonsutdanning" i dag en rekke utdanninger av ulik lengde, med ulikt innhold og med varierende tilknytning til feltet der profesjonen utøves. Stjernø-rapporten er først og fremst kritisk til de kortere profesjonsutdanningene, særlig ved de små høyskolene. Nyere forskning nyanserer dette bildet. Hittil har det vært tradisjon for at kortere profesjonsutdanning for det meste foregår ved høyskoler, men det er ikke dokumentert at kvaliteten på profesjonsutdanning er avhengig av størrelsen på studiestedet (Heggen 2008 og 2009; Molander og Terum 2008). Kvaliteten er derimot avhengig av at miljøene har *tilstrekkelig* godt kvalifiserte fagpersoner, gode studieprogram med tydelig uttrykt *profesjonsbevissthet* og tilknytning til samfunnsoppdraget, god tilrettelegging for studentmedvirkning og et balansert forhold mellom teori (fag) og praksis og god vurderingspraksis og oppfølging av studentene. Gode samarbeidsrelasjoner med praksisveiledere og praksisfeltet for øvrig er også en forutsetning. Størrelsen på et miljø eller en institusjon er ikke avgjørende for at slike kvaliteter oppfylles og bør heller ikke være avgjørende for tildeling av SFU.

Studier av hva som bidrar til kvalitet i profesjonsutdanning (Heggen 2008, 2009; Molander og Terum 2008) viser at dette har sammenheng med blant annet:

- Refleksjon over og tilrettelegging av profesjonsfaget/profesjonselementet for å motvirke fragmentering av fagene/elementene i utdanningen.
- Faglig kunnskap og forskning gjøres relevant for praksisorienterte studenter og forbereder dem på å håndtere kompleksiteten i yrkesfeltet.
- Læringsmiljøet tar hensyn til studentenes identitet, øker deres profesjonelle engasjement og profesjonsidentitet.
- Omfattende og forpliktende kontakt med praksisfeltet, veiledning av øvingslærere og ansvarliggjøring av praksisskoler (jf. Finland).
- Refleksjon over læring og læringsprosesser.
- Refleksjon over betydningen av og tilrettelegging for studentmedvirkning, både med tanke på undervisning og FoU.

Arbeidsgruppen mener at slike spesifikke kvalitetskjennetegn i stor grad kan innbefattes i mer åpne og generelle kriterier som tilsvarer kriteriene man vil ha for andre utdanninger.

#### **6.4 Arbeidsgruppens vurderinger**

Når tanken om egne sentre for profesjonsutdanninger (spesielt lærerutdanningen) er lansert, skjer dette etter arbeidsgruppens vurdering dels ut fra en tanke om at det er spesielle kvalitetsbrister i disse utdanningene som må rettes opp, og dels at det ikke er grunn til å tro at slike utdanninger vil kunne nå opp i den ordinære konkurransen om tildeling av SFU. Det gjelder med andre ord etablering av Sentre for profesjonsutdanning som i så fall ikke dekkes av den ordinære ordningen. Utvalget mener dette ville være en uheldig løsning.

Arbeidsgruppens argumenter for dette synet kan tydeliggjøres om en ser på hvilke ulike muligheter som kan ligge i tanken om egne sentre for profesjonsutdanninger:

- a) Det etableres egne sentre for utvikling av kvaliteten i (spesielle) profesjonsutdanninger med spesielle oppdrag for hvilke områder som tenkes utviklet (økning i forskningsbasert innhold, koblingen mellom teori og praksis m.v.). Slike sentre har andre kriterier for etablering og inngår ikke i SFU-ordningen.
- b) Det etableres en egen delordning under SFU-ordningen for egne sentre knyttet til profesjonsstudier der kriteriene er annerledes og kravene lavere enn for hovedordningen. Det ville med andre ord være tale om et "SFU B-lag".
- c) Det avsettes øremerkete midler til et bestemt antall SFU-er knyttet til profesjonsutdanninger, men med kriterier som er de samme som for andre SFU-er. Dette *kan* føre til at det etableres SFU-er som ellers ikke ville nådd opp i konkurransen, men som etableres på denne kvoten.

Arbeidsgruppen mener at spesialordninger for profesjonsutdanningene, d.v.s. sentre med *andre kjennetegn, andre betegnelser og andre krav* (a), ville være uheldig fordi det kan oppfattes som en dårligere variant av SFU. Dette ville svekke både SFU-ordningen generelt og gi et mindreverdige stempel på de "Sentre for profesjonsutdanning" som eventuelt ble etablert.

*Justeringer* (b) av den generelle SFU-ordningen ved å lage egne sett med kriterier for (utvalgte) profesjoner, kan ved første øyekast synes som en brukbar idé for å imøtekomme påfallende mangler og vise ansvar for og politisk vilje til å handle i forhold til dette. Diskusjonen om manglende kvalitet i grunnskolelærerutdanningen er et eksempel i så måte. SFUer skal imidlertid ikke primært fungere som redskap for å reparere, de skal tvert imot fremheve det som allerede er bra – og som kan bli enda bedre og ha langvarig verdi, også for andre. Endring av kriterier for utvalgte "profesjons-SFUer" ville kunne få særdeles uheldige virkninger for både utdanningens og sentrenes omdømme. Slike "profesjons-SFUer" vil kunne oppfattes som om en aksepterer at (noen) profesjonsutdanninger har/kan ha lavere ambisjoner eller dårligere kvalitet enn andre utdanninger.

*Øremerking* (c) bryter med intensjonene for ordningen som helhet: Det er kvaliteten i arbeidet ved miljøene og ikke geografiske eller tematiske forhold skal avgjøre seleksjon av sentre (jf. punkt 4.6). Dette er likevel den varianten av egne sentre som sannsynligvis vil være minst uheldig for helheten.

Et annet forhold er at det er så store variasjoner mellom de ulike profesjonsutdanningene at det kan bli vanskelig å velge ut hvilke profesjonsutdanninger som eventuelt skulle inngå i en eller annen egen senterordning.

Arbeidsgruppen mener følgelig at dersom SFU-ordningen er tenkt *både* som belønning for oppnådde fremragende resultater og som stimulerende tiltak for å løfte norsk utdanning til et høyere internasjonalt nivå, bør en holde fast ved de generelle kriterier som kreves for å fremstå som fremragende.

### **6.5 Arbeidsgruppens anbefalinger**

Slik arbeidsgruppen ser det, må modeller og kriterier for sentre knyttet til profesjonsutdanning i utgangspunktet være de samme som for all annen utdanning. Slike utdanninger skal derfor, etter utvalgets oppfatning, *ikke* vurderes etter en egen standard som eventuelt kan sette dem i et dårligere lys. Å heve kvaliteten på og prestisjen til profesjonsutdanninger er nøye forbundet med å legge samme ambisjonsnivå og kvalitetsstandard til grunn som for annen utdanning. Potensielle søkere må i utgangspunktet strekke seg for å komme over inngangsterskelen.

Hensynet til profesjonsutdanningenes egenart og utfordringer samt institusjonenes størrelse blir ivaretatt gjennom muligheten til å utvikle egen profil/eget satsningsområde, gjennom mulighet for hensiktsmessig organisering og gjennom utforming av kriterier som også gir rom for profesjonsutdanningenes egenart.

Arbeidsgruppen foreslår at miljøer som søker om senterstatus, bør velge og begrunne valg av *profil/satsningsområde* (jf. punkt 4.3). Sentrenes profil kan være rettet mot områder som miljøet finner interessante av praktiske, teoretiske eller prinsipielle grunner. Det vil være miljøenes oppgave å analysere hvilke utdanningsmessige utfordringer senteret vil legge til grunn for valg av profil og hva de vil fremheve som fremragende innsats i forhold til disse. Valg av profil bør sees i relasjon til den virkning aktivitetene har for å ivareta studentenes læring og yrkesrelaterte praksis. Dette åpner for at profesjonsutdanninger som søker om senterstatus, nettopp kan legge til grunn en kunnskapsbasert definisjon av behovene. De kan vise hvordan miljøet ivaretar behovene og hvordan de vil utvikle dem i sin utdanning videre.

Arbeidsutvalgets forslag til ulike modeller for organisering av sentrene (se punkt 4.4) imøtekommer også de problemer *små miljøer* ev. kan ha med å etablere bærekraftige sentre. Det åpnes for at små miljøer med høy undervisnings- og utdanningskvalitet og solid forankring i sin egen institusjon kan knytte til seg personer/miljøer som kompletterer eller utvider egen kompetanse, faglig eller pedagogisk, ev. med tanke på innovasjon og spredning.

Oppsummerende mener arbeidsgruppen at de generelle kriteriene som skal oppfylles for å bli tilkjent SFU, bør utformes på en slik måte at alle utdanninger, i store eller små institusjoner, også kortere profesjonsutdanninger, har anledning til å formulere og dokumentere sin kvalitet og sin innovative styrke innenfor disse rammene. Dette betyr at alle typer søkere som skal komme i betraktning, må oppfylle *nødvendige* og *tilstrekkelige* vilkår. Visse grunnleggende kriterier er en felles forutsetning for alle, som for eksempel solid dokumentasjon av oppnådde, fremragende resultater, innovative planer, velfundert og tydelig ledelse, refleksjoner over samspillet mellom utdanning og forskning på utdanning, tilrettelegging av undervisning. Det er også viktig med studentmedvirkning på alle nivåer og studentdeltagelse i FoU, hensyn til samfunnsoppdraget – og ikke minst, velfunderte mål for SFU, også med tanke på å ha påvirkningskraft nasjonalt.

Slik arbeidsgruppen ser det, bør de generelle kriteriene også kunne omfatte samarbeid med arbeidslivet og praksisordninger. Eksempel på et slikt kriterium kan være: "Der praksis er obligatorisk i utdanningen vil det være en fordel om søkeren gjør rede for hvordan relasjonen mellom teori og praksis og relasjonen til praksisfeltet fungerer og er tenkt utviklet."



På denne bakgrunn ser ikke arbeidsgruppen noen grunn til å lage avvikende SFU-ordninger eller ha egne kriterier for kortere profesjonsutdanninger; den generelle ordningen skal kunne omfatte alle utdanninger. Samtidig vil arbeidsgruppen peke på at det kan være behov for tiltak ut over senterordningen for å stimulere til utvikling i alle typer utdanning, for eksempel ordninger for utviklingsprosjekter lagt til innovative og dyktige miljøer eller insentivmidler (jf. punkt yy) kan være vel egnet for å styrke profesjonsutdanningene<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> - Heggen, Kåre: "Profesjon og identitet", i Molander og Terum (se nedenfor).

- Heggen, Kåre: *Profesjon og profesjonskvalifisering*. Unipub. (in press)

- Molander, Anders og Lars Inge Terum. 2008. *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

- St. meld. Nr. 11 (2008-09). *Læreren. Rollen og utdanningen*

## **Vedlegg: Sentre for fremragende utdanning i England, Finland og Sverige**

### **1 Innledning**

I henhold til KDs mandat skal arbeidsgruppens utredning "ta utgangspunkt i målet, Stjernø-utvalgets forslag og andre lands erfaringer med tilsvarende ordninger."

For å få kjennskap til andre lands erfaringer har arbeidsgruppen ved UHRs sekretariat kontaktet sekretariatet for European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) og sekretariatet ved European University Association (EUA) for å få oversikt over tilsvarende ordninger i Europa. Disse henvendelsene har ikke blitt besvart. En tilsvarende henvendelse til den norske ambassaden i Washington og til direktøren for utdanning og forskning ved det honorære konsulatet i Minnesota i USA har heller ikke gitt informasjon om tilsvarende ordninger der.

Arbeidsgruppen har også gjort nettsøk på kombinasjoner av søkeordene "excellence", "teaching", "learning" og "centres" i USA, Australia og Europa. Søket innbefattet Skottland, Wales og Irland. Vi har i tillegg gjort henvendelser til individuelle kontakter for å få informasjon om tilsvarende nasjonale ordninger: leder for International Consortium for Educational Development (ICED), redaktør for International Journal for Academic Development (IJAD) og redaktører for nye bøker<sup>17</sup> om utvikling av høyere utdanning.

Det fremgår at Canada og USA har sentre ved universiteter som arbeider for fremragende utdanning på institusjonsnivå. I disse landene styres ikke utdanning fra nasjonalt nivå, men er et definert statlig anliggende. Sentrene er opprettet av universitetene og ikke tilkjent en slik status av nasjonalt eller eksternt organ. Sentrene driver med varierte aktiviteter og program for ansatte og studenter for å styrke undervisning, læring og læringsmiljø. Sentrene kan i så måte være til inspirasjon for norsk universitets- og høyskolepedagogiske enheter og miljøer.

Australia har flere nasjonale tiltak for å belønne og stimulere utvikling av kvalitet i utdanningene. Australian Learning and Teaching Council viser til tre typer insentiver, "grants, awards and fellowships". "Grants" er prosjektmidler som fordeles innenfor tre programmer: Leadership for Excellence in Learning and Teaching Program, Priority Projects Program og Competitive Grants Program. "Awards" er ulike typer belønninger og priser til individuelle lærere eller grupper av lærere som driver fremragende undervisning. "Fellowships" er stipendmidler til vitenskapelig ansatte i over- eller underordnede stillinger (senior fellowships and associate fellowships) for å drive pedagogiske utviklingsprosjekter. Det har imidlertid ikke vært mulig å identifisere en nasjonal ordning med sentre for fremragende utdanning og undervisning i Australia.

---

<sup>17</sup> M Frenay & A Saroyan (eds) *Building teaching capacities in universities: From faculty development to educational development*. John von Knorring/Stylus. In press).

Det ser heller ikke ut til at ordninger med sentre for fremragende kvalitet i utdanning er vanlig i Europa, med unntak av England, Finland og Sverige.

De nasjonale initiativ for å etablere sentre for fremragende undervisning som arbeidsgruppen har sett nærmere på, er dermed de finske, svenske og engelske. Ordningene i disse tre landene har mange likhetstrekk, men også klare forskjeller. Arbeidsgruppen vil derfor beskrive ordningene i disse tre landene først. Deretter følger våre vurderinger med tanke på utforming av en norsk ordning med sentre for fremragende utdanning i Norge. Beskrivelsen og vurderinger er basert på dokumentasjon fra FINHEEC, Høgskoleverket, HEA (Higher Education Academy), materiale fra institusjoner og sentre, og på konferansebidrag, presentasjoner og samtaler ved arbeidsgruppens deltakelse på konferanse i Helsinki og studietur til England (jf. oversikt over institusjonsbesøk mv kapittel 1.3).

## **2. Beskrivelse av ordningene i England, Finland og Sverige**

### **2.1 England: Centres for Teaching and Learning in Higher Education (CETL)**

CETL-ordningen gir nye midler for å fremme utvikling i høyere utdanning. Sentrene ble oppnevnt for en funksjonstid på fem år (2005 – 2010). Etter det avsluttes ordningen.

Ordningen ble innført for at institusjoner skulle kunne støtte og utvikle utdanning og undervisning som oppmuntrer til dypere forståelse blant studenter og som medfører at de oppnår fremragende læringsresultater. Studentenes bevissthet søkes hevet gjennom undervisning og læring som bidrar til at de gjør mer informerte valg og maksimerer sine prestasjoner. Ordningen skal belønne lærere og gi dem ressurser til å initiere og lede endringsprosesser. Det skal også medføre økt samarbeid mellom lærere og deling av erfaringer med god praksis. I dette ligger også en intensjon om å anerkjenne og gi ressurser til fremragende miljøer som har evne til å påvirke praksis og bidra til fremragende undervisning innenfor og utenfor egen institusjon

Forventningen har vært at sentrene skulle få en merkbar innvirkning på undervisning og læring både ved egne institusjoner og i sektoren generelt.

#### **Formål**

Formålet med ordningen er å belønne dokumentert fremragende kvalitet i undervisning og å investere i videre utvikling og anvendelse av slik kvalitet. Det strategiske fokus på undervisning og læring skal styrkes gjennom tildeling av midler til sentre som verdsetter høy undervisningsstandard, som fremmer en kunnskapsbasert og fremtidsrettet tilnærming til undervisning og læring, og der en betydelig investering vil lede til videre fordeler for studenter, lærere og andre.

Sentrene skal anerkjenne og fremme fremragende kvalitet ved å verdsette og belønne lærere som har hatt en dokumenterbar innflytelse på studenters læring og som motiverer og influerer andre til å gjøre det samme. Lærerne skal få mulighet til å opprettholde og utvikle fremragende praksis gjennom undervisning som er basert på refleksjon over kunnskap, utviklet gjennom innovativ og kreativ tenkning og videreført og utprøvd i nye kontekster i nye kontekster. De skal også engasjere seg i spredning av god praksis slik at deres tilnærminger og erfaringer kan tas i bruk av andre (s.4)ref?.

### **Kriterier**

Søknadsprosessen hadde to runder (se nedenfor) med noe ulike kriterier for hver runde.

#### *Kriterier for første runde:*

- Rasjonalet for valg av satsningsområde
- Dokumentasjon av fremragende læringsresultater
- Dokumentasjon av vellykkete resultater med data fra studenter, fagfeller, institusjonen og arbeidsgivere
- Beskrivelse av og begrunnelse for fremtidig potensial
- Underbygging av evne og vilje til spredning av god praksis
- Sammenheng mellom foreslåtte aktiviteter og foreslått satsningsområde

#### *Kriterier for annen runde*

- Beskrivelse og begrunnelse for hvordan plan og foreslått satsningsområde totalt sett vil gi det ønskede utbytte ("value for money").
- Tydeliggjøre hvordan prosjektet skal gjennomføres innenfor foreslåtte mål og tidsrammer – og vise at senteret har den nødvendige ekspertise, ledelse og administrasjon til å styre prosjektet.
- Vise at investeringen i prosjektet vil ha betydelig innvirkning på undervisning og læring innen institusjonen og partnere, og i sektoren for øvrig.

### **Organisering**

Sentrene er organisert på ulike måter. Noen er eksisterende institutter eller mindre enheter, andre er etablert gjennom sammenslåing, utskillelse av enheter/personer eller formalisering av nettverk. Sentrene er i hovedsak lokalisert til en institusjon. Den organisatoriske tilknytningen mellom eksisterende enheter og vertsinstitusjon ble som for etableringen av senteret. Den organisatoriske tilknytningen for nyetablerte sentre varierer. I enkelte tilfeller fremstod tilknytningen mellom senteret og vertsinstitusjonen som uavklart.

### **Finansiering**

Sentrene kunne søke finansiering på tre nivå. Det økonomiske tilskuddet skulle dekke investeringsutgifter ved etablering (særlig første år) og driftsutgifter i resten av prosjektperioden. Finansieringen ble oppfattet som meget romslig. Det var ulik praksis når det gjaldt disposisjonsrett over de overførte midler. Noen sentre disponerte midlene uavkortet, andre steder tilfalt større/mindre deler av tilskuddet vertsinstitusjonen. Dette lot til å være gjenstand for forhandling mellom senter og vertsinstitusjon.

### **Søknadsprosessen**

Søknadsprosessen foregikk i to omganger. I første omgang ble alle miljøer som søkte vurdert med tanke på dokumentert kvalitet. De miljøene som dokumenterte "fremragende kvalitet", ble tatt ut til å være med i andre søkerrunde ("second bid"). I andre omgang ble det lagt vekt på miljøenes planer for innovasjon og spredning av erfaringer. Prosjektplanen skulle underbygges pedagogisk og ha et budsjett for investeringer og drift.

**Vurdering/ seleksjon av enheter**

Det er først og fremst *lærerne* ved sentrene som skal belønnes og som skal få mulighet til å utvikle og utvide sin kompetanse og praksis. Tildeling av midler skal også brukes til å videreutvikle undervisningen og spre erfaringer. Det er i studentenes prestasjoner man skal kunne se om senteret har nådd de oppsatte mål. Vurderingen av sentrene ble gjennomført av et ekspertpanel.

**Varighet**

Sentrene ble opprettet for en periode på fem år (2005 – 2010). Deretter blir ordningen som helhet sluttført. Sentrenes søknader måtte, i tråd med dette, inneholde en plan for hva som skulle skje med senteret etter avslutningen.

**2.2 Finland: Centers of Excellence in University Education (CEUE)**

Finsk høyere utdanning konkurrerer på det globale utdanningsmarked. Det er ikke lenger tilstrekkelig å ha tillit til kvaliteten i høyere utdanning på nasjonalt nivå. Finsk høyere utdanning må også hevde seg internasjonalt. Ikke minst har mobilitet for studenter og arbeidstakere understreket behovet for å kunne demonstrere utdanningens kvalitet. (jf. FINHEEC Seminarinformasjon)

**Formål**

Det finske utdanningsdepartement har et økonomisk insentiv "Centers of Excellence in University Education" for "å forbedre kvaliteten og relevansen i utdanningen ved universitetene. Formålet er også å stimulere universitetene til å iverksette langsiktig utvikling av utdanning". Det overordnede mål har vært å forbedre kvaliteten i undervisningen i alle fag og i hele universitetssektoren. Søknadsprosessen vil i seg selv medvirke til diskusjon av utdanningskvaliteten og støtte søkerne i deres arbeid. Opprettelsen av CEUE er med dette et tiltak for å fremme utvikling (*enhancement*) av utdanning på universitetsnivå og å belyse betydningen av kvalitet i utdanning. (FINHEEC, Seminarinformasjon)

**Kriterier**

Kriteriene for sentrene er formulert som innholdsområder. Enheter som søker om å bli sentre skal oppfordres til å beskrive sin fremragende praksis så konkret som mulig i forhold til hvert av de følgende områder:

- Visjon
- Program og studieplan
- Undervisning
- Resultater – kvalitative og kvantitative
- Kontinuerlig utvikling

Kriteriene skal brukes fleksibelt ved vurdering av tildeling av senterstatus.

**Organisering**

Et finsk senter er en enhet som har ansvar for utdanning, dvs. et fakultet, institutt eller en mindre enhet. Sentrene er ikke organisert spesielt med tanke på å bli fremragende. Det er

bestående, allerede eksisterende enheter som har kvalifisert seg. Den institusjonelle tilhørigheten endres ikke ved at enheten blir et senter.

### **Finansiering**

Sentrene får romslige økonomiske rammer. Ved siste tildeling fikk hvert senter 300 000 € pr år. Det er ulik praksis ved institusjonene med hensyn til om sentrene får beholde hele bevilgningen fra myndighetene eller om noe tilfaller institusjonen. Finansieringen er en belønning for oppnådd fremragende kvalitet og skal stimulere til vedlikehold og videre utvikling.

### **Søknadsprosess**

Søknadsprosessen blir gjennomført i to trinn, prekvalifisering og kvalifisering. De best kvalifiserte søkere etter prekvalifisering skrev en revidert søknad (5 sider) for kvalifisering.

### **Vurdering/ seleksjon av enheter**

Utlysning og vurdering med tanke på tildeling/oppnevning av sentre er gjennomført årlig fem ganger (2004 – 2008). Vurdering av søkere i 2007/08 ble basert på reviderte kriterier. Vurderingen ble gjennomført av en internasjonal/finsk ekspertkomite. Det ble gjennomført institusjonsbesøk før endelig vedtak om senterstatus.

Vurderingen tok sikte på å identifisere den reelle kvaliteten i aktivitetene bak variasjoner i søknadenes presentasjon og språkform. Vurderingen skulle også ta hensyn til andre faktorer som internasjonal kontakt, samarbeid på tvers av faglige, institusjonelle og enhetens grenser, og nettverk.

Søknader og vurdering for de miljøene som ble tilkjent senterstatus ble lagt ut på FINHEECs hjemmesider.

### **Varighet**

Sentrene blir opprettet for tre år med mulighet for tre års forlengelse. Søknad om å få forlengelse er reell. Sentrene må blant annet dokumentere utvikling i senterperioden. Etter tre år må sentrene vente i tre år før de ev. kan søke på nytt om å bli et senter for fremragende universitetsutdanning.

## **2.3 Sverige: Senter for framstående utbildningsmiljö**

En viktig bakgrunn for opprettelsen av ordningen med Sentre for framstående utbildningsmiljö (Centres of Excellent Quality in Higher Education) i Sverige er i følge Högskoleverket å stimulere til forbedring ut over de generelle kvalitetskrav til utdanningsstedene. Det har tidligere vært få insentiver for institusjoner i høyere utdanning som alt har høy standard, til å arbeide for ytterligere forbedring.

Den svenske ordningen er en direkte videreføring av obligatoriske nasjonale kvalitetsvurderinger for alle høyere utdanningsinstitusjoner og tar sikte på å anerkjenne de sentrene som har en utdanningskvalitet som kan hevde seg internasjonalt. Et viktig kjennetegn ved ordningen er at det ikke følger økonomiske fordeler med å få status som senter. Den heder som følger med, forventes å være tilstrekkelig motivasjon for å søke om å bli senter.

**Formål**

Formålet er å stimulere utvikling av kvalitet (*enhancement*) og å inspirere andre ved å vise eksempler på god praksis.

**Kriterier**

Sentrene undervisning skal være på høyt internasjonalt nivå. Kriteriene er i samsvar med de kriteriene som gjelder for de nasjonale kvalitetsvurderingene og er utformet som "kvalitetsaspekter". Deet legges vekt på at organisasjonen må være godt organisert og eminent med hensyn til hvordan deres program møter både nasjonale og lokale mål.

Enheten må vise

- organisasjonsstruktur, kvalitetssystem og infrastruktur som fungerer eksepsjonelt godt
- kompetent ledelse og administrasjon, og dedikerte lærere som har relevant kunnskap, erfaring og kompetanse
- tydelig og robust akademisk, artistisk og/eller erfaringsbasert base
- undervisning og vurderingsformer som er utformet i samsvar med programmets innhold og mål
- eksepsjonelt gode tiltak og aktiviteter som støtter studentenes læring
- fremragende læringsresultater for studentene
- suksessfaktorer og begrunne hvorfor nettopp disse faktorene leder til suksess

Hvert av de ovennevnte aspektene tydeliggjøres gjennom en rekke underspørsmål som søkeren kan reflektere over. Kvalitetsaspektene er retningsgivende ved vurdering for status som senter for "framstående utbildningsmiljø".

**Organisering**

De svenske sentrene er fakulteter, institutter eller mindre enheter. Sentrene er ikke organisert spesielt med tanke på å bli fremragende. Det er bestående enheter som har kvalifisert seg. Den institusjonelle tilhørigheten endres ikke ved at enheten blir et senter.

**Finansiering**

Sentrene får ingen økonomiske tilskudd. Oppnådd status ble imidlertid ansett som en fortrinn ved søknad om midler for forsknings- eller utviklingsarbeid fra andre instanser.

**Søknadsprosess**

Så vel søknadsprosessen som tilbakemeldingen fra vurderingskomiteen og den eventuelle positive oppmerksomheten for enheter som tildeles utmerkelsen, skal stimulere til å heve kvaliteten i utdanningen ved institusjonene. Søknad om forlenget senterstatus forutsetter at senteret kan dokumentere løpende utvikling.

**Vurdering/ seleksjon av enheter**

Vurderingen av enhetene med tanke på tildeling av senterstatus utføres av et internasjonalt ekspertpanel. Det gjennomføres institusjonsbesøk ved de enheter som er mulige kandidater for utmerkelsen. Som det fremgår av kriteriene (se over) var ikke innovasjon et fremtredende aspekt ved vurderingen.

**Varighet**

Sentrene blir utpekt for ett år. Vedtaket kunngjøres i en rapport om evalueringen fra Högskoleverket, jf "Beslut om Utmärkelsen framstående utbildningsmiljö 2008".

**3. Kommentarer til og vurderinger av ordningene i de tre landene**

Arbeidsgruppen fikk gjennomgående et svært godt inntrykk av ordningene i de tre landene. Det er stort sett godt samsvar mellom formål og utforming av ordningene. Det dominerende inntrykket er at arbeidet som ble utført ved sentrene hadde meget høy kvalitet. Alle sentrene hadde elementer som kan være verdt å tilpasse og integrere ved eventuelle norske sentre.

I England har mange sentre satset på å gjøre sentrene tilgjengelige og synlige for studentene gjennom utforming av fysiske rom/deler av bygg ved hjemmeinstitusjonen. Mer fremtredende var imidlertid de engelske sentrenes vektlegging av utvikling og innovasjon og det engasjement lærerne la for dagen for å få dette til. Sentrene i Finland og Sverige fremstår som meget gode modeller for hvordan enheter kan gi undervisning og utdanning med høy kvalitet som kan hevde seg internasjonalt. De viser at det er krevende men oppnåelig å få alle impliserte ved en enhet til å medvirke til å oppnå en slik status.

Når det er sagt, var det arbeidsgruppens erfaring at de ulike ordningene også hadde sine svakheter. De hang dels sammen med intensjoner og føringer, dels med gjennomføring i praksis. Dette er også dokumentert i rapporter fra Högskoleverket, i presentasjoner på FINHEECs konferanse og i midtveisevalueringen av CETL-ordningen i England.

I utviklingen av forslag til en ordning med sentre for fremragende utdanning i Norge, har arbeidsgruppen trukket veksler på disse erfaringene. Vi vil derfor drøfte noen av disse forholdene nedenfor.

**Formål**

Den finske og svenske ordningen tar sikte på å fremheve og belønne sentre med fremragende kvalitet. I Finland følger det med økonomisk støtte som gir mulighet for å ivareta og videreutvikle sentrene. I Sverige skal den status som ligger i utmerkelsen gi motivasjon til å arbeide for å bli et senter. I begge tilfelle legger vurderingen hovedvekt på at enheten kan vise gjennom dokumentasjon og argumentasjon at deres undervisning har fremragende kvalitet. Den engelske ordningen på sin side tar sikte på å belønne dokumentert fremragende kvalitet samtidig som sentrene *også* skal bidra til innovasjon og økt kvalitet i undervisningen utenfor senteret ved egen institusjon og i sektoren.

Etter arbeidsgruppens skjønn var det gjennomgående høy og til dels fremragende kvalitet i arbeidet internt ved de finske og svenske sentrene. Bidrag til utvikling av bedre undervisning ved *andre* enheter ved vertsinstitusjon eller i sektoren, var et lite fremtredende aspekt ved ordningen og ved sentrenes beskrivelse av egen aktivitet.

Visjonen og styrken i innovasjonsarbeidet ved de engelske sentrene gjorde gjennomgående et meget positivt inntrykk. Omfanget av målrettet arbeid for å spre kunnskaper og erfaringer



hadde etter arbeidsgruppens erfaringer et noe mindre omfang enn forventet (jf Midtveiseevalueringen ref!). I noen tilfeller kom innovasjoner bare senterets egne studenter til gode. I andre tilfeller synes sentrenes virksomhet lite kjent utenfor senteret.

*Arbeidsgruppen setter spørsmålstegn ved muligheten for å oppnå formålet om økt kvalitet i sektoren, dersom ikke aktivt arbeid med spredning av innsikt og erfaring når det gjelder faktorer som påvirker god undervisning, inngår som en forutsetning for å få senterstatus.*

### **Kriterier**

Kriteriene for å oppnå senterstatus avspeiler de ulike forutsetninger og formål med ordningene i de tre land. De finske kriterier skal etter intensjonen være enkle å forholde seg til både for søkere og for dem som skal vurdere og sammenligne sentrene. Kriteriene gjelder forhold knyttet til undervisning og rammene for denne. De svenske kriteriene samsvarer langt på vei med kriterier for vurdering av kvalitetssystemer (jf. NOKUTs og ENQUAs krav). Dette har sammenheng med at senterstatus skal tilkjennes enheter som møter de generelle institusjonelle kvalitetskravene på en fremragende måte. Både de finske og svenske kriteriene er avgrenset til det som gjelder senterets undervisning og utdanning. De engelske kriteriene for første søkerunde etterspurte dokumentasjon av fremragende utdanningskvalitet. I annen søkerunde skulle søkerne så legge frem en prosjektplan med budsjett for arbeid med innovasjon og spredning som de ville gjennomføre i senterperioden.

*Det er arbeidsgruppens oppfatning av dersom sentrene ikke bare skal belønnes for fremragende undervisning og utdanning ved egen enhet, men også bidra til utvikling og innovasjon ved andre enheter, må dette fremgå tydelig av kriterier for sentrene. Dette aspektet må også inngå i evaluering av hvordan ordningen har fungert.*

### **Organisering**

Sentrene i Finland og Sverige var etablerte utdannings-/undervisningsenheter. Sentrene i England var ofte etablert på tvers av bestående enheter og organisert på forskjellige måter (jf. kapittel 4.4). De var med andre ord ikke identisk med eksisterende enheter i samme grad som i Finland og Sverige.

Ved sentre som var identiske med eksisterende enheter, som i Finland og Sverige, var den organisatoriske tilknytningen gitt. Det var uproblematisk å starte opp virksomheten som senter – og å avvikle denne når perioden som senter var avsluttet.

Åpningen for å opprette nye organisatoriske enheter i England så ut til å øke bevissthet mht. hvilken organisasjonsform som best tjener senterets formål. Det ga muligheter til å bygge opp en enhet med hensiktsmessig struktur og arbeidsmåter, og med en utvalgt stab. Ulempen var at det kunne ta tid å få etablert den nye organisasjonsstrukturen og å få en hensiktsmessig tilknytning til eksisterende strukturer i institusjonen. Svak kontakt med vertsinstitusjonen kunne begrense muligheten for spredning av erfaring.

*Etter arbeidsgruppens erfaring kan sentrenes oppgaver ivaretas innenfor ulike organisasjonsformer. Det som synes avgjørende er at det etableres gode samarbeidsstrukturer innad i senteret og mellom senteret og vertsinstitusjonen.*

### **Finansiering**

Ved å se på finansieringen kommer det frem noen interessante skiller i mål for og etablering av ordningen. I den svenske ordningen som startet opp i 2007 og revidert med virkning for 2008 følger det heder og ære, men ingen finansielle overføringer med utnevning som senter. Ordningen forventes å fortsette.

I Finland har det vært en ordning siden 2000. Det økonomiske tilskuddet er en type påskjønnelse for godt arbeid og midler til å utvikle driften i prosjektperioden. Også denne ordningen forventes å fortsette.

Den engelske ordningen er etter intensjonene et engangstiltak der de engelske sentrene skal få store overføringer i fem år (2005 – 2010). De engelske sentrene kunne søke på bevilgninger i tre størrelser. Det første året lå hovedtyngden på investeringsmidler, deretter var det i hovedsak driftsmidler resten av perioden. Flere uttrykte ønske om at både investeringsmidler og driftsmidler kunne vært fordelt etter planer som institusjonene selv la opp til. Ansvarsfordeling mellom sentrene og deres vertsinstitusjon når det gjaldt økonomi, personal og drift synes å ha vært noe uavklart i oppstarten for enkelte sentre og deres vertsinstitusjoner. Den engelske ordningen som helhet avvikles i 2010.

Det er verdt å merke seg at de engelske sentrene som kvalifiserte seg til å være med i annen søkerunde (jf. 2.3 over) fikk tildelt £ 10 000 som en påskjønnelse og for å få ressurser til å videreutvikle søknaden sin for den andre runden.

Arbeidsgruppen merket seg også at det økonomiske tilskuddet ikke automatisk tilfalt sentrene i sin helhet verken i Finland eller England.

*Etter arbeidsgruppens syn bør også den norske ordningen gi sentrene økonomisk ramme som belønner og som gir ressurser og motivasjon til å arbeide med innovasjon og spredning av god praksis. Økonomiske tildelinger bør være i henhold til sentrenes planer og budsjett slik at det blir samsvar mellom behov i senterperioden og tildeling. Midler til ev. investeringer bør ikke dekket utgifter som inngår over institusjonens vanlige budsjett. Det synes også uomgjengelig nødvendig at ansvarsfordeling mellom sentrene og vertsinstitusjonene må være avklart gjennom retningslinjer for ordningen som helhet og avtaler mellom vertsinstitusjon og senter.*

### **Søkerprosessen**

Både England og Finland hadde flere ledd i seleksjonsprosedyren, prekvalifisering, kvalifisering og institusjonsbesøk. I Sverige var enhetene tidligere vurdert som ledd i de vanlige kvalitetssikringsrutinene.

I England ble det lagt det vekt på å gi søkere mye støtte i søkerprosessen. Higher Education Academy (HEA) har for eksempel lagt ut fylldig informasjon om utvikling av søknader og om hvordan man kan oppnå spredning av erfaringer.

*Arbeidsgruppen anser søkerprosesser som omfatter både prekvalifisering og kvalifisering som gode for søkerne. Kandidater som ikke vil nå opp, behøver ikke å legge så mye arbeid i søknaden sin. Dette gir også grundige prosesser som sikrer mot urimelige avgjørelser.*

*Arbeidsgruppen tror likevel at det ved etablering av en slik ordning kan oppstå usikkerhet mht kriterier og dokumentasjon dersom det er flere søkerrunder.*

### **Vurdering og seleksjon av sentre**

Alle tre landene legger mye resurser i vurdering og seleksjon av sentre. Finland og Sverige bruker internasjonale ekspertteam.

I Finland og Sverige deltok utenlandske eksperter i vurderingsgruppene for å sikre at sentrenes virksomhet har fremragende kvalitet også i et internasjonalt perspektiv og for å unngå habilitetsproblemer. Institusjonsbesøk ble benyttet i Finland for å komplettere informasjon og sikre at sentrenes virksomhet var i samsvar med beskrivelsen.

Finland legger særlig vekt på at vurderingsprosessen skal være åpen. Dette skaper mer ro rundt avgjørelsene og det letter muligheten til å lære av hva som kjennetegner fremragende sentre. For dem som tildeles status som fremragende sentre i Finland, legger FINHEEC både søknad og ekspertvurdering ut på sine hjemmesider. I Sverige legges ekspertkomiteens rapport fra vurderingsprosessen ut på Högskoleverkets hjemmeside.

*Arbeidsgruppen vurderer det også slik at det er nødvendig med åpne og grundige seleksjonsprosesser og med internasjonal representasjon i vurderingskomiteene – av hensyn til både ordningens og sentrenes omdømme. Dette vil i så fall innebære at søknadene må skrives på engelsk.*

### **Varighet**

I England er etableringen av sentre et tidsbegrenset initiativ på fem år. Det ga sentrene et rimelig tidsperspektiv for å iverksette og vurdere innovative tiltak. Finske sentre utpekes for tre år med mulighet for tre års forlengelse. Siden den finske ordningen gjelder oppnådd fremragende kvalitet og kontinuerlig videre utvikling av den, syntes tre år å være en rimelig ramme – ikke minst når det er mulighet for å søke forlengelse for ytterligere tre år. Svenske sentre får tittelen "fremragende senter" som en utmerkelse for ett gitt år. Gitt at de ikke har noen særlige forpliktelser, kan et år være en rimelig ramme,

*Det er arbeidsgruppens oppfatning at perioden på fem år som er praktisert i England er mest hensiktsmessig når det er intensjoner om at sentrene skal drive innovasjon og spredning av god praksis, og at det i særlige tilfeller kan være mulighet for ytterligere forlengelse.*

### **Evaluering og forskning**

Det pågår evaluering og forskning på ordningen i England. Dette gir innsikt i hvordan ordningen fungerer, hva som gjør at undervisning og utdanning fungerer godt, hvordan innovasjon kan iverksettes og følges opp. Det synes ikke å være tilsvarende omfang i forskning eller evaluering av ordningene og resultater av disse i Finland og Sverige.

*Siden arbeidsgruppen anser spredning av kunnskap og systematisert erfaring med påfølgende utvikling av gode undervisnings- og læringsprosesser som et viktig element ved senterordningen, bør oppfølging av den norske ordningen gjennom evaluering og forskning være et aspekt ved tiltaket og bør derfor planlegges før ordningen iverksettes.*