



# Å skrive for og om undervisning og utdanning

## Writing to enhance teaching and learning

**Marit Allern**

Dosent, Ressursenter for undervisning, læring og teknologi (Result)

UiT Norges arktiske universitet

[marit.allern@uit.no](mailto:marit.allern@uit.no)

**Mari Wolff Skaalvik**

Førsteamanuensis, Institutt for Helse- og omsorgsfag, Det helsevitenskapelige fakultet

UiT Norges arktiske universitet

[mari.skaalvik@uit.no](mailto:mari.skaalvik@uit.no)

**Anita Iversen**

Førsteamanuensis, Senter for helsefaglig pedagogisk utvikling, Det helsevitenskapelige fakultet

UiT Norges arktiske universitet

[anita.iversen@uit.no](mailto:anita.iversen@uit.no)

## SAMMENDRAG

Vitenskapelig ansatte i høyere utdanning skriver for å formidle resultater fra forskning og utviklingsarbeid. Denne artikkelen rapporterer fra en studie om et skrivekurs over et år for universitetslektorer. Prosessen synliggjør utvikling av et praksisfelleskap gjennom kurset og peker på ulike barrierer mot skriving som måtte brytes i prosessen. For grupper av ansatte som har undervisning som sin primære aktivitet, er det krevende å utvikle kompetanse for akademisk skriving om og for undervisning og utdanning. Lojaliteten hos universitetslektorene som deltar i kurset ligger generelt i undervisningsoppgavene, og en endring ser ut til å skje langsomt. Fra et overordnet perspektiv er akademisk skriving et bidrag til profesjonell kompetanseutvikling (academic development) og skriving er en forutsetning for det forventede utviklingsarbeidet ansatte skal gjøre i studieprogrammene. Artikkelen peker fremover mot en karrierevei med pedagogisk merittering og konkluderer med at denne typen praksisfelleskap kan være et bidrag til kvalitet i høyere utdanning.

## Nøkkelord

akademisk skriving, utviklingsarbeid, pedagogisk merittering,

## ABSTRACT

Academic staff in higher education publish to present results from research and developmental work. This article reports from an empirical study on a year-long writing course for lecturers. The process tells about a gentle development of a community of practice during the course, a tool to cultivate an engagement through a joint activity that also gives insight into writing barriers that the participants had to overcome. For groups of lecturers who have teaching as their primary activity, it is challenging to develop a competence as an academic writer focusing on teaching and learning. The loyalty among lecturers in this project seems to be with the teaching duties, and cultural change happens slowly. From an overall perspective, the writing course contributes to academic and professional development. Writing is a prerequisite to the anticipated developmental work that lecturers are supposed to do in the study programs. The article calls attention to a possible career path based on educational development and concludes that this type of a community of practice may be a basis for educational development in higher education.

## Keywords

academic writing, academic development, evidencing teaching achievements

## INNLEDNING

Kvalitet i høyere utdanning er sammensatt og kan defineres av flere ulike faktorer: *inntakskvalitet, gode rammebetingelser, utdanningsledelse og fagfelleskap, utdanningsfaglig kompetanse, undervisning, vurdering og læring, studentengasjement, relevans, læringsutbytte og gjennomføring* (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 16). En sentral forutsetning for utvikling av kvalitet i utdanning relateres til dem som underviser: «De er endringsorienterte, og arbeider med undervisning og læring på en forskningsmessig måte. ... Institusjoner som lykkes med å utvikle en kvalitetskultur, får ansatte som er mer opptatt av å utvikle og forbedre undervisningen, og både ansatte og studenter blir mer tilfredse» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 17).

Det internasjonale og tverrfaglige nettverket *International Society for the Scholarship of Teaching and Learning* (ISSoTL) er et viktig utgangspunkt og en viktig inspirasjon for utvikling av kvalitet i utdanning, inkludert det å skrive om og for undervisning/utdanning (Boyer, 1990; Glassick, Huber, & Maeroff, 1997), for slik å bidra til en kultur for kvalitet i høyere utdanning. Lee Shulman har i over 20 år argumentert for å gjøre undervisning til det han kaller «Community property» som også vil motvirke en pedagogisk alenegang, eller undervisning som privat virksomhet (Shulman, 1993).

Investering i fagfellesamarbeid som strategi for akademisk utvikling, har vist seg å være svært produktiv ved etablering av skrivegrupper eller andre former for samarbeid om skriving (Boud, 1999a, 1999b; Lee & Boud, 2003; Murray, Thow, Moore, & Murphy, 2008). Boud peker på at akademisk utvikling først og fremst foregår på instituttnivå, eller lokal arbeidsenhet. Gjennom et støttende fagfellesamarbeid får deltakerne mulighet til å utvikle en større forståelse for kulturen i høyere utdanning og bli en del av den akademiske diskurs (1999a) samtidig som kvaliteten på skrivingen heves (Grant, 2006; Lea & Stierer, 2009). Til tross for dokumenterte gevinster av fagfellesamarbeid i akademiske skriveprosesser, finnes det etter vår kunnskap i dag få etablerte tiltak i høyere utdanning som oppmuntrer, støtter og bidrar til utvikling av den enkelte vitenskapelige ansattes akademiske skriveprosess tilknyttet egen undervisning og utdanning.

Denne studien baserer seg på data innhentet ved gjennomføring av kurset «Å skrive om og for egen undervisning», utviklet som en pilot med tanke på etablering av et fremtidig

kompetansehevende tilbud for vitenskapelig ansatte. Det handlet også om å utvikle en kultur for et Forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) med et fagfellesamarbeid lokalt. Murray argumenterer for strukturerte intervensjoner med fagfellesamarbeid for å fremme akademisk skriving (Murray et al., 2008). Skrivekurset utgjør på den måten studiens kontekst med en overordnet hensikt å bidra til å etablere en kultur som kombinerer pedagogisk utviklingsarbeid med akademisk skriving.

Vi stiller følgende forskningsspørsmål: I hvilken grad kan skrivekurs være et egnet bidrag for utvikling av akademisk skrivekompetanse relatert til undervisning og utvikling av et praksisfellesskap blant vitenskapelig ansatte?

## MATERIALE OG METODE

Beskrivelse av skrivekurset: kontekst og utvalg

Skrivekurset ble utviklet som en pilot på Ressurscenter for undervisning, læring og teknologi (Result), etter inspirasjon fra tilsvarende kurs på Universitetet i Umeå. Formålet var å gi vitenskapelig ansatte støtte for at de skulle utvikle sin kompetanse i akademisk skriving om og for undervisning og utdanning med sikte på en eller annen form for publisering. En sideeffekt var å utvikle kompetanse til å veilede studenter i utvikling av tekst, noe det er dokumentert et stort behov for (Jonsmoen & Greek, 2012). Invitasjonen gikk til et helsefaglig miljø med ansvar for ulike profesjonsutdanninger, hvor skriving normalt er en viktig aktivitet og hvor det var et ønske om å motivere til mer egenskriving blant underviserne. Omfanget av kurset var 10 arbeidsdager fordelt over ett år, og deltakere fikk bruke sin FoU-ressurs til kurset, cirka 15 % stilling.

Pilotens teoretiske referanseramme var skriveforskning som legger vekt på sosiale og kulturelle aspekter (Dysthe, 2001; Hoel, 2000). Kurset var basert på en prosessorientert skrivemetode med organisert fagfellesamarbeid. Skrivekurset baserte seg derfor i stor grad på samarbeid i grupper, i tråd med Wengers teori om praksisfellesskap og sosial lærings-teori (1998, 2010).

Ved kursstart var det 11 deltakere, 10 kvinner og en mann. Alle var universitetslektorer med mastergrad. Tre deltakere byttet arbeidssted i løpet av første halvår. En fjerde deltaker sluttet i skrivekurset i begynnelsen av andre semester med begrunnelsen at det var uoverkommelig å skrive. Fire av de syv som gjennomførte skrivekurset, hadde god måloppnåelse: De oppøvde ferdigheter til å gi og motta respons, og de opplevde verdien av å samarbeide i en skrivegruppe og å se på seg selv som en som skriver. I løpet av våren 2016 fikk én deltaker antatt en fagfelleurdert artikkel, én godkjent bidrag til en nasjonal konferanse, én til en internasjonal konferanse og én fikk invitasjon om et bokkapittel. Ytterligere tre manuskript er under arbeid for publisering. En deltaker sier at skrivekurset ble brukt som pådriver i en søknad om opprykk til førstelektor.

Forfatterne av denne artikkelen var respektive prosjektleder med bakgrunn fra universitetspedagogikk og med-kursholdere fra helsevitenskap. Deltakerne var delt inn i tre grupper og alle kursholdere var mentorer for gruppene i deres arbeid mellom skriveseminarene. Rollen som mentor innebar å veilede skrivegruppens prosess og bidra til konstruktiv tilbakemelding på deltakernes skriveprosjekter.

## FORSKNINGSDESIGN OG ANALYSE

Studiens design er eksplorativ og deskriptiv med kvalitativ tilnærming. Analyse materialet er basert på empiriske data innhentet fra

- Deltakernes logg<sup>1</sup> om egen motivasjon og målsetting for å delta i kurset før kursstart
- Deltakernes midtveislogg ut fra et sett spørsmål, fulgt opp med en intervju samtale som ble tatt opp på lydfil og transkribert
- Fokusgruppeintervju med deltakere etter gjennomført kurs. Intervjuene ble tatt opp på lydfil og transkribert

Deltakernes personlige synspunkter og opplevelser som fremkom i logger, intervju samtale og fokusgruppeintervju ble analysert i faser. I første fase ble alt materiale systematisk gjennomgått av tre forskere som hver for seg noterte meningsbærende enheter og tematiske overbygninger (Kvale, 1996; Malterud, 2013). I andre fase møttes alle tre forskere for å diskutere og samstille analyseresultater før diskusjon og tolking av meningsinnholdet.

### Etiske overveielser

Prosjektet er meldt til og godkjent av NSD. Alle deltakere fikk informasjon om forskningsprosjektet skriftlig og muntlig og ga skriftlig samtykke til deltakelse. Deltakerne kunne når som helst trekke seg fra studien uten å oppgi grunn og uten at det fikk konsekvenser for deres deltakelse i skrivekurset. I denne studien har forskerne flere roller fordi de også er kursansvarlige og mentorer i skrivekurset som her utgjør konteksten for innsamling av data. En utfordring for forskere i eget miljø vil være å oppnå en nødvendig analytisk avstand. Vi stilte med en forutforståelse som måtte utfordres underveis fra fagfeller og gjennom diskusjoner underveis. Både ved hjelp av teori og andres perspektiv kan man korrigeres, og i det dette tilfellet har det vært en fordel at forfatterne kommer fra ulike fagfelt. Det innebærer å være sosialisert inn i ulike disipliner (Becher & Trowler, 2001) som ble et incitament for diskusjon ut fra ulike oppfatninger. I tillegg vil refleksjoner underveis med hensyn til roller og det faktum at materialet ble analysert av alle forskerne separat i første fase, ha bidratt til å styrke validiteten av fremkomne funn og den ytre reliabiliteten.

## FUNN

Fagfellesamarbeid og utvikling av kompetanse

Proessen i gruppene var for mange viktig, de ble motiverte og inspirert til innsats. En vesentlig del av fellesskapet var å gi og motta tilbakemeldinger på tekst, noe de fleste innledningsvis så på som svært krevende. Det å være en del av et forpliktende fellesskap viste seg å være viktig og lærerikt:

1. Loggbegrepet er hentet fra prosessorientert skriving og brukes vanligvis som en samlebetegnelse på uformell skriving. Loggens funksjon er å ta vare på inntrykk eller observasjoner som kan brukes til skriving på et senere tidspunkt (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2000).

Synes jeg har lært veldig mye av hvordan andre har satt opp, strukturert og organisert stoffet sitt. Noen ganger når jeg har lest og forberedt meg, så plutselig har det bare løsnet i min egen skriving. Sånn kan jeg også prøve. Veldig inspirerende.

Jeg synes at det har vært viktig med den der skrivegruppa. Jeg følte at vi hadde et fellesskap, at jeg ikke har vært så alene. ... Jeg tror det har gjort at jeg har klart å holde kontinuiteten også mere.

Jeg synes jeg har lært utrolig mye. Jeg ville jo aldri ha kommet i gang. Så har jeg fått større kompetanse til å se det andre skriver og prøve å gi tilbakemelding.

Ved kursslutt kunne deltakerne oppsummere at gjensidige tilbakemeldinger hadde vært svært viktig, det var gjennom denne litt krevende prosessen de opplevde å komme videre:

Dette, for meg i alle fall, er ikke dette gjort over natta. Sånn at ønsker man et godt resultat, et valid produkt, noe man kan stå inne for, ny kunnskap, ... så må man være klar over at man må investere i akademisk skriving.

Så, også når vi har jobbet med hverandre sine tekster og lest, så har jeg fått litt mer forståelse for ulike valg av metoder, synes jeg. Jeg synes jeg har lært veldig mye av hvordan andre har satt opp, strukturert og organisert stoffet sitt. Det har vært inspirerende.

I løpet av kurset var fagfellesamarbeidet også noe som bidro til frustrasjon. Å motta respons fra de andre kunne være vanskelig. Det var krevende å måtte lese hverandres tekstmateriale, mene noe om det, være kritisk og konstruktiv til andres tekstutkast:

Jeg kjenner på en måte at det er så lett å rive ned, ... og det er ganske komplisert å skjønne hva den andre vil.

Jeg synes det var komplisert, jeg synes det var krevende. Jeg måtte bruke mye tid.

Og så synes jeg det ble lettere etter hvert. Vi ble jo kjent med problemstillingene og tekstene til hverandre.

Utfordringer/barrierer som oppstod i prosessen

### **Tidsfaktor som utfordring**

Til tross for relativt høy individuell motivasjon, var det for alle vanskelig å finne tid til dette arbeidet, og det kom mange ønsker om utsettelse av frister i løpet av året. Prosessen kurset la opp til forutsatte jevn og aktiv deltakelse. Alle sa de følte seg skviset når det gjaldt tid, selv om de hadde en tidsressurs i sin arbeidsplan til kurset:

Jeg hadde jo et halvt år med 20 % mens piloten gikk og et halvt år uten noe som helst. Sånn at jeg organiserte meg med en dag i uka ... og fikk også rom for å sitte hjemme og skrive. Men når jeg ikke har hatt det, ... så kjenner jeg at motivasjonen har butta imot ...

Jeg hadde planlagt å bruke mer tid til mitt egen prosjekt, som jeg ikke har fått. Det kan jeg bare si.

### **Kultur som utfordring**

Det kan også ha hatt betydning at det i arbeidsfellesskapet deltakerne tilhørte ved helsefag ikke var en kultur for systematisk skriving i utviklingsarbeid. Deltakerne ønsket aksept for at tidsklemma hindret dem i skriving og ville gjerne ha utsettelse. Kursledelsen holdt fast på den oppsatte planen og minnet om avtalene som var inngått. Det var utfordringer med

å få deltakerne til å sette seg realistiske mål, innskrenke prosjektene sine, gjøre nødvendige valg og sikre seg nødvendig empiri å skrive ut fra. Som mentorer diskuterte vi etter første halvår at det måtte skje et skifte i tempo for at deltakerne skulle nå målet om en publisert tekst. Det var utfordrende å få dem til å utnytte tidsressursen de hadde fått tildelt for arbeid i kurset. Et kvalitativt sprang i kurset skulle la vente på seg til høstsemesteret.

Forståelsen for akademisk skriving og hva den kan tjene til

For deltakerne var det fra starten en ambivalens mellom rollen som underviser og det å utvikle en faglig kompetanse i akademisk skriving. Akademisk skriving var et nøkkelbegrep som vi stadig returnerte til, selv om begrepet fagskriving også ble brukt:

Jeg hadde ganske store tanker om at akademisk skriving var en type skriving som var på et betraktelig høyere nivå, enn å skrive andre tekster. Og det har jeg egentlig bare fått bekreftet at det er, og kanskje fått innsikt i at det kanskje er mer utfordrende enn det jeg hadde tenkt på forhånd.

Jeg kom i gang med skrivinga. Jeg har fått fordypa meg faglig, jeg har fått fordypa meg i pedagogikk. ... Og så har jeg lært masse knyttet til det her med regler for tidsskrift og regler for publisering.

De fleste utsagn underveis var knyttet til egen kompetanseutvikling og ikke til at arbeidet hadde en potensiell nytte for arbeidsfellesskapet på eget institutt. Det kan igjen ha sammenheng med måten de ble rekruttert til kurset, målsettingen var å utvikle egen skrivekompetanse.

Først da kurset ble avsluttet med en presentasjon av resultater for ledelse og kolleger på instituttet, kom det frem at de utviklingsprosjektene som flere hadde skrevet om, var viktige og relevante for andre studieprogram og pågående revisjoner av studie- og fagplaner på instituttet. Dette var tydeligvis en overraskelse for alle parter og ga kursdeltakerne en stolthet over sine bidrag. Her kan det foreligge en uforløst ressurs som vil kunne gjøre pedagogisk utviklingsarbeid viktig for den enkelte og for fellesskapet og dermed øke prestisjen for denne typen innsats.

Generelt ble det ytret ønske om å fortsette arbeidet i grupper med mentor etter kurslutt, noe som var forståelig fordi alle hadde noe eller mye arbeid igjen. Det var naturlig å tenke videre på hva som ville egne seg til å skrive om:

Ja, hvis jeg skal fortsette å skrive i fremtiden, så for meg er det viktig at jeg må kjenne veldig sånn, hva heter det, at det er nyttig. Det må tjene noen, studenter, pasienter, fag osv. Det tenker jeg er viktig for meg.

Jeg tenker at det at vi fikk være med på det her kurset er jo et signal fra arbeidsgiver om at det her er en del av jobben. Det her vil de at vi skal gjøre, tenker jo jeg. Og jeg tenker at det er veldig relevant for jobben. På mange nivåer. Både i forhold til meg selv, utvikle meg selv, og også det, utvikling mot studentene. Sånn at det har vært svært relevant. ... Jeg må dokumentere ting skal jeg kjenne at jeg gjør jobben bra nok.

Utsagnene indikerer at det finnes et potensial for at universitetslektorer kan bidra til utvikling av utdanningen gjennom akademisk skriving.



## DISKUSJON

Generelt har kursdeltakerne en opplevelse av for dårlig tid til skrivearbeidet. Et viktig spørsmål er om tid i seg selv løser problemene? En studie fra Storbritannia peker på at det ikke er realiteten når det gjelder skrivning for publisering (MacLeod, Steckley, & Murray, 2012). Gjennom sin undersøkelse fant forfatterne at det skal mer til enn å sette av tid, organisasjonen må ha avklart arbeidsplikt, roller og oppgaver. For deltakerne i dette prosjektet var følelsen av å bli dratt mot andre oppgaver betydelig, og deres personlige opplevelse av ansvar for undervisningsoppgavene var meget stor. Forskning om akademisk skrivning viser at alle, også erfarne skrivere, kan og vil oppleve utfordringer (Fanghanel, 2012; Lie, 1995). Kvinner synes å ha større problemer med å finne tid fordi de tradisjonelt vil ta på seg større ansvar både i jobbsammenheng og utenfor (Moore, 2003). Siden deltakerne i dette kurset hovedsakelig var kvinner, kan dette ha hatt betydning. Vi har ikke stilt kjønnsrelaterte spørsmål om dette i denne undersøkelsen, men det vil avgjort være interessant å følge opp i en annen sammenheng med flere mannlige deltakere.

Særlig første semester ble det produsert lite tekst. Det kunne handle om et ønske om å være ett-utkast skriver, skrive fullgodt med en gang og dermed ikke utsette seg selv for mye kritikk (Elbow, 1998; Elbow & Deane, 2006). Vansker med å komme i gang ble oftest forklart med for dårlig tid. Når det kom forslag om å få anledning til «å snakke om noe» istedenfor å skrive, ble deltakerne minnet om at dette var et skrivekurs og skrivning var en del av jobben slik også Murray kommenterer i sine studier (Murray, 2012b). Murray forteller om et skrivekurs for akademikere der det å skrive over lengre tid viste seg å være mer utmattende og mindre produktiv enn regelmessig å utnytte kortere tidsrom – «snackwriting». Deltakerne hadde først motsatt seg denne måten å jobbe på, men de fant gjennom erfaring at dette kunne være en produktiv måte å jobbe på (Murray, 2012a).

Det tok lang tid før skrivingen løsnet i skrivekurset. Samarbeidet mellom kollegene var i starten litt nølende, og flere ville heller ha tilbakemelding fra mentorene som eksperter. De stolte ikke helt på hverandres kunnskaper. Etter hvert, og basert på konkrete erfaringer, ble skepsisen mindre. Deltakerne fungerte som ressurser for hverandre, ga hverandre anerkjennelse og utviklet et praksisfellesskap for skrivning. Spørsmålet er om institusjonen sentralt eller lokalt har en pedagogisk visjon for «academic development» som initierer utviklingsarbeid og virker positivt for den enkelte fagperson (van Hattum-Janssen, Morgado, & Vieira, 2012).

Formelt snakkes det i høyere utdanning om forsknings- og utviklingsarbeid (FoU). En vanlig definisjon av utviklingsarbeid er: «Systematisk arbeid, utledet fra eksisterende kunnskap oppnådd gjennom forskning og/eller praktisk erfaring, som er rettet mot å produsere nye materialer eller produkter, innføre nye prosesser, systemer og tjenester, eller mot å forbedre substansielt de som allerede er produsert eller innført» (Rice, 2010, p.: 17). For deltakerne var det uavklart hvilken status deres skrivning om undervisning og utdanning ville få. På den ene siden opplevde de støtte fra arbeidsgiver til å delta i kurset, på den andre siden sa flere at skrivekurset er noe de gjør «i tillegg», skrivning er foreløpig ikke oppfattet som en integrert del av jobben. Å kvalitetssikre undervisning i høyere utdanning innebærer en vektlegging av utviklingsarbeid og dokumentasjon av dets resultater. Dette er ikke nye tanker, men gjennomslagskraften begrenses av en idé om at noen bare kan undervise eller er rene praktikere (Cross, 1990).

Det er gjort forsøk på å lage spesielle «lommer» for skriving der ansatte i høyere utdanning kan trekke seg tilbake for å skrive. Her gis en mulighet til å gi full oppmerksomhet til skriving og potensielt oppleve å komme i en flytsone der det skrives (Elbow & Deane, 2006; Moore, 2003). Det finnes ingen mirakelkur, men tid, struktur og mulighet for samarbeid med kolleger utgjør en viktig forskjell, slik også vår studie viser. Deltakerne i skrivekurset ga uttrykk for at strukturen i kurset og samarbeidet med kolleger og mentorer hjalp dem fremover, og at prosessen og praksisfellesskapet var avgjørende. Verdien av å tilhøre et nettverk for skriving med fagfellesamarbeid er potensielt stor og kan bidra både til å avmystifisere skriving og til bedre progresjon i arbeidet (Lee & Boud, 2003).

Generell tilbakemelding etter skrivekurset var at en tydelig struktur med frister og oppfølging, kunne være et irriterende press underveis, men samtidig en forutsetning for å utvikle tekster i tråd med målsettingen. Deltakerne oppsummerte at egen utvikling i akademisk skriving har handlet mye om å utvikle kunnskaper og ferdigheter når det gjelder skrivesjangrer som vitenskapelig artikkel og ulike konferansebidrag. Kurset har også vært en øyeåpner for å erkjenne at utvikling av tekst er krevende og forutsetter at man investerer tid og ressurser. I utgangspunktet var deltakerne bevisst sitt praksisfellesskap som undervisere. Skriveprosessen i kurset bygde på bidrag fra den enkelte og nettopp fellesskapet om utvikling av tekst fikk avgjørende betydning for resultater for den enkelte.

Blant årsakene til at deltakerne følte at det var vanskelig å komme i gang med skrivingen, finnes faktorer som er mindre håndgripelige enn tid. Et sterkt fokus på undervisning, kulturen på arbeidsplassen og den enkeltes ambivalens til hva som inngår i deres jobb har betydning. Funnene i denne studien indikerer at motivasjonen for skriving først og fremst finnes i opplevd relevans for jobben, utvikling av undervisning og læring og for utdanningen som sådan. Deltakerne fikk gjennom piloten et litt endret syn på utviklingsarbeidets relevans og ikke minst at deres ulike tekster kunne være verdifulle bidrag til utvikling av studieprogrammet de jobbet på. I miljøer der erfaring har tradisjon for å veie tyngst, er det en krevende prosess å søke mot FoU. Med nye perspektiver om muligheter for pedagogisk merittering, blir skriving om og for undervisning/utdanning aktualisert (Kunnskapsdepartementet, 2015). Skriving om undervisning og utdanning kan også gi utfordringer for forskere som er skrivevante i sine forskningsdisipliner, men som skal utvikle en ny kompetanse i å skrive om egen fagdisiplinær undervisning, didaktiske valg og utviklingsarbeid. Ideelt sett kan et slikt skrivekurs være et bidrag til utdanningskvalitet.

#### Relevans for kvalitetsutvikling i høyere utdanning

I et system for pedagogisk merittering, er skriving en nødvendig strategi (Grepperud et al., 2016; Kunnskapsdepartementet, 2015). Stortingsmelding 16 *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (2016–1017) formulerer følgende forventning: «stille krav om at alle universiteter og høyskoler alene eller sammen med andre skal etablere meritteringssystemer som bidrar til arbeidet med å utvikle god undervisning verdsettes» Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 79). Dette skjer først og fremst etter inspirasjon fra Sverige der de første institusjonene innførte pedagogisk merittering i 2001 (Ryegård, 2013; Winka, 2017). Ordningen i Sverige er nå kartlagt, og hele 22 av 45 høyskoler og universitet har en modell for pedagogisk merittering som i stor grad er inspirert av Scholarship of Teaching and Learning



(SoTL). Hittil har 500 undervisere i høyere utdanning i Sverige oppnådd merittert status (Winka, 2017). En tilsvarende karrierevei er utviklet i Storbritannia av Ruth Graham med fire nivåer som beskrives med et sett kriterier, og det høyeste nivået er på nasjonalt og internasjonalt nivå, «National and global leader in teaching and learning». Denne modellen blir nå prøvd ut i 12 ulike land (Graham, 2015, 2016).

I Norge er pedagogisk merittering så vidt i gang. På UiT Norges arktiske universitet ble de seks første meritterte underviserne utnevnt 14. juni 2017. Ordningen omfatter her stillingstypene universitetslektor, førsteamanuensis, professor, førstelektor og dosent. Ved Det Matematisk Naturvitenskapelige fakultetet på UiB ble ordningen i første omgang lyst ut for førsteamanuensis og professor, og de første fem fremragende underviserne utnevnt 29. mai 2017. NTNU lyser ut for kategoriene førsteamanuensis og professor høsten 2017.

Dersom de gode intensjonene om utvikling av en kvalitetskultur der forbedring av undervisning skjer kontinuerlig, må innsats for undervisning og utdanning både belønnes og få høyere prestisje ( Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 17). En meritteringsordning vil gi muligheter for det. For at en slik ordning skal bli effektiv, trengs miljøer lokalt som fremmer fagfellesamarbeid og legger til rette for og honorerer skriving om undervisning og utdanning. Studier fra vårt naboland viser at det er vesentlig å bygge en kultur for Scholarship of teaching and learning (SoTL) på institusjonsnivå samtidig som SoTL-innsats blir satt pris på og honorert (Marquis, Mårtensson, & Healey, 2017; Mårtensson, Roxå, & Olsson, 2011). Skrivekurs av den typen vi har undersøkt her, kan være en type SoTL- initiativ som bidrar til dokumentasjon av utvikling og forbedring av undervisning. Når det skjer, kan erfaringer deles og få betydning ut over lokal kontekst. Som flere studier understreker, finnes det ikke ett svar på hvordan kvalitet i undervisning og utdanning utvikles. Den lokale konteksten er avgjørende for hva som bør skje, og det finnes ikke én oppskrift som passer overalt (Gibbs, Knapper, & Piccinin, 2008). Hvis initiativ fra enkeltpersoner og ildsjeler skal få virkning ut over de få, må også ledelsen bidra til at dette blir satt pris på. Skriving om og for undervisning kan i mange sammenhenger føre til publiseringer som får betydning i tellekantsystemet, men den kan være like viktig for diskursen om utvikling av studier og undervisning, selv om det ikke fører til publisering som gir poeng.

## KONKLUSJON

Skrivekurs for vitenskapelige ansatte kan være et godt bidrag til utvikling av individuelle ferdigheter i akademisk skriving om undervisning og utdanning gjennom tilrettelagt og støttende fagfellesamarbeid. Over tid kan den enkelte akademikers vei fra undervisning som privat virksomhet til deltakelse i en åpen diskurs i universitetssamfunnet endres og bidra til utvikling av kvalitet i utdanning – og kultur for kvalitet. Det er behov for systematisk utprøving og dokumentasjon av flere og lignende tiltak som kan bidra til at ambisjonene om en kvalitetskultur i høyere utdanning realiseres.

## LITTERATUR

Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2 ed.). Buckingham: Society for Research into Higher Education / Open University Press.

- Boud, D. (1999b). Situating academic development in professional work: Using peer learning. *International Journal for Academic Development*, 4(1), 3–10.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1+80/1360144990040102>.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered* (1 ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cross, K. P. (1990). Teachers as Scholars. *AAHEA Bulletin*, 43(4), 3–5.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Elbow, P. (1998). *Writing with Power. Techniques for Mastering the Writing Process* (2 ed.): Oxford paperbacks.
- Elbow, P., & Deane, S. M. (2006). The Faculty Writing Place: A Room of Our Own. *Change*, 38(6), 17–22.
- Fanghanel, J. (2012). *Being an academic*. USA/Canada: Routledge.
- Gibbs, G., Knapper, C. K., & Piccinin, S. (2008). Disciplinary and contextually appropriate approaches to leadership of teaching in research-intensive academic departments in higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 416–436.
- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997). *Scholarship assessed: evaluation of the professoriate*. San Francisco: Jossey Bass.
- Graham, R. (2015). *Does teaching advance your academic career? Perspectives of promotion procedures in UK higher education*. London: Royal Academy of engineering.
- Graham, R. (2016). *Does teaching advance your academic career? Interim report on the development of a template for evaluate teaching achievement*. Retrieved from London, UK:  
<http://www.raeng.org.uk/evaluatingteaching> (Lenken kontrollert 18.8.2017)
- Grant, B. M. (2006). Writing in the company of other women: exceeding the boundaries. *Studies in Higher Education*, 31(4), 483–495. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600800624>.
- Grepperud, G., Adolfsen, H., Bjørsnes, A., Blekkan, E. A., Lyng, R., Njølstad, I., . . . Solbjørg, O. K. (2016). *Innsats for kvalitet. forslag til meritteringssystem for undervisning ved NTNU og UiT Norges arktiske universitet*. Tromsø/Trondheim: UiT Norges arktiske universitet/NTNU.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jonsmoen, K. M., & Greek, M. (2012). Skrivekår i profesjonsutdanning. *UNIPED*, 35(4), 4–13.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning. (Meld. St. 16 2016–2017)*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. USA: Sage Publications, Inc.
- Lea, M. R., & Stierer, B. (2009). Lecturers'everyday writing as professional practice in the university as a workplace: new insights into academic identities. *Studies in Higher Education*, 34(4), 417–428.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075070902771952>.
- Lee, A., & Boud, D. (2003). Writing groups, Change and Academic Identity: Research development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28(2), 187–200.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0307507032000058109>.
- Lie, S. (1995). *Fri som foten*. Oslo: ad Notam.
- MacLeod, I., Steckley, L., & Murray, R. (2012). Time is not enough: promoting strategic engagement with writing for publication. *Studies in Higher Education*, 37(6), 641–654
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring* (3 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Marquis, E., Mårtensson, K., & Healey, M. (2017). Leadership in an international collaborative writing groups (ICWG) initiative: implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 22(3), 211–222. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2017.1291429>.
- Moore, S. (2003). Writers' retreats for academics: exploring and increasing the motivation to write. *Journal of Further and Higher Education*, 27(3), 333–342.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0309877032000098734>.

- Murray, R. (2012a). Developing av community of research practice. *British Educational Research Journal*, 38(5), 783–800. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2011.583635>.
- Murray, R. (2012b). 'It's not a hobby': reconceptualizing the place of writing in academic work. *Higher Education*, 66, 79–91.
- Murray, R., Thow, M., Moore, S., & Murphy, M. (2008). The writing consultation: developing academic writing practices. *Journal of Further and Higher Education*, 32(2), 119–128.
- Mårtensson, K., Roxå, T., & Olsson, T. (2011). Developing a quality culture through the scholarship of teaching and learning. *Higher Education Research and Development*, 30(1), 51–62.
- Rice, C. (2010). *Utdanning og FoU = Sant*. Oslo: UHR.
- Ryegård, Å. (2013). *Inventering av pedagogiska karriärvägar på Sveriges högskolor og universitet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Shulman, L. S. (1993). Teaching as Community Property: Putting an End to Pedagogical Solitude. *Change*, 25(6), 6–7.
- van Hattum-Janssen, N., Morgado, J. C., & Vieira, F. (2012). Academic Development as educational inquiry? Insights from established practices. *Journal for Academic Development*, 17(1), 33–45.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore (red.), *Social Learning Systems and communities of practice* (s. 179–198): Springer Verlag/Open university. London.
- Winka, K. (2017). *Kartläggning av pedagogiska meriteringsmodeller vid Sveriges högskolor och universitet*. Retrieved from Göteborg: <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/53276/2/pil-rapport-2017-02.pdf>