

## KAPITTEL 19

# Meritteringsordningen og universitets- og høyskolepedagogikk – hybride virksomheter i arbeid med utdanningskvalitet

**Cecilie Aurvoll** Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

**Hilde Larsen Damsgaard** Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

**Cecilie Enqvist-Jensen** Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

**Trine Fosslund** UIT Norges arktiske universitet, Norge

**Abstract:** This chapter sheds light on the relationship between the Excellent Teaching Practitioner system (ETP system) and Academic Development (AD) in higher education institutions in Norway. Using a hybrid perspective on ETP that combines an individual orientation with an emphasis on the institutions' organisational significance, we focus on what different actors associate with an ETP, and how they assess the ETP system. Furthermore, we ask how the ETP system and AD can be strengthened to ensure educational quality. Our chapter is based on findings from surveys among three groups of actors in the ETP system: 1) Those responsible for the ETP system, 2) ETPs, and 3) Staff assessing ETP applications. Our study shows that the intentions in White Paper No. 16 (2016–2017) *Quality Culture in Higher Education*, about individual recognition and increased status for teaching activities, have largely been realized. There is, however, an untapped potential in realizing the skills of ETPs in further developing quality in the wake of the status awarded. We argue that ETPs, the ETP system and AD should be seen as professional practices that play an important role in establishing and upholding strong microcultures in academic environments within Norwegian higher education. This entails that the field of academic development is given sufficient space to support and develop closely with the academic environments, including the ETPs, and furthermore that AD is allowed to be developed as an area of research.

**Keywords:** academic development, Excellent Teaching Practitioner, ETP system, scholarship of teaching and learning, SoTL, hybrid perspective, academic community

Sitering: Aurvoll, C., Damsgaard, H. L., Enqvist-Jensen, C. & Fosslund, T. (2024). Meritteringsordningen og universitets- og høyskolepedagogikk – hybride virksomheter i arbeid med utdanningskvalitet. I D. Husebø, L. Ferguson, O. R. Stalheim, I. C. Eriksen, R. Isaksen, A. Mavroudi og P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høyskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»* (s. 413–435). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.225.ch19>

License: CC-BY 4.0

## Introduksjon

Det finnes ingen enkel oppskrift for å utvikle en kvalitetskultur. Derfor foreslår vi flere ting for å gjøre det enklere å ta dette ansvaret: Universitetene og høyskolene skal utvikle systemer for å verdsette gode undervisere, fremme den akademiske karrieren deres og heve utdanningens status.

Sitatet over er hentet fra forordet i Meld. St.16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Som det fremkommer, er ett av tiltakene i denne meldingen utvikling av et system for merittering av undervisere. Utdanningsinstitusjonene ble pålagt å etablere en meritteringsordning (MO) innen 2019. I juni 2023 var det utviklet en slik ordning ved 30 utdanningsinstitusjoner i Norge, med et antall meritterte på til sammen 230 (Aurvoll et al., 2023). Bakgrunnen for innføringen av MO er ifølge stortingsmeldingen et ønske om å belønne fremragende undervisere, å bidra til å gi undervisningsarbeid økt status og å fremme kollektivt arbeid med undervisning for på den måten å bidra til kvalitetsøkning i høyere utdanning. MO er et supplement til annet kvalitetsarbeid og også et organisatorisk tiltak i arbeid med utdanningskvalitet. Intensjonen med den norske MO er følgelig tredelt: Den skal være en individuell anerkjennelse og belønning for fremragende arbeid med undervisning, et tiltak for å gi undervisningsvirksomhet økt status og samtidig et strategisk tiltak for helhetlig satsing på utdanningskvalitet. Det siste kan inkludere utvikling av en kvalitetskultur preget av faglig fellesskap omkring undervisning. Intensjonen med MO kan ses som et uttrykk for det Stensaker et al. (2021) omtaler som et hybrid perspektiv på merittering. Et slikt perspektiv kombinerer individuell anerkjennelse og belønning for fremragende undervisningsvirksomhet med vektlegging av MO som et tiltak i organisasjonens strategiske arbeid med å fremme utdanningskvalitet. I et hybrid perspektiv legges det også vekt på hvordan de meritterte etter tildeelt status kan inngå i prosesser og aktiviteter som bidrar til fagfellesskap og et kollektivt løft som setter spor i organisasjonen. Slike fagfellesskap kan også forstås som akademiske lærerskap og mikrokulturer som nettopp tydeliggjør betydningen av å jobbe kollegialt med kvalitet i undervisning i høyere utdanning (Mårtensson & Roxå, 2016; Roxå & Mårtensson, 2015; Sandvoll et al., 2018).

Meritteringsordningen eksisterer ut fra en hybrid forståelse ikke i et vakuum, men må ses i sammenheng med annet arbeid med

utdanningskvalitet i organisasjonen, universitets- og høyskolepedagogikk (UH-ped) inkludert. Ifølge Stensaker (2018, s. 207) har UH-ped tradisjonelt vært forstått som «systematiske tiltak som lærestedene har for å styrke undervisningskompetansen til de vitenskapelig ansatte». Over tid har UH-pedagogisk virksomhet imidlertid dreiet fra primært å rette seg mot individuell kompetanseheving til også å omhandle institusjonelt arbeid med utdanningskvalitet (Lycke & Handal, 2018; Solbrekke & Fremstad, 2018; Stensaker, 2018). Fagområdet regnes i økende grad som profesjonalisert og med et bredt nedslagsfelt (Brew, 2010). Det legges betydelig vekt på involvering i ulike støtteordninger for ansatte og fagmiljøer i den hensikt å utvikle lærende fellesskap. Lycke og Handal (2018, s. 191) beskriver i tråd med dette UH-ped som en sammensatt virksomhet som består av «forskning, konsultasjon og veiledning i tillegg til pedagogisk kvalifisering av universitetets lærere». Følgelig kan det være interessant å ha et hybrid perspektiv også på UH-ped fordi slikt arbeid inkluderer både individuell kompetanseutvikling og ulike former for arbeid med utdanningskvalitet i organisasjonen.

Det er foreløpig forsket lite på den norske MO. Vi har derfor begrenset empirisk kunnskap om hvordan intensjonen med ordningen gjenspeiles i praksis, og hva som skal til for at MO skal fungere i henhold til det hybride perspektivet som er skissert over. For å fremskaffe slik kunnskap har vi gjennomført en studie om MO blant meritterte undervisere, ansvarlige for ordningen og medlemmer av vurderingskomiteer.

I dette kapittelet plasserer vi først mer overordnet MO inn i et UH-landskap. Med dette som bakteppe presenterer og diskuterer vi de empiriske funnene fra vår undersøkelse. Vi belyser først følgende problemstilling: Hva forbinder ulike aktører med en merittert underviser, og hvordan vurderer de ordningen? Ut fra våre analyser diskuterer vi så kapittelets andre problemstilling: Hvordan kan MO og UH-ped styrkes som hybride virksomheter i arbeid med utdanningskvalitet?

## En utvidet forståelse av undervisningsvirksomhet

Vi presenterer her kort to tilnærminger som kan belyse grunnlaget for MO, men som også er relevante for UH-pedagogisk arbeid. Sentralt her er Boyers forståelse av «scholarly teaching» som er videreutviklet innenfor scholarship of teaching and learning-tradisjonen. Vi ser også nærmere på

DART-modellen der scholarship of teaching and learning (videre omtalt som SoTL) inngår som en av flere undervisningsaktiviteter. Samlet kan tilnærmingene forstås som et grunnlag for å realisere et hybrid perspektiv der fokus rettes mot underviseren, undervisningen og delt og mer kollektivt arbeid med kvalitet i utdanning.

## SoTL

Boyer introduserte i 1990 en forskningsorientert tilnærming til undervisning og læring og hva det vil si å være «sholarly» i høyere utdanning. I rapporten *Scholarship Reconsidered – priorities of the professoriate* introduserte han fire overlappende funksjoner i sin beskrivelse av det han kalte «scholarship of teaching»: «the scholarship of discovery; the scholarship of integration; the scholarship of application; and the scholarship of teaching» (Boyer, 1990, s. 16).

«Scholarship of discovery» omfatter forskning. Denne virksomheten er viktig fordi den bidrar til ny kunnskap, men også fordi den har betydning for det intellektuelle klimaet i academia. «Scholarship of integration» kan forstås som en integrering, en syntese av kunnskap, i en større helhet. Dette understreker at ny kunnskap må ses i sammenheng med og bygge på tidligere forskning. Gjennom «scholarship of application», som vi velger å oversette med praktisk anvendelse, fremhever Boyer betydningen av at enkeltindivider og institusjoner tar i bruk eksisterende kunnskap. Når det gjelder «scholarship of teaching», poengterer Boyer at god undervisning ikke bare handler om å overføre kunnskap, men om å transformere og forlenge den. Undervisning krever mye og nøye forberedelse. Gode undervisere tilrettelegger for aktiv læring og kritisk tenkning. Arbeid i høyere utdanning fordrer, slik Boyer ser det, en helhetlig tilnærming. Derfor er det nødvendig å anerkjenne at vitenskapelig arbeid innebærer en kombinasjonen av forskning, syntese, anvendelse og undervisning.

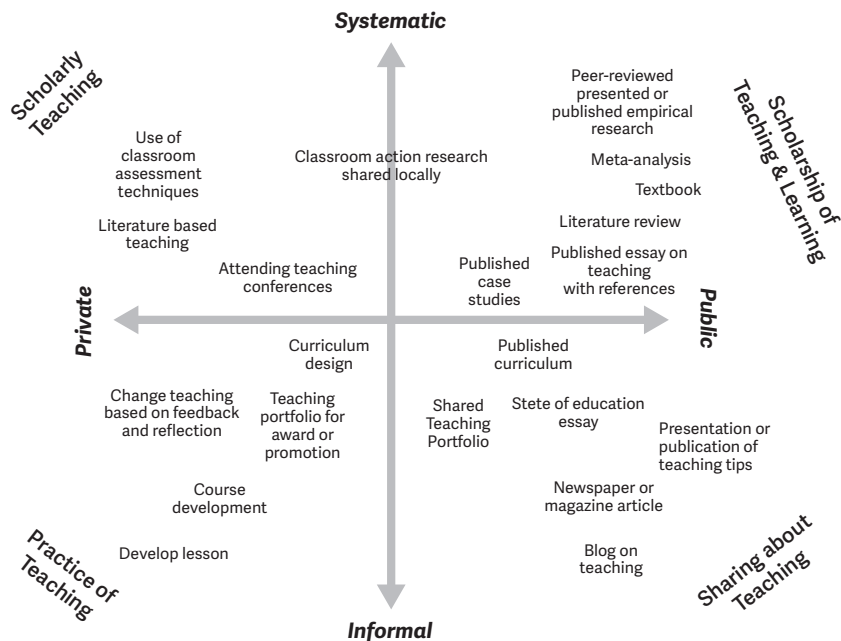
En slik bredere forståelse av undervisningsvirksomhet var ment som en motvekt til at vitenskapelig forskning og publisering var det som ga status i academia. Senere er Boyers tilnærming videreutviklet til scholarship of teaching and learning blant annet av Hutchings og Schulman (1999). I SoTL er omdreiningspunktet studentens læring. Samtidig legges det vekt på å utvikle seg systematisk som underviser over tid, jobbe

utforskende og vitenskapelig med undervisningsvirksomhet og være en bidragsyter i fagmiljøets arbeid med utdanningskvalitet. Sentralt er begrunnelse for og refleksjon rundt egen undervisningsvirksomhet (Olsson & Roxå, 2013). Innenfor SoTL fremheves også betydningen av å dele erfaringer med undervisning slik at arbeidet blir tilgjengelig for andre (Meld. St. 16 (2016–2017)). På denne måten kan man utvikle mer kollektive praksiser og bygge videre på hverandres arbeid slik det også legges vekt på innenfor forskningsvirksomhet. Slike praksiser står sentralt i universitets- og høyskolepedagogisk virksomhet generelt og i meritteringsordningen spesielt, og fremstår som en forutsetning for realisering av et hybrid perspektiv. Gjennom å bringe Boyers perspektiv «scholarship of application» tydelig med i SoTL-tankegangen vil det hybride aspektet komme klarere til syne. «Scholarship of application» vektlegger at det vitenskapelige har større rekkevidde enn publisering av forskning, det dreier seg også om anvendelse av denne forskningen og kunnskapen som springer ut fra den. Også Hutchings og Shulman (1999, s. 15) peker på et behov for at institusjonene er tettere på forskningsspørsmål som angår undervisning og læring. Ut fra et hybrid perspektiv vil anvendelsen av den forskningsbaserte kunnskapen også kunne være sentral i institusjonens arbeid med utdanningskvalitet.

## DART-modellen

Systematisk og delt undervisningspraksis inngår som sentrale dimensjoner også i DART-modellen, som er utviklet av Kern et al. (2015). Modellen sammenfatter arbeid med og forståelse av ulike aktiviteter knyttet til undervisning. Her beskrives SoTL som en forskningstilnærming og som én av flere aktiviteter innenfor undervisningsvirksomhet. I tillegg legges det vekt på at undervisningen skal være kunnskapsbasert, at praksisen utvikles og tilpasses konteksten, og at den deles.

Undervisningsaktivitetene plasseres, som det fremkommer i modellen, langs to akser. Privat–offentlig-aksen handler om i hvilken grad underviseren deler sine erfaringer med undervisning. Aksen uformell–systematisk viser i hvilken grad underviseren går planlagt og systematisk til verks i sin undervisningspraksis og utvikling. SoTL er plassert i kvadranten offentlig og systematisk. Det innebærer at undervisningspraksisen deles, og at



**Figure 1.** Dimensions of Activities Related to Teaching (DART) (Kern et al., 2015, s. 5).

den utvikles systematisk og forskningsbasert. Beskrivelsen av kvadranten SoTL er i DART-modellen noe mer avgrenset enn den forståelsen som presenteres av Hutchings og Schulman (1999). SoTL kan sies å være mer overordnet og inkludere aspekter ved alle de fire undervisningsaktivitetene i DART-modellen. Modellen er likevel interessant og relevant fordi den synliggjør mer systematisk undervisningsarbeid og en bevegelse fra en privat og uformell praksis til et mer «offentlig» og systematisk undervisningsarbeid. Dette er et sentralt grunnlag for realisering av MO og UH-ped som hybride virksomheter basert på SoTL-tankegangen. For å fremheve den betydningen disse virksomhetene har også for internt kvalitetsarbeid foreslår vi i diskusjonsdelen en utvidelse av DART-modellen som tydeliggjør at det ikke bare er snakk om systematisk arbeid og offentlig deling, men også intern deling og kulturbygging.

## Metode

### Utvalg og metodisk tilnærming

Funnene som presenteres i dette kapitlet inngår i vår studie *Meriteringsordningen i norsk høyere utdanning*. Denne studien inkluderer

følgende tre målgrupper: 1) ansatte som har ansvaret for ordningen ved institusjonene (heretter kalt de ansvarlige), 2) vitenskapelig ansatte som har oppnådd status som merittert underviser (heretter kalt de meritterte), og 3) medlemmer av komiteer som vurderer meritteringssøknader (heretter kalt vurdererne).

Vi benyttet spørreskjema som metode for innsamling av data og brukte nettskjema uten mulighet til personidentifikasjon. Vi utformet tre ulike spørreskjemaer tilpasset informantgruppene. Skjemaene inneholder også spørsmål som ble stilt til samtlige informantgrupper, for å skape et helhetlig bilde og et sammenligningsgrunnlag. Spørreskjemaene består av en kombinasjon av avkrysnings spørsmål og åpne spørsmål, og informantene har gjennomgående fått anledning til å kommentere egne avkrysninger. Mange har benyttet denne muligheten. Skjemaene ble prøvd ut på to meritterte undervisere, en vurderer og en ansvarlig før de ble tatt i bruk. På basis av denne utprøvingen ble det gjort justeringer av noen av spørsmålene, og enkelte av utsagnene ble omformulert.

Det ble sendt ut invitasjon til å delta i studien til de som etter henvendelse til institusjonene er opplyst å være ansvarlig for ordningen. 38 ansvarlige fikk forespørsel om deltakelse,<sup>1</sup> og 30 svarte på spørreskjemaet. Dette utgjør en svarprosent på 79 i målgruppe 1. Det er nylig gjennomført en kartlegging av antall meritterte i norsk høyere utdanning (Aurvoll et al., 2023). Basert på antall meritterte som var registrert da skjemaet ble sendt ut, mottok 202 meritterte undervisere invitasjon til å delta i vår studie. 132 av dem svarte på undersøkelsen. Dette utgjør en svarprosent på 65 i målgruppe 2. Den siste målgruppen, vurdererne, er en gruppe hvis identitet i all hovedsak kun er kjent hos de ansvarlige for meritteringsordningen. Vi valgte derfor å be den som er ansvarlig for meritteringsordningen ved hver institusjon om å videresende invitasjon om å delta i undersøkelsen til medlemmer av sine vurderingskomiteer. Dette innebærer at vi ikke har oversikt over antall i denne populasjonen og derfor heller ikke kan oppgi svarprosent. Til sammen 24 vurderere har svart på spørreskjemaet. Et klart flertall av disse har deltatt i flere komiteer, noe som betyr at de samlet sett har erfaring med å vurdere søknader på flere institusjoner.

---

1 I vår studie er søknadsskjema sendt til 38 institusjoner. 30 institusjoner har besvart. Dette antallet samsvarer med antall institusjoner som i henhold til kartleggingen fra Aurvoll et al., 2023 har etablert ordningen.

Videre følger mer informasjon om informantgruppene.

**Tabell 1.** Informantgruppene fordelt på institusjonstype, prosentvis fordelt

Type institusjon/ informantgruppe	Universitet	Høgskole	Vitenskapelig høgskole	Annet	SUM/N
De ansvarlige	36,7	36,7	26,7	0	100,1 N = 30
De meritterte	79,5	12,1	8,3	0	99,9 N = 132
Vurdererne	79,2	0	16,7	4,2	100,1 N = 24

Som det fremkommer av tabell 1, jobber et klart flertall av vurdererne og de meritterte ved et universitet, mens de ansvarlige er jevnere fordelt på de tre institusjonstypene universitet, høgskole og vitenskapelig høgskole.

**Tabell 2.** De merittertes og vurderernes stillingskategori, prosentvis fordelt

Stillingskategori/ Informantgruppe	Professor	Dosent	1. am.	1. lektor	Univ.lektor/ Høgsk.lektor	Annet	SUM/N
De meritterte	52,3	7,6	25,8	10,6	3,8		100,1 N = 132
Vurdererne	50,0	8,3	20,8	16,7	0	4,2	100 N = 24

Tabell 2 viser at det er langt flere professorer og førsteamanuenser blant de meritterte enn dosenter, førstelektorer og universitets- og høgskolelektorer. Dette er ikke uventet i og med at det ved flere utdanningsinstitusjoner har vært forbeholdt førsteamanuenser og professorer å kunne søke om merittert status.

Blant de 30 ansvarlige er 60 % administrativt ansatte, 20 % er vitenskapelig ansatte og 20 % har svart Annet. Sistnevnte kategori rommer blant annet ansvarlige i lederstillinger, vitenskapelig ansatte i teknisk-administrativ (TA) stilling/enhet og ansatte i delt vitenskapelig og TA-stilling.

## Analyse og refleksjon rundt troverdighet

Analysen av de kvalitative dataene som utgjør empirien i dette kapitlet, er konsentrert om den første problemstillingen som omhandler hva



informantene forbinder med en merittert underviser, og hvordan de vurderer MO. Vi har analysert svar på følgende åpne spørsmål som er felles i de tre skjemaene: Hva forbinder du med en merittert underviser? Hva ser du som positivt med ordningen? Hva ser du som utfordringer med ordningen? Disse spørsmålene er valgt for å undersøke om intensjonen med meritteringsordningen, SoTL-tankegangen og det hybride perspektivet gjenspeiles i praksis.

Spørsmålene danner videre grunnlag for de overordnede empiriske kategoriene *Forståelse av en merittert underviser*, *Meritteringsordningens positive sider* og *Utfordringer med meritteringsordningen*. Disse hovedkategoriene er følgelig gitt av spørreskjemaene. Innenfor hver av disse tre kategoriene har vi så tatt i bruk tematisk analyse inspirert av Braun og Clarke (2022) og Tjora (2021). Vi har jobbet empirinært og induktivt i kodingsprosessen. Artikkelforfatterne har hver for seg lest det kvalitative materialet knyttet til hvert av de tre spørsmålene og så kodet materialet ved å notere stikkord fra informantens tekstsvaer (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette ga et høyt antall koder. Det ga samtidig en oversikt over hvilke koder som er mest brukt. På basis av den åpne individuelle kodingen har vi så foretatt en sammenslåing av beslektede stikkord til empirinære underkategorier som viser sentrale tendenser og fellestrekk i materialet. Tabell 3 viser hovedkategorier og underkategorier.

**Tabell 3.** Kategorioversikt

Forståelse av en merittert underviser	Meritteringsordningens positive sider	Utfordringer med ordningen
Engasjement og studentfokus	Status og anerkjennelse	Uklar rolle og uutnyttet potensial
Utvikling og systematikk	Kompetanseutvikling og refleksjon	Ressurser og prioriteringer
Deling og fellesskap		

Troverdigheten ved studien styrkes av at det er flere forskere som har samarbeidet om instrumentutvikling (Thagaard, 2003). At flere forskere også har vært involvert i analyseprosessen og både hver for seg og samlet har fortolket og analysert funn, kan også styrke arbeidets troverdighet. Det har derfor vært av betydning at analysearbeidet har foregått både som selvstendige og kollektive prosesser.

Det er foreløpig gjort få studier om meritteringsordningen i Norge. Det foreligger imidlertid noen evalueringsrapporter som omhandler sentrale

aspekter ved meritteringsordningen (Damsgaard et al., 2022; Raaheim et al., 2020; Stensaker et al., 2021). Analysen av disse evalueringsrapportene (Aurvoll et al., 2023) viser noen av de samme tendensene som vi finner som sentrale i vår studie. Dette kan bidra til å styrke studiens validitet og overføringsverdi.

## Resultater

I det følgende presenterer vi hovedtendenser og fellestrekk i svarene fra de tre informantgruppene: de merittede, de ansvarlige og vurdererne. Hovedkategorien *Forståelsen av en meritted underviser* inneholder beskrivelse av underviseren, undervisningen og fellesskap om undervisning. Samlet belyser dette i henhold til SoTL også de sentrale aspektene ved selve ordningen. I kategorien *Meritteringsordningens positive sider* inngår både ordningens betydning for undervisningsvirksomheten og den individuelle betydningen. Dette inkluderer også ordningen som kompetansehevende for ulike aktører. I den siste hovedkategorien, *Utfordringer ved meritteringsordningen*, rettes søkelyset mot rolleklarhet, det uutnyttede potensialet i realisering av ordningen og rammefaktorer som begrenser bruken av de merittedes kompetanse.

### Forståelse av en meritted underviser

#### *Engasjement og studentfokus*

Det er en klar tendens i materialet at en meritted underviser assosieres med å være engasjert, dedikert, å brenne for og være spesielt opptatt av undervisning. Dette vektlegges blant alle informantgruppene, men er særlig fremtredende hos de merittede. Det å være engasjert er imidlertid ikke nok i seg selv. Fokus må være på studentene, og deres læring må være i sentrum. En meritted underviser uttrykker det mange andre også er opptatt av i sin beskrivelse av en meritted underviser: «En underviser som virkelig brenner for undervisning og som legger ned tid og energi i å utvikle undervisningsopplegg som er nyttige for studentenes lærings- og dannelsesprosess.» Selv om dette er mest vektlagt hos de merittede, trekkes det frem også i de andre informantgruppene. En av de ansvarlige uttrykker det slik:

En fremragende underviser som viser spesiell dedikasjon og fokus på sine undervisningsoppgaver, en som er engasjert i studentenes læring og utvikling på ekte, (...) som hele tiden leter etter nye og bedre måter å fasilitere læring og utvikling på. En som er god på relasjonsbygging og som skaper engasjement, motivasjon og et godt læringsmiljø i sin undervisning.

Gode læringsmiljøer knyttes av mange også til vektlegging av studentaktivitet. Det kan slik en av vurdererne uttrykke det, bety å ta «fokuset vekk fra seg selv og over på studentene og studentenes læring».

### ***Utvikling og systematikk***

En annen hovedtendens i materialet er at en merittert underviser forbindes med systematisk utvikling av undervisning. Dette trekkes frem i alle de tre gruppene, men utdypes blant vurdererne. En av vurdererne beskriver en merittert underviser som en som er «i en tilstand av kontinuerlig læring som aldri blir ferdig» og har et «growth mindset». Det handler slik en av de merittede uttrykker det, om å ha «vektlagt utvikling av undervisning og utdanning over tid og ha gått vitenskapelig til verks». En vesentlig del av denne utviklingen er systematisk utprøving og evaluering. En annen vurderer konkretiserer det som kan forstås som en systematisk utvikling slik:

En vitenskapelig ansatt som er utviklingsorientert i sin undervisning, som stadig videreutvikler sin praksis og sin egen kompetanse med basis i pedagogisk teori og empirisk forskning om undervisning og læring i høyere utdanning. Vedkommende har dermed en forskningsmessig innstilling til sin egen undervisning og til studentenes læring, og reflekterer systematisk over sin praksis.

Betydningen av å bygge på forskning om læring og undervisning i høyere utdanning understrekes blant alle informantgruppene. Sentralt er også systematikk forstått som bevissthet og refleksjon omkring og dokumentasjon av egen undervisningsvirksomhet. Den samme vurdereren som er sitert over, oppsummerer det slik: «Det handler med andre ord både om hvordan man jobber med og utvikler egen praksis, men også om hvordan man dokumenterer denne praksisen slik at den kan deles med andre.»

## *Deling og fellesskap*

En tredje hovedtendens i materialet når det gjelder forståelsen av en meritert underviser er nettopp det å dele erfaringer med undervisningsarbeid. Det er følgelig mange i vår studie som legger vekt på noe av det samme som denne meritterte underviseren uttrykker: «En merittert underviser skal ikke bare ta med seg kompetansen 'på kontoret', men dele på den.»

Samarbeid og faglige fellesskap går også igjen i beskrivelsen av en meritert underviser. En annen merittert uttrykker en forståelse som deles av mange: «En merittert underviser er ingen 'solorytter', men en som også bidrar til å fremme fellesskap og kollektivt arbeid med utdanningskvalitet.» En av de ansvarlige utdyper:

Det betyr å være en kollega som drar lasset, motiverer til utviklingsarbeid og bidrar til at det er fokus på pedagogikk, didaktikk og utvikling i hele institusjonen. Det er personer som er i stand til, og tar initiativ til og forsker på egen og andres lærings- og undervisningsaktiviteter på en slik måte at det bringer kunnskap til egen institusjon og sektoren for øvrig.

MO beskrives også som en «plattform» for å diskutere utvikling av undervisningskompetanse. Slik knyttes ordningen til økt fellesskap om undervisning med meritterte som «spydspisser som skal gi hele institusjonen et løft» slik en annen av de ansvarlige uttrykker.

## **Meritteringsordningens positive sider**

### *Status og anerkjennelse*

Informantene innenfor alle gruppene vurderer det som positivt at MO bidrar til å gi undervisning som virksomhet økt status. En av de meritterte skriver det mange andre også er opptatt av: «Det positive med ordningen er at undervisning og formidling til studentene settes i fokus og får en fornyet status i høyere utdanning.» En annen merittert uttrykker det kort og godt slik: «Endelig er det noen som bryr seg om undervisning.» Det oppfattes som positivt at ordningen bidrar til at undervisningsvirksomhet anerkjennes på lik linje med forskningsvirksomhet, og slik en av vurdererne uttrykker det, fungerer som et ledd i å «ligne ut gapet i status ved universitetene mht. hvor meritterende det er å drive god forskning vs. god undervisning». Blant de meritterte legges det vekt på at MO «synliggjør at sektoren har to hovedformål – forskning og undervisning» og «bidrar i en

viss grad til å motvirke at forskningskompetanse blir den eneste kvalitetsmarkøren». Dessuten fører oppmerksomheten rundt undervisning til at det blir mer fokus på kvalitetsutvikling i både utdanning og undervisning i høyere utdanning. Det danner på sin side grunnlag for at «kunnskap og kompetanse øker, både individuelt og systemisk» slik en av vurdererne trekker frem.

Sentralt er også den individuelle anerkjennelsen. En tendens i materialet er at meritterte opplever at de nå har fått anerkjennelse for arbeid som tidligere fikk lite oppmerksomhet. Som en av de meritterte underviserne uttrykker det: «Det er supert at innsats for undervisning anerkjennes. Jeg har undervist i en liten mannsalder, og [tidligere] fått tydelig beskjed om at det ikke betyr noe.» MO oppfattes som en motvekt til en slik innstilling og som en velkommen anerkjennelse av arbeid med undervisning. En annen merittert setter ord på denne anerkjennelsen på følgende måte: «Å bli merittert underviser gir meg for første gang en offisiell anerkjennelse som underviser.» Denne anerkjennelsen gir nye muligheter til å være en bidragsyter i fagmiljøet.

### ***Kompetanseutvikling og refleksjon***

Samtidig som statusen til og anerkjennelsen av undervisning som virksomhet øker, bidrar MO, slik både de meritterte og vurderere ser det, til økt kompetanse og refleksjon når det gjelder undervisningspraksis. Søknadsarbeidet beskrives som en kompetanseutviklende prosess som gir mulighet til å «tenke nøye gjennom egen pedagogisk filosofi og hva læring er og kan bli for studentene», som en merittert uttrykker det. En annen merittert setter disse ordene på det: «Selve arbeidet med søknaden bidrar også til en bevisstgjøring når det gjelder egen utvikling. Samtidig er økt refleksjon en viktig basis for videreutvikling og en plattform for nye ideer og nye utviklingsprosjekter.»

Også komitelemmene beskriver det å vurdere søknader som kompetanseutviklende for dem selv. Å få innblikk i interessant og god undervisningspraksis i meritteringssøknader og delta i konstruktive samtaler om kvalitet i undervisning og utdanning, trekkes frem som spesielt lærerikt. Det handler følgelig både om å lære av andres praksis og om å dele erfaringer med vurdering av søknader. En oppsummerer det slik: «Man får innblikk i mye godt og systematisk arbeid med undervisning. Det er lærerikt å diskutere med andre i vurderingskomiteene.»

Samtidig er refleksjonen sentral for de merittertes rolle i arbeid med utdanningskvalitet. En vurderer svarer slik på spørsmål om MOs positive sider:

At søknadsprosessen i seg selv bidrar til bevisstgjøring og læring. At bevisstgjøringen de meritterte får gjennom søknadsprosessen og status som merittert underviser bidrar til at mange meritterte får en enda større betydning og rolle for en positiv kollektiv utvikling av undervisningspraksis og utdanningskvalitet.

Også ansvarlige peker på det positive i samtalen eller dialogen som kan finne sted i MO, som uttrykt her: «Det bidrar til en diskusjon om hva som er kvalitet i undervisningen, og gir en anledning til å utfordre folk til å tenke over sin gjøren og laden.» Det er en positiv side ved ordningen at «det er så stort søkelys på kollegialitet – at merittering er noe som skal komme et fagmiljø til gode, ikke bare den enkelte». Og derfor er det, som vi skal se i det følgende, en utfordring når det ikke fungerer slik i praksis.

## Utfordringer med meritteringsordningen

### *Uklar rolle og utnyttet potensial*

Den mest fremtredende utfordringen med MO er at det er uklart hva rollen som merittert underviser innebærer. Mulighetsrommet som følger med ordningen er stort, men det utnyttes relativt lite. Noen av de meritterte har riktignok erfart at den kompetansen de har, benyttes i fagmiljøet i kjølvannet av tildelt status. Men den mest sentrale tendensen er at det vises til mangel på oppfølging av, satsing på og relevant bruk av de meritterte. At det skjer lite etter tildeling av status som merittert underviser, fører, som en merittert uttrykker det, til at man «selv må bane vei, stake ut en vei, presse seg på, man må selv foreslå hva som kan forventes av en merittert underviser og komme med forslag til hvordan man kan brukes».

Den uavklarte rollen ses i sammenheng med at det er uklart for institusjonene hvordan den ressursen de meritterte utgjør, kan benyttes i organisasjonen. Konsekvensen av det kan bli, som denne meritterte underviseren skriver, at de meritterte «ikke blir brukt som en ressurs for utdannings- og studiekvalitet på institusjonen». Når bruken av de merittertes kompetanse ikke settes i system, utnyttes heller ikke ordningens potensial når

det gjelder utvikling av en kvalitetskultur preget av fagfellesskap omkring utdanningskvalitet. Det er mange kritiske til.

En av vurdererne oppsummerer det mange andre også erfarer:

Det mest utfordrende er at potensialet i ordningen ennå ikke er godt nok utnyttet med tanke på å bruke de meritterte som en ressurs i arbeidet med å bygge en kvalitetskultur når det gjelder undervisning (...). Det gis ikke tilstrekkelig med ressurser til å bygge opp et nettverk, og meritteringsordningen kobles ikke i særlig grad til øvrig arbeid med utdanningskvalitet.

### ***Ressurser og prioriteringer***

Mangel på ressurser fremstår som den andre hovedutfordringen når det gjelder å utnytte ordningens potensial. En av de ansvarlige skriver: «Vi har økonomiske nedskjæringer og stramt budsjett, og det er krevende å avsette ressurser både til drifting av meritteringsordningen og ikke minst til å finne dekning for selve avlønningen for den meritterte.» Også meritterte opplever mangel på ressurser, en av dem sier det treffende: «Rammer for undervisning er like dårlige som før. For liten tid og for få ressurser satt av til å gjøre god undervisning. Selv ikke meritterte undervisere kan planlegge eller designe seg ut av dårlige rammevilkår.» Og dermed blir det slik en annen av de meritterte skriver: «Mangel på tid, ressurser, rammer til å benytte kompetansen utover til eget arbeid/eget ansvarsområde, [det er] ingen reell overordnet plan.» Samtidig som mange etterlyser klarere roller for de meritterte, uttrykkes det også en bekymring blant de meritterte for en praksis der de, hvis arbeidet som merittert ikke settes i system, «blir tillagt ekstra oppgaver uten å få redusert arbeidsoppgaver i en ellers presset arbeidshverdag».

Det trekkes også frem som en utfordring at ledere ikke kjenner godt nok til ordningen, at den ikke løftes nok frem og ikke prioriteres. En av de meritterte skriver: «Jeg føler at ordningen er hverken forstått eller verdsett av ledere ved universitetet og fakultet.» Hvis ordningen, slik en av de ansvarlige antyder, forstås som «en pris for lang og tro tjeneste når det gjelder undervisningsarbeid», kan det føre til at det legges lite vekt på det om skjer etter tildeling av statusen. For at dette arbeidet skal prioriteres, er det som en av de meritterte understreker, «viktig at ordningen ikke bare har et blikk tilbake, altså med hovedfokus på søkerens «meritter», men i større grad på de planer søker har, ikke bare for egen pedagogiske utvikling, men også for fagmiljøets».

## Diskusjon

I diskusjonen oppsummerer vi først funn fra vår analyse som belyser den første problemstillingen i dette kapitlet: Hva forbinder ulike aktører med en merittert underviser, og hvordan vurderer de MO? Deretter diskuterer vi den andre problemstillingen: Hvordan kan MO og UH-ped styrkes som hybride virksomheter i arbeid med utdanningskvalitet?

Informantene i vår studie gir et bilde av meritterte undervisere og det positive ved ordningen som kan tyde på at intensjonene om individuell anerkjennelse og økt status for undervisningsvirksomhet som er beskrevet i Meld. St. 16 (2016–2017), i stor grad er realisert. Forståelsen av ordningen gjenspeiler dessuten SoTL-kriteriene. Studentene er i fokus, den meritterte kjennetegnes av systematisk utvikling over tid, og det legges vekt på deling og faglig fellesskap om undervisning (Darling, 2003; Hutchings & Schulman, 1999). Forståelsen av en merittert underviser kan også sies å være i tråd med modellen til Kern et al. (2015) som vektlegger en kunnskapsbasert undervisningspraksis som videreutvikles og deles, og gjennom det fremstår som både systematisk og offentlig. Samtidig viser vår analyse at det er et uutnyttet potensial når det gjelder å sette i system hvordan de meritterte i tråd med et hybrid perspektiv kan inngå i aktiviteter og prosesser som bidrar til kollektive løft (Stensaker et al., 2021). Dette vurderes i vår studie som en klar utfordring med ordningen så langt, og er også trukket frem i analysen av tidligere evaluering av ordningen ved tre norske universiteter (Aurvoll et al., 2023). Sentrale spørsmål i denne sammenheng er hva som skal til for å realisere det uutnyttede potensialet, og hvordan man kan etablere en praksis i tråd med et hybrid perspektiv. I det følgende ser vi først nærmere på MO og UH-ped som administrative vs. faglige virksomheter. Vi argumenterer på basis av dette for å fremheve både MO og UH-ped som faglige virksomheter som det er vesentlig å se i sammenheng for å realisere et hybrid perspektiv. Dernest belyser vi den betydningen synergien mellom virksomhetene har for å utvikle faglig fellesskap om undervisning.

MO er introdusert som et politisk initiert tiltak med mål om å øke kvaliteten i høyere utdanning (Meld St. 16 (2016–2017)). Mye av kvalitetsarbeidet i høyere utdanning er underlagt det Solbrekke og Fremstad (2018) omtaler som en byråkratisk logikk innenfor et utdanningsssystem preget av ny offentlig styring. I vår studie fremkommer det at et flertall av de som har ansvar for meritteringsordningen i sin organisasjon, er administrativt ansatte. Det kan handle om hvor meritteringsarbeidet er plassert i



organisasjonen, men det kan også bety at MO primært oppfattes som et administrativt tiltak og anliggende. Det kan på sin side føre til at meritteringsoppdraget anses som fullført når ordningen er etablert og driftet, og at utvikling av de faglige fellesskapene og den kollektive praksisen dermed får mindre plass og gis dårlige kår. Det kan være én mulig forklaring på at den ressursen som de meritterte representerer, i liten grad blir benyttet i arbeid med utdanningskvalitet. Der ordningen er administrativt ledet, kan man heller ikke se bort fra at det overlates til de meritterte selv å fylle sin rolle i arbeid med utvikling av faglige fellesskap, fordi slikt arbeid er utenfor ansvarsområdet til de administrativt ansvarlige.

Politiske føringer for sektoren får konsekvenser også for utvikling av UH-ped som fagfelt (Stensaker, 2018). De som jobber med UH-ped, befinner seg i spenningsfeltet mellom administrative og faglige interesser og må som profesjonsutøvere innenfor sitt felt håndtere spenningen mellom det faglige/moralske ansvaret og regnskapsplikten forstått som en plikt til å levere og rapportere resultater i henhold til gitte måleindikatorer (Solbrekke & Fremstad, 2018). UH-pedagoger må forholde seg til mål og føringer, men må samtidig holde fast ved profesjonelt ansvar ut fra faglige vurderinger. Muligheten til å forvalte dette ansvaret er avgjørende for at UH-ped skal fungere i henhold til det Lycke og Handal (2018) omtaler som et utvidet perspektiv, og som et fagområde med et bredt nedslagsfelt som inkluderer utvikling av lærende fellesskap. Følgelig er det vesentlig at UH-ped ikke reduseres til å bli det Stensaker (2018, s. 212) omtaler som et mer «teknisk 'quick fix' redskap». Det samme gjelder for MO.

Ut fra de spenningene vi har pekt på over, og med SoTL som et sentralt grunnlag for både MO og UH-ped, argumenterer vi for at det er nødvendig å forstå disse hybride virksomhetene primært som faglige, og som et faglig ansvar. Det er dessuten av betydning at virksomhetene ses og videreutvikles i sammenheng uavhengig av hvordan arbeidet med merittering og UH-ped er organisert, og hvor det er plassert i organisasjonen. Den synergien det vil kunne gi, kan bidra til å fremheve og fastholde det profesjonelle ansvaret og gi rom for kvalitative prosesser som må utvikles faglig og felles over tid. Det vil også kunne befeste ordningene som hybride virksomheter som kan utfylle og bygge på hverandre. Det fordrer på sin side et fruktbart samarbeid mellom fag og administrasjon om hvordan ordningene samlet kan sette institusjonelle spor. Det er behov for et felles søkelys på hvordan UH-pedagogers og merittertes kompetanse kan være ressurser i kvalitetsarbeid på ulike nivåer, og hvilke rammefaktorer

som må være til stede for at bruken av denne kompetansen skal kunne settes i system. Sentralt er også en felles diskusjon om hvordan sektoren forstår og utvikler utdanningskvalitet. En slik diskusjon kan være med på å utfordre den relativt snevre kvalitetsforståelsen som følger av ny offentlig styring, og som kanskje også bidrar til at potensialet i hybride tiltak ikke realiseres.

Den mulige synergien som ligger i tett kobling mellom MO og UH-ped, er av betydning også for å styrke den kollektive kulturbyggingen og de faglige fellesskapene som fremheves i Meld. St. 16 (2016–2017). En slik styrking er vesentlig i dagens utdanningslandskap der det har vist seg å være en tendens til at MO oppfattes som en individuell bakoverskuende pris (Damsgaard et al., 2022), og der de forskriftsfestede kravene til utdanningsfaglig kompetanse<sup>2</sup> kan underbygge en forståelse av UH-ped primært som individuell kvalifisering (Litleskaret et al., 2023). Utvikling av faglige fellesskap omkring utdanningskvalitet er nødvendig for å realisere MOs tredelte intensjon, for å styrke en sammensatt UH-pedvirksomhet og for å etablere en kunnskapsbasert, systematisk utviklet, dokumentert og delt undervisningspraksis som er i tråd med SoTL-tenkningen og DART-modellen (Hutchings & Schulman, 1999; Kern et al., 2015).

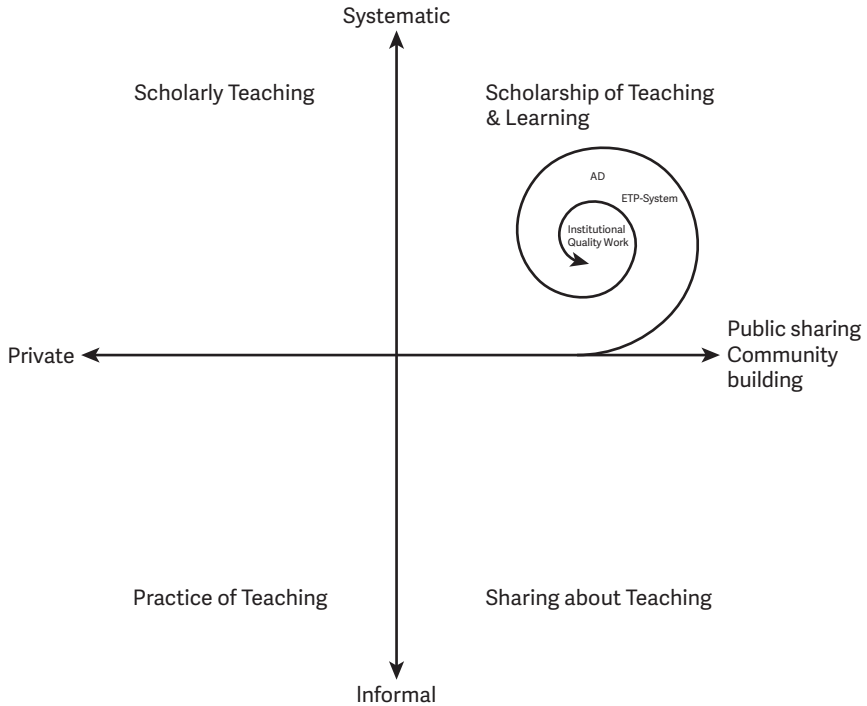
Samtidig er slike fellesskap av betydning for underviserne. Studier har vist at undervisere har et begrenset antall kollegaer som de diskuterer undervisningsspørsmål med, og derfor har behov for læringsfellesskap for å oppleve trygghet og for å kunne utvikle seg i rollen som underviser. De ønsker seg praksisfellesskap med undervisning som omdreiningspunkt (Roxå & Mårtensson, 2009, Roxå & Mårtensson, 2015, Mårtensson & Roxå, 2016; Tholin & Øhra, 2019; Øhra & Tholin, 2018). I en studie gjennomført blant deltakere på kurs i UH-ped kommer det frem at deltakerne gjennom kurset har erfart at de har blitt en del av et fellesskap som de tidligere har savnet, og at det har styrket dem som undervisere (Øhra & Tholin, 2018). Samtidig er UH-pedkurs i flere studier kritisert for å være for generiske og i for liten grad tilpasset ulike fagbakgrunner. Følgelig kan tiltak som er mer spesifikt rettet mot en enhet eller et fagmiljø, være bedre egnet (Litleskaret et al., 2023; Storstad & Smepllass, 2022). Her kan de meritterte ha en sentral rolle.

---

2 <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2018-09-12-1322>

Gjennom MO har institusjonene fått meritterte undervisere innen mange fagfelt. Dette er ansatte som gjennom sin kompetanse og tilknytning til sine egne fagfelt kan være det som i vår studie er beskrevet som spyspisser og kulturbyggere i eget fagmiljø, på sin egen «hjemmebane». De meritterte kan videre bidra til å omsette noe av den generiske UH-pedagogiske kunnskapen til egen fagkontekst og være med på å utvikle det Mårtensson og Roxå (2016) omtaler som mikrokulturer. Slike kulturer er preget av dialog om undervisnings- og læringsaktiviteter og høy grad av autonomi og tillit deltakerne imellom. Innenfor slike kulturer kan det etableres akademiske lærerskap der det legges vekt på en vitenskapelig tilnærming, en forskningsbasert undervisningspraksis, fagfelleevaluering, deling og formidling (Sandvoll et al., 2018). Nettopp fordi de meritterte har dokumentert en kompetanse i tråd med SoTL-kriteriene, vil de kunne være sentrale aktører og inspiratorer i utvikling av slike akademiske lærerskap. Det er eksempler på at de merittertes kompetanse i dag benyttes i ulike oppgaver knyttet til utdannings- og undervisningskvalitet. Men dette beskrives som mer sporadisk enn systematisk (Aurvoll et al., 2023). For at de meritterte skal kunne fungere som sentrale aktører i etablering og opprettholdelse av faglige fellesskap i sine respektive fagmiljøer, fordres det et samspill mellom de meritterte og et UH-pedagogisk fagfelt som utvikles gjennom forskning tett på undervisningspraksiser. Samtidig er det nødvendig å understreke at både de som jobber med UH-ped og de meritterte må gis reelt rom til å støtte utvikling av faglige fellesskap omkring undervisningskvalitet, og at dette arbeidet settes i system. En forståelse av MO og UH-ped som komplementære virksomheter i arbeid med utdanningskvalitet vil øke forutsetningen for å lykkes med å etablere en kultur for kvalitet i høyere utdanning, både eksternt og internt ved den enkelte utdanningsinstitusjon.

Inspirert av Boyers «scholarship of application» (her oversatt til anvendelse) og forståelsen av både merittering og UH-ped som hybride virksomheter har vi tilført to elementer i DART-modellen til Kern et al. (2015). I SoTL-kvadranten har vi i tråd med et hybrid perspektiv lagt inn en sirkelbevegelse som illustrerer at den systematiske kunnskapen som både UH-ped og MO fordrer og skaper, bør deles og benyttes systematisk også i den enkelte institusjon. Kunnskapen bør også inngå som et sentralt element i institusjonens arbeid med utdanningskvalitet. Vi har også supplert «public sharing» med «community building». Dette tydeliggjør at det ikke bare er snakk om å dele, men også om å etablere faglige fellesskap.



**Figur 2.** Det hybride aspektet ved MO og UH-ped, en utvidet modell basert på DART (Kern et al., 2015).

Tillegget i figuren understreker at SoTL, og dermed også UH-ped og MO, ikke bare handler om individuelt systematisk arbeid, men også om kollektivt kvalitetsarbeid og utvikling av en felles kvalitetskultur preget av faglige fellesskap omkring undervisningsvirksomhet. Gitt en praksis i tråd med en slik modell kan både UH-ped og MO være systemtiltak som setter institusjonelle spor. Da er det ikke bare den enkelte underviser som kvalifiseres eller meritteres. Også institusjonen kompetanseheves og meritteres på et vis.

## Avslutning

I dette kapittelet har vi sett virksomhetene meritteringsordningen (MO) og universitet- og høyskolepedagogikk (UH-ped) ut fra et hybrid perspektiv som kombinerer en individorientering med vekt på virksomhetenes organisatoriske betydning. Innledningsvis i kapittelet gjenga vi et sitat fra Meld. St. 16 (2016–2017) som peker på at det ikke finnes noen enkel

oppskrift for å utvikle en kvalitetskultur. Arbeid med utdanningskvalitet befinner seg i spenningsfeltet mellom administrasjon og fag, mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. For å gi økt rom for ivaretagelsen av det profesjonelle ansvaret i arbeid med utdanningskvalitet har vi i dette kapitlet argumentert for at MO og UH-ped må ses i sammenheng og forstås og – ikke minst – anerkjennes som hybride, faglige virksomheter. Synergien mellom virksomhetene vil kunne bidra til en styrking av en kollektiv praksis og faglige fellesskap omkring undervisning. Slike fellesskap er avgjørende for undervisningen og underviserne og også for studentene. Samtidig vil samarbeid om ivaretagelse av et profesjonelt ansvar for arbeid med utdanningskvalitet kunne bidra til at dette arbeidet ikke reduseres til «quick fix»-tiltak som telles og rapporteres. MO byr på et handlingsrom som ennå ikke er utnyttet. I videre arbeid med ordningen vil det å legge systematisk til rette for at dette handlingsrommet kan benyttes, også kunne åpne nye mulighetsrom for UH-ped som en sammensatt virksomhet med det profesjonelle ansvaret i fokus. Gjennom kapitlet har vi også argumentert for at UH-ped og MO ikke bare er tiltak rettet mot underviseren, men også institusjonelle tiltak for å bedre utdanningskvalitet og etablere faglige fellesskap omkring undervisningsvirksomhet. Dette gjenspeiler en hybrid forståelse av virksomhetene. Helt avslutningsvis vil vi peke på at selv om det ikke finnes noen enkel oppskrift på å utvikle en kvalitetskultur, ligger det mange muligheter i synergien mellom UH-ped og MO som faglige og hybride tiltak.

## Forfatterpresentasjoner

**Cecilie Aurvoll** er universitetslektor ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Hun har vært involvert i utvikling og drift av meritteringsordningen ved USN siden ordningens oppstart i 2020. Hun har arbeidet med UH-ped og har lang erfaring med prosjekter og utviklingsarbeid rettet mot utdanningskvalitet på en rekke nivåer i utdanningssektoren. Hun underviser nå i lærerutdanningen.

**Hilde Larsen Damsgaard** er dosent og merittert underviser ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Hun har arbeidet med UH-ped, hun leder meritteringsordningen ved USN og har omfattende erfaring som ekstern vurderer i en rekke meritteringskomiteer. Kvalitet i høyere utdanning er et omdreiningspunkt i hennes arbeid. De senere årene

har hun forsket på høyere utdanning sett innenfra – med studenters og vitenskapelig ansattes øyne.

**Cecilie Enqvist-Jensen** har en ph.d. i utdanningsvitenskap og er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Hun interesserer seg for undervisning og læring i høyere utdanning og er særlig opptatt av samarbeidsaktiviteter og studenters deltakelse i kunnskapspraksiser i høyere utdanning. Enqvist-Jensen underviser på lærerutdanningen og har bred erfaring fra universitetspedagogisk virksomhet.

**Trine Fosslund** er professor ved UiT Norges arktiske universitet og professor II ved NMBU. Hun forsker på bruk av teknologi, utdanningsledelse og forskningsveiledning, og underviser i en rekke program og kurs, hovedsakelig rettet mot forskningsveiledning både på UiT og NMBU. Fosslund leder en forskningsgruppen «Forskning om høyere utdanning» ved UiT, et nasjonalt nettverk for veilederopplæring på ph.d.-nivå i Norge og en arbeidsgruppe i UHR, og har lang fartstid som nestleder i det norske nettverket for universitetspedagogikk (2009–2019) og i flere nasjonale ekspertgrupper.

## Referanser

- Aurvoll, C., Damsgaard, H. L. & Enqvist-Jensen, C. (2023). Merittering i støpeskjeen – den norske meritteringsordningens utbredelse og betydning. *Uniped*, 46(3), 201–212. <https://doi.org/10.18261/uniped.46.3.6>
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered*. Jossey-Bass Publishers.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications Ltd.
- Brew, A. (2010). Transforming academic practice through scholarship. *International Journal of Academic Development*, 15(2), 105–116. <https://doi.org/10.1080/13601441003737618>
- Damsgaard, H. L., Aurvoll, C. & Enqvist-Jensen, C. (2022). *Meritteringsordningen ved Universitetet i Sørøst-Norge. Sluttevaluering av pilotprosjekt om merittering 2019–2022* (Skriftserien nr. 96 2022). Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/3011148>
- Darling, A. L. (2003). Scholarship of teaching and learning in Communication: New connections, new directions, new possibilities. *Communication Education*, 52(1), 47–49. <https://doi.org/10.1080/03634520302458>
- Hutchings, P. & Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5) 10–15. <https://doi.org/10.1080/00091389909604218>
- Kern, B., Mettetal, G. & Dixon, M. (2015). The role of SoTL in the academy: Upon the 25th anniversary of Boyer's Scholarship Reconsidered. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(3), 1–14. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i3.13623>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.

- Litleskaret, S., Sigurjonsson, T., Nilsen, D. A. & Vedøy, I. B. (2023). En form passer ikke for alle – høyskoleansattes motiver for og erfaringer med kurs i høyskolepedagogikk. *Uniped*, 46(2), 72–85. <https://doi.org/10.18261/uniped.46.2.2>
- Lycke, K. H. & Handal, G. (2018). Kurs i universitetspedagogikk. Et 50-årsperspektiv. *Uniped*, 41(3), 189–205. [doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-02](https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-02)
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Mårtensson, K. & Roxå, T. (2016). Peer engagement for teaching and learning: competence, autonomy and social solidarity in academic microcultures. *Uniped*, 32(2), 131–143. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-02-04>
- Olsson, T. & Roxå, T. (2013). Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization. *European Journal of Higher Education*, 3(1), 40–61. <https://doi.org/10.1080/21568235.2013.778041>
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks –exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559. <http://doi.org/10.1080/03075070802597200>
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2015). Microcultures and informal learning – a heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. *International Journal for Academic Development* 20(2), 193–205. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1029929>
- Raaheim, A., Grepperud, G., Olsson, T., Winka, K. & Stø, A. P. (2020). *Evaluering av NTNUs system for utdanningsfaglig merittering*. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1501950&dsid=2830>
- Sandvoll, R., Winka, K. & Allern, M. (2018). Merittering som vitenskapelig tilnærming til undervisning. *Uniped*, 41(3), 246–258. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-06>
- Sølbrekke, T. D. & Fremstad, E. (2018). Universitets- og høyskolepedagogers profesjonelle ansvar. *Uniped*, 41(3), 229–245. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-05>
- Stensaker, B. (2018). Universitets- og høyskolepedagogikk i lys av historiske og internasjonale utviklingstrekk. *Uniped*, 41(3), 206–216. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2018-03-03>
- Stensaker, B., Winka, K., Petterson, E., Leth Andersen, H., Hatlen, J. F., Bjørnsdatter, O., Matveeva, A. & Lind, E. G. (2021). *Anerkjennelse av individuell kompetanse og organisatorisk kulturutvikling – på samme tid? Evaluering av UITS meritteringsordning*. UiT Norges arktiske universitet.
- Storstad, O. & Smedplass, E. (2022). Opplevelse av kurs i obligatorisk universitetspedagogikk. *Uniped*, 45(3), 195–206. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.3.4>
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. & Øhra, M. (2019). Fra savnet fellesskap til en gjensidig samarbeidskultur. I H. Bjørnsrud & L. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Øhra, M. & Tholin, K. R. (2018). Refleksjoner fra deltakere ved et kurs i UH-pedagogikk. *Uniped*, 41(3), 275–288. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-08>