



# Merittering i støpeskjeen – den norske meritteringsordningens utbredelse og betydning

## Merit in the Melting Pot – the Extent and Significance of the Norwegian Merit Scheme

Cecilie Aurvoll

universitetslektor, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge

[cecilie.aurvoll@usn.no](mailto:cecilie.aurvoll@usn.no)

Hilde Larsen Damsgaard

dosent, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge

[hilde.damsgaard@usn.no](mailto:hilde.damsgaard@usn.no)

Cecilie Enqvist-Jensen

førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge

[cecilie.enqvist-jensen@usn.no](mailto:cecilie.enqvist-jensen@usn.no)

### Sammendrag

Denne artikkelen undersøker utbredelsen og betydningen av det pedagogiske meritteringssystemet som beskrevet i Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Artikkelen bygger på en nasjonal kartlegging av meritteringsordningens utbredelse i norsk UH-kontekst og en analyse av evalueringsrapporter om merittering ved tre norske utdanningsinstitusjoner. Meritteringsordningen er etablert ved 30 av utdanningsinstitusjonene. 230 ansatte har fått status som merittert underviser. Dette utgjør 36,6 % av søkerne. Analysen av meritteringsordningens betydning på de tre universitetene viser at merittering er viktig for de meritterte selv. Ordningen oppfattes som en anerkjennelse av arbeid med undervisning, den kan være karrierefremmende, og søknadsarbeidet bidrar til økt refleksjon og bevissthet omkring undervisning. Institusjonelt er ordningen ønsket velkommen. Likevel brukes de meritterte i liten grad som ressurser i organisasjonen etter tildelt status. Dette kan henge sammen med at fokus til nå primært har vært på å etablere ordningen og knyttes til forståelsen av både merittering og kvalitet i høyere utdanning. Det er fremover behov for å etablere og realisere et hybrid perspektiv på merittering. For å utnytte meritteringsordningens potensial og bidra til at ordningen setter institusjonelle spor, er det nødvendig å koble meritteringsordningen tettere til strategisk arbeid med utdanningskvalitet. Det er også vesentlig at en merittert underviser gis handlingsrom i sin rolle og kan være inspirator i etableringen av mer autonome mikrokulturer i organisasjonen. Dette er av betydning for at meritteringssystemet også skal fungere som et tiltak for å skape en felles kvalitetskultur.

Nøkkelord

kartlegging, SoTL, kultur for kvalitet, hybrid perspektiv, Scholarship of Teaching and Learning, merittering

### Abstract

This article examines the prevalence and significance of the ETP (Excellent teaching practitioner) system as described in White Paper no. 16 (2016–2017) *Quality Culture in Higher Education*. The article is based on a survey in Norwegian HE and an analysis of evaluation reports on the ETP system at three Norwegian universities. The ETP system is established at 30 educational institutions in Norway, and 230 employees have achieved the status of ETP. The analysis shows that ETP status is important to teachers who receive it, is perceived as recognition of excellent teaching, can enable promotion, while working on its application contributes to increased reflection

and awareness of teaching. Institutionally it is a welcome system, but the ETPs are used only to a minor extent as resources in the organization after achieving ETP status. This may be linked to its main focus primarily being on establishing the system and to the understanding both of what contributes to ETP and to quality in higher education. There is a need to establish and realize a hybrid perspective on the ETP system. In order to utilize the full potential and contribute to the institutions' embrace of the program, it is necessary to link the system more closely to strategic initiatives for development of educational quality. The ETPs must be given flexibility in developing their roles and given the opportunity to be an inspiration in establishing autonomous microcultures in the organization. This is important for the ETP system to function as a measure to create a common culture for quality.

#### Keywords

mapping, SoTL, quality culture, hybrid perspective, Scholarship of Teaching and Learning, Excellent Teaching Practitioner

## Introduksjon

I Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* ble utdanningsinstitusjonene i Norge pålagt å etablere et system for merittering av undervisere innen to år. Et pedagogisk meritteringssystem presenteres i meldingen som et tiltak for å heve utdanningskvaliteten. At kvalitet er et sammensatt og mangefasettert begrep, gjenspeiles i faglitteratur om høyere utdanning (Biggs & Tang, 2011; Damsgaard, 2019; Harvey & Green, 1993; Stensaker & Prøitz, 2015; Wittek & Habib, 2012). Det vises også i stortingsmeldinger som omhandler sektoren. Der knyttes kvalitet til strukturelle forhold, organisering, størrelse og robusthet samt til utdanningenes relevans og evne til omstilling i et arbeidsliv i endring (Meld. St. 18 (2014–2015); Meld. St. 16 (2020–2021)). I *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16 (2016–2017)) blir en kvalitetsforståelse med en tydeligere vektlegging av undervisning som et felles faglig ansvar presentert. En av intensjonene med meritteringssystemet er at tiltaket skal fremme kollektivt arbeidet med utdanningskvalitet, slik at systematisk utvikling av og et felles språk omkring undervisning blir en naturlig del av det akademiske fellesskapet. Med referanse til Lunds universitet i Sverige beskrives meritterte undervisere i meldingen som ressurspersoner når det gjelder pedagogiske spørsmål og pedagogisk kompetanse (Meld. St. 16 (2016–2017)).

I denne artikkelen setter vi søkelyset på det pedagogiske meritteringssystemet som blir innført i Meld. St. 16 (2016–2017). Artikkelen har følgende problemstillinger: Hva er status for utbredelse av meritteringsordningen (MO) i Norge så langt? Hvilken betydning har ordningen for de meritterte, og hvilke ringvirkninger har ordningen til nå hatt i utdanningsinstitusjonene? Den første problemstillingen blir belyst gjennom en kartlegging av meritteringsordningen på landets utdanningsinstitusjoner, den andre gjennom en analyse av felles trekk ved ordningens betydning på tre norske universiteter. For å gi et bakteppe for presentasjon og drøfting av funn vil vi videre utdype grunnlaget for etablering av MO i Norge. Vi trekker her også inn erfaringer fra Sverige fordi den norske ordningen har hentet inspirasjon fra og bygger på erfaring herfra.

## Grunnlaget for meritteringsordningen

### Kultur for kvalitet

Meld. St. 16 (2016–2017) viser til en bekymring over statusforskjellen mellom forskning og undervisningsvirksomhet. Meritteringssystemet beskrives som et ledd i å jevne ut denne forskjellen, slik at forskning og undervisning blir reelt sidestilte og likeverdige virksomheter i høyere utdanning. Merittering er ifølge meldingen et formalisert system «for å utvikle en kollegial og profesjonell undervisnings- og lærerkultur og systematisk dokumentere og belønne arbeid med utvikling av undervisning» (s. 77). Ordningen skal bidra til at det

etableres fellesskap preget av kollektive samtaler og erfaringsdeling også når det gjelder undervisningsvirksomhet. Utviklingen av en kollegial lærerkultur kan dermed forstås som et premiss i meritteringssystemet (Bråten & Helseth, 2017). Samtidig handler MO om å anerkjenne og synliggjøre det fremragende innenfor undervisning og løfte frem og anerkjenne utdanningsfaglig kompetanse. Sentralt for MO er det derfor ifølge Meld. St. 16 (2016–2017) å verdsette vitenskapelig ansatte som utmerker seg med sitt engasjement og sin kompetanse innenfor undervisning, og stimulere til større innsats og økt kvalitet på undervisningsvirksomheten. Merittering fremstår følgelig som et system som både skal gi individuell uttelling og sette institusjonelle spor. En slik forståelse av hensikten med MO er i samsvar med det Stensaker et al. (2021) beskriver som et hybrid perspektiv: en kombinasjon av et individuelt og et organisatorisk perspektiv. Denne tilnærmingen kan på sin side ses i lys av Scholarship of Teaching and Learning (SoTL).

### Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)

SoTL kan spores tilbake til det tverrfaglige og internasjonale nettverket International Society for the Scholarship of Teaching and Learning (ISSoTL). Nettverket var opprinnelig motivert av et ønske om å utligne statusforskjellen mellom forskning og undervisning (Boyer, 1990; Shulman, 1993). Det hadde som visjon å redefinere universitetenes forskningsoppdrag og forholdet mellom forskning og undervisning for å sikre bedre sammenheng mellom de ulike virksomhetene og oppgavene i høyere utdanning.

SoTL betraktes gjerne som en systematisk og reflektiv tilnærming til undervisning. Utgangspunktet er å sikre at undervisere og fagmiljøer skal bli i stand til å foreta kunnskapsbaserte og velbegrunnede valg av undervisningsmetoder i sine respektive utdanninger. SoTL bygger videre på forskning innenfor læring og undervisning om betydningen av å sette søkelyset på å gi studenter muligheter til å utøve sentrale arbeidsmåter i faget og aktivt bearbeide nytt fagstoff for læring (Biggs & Tang, 2011; Brandsford et al. 2000; Hoidin & Reusser, 2020). Med grunnlag i forskning har begrepet Scholarship of Teaching som Boyer opprinnelig opererte med, blitt erstattet med Scholarship of Teaching and Learning (Darling, 2003). Et sterkere fokus på læring kommer også til uttrykk i SoTL gjennom en klar forventning om at det er studentenes læring som er omdreiningspunktet for undervisningsvirksomheten. Både utforskningen og refleksjonen over undervisningspraksis retter seg mot spørsmål som handler om studenters læring.

Felles for ulike beskrivelser av SoTL er at de også fremhever betydningen av å bygge på det beste fra forskerkulturen og trekke inn kjennetegn på god forskningspraksis i arbeidet med å utvikle utdanninger av høy kvalitet. Det å ha en vitenskapelig tilnærming til undervisningsvirksomheten innebærer i henhold til SoTL blant annet å jobbe systematisk, dokumentere, bygge på hverandres resultater og utsette eget arbeid for fagfellevurdering (Boyer, 1990; Hutchings & Shulman, 1999; Olsson & Roxå, 2013). Sentrale aktører i ISSoTL-nettverket understreker nettopp betydningen av å dele erfaringer med og refleksjoner over undervisningsvirksomhet med andre gjennom publisering eller andre former for formidling. Å gjøre undervisningspraksiser offentlige gir andre mulighet til å lære av erfaringene, diskutere dem og bygge videre på de etablerte praksisene (Kreber, 2002).

Dette kan ses i sammenheng med det som i Meld St. 16 (2016–2017) er omtalt som å etablere kollektive samtaler og bygge en kvalitetskultur knyttet til undervisning. Studier av akademiske mikrokulturer i høyere utdanning har vist den betydningen utviklingsorienterte og sterke kollegiale fellesskap har for arbeid med kvalitet i undervisning (Mårtensson & Roxå, 2016; Roxå & Mårtensson, 2015). Mikrokulturer er her forstått som «[ . . . ] a group of

individuals, together shaping their own habits, norms and traditions over time» (Mårtensson & Roxå, 2016, s. 134). Akademiske mikrokulturer fremheves som kollegiale fellesskap som utvikler seg over tid og preges av tett dialog om undervisningsaktiviteter og høy grad av tillit og autonomi.

Det kollektive nivået avspeiles også i begrepet akademisk lærerskap, som ifølge Sandvoll et al. (2018, s. 248) beskriver en ønsket praksis i tråd med prinsippene i SoTL: «Et akademisk lærerskap innebærer at arbeidet med undervisning og utdanning har en vitenskapelig tilnærming, der utvikling av praksis har støtte i teori og forskning, at undervisningen blir fagfellevurdert, delt med andre og publisert.» Dette gjenspeiles både i den norske og i den svenske meritteringsordningen.

### Erfaring med merittering i Sverige

Svenske universiteter og høyskoler var tidlig ute med utprøving av ordninger for merittering av undervisere. I Sverige er merittering ikke et nasjonalt pålegg, men snarere et resultat av et ønske som kom «nedenfra», fra institusjonene selv (Winka & Ryegård, 2021). Det første initiativet til pedagogisk merittering ble tatt ved Lunds Tekniska Högskola i 2001. Konseptet har siden spredd seg til en rekke svenske og andre nordiske utdanningsinstitusjoner. Merittering knyttes i Sverige til pedagogisk «skicklighet», som, i tråd med SoTL-kriteriene, omfatter mer enn å være en god underviser (Grepperud, 2016). En del av utdanningsinstitusjonene har to nivåer vedrørende pedagogisk merittering ut over basiskompetanse: meritert underviser<sup>1</sup> og excellent underviser. Det er ulike krav til de to nivåene, noe som gjenspeiler at også pedagogisk kompetanse på et meritert nivå kan videreutvikles (Winka & Ryegård, 2021).

Det er gjort ulike kartlegginger av utbredelsen av pedagogiske meritteringsmodeller i Sverige. I 2013 hadde ca. en tredel av de svenske lærestedene innført en slik modell (Ryegård, 2013). I 2017 var dette økt til omtrent halvparten av utdanningsinstitusjonene (Winka, 2017). Omfanget av læresteder med en meritteringsordning er det samme i en kartlegging fra 2021, men antall meriterte undervisere er doblet fra omtrent 500 i 2017 til ca. 1000 i 2021 (Winka & Ryegård, 2021). Omtrent halvparten av lærestedene med en meritteringsmodell har en form for kollegialt nettverk for de meriterte, eller «Pedagogisk akademi», som de oftest kalles.

Winka og Ryegård (2021) har også kartlagt hvilken effekt pedagogisk merittering har hatt ved de svenske lærestedene. Fortsatt er det noen institusjoner som betrakter merittering som en individuell premiering og ikke ser hvordan de kan gjøre seg nytte av den ressursen de meriterte representerer. Ved en del institusjoner er det imidlertid eksempler på at de meriterte engasjeres i pedagogisk mentorarbeid, samarbeider med UH-pedagogiske utviklingsenheter, er engasjert i strategisk arbeid, nemder, råd og referansegrupper og bidrar på konferanser, inspirasjonsdager og i pedagogisk utviklingsarbeid. Olsson og Roxå (2013) peker på at meritteringsordningen ved Lunds universitet har hatt innvirkning på studentresultater og gitt mer positive kursevalueringer. Mer overordnet har merittering der også bidratt til en positiv kulturendring og økt bevissthet om undervisningsoppgavene og studentenes læring (Meld. St. 16 (2016–2017)). Winka og Ryegård (2021, s. 33) ser også merittering som en del av denne kulturendringen: «Synen på lärarrollen och undervisningsuppdraget i högre utbildning håller på att förändras. De pedagogiskt meriterade lärarna är centrala i denna kulturförändring.»

1. I Sverige brukes begrepet meritert lærer. Vi bruker meritert underviser også, fordi det er det norske begrepet.

## Metode

### Kartleggingen

For å svare på den første problemstillingen har vi gjennomført en nasjonal kartlegging av utbredelsen av meritteringsordningen i Norge. Kartleggingen inkluderer alle de utdanningsinstitusjonene som mottok KDs brev fra 23. juni 2017 der det uttrykkes en forventning om å etablere en meritteringsordning. I tillegg ble det sendt forespørsler til 14 institusjoner som er listet opp på NOKUTs nettsider som institusjoner med akkrediterte studietilbud innen høyere utdanning.

Samtlige av dem som står oppført som meritteringsansvarlig på institusjonenes egne nettsider, eller som ut fra telefonkontakt med institusjonene er opplyst som ansvarlige for MO, fikk tilsendt en e-post med forespørsel om å svare på om de har en meritteringsordning. De som har etablert en ordning, ble videre spurt om når de etablerte ordningen, hvor mange søkere de har hatt, og hvor mange som ble meritterte. Vi har også brukt informasjon som er tilgjengelig fra institusjonenes nettsider. Ved noen få institusjoner har vi ikke fått svar. I sluttnote til tabell 1 fremkommer det hvilke institusjoner som er i planleggingsfasen mht. merittering. Kartleggingen ble gjennomført første gang i september 2022 og er oppdatert siste gang 13. juni 2023.

### Utvalg

Alle artikkelforfatterne har vært involverte i evalueringsarbeidet og utarbeidelse av evalueringsrapporten om MO ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Analysen av funnene i evaluering fra USN gjorde oss interesserte i å finne ut hvordan intensjonene med meritteringssystemet er omsatt til praksis ved andre institusjoner. Vi valgte i tillegg til evalueringsrapporten fra USN (Damsgaard et al., 2022) å inkludere evalueringsrapporter om MO ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) (Raaheim et al., 2020) og UiT Norges arktiske universitet (UiT) (Stensaker et al., 2021) for å kunne belyse den andre problemstillingen. Det er flere begrunnelser for dette utvalget. Universitetene har en institusjonell ordning der statusen som merittert underviser er varig. Ordningen er evaluert etter en utprøvsperiode med flere runder med merittering. Evalueringene er grundige på den måten at man ved hjelp av ulike metoder har samlet, systematisert og analysert data fra ulike informantgrupper. Alle de tre institusjonene har eksterne involvert i evalueringen. På NTNU og UiT er evalueringsarbeidet gjennomført av et eksternt utvalg. På USN er evalueringsarbeidet gjennomført internt, men med en ekstern reviewer som har deltatt i utforming av spørreskjemaer og intervjuguider samt i kvalitetssikring av rapporten og dens konklusjoner.

### Analyse

Rapportene inneholder analyse av ulikt empirisk materiale. Vår analyse er ikke knyttet til disse dataene, men til analysen og oppsummeringen av dem slik de foreligger i de tre rapportene. Forut for analysearbeidet vårt avklarte vi at det ikke primært var det praktiske og det organisatoriske ved realiseringen av MO vi ville undersøke, selv om dette er områder som på ulike måter er belyst i alle rapportene. Vi var interesserte i å finne ut hvilken betydning MO så langt har hatt i praksis, og om det er fellestrekk i de tre rapportene vedrørende dette spørsmålet. Dette var førende for analysearbeidet vårt. Artikkelforfatterne leste først rapportene hver for seg og kodet materialet individuelt. På basis av dette laget vi, inspirert av Braun og Clarkes (2021) tematiske analyse, felles forslag til kategorier som belyser temaer som er omtalte i alle de tre rapportene. Etter at denne prosessen var gjennomført, spisset vi, med utgangspunkt i empirien, problemstillingen slik at den ble todelt og omhandlet både

betydning på individnivå og ringvirkninger i organisasjonen. Vi har valgt det Dalen (2004) omtaler som empirinære titler som fanger opp det vi oppfatter som det essensielle i materialet, og funn som er felles for institusjonene.

## Resultater

I det følgende ser vi nærmere på kartlegging av status når det gjelder ordningens utbredelse, før vi presenterer funn fra de tre evalueringsrapportene.

### Status for utbredelse av merittering i Norge

Tabell 1 gir en oversikt over hvilke utdanningsinstitusjoner som har etablert en meritteringsordning, tidspunkt for etablering av ordningen, antall søkere og hvor mange som har oppnådd status som merittert underviser.

**Tabell 1.** Oversikt over institusjoner med meritteringsordning, etableringsår, antall søkere og antall meritterte

Institusjon <sup>2</sup>	År <sup>3</sup>	Søkere	Meritterte
<b>Universitet</b>			
Nord Universitet	2021	16	6
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU)	2020	30	13
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)	2017	93	37
OsloMet	2019	27	16
Universitetet i Agder (UiA)	2018	16	4
Universitetet i Bergen (UiB)	2016	110	35
Universitetet i Oslo (UiO)	2020	35	15
Universitetet i Stavanger (UiS)	2019	58	17
Universitetet i Sørøst-Norge (USN)	2019	42	19
UiT Norges arktiske universitet (UiT)	2017	65	21
<b>Vitenskapelige høgschooler</b>			
Handelshøgskolen BI	2023	12	5
Høgskolen i Molde – Vitenskapelig høgschool i logistikk	2019	0	0
MF vitenskapelig høgschool	2021	3	0
Norges Handelshøgschool	2020	27	9
Norges Idrettshøgschool	2020	2	1
Norges musikkhøgschool	2023	0	0
VID vitenskapelige høgschool	2020	3	3

2. Utvalget av institusjoner er det samme som mottakerliste vedlagt brev fra KD 23. juni 2017 ([https://www.uhr.no/f/p1/i879ec24c-9579-490a-aa9b-81dd4a442e79/brev\\_om\\_oppfolging\\_juni2017.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/i879ec24c-9579-490a-aa9b-81dd4a442e79/brev_om_oppfolging_juni2017.pdf)) og i tillegg oppdatert med oversikt over akkrediterte institusjoner i høyere utdanning hentet fra NOKUT: <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/hogare-utdanning/akkrediterte-institusjonar/>
3. Det varierer hvorvidt svaret gjelder året ordningen er utformet og godkjent ved institusjonen, eller om svaret gjelder når institusjonen utnevnte sine meritterte første gang.

Institusjon <sup>2</sup>	År <sup>3</sup>	Søkere	Meritterte
<b>Høgskoler</b>			
Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH)	2020	10	6
Fjellhaug Internasjonale Høgskole	2020	0	0
Høgskolen i Innlandet	2020	5	2
Høgskulen i Volda	2023	0	0
Høgskolen i Østfold	2020	27	8
Høgskolen Kristiania	2019	12	4
Høgskulen på Vestlandet	2021	21	5
Lovisenberg diakonale høgskole	2021	3	0
NLA Høgskolen	2021	3	0
Politi- og kriminalomsorgens høgskole og utdanningssenter (KRUS)	2021	2	2 <sup>4</sup>
<b>Høgskoler med akkrediterte studietilbud</b>			
Oslo Nye Høgskole	2022	3	1
Universitetssenteret på Svalbard (UNIS)	2021	4	1
Totalt		629	230

Som det fremkommer av tabellen, har alle universitetene og de fleste av høgskolene innført en meritteringsordning. Blant institusjoner som ikke har etablert en ordning, er det noen som er i oppstarten,<sup>5</sup> mens andre ikke har igangsatt arbeidet. Samlet er det registrert 629 som har søkt om status som merittert underviser. 230 av dem har blitt merittert. Det viser at det nasjonalt er 36,6 % av alle som har søkt som har fått en status som merittert underviser.

### En viktig ordning

I alle de tre rapportene beskrives det å bli merittert underviser som noe som er viktig for dem som blir meritterte. Det er følgelig et gjennomgående trekk at merittering har en individuell betydning. Det er samlet sett flere grunner til at ordningen er viktig for de meritterte. Det første aspektet er knyttet til en opplevelse av anerkjennelse. En av de meritterte som er intervjuet ved USN, legger vekt på den personlige betydningen merittering har for henne: «Merittering gir legitimitet som underviser. For meg personlig har det vært viktig. Jeg er jo lærer i ryggraden. Personlig er merittering nok det viktigste som har skjedd for meg ved USN» (Damsgaard et al., 2022, s. 56). Den individuelle betydningen knyttes også til belønning for engasjement og arbeidsinnsats. Mange meritterte har brent for og jobbet mye med

- 
4. Politi- og kriminalomsorgens høgskole- og utdanningssenter (KRUS) samarbeider om meritteringsordning. To undervisere ved PHS er merittert, og fire undervisere er ifølge institusjonene i «prosess».
  5. Følgende institusjoner er i planleggingsfase med å innføre meritteringsordning: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Ansgar Høgskole, Atlantis Medisinske Høgskole, Bergen Arkitekt- og designhøgskole, Noroff og Norsk Gestaltinstitutt Høgskole.

undervisning over lang tid, og merittering oppfattes som en anerkjennelse av denne innsatsen.

Det andre som trekkes frem når det gjelder den individuelle betydningen, er at MO kan være et vesentlig karrierefremmende virkemiddel og et kompetanseutviklingstiltak. Ordningen vurderes av flere som å passe godt til de merittertes kvalifikasjoner, og status som merittert underviser kan være et steg på veien i et videre karriereløp. Samtidig kan MO gi flere muligheter når det gjelder videreutvikling av undervisningsvirksomheten, økt FoU-satsing og en mer forskningsbasert tilnærming til undervisning.

Selve søknadsprosessen vurderes også som viktig. En av de meritterte ved NTNU uttrykker at det å skrive meritteringssøknaden har gjort henne til en bedre lærer (Raaheim et al., 2020). At søknadsprosessen er lærerik og betydningsfull, trekkes frem av flere av de meritterte som er intervjuet, og det berøres også blant dem som fikk avslag. Det å skrive en meritteringssøknad gir mulighet til å reflektere over egen praksis, noe som oppfattes som en utviklende prosess. Gjennom søknadsarbeidet blir underviserne mer bevisste på sin egen undervisningsvirksomhet og kompetanse. Søknadsskrivingen gir dessuten bedre oversikt over og en mulighet til å dokumentere og systematisere eget undervisningsarbeid. Dette er viktig for kvaliteten på undervisningen, men også med tanke på videre utvikling og kvalifisering. I rapporten fra USN oppsummeres prosessen på basis av intervju med de meritterte som «lærerik, interessant og nyttig og som et grunnlag for større bevissthet om egen undervisning og grunnlaget for den» (Damsgaard et al., 2022, s. 30).

### En velkommen ordning

Da ordningen ble innført ved UiT, ble den beskrevet som en etterlengtet nyskaping. Den ble betraktet som et svar på den erfarte utfordringen med å heve statusen til utdanning og undervisning i et landskap der arbeid med forskning gjennomgående har gitt mest uttelling og hatt størst anseelse. Alle informantene fra vurderingskomiteen er entydige på at «ordningen er kommet for å bli», og de uttrykker også at «dette må vi bare ha» (Stensaker et al., 2021, s. 30). Blant dem som kjenner ordningen godt, vurderes den som positiv, ønskelig og nødvendig. MO beskrives av ledere på ulike nivåer som et ledd i å fremme arbeid med undervisning og undervisningskvalitet. Undervisningskompetanse og undervisningsvirksomhet får mer oppmerksomhet gjennom et formalisert system som løfter frem betydningen av å jobbe med utdanningskvalitet. Meritteringssystemet ses også som et tiltak for å motivere underviserne. Sagt på en annen måte: Merittering oppfattes som en «nødvendig ordning som gir undervisere noe å strekke seg etter» (Damsgaard et al., 2022, s. 24). Dette kan forstås som en styrke ved ordningen. En av utfordringene, slik det uttrykkes i USNs rapport, er «det som skjer, eller rettere sagt ikke skjer etterpå» (Damsgaard et al., 2022, s. 39).

### Merittert underviser, og hva så?

På alle de tre utdanningsinstitusjonene er det utviklet institusjonelle ordninger med SoTL-inspirerte kriterier, det er gjennomført flere søknads- og vurderingsprosesser, og institusjonene har fått meritterte undervisere i ulike fagmiljøer. Foreløpig skjer det imidlertid lite i kjølvannet av tildelt status som merittert underviser. En av de meritterte ved USN setter fingeren på nettopp dette da hun i intervjuet sier: «Merittert underviser, og hva så?» (Damsgaard et al., 2022, s. 49). Hun etterlyser, som flere andre, en klargjøring av hva rollen som merittert underviser innebærer. Videre etterspør hun et system som gjør at bruken av de meritterte ikke blir et privat anliggende der man er avhengig av selv å stikke hodet frem



og samtidig ha en leder som er villig til å legge til rette for at meritterte undervisere i større grad kan bidra til at utdanningskvalitet blir et mer kollektivt anliggende. Ulike informantgrupper ved institusjonene påpeker at meritteringsordningen ikke må begrenses til å være et individuelt tiltak og oppfattes som en individuell pris, men også må ha betydning på ulike nivåer i organisasjonen. Dette ser foreløpig ut til å gjenspeiles i praksis i liten grad. Meritterte gir uttrykk for at deres rolle ikke har endret seg etter utnevnelsen. I tillegg kommer at de i liten grad kobles til utviklingsprosjekter, og at det er liten bruk av ressursen de meritterte utgjør. Det er gjennomgående mangelfull oppfølging i etterkant av meritteringen og usikkerhet om hvilke forventninger som skal stilles til undervisere som er blitt meritterte.

Det pekes i rapportene på behov for systematikk og struktur rundt bruken av de meritterte samt frikjøp og kobling til annet kvalitetsarbeid. Dette beskrives som forbedringsområder med tanke på å bygge en solid ordning som bidrar til kulturutvikling. Hvis de meritterte ikke frikjøpes fra noen av de andre oppgavene, kan det fort bli slik at arbeidet i rollen som merittert underviser blir en ekstra belastning, fordi dette arbeidet kommer på toppen av det de allerede er involverte i. Ressurser og rammer er derfor et tema som berøres av mange.

## Drøfting

Ordnningen på de tre utdanningsinstitusjonene ser ut til å ha lyktes med det som inngår i SoTL-tilnærmingen om å anerkjenne systematisk individuelt og fremragende arbeid med undervisning (Boyer, 1990; Darling, 2003). Dette er i tråd med det Stensaker et al. (2021) beskriver som et individorientert perspektiv med fremheving av undervisere som har gjort en ekstra innsats med undervisning og fortjener en belønning for det. Ordnningen ser også ut til å ha det som kan beskrives som en indirekte effekt, forstått som at undervisning som virksomhet får økt oppmerksomhet og anerkjennes i større grad. Det er imidlertid ikke holdpunkter i materialet for at MO så langt fungerer som et tiltak for å fremme en felles kultur for kvalitet. Bruken av de meritterte er foreløpig satt i system i liten grad. Det kollektive aspektet og erfaringsdelingen, som inngår som sentrale elementer i SoTL-tenkningen og skal bidra til at undervisning og forskning blir likestilte virksomheter, er ikke fremtredende i de beskrevne praksisene. Følgelig er den todelte intensjonen med meritteringsordningen som fremkommer i Meld. St. 16 (2016–2017), nemlig å gi individuell anerkjennelse og samtidig være et tiltak for utvikling av samarbeidskulturer og et felles løft når det gjelder arbeid med utdanning, ennå ikke innfridd. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan dette kan forstås.

Det tar tid å implementere en ordning som er sentralt gitt, men skal utvikles lokalt og finne sin plass i organisasjonen. I evalueringsrapportene tegnes det et bilde av at hovedprioriteten i institusjonene har vært å etablere ordningen slik at den finner sin form (Damsgaard et al., 2022; Raaheim et al., 2020; Stensaker et al., 2021). Også i Sverige er erfaringen at det tar tid å etablere en meritteringsordning, og selv om merittering har eksistert lenge der, er det fortsatt en del utdanningsinstitusjoner som ennå ikke har satt bruken av de meritterte i system (Winka & Ryegård, 2021). Man kan også tenke seg at et kollektivt løft forutsetter at det må være en del ansatte som har oppnådd status som merittert underviser, slik at flere kan bidra til å etablere kvalitetskulturer (Stensaker et al., 2021). Det er derfor nærliggende at det tar tid før ordningen setter tydelige spor i organisasjonen.

Hvis man ser på merittering som en individuell «pris», kan det være lett å være bako-verskuende og legge vekt på grunnlaget for tildelingen av «prisen» fremfor å rette blikket mot hva som skjer etterpå. Da kan man bli lite opptatt av de merittertes rolle i etterkant

av tildelt status. Hvis den individuelle prisforståelsen dominerer, kan det også føre til at meritteringsordningen ikke knyttes til institusjonens øvrige kvalitetsarbeid, med det som konsekvens at de meritterte ikke blir ansett som ressurser i et mer helhetlig strategisk arbeid med utdanningskvalitet. En manglende kobling mellom merittering og øvrig kvalitetsarbeid kan på sin side gjenspeile at kvalitet i høyere utdanning ofte knyttes til målbarhet, effektivitet og lønnsomhet (Damsgaard, 2019), noe som kan gi mindre rom for den kvalitetsforståelsen og det kvalitetsarbeidet som Meld. St. 16 (2016–2017) vektlegger. Kulturbygging og transformative prosesser med den kollektive dimensjonen i SoTL som et sentralt omdreiningspunkt kan være både tid- og ressurskrevende og samtidig vanskelig å måle. Det kan være dårlige kår for slike prosesser i et system preget av ressursknapphet, telling og effektivisering. At MO foreløpig har satt få institusjonelle spor, kan derfor også ses i sammenheng med og utfordre sektorens forståelse av kvalitet.

Hva skal så til for at MO også kan få reelle ringvirkninger i organisasjonen? For at MO skal kunne bidra til kulturendringer i fagmiljøer og et kollektivt løft i organisasjonen, er det nødvendig å etablere og realisere et hybrid perspektiv på merittering (Stensaker et al., 2021). En konsekvens av et slikt perspektiv er nettopp at man legger vekt på den individuelle anerkjennelsen og samtidig jobber systematisk med å knytte MO til organisasjonens arbeid med utdanningskvalitet, studiekvalitet og undervisningskvalitet. I Meld. St. 16 (2016–2017) beskrives det pedagogiske meritteringssystemet som et supplement til øvrig kvalitetsarbeid. Det gjør det nærliggende å se på MO også som et organisatorisk tiltak og som en del av et helhetlig strategisk arbeid med kvalitet i utdanningen. En pedagogisk meritteringsmodell er ifølge Winka & Ryegård (2021) en struktur og et rammeverk som også gjør det mulig for organisasjonen å vise at pedagogisk kompetanse behøves og verdsettes, og at denne kompetansen er likeverdig forskerkompetansen. At dette potensialet utnyttes, fordrer en erkjennelse av at meritteringsoppdraget ikke er «fullført» når ordningen er etablert.

De meritterte er en voksende gruppe ansatte som i årene fremover kan være sentrale ressurser i det systematiske arbeidet med utdanningskvalitet og studie- og undervisningskvalitet ved norske UH-institusjoner. De kan være sentrale bidragsytere i utviklingen av praksiser der både enkeltpersoner og grupper av fagansatte engasjerer seg kollegialt i systematisk arbeid med å bedre betingelser for læring (Prosser, 2008). For at MO skal sette institusjonelle spor, må de meritterte gis handlingsrom for å kunne fungere som inspiratorer innenfor akademiske mikrokulturerer i sine fagmiljøer (Mårtensson & Roxå, 2016). Samtidig må det avklares institusjonelt hvordan bruken av de meritterte kan settes i system. Sentralt her er at de meritterte underviserne involveres i dialog om hva som skal til for at statusen skal kunne bidra til utvikling av fagfellesskap med et tydelig fokus på studentenes læring, en vitenskapelig tilnærming til undervisning og kollektive undervisningspraksiser. Det ligger også et potensial i utvikling av pedagogisk akademi eller nettverk blant de meritterte slik at dette blir en arena både for utvikling av faglige fellesskap de meritterte imellom og en ressurs i institusjonelt strategisk arbeid med utdanningskvalitet.

## Avslutning

I denne artikkelen har vi kartlagt meritteringsordningens utbredelse og ordningens betydning ved et utvalg utdanningsinstitusjoner mens ordningen ennå er i støpeskjeen. Som det har fremkommet, har ordningen allerede individuell betydning. Den fungerer følgelig etter intensjonen når det gjelder individuell anerkjennelse og belønning. Samtidig får analysene frem at det gjenstår mye for å utnytte det potensialet som ligger i MO når det gjelder utvikling av en kollegial lærerkultur som kan forstås både som et premiss for og et resultat av

ordningen. For å lykkes med å realisere MOs doble intensjon er det nødvendig med en avklaring av de merittertes rolle i kvalitetsarbeid på ulike nivåer, og det er behov for strukturelt arbeid med å gi de meritterte handlingsrom i kjølvannet av tildelt status. Fordi ordningen ennå er relativt ny i Norge, er det behov for mer langsiktig forskning om meritteringsordningens effekt. Vi trenger også mer kunnskap om praksiser der man lykkes med å realisere intensjonen med MO, slik at den både får individuell betydning og fungerer som et tiltak for å utvikle akademiske fellesskap preget av kollektivt arbeid med utdanningskvalitet.

## Litteratur

- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered*. Jossey-Bass Publishers.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academies Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage Publications Ltd.
- Bråten, H. & Helseth, I. A. (2017). *Merittering av utdanningsfaglig kompetanse – hvor er vi og hvor skal vi?* NOKUTs notater. NOKUT.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2019). *Studielivskvalitet. Studenters erfaring med og forståelse av kvalitet i høyere utdanning*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/10.9788215031354-2019>
- Damsgaard, H. L., Aurvoll, C. & Enqvist-Jensen, C. (2022). *Meritteringsordningen ved Universitetet i Sørøst-Norge. Sluttevaluering av pilotprosjekt om merittering (2019–2022)*. Skriftserie fra Universitetet i Sørøst-Norge. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/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>
- Grepperud, G. (2016). *Pedagogisk kompetanse og pedagogisk merittering – ordninger og erfaringer. Bakgrunnsnotat til arbeidsgruppen som utreder et meritteringssystem for undervisning ved NTNU og UiT Norges arktiske universitet*. UiT Norges arktiske universitet.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–26. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hoidin, S. & Reusser, K. (2020). Foundations of student-centered learning and teaching. I S. Hoidin & M. Klemenčič (Red.), *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education* (s. 17–46). Routledge.
- Hutchings, P. & S. 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>
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5–23. <https://doi.org/10.1023/A:1020464222360>
- Meld. St. 18 (2014–2015). *Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/>
- Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Meld. St. 16 (2020–2021). *Utdanning for omstilling — Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- 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>

- Prosser, M. (2008). The Scholarship of teaching and Learning: What is it? A Personal View. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 2(2). <https://doi.org/10.20429/ijso.tl.2008.020202>
- Raaheim, A., Grepperud, G., Olsson, T., Winka, K. & Stø, A. P. (2020). *Evaluering av NTNUs system for utdanningsfaglig merittering*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-176851>
- 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>
- Ryegård, Å. (2013). *Inventering av pedagogiska karriärvägar på Sveriges högskolor och universitet, Pedagogisk utveckling och interaktivt lärande* (PIL-rapport 2013/04). Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/34036>
- 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>
- Shulman, L. S. (1993). Teaching as Community Property: Putting an End to Pedagogical Solitude. *Change*, 25(6), 6–7. <https://www.jstor.org/stable/40165011>
- Stensaker, B. & Prøitz, T. S. (2015). Fra en elitistisk til en demokratisk forståelse av kvalitet. I N. Frølich (Red.), *Hva skjer i universiteter og høyskoler? Perspektiver fra vitenskapelige ansatte og studenter* (s. 25–36). Universitetsforlaget.
- Stensaker, B., Winka, K., Pettersson, 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 meriteringsordning*. UiT Norges arktiske universitet.
- Winka, K. (2017). *Kartlegging av pedagogiske meriteringsmodeller ved Sveriges högskolor och universitet* (PIL-rapport 2017/02). Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/53276>
- Winka, K. & Ryegård, Å. (2021) *Pedagogiska meriteringsmodeller – vid Sveriges universitet och högskolor 2021* (UPL-Rapport 2021/1). Umeå. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1608541/FULLTEXT02.pdf>
- Wittek, L. & Habib, L. (2012). Undervisningskvalitet som praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 96(3), 223–236. [https://www.idunn.no/npt/2012/03/undervisningskvalitet\\_sompraksis](https://www.idunn.no/npt/2012/03/undervisningskvalitet_sompraksis)