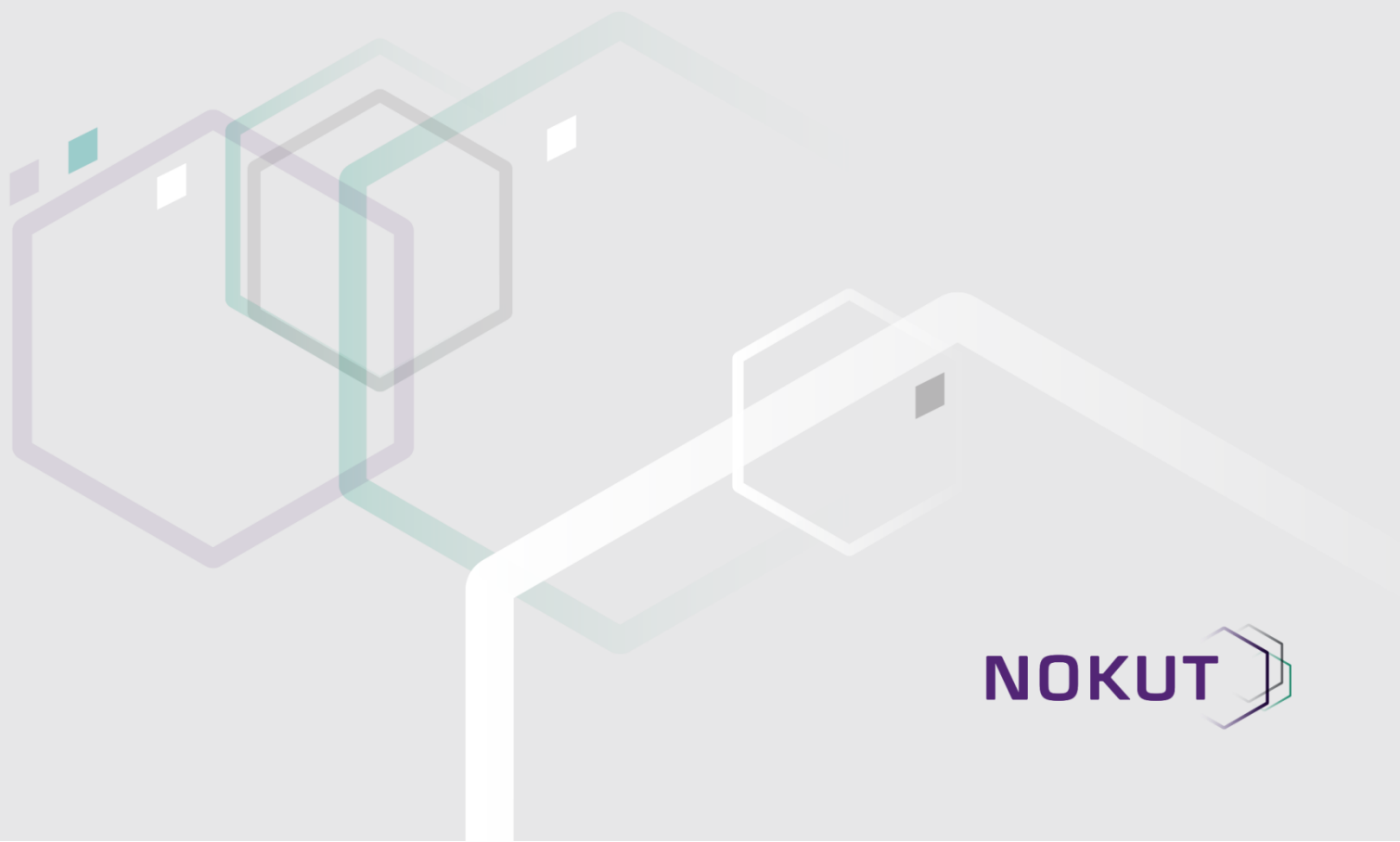


NOKUTs notater

# Merittering av utdanningsfaglig kompetanse – hvor er vi og hvor skal vi?

Helen Bråten og Ingvild Andersen Helseth, 2017



NOKUT 



## Innhold

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1	Stortingsmeldingen «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» og innføringen av meritteringssystemer.....	1
1.2	Forholdet mellom eksisterende opprykks- og ansettelsesordninger og merittering ....	2
1.3	Oppsummering .....	4
<b>2</b>	<b>Perspektiver på meritteringssystemer</b> .....	<b>6</b>
2.1	Hva skal belønnes – hva innebærer det å være en god underviser? .....	6
2.2	Individuell belønning, men en kollegial tilnærming?.....	8
2.3	Hva er Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)?.....	9
2.4	Lønn, motivasjon og økonomiske insentiver.....	10
<b>3</b>	<b>Eksempler på meritteringssystemer for undervisere</b> .....	<b>13</b>
3.1	Universitetet i Bergen.....	13
3.2	NTNU og UiT - Norges arktiske universitet .....	15
3.3	Lunds Universitet.....	16
3.4	Universitetet i Helsinki.....	17
3.5	Oppsummering .....	19
<b>4</b>	<b>Storbritannia: Merittering av individer, team, ledere og institusjoner</b> .....	<b>20</b>
4.1	UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning .....	20
4.2	National Teaching Fellowship Scheme .....	23
4.3	National Collaborative Award for Teaching Excellence.....	25
4.4	Strategic Excellence Initiative for Vice Chancellors or Principals .....	26
4.5	Global Teaching Excellence Award .....	27
4.6	Oppsummering .....	27
<b>5</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>29</b>
	Referanseliste.....	32

## 1 Innledning

I januar 2017 lanserte regjeringen stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16 [2016–2017]). Med meldingen ønsker regjeringen å gi universitetene og høyskolene flere verktøy og rammer for å heve utdanningskvaliteten. Et sentralt element i meldingen (som også var kjent før lanseringen), er at regjeringen ønsker at universiteter og høyskoler oppretter meritteringssystemer for utdanningsfaglig kompetanse innen to år<sup>1</sup>. Vi kan se et stort engasjement rundt innføringen av meritteringssystemer, både gjennom innspillene universiteter og høyskoler ga til arbeidet med meldingen (se for eksempel Hegerstrøm 2016, s. 14–15) og debatter rundt lanseringen. Mange støtter en slik innføring, mens andre er kritiske.

NOKUT støtter innføringen av merittering av utdanningsfaglig kompetanse (se for eksempel NOKUT 2016) fordi vi mener at det vil kunne fremme god læring og heve statusen til undervisning og utdanning. Det finnes en rekke insentiver knyttet til kvalitet i forskning, men færre knyttet til kvalitet i utdanning. Samtidig ser vi at det finnes en del mulige skjær i sjøen på veien mot gode meritteringssystemer. Vi ønsker at institusjonene lykkes med å etablere gode systemer som faktisk bidrar til økt læring og setter derfor fokus på muligheter og utfordringer med innføringen i et frokostmøte 29. mars 2017.

Med utgangspunkt i det nye kravet og som en opptakt til NOKUTs frokostmøte, vil vi i dette notatet presentere ulike perspektiver både fra debatter i sektoren og fra forskning knyttet til denne typen meritteringssystemer. Vi vil også gi eksempler på ulike tilgrensende ordninger fra inn- og utland. Målet er å diskutere og sette søkelys på merittering som et verktøy for kvalitetsheving i høyere utdanning og bidra til kunnskapsbasert utvikling.

Helt innledningsvis ønsker vi å skissere hvordan meritteringssystemer for utdanningsfaglig kompetanse forstås av regjeringen og andre aktører i sektoren, herunder forholdet til eksisterende opprykks- og ansettelsesordninger.

### 1.1 Stortingsmeldingen «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» og innføringen av meritteringssystemer

Regjeringen skriver i stortingsmeldingen:

*«Det å gi god utdanning skal gi anerkjennelse og styrke karrieren for de faglig ansatte. Universiteter og høyskoler må utvikle systemer som bidrar til at gode undervisere blir verdsatt. Utdanningsfaglig kompetanse og undervisningserfaring skal i større grad vektlegges ved ansettelse og opprykk (...) Utdanningsvirksomheten og undervisningsjobben må være en like naturlig del av det kollegiale og akademiske fellesskapet som forskergjeringen, og interessen for å utvikle og forske på egen undervisning må stimuleres (Meld St. 16 [2016-2017], s. 70).»*

---

<sup>1</sup> «Alle universiteter og høyskoler skal, alene eller sammen med andre, etablere institusjons- eller fakultetstilpassede meritteringssystemer i løpet av to år. Ordningene bør gjelde for ansatte både i dosent- og professorløpet (Meld. St. 16 [2016-2017], s. 78).»

Premisset er at økt verdsetting fremmer utdanningsfaglig kompetanse, og at dette igjen vil øke kvaliteten på norsk høyere utdanning. Verdsetting av utdanningsfaglig kompetanse skal bidra til å rette opp noe av ubalansen de mange insentivene innen forskning fører til, men ikke føre til ulike karriereløp innen henholdsvis forskning og utdanning.

Meritteringssystemer skal gi den enkelte ansatte mulighet for uttelling (for eksempel opprykk, kvalifisering eller høyere lønn) eller tid til å drive utvikling av utdanningsvirksomheten på grunnlag av dokumenterte resultater på utdanningsområdet (utover basiskompetanse). Slike systemer forstås i meldingen som:

*«(...) formaliserte systemer for å utvikle en kollegial og profesjonell undervisnings- og lærerkultur og systematisk dokumentere og belønne arbeid med utvikling av undervisning (Meld St. 16 [2016-2017], s. 77).»*

Regjeringen skriver at det er stort sett positive erfaringer med meritteringssystemer, men at det er få evalueringer eller systematiske studier av effektene, delvis fordi mange av systemene er relativt nye (ibid s. 78).

Ytterligere krav til meritteringssystemene institusjonene skal innføre fremkommer ikke i meldingen, og det er opp til institusjonene å utarbeide egne systemer, hvilket er noe av bakgrunnen for dette notatet. NOKUT ønsker ikke å ta stilling til innretningen slike systemer bør ha, men ønsker å bistå institusjonene i en kunnskapsbasert utvikling av slike systemer. Vi ser også at regjeringen ikke drøfter hvorvidt det bør være en nasjonal koordinering eller et nasjonalt system for merittering, et poeng vi tar opp i dette notatets avslutning.

## **1.2 Forholdet mellom eksisterende opprykks- og ansettelsesordninger og merittering**

Som en inngang til å diskutere muligheter, utfordringer og konkrete eksempler, ønsker vi først å avklare noen grenseoppganger mellom merittering og sider ved eksisterende opprykks- og ansettelsesordninger, med basis i stortingsmeldingen og aktuelle pilotordninger i Norge.

### **1.2.1 Pedagogisk basiskompetanse**

Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger stiller krav til pedagogisk basiskompetanse<sup>2</sup>. Kravene til kompetanse er de samme for alle stillingskategorier. Det stilles altså i dag ikke høyere krav til pedagogisk basiskompetanse for eksempelvis en professor enn for en førsteamanuensis, som er et viktig poeng både i for eksempel stortingsmeldingen (Meld. St. 16 [2016–2017], s. 73–74) og i forslaget til meritteringssystem en arbeidsgruppe ved NTNU og UiT har utarbeidet (Grepperud et al. 2016, s. 26–27). Regjeringen kommenterer også at kravene som stilles til dokumentert pedagogisk kompetanse er vage, og at dette kan gjøre det vanskelig for bedømmingskomiteer å legge vekt på utdanningskompetanse ved vurdering av søkere for opprykk eller ansettelse.

Universitets- og høgskolerådet har laget veiledende retningslinjer og institusjonene har anledning til å fastsette nærmere bestemmelser til forskriften. Imidlertid viser en undersøkelse gjort av Norsk

---

<sup>2</sup> «Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning», § 1.

nettverk for universitets- og høyskolepedagogikk at vurderinger av pedagogisk kompetanse gjøres på en lemfeldig måte og varierer fra sak til sak (Lefdal et al. 2016). En undersøkelse gjennomført av NOKUT (Lid 2014) viser at under halvparten av institusjonene i undersøkelsen har et utfyllende reglement.

Endringer i forskriften som tydeliggjør krav til basiskompetansen og at kravene økes ved stillingsopprykk, ses derfor på som nødvendig både i meldingen, forslaget til NTNU og UiT samt i andre innspill<sup>3</sup>. Behovet for endring knyttes i meldingen først og fremst til det mer generelle ønsket om å verdsette utdanningsfaglig kompetanse, men kan også sees i relasjon til merittering. Arbeidsgruppa ved NTNU og UiT ser for eksempel at ukklarhetene rundt basiskompetanse gjør det vanskelig å utforme et meritteringssystem med basiskompetanse som grunnstein (Grepperud et al. 2016, s. 26–27).

Pedagogisk basiskompetanse, fastsatt gjennom forskrift, er et obligatorisk krav til alle i kombinerte forsknings- og undervisningsstillinger. Meritteringssystemene som foreslås er imidlertid ment som frivillige ordninger og systemene som er utviklet så langt legger lista for merittering vesentlig over basiskompetansenivået (se for eksempel Grepperud et al. 2016). Merittering og basiskompetanse forstås således som to ulike ting.

## 1.2.2 Opprykksordninger

Noen setter spørsmålsteget ved forholdet mellom «vanlige» opprykksordninger og merittering – om ikke det som belønnes i meritteringssystemer allerede er eller burde være del av opprykksprosesser og lokale lønnsforhandlinger (se for eksempel Christensen og Aasebø 2017). For mange er ikke merittering av undervisere i denne sammenhengen det samme som opprykk for eksempel fra førsteamanuensis til professor. NTNU og UiTs arbeidsgruppe beskriver for eksempel forskjellen slik:

*«Pedagogisk merittering er en frivillig ordning der ansatte gis muligheten til å få vurdert sin undervisningskompetanse til høyere nivå enn pedagogisk basiskompetanse med påfølgende individuell og organisatorisk belønning (...) Pedagogisk merittering må ikke forveksles med opprykk til annen stilling. Tilkjent merittert kompetanse skjer innenfor en stillingskategori og er ikke tenkt som et opprykkskrav (Grepperud et al. 2016, s. 14).»*

Til Universitetsavisa uttaler imidlertid arbeidsgruppas leder at en merittert førsteamanuensis vil stille sterkere ved søknad om opprykk sammenliknet med en person som ikke har slik status (Mikkelsen 2016), hvilket resonnerer med stortingsmeldingens ønske om at undervisning skal telle mer i opprykk- og ansettelsesprosesser (Meld. St. 16 [2016–2017], s. 70). Merittering er ikke tenkt som et obligatorisk krav, men som noe som teller positivt når en søker vurderes for opprykk eller ansettelse. Regjeringen ser imidlertid ut til holde muligheten åpen for at uttellingen merittering gir et opprykk (Meld. St. 16 [2016–2017], s. 77).

## 1.2.3 Dosentløpet

Stortingsmeldingen drøfter karakteristikker ved og fremtiden til de tre karriereveiene professorløpet, dosentløpet og forskerløpet (Meld. St. 16 [2016–2017], s. 74–77). Videre skriver regjeringen som

---

<sup>3</sup> Relevant i denne sammenhengen er det at NOKUT også gjennom ny studietilsynsforskrift har vektlagt høy kompetanse innen utdanning i fagmiljøene.

nevnt at det skal stilles suksessivt høyere krav til pedagogisk kompetanse på de ulike stillingsnivåene i professor- og dosentløpet. De skriver videre at meritteringssystemene som skal innføres bør gjelde ansatte både i begge disse løpene (Meld. St. 16 [2016–2017], s. 78).

Allerede før meldingen, i forbindelse med innføring av pilotordninger ved enkelte institusjoner, har innføringen skapt diskusjon om hvorvidt ansatte i dosentløpet (førstelektorer og dosenter) skal inkluderes, og i forlengelsen av dette, om hvorvidt det er hensiktsmessig å fortsette med dosentløpet. Sistnevnte anser vi som utenfor rammene av dette notatet, men vi vil kort skissere hvordan ulike aktører ser på forholdet mellom meritteringssystemer og dosentløpet.

Arbeidsgruppa ved NTNU og UiT foreslår at ansatte i dosentløpet ikke inkluderes i meritteringssystemene:

*«Det er to hovedgrunner til at stillingskategoriene førstelektor og dosent ikke inkluderes i meritteringssystemet. Arbeidsgruppa mener at de kravene til undervisningskompetanse som er foreslått for disse stillingene er på linje med og til og med over det som foreslås for merittert undervisningskompetanse (...) Arbeidsgruppa har heller ikke funnet det hensiktsmessig å etablere en egen meritteringsordning for en gruppe som bare utgjør fem prosent av undervisnings- og forskningsårsverkene ved våre institusjoner. For øvrig mener arbeidsgruppa at begge institusjonene bør ta opp til vurdering hvorvidt man ønsker å satse på disse stillingene framover (Grepperud et al. 2016, s. 10).»*

I etterkant av arbeidsgruppas innstilling har UiT likevel innført et meritteringssystem der førstelektorer og dosenter er inkludert, etter at en rekke av høringsinnspillene på forslaget fremhevet dette som viktig (se for eksempel Larsen og Tønnessen 2016).

Arbeidsgruppa som utformet meritteringssystemet ved Universitetet i Bergen tok ikke spesielt stilling til ansatte i dosentløpet, da disse utgjør en så liten andel av de ansatte, spesielt på fakultetet der prøveordningen er etablert. Fra UiB er det senere blitt fremholdt at det vil være naturlig å se mer på denne gruppen etter som ordningen videreutvikles og utvides til flere fakulteter (V. Vandvik, personlig kommunikasjon, 26. mars 2017).

Høgskolen i Oslo og Akershus er blant institusjonene som har påbegynt arbeidet med å utvikle et meritteringssystem, og også her har forholdet til dosentløpet blitt aktualisert i diskusjonene. For eksempel har professor og styremedlem Havnes uttalt:

*«Førstelektorer og dosenter er ikke med på ordningen fordi de antas å allerede ha innfridd kravene til undervisningskompetanse. Resultatet blir at vi får en ordning som belønner den gruppa som har satset minst på undervisning. Disse skal få lønnstillegg, men ikke de som har satset på å bli gode undervisere. Er dette en ønskelig ordning? Det stiller jeg spørsmål ved (Larsen og Tønnessen 2016).»*

Det er grunn til å tro at denne diskusjonen vil fortsette ettersom flere institusjoner jobber frem sine meritteringssystemer.

### **1.3 Oppsummering**

Vi har brukt innledningen av dette notatet til å vise hvordan meritteringssystemer forstås i stortingsmeldingen og institusjonenes pilotordninger. I tilknytning til dette har vi sett at det er et behov for å

klargjøre hva pedagogisk basiskompetanse er for å kunne utvikle meritteringssystemer som nivåmessig ligger høyere. Vi har også sett på forholdet mellom meritteringssystemer og «vanlige» opprykksordninger, og hvordan førstnevnte av mange ses på som en frivillig ordning som kommer i tillegg til (men som kan støtte opp under) opprykksprosesser. Det er ulike oppfatninger når det gjelder inkludering av førstelektorer og dosenter i meritteringssystemer og den videre fremtiden til dosentløpet. Dette er problemstillinger som nok også blir viktige for institusjoner som nå skal i gang med å utforme sine systemer.

Kapittel 3 inneholder mer informasjon om de konkrete pilotordningene. I kapittel 2 går vi gjennom noen av problemstillingene og diskusjonene som innføringen av meritteringssystemer fører med seg.



## 2 Perspektiver på meritteringssystemer

I tillegg til prøveordningene for merittering som var i gang eller på trappene allerede før lanseringen av stortingsmeldingen, meldes det nå fra flere universiteter og høyskoler at de har satt i gang prosesser for å opprette slike systemer. Ulike sider ved innføringen av meritteringssystemer har skapt stort engasjement og debatt i sektoren. Mange av problemstillingene som blir diskutert har sin gjenklang i relevant forskning. I denne delen av notatet vil vi se på noen av debattene som har oppstått og koble disse til forskning, men vi har ikke anledning til å gå inn på samtlige innlegg, debatter eller relevante forskningsbidrag.

Vi fokuserer her på tre perspektiver. Først ser vi på hva det er som skal belønnes i meritteringssystemer, en diskusjon som har dreiet seg vel så mye om læringssyn og hva som er god utdanning. Deretter tar vi for oss spenningen mellom å belønne individer og bygge opp under det kollegiale rundt utdanning, før vi avslutter med å se på diskusjonen om hvorvidt økonomiske insentiver fungerer.

### 2.1 Hva skal belønnes – hva innebærer det å være en god underviser?

Én av de mest fremtredende diskusjonene i sektoren i forbindelse med innføringen av meritteringssystemer, handler om hva som skal og/eller burde belønnes gjennom slike systemer. Denne diskusjonen er preget av hvordan debattantene ser på læring, undervisning og utdanning, enten dette er eksplisitt eller implisitt i de konkrete meningsytringene. Det gjør det mulig å ramme inn diskusjonen i lys av teori om ulike læringssyn og det er det vi vil gjøre i dette avsnittet. Vi vil vise at noen av debattantene setter underviserens evne til å formidle i sentrum, mens andre har studentenes læring som fokus. Dette får konsekvenser for hvordan de forholder seg til innføringen av meritteringssystemer.

#### 2.1.1 Debatten om formidling

Hobbelstad, kommentator i Dagbladet, var tidlig på banen med kritikk mot innføring av meritteringssystemer for undervisere og kan brukes som eksempel på flere lignende innlegg. Hun skriver:

*«Det som belønnes, er ikke å være en engasjerende, oppmerksom og formidlende kraft på podiet, det er å ha papirene i orden. Det er ikke å være en glimrende underviser, det er å kunne presentere seg selv som en glimrende underviser overfor kollegaer og overordnede som aldri har sittet i auditoriet ditt (Hobbelstad 2017).»*

Førsteamanuensis Andenæs ved NTNU var blant de som kommenterte Hobbelstads kronikk. Andenæs er enig i at det ville være ødeleggende om anstrengelser for å fremstå som god kommer i veien for anstrengelse for å faktisk være god (Andenæs 2017). Hun mener imidlertid at Hobbelstad bygger kronikken sin på en smal forståelse der undervisning reduseres til kun det som skjer i direkte kontakt mellom foreleser og studenter – at undervisning er lik formidling. «Min jobb er ikke å trollbinde studenter i fantastiske forelesninger», skriver hun. Andenæs er opptatt av at undervisningsvirksomhet også handler om forberedelser, kunnskapsbasing, læringsmål og eksamensutvikling. Dialog og kunnskapsutveksling med kolleger og studenter står helt sentralt. Det er slik gode undervisnings- og vurderingsopplegg blir til.

Andenæs' poenger støttes også av en gruppe ansatte tilknyttet bioCEED, senter for fremragende utdanning innen biologi, og Institutt for biologi ved Universitetet i Bergen. De legger vekt på hvordan

«undervisning» i mange tilfeller blir (mis)forstått som «forelesning» og «underviser» som «foreleser». De skriver:

*«Like lite som undervisning handler om formidling handler ordningen med Fremragende undervisere om de gode foreleserne. Undervisningen starter lenge før en møter studentene i auditoriet, i seminarrommet, på felt eller i laboratoriet. Undervisningen starter der en forbereder møtet med studentene, i planlegging av pensum, undervisningsform og av vurderingsform, og der en planlegger og beskriver læringsutbytte. All undervisning må planlegges og koordineres i samarbeid med kolleger og andre samarbeidspartnere, og målet med all undervisning er at studentene skal lære (Raaheim, Vandvik, Førland og Jenø 2017).»*

Flere studenter, spesielt ved Universitetet i Bergen, har også engasjert seg i debatten. For eksempel er Hammervoll opptatt av det å være en god formidler og at undervisere må evne og overføre kunnskapen til studentene. Uten denne evnen «stopper det opp i forelesningssalen (Hammervoll 2017).» Andre studenter støtter imidlertid innføringen av slike systemer og fremhever at det ikke nødvendigvis er den foreleseren som forteller de morsomste vitsene som oppnår merittering, men de som jobber systematisk med å finne de metodene som studentene lærer mest av (Gya 2017).

## **2.1.2 Ulike læringssyn preger synet på meritteringssystemer**

Ulike læringssyn kan sies å skinne gjennom i måten debattantene argumenterer på. På den ene siden har vi sett læringssyn der læring, undervisning og utdanning handler om formidling og kunnskapsoverføring fra «mester» til student – det vi kan kalle «læring som overlevering» (Wittek 2013, s. 25) eller «skapmodellen» (Raaheim 2013, s. 41, 34). Et slikt læringssyn, sammen med den beslektede varianten «læring som imitasjon», har som utgangspunkt at kunnskap er noe som finnes hos underviseren eller i fagbøkene som studenter kan lære gjennom at underviseren enten presenterer fakta eller demonstrerer noe (Wittek 2013 s. 26). Dette kan også karakteriseres med begreper som «teaching as theatre (Armstrong 2003 i Macfarlane 2007, s. 49)» eller «teaching as performance» (Macfarlane 2007, s. 49)» og handler mest om det som skjer i forelesningssalen («on stage») enn det som skjer utenfor («offstage») – forberedelser gjennom forelesningsforarbeid, studieplanarbeid, utvikling av læringsmateriell og lignende og annet arbeid som veiledning, tilbakemeldinger og så videre (Macfarlane 2007). Her ser vi likheter med eksempelvis Andenæs' hovedpoenger, at god undervisning handler om mer enn akkurat det som skjer i forelesningssalen og er mer enn formidling.

På den andre siden ser vi jo nettopp flere debattinnlegg som representerer et helt annet læringssyn hvor læring og undervisning ikke handler om formidling eller kunnskapsoverføring. Snarere er de opptatte av at god utdanning skapes i samspill mellom mange parter. De har også et annet syn på relasjonen mellom underviser og student, mer i tråd med det Wittek omtaler som «læring som aktivitet og selvregulering» og «læring som deltakelse i et fortolkende fellesskap» (2013, s. 26–27) eller Raaheims «deltakermodell» (2013, s. 42). Et slikt læringssyn setter studentens læring i sentrum, fremfor underviserens evne til å formidle (Wittek 2013, s. 22).

Raaheim (2013, s. 34), én av nevnte debattanter, legger i sin pedagogiske forskning til grunn at undervisning ikke er det samme som formidling, men snarere en form for forskningsaktivitet. Dette knytter han til en alternativ definisjon av forskningsbasert undervisning, der han vektlegger at god undervisning tar hensyn til og bygger på det forskning har vist fører til god læring. Kunnskap er ikke noe som overføres fra ett individ til et annet, men utvikles, formes og endres gjennom aktiv utprøving

og dialog. Eller som Macfarlane formulerer det: «This is not about acting. It is about building a relationship with students based on trust and respect (2007, s. 59).»

Debattantene som kan tilskrives et slikt læringssyn ser ut til å støtte innføringen av meritteringssystemer i større grad. Kanskje ligger noe av svaret på hvorfor i utsagnet til Oddrun Samdal, prorektor ved Universitetet i Bergen, om pilotordningen deres:

*«Denne ordningen vil ikke rette seg mot dem som er dyktige formidlere, for dem finnes det andre priser. Ordningen vektlegger bruk av eksisterende læringsforskning og forventning om å evaluere egen undervisning (Sletten 2017, vår utheving).»*

Det finnes allerede priser og lignende som belønner gode formidlere (se for eksempel Gunn og Fisk 2013; Gale 2007). Regjeringens krav og innretningene på de nye pilotordningene peker i en annen retning.

### 2.1.3 Oppsummering

Som Raaheim skriver, ens forståelse av undervisning har betydning for hvordan en underviser oppfatter rollen sin og hvordan han eller hun utøver den (2013, s. 42). I forlengelsen av dette kan vi kanskje legge til at det også ser ut som om læringssyn påvirker ens holdninger til meritteringssystemer. Debatten som innføring av meritteringssystemer har satt i gang, handler vel så mye om hva en god underviser er, og i forlengelsen av det, hva god undervisning eller utdanning er, som en ren diskusjon av meritteringssystemer i seg selv. Med det er det mulig å si at innføringen av meritteringssystemer allerede er på vei til å fylle noe av hensikten sin gjennom at det skaper diskusjon, refleksjon og bevissthet rundt hva som faktisk bidrar til læring.

Dette gir også et signal til Kunnskapsdepartementet og institusjonene som nå er påkrevd å innføre meritteringssystemer – et bevisst forhold til hva slags læringssyn som ligger til grunn for meritteringssystemene som innføres, vil påvirke både utformingen av systemet og mottakelsen av dette blant kollegiet. Dermed vil det også antakelig påvirke hvorvidt systemene lykkes med å oppnå målene.

## 2.2 Individuell belønning, men en kollegial tilnærming?

En annen debatt som har kommet opp har vært hvorvidt merittering med individuell belønning motvirker arbeidet med å heve undervisningskvaliteten fordi dette i stor grad handler om «å være gode sammen» (se for eksempel Høie og Walderhaug 2017; Tønnesen og Larsen 2017). Det er verdt å merke seg at i selve definisjonen på meritteringssystem i stortingsmeldingen er det et premiss at det skal utvikles en kollegial lærerkultur.

Måten man konstruerer og bygger opp et meritteringssystem på vil naturlig nok påvirke hva som belønnes og hva det stimulerer til. De fleste meritteringssystemene vi presenterer i dette notatet bygger på Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) som teoretisk fundament. Vi ønsker derfor å beskrive litt om hvordan SoTL kan forstås og få frem hvordan meritteringssystemene basert på denne tankegangen har som intensjon å knytte individuell merittering sammen med en kollegial tilnærming til undervisning og utdanning.

## 2.3 Hva er *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)*?

Både formål og forståelsen av SoTL kan variere. Eksempelene på meritteringssystemer som følger under har en forståelse av SoTL (i tråd med Kreber 2002, og Potter og Kustra 2011 referert i Ashwin 2015, s. 339 m.fl) som en kollegial vitenskapelig tilnærming til utdanning hvor man gjennom refleksjon og kunnskapsbaserte metoder forsker på undervisning for å finne effektive undervisningsmetoder for å stimulere til studenters læring. Resultatene fagfellevurderes og offentliggjøres.

Retningen var tradisjonelt sett på som en måte for å likestille satsinger på utdanning og forskning, både institusjonelt og individuelt, og er i økende grad blitt en internasjonal bevegelse (ISSOTL) som fører til diskusjoner og utveksling av erfaringer rundt studentsentrerte undervisningsformer og læring på tvers av disipliner (Boyer 1990).

SoTL kan beskrives som en skala for forståelse og arbeid med utdanning basert på fire dimensjoner (Kreber 2002):

- forståelse av læring og undervisning
- kilder som undervisere baserer seg på
- fokus på refleksjon
- hvordan man kommuniserer egen innsikt

Målet er at utdannere, basert på eksisterende kunnskap, setter studentenes læring i sentrum. Gjennom å reflektere kritisk rundt egne praksiser og dokumentere erfaringer skal de arbeide kontinuerlig med kunnskapsbasert undervisning og utvikling. Refleksjon betyr her å evaluere hva som fungerer og hva som ikke fungerer for så å arbeide videre med gode praksiser.

På høyere nivå betyr dette å gå utover egne praksiser, og disse praksisene belyses med teori. Videre ligger det forventninger til at utdannere sprer egen læring og kunnskap til andre, slik at andre kan lære av dette, debattere funnene og bygge videre på læringen og undervisningspraksisene. Erfaringene deles med andre, enten gjennom publisering eller gjennom mer utradisjonelle kanaler som kollega-veiledning, mentoring og andre tiltak som kan utvikle kolleger og andre utdanningsmiljøer (Popovic og Baume 2016; Kreber 2002). Derfor omtales dette også som en forskende tilnærming til utdanning.

SoTL knyttes i økende grad til fremragende undervisning og undervisere (Gunn og Fisk 2013; Kreber 2002; Gale 2007), og særlig SoTL som inkluderer studenter i undersøkende prosesser (som «co-investigators») anses som fremragende (Gale 2007).

Den kollegiale tilnærmingen i SoTL ligger i å bygge på det beste fra forskerkulturen og dra disse aspektene med inn i utdanningen, slik som samarbeid, vitenskapelig tilnærming, bygge på hverandres resultater, dokumentasjon og fagfellevurdering (Andersson et al. 2017; Olsson og Roxå 2013; Boyer 1990).

Med SoTL som tilnærming, og krav til dokumentasjon med refleksjon og forskning på egen undervisningspraksis, vil det også føre til mer forskning og kunnskap om utdanning og studenters læring. Dette er noe som etterlyses i stortingsmeldingen (Meld. St. 16 [2016-2017], s. 69). SoTL kan føre til viktige bidrag innen fagdidaktisk forskning.

Med SoTL knyttes forskningen i større grad til miljøer utenfor de tradisjonelle pedagogikkmiljøene. Det betyr at språket og kunnskapsutviklingen knyttes nærmere til egen fagdisiplin. Teorier kan knyttes til utdanningsvitenskap, men konteksten og metodene for undersøkelse kan hentes fra eget fagmiljø og kan således skape større eierskap (Gale 2007, s. 36). Videre vil utdannere sannsynligvis i større grad se på utdanningsfagligkompetanse som en del av sin egen profesjon og disiplin slik at man kan beholde samme identitet som fagperson og bidra til egen kunnskapsbase. Dette står i kontrast til å se undervisning som en annen disiplin som man skal lære i tillegg, og hvor det kreves en annen identitet (Bostock og Baume 2016).

### **2.3.1 SoTL som del av meritteringssystemer**

En SoTL-basert tilnærming fører med seg en kollegial tilnærming til utdanning gjennom å bygge på forskningskulturen. Videre ser vi også gjennom kriteriene for meritteringssystemene som presenteres nedenfor at nettopp det kollegiale i utformingen og utviklingen av undervisningen understrekes.

Videre støttes denne samhandlingen gjennom andre deler av «belønningen» som flere av systemene legger opp til. Gjennom deltakelse i et nettverk, også omtalt som «akademier», møtes meritterte undervisere for å utveksle kunnskap og erfaringer samt knytte kontakter på tvers av fagmiljøer og disipliner.

Flere av de SoTL-baserte tilnærmingene som gir merittering av individer med økonomisk belønning, knytter ofte (deler av) midlene til spredning av resultater eller ytterligere samarbeid rundt utdanning. Andre velger også å gi et økonomiske beløp rett til enheten for å belønne det kollegiale elementet. Midlene skal gjøre at instituttene kan utvikle seg videre.

Popovic og Plank (2016) argumenterer for man gjennom en «forskningsbasert» og SoTL-basert endringsmodell, baserer seg på samspillet som finnes mellom forskning og utdanning, og at dette kan styre endring i høyere utdanning mot å gi større anerkjennelse og status til utdanningsoppgaver. De argumenterer for at styrker med en slik modell ikke bare vil gi høyere status til utdanning, men gi innovasjon i undervisningen og skape en kollegial holdning til undervisning. De hevder også at merittering vil bidra positivt.

### **2.3.2 Oppsummering**

Vi har her sett på SoTL som en forskende tilnærming til undervisning og hvordan man ved hjelp av styrkene som ligger i denne modellen også kan se på merittering som en kollegial tilnærming til undervisning. Dette vil imidlertid være avhengig av hvilken teoretisk modell meritteringen baseres på og hvordan systemet bygges opp, blant annet hvilke kriterier som vektlegges. Modellene for merittering vi ser på i kapittel tre, tar alle utgangspunkt i SoTL og vektlegger det kollegiale aspektet.

## **2.4 Lønn, motivasjon og økonomiske insentiver**

Innføring av meritteringssystemer for undervisning har i stor grad dreid seg om hvorvidt økonomiske insentiver fungerer. I dette avsnittet vil vi presentere noe av diskusjonen, herunder teoriene debattantene argumenterer utfra.

### **2.4.1 Økonomiske insentiver og motivasjon**

Forskningen knyttet til bruk av økonomiske insentiver er ikke entydig, hverken når det gjelder å argumentere for eller mot belønning og merittering av kompetanse og resultater, noe som avspeiles i debatten knyttet til innføring av meritteringssystemer her i Norge. Mens evalueringer fra miljøer som har innført slike tiltak er positive, og studier tyder på at økonomiske insentiver kan ha positive effekter, har man i andre studier funnet indikasjoner på det motsatte (Andersson, Olsson og Roxå 2017; Bernstrøm 2017; Lindblom-Ylänne et al. 2015; Olsson og Roxå 2013).

For eksempel argumenteres det for at med komplekse oppgaver, som utdanning og forskning er, kan slike ordninger ha mindre positive resultater. Det advares mot at lønn og økonomiske belønninger kan skape uheldige virkninger, med særlig fokus på at økt lønn kan redusere de ansattes indre motivasjon for å gjøre en god jobb og skape uheldig konkurranse i miljøet (Bernstrøm 2017; Tønnesen og Larsen 2017). Dette knyttes gjerne til motivasjonsteori (Gagné og Deci 2002; Jenkins et al. 1998).

Med utgangspunkt i samme motivasjonsteori, selvbestemmelsesteori, argumenterer imidlertid Jenø, Raaheim, Vandvik og Førland (2017) for at meritteringssystemet som nå piloterer ved Universitetet i Bergen tar utgangspunkt i denne teorien. De hevder at ved å rette opp ubalansen insentiver til forskning har skapt ved å belønne utdanningsinnsats, vil ansatte oppleve et rettferdig belønningssystem. Dette vil øke den indre motivasjonen, mener de. Videre påpeker de at ansattes indre motivasjon også kan økes ved at underviserne får hjelp og støtte underveis i meritteringsprosessen og gis nye valg og muligheter. Tilhørighet er en nøkkelfaktor for å øke den selvbestemte motivasjonen for en oppgave (internalisering). Forfatterne argumenterer for at et meritteringssystem slik Universitet i Bergen piloterer, vil støtte og styrke underviserens tilhørighet og forståelse for hvorfor utdanning og utdanningsgjerningen er viktig. Dette skaper samarbeid og ikke konkurranse mellom ansatte, hevder de (Andersson et al. 2017).

Et viktig poeng i debatten knyttet til hvorvidt økonomiske insentiver virker innen merittering av utdanningsfaglig kompetanse er at økonomisk belønning bare er én side av slike systemer. Like viktig som økonomisk uttelling er anerkjennelsen, statusen, synligheten og oppmerksomheten slike systemer kan gi (se for eksempel D'Andrea 2007, s. 173 og Isaksen 2017). Isaksen (2017) poengterer også at det er et veletablert prinsipp at økt kompetanse skal gi økt lønn. Mange toppledere har fremhevet at de prioriterer utdanning og anerkjenner utdanningsfagligkompetanse som viktig, og at dette for eksempel er synlig i strategidokumenter. Flere studier har imidlertid påpekt at det er stor diskrepans mellom dette og den anerkjennelsen undervisere selv opplever (Hole et al. 2016; Graham 2015; Cashmore et al. 2013).

### **2.4.2 Sett i sammenheng med insentiver på forskningssiden**

I diskusjonen rundt økonomiske insentiver kan man altså konkludere med at de både virker og ikke virker. Når det er sagt, er det et faktum at det i dag finnes mange økonomiske belønninger knyttet til forskningskvalitet, mens det på utdanningssiden er få insentiver som belønner kvalitet. Dette skaper en ubalanse og er et paradoks all den tid de fleste er ansatt i kombinerte forsknings- og undervisningsstillinger. Denne ubalansen gjør at ansatte på høyskoler og universiteter i større grad drives til å prioritere forskningsoppgaver for å gjøre karriere.

Kreber (2002) viser hvordan krav og merittering innen forskning samvirker. Det er standarder for ansettelser, krav til resultater og belønning og merittering for de som utvikler seg, øker kompetansen

og gjør mer enn minstestandardene tilsier. Hun poengterer at dette er eksterne faktorer som samvirker med intern motivasjon fordi mange ansatte liker å forske og ikke gjør en god jobb nødvendigvis utelukkende på grunn av ekstern belønning.

Å gi økt status til utdanning og fokusere på utdanningsfaglig kompetanse kan gjøre at vi i flere stadier i karriereløpet får ansatte ved universiteter og høyskoler som er godt kvalifiserte og motiverte. Ved ansettelser i dag vurderes de fleste hovedsakelig på bakgrunn av kompetanse innen forskning. Ved å anerkjenne innsatsen som legges ned for å skape god utdanning og belønne dette, kan vi sikre at sektoren ikke går glipp av gode utdannere og god undervisning som kunne stimulert studenters læring. Altså kan økt fokus på utdanningsfaglig kompetanse og merittering gjøre det enklere å rekruttere gode utdannere og stimulere til gode ansatte for riktige posisjoner og oppgaver innen undervisning.

### **2.4.3 Oppsummering**

Dersom man er usikker på om økonomiske insentiver fungerer, kunne kanskje en logisk konsekvens være å fjerne slike insentiver fra forskning og ikke implementere dem innen utdanning? Insentivene på forskningssiden problematiseres ikke i samme grad (Høie og Walderhaug 2017). Imidlertid er det rimelig å anta at fjerning av belønningssystemer og indikatorer som er knyttet til styring kan være vanskelig. Merittering og belønning av utdanning handler også om mer enn økonomiske insentiver som motivasjon. Anerkjennelse og status kan være vel så viktig.

Gitt også at vi nå har fått en stortingsmelding hvor det er bestemt at meritteringssystemer skal innføres, er det kanskje mer hensiktsmessig å fokusere på hvordan vi best kan sette opp slike systemer og være bevisst mulige fallgruver og risikofaktorer.

## 3 Eksempler på meritteringssystemer for undervisere

Noen land har hatt meritteringssystemer for undervisere lenge, enten på nasjonalt nivå eller institusjonsnivå. I Norge er dette relativt nytt, men forsøksordninger er i gang blant annet ved Universitetet i Bergen, NTNU og UiT. I denne delen av notatet beskriver vi de systemene som er under utvikling på de tre nevnte norske institusjonene samt viser eksempler fra Sverige og Finland.

### 3.1 Universitetet i Bergen<sup>4</sup>

#### 3.1.1 Om systemet

Universitetet i Bergen (UiB) innførte som første institusjon i Norge meritteringssystemet sitt, «Fremragende undervisere» (Excellent Teaching Practitioner – ETP), i 2016. Meritteringssystemet piloterer i 2017 ved Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet. bioCEED, Senter for fremragende utdanning innen biologi, har vært en viktig pådriver for dette. Piloten skal vare i fem år. 20 kandidater fra ulike disipliner og institutter søkte til den første søknadsfristen i januar i år. UiB vurderer nå å utvide ordningen til alle fakulteter (Sletten 2017).

Ordningen er basert på en meritteringsmodell utviklet ved Lunds Tekniska Høgskole (LTH) i Sverige (les mer om LTH nedenfor), men med en ytterligere styrking av de kollegiale aspektene både i kriteriene for merittering og i ordningens funksjon. UiB ønsker å utvikle en kollegial og profesjonell undervisningskultur og gi status til et systematisk og dokumentert arbeid med utvikling av utdanning til det beste for studentene og læringen deres. De legger til grunn en bred forståelse av hva undervisning innebærer som «den totale utdanningsaktiviteten, inkludert undervisning, veiledning, planlegging, ledelse og evaluering og er forankret i fakultetets strategiplan». Teorigrunnlaget er «Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)», og meritterte undervisere skal styrke fakultetets arbeid for utdanningskvalitet og en kollegial lærerkultur gjennom Fakultetets Pedagogiske akademi. Akademiet vil få et sekretariat, en økonomi og ansvar for å bidra til å styrke den kollegiale undervisningskulturen og heve utdanningskvaliteten ved hele fakultetet gjennom egne tiltak og gjennom å støtte undervisningsutviklingsprosjekter.

#### 3.1.2 Kriterier

Status som «fremragende underviser» tildeles undervisere på bakgrunn av søknad og intervju som vurderes av en bedømmelseskommité. UiB understreker at merittering er uavhengig av de akademiske opprykksordningene og tildeles «personer som systematisk og over tid videreutvikler sin undervisningskompetanse til et nivå som er vesentlig høyere enn den forventede basiskompetansen».

Søkerne vurderes på fire områder:

- Fokus på studenters læring
- En klar utvikling over tid

---

<sup>4</sup> Den generelle informasjonen er hentet fra: <http://bioceednews.b.uib.no/2017/02/27/twenty-applications-for-excellent-teaching-practitioner-and-pedagogical-academy-at-uib/>, [https://wiki.uib.no/matnat/images/e/e2/Beskrivelse\\_og\\_kriterier\\_for\\_tildeling.pdf](https://wiki.uib.no/matnat/images/e/e2/Beskrivelse_og_kriterier_for_tildeling.pdf), [http://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/42-etablering\\_av\\_meriteringsordning\\_excellent\\_teaching\\_practitioner\\_0.pdf](http://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/42-etablering_av_meriteringsordning_excellent_teaching_practitioner_0.pdf) og personlig kommunikasjon med Oddfrid K. Førland og Vigdis Vandvik.



- En forskende tilnærming
- En kollegial holdning og praksis

Søknadene skal inneholde en pedagogisk mappe og dokumentasjon.

### 3.1.3 Belønning

De som får status får individuell belønning i form av en lønnsøkning på ca. 50 000 kroner. Videre danner underviserne med slik status et «pedagogisk akademi» på fakultetsnivå. Akademiet mottar en sum per medlem. Det gis ikke belønning til enheten medlemmet tilhører.

#### Hva er en pedagogisk mappe?

En pedagogisk mappe («teaching portfolio»), er:

*«en sammenstilling av informasjon om de vitenskapelig ansattes pedagogiske virksomhet med vekt på hva som er gjort, hvordan man har utført sine undervisningsoppgaver og begrunnelsene for dette, samt hvilke resultat man har oppnådd (Winka og Ryegård 2013 i Grepperud et al. 2016).»*

#### Verktøy for utvikling og dokumentasjon av kompetanse

En slik mappe kan sies å ha et todelt formål:

1. å være et verktøy for utvikling av egen kunnskap om undervisning og læring, og
2. å dokumentere pedagogisk kompetanse, altså den profesjonelle undervisningskompetansen.

Gjennom å dokumentere egne praksiser, reflektere rundt eget læringssyn og undervisning, identifisere egne styrker og utviklingsområder og planlegge egen profesjonell utvikling kan en mappe fungere godt som utviklingsverktøy (Biggs og Tang 2011, s. 287).

Mapper blir også benyttet for å vurdere undervisningskompetanse, både ved ansettelse og ved merittering. I følge Winka og Ryegård (i Grepperud et al. 2016) er mappevurdering den mest aksepterte måten å dokumentere pedagogisk kompetanse på internasjonalt. Det har blitt svært vanlig i dansk og svensk høyere utdanning. Innenfor de fleste meritteringssystemene som presenteres i dette notatet benyttes pedagogisk mappe som dokumentasjon.

#### Innhold i pedagogiske mapper

En pedagogisk mappe består ofte av tre deler:

1. Egen refleksjon
2. Uttalelser fra kolleger, studenter og egen leder og/eller miljøet rundt
3. Dokumentasjon av egen virksomhet

Mappen består typisk av 15–20 sider og inneholder refleksjoner rundt egen undervisningsfilosofi, dokumentasjon av ulike typer undervisning, evaluering av undervisningen, bidrag til utviklingsarbeid i eget miljø og dokumentasjon av formell kompetanse.

For mer informasjon, se for eksempel <http://result.uit.no/basiskompetanse/mappa/pedagogisk-mappe/>.

## 3.2 NTNU og UiT - Norges arktiske universitet<sup>5</sup>

### 3.2.1 Om systemene

NTNU og UiT – Norges arktiske universitet oppnevnte i mars 2015 en felles arbeidsgruppe for å vurdere og komme med forslag til etablering av et meritteringssystem for undervisning ved de to institusjonene. Arbeidsgruppas forslag ble vedtatt av universitetsstyret ved UiT, og NTNUs styre har som del av sin utviklingsavtale med KD vedtatt å utvikle et system for pedagogisk merittering.

NTNUs og UiTs prøveordninger er så like at de kan presenteres i samme avsnitt. En viktig forskjell er at NTNU i første omgang innfører ordningen for førsteamanuensis og professor, mens UiT basert på tilbakemeldinger fra organisasjonen også innfører ordningen for universitetslektor, førstelektor og dosent.

UiT har nå satt i gang en forsøksordning for fem år med en total budsjetttramme på 20 millioner kroner. Første utlysning ble offentliggjort i februar 2017 med frist i mai. NTNUs første utlysning vil komme i vårsemesteret.

### 3.2.2 Kriterier

NTNU og UiTs arbeidsgruppe som utarbeidet et forslag til meritteringssystem for de to institusjonene, foreslo at institusjonene i første omgang holder seg til ett nivå («merittert underviser»), men holder mulighetene åpne for et ytterligere nivå etter at de har gjort erfaringer med nivå 1.

Individer søker selv om statusen, men må ha støtte fra instituttleder gjennom en uttalelse om hvordan søkeren har gjort en spesiell innsats og kompetansen vil brukes videre. I dette ligger en gjensidig forpliktelse mellom institutt og søker, om at statusen og kompetansen en merittert underviser har skal benyttes til videre utvikling av miljøet de inngår i.

Kriteriene for å bli «merittert underviser» er felles for de stillingstypene som kan søke: førsteamanuensis og professor hos begge, og i tillegg universitetslektor, førstelektor og dosent ved UiT. Kravene for å bli merittert underviser sees imidlertid i sammenheng med stillingstype. En forutsetning for status som «merittert underviser» er at søkeren oppfyller alle kravene som stilles til pedagogisk basiskompetanse og har undervist i høyere utdanning i minst fem år.

En søker må oppfylle disse kriteriene for å oppnå merittert status:

- Underviseren har utviklet sitt arbeid kvalitativt over tid.
- Underviseren har en vitenskapelig tilnærming til undervisningsoppgaven, undervisning og læring.
- Underviseren er en engasjert og dyktig pedagogisk leder.

---

<sup>5</sup> Den generelle informasjonen er hentet fra <http://result.uit.no/merittering/>, <http://result.uit.no/blogg/2016/12/09/pedagogisk-merittering-ved-uit-norges-arktiske-universitet/>, <https://khrono.no/2016/06/undervisning-far-hoyere-status-i-tromso> og Grepperud et al. (2016) samt personlig kommunikasjon med Marit Allern, UiT og Ole Kristen Solbjørg, NTNU.

Dette skal dokumenteres i en pedagogisk mappe. Søkeren skal beskrive hva han/hun har utført av systematisk undervisnings- og utviklingsarbeid i aktuelt studieprogram og i henhold til instituttets strategi, hvilke resultater dette har gitt og planer for videre arbeid.

### **3.2.3 Belønning**

De som oppnår status som merittert underviser vil samtidig få en lønnsøkning tilsvarende tre lønnstrinn og enheten de tilhører vil få en engangsutbetaling på 30 000 kroner.

Forslaget arbeidsgruppa ved NTNU og UiT la frem inkluderer opprettelsen av et nettverk (pedagogisk akademi) av meritterte undervisere.

## **3.3 Lunds Universitet<sup>6</sup>**

### **3.3.1 Om systemet**

Lunds Tekniska Högskola (LTH) er et fakultet ved Lunds universitet i Sverige. LTH innførte allerede i 2001 en meritteringssystem for undervisere. Ordningen, som kalles «Excellent Teaching Practitioner (ETP)», fikk en ny start i 2006 med forbedrede kriterier og prosedyrer etter et forskningsprosjekt knyttet til pedagogisk merittering. Hovedformålet til ordningen er å heve statusen til utdanning og signalisere viktigheten av studenters læring og gi høyere prioritet til kontinuerlig pedagogisk utviklingsarbeid.

Ved LTH har til nå 116 lærere fått utmerkelsen ETP og blitt medlemmer av det pedagogiske akademiet ved fakultetet, hvilket innebærer at omtrent 15 prosent av de ansatte ved LTH har en slik status.

LTH var pioner i Sverige på dette området. ETP og pedagogiske akademier er implementert ved flere fakulteter ved Lunds universitet og i 2013 hadde en tredjedel av Sveriges høyskoler og universiteter innført slike systemer, med flere på gang (Grepperud 2016). Det som kjennetegnet de fleste er at de bygger på «Scholarship of Teaching and Learning». Ordningen ved LTH er anerkjent også utenfor Sverige og er benyttet som modell for utvikling av flere andre meritteringssystemer blant annet de norske forsøksordningene beskrevet ovenfor.

Kottmann et al. (2016, s. 50) skriver at det økende antallet ansatte med ETP-status og det at mange i ledelsesposisjon har søkt og oppnådd en slik status, viser at undervisning verdsettes ved LTH. De viser imidlertid til undervisere ved fakultetet som sier at undervisning og utdanning fortsatt har lavere status enn forskning, og at ikke alle kolleger og ledere verdsetter undervisning og utdanning like høyt. Motivasjonen for å søke knytter seg mer til eget ønske om å utvikle seg som underviser, øke egne karrieremuligheter og ha mulighet til å påvirke utdanningen på fakultet enn økonomisk belønning. Flere synes den økonomiske belønningen er for lav, men mener at det at det gis økonomisk belønning i seg selv er en viktig anerkjennelse av utdanningsgjerningen (Kottmann et al. 2016, s. 51).

---

<sup>6</sup> Den generelle informasjonen er hentet fra <http://www.lth.se/genombrottet/lths-pedagogiska-akademi/>, [http://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/LTHsPedAkad2005\\_eng.pdf](http://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/LTHsPedAkad2005_eng.pdf), [http://www.med.lu.se/pedagogisk\\_akademi](http://www.med.lu.se/pedagogisk_akademi) og <https://khrono.no/debatt/merittering-av-fremragende-laerere-fungerer>.

Det er verdt å merke seg at både innad ved andre fakulteter ved Lunds universitet og i Sverige generelt finner man meritteringsystemer med både ett og to nivåer for merittering. Når det gjelder eksemplene i dette notatet, vil vi se at LTH, Universitetet i Helsinki og UiB har valgt ett nivå, mens for eksempel NTNU og UiT starter med ett og vurderer å innføre nivå to etter en stund.

### **3.3.2 Kriterier**

Kandidater inviteres til å søke om status som ETP og å bli tatt opp i LTHs «Pedagogiska akademi». Søkerne må dokumentere utvikling av eget pedagogisk arbeid over tid som har forbedret studenters læring. De må reflektere over egne praksiser og analysere disse ved hjelp av forskning om undervisning og læring («Scholarship of Teaching and Learning»). Systemet bygger videre på tidligere oppnådd pedagogisk basiskompetanse.

Kriteriene er:

- Fokus på studentenes læringsprosess
- En klar utvikling over tid
- En forskende og vitenskapelig tilnæringsmåte til egen pedagogisk virksomhet

Søkerne må levere inn en pedagogisk mappe og cv med fokus på pedagogisk kompetanse og erfaring. For å kvalitetssikre underviserens praksis og forankre undervisning på enheten, må instituttleder også anbefale søkeren. Videre skal søkeren dokumentere å ha gjennomført to samtaler med kritiske venner som innehar ETP-status for å utvikle den pedagogiske mappen.

Søknadene vurderes av en bedømmingskomité som også gjennomfører intervjuer med kandidatene. Søknader kan leveres inn kontinuerlig og vil bli vurdert mellom februar og mai årlig.

### **3.3.3 Belønning**

Status medfører lønnsøkning til underviseren tilsvarende ca. 2 000 svenske kroner i måneden. Samtidig gis enheten som personen er knyttet til en økt overføring, for å understreke det kollegiale elementet i ordningen og undervisning. Dette tilsvarer per nå omlag 50 000 svenske kroner per underviser årlig til instituttet han/hun er ansatt ved.

## **3.4 *Universitetet i Helsinki*<sup>7</sup>**

### **3.4.1 Om systemet**

Universitetet i Helsinki, Finland, opprettet i 2012 et akademi for fremragende undervisere. Formålet er å løfte statusen til undervisningsoppgaver og bidra til bedre utdanning for studentene. Det teoretiske rammeverket for systemet er «Scholarship of Teaching and Learning». Meritteringssystemet ønsker å fremme systematisk, kunnskapsbasert og kollegialt arbeid med utdanning med utgangspunkt i at undervisningskompetanse er noe som kan læres og utvikles.

---

<sup>7</sup> Den generelle informasjonen er hentet fra <https://www.helsinki.fi/en/university/teachers-academy> og <https://www.helsinki.fi/sv/universitetet/larakademins-nyheter-ar-2016>.

Akademiet er et nettverk for de beste underviserne der disse, med bistand fra universitetspedagoger, møtes jevnlig for å dele og utvikle universitetets utdanning videre. I tillegg til felles møter, deltar medlemmene også i ulike tematiske grupper. Siden oppstarten har 80 ansatte oppnådd medlemskap i akademiet. Hvert andre år oppnevnes ti nye medlemmer.

I 2016 gjorde universitetet selv en evaluering av akademiet (Lindblom-Ylänne et al. 2015). Evalueringen konkluderer med at akademiet lever opp til formålet, selv om noen av effektene er vanskelig å måle på kort sikt (eksempelvis effekten på studenters læring). Medlemmene i akademiet rapporterer om økt gjennomslagskraft blant annet gjennom deltakelse i ulike arbeidsgrupper på universitets-, fakultets- og instituttnivå og på tvers av fagfelt. De opplever at akademiet bidrar til utvikling av en kultur for samarbeid og deling rundt undervisning.

Universitet i Helsinki melder videre om stor nasjonal og internasjonal oppmerksomhet knyttet til akademiet, og at blant annet Tartu universitet og Københavns universitet har opprettet akademier med utgangspunkt i deres.

### **3.4.2 Kriterier**

Undervisere søker selv om medlemskap i akademiet. Gjennom en pedagogisk mappe, CV og anbefalelsesbrev fra studenter og kolleger skal søkerne beskrive og analysere sitt arbeid i relasjon til følgende kriterier:

- Kontinuerlig egenutvikling av undervisnings- og veiledningskompetanse.
- Undervisnings- og veiledningspraksiser som øker studenters læring og læringsutbytte.
- Evnen til å bruke og utvikle læringsmateriale.
- Deltakelse i samarbeid om utvikling av undervisning.

Universitetet i Helsinki skriver at kriteriene ikke er ment å etablere én helhetlig modell for hva det innebærer å være eller å bli en god underviser. Søknadene vurderes av en tverrfaglig komité, og alle søkerne får en skriftlig vurdering av styrker og svakheter.

### **3.4.3 Belønning**

Underviserne som når opp i søknadsprosessen, får permanent medlemskap i akademiet og en økonomisk belønning. Underviserne får en treårig økonomisk belønning på €20 000 totalt, tilsvarende 185 000 norske kroner. Enheten underviseren tilhører får en økonomisk tildeling på €10 000, tilsvarende ca. 92 000 norske kroner årlig for hver meritterte underviser over tre år. Midlene må brukes til egen faglig utvikling eller utviklingsprosjekter. Total budsjetttramme for systemet var i 2014 €500 000, tilsvarende ca. 4,6 millioner norske kroner.

### 3.5 Oppsummering

Presentasjonene av meritteringssystemene ved Universitetet i Bergen, NTNU og UiT, LTH og Universitetet i Helsinki viser at det er mange likheter mellom systemene, men også enkelte forskjeller slik tabellen nedenfor illustrerer.

	Sverige	Finland	Norge		
	LTH, Lunds universitet	Universitetet i Helsinki	Universitetet i Bergen	UiT	NTNU
<b>Startet</b>	2001	2012	2016, pilot i fem år	2017, Pilot i fem år	2017
<b>Nivå</b>	Fakultet	Institusjon	Fakultet	Institusjon	Institusjon
<b>Teoretisk rammeverk</b>	SoTL	SoTL	SoTL	SoTL	SoTL
<b>Antall meritteringsnivåer</b>	1 (andre fakulteter ved Lund har to)	1	1	1 (mulig utvides til to nivåer på sikt)	1 (mulig utvides til to nivåer på sikt)
<b>Individuell belønning</b>	2000 SEK i mnd	185 000 kroner til sammen over tre år	Permanent lønnsøkning på 50 000 kroner	Tre lønnstrinn	Tre lønnstrinn
<b>Belønner enhet</b>	50 000 SEK årlig per underviser	92 000 kroner per underviser over tre år	Sum til pedagogisk akademi	30 000 kroner (engangsutbet.)	30 000 kroner (engangsutbet.)
<b>Pedagogisk akademi</b>	Ja Permanent medlemskap	Ja Permanent medlemskap	Ja	Vurderes	Under planlegging
<b>Benytter pedagogisk mappe i vurdering</b>	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
<b>Inkluderer dosenter</b>	-	-	Vurderes	Ja	Nei
<b>Total budsjettamme</b>		4,6 millioner kroner i 2014	Åpen ramme	20 millioner over fem år	

Tabell 1: Oversikt over eksempler på meritteringsordninger

Vi ser at de norske systemene er ordninger helt i startfasen, mens LTH og Universitetet i Helsinki har holdt på lenger. Systemene på NTNU, UiT og Universitetet i Helsinki går på tvers av fakulteter. LTH og UiB har derimot et fakultet som utgangspunkt. Andre fakulteter i Lund har meritteringssystemer med annen innretning, og UiB vurderer å utvide sin ordning til alle fakulteter ved institusjonen. Pedagogisk mappe står sentralt i alle systemene og «Scholarship of Teaching and Learning» er det teoretiske rammeverket for samtlige. Dette innebærer at refleksjon rundt egen praksis står sentralt, det samme gjør egenutvikling. Pedagogisk mappe og SoTL vil også bidra til økt fagfellevurdering av undervisning og forsknings på egen praksis. Både fagfellevurdering og mer fokus på forskning på utdanning etterlyses i stortingsmeldingen. Vektleggingen av det kollegiale aspektet er stort i alle

systemene selv om noen har valgt å ikke belønne enheten i tillegg til individet økonomisk. Et såkalt «pedagogisk akademi» er opprettet eller vurderes opprettet ved samtlige.

## 4 Storbritannia: Merittering av individer, team, ledere og institusjoner

Eksempelene vi har sett på til nå er alle meritteringssystemer for individer (om enn samarbeid og deling med studenter og kolleger er vektlagt). Det er også dette regjeringen ser ut til å legge opp til gjennom kravet til meritteringssystem for undervisere i stortingsmeldingen. Selv om det kan være enkelte forskjeller mellom ordningene vi presenterte i kapittel 3 er de, som vi har sett, i all hovedsak svært like. I dette kapitlet ønsker vi derfor å presentere noen eksempler på belønningssystemer som kan illustrere andre mulige innretninger. Vi vil gå inn på enkelte ordninger som finnes i Storbritannia. Tiltakene gir belønning på ulikt nivå, og nivåene er tenkt å bygge på hverandre slik at tiltakene og virkemidlene henger sammen.

Vi starter med å presentere to nasjonale meritteringssystemer for utdannere. Vi ser deretter på belønningsordninger for både team og utdanningsledere på nasjonalt nivå, før vi ser på en belønningsordning for institusjoner på globalt nivå. Alle ordningene er knyttet til Higher Education Academy (HEA). Gjennom eksempelet med Storbritannia vil vi vise hvordan meritteringssystemer kan inngå som ett av flere virkemidler i et større nasjonalt virkemiddelapparat, fra basiskompetanse og merittering på individnivå, til institusjonell belønning på globalt nivå. Målet er å inspirere til debatt og vise frem variasjon i tenkning rundt meritteringssystemer.

### 4.1 *UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning*<sup>8</sup>

#### 4.1.1 Om systemet

UK National Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning (UKPSF) er et nasjonalt system for å anerkjenne og merittere individers utdanningsfagligkompetanse. Å bli merittert gjennom dette systemet demonstrerer et personlig og institusjonelt engasjement for kompetanseheving og profesjonalisering når det gjelder læring og undervisning innen høyere utdanning. For hvert nivå øker kravene til kunnskaper og ferdigheter profesjonelle utdannere må ha. Individer kan søke direkte til HEA, eller de kan gå gjennom ett av de 307 utdanningsprogrammene eller over 130 pedagogiske kompetansehevingstilbudene som er akkreditert av HEA. Søknadene blir fagfellevurdert av sakkyndige.

Den nåværende utgaven av rammeverket ble publisert i 2011 og anerkjente i større grad enn tidligere diversiteten i oppgavene til vitenskapelig ansatte.

Higher Education Academy har administrert dette rammeverket fra begynnelsen av 2000-tallet. Det eksisterte andre typer rammeverk før dette, men med HEA fikk retningslinjene forankring og eierskap i sektoren (Bostock og Baume 2016). UKPSF ble utviklet og startet på nasjonalt nivå, men benyttes i

---

<sup>8</sup> Den generelle informasjonen er hentet fra: <https://www.heacademy.ac.uk/ukpsf> og [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/ukpsf\\_2011\\_english.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/ukpsf_2011_english.pdf) og personlig kommunikasjon med Karen Hustler, HEA.

økende grad internasjonalt. Meritteringssystemet er nå anerkjent i 25 land. Systemet knyttes også i økende grad til opprykk og merittering på institusjonelt nivå. Anerkjennelsen og statusen en utdanner oppnår gjennom UKPSF kan han eller hun ta med seg på tvers av institusjoner (Turner et al. 2013) og internasjonalt. Rammeverket benyttes i stor grad i hele landet.

Formålet med rammeverket er:

- Støtte profesjonell utvikling av utdanningsfaglig kompetanse i hele karriereløpet
- Stimulere til innovative og kreative lærings- og undervisningsmetoder
- Vise viktigheten av utdanningsfaglig kompetanse til studenter og interessenter
- Støtte individer og institusjoner i å få formell anerkjennelse for utvikling og kompetanse innen utdanning

Retningslinjene ble evaluert i 2013. Evalueringen bekreftet at rammeverket har hatt stor påvirkning på sektoren og ført til endrede praksiser både på institusjons- og individnivå. 84 % av respondentene hevdet at rammeverket hadde ført til dokumenterbare endringer knyttet til utdanningsfaglig kompetanse, læring, undervisning og utdanning. 47 % hevdet at systemet støttet belønning og merittering av utdanning (Turner et al. 2013). Flere av de som ble intervjuet oppsummerte det på liknende vis:

*«The principal value of the UKPSF for us is that it provides a focus for professional aspiration which celebrates excellence in learning and teaching. We have this as one of the indicative criteria for promotion at various levels.»*

*“The university has set targets for Fellowships, Senior Fellowships and Principal Fellowships, which means that staff are encouraged to seek recognition. Fellowship status is also part of the new promotion and progression framework in the university (Turner et al. 2013, s. 18).»*

I tillegg til å heve statusen og oppmerksomheten knyttet til utdanning, ble det i evalueringen også trukket frem at et nasjonalt rammeverk ga et felles språk og skapte likhet mellom institusjonene (Turner et al. 2013, s. 6). Utfordringer som ble trukket frem inkluderte å tilpasse systemet til fagenes kultur og egenart samt at det flere steder var uklart hvordan dette henger sammen med institusjonenes egne karrierestiger.

#### **4.1.2 Kriterier**

Det finnes fire nivåer for merittering, såkalte «HEA fellowships». For å bli merittert må man individuelt dokumentere at man møter kriteriene som er knyttet til fire beskrivelser («descriptor statements»), gitt i rammeverket. Disse dekker ulike stadier i karriereløpet:

- Associate Fellow («Descriptor 1»)
- Fellow («Descriptor 2»)
- Senior Fellow («Descriptor 3»)
- Principal Fellow («Descriptor 4»)

Kjennetegnene ved hvert av nivåene er utviklet gjennom beskrivelser av hva en ansatt må kunne utøve innen tre ulike dimensjoner: aktiviteter («Areas of Activity»), kunnskap («Core Knowledge») og profesjonelle verdier («Professional Values»). Disse er gjengitt i tabellen under.



Areas of activity	Core Knowledge	Professional Values
A1 Design and plan learning activities and/or programmes of study	K1 The subject material	V1 Respect individual learners and diverse learning communities
A2 Teach and/or support learning	K2 Appropriate methods for teaching, learning and assessing in the subject area and at the level of the academic programme	V2 Promote participation in higher education and equality of opportunity for learners
A3 Assess and give feedback to learners	K3 How students learn, both generally and within their subject/ disciplinary area(s)	V3 Use evidence-informed approaches and the outcomes from research, scholarship and continuing professional development
A4 Develop effective learning environments and approaches to student support and guidance	K4 The use and value of appropriate learning technologies	V4 Acknowledge the wider context in which higher education operates recognising the implications for professional practice on teaching
A5 Engage in continuing professional development in subjects/disciplines and their pedagogy, incorporating research, scholarship and the evaluation of professional practices	K5 Methods for evaluating the effectiveness of teaching	
	K6 The implications of quality assurance and quality enhancement for academic and professional practice with a particular focus	

Tabell 2. Ulike dimensjoner innen UKPSF.

Per 1. mars 2017 er det totalt 86 759 meritterte undervisere som fordeler seg på følgende vis: «Associate Fellow» 17216, «Fellow» 62759, «Senior Fellow» 6077 og «Principal Fellow» 707. Det er ingen grense for hvor mange som kan oppnå de ulike kategoriene, dette handler kun om å dokumentere kompetanse og er ingen konkurranse. Det er sagt at disse titlene kan være gjenstand for revurdering, og at man i prinsippet kan miste meritteringen sin (Bostock og Baume 2016).

### 4.1.3 Belønning

For individer er prosessen ment å stimulere refleksjon rundt undervisning og utdanning. Å være merittert og få en tittel som «Associate Fellow», «Fellow», «Senior Fellow» og «Principal Fellow» gir en anerkjennelse av kompetanse og status. Dette gir støtte til søknader om opprykk og i andre meritteringssøknader. Ifølge Turner et al. (2013, s. 31) gir det en «national currency and staff increasingly include it on their CVs and job applications.»

Belønningen for individer på nasjonalt nivå er i all hovedsak status, men HEA gir ressurser til de som er merittert gjennom ordningen. I tillegg får de som har oppnådd status som «Principal Fellow» delta i et nasjonalt nettverk eller «akademi». Dette nettverket består nå av over 200 personer. I løpet av 2017 vil HEA lansere nettverk for de andre meritteringskategoriene også. For å søke om å bli «National Teaching Fellow» skal man også helst være merittert på ett av de fire nivåene gjennom UKPSF. Dette er en annen nasjonal anerkjennelse, konkurransearena, som kun tildeles fremragende undervisere etter nominasjon og søknad (se under).

Belønning for individer på institusjonsnivå bestemmes institusjonelt og varierer fra engangsbonuser, lønnsøkninger, opprykk og tid til diplomer, gavekort og vin (Turner et al. 2013), men knyttes i økende grad til institusjonell merittering og opprykk.

For institusjoner har UKPSF ført til mer forskning på utdanning, bidratt i utviklingen av et felles språk knyttet til utdanning, fastsatt krav på ulike nivå og økt forståelsen for hva det vil si å være en profesjonell utdanner.

## **4.2 National Teaching Fellowship Scheme<sup>9</sup>**

### **4.2.1 Om systemet<sup>10</sup>**

På nasjonalt nivå i Storbritannia er det utviklet et meritteringssystem hvor individer får anerkjennelse og blir utnevnt til såkalte «National Teaching Fellows» gjennom det nasjonale programmet «National Teaching Fellowship Scheme (NTFS)». Dette belønner fremragende undervisere i høyere utdanning i England, Nord-Irland og Wales, sistnevnte fra 2011. Programmet har til nå blitt administrert av Higher Education Academy (HEA) og hatt en årlig finansiering på rundt £2,5 millioner, tilsvarende 26 millioner norske kroner.

Formålet med ordningen er å heve statusen til undervisning, øke utdanningsfaglig kompetanse og løfte profesjonen på individ- og institusjonsnivå. Siden systemet ble innført i 2000 har man sett at meritteringssystemet har ført med seg «a shift away from traditional understandings of teaching excellence towards concepts better suited to a mass system of higher education (Little et al. 2007 s. 3).»

### **4.2.2 Kriterier**

Det er institusjonene som nominerer personer og hver institusjon kan nominere tre personer årlig. Personene som nomineres kan være i alle stadier av sine karrierer. Kravet er at de har bidratt substansielt til studentenes læringsprosesser. Det er også verdt å merke seg at undervisning forstås bredt, slik at støttetjenester til undervisning som påvirker studenters læring kan også søke, eksempelvis bibliotekarer, administrativt ansatte og så videre. De som nomineres bør være meritterte gjennom det nasjonale meritteringssystemet UK Professional Standards Framework, som ble beskrevet over. Rektor må skrive et anbefalingsbrev som bekrefter søkerens fremragende resultater og setter dette i en institusjonell kontekst. Institusjonen må også vise hvordan søkeren skal støttes i spredningsarbeidet sitt.

De som nomineres må deretter skrive en søknad selv. Der skal de dokumentere positive resultater når det gjelder studenters læring over tid. Søkerne skal dokumentere at de har bedret og endret studenters læring både innen egen enhet og institusjon, men også utover dette. Videre skal de også vise hvordan de har støttet kollegaer i deres arbeid med læring og undervisning og hvordan de selv har utviklet seg. CV må også inkluderes.

---

<sup>9</sup> Den generelle informasjonen er hentet fra <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/national-teaching-fellowship-scheme/NTF>.

Kriterier de bedømmes etter er som følger (vår oversettelse):

1. Fremragende underviser
2. Dokumentere hvordan man har bidratt til å forbedre studentenes læringsprosess sett i sammenheng med kandidatens kontekst og muligheter. Forslag til eksempler på dokumentasjon er hvordan kandidaten har stimulert studenters nysgjerrighet og eierskap til læring, organisert og skapt kreative læringsressurser og arenaer som gir større helhet i programmer, støttet ulike læringsbehov, utviklet egen og studieprogrammets kunnskapsbase ved å benytte og bidra til eksisterende litteratur (SoTL).
3. Kollegialitet
4. Dokumentere hvordan man har støttet kollegaer i arbeidet med studenters læring og hvordan dette har skapt ringvirkninger utover den nominertes umiddelbare rolle, for eksempel gjennom store bidrag til institutt, fakultet, institusjon eller nasjonale insentiver for å bedre studenters læring og bidratt til positive endringer i praksiser, politikk eller prosedyrer.
5. Utvikling
6. Dokumentasjon av kandidatens profesjonelle utvikling med fokus på undervisning og læring.

Det forventes at søkerne dokumenterer dette med evalueringer og tilbakemeldinger fra studenter, kolleger, andre nasjonale programmer, læringsmaterieell eller arbeid med andre institusjoner og organisasjoner. Søkerne rangeres ved å gi 1–5 poeng på hvert av kriteriene, hvor 5 tilsvarer en fremragende kandidat.

### **4.2.3 Belønning**

Årlig oppnevnes det omtrent 50 «National Teaching Fellows». De har tradisjonelt fått en individuell belønning på ca. £10,000, tilsvarende ca. 104 000 norske kroner, til kompetanseheving eller til et utdanningsprosjekt. Rammene for prispengene for 2017 er ikke avgjort ennå, men de skal gå til spredning av kunnskap og erfaringer. Kandidatene må levere en spredningsplan og resultater av dette arbeidet skal dokumenteres. Søkere har et spredningsmandat både innen egen institusjon og i sektoren.

For institusjonene gir den økonomiske belønningen mulighet til å forsøke nye prosjekter. NTF er også en mulighet for å identifisere fremragende utdanning og undervisere på institusjonsnivå og diskutere utdanning tvers av fakulteter, disipliner og institusjoner.

Individene oppnår status, anerkjennelse og blir del av et nettverk, et «pedagogisk akademi», kalt «Association of NTF (ANTF)». Nettverket koordineres av HEA og gir medlemmene mulighet til å dele erfaringer og samarbeide på nasjonalt nivå.

## 4.3 National Collaborative Award for Teaching Excellence<sup>11</sup>

### 4.3.1 Om systemet

Higher Education Academy lanserte The National Collaborative Award for Teaching Excellence (CATE) i 2016. Formålet er å anerkjenne gode samarbeid innen arbeid med læring og undervisning og å finne de gode eksemplene på kreative og innovative praksiser som påvirker studentens læring. Prisen går til team som har muliggjort endring i praksis for kolleger og/eller studenter på institusjonelt nivå eller disiplinnivå. CATE utfyller således National Teaching Fellowship Scheme som belønner individer.

Seks team mottok prisen da den ble delt ut for første gang i 2016. HEA tar nå imot søknader for 2017.

### 4.3.2 Kriterier

Hver institusjon kan sende inn én søknad for 2017. Teamlederen skal være en «National Teaching Fellow» (alle fire kategoriene kan søke) eller være i prosess mot en slik status. Teamene kan være satt sammen innenfor én institusjon eller på tvers av to eller flere.

Kriteriene for prisen er som følger (vår oversettelse):

1. «Collaborative Excellence»
2. Dokumentasjon på utvikling og endring av studenters læringsopplevelse i tråd med teamets kontekst og mulighetene de har skapt.
3. «Dissemination and impact of excellence»
4. Dokumentasjon på at teamet har støttet kolleger og påvirket studenters læring, og dokumentasjon av påvirkning og engasjement også utenom teamets umiddelbare akademiske eller profesjonelle rolle.

Involvering av studenter er sentralt.

Søknadene skal inneholde følgende:

- En uttalelse fra teamet knyttet til punkt 1 ovenfor
- To eksempler på hvordan samarbeid har påvirket studenters læring
- En plan for spredning og påvirkning
- Støttebrev fra rektor
- Nominasjonsskjema

Søknadene vurderes av et ekspertpanel og gis karakter fra 0 til 5.

### 4.3.3 Belønning

I 2017 vil opptil seks priser bli delt ut. Hvert vinnerteam vil motta prosjektmidler til et prosjekt over tre år, men summen på prosjektmidlene er ikke besluttet ennå.

---

<sup>11</sup> Den generelle informasjonen er hentet fra <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/national-teaching-fellowship-scheme/CATE>.

Finalistene offentliggjøres 31. august. Disse får anledning til å delta på en prisseremoni i november der vinnerne annonseres. Søkerne får noe individuell tilbakemelding. HEA vil videre analysere viktige temaer, trender og styrker i de innsendte søknadene.

## **4.4 Strategic Excellence Initiative for Vice Chancellors or Principals<sup>12</sup>**

### **4.4.1 Om systemet**

I 2015 lanserte britiske Higher Education Academy en nasjonal ordning for belønning av fremragende utdanningsledere kalt «The Strategic Excellence Initiative for Vice Chancellors or Principals (SEIVC)». Målene inkluderer å dele kunnskap, erfaringer og gode praksiser samt institusjonelle strategier på tvers av institusjoner og fagfelt. Ønsket er at en slik delingskultur skal stimulere kunnskapsutvikling og inspirere til arbeid med læring og utdanning i hele sektoren.

SEIVC gir institusjonsledere mulighet til å om status og midler gjennom å dokumentere fremragende utdanningskvalitet kombinert med en nyskapende strategi for videreutvikling av kvaliteten. 25 av over 80 søkere nådde opp i første utlysning.

### **4.4.2 Kriterier**

Søknadene til første utlysning skulle inneholde:

1. Beskrivelse og dokumentasjon av fremragende ledelse og institusjonens erfaringer og resultater innenfor ett av ordningens temaområder.
2. Prosjektplan for videreutvikling på institusjonsnivå med et ti måneders perspektiv.

Blant de 17 utvalgte temaområdene var eksempelvis studieplandesign, læringsmetoder, relevans, studentsentrering, digitale hjelpemidler, globalt medborgerskap og internasjonalisering, og sosial mobilitet og inkludering.

### **4.4.3 Belønning**

Som et resultat av den første utlysningen ble 25 prosjekter støttet med £25,000 hver, tilsvarende ca. 260 000 kroner. Ni utviklingsprosjekter ble også støttet. Prosjektmidlene ble tildelt for en periode på ti måneder. Deltakerne som mottok støtte, forpliktet seg til å demonstrere og spre resultatene av arbeidet.

HEA støttet prosjektene også utover det finansielle, blant annet gjennom en spredningskonferanse i 2016 der resultatene av ordningen ble vist frem.

---

<sup>12</sup> Den generelle informasjonen er hentet fra <https://www.heacademy.ac.uk/about/our-role-institutions/strategic-excellence-initiative-vice-chancellors-or-principals-0>, [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/guidance\\_notes\\_sei.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/guidance_notes_sei.pdf) og personlig kommunikasjon med Stephanie Marshall, leder av Higher Education Academy.

## 4.5 Global Teaching Excellence Award<sup>13</sup>

Nylig lanserte Higher Education Academy og Times Higher Education i Storbritannia en internasjonal pris for fremragende utdanning kalt «The Global Teaching Excellence Award». Prisen skal belønne institusjoner for å satse systematisk på fremragende utdanning. For HEA er dette en fortsettelse av National Teaching Fellows og The Collaborative Award for Teaching Excellence.

Ifølge HEA er dette første gangen noen forsøker en uavhengig fagfelleevaluering og «benchmarking» av institusjonelle strategier for undervisning og læring. Samtidig som The Global Teaching Excellence Award skal belønne enkeltinstitusjoner, står delingsaspektet sentralt. HEA ser på dette som et stort forskningsprosjekt med mål om å identifisere og dele god praksis til gode for både institusjoner og studenter over hele verden.

Fristen for søknader til første utlysning er 2. mai 2017 og HEA melder om stor interesse fra alle verdenshjørner.

### 4.5.1 Kriterier

Institusjoner over hele verden er invitert til å søke. Prisen fokuserer på forutsetninger for fremragende utdanning og spesielt tre områder:

- Fremragende utdanningsledelse (herunder en kvalitetskultur på institusjonen)
- Fremragende undervisning
- Fremragende støtte til studentene

De tre områdene tillegges lik vekt i vurderingen. Søkerne skal beskrive og dokumentere institusjonens innovative og fremragende praksis sett i nasjonal og internasjonal sammenheng, herunder hvilke endringer og resultater dette har ført til på egen institusjon og bredere.

Det koster minst £3,000, tilsvarende ca. 31 000 kroner, å sende inn en søknad.

### 4.5.2 Belønning

Vinnerne mottar ingen prispenger, men vil få mulighet til å dele sine innovative praksiser blant annet gjennom ulike spredningsaktiviteter. De 100 beste vil motta et trofé og muligheten til å markedsføre seg med «Global Teaching Excellence Award». De 25 beste, inkludert den totale vinneren, vil motta trofeet på en prisutdelingsseremoni i september 2017.

## 4.6 Oppsummering

I denne delen av notatet har vi beskrevet noen av virkemidlene som inngår i det britiske virkemiddelapparatet på ulike nivåer. Vi har sett hvordan HEA de senere årene har bygget opp en større virkemiddelportefølje med National Teaching Fellowship og UK National Professional Standards Framework – det vil si merittering av individer på nasjonalt nivå som startpunkt.

<sup>13</sup> Den generelle informasjonen er hentet fra <https://www.heacademy.ac.uk/higher-education-academys-global-teaching-excellence-award>, <https://www.heacademy.ac.uk/about/news/world%E2%80%99s-first-global-award-university-teaching-global-teaching-excellence-award-launched>, <https://www.timeshighereducation.com/opinion/world-class-teaching-deserves-be-rewarded> og <https://www.heacademy.ac.uk/about/news/international-judging-panel-announced-global-teaching-excellence-award>.

Virkemiddelapparatet inneholder nå ikke bare merittering av individer, men også tiltak som belønner team, utdanningsledere og hele institusjoner.

Disse eksemplene og eksemplene fra forrige del av notatet er fremstilt langs aksene «Hvem belønnes?» og «På hvilket nivå belønnes de?» i tabell 1 nedenfor.

<b>På hvilket nivå belønnes de?</b>				
<b>Hvem belønnes?</b>	<b>Fakultet</b>	<b>Institusjon</b>	<b>Nasjonalt</b>	<b>Internasjonalt</b>
<b>Underviser</b>	Universitetet i Bergen  Lunds universitet/LTH	UiT og NTNU  Institusjonelle varianter av National Teaching Fellowship Scheme (UK)	National Teaching Fellowship Scheme (UK)	
<b>Undervisningsteam</b>			Collaborative Award for Teaching Excellence (UK)	
<b>Utdanningsleder</b>			Strategic Excellence Initiative for Vice Chancellors or Principals (UK)	
<b>Institusjon</b>				The Global Teaching Excellence Award

Tabell 3: Oppsummering av eksemplene som fremstilles i dette notatet.

I mange land har meritteringssystemer på institusjonsnivå kommet først og en nasjonal ordning blitt opprettet på et senere tidspunkt (D'Andrea 2007). Vi ser imidlertid at for Storbritannias del tar mange av de institusjonelle meritteringssystemene sin basis i det nasjonale. Dette kan man se for seg at sørger for en koordinering og sammenheng på tvers av institusjoner, hvilket for eksempel vil gjøre det enklere for faglig ansatte å bytte institusjon uten å måtte søke om merittering på nytt. Det gjør også nasjonal koordinering og nasjonale fellesskap som ANTF mulig. Dette skaper også et felles språk rundt utdanning. Samtidig ligger det en fare i at en stor grad av ensretting ikke gir rom for å tilpasse meritteringssystemer til lokale forhold (slik for eksempel ulike fakultetsmessige systemer på Lunds universitet eller ulike institusjonelle systemer gir muligheter for). Ved å belønne langs ulike akser, på ulike nivåer og med ulike virkemidler slik som Storbritannia er et eksempel på, kan man kanskje jevne ut noe av ubalansen mellom insentivene på utdannings- og forskningssiden.

I Norge har vi ikke kommet like langt med utviklingen av meritteringssystemer som for eksempel i Storbritannia. Derfor kan det være mulig å se slike initiativer i sammenheng med regjeringens ønske om å etablere en nasjonal konkurransearena for utdanningskvalitet, der dagens ordninger og nye virkemidler kan sees i en strategisk og faglig sammenheng (Meld St. 16 [2016–2017], s. 83). SFU-ordningen, som forvaltes av NOKUT, er ett av de eksisterende tiltakene som trekkes frem i denne sammenheng. Det er imidlertid få konkrete forslag til nye virkemidler som skal inngå i den nasjonale konkurransearenaen, men tidligere i meldingen (ibid s. 77) står det at «Meritteringssystemer

supplerer virkemidler som sektoren ellers har for å fremme utdanningskvalitet.» Satsningen på merittering og en nasjonal konkurransearena kan være viktig for å heve utdanningskvaliteten og verdsettingen av utdanningsfaglig kompetanse, og vi ser fra Storbritannia at ulike virkemidler kan trekke i samme retning. Om vi ser merittering og de andre tiltakene på en nasjonal konkurransearena i sammenheng, kan det være grobunn for den kulturendringen som også regjeringen etterlyser i stortingsmeldingen.

## 5 Avslutning

Dette notatet er skrevet med utgangspunkt i det nye kravet om meritteringssystemer for utdanningsfaglig kompetanse og som en opptakt til NOKUTs frokostmøte 29. mars. Gjennom notatet har vi ønsket å presentere eksempler på ulike ordninger fra inn- og utland samt se på ulike perspektiver både fra debatter i sektoren og fra forskningen. Notatets formål har ikke vært å ta stilling til hvordan de nye meritteringssystemene bør utformes, men å peke på muligheter og begrensninger for å støtte institusjonene i det videre arbeidet.

Debattene knyttet til merittering har på ulikt vis løftet opp sentrale spørsmål som bør drøftes i de enkelte fagmiljøene, ved institusjonene og på nasjonalt nivå. Fagmiljøene og den enkelte underviser bør reflektere rundt blant annet hvordan læringssyn påvirker undervisning, kollegial kultur og arbeid med merittering.

Det snakkes i økende grad om hvordan det best kan legges til rette for en belønning og merittering av utdanningsoppgaver ikke bare i Norge, men også internasjonalt. Merittering av utdanning er tenkt å ha en påvirkning på studenters læring, det akademiske fellesskapet og utdanningsmiljøer samt øke kunnskapen og forskningen om undervisning og utdanning. I stigende grad viser sektoren et ønske om å fokusere på utdanningskvalitet og merittering. Som påpekt tidligere er det likevel en opplevd stor forskjell mellom hvordan institusjonsledelsen oppfatter at de belønner utdanningsoppgaver og resultater og hvordan underviserne selv opplever det (se for eksempel Hole et al. 2016; Graham 2015; Cashmore et al. 2013). Dette er et dilemma som må løses skal merittering av utdanningsfaglig kompetanse lykkes. Det samme gjelder problemstillinger rundt pedagogisk basiskompetanse som vi også har berørt i dette notatet.

Graham (2016, s. 4) påpeker at:

*«The major structural barrier to change appears to be the absence of a clear definition of teaching achievement at each stage of the career ladder and the inadequacy of the metrics used for evaluating the teaching contribution of academic staff. Without the tools to assess and compare the quality of an academic's educational contribution, the research-dominant culture within higher education is unlikely to change. In other words, if the recognition of teaching in higher education is to be improved, so must the ways in which we assess it.»*

Graham (2016) har utarbeidet et karriererammeverk for undervisning innen høyere utdanning. Her beskrives nettopp det kollegiale og Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) som sentralt for å avansere fra det å være en effektiv underviser til nivåene over. Øverste nivå er knyttet til å være leder på nasjonalt og/eller internasjonalt nivå. Hun viser videre til en oversikt over ulike dokumentasjon til kriteriene som kan inspirere til debatt rundt kriterier og dokumentasjon. Kriteriene og



bedømmelsesmetodene i eksemplene i dette notatet varierer, men likevel er de knyttet til selvevaluering, fagfellevurdering og dokumentasjon gjennom en pedagogisk mappe samt SoTL.

Flere har satt spørsmålsteget ved om merittering av individuelle undervisere kan adressere og stimulere til en kollegial kvalitetskultur i utdanning. Regjeringen legger til grunn i sin definisjon av meritteringssystem at det skal skape en slik kollegial kvalitetskultur. Hvordan man bygger opp slike systemer ser derfor ut til å være av avgjørende betydning. Alle eksemplene i dette notatet har gjennom SoTL som teorigrunnlag vektlagt det kollegiale ved arbeidsmetoder og gjennom kriteriene for ordningene. Flere av ordningene har understøttet dette med opprettelsen av nettverk for samhandling og spredning, såkalte akademier. I tillegg belønner noen av ordningene også enhetene slik at det kollegiale belønnes helt konkret. Det hevdes også at SoTL som teoretisk grunnlag vil gjøre samspillet mellom forskning og utdanning sterkere, og at vi vil få mer forskning på utdanning og undervisning. SoTL har en god og veldokumentert effekt på undervisning, hevder for eksempel Gale (2007).

Innføringen av meritteringssystemer kan altså ses som et tiltak for å skape kulturendring i retning av det som kan kalles en «kvalitetskultur», der utdannere jobber sammen for å kontinuerlig forbedre utdanningen (se for eksempel Meld. St. 16 [2016-2017]; Kottmann et al. 2016). Samtidig kan manglende kvalitetskultur være et hinder for at meritteringssystemer har den ønskede effekten, for eksempel gjennom at man ikke får med seg det D'Andrea (2007) kaller «den kritiske massen» som er nødvendig for endring i kollegiet.

Popovic og Plank (2016, s. 208) påpeker at for at endring skal skje og bli bærekraftig er det viktig med klart definerte målsetninger, en klar retning for endring og et genuint engasjement blant de ansatte. Med merittering blir både mål og mulige veier definert, men hvordan engasjementet blant de vitenskapelige ansatte i sektoren skal skapes eller videreføres kan være mer utfordrende. Det blir viktig å etablere et klima for endring og støtte hele organisasjonen til å implementere og støtte slike systemer. Dette innebærer å arbeide med strukturer, kulturer og individer. God utdanningsledelse på flere nivåer vil være avgjørende.

Å ha nasjonale og institusjonelle strategier for å prioritere og merittere utdanning er et skritt på riktig vei mot å anerkjenne at det kreves stort engasjement, solid innsats og profesjonell kompetanse for å skape gode læringsmiljøer som inkluderer både studenter og ansatte. Samtidig reiser kravet om innføring av meritteringssystemer en rekke spørsmål.

Avslutningsvis, og med frokostmøtet og videre i diskusjoner i mente, vil vi derfor nevne noen av problemstillingene sektoren nå står ovenfor:

- Hvordan skal man jobbe med utvikling av basiskompetanse hos undervisere?
- Hvordan skal utdanningsfaglig kompetanse, herunder merittering av slik kompetanse, vektlegges i opprykks- og ansettelsesprosesser?
- Hvilke grupper skal inkluderes i meritteringssystemene (dosentløpet, støttefunksjoner, ledere etc.)?
- Hva utgjør belønningen (økonomi, tid, status, utviklingsmuligheter, etc.), og skal disse ressursene tilfalle individer eller team?
- Hvordan skal systemene balansere individuell belønning og det kollegiale?
- Hvilket læringssyn og teoretisk rammeverk skal man ta utgangspunkt i når man utformer systemet, og hvilke konsekvenser får dette?

- Vil innføringen av slike systemer begrense undervisernes mulighet til å velge lærings- og undervisningsformer selv?
- Hvordan er status for forskning på egen undervisning i Norge, og hvilken utvikling ønsker vi videre?
- Hvordan er meritteringssystemer for utdanningsfaglig kompetanse relatert til andre virkemidler og insentiver på institusjonsnivå og nasjonalt?
- Hvor mange meritterte nivåer skal systemene ha?
- Bør det være en nasjonal koordinering av meritteringssystemene for å sikre at merittering ett sted også teller ved andre institusjoner?
- Bør et nasjonalt akademi for meritterte undervisere opprettes? Hva kan et slikt akademi utrette?
- Hva er avgjørende for at merittering av utdanningsfaglig kompetanse bidrar til å fremme god læring og heve statusen til undervisning og utdanning?

## Referanseliste

Andenæs, Ellen (2017, 30. januar). Men hva er undervisning, egentlig? *Universitetsavisa*. Hentet fra: <http://www.universitetsavisa.no/ytring/2017/01/30/Men-hva-er-undervisning-egentlig-63333.ece>.

Andersson, Roy, Pernille Bronken Eidesen, Øyvind Fiksen, Oddfrid Kårstad Førland, Sigurd Stefansson og Vigdis Vandvik (2017). Korleis få professorar med på ein kollegial SoTL-kultur? Konferansebidrag til MNT-konferansen 2017, 30.-31. mars, Oslo.

Andersson, Roy, Thomas Olsson og Torgny Roxå (2017, 29. januar). Lund har gode erfaringer med å belønne de beste. *Khrono*. Hentet fra: <https://khrono.no/debatt/merittering-av-fremragende-laerere-fungerer>.

Ashwin, Paul, David Boud, Kelly Coate, Fiona Hallett, Elaine Keane, Kerri-Lee Krause, Brenda Leibowitz, Iain MacLaren, Jan McArthur og Velda McCune (2015). *Reflective Teaching in Higher Education*. London: Bloomsbury.

Bernstrøm, Vilde (2017, 26. januar). Hva sier forskningen om penger som gulrot? *Khrono*. Hentet fra: <https://khrono.no/debatt/hva-sier-forskningen-om-penger-som-gulrot>.

Biggs, John og Catherine Tang (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4. utg.). Buckingham: Open University Press/McGraw Hill.

Bostock, Stephen og Baume, David (2016). Professions and Professionalism in Teaching and Development. I D. Baume og C. Popovic (red.) *Advancing Practice in Academic Development* (s. 32-51). Abingdon/New York: Routledge.

Boyer, Ernest (1990). *Scholarship Reconsidered*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Cashmore, Annette, Chris Cane og Robert Cane (2013). *Rebalancing promotion in the HE sector: is teaching excellence being rewarded?* Hentet fra: <https://www.heacademy.ac.uk/resource/rebalancing-promotion-he-sector-teaching-excellence-being-rewarded>.

Christensen, Stine og Erik Aasebø (2017, 18. januar). – God undervisning kan ikke kjøpes. *Studvest*. Hentet fra: <http://www.studvest.no/god-undervisning-kan-ikke-kjopes/>.

D'Andrea, Vaneeta-Marie (2007). National strategies for promoting excellence in teaching: a critical review. I A. Skelton (red.) *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education* (s. 169-182). Abingdon: Routledge.

Gagné, Marylène og Edward L. Deci (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.

Gale, Richard (2007). Braided practice: the place of scholarly inquiry in teaching excellence. I A. Skelton (red.) *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education* (s. 32-47). Abingdon: Routledge.

- Graham, Ruth (2016). *Career Framework for University Teaching: An overview for university managers*. Royal Academy of Engineering. Hentet fra: [www.evaluatingteaching.com](http://www.evaluatingteaching.com).
- Graham, Ruth (2015). *Does teaching advance your academic career? Perspectives of promotion procedures in UK higher education*. Hentet fra: [www.raeng.org.uk/teachingpromotion](http://www.raeng.org.uk/teachingpromotion).
- Grepperud, Gunnar (2016). *Pedagogisk kompetanse og pedagogisk merittering – noen ordninger og erfaringer*. UiT. Hentet fra: <https://www.ntnu.no/toppundervisning/pedagogisk-meritteringssystem>.
- Grepperud, Gunnar, Heidi Adolfsen, Annelaug Bjørnsnøs, Edd Anders Blekkan, Reidar Lyng, Inger Njølstad, Odd Arne Paulsen, Frode Rønning og Ole Kristen Solbjørg (2016). *Innsats for kvalitet – Forslag til et meritteringssystem for undervisning ved NTNU og UiT Norges arktiske universitet*. NTNU og UiT. Hentet fra: <https://www.ntnu.no/toppundervisning/pedagogisk-meritteringssystem>.
- Gunn, Vicky og Anna Fisk (2013). *A literature review since the CHERI report 2007 - Considering teaching excellence in higher education: 2007-2013*. Hentet fra: [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/telr\\_final\\_acknowledgements.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/telr_final_acknowledgements.pdf).
- Gya, Ragnhild (2017, 31. januar). Det vi studenter trenger fra dere undervisere. *Khrono*. Hentet fra: <https://khrono.no/debatt/en-students-perspektiv-pa-meritering-av-undervisning>.
- Hammervoll, Synne Grimen (2017, 3. februar). Sviktar dei dårlege undervisarane. *Studvest*. Hentet fra: <http://www.studvest.no/sviktar-dei-darlege-undervisarane/>.
- Hegerstrøm, Turid (2016). «... ikke i mål, men på god vei» (NOKUT-rapport 2016-2). Hentet fra: <http://www.nokut.no/no/Fakta/NOKUTs-publikasjoner/Utreddinger-og-analyser/Norsk-utdanning/-ikke-i-mal-men-pa-god-vei/>.
- Hobbelstad, Inger Merete (2017, 25. januar). Nå kan du belønnes mer for å fortelle at du er en god underviser, enn for faktisk å være det. *Dagbladet*. Hentet fra: <http://www.dagbladet.no/kultur/na-kan-du-belonnes-mer-for-a-fortelle-at-du-er-en-god-underviser-enn-for-faktisk-a-vaere-det/66902464>.
- Hole, Torstein, Lucas M. Jenø, Kristin Holtermann, Arild Raaheim, Gaute Velle, Anne-Laure Simonelli og Vigdis Vandvik (2016). *bioCEED Survey 2015*. Hentet fra <http://hdl.handle.net/1956/11952>.
- Høie, Eli N. og Harald Walderhaug (2017, 21. januar). Individuell belønning gir bedre undervisning. *Khrono*. Hentet fra: <https://khrono.no/debatt/individuell-belønning-gir-bedre-undervisning>.
- Isaksen, Torbjørn Røe (2017, 23. januar). Må anerkjenne god undervisning. *Khrono*. Hentet fra: <https://khrono.no/debatt/god-undervisning-skal-anerkjennes>.
- Jenø, Lucas M., Arild Raaheim, Vigdis Vandvik og Oddfrid Kårstad Førland (2017, 30. januar). Belønning og økt status kan gi bedre forelesere. *Forskning.no*. Hentet fra: <http://forskning.no/meninger/kronikk/2017/01/betydningen-av-belønning-og-kontekst-indre-motivasjon>.
- Jenkins, G. Douglas, Atul Mitra, Nina Gupta og Jason D. Shaw (1998). Are Financial Incentives Related to Performance? A Meta-Analytic Review of Empirical Research. *Journal of Applied Psychology* 83 (5), 777-787.

Kottmann, Andrea, Jeroen Huisman, Lisa Brockerhoff, Leon Cremonini og Jelle Mampaey (2016). *How Can One Create a Culture for Quality Enhancement?* Hentet fra: [http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Rapporter/UA/2016/SFU/How\\_can\\_one\\_create\\_a\\_culture\\_for\\_quality\\_enhancement.pdf](http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Rapporter/UA/2016/SFU/How_can_one_create_a_culture_for_quality_enhancement.pdf).

Kreber, Caroline (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, Vol 27 (1), 5-23.

Larsen, Hege og Eva Tønnessen (2016, 29. desember). Lektorene blir holdt utenfor merittering. *Khrono*. Hentet fra: <https://khrono.no/campus-kvalitet/2016/12/belønning-god-undervisning>.

Lefdal, Hans Erik, Gunn Engelsrud, Tone Dyrdal Solbrekke og Yngve Nordkvelle (2016, 28. januar). Krever undervisningskompetanse. *Forskerforum*. Hentet fra: <http://www.forskerforum.no/universitetsansatte-m-kunne-undervise/>.

Lindblom-Ylänne, Sari, Hanna Lehti-Eklund, Kirsti Korkka-Niemi, Juha Laakkonen, Pirre Seppänen, Auli Toom og Minna Frimodig. 2015. *Helsingin Yliopiston Opettajien akatemian arviointi*. Tilgjengelig på finsk: [https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/opettajien\\_akademia\\_arviointiraportti\\_2015.pdf](https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/opettajien_akademia_arviointiraportti_2015.pdf).

Lid, Stein Erik (2014). *Hva kreves av pedagogisk basiskompetanse for undervisning i UH-sektoren?* Hentet fra: <http://www.nokut.no/no/fakta/nokuts-publikasjoner/andre-publikasjoner/synteser-og-aktuelle-analyser/hva-kreves-av-pedagogisk-basiskompetanse-for-undervisning-i-uh-sektoren/>.

Little, Brenda, William Locke, Jan Parker og John Richardson (2007). *Excellence in teaching and learning: a review of the literature for the Higher Education Academy*. Hentet fra: [https://www.open.ac.uk/cheri/documents/excellence\\_in\\_tl\\_litrev.pdf](https://www.open.ac.uk/cheri/documents/excellence_in_tl_litrev.pdf).

Macfarlane, Bruce (2007). Beyond performance in teaching excellence. I A. Skelton (red.) *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education* (s. 48-59). Abingdon: Routledge.

Meld. St. 16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Mikkelsen, Solveig (2016, 8. mars). Høgskolene får æren for at det nå satses mer på undervisning. *Universitetsavisa*. Hentet fra: <http://www.universitetsavisa.no/campus/2016/03/08/H%C3%B8gskolene-f%C3%A5r-%C3%A6ren-for-at-det-n%C3%A5-satses-mer-p%C3%A5-undervisning-55819.ece>.

NOKUT (2016). *Stortingsmeldingen om kvalitet i høyere utdanning - NOKUTs innspill*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/innspill-til-stortingsmelding-om-kvalitet-i-hoyere-utdanning/id2476318/>.

Olsson, Thomas og Torgny Roxå (2013). Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization. *European Journal of Higher Education*, 3:1, 40-61.

Popovic, Celia og David Baume (2016). Introduction: some issues in academic development. I D. Baume og C. Popovic (red.) *Advancing Practice in Academic Development* (s. 1-17). Abingdon/New York: Routledge.

Popovic, Celia og Kathryn M. Plank (2016). Managing and leading change: models and practices. I D. Baume og C. Popovic (red.) *Advancing Practice in Academic Development* (s. 207-224). Abingdon/New York: Routledge.

Raaheim, Arild, Vigdis Vandvik, Oddfrid Kårstad Førland og Lucas M. Jenø (2017, 22. januar). God undervisning kommer ikke fra hjertet. *Studvest*. Hentet fra: <http://www.studvest.no/god-undervisning-kommer-ikke-fra-hjertet/>.

Raaheim, Arild (2013). *Råd og tips til deg som underviser*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Sletten, Johanne Marie (2017, 22. mars). Mer lønn til flere forelesere. *Studvest*. Hentet fra: <http://www.studvest.no/mer-lonn-til-flere-forelesere/>.

Turner, Nancy, Martin Oliver, Colleen McKenna, Jane Hughes, Holly Smith, Frances Deepwell, og Liz Shrivès (2013). *Measuring the impact of the UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning (UKPSF)*. Hentet fra: [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/ukpsf\\_impact\\_study\\_report.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/ukpsf_impact_study_report.pdf).

Tønnesen, Eva og Hege Larsen (2017, 16. januar). AFI-forsker advarer sterkt mot bruk av lønn som motivator. *Khrono*. Hentet fra: <https://khrono.no/campus/2017/01/afi-forsker-om-bruke-lonn-som-beloning>.

Wittek, Line (2013). Om undervisning og læring. I H. Strømsø, K. H. Lycke og P. Lauvås (red.) *Når læring er det viktigste* (s. 21-38). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.