

# Universitets- og høyskolepedagogers profesjonelle ansvar

## Academic Developers' professional responsibility

Tone Dyrdal Solbrekke<sup>1</sup>

Professor, Institutt for pedagogikk

Universitetet i Oslo

[t.d.solbrekke@iped.uio.no](mailto:t.d.solbrekke@iped.uio.no)

Ester Fremstad<sup>1</sup>

Førstelektor, Institutt for pedagogikk

Universitetet i Oslo

[ester.fremstad@iped.uio.no](mailto:ester.fremstad@iped.uio.no)

### SAMMENDRAG

Denne artikkelen belyser og diskuterer universitets- og høyskolepedagogers (UH-pedagogers) profesjonelle ansvar i en tid der deres ansvarsområder utvides. I økende grad forventer både politikere og ledelse at UH-pedagoger bidrar til å styrke utdanningskvaliteten ikke bare skal ved å kurse og veilede undervisere, men også ved å være institusjonsledelsens støttespillere i forbindelse med implementering av politisk initierte føringer. Som utgangspunkt anvender vi et teoretisk rammeverk basert på det normative grunnlag for profesjoner, og viser analogien til UH-pedagogers ansvar. Videre presenterer vi en distinksjon mellom to ulike logikker som ligger til grunn for hhv. faglig og moralsk ansvar i profesjonsstyring og den regnskapsplikt som har fått økende dominans innenfor siste års offentlige styring i høyere utdanning. Vi viser hvordan tilstedeværelsen av begge logikker skaper spenninger og nye ansvarsrelasjoner og oppgaver for UH-pedagoger, samt at det å opptre profesjonelt ansvarlig i dag innebærer å fremforhandle legitime kompromisser i spenningen mellom de ulike logikkene – og å kunne handle i overensstemmelse med disse. Sentrale spenninger illustreres med universitetspedagogers beskrivelser av sitt arbeid. Avslutningsvis argumenter vi for at det å komme frem til legitime kompromisser ikke er et individuelt, men et kollektivt ansvar og må fremforhandles av UH-pedagoger i fellesskap.

### Nøkkelord

faglig/moralsk ansvar, regnskapsplikt, vev av forpliktelser, legitime kompromisser, universitetets samfunnsoppdrag

1. Begge forfattere har bidratt likeverdig til artikkelen.

## ABSTRACT

This article sheds light on and discusses academic developers' (ADs') professional responsibility at a time when their responsibilities are expanding. Increasingly ADs are expected to contribute to enhancing quality in higher education not only by providing courses and supervision for teachers, but also by supporting institutional leaders in the implementation of politically initiated strategies. As our starting point, we use a theoretical framework based on the normative basis for professions, and draw the analogy to academic developers' responsibilities. Thereafter, we describe the two different logics underlying professional responsibility and accountability, where the latter has gained dominance in the New Public Management of higher education. We show how the presence of these two logics creates tensions, as well as new obligations for ADs, and argue that acting professionally responsible today requires negotiating legitimate compromises in the tension between «responsibility» and «accountability», as well as the ability to act in coherence with such compromises. Central tensions are illustrated by university academic developers' descriptions of their work. In conclusion, we argue that reaching legitimate compromises must be seen not as an individual but as a collective responsibility negotiated in a community of ADs.

## Keywords

responsibility, accountability, web of commitments, legitimate compromises, the purpose of higher education

## INNLEDNING

Jag är också ordförande i bedömargruppen, det är väldigt aktuellt nu då vi har ett meriteringssystem på Örebro universitet, där jag bara svarar för egentligen processledning, jag går inte in och bedömer någonting utan sam-, ja, sammanställer och håller i intervjuplanering.

Sitatet over fra en svensk universitetspedagog indikerer at universitets- og høyskolepedagoger (UH-pedagoger) i dag bes påta seg oppgaver som er direkte knyttet til fagpolitiske prioriteringer og initiativ. Dette er en trend også nasjonal og internasjonal forskning indikerer. Mens UH-pedagogenes oppgaver tidligere var mer avgrenset til kurs og veiledning av enkeltlærere for å forbedre undervisningen, har utviklingen av UH-pedagogikken både nasjonalt og internasjonalt ledet til flere og nye oppgaver (Stensaker 2018). I dag forventes det at UH-pedagoger bidrar aktivt til institusjonenes arbeid med kvalitet i utdanning på langt flere områder og arenaer (Gibbs 2013). Denne utvidelse av oppgaver har UH-pedagoger dels selv tatt initiativ til når de har sett behov for det (f.eks. Handal et al. 2014; Lycke & Handal 2018), men de blir i dag også mer eksplisitt forventet å utføre oppgaver som institusjonsledere definerer (Sugrue et al. 2017). Samlet sett påvirker disse forventningene ikke bare ansvarsområdene til UH-pedagoger, men også deres relasjoner til andre kollegaer (se også Stensaker 2018). Hvordan vi kan forstå UH-pedagogers profesjonelle ansvar, og hvordan dette kan leves ut i praksis er derfor aktuelle spørsmål. Mens tidligere forskning på UH-pedagogikk både nasjonalt og internasjonalt har bidratt med verdifulle perspektiver

på UH-pedagogers endrede ansvarsoppgaver, roller, status og posisjoneringer i academia (se Sugrue et al. 2017 for en review på feltet), er det likevel slik at forståelse av og erfaring med profesjonelt ansvar er lite tematisert. Denne artikkelen bidrar til å belyse dette ved kritisk å drøfte UH-pedagogers profesjonelle ansvar i lys av profesjoners normative ansvar og ved å lytte til UH-pedagogers erfaringer med de forpliktelser som er innebygd i dagens UH-pedagogisk praksis.

Vi tar utgangspunkt i at alle UH-pedagoger kan betraktes som profesjonsutøvere. Selv om gruppen UH-pedagoger er mangfoldig, der noen er ansatt i administrative posisjoner og andre i vitenskapelige stillinger (Sugrue et al. 2017), er det likevel relevant å definere UH-pedagogisk arbeid som profesjonelt, og dermed også fundert i et normativt profesjonelt ansvar som vi beskriver under.

For å kontekstualisere dagens UH-pedagogiske arbeid beskriver vi kort senere tids utvikling av UH-pedagogikken som felt, før vi ser på begrepet «profesjonelt ansvar» i lys av klassiske (Durkheim 1933, 1957/2001; Parsons 1968) og nyere tids sosiologiske og filosofiske teorier (Brint 1994; Grimen 2008; Freidson 2001; May 1996, Sullivan 2005; Taylor 1989). Deretter illustreres hvordan vi forstår «profesjonelt ansvar» som et relasjonelt og situert fenomen (Solbrekke 2007) i en «vev av forpliktelser» (May 1996). Videre presenterer vi en dekonstruksjon av «profesjonelt ansvar» basert på en etymologisk tilnærming og engelsk terminologi som opererer med to begrep for ansvar; «responsibility» og «accountability». Gjennom denne fremkommer distinksjoner mellom ulike perspektiver og logikker underliggende profesjonelt ansvar (Solbrekke & Heggen 2009; Solbrekke & Englund 2011). Vi bruker så karakteristika ved denne distinksjonen som et analytisk «speil» til å vise hvordan UH-pedagoger står i ulike spenninger. For å illustrere bruker vi eksempler hentet fra fokusgruppeintervjuer med universitetspedagoger ved fire skandinaviske institusjoner<sup>2</sup>. Avslutningsvis peker vi på noen mulige implikasjoner for videre arbeid med UH-pedagogers profesjonelle arbeid i praksis. Vi argumenter for at profesjonelt ansvar er et så komplekst fenomen at det ikke bør overlates til den enkelte UH-pedagog å bære alene, men må ses som et kollektivt ansvar der grunnlaget for profesjonelle handlinger må fremforhandles som «legitime kompromisser» i fellesskap med andre (May 1996).

## UH-PEDAGOGIKKENS PROFESJONELLE OG KOMPLEKSE SAMFUNNSMANDAT

En sentral karakteristikk av profesjonelt arbeid er at profesjoner er gitt tillit til å definere standarder for hva som er godt arbeid innenfor grensene av dens profesjonsfaglige kompetanseområde (Abbott 1988; Freidson 2001). Selv om det kan være vanskelig å definere UH-pedagoger som tilhørende en bestemt profesjon ut fra dette kjennetegnet ved at de blant annet rekrutteres fra ulike fagdisipliner (Quinn & Vorster 2014), finnes det en analogi i

2. Intervjuene er en del av det internasjonale *Formation and Competenc Building of University Academic Developers*, med finansiell støtte av FINNUT-programmet ved NFR, 246745/H20, perioden 2015–2019. Prosjektets hovedformål er å studere universitetspedagogers danning gjennom kompetansesutvikling. Prosjektgruppen består av 10 forskere, der syv forskere også innehar rollen som universitetspedagoger. Se prosjektets hjemmeside for mer informasjon. Nettside: <http://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/solbrekke-formation-and-competence-building/>

flere av de trekk som ut fra klassisk profesjonssosiologisk forståelse kjennetegner en profesjon. Profesjonsutøvere er i vestlige samfunn gitt ansvar for, og vist tillit til, å jobbe til det beste for både individer og samfunnets fellesskap (Brint 1994; Durkheim 1957/2001; Grimen 2008; Freidson 2001; Molander 2016; Parsons 1951, 1968). For en UH-pedagog vil dette blant annet innebære ansvar for å definere hva som er viktig UH-pedagogisk kompetanse, samt å utvikle kurs og veiledning for lærere og ledere i akademia som understøtter dette. Videre innebærer det vilje og evne til, basert på fremforhandlede faglige så vel som moralske overveielser, kritisk å vurdere egen praksis og hvordan denne bidrar til å utvikle og styrke eget fagområde og utdanningskvalitet på måter som tjener både studenter og samfunn. Et slikt mandat fordrer at enhver UH-pedagog må kunne bidra til utvikling av felles standarder for hva som betraktes som kvalitativ god praksis innenfor UH-pedagogikken, noe som igjen vil bli et viktig fundament for å utøve godt skjønn – gjerne i situasjoner preget av konfliktfylte behov og ulike interesser (Brew 2010, Freidson 2001). Dette har sin parallell i det profesjonelle skjønn som enhver profesjonsutøver må utvise (Grimen 2008; Noddings 1994; Schön 1982, Sockett 1993).

I lys av en slik profesjonsforståelse, som vi vil utvikle mer under, synes det adekvat å beskrive UH-pedagoger som profesjonsutøvere ved at de er gitt autonomi til å definere utformingen av sine arbeidsoppgaver (Bath & Smith 2004; Fraser 2001) innenfor UH-institusjoners samfunnsmandat og de standarder som utvikles innenfor UH-pedagogikken. Dette betyr at UH-pedagogers oppgaver i arbeidet med lærere og ledere ved høyere utdanningsinstitusjoner, må relateres til formålet med høyere utdanning; som handler om å sikre studenter best mulig helhetlig utdanning; personlig, faglig og som aktive samfunnsborgere, slik blant annet den norske Stortingsmelding 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* fremhever. Her sies det blant annet at høyere utdanning må «inspirere dem (studentene) til å kunne leve opp til sitt potensial» (s. 3) og videre at «studentene har en viktig rolle i å utvikle samfunnet videre». Det er med et slikt utgangspunkt vi mener at UH-pedagogers arbeid kan defineres som et profesjonelt arbeid med et klart normativt mandat.

Men hvordan et slikt ansvar skal tolkes og leves ut er det ingen entydige svar på. Som indikert innledningsvis, har UH-pedagogikk som praksisfelt forandret seg radikalt både internasjonalt (Stensaker 2018; Sugrue et al. 2017) og nasjonalt (Allern et al. 2012; Lycke & Handal 2018). I stadig økende grad – om enn på ulike måter – knyttes for eksempel UH-pedagogisk arbeid til institusjonenes kvalitetssikringssystem (Fremstad et al. 2018; Stensaker 2018). Til dels henger denne utvidelsen av universitetspedagogers ansvarsområder sammen med globale samfunnsendringer, og ikke minst politiske krav om å styrke utdanningskvaliteten, i norsk kontekst eksemplifisert i Stortingsmelding 16. I denne meldingen uttrykkes klare forventninger til hvordan UH-institusjonene skal jobbe med utdanningskvalitet, og både implisitte og eksplisitte krav til UH-pedagogisk arbeid. Det gis sterke føringer på at alle vitenskapelige ansatte i fast stilling skal ha UH-pedagogisk utdanning på 150–200 timer innenfor 1–2 år, at temaer definert av Universitets- og høyskoleråd skal dekkes og at bestemt didaktisk tenkning om forholdet mellom mål, innhold og læringsutbytter skal følges. I tillegg understrekes krav om f.eks. implementering av IT-teknologi i undervisningen, å bidra i arbeidet med å utvikle meritteringssystem, og å tilrettelegge for kollega-vurdering og utdanningsledelse.

Flere av disse tiltakene harmonerer med UH-pedagogers syn på hva som er god UH-praksis, men det som er interessant, er at det nå er politikere som definerer disse kravene og dermed også legger føringer for hva UH-pedagogisk praksis skal måles etter. Utvidede ansvarsområder setter UH-pedagoger i nye relasjoner til lærere og ledelse ved institusjonene. UH-pedagogiske roller som «meglere» («brokers») (Bamber & Andersson 2012) og «brobyggere» («bridge-builders») (Bluteau & Krummis 2008) blir mer komplekse i relasjon til flere aktører. Nye former for kvalitetsstyring innenfor offentlig målstyring, som f.eks. innføring av eksternt definerte akkrediteringssystem og kvalitetsindikatorer for måling av god utdanning, utfordrer akademia på nye måter (Solbrekke & Sugrue 2014). Samtidig har administrative ledere og ansatte fått mer makt og ansvar i UH-sektoren, ved at de som gruppe er blitt profesjonalisert (Whitchurch 2008). Når f.eks. administrativt ansatte blir tildelt ansvar for å strukturere studieprogram som kan passe inn i kvalitetsystemenes rapporteringslogikk, skaper dette potensielt nye spenninger mellom administrative og faglige interesser. Studenter, vitenskapelig ansatte, og vitenskapelige så vel som administrative ledere, har ofte ulike oppfatninger om hva «kvalitet» er, og hva UH-pedagogisk virksomhet skal vektlegge (Jones et al. 2017).

I et slikt landskap må UH-pedagoger kunne megle og bygge bro mellom aktører som handler ut fra hhv. akademisk og byråkratisk logikk (Sutphen, Solbrekke & Sugrue 2018). Nå kan det hevdes at UH-pedagoger alltid har innehatt roller som meglere og brobyggere. I kurs har de brakt vitenskapelig ansatte sammen på tvers av ulike fag (Lycke & Handal 2018), og de har bidratt med oversettelses- og implementeringsarbeid på vegne av institusjonsledere i forbindelse med politiske vedtatte initiativ (Handal et al. 2014). Likevel synes det åpenbart at kombinasjonen av ny offentlig målstyringslogikk og eksternt definerte politiske forventninger om å høyne kvalitet i utdanningen, både utvider ansvarsområdene for UH-pedagogene og utfordrer megler- og brobyggerrollene på nye måter. En slik utvidelse er en positiv anerkjennelse av UH-pedagogisk arbeid. Samtidig innebærer den at UH-pedagogene må reforhandle sine relasjoner til lærere og ledere og i økt grad forholde seg til flere aktørers forventninger til høyere utdanning på ansvarlig vis, hva nå det måtte bety.

Dette landskapet som UH-pedagoger beveger seg i, kan beskrives som en «vev av forpliktelser» (May 1996), der UH-pedagogen står i relasjon til mange ulike aktører både innenfor og utenfor den utdanningsinstitusjonen hun eller han jobber i. Å utøve profesjonelt ansvar i en slik vev handler derfor i stor grad om, vil vi hevde, å finne frem til «legitime kompromisser» (May 1996), dvs. å finne frem til handlingsalternativer som inkluderer ulike verdier og hensyn, uten å komme i konflikt med egen faglig og personlig integritet (May 1996). Men å identifisere komplekse og til dels motsetningsfylte situasjoner for å kunne foreta adekvate vurderinger som grunnlag for egne handlinger, er krevende. I et slikt arbeid vil teoretiske begrep kunne bidra til å forstå hvilke logikker som ligger til grunn for ulike handlinger og dermed øke egen bevissthet om egne valg.

## NORMATIVE FØRINGER FOR PROFESJONELT ANSVAR

I det følgende vil vi utvikle distinksjonen mellom «responsibility» og «accountability» som vi mener kan fungere som et fruktbart «refleksjonsverktøy» for å analysere egne handlinger og kunne se potensielle konsekvenser av ulike handlingsvalg. Begrepet «profesjonelt

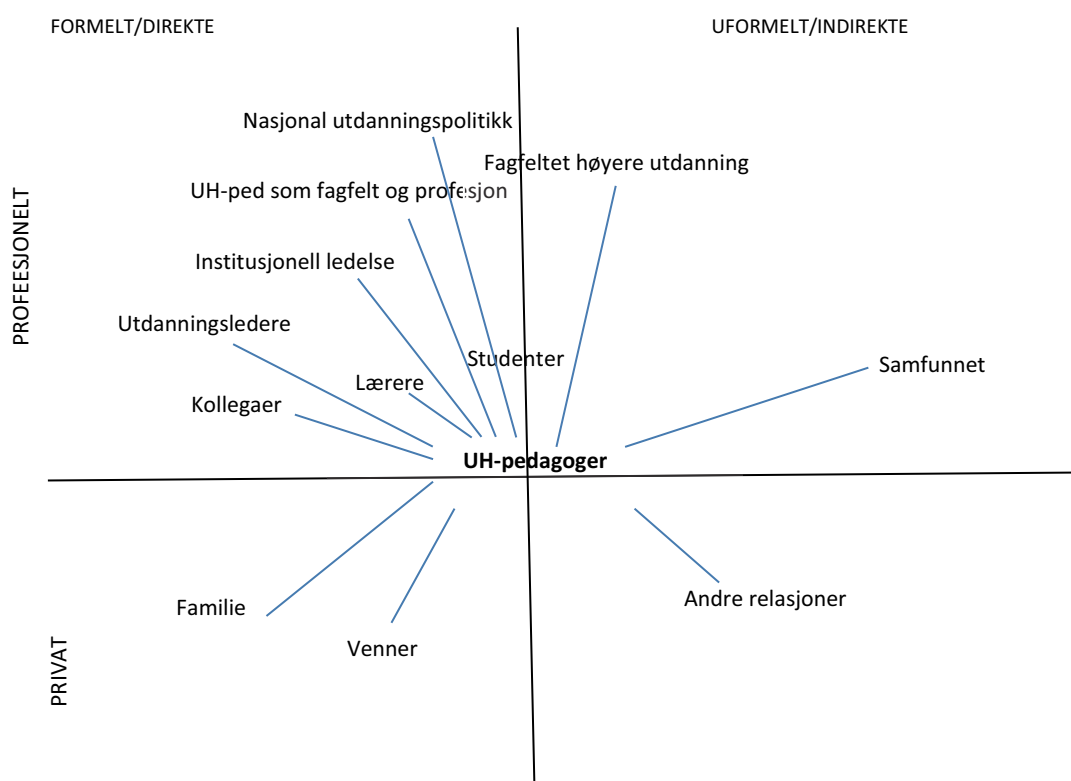
ansvar» kan spores tilbake til Emile Durkheims ideer om profesjoners normative rolle og funksjon i samfunnet fra begynnelsen av forrige århundre (1957/2001). Disse og lignende perspektiver gjenspeiles i mye av den senere og toneangivende profesjons sosiologiske litteraturen som har dominert mye av tenkningen i vestlige og moderne velferdssamfunn (f.eks. Abbott 1988; Bovens 2005; Freidson 2001; Grimen 2008; Parsons 1968). Basisen i dette synet er at profesjoner er sett på som best kvalifiserte til å se hva som er «best mulig tjeneste» for både den enkelte samfunnsborger og samfunnet. Denne tillitserklæring forutsetter at profesjonene utvikler felles faglige og moralske standarder for handling, og profesjonen garanterer at profesjonsutøvere følger disse ved å sanksjonere dersom de ikke etterlevs (Grimen 2008). Innenfor en slik forståelse følger en sterk forventning om at profesjonsutøvere også må være i stand til å artikulere sitt ansvar i – og for – det «offentlige» (public), et krav som i dag omfatter alle profesjoner som krever spesialisert høyere utdanning og som ivaretar bestemte oppgaver på vegne av fellesskapet. Innenfor denne logikken betyr det å være profesjonsutøver å ha et spesifikt ansvar på vegne av profesjonen, men også et personlig ansvar for enhver handling. I motsetning til for eksempel det mer avgrensede ansvaret en funksjonær i et byråkratisk system pålegges gjennom rolleinstruks – der regler og rutiner skal følges – kan en profesjonell aldri unndra seg ansvar ved å vise til at han eller hun følger arbeidsgivers pålegg eller regler (Bovens 2005).

Det ideelle normative grunnlag for profesjonelt ansvar ble utviklet i en tid da profesjonsutøvere hadde full autonomi og sjelden, eller i liten grad, var styrt av en arbeidsgiver. Dette er mindre vanlig i dag. Langt de fleste profesjonsutøvere er i dag ansatt i offentlige eller private organisasjoner med ledere som har en formell myndighet og styringsrett. Den tradisjonelle oppfatning av ansvar og autonomi tolket som full handlingsfrihet for den enkelte profesjonsutøver til å definere sine oppgaver, må derfor i dag reforhandles i samhandling med aktører fra andre profesjoner, men også i lys av føringer fra politikere, tolket og «oversatt» av arbeidsgiver (Solbrekke 2007). Dette ser vi i økende grad også i høyere utdanning, som indikert over. Selv på forskningsintensive universitet, der den akademiske frihet fremdeles står sterkt, legges det stadig sterkere føringer på hva som forventes av de ansatte i organisasjonen (Stensaker et al. 2017). Dagens høyere utdanningsinstitusjoner skal imøtekomme mangfoldige forventninger, drevet av globale så vel som nasjonale/lokale trender og interesser. Dette fører til at institusjonene søker å holde ulike orienteringer og verdier i spill samtidig – noe som kan skape motsetninger som utfordrer ansatte til å ta stilling til hvilke retninger de ønsker å slutte seg til (Barnett 2011; Kalleberg 2011; Stensaker & Harvey 2011; Sutphen, Solbrekke & Sugrue 2018). For eksempel er spørsmålet om utdanningen skal ha sterk arbeidslivsorientering eller mer generell og kritisk samfunnsorientering, noe både aktører innenfor og utenfor academia engasjerer seg i og har ulike oppfatninger om.

I en slik kontekst blir det viktig for UH-pedagoger å innta et bevisst forhold til ulike formål, og hvilke formål deres praksiser understøtter, deres rolle i de diskurser som legger føringer på praksiser i høyere utdanning, samt rammene for deres (relative) autonomi til å utforme sine praksiser (Roxå & Mårtensson 2017). Og det er nettopp for å kunne bli mer bevisst hva som ligger til grunn for eget handlingsvalg, at vi mener det er viktig å identifisere både de relasjonelle aspektene ved profesjonelt ansvar og de spenninger som ligger i ulike styringslogikker.

## PROFESJONELT ANSVAR I EN «VEV AV FORPLIKTELSER»

Spenningsene indikert over, henger sterkt sammen med det flere har omtalt som spenningen mellom på den ene siden tradisjonell profesjonsstyring, eller kollegial styring som vi finner i akademia, og på den andre siden ny offentlig målstyring (Barnett 2001; Green 2011; Solbrekke & Heggen 2009; Svensson & Karlsson 2008). Denne spenningen preger også dagens styring og ledelse i UH-sektoren som i sterk grad har beveget seg fra en kollegial styring til sterkere målstyring både nasjonalt (Hanssen, Husebø & Moen 2017) og internasjonalt (Field 2015). En slik endring i styringslogikk innebærer nye krav om innsyn i det arbeidet den enkelte akademiker utfører, så også for UH-pedagoger, samt sterkere forventninger om samarbeid på tvers av profesjoner og institusjoner. Å opptre profesjonelt ansvarlig innebærer ikke bare å holde seg faglig oppdatert, tilby forskningsbasert utdanning og veiledning til ulike faglærere og ledere, men også å søke å påvirke praksiser på flere nivåer i organisasjonen. Samtidig forventes en å delta aktivt og kollegialt i UH-fellesskap både lokalt ved egen arbeidsplass, i nasjonale og globale nettverk, og å svare på krav som er definert av den til enhver tids nasjonale (og transnasjonale) politiske styring. Modellen under illustrerer «veven av forpliktelser» som følger av det nett av relasjoner UH-pedagogisk ansvar skal leves ut i.



**Figur 1.** UH-pedagogens profesjonelle ansvar i en vev av forpliktelser.

Modellen synliggjør forpliktelser både i den profesjonelle og den private sfære – og at alle disse forpliktelser spiller inn på hvilke ansvarsoppgaver som blir prioritert i en travel hverdag. Tidligere forskning (f.eks. Fremstad 2016; Handal et al. 2014; Stensaker et al. 2017) og den pågående Formationstudien (Sugrue et al. 2017) viser likevel at det akademikere generelt, så også UH-pedagoger, hyppigst beskriver som mest utfordrende i dagens

arbeidssituasjon, er det økte presset om å vise til målbare resultat både innen forskning og undervisning. Presset kan beskrives som konsekvens av det mange har omtalt som et «accountability»-regime, styrt av New Public Management-logikken (Green 2011; Stensaker & Harvey 2011; Svensson & Karlsson 2008). I høyere utdanning refereres dette ofte til som konsekvens av ny målstyring av utdanningen som følge av Bolognaprosessen, men også som konsekvens av tellekantsystem for forskning, som innebærer nye kriterier for kvalitetsmåling (Hanssen, Husebø & Moen 2017). Slike nye regimer oppleves å stå i spenning til den tradisjonelle akademiske yrkesutøvelse, både for akademikere generelt og for UH-pedagoger. I det følgende presenterer vi en dekonstruksjon av begrepet ansvar som konkretiserer spenninger som oppstår når ulike logikker legges til grunn for forståelse av profesjonelt ansvar.

### SPENNINGEN MELLOM FAGLIG/MORALSK ANSVAR OG REGNSKAPSPLIKT

Argumentene for de nye styringssystemer som er blitt introdusert i dagens høyere utdanningskontekst er fundert i ideen om at utdanningskvalitet styrkes ved å gjøre arbeidet mer transparent og mulig å kontrollere etter målbare standarder (Green 2011). Logikken som ligger til grunn for denne styringsformen, er at alle «brukere» av utdanningstjenesten og andre interessegrupper skal kunne tilegne seg kunnskap om hva slags tilbud utdanningsinstitusjonene tilbyr. I tillegg er det nødvendig å anvende et språk som viser at institusjonen er attraktiv slik at den kan vises frem som en konkurransedyktig aktør i UH-markedet (Stensaker et al. 2017). Ut fra denne logikken blir det som er mulig å gjøre transparent og kommuniserbart til flere målgrupper ved predefinerte, standardiserte og målbare kriterier, avgjørende (Green 2011). Denne form for styring utfordrer de tradisjonelle normative føringer som ligger til grunn for profesjonelt ansvar. For å tydeliggjøre argumentet, rekapitulerer vi her hovedpoengene i en tidligere utviklet dekonstruksjon av «profesjonelt ansvar» (Solbrekke & Heggen 2009; Solbrekke & Englund 2011).

Mens vi på norsk kun har ett begrep for ansvar, opererer engelsk med både *responsibility* og *accountability*. Det er noen interessante etymologiske og leksikalske forskjeller mellom disse to begrepene som kan hjelpe oss å forstå forskyvninger og utvidelser i det profesjonelle ansvaret (Solbrekke & Heggen 2009). *Responsibility* dekker godt det som lå i et tradisjonelt profesjonelt ansvar i Durkheims betydning (Solbrekke & Englund 2011). Her finner vi engelske synonymmer som *trust*, *capability*, *judgement* og *choice*, som assosieres med den tillit og autonomi som ligger til grunn for profesjonsstyringen. Innenfor denne logikken stoler vi på at profesjonspraksiser er forankret i faglige og moralske vurderinger, og at profesjonsutøveren handler til det beste for både enkeltindivider og fellesskapet/samfunnet. Profesjonsutøveren forventes å kunne handle proaktivt, dvs. ta initiativ til å handle ut fra profesjonens standarder, og varsle om en ser noe som strider mot disse. Denne logikken impliserer også at ikke alt arbeid kan predefineres, og ikke alle resultat kan måles mot forhåndsdefinerte indikatorer. Hva som forstås som ansvarlig arbeid, forutsetter avveininger mellom hensynet til ulike enkeltindividers behov og fellesskapets interesser i hver spesifikke situasjon (Freidson 2001). Ut fra denne logikken kan «responsibility» oversettes som faglig og moralsk ansvar.



*Accountability*, slik det har utviklet seg i praksis i offentlig styring, basert på New Public Management (NPM), impliserer en annen forståelse av ansvar. Begrepet assosieres med engelske ord som *count*, *answerability* og *obligation* og indikerer en reaktiv regnskapsplikt. Innenfor denne ansvarslogikken, blir det å handle ansvarlig målt mot kriterier basert på økonomisk og juridisk rasjonale, og ikke ut fra faglige og moralske vurderinger. Slik *accountability* har utviklet seg innenfor NPM, ligger det også til grunn en tenkning om at økt fokus på individuell måloppnåelse bidrar til effektivisering som igjen kommer samfunnet til gode (Green 2011; Svensson & Karlsson 2008). Resultater måles mot oppsatte mål gjerne definert av politikere, og profesjonelt ansvar handler derfor om plikten til å levere resultater i henhold til predefinerte indikatorer. Ut fra denne logikken kan «*accountability*» oversettes som regnskapsplikt.

Distinksjonen mellom logikkene blir enda tydeligere når vi ser kjennetegn på klassisk profesjonsstyring med en «*responsibility*»-forståelse fundert i faglig/moralsk skjønn på den ene siden, og en politisk og byråkratisk styring der regnskapsplikt «*accountability*» dominerer på den andre. I tabell 1 presenteres dekonstruksjonen som viser at profesjonelt ansvar handler om legitime kompromisser mellom ulike kriterier som inngår i de to ulike ansvarslogikker. Tabellen er selvfølgelig en forenkling av komplekse kategorier, men for et analytisk formål, er det nyttig å kontrastere kategoriene. I praksis er begrepene mer flytende og med et meningsinnhold som avhenger av situasjonen de opererer i (Solbrekke & Englund 2011).

**Tabell 1:** Profesjonelt ansvar som legitime kompromisser i spenningen mellom faglig/moralsk ansvar og regnskapsplikt.

Profesjonelt ansvar	
Faglig/moralsk ansvar: « <i>Responsibility</i> »	Regnskapsplikt « <i>Accountability</i> »
Forankret i profesjonelt mandat	Definert av tidens politikk
Tillit	Kontroll
Faglig og moralsk rasjonale	Økonomisk og juridisk rasjonale
Situasjonsbetinget vurdering	Standardiserte rutiner (kontrakt)
Profesjonsintern evaluering	Ekstern regnskapsplikt
Fremforhandlede standarder	Forhåndsdefinerte indikatorer
Internt (implisitt) språk	Transparent språk
Definert av profesjonen	Definert av politiske mål
Autonomi og personlig ansvar	Lydighet til arbeidsgiver
Proaktiv handling	Reaktiv handling

Ser vi profesjonelt ansvar i lys av både «*responsibility*» og «*accountability*», innser vi at vi trenger begge dimensjonene. Det offentlige har rett til å etterspørre hvordan fellesskapets midler brukes. Det er legitimt å ønske en så effektiv og transparent praksis som mulig, og at alle profesjonsutøvere skal kunne svare for (stå til regnskap for) egen profesjonspraksis.

Overført til det UH-pedagogiske profesjonsfelt, er det rimelig å hevde at en UH-pedagog ikke kan la være å forholde seg til politiske prioriteringer og institusjonelle forventninger. Man må kunne forvente at UH-pedagoger reagerer og svarer på føringer om å styrke utdanningen. Samtidig fordrer det profesjonelle ansvar at UH-pedagogene selv må kunne tolke hva som er profesjonelt ansvarlig ut fra faglige og moralske vurderinger. Det handler

om å kunne fremforhandle legitime kompromisser mellom «responsibility» og «accountability»-logikkene som ikke går på bekostning av faglig og personlig integritet (May 1996). Det innebærer å definere det faglige og normative ansvaret som ligger i profesjonenes samfunnsmandat og kritisk vurderer hvor grensen går for hvor langt en som UH-pedagog er villig til å strekke seg for å imøtekomme de forventninger og krav som er definert av politikere og arbeidsgiver. Om en lojalt følger opp regnskapsplikten («accountability-logikken») og denne strider mot det som fra profesjonsutøverens faglige og moralske vurdering er riktig, betyr det at en gir avkall på sin profesjonalitet.

For å se klarere hva en selv opplever som legitimt og ikke i konkrete situasjoner, er det viktig å kunne se de handlingsalternativ som finnes. Som illustrert over befinner UH-pedagoger seg i en situasjon der handlingsrommet for profesjonelt ansvar, både for UH-pedagoger og andre akademikere (Fremstad 2016), er under press fra multiple forventninger fra ulike aktører og ulike styringslogikker. For å kunne forstå og leve ut profesjonelt ansvar i denne konteksten, må UH-pedagoger, sammen med lærere, ledere og eventuelt andre aktører, finne frem til legitime kompromisser. Og det er nettopp for å kunne identifisere og diskutere hvilken logikk som styrer ulike valg, og hva som er legitime kompromisser i spenningen mellom nyere målstyring og klassisk profesjonsstyring, at vi mener dekonstruksjonen og distinksjonen mellom de to logikker kan hjelpe oss.

Så langt har vi diskutert profesjonelt ansvar ut fra teoretiske perspektiv, som et relasjonelt fenomen i en vev av forpliktelser. Vi har videre pekt på de spenninger som oppstår innenfor ulike styringslogikker og som høyere utdanning i dag er preget av. Under vil vi illustrere hvordan UH-pedagoger opplever sin rolle og sitt ansvar i lys av disse spennin- gene.

## METODE

Vi vil bruke eksempler hentet fra semistrukturerte fokusgruppeintervjuer med totalt 17 universitetspedagoger fra universitetene i Tromsø, Oslo, Örebro og Uppsala, gjennomført høsten 2016. Intervjuene er gjort som del av det større «Formationprosjektet» (se fotnote 2) der vi som forfattere av denne artikkelen er både forskere og universitetspedagoger. Fokusgruppeintervjuer er egnet til å få tak i personers erfaringer med-, og oppfatninger og opplevelser av fenomener på gruppenivå (Chiongel et al. 2003). UH-pedagoger er en gruppe som er vant til å artikulere seg og har erfaring med gruppediskusjoner. Derfor ser vi fokusgruppeintervju som adekvat metode når formålet er, på en eksplorerende måte, å få frem hvordan de forstår og erfarer sine roller og ansvar innenfor egen arbeidskontekst (Morgan 1996).

I gjennomføring og analyse av intervjuene har vi anvendt en «insider – outsider»-tilnærming (Dwyer & Buckle 2009; Sutphen, Solbrekke & Sugrue 2018) i den forstand at vi forskere til sammen dekker rolle som 'insider' og 'outsider', både til UH-pedagogikk og den spesifikke konteksten. Alle intervjuene ble gjennomført av en svensk og en norsk forsker, der sistnevnte er av forfatterne her. Intervjuet ved enheten der denne forskeren også jobber som UH-pedagog, ble gjennomført av den svenske forskeren sammen med en annen norsk forsker. På denne måten har vi unngått sammenblanding av rollen som informant og intervjuer, og sørget for et mer kritisk og distansert utenfra-blikk, samtidig som vi har beholdt

nødvendig innsidekunnskap om UH-pedagogikken og de lokale kontekstene. Våre forfatterstemmer er uunngåelig påvirket av våre posisjoner som universitetspedagoger. For å håndtere egen «bias», har vi benyttet flere forskerkolleger til kritisk drøfting av analysene. Vi har anvendt en abduktiv og refleksiv tilnærming ved gjentakende kritisk refleksjon av teori og empiri som sammen har bidratt til utvikling av ny forståelse av UH-pedagogers profesjonelle ansvar (Alvesson & Sköldberg 2009). I det videre fokuserer vi på erfaringer som kom frem i alle de fire kontekstene. Vi har valgt utsagn som klart uttrykker de spenninger som UH-pedagogene beskriver at de står i for å illustrere disse erfaringene. For å ligge så nær UH-pedagogenes egne stemmer som mulig, har vi valgt å beholde utsagnene uredigert på svensk og norsk.

## UH-PEDAGOGER I SPENNINGEN MELLOM PROAKTIVE HANDLINGER OG REAKTIV OPPFØLGING AV FØRINGER FRA INSTITUSJONELL LEDELSE

En sentral spenning som kommer frem i alle intervjuene, dreier seg om det å kunne handle proaktivt basert på UH-pedagogenes autonome tolkning av det normative samfunnsmandatet, og på den andre siden det å reagere (reaktiv oppfølging) på initiativ og føringer fra institusjonsledelsen. I en tid med intensivt politisk reformiver, settes det stadig større lit til at UH-pedagoger skal være deltakende i implementering av politisk definerte endringer som f.eks. føringer som følger Bolognaprosessen. Dette skaper situasjoner som kan komme i konflikt med UH-pedagogers faglige og moralske vurderinger – noe også tidligere forskning indikerer (Handal et al. 2014). Følgende sitat illustrerer en slik spenning og utfordring som knyttes til ny offentlig målstyring: «Sen Bolognaprosessen och införandet av linjeorganisation och new public management har ju diskussioner återkommande uppstått om...vad som kännetecknar vår roll i organisationen». I alle intervjuene understrekes at nærheten og relasjonen til de vitenskapelig ansatte, er viktig for å komme i posisjon til å jobbe proaktivt med utdanningskvalitet: «det kollegiale aspektet...det er helt vesentlig, med tanke på det å etablere tillitsforhold», og det er derfor viktig «ikke å bli omfattet som en type instrument for å gjennomføre ledelsens planer».

Spenningen mellom profesjonell autonomi og det å slutte seg til ledelsens initiativ og føringer blir særlig synlig når UH-pedagogene beskriver hvordan dagens politiske styringsregime med innføring av målstyring i høyere utdanning utfordrer dannelsesaspektet. Et åpenbart eksempel på spenningen mellom «responsibility»- og «accountability»-logikkene oppstår når de som UH-pedagoger forventes å veilede utdanningsledere og lærere til å formulere læringsutbyttebeskrivelser etter mal fra et kvalifikasjonsrammeverk som er forankret i målstyringslogikken. På den ene siden er det «...bra att det blir en transparens och en tydlighet...». På den andre siden « kan [man] ju...diskutera, 'Är ett bildningsperspektiv över huvud taget förenligt med de på förhand formulerade lärandemålen?' ». Diskusjonen knyttes til spørsmålet om det overordnede formålet med universitetsutdanningen der UH-pedagogene ser seg selv som «del av en viktig samfunnsinstitusjon», og som å ha et ansvar for «å være med og skape høyere utdanning som har et viktig samfunnsbidrag, utover også den rene kompetansen». Hva dette innebærer, er imidlertid ikke innlysende, men fordrer ikke desto mindre at spørsmål som «hva slags kandidater er det vi utdanner?» settes på dagsorden slik sitatet under indikerer:

Jag tror att man mer och mer behöver fundera över, hur får vi medborgare som kan förhålla sig kritiskt och, och värna demokrati och mänskliga rättigheter... så att de kan bli de här ambassadörerna som faktiskt kan förändra världen utanför. Det kan ju låta väldigt ambitiöst och visionärt men viktigt när vi kommer till vår roll, att utmana i lärarna i, 'hur ska det här gå till då'?

Sitatet påpeker et ansvar for å sette spørsmålet om institusjonens samfunnsmandat på dagsorden, og å utfordre lærerne i forhold til hva dette betyr for deres undervisning. Spørsmålet knyttes også til institusjonelle betingelser: «vad är det för slags medborgare vi vill få fram inom akademien, vad är själva målet, och vilken slags struktur och organisation kan ligga till grund för det?» UH-pedagogene i alle intervjuene reflekterte over hvordan institusjonell struktur og organisering kan åpne eller lukke muligheter for å agere proaktivt, slik der her indikeres:

inte för inte har man sedan några år tillbaka myntat uttrycket 'agent' om pedagogiska utvecklare, att det handlar ju inte om att bara passivt respondera på de olika bollar som sätts i rullning utan vi kan ju också gå in och påverka verksamheten och kanskje identifera vissa utmaningar, vissa brister, och gå in aktivt och jobba med det.

Å kunne ivareta en proaktiv rolle, slik vi finner den i responsibility-logikken, basert på profesjonens autonome vurderinger, står altså frem som svært viktig for UH-pedagogisk arbeid, samtidig som de også må opptre reaktivt slik accountability-logikken fordrer. For eksempel fremheves en konfliktfylt spenning mellom det å ha tid til å forske slik at de kan tilby oppdatert forskningsbasert UH-pedagogisk utdanning og kravet om å tilby økt antall kurs for å møte de spesifiserte politiske forventninger om å få flest mulig gjennom UH-pedagogisk utdanning innenfor rammen av 1–2 år slik følgende sitat indikerer: «...forventningen om at vi skal levere kursene til basisprogrammet, forskningsveiledning, egne kurs for stipendiater...».

For å ta profesjonelt ansvar i denne spenningen mellom en proaktiv og en reaktiv rolle, fremheves likevel viktigheten av å ta i bruk «det här handlingsutrymnet» for å utøve en UH-pedagogisk praksis basert på «en vetenskaplig ingång, att vi...har, har forskning och vetenskap som en bas för det vi gör». Sitatet illustrerer en bevissthet om at de som UH-pedagoger må fremforhandle forskningsbaserte profesjonelle standarder som en viktig basis for sine praksiser, samt for legitimitet i institusjonen. Det handlingsrommet som søkes her, kan karakteriseres som legitime kompromisser, der både faglig funderte forpliktelser og politisk bestemte forventninger tas i betraktning, og der UH-pedagogene søker å håndtere dette på måter som oppfyller begge.

Samlet sett ser vi i intervjuene en bevissthet om at profesjonelt ansvar ikke utelukkende kan forankres i faglige, moralske og situasjonsbetingede vurderinger, men også i regnskapsplikten. Samtidig indikeres behovet for at profesjonen selv må ta ansvar for å prioritere fremforhandling av felles forståelse av hvilke normative føringer dagens samfunnsmandat impliserer for dem som UH-pedagoger, og også for lærerne: «om man får vara väldigt visionär, så tänker jag att vi har verkligen en möjlighet att lyfta de här diskussionerna på ett annat plan på kurserna». Samtidig ser vi også klare antydninger om at i en travel arbeidshverdag er det andre oppgaver som prioriteres, og at det er vanskelig å finne tid og rom til å prioritere slike diskusjoner: «Hinner vi med att göra det eller är det så att kursdrif-

ten så att säga tynger oss och gör att vi håller oss till den formaliserade utbildningen?» Selv om de ser behovet for å snakke om hvordan handle proaktivt i forhold til formålene med høyere utdanning, forblir kursene i stor grad uutnyttede arenaer for deliberative diskusjoner om formålet med høyere utdanning; «det er jo ikke temaer vi berører så ofte i vår praktiske kursvirksomhet».

Videre viser intervjuene at når UH-pedagoger pålegges nye oppgaver som er sterkere knyttet til institusjonens kvalitetssystem, blir det nødvendig å reforhandle relasjonen til lærere og ledere for å etablere en posisjon der det er rom for å handle profesjonelt ansvarlig. En særlig utfordring i dette er spenningen mellom tillit og kontroll, mellom kollegial autonomi og styring i rollen som brobyggere og meglere.

## UH-PEDAGOGERS ANSVAR I SPENNINGEN MELLOM HORIZONTAL OG VERTIKALE ROLLER

Som beskrevet over står UH-pedagoger i relasjon til lærere og ledere på ulike nivåer i institusjonen. Dette gir dem roller som både horisontale og vertikale meglere og brobyggere, noe som innebærer en spenning mellom horisontal, kollegial profesjonsstyring og en sterkere vertikal (mål)styring. Mens de praksiser som beskrives i stor grad fremstår som basert på en horisontal, tillitsbasert og kollegial relasjon mellom UH-pedagoger og vitenskapelig ansatte: «for vi har ju kollegialiteten som en bærende grundsten», beskrives også praksiser som innebærer en rolle i vertikale relasjoner, som en del av en styringslinje, og som megler mellom ledelse og vitenskapelig ansatte, der de f.eks. «ska se till att den här pedagogiska grundsynen och strategierna som finns förmedlas utåt». I sammenheng med kurs og konsultasjonsarbeid går UH-pedagoger inn i veilednings- og støttefunksjoner der de, *sammen med* undervisere og basert på utdanningsfaglige overveielser, søker å påvirke studieprogram og undervisningspraksiser. Dette kan innebære diskusjoner på tvers av fagdisipliner om hva som kjennetegner «god utdanning», og fordrer dermed horisontal, kollegial og tillitsbasert deliberasjon. Samtidig, og i sammenheng med at UH-pedagogene knyttes til institusjonens formaliserte satsning på kvalitetsutvikling, som f.eks. i tilknytning til ordninger for kvalifisering og merittering av undervisere, får UH-pedagoger typisk rollen som en vertikal brobygger og megler, og plasseres i en styringslinje. Politiske krav oversatt av institusjonsledelse til interne prioriteringer, som f.eks. studentaktive læringsformer og mer bruk av digital teknologi, blir forventet implementert av UH-pedagoger i samarbeid med ledere og lærere på ulike nivå. I en slik sammenheng tillegges UH-pedagoger ofte en rolle som impliserer en kontrolldimensjon, ved at de forventes å være med å se til at prioriteringer og føringer følges opp.

Mens ledelsens forventninger til UH-pedagogenes bidrag i institusjonen kan ses som et uttrykk for institusjonsledelsens tillit til UH-pedagogene og bidrar til økt innflytelse på institusjonsnivå, uttrykkes blant våre informanter også bekymring for at det å måtte innta en vertikal meglerrolle mellom institusjonsledelse og undervisningsnivå, kan svekke den kollegiale relasjonen og tilliten mellom UH-pedagoger og vitenskapelig ansatte. Ved en av institusjonene er den UH-pedagogiske enheten blitt reorganisert og plassert inn i den administrative enheten for utdanningskvalitet. Dette beskrives som «et steg lenger inn i forvaltningen», og UH-pedagogene påpeker at en innplassering i administrasjonen påvir-

ker deres relasjon til de vitenskapelig ansatte. Den rollen de får, som en del av forvaltningens styringslinje, beskrives som utfordrende fordi «det kan ju vara problematisk ibland gentemot de vi möter ute i kurser eller på konsultationer eftersom vi...vill inbjuda till förbehållslösa diskussioner och inte inge känslan av att vi ingår i en linjeorganisation». Sitatet illustrerer at det å inneha en administrativ stilling, plassert i ledelsens administrative styringslinje, slik UH-pedagogene har ved de to svenske universitetene, oppleves å komme i konflikt med en mer kollegial, fri og kritisk rolle. Våre norske informanter innehar vitenskapelige stillinger og beskriver et større handlingsrom til å utøve profesjonell autonomi, der det «ikke å ligge i den normale styringslinjen» beskrives som viktig. Som vist over, beskrives det å bli assosiert med styring og ledelse undergravende for den autonome og kollegiale rolle som anses som avgjørende for den tilliten kvalitetsutvikling av utdanningen er fundert på. Samtidig har vi ovenfor sett at de erkjenner at de til dels innehar en vertikale meglerrolle som UH-pedagoger. Sitatet vi åpnet artikkelen med antyder også en slik dobbelrolle. Våre informanter beskriver nødvendigheten av å mestre en slik tvetydig posisjon: «genom att hela tiden förhålla sig kritisk till vad vi gör men också... stötta lärarna i att förhålla sig till... de här regelverken och övergripande målen som vi har.» Sitatet illustrerer at spenningen mellom kollegialt, horisontalt arbeid og vertikalt arbeid må håndteres i UH-pedagogers daglige praksis – i konkrete situasjoner, knyttet til spesifikke formål og i relasjon til både lærere og ledere.

## PROFESJONELT ANSVAR SOM LEGITIME KOMPROMISSER: ET KOLLEKTIVT ANSVAR

I denne artikkelen har vi både teoretisk og ved empiriske eksempler vist kompleksiteten i UH-pedagogers profesjonelle ansvar. Vi har illustrert hvordan profesjonelt ansvar må forstås relasjonelt og som en vev av forpliktelser, og demonstrert hvordan ulike styringslogikker impliserer ulike forståelser av profesjonelt ansvar. Distinksjonen mellom «responsibility» og «accountability» har tydeliggjort noen av de sentrale spenninger som UH-pedagoger må håndtere for å handle profesjonelt ansvarlig. Funnene våre viser at disse er særlig fremtredende i spørsmål knyttet til hvordan forstå overordnet samfunnsmandat, profesjonens autonomi, og hva som defineres som kvalitet i offentlig målstyring. Våre funn viser videre at de komplekse og relasjonelle utfordringer som UH-pedagoger må håndtere, varierer noe avhengig av UH-pedagogenes innplassering i institusjonell styringslinje. Dette indikerer også det tidligere forskning har vist, at UH-pedagoger ansatt i vitenskapelige stillinger lettere oppnår legitimitet hos universitetslærerne enn de som er ansatt i administrativ styringslinje (Sugrue et al. 2017). Den horisontale og vertikale megler- og brobyggerrolle som alle UH-pedagoger må fylle, får derfor ulike vilkår avhengig av hvordan institusjonene velger å organisere UH-pedagogikken. Siden vår studie er begrenset til fire universiteter, kan vi ikke generalisere. Det er likevel indikasjoner på at analysen har relevans også for andre UH-institusjoner. Dette er imidlertid spørsmål det bør forskes mer på – ikke minst med tanke på hva som defineres profesjonelt ansvarlig i de ulike kontekstene.

Uavhengig av behovet for videre forskning, vil vi likevel hevde at dekonstruksjonen og tydeliggjøringen av de ulike logikkene innebygget i profesjonelt ansvar kan fungere som et nyttig analytisk verktøy i arbeidet med å forstå hva UH-pedagogers profesjonelle ansvar

impliserer. Videre, vil vi hevde, kan dekonstruksjonen som får frem ulike kriterier for profesjonsstyring versus ny offentlig styring, fungere som refleksjonsverktøy for å analysere egne handlinger som UH-pedagoger, og hjelpe oss til f.eks. å se om, når og hvorfor vi handler proaktivt eller reaktivt.

Vi har også presisert behovet for å se profesjonelt ansvar som legitime kompromisser der disse må forhandles frem i spenningen mellom interne profesjonsfaglige og moralske vurderinger og en mer utenfra definert regnskapsplikt. I slike fremforhandlinger må imidlertid kriteriene innenfor de to ulike ansvarslogikkene «oversettes» til UH-pedagogisk arbeid slik at vi f.eks. kan identifisere hva vi mener med proaktive handlinger i lys av overordnet samfunnsmandat. Vi ser dette som nyttig – og kanskje helt nødvendig – for å finne et legitimt fundament for skjønnsvurderinger der profesjonsutøveres faglig-moralske skjønnsvurderinger til enhver tid også må ses i relasjon til forventninger fra institusjonsledere og samfunnet for øvrig.

Men det å komme frem til slike legitime kompromisser er ikke et ansvar som kan påhvile den enkelte UH-pedagog alene. Det er et ansvar som må artikuleres og drøftes i et fellesskap av UH-pedagoger, og krever at vi som UH-pedagoger selv tar ansvar for å tydeliggjøre hva vi ser som faglige og moralske standarder, og fremforhandler hva vi mener er god UH-pedagogisk praksis og hvorfor. Når UH-pedagoger i dag i økende grad blir knyttet mer direkte til «lederoppgaver», er det viktigere enn noensinne at vi kritisk sammen vurderer hva de nye oppgaver, relasjoner og roller innebærer. Dette må løftes frem i fellesskap i lokale, nasjonale og globale nettverk av UH-pedagoger, og vi må artikulere frem både det normative og kunnskapsmessige grunnlaget UH-pedagogikken og det profesjonelle ansvaret hviler på. Deliberasjoner med kollegaer en stoler på og kan utfordres av, er nødvendig for å gjøre oss i stand til å se og leve ut det profesjonelle ansvar vi har. Dekonstruksjonen vi har presentert kan hjelpe oss å utvikle et «responsibility»-språk som utfordrer «accountability»-terminologien, men som også kan gjøre det lettere å skape dialog mellom de ulike logikkene. Det krever vilje til å sette av tid til deliberasjoner, og det krever mot til å gå inn i kollektiv og kollegial refleksjon om hva vårt ansvar innebærer og hvordan den enkelte kan leve det ut i praksis. Vi mener imidlertid at et slikt ansvar tilligger oss som UH-pedagoger – om vi skal kalle oss profesjonelt ansvarlige.

## ANERKJENNELSE

Vi takker våre universitetspedagogiske kollegaer i Norge og Sverige som så raust har delt erfaringer med oss gjennom intervjuer. Vi takker også for kritiske innspill fra kollegaer i Formationprosjektet.

## LITTERATUR

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Allern, M., Mathisen, P., de Lange, T., Raaheim A., Bjørke, G., Bratseth Johansen, M. & Rønsen, A. K. (2012). *Universitets- og høyskolepedagogisk basiskompetanse – en utredning fra en arbeidsgruppe under UHped-nettverket*.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology*. Sage.

- Bamber, V. & Anderson, S. (2012). «Evaluating learning and teaching: institutional needs and individual practices.» *International Journal for Academic Development*, 17(1), 5–18.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2011.586459>.
- Barnett, R. (2011). *Being a university*. Abingdon: Routledge.
- Bath, D. & Smith, C. (2004). «Academic developers: an academic tribe claiming their territory in higher education.» *International Journal for Academic Development*, 9(1), 9–27.
- Bluteau, P. & Krumins, M. (2008). «Engaging academics in developing excellence: releasing creativity through reward and recognition.» *Journal of Further and Higher Education*, 32(4), 415–426.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03098770802538137>.
- Bovens, M. (2005). Public accountability. I Ferlie, E., Lynne, L. & Pollitt, C. (Red.), *The Oxford handbook of public management*. Oxford: Oxford University Press.
- Brew, A. (2010). Transforming academic practice through scholarship. *International Journal of Academic Development*, 15(2), 105–116.
- Brint, S. (1994). *In an Age of Experts*. Princeton: Princeton University Press.
- Chiongel, N. E., Van Der Veen, R. G. W., Wildemeersch, D. & Jarvis, P. (2003). The validity and reliability of focus groups as a research method in adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 22(5), 495–517. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0260137032000102850>.
- Durkheim, E. (1957/2001). *Professional ethics and civic morals*. London: Routledge.
- Dwyer, S. C. & Buckle, J. L. (2009). The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54–63.
- Field, L. (2015). Whither teaching? Academics' informal learning about teaching in the 'tiger mother' university. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 113–125.
- Fraser, K. (2001). Australasian Academic Developers' Conceptions of the Profession. *International Journal of Academic Development*. 6(1), 54–64.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Fremstad, E. (2016). *Taking responsibility toward the public: University academics' experiences and imaginaries*. PhD thesis. University of Oslo, Norway. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-54526>.
- Fremstad, E., Solbrekke, T. D., Bergh, A. & Fosslund, T. (2018). *Roles and responsibilities of academic developers: Context-specific formation*. Under revidering for IJAD.
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of academic development. *International Journal for Academic Development*. 18(1), 4–14.
- Green, J. (2011). *Education, Professionalism and the Quest for Accountability. Hitting the Target but Missing the Point*. Routledge, New York and Abingdon.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 144–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, G., Hofgaard, Lycke, K., Mårtensson, K., Roxå, T., Skodvin, A. & Solbrekke, T. (2014). «The Role of Academic Developers in Transforming to a National and Institutional Context.» *International Journal for Academic Development*, 19(1), 12–25.
- Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2017). Universitetslærerarbeidet – utfordring av den naturlige innstilling? *Uniped*, 40(1), 7–17.
- Jones, A., Lygo-Baker, S., Markless, S., Rienties, B. & Di Napoli, R. (2017). Conceptualizing impact in academic development: finding a way through. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 116–128.
- Kalleberg, R. (2011). The cultural and democratic obligations of universities. I T. Halvorsen & A. Nyhagen (Red.), *Academic identities – academic challenges? American and European experience of the transformation of higher education and research* (s. 88–125). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning, Meld. St. 16*.  
<https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>. Nedlastet 29.01.2018.
- Lycke, K. & Handal, G. (2018). Kurs i universitetspedagogikk. Et 50-årsperspektiv. *Uniped*, 41(3).



- May, L. (1996). *The Socially Responsive Self. Social Theory and Professional Ethics*. Chicago: The University of Chicago press.
- Molander, A. (2016). *Discretion in the Welfare State: Social Rights and Professional Judgment*. London and New York: Routledge.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual review of sociology*, 22, 129–152.
- Noddings, N. (1994). Foreword. I C. M. Brody & J. Wallace (Red.), *Ethical and Social Issues in Professional Education*. Albany: State University of New York Press.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1968). Professions. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 12, 536–47. New York: The Free Press and Macmillian.
- Quinn, L. & Vorster, A. (2014). Isn't it time to start thinking about 'developing' academic developers in a more systematic way? *International Journal for Academic Development*, 19(3), 255–258.
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2017). Agency and structure in academic development practices: are we liberating academic teachers or are we part of a machinery suppressing them? *International Journal for Academic Development*, 22(2), 95–105, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2016.1218883>.
- Schön, D. A. (1982). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sockett, H. (1993). *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Solbrekke, T. D. (2007). *Understanding conceptions of professional responsibility*. Doctoral Dissertation, Universitetet i Oslo.
- Solbrekke, T. D. & Englund, T. (2011). Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education*, 36(7), 847–886.
- Solbrekke, T. D. & Heggen, K. (2009). Sykepleieansvar – fra profesjonelt moralsk ansvar til teknisk regnskapsplikt? *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 11, 49–61.
- Solbrekke, T. D. & Sugrue, C. (2014). Professional accreditation of initial teacher education programmes: 'Teacher educators' strategies -Between 'accountability' and 'professional responsibility'? *Teaching and Teacher Education*, 37, 11–20.
- Stensaker, B. (2018). Universitets- og høyskolepedagogikk i lys av historiske og internasjonale utviklingstrekk. *Uniped*, 41(3).
- Stensaker, B., Billow, G. T. Breslow, L. & Van der Vaart, R. (2017). *Strengthening Teaching and Learning in Research Universities. Strategies and Initiatives for Institutional Change*. Cham, Palgrave Macmillian, Springer.
- Stensaker, B. & Harvey, L. (Red.) (2011). *Accountability in Higher Education. Global Perspectives on Trust and Power*. Routledge.
- Sugrue, C., Englund, T., Solbrekke, T. D. & Fosslund, T. (2017). Trends in the practices of academic developers: trajectories of higher education? *Studies in Higher Education*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2017.1326026>.
- Sullivan, W. (2005). *Work and Integrity. The Crisis and Promise of Professionalism in America*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sutphen, M., Solbrekke, T. D. & Sugrue, C. (2018). Toward articulating an academic praxis by interrogating university strategic plans. *Studies in Higher Education*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2018.1440384>.
- Svensson, L. & Karlsson, A. (2008). Profesjon og organisasjon [Profession and organization]. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 130–141). Oslo: Universitetsforlaget.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitchurch, C. (2008) Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of *Third Space* Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396.