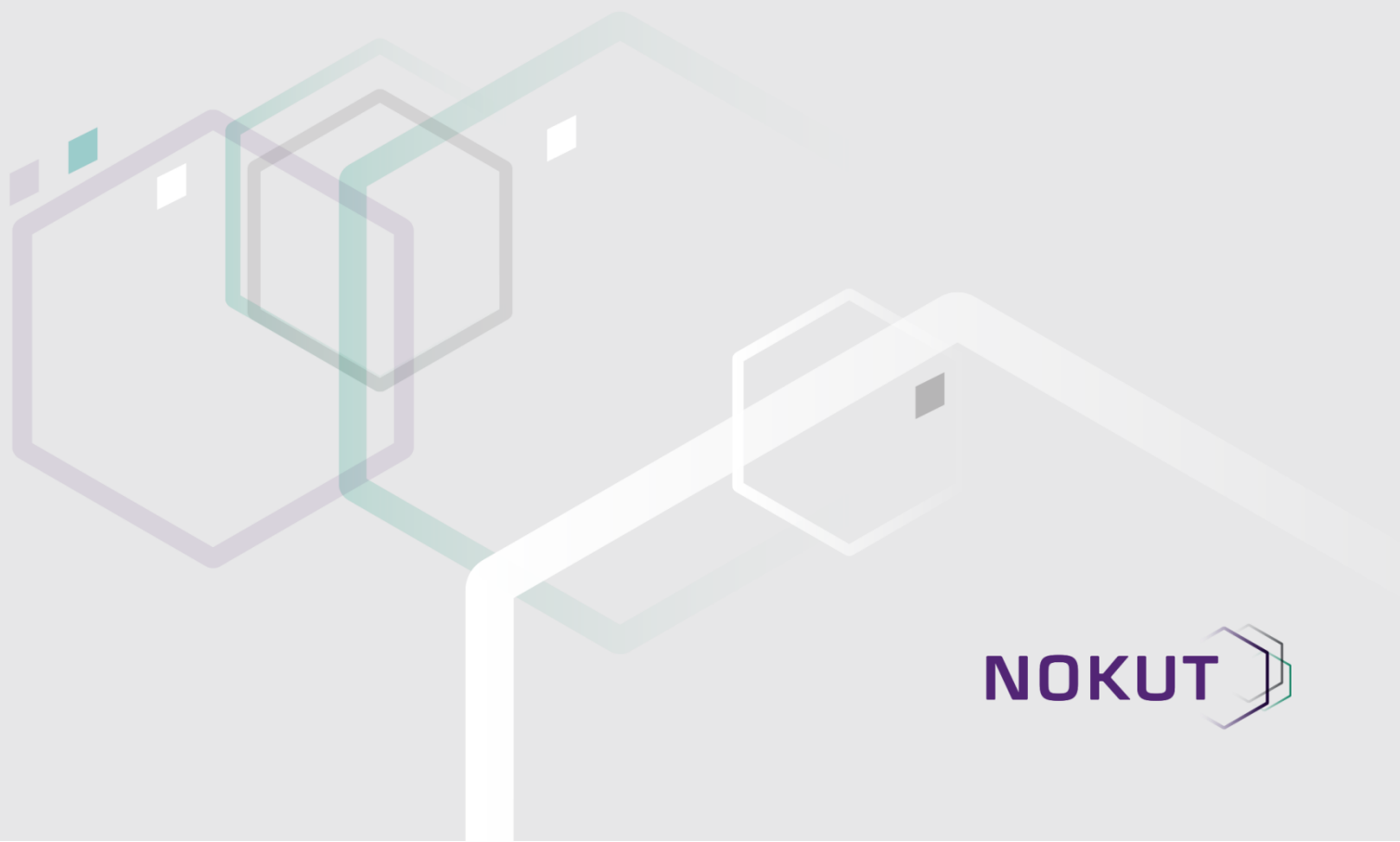


NOKUTs utredninger og analyser 2017-3

Undervisningsarbeidet i endring? Rammevilkår, samarbeid og kvalitetskultur i høyere utdanning

En oppfølging av funn i Underviserundersøkelsen 2016

Oktober 2017



NOKUT 

NOKUTs arbeid skal bidra til at samfunnet har tillit til kvaliteten i norsk høyere utdanning og fagskoleutdanning, samt godkjent høyere utenlandsk utdanning. Med rapportserien "NOKUTs utredninger og analyser" vil vi bidra til økt kunnskap om forhold innenfor høyere utdanning og fagskoleutdanning som har betydning for kvaliteten i studiene og gi økt kunnskap om forhold knyttet til godkjenning av utenlandsk utdanning i Norge. Data til rapportene får NOKUT gjennom våre faste spørreundersøkelser som Studiebarometeret, Underviserundersøkelsen og andre egeninitierte undersøkelser. Informasjon hentes også fra intervjuer, litteraturstudier, registre og portaler. I tillegg bruker vi resultater fra vår evaluerings-, akkrediterings- og godkjenningsevirsomhet.

Tittel:	Undervisningsarbeidet i endring? Rammvilkår, samarbeid og kvalitetskultur i høyere utdanning
Forfatter(e):	Gerhard Yngve Amundsen Jon Haakstad
Dato:	13.10.2017
Rapportnummer:	2017-3
ISSN-nr	1892-1604

Forord

NOKUT gjennomførte i mai 2016 en spørreundersøkelse til vitenskapelig ansatte om utdanningskvalitet. Resultatene fra denne Underviserundersøkelsen etterlot et inntrykk av at faglig samarbeid og felles eierskap blant de vitenskapelig ansatte om undervisningsoppgaver og arbeid med studieprogrammet er mer utbredt enn ofte antatt. Det er gjennomgående tegnet et positivt bilde av verdien av arbeidet rundt studieprogrammene og undervisningen i resultatene, også vis a vis forskningen, noe som utfordrer tradisjonelle forestillinger om at undervisningen og utdanningen er mindre verdsatt enn forskergjerningen.

Hva innebærer resultatene fra Underviserundersøkelsen på disse temaene? NOKUT har gjort et forsøk på å se hva som ligger bak de ansattes svar gjennom oppfølgende intervjuer med et utvalg vitenskapelig ansatte. Den foreliggende rapporten gir resultatene fra disse intervjuene. De er gjennomført i mars 2017, som strukturerte samtaler med grupper av vitenskapelig ansatte fra fire forskjellige utdanningsinstitusjoner: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Universitetet i Oslo, Høgskolen i Oslo og Akershus og Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo med representanter fra til sammen seks forskjellige utdanningstyper.

Ved å gi de vitenskapelig ansattes stemme større vekt/plass i diskusjonen om utdanningskvalitet, håper NOKUT at den nasjonale diskusjonene kan nyanseres ytterligere.

NOKUT vil takke de medvirkende institusjonene for velvillig hjelp til å tilrettelegge for gjennomføring av intervjuene, og de medvirkende vitenskapelig ansatte for at de tok seg tid til å være med på intervjuene.

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn og formål.....	1
1.2	Metoden	2
1.3	Kort om Underviserundersøkelsen 2016.....	3
2	Kvalitative intervjuer – en analyse av svarene	4
2.1	Endringer i utdanningen	4
2.2	Årsaker til endringer i utdanningen	9
2.3	Samarbeid om utdanningen blant vitenskapelig ansatte.....	12
3	Oppsummering	17
4	Vedlegg	20
5	Referanser	23

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

NOKUT gjennomførte i 2016 en elektronisk spørreundersøkelse om utdanningskvalitet til et utvalg på omtrent 2500 vitenskapelig ansatte i utvalgte utdanningstyper. Bakgrunnen for undersøkelsen var et ønske om at også de vitenskapelige ansattes «stemme» skulle komme tydeligere frem i debatten om utdanningskvalitet, etter at vi nå har hatt Studiebarometeret (studentundersøkelsen) i noen år.

Underviserundersøkelsen ble presentert i en rapport publisert i januar 2017¹. Den var inndelt i åtte forskjellige tematiske områder, og det er særlig resultatene fra ett av disse temaene, «faglig samarbeid og kvalitetsarbeid», som danner utgangspunkt for denne oppfølgende kvalitative undersøkelsen. Resultatene fra undersøkelsen indikerte en ganske stor grad av samarbeid mellom vitenskapelig ansatte om utdanningsoppdragets mange sider, og dette står til en viss grad i motsetning til en ofte uttrykt oppfatning, nemlig at utdanning og undervisning er «privatisert»². Resultatene viser også at underviserne gir uttrykk for en positiv og engasjert holdning til undervisningsarbeidet.

Den oppfølgende undersøkelsen er tematisk utvidet i forhold til Underviserundersøkelsen, og inkluderer samtaler om endringer i utdanningen og undervisningen, og om hvilke faktorer som påvirker disse endringene. Det er innført et endringsperspektiv som ikke lå inne i Underviserundersøkelsen, slik at utvikling i fagmiljøenes meta-arbeid med undervisningen kan ses i sammenheng med andre endringer som har funnet sted i sektoren de siste par tiårene.

Den nære forhistorien for endringene er Kvalitetsreformen, basert på Bologna-prosessen og Mjøsutvalgets innstilling i 2000. Sistnevnte argumenterte for at institusjonene burde få økt autonomi, men åpnet samtidig for at studentenes, arbeidslivets og myndighetenes ønsker og behov skulle få økt innflytelse over utdanningsvirksomheten³. Utdanningskvalitet ble dermed i større grad enn tidligere definert av andre enn kun de vitenskapelig ansatte⁴. Kvalitetsreformen har også brakt andre endringer, som et nytt gradssystem, et nytt felles-europeisk studiepoengsystem (ECTS) og et nytt kvalitetssikringsregime som bl.a. NOKUT har vært en del av. En læringsutbyttereform fulgte deretter som ledd i Bologna-prosessen. De fleste utdanningene har i betydelig grad blitt omstrukturert eller reformert på andre måter, samtidig som strukturelle forhold i sektoren har gitt økt press for mer forskning. Dette har skjedd mens høyere utdanning i stadig større grad har fått preg av masseutdanning ved at økende andeler av befolkningen studerer ved universiteter og høyskoler. Etterkrigstidens utbygging av høyere utdannings har også i stor grad vært preget av satsing på forskningen, og også

¹ Underviserundersøkelsen 2016- En spørreundersøkelse til vitenskapelig ansatte i utvalgte utdanningstyper om utdanningskvalitet, NOKUT-rapport 1-2017

² Se for eksempel. Kvalitetsmeldingen (2017) for dette synet: «Mye tyder på at undervisningen og utviklingen av utdanningene har vært for privatisert mange steder, og at det har vært for lite felles engasjement i fagmiljøene om helheten i studieprogrammene.» s. 81

³ Helsvig (2011), s. 130. Påpeker denne tvetydigheten ved Bolognaprosessen og ved Mjøsinnstillingen. Helsvig antyder at den store verdien av akademisk frihet, både for studenter og lærere, og betydningen av å dyrke kritisk tenkning som (Mjøsinnstillingen mener er avgjørende viktig, er begrenset av at institusjonene måtte utnytte den samme friheten til å omstille seg til endringer og behov fra mange aktører i et marked.

⁴ Se Helsvig (2011) s.130 Se også Forskerforum 2/17, som på lederplass fremhever betydningen av å gi de ansattes «stemme» større plass i dagens debatt om utdanningskvalitet.

dette kan sies å ha bidratt til et større press⁵. Alt i alt kan det sies at sektoren har vært utsatt for et betydelig endringspress i løpet av disse forholdsvis få årene.

Har disse endringene påvirket måten som det arbeides med undervisning på? Har de ført til et større arbeidspress for de ansatte? Har undervisningsmetodene endret seg? Har reformene tvunget fram et mer bevisst og kollektivt kvalitetsarbeid og større grad av samarbeid om undervisningen blant de vitenskapelig ansatte? Gjelder fortsatt myten om den «privatiserte» underviser som hovedsakelig benytter lærersentrerte metoder? Underviserundersøkelsen 2016 ga noen svar som indikerer endring og utvikling på disse områdene, og det er en nærmere oppfølging av lærernes oppfatninger om disse spørsmålene som har vært formålet med denne intervjuundersøkelsen.

Denne undersøkelsen har kommet i stand med utgangspunkt i spørsmål om hva som ligger bak de ansattes tilbakemeldinger om utstrakt samarbeid. Er samarbeidet for eksempel av faglig karakter, eller er det hovedsakelig administrativt? Og i den grad kollegialt samarbeid om undervisning og programutvikling faktisk har økt, er dette i så fall et resultat av andre endringer? Hva ligger bak vurderingen av den store verdien som utdanningen tilskrives av de ansatte?

1.2 Metoden

Den oppfølgende undersøkelsen er gjennomført i mars 2017. Den hadde karakter av semistrukturerte intervjuer⁶ med i alt 33 erfarne vitenskapelig ansatte fra forskjellige fagmiljøer og institusjoner. Erfarne, fordi vi ønsket et utviklings-/endringsperspektiv på de fenomenene som beskrives. Intervjuene er utført av to ansatte i NOKUT, som også er forfatterne av denne rapporten, og ble tatt opp på bånd. Det ble fortløpende skrevet referater og notert ned egne refleksjoner fra alle intervjuene. På bakgrunn av dette materialet har forfatterne sammenstilt og analysert informasjonen, som grunnlag for den foreliggende rapporten.

Intervjuene er utført gruppevis og varte alle i ca. 90 minutter. Intervjugruppene hadde mellom 2 og 4 deltagere. I noen få tilfeller var det ansatte fra to forskjellige fagmiljøer, men hovedregelen er at alle som deltok i samme intervju har kommet fra et felles fagmiljø. De ansatte fikk utdelt spørsmålene for en rask gjennomlesing i begynnelsen av intervjuet, før samtalene startet. Spørsmålene var inndelt i fire hovedområder med inntil seks spørsmål i hvert område, som ble utgangspunkt for en gruppesamtale. Spørsmålene er vedlagt denne rapporten⁷.

Det er kun vitenskapelig ansatte som er intervjuet. Hverken studenter, ledere eller ansatte fra administrasjonen har deltatt. Perspektivet som presenteres er således kun de vitenskapelig ansattes perspektiv. Alle ble forsikret om anonymitet og det er derfor ikke mulig å identifisere enkeltpersoner eller miljøer. Ingen hadde innvendinger til opplegget for undersøkelsen.

⁵ Thue og Helsvig (2011) har argumentert for at etterkrigstiden har sett en kraftig utbygging av forskningen, og særlig gjennom instituttene konstatert hvordan spesialisering og forskning for å utvikle velferdssamfunnet/det norske moderne samfunnet har gitt utfordring for utdanningssiden. Utviklingen av universitetsorganiseringen har skjedd i form av utbygging av faglige institutter, med en disiplin som kjerne i ekspansjonen. Lærestedene har prioritert forskningen, hevder Thue, og samtidig sørget for billig (og effektiv) undervisning (i form av store forelesninger) til mange studenter. De har m.a.o. løst begge oppdragene fra statsmakten. Han påpeker imidlertid at det er forskjeller mellom fakultetene ved universitetene. Samfunnets krav til uteksaminerte kandidater har lojalt blitt fulgt opp av lærestedene, men det har likevel vært gitt en form for undervisnings- og utdanningstilbud, hvor store forelesninger og «billige og effektive løsninger» har vært prioritert.

⁶ Intervjuteknikken var basert på spørsmål inndelt i fire temaer. Det var m.a.o. ikke en liste med veldig detaljerte spørsmål, men heller ikke en helt åpne spørsmål som ble stilt.

⁷ Se vedlegg nr. 1

1.3 Kort om Underviserundersøkelsen 2016

Underviserundersøkelsen, som den kvalitative undersøkelsen tar utgangspunkt i, ble gjennomført i mai 2016 som en elektronisk spørreundersøkelse. Den var ment å fungere som en pilot for senere undersøkelser som skal omfatte samtlige undervisere i norsk høyere utdanning. Piloten omfattet et utvalg av ansatte fra følgende utdanningstyper⁸: Statsvitenskap, samfunnsøkonomi, sosiologi, grunnskolelærer, sivilingeniør, ingeniør, historisk-filosofiske fag og arkitekt. I de utvalgte utdanningstypene var *alle* vitenskapelig ansatte med i utvalget. Undersøkelsen viste relativt små forskjeller mellom utdanningstypene som var med. Det framkom med andre ord samstemte oppfatninger på tvers av fagene. Resultatene fra Underviserundersøkelsen peker i retning av et gjennomgående positivt syn på undervisnings- og utdanningsarbeid blant vitenskapelig ansatte.

Ett hovedfunn er at de vitenskapelig ansatte rapporterte om stor grad av samarbeid om undervisningsoppgaver og deltakelse i fagmiljøets fellesarbeid med studieprogrammet. De vitenskapelig ansatte gir samlet sett positive tilbakemeldinger om undervisnings- og kvalitetsarbeidet og oppgir omfattende egen deltagelse i samarbeid om dette. Det dreier seg om arbeid med design og videreutvikling av studieplanen, planlegging av samlet undervisningsopplegg og deltagelse i møter om gjennomføring og utvikling av studieprogram. En stor andel av det undervisende personalet melder også at de deltar i arbeidet med utarbeidelse av status- eller kvalitetsrapport i rimelig eller stor grad. Det at faglig ledelse på ulike nivåer synes å rotere, innebærer at mange får erfaring med dette. Over en tredjedel av respondentene svarte ja på spørsmålet: «Jeg har erfaring fra faglige ledelsesverv (for eksempel rektor, prorektor, dekan, prodekan, instituttleder, programleder)».

De vitenskapelig ansatte har også besvart flere spørsmål om hvor tilfreds de er med fysiske ressurser knyttet til utdanningene, og de har oppgitt tidsbruk fordelt mellom undervisning og veiledning, FoU og administrasjon. De samlede tallene viser at underviserne bruker i gjennomsnitt over halvparten av arbeidstiden sin på undervisningsoppgaver og under en tredjedel på FoU, mens administrativt arbeid tar om lag en femtedel. På spørsmål om hva de vitenskapelige ansatte helst vil forbedre i eget studieprogram er timeressurs til undervisning og veiledning klart høyest prioritert, fulgt av ressurser for å undervise og veilede studentene.

I Underviserundersøkelsen er det flere spørsmål til de vitenskapelig ansatte om hvordan de vurderer studentenes forutsetninger, innsats og engasjement. På spørsmål om hvordan de vurderer variasjonen i studentenes faglige forutsetninger, kommer det fram at underviserne opplever at de stort sett står overfor faglig heterogene studentgrupper. Dette gjelder alle ansatte, og på tvers av de utdanningstypene som har deltatt i undersøkelsen, og særlig for dem som oppgir at de underviser på bachelorgradsnivået.

De vitenskapelig ansatte oppgir at de vurderer studentaktive undervisningsmetoder som mer effektive for å oppnå studentenes læringsutbytte, enn de tradisjonelle lærerstyrte undervisningsformene. Men de oppgir samtidig at det er de lærerstyrte som i størst grad er i bruk. Når det gjelder veiledning av studentene peker svarene fra de ansatte på at veiledning av og tilbakemelding fra underviser til student vurderes som et av de viktigste bidragene til studentenes læring. Dette gjelder for alle utdanningstyper

⁸ «Utdanningstype» er en kategorisering som NOKUT har opprettet for analyseformål. Det finnes per i dag 44 utdanningstyper innen høyere utdanning i NOKUTs kategorisering. Kategoriseringen tar utgangspunkt i Norsk Standard for Utdanningsgruppering (NUS), utviklet av Statistisk Sentralbyrå, og er modifisert for NOKUTs formål.

som er med i undersøkelsen. Underviserne mener imidlertid at studentene i for liten grad benytter seg av veiledningstilbudet, særlig på bachelorgradsnivå.

Studentenes læringsutbytte etter endt studium er av underviserne vurdert i ni forskjellige aspekter av læringsutbyttet. De vurderer at studentene har for lavt læringsutbytte i FoU-ferdigheter, kunnskap om metode og forsknings- og til dels teoretisk kunnskap. Dette gjelder særlig for bachelorgradsstudenter. Gjennomgående vurderer underviserne at studenter oppnår greie (og høyere) læringsutbytte i de mer generiske ferdighetene som samarbeidsevne, evne til å arbeide selvstendig, muntlig kommunikasjon, yrkes-/fagspesifikke ferdigheter osv.

2 Kvalitative intervjuer – en analyse av svarene

De fire temaene som inngikk i intervjuundersøkelsen var:

- De viktigste endringene som har skjedd i eget/egne program de siste 15 - 20 årene.
- Påvirkninger eller innsatser som oppfattes som de viktigste driverne bak endringene.
- Bruk og nytte av en del vanlige tiltak for kvalitetsutvikling.
- Faglig ledelse, samarbeid og kvalitetsarbeid i eget/egne program.

Analysen av svarene er i denne rapporten inndelt i tre hovedområder: (1) vurderinger av endringer i studieprogram, (2) vurderinger av årsaker til endringer og (3) samarbeid om utdanningen blant vitenskapelig ansatte. Analysene av svarene fra det tredje temaet og det fjerde temaet er presentert under ett. Svarene er gitt med utgangspunkt i de programmene de ansatte er knyttet til.

2.1 Endringer i utdanningen

Gjennomgående for alle intervjuer er at de vitenskapelig ansatte har erkjent at situasjonene i høyere utdanning kan sammenfattes med begrepet masseutdanning⁹, eller breddeutdanning, som en omtalte det som. Utdanningsoppdraget foregår innenfor denne horisonten, og det er gjennomgående en aksept for at dette er situasjonen. Intervjuene viser klart at de vitenskapelig ansatte tar arbeidet med utdanningskvalitet på alvor. I intervjuene fremkom mange kritiske merknader til de endringene som det var enighet om hadde skjedd de siste 20 årene. Kritikken ble likevel ikke rettet mot masseutdanning som sådan, men mer mot hvordan den har blitt håndtert. Til sammen gir underviserne tilbakemeldinger en nøktern beskrivelse av en «overbelastning» som studenteksplosjonen har skapt, og som er en utfordring for kvalitetsnivået i høyere utdanning.

Endringer i faglige rammebetingelser

Omkring halvparten av de som ble intervjuet underviser i rammeplanstyrte utdanninger. Dette har – særlig for lærerutdanningens vedkommende – betydning at man har måttet tilpasse seg til mange endringer påført utenfra. Inntrykket er likevel at emner og fag i studiet har vært rimelig stabile hva innholdet angår. Alle reformene, spesielt i lærerutdanningene, har bevirket at de ansatte er blitt slitne og til dels negative til sentrale reformer. Noen av representantene for rammeplanstyrte utdanninger

⁹ For begrepet masseutdanning, se Trow (2005)

fremhevet at det ved politiske endringer av innhold i studiene, var blitt en snevrere fagsammensetning, og færre valgmuligheter.

Også for studier uten rammeplan kom det flere utsagn som tyder på at de faglige rammebetingelsene har vært i endring. En ting er at alle fag nasjonalt og internasjonalt er i en utvikling som det må følges med på. En annen ting er de endringene som fulgte med kvalitetsreformen og omleggingen av gradssystemet. I første runde fikk vi krevende omlegginger, som likevel førte til et «frislepp» av programmer, og med stor grad av modulisering og endringer i emnesammensetninger. I neste runde ble programmene betydelig strammet inn omkring 2010, og man gikk noe tilbake på oppstykkningen av fagene med færre moduler/emner. Dette skjedde både pga. behov for økt fokus i programmene, et ønske om mer helhetlige programmer og på grunn av behov for innsparinger. Spesialister får ikke lenger i samme grad undervise kun i eget speciale, men styres i større grad enn før av studentenes preferanser, som endrer seg.

Innføringen av målstyring, og en sterkere grad av byråkratisering av institusjonene, er en rammebetingelse som ifølge flere informanter påvirker utdanningene i faglig forstand. Rapportering og målstyring er noe de vitenskapelig ansatte ikke slipper unna i det faglige arbeidet rundt utdanningen. Det er både negative og positive sider for fagmiljøene rundt denne endringen. Bl.a. ble det trukket frem et sted at føring av timeregnskap, som alle ansatte nå må utføre, har gitt en jevnere fordeling av arbeidsoppgaver mellom ansatte i fagmiljøet, og dermed en «besparelse» for enkelte ansatte, og særlig for de som tidligere fikk tildelt mange oppgaver. På den andre siden betyr dette at tiden må brukes i større grad på utenomfaglige oppgaver, som rapportering (administrative oppgaver).

Endringer i ressursmessige rammebetingelser

Den klareste gjengangeren i beskrivelser av endring gjelder endringer i de ressursmessige rammebetingelsene. Det gjelder alle utdanningstypene i undersøkelsen. Nesten alle ga uttrykk for en mer presset arbeidsdag, ikke minst i krysspresset mellom forskning og utdanning. Kravene utenfra har økt: Flere studenter, større press på tid og rom. Færre timer, større grupper, større tilbakemeldingspress, men likevel mindre ansikt-til-ansikt kontakt med den enkelte student. «Det skal spares på alt: timer, eksamensarbeid, osv.», er et typisk utsagn. Endringen i ressursmessige rammebetingelser påstås å gi seg utslag i stort frafall, særlig første studieår.

Et annet typisk utsagn: «Vi har færre undervisningstimer til rådighet enn før 2000. Det må prioriteres og struktureres mye mer i forelesningene. Også eksamensregimet har blitt 'tynnet ut'. Muntlig eksamen er borte – og savnes. Veileder er ikke lenger med i eksamenskommisjon på mastergradsoppgaven. Dette er svekkelser».

Kravet til å produsere studiepoeng har fått stor betydning, og økonomien i utdanningen er blitt så viktig at kursene nå må ha «inntjening» dersom de skal overleve. I en presset situasjon er det dessuten stadig «mer av kaken» som går til administrasjon ifølge de vitenskapelig ansatte. Det ble kommentert at rammebetingelsene gikk feil vei, mens kvaliteten går riktig vei. Handlingsrommet oppleves som strammere enn før, mye pga. av økt byråkrati. Utsagn: «Dette vises jo ikke i arbeidsregnskapet, men kan være betydelig. Det fører til at relativt mer tid går til undervisning (i forhold til forskning). For undervisningen må gå, mens den artikkelen du holder på med kan vente.».

Teknisk-administrative endringer

Teknisk utstyr (IKT og audio-visuelle hjelpemidler) har endret undervisningsarbeidet mye. Underviserne påpeker at mange ting har blitt enklere med de nye hjelpemidlene, men de stiller samtidig nye utfordringer og krav. Det er vanskelig å påstå at de har gjort arbeidsdagen noe mindre travel.

Ett fagmiljø opplyste at digitaliseringen av studiehåndboken har bidratt til forenkling av praktiske sider ved utdanningene, men at et så enkelt administrativt hjelpemiddel også griper inn i selve fagutviklingen. Denne formaliseringen og byråkratiseringen har opplagte gode sider, slik som større transparens og bedre planlegging av undervisningen for instituttets del, og at alt er bedre dokumentert for ettertiden. Men de forbedrede administrative rutinene, ble det opplyst, griper inn i den faglige hverdagen og endrer innholdet i programmet. Det ble ikke påpekt som noe direkte negativt, men inntrykket som ble etterlatt var en viss uro over at noe faglig forsvinner i denne «strømlinjeformingen» av utdanningen, og kanskje uten de faglig ansattes kontroll.

Flere påpekte at innføring av nye administrative systemer og verktøy krever at de faglige ansatte bruker mer tid på administrative oppgaver enn tidligere, og at rent faglige oppgaver dermed blir tilgodesett med mindre tid.

Endringer i rekruttering, inntaksnivå; heterogenitet

De fleste av de intervjuede ga uttrykk for å være rimelig tilfreds med studentene, selv om det var noe ulike oppfatninger om hvorvidt de i gjennomsnitt er blitt svakere enn før. Dette synes å variere med utdanningstype, der de som har beholdt et høyt inntaksnivå naturlig nok er mest fornøyd. «Underpresterende studenter» var likevel ikke noe stort tema. Men heterogeniteten påstås likevel å ha økt. Det er flere som virker lite engasjert og som synes å investere lite i studiene. I noen utdanninger sier informantene at inntaksnivået har sunket med en hel karakter, mens andre sier at kravet om karakteren C for å komme inn på mastergradsstudiet skiller mindre enn 2,5-karaktergrensen de hadde tidligere.

Studentgruppene kan likevel være heterogene på andre måter enn i «skoleflinkhet». Det gjelder interesse og anlegg for det faglig særpregede ved det studiet de har valgt. Mange tilfeller av feilvalg forklarer økt frafall i det første studieåret. Samtidig framhever underviserne at det er store variasjoner i studieinnsatsen, slik Studiebarometeret også har vist.

Mer heterogen inntakskvalitet viser seg også i at en stor andel studenter er lite selvstendige i studiearbeidet: Noen informanter la vekt på at mange studenter må «leies fram» som om de ennå gikk på videregående. Et typisk utsagn var følgende: «Skolesystemet har skapt 'klient- og forhandlingsstudenter'. De krever 'lekser' og at vi strukturerer arbeidet for dem. Og hvis de ikke får det til, klager de.» Det må likevel presiseres at dette ikke var noe gjennomgående syn blant de ansatte.

En kunne tenke seg at dette burde medføre større innsats for faglig veiledning av studentene på bachelorgradsnivået. Noen av informantene opplyste at de hadde analysert og deretter endret førsteårsstudiet av denne grunn. Det var igangsatt tiltak for å håndtere faglig heterogenitet med tettere oppfølging av studentene. Faglig heterogenitet ble i ett tilfelle beskrevet som at det ikke var svake studenter som i større grad hadde startet, men at det var «en annen type studenter som vi tradisjonelt ikke har hatt før: praktikere, industri-innovatører/gründere». For disse var det ikke lenger vanlig å skaffe seg en karriere uten å ta høyere utdanning. Av denne grunn hadde en faglig sett en mer heterogen gruppe enn tidligere.

Informanter fra en utdanningstype hadde derimot erfart faglig heterogene studentgrupper i betydningen faglig svakere studenter, og uttalte at «i dag kommer alle som ikke har noe bedre å drive med inn på universitetet».

Informantene i en av intervjugruppene påpekte også at studentens referanserammer i dag er snevrere, fordi deres allmenne kunnskaper er mindre enn tidligere. Man må i dag legge elementære kunnskaper inn i undervisningen, der slike kunne tas for gitt tidligere. Dette mente de var en del av den generelle samfunnsutviklingen, og de oppfattet at det var deres oppgave å tilby et opplegg som er tilpasset denne utviklingen. Samtidig som de så dette som en samfunnsplikt i jobben, ble det også uttrykt en viss resignert holdning til det flere så som et fall i nivået.

Endringer i studentkulturen

De ansatte var enige om at masseutdanning skaper mindre homogenitet og samhold i studentgruppene: Det er mange som ikke deltar i studentmiljøet, bl. a. pga. av arbeid utenfor studiet, slik at det blir et stort skille mellom de «engasjerte» studentene og mange av de andre. Enkelte ting ble påpekt som helt avgjørende ved denne utviklingen: heltidsstudenten er en saga blott; studenten er i større grad blitt en «forbruker» med «forbrukerrettigheter» eller fremstår med en kravmentalitet, som noen formulerte det. Den enkeltstående studenten som på selvstendig vis navigerer seg frem i systemet er et stadig sjeldnere syn, og «studentkulturen» ligner generelt mer på en «elev-/skolekultur».

Endringer i faglig innhold eller vektlegging

Spesielt fra respondenter som underviser i profesjonsutdanninger, ble det framhevet at kontaktflatene mot industri eller andre relevante yrkesarenaer har blitt bedre med årene, og at innholdet i studiene stadig blir justert i retning av arbeidslivsrelevante tema. Det ble også gitt mange andre eksempler på hvordan tematiske prioriteringer innenfor studiene blir justert med små skritt, slik at læringsmålene i dag kan være noe annerledes enn for 10-15 år siden. Flere la likevel også vekt på hvordan innholdsmessig 'basis' i deres fag stadig er det samme som før.

Enkelte av de ansatte i disiplinlagene la vekt på at studiene over tid er endret i retning av å legge større vekt på redskapsferdigheter. Denne endringen var etterspørselsdrevet, men også et resultat av innføringen av kvalifikasjonsrammeverket. De ansatte i disiplinlagene mente også at innholdet i programmene generelt var blitt mer arbeidslivsrelevant. Noen pekte på at metodedelen i utdanningene er spesielt tilpasset denne utviklingen. Det ble påpekt at det ikke lenger var opplagt at høyere utdanning ga en tydelig yrkeskarriere, og de fleste så det som viktig at også disse utdanningene har et behov for å tilpasse seg til arbeidsmarkedet.

Et annet utviklingstrekk som fremheves er økt vektlegging på kommunikative ferdigheter, både gjennom økt bruk av muntlige presentasjoner og skriveoppgaver.

Noen av informantene pekte også på at tildeling av midler til stipendiater bidrar til endringer i innholdet i både bachelor og mastergradsprogrammene, ved at disse stipendiatene var mer «anvendte» i sin profil enn tidligere. Dette trekker i samme retning som tidligere nevnte styrking av redskapsferdigheter.

For øvrig var tilbakemeldingene fra flere at innholdet i kurs- og emner hadde vært stabilt over flere år.

Endring i undervisning/formidlingsmåte/arbeidsmåte

De fleste informantene gir uttrykk for at undervisnings- og arbeidsmetoder har endret seg til det bedre. De er generelt blitt mere studentaktive (og mindre lærerstyrte). Et representativt utsagn er følgende: «Undervisningen er kvalitetsmessig forbedret de seinere åra. Den er blitt mer instruerende; lettere for studentene å følge; mer relevant. Alt i alt er undervisninga mer interaktiv. Bedre undervisning er da også nødvendig for å kompensere for lavere timerammer.».

Forelesninger utgjør fortsatt en fast kjerne i undervisningen i de fleste programmene. Men oppleggene er mer fleksible og «dynamiske» enn før. Undervisningen legges ofte i lengre, f. eks. 4-timers, bolker, der en veksler mellom forelesningsbiter, seminarlignende diskusjoner, kortere arbeidsoppgaver og praktiske øvelse, der det er relevant. De fleste studier har innslag av prosjekter, mest typisk i noen profesjonsutdanninger. I de tilfellene hvor informanten sier at bruk av forelesningen er redusert, er det i stedet lagt opp til flere øvelser og generelt til at studenten skal levere skriftlige arbeider. For noen av profesjonsfagene omtales undervisningen som noe som foregår i en klassesituasjon, fremfor å omtale undervisningsformen som forelesninger. Det har både med størrelsen på studentgruppen å gjøre, og med at undervisningen er blitt mer variert, fleksibel og interaktiv. Tilbakemeldingene fra informantene nyanserer dermed bildet fra underviserundersøkelsen om at lærerstyrt kunnskapsoverføring er dominerende.

En utfordring som nevnes av mange, er at oppmøtet til undervisningen er lavt. Noen har prøvd med større innslag av obligatorisk undervisning, men dette har også blitt avvist med henvisning til institusjonens utdanningsprofil: Studentene skal ha ansvar for egen læring, har det blitt betont.

Det synes gjennomgående som at utviklingen i studiestøttende teknisk utstyr (audio-visuelle og e-læringsystemer) endrer undervisningen en god del, ikke minst når det gjelder tilbakemeldinger og veiledning. Det kom imidlertid fram ulike oppfatninger av hvor kvalitetsbefordrende det er å digitalisere undervisningen i stor grad.

Det legges gjennomgående mer vekt på veiledning enn tidligere, slik kvalitetsreformen forutsetter. I tillegg til omfattende tidsbruk på masteroppgaveveiledning, har dette stort sett form av tilbakemeldinger på skriftlige arbeider, som det gis mye av. Når det gjelder mer generell veiledning om studiearbeidet, er det i de fleste programmene få studenter som «banker på lærerens dør». Men også unntak: En lærer mente han blir så «nedrent» av studenter som må ha forklaring på ulike ting, «også det som de burde ha fått med seg i forelesninga». Det fortelles om fundamentale endringer i enkelte studieprogram, og en viktig del av endringene er at underviserne kommer mye tettere på studentene. Dette gir til dels begrepet «veiledning» et nytt innhold. Det er stor oppmerksomhet særlig omkring hvordan de første studieårene er organisert i de omtalte omleggingene.

Mange ser det som en fordel at FoU-virksomheten er bragt nærmere undervisningsvirksomheten. Der det tidligere var «frislepp» for FoU-prosjekter, styres de nå i større grad mot et samlet faglig område som innbefatter både forskning og undervisning. Det befrukter undervisningen.

Flere ansatte påpekte en klar utvikling, nemlig at det er mange undervisningsprogram som skal gis på engelsk. De vurderte at dette hadde noen klare ulemper, ut over den positive internasjoniseringseffekten, og mer i noen fagområder enn i andre. Rekruttering av mange internasjonale forskere tvinger en del av undervisningen over på engelsk. For norske studenter kan det bli et problem, og et annet problem har norske undervisere som må uttrykke seg på et språk som de

ikke behersker til fullstendighet. I tillegg kommer den overordnede utfordringen med bevaring av et norsk akademisk språk i fagene.

Endringer i resultater

Også når det gjelder endringer i studenters læring, gir intervjuene til dels ulike og motstridende opplysninger. Mange gir uttrykk for at læringsnivået har sunket, og at underviserne må tilpasse seg dette, både når det gjelder læringskrav og pedagogisk tilnærming. Det refereres til «historier» om at man har måttet senke karakterkravene, og dette settes i sammenheng med ønsket om å holde en høy gjennomføringsgrad, bl. a. av hensyn til inntjening. Økonomi og effektivitet påstås dermed av mange å stå i et spenningsforhold til resultat kvaliteten.

Andre mener at studentene lærer mer og bedre nå enn før på grunn av mer differensierte og fokuserte arbeidsmetoder. Andre igjen ser heterogenitet avspeilet i resultatene også: De «flinke» får like gode læringsresultater som før – eller bedre, mens det er flere i den andre enden som lærer dårligere.

Et aspekt ved endringer i studentens resultater er det økende studentfrafallet tidlig i studiet. Flere undervisere peker på at det er iverksatt tiltak for å minske frafallet, og enkelte har lyktes med å begrense/minimere frafallet, etter å ha gjennomført fundamentale endringer i studiet.

2.2 Årsaker til endringer i utdanningen

I intervjuene var vi særlig opptatt av i hvilken grad de viktigste endringene i utdanningene – ifølge respondentene – skyldes (a) Nasjonale myndigheter (nasjonal politikk og reformer, innsatser og reguleringer) (b) kontekstuelle endringer (f. eks. i økonomien, i studentpopulasjonen, arbeidsmarkedet), (c) institusjonenes strategi og «policy», eller (d) fagmiljøenes eget utviklingsarbeid.

Det kom fram nokså motstridende oppfatninger blant de intervjuede fra ulike institusjoner og program om hva som er de viktigste endringsårsakene. Det kan også være vanskelig å skille den ene typen årsaker fra den andre, da de ofte virker sammen. Det virker også som at noen utdanninger har vært mer «utsatt for» endringer enn andre.

Nasjonale reformer og utdanningspolitikk

Nasjonal politikk de siste 15 årene har i noen grad påvirket all utdanning, men noen utdanninger mer enn andre. For profesjonsutdanningene, og særlig lærerutdanningen, har stadige endringer og reformer siden 2000 selvfølgelig hatt stor effekt. Endringer i rammeplaner har til dels endret innholdet i utdanningene, selv om det også ble hevdet at de nasjonale føringene er så vidt romslige at fagmiljøene selv har stor grad av frihet i valg av lærestoff. Både i lærerutdanningen og i ingeniørutdanningene er det rimelig tilfredshet med endringene i rammeplaner. Men mange nevnte også de ekstra arbeidsbelastningene som reformene medførte, og at de kanskje ikke ga tilsvarende gevinst i studentenes læring.

For de fleste andre utdanningene har kvalitetsreformen vært en viktig kilde til endring. Også her la mange vekt på de ekstra arbeidsbelastningene som fulgte, mens flere også nevnte uintenderte sidevirkninger av reformen, bl. a. at mange fagtilbud – særlig humanistiske – mistet sin tradisjonelle og faste form da gradsstrukturen ble endret, og måtte slite med å skape seg en ny «identitet» i tilbudslandskapet. Med kvalitetsreformen fulgte en modulisering av fagene, men dette innebar ikke nødvendigvis en endring i innholdet av faget.

De nasjonale reformene er også nært knyttet til byråkratisering av lærestedene (de er ikke mulig å gjennomføre uten byråkratisering, ble det sagt). Rapportering av studiepoeng er avgjørende for finansiering av utdanningen, og dette påvirker designet av det pedagogiske opplegget. Enkelte fagansatte hevder at de ikke lenger lager et «krevende opplegg», da dette vil gå utover studiepoengproduksjonen, men heller effektive opplegg for høy grad av gjennomføring. NOKUT blir av noen oppfattet som en unødvendig regulerende virksomhet og dette krever mer byråkrati og lager en «minimumsstandard», som påvirker faget.

Kvalitetsreformen førte også med seg endringer i forholdet mellom undervisere og studenter: Det skulle spesielt veiledes og følges opp mer tett. Dette har tydeligvis også skjedd i de fleste program, men fagmiljøene sliter også i betydelig grad med å oppfylle forventningene.

Noe av det samme gjelder med innføringen av læringsutbyttebeskrivelser (LUB). Mange beskrev denne reformene som en byråkratisk arbeidsøvelse. Utsagn: «Både NOKUTs tilsyn og de formelle kravene til læringsutbyttebeskrivelser virker stivnede og formaliserte: et standard- og avkryssingssystem som gir lite energi til undervisning og læring.» Men det var også flere som mente at LUB-reformen faktisk hadde positiv effekt på studieprogrammet, og at reformen skaper en mer forpliktende relasjon til studentene, og mer fokus på målene.

I mindre grad synes fusjonsprosesser å slå inn i fagene; selve fagtilbudene synes ikke å bli endret som direkte følge av disse prosessene, selv om flere nevnte at disse prosessene stjeler energi fra det faglige arbeidet.

Alt i alt var det lite direkte misnøye med reformene «som sådan» blant de intervjuede, men heller ikke mye entusiasme, og det var til dels sterk kritikk av det de fleste så som en stadig mer presset arbeidssituasjon som følge av reformene. Det var ikke hver enkelt reform, men «de stadige reformene» som får mest kritikk. Flere nevnte at myndighetene setter i gang reformprosesser som de ikke helt overskuer virkningene av. På den annen side var det andre som mente at myndighetene nok er nødt til å sette i gang reformer og utviklingsprosesser for å hindre at fagmiljøene «sovner». Noen av de fagmiljøene som har veldig mange studenter trakk også frem at det tar lang tid å gjennomføre (nasjonale) endringer, og at det generelt kommer flere oppgaver innen utdanningsfeltet (og færre midler). Når virkningene av de nasjonale reformene likevel ofte blir beskrevet som mindre dyptgående enn man kanskje kunne vente, er det til dels fordi institusjonene/fagmiljøene oftest greier å dempe reformene ved å tilpasse dem til innarbeidet faglig praksis, og på den måten absorbere endringssjokket.

Kontekstuelle endringer

Flere representanter for ingeniørutdanning ga uttrykk for at industrien var en faktor som hele tida påvirket utdanningene til endring. Nærheten til bransjen var noe som påvirket faget. Dette kunne nok i noen grad være karakteristisk for alle profesjonsutdanninger, som er avhengige av å være relevante for sitt yrkesfelt. Men dette ble klart tydeligst uttrykt fra ingeniørutdanningens representanter, sannsynligvis fordi industriens ulike områder som regel er i stadig endring, og i større grad enn f. eks. grunnskolen.

Arbeidsmarkedet ble av noen trukket frem som en viktig årsak. Det var generelt mer etterspurt at kandidatene hadde redskapsferdigheter i dag enn tidligere. Både trender og konjunkturer hadde også en effekt på endringer i fagene, i det noen fag ble favorisert/mer populære, og andre ikke. Dette kunne gi en «tilpasningseffekt» i faginnholdet.

Forventningen om å søke forskningsmidler fra EU har indirekte/direkte påvirket noen fag, ved at fagprofilen på stipendiater oftere blir en «anvendt profil». Dette har også følger for undervisningen og for endringer i faginnholdet i mer anvendt retning. For de fagene som nylig har opprettet forskerutdanninger kunne det merkes at en måtte tjene inn mer penger for å dekke økonomien for flere forskere, og dette kunne gå på bekostning av undervisningen.

Ut over slike påvirkninger fra studienes avtakere, var det nesten utelukkende i spørsmålet om utviklingen i studentpopulasjonen at vi fikk kommentarer som gjelder kontekstuelle endringer.

Det ble f. eks. uttrykt at «studentene ikke lenger har med seg et rimelig bredt kunnskapsgrunnlag, et slags ytre referanserammeverk, inn i studiet. Det betyr at mye av det som tidligere kunne antas å være allmenkunnskap ved inngangen til studiet, nå ikke lenger kan tas for gitt. Det får konsekvenser for stoffutvalg og undervisning.

Det er stor heterogenitet i studentgruppene, og lærerne merker store forskjeller i forutsetninger, og ikke minst i engasjement og innsats i studiet. Men mange ser ikke dette som en hovedgrunn til at studieinnholdet endrer seg. Stor grad av heterogenitet er ikke noe nytt de siste 15 årene, selv om det kan være en større andel som sliter i dag. (Her kom den store endringa på 1980-tallet.) Andre (ikke mange) ga derimot uttrykk for at gjennomgående lavere startforutsetninger hos studentene hadde innvirkning på studienes gjennomføring og resultater. Et forhold som flere tok opp, er at heltidsstudenten ikke lenger finnes, dette influerer også på faget, selv om ingen konkrete ting ble påpekt her. Men det ble trukket frem at savnet av heltidsstudenten er en viktigere endringsfaktor enn nasjonalt styrte endringer i faget.

Ved spørsmål om hvordan de ansatte forholdt seg til masseutdanningen (og kvaliteten i utdanningen), var flere opptatt av at dette var en krevende situasjon. Forskjellige strategier for å møte utfordringene ble formidlet: «Vi setter parentes rundt de med lavt nivå», «det er vår oppgave å ta imot alle», «vi forsøker å benytte digitale hjelpemidler i større grad», «vi har vekt på førsteårsstudenten», «vi vektlegger opplæring i generiske ferdigheter», «vi har hatt en total omlegging av studieopplegget», «mangfold er bra for læringsmiljøet», «opprettholde høy inntjening, samtidig som vil ha kvalitet, «kan dele studenter inn i grupper etter nivå, og så tilpasse undervisningen – heller dette enn å kaste ut noen» osv.

Institusjonell policy

Det gjennomgående bildet her er at institusjonens øverste nivåer i kun liten grad påvirker det som konkret skjer i undervisnings-/læringsammenheng i studieprogrammene. Det bedrives ikke mikrostyring av innholdet i fagene, var det mange som påpekte – hverken institusjonsledelsen eller lavere ledelsesnivåer «la seg opp i faget». Institusjonsledelsens fokus er på studieportefølje – sett opp mot rekrutteringsmuligheter, spesielle kompetansefortrinn og samfunnsbehov. Vi ser da bort fra spesielle tilfeller der institusjonens eget kvalitetssystem, eksterne evalueringer eller andre bekymringssignaler kan sette fokus på kvalitetsbrist i enkeltprogram som ledelsen må forholde seg til.

Intervjuene ga likevel innrykk av at underviserne var seg bevisst at institusjonen gjerne har en «policy» eller strategi også når det gjelder undervisning. Det kan særlig gjelde visse preferanser for å ha en tiltrekkende og moderne utdanningsinstitusjon, f. eks. ved at undervisning og forskning ligger nært opp til hverandre i prioriterte faglige emner, at det skal foreleses lite og samhandles mye, eller ved at man er kommet langt i å legge til rette for bruk av IT-teknologi i undervisning og veiledning. Inntrykket er likevel at det sjelden oppleves som noe sterkt trykk fra ledelsens side for at policyen skal

følges aktivt opp i studietilbudene. Også en institusjonell policy for å styrke didaktikken/pedagogikken var merkbar hos flere, og blant dem som nylig har igangsatt forskerutdanninger, var det et styrket fokus på å rekruttere førstekompetente ansatte til utdanningene, noe som kunne gi smalere profil på utdanningen/faget/undervisningen.

Institusjonenes forhold til forskning rapporteres å ha både direkte og noen indirekte følger for undervisningen. Direkte, ved at det forventes at studentene skal kunne komme nærmere inn på forskningen i sine studier, dels ved at de utfører forskningspregede arbeidsoppgaver, og dels ved at de får innblikk – og gjerne får delta litt – i den forskningen som underviserne utfører.

Men mest merkbar er kanskje den indirekte påvirkningen. Mange betonte hvordan presset for å produsere i forskning blir stadig viktigere for institusjonene. Dette synes særlig å gjelde i de høyskolene som har universitetsambisjoner, men egentlig deltar alle i det akademiske kappløpet om publiseringspoeng og andel undervisere med førstestillingskompetanse. Kravene ovenfra i institusjonen føles tydeligvis sterkere på forsknings- enn på utdanningsfeltet, og dette mente flere tapper den vitenskapelige staben for energi til undervisningsoppdraget.

Fagmiljøets utviklingsarbeid

I varierende grad ga alle de intervjuede fagmiljøene uttrykk for at de fleste og viktigste endringene som går på kvalitet i innhold og gjennomføring av studieprogrammene kommer fra fagmiljøene selv. Men det var stor variasjon i beskrivelsene av hvor mye endring som skjer: Fra ett miljø der de mer eller mindre på egen hånd hadde lagt om hele studiet drevet fram fra ideer hos ildsjeler, ut fra en analyse av at det var mye som tidligere fungerte dårlig, og til miljøer der endringer skjer i mindre grad, mer gradvis og løpende, uten store omveltninger.

Vi fikk også en beskrivelse av hvordan mange føler at endring skjer, eller ikke skjer, når initiativene kommer ovenfra. Endringssignalene fra myndighetene er gjerne vage og vide, og må uansett fylles med konkret innhold av de enkelte fagmiljøene. Alt ut fra hvordan signalene vurderes, blir det snakk om å fortolke signalene til en faglig kontekst, som kan være krevende på flere måter, ikke minst i form av økt arbeidspress. Men det kan også være snakk om å minimalisere endringene til kun det helt nødvendige, i den grad de måtte vurderes negativt av fagmiljøet. I dette bildet kom det også fram svært ulike bilder av institusjonens rolle og medvirkning: Fra genuint engasjement hos den faglige ledelsen i prosessene, til det noen beskriver på følgende måte: «Institusjonen er da kun departementets forlengede arm og gjennomfører endringene med en administrativ logikk som tar lite hensyn til utdanningens egenart. Ledelsen er kun interessert i forsknings- og kandidatproduksjon, og ikke i undervisning og læring.».

2.3 Samarbeid om utdanningen blant vitenskapelig ansatte

Faglig ledelse

Utdanningsledelse synes å være integrert i det daglige arbeidet i fagmiljøet de fleste steder, og de fleste informantene ga uttrykk for at det har funnet en form som fungerer godt for arbeidet med utdanningene. Noen oppga at de hadde ansatte instituttledere, og andre ikke. Dette skillet synes ikke å ha avgjørende betydning for oppfatningen og vurderingen av faglig ledelse.

Inntrykket fra intervjuene er at det er klare begrensninger for utøvelse av faglig ledelse, hvis man legger trykket på «faglig». De fleste vi intervjuet var bevisste på at underviserne må ha personlig, faglig autonomi, og at maktstrukturen i et fagmiljø bør være (og som regel også er) «flat». Et par utsagn kan illustrere dette: «Man kan ikke være faglig leder ved å marsjere foran, og vente at fagfolkene følger etter i takt.» Og: «Noen sterkt førende faglig ledelse har vi ikke.» Faglig ledelse synes dermed i mange henseender å bli utøvet i en kontekst av diskusjoner og omforente avgjørelser. Det er tydelig at det også er dette som er ønsket blant underviserne.

Det var likevel gjennomgående i intervjuene at de spurte ga uttrykk for at faglig ledelse er viktig. De fleste hadde hatt erfaringer med ulike typer ledere/ledelse, både svært gode og mindre vellykkede. «Faglig ledelse er veldig personavhengig», er et typisk utsagn. God faglig ledelse er viktig for å få et utdanningsmiljø til å trekke sammen: For å skape samordning, aksept for felles løsninger, helhetlig tenking, tverrfaglige perspektiv og samarbeid. Slik ledelse virker inspirerende for de fleste undervisere, og evnen til å engasjere fagmiljøet er da også en av den gode leders viktigste egenskaper. God faglig ledelse er å legge til rette for utvikling, og å holde fokus over lengre tid – og å samtidig gi de vitenskapelig ansatte tillit. Idéutvikling er et samspill mellom ledelsen og de ansatte og det er en kollektiv prosess, med en enighet om retningen i bunn. Det stilles også krav til de vitenskapelig ansatte: «Hos oss forventet den faglige ledelsen initiativ», og det var stimulerende, sa en.

Den viktigste kontakten med ledelse er for de fleste med ledelsen på program- og instituttnivå. Selv om det er noe ulike erfaringer og vurderinger blant de spurte, var et klart flertall rimelig tilfredse. Siden faglig ledelse har begrenset makt over utførelsen av undervisningsoppdraget, er det gjerne *ikke* fordi ledelsen handler aktivt og inngripende på ufornuftige eller urettferdige måter at den eventuelt ikke fungerer like godt. Det typiske for det som underviserne beskriver som dårlig eller svak ledelse, synes heller å være «fravær», dvs. at lederne er lite faglig synlige for dem som underviser. En del av de intervjuede ga uttrykk for at de var – eller hadde vært – utsatt for svak ledelse i denne betydninga. Slik en av informantene uttrykte det: «Faglig ledelse bryr seg ikke om utdanning i det hele tatt. De tar undervisninga for gitt. Det er forskninga som teller». Underviserne ga gjennomgående uttrykk for at de i sitt daglige arbeid har lite kontakt med den høyere faglige ledelsen (dekanat, og særlig rektorat), og de merker lite til hvordan dette nivået eventuelt griper inn i deres egen virksomhet. «Dekanatet ser vi ikke», som en av informantene uttrykte det.

Noen var direkte kritiske til hvordan faglig ledelse og undervisere er frakoplet på en måte som gir lite sammenheng og motstridende målsettinger i undervisningsarbeidet: «Mine ledere og jeg har ikke de samme målene for den faglige virksomheten. Hvis mitt hovedfokus er på studentenes læring, kommer dette lett i motsetning til ledelsens målsettinger, som ligger på forskningsproduksjon, rekruttering, gjennomstrømming og inntjening. Vi tolker vårt samfunnsoppdrag forskjellig, med motstridende konsekvenser for vektlegginger og prioriteringer.»

Naturlig nok er de fleste oppgavene til den faglige ledelsen administrative, med fordeling av tid og ressurser, samt dokumentering og rapportering. Men også disse tingene er viktige i den forstand at administrative ordninger og beslutninger kan ha store faglige konsekvenser. Av samme grunn ble det også sett på som fordelaktig hvis det finnes relevant faglig kompetanse i administrative støttefunksjoner.

En ganske vanlig, og mindre populær, rolle for faglige ledere nært utdanningene er å bli satt som ansvarlige for gjennomføring av reformer og ordninger som er besluttet på høyere nivå. Det var

forståelse for at ledere på dette nivået kan komme i en vanskelig skvis mellom plikt og faglig tilhørighet, men hvis denne rollen blir oppfattet av resten av fagmiljøet som faglige lederes drivkraft og hovedoppgave, kan det skape motstand og redusere lojaliteten til ledelsen. Følgende utsagn kan dekke det flere uttrykte: «I den grad vår faglige ledelse virker *faglig*, er den mer styrt enn styrende; dvs. de må sørge for at beslutninger tatt i departementet eller høyt i vår institusjon blir implementert».

Faglig samarbeid

De intervjuede gir klart uttrykk for at det i dag samarbeides mer om undervisning enn for 10–15 år siden. Mange sier faktisk at det meste av undervisningsarbeidet nå er organisert som samarbeid, og at årsaken bl. a. kan være at emnene har blitt større, og gjerne involverer flere lærere. Organisering av undervisningsoppleggene gjennom programråd og programleder – som jo er nye styringsledd etter kvalitetsreformen – «tvinger» de fleste lærerne til å engasjere seg ut over sin egen undervisning. Det ble gitt klart uttrykk for at det nå er blitt mye vanskeligere å gjemme seg bort fra fellesskapet med sin egen faglige spesialitet eller sitt undervisningsemne. Det er fortsatt forskjeller i undervisernes grad av engasjement og deltakelse, men ingen kan dra seg helt unna, og de fleste gir gode bidrag til samarbeidet. Det ble også understreket at samarbeidet ikke fjernet behovet for en dedikert «eier» eller leder for utdanningsoppgavene.

Samarbeidet har likevel ulik grad og karakter. På den ene siden hørte vi om studietilbud der hele opplegget kjøres i team, f. eks. bestående av fire lærere, via tilfeller av samarbeid i selve undervisningssituasjonen, eller deling av et emne mellom to eller flere lærere, der de må ha nær kontakt med hverandre gjennom forløpet. Den siste varianten er tydeligvis mer vanlig enn gjennomført teamorganisering. Parundervisning (to undervisere samtidig) var det flere som henviste til som en aktuell måte å undervise på, og det ble fremhevet at dette var en god måte for å skape dialog «mellom sannheter» på, og for å kunne påpeke/understreke hvor komplisert enkelte fenomener kunne være. Ressurshensyn setter likevel begrensninger for omfanget av parundervisning. På den andre siden – og tydeligvis det aller mest vanlige – finner vi samarbeid gjennom utveksling og deling av ideer, opplegg og materiell i åpne kulturer, der det er lite intern konkurranse mellom lærerne. Det ble av flere pekt på at deres fagmiljø har gjennomgått en kulturendring vekk fra den individuelle og privatiserte konkurransen om status og posisjoner som ofte preget dem mer tidligere.

Mye av samarbeidet faglærerne imellom har praktisk, tilretteleggende karakter. En av de intervjuede uttrykte det slik: «Slik undervisningsprogrammene er organisert i dag kreves det en god del samarbeid for å få ting til å gå greit. Dermed handler de fleste møtene mest om slike ting. Det faglige og pedagogiske diskuteres nok også, men mer uformelt; ikke så forpliktende og organisert, med sikte på at det skal skje noe som følge av diskusjonene». Vi hørte også om eksempler på at sammenhengen i programmet diskuteres kollektivt. I et tilfelle ble det referert til at spesialisert forskning har skapt mer spesialiserte kurs/emner, og at behovet for å drøfte helheten dermed var større enn tidligere. Også undervisningsmetodikk ble trukket frem som et tema det ble samarbeidet om. Veiledning foregår imidlertid fortsatt mest i en en-til-en situasjon av delvis privat karakter, og dette ble trukket frem av noen som den beste delen av undervisningen, spesielt veiledning i skrivning av mastergradsoppgave. Det var likevel ingen som trakk frem at veiledning var oppe til diskusjon i det faglige fellesskapet.

Representanter for et av fagmiljøene hevdet at undervisningstilbudene ble strukturert med utgangspunkt i forskningen og inndelingen forskergrupper. Undervisningsplanen sto på forskergruppenes agenda. Dette var et faglig samarbeid, men også en praktisk fordeling av undervisning i kurs/emner. Det faglige samarbeidet rundt utdanningen ble av de fleste fremhevet som

positivt, og det erstattet til dels en tidligere praksis hvor undervisningslederen alene planla helheten i undervisningen. Mange viste til at de har en sterk delingskultur i fagmiljøet, og at dette er befordrende på samarbeidet – også på tvers av seksjoner. Andre nevnte interne seminarer om opplegg og evaluering av utdanningen og kompetansehevingstiltak som hadde vært gjennomført for fagmiljøet, med god deltagelse. Fra noen fagmiljøer kom det uttalelser om de opplever veldig liten grad av samarbeid om planlegging og evaluering av utdanningen, men disse var klart i mindretall.

Av faktorer som virker hemmende på samarbeidet, ble begrenset tid og begrensede ressurser framhevet som det viktigste. Det ble f. eks. referert til et tilfelle med et opplegg for team-basert undervisning som etter hvert måtte oppgis fordi det ble for ressursmessig krevende. Andre pekte på at den fysiske infrastrukturen ikke alltid holder helt tritt med økningen i antall tilsatte og studenter. Mangel på rom til møter er en ting; en annen ting er at færre kan ha kontorplass ved institusjonen og må arbeide hjemmefra, og derfor ikke kan delta i samarbeid i samme grad som andre. Faktisk ble også internasjonalisering nevnt som en begrensende faktor i noen utdanninger. Hvis det blir en forholdsvis stor andel lærere som har annet morsmål enn norsk, vanskeliggjør dette samarbeidet fordi samtalen må foregå på engelsk. Det kan føre til at en del lærere da «melder seg ut».

Kvalitetsarbeid og kvalitetskultur

De aller fleste av de intervjuede beskriver kjennskap til – og deltakelse i – formelt kvalitetsarbeid i en eller annen form. Alle kunne vise til kjennskap til institusjonens interne kvalitetssystem. Selv om det var visse forskjeller i hvordan kvalitetsarbeidet ble beskrevet, og i lærernes tilfredshet med det, var *likhetene* i beskrivelser og oppfatninger mer slående.

De fleste framholdt studentenes emneevalueringer som det viktigste elementet i kvalitetsarbeidet i forhold til egen undervisningspraksis. De aller fleste mente at disse er svært nyttige, og gir lærerne den beste tilbakemeldinga på undervisningsarbeidet. En typisk uttalelse er denne: «Vi har undervis- og sluttevaluering av programmene i henholdsvis 1- og 3-årssykluser. Her er mye basert på det som kommer fram i studentevalueringene av emner. Programledere og programråd behandler disse og lager rapporter, som går i linje til institutt og (aggregert) til fakultet. Ledelsen virker genuint interessert i det vi gjør, og det er god informasjonsflyt begge veier. Men utenom studentevalueringene er mye av analysene basert på nøkkeltall og annen kvantitativ informasjon. Og selv om rutinene fungerer greit, er det ikke særlig åpenbart for oss at de fører til særlige inngrep eller endringer. For meg virker det som at de høyere nivåene bruker informasjonen mest til å 'sjekke, krysse av og godkjenne'. Andre beskrivelser ligner på denne, med vekt på at systemet fungerer ensidig rapporterende oppover i organisasjonen: «Systemet fungerer, men lite kollektivt, og det er svakt når det gjelder tilbakemeldinger til fagmiljøet. Lærerne fyller inn kommentarer og sender dem videre hver for seg, og vet oftest ikke om noe av dette følges opp. Dette fører gjerne til at emner blir frikoblet, med lite ansvarsoppfølging videre oppover i organisasjonen. Den enkelte lærer blir sittende alene med dette overfor sine studenter, i sitt eget emne, så det blir noe personlig og snevert over det hele. Det hadde vært en fordel med mer bredde og gjennomsiktighet i kvalitetsarbeidet. Det kollektive, faglige ansvaret for kvaliteten blir ikke lagt så mye vekt på som det kanskje burde.». Andre deler av kvalitetsarbeidet som ble nevnt under intervjuene var bruk av ekstern sensor, produksjon av studiekvalitetsrapporter, deltagelse i referansegrupper, utarbeiding av programrapporter og emnerapporter, regelmessige lærermøter, og det ble tilføyd av en: «jo, vi har et kvalitetssikringssystem, og lærerstemmen spiller inn i dette systemet.».

Ut fra intervjuene får vi et bilde av at det interne kvalitetssystemet i institusjonene er implementert og fungerende, og at underviserne har kunnskap om det og en viss grad av delaktighet i det. Systemer og ordninger virker også i hovedsak å være akseptert. Men det uttrykkes ikke særlig grad av entusiasme for det formelle, systemdrevne kvalitetsarbeidet, noe som kan ha sammenheng med svak følelse av medeierskap og effekt, og en følelse av å være fremmedgjort. Noen av faglærerne uttrykte seg med direkte skepsis om systemenes hensiktsmessighet og nytteverdi. Mange viser også til at når de faglige styrker og svakheter ved et eller flere fagtilbud drøftes, og små justeringer gjøres i oppleggene, skjer det like gjerne «utenfor systemet», i andre typer møter mellom de faglig ansatte i miljøet. I samtalen om verdien av et internt KS-system, ble det sagt at: «antallet krav til oss på mange felter stiger enormt – og da begynner man å saldere, og da er KS-systemet en fristende kandidat å saldere først».

Begrepet *kvalitetskultur* har blitt noe av et kjernebegrep i diskusjoner om utdanningskvalitet og kvalitetsarbeid. Det står sentralt i både NOKUTs og ENQAs tenking omkring sikring og utvikling av kvaliteten, og stortingsmeldingen om kvalitet i høyere utdanning (2017) har begrepet i tittelen. I deler av intervjuene viste det seg imidlertid at dette vide og lite presise begrepet synes å ha blitt relativt lite reflektert over i fagmiljøene, og vi fikk dermed nokså svevende definisjoner fra de intervjuede. De fleste mente nok at de selv har en kvalitetskultur, men det ble også ofte sagt at begrepet mest fungerer som et honnørord. Noen fremhevet at kvalitetskultur var «et fint ord for færre ressurser».

For å gi mening må en kvalitetskultur omfatte et kollektivt engasjement for mange kvalitetsaspekter. En ting som det ifølge informantene har blitt større grad av bevissthet omkring de senere årene, er studentenes læringsprosess(er). Ambisjoner om å nå målene for studentenes læring må inngå i en kvalitetskultur. Kvalitetskultur er i dag også i større grad knyttet til/påvirket av forskningspublisering, og til det brede fenomenet «internasjonalisering», enn tidligere. Videre inngår det i en kvalitetskultur av i dag at utdanningsopplegget tilpasses det faktum at «alle skal med», der ansvaret for studieresultatet tidligere i større grad var studentens eget. For enkelte fag kreves det større grad av tilpasning til endrede rammebetingelser, som for eksempel store, heterogene studentgrupper, mens flere la stor vekt på at det skapes et godt studiemiljø. «Kvalitetskultur» er etter de ansattes oppfatning dermed både upresist og det inneholder mange meningsnyanser, og det fremkaller ikke nødvendigvis en enkelt assosiasjon, men snarere et mangfold av assosiasjoner.

Det som alle vår intervjuobjekter syntes å være enige om, er at begrepet – for å kunne beskrive et fagmiljø eller en institusjon – forutsetter at ambisjon og engasjement for høyt kvalitativt nivå og stadig forbedring i virksomheten inkluderer de fleste medlemmene av fagmiljøet. Det skapes ingen kvalitetskultur ved at noen ildsjeler har gode tanker om kvalitet, og så staker ut veien for alle de andre. Det klareste *skillet* – som kanskje kan virke noe spissfindig – går mellom dem som legger kvalitetskulturen til kvalitetsarbeidet og dem som legger den til selve det faglige arbeidet. «Spissfindig» fordi det helst ikke bør være noen forskjell her.

Her var det en klar overvekt av undervisere som assosierte begrepet direkte med de faglige bestrebelsene for å gi god utdanning, undervisning og læring. Det ble også nesten uten unntak understreket at slikt engasjement for å holde høy kvalitet er et typisk kjennetegn ved akademiske miljøer. Som en informant uttrykte det: «Vi har kvalitetskultur fordi vi deler den faglige interessen og stoltheten som alltid driver oss mot høy kvalitet». Og en annen: «De fleste akademiske kulturer er kvalitetskulturer. Vi trenger ikke dette honnørordet». Derimot var de heller få som koblet «kvalitetskultur» med samlet og helhjertet oppslutning om det sikrings- og forbedringsarbeidet som forutsettes å skje gjennom det formelle kvalitetssikringsystemets rutiner. Selv om de to ulike måtene

å assosiere rundt begrepet på ikke på noen måte gjensidig utelukker hverandre, kan de svarene vi fikk tyde på at de obligatoriske institusjonelle kvalitetssystemene ikke har oppnådd den helt sentrale posisjonen i de faglig ansattes bevissthet. Det at de fleste ser «kvalitetskulturen» som relativt frikoblet fra kvalitetssystemene, noe som kan tyde på at disse systemene ikke er godt integrert i lærernes faglige tenking og praksis.

3 Oppsummering

De fleste av våre informanter ga uttrykk for at man lenge har vært inne i en prosess med omlegging og videreutvikling av opplegg og metoder i undervisningen. Men endringene skjer i ulik takt og grad i ulike program/programtyper, og de kommer som resultat av ulike påvirkningsfaktorer. Bakgrunnen for endringene ligger dels i ytre press fra myndighetene, arbeidslivet, studentene, institusjonene selv ved ledelsen og den generelle samfunnsutviklingen, og dels i didaktiske initiativ i institusjonen eller fagmiljøet, ofte drevet av «ildsjeler». Det forklarer også at noen fagmiljøer fremstår som mer «progressive» enn andre. Det var en vanlig oppfatning at de viktigste driverne for utvikling og forbedringer ligger i fagmiljøet selv, og ikke i reformer pålagt utenfra, selv om det også var tydelig at mange av forbedringsbestrebelsene er en respons på kontekstuelle endringer rundt utdanningene. De fleste informantene mente at undervisningen og utdanningen er forbedret under de siste årenes utvikling, og at en har klart å tilpasse seg samfunnsutviklingen.

Det ytre presset for reform og utvikling har vært særlig sterkt etter Kvalitetsreformen i 2002. Reformen grep inn i all utdanning, men spesielt sterkt i disiplinutdanningene ved universitetene. Perioden har samtidig vært preget av en omfattende utvidelse av programtilbudene og stadige evalueringer og mindre reformer i profesjonsutdanningene. De ansatte ga tydelig uttrykk for at det har vært krevende og til en viss grad distraherende å forholde seg til de mange intervensjonene og endringene, mens de samtidig blir pålagt mer omfattende administrative oppgaver og et rapporteringsregime som følger av institusjonenes mål- og resultatstyring.

Ifølge våre informanter, skjer de vitenskapelig ansattes arbeid med utvikling av undervisning og utdanningsprogram med utgangspunkt i det faktum at høyere utdanning i dag er breddeutdanning. En erkjennelse og aksept av dette faktum fremgikk av samtalene med alle gruppene, og alle gir uttrykk for at de legger det til grunn for undervisningsarbeidet. Et gjennomgående aspekt ved masseutdanningen er heterogene studentgrupper. Intervjuene bekrefter at dette er en realitet i alle fagene. Både faglig og på mange andre måter er studentgruppen mer heterogen enn tidligere, men de vitenskapelig ansatte synes ikke å mene at dette innebærer en klar kvalitetssenkning. De gode studentene er fortsatt gode, men forekomsten av frafall og underpresterende studenter synes å ha økt. Men vel så viktig synes fremveksten av en ny type student å være. En som har en sterkere krav- og forbrukermentalitet, jobber deltid, er mindre selvstendig, oppsøker veiledning i mindre grad og ønsker et mer skolepreget studiearbeid. Intervjuene peker dermed på noe som Underviserundersøkelsen ikke omtalte. Den var avgrenset til et spørsmål om graden av faglig heterogenitet i studentgruppen. Intervjuene viser at heterogenitet også strekker seg ut til en «ny type student» som har mer variert bakgrunn og referanseramme enn tidligere.

De vitenskapelig ansatte oppgir gjennomgående at undervisningsarbeidet har en stor og viktig plass innenfor høyere utdanning. Det er ikke opplagt at det står i en verdimelessig skygge av forskningen, og

intervjuene gir lite støtte for at undervisningsarbeidet er nedprioritert som «plikt» og mindre viktig blant de ansatte. Det ble i det store og hele uttrykt stort engasjement for undervisningsarbeidet, og flere mente at denne oppgaven faktisk er viktigere enn forskningen, som jo også utføres på mange andre arenaer. Tidsbruken reflekterer også dette. Funnene i Underviserundersøkelsen er stort sett bekreftet på dette punktet. Men det kommer klart frem at bredde- og massutdanningen krever stadig mer av de ansatte. De oppfatter at de står i et krysspress mellom forskning¹⁰ og utdanning, en situasjon som kan beskrives som «overbelastning». Dette er noe som ikke framkom av den skriftlige spørreundersøkelsen.

Ut fra intervjuene, er begrepet faglig ledelse vanskelig å beskrive enhetlig, siden det er stor forskjell på «fjern» (rektor, ofte dekan) og nær (instituttleder, programleder) ledelse, og fordi så mye av den faglige ledelsen har administrativ karakter. For underviserne var den nære ledelsen den klart viktigste, den som i størst grad påvirket deres arbeid. Selv om tradisjon for individuell faglig autonomi og kollegialt konsensus legger begrensninger på handlingsrommet, er nærmeste leders rolle som inspirator, tilrettelegger og samlingspunkt svært viktig. Her kom det sprikende tilbakemeldinger om kvaliteten. Der faglig ledelse er «fraværende», finner man gjerne et lite utviklingsorientert fagmiljø.

Responsene i Underviserundersøkelsen indikerte en viss motsetning mellom didaktiske preferanser og didaktisk praksis: De fleste svarte at de ønsker stor grad av metodisk variasjon og bruk av studentaktive læringsmetoder, men oppga samtidig at lærerstyrte aktiviteter, og spesielt forelesning, fortsatt dominerer. Til en viss grad modifierer intervjuene dette bildet. De fleste av våre informanter viste til utstrakt bruk av varierte og studentaktive metoder i sine egne program, og hevdet at det er ressursknapphet som setter grenser for videre utvikling.

Intervjuene bekrefter i stor grad inntrykket fra Underviserundersøkelsen at undervisningen i dag ikke lenger kan beskrives som typisk «privatisert». De fleste av informantene hevdet at de samarbeider mye med utforming av programmene og opplegg for undervisningen, og flere sa at de også i noen grad samarbeider i selve undervisningen. Med noen få unntak, ble fagmiljøene i denne henseende beskrevet som mye mer åpne og delende enn for 15 – 20 år siden, ikke minst fordi undervisningsoppleggene har blitt mye mer transparente og «regnskapsmessig» organisert. Flere ga også uttrykk for at det administrative arbeidet er tett sammenvevet med faglig arbeid og viktig for realisering av det faglige innholdet.

Når det gjelder de faglig ansattes engasjement i kvalitetsarbeid, er bildet mer blandet. Deltagelsen i det systematiske kvalitetsarbeidet er rapportert å være overraskende stor i Underviserundersøkelsen 2016. Intervjuene viste at kvalitetssystemene for utdanningen nå er kjent og innarbeidet i institusjonene, og som sådan akseptert av de faglig ansatte. Særlig gjennom de obligatoriske studentevalueringene av kurs og program blir alle lærerne involvert. Flere av de intervjuede var også positive til hvordan kvalitetsarbeidet fungerte hos dem. Men en ser også at arbeidet ofte er preget av lite entusiasme, ikke minst fordi det blir satt i sammenheng med et økende rapporteringsregime som er forholdsvis lite

¹⁰ Situasjonen når det gjelder forholdet mellom forskning og utdanning i Norge i dag, slik den har vokst frem de siste 30 årene, beskrives av historikerne som preget av press og kryssende interesser. Myndighetene i Norge har i denne perioden hatt et sterkt fokus på utdanningsoppdraget, der utfordringen har vært å holde og heve kvaliteten samtidig som studenttallet øker. På den annen side hevder Helsvig og Thue at universitetene, og etter hvert også høyskolene, selv har prioritert forskningen høyest i stort sett hele etterkrigstiden og at dette står i et visst motsetningsforhold til myndighetenes prioriteringer. Responsen fra de vitenskapelig ansatte i Underviserundersøkelsen tyder på at mange har opplevd denne doble satsingen som belastende, og at den ikke har vært fulgt opp med tilstrekkelige ressurser.

populært. Det påpekes av de fleste at arbeidet preges av mangel på dialog og tilbakemeldinger, slik at det blir lite transparent og dynamisk. Flere uttrykte skepsis til kvalitetssystemenes nytteverdi¹¹ og hevdet at de viktigste kvalitetsforbedrende innsatsene skjer utenfor systemets prosesser, i mer direkte og uformelle tiltak fra de faglig ansattes side. Den mangelen på kopling mellom kvalitetssikringssystemene og den faglige virksomheten som ble påpekt i evalueringen av NOKUT i 2008 synes med andre ord fortsatt å gjelde i noen grad.

¹¹ De vitenskapelig ansattes vurderinger av (ekstern og intern) kvalitetsarbeid er i liten grad undersøkt. En artikkel som har kartlagt og undersøkt dette i Storbritannia er Newton (2001), som i en større spørreundersøkelse finner at akademikere i (2001) UK hadde et langt mer skeptisk og negativt bilde av innføringen av systematisk kvalitetsarbeid fra myndighetens side enn det som uttrykkes blant norske ansatte i underviserundersøkelsen.

4 Vedlegg

NR1 Spørsmålene til de vitenskapelig ansatte (5 hovedspørsmål)

Hovedspørsmål 1:

Kan dere beskrive de viktigste endringene som har skjedd i det/de programmet/-ene dere er engasjert i siste (ca. 10?) år?

- I studiets mål, innhold og emnesammensetning?
- I organisering og opplegg (leveringsmåte; organisering av undervisninga)?
- I undervisningsformer og veiledning?
- I kontakten mellom lærere og studenter?
- I resultater?
- Annet?

Hovedspørsmål 2:

Hvilke påvirkninger eller innsatser mener dere har vært de viktigste driverne bak de endringene som har skjedd?

- Kontekstuelle forhold:
(F. eks. studentrekruttering/inntakskvalitet, ressurstilgang, tidsressurs og arbeidsbelastning, infrastruktur, avtakermarked, «trender»)?
- Lærergruppens sammensetning/faglige utvikling/kompetanse?
- Nasjonale reformer som griper inn i utdanningsvirksomheten (Kvalitetsreformen, rammeplanendringer, omorganiseringer, læringsutbyttereformen, etc.)?
- Føringer fra ledelsesnivået i egen institusjon
(Satsinger, «policy», initiativ og strategiske tiltak for utdanningsvirksomheten, eller som berører denne)?
- Fagmiljøets egne ideer, vurderinger og tiltak?

Hovedspørsmål 3:

Hvilken bruk, og hvilken nytte, mener dere at dere har hatt av følgende vanlige tiltak for kvalitetsutvikling, vurdering og tilbakemeldinger:

- Fag-/programevalueringer?
- Fagplanarbeid med utgangspunkt i læringsutbyttebeskrivelser (Kvalifikasjonsrammeverkreformene)?
- Arbeidslivsundersøkelser eller kontakter med arbeidslivet?
- Studentenes emneevalueringer?
- Informasjon fra Studiebarometeret og/eller andre undersøkelser?

Hovedspørsmål 4:

Hva preger faglig samarbeid og ledelse i det/de programmet/-ene dere er engasjert i?

- Hvordan utøves faglig ledelse? (Mest administrasjon, eller også faglig styring? «Nær» eller «fjern»; «autoritativ» eller «demokratisk»?)
- Hvor viktig/nyttig er faglig ledelse for programmenes kvalitet?
- Når det arbeides med utvikling eller revidering av studieplan og studieopplegg, er dette et arbeid for «alle», eller for noen få?
- I hvilken grad har underviserne i de ulike emnene i samme program faglig kontakt med hverandre i løpet av studieåret?
- I hvilken grad – og eventuelt hvordan – samarbeides det direkte om undervisning?

Hovedspørsmål 5:

Hvordan foregår vurdering og sikring/utvikling av kvaliteten?

- Når et programs helhetlige kvalitet vurderes, er dette hovedsakelig et arbeid for leder, eller også noe som undervisergruppa deltar i?
 - Eller gjør dere vurderinger og tiltak mest individuelt og *ad hoc*, kun i forhold til eget/egne emne(r)?
- Deltakelse og roller i:
 - Eventuelle beslutninger om forbedringstiltak
 - Dokumentasjon og rapportering av vurderinger og tiltak videre i organisasjonen
- «Kvalitetskultur» er et mye brukt ord nå. Stortingsmeldinga om høyere utdanning heter *Kultur for kvalitet*. Hva legger dere i begrepet?

Hva ville dere prioritere for å styrke arbeidet med å utvikle kvaliteten i det/de programmet/-ene dere er engasjert i?

5 Referanser

- Newton, Jethro: *Views from below: academics coping with quality*, Keynote presentation at the Sixth QHE Seminar in association with EAIR and SRHE, Birmingham, UK, May 2001
- Trow, Martin A.: *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII* (Institute of Governmental Studies, UCLA, Year 2005, Paper WP2003'4)
- Kim G. Helsvig: *Universitetet i Oslo 1811-2011, Bok 6 (1975-2011), Mot en ny samfunnskontrakt?*, Unipub forlag 2011
- Forskerforum: – *tidsskrift for Forskerforbundet*, Februar 2017, nummer 2
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement: *Meld.St.16 Kultur for kvalitet i høyere utdanning*, 27. januar 2017
- Thue, Fredrik W;Helsvig, Kim G.: *Universitetet i Oslo 1945-1975: Den store transformasjonen (Bok 5)*. Unipub forlag 2011
- Amundsen, Damen, Haakstad, Karlsen, *Underviserundersøkelsen 2016. En spørreundersøkelse til vitenskapelig ansatte innen utvalgte utdanningstyper om utdanningskvalitet*, (NOKUT-Rapport 2017-1)