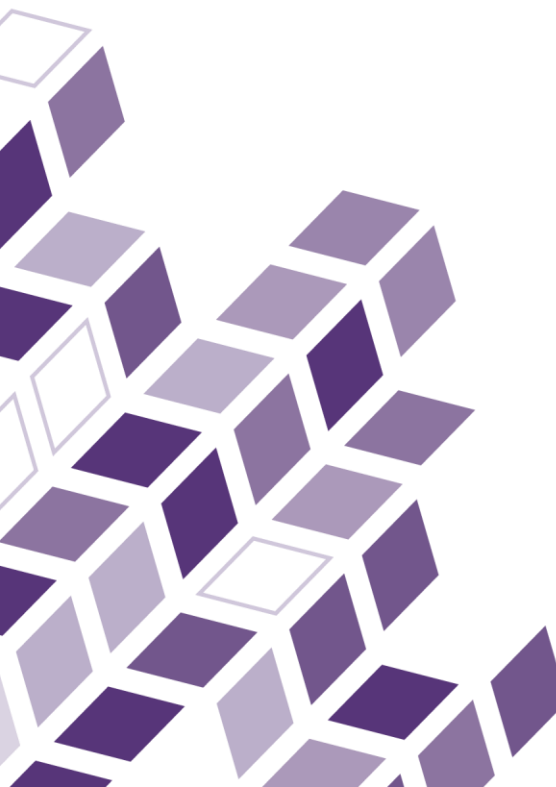


NOKUTS utredninger og analyser

Oppfatninger om kvalitet i høyere utdanning

En oppfølgende kvalitativ undersøkelse omkring resultatene i NOKUTs kvalitetsbarometer 2011

Desember 2012



Rapporttittel:	Oppfatninger om kvalitet
Forfatter(e):	Jon Haakstad og Katrine Nesje
Dato:	04.12.12.
Rapportnr:	2012 - 5
ISSN-nr:	ISSN 1892-1604

Forord

NOKUTs analyse- og utredningsrapporter har til formål å gi bidrag til økt kunnskap om forhold innenfor høyere utdanning og fagskoleutdanning som har betydning for kvaliteten i studiene. Vi håper at de kan gi nyttige ideer og stimulans til institusjonenes arbeid med å kvalitetssikre og videreutvikle sine studietilbud. Rapportene vil til dels formidle analyser av informasjon som NOKUT innhenter gjennom sin evaluerings-, akkrediterings- og godkjenningsevne, dels også resultater fra særskilte undersøkende prosjekter som NOKUT foretar, ofte i samarbeid med eksterne.

Den foreliggende rapporten gir resultatene fra en kvalitativ oppfølgende undersøkelse rundt svarene i [NOKUTs kvalitetsbarometer 2011](#). Undersøkelsen ble utført i form av en serie intervjuer med grupper av faglige ledere, undervisere og studenter ved sju norske høyere utdanningsinstitusjoner. NOKUT vil takke de medvirkende institusjonene for velvillig hjelp til å gjennomføre intervjuene og de medvirkende ansatte og studenter for at de tok av sin tid til å svare på våre spørsmål. De medvirkende institusjonene var: Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen, Universitetet i Nordland, Universitetet i Tromsø, Handelshøyskolen BI, Høgskolen i Molde og Lovisenberg diakonale høgskole.

Oslo, desember 2012



Terje Mørland
direktør

Sammendrag

Bakgrunn, tema og formål

Som en kvalitativ oppfølging av *NOKUTs kvalitetsbarometer 2011* gjennomførte NOKUT vinteren og våren 2012 en rekke gruppeintervjuer med faglige ledere, undervisere og studenter ved sju studieprogrammer ved sju ulike institusjoner. Programmene fordelte seg på bachelor- og mastergradsprogrammer, ulike fagområder og ulike institusjonskategorier. I intervjuene søkte en å få utdyping og forklaringer, eventuelt også modifiseringer, til resultatene i kvalitetsbarometeret. Intervjuene tok altså utgangspunkt i barometerets spørsmål til lærere (19 spørsmål) og studenter (11 spørsmål), der de ble bedt om å vurdere kvaliteten på ulike faktorer som til sammen kan sies å utgjøre et uttrykk for samlet utdanningskvalitet. Spørsmålene ble ordnet i sju temagrupper og informasjonen fra intervjuene ble analysert i de samme temagruppene.

Lærere og studenter er enige om mye

Et hovedfunn i undersøkelsen er at den på de aller fleste punktene bekrefter resultatene fra kvalitetsbarometeret: Både studenter og lærere kan oppsummert sies å være rimelig tilfreds med de fleste forhold som påvirker kvaliteten i tilbudene, og de er også enige om hvilke undervisnings- og arbeidsformer som er de beste: nemlig de «tradisjonelle», de som brukes mest. Videre er de også stort sett enige om at studietilbudenes innhold, nivå og relevans holder god kvalitet, selv om det ofte kom fram synspunkter om studieprogrammer som mangler en del i indre sammenheng. Det er ellers en rimelig grad av tilfredshet med fysisk og administrativ infrastruktur rundt studiene.

Andre ting vurderes klart forskjellig

Også de mest markerte forskjeller mellom lærernes og studentenes vurderinger i barometeret bekreftes i denne undersøkelsen: Det gjelder for det første kvaliteten på selve undervisninga og veiledninga. Her er studentene til dels meget kritiske, mens lærerne følger opp sin positive bedømmelse av egen faglig og pedagogisk kompetanse i barometeret med fravær av «selvkritiske» kommentarer til undervisningskvaliteten. Dernest gjelder det vurderinga av studentenes studieforutsetninger og innsats i studiet. Her gir studentene svært positive bedømmelser av forutsetninger og forklarende argumenter om innsats, mens lærere og ledere til dels er meget kritiske. Vi ser altså at tendensen fra barometeret til å ville «skylde på den annen part» er den samme. Men intervjuene gir et noe mer dempet og differensiert inntrykk av disse forskjellene enn det som kan komme fram i gjennomsnittsscorer i en spørreundersøkelse. Særlig merker en seg at en del studenter gir uttrykk for kritikk av holdningene til en del av sine medstudenter.

Lærerne er kritiske når det gjelder ressurser og tilrettelegging

Lærernes mest kritiske synspunkter – i tillegg til vurderinga av studentenes forutsetninger og innsats – retter seg, som i barometeret, mot institusjonenes tilrettelegging og tilførsel av ressurser til det faglige arbeidet. Det hevdes at det blir for lite ressurser både til undervisninga og til den faglige utviklinga som må skje gjennom FoU. Ofte føler lærerne seg presset mellom hensynene til forskning og undervisning.

Lite didaktisk «trøkk»; faglig ledelse og faglig samarbeid kan videreutvikles

Intervjuene med lærere og faglige ledere ga inntrykk av heller svak satsing i institusjonene når det gjelder pedagogisk orientering, faglig ledelse av utdanningstilbudene og lærernes pedagogiske samarbeid i de samme tilbudene. Forskning og tung disiplin faglig kompetanse anses gjennomgående som den viktigste forutsetninga for god høyere utdanning, mens det synes å bli tatt mer for gitt at formidlings- og læringskvaliteten «følger naturlig med» så lenge det disiplin faglige er i orden.

Faglig ledelse framstår som problematisk i akademia. Faglige ledere synes oftest å fungere mer som administrative «utdanningsmanagere», slik at det spesifikt faglige overlates til den enkelte underviser og dennes kompetanse. Uten en samlende faglig ledelse kan også det faglige, og spesielt det faglig-*pedagogiske*, samarbeidet mellom et programs forskjellige lærere bli lidende, med videre følger for helhet og sammenheng i programmene, slik de formidles til studentene.

BA og MA: To verdener?

Et forhold som ikke kommer så tydelig fram i barometeret, men som er desto mer merkbart i intervjuene, gjelder den store forskjellen som ble observert når det gjelder tilfredshet og trivsel – fra lærere så vel som studenter – mellom bachelor- og mastergradsstudier. De fleste av de utfordringene som studentene oppga at de sliter med gjelder i utpreget grad på bachelornivået, og mindre på mastergrad. På mastergrad er kontakten med lærerne bedre, det er større grad av tilfredshet med undervisning og veiledning, og det faglig-sosiale miljøet oppgis å være bedre. I masseutdanningas tid synes bachelorstudiene å lide i spørsmålet om kanalisering av ressurser og oppmerksomhet.

Rapporten avsluttes med noen refleksjoner om ambisjoner, ressurser og resultater i norsk høyere utdanning, slik de kan framstå ut fra denne undersøkelsen.

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Formål.....	1
1.3	Metode	1
1.4	Intervjutema.....	2
1.5	Analysetema	2
1.6	Framstilling.....	2
2	Institusjonsnivåets tilrettelegging og stimulering for kvalitet	3
2.1	Resultater fra barometeret	3
2.2	Intervjuene	3
3	Faglig ledelse og faglig samarbeid	5
3.1	Resultater fra barometeret	5
3.2	Intervjuene	5
4	Programmet som plan: Innhold, nivå, sammenheng.....	6
4.1	Resultater fra barometeret	6
4.2	Intervjuene	6
5	Programmet som realisert i undervisning, veiledning og studiearbeid.....	8
5.1	Resultater fra barometeret	8
5.2	Intervjuene	8
6	Undervisnings- og arbeidsformer	10
6.1	Resultater fra barometeret	10
6.2	Intervjuene	10
7	Studentenes innsats og forutsetninger.....	12
7.1	Resultater fra barometeret	12
7.2	Intervjuene	12
8	Kvalitetssikring av innsats og resultater	14
8.1	Resultater fra barometeret	14
8.2	Intervjuene	14
9	Oppsummering og kommentar	15
9.1	Framtredende trekk.....	15
9.2	Refleksjoner.....	17

Vedlegg:..... 20

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

NOKUT gjennomførte i 2010 en nasjonal spørreundersøkelse, *De vitenskapelig ansattes kvalitetsbarometer 2010* (NOKUT, 2010), til et bredt utvalg undervisere i norsk høyere utdanning med spørsmål om hvordan de vurderte kvaliteten i ulike aspekter av utdanningsvirksomheten, bedømt ut fra et studieprogram som de selv underviste på og derfor kjente godt. Barometeret ble fulgt opp med en tilsvarende undersøkelse i 2011, *NOKUTs kvalitetsbarometer 2011* (NOKUT, 2011), da også et nasjonalt representativt utvalg studenter ble bedt om å vurdere de samme forholdene. Spørsmålene ble noe justert i den andre undersøkelsen, og studentene ble stilt færre spørsmål enn lærerne¹. Forskjellene er likevel ikke større enn at det kan gjøres gode sammenligninger mellom 2010- og 2011-barometrene for lærernes del og mellom lærere og studenter i 2011-versjonen. Mens svarene fra lærerne viser høy grad av konsistens fra 2010 til 2011, peker resultatene fra 2011-barometeret mot noen klare forskjeller mellom lærernes og studentenes syn på hva som er bra og mindre bra i studietilbudene.

Resultatene fra spørreundersøkelsene ble både i NOKUT og i media oppfattet som så vidt interessante at det ble besluttet å gjennomføre en kvalitativ oppfølgende studie for å komme mer i dybden av vurderingene. Vinteren og våren 2012 ble det derfor gjennomført intervjuer av små grupper faglige ledere, undervisere og studenter ved et utvalg institusjoner. Når også faglige ledere ble trukket inn, var dette dels fordi deres bidrag til kvaliteten fikk svært moderat score hos faglærerne i barometeret og dels fordi de kan bringe inn et tredje, overgripende perspektiv.

1.2 Formål

Formålet med studien var altså å gå nærmere inn på de indikasjonene på ulikheter i oppfatninger av kvaliteten som barometeret antyder for å se om disse ble bekreftet eller modifisert i direkte samtaler med involverte aktører, eventuelt også se hvordan de blir utdypet og begrunnet. Et annet formål var å undersøke om det samlede materialet gir grunnlag for å peke på særskilte aspekter ved utdanningskvaliteten som synes å være spesielt utfordrende.

1.3 Metode

Undersøkelsen besto i ca. to timer lange intervjuer med grupper på fra to² til seks representanter for henholdsvis faglige ledere, undervisere og studenter ved sju ulike institusjoner. Alle de tre kategoriene akkrediterte institusjoner (universiteter, vitenskapelig høyskoler og akkrediterte høyskoler) var representert, fordelt på statlige og private institusjoner. På hver av institusjonene ble de tre gruppene intervjuet separat, slik at det i alt ble gjennomført 20 gruppeintervjuer³. Ved den enkelte institusjonen hadde de tre gruppene tilknytning til det samme studieprogrammet og studieprogrammene var valgt ut slik at de var fordelt på bachelorgrads- og mastergradsstudier og samtidig spredte seg over sju forskjellige fagområder. Intervjuene fulgte en temamal som var basert på spørsmålene i *NOKUTs kvalitetsbarometer 2011*. De hadde karakter av dybdeintervju i den forstand at det ble stilt utdypende spørsmål og ved at informantene fikk god anledning til å begrunne og forklare sine synspunkter.

¹ For enkelhets skyld brukes ofte betegnelsen «lærere» (noen steder også «undervisere») om gruppen vitenskapelig ansatte som underviser på studietilbudene.

² Ved en institusjon ble bare en faglig leder intervjuet.

³ Ved en av institusjonene falt intervjuet med studenter bort.

1.4 Intervjutema

Kvalitetsbarometeret 2011 inneholdt 19 spørsmål til de faglig ansatte om sider ved utdanningskvaliteten eller faktorer som antas å påvirke den⁴. Spørreskjemaet til studentene hadde færre spørsmål (11), siden det var mange spørsmål til lærerne omkring institusjonens tilrettelegging og arbeid med studietilbudene som de ville ha svakt grunnlag for å svare på. I *intervjuene* ble spørsmålene i barometeret slått sammen til seks utgangstema som var relevante for alle tre gruppene, pluss et sjuende tema (om ledelse og lærersamarbeid) som bare ble tatt opp med lærere og ledere⁵.

1.5 Analysetema

I denne rapporten, der fokus ligger på resultatene fra *intervjuene*, har svarene på spørsmålene blitt analysert etter de sju brede utgangstemaene for intervjuene. Det mye større utvalget som finnes i barometeret ga anledning til å foreta sammenligninger for hvert enkelt spørsmål, også mellom institusjonstyper og fagområder, noe som ikke er mulig på grunnlag av intervjuene. I rapporten avstår vi derfor fra å gjøre vurderinger langs disse dimensjonene.

De sju temagruppene som behandles er følgende:

- Institusjonsnivåets tilrettelegging for – og stimulering av – utdanningskvalitet
- Ledelse og samarbeid i studieprogrammene
- Studieprogrammet som plan: programmets innhold og kvalitet som et sammenhengende hele
- Programmet som realisert i undervisning, veiledning og studiearbeid
- Undervisnings- og arbeidsformer
- Studentenes innsats og forutsetninger
- Kvalitetssikring av innsatser og resultater.

1.6 Framstilling

Framstillinga i rapporten følger de sju nevnte temagruppene med ett kapittel for hver gruppe (Kapittel 2 – 8). Som bakgrunnsreferanse gjengis i hvert kapittel først resultat for de enkelte spørsmålene i *NOKUTs kvalitetsbarometer 2011* som faller inn under temaet med en kortfattet kommentar. Deretter beskrives hovedtrekk i informantenes tilbakemeldinger i *intervjuene*, slik de framkommer som resultat av analysen. Et avsluttende kapittel summerer opp og kommenterer det forfatterne anser som de mest interessante resultatene av undersøkelsen.

⁴ - Det var i alt 21 spørsmål til lærerne. Spørsmål 20, om studentenes medvirkning og innflytelse, er ikke inkludert i analysen, mens spørsmål 21, om ulike undervisningsmetoder og arbeidsformer, behandles separat. (Se kap. 6.)

⁵ Se vedlegg.

2 Institusjonsnivåets tilrettelegging og stimulering for kvalitet

2.1 Resultater fra barometeret

I barometeret (NOKUT, 2011) ble lærerne bedt om å vurdere 19 kvalitetsfaktorer/-aspekter på en skala fra 1 (dårligst) til 6 (best). Gjennomsnittsscore på de ulike spørsmålene varierte mellom 5,28 og 3,96. Tabellen under viser **lærernes** gjennomsnittsscore og rangering⁶ for faktorer som faller inn under temaet «institusjonens tilrettelegging og stimulering»:

Rang	Aspekt	Poeng
6	Det fysiske læringsmiljøet	4,94
11	Administrering av studiene	4,42
12	Langsiktighet/forutsigbarhet i arbeidet	4,37
16	Ressurser til studiene	4,18
18	Stimulering av pedagogisk utvikling	4,07
19	Stimulering av/ressurser til FoU	3,96

Studentene ble bedt om å vurdere 11 kvalitetsfaktorer/-aspekter etter samme skala. Gjennomsnittsscore varierte mellom 5,40 og 4,32. Studentene fikk bare ett spørsmål som faller inn under temaet «institusjonens tilrettelegging og stimulering»:

Rang	Aspekt	Poeng
9	Fysisk og administrativ infrastruktur	4,60

Studentene har altså den fysiske og administrative infrastrukturen lavt på sin liste over kvaliteten i de ulike faktorene. (Studentene var gjennomgående i hele undersøkelsen mer tilbakeholdne enn lærerne med å gi lave verdier på skalaen.) Lærerne svarer klart mer positivt på kvaliteten i infrastrukturen, mens de er til dels svært kritiske til institusjonens ressursmessige tilrettelegging for faglig og pedagogisk kvalitet.

2.2 Intervjuene

I intervjuene bekreftes langt på vei bildet fra barometeret. **Studentene** var klart mer kritiske enn lærerne når det gjelder fysisk infrastruktur og studieadministrative tjenester. Det kom fram mange synspunkter omkring f. eks. manglende eller villedende informasjon, plassmangel, dårlig og utdatert utstyr og dårlig fungerende studentmail. Tilbakemeldingene varierte likevel ganske mye fra institusjon til institusjon, og flere av dem gjaldt mindre episoder, svakheter og irritasjonsmomenter. Skranketjenester og hjelpsomhet fra det administrative personalets side var det derimot jevnt over tilfredshet med fra studentenes side. Variasjonene var mer tydelige når det gjelder det faglig-sosiale miljøet som studentene opplever, der oppfatningene varierte fra svært høy grad av tilfredshet til direkte misnøye. Mange studenter, spesielt på lavere grads studier, gir uttrykk for at det mangler et godt faglig-sosialt miljø rundt studiene, selv om det innrømmes at dette kan ha like mye å gjøre med studentenes egne preferanser: Mange jobber deltid ved siden av studiene, og mange ulike fritidsinteresser drar studentene ut av det faglige miljøet. Studentenes relativt kritiske oppfatninger om fysisk, sosial og administrativ infrastruktur kan sikkert i noen grad forklares med at læringsmiljøet oppleves som spesielt viktig for dem.

⁶ «Rang» angir hvilken «plass» (mellom 1 – 19 for lærere; 1 – 11 for studenter) det nevnte aspektet kommer på ut fra gjennomsnittsscore. «Rang» uttrykker dermed hva henholdsvis lærere og studenter var relativt mest og minst tilfreds med.

Lærerne, på sin side, uttrykte gjennomgående rimelig tilfredshet med de administrative støttetjenestene – og i noe mer varierende grad med den fysiske infrastrukturen. Lærernes mest kritiske vurderinger faller godt sammen med resultatene i barometeret ved at det er institusjonens tiltak og tildeling av tid og ressurser til det pedagogiske og faglige arbeidet som får tydeligst kritikk. Det hevdes gjennomgående at det burde gis mer ressurser til undervisningstilbudene og at det satses for lite på pedagogisk kvalitet og utvikling i studiene: I følge flere informanter blir lærene overlatt til å «lære seg å svømme på egen hånd», men slike utsagn må også ses i sammenheng med at det røpes forholdsvis liten entusiasme for de universitetspedagogiske kursene som de fleste institusjonene faktisk tilbyr. Mange lærere gir uttrykk for at de føler seg i en skvis når det gjelder tidsbruken på undervisning: Den skulle vært bedre, men egentlig er de ansatte tvunget til å prioritere mer tid og ressurser til forskning sterkere. Det er her insentivene til karriereutvikling ligger, samtidig som kompetitive systemer for ressurstildeling gjør det krevende å oppnå frie forskningsmidler så lenge en ikke alt har produsert betydelig forskning på forhånd. Det kom derfor fram en god del frustrasjon omkring virkningene av «tellekantsystemet», slik det slo ut for mange faglig ansatte. For de fleste blir det for lite tid til *både* forskning og undervisning, og når det likevel er slik at undervisninga må pliktmessig gjennomføres, kan det være med på å forklare hvorfor den rent faglige interessen for didaktikk, det å drive utdanning, virker mye svakere i lærergruppa enn interessen for det forskningsfaglige arbeidet. Sett på bakgrunn av Norges relativt høye ressursbruk på høyere utdanningsinstitusjoner kan dette peke i retning av et «ressursmessig paradoks», og at organisering og fordeling av akademias ulike arbeidsoppgaver ikke er optimal.

Faglige ledere tar naturlig nok en noe mer forsvarende posisjon – og uttrykker noe større grad av tilfredshet – når det gjelder institusjonens tilrettelegging for studiene, selv om de også langt på vei forstår og støtter lærerne i deres holdninger i ressurspørsmål. Tilfredsheten gjelder imidlertid ulike ting fra sted til sted, avhengig av prioriterte opplegg og satsinger som er gjennomført: At en har gjennomført et strengere, tydeligere strukturert regime for undervisninga; at infrastrukturen er førsteklasses og ansvarsfordelinga ryddig; at grensene mellom tid til forskning og undervisning er satt på en rimelig måte, med bevaring av de ansattes akademiske frihet. Bare ett sted fokuseres det på problemer med å legge godt til rette for det gjeldende studietilbudet, men det gjelder ikke fysisk infrastruktur eller administrative forhold; snarere ressurser til faglig samarbeid i programmet. Det forblir et klart inntrykk fra intervjuene med faglige ledere (de fleste er dekaner), at disse tenker og vektlegger ganske ulikt når det gjelder tilrettelegging for studier.

3 Faglig ledelse og faglig samarbeid

3.1 Resultater fra barometeret

Av de 19 kvalitetsfaktorene/-aspektene – der gjennomsnittsscore varierte mellom 5,28 og 3,96 – ga **faglærerne** følgende bedømmelser for faglig ledelse og faglig samarbeid (Studentene ble ikke spurt om dette temaet):

Rang	Aspekt	Poeng
13	Faglige ledeses betydning for kvaliteten	4,23
9	Internt lærersamarbeid i tilbudet	4,73

I barometeret gir altså lærerne ei gjennomsnittlig vurdering av det interne lærersamarbeidet omkring studietilbudene som middels tilfredsstillende, mens faglige ledeses betydning og innvirkning på utdanningskvaliteten – selv om også denne faktoren oppnår positiv score – vurderes relativt lavt: Bare litt høyere enn ressurser til studietilbudene. Fra lærernes side skapes et bilde av faglige ledere som er «fraværende» fra selve utdannings- og læringsvirksomheten.

3.2 Intervjuene

Også for dette temaet stemmer resultatene fra intervjuene godt overens med barometeret. **Faglige ledere** ga gjennomgående uttrykk for moderate ambisjoner når det gjelder å arbeide med kvalitetsrettede tiltak på nært hold av studiene. Dels kan nok dette ha sammenheng med at mange av de intervjuede lederne var dekaner med en stor portefølje av undervisningstilbud å forholde seg til, slik at det ofte ble vist til et underliggende nivå av programledere, som vanligvis er vanlige faglig tilsatte med en *funksjon*, og altså uten formelt lederansvar. Faglige ledere ved de ulike studietilbudene ga uttrykk for nokså forskjellige lederstiler når det gjelder strukturering og organisering av utdanningsvirksomheten: Noen beskrev sitt lederskap som noe mer inngripende enn andre, men ingen bedrev faglig lederskap i snever forstand. Ut fra intervjuene med faglige ledere forble det derfor noe uklart i hvilken grad det utøves et tydelig lederskap i programmene. Det som imidlertid kom klart fram, er at faglig lederskap er en vanskelig rolle – i hvert fall om en legger vekt på «faglig»: Akademikere vil gjerne ikke bli «ledet» i faglige spørsmål.

Intervjuene med **lærerne** bekreftet dette inntrykket, og ut fra det de opplyste virker det heller ikke som om programledere tar særlige initiativ for *faglig* lederskap. I enda større grad enn for dekaner og instituttledere gjelder det for programlederne at de har en funksjon som kollegialt likestilte, og at de derfor vil være varsomme med å «invadere» den enkelte lærers faglige autoritet. Når det da finnes nok av administrative og organisatoriske oppgaver for ledere å ta fatt i, blir lederskapet i det store og hele administrativt. Som en informant uttrykte det: «Lederskap er administrasjon; faglig arbeid er individuelt.» Blant lærerne var det noe varierende oppfatninger om lederrollen: Mens noen syntes at det er helt naturlig med ledere som er «fjerne» i faglige spørsmål, var det andre som gjerne så at faglige ledere ga mer profil og sammenheng til lærernes innsats i studietilbudet.

Det kan synes som det er en sammenheng mellom det tilsynelatende fraværet av faglig-pedagogisk lederskap og en observert mangel på systematisk samarbeid mellom lærerne på mange studieprogrammer, selv om «flat struktur» i arbeidet med studiene egentlig burde forutsette et grundigere kollegialt samarbeid. I det store og hele ga intervjuene et mer beskjedent inntrykk av

organisert samarbeid enn den middels gode scoren som aspektet fikk i barometeret. Det var mange som viste til konstruktivt samarbeid om nye fagplaner i forbindelse med implementering av nye føringer i kvalifikasjonsrammeverket, men ut over slikt planarbeid kom det i intervjuene fram at samarbeid mellom lærerne ofte er *ad hoc*, uformelt og situasjonsbetinget, og at det foregår innad i basisfagene. Ifølge en informant, er lærere i høyere utdanning så faglig spesialisert at nært faglig samarbeid blir vanskelig. Ved et av programmene kunne lærerne opplyse at intervjumøtet med NOKUT i forbindelse med denne undersøkelsen var første anledning der lærere fra de ulike basisfagene i programmet kom sammen til felles samtale om tilbudet.

4 Programmet som plan: Innhold, nivå, sammenheng

4.1 Resultater fra barometeret

Av de 19 kvalitetsfaktorene/-aspektene – der gjennomsnittsscore varierte mellom 5,28 og 3,96 – ga **faglærerne** følgende bedømmelser:

Rang	Aspekt	Poeng
1	Samsvar mellom mål, innhold og (grads)nivå	5,28
3	Studieplanens klargjøring av læringsmål	5,13

Av 11 kvalitetsfaktorer/-aspekter – der gjennomsnittsscore varierte mellom 5,40 og 4,32 – ga **studentene** følgende bedømmelser:

Rang	Aspekt	Poeng
4	Sammenheng mellom mål, innhold og nivå	4,92
2	Studiets yrkesrelevans	5,15

Barometeret uttrykker altså vurderinger for disse forholdene som ligger klart i «beste halvdel» av de faktorene det ble spurt om, særlig fra lærerne, men også fra studentene. Spesielt er lærerne positive i bedømmelsen av studieplanens klarhet og indre sammenheng, som altså får høyeste score i lærerbarometeret.

4.2 Intervjuene

Lærernes svært positive vurdering av programmenes mål, innhold og sammenheng i barometeret ble i noen grad modifisert i intervjuene, men aspektet får fortsatt klart positiv bedømmelse. Spørsmålet som gjelder programmet som helhet ble likevel i liten grad problematisert. Det kan nesten se ut som at nivå og innholdskvalitet er noe som tas for gitt ut fra lærernes samlede faglige kompetanse. Det viste seg at mange av lærerne var usikre på hvordan programmet framstår som et hele for studentene; de fokuserte gjerne på kvaliteten i «egen del» og stolte på at kolleger holdt nivået i andre deler. I store sammensatte programmer kan dette være et problem med tanke på sammenheng og «retning» mot den kvalifikasjonen som programmet skal gi. (Jfr. vurderinga av internt kollegialt samarbeid i forrige kapittel.)

Den nylige runden med revisjon av alle studieplaner etter kvalifikasjonsrammeverkets føringer ble sett på som nyttig av mange lærere. Gjennom vektlegging av læringsmål og sluttkompetanse er jo rammeverket nettopp et instrument for å sikre nivå og sammenheng i studietilbudene. Men selve

rammeverket ble også møtt med mye skepsis, til dels beskrevet som «gammel vin på nye flasker» eller «keiserens nye klær». For flere av lærerne hadde revisjonsprosessen mer karakter av en byråkratisk øvelse enn faglig nytenking, slik at det var ganske vanlig å høre at arbeidspresset kunne føre til at man valgte letteste vei ut, med videreføring av de gamle planene, kun justert for de nye elementene som revisjonsrunden krevde. Utsagnene på dette punktet varierte i betydelig grad, men intervjuene etterlater likevel et inntrykk av at programmenes design ofte i noen grad bestemmes av «bekvemmelighet» og andre pragmatiske forhold, som tilgjengelige lærerkrefter og ressurskabal.

Et av hovedpunktene i kvalifikasjonsrammeverket er betoninga av de generelle ferdighetene som skal inngå i kompetansen for alle kandidater på de ulike gradsnivåene. Også dette aspektet fikk relativt høy score i barometeret (Se neste kapittel) og intervjuene støttet opp om disse vurderingene. Den gjennomgående holdninga var at læring av generelle ferdigheter ble godt dekket i studieoppleggene, men det var ingen av lærerne som kunne vise til spesielle tiltak for å styrke aspektet i lys av hvordan det nå vektlegges i kvalifikasjonsrammeverket. Ofte anses nok disse ferdighetene som noe som ”følger naturlig med” i høyere utdanning, til tross for de store ulikhetene mellom fagene. Derimot var vurderingene mer ujevne, og til dels kritiske, når det gjelder tilrettelegging for studentenes muligheter for å få innsikt i FoU på relevante fagfelt og trening i forskningslike arbeidsmåter. Noen lærere mente det var urimelig å forvente at studenter på bachelor-nivået skulle bli systematisk involvert i slikt arbeid.

De faglige lederne fulgte langt på vei lærerne i deres bedømmelse av kvaliteten i ”studietilbudene som plan.” Holdninga var generelt positiv, om enn noe reservert. De fleste var – ut fra de tilbakemeldingene de får – overbevist om at studiene fungerer bra som helhetlige tilbud, men lederne var også bevisste på de utfordringene som en møter på dette området når så mange av programmene ikke lenger er basert på ett basisfag. Derfor har nok profesjonsutdannende program en fordel i utgangspunktet. Det var heller ingen ledere som viste til noe som en kan kalle en ”policy” eller et grep for sikring av helhet og sammenheng i programmene.

Programmet som plan og helhet er likevel et aspekt som får gode bedømmelser fra alle tre gruppene. Også **studentene** ga positiv vurdering av aspektet i barometeret, og i intervjuene var holdninga gjennomgående positiv. Noen studenter mente at det programmet de gikk på var noe fragmentert, og at det av og til var vanskelig å forstå hvorfor et gitt emne var en del av det. Andre pekte på tilfeller av overlappende innhold mellom ulike moduler og dårlig koordinasjon av arbeidsoppgaver mellom lærerne, slik at arbeidsbyrden kunne bli svært ujevn. Hovedinntrykket var likevel en rimelig tilfreds og aksepterende holdning fra studentenes side når det gjelder programmenes innhold og relevans. Det er påfallende at studentene har så få kritiske kommentarer til studienes relevans. Dette aspektet scorer høyt i barometeret, og også ut fra intervjuene virket det som at studentene hadde tillit til eget programs yrkesrelevans og «nytteverdi» for dem personlig.

5 Programmet som realisert i undervisning, veiledning og studiarbeid

5.1 Resultater fra barometeret

Av 19 kvalitetsfaktorer/-aspekter – rangert mellom 5,28 og 3,96 – ga **faglærerne** følgende bedømmelser:

Rang	Aspekt	Poeng
2	Lærergruppas FoU-bakgrunn / faglige komp.	5,26
4	Lærergruppas pedagogiske kompetanse	5,00
7	Veiledning og tilbakemelding til studentene	4,90
8	Arbeidsformer som gir generelle ferdigheter	4,90
10	Trening i FoU-preget arbeid i studiet	4,58

Av 11 kvalitetsfaktorer/-aspekter – rangert mellom 5,40 og 4,32 – ga **studentene** følgende bedømmelse:

Rang	Aspekt	Poeng
5	Trening i FoU-preget arbeid i studiet	4,73
6	Trening i generelle ferdigheter	4,69
7	Undervisningens omfang	4,66
8	Undervisningens kvalitet	4,65
11	Veiledning og tilbakemeldinger	4,32

I barometeret ble ikke lærerne bedt om å gi ei direkte vurdering av kvaliteten i undervisninga (slik studentene ble det). Derimot ble de bedt om å vurdere den gjennomgående faglige og pedagogiske kompetansen i programmets lærergruppe. Studentenes og lærernes vurderinger er derfor ikke absolutt sammenlignbare, men resultatene gir likevel grunn til å konkludere at de to gruppene gjennomgående vurderer undervisningskvaliteten ganske ulikt, med studentene som klart mer kritiske. For lærernes vedkommende framstår det som et lite paradoks at faglig og pedagogisk kompetanse bedømmes så høyt, samtidig som institusjonens tilrettelegging og ressurser til faglig og pedagogisk utvikling gis absolutt laveste score. De motsies da også i betydelig grad av studentene: Til tross for at studentene jevnt over bruker skalaen «snillere» enn lærerne, gir de lavere scorer på disse aspektene. Lærerne har alle aspektene innenfor dette temaet fra midten og opp i sin rangering, mens studentene har aspektene fra midten og ned. Spesielt «dramatisk» er forskjellen i hvordan lærere og studenter vurderer veiledning og tilbakemeldinger. Det er også interessant at lærerne er relativt mer skeptiske (om enn positive) enn studentene til hvordan programmene gir innslag av FoU-preget arbeid og trening i generelle ferdigheter. Studentene gir nettopp dette aspektet høyest score av de forholdene som har med undervisningskvaliteten å gjøre.

5.2 Intervjuene

I intervjuene fløt ofte synspunkter på selve kvaliteten i formidlinga og på ulike læringsmetoder sammen. At disse to faktorene ikke ble holdt skarpt atskilt reflekteres til en viss grad i dette og det neste kapitlet.

Intervjuene med **faglige ledere** ga lite inntrykk av et spesifikt *pedagogisk* engasjement eller visjoner for utdanningsprogrammene. I tråd med dette mente flere av **lærerne** at det legges lite vekt på

pedagogisk skoling og utvikling. Nesten alle gir uttrykk for at systemet er basert på at lærerne må klare seg selv. Noen verdsetter denne friheten, mens andre problematiserer den, og regner med at den fører til varierende kvalitet. I et av intervjuene med faglige ledere ble det hevdet at dagens studenter er alt for kravstore til hvordan undervisning og tilbakemeldinger bør gjennomføres. Mange studenter bærer preg av å komme direkte fra videregående skole, og tar ikke i tilstrekkelig grad ansvar for egen læring.

Intervjuene med **lærerne** kunne naturlig nok ikke dreie seg om kvaliteten i deres egen undervisning. Som i barometeret ble det derfor fokusert på kompetanseforhold, forutsetninger for god undervisning og, ikke minst, hva som skal kjennetegne høyere utdannings «varemerke», FoU-basert undervisning. Mens den pedagogiske kompetansen ble lite konkret problematisert, ble det blant informantene lagt mye vekt på lærernes forskningsarbeid, som anses som et hovedgrunnlag for den faglige kompetansen som forutsettes innenfor høyere utdanning. Her kommenterte mange den forskjellen som nødvendigvis finnes mellom universitets- og høyskolemiljøene når det gjelder muligheter for forskning. Særlig i høyskolemiljøene uttrykkes det at det er en kamp om tid og midler til dette arbeidet, og at det alt i alt blir for lite tid. Forventninger om nærhet mellom egen forskning og undervisning, og om studenters deltagelse i forskning, kan derfor være vanskelige å innfri. De fleste ga uttrykk for at forståelsen av FoU-basert utdanning må være bred.

Ulemper med «tellekantsystemet» ble understreket av både lærere og ledere, som mener det fører til at balansen mellom de to hovedaktivitetene undervisning og forskning forrykkes for mange. Undervisningshverdagen er ofte krevende, og tid til forskning må nedprioriteres. Dette går igjen ut over muligheten for å nå opp i konkurransen om forskningsmidler ved senere anledninger, samtidig som forskningspresset stjeler tid og oppmerksomhet fra undervisningsoppgavene. Det kan i sin tur gå ut over nytenking og kreativitet i undervisninga. Lærernes misnøye med ressurser og tilrettelegging, slik den kom til uttrykk i barometeret, ble gjenspeilt i intervjuene. Likevel er ikke de faglige lederne, spesielt ved universitetene, i tvil om lærernes faglige kompetanse, men denne kompetansen relateres i liten grad til undervisningsoppgavene.

Også blant **studentene** er det ei gjennomgående oppfatning at det faglige nivået i undervisninga er godt, mens den pedagogiske kompetansen blant de ansatte får mye mer variert bedømmelse. Likevel er studentenes vurderinger av kvaliteten på undervisninga mindre kritisk i intervjuene enn i barometeret. Det som kommer tydeligst fram, er ei oppfatning av *varierende* kvalitet, og at denne variasjonen har mer å gjøre med lærernes individuelle kommunikative ferdigheter enn med metoder, opplegg og tilrettelegging for læring. Kritikken er imidlertid like klar som i barometeret når det gjelder vurderinga av veiledning og tilbakemeldinger på læringsarbeidet, spesielt på bachelor-nivået. Tilbakemeldinger framholdes av studentene som en av de viktigste enkeltfaktorene for vellykket læring.

Studentene på bachelorprogrammer rapporterte om heller lite studentinvolvering i FoU-arbeid, og mange av dem hadde et manglende forhold til FoU. Som en kunne vente, kom det på dette punktet fram et tydelig skille mellom bachelor- og masterstudenter, der masterstudentene i betraktelig større grad er tilfreds med både tilbakemeldinger på eget læringsarbeid og involvering i forskningsaktiviteter.

6 Undervisnings- og arbeidsformer

6.1 Resultater fra barometeret

Både lærere og studenter ble bedt om å vurdere, på samme skala som for de øvrige spørsmålene, hvordan ulike undervisnings- og arbeidsformer fungerte i forhold til læringseffektivitet i programmet. For **lærerne** ga dette følgende gjennomsnittlige resultater:

Rang	Aspekt	Poeng
1	Seminar med lærer	5,39
2	Skriftlig arbeid	5,37
3	Forelesning	5,17
4	Prosjektarbeid	5,09
5	Praksis (hvis inkludert i programmet)	4,90
6	Case / simulering	4,83
7	Laboratorie- og feltarbeid	4,79
8	Par- eller gruppearbeid	4,77
9	Nettbasert undervisning	3,73

Tilsvarende vurderinger fra **studentene** var:

Rang	Aspekt	Poeng
1	Praksis (hvis inkludert i programmet)	5,36
2	Skriftlig arbeid	5,35
3	Forelesning	5,20
4	Seminar med lærer	5,04
5	Laboratorie- og feltarbeid	4,85
6	Prosjektarbeid	4,69
7	Case / simuleringer	4,67
8	Par- eller gruppearbeid	4,63
9	Nettbasert undervisning	3,69

Et interessant funn kan det være at lærere og studenter synes nokså samstemte når det gjelder verdien av ulike undervisnings- og arbeidsformer, og at det er de «tradisjonelle» formene som samlet sett verdsettes høyest. Det som *ikke* kommer fram i tabellen ovenfor, er at gjennomsnittsscore for enkelte undervisningsformer kunne variere betydelig (f eks fra 4,70 til 5,80) mellom fagområdene, noen en vel kunne vente ut fra fagenes egenart. Det gjelder både for studenter og lærere. Men da ser vi også at variasjoner mellom fagområder ofte er de samme for lærere og studenter (NOKUT, 2011). Vurderinga av nettbasert undervisning viser konsistent lav score: Av 11 fagområder oppnådde denne undervisningsformen (så vidt) over 4,00 i bare to fagområder fra lærerne og i en av åtte fra studentene. (Tre fagområder hadde for få respondenter hos studentene.)

6.2 Intervjuene

I intervjumaterialet er det særlig tre forhold som er fremtredende, der de tre informantgruppene også har sammenfallende oppfatninger. For det første mener informantene at det benyttes et rimelig variert repertoar av undervisningsformer i utdanningene, og de gir spesielt de «tradisjonelle» undervisningsformene et godt skussmål, slik vi ser det i barometeret. Intervjuene med **lærere** og **studenter** bekrefter langt på vei inntrykket fra barometeret med hensyn til vurderinga av ulike

undervisnings- og arbeidsformer. For det andre mener gruppene at den pedagogiske innovasjonsviljen hos lærerne er varierende. Det tredje forholdet knytter seg til oppfatninger om nettbasert undervisning, som ser ut til å være relativt reservert, for ikke å si direkte negative.

Både **studenter** og **lærere** løfter fram forelesninga som en undervisningsmetode som fungerer godt i de fleste fag. Dette står i kontrast til det faktum at nettopp forelesninga har fått til dels hard medfart i den senere tids debatt om kvaliteten i høyere utdanning. Mange assosierer denne undervisningsformen med læreres monologer, og studenter som reduseres til passive mottakere av informasjon. Det blir også hevdet at studenter husker svært lite av det fagstoffet som blir gjennomgått i forelesninger, selv kort tid etter at undervisninga er gjennomført (Hallaraker, 2012). Men informantene i vårt materiale legger tvert i mot vekt på at de gode forelesningene ivaretar det dialogiske forholdet mellom foreleserens ytre tale og studentenes refleksjoner/«indre tale» (jf Skodvin, 2000). **Lærerne** understreker betydninga av studentenes nonverbale kommunikasjon som viktig for å modifisere progresjon og faglig nivå i forelesningene. Det poengteres også av flere lærere at den begrensede muligheten til å lese studenters nonverbale kommunikasjon er ei utfordring i nettbasert undervisning.

Forelesninga som undervisningsform har en sentral plass i academia, men er paradoksalt nok relativt lite forsket på som metode (Kvernbekk, 2011). Både nasjonalt og internasjonalt har man lite systematisk kunnskap om sammenhengen mellom forelesning som undervisningsmetode og studenters læringsutbytte, og debatten om bruk av forelesninger har ofte hatt ei mer normativ enn analytisk og empirisk tilnærming. Det kan synes som at det er behov for mer systematisk kunnskap om sammenhengen mellom forelesninger og studenters læringsutbytte.

Ei sentral utfordring knyttet til undervisning i høyere utdanning er å gjøre den mer dialogbasert, dvs. sørge for økt studentdeltakelse /-aktivitet i læringsprosessene. Ei anna utfordring er å synliggjøre relevans og sammenheng i fagstoffet. Både **faglig ledelse**, **lærere** og **studenter** beskriver variasjoner i undervisningsformene, der spesielt forelesninger, seminarer og gruppeundervisning benyttes hyppig. Studentenes arbeid med skriftlige oppgaver blir oppfattet som en svært viktig læringsform, samtidig som det ble understreket at det ikke finnes sikker kunnskap om skriftliggjøringens betydning for læringsutbyttet. I intervjuene ble også simuleringer og caseundervisning trukket fram som gode undervisningsformer i enkelte fag og emner, men mange av lærerne påpeker samtidig at det er krevende å skifte mellom ulike undervisningsformer, og at dette er grunnen til at en ikke ser mer variasjon og bruk av studentaktive metoder.

Både **studenter** og **lærere** mener altså at en viss grad av bekvemmelighetshensyn ligger til grunn for at caseundervisning, simuleringer, prosjektundervisning og lignende ikke brukes hyppigere. Slike undervisningsformer stiller store krav til deltakelse, er tidkrevende og begrenser til en viss grad mengden av fagstoff man vil kunne bearbeide. Ulike metoder kan være mer eller mindre hensiktsmessige i forhold til det man ønsker å oppnå, og i følge flere lærere er det interessante spørsmålet i mindre grad hvilken metode som blir brukt, men heller hvordan de bruker den kunnskapen de har tilegnet seg i videre læringsarbeid. Undervisning i høyere utdanning burde derfor være mer refleksiv enn refererende i sin karakter.

Både **faglig ledelse**, **lærere** og **studenter** beskriver den pedagogiske innovasjonsviljen som varierende, og ofte fraværende. Allikevel hevdet noen av informantene at det er større oppmerksomhet omkring utdanningskvalitet nå enn for få år siden. Mange informanter mener at kompetansen og innsatsen hos lærerne er jevnt over god, men det understrekes at ingen blir ansatt først og fremst på bakgrunn av pedagogiske kvalifikasjoner eller motivasjon for å drive pedagogisk virksomhet. Dermed blir også variasjonen i personalet stor. Informantene ga tydelig uttrykk for at den faglige ledelsen er

opptatt av utdanningskvalitet og forbedring av undervisning, og ved flere institusjoner diskuteres opplegg med kollegaveiledning og mentorordninger for å forbedre undervisningskvaliteten hos den enkelte ansatte. Innføringen av slike ordninger møter imidlertid ofte motstand eller svak respons i det faglige kollegiet.

Intervjuene med **lærere** og **studenter** bekreftet den vurderinga av nettbasert undervisning som kom frem i barometeret. Bortsett fra faglig ledelse ved en av institusjonene, som var svært positive til de muligheter nettbasert undervisning gir, var de fleste informantene skeptiske til bruk av e-læring og nettbasert undervisning. Mange informanter mente at det «tekniske» elementet i seg selv er forstyrrende for den faglige progresjonen og fokuset i undervisningen.

Læringsplattformer benyttes til informasjonsutveksling, innlevering av oppgaver osv, men benyttes ikke i substansielt undervisningsarbeid. Enkelte institusjoner har noe erfaring med streaming av forelesninger, men det understrekes både av **lærere** og **studenter** at ansikt-til-ansikt-undervisning er langt å foretrekke. Langt de fleste lærerne er svært kritiske til e-læring, og mener at slike metoder i de aller fleste tilfeller forringer undervisninga.

7 Studentenes innsats og forutsetninger

7.1 Resultater fra barometeret

Av de 19 kvalitetsfaktorene/-aspektene – der gjennomsnittsscore varierte mellom 5,28 og 3,96 – ga **faglærerne** følgende bedømmelser for studentenes arbeidsinnsats og startforutsetninger for studiet:

Rang	Aspekt	Poeng
14	Studentenes startforutsetninger	4,21
15	Studentenes arbeidsinnsats	4,19

Av 11 kvalitetsfaktorer/-aspekter – der gjennomsnittsscore varierte mellom 5,40 og 4,32 – ga **studentene** følgende bedømmelse av egne studieforutsetninger (Barometeret spurte ikke studentene om innsats.):

Rang	Aspekt	Poeng
1	Egne startforutsetninger	5,40

Barometeret viser altså en nærmest dramatisk diskrepans mellom lærernes og studentenes oppfatninger hva gjelder studentenes inngangsforutsetninger for studiene. Studentene ga dette aspektet den klart høyeste gjennomsnittsscore av alle aspekter/faktorer som det ble spurt om. Lærerne, derimot, hadde bare faktorer som gjelder institusjonens tilrettelegging lavere enn studentenes innsats og forutsetninger.

7.2 Intervjuene

Forskjellen mellom lærernes og studentenes oppfatninger av studenters forutsetninger og innsats kom klart fram også i intervjuene, men en del neddempet og med visse modifikasjoner. Et synspunkt som ofte ble framført i alle gruppene, studentene inkludert, var at en i høyere utdanning i dag har fått en stor *spredning* hva gjelder forutsetninger, engasjement og arbeidsinnsats blant studentene. De **studentene** som ble intervjuet var nøye med å poengtere hvor mange studenter som faktisk er dyktige,

seriøse og engasjerte i sitt studiearbeid. Men de hevdet samtidig at en nokså stor andel studenter mangler genuin interesse for de fagene de studerer, og derfor heller ikke har motivasjon til å anstrenge seg ut over det de mener er nok for å komme gjennom eksamen. I stedet blir det vanlig med «instrumentelle» overlevelsesstrategier, som også fører til at disse studentene er mye fraværende fra undervisninga og derfor heller ikke bidrar særlig til den delen av læringsutbyttet som oppnås gjennom samarbeid og diskusjon. Som årsaksforklaring la altså studentene lite vekt på variasjoner i anlegg og studieforutsetninger og desto mer på faktorer som varierende motivasjon og mangel på ekte faglig interesse. Generelle forventninger om at «alle» bør ta høyere utdanning, lave krav til inntak på mange programmer og utbredelsen av lønnet arbeid ved siden av studiene spiller sammen som årsaker til sviktende innsats. Dette at de intervjuede studentene gjennomgående var forholdsvis kritiske til mange medstudenters innsats og bidrag kan ha sammenheng med at en forholdsvis stor andel av informantene var mastergradsstudenter som selv syntes å tilhøre den andelen som er over gjennomsnittlig engasjerte og arbeidssomme.

Synspunktene fra **faglige ledere** og **lærere** var ganske sammenfallende. Begge gruppene var som ventet mer kritiske til studentenes innsats og forutsetninger enn studentene selv, og som årsaksforklaring tenderte de mot å legge større vekt på (manglende) anlegg og forutsetninger. Ifølge en informant «mangler en tredjedel av dagens studenter rimelige forutsetninger for å ta høyere utdanning» og mange undret seg over hvordan mange studenter synes å overvurdere egne evner. En annen informant forklarte dette med referanse til dagens videregående skole, der elevene vennes til å bli «betjent» uten at det settes tydelige krav til dem, samtidig som de oppmuntres til tro på egen evne til å løse ethvert problem – uten å måtte gå gjennom den harde prosessen med kunnskapsinnhenting og informasjonskritikk som dette egentlig krever. Flere lærere og ledere mente at studentene ofte har problemer med overgangen fra «skolemodus» til «studiemodus», og at institusjonene svikter på dette punktet. Dette understrekes av det faktum at de fleste informantene, både studenter og lærere/ledere, beskrev bachelor- og masternivåene som «forskjellige verdener» når det gjelder studentenes innsats, engasjement og studieferdigheter. Det kan nesten synes som at en må nå mastergradsnivået før en kan snakke om «akademiske studier» i uttrykkets tradisjonelle betydning.

I intervjuene berørte en også spørsmålet om dagens «masseutdanning» påvirker det faglige nivået i studietilbudene. Svarene på dette spørsmålet varierte, og som en kanskje kunne vente var det noen av lærerne som var mest kritisk. Noen svarte «sannsynligvis ikke», andre at nivået ikke var senket, men at resultatene var blitt svakere i gjennomsnitt, da flere studenter stryker. Men det var også lærere som hevdet at den faglige standarden hadde blitt senket fordi så mange studenter har problemer med å klare studiene, og at nivået «justeres» deretter.

8 Kvalitetssikring av innsats og resultater

8.1 Resultater fra barometeret

Av de 19 kvalitetsfaktorene/-aspektene – der gjennomsnittsscore varierte mellom 5,28 og 3,96 – ga **faglærerne** følgende bedømmelser:

Rang	Aspekt	Poeng
5	Eksamen og prøver som dekkende for læringsmål	4,97
17	Kvalitetssikringssystemet som instrument for kvalitet	4,15

Av 11 kvalitetsfaktorer/-aspekter – der gjennomsnittsscore varierte mellom 5,40 og 4,32 – ga **studentene** følgende bedømmelse (Studentene ble ikke spurt om kvalitetssikringssystemet):

Rang	Aspekt	Poeng
10	Eksamen og prøver som dekkende for læringsmål	4,33

En legger merke til at lærere og studenter i gjennomsnitt har nokså avvikende syn på hvor bra eksamensregimet i programmet kan vise i hvilken grad studentene virkelig oppnår læringsmålene. Lærerne har rimelig god tiltro til hvordan vurderinga fungerer, mens studentene er mer skeptiske. Det interessante spørsmålet som dette reiser, er om instrumentelt og taktisk innstilte studenter kan oppnå (urimelig) bra resultater ved å «lese smart» til eksamen, eller – motsatt – at studentene mener at de ikke får vist hva de kan. Barometeret viser ellers at mange lærere har lite tro på at de formelle kvalitetssikringssystemene i institusjonene virker kvalitetsdrivende.

8.2 Intervjuene

Når det gjelder eksamenssystemenes effektivitet, tenderte svarene til å variere mer fra program til program (eller med andre ord fra institusjon til institusjon) enn mellom de tre informantgruppene. Ved tre av de sju institusjonene var holdninga overveiende positiv fra alle tre gruppene. Her ble det gjerne lagt vekt på at det er et «tett» vurderingsregime, med eksamen etter hver modul og med varierende metoder. Ved to andre institusjoner var svarene noe mindre entydig positive, men både lærere, ledere og studenter tenderte mot å være tilfreds med ordningene. Der en brukte ekstern tilsynsensor ble denne ordninga vurdert som meget nyttig av både lærere og ledere, spesielt med sikte på å opprettholde nivåkravene. Ved to av institusjonene var holdninga mer kritisk, særlig blant lærerne. Det ene stedet ble utbredt bruk av formativ vurdering kritisert, da denne tilnærminga gir lite i retning av å sikre studentenes faktiske læringsutbytte. (Dette skulle etter alt å dømme bli endret nå.) Ved det andre av de to «kritiske» programmene ble det fra lærernes side hevdet at ressursene til vurdering er utilstrekkelige: «Vi må anvende de billigste vurderingsformene og blir ganske enkelt lurt av våre studenter». Her ble det også hevdet at grensen for stryk hadde falt på en måte som truet utdanningas nivå. Samlet sett var altså vurderingene nokså sprikende, samtidig som et av funnene i barometeret til dels ble motsagt: Etter intervjuene å dømme er det lite som tyder på at studentene er særlig mer kritiske enn lærerne til vurderingsformenes effektivitet.

På spørsmålet om kvalitetssikringssystemene er nyttige for å sikre og utvikle utdanningskvaliteten ga **lederne** stort sett betinget støtte til ordninga. Et typisk utsagn var at kvalitetssikringssystemer er

nyttige og endog nødvendige, men vanskelige å få til å fungere optimalt. Hovedutfordringa ble ansett for å ligge i å få implementert systemets virkemidler ut gjennom hele organisasjonen, siden det ofte kan registreres motvilje eller lunkenhet fra de faglig ansatte. Spesielt ved to av de sju institusjonene ga lederne uttrykk for positiv holdning til hvordan det egne systemet virket, og opplyste at de brukte det svært bevisst. Som en av dem sa: «Selv om mange ansatte og studenter ikke vet mye om systemet i og for seg, så arbeider det som ei usynlig hand gjennom alle aktivitetene.»

Lærerne framsto i intervjuene som mer aksepterende til kvalitetssikringssystemene enn resultatene fra barometeret kunne tyde på. Også i denne gruppa varierte vurderingene en god del, men det kom ikke fram utsagn med direkte avvisende holdning. Likevel, lærernes akseptering av kvalitetssikringssystemer var gjennomgående mer reservert og preget av *fait accompli* enn av entusiasme. Det kom da også fram kritiske synspunkter om at systemene tenderer mot å være både for byråkratiske i sine prosedyrer og for reduksjonistiske i sine vurderingsmetoder. Deres effekt er derfor begrenset, slik at det meste av konstruktive diskusjoner omkring studietilbudenes kvalitet i lærergruppene foregår *ad hoc* og på siden av systemets rutiner.

De **studentene** som ble intervjuet framviste gjennomgående lite kunnskap om egen institusjons kvalitetssikringssystem. De var klart positive til at slike systemer er på plass, men også til dels usikre og til dels kritiske til hvordan systemet egentlig fungerer inn mot eget studium. De var mest opptatt av å få gode tilbakemeldinger på sine kursevalueringer og rask iverksetting av tiltak der evalueringene viser svikt, men mente at dette ofte ikke er tilfelle. «Hva skjer etter studentevalueringene?» var et vanlig retorisk spørsmål å høre fra studentenes side.

9 Oppsummering og kommentar

9.1 Framtredende trekk

Intervjuene gir noen antydninger om hvordan faglige ledere, lærere og studenter vurderer kvaliteten i høyere utdanning, sett ut fra erfaringer med egne tilbud. Som en første observasjon kan en slå fast at intervjuene i hovedsak bekrefter noen av de viktigste funnene i *NOKUTs kvalitetsbarometer*. Dersom en kan generalisere ut fra denne studien⁷, blir de mest framtredende konklusjonene følgende:

- *Undervisning og veiledning*

Lærerne gir gjennomgående ei positiv vurdering av kvaliteten i utdanningstilbudene, slik de realiseres gjennom deres egen undervisning og veiledning. Deres vurdering er klart mer positiv enn den mottakerne – deres studenter – har. Men også studentene er rimelig tilfredse med kvaliteten i undervisningstilbudene, selv om de ofte er forholdsvis kritiske når det gjelder tilbakemeldinger og faglig veiledning fra lærernes side. Når studentene påpeker at de opplever variasjoner i undervisningskvaliteten, er bedømmelsen som regel «individuell», dvs. at kvaliteten oppleves å variere med den enkelte lærers kommunikative evne og engasjement. Studentene forholder seg i mye mindre grad kritiske eller problematiserende til hvordan læringsprogrammet som helhet er lagt opp. Både studenter og lærere virker i det store og hele å akseptere studietilbudene «som de er». Fra noen studenter kommer det kritikk om fragmenterte program, men spørsmål om helhet, sammenheng og retning i programmene blir forholdsvis lite problematisert i begge gruppene.

⁷ Det minnes om at studien har begrenset omfang og at slik generalisering kan problematiseres. Vi velger likevel «klar tale» i denne oppsummeringa, som et innlegg i en større diskurs om kvaliteten i norsk høyere utdanning.

- *Pedagogisk orientering*
Fagmiljøenes vektlegging av organisert pedagogisk utviklingsarbeid er heller svak. Institusjonenes interne kurs i universitetspedagogikk tillegges nokså beskjeden betydning som kvalitetsdrivende tiltak av lærerne, mens de gjerne blir nevnt som viktige av lederne. Det framkommer lite spesifikk kritikk av kursene, men deres posisjon i lærernes faglige univers virker perifer. Lærerne setter vanligvis forskning foran undervisning. Noen sier at de gjør dette motvillig, som følge av et skjevt insentivsystem, siden det er forskningen som gir videre karriereframgang. Andre uttrykker ei relativ og implisitt desavuering av arbeid med undervisningskvalitet, da de hevder at undervisning stort sett «følger naturlig» så lenge du er faglig på høyden.
- *Utfordringer ved institusjonenes tilrettelegging*
Lærere og studenter peker på forskjellige forhold når de skal identifisere de svakeste eller mest kritiske faktorene ved institusjonenes tilrettelegging. Studentenes innvendinger går mest på administrativ og faglig organisering, inkludert informasjonsflyt. I noen grad, og tydelig varierende med modernisering av utstyr og fasiliteter (eller mangel på det), blir også den fysiske infrastrukturen kritisert. Lærere og faglige ledere, derimot, legger mest vekt på manglende tidsressurser (i konkurranse med tilsvarende knappe ressurser til FoU) som det største problemet. Bekymring for utilstrekkelige ressurser til undervisning er ikke like merkbar blant studentene, som gjennomgående mener at undervisningsomfanget er bra nok. Likevel kan det ligge en skjult enighet om ressurs spørsmålet i det at mange studenter er misfornøyde med veiledning og tilbakemeldinger.
- *Studentenes innsats og forutsetninger*
Lærere og studenter har gjennomgående ulike oppfatninger om studentenes studieforutsetninger og arbeidsinnsats. Lærerne legger mest vekt på at svært mange studenter i dagens masseutdanning har utilfredsstillende inngangsnivå og innstilling til studiearbeid, og at kombinasjonen svakt startgrunnlag og svak arbeidsinnsats er truende for kvaliteten. De fleste faglige lederne følger lærernes vurderinger på dette punktet. Studentene ser det annerledes: Studentenes forutsetninger er gjennomgående gode nok, og det er gode grunner for at studieinnsatsen kan variere. De fleste studenter er avhengige av å ta noe arbeid ved siden av studiene og det er ikke noe de heller ønsker enn at studiefinansieringa var slik at heltidsstudier ble et realistisk valg. Blant mastergradsstudentene er det likevel flere som kritiserer deler av studentgruppa for dårlige holdninger, urimelige levekårsforventninger og svak innsats.
- *Undervisnings- og arbeidsformer*
Undervisnings- og arbeidsformer forblir tradisjonelle. Forelesninger, lærerstyrte seminarer og skriftlige oppgaver dominerer på bekostning av mer studentaktive og eksplorerende metoder. De tradisjonelle metodene blir også gjennomgående ansett som de beste, av studenter så vel som lærere. E-læring synes å være lite utviklet og benyttet i campusstudenters læringsarbeid, selv om tilfredsstillende tekniske fasiliteter eksisterer. Svært få av de involverte beklager dette.
- *Faglig ledelse og samarbeid*
Faglig ledelse synes i realiteten å bli mer administrativ enn faglig, med lite direkte innflytelse

på innhold, struktur og kvalitet i selve utdanningstilbudene. Til tross for noe ulike fortellinger fra de ulike programmene, blir det også et hovedinntrykk at heller ikke organisert kollegialt samarbeid om studietilbudene mellom tilbudets lærere er særlig omfattende, og derfor heller ikke har noen stor innflytelse på kvaliteten. For mange faglig ansatte er undervisninga fortsatt en personlig og isolert ting. Mange lærere har beskjeden grad av «følt eierskap» til studietilbudet som helhet, hvis dette omfatter mange lærere, f. eks. et gradsprogram.

- *Kvalitets sikring*

Lærerne inntar som hovedregel ei aksepterende, men også forholdsvis skeptisk, holdning til betydningen av de institusjonelle kvalitetssikringssystemene, mens faglige ledere er mer positive. Studentene er generelt positive, men også dårligere informert om systemet ved egen institusjon.

9.2 Refleksjoner

Intervjuene gir ingen indikasjon på at det hersker noen generell misnøye med allmenntilstanden i norsk høyere utdanning, verken blant faglige ledere, lærere eller studenter. Og samlet sett ga de heller ikke noen grunn til å tvile på at kvalitet og engasjement gjennomgående kjennetegner utdanningsaktivitetene. Likevel vil vi i disse korte refleksjonene legge vekt på noen områder der intervjuene synes å vise at norsk høyere utdanning har utfordringer. Vi understreker at undersøkelsen gir et alt for tynt grunnlag for å trekke bastante konklusjoner på vegne av sektoren, men på den annen side peker heller ikke resultatene mot forhold som ikke alt er vel kjente.

Selv om intervjuene etterlot et inntrykk av at utdanningsaktivitetene er tilfredsstillende, tyder de også på at de på mange måter står «på stedet hvil»: Læringsformene forblir i hovedsak de gamle tradisjonelle, og bortsett fra referanser til (pålagt) arbeid med nye fagplaner var det lite å fange opp i intervjuene av informasjon om systematisk arbeid med didaktiske problemstillinger eller aktive utviklingstiltak. Dette gjelder også forholdet til studieprogrammene som helhetlige og sammenhengende kvalifiseringsløp mot definerte læringsmål. Det systematiske arbeidet som gjøres i institusjonene omkring studieprogrammene synes oftest å gjelde selve tilbudsporteføljen, eller å ha karakter av organisering og rammeavklaringer. Om dette er et riktig inntrykk, kan det ha ulike årsaker. Én slik årsak kan være at konkurransen om studenter og budsjettmidler mellom institusjonene gjerne fører til at en i institusjonene må legge mye vekt på *hva* som tilbys (porteføljens omfang og profil; nye studietilbud) og ikke minst *hvor mye* som produseres i form av studiepoeng og kandidater. Selv om dette ikke står i noe nødvendig motsetningsforhold til arbeid med sikring og utvikling av utdanningskvaliteten, tar det kanskje noe av oppmerksomheten vekk fra dette arbeidet. Den manglende viljen til å ta i bruk varierte læringsformer, herunder også e-læring, styrker antagelsen om lite «trøkk» på det didaktiske området.

Institusjonenes følte behov for å agere strategisk i utdanningsmarkedet har klar sammenheng med et annet inntrykk fra intervjuene: Hvordan faglige ledere har en tendens til å fungere mer som strategiske «utdanningsmanagere» enn som *faglige* (inkludert *pedagogiske*) ledere. Riktignok gis det også klart uttrykk for hvordan faglig ledelse er «problematisk» i forhold til fagpersoner som oppfatter seg selv som autonome (når begrepet «faglig frihet» forstås som gjeldende på det individuelle nivået). Men faglig ledelse behøver jo ikke å oppfattes som spesielt kommanderende eller hierarkisk. Det bør ideelt sett dreie seg om ansvaret for å inspirere lærergruppa/-ene, og for å ta de initiativene som er nødvendige for å få i stand konstruktivt lærersamarbeid omkring tilbudenes organisering, appell og

kvalitet. Det er liten grunn til å tro at det lave nivået på lærersamarbeid som intervjuene indikerer kan bedres uten at initiativene kommer fra den faglige ledelsen.

Mange identifiserer ressursituasjonen som hovedårsak til lite oppmerksomhet om det didaktiske området. Flere av de intervjuede hadde meninger om at kvalitetsreformen ikke har blitt skikkelig finansiert. En hovedintensjon med reformen var jo nettopp å styrke utdanningskvaliteten, bl. a. ved innføring av systematisk kvalitetssikring, ved utvidet veiledning og kontakt mellom lærere og studenter, og ved konsolidering av studietilbudene som helhetlige kvalifikasjonsprogrammer. Selv om bildet selvsagt viser betydelige variasjoner, tyder intervjuene på at målene ikke helt nås på noen av disse tre punktene: Kvalitetssikringssystemene brukes mindre aktivt i fagmiljøene enn en kunne ønske, et av studentenes hovedankemål er for lite veiledning, mens mange programmer, særlig på bachelornivået, beskrives som fragmenterte og utydelige. Da kan det være naturlig å se hen til manglende ressurstilgang som den viktigste forklaringa på at de mer kvalitative (og vanskelig målbare) intensjonene med reformen ikke synes å bli oppnådd helt i den grad en kunne ønske.

Ressursspørsmålet er likevel problematisk: Når en vet at høyere utdanningsinstitusjoner er rimelig godt finansiert i Norge sammenlignet med andre vesteuropeiske land, og at misnøyen med ressurser til forskning blir enda tydeligere uttalt fra lærernes side enn for utdanningsvirksomheten, er det fristende å peke på et tilsynelatende paradoks: Finansieringa er god, men det blir for lite til alt... Sterkere finansiering kunne selvsagt gi rom for tiltak som styrker kvaliteten, men det bør også stilles spørsmål ved om mekanismene for ressurskanalisering og intensiver er slik at de tjener nasjonal kunnskapsutvikling totalt sett på den mest effektive måten.

En type ubalanse i ressurskanaliseringa som intervjuene kunne gi inntrykk av, er mellom lavere og høyere grads studier. Her indikerer intervjuene en tendens til at høyere utdanning under masseutdanningspresset deler seg i to klart adskilte divisjoner. Arbeidspress, tid som ikke strekker til, manglende kontakt mellom studenter og lærere, studenters sviktende innsats og forutsetninger: I den grad dette forekommer, forbinder lærerne det hovedsakelig med lavere grads studier, og det gjenspeiles i studentenes beskrivelser: Den misnøyen og kritikken som kommer fram gjelder først og fremst studier på bachelornivået, mens mastergradsstudenter jevnt over er mye mer tilfreds med både den faglige, pedagogiske og administrative kvaliteten. Noe av dette er ganske selvfølgelig. På mastergrad er det færre studenter, en større andel studerer reell fulltid, de kommer nærmere fagmiljøene og forskningsverdenen, det er mer veiledning og studiene er mer spesialiserte og avanserte. I tillegg opplever studentene i større grad et faglig-sosialt miljø. Både lærere og studenter trives på mastergrad, mens det er på lavere grad at en finner flest utfordringer hva gjelder opplevd studiekvalitet, tilfredshet og trivsel. Er dette et ressursspørsmål som må gjennomtenkes? Kanskje en til og med fikk *enda* bedre og mer tilfredse mastergradsstudenter, dersom deres grunnlag fra bachelorstudiene besto i mer kompakte programmer? Det vil i så fall innebære både økte ressurser til dette nivået og ei mer pedagogisk preget tilnærming.

Eller er saken rett og slett den at selve antallet studenter i høyere utdanning er ei vanskelig utfordring for institusjonene? Noen makro-tall gir indikasjoner i den retninga: I følge publikasjonen *Education at a Glance* (OECD, 2012) ligger Norge 13 % under OECD-gjennomsnittet for gjennomstrømming, mens hele 41 % av alle studenter som ble tatt opp i 2000 ikke hadde tatt noen grad i 2010. Disse forholdene kan nok ha sammensatte årsaker, og de er gjerne ikke *bare* negative heller. Men tallene er uansett så høye at de tvinger fram flere spørsmål: Både om selve utdanningskvaliteten og om studentenes forutsetninger for de studiene de tar og deres vilje og muligheter for å være heltidsstudenter. Både barometeret og intervjuene viser tydelig hvordan mange lærere holder

studentenes innsats og gjennomgående studieforutsetninger som en av de mest begrensende faktorene for god kvalitet.

Det er liten tvil om at Norge har valgt en modell som er økonomisk meget krevende når en prinsipielt likestiller all høyere utdanning og samtidig legger opp til at en så stor andel av årskullene skal ta slik utdanning (SSB, 2012). Kanskje går ikke ambisjonene om masseutdanning på høyere nivå helt opp med to andre sentrale forutsetninger: (a) at alle disse studentene skal oppleve kvalitativt gode programmer, rimelig tilpasset deres forutsetninger og med definerte kvalifikasjoner for yrkesliv og videre studier, og (b) politiske og institusjonelle føringer (og individuelle forventninger) om at alle faglig ansatte skal være forskere. Vi ser i alle fall at i konkurransen med forskning om oppmerksomhet og motivasjon blir utdanningen den svake part, selv om det samlede aktivitetsnivået innenfor utdanning er større. En følge av dette er at mange faglig ansatte sliter i krysspresset mellom utdanning og (forventninger om) FoU. Når forventninger og karriereveier ligger på FoU-sida, mens de daglige forpliktelsene ofte består i undervisningsarbeid, opprettholdes den velkjente motsetninga mellom «undervisningsplikt» og «muligheter for å forske». Det gir kanskje ikke det optimale utgangspunktet for å møte utfordringene med svært heterogene og krevende studentgrupper. Samtidig må det være lov å spørre om insentivet om mest mulig forskning og publisering for alle faglig ansatte i alle typer institusjoner nødvendigvis gir den beste og mest nyttige forskninga.

Vedlegg:

Temamal for intervjuer

Referanser:

- NOKUT, 2010 (Haakstad), *De vitenskapelig ansattes kvalitetsbarometer 2010*, www.nokut.no/utredning-evaluering-analyse
- NOKUT, 2011 (Haakstad), *NOKUTs kvalitetsbarometer 2011*, www.nokut.no/utredning-evaluering-analyse
- OECD, 2011, *Education at a Glance*, www.oecd.org/edu/eag2012
- Statistisk sentralbyrå, 2012, *Gjennomstrømming i høyere utdanning 2010/2011*, www.ssb.no/hugjen/
- Skodvin, Arne (2000), *Stemmene i auditoriet. Forelesning i bakhtinsk perspektiv*. UNIPED (Tromsø). ISSN 1500-4538. 22(2), s 16 – 26.
- Halleraker, J. H. (2012), «Forelesningskunst må læres». Kronikk i *Tidsskrift for den norske legeforening*, 2/2012
- Kvernbekk, T. (2011), *Humaniorastudier i pedagogikk. Pedagogisk filosofi og historie*. (Oslo, Abstrakt forlag)

Vedlegg:

Temamal for intervjuer⁸

Institusjonens tilrettelegging

1. Kommentere utslag i barometeret
2. Fysisk og administrativ infrastruktur; informasjon
3. Ressurser til undervisning: Tilstrekkelig for god kvalitet?
4. *Planlegging og forutsigbarhet for tilbudets lærere*
5. *Tilrettelegging for faglig utvikling/forskningsbasering (FoU)*
6. *Tilrettelegging for pedagogisk utvikling*

Faglig ledelse og lærersamarbeid

7. *Kommentere utslag i barometeret*
8. *Hva er god faglig ledelse?*
9. *Hvordan påvirker faglig ledelse tilbudet og dets kvalitet?*
10. *Beskriv og vurder graden av lærersamarbeid om tilbudet*

Programmet som helhetlig design

11. Kommentere utslag i barometeret
12. Tilbudets læringsmål sett i forhold til relevans og kvalifikasjon
13. Faglig innhold og nivå sett i forhold til tilbudets mål
14. Helhet, sammenheng og progresjon mot tilbudets læringsmål

Undervisning og veiledning

15. Kommentere utslag i barometeret
16. Undervisning: Omfang og gjennomgående kvalitet
17. Veiledning: Omfang og gjennomgående kvalitet
18. Hva forstår man med "FoU-basert" undervisning?
19. Innslag av FoU-lignende arbeidsmåter for studentene. Forskjeller mellom BA og MA-nivåene?
20. Trening i generiske ferdigheter (jf. Kvalifikasjonsrammeverk)

Vurdering av undervisnings- og arbeidsformer

21. Kommentere utslag i barometeret
22. Spesifikt: «Tradisjonelle» vs. «eksperimentelle» undervisnings- og arbeidsformer
23. Spesifikt: Vurdering av e-læringsmetoder for campus-studenter

Studentenes innsats og forutsetninger

24. Kommentere utslag i barometeret (Diskrepans mellom læreres og studenters oppfatninger)
25. Årsaker til eventuell svikt i innsats
26. Er opptaket til høyere utdanning for fritt?

⁸ Tema i kursiv ble ikke (eller lite) berørt i intervjuer med studentene

27. Stilles det for lite krav til studentene?
28. Truer «masseutdanning» høyere utdannings nivå?

Sikring av læringsresultat og studiekvalitet

29. Hvor bra sikrer tilbudets prøve-/eksamensordninger at studentene oppnår det tilsiktede læringsutbyttet?
30. Eventuelle forbedringstiltak for å få sikker kunnskap om studentenes læringsutbytte?
31. Læreres og studenters kjennskap til institusjonens kvalitetssikringssystem
32. Hvordan berører institusjonens kvalitetssikringssystem studietilbudet?
33. Eventuelle tanker om hvordan et «optimalt» opplegg for kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av studietilbud bør se ut?