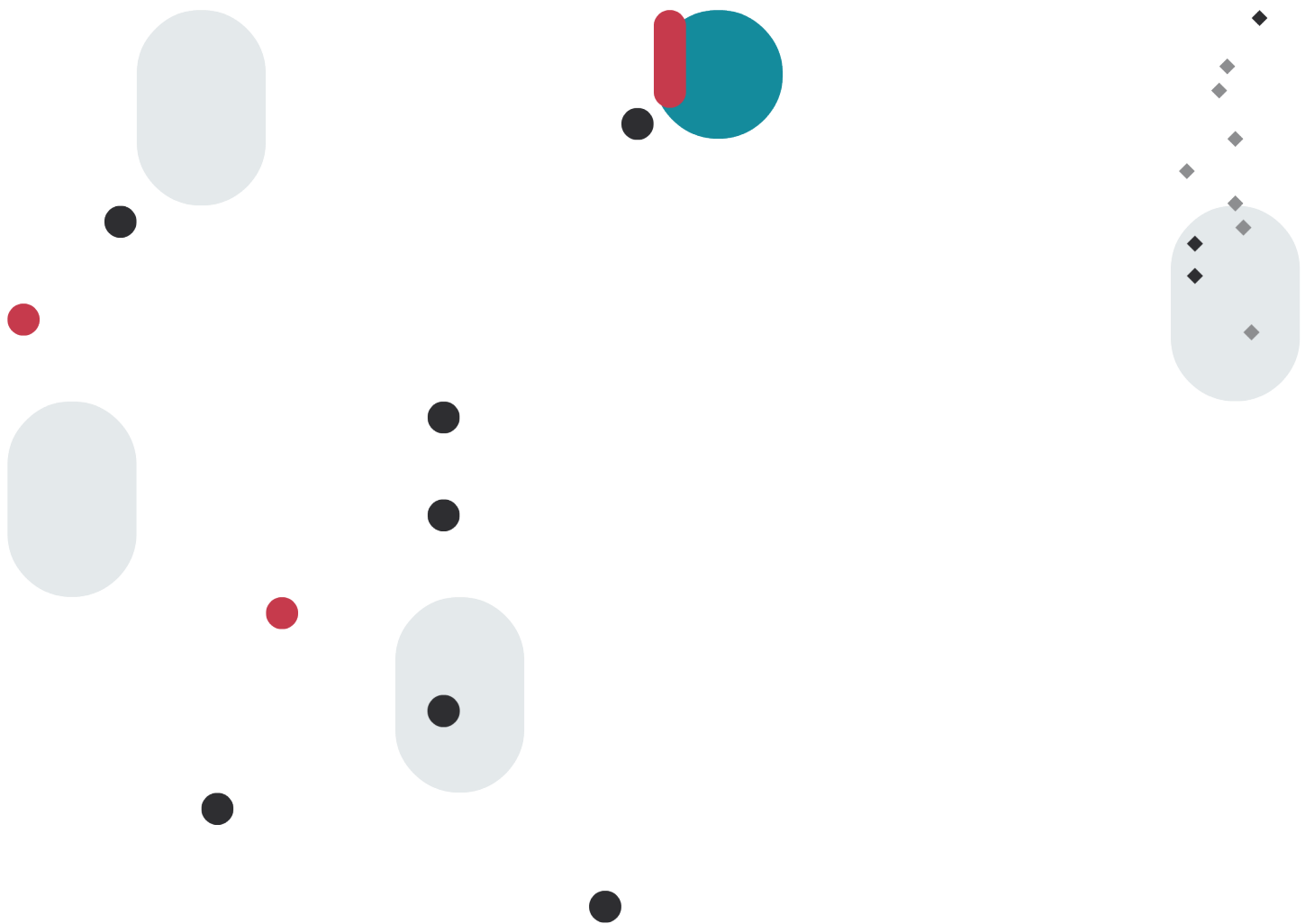




Utdanningskvalitet i høyere utdanning: noen empiriske eksempler

Resultater fra en undersøkelse blant faglig ansatte våren 2013

Per Olaf Aamodt, Elisabeth Hovdhaugen og
Tine S. Prøitz

Rapport 6/2014

Utdanningskvalitet i høyere utdanning: noen empiriske eksempler

Resultater fra en undersøkelse blant faglig ansatte våren 2013

Per Olaf Aamodt, Elisabeth Hovdhaugen og
Tine S. Prøitz

Rapport 6/2014

Rapport	6/2014
Utgitt av Adresse	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo. Besøksadresse: Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Oppdragsgiver Adresse	Kunnskapsdepartementet Postboks 8119 Dep, 0032 Oslo
Trykk	Link Grafisk
ISBN	978-82-7218-983-8
ISSN	1892-2597 (online)

www.nifu.no

Forord

Utdanningskvalitet er et av hovedtemaene i det strategiske forskningsprogrammet «Kvalitet og samspill – UH-sektoren og samfunnet» som NIFU utfører i perioden 2012–2015, finansiert av Kunnskapsdepartementet. Rapporten bygger på en spørreskjemaundersøkelse blant faglig ansatte ved universiteter og høyskoler som NIFU gjennomførte i 2013 innenfor rammen av det strategiske programmet. Denne rapporten er en underveisrapport som tar sikte på å gi en oversikt over data om utdanningskvalitet basert på svarene fra de faglig ansatte. Mer inngående og sammenfattende analyser vil bli foretatt i senere publikasjoner fra programmet. Rapporten er skrevet av Per Olaf Aamodt, Elisabeth Hovdhaugen og Tine S. Prøitz.

Oslo, april 2014

Sveinung Skule
Direktør

Nicoline Frølich
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning.....	13
1.1 Bakgrunn	13
1.2 Kvalitet i utdanning og undervisning.....	13
1.2.1 Kvalitet som resultat	13
1.2.2 Faktorer som skaper kvalitet	15
1.3 Betydninger av kvalitet i denne studien	16
1.3.1 Spørsmål om mål for utdanningen	17
1.3.2 Spørsmål om faglige krav og studiets opplegg	17
1.4 Rollen som akademiker i høyere utdanning	18
1.5 Forholdet mellom forskning og utdanning	18
1.6 Innholdet i denne rapporten	19
2 Data og definisjoner	21
2.1 Gjennomføringen av undersøkelsen	21
3 En oversikt over respondentene	23
3.1 Innledning.....	23
3.2 Lærestedskategorier	23
3.3 Noen hovedtall.....	24
3.4 Fordeling av undervisnings- og veiledningsoppgaver	26
4 Hva vektlegges i undervisningen?	29
4.1 Innledning.....	29
4.2 Oversikt	29
4.3 Mål for studiene etter type lærested.....	32
4.4 Mål for studiene etter fagområde	34
4.5 Sammenheng mellom kvalitetssyn og type forskning	37
4.6 Oppsummering	39
5 Forhold som påvirker kvaliteten på studieprogrammene	41
5.1 Innledning.....	41
5.2 Forholdet mellom ledelse og administrasjon og utdanningen	41
5.3 Betydningen av læringsutbyttebeskrivelsene	45
5.4 Oppsummering	49
6 Synspunkter på studieprogrammet	51
6.1 Innledning.....	51
6.2 Faglig fordypning	52
6.3 Praksis i studiene	53
6.4 Studieprogrammenes relevans for arbeidslivet	55
6.5 Studentenes forkunnskaper	57
6.6 Oppsummering	59
7 Tilbakemelding og veiledning	61
7.1 Innledning.....	61
7.2 Former for tilbakemelding	62
7.3 Tar kvinnene mer ansvar for veiledning?	67
7.4 Oppsummering	68
8 Forskning og utdanning	69
8.1 Innledning.....	69
8.2 Involvering av studenter i FoU	70
8.3 Forskningsorganisering og involvering av studenter i FoU	74
8.4 Formidling av egen forskning til studentene	76
8.5 Oppsummering	78
9 Avsluttende drøfting	81
9.1 I hvilken grad kan vi beskrive kvalitet?	81
9.1.1 Innledning.....	81
9.1.2 Hva slags kvalitet vektlegges i undervisningen?	81
9.2 Kan man organisere fram kvalitet?.....	83
9.3 Studieprogram og veiledning	84
9.3.1 Fordypning og yrkesrelevans	84

9.3.2	Veiledning og tilbakemelding	85
9.4	Koplinger mellom forskning og utdanning	86
9.5	Hovedtrekk	87
9.6	Avsluttende refleksjoner.....	88
Referanser		89

Sammendrag

Noen hovedfunn

Våre data kan si lite om hvorvidt kvaliteten i norsk høyere utdanning er god eller dårlig, men ganske mye om hvilke forutsetninger som er til stede for god kvalitet. Etter de fleste målene å dømme må en kunne si at forutsetningene varierer. De faglig ansattes formelle kvalifikasjoner er hovedsakelig basert på forskningsresultater, og disse varierer naturlig nok mellom ulike læresteder ut fra deres rolle i utdanningssystemet og tradisjoner. De pedagogiske kvalifikasjonene vet vi mindre om, men studentundersøkelser kan kanskje gi noen antydninger.

Finnes det en undervisningskultur, eller er dette en form for privat praksis? Har styring og ledelse noen betydning for utdanningskvaliteten? Bildet er delt. Vi finner som ventet at ledelsene i temmelig liten grad gir tilbakemeldinger på undervisningen. Synet på om kvalitetssystemene bidrar til kvalitet er delt, men hovedinntrykket er at de faglig ansatte har en temmelig lunken holdning. Derimot ser det ut til at læringsutbyttebeskrivelsene ikke i ubetydelig grad koplet til den faglige virksomheten – kanskje mer enn man ville forvente og ser i betydelig grad ut til å være instrumenter for kvalitet. Og det er gjennomgående tilfredshet med den administrative støtten til studieprogrammene. Styring, ledelse, administrativ støtte og instrumenter for kvalitet ser ut til å virke sammen som infrastruktur for undervisningen.

Synet på studieprogrammene er delt. Arbeidslivsrelevansen vurderes som god, og det er ikke noe unisont ønske om mer praksisinnretning i studiene. Det synes å være en utstrakt bekymring for studentenes anledning til faglig fordypning og en tilsvarende bekymring for deres forkunnskaper. Begge disse to siste aspektene er nært koplet til sentrale normer i systemet.

De faglig ansatte vurderer graden av tilbakemeldinger til studentene som gjennomgående positiv. Det kan se ut til at det bildet som ofte dannes om at studentene, spesielt ved universitetene, er løst koplet til lærestedet og i stor grad overlatt til seg selv, ikke er helt dekkende. I det minste går det an å lese ut av datamaterialet at normen om å følge studentene tett opp står sterkt ved alle typer læresteder. Det ville imidlertid ikke være overraskende om studentene selv har en annen oppfatning av dette. Det ligger imidlertid en klar spenning her, mellom et ideal om studenters selvstendige ansvar for egen læring og altfor «skolepregede» undervisningsformer, men de foreliggende dataene klarer ikke å fange opp dette.

Forskningsbasert utdanning er et sterkt ideal, det er lovfestet og dessuten koplet til både individuelle og institusjonelle strategier. De positive holdningene til å involvere studenter i forskning må sees på den bakgrunn. Som ventet forekommer det i liten grad at lavere grads studenter involveres i FoU-prosjekter, men blant både mastergrads- og ph.d.-studenter er dette svært vanlig. Hva denne involveringen innebærer, vet vi ikke: er de først og fremst assistenter i datainnsamling, eller leverer de

selvstendige bidrag? Involvering av studenter i FoU skjer i større grad i de tilfellene der forskning utføres i forskergrupper eller ved spesielle sentre enn i mer individbaserte prosjekter. Dermed er det også naturlige fagforskjeller.

Bakgrunn og datagrunnlag

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjennomfører NIFU i perioden 2012 – 2015 forskningsprogrammet «Kvalitet og samspill – UH-sektoren og samfunnet». Formålet med det strategiske forskningsprogrammet er å belyse kvalitet i høyere utdanning gjennom analyser av utdanning, forskning, eksterne relasjoner, styring og ledelse samt internasjonalisering. Som en sentral del av dette programmet ble det gjennomført en spørreskjemaundersøkelse blant faglig ansatte ved universiteter og høyskoler i 2013. I alt ble mer enn 8 500 trukket ut til å delta, og vel 4 400, eller 52,5 prosent, besvarte spørreskjemaet. Denne underveisrapporten bygger på dette datamaterialet, og har som hovedformål å presentere enkle oversikter.

Hva vektlegges i studiene?

Undersøkelsen har ikke til hensikt å «måle» kvalitet i høyere utdanning i betydningen av hva studenter har lært eller hva forskningens resultater. Like viktig er det å gi et bilde av hva som er målene med utdanningene. Dette har vi gjort ved å undersøke hva det faglige personalet vektlegger i sin undervisning av studenter – i dette tilfellet på lavere grads nivå. Siden våre respondenter både har kompetansen til og ansvaret for å utvikle kvaliteten i studiene, må deres vurdering tillegges stor betydning. Spørsmålene tar sikte på å fange opp fire ulike sider ved kvalitet: relevans, eksellens, effektivitet og standardisering. Dette er ingen presise mål på hvordan disse hensynene ivaretas, men de illustrerer sentrale verdier og normer innenfor et system der verdier og normer er viktig.

Relevansen er i undersøkelsen fanget opp gjennom hvordan de ansatte vektlegger å gi studentene et grunnlag for arbeidslivet, eksellens gjennom utsagnene om å gi studentene et grunnlag for videre studier og for en forskerkarriere, og effektivitet ved utsagnet om å sørge for at studentene fullfører studiene. Standardisering fanges opp gjennom utsagnene om å opprettholde minstekrav, samt at de faglige kravene må opprettholdes selv om mange studenter slutter eller stryker.

Sett under ett vektlegger de faglig ansatte å gi studentene et grunnlag for videre studier og for arbeidslivet i like stor grad, men her er det som forventet klare forskjeller mellom ulike typer lærested. Relevansaspektet står betydelig sterkere ved de statlige høyskolene enn ved de gamle universitetene, noe som gjenspeiler arbeidsdelingen mellom profesjonskvalifisering og disiplinene. Men det er på ingen måte et enten–eller her, innenfor universitetsmiljøene vektlegges også hensynet til relevans for arbeidslivet, og ved de statlige høyskolene vektlegges hensynet til videre studier. Også forskjellene mellom fag illustrerer ulike syn innenfor profesjons- og disiplinutdanningene.

Svarmønstrene tyder også på at de faglig ansatte legger betydelig vekt på å bidra til at studentene faktisk fullfører studiene. Her finner vi små forskjeller mellom studiene, men det er innenfor humaniora og samfunnsfag, der det er størst problemer med studiegjennomføringen, at man legger sterkest vekt på dette. Men selv om de faglig ansatte er sterkt opptatt av at studentene skal klare seg, er de ikke villige til å gå på akkord med de faglige kravene.

Nesten alle de faglig ansatte legger stor vekt på å gi studentene størst mulig faglig innsikt, og også hensynet til å opprettholde de faglige minstekravene står sterkt. For begge disse to aspektene ved kvalitet finner vi små forskjeller etter type lærested og fagområde.

Vi finner interessante sammenhenger mellom synet på hva som er viktig å vektlegge, og hvilken type forskning de faglig ansatte arbeider med. Hensynet til relevans i studiene står betydelig sterkere blant dem som hovedsakelig arbeider med anvendt forskning, enn blant dem som driver med grunnforskning, og vice versa når det gjelder vektleggingen av eksellens. Disse forskjellene består på tvers av både type lærested og fag.

Forutsetninger for kvalitet

Vi har sett på noen forhold ved fagmiljøene som kan ha betydning for kvaliteten i den utdanningen som tilbys. Vi har tatt for oss en del sider ved ledelse og administrasjon som kan ha bidratt til utvikle sterke kvalitetskulturer og til å gi gode rammer for den faglige virksomheten. Dessuten har vi sett på om læringsutbyttebeskrivelsene som alle fagmiljøer er pålagt å innføre, har betydning for den faglige virksomheten.

Ledelsen ved studieprogrammet gir i relativt liten grad tilbakemeldinger på de faglig ansattes undervisning. Dette er ikke overraskende, heller ikke innenfor grunnopplæringen forekommer denne formen for tilbakemelding i særlig stor grad (Vibe m.fl. 2009). Undervisning er i stor grad en privatsak. De faglig ansatte har heller ikke særlig mer positiv vurdering av instituttens kvalitetssystemer, mener i liten grad i at kvalitetssystemet bidrar til kvalitet..

De faglig ansatte er relativt tilfreds med den administrative støtten til studieprogrammene, men det er ganske stort sprik i vurderingene, noe som trolig reflekterer reelle forskjeller mellom fagene. Tilfredsheten med den administrative støtten er klart minst ved de statlige høyskolene. Tilfredsheten er noe større ved de gamle universitetene enn ved de nye universitetene og de vitenskapelige høyskolene.

Læringsutbyttebeskrivelser er et nytt fenomen som er pålagt fagmiljøene, og som ikke nødvendigvis er godt forankret i fagmiljøene eller hilst velkommen av fagpersonalet. Sett på den bakgrunn er vurderingene fra de faglig ansatte overraskende positive. Et klart flertall svarer at læringsutbyttebeskrivelsene i stor grad eller i noen grad spiller en rolle for tilrettelegging av pensum og undervisningsplaner, for egen undervisning og veiledning og for vurdering av studentenes prestasjoner. Hvis disse svarene reflekterer virkeligheten, kan det tyde på at læringsutbyttebeskrivelser på forbausende kort tid er blitt implementert i undervisningen.

Synspunkter på studieprogrammene

Vi har analysert svarmønstre på fire utsagn om studieprogrammene (på lavere grad) som de faglig ansatte har det meste av sin undervisning på. Tre av utsagnene innebærer en vurdering av programmenes kvalitet: graden av faglig fordypning, relevans for arbeidslivet og inntakskvaliteten til studentene, mens det fjerde spørsmålet fanger opp hvorvidt de mener at det bør innføres praksis, eventuelt mer praksis i studiet.

Synspunktene er delt. Det er gjennomgående stor tiltro til at studieprogrammene danner et godt grunnlag for arbeidslivet, også blant dem som underviser på bachelorprogram ved universitetene som i stor grad er innrettet mot videre studier på mastergrad. Som forventet var denne positive holdningen sterkest i de mest profesjonsrettede fagene som teknologi og medisin og ved de statlige høyskolene.

Det råder derimot en relativt sterk bekymring for at studentene ikke får god nok anledning til faglig fordypning. Det er nærliggende å se dette i sammenheng med etableringen av de nye studietilbudene etter Kvalitetsreformen, der studiene er splittet opp i til dels små enheter eller moduler. Vi må presisere at vi ikke vet om svarene hadde vært annerledes dersom det gjaldt den gamle studiemodellen med cand.mag., der grunnfaget var en bærende enhet. Vurderingen av faglig fordypning er felles for alle typer læresteder, men er sterkest innenfor humaniora. Dette kan henge sammen med at faglig fordypning kanskje har en særlig sterk verdi i de humanistiske fagene. Samtidig var det særlig innenfor humaniora ved de statlige høyskolene at vi fant sterkest tendens til bekymring for faglig fordypning.

Et relativt klart flertall er videre enige i at en stor andel av studentene ikke har tilstrekkelig med forkunnskaper. Hvorvidt dette uttrykker et faktisk forhold eller er et naturlig uttrykk for et ønske om å ha best mulig studenter, er vanskelig å si. Men det er en tendens til å uttrykke en slik misnøye sterkest i de studiene som har det minst selektive opptaket, men også i matematikk og naturfag, der det er vanskeligst for studenter å kompensere for et svakt grunnlag. På den annen side er denne holdningen

ikke helt unison, mellom en femdel og en firedel er også uenig i at en stor andel av studentene ikke har tilstrekkelig med forkunnskaper.

Synet på praksis i studiene må sies å være delt, men det er litt flere som er uenige i å innføre praksis eller mer praksis enn det er som er enige. Noe sterkt generelt ønske om en sterkere vektlegging av praksis i høyere utdanning er dermed ikke til stede. Mange har sikkert vurdert dette ut fra hva det er rom for innenfor dagens rammer for studiene. Den mest positive holdningen til praksis finner vi i teknologi og i landbruks-, fiskeri- og veterinærfag. Holdningen til praksis innenfor teknologi er dessuten mer positiv ved universitetene enn ved de statlige høyskolene. Mest negativ til praksis er man innenfor medisin og helsefag. Det er kanskje ikke så overraskende at det ikke er stor entusiasme for å innføre enda mer praksis i sykepleierstudiet, og siden medisin har en turnustjeneste, kan også det forklare at det ikke er noe sterkt ønske om mer praksis her.

Veiledning og tilbakemelding

Å gi studenter tilbakemeldinger underveis i studiet er viktig for læringen, og det var en sentral del av Kvalitetsreformen å styrke dette. Denne reformen synets da også å ha gitt en del positive resultater, og spesielt ved de gamle universitetene er det mye som tyder på at det har skjedd endringer i retning av mer studentaktive undervisnings- og læringsformer.

I dette kapitlet har vi belyst i hvilken grad de faglig ansatte ved universiteter og høyskoler selv mener at de gir individuelle tilbakemeldinger til studenter på bachelornivå i form av skriftlige og muntlige kommentarer til innleverte oppgaver, og om de gir studenter ros og oppmuntring og klare råd om hvordan de bør jobbe for å forbedre seg.

De faglig ansatte mener selv at de i betydelig grad gir både skriftlige og muntlige tilbakemeldinger til studentene, og at de i enda større grad gir studentene ros, oppmuntring og klare råd. Disse svarene er basert på dem som faktisk underviser på lavere grads nivå, men vi vet at det ikke alltid er det faste personalet som gir kommentarer på studentenes oppgaver. Det tegnes etter vår oppfatning et overraskende positivt bilde, men det må presiseres at spørsmålene som er stilt i undersøkelsen, fanger opp de faglig ansattes *egne* betraktninger, og det spørres bare om *i hvilken grad* de mener at de gir slik tilbakemelding. Studentenes vurderinger av nytten og tilfredsheten med tilbakemeldingene må sies å være relativt lunkne, og dessuten er det en betydelig andel av studentene som ikke mottar slik tilbakemelding. Bildet er med andre ord temmelig sammensatt, men det gjenstår trolig mye før man kan si at Kvalitetsreformens intensjoner er oppfylt.

Det er relativt store forskjeller etter type lærested, og som ventet skårer de gamle universitetene lavest og de statlige høyskolene høyest med hensyn til andelen som i stor grad har gitt tilbakemeldinger. Dette henger sammen med forskjeller i undervisningstradisjoner og organiseringen av studiene. Det er også nokså klare forskjeller mellom fagområdene, og det rapporteres om størst grad av tilbakemelding innenfor humaniora, spesielt ved universitetene.

Resultatene viser også en forventet arbeidsdeling mellom stillingskategoriene: professorene gir i mindre grad tilbakemelding enn førstestillingsansatte og universitets- og høyskolelektorer. Denne forskjellen er større ved universitetene enn ved de statlige høyskolene. Vi har også vist at kvinner i større grad enn menn gir tilbakemeldinger. Denne forskjellen opprettholdes også når vi kontrollerer for stillingsnivå, type lærested og fagområde.

Forskning og utdanning

Vi har sett på to ulike former for forskningsbasert utdanning, om de faglig ansatte involverer studenter i sine FoU-prosjekter og om de formidler egen forskning.

De faglig ansatte stiller seg gjennomgående positive til å styrke FoU-involveringen av studenter på lavere grad, og et flertall mener at studentene i større grad bør bli involvert i FoU-prosjekter. Dette spørsmålet er stilt til samtlige, uavhengig av om de selv utfører forskning eller ikke. Holdningen er mest positiv ved de statlige høyskolene og innenfor medisin/helsefag.

Det synes å være en betydelig avstand mellom den generelt positive holdningen til å involvere lavere grads studenter i FoU, og om det skjer i praksis. Det er bare et lite mindretall som «i stor grad» involverer lavere grads studenter, men én av tre har svart i stor grad eller i noen grad. Tidligere undersøkelser innenfor de kortvarige profesjonsutdanningene (allmennlærere, førskolelærere, sykepleiere og sosialarbeidere) i 2008-2010, viste tilsvarende resultater (Kyvik & Vågan 2014, Hatlevik m.fl. 2011).

Derimot finner vi at studenter på høyere grad/mastergrad og PhD-studenter i betydelig grad involveres i FoU-prosjekter. Omtrent én av fire svarer at de i stor grad involverer mastergradsstudenter, og et stort flertall av ph.d.-studentene blir involvert i forskernes FoU-prosjekter. Det er relativt små forskjeller etter type lærested, men både blant mastergradsstudenter og PhD-studenter er involvering av studentene mest vanlig i matematisk-naturvitenskapelige fag og teknologi.

Involvering av høyere grads studenter i FoU-prosjekter er vanligst i forbindelse med forskning som utføres i forskergrupper eller innenfor nasjonale forskningssentra, mens vi ikke finner en slik sammenheng for involvering av lavere grads studenter. Ulik forskningsorganisering og ulike forskningstradisjoner innenfor fagområdene spiller dermed en betydelig rolle, men også de som i stor grad jobber alene, involverer i noen grad studenter i sin forskning. Derimot fant vi ikke at det spiller noen stor rolle om det dreier seg om grunnforskning eller anvendt forskning. Det er riktignok litt vanligere å involvere lavere grads studenter i forskning blant dem som jobber anvendt, enn dem som jobber med grunnforskning, men vi fant ingen slik sammenheng når det gjaldt studenter på høyere grads nivå.

Formidling av egen forskning til studentene er som forventet en langt vanligere form for forskningsbasert undervisning enn å involvere studenter i FoU-prosjekter, og dette skjer i stor grad uavhengig av utdanningens nivå. Selv overfor lavere grads studenter er det 80 prosent som i stor eller noen grad formidler egen forskning, og andelen er ikke svært mye høyere i forhold til høyere grads studenter. Det er en del forskjeller etter fagområde og institusjon i formidlingen til lavere grads studenter, men ikke til studenter på høyere grads nivå.

Resultatene tyder på at forskningsbasert undervisning i betydelig grad er en realitet i norsk høyere utdanning, også for studenter på lavere grads nivå. Det er riktignok ikke vanlig å involvere lavere grads studenter i egen forskning, men det ville neppe heller vært å forvente, det er en temmelig streng fortolkning av begrepet forskningsbasert undervisning. Slik spørsmålet om involvering av studenter er stilt, vil det neppe fange opp undervisningsformer der studenter skriver praksisoppgaver, deltar i prosjekter for bedrifter eller andre former for det som kan betegnes som «inquiry based teaching». Men én av fem svarte bekreftende på at de hadde deltatt i utadrettet virksomhet med formål å utplassere studenter i arbeidslivet, og over halvparten mente at de gjennom sitt samarbeid med en ekstern organisasjon i stor grad eller i noen grad hadde skapt muligheter for studentprosjekter, utplassering eller praksis.

Avsluttende diskusjon

En problemstilling som har dukket opp gjennom arbeidet med rapporten, er hva disse resultatene forteller om det norske systemet for høyere utdanning. Kan dataene fortelle oss noe om den norske sektoren er preget av mangfold, enhet eller arbeidsdeling? Dette er problemstillinger som vil bli behandlet gjennom det videre arbeidet innenfor det aktuelle forskningsprogrammet, men noen refleksjoner kan vi komme med allerede nå.

Til en viss grad finner vi de forventede forskjellene i vektleggingen av å gi studenter på lavere grad et grunnlag for arbeidslivet på den ene siden, og for videre studier og forskning på den andre. Forskjellene følger her skillelinjene mellom de gamle universitetene og de statlige og de vitenskapelige høgskolene, mellom disiplinbaserte og profesjonsorienterte studier. Svarmønstrene reflekterer selvsagt også om svarmønstrene gjelder lavere grads studier som er avsluttede yrkesutdanninger eller et første trinn fram mot en høyere grad. Like slående som disse forskjellene, er at de ikke er så absolutte som man kanskje ville forvente: i alle studier, uansett type lærested eller fagområde, står verdien av relevans for arbeidslivet sterkt.

Tilsvarende likhetstrekk finner vi i synet på studieprogrammets relevans, og på forskningsbasert utdanning. Spørsmålet er hvordan dette skal fortolkes. Er det et uttrykk for sterke felles normer og holdninger og praksis på tvers av de ulike institusjonene og studietilbudene? Eller er det et uttrykk for at de faglig ansatte forfølger ulike mål, og med manglende prioritering mellom målene?

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Denne rapporten er en underveistrapport det strategiske forskningsprogrammet «Kvalitet og samspill: UH-sektoren og samfunnet». En sentral del av dette programmet er en omfattende spørreskjemaundersøkelse blant de fast faglig ansatte i universitets- og høyskolesektoren som ble gjennomført i 2013, og denne rapporten er basert på denne undersøkelsen. Rapporten faller innenfor den delen av forskningsprogrammet som handler om koplingen mellom forskning, utdanning og undervisning.

1.2 Kvalitet i utdanning og undervisning

Det finnes ingen omforent definisjon av hva kvalitet i utdanning og i undervisning er, kvalitetsbegrepet er bredt og mangfoldig. Kvalitet kan defineres som et resultat/utbytte, en egenskap eller prosess (Biggs 2001). Definert som resultat eller utbytte, kan kvalitet betraktes som en egenskap ved de kvalifikasjonene som studentene utvikler gjennom studiet. I denne forstand kan ikke kvalitet sees uavhengig av det som er studiets mål. Vi anlegger helt andre kriterier for hva som er god kvalitet i en profesjonsrettet utdanning som for eksempel av lærere eller sykepleiere, enn i et disiplinorientert studium i fysikk eller filosofi. Kvalitet som prosess, eller de faktorene som fremmer kvalitet handler om faglige forutsetninger i form av studieplaner, pensum, ressurser, undervisningspersonalets faglige og pedagogiske kvalifikasjoner, undervisnings- og veiledningsformer etc. Ofte anvendes begrepet «quality teaching» om disse faktorene eller prosessene.

Der noen forskere anser kvalitet i hovedsak som et spørsmål om resultat, ser andre det som en egenskap, og atter andre igjen anser undervisning som en alltid pågående prosess der kvalitet handler om å stadig begrense feil og forbedre undervisning. Samtidig viser forskning at god undervisning bl.a. avhenger av hva som blir undervist, og andre situasjonsbestemte faktorer. For eksempel viser forskning at "quality teaching" må være student-sentrert med studentenes læring som hovedmål. Dette innebærer at god undervisning ikke bare handler om lærerens pedagogiske ferdigheter, men også om et læringsmiljø som er rettet mot studentens personlige behov – studenter bør vite hvorfor de arbeider med det de gjør, må kunne forholde seg til andre studenter og motta hjelp dersom det er nødvendig (Henard & Leprince-Ringuet 2010).

1.2.1 Kvalitet som resultat

En mye anvendt definisjon av kvalitet finner vi i Harvey og Greens (1993) etter hvert velkjente kvalitetsforståelser - excellence, value for money, fitness for purpose og transformation. Disse kvalitetsbegrepene er i et utdannings-/undervisningsperspektiv omdiskutert (Henard & Leprince-

Ringuet 2010). De viser til at kvalitet forstått som "fitness for purpose" har sin opprinnelse i en konsumenttankegang og standardisering av høyere utdanning som ikke nødvendigvis passer så godt med en forståelse av utdanning/undervisning som stadig pågående prosesser der både ny læring, utvikling og forbedring skjer. Sett fra et slikt ståsted kan en "fitness for purpose"- forståelse bidra til å undergrave kvalitet i utdanning fremfor å styrke den (Henard & Leprince-Ringuet 2010). Kvalitet forstått som "value for money" er av de vitenskapelig ansatte blitt karakterisert som for sterkt orientert mot økonomiske betraktninger, noe som anses å gå på bekostning av kvalitet i undervisning (Cartwright 2007). Det vises også til at kvalitet generelt og "quality teaching" oppfattes relativt avhengig av hvilken interessegruppe som uttaler seg, enten det er som underviser, student, arbeidsgiver eller myndigheter (Henard & Leprince-Ringuet 2010).

Det strategiske forskningsprosjektet som denne rapporten er en del av, tar utgangspunkt i et åpent og bredt kvalitetsbegrep der kvalitet i høyere utdanning og forskning studeres i lys av fire betydninger: eksellens, relevans, effektivitet og standardisering (Gulbrandsen, 2000; Stensaker & Harvey, 2011). Dersom vi relaterer alle disse tre begrepene til en annen måte å forstå kvalitet på: kvalitet som input, prosess og output, er alle disse fire begrepene relatert til output eller resultat. Med andre ord karakteriserer de fire betydningene ulike former for resultat, der alle illustrerer en form for kvalitet, men ulike former for kvalitet.

Kvalitet som *eksellens* kan sies å være en tilnærming til kvalitet først og fremst anvendt om forskning og da gjerne grunnforskning (Gulbrandsen 2000). Kvalitetsbetegnelsen er oftest brukt ved vurdering av forskningsarbeider kontrollert av forskere selv og ofte uten klare kriterier ut over det forskningssamfunnet selv anser som høy kvalitet. Det er mulig å se for seg en skala i denne sammenheng der et høyeste nivå tilsvarende eksellens kan karakteriseres som på "nobelpris-nivå" (Gulbrandsen 2000). Dersom vi relaterer denne forståelsen av kvalitet til utdanning, er eksellens mer å forstå som elitistisk utdanning, utdanning som skal avle frem de gode forskerne, eller de som er svært gode. Men for at noe skal være eksellent, kan ikke alle oppnå det, dermed må denne formen for kvalitet kun være forbeholdt noen eller i hvert fall ikke omfatte alle. I den aktuelle spørreskjemaundersøkelsen har man som indikator på eksellens stilt spørsmål om vektlegging av å gi studentene et best mulig grunnlag for videre studier og for en forskerkarriere.

Kvalitet som *relevans* er en tilnærming som ofte er knyttet til i hvilken grad utkomme av forskning og utdanning har relevans og oppfattes som nyttig for nærings- og arbeidsliv (Gulbrandsen & Stensaker 2003). Vedung (1998/2009) har påpekt at relevans må karakteriseres som en iboende del av kvalitetsbegrepet og at det å skille mellom kvalitet og relevans er kunstig. Relatert til utdanningskvalitet vil forståelsen av kvalitet som relevans dermed innebære at kandidatene kommer ut med en utdanning som er relevant for arbeidsmarkedet, det vil si en utdanning som gjør at de får jobb.

Kvalitet som *effektivitet* er en betydning av begrepet som ofte forekommer i politiske dokumenter der det settes likhetstegn mellom kvalitet og effektivitet (Gulbrandsen og Stensaker 2003). Dette er en tilnærming som handler om å karakterisere effekter av innsatser, for eksempel offentlige tiltak som skal forbedre en definert situasjon, Dahler-Larsen (2013) omtaler dette som effektorientering. Oppfatningen av utdanningskvalitet som det samme som effektivitet i studiegjennomføring eller studiepoengsproduksjon har lenge vært den mest fremtredende måten å fortolke kvalitet fra myndighetenes side på, og det er også denne typen kvalitet som er den som premieres i finansieringsmodellen for høyere utdanning, ved at studiepoengproduksjonen påvirker hvor høye anslag lærestedet får. Det er også mulig å forstå effektivitet som et mål på utdanningens relevans for arbeidsmarkedet og økonomien, men i denne rapporten vil vi heller plassere denne forståelsen under relevans.

Kvalitet som *standardisering* kan karakteriseres som det å leve opp til gitte kvalitative og kvantitative forskrifter for god profesjonell og/eller organisatorisk praksis (Dahler-Larsen 2013). Standarder kan være sammenfallende med mål eller evidensbaserte forskrifter, men behøver ikke være det. En underliggende idé bak en standardorientering er at det finnes for stor ubegrunnet variasjon i profesjonell praksis og at dette kan begrenses med standardisering (Dahler-Larsen 2013).

Utdanningskvalitet i form av standardisering er som en form for minstemål av kvalitet som studentene skal ha krav på, samtidig som det også legger føringer på at det forventes et visst minstemål av de som kommer ut av høyere utdanning. Denne fortolkningen av kvalitet er med andre ord noe som alle skal omfattes av, og det er ikke kvalitet som man kan se som noe som skiller seg ut, men snarere det vi kan forvente at studentene har vært igjennom etter å ha fullført et studium, som en form for minstemål.

1.2.2 Faktorer som skaper kvalitet

Tidligere perspektiver på kvalitet var sterkere knyttet til *prosessene*. Den sterke vekten på kvalitet i høyere utdanning ble særlig framhevet i Hernesutvalgets innstilling fra 1988 (NOU 1988-28) og i innstillingen fra Studiekvalitetsutvalget (Handalutvalget) fra 1990 (Utdannings- og forskningsdepartementet 1990). Denne innstillingen var spesielt opptatt av hvordan kvalitet er koplet til kulturen i høyere utdanning. Utvalget peker på at kvalitetsbegrepet kan inndeles i fire kategorier:

- Rammekvalitet (ressurser, strukturer, regler m.v.)
- Inntakskvalitet (forkunnskaper og andre forutsetninger hos deltakerne)
- Programkvalitet (knyttet til studietilbudet, undervisningen og kunnskapskontrollen)
- Resultatkvalitet (sluttproduktet i form av læringsresultater)

Denne kategoriseringen retter seg inn mot noen andre dimensjoner enn de fire betydningene av kvalitet som vi har omtalt foran (eksellens, relevans, effektivitet og standardisering). Begge disse dimensjonene vil i noen grad bli tatt opp i denne rapporten.

En ytterligere dimensjon ved kvalitet, er at den er ikke bare er knyttet til enkelte innsatsfaktorer, men er en del av kulturen i høyere utdanning (Studiekvalitetsutvalget 1990). «Quality culture» eller (enkelt oversatt) kvalitetskultur i høyere utdanning kan på samme måte som kvalitet karakteriseres som et mye brukt trend-ord med uklart definert innhold. Kulturbegrepet i seg selv er et spesielt vanskelig begrep å definere. Det er vist til at rådende retorikk om utvikling av kvalitetskultur i høyere utdanning sikter mot eksellens, samtidig som det står uavklart hvordan en slik kvalitetskultur kan utvikles. Henard & Leprince-Ringuet (2010) viser til at European University Association (EUA) definerer kvalitetskultur i høyere utdanning som basert på to bestemte sett av elementer:

- et sett av omforente verdier, meninger, forventninger og en forpliktelse knyttet til kvalitet
- et strukturelt/styrings-basert element bestående av veldefinerte prosesser som fremmer kvalitet og koordinerer innsats

Det er imidlertid påpekt at definisjonen er preget av motsetninger (Harvey & Stensaker 2007) For Harvey og Stensaker (2007) er kvalitetskultur ikke et svar på utfordringer, men mer enn måte å identifisere utfordringer på, det vil si at utvikling av en kvalitetskultur må springe ut av den respektive kontekst og et perspektiv der man stiller seg vesentlige spørsmål om "hvem/hva er vi" fremfor å fastsette hva man skal være.

Undervisningsmetoder varierer mellom undervisere, og Kember & Kwan (2000) hevder at professorer tradisjonelt sett har hatt en innholdsorientert undervisningsstil basert på en idé om læring som overføring av kunnskap. De hevder at valg av undervisningsmetoder er koblet til underviseres oppfatning av hva kjernen i undervisning er og at disse er forholdsvis stabile over tid. Professorer med en mer læringsorientert undervisningsstil anser i større grad undervisning som en situasjon for tilretteleggelse for læring. Kember & Kwan (2000) argumenterer for at dette er stabile trekk ved den enkeltes undervisningsstil og at undervisere skifter undervisningsmetode sjeldnere enn studenter skifter måter å lære på.

Innforstått i alt dette ligger også at nødvendige støttestrukturer til både lærere og studenter må være tilgjengelige (for eksempel økonomisk støtte, sosial og faglig støtte, støtte til minoritetsstudenter og gode veiledningsordninger) for kvalitetsmessig god utdanning/undervisning. Videre anses

læringsmiljøer bestående av grupper av studenter og/eller lærere engasjert i felles læringsaktiviteter gjennom samarbeid og som utvikler kunnskap gjennom intellektuell interaksjon, også å fremme studenters læring (Henard & Leprince-Ringuet 2010).

Ifølge Henard & Leprince-Ringuet (2010) fremtrer «Quality teaching» i mange former og under varierte forhold, det være seg som initiativ tatt på lærernivå, institutt- og fakultetsnivå, institusjonsnivå eller nasjonalt nivå. Tilsvarende har slike initiativ ulike målsettinger, noen tar sikte på å forbedre pedagogiske metoder, mens andre ønsker å fokusere på det helhetlige læringsmiljøet for studenter. Initiativene er også utformet ulikt, noen som top-down-prosesser, mens andre er utviklet og iverksatt som rene grasrotendringer.

I dag synes kvalitetsarbeidet å ha som målsetting å fremme samarbeid mellom lærere og arbeid med måldefinering og kurs-/studieplanutvikling. Samtidig har forskere utviklet helhetlige teoretiske modeller for hvordan "quality teaching" kan gjennomføres, og det å stadig holde seg orientert om utviklingen og hente inn slik informasjon blir også ansett som viktige verktøy for å forbedre kvalitet i undervisning. Det fremheves også som viktig for å fremme studentenes læring at ikke alt fokus legges på læreren, men også bør omfatte institusjonen og læringsmiljøet i sin helhet, deriblant inngår også et spørsmål om ledelsens involvering i arbeidet for kvalitetsmessig god undervisning i høyere utdanning (Henard & Leprince-Ringuet 2010).

Denne rapporten har ikke som formål å bidra til å konkludere om hva som er de mest egnede definisjonene av kvalitet, og de empiriske dataene kan heller ikke belyse alle sidene ved kvalitet, men det er viktig å legge til grunn at kvalitet er et mangfoldig og til dels motsetningsfylt begrep. Vi skal i neste avsnitt se nærmere på hvilken forståelse av kvalitet som ligger til grunn for forskningsprogrammet og denne rapporten.

1.3 Betydninger av kvalitet i denne studien

Surveyen hadde som hensikt å samle inn data om mange temaer, ikke kun utdanningskvalitet. Vi bruker derfor kun en del av datamaterialet i analysene. Av uavhengige variabler bruker vi stort sett type lærested og fagområde. Ambisjonen i dette delprosjektet er å se nærmere på hva som menes med utdanningskvalitet: hva det er, hvordan ulike deler av sektoren tolker det og hva slags instrumenter man bruker for å sikre kvaliteten i undervisningen. Selv om denne spørreskjemaundersøkelsen utgjør et svært rikt materiale, har den likevel begrensninger i forhold til å fange opp kvalitet. Siden undersøkelsen dekket mange problemstillinger, måtte spørsmålene om utdanningskvalitet begrenses. Men vel så viktig er det at denne formen for datainnsamling uansett ikke klarer å fange opp et så komplisert fenomen som kvalitet.

Prosjektet som helhet tar utgangspunkt i fire betydninger av resultat-kvalitet: kvalitet som eksellens, kvalitet som relevans, kvalitet som effektivitet og kvalitet som standardisering. Som nevnt i innledningen kan alle sammen ses på som en form for resultat eller output, men et resultat som fortolkes forskjellig avhengig av hvilken type kvalitet man er ute etter å måle. Samtidig er ikke disse fire forståelsene av kvalitet dekkende for alle spørsmålene som brukes i surveyen, vi har også stilt spørsmål som ser på rammevilkår for å skape kvalitativt god undervisning.

Rapporten tar utgangspunkt i 24 spørsmål fra surveyen, som alle på ulike måter måler kvalitet i utdanning. Det er seks spørsmål som tar for seg hva som er målet for utdanningen, det vil si hva studentene skal oppnå, og det er fire spørsmål om faglige krav og studiets opplegg. Disse ti spørsmålene kan alle relateres til en eller flere av betydningene av kvalitet som rapporten tar utgangspunkt i. De andre spørsmålene er ikke like direkte relatert til de fire betydningene av kvalitet som prosjektet setter opp, men ser i stedet på rammevilkår som er ment å bidra til å skape kvalitet. Dette er spørsmål om studieprogrammene, læringsutbyttebeskrivelser, tilbakemelding til studenter og forskningsbasert undervisning.

For å tydeliggjøre hvordan de ti spørsmålene som relateres mer direkte til prosjektets forståelse av kvalitet, forholder seg til de fire ulike forståelsene av kvalitet, vil vi presentere en kort diskusjon av disse, som et bakteppe til hvordan tabellene som viser svarfordelinger, kan fortolkes i de empiriske kapitlene.

1.3.1 Spørsmål om mål for utdanningen

Vi har seks spørsmål som sammen er ment å skulle måle hva de faglig ansatte legger vekt på i utdanningen, det vil si indirekte hvilket mål de har for utdanningen eller kurset de tilbyr studentene. Spørsmålene er skåret på en tre-skala fra «i stor grad» til «i liten eller ingen grad». De seks spørsmålene handler om i hvilken grad de faglig ansatte mener at utdanningen skal *gi studentene et best mulig grunnlag for arbeidslivet, gi studentene et best mulig grunnlag for videre studier, sørge for at flest mulig studenter fullfører studiene, bidra til at minstekravene i fagene opprettholdes, gi studentene størst mulig faglig innsikt og gi de beste studentene et grunnlag for en forskerkarriere*. Korrelasjonene mellom disse seks spørsmålene er gjennomgående svake, med unntak av de to utsagnene *å gi studentene et best mulig grunnlag for videre studier og gi de beste studentene et grunnlag for en forskerkarriere* der korrelasjonen er 0,369. Dette indikerer at disse to spørsmålene henger sammen, og vi kan tolke det som at disse to spørsmålene begge er tenkt å skulle måle kvalitet som eksellens, gjennom at de begge peker i retning av mer utdanning eller forskerkarriere. Ideen at kun de beste når opp for å kvalifisere seg til forskning er dermed det underliggende her.

Utsagnet *å gi studentene et best mulig grunnlag for arbeidslivet* er klart relatert til kvalitet som relevans, at utdanningen skal lede frem til en relevant jobb og at utdanningen gjør studenten rustet for det arbeidsliv hun/han skal ut i etter endt utdanning. Utsagnet *å gi studentene størst mulig faglig innsikt* kan også ses på som en form for relevans, fordi god faglig innsikt er med på å ruste studentene til å klare arbeidslivets utfordringer. Samtidig kan dette utsagnet også ses på som kvalitet som eksellens, gjennom at god faglig innsikt er grunnlaget for å fortsette studiet og kanskje ende opp i en forskerkarriere. Dermed kan de som gir uttrykk for at de fokuserer på at målet med utdanningen er *å gi studentene mest mulig faglig innsikt*, bli ansett for å være opptatt av kvalitet som relevans og kvalitet som eksellens samtidig.

De som svarer at de vil *sørge for at flest mulig studenter fullfører studiene*, kan sies å være opptatt av kvalitet som effektivitet, at lærestedets ansvar er å få studentene igjennom studiet. Dette aspektet ved kvalitet ligger også innebygget i finansieringssystemet, ved at lærestedet blir premiert for antallet studenter som fullfører utdanningen sin. Utsagnet *å bidra til at minstekravene i fagene opprettholdes* er å oppfatte som kvalitet som standardisering, hvilket henspiller på et minimumsnivå. Denne forståelsen av kvalitet er også koblet til finansieringssystemet i høyere utdanning; siden lærestedene blir premiert for at studentene fullfører, ligger det en fare i at man justerer kravene for å sikre at mange nok består eksamen.

Dette kan ses i relasjon til et annet utsagn vi bruker i analysene: *De faglige kravene må opprettholdes selv om mange studenter slutter eller stryker*. Dette utsagnet prøver også å fange aspekter ved standardisering, samtidig som det også viser spenningen mellom standardisering og effektivitet.

1.3.2 Spørsmål om faglige krav og studiets opplegg

Fire utsagn i surveyen er ment å skulle måle kravene som stilles i studiet, og hvordan de faglig ansatte mener at studiet burde være lagt opp. Spørsmålene besvares med en enighetsskala (5-gradig), og utsagnene de faglig ansatte skal ta stilling til er: *studentene får for lite anledning til faglig fordypning, det burde vært (mer) praksis i studiet, studieprogrammet gir et godt grunnlag for arbeidslivet og en stor andel av studentene jeg underviser mangler tilstrekkelige forkunnskaper*. Det første utsagnet kan sies å karakterisere eksellens, det vil si egentlig det motsatte, siden studentene ikke får nok anledning til å utvikle seg faglig så langt som mulig fordi det ikke er nok faglig fordypning. De neste to utsagnene, om praksis i studiet og studieprogrammet som et godt grunnlag for arbeidslivet, er begge to utsagn som er relatert til kvalitet som relevans. Det siste utsagnet, *en stor andel av studentene jeg underviser*

mangler tilstrekkelige forkunnskaper, er relatert til kvalitet som standardisering, det vil si at man mener at studentene ikke holder et høyt nok nivå. Samtidig kan dette også ses som et uttrykk for det motsatte av eksellens, at studentene man underviser ikke er sterke nok til å kunne komme så langt faglig som mulig. Selv om de kvalitetsmålene vi ser på er relatert til output eller resultat, er dette utsagnet også delvis relatert til kvalitet som input, eller inntakskvalitet.

1.4 Rollen som akademiker i høyere utdanning

På tross av store endringer i styring, ledelse og organisering i høyere utdanning er rollen som faglig ansatt i akademien fortsatt kjennetegnet av stor autonomi i faglige spørsmål om undervisning og forskning (Park 2013). Den faglige autonomien innebærer at det er de faglig ansatte som har ansvaret for at undervisningen og forskningen holder høy kvalitet gjennom tilrettelegging av studier og pensum, undervisning og eksaminering, produksjon av ny kunnskap, ledelse av forskningsvirksomheten, vurdering av forskningsarbeider samt ved ansettelse av nye fagpersoner. Gjennom å forvalte kvaliteten har faglig ansatte, ikke minst sentrale professorer, definisjonsmakt og vurderingsmakt til å definere hva som skal være kvalitet i det aktuelle faget. Dette er et sentralt utgangspunkt for denne rapporten.

Graden av faglig autonomi varierer mellom lærestedstyper og mellom stillingsgrupper, og den høyeste graden av faglig autonomi finner vi ved universitetene og blant professorene (Höhle & Teichler 2013). Ved institusjoner med et svakere innslag av forskning og med mer yrkesrettede studier er graden av autonomi svakere. Spesielt gjelder dette i profesjonsutdanninger som er styrt av nasjonale rammeplaner for profesjonsutdanningene, slik tilfellet er i Norge.

Over tid har det tradisjonelle akademiske selvstyret blitt svekket. Overgang fra et elite- til et masseutdanningsystem stiller nye krav til høyere utdanningsinstitusjoner om å være «nyttige» for samfunnet, og det forventes i større grad at fagpersonalet skal delta i eksternt finansierte forskningsprogrammer og oppdragsprosjekter hvor problemstillingene ofte er gitt av andre enn forskerne selv. Dette henger igjen sammen med generelle endringer i styringsformene i offentlig sektor i retning av New Public Management og resultatbasert finansiering (Bleiklie et al. 2011). Ekstern styrerepresentasjon og tilsatte istedenfor valgte ledere er andre uttrykk for de generelle endringene som igjen henger sammen med at lærestedene har fått større forvaltningsmessig autonomi. Institusjonell og akademisk autonomi må ikke forveksles, statlig eierskap og statlig styring er ikke nødvendigvis noen trussel mot den akademiske autonomien. I Skandinavia har det statlige eierskapet av høyere utdanning neppe vært noen trussel mot akademisk frihet, kanskje snarere tvert om.

I løpet av den siste tiårsperioden har det blitt innført nye tiltak som direkte griper inn i det faglige arbeidet. Vi tenker her spesielt på nasjonale systemer for kvalitetssikring og akkreditering samt kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbyttebeskrivelser. Det er mulig å fortolke dette som ekstern intervensjon på et felt der fagmiljøene selv har vært enerådende, men det er foreløpig usikkert i hvilken grad dette har ført til sterkere reell faglig ekstern innflytelse. Ifølge Aarrevaara & Dobson (2013) har ikke dette skjedd i særlig stor grad. Ekstern innflytelse utøves på institusjonsnivå, men i liten grad på virksomheten i grunnenhetene. Undervisningen evalueres stort sett bare av studenter og av andre faglig ansatte, mens det er en større grad av ekstern vurdering av forskning.

1.5 Forholdet mellom forskning og utdanning

Et typisk trekk ved de moderne universitetene er kombinasjonen av forskning og undervisning. De fleste faglig ansatte kombinerer disse to funksjonene i sine stillinger. Denne koplingen er mindre tett ved de statlige høyskolene, der en større andel av de ansatte har undervisningsorienterte stillinger. Denne forskjellen har røtter i ulike tradisjoner ved ulike typer læresteder, og hvor inntil relativt nylig bare en mindre andel av lærerpersonalet ved de korte profesjonsutdanningene drev med forskning og utviklingsarbeid.

Universitetsidealet er imidlertid ikke begrenset til en sameksistens mellom forskning og utdanning, det innebærer også at de to aktivitetene skal være gjensidig befruktende og spesielt at forskningen skal ha en positiv effekt på undervisningen (Höhle & Teichler 2013). Samtidig reises det ofte spørsmål om hvorvidt forskning og undervisning er to konkurrerende aktiviteter med hensyn til tidsbruk og oppmerksomhet. Den sterke veksten i høyere utdanning har ført til en mer heterogen studentmasse og har igjen bidratt til et sterkere fokus både på effektivitet, kvalitet og relevans. Da studiekvalitet for alvor ble satt på dagsorden rundt 1990, ble det stilt spørsmål om hvorvidt lærerpersonalet, spesielt ved universitetene, la mer vekt på forskning enn på undervisning. Dette henger sammen med at det både da og nå primært er kompetanse i forskning som legges til grunn ved ansettelse og opprykk, selv om også undervisningskvalifikasjoner formelt sett skal telle. Bekymringen gjaldt ikke utelukkende undervisning og veiledning, men også hvordan studietilbud og fag var organisert (Höhle & Teichler 2013).

At de universitetsansatte bare er opptatt av forskning og ikke undervisning, er en myte, selv om deres preferanser går sterkere i retning av å forske enn å undervise. For flertallet er det nettopp denne kombinasjonen som er viktig (Smeby 2001). Også i de landene som ble undersøkt i CAP-prosjektet, var det preferanse for å kombinere forskning og undervisning, men med betydelig sterkere vekt på forskning (Höhle & Teichler 2013 (s. 90)). Ved andre typer læresteder enn universitetene er svarmønsteret nesten det samme, i det norske materialet var det nesten identisk.

I dataene som er grunnlag for denne rapporten, er det ikke spurt om tidsbruk og heller ikke om hvordan preferansene er når det gjelder forskning og undervisning. Det er likevel viktig å ha det som en bakgrunn og å være klar over at de to funksjonene både befrukter hverandre, men samtidig står i et spenningsforhold til hverandre.

1.6 Innholdet i denne rapporten

Den foreliggende rapporten er ment å gi en enkel oversikt over de resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen blant de faglig ansatte som berører utdanningskvalitet. Vi har lagt hovedvekten på å belyse hvordan de ulike sidene ved utdanningene henger sammen institusjonelle faktorer og har dermed hovedsakelig gjennomført analyser knyttet til lærested og fagområde.

I kapittel 4 ser vi på hva de faglig ansatte vektlegger i sin undervisning. De aktuelle spørsmålene tar her sikte på å fange opp de fire kvalitetsformene eksellens, relevans, effektivitet og standardisering. Vi anser de faglig ansattes svarmønstre som et viktig grunnlag siden disse på en måte er «bærere» av kvalitet, med ansvaret for innholdet i studiene og undervisningen og den faglige vurderingen av studentene. Kapittel 5 tar for seg sider ved det vi kan kalle «rammekvalitet» og da spesielt sammenhenger mellom enkelte sider ved styrings- og ledelsesformer og utdanningen. Vi belyser både hvordan kvalitetssikringssystemet og læringsutbyttebeskrivelsene vurderes av de faglig ansatte.

I kapittel 6 forsøker vi å fange opp de faglig ansattes vurderinger av studieprogrammene, om fordypning, praksis, arbeidslivsrelevans samt om studentenes forkunnskaper. Vi berører dermed både noen sider ved programkvaliteten samt inntakskvaliteten. I kapittel 7 ser vi på noen sider ved undervisningen og spesielt på hvordan de faglig ansatte gir tilbakemeldinger til studentene. Dette er en sentral side ved undervisningskulturen i fagmiljøene. I det siste empiriske kapitlet ser vi spesielt på koplingen mellom forskning og utdanning. Forskningsbasert utdanning er lovfestet i Norge, men begrepet forskningsbasert utdanning har mange betydninger, se blant annet Hyllseth (2001) og Kyvik og Vågan (2014). Det synes likevel å være allmenn enighet om at høyere utdanning på en eller annen måte skal være basert på forskning. I kapittel 8 ser vi på i hvilken grad de ansatte involverer studenter i forskning og i hvilken grad de formidler egen forskning til studentene.

I kapittel 9 har vi summert opp og diskutert de samlede resultatene.

2 Data og definisjoner

2.1 Gjennomføringen av undersøkelsen

Vi vil i dette avsnittet gi en kortfattet beskrivelse av undersøkelsens utvalg, praktiske gjennomføring og vurdering av svarprosent og representativitet. En fylligere beskrivelse av utvalg, gjennomføring, svarprosenter osv. er gitt i et eget arbeidsnotat (Waagene 2014)

Undersøkelsen er sendt til fast vitenskapelig ansatte ved alle norske universiteter, statlige høyskoler og vitenskapelige høyskoler. Utvalget er trukket fra Forskerpersonalregisteret (oppdatert høsten 2011). Den totale populasjonen var 10664 personer i faste vitenskapelige stillinger ved de nevnte institusjoner, men vi holdt utenfor dem som nylig var blitt trukket ut til å delta i en annen undersøkelse, for ikke å belaste dem med to undersøkelser. Vårt utvalg besto dermed av 8813 personer.

Av de 8813 personene som ble trukket ut, var det imidlertid ikke mulig å finne private postadresser til 228 personer. Da disse var tatt ut, sto vi igjen med 8585 personer som fikk tilsendt spørreskjema. I tillegg har vi tatt ut 125 personer, som vi fikk beskjed om ikke er i målgruppen, eller som har kommet i retur. Vi sitter da igjen med et bruttoutvalg på 8460 personer.

Undersøkelsen ble hovedsakelig gjennomført elektronisk, men respondentene fikk også mulighet til å besvare på papirskjema. Dette har etter alt å dømme hatt en positiv betydning for svarprosenten.

Datainnsamlingsperioden gikk over nesten fem måneder, fra 4. april til 1. september 2013. Det ble til sammen purret tre ganger i løpet av denne perioden; 25. april, 23. mai og 21. juni. Undersøkelsen var åpen til 1. september 2013, men den siste som var inne og svarte, gjorde det den 15. august 2013.

For å sikre en høyest mulig svarprosent var det for det første viktig at spørreskjemaet ikke var for langt. Vi antydte i informasjonsbrevet at det ville ta ca. 20 minutter å gjennomføre undersøkelsen, men de fleste brukte ca. 10-20 minutter. Svært få har brukt mer enn 20 minutter, og mange har faktisk brukt under 10 minutter på undersøkelsen. I tillegg ble det lagt vekt på at undersøkelsens tema skulle oppfattes som relevant for dem som fikk skjemaet.

For å gjøre undersøkelsen kjent i forkant av utsending, kontaktet vi rektorene ved lærestedene per epost og oppfordret dem til å informere sine ansatte om undersøkelsen (og viktigheten av at de deltok). Rektorene mottok blant annet en kortfattet brosjyre som beskrev prosjektet og spørreundersøkelsen. I informasjonsbrevene til respondentene oppga vi også en lenke til en egen prosjektnettside.

Da undersøkelsen ble avsluttet i august 2013, hadde vi oppnådd en svarprosent på 52,5 (N=4440).

En svarprosent på 52,5 må sies å være svært tilfredsstillende for denne typen undersøkelser. I alt har 4440 personer besvart spørreskjemaet. Av disse er det kun 225 personer som ikke har fullført hele undersøkelsen. Det kan likevel være skjevheter i datamaterialet, men siden våre data er trukket ut fra Forskerpersonalregisteret, har vi gode muligheter for å sammenholde fordelinger på sentrale variable i datasettet med registeret.

Tabell 2.1: Fordelinger mellom ulike grupper i den totale populasjonen, bruttoutvalget og nettoutvalget, etter kjønn, alder, fagområde, institusjonstype og stilling.

		Total- populasjonen	Brutto- utvalget	Nettoutvalget (svar)
Kjønn	Kvinner	42 %	41 %	41 %
	Menn	58 %	59 %	59 %
	<i>Totalt</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>
Aldersgruppe	Under 40 år	12 %	13 %	11 %
	40-49 år	25 %	25 %	24 %
	50-59 år	35 %	35 %	37 %
	60 år eller eldre	28 %	28 %	28 %
	<i>Totalt</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>
Fagområde	Humaniora	18 %	18 %	16 %
	Samfunns- vitenskap	35 %	36 %	36 %
	Matematikk og naturvitenskap	12 %	12 %	12 %
	Teknologi	13 %	13 %	13 %
	Medisin og helsefag	21 %	20 %	20 %
	Landbruks-, fiskerifag og vet.medisin	2 %	2 %	2 %
	<i>Totalt</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>
Lærestedstype	Universiteter	55 %	54 %	54 %
	Vitenskapelige høgskoler	4 %	4 %	4 %
	Statlige høgskoler	41 %	42 %	42 %
	<i>Totalt</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>
Stilling	Professor	28 %	27 %	28 %
	Førsteamanuensis	27 %	28 %	29 %
	Førstelektor	7 %	7 %	8 %
	Universitetslektor	9 %	10 %	8 %
	Høgskolelektor	22 %	22 %	22 %
	Andre stillinger	6 %	6 %	6 %
	<i>Totalt</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>

3 En oversikt over respondentene

3.1 Innledning

Vi vil i denne rapporten belyse en rekke sider ved utdanningene sett fra de faglig ansattes ståsted, og hvordan disse varierer etter type institusjon og fagområde samt etter individvariable som kjønn, alder og stillingskategori. Det er klare sammenhenger mellom institusjon/fag og individuelle kjennetegn, spesielt mellom stillingskategorier og institusjonstype, og mellom fagområde og kjønn. Vi vil derfor innledningsvis gi en beskrivelse av respondentene i undersøkelsen.

3.2 Lærestedskategorier

I løpet av den siste tiårsperioden har det skjedd betydelige endringer i institusjonsstrukturen, noe som gjør den enkle todelingen mellom universiteter og høyskoler mindre meningsfull. Tre tidligere statlige høyskoler er oppgradert til universitet (Stavanger, Agder og Nordland), Høgskolen i Molde har fått status som vitenskapelig høyskole, og den tidligere Landbrukshøgskolen på Ås har fått status som universitet (UMB). I tillegg har det skjedd fusjoner mellom Universitetet i Tromsø og Høgskolen i Tromsø og mellom de tidligere høyskolene i Oslo og Akershus. På denne måten er spesielt universitetssektoren blitt betydelig mer uensartet. Dermed vil en inndeling i to sektorer, universiteter (inkl. vitenskapelige høyskoler) og høyskoler dekke over mange forskjeller.

Vi er oppmerksomme på at de statlige høyskolene heller ikke er en ensartet gruppe, og vi har derfor med en del tabeller i vedlegg med resultater for de enkelte lærestedene.

Det er mange måter å foreta en inndeling i lærestedstyper på, vi har valgt å bruke følgende inndeling:

- «Gamle» universiteter: Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen, NTNU og Universitetet i Tromsø
- Vitenskapelige høyskoler: Norges Handelshøyskole, Norges veterinærhøyskole, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Norges idrettshøyskole og Høgskolen i Molde
- «Nye» universiteter: Universitetet i Stavanger, Universitetet i Agder, UMB og Universitetet i Nordland
- Statlige høyskoler

Undersøkelsen er avgrenset til de offentlige lærestedene.

3.3 Noen hovedtall

Tabell 3.1: Oversikt over fordelingen på stillingskategori etter lærestedstype. Prosent.

	Professor	Førstestilling	U&H-lektor	Faglig leder	N=100
Gamle universiteter	51	34	11	3	1743
Vitenskapelige høyskoler	34	36	28	3	179
Nye universiteter	27	46	23	4	645
Statlige høyskoler	9	36	51	4	1873
Alle	30	36	30	3	4440

Stillingskategoriene er et uttrykk for de faglig ansattes kompetansenivå, og der ansettelsen hovedsakelig er basert på forskningskompetanse. Men i tillegg til å illustrere forskjeller i forskningskompetanse må stillingsstrukturen forventes å ha betydning for undervisningen, ikke minst ut fra kravet om forskningsbasert utdanning. Vi forventer også å finne at det er en arbeidsdeling mellom gruppene med hensyn til undervisnings- og veiledningsoppgaver, der professorene har et hovedansvar for veiledningen på høyere grads og ph.d.-nivå.

De gamle universitetene har den klart høyeste andelen professorer, de utgjør halvparten av alle de ansatte. Tilsvarende andeler er rundt en tredel ved de vitenskapelige høyskolene, noe over en firedel ved de nye universitetene, men under 10 prosent ved de statlige høyskolene. Andelen i førstestilling er den samme ved de statlige og de vitenskapelige høyskolene og 10 prosentpoeng høyere ved de nye universitetene. Ved de statlige høyskolene utgjør gruppen (universitets-) og høyskolelektorer den største gruppen. Gruppen faglig leder utgjør bare 3-4 prosent i alle institusjonskategoriene.

Den store forskjellen i stillingsstruktur mellom de nye universitetene og de statlige høyskolene er interessante, siden de nye universitetene hadde status som høyskole inntil for relativt få år siden.

Også forskjeller i fagprofiler mellom de ulike kategoriene av læresteder er viktig. Den fagområdeinndelingen som vi anvender, er basert på hvor den ansatte har sin tilhørighet og er ikke basert på hvilke studieprogrammer hun/han underviser i.

Tabell 3.2: Ansatte etter fagområde og type lærested. Prosent.

	Humaniora	Samfunns- vitenskap	Matematikk og naturvitenskap	Teknologi	Medisin og helsefag	Landbruks-, fiskerifag og veterinær- medisin
Gamle universiteter	24	27	15	13	20	0
Vitenskapelige høyskoler	12	46	0	0	11	30
Nye universiteter	14	44	14	15	7	5
Statlige høyskoler	10	41	10	14	26	0
Alle	16	36	12	13	21	2

Mens både de gamle og de nye universitetene og de statlige høyskolene har en bred fagprofil, er de vitenskapelige høyskolene – gitt sin institusjonelle plassering - mer spesialiserte. Hovedtyngden ved de vitenskapelige høyskolene ligger i samfunnsvitenskap (dvs. økonomisk-administrative fag ved NHH), men det er også en relativt høy andel innenfor landbruks-, fiskeri- og veterinærmedisin, representert ved Veterinærhøgskolen. De nye universitetene er en sammensatt gruppe, bestående av tidligere statlige høyskoler og UMB – den tidligere Landbrukshøgskolen. På den bakgrunn er det

overraskende at landbruks-, fiskeri- og veterinærfag ikke står sterkere, men det skyldes at mange av fagområdene ved UMB er klassifisert som matematikk og naturvitenskap, teknologi og til dels økonomi.

De statlige høyskolene har i likhet med de nye universitetene en bred fagprofil, men med mange faglig ansatte innenfor samfunnsvitenskap (i stor grad økonomisk-administrative fag) og i helsefag.

I denne rapporten er vi hovedsakelig opptatt av institusjonelle forskjeller, dvs. mellom type lærested eller fagområde, og mindre av forskjeller mellom ulike grupper av faglig ansatte. I noen grad har vi trukket inn stillingskategori, mens vi i liten grad har analysert i forhold til forskjeller mellom kjønn eller alder. Det er likevel viktig å vise noen nøkkeltall over hvordan vårt datamateriale ser ut med hensyn til slike bakgrunnsvariable.

Tabell 3.3: Kjønnsfordelingen eller type lærested.

	Mann	Kvinne	N=100
Gamle universiteter	67,5	32,5	1743
Vitenskapelige høyskoler	58,3	41,7	179
Nye universiteter	63,9	36,1	645
Statlige høyskoler	49,4	50,6	1873
Totalt	59,1	40,9	4440

Det er en relativt klar overvekt av menn i datamaterialet, kvinner utgjør ca. 40 prosent av alle de faglig ansatte. Kjønnsbalansen er skjev ved de gamle universitetene, hvor kvinner utgjør én av tre, mens det er nesten nøyaktig like mange kvinner som menn ved de statlige høyskolene. Det er interessant at fordelingen etter kjønn ved de nye universitetene ligger nærmere de gamle universitetene enn de statlige høyskolene som de har sprunget ut fra.

Tabell 3.4: Kjønnsfordeling etter stillingskategori.

	Mann	Kvinne	N=100
Professor	77,1	22,9	1294
Førstestilling	59,0	41,0	1623
U&H-lektor	40,6	59,4	1366
Faglig leder	68,3	31,7	157

Som vist i mange andre sammenhenger, er det en spesielt skjev kjønnsfordeling blant professorene, mens det er en betydelig høyere andel kvinner i førstestilling. Dette gjenspeiler i noen grad at det har skjedd en økt rekruttering av kvinner i universitets- og høyskolesektoren, men at dette bare langsomt gir seg utslag blant professorene. Blant universitets- og høyskolelektorene er det en overvekt av kvinner. Dette henger sammen med at disse stillingene særlig finnes ved de statlige høyskolene.

Tabell 3.5: Kjønnsfordeling etter fagområde.

	Mann	Kvinne	N=100
Humaniora	56,1	43,9	725
Samfunnsvitenskap	56,7	43,3	1594
Matematikk og naturvitenskap	78,7	21,3	531
Teknologi	82,5	17,5	592
Medisin og helsefag	38,3	61,7	906
Landbruks-, fiskerifag og veterinærmedisin	67,0	33,0	92

Tabell 3.5 viser som ventet betydelige forskjeller mellom fag. Kvinner er særlig svakt representert i matematikk og naturvitenskap og teknologi, men er i klart flertall innenfor medisin og helsefag.

Det er en overvekt av menn i alle fag, bortsett fra i helsefagene. Dette gjelder først og fremst innenfor helsefagene ved de statlige høyskolene.

3.4 Fordeling av undervisnings- og veiledningsoppgaver

Mange av de spørsmålene vi belyser i denne rapporten handler om undervisning, veiledning og andre forhold knyttet til studieprogrammer på spesifikke nivåer. Det er da viktig å være klar over at ikke alle ansatte underviser eller veileder på alle nivåer. Dette henger sammen med forskjeller etter type lærested, og det finnes relativt få studieprogrammer på høyere grad og spesielt på ph.d.-nivå ved de statlige høyskolene. Men det er også en arbeidsdeling mellom lærerpersonalet innenfor ulike stillingskategorier, og vi forventer f.eks. at professorene har mer undervisning på de høyeste nivåene, og mindre i forhold til lavere grads studenter.

Tabell 3.6: Andel som underviser på ulike nivå etter type lærested.

	Lavere grad/ bachelornivå	Høyere grad/ masternivå	Ph.d.-nivå	N=100
Gamle universiteter	60	70	33	1743
Vitenskapelige høyskoler	67	65	23	179
Nye universiteter	79	58	21	645
Statlige høyskoler	83	36	5	1873
Alle	72	54	19	4440

Nærmere tre firedeler av de faglig ansatte underviser på lavere grads nivå, mens noe over halvparten underviser på høyere grads eller mastergradsnivå. Tallene illustrerer ellers at svært mange har undervisning på flere nivåer. Bare én av fem underviser på ph.d.-nivå, men det illustrerer først og fremst at omfanget av undervisning er begrenset på dette nivået. Naturlig nok er det relativt flest som underviser på høyere grads nivå ved de gamle universitetene og ved de vitenskapelige høyskolene, og det er ved de gamle universitetene at vi finner den høyeste andelen som underviser på ph.d.-nivå. Likevel er det et klart flertall av de faglig ansatte også her som underviser på lavere grads nivå. Svært få ansatte ved de statlige høyskolene har undervisning på ph.d.-nivå, men så mye som over en tredel har undervisning på høyere grads eller mastergradsnivå.

Tabell 3.7: Andel som veileder på ulike nivå etter type lærested.

	Lavere grad/ bachelornivå	Høyere grad/ masternivå	Ph.d.-nivå
Gamle universiteter	27	67	61
Vitenskapelige høyskoler	29	52	45
Nye universiteter	49	58	39
Statlige høyskoler	66	34	11
Alle	46	52	37

Veiledningen av studenter viser et helt annet mønster. Bare mellom 25 og 30 prosent svarer at de veileder studenter på lavere grads nivå. Dette behøver ikke nødvendigvis å bety at studentene ikke mottar noen veiledning. Det kan være at disse veiledningsoppgavene er konsentrert om noen relativt få faglig ansatte og dessuten at mye veiledning gis av midlertidig personale. Til sammenlikning gir to av tre av de faglig ansatte ved de statlige høyskolene veiledning på lavere grads nivå. Dette illustrerer

trolig forskjeller i veiledningskultur mellom lærestedene. På den annen side gir over to tredeler ved de gamle universitetene veiledning på mastergradsnivå og over 60 prosent på ph.d.-nivå.

Andelen som gir veiledning på mastergrads- og ph.d.-nivå er om lag lik ved de vitenskapelige høyskolene og de nye universitetene. Ved de statlige høyskolene er det relativt få som gir veiledning på ph.d.-nivå, men over en tredel gir veiledning på mastergradsnivå.

Tabell 3.8: Andel som underviser på ulike nivå etter type stilling.

	Lavere grad/ bachelornivå	Høyere grad/ masternivå	Ph.d.-nivå	N=100
Professor	60	76	42	1294
Førstestilling	76	62	18	1623
U&H-lektor	86	26	1	1366
Faglig leder	26	29	11	157
Alle	72	54	19	4440

Tabell 3.8 illustrerer nokså klart arbeidsdelingen blant de ulike stillingskategoriene med hensyn til undervisningsansvaret. Dette viser seg spesielt i hvem som underviser på høyere grads og ph.d.-nivå. Skillelinjene er likevel ikke så absolutte, det er for eksempel et flertall av professorene som også underviser på lavere grads nivå. Et klart flertall av de faglige lederne har ikke undervisning.

Tabell 3.9: Andel som veileder på ulike nivå etter type stilling.

	Veiledet studenter		
	Lavere grad/ bachelornivå	Høyere grad/ masternivå	Ph.d.-nivå
Professor	25	72	74
Førstestilling	46	61	37
U&H-lektor	70	23	1
Faglig leder	12	26	31

Arbeidsdelingen mellom stillingskategoriene er klarere når det gjelder veiledning av studenter enn når det gjelder undervisning. Det er få professorer som veileder lavere grads studenter, mens om lag tre av fire av professorene har veiledning på høyere grads og ph.d.-nivå.

Hvor mange studenter har de faglig ansatte hovedveilederansvar for? Her er det svært stor spredning, men på hvert studienivå er det et flertall som ikke veileder noen studenter. Andelen uten veilederansvar på bachelornivå var 61 prosent, på mastergradsnivå 64 prosent og på ph.d.-nivå 51 prosent. Hvis vi konsentrerer oss om de som har veilederansvar for minst én student, ser vi at de i gjennomsnitt er veileder for 10,3 bachelorstudenter, 2,4 mastergradsstudenter og 3,9 ph.d.-studenter (tabell 3.10)

Tabell 3.10: Gjennomsnittlig antall studenter de ansatte har veiledningsansvar for. Beregnet av dem som veileder minst en student. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Hvor mange studenter er du hovedveileder for?			
Type lærested		Bachelor	Mastergrad	Ph.d.
Gamle universiteter	Gjennomsnitt	11,3	2,5	3,9
	N	441	1067	1174
	Standardavvik	20,1	1,8	3,3
Vitenskapelige høyskoler	Gjennomsnitt	16,3	2,9	5,4
	N	58	76	92
	Standardavvik	58,9	6,9	6,9
Nye universiteter	Gjennomsnitt	9,6	2,2	3,8
	N	273	245	362
	Standardavvik	19,7	1,4	3,7
Statlige høyskoler	Gjennomsnitt	9,8	1,8	3,8
	N	976	175	527
	Standardavvik	15,3	1,2	3,1
Totalt	Gjennomsnitt	10,3	2,4	3,9
	N	1748	1563	2155
	Standardavvik	20,1	2,2	3,6

På bachelornivå er det gjennomsnittlige antallet studenter som veiledes, klart høyest ved de vitenskapelige høyskolene, men her er det svært stor spredning. Også gjennomsnittlig antall veilede ph.d.-studenter er høyest ved de vitenskapelige høyskolene, men her er forskjellene mindre.

Professorene veileder i gjennomsnitt noe færre studenter på lavere grad, ellers er det små forskjeller etter type stilling. Vi finner ingen særlige forskjeller mellom fagområdene med hensyn til antall studenter som veiledes på mastergrads- og ph.d.-nivå, men på bachelornivå er snittet høyest i humaniora.

4 Hva vektlegges i undervisningen?

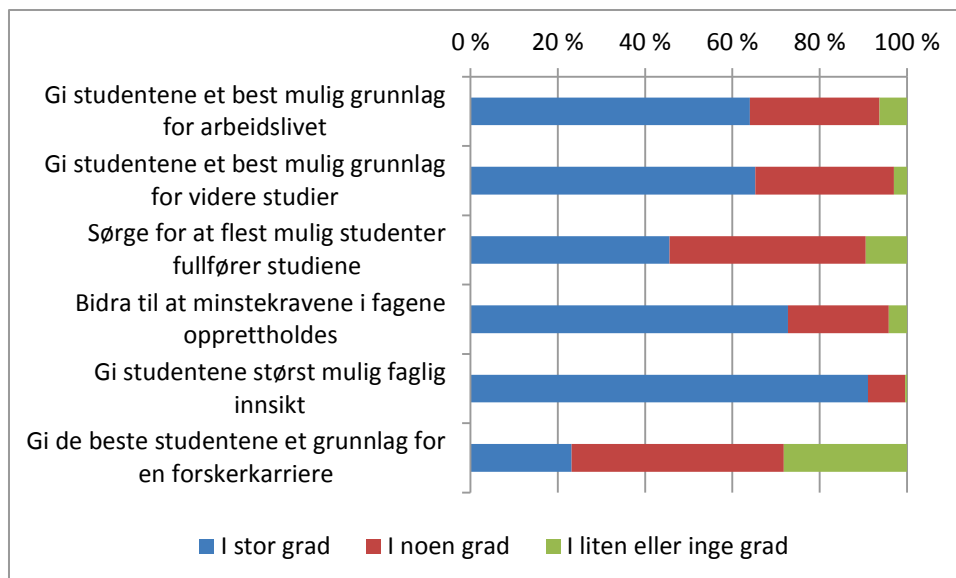
4.1 Innledning

I dette kapitlet vil vi belyse kvalitet slik det vurderes av de faglig ansatte ved universiteter og høyskoler. Disse vurderingene må tillegges stor betydning, siden det er dette personalet som gjennom sitt arbeid med å utvikle studieplaner og pensum, planlegge, og gjennomføre undervisning og vurdere studentenes prestasjoner, definerer kvalitet innenfor de ulike studiene.

I dette prosjektet har vi sett på fire dimensjoner av kvalitet: relevans (for arbeidslivet), eksellens, effektivitet og standardisering. Alle disse sidene ved kvalitet er relatert til hva som er målet med studiene. Vi har på den bakgrunn stilt spørsmål om hva de ansatte vektlegger i undervisningen av lavere grads studenter. *Å gi studentene et best mulig grunnlag for arbeidslivet* er et mål på relevans, mens *å gi studentene et grunnlag for videre studier og for en forskerkarriere* kan være et mål på eksellens. I noen grad kan også utsagnet om *å gi studentene best mulig faglig innsikt* peke i samme retning, men her er det nesten ingen spredning i svarene. *Å sørge for at flest mulig studenter fullfører studiene* kan vi bruke som en indikator på effektivitet, mens å bidra til å opprettholde minstekravet kan være et mål på standardisering. Det må understrekes at disse spørsmålssettene er svært enkle mål på noe så komplekst som kvalitet, men de fanger likevel opp noen viktige verdier hos de faglig ansatte.

4.2 Oversikt

I presentasjonen av resultatene legger vi hovedvekten på lærestedstype og fagområde. Vi har også sett på om det er forskjeller etter stillingsgruppe, alder og kjønn, men her vil vi ikke presentere et fullstendig bilde. Før vi bryter data ned på institusjon etc. skal vi vise den samlede svarfordelingen i figur 4.1.



Figur 4.1: Hvilken vekt legges på disse målene for utdanningen av studenter på lavere grad? Prosent.

Tabell 4.1: Sammenhengene mellom utsagn om hva som vektlegges.

	Grunnlag for arbeidslivet	Grunnlag for videre studier	Studenter fullfører studiene	Minstekravene i fagene opprettholdes	Størst mulig faglig innsikt	Grunnlag for en forskerkarriere	De faglige kravene må opprettholdes
Gi studentene et best mulig grunnlag for arbeidslivet	1	-.162**	.108**	.055**	.047**	-.131**	.051**
Gi studentene et best mulig grunnlag for videre studier	-.162**	1	.044**	.092**	.134**	.369**	.049**
Sørge for at flest mulig studenter fullfører studiene	.108**	.044**	1	.227**	0,023	.072**	-.067**
Bidra til at minstekravene i fagene opprettholdes	.055**	.092**	.227**	1	.126**	.098**	.115**
Gi studentene størst mulig faglig innsikt	.047**	.134**	0,023	.126**	1	.151**	.125**
Gi de beste studentene et grunnlag for en forskerkarriere	-.131**	.369**	.072**	.098**	.151**	1	.053**
De faglige kravene må opprettholdes selv om mange studenter slutter eller stryker	.051**	.049**	-.067**	.115**	.125**	.053**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Svarmønstrene på utsagnene om «størst mulig faglig innsikt» og «gi de beste studentene et grunnlag for en forskerkarriere» utgjør ytterpunktene. Det er ikke overraskende at nesten alle svarer at de i stor grad legger vekt på å gi studentene størst mulig faglig innsikt. Her forventer vi heller ingen store forskjeller etter institusjonstype eller fagområde, siden faglig innsikt vil kunne tolkes i forhold til alle fag og på tvers av disiplinstudier og profesjonsutdanninger. At mange ikke legger så stor vekt på å gi studentene et grunnlag for en forskerkarriere, er også som forventet, all den tid vi her snakker om studenter som fortsatt er på lavere grads nivå. Vektleggingen av å skape grunnlag for arbeidsliv og for videre studier er helt lik, men her forventer vi klare forskjeller mellom universiteter og høyskoler. Det er videre nesten tre av fire som legger stor vekt på å opprettholde minstekravene. Holdningen til at flest mulig studenter fullfører er litt tvetydig, men det er få som ikke legger en viss vekt på det. Det ligger imidlertid en viss dobbelthet i dette utsagnet. På den ene siden er det vanskelig å mene at det ikke er viktig, på den andre siden vil mange reservere seg mot at hensynet til fullføring skal være overordnet hensynet til faglige krav i et høyere utdanningssystem der de aller fleste søkere kan få adgang. Vi vil også se på de faglig ansatte mener om de faglige kravene må opprettholde selv om ikke alle studenter klarer seg.

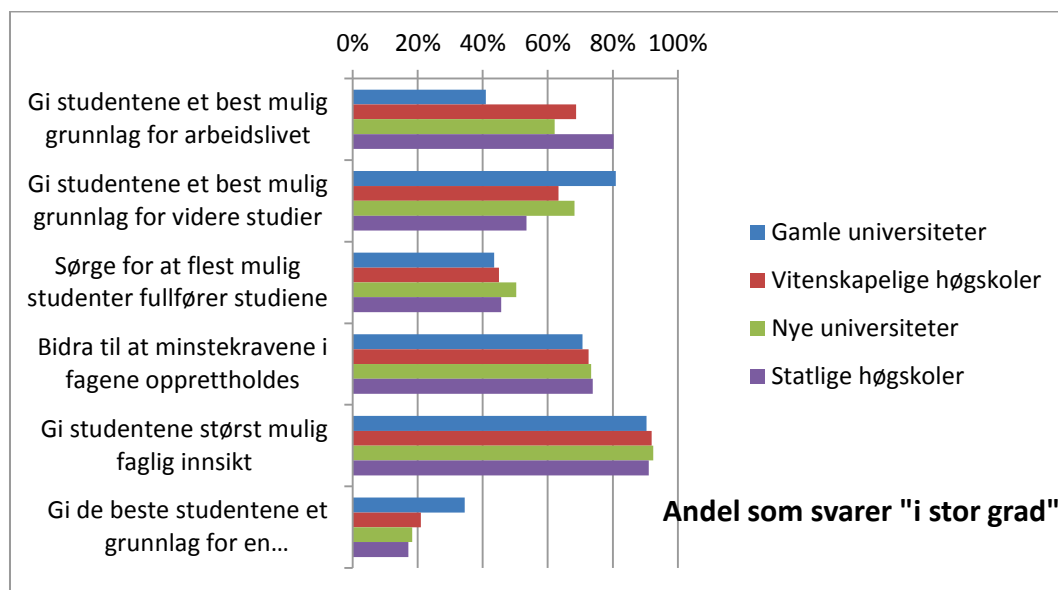
I hvilken grad er disse utsagnene om hva som vektlegges, i innbyrdes motsetning til hverandre, i den forstand at positivt svar på ett utsagn henger sammen med et negativt på et annet? Eller finner vi snarere at de fleste respondentene kombinerer flere verdier? For å undersøke dette, har vi foretatt en enkel bivariat korrelasjonsanalyse der vi også har tatt med utsagnet om å opprettholde faglige krav selv om det kan føre til at studenter slutter eller stryker (Tabell 4.1)

De aller fleste koeffisientene i tabellen er signifikant positive, det indikerer at disse utsagnene representerer verdier som de fleste ansatte deler, men tallverdiene er stort sett lave. Og selv de koeffisientene som er signifikant negative, har lave verdier. Som forventet er det negative korrelasjoner mellom utsagnet om å gi studentene et best mulig grunnlag for arbeidslivet (relevans) og å gi studentene et grunnlag for videre studier og en forskerkarriere (eksellens), men de negative sammenhengene er svake selv om de er signifikante. Det er også en svak, men signifikant negativ sammenheng mellom å sørge for at flest mulig studenter fullfører og at de faglige kravene må opprettholdes selv om mange studenter slutter eller stryker.

Med unntak av utsagnet om å gi grunnlag for en forskerkarriere, er det svært få som svarer «i liten eller ingen grad». For å forenkle framstillingen vil vi i det følgende bare vise andelene som svarer «i stor grad».

4.3 Mål for studiene etter type lærested

Figur 4.2 viser andelen som har svart «i stor grad» på de seks utsagnene om hva de vektlegger i utdanningen av lavere grads studenter.



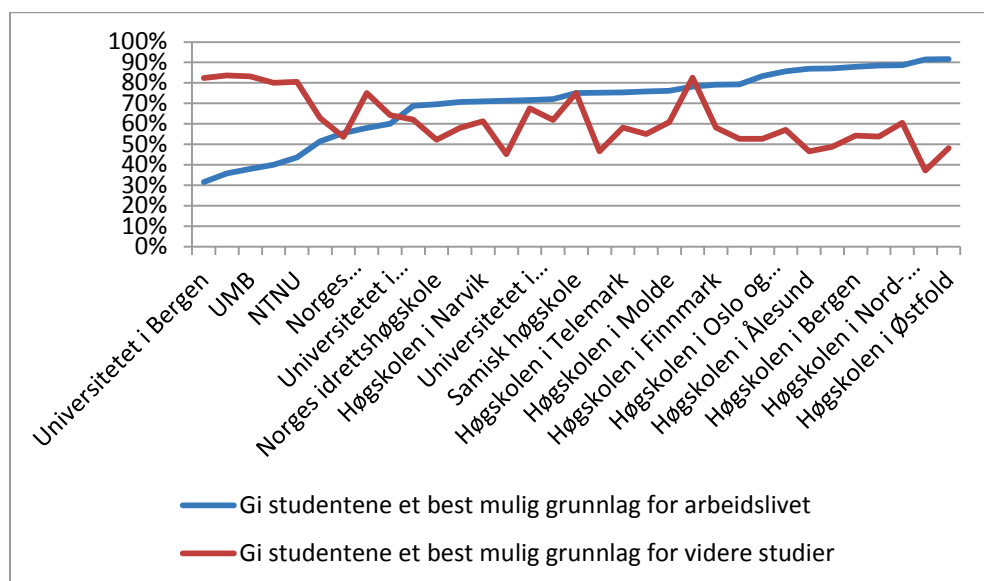
Figur 4.2: Viktige mål for utdanningen på lavere grad. Etter institusjonstype.

For tre av utsagnene: «sørge for at flest mulig studenter fullfører», «bidra til at minstekravet opprettholdes» og «gi studentene størst mulig faglig innsikt», er det ingen forskjell mellom lærestedstyper. For de andre tre utsagnene utgjør de tradisjonelle universitetene og de statlige høyskolene som ventet ytterpunktene i dette bildet, mens de vitenskapelige høyskolene og de nye universitetene kommer i en mellomkategori. Spesielt for utsagnene som henger sammen med relevans: «gi studentene et best mulig grunnlag for arbeidslivet» og med eksellens: «gi studentene et best mulig grunnlag for videre studier» og «gi de beste studentene et grunnlag for en forskerkarriere» peker svarene i motsatt retning for statlige høyskoler og universiteter – noe som henger sammen med vekten på profesjons- eller disiplinorienterte studier. Dette er selvsagt også et uttrykk for ulike roller innenfor høyere utdanning og for at studietilbud ut over lavere grads nivå er langt mindre vanlig ved de statlige høyskolene. Forskjellene mellom universiteter og statlige høyskoler er dermed tydelige og som forventet. Utsagnet om størst mulig faglig innsikt ville man også umiddelbart sette i sammenheng med eksellens, men siden vi ikke finner institusjonsforskjeller, regner vi med at faglig innsikt sees i forhold til det som er målene i det enkelte studium. Vi skal senere se på noen av disse utsagnene når vi trekker inn både lærestedskategori og fagområde.

Det er viktig å være klar over at våre kategorier for inndeling av læresteder dekker over store forskjeller. Vi har i denne rapporten ikke belyst forskjeller mellom enkeltinstitusjoner i noen særlig grad, men det er betydelige forskjeller i svarmønstrene mellom lærestedene innenfor hver enkelt kategori.

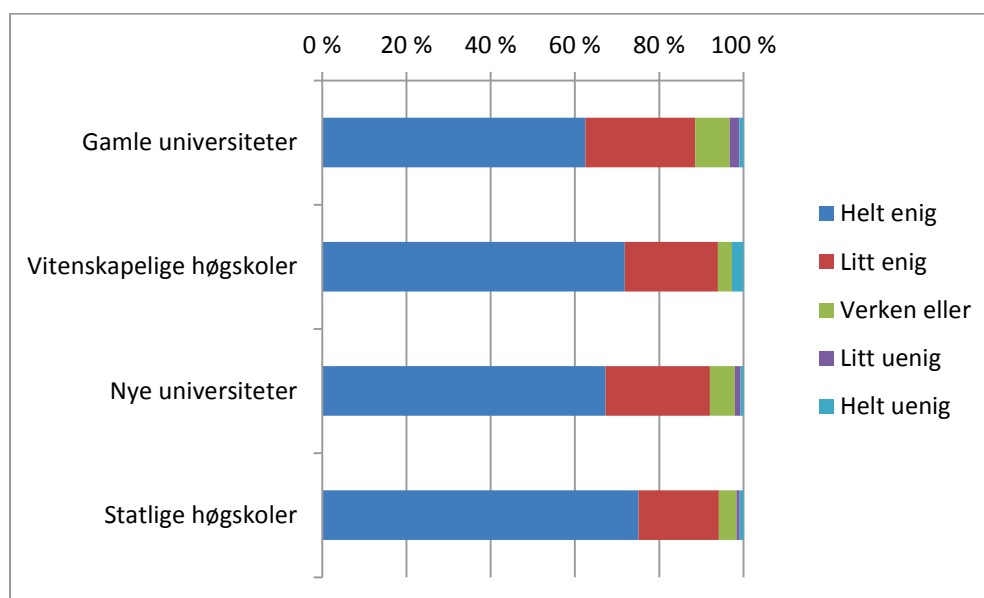
Vi ser i tabell 1 at selv om hensynet til relevans og eksellens til en viss grad står i motsetning til hverandre, er den negative korrelasjonen relativt svak. Hvordan plasserer institusjonene seg i forhold til disse kvalitetsaspektene? Figur 4.3 viser sammenhengen mellom de to utsagnene «gi studentene et best mulig grunnlag for arbeidslivet» og «gi studentene et best mulig grunnlag for videre studier». Lærestedene i figuren er sortert etter stigende verdi på variabelen «gi studentene et best mulig grunnlag for arbeidslivet». Vi ser da en tendens til at verdien på «gi studentene et best mulig grunnlag for videre studier» gjennomgående synker, men ikke helt lineært. Det er en del læresteder som skiller seg ut med en skåre som avviker fra det lineære mønsteret. Norges veterinærhøgskole har relativt lav skåre på begge variable, mens Norges Handelshøyskole skårer tilsvarende høyt på begge. (Dette

gjelder også Samisk høgskole, men her er antall respondenter lavt). Vi ser ellers at det hovedsakelig er universitetene og de vitenskapelige høgskolene som plasserer seg til venstre i figuren med relativt lave skårer på hensynet til å gi studentene et godt grunnlag for arbeidslivet. Høgskolen i Lillehammer bryter her til dels mønsteret.



Figur 4.3: Fordeling av læresteder etter vekten på relevans og eksellens

Et annet utsagn som også belyser synspunkter som handler om kvalitet og faglige krav, er at de faglige minstekravene må opprettholdes selv om mange studenter slutter eller stryker. Fordi dette spørsmålet har svarkategorier fra «helt enig» til «helt uenig», kan vi ikke sette dem sammen med indikatorene for vektlegging.

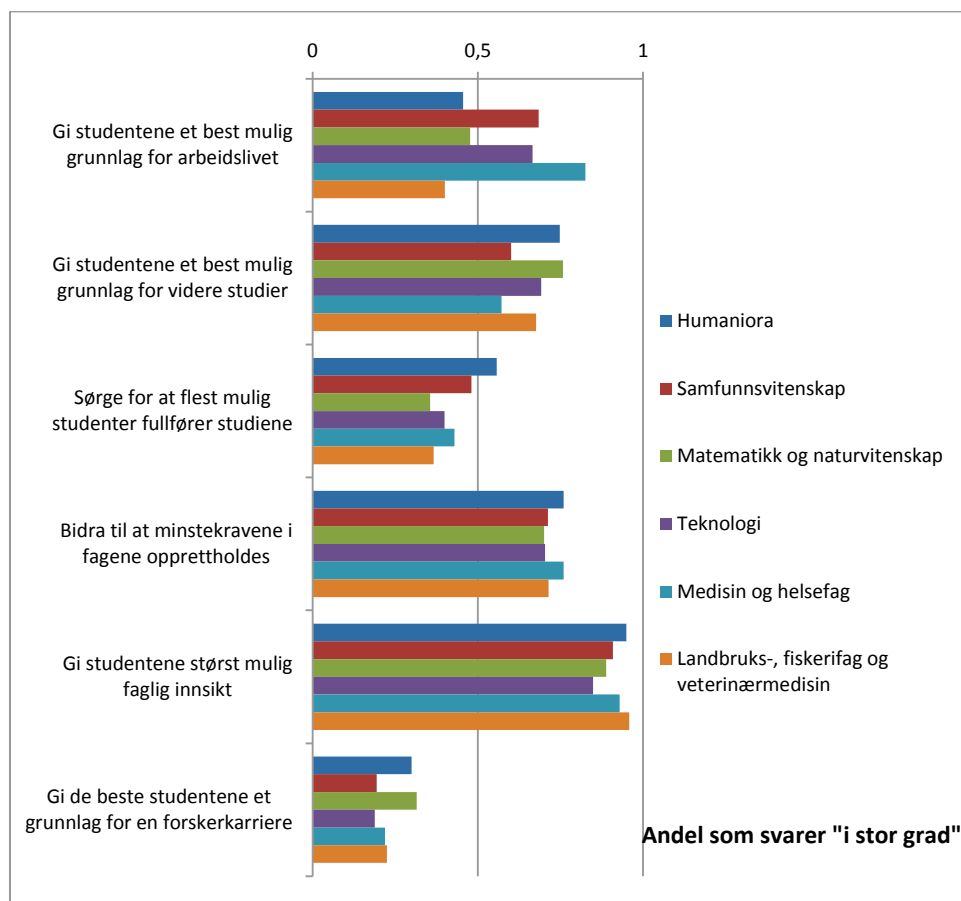


Figur 4.4: De faglige kravene må opprettholdes selv om mange studenter slutter eller stryker.

Nesten alle er enige i dette, et klart flertall «helt enig». Vi ville her kanskje forventet et mer «elitistisk» syn ved universitetene, men andelen «helt enig» er faktisk høyest ved de statlige høgskolene og lavest ved de gamle universitetene. Det er vanskelig å gi noen god forklaring på dette, men det kan henge sammen med at frafall generelt er et større problem ved de gamle universitetene enn ved de statlige høgskolene.

4.4 Mål for studiene etter fagområde

Inndelingen etter fagområde i våre data er basert på hvor (institutt, fakultet, avdeling etc.) de faglig ansatte har sin tilhørighet, og inndeling er primært laget for å belyse forskningsvirksomhet. Vi kan dermed ikke identifisere studier og studiefelt på en fullstendig måte. For eksempel er det ikke mulig å identifisere lærerutdanningen, fordi den er ulikt organisert ved de ulike lærestedene. I senere rapporteringer fra prosjektet vil vi kunne gå mer detaljert til verks.

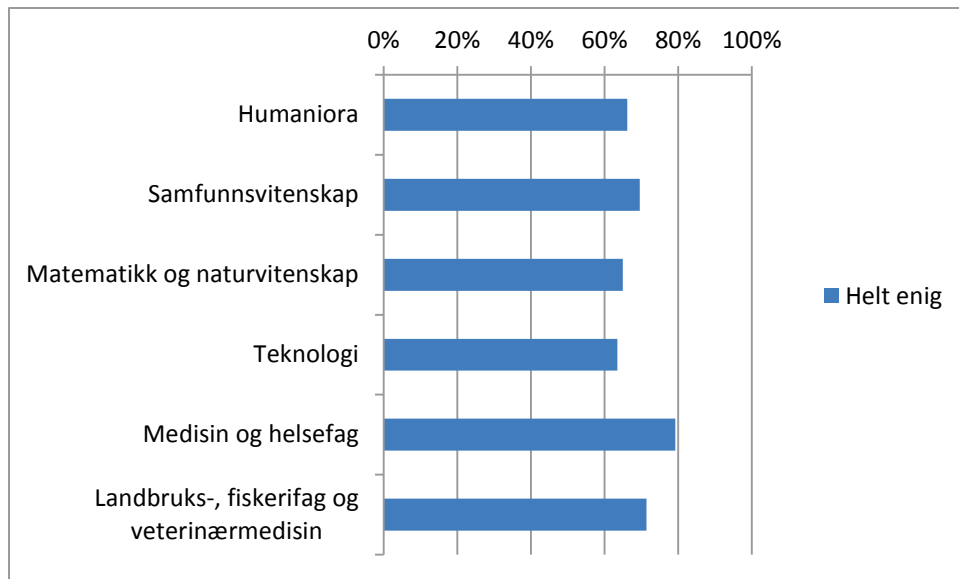


Figur 4.5: Viktige mål for utdanningen på lavere grad. Etter fagområde

Med unntak av de to utsagnene om å opprettholde minstekrav og gi studentene størst mulig faglig innsikt, er det relativt klare fagforskjeller vedrørende målene for utdanningen. Vi ser at HF og MN representerer de mest «universitetsbaserte» idealene (videre studier og grunnlag for forskerkarriere), mens hensynet til arbeidslivet står sterkest i medisin og helse, samfunnsfag og teknologi, men kanskje overraskende svakt i landbruksfagene. At samfunnsfagene skiller seg fra humaniora og realfag, henger sammen med at denne kategorien omfatter profesjonsorienterte studier som juss og øk.adm.

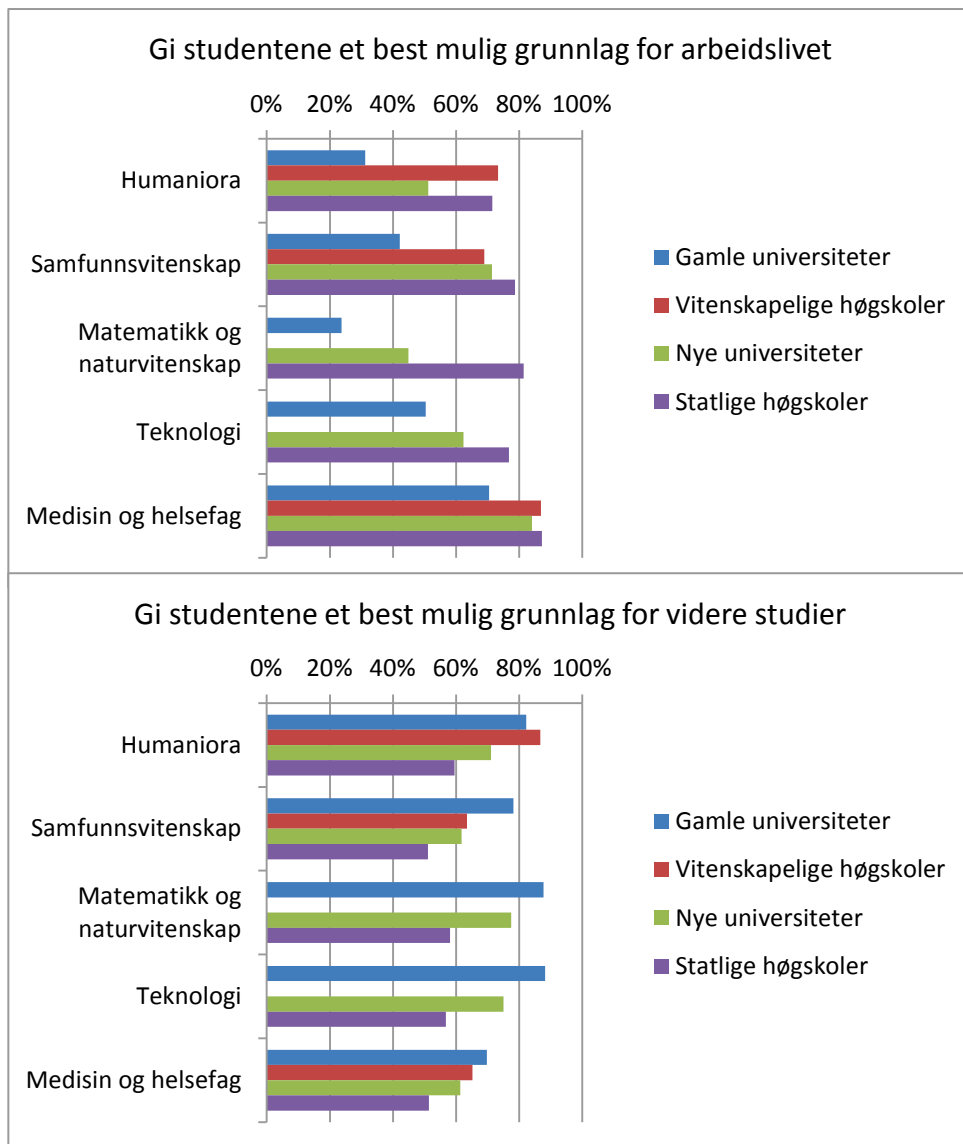
Hensynet til effektivitet står sterkest i HF, til dels SV, det illustrerer trolig at det er disse fagene som har størst utfordringer med gjennomføringen av studiene.

Er det så noen fagforskjeller i synet på at de faglige kravene må opprettholdes selv om ikke alle studentene vil klare seg? Figur 4.6 viser at det er temmelig små forskjeller mellom fagene, slik det også var mellom lærestedstyper, men det er en viss tendens. Her er det små forskjeller mellom fagområdene, men med en litt høyere andel «helt enig» i medisin/helsefag. Dette representerer dermed en verdi som deles på tvers av fag og type lærested.



Figur 4.6: De faglige kravene må opprettholdes selv om mange studenter slutter eller stryker.

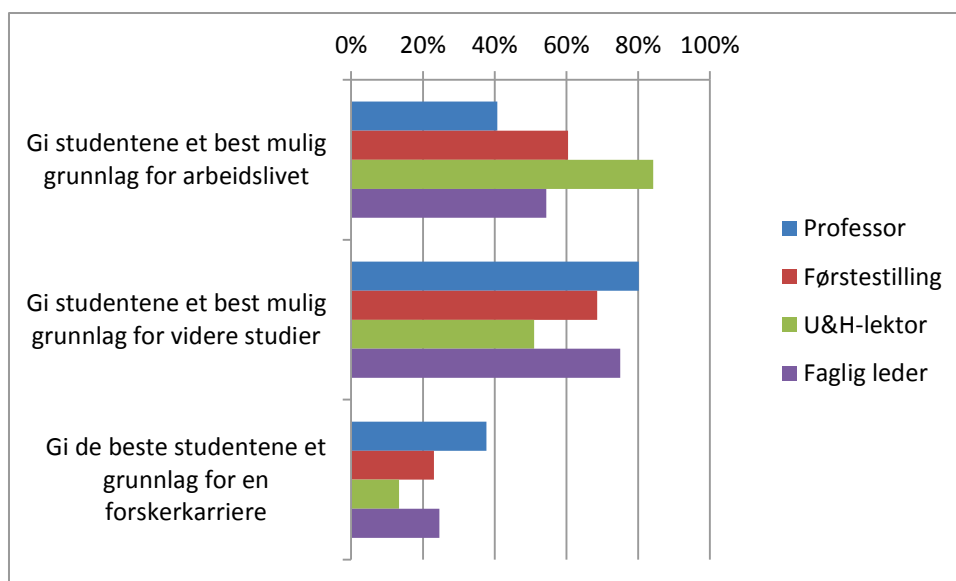
Det er særlig for de to utsagnene om å gi studentene et best mulig grunnlag for arbeidslivet og å gi studentene et best mulig grunnlag for videre studier at vi fant klare forskjeller mellom lærestedskategoriene. Vi vil derfor se på disse to utsagnene når vi trekker inn både lærestedskategori og fagområde for å se om forskjellene etter lærestedstype opprettholdes også når vi kontrollerer for fagområde.



Figur 4.7: Vektlegging av å forberede studenter for arbeidslivet og for videre studier etter fagområde og lærestedstype.

I det store og hele finner vi at forskjellene mellom læresteder opprettholdes når vi trekker inn fagområde, og tilsvarende finner vi også klare fagforskjeller innenfor de enkelte lærestedstypene. Innenfor alle fagområdene ved de gamle universitetene vektlegges grunnlaget for arbeidslivet minst og grunnlaget for videre studier mest. Spesielt innenfor samfunnsvitenskap henger dette sammen med at fagområdene inneholder ulike studier ved de ulike lærestedskategoriene, men vi ser mønsteret i alle fagområdene, også innenfor medisin/helse, der også de gamle universitetene tilbyr profesjonsutdanninger. Man skulle kanskje tro at vektleggingen av videre studier ikke skulle være så høy innenfor de profesjonsrettede studiene ved universitetene som stort sett er integrerte mastergrader, men når spørsmålet er presisert til å gjelde studiene på lavere grad, tas det kanskje for gitt at de skal fortsette studiene ut over de innledende årene. Et annet interessant spørsmål er i hvilken grad bachelorstudiene ved de gamle universitetene i realiteten er planlagt som femårige løp.

Er det så noen forskjeller mellom de faglig ansatte på ulike stillingsnivå? Det viser seg da at professorene i størst grad vektlegger videre studier og rekruttering til forskning og i mindre grad relevans for arbeidslivet enn de andre stillingskategoriene.



Figur 4.8: Viktige mål for utdanningen på lavere grad. Etter stillingstype.

Forskjellene i svarmønstre reflekterer at de ulike stillingsgruppene er ulikt fordelt på type lærested. Det er høyest andel professorer ved universitetene, og når vi kontrollerer for lærestedskategori, blir forskjellene etter stillingstype mindre. Det er likevel noen forskjeller som reflekterer ulike funksjoner med hensyn til undervisning på høyere grads nivå og i forskerutdanningen. Derfor er det bare rimelig at professorene er mest opptatt av videre studier og forskerkarriere og mindre av relevansen for arbeidslivet.

Vi har også sett på om kjønn og alder har noe å si for svarmønstrene. Kvinner legger noe mer vekt på relevans for arbeidslivet og noe mindre på videre studier, men disse forskjellene henger sammen med forskjellig fordeling på kjønn etter stillingstype, fagområde og lærestedstype. Overraskende nok fant vi ingen forskjell etter alder, man kunne kanskje ha regnet med å finne klare generasjonsforskjeller i hva som vektlegges.

4.5 Sammenheng mellom kvalitetssyn og type forskning

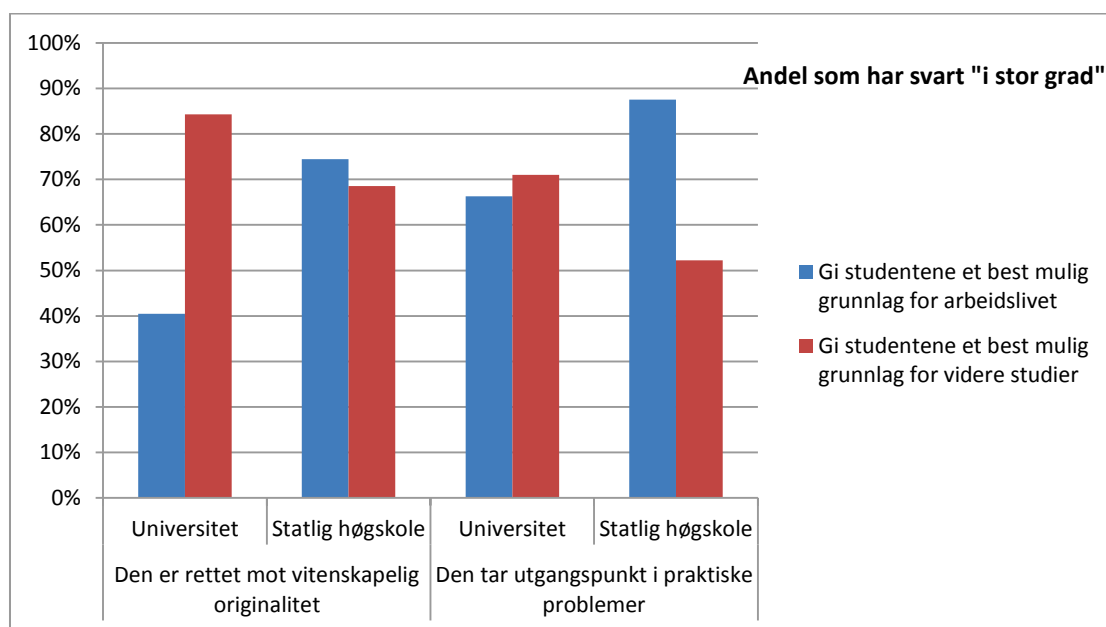
Hvilke sammenhenger er det så mellom hva som vektlegges i studiene, og hvilken type forskning som utføres? Vi ser her bare på forskjellene mellom dem som svarer at forskningen i stor grad er rettet mot vitenskapelig originalitet, og dem som sier at forskningen i stor grad er innrettet mot praktiske problemer. For enkelthets skyld sammenlikner vi her bare universitetssektor og høgskolesektor, og vi viser bare forskjellene i vektlegging av studiene som grunnlag for arbeidslivet eller for videre studier.

Vi ser først på om det er noen forskjeller i vektlegging mellom faglig ansatte med og uten forskningstid i stillingen (tabell 4.2).

Tabell 4.2: Vektlegging av arbeidslivsrelevans og hensynet til videre studier blant ansatte med og uten forskningstid. Prosent andel som har svart «i stor grad».

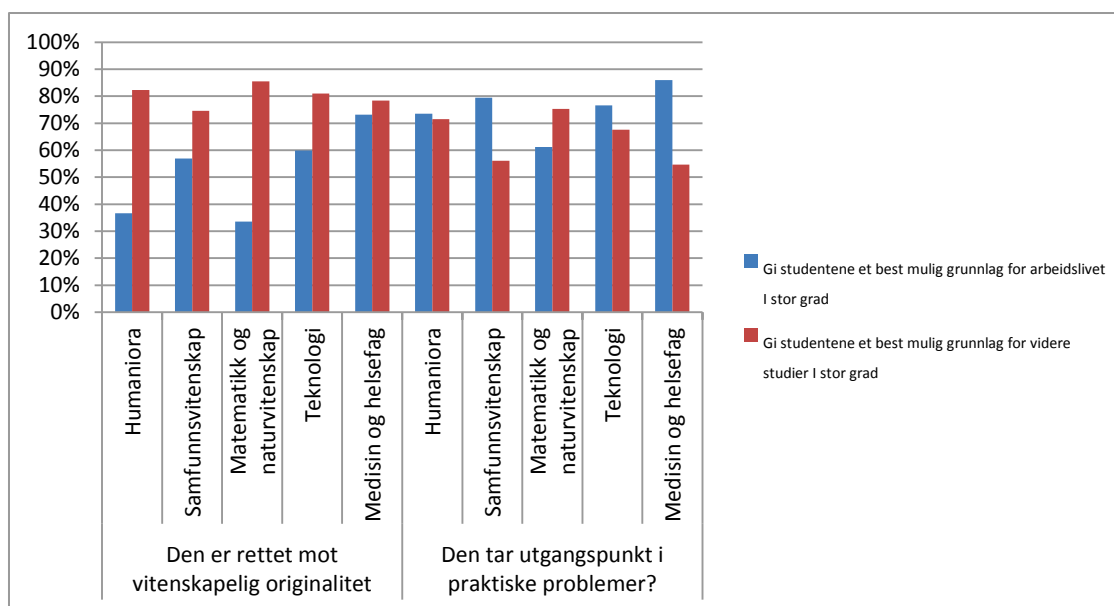
		Gi studentene et best mulig grunnlag for arbeidslivet	Gi studentene et best mulig grunnlag for videre studier	Gi de beste studentene et grunnlag for en forskerkarriere	N
Universitet	Har forskningstid	48	76	30	1829
	Har ikke forskningstid	61	68	19	155
Statlig høyskole	Har forskningstid	79	56	19	1279
	Har ikke forskningstid	83	48	13	528

Blant de universitetsansatte er det en klar tendens til at ansatte uten forskningstid vektlegger hensynet til arbeidslivet mer og hensynet til videre studier og rekruttering til forskning mindre enn de som har forskningstid. Det må her tas hensyn til at det er en liten og spesiell gruppe av de fast faglig ansatte ved universitetene som ikke har forskningstid i stillingen. Blant de faglig ansatte ved de statlige høyskolene er forskjellene temmelig små, selv om de går i samme retning.



Figur 4.9: Vektlegging av arbeidslivsrelevans og hensynet til videre studier etter innretning på egen forskning og lærestedstype.

I figur 4.9 ser vi en temmelig klar sammenheng mellom hva som vektlegges og hvilken type forskning som utføres, også når vi tar hensyn til institusjonsforskjeller. De som i stor grad driver grunnforskning, er i større grad opptatt av at studentene skal forberedes for videre studier og mindre av forberedelser til arbeidslivet enn de som utfører mer praktisk orientert forskning. Disse forskjellene opprettholdes også dersom vi kontrollerer for fagområde (Figur 4.10).



Figur 4.10: Vektlegging av arbeidslivsrelevans og hensynet til videre studier etter innretning på egen forskning og fagområde.

4.6 Oppsummering

Våre data ment å skulle «måle» kvalitet i høyere utdanning i betydningen av studentenes læring eller forskningens resultater, men vi har vært opptatt av hva det de faglig ansatte vektlegger i sin undervisning av studenter – i dette tilfellet på lavere grads nivå. Siden våre respondenter både har kompetansen og ansvaret for å utvikle kvaliteten i studiene, må deres vurdering tillegges stor betydning. Spørsmålene tar sikte på å fange opp fire ulike aspekter ved kvalitet: relevans, eksellens, effektivitet og standardisering. Dette er ikke presise mål på hvordan disse hensynene ivaretas, men de illustrerer sentrale verdier og normer innenfor et system der verdier og normer er viktig.

Sett under ett vektlegger de faglig ansatte i like stor grad å gi studentene et grunnlag for arbeidslivet og for videre studier, men her er det som forventet klare forskjeller mellom type lærested. Relevansaspektet står betydelig sterkere ved de statlige høyskolene enn ved de gamle universitetene, noe som gjenspeiler arbeidsdelingen mellom profesjonskvalifisering og i disiplinene. Men det er på ingen måte et enten–eller her, også innen universitetsmiljøene vektlegges hensynet til relevans for arbeidslivet. Også forskjellene mellom fag illustrerer ulike syn innenfor profesjons- og disiplinutdanningene.

Svarmønstrene tyder også på at det faglige personalet legger betydelig vekt på å bidra til at studentene faktisk fullfører studiene. Her finner vi små forskjeller mellom studiene, men vektleggingen er sterkest innenfor humaniora og samfunnsfag, der det er størst problemer med gjennomføringen. Men selv om de faglig ansatte er sterkt opptatt av at studentene skal klare seg, er de ikke villige til å gå på akkord med de faglige kravene.

Nesten alle de faglig ansatte legger stor vekt på å gi studentene størst mulig faglig innsikt, og også hensynet til å opprettholde de faglige minstekravene står sterkt. For begge disse to aspektene ved kvalitet, finner vi små forskjeller etter type lærested og fagområde.

Vi finner interessante sammenhenger mellom synet på hva som er viktig å vektlegge og hvilken type forskning de ansatte arbeider med. Hensynet til relevans i studiene står betydelig sterkere blant dem som hovedsakelig arbeider med anvendt forskning enn blant dem som driver med grunnforskning, og vice versa når det gjelder vektleggingen av eksellens. Disse forskjellene består på tvers av både type lærested og fag.

5 Forhold som påvirker kvaliteten på studieprogrammene

5.1 Innledning

Kvaliteten i høyere utdanning avhenger av en rekke faktorer, bl.a. de faglig ansattes faglige og pedagogiske kompetanse, studieopplegg, pensum og læremidler, studentenes faglige forutsetninger og innsats, infrastruktur og ressurser. Tradisjonelt har kvalitet vært knyttet til individuelle faktorer, og undervisningen har nesten utelukkende vært den enkelte lærers ansvar. Dette har i de siste tiårene vært under endring. Kvalitet og kvalitetssikring er i stigende grad blitt et institusjonelt ansvar, og ledelse og styring er ansett som viktige forutsetninger for kvalitet. Vi finner samme utviklingstendenser innenfor skolesektoren.

I denne undersøkelsen har vi sett på noen indikatorer på betydningen av organisering og ledelse for det faglige arbeidet, blant annet om det gis faglige tilbakemeldinger fra ledelsen, den administrative støtten til studieprogrammene og hvilken rolle systemet for kvalitetssikring spiller. I tillegg har vi sett spesielt på betydningen av læringsutbyttebeskrivelsene. Alle fagmiljøer er pålagt å utforme læringsutbyttebeskrivelser som grunnlag for å utvikle studieprogrammene og for faglig vurdering.

Spørsmålet er om disse utviklingstrekkene bidrar til å fremme en kvalitetskultur i fagmiljøene eller om de primært bidrar til å fremme administrative og byråkratiske rutiner for kontroll og rapportering. Svarene fra fagpersonalet kan gi noen indikasjoner på dette.

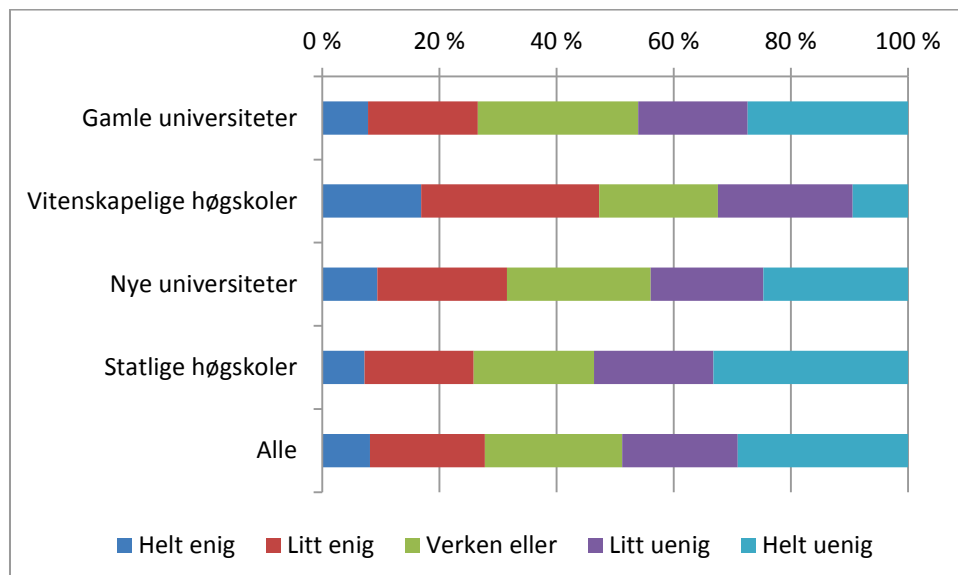
5.2 Forholdet mellom ledelse og administrasjon og utdanningen

Undersøkelsen belyser tre tema på dette området. For det første er vi opptatt av å belyse i hvilken grad det utøves faglig lederskap gjennom tilbakemeldinger fra ledelsen på de ansattes undervisning. Dette er en indikator på om det skjer en endring bort fra at undervisning ene og alene er et rent individuelt ansvar i retning av at ledelsen av studieprogrammet følger opp de ansattes undervisning. Vi har ikke spurt om dette oppleves som positivt eller som en utilbørlig inngripen i de ansattes faglige frihet og heller ikke om hvilken betydning det har for kvaliteten på undervisningen. Slike tema kan eventuelt belyses gjennom intervjuer med de ansatte.

En viktig del av infrastrukturen for undervisningen er den administrative støtten til studieprogrammene. Forholdet mellom fag og administrasjon er ikke konfliktfritt i denne sektoren, på den ene siden finnes det en klar skepsis mot byråkratisering, og på den andre siden blir det uttrykt behov for administrativ støtte. I vår undersøkelse har vi sett på vurderingen av den administrative støtten til både utdanning og forskning.

Alle læresteder er av NOKUT pålagt å etablere systemer for å sikre og utvikle kvalitet, og NOKUT fører også tilsyn med disse systemene. I vår undersøkelse har vi forsøkt å fange opp de faglig ansattes synspunkter på om disse systemene bidrar positivt til å utvikle kvalitet.

I figur 5.1 viser vi svarmønsteret på spørsmålet om ledelsen for studieprogrammene gir noen form for tilbakemelding på de faglig ansattes undervisning.

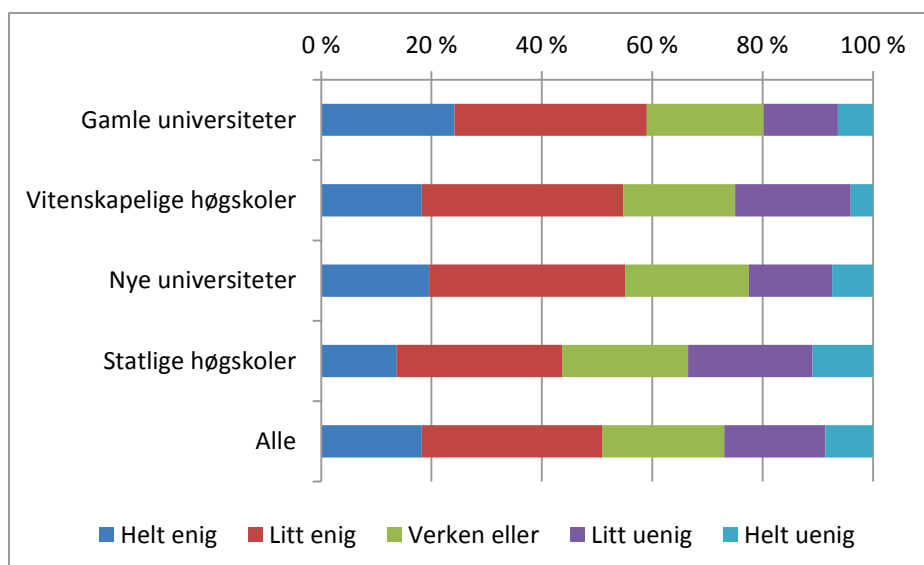


Figur 5.1: Ledelsen for studieprogrammet gir tilbakemelding på de faglig ansattes undervisning, etter type lærested.

Tilbakemelding fra ledelsen av studieprogrammene på de faglig ansattes undervisning forekommer i relativt beskjeden grad, undervisning synes i all hovedsak å være overlatt til den enkelte lærer uten særlig grad av innblanding fra ledelsen. Bare mellom 7 og 17 prosent var helt enige i dette utsagnet, mens andelen «helt uenig» varierte mellom 9 og 33 prosent.

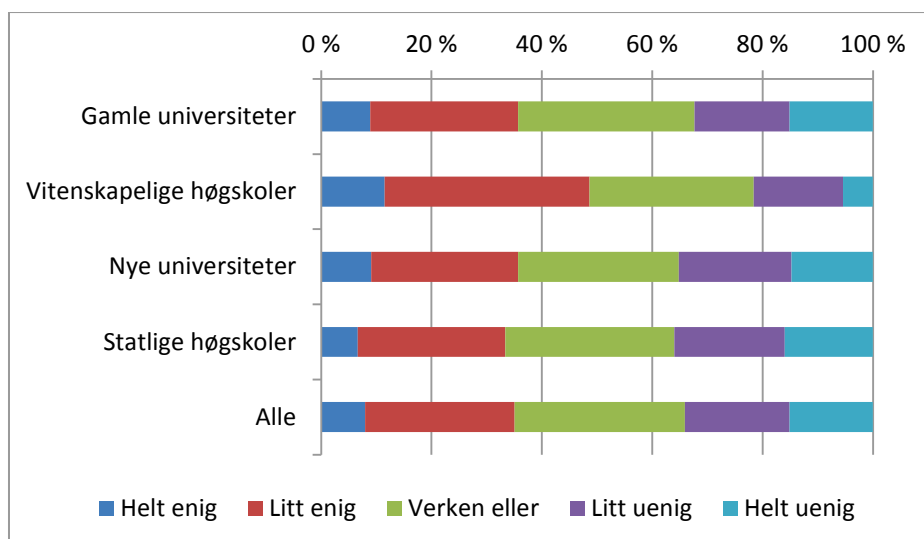
De vitenskapelige høyskolene skiller seg nokså klart ut med de mest positive vurderingene og er den eneste lærestedstypen der flere er enige enn uenige. Mellom de gamle universitetene, de statlige høyskolene og de nye universitetene var det relativt små forskjeller.

Med unntak av ved de statlige høyskolene er et flertall enig i at studieprogrammet har god administrativ støtte, men bare ca. én av fem var helt enig (figur 5.2). Det er samtidig en betydelig andel som er uenig i dette, det reflekterer trolig at den administrative støtten kan variere en del mellom fagmiljøene. Det kan se ut til at den administrative støtten er en god del svakere ved de statlige høyskolene, mens det er små forskjeller mellom de andre lærestedstypene. Det synes ikke som om dette kan forklares ved forskjellige forholdstall mellom administrative og faglige årsverk, siden det her ikke er store forskjeller mellom lærestedene (Kunnskapsdepartementet 2013).



Figur 5.2: Studieprogrammet har god administrativ støtte, etter type lærested.

Synspunktene på om kvalitetssystemet ved instituttet bidrar til bedre kvalitet, er også temmelig splittet, om lag like mange er uenige som enige, og relativt mange svarer «verken eller» (figur 5.3). Holdningene til betydningen av kvalitetssystemet er litt mer positive ved de vitenskapelige høyskolene, mens det er små forskjeller mellom de andre lærestedstypene. Hvordan man fortolker disse resultatene avhenger litt av hva man forventer, men de tyder uansett på at kvalitetssikringssystemene ikke er spesielt godt forankret i den faglige virksomheten.



Figur 5.3: Kvalitetssystemet på instituttet bidrar til bedre kvalitet i studieprogrammet, etter type lærested.

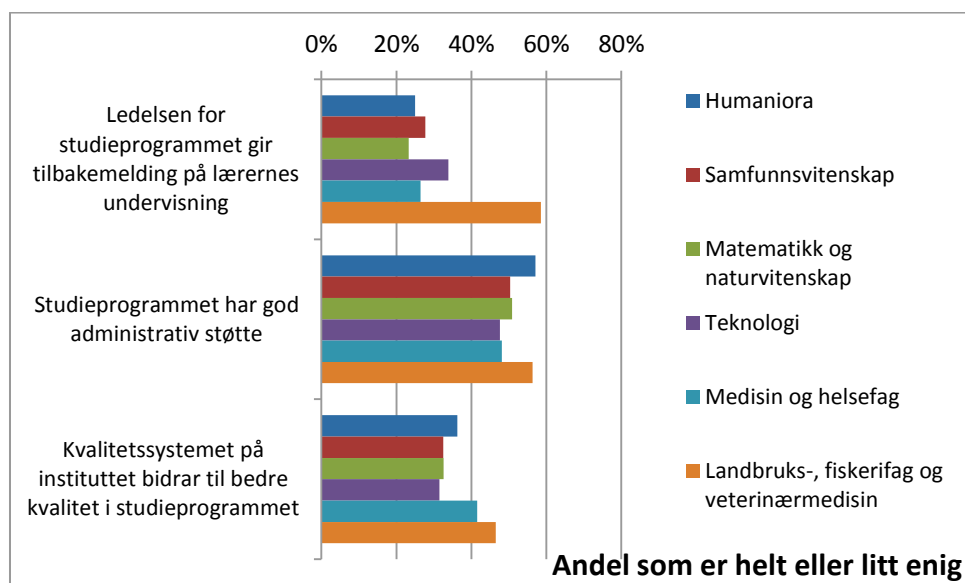
Det er en klar sammenheng mellom de tre faktorene graden av faglig tilbakemelding, vurdering av administrativ støtte, og synspunktene på kvalitetssystemet, det viser en bivariat korrelasjonsanalyse. Det er en særlig sterk sammenheng mellom synspunktene på den administrative støtten og på kvalitetssystemet. Det viser seg også at holdningen til administrativ støtte, tilbakemeldinger fra ledelsen og kvalitetssystemet er klart mer positiv blant dem som mener at det er god kommunikasjon, tilstrekkelig mulighet for medinnflytelse og gode prosesser rundt faglige prioriteringer (tabell 5.1). Dette er sammenhenger på individnivå, og kan være et resultat av forskjeller mellom opplevelser og vurderingsmønstre hos enkeltrespondenter på tvers av fagmiljøene. Det er dermed ikke gitt, men likevel sannsynlig, at dette karakteriserer forhold ved de enkelte fagmiljøene. Disse sammenhengene kan trolig også fortolkes som uttrykk for i hvilken grad det finnes en kvalitetskultur i fagmiljøene.

Tabell 5.1: Sammenhenger mellom syn på ledelse, tilbakemelding på undervisning, administrativ støtte til studieprogrammet og kvalitetssystemet. Bivariat korrelasjonsanalyse.

	Ved mitt institutt er det god kommunikasjon mellom ledelsen og de faglig ansatte	Ved mitt institutt er det gode prosesser rundt faglige prioriteringer	Ledelsen for studieprogrammet gir tilbakemelding på lærernes undervisning	Studieprogrammet har god administrativ støtte	Kvalitetssystemet på instituttet bidrar til bedre kvalitet i studieprogrammet
Ved mitt institutt er det god kommunikasjon mellom ledelsen og de faglig ansatte	1	.724**	.295**	.325**	.396**
Ved mitt institutt er det gode prosesser rundt faglige prioriteringer	.724**	1	.331**	.347**	.433**
Ledelsen for studieprogrammet gir tilbakemelding på lærernes undervisning	.295**	.331**	1	.332**	.389**
Studieprogrammet har god administrativ støtte	.325**	.347**	.332**	1	.479**
Kvalitetssystemet på instituttet bidrar til bedre kvalitet i studieprogrammet	.396**	.433**	.389**	.479**	1

** . Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed).

Vi finner også en del forskjeller etter fag, men de er ikke så klare (figur 5.4). I denne figuren har vi bare vist andelen som er enig i utsagnene. Landbruksfag skiller seg ut i forhold til tilbakemelding på de faglig ansattes undervisning, også teknologi skårer høyt. Det er relativt små forskjeller med hensyn til administrativ støtte, men litt sterkere i HF og landbruk. Og landbruksfag og medisin/helse skiller seg noe ut i forhold til kvalitetssystemet.

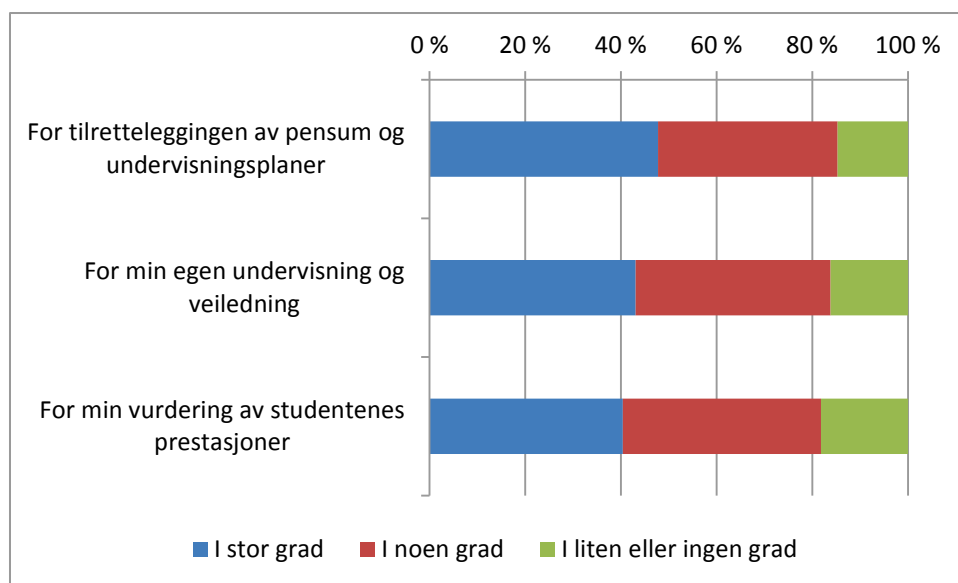


Figur 5.4: Synspunkter på tilbakemelding, administrativ støtte og kvalitetssystemet etter fagområde.

Forskjeller i svarmønstre på de spørsmålene vi her har stilt er trolig uttrykk for lokale variasjoner, også innenfor de enkelte lærestedene. Men det er grunn til å tro at det henger mer sammen med faktorer ved lærestedene enn med særtrekk ved fagene, og det er dermed rimelig at vi finner mindre fagforskjeller enn lærestedsforskjeller. Tallgrunnlaget er for spinkelt til at vi kan foreta detaljerte sammenlikninger med lærested i kombinasjon med fagområde, men der dette kan gjøres, finner vi noen store forskjeller. Innenfor matematisk-naturvitenskapelige fag er det for eksempel svært mange flere som mener at studieprogrammene har god administrativ støtte ved UiB enn ved UiO. Vi fant ingen like store forskjeller innenfor de andre fagområdene.

5.3 Betydningen av læringsutbyttebeskrivelsene

I dag er alle fagmiljøer pålagt å utforme læringsutbyttebeskrivelser i henhold til kvalifikasjonsrammeverket. Siden dette er innført relativt nylig, er det usikkert hvor stor reell betydning det har. Det kan også reises spørsmål om i hvilken grad dette er noe de faglig ansatte forholder seg til og bruker i sin undervisning, om det er å betrakte som primært administrative forordninger som ikke i særlig grad berører den faglige virksomheten, eller om det tvert om møter motstand i fagmiljøene. Vi viser hovedbildet i figur 5.5.

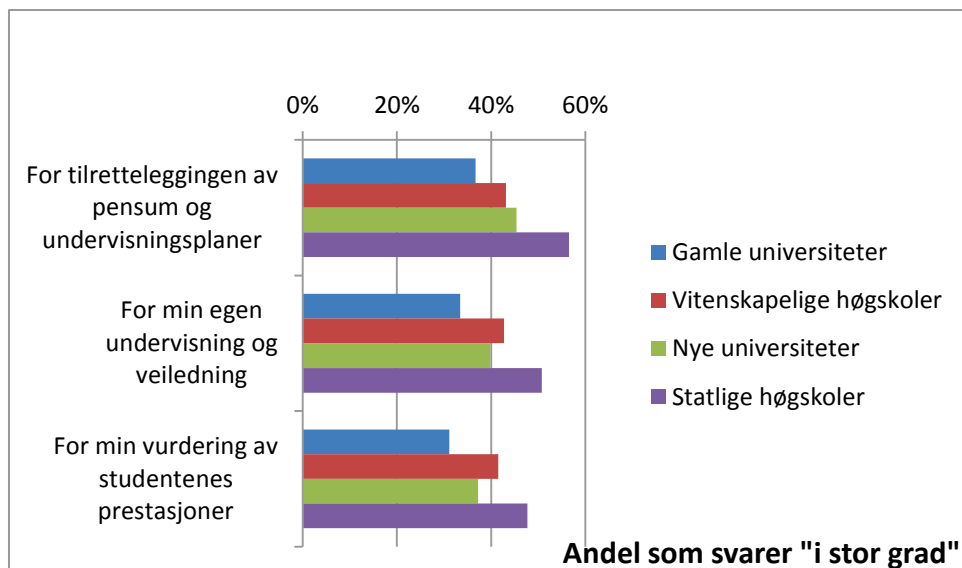


Figur 5.5: I hvilken grad spiller læringsutbyttebeskrivelsene en rolle?

Det store flertallet svarer altså at læringsutbyttebeskrivelsene i stor grad eller i noen grad spiller en rolle både for tilretteleggingen av pensum, for egen undervisning og veiledning og for vurderingen av studentenes prestasjoner. Mellom 40 og 50 prosent svarer «i stor grad», mens andelen som svarer «i liten eller ingen grad», ligger på mellom 15 og 20 prosent.

I forhold til hva man kunne forvente i forbindelse med et så vidt nytt element innenfor høyere utdanning, og fordi det er innført som følge av politiske og administrative vedtak, er det overraskende at en så stor andel av de faglig ansatte faktisk svarer at de anvender det. Dette kan tyde på at det ikke er spesielt kontroversielt innenfor fagmiljøene, og at mange faglig ansatte faktisk finner at læringsutbyttebeskrivelsene er nyttige virkemidler.

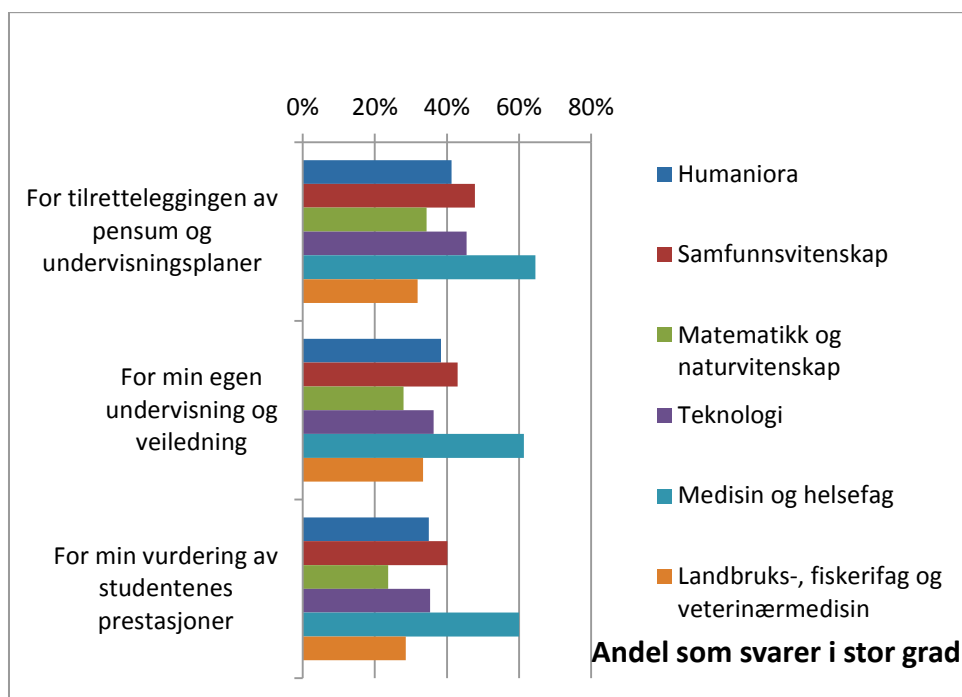
Hvilke forskjeller finner vi så mellom de ulike typene lærested? For oversiktens skyld begrenser vi oss til å vise andelen som har svart «i stor grad» (figur 5.6).



Figur 5.6: I hvilken grad spiller læringsutbyttebeskrivelsene en rolle? Etter institusjonstype.

Vi ser i figur 5.6 nokså klare forskjeller mellom lærestedstypene for alle de tre måtene å bruke læringsutbyttebeskrivelsene på. Både som et hjelpemiddel for tilrettelegging av pensum og undervisning, for egen undervisning og veiledning og for vurderingen av studentene er betydningen av læringsutbyttebeskrivelsene størst ved de statlige høyskolene og minst ved de gamle universitetene. De vitenskapelige høyskolene og de nye universitetene befinner seg i mellomkategorien.

Det kan være mange ulike forklaringer på disse forskjellene. Det kan være at innføringen av læringsutbytte blir betraktet som en utfordring av den akademiske friheten og av den grunn vanskeligere finner innpass ved universitetene. Det kan også være at denne måten å formulere målene med studiene på er bedre tilpasset profesjonsutdanninger som i større grad er vant til å forholde seg til rammeplaner. Det kan også henge sammen med en tettere kopling mellom administrasjon og fag i de noe mindre institusjonene.

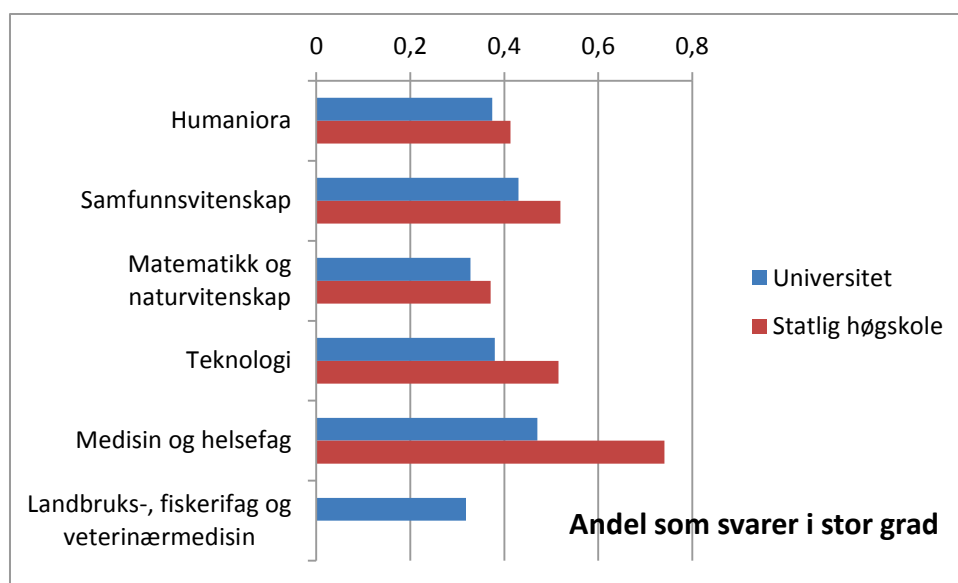


Figur 5.7: I hvilken grad spiller læringsutbyttebeskrivelsene en rolle? Etter fagområde.

Medisin og helsefag skiller seg klart ut med høyest tilslutning, matematikk og naturvitenskap med lavest tilslutning. I en ekstra analyse der vi kombinerer fagområde og institusjon, finner vi at de forskjellene vi fant mellom institusjonstypene opprettholdes innenfor alle fagområdene, men med små forskjeller innenfor matematikk og naturvitenskap. Innenfor medisin og helsefag er forskjellene mellom institusjonstyper særlig stor, dette illustrerer forskjeller mellom sykepleie (og andre helsefag) og medisin. Bruken av læringsutbyttebeskrivelser synes å stå svært sterkt i sykepleiefag, mens bruken er temmelig moderat i medisin.

En mulig forklaring kan være fagenes egenart; at denne formen for hjelpemidler er mindre nødvendige i f.eks. realfag som er preget av paradigmefasthet og streng inndeling i sekvenser, enn på fagområder med mindre stram organisering (Muller 2009). Det kan også som tidligere nevnt være at læringsutbyttebeskrivelsene oppfattes som mer relevante i profesjonsfagene.

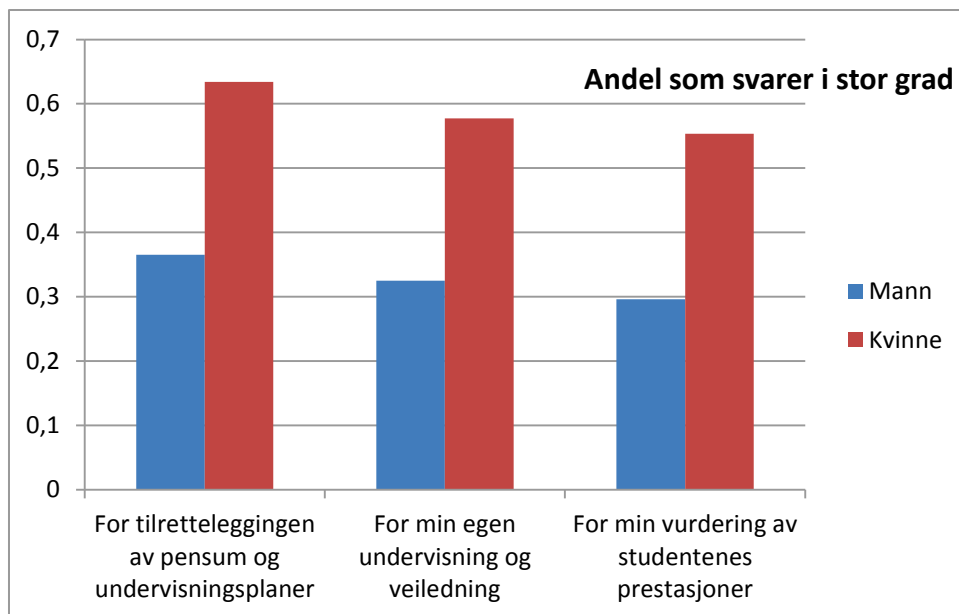
Vi får et noe mer nyansert bilde dersom vi ser på fagområde og type lærested i sammenheng. I figur 5.8 har vi bare trukket inn det første av de tre spørsmålene, spørsmålet om hvilken rolle læringsutbyttebeskrivelser spiller for tilrettelegging av pensum og undervisningsplaner.



Figur 5.8: Læringsutbyttebeskrivelsene spiller i stor grad en rolle for tilretteleggingen av pensum og undervisningsplaner. Etter type lærested og fagområde.

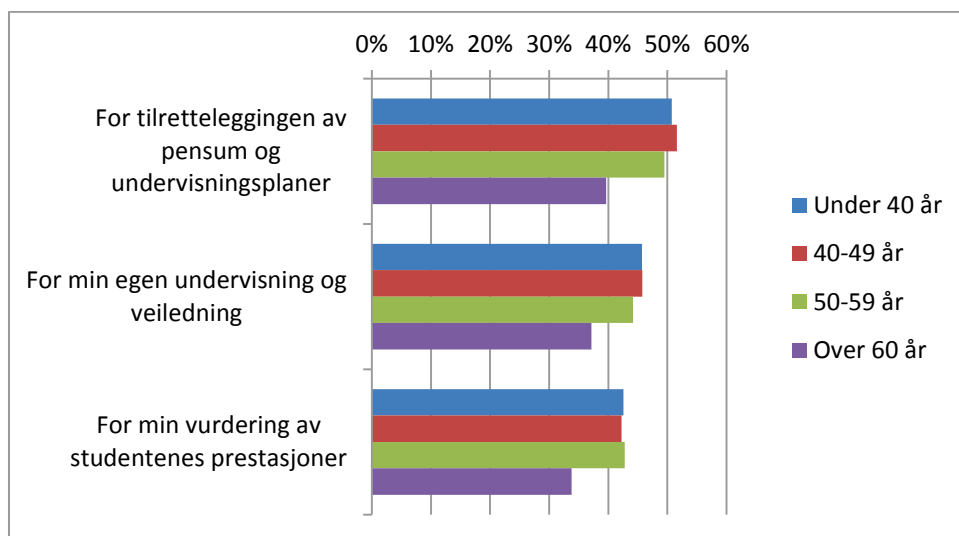
Figur 5.8 viser at mønstrene gjenfinnes både etter fagområde og etter lærestedstype, men forskjellene mellom lærestedstyper er klart størst innenfor medisin og helsefag, men temmelig små innenfor humaniora og realfag.

Selv om vi i hovedsak konsentrerer oss om forskjeller etter type lærested og fagområde, kan det i denne sammenhengen være interessant også å se om vi finner forskjeller mellom grupper av ansatte, siden spørsmålene er formulert i forhold til respondentenes egen anvendelse av læringsutbyttebeskrivelsene. Vi tar for oss forskjeller etter kjønn, alder og stillingstype.



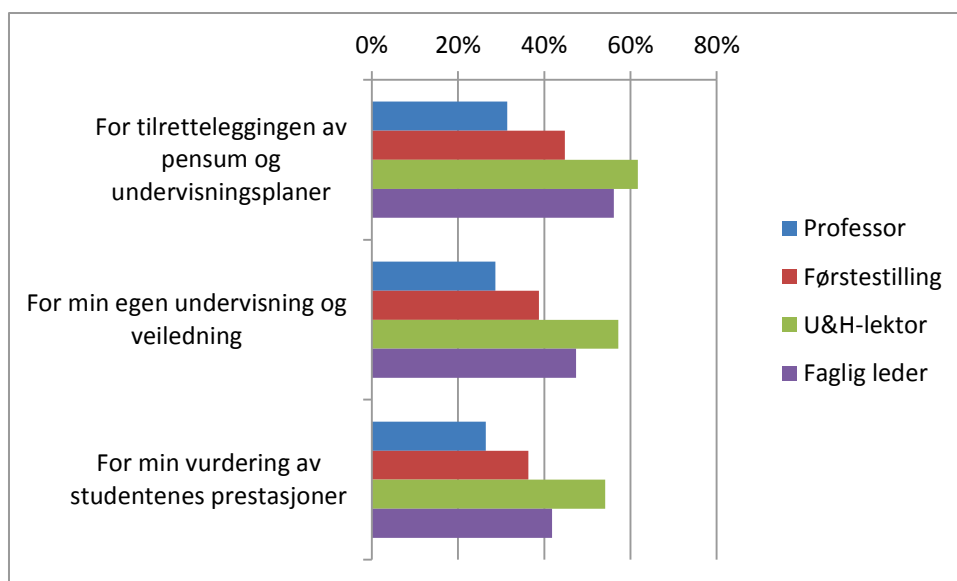
Figur 5.9: I hvilken grad spiller læringsutbyttebeskrivelsene en rolle? Etter kjønn.

Vi finner her svært klare kjønnsforskjeller, kvinner mener i mye større grad enn menn at læringsutbyttebeskrivelsene spiller en rolle. Kjønnsforskjellene opprettholdes også når vi kontrollerer for type institusjon og fagområde. Stilling og alder kan heller ikke forklare disse forskjellene.



Figur 5.10: I hvilken grad spiller læringsutbyttebeskrivelsene en rolle? Etter alder.

Det er rimelig å forvente en forskjell etter alder og at de eldste i mindre grad er villige til å ta inn over seg denne formen for nyvinninger i systemet. Figur 5.10 viser da også til en viss grad en slik sammenheng, men det er bare gruppen 60 år og over som skiller seg ut. Læringsutbyttebeskrivelsevariabelen er ellers en av få variable i datamaterialet hvor vi finner tilløp til en generasjonsforskjell.



Figur 5.11: I hvilken grad spiller læringsutbyttebeskrivelsene en rolle? Etter stillingstype.

Vi finner temmelig klare forskjeller mellom ansatte på ulike stillingsnivå (figur 5.11). Professorene er klart minst positive, U&H-ektorene er mest positive. Forskjellene opprettholdes i det store og hele også når vi kontrollerer for type lærested og for alder. Det er mulig at de som har høyest formalkompetanse, i minst grad mener at de trenger læringsutbyttebeskrivelsene som redskap. Spørsmålet er knyttet til studieprogrammer på bachelornivå, så dermed skulle ikke undervisning på ulike nivåer spille inn. Men det er selvsagt en mulighet at respondentene ikke holder seg strikt til formuleringen i spørsmålet.

5.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på noen forhold ved fagmiljøene som kan ha betydning for kvaliteten i den utdanningen som tilbys. Vi har tatt for oss en del sider ved ledelse og administrasjon som kan ha bidratt til å utvikle sterke kvalitetskulturer og til å gi gode rammer for den faglige virksomheten. Dessuten har vi sett på om læringsutbyttebeskrivelsene som alle fagmiljøer er pålagt å innføre, har betydning for den faglige virksomheten.

Det første spørsmålet vi har sett på, er i hvilken grad ledelsen for studieprogrammene gir noen form for tilbakemelding på de faglig ansattes undervisning. Dette skjer i relativt moderat grad, i underkant av 30 prosent er enig, og bare 9 prosent er helt enig. Nærmere halvparten er uenig. Vi hadde ikke forventet særlig mer positive svar i denne sammenhengen, heller ikke innenfor grunnopplæringen forekommer slike former for tilbakemelding i særlig stor grad (Vibe m.fl. 2009). Undervisning er i stor grad en privatsak. De faglig ansatte gir heller ikke en særlig mer positiv vurdering av instituttenes kvalitetssystemer, selv om det her er noe større grad av enighet, men det er svært få som er helt enig i at kvalitetssystemet bidrar til kvalitet. Holdningen må betegnes som lunken. Vi finner her en del forskjeller etter type institusjon og fagområde, og de vitenskapelige høyskolene utmerker seg med mer positive vurderinger av både tilbakemeldingskulturen og av kvalitetssystemene. Fagforskjellene er mindre tydelige.

Derimot er de faglig ansatte relativt tilfreds med den administrative støtten til studieprogrammet. Det er riktignok under 20 prosent som er helt enige i at den administrative støtten er god, men i alt er over halvparten enig, og mindre enn 30 prosent uenige. Det er med andre ord ganske stort sprik i vurderingene, noe som trolig reflekterer reelle forskjeller mellom fagene. Tilfredsheten med den administrative støtten er klart minst ved de statlige høyskolene. Tilfredsheten er noe større ved de gamle universitetene enn ved de nye universitetene og de vitenskapelige høyskolene.

Læringsutbyttebeskrivelser er et nytt fenomen som er pålagt fagmiljøene, og som ikke nødvendigvis er godt forankret i fagmiljøene eller hilst velkommen av de faglig ansatte. Sett på den bakgrunn er vurderingene fra de faglig ansatte overraskende positive. Et klart flertall svarer at læringsutbyttebeskrivelsene i stor grad eller i noen grad spiller en rolle for tilrettelegging av pensum og undervisningsplaner, for egen undervisning og veiledning og for vurdering av studentenes prestasjoner. Over 40 prosent har svart «i stor grad». Hvis disse svarene reflekterer virkeligheten, kan det tyde på at læringsutbyttebeskrivelser på forbausende kort tid er blitt implementert i undervisningen.

6 Synspunkter på studieprogrammet

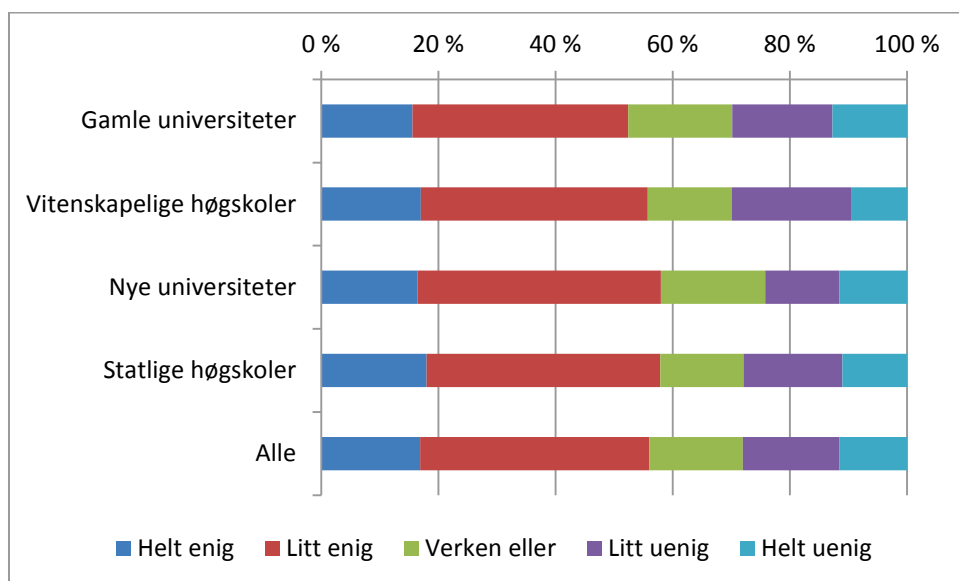
6.1 Innledning

I kapittel 4 har vi belyst kvalitet med utgangspunkt i hva de faglig ansatte vektlegger i sin undervisning av lavere grads studenter. I dette kapitlet vil vi se nærmere på hvordan de faglig ansatte direkte vurderer visse sider ved det samme studieprogrammet. Det ble framsatt fire følgende utsagn om studieprogrammet.

- *Studentene får for lite anledning til faglig fordypning.* Dette utsagnet kan fange opp noen ulike aspekter, enten at studentene får for liten tid til faglig fordypning eller at programmet har for liten fordypningskomponent og er for fragmentert.
- *Det burde vært (mer) praksis i studiet.* Slik spørsmålet er stilt, er det egentlig to spørsmål i ett: om det bør innføres praksis i studier der det ikke finnes, og om praksisdelen bør få større vekt i studier med praksis.
- *Studiet gir et godt grunnlag for arbeidslivet.* Dette er et temmelig generelt utsagn. Et spørsmål her er om respondentene tenker på det aktuelle bachelorprogrammet eller om de foretar en vurdering ut fra de(t) masterprogram som bachelorstudiet leder mot.
- *En del av studentene mangler tilstrekkelige forkunnskaper.* Mens de andre spørsmålene handler om faktorer knyttet til selve programmet, fanger vi her opp en vurdering av inntakskvaliteten. Vi må her regne med at de svarer i forhold til nivået i det aktuelle programmet. Selv i svært selektive studier kan man mene at en del studenter ikke er godt nok forberedt.

Vi velger her å presentere svarmønstrene på de fire utsagnene hver for seg. Siden vurderingene varierer betydelig, og det finnes både enighet og uenighet, er det viktig å vise hele fordelingen.

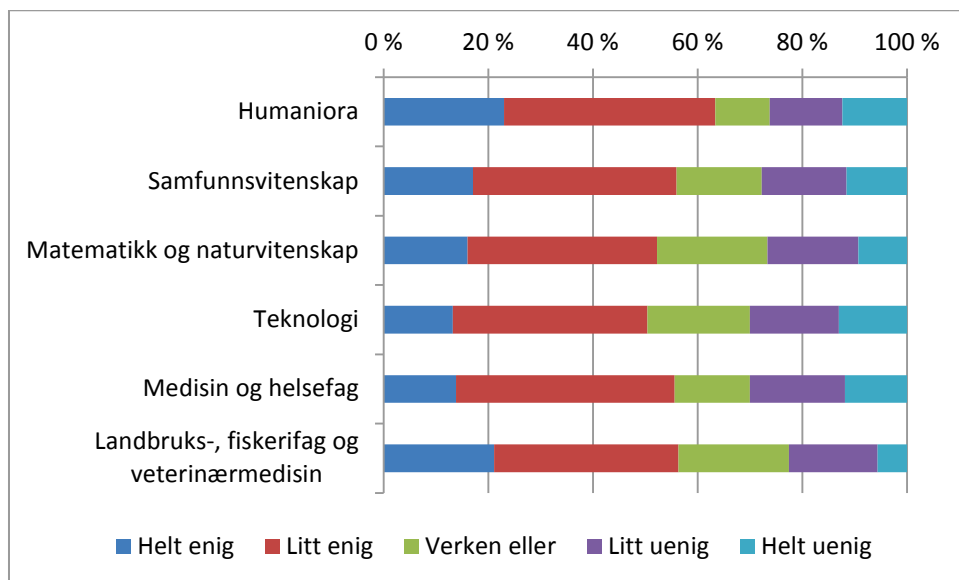
6.2 Faglig fordypning



Figur 6.1: Studentene får for liten anledning til faglig fordypning. Etter type lærested.

Et lite flertall er enig i at studentene får for liten anledning til fordypning, men bare under 20 prosent er helt enige (figur 6.1). Det er også ca. 30 prosent som er uenige, og 12 prosent er helt uenig. Det er med andre ord en betydelig spredning i svarene, men det er få i ytterkategoriene. Dette er et uttrykk for at det verken er svært sterk enighet eller uenighet, og holdningene er temmelig nøytrale.

Interessant nok er det praktisk talt ingen forskjeller mellom lærestedstypene.



Figur 6.2: Studentene får for lite anledning til faglig fordypning. Etter fagområde.

Vi ser noe større forskjeller etter fagområde enn etter lærestedstype med hensyn til om studentene får for liten anledning til faglig fordypning (figur 6.2). Det er størst andel innenfor humaniora som er enige i utsagnet, og lavest andel innenfor teknologi. Disse forskjellene opprettholdes når vi kontrollerer for type lærested (tabell 6.1).

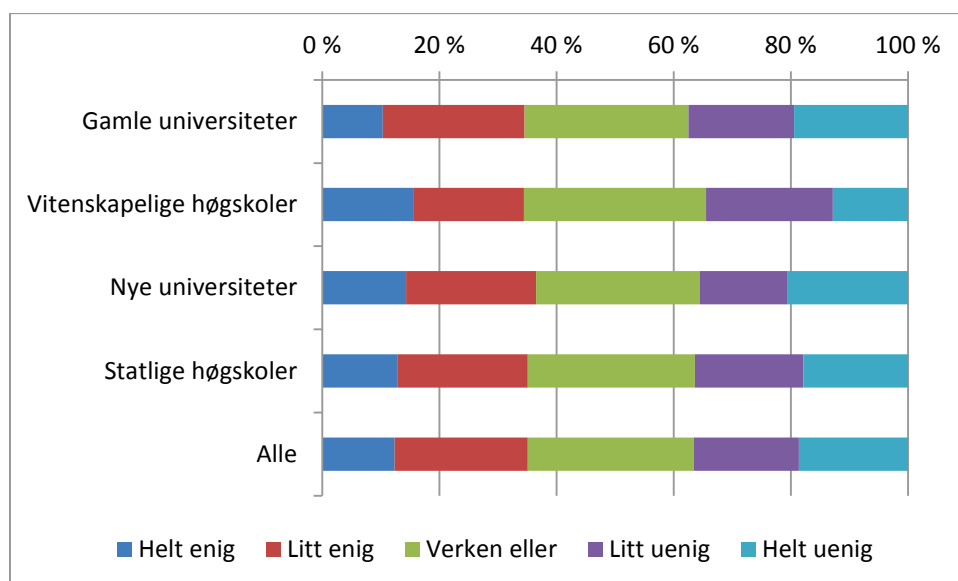
Tabell 6.1: Studentene får for liten anledning til faglig fordypning. Etter type lærested og fagområde.

	Enig	Verken eller	Uenig	N=100
Universiteter				
Humaniora	61	12	27	485
Samfunnsvitenskap	54	17	29	663
Matematikk og naturvitenskap	49	23	28	306
Teknologi	48	21	31	218
Medisin og helsefag	54	20	26	270
Statlige høyskoler				
Humaniora	70	7	24	178
Samfunnsvitenskap	58	16	26	735
Matematikk og naturvitenskap	57	18	25	167
Teknologi	53	18	29	259
Medisin og helsefag	56	11	32	496

Vi fant små forskjeller i vurderingen av faglig fordypning mellom de ulike lærestedskategoriene, men når vi kontrollerer for fagområde, er det gjennomgående en sterkere grad av enighet ved de statlige høyskolene enn ved universitetene, og med størst forskjell innenfor humaniora.

6.3 Praksis i studiene

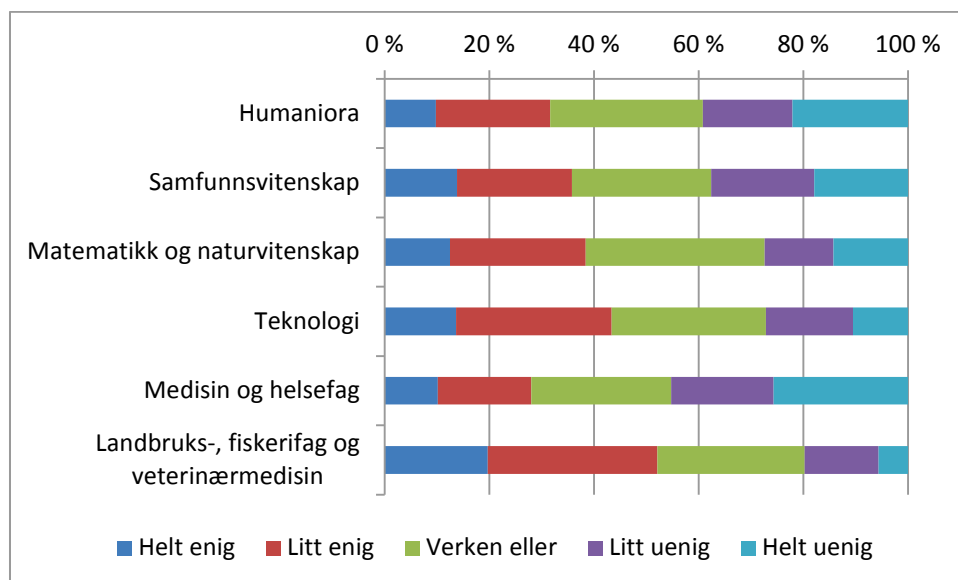
En del studier, spesielt profesjonsutdanningene, har obligatorisk praksis i studiene. Mest omfattende praksis finner vi i sykepleierutdanningen, der praksis utgjør halvparten av studietida. Praksis kan være høyst ulikt organisert og kan foregå i skole eller i helsevesen (lærer- og sykepleierutdanning), men også ved selve lærestedet (fysioterapi). Ingeniørutdanningen har derimot ikke organiserte praksisperioder, men mange studenter arbeider med oppgaver med tilknytning til bedrift. I den siste tida er det kommet flere innspill i retning av å øke praksisinnslaget i høyere utdanning for å øke relevansen av studiene.



Figur 6.3: Det burde vært (mer) praksis i studiet. Etter type lærested.

I spørsmålet om praksis deler utvalget seg i temmelig like store andeler «enige» og «uenige» (35 mot 37 prosent), men det er en noe høyere andel som er «helt uenig» enn «helt enig».

Det er ingen forskjeller mellom lærestedstypene, til tross for at praksis finnes i mange studier ved de statlige høyskolene og ved de nye universitetene, men ikke ved de gamle universitetene og de vitenskapelige høyskolene. Svarmønstrene for praksis i studiet er noe vanskelige å fortolke, siden enighet enten kan bety at man ønsker praksis i studier som ikke har det, eller at man ønsker mer praksis i de studiene som omfatter praksis.



Figur 6.4: Det burde vært (mer) praksis i studiet. Etter fagområde.

Mens det ikke var noen forskjeller i synet på praksis mellom lærestedstyper (figur 6.3), viser figur 6.4 ganske klare forskjeller etter fagområde. I landbruks- og fiskerifag og veterinærfag er holdningene klart mest positive til praksis, dernest følger teknologi og realfag. Klart mest negative er respondentene i medisin og helsefag. Heller ikke innenfor humaniora er det noen entusiasme for praksis i studiene, mens synet er delt i samfunnsfagene.

Medisin og helsefag er spesielt interessant, siden det omfatter både medisin som ikke har praksis i streng forstand, og helsefagene, der spesielt sykepleie er det profesjonsstudiet som har mest praksis. Det er derfor interessant å se mønsteret når vi ser på både lærestedstype og fagområde under ett.

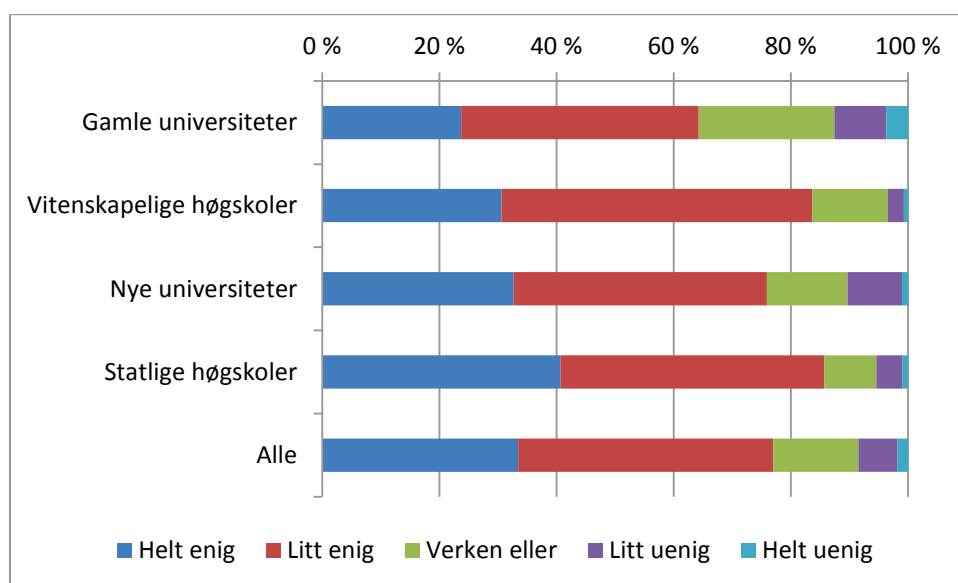
Tabell 6.2: Det burde vært (mer) praksis i studiet. Etter type lærested og fagområde.

	Enig	Verken eller	Uenig
Universitet			
Humaniora	32	28	40
Samfunnsvitenskap	33	26	40
Matematikk og naturvitenskap	40	31	28
Teknologi	46	29	25
Medisin og helsefag	26	28	46
Statlig høyskole			
Humaniora	31	31	37
Samfunnsvitenskap	38	27	35
Matematikk og naturvitenskap	35	39	26
Teknologi	41	30	29
Medisin og helsefag	29	26	45

I hovedsak opprettholdes fagforskjellene i synet på praksis i utdanningen når vi kombinerer både type lærested og fagområde (tabell 6.2). Gjennomgående er det små forskjeller mellom lærestedstypene innenfor de enkelte fagområdene, men de går i ulike retninger. I matematikk og naturvitenskap og teknologi er holdningene mer positive til praksis ved universitetene enn ved de statlige høyskolene, mens det er omvendt i samfunnsfag. I medisin og helsefag er det ingen forskjeller, til tross for at spesielt sykepleierstudiet ved høyskolene har mye praksis, mens medisin som dominerer ved universitetene, ikke har praksis.

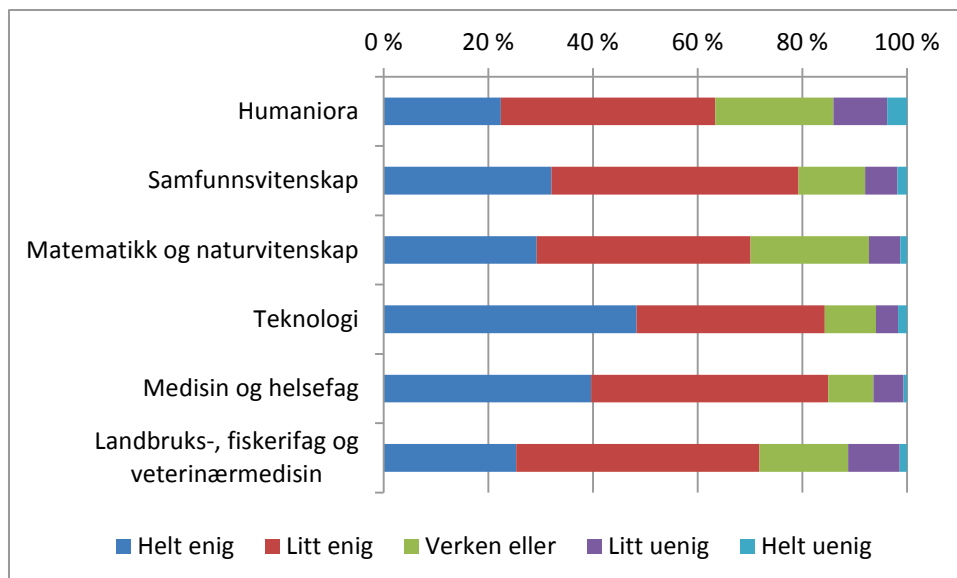
6.4 Studieprogrammenes relevans for arbeidslivet

Selv om alle studier i prinsippet har som mål at kandidatene skal få en jobb, er graden av innretning mot et yrke forskjellig. Spesielt gjelder dette på lavere grads studier, der bachelorstudiene ved universitetene i betydelig grad er ment å være et grunnlag for videre studier på mastergradsnivå, mens de statlige høyskolene er preget av profesjonsstudier med en klar innretning mot et yrke.



Figur 6.5: Studieprogrammet gir et godt grunnlag for arbeidslivet. Etter type lærested.

Et klart flertall på 77 prosent mener at studieprogrammet gir et godt grunnlag for arbeidslivet. En tredel er helt enig, mens et mindretall på bare 9 prosent er uenig. Det er med andre ord en betydelig tiltro til at studiene er relevante for arbeidslivet. Dette peker i samme retning som at de faglig ansatte i stor grad vektlegger å gi studentene et godt grunnlag for arbeidslivet (se kapittel 4). Denne tiltroen til studienes relevans er naturlig nok sterkest ved de lærestedene som domineres av profesjonsutdanninger, og svakest ved de gamle universitetene, men forskjellene er kanskje mindre enn man skulle tro. Også ved de gamle universitetene med deres sterkere disiplinorientering er over halvparten enige i, og bare en liten andel uenige i, at studieprogrammet på bachelornivå gir et godt grunnlag for arbeidslivet.



Figur 6.6: Studieprogrammet gir et godt grunnlag for arbeidslivet. Etter fagområde.

Tiltroen til at studieprogrammet utgjør et godt grunnlag for arbeidslivet er størst innenfor teknologi, deretter følger medisin/helsefag og samfunnsfag. Svarmønsteret for samfunnsfag gjenspeiler at dette fagområdet omfatter både de generelle samfunnsfagene, juss og økonomisk-administrative fag. Lavest andel som er enig i påstanden, finner vi ikke uventet i humanistiske fag, men også her er det godt over 60 prosent som er enig i at studiet utgjør et godt grunnlag for arbeidslivet.

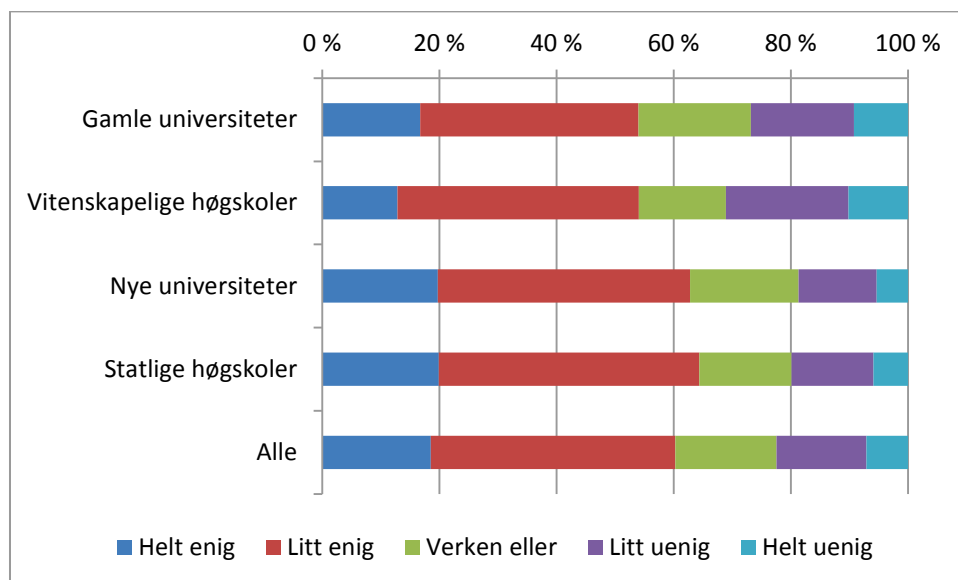
Tabell 6.3: Studieprogrammet gir et godt grunnlag for arbeidslivet. Etter type lærested og fagområde.

	Enig	Verken eller	Uenig
Universitet			
Humaniora	58	26	16
Samfunnsvitenskap	72	16	11
Matematikk og naturvitenskap	63	27	10
Teknologi	75	16	9
Medisin og helsefag	82	12	6
Statlig høyskole			
Humaniora	78	13	10
Samfunnsvitenskap	85	10	5
Matematikk og naturvitenskap	83	14	3
Teknologi	92	5	4
Medisin og helsefag	87	7	6

Tabell 6.3 viser vurderingene av studienes relevans for arbeidslivet etter type lærested og etter fagområde. Stort sett opprettholdes forskjellene etter både fagområde og lærestedstype. På alle fagområdene gir respondentene ved de statlige høyskolene mer positive svar når det gjelder arbeidsrelevans enn ved universitetene, også innenfor de to mest profesjonsrettede studiene teknologi og medisin/helsefag.

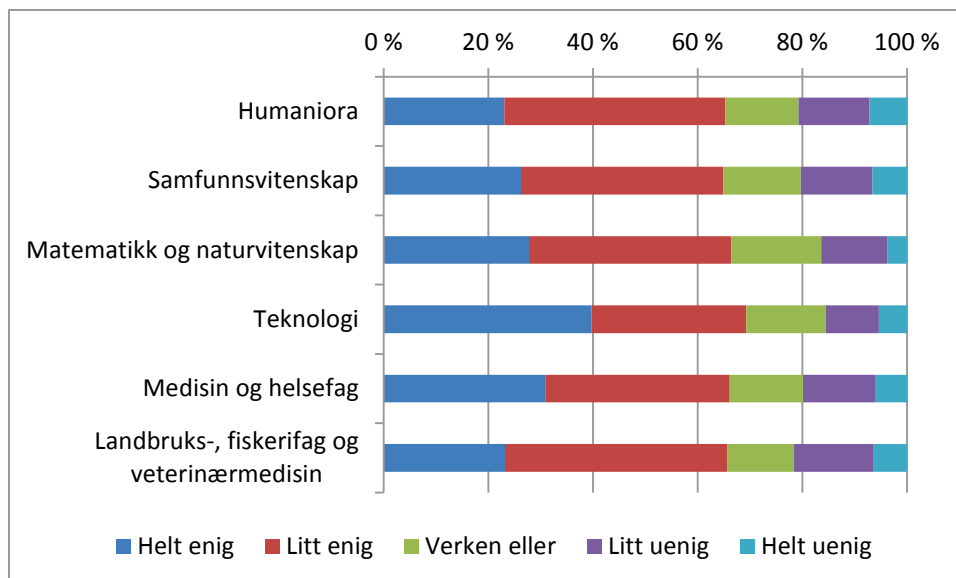
6.5 Studentenes forkunnskaper

Studentenes forkunnskaper er en viktig kvalitetsfaktor (inntakskvaliteten), og de faglig ansatte er de nærmeste til å vurdere om forkunnskapene er tilstrekkelige. At et flertall er enig i utsagnet, behøver ikke å bety at studentene generelt har svake forkunnskaper, det er helt naturlig at undervisningspersonalet gjerne skulle ha ønsket seg en faglig sterkere studentgruppe. Svarmønstrene vil dermed i noen grad reflektere en bedømmelse av studentgrunnlaget opp i mot det ønskelige.



Figur 6.7: En stor andel av studentene jeg underviser mangler tilstrekkelige forkunnskaper. Etter lærested.

Vi kunne kanskje ha forventet at de faglig ansatte ved de gamle universitetene stiller høyere krav og dermed også i større grad ville ha vært enig i utsagnet. Det er derfor interessant at det er svært små forskjeller etter type lærested, og i den grad det er forskjeller mellom lærestedstypene, går sammenhengene nærmest i motsatt retning av hva man skulle forvente (figur 6.7). Dette kan muligens henge sammen med at studentene ved de gamle universitetene gjennomgående har bedre opptaksgrunnlag enn studentene ved de statlige høyskolene (Hovdhaugen m.fl. 2013). At man er litt mer tilfreds med studentenes forkunnskaper ved de vitenskapelige høyskolene, er ikke unaturlig, all den tid disse studiene gjennomgående har et selektivt opptak.



Figur 6.8: En stor andel av studentene jeg underviser mangler tilstrekkelige forkunnskaper. Etter fagområde.

Det er ikke så store fagforskjeller, men andelen som er helt enig i at en stor andel av studentene mangler tilstrekkelige forkunnskaper, er størst innenfor teknologi og nest høyest i medisin og helsefag. Vi må se nærmere på hvordan dette henger sammen med både fag og lærested for å vurdere om det henger sammen med graden av selektivitet i studiene.

Tabell 6.4: En stor andel av studentene jeg underviser mangler tilstrekkelige forkunnskaper. Etter type lærested og fagområde

	Enig	Verken eller	Uenig
Universitet			
Humaniora	64	14	22
Samfunnsvitenskap	54	20	26
Matematikk og naturvitenskap	60	22	18
Teknologi	54	22	24
Medisin og helsefag	47	18	35
Statlig høgskole			
Humaniora	73	12	15
Samfunnsvitenskap	60	16	24
Matematikk og naturvitenskap	74	11	15
Teknologi	70	16	15
Medisin og helsefag	62	18	20

Tabell 6.4 viser at på alle fagområdene er det en høyere andel ved de statlige høgskolene enn ved universitetene som er enige i at en stor del av studentene mangler tilstrekkelige forkunnskaper. Forskjellene innenfor fagområdene er større enn det vi fant uten å ta hensyn til fagområde i figur 4.8 med unntak av humaniora og samfunnsfag.

6.6 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet presentert svarmønstre på fire utsagn om studieprogrammene (lavere grad) der de faglig ansatte har det meste av sin undervisning. Tre av utsagnene innebærer en vurdering av programmenes kvalitet: graden av faglig fordypning, relevans for arbeidslivet og inntakskvaliteten til studentene, mens det fjerde spørsmålet fanger opp hvorvidt de mener at det bør innføres praksis, eventuelt mer praksis i studiet.

Synspunktene er delt. Det er gjennomgående stor tiltro til at studieprogrammene gir et godt grunnlag for arbeidslivet, også blant dem som underviser på bachelorprogram ved universitetene som i stor grad er innrettet mot videre studier på mastergrad. Som forventet var denne positive holdningen sterkest i de mest profesjonsrettede fagene som teknologi og medisin, og ved de statlige høyskolene.

Det er derimot en relativt sterk bekymring for at studentene ikke får god nok anledning til faglig fordypning. Det er nærliggende å se dette i sammenheng med etableringen av de nye studietilbudene etter Kvalitetsreformen der studiene er splittet opp i til dels små enheter eller moduler. Vi må presisere at vi ikke vet om svarene hadde vært annerledes i forhold til den gamle studiemodellen med cand.mag., der grunnfaget var en bærende enhet. Vurderingen av faglig fordypning er felles for alle typer læresteder, men er sterkest innenfor humaniora. Dette kan henge sammen med at faglig fordypning kanskje er en særlig sterk verdi i de humanistiske fagene. Samtidig var det særlig innenfor humaniora ved de statlige høyskolene at vi registrerte den sterkeste bekymringen for lite fordypning.

Et relativt klart flertall er videre enige i at en stor andel av studentene mangler tilstrekkelige forkunnskaper. Hvorvidt dette uttrykker et faktisk forhold eller er et naturlig uttrykk for et ønske om å ha best mulig studenter, er vanskelig å si. Men vi finner den sterkeste tendensen til slik misnøye i de studiene som har det minst selektive opptaket, men også i matematikk og naturfag, der det er vanskeligst for studenter å kompensere for et svakt grunnlag. På den annen side er denne holdningen ikke helt unison, mellom en femdel og en firedel er også uenig i at en stor andel av studentene mangler tilstrekkelige forkunnskaper. Det må presiseres at dette spørsmålet har en nokså generell karakter og at det kan være ulike måter å fortolke hva som er en stor andel av studentene på, og hva som ligger i tilstrekkelige forkunnskaper.

Synet på praksis i studiene må sies å være delt, men det er litt flere som er uenige i å innføre praksis eller mer praksis enn det er som er enige i dette. Noe sterkt generelt ønske om en sterkere vektlegging av praksis i høyere utdanning er dermed ikke til stede. Mange har sikkert overveid dette i forhold til hva det er rom for innenfor dagens rammer for studiene. Den mest positive holdningen til praksis finner vi i teknologi og i landbruks, fiskeri- og veterinærfag. Holdningen til praksis innenfor teknologi er dessuten mer positiv ved universitetene enn ved de statlige høyskolene. Mest negative til praksis er de faglig ansatte innenfor medisin og helsefag. Det er kanskje ikke så overraskende at det ikke er stor entusiasme for å innføre enda mer praksis i sykepleiestudiet, og siden medisin har en turnustjeneste, kan også det forklare at det ikke er noe sterkt ønske der.

7 Tilbakemelding og veiledning

7.1 Innledning

Tilbakemelding er påvist å være svært viktig for læring, også i høyere utdanning (Hattie & Timperley 2007)

I Kvalitetsreformen var det et sentralt mål å styrke veiledning og oppfølging av studentene. Evalueringen av Kvalitetsreformen tydet på at det hadde skjedd en del viktige endringer, blant annet ved at studentene på bachelornivå i større grad enn tidligere leverer inn skriftlige oppgaver i løpet av studieåret og ved at de mottar kommentarer (Dysthe m. fl. 2006, Dysthe & Webler 2010). Levekårsundersøkelsen blant studenter i 2005 viste også at nærmere to tredeler av studentene svarte at de hadde mottatt skriftlige tilbakemeldinger på innleverte individuelle oppgaver, mens noe færre hadde fått muntlige tilbakemeldinger (Aamodt, Hovdhaugen & Opheim 2006). Resultatene fra tilsvarende undersøkelse i 2010 viser at dette bildet ikke endret seg i vesentlig grad (Otnes m. fl. 2011). Halvparten av studentene i 2005 mente at disse tilbakemeldingene i stor eller svært stor grad var konstruktive. I 2010-undersøkelsen var spørsmålsstillingen noe endret, men 43 prosent svarte at tilbakemeldingene de fikk på skriftlige oppgaver «i stor grad» var nyttige, mens 22 prosent svarte «i liten grad». En interessant endring fra 2005 til 2010 var at studentene leverte færre skriftlige oppgaver.

NOKUTs studentundersøkelse i 2013 viser på sin side at tilbakemeldingen er noe av det studentene er minst tilfreds med. Selv om alt tyder på at studentene etter Kvalitetsreformen i større grad enn tidligere leverer oppgaver som de får kommentarer på, er det fortsatt mangler. Om lag en av tre studenter har ikke mottatt slik tilbakemelding (eller de har ikke levert inn oppgaver). Både studentenes vurdering av nytteverdien i Levekårsundersøkelsen og svak tilfredshet rapportert i NOKUT-undersøkelsen tyder på at det fortsatt gjenstår mye før man kan si at Kvalitetsreformens intensjoner er oppfylt i tilstrekkelig grad.

Dette er noe av bakteppet for vår presentasjon av data samlet inn fra de faglig ansatte ved universiteter og høyskoler. Det er viktig å se disse resultatene i sammenheng med at ikke alle de faglig ansatte har undervisning eller veiledning av lavere grads studenter (jf. avsnitt 1.3). Det er bare de som har krysset av for at de har undervisning på lavere grads nivå, som har fått spørsmålene om tilbakemelding til studentene.

Det er all grunn til å forvente betydelige forskjeller i svarene mellom lærested, fag og type stilling. Slike variasjoner kan henge sammen med fagspesifikke undervisnings- og veiledningsformer. Vi har stilt to spørsmål om kommentarer til skriftlige oppgaver, det er neppe like vanlig å levere skriftlige oppgaver i alle fag. Videre vil forholdstallet mellom studenter og lærere variere og gi ulike muligheter for å gi individuell veiledning, og det er ulikheter i undervisningskultur og undervisningspraksis i de ulike

fagmiljøene. Endelig vil ikke alle faglig ansatte ha like stort ansvar for denne formen for kontakt med studentene.

7.2 Former for tilbakemelding

I spørreskjemaet ble de faglig ansatte spurt om i hvilken grad de ga individuelle kommentarer til bachelorstudentene, om kommentarene til innleverte oppgaver var i skriftlig eller muntlig form og i hvilken grad de gav studentene ros og oppmuntring og klare råd for hvordan de skulle arbeide for å forbedre seg. Dette er viktige indikatorer på studiekvalitet, men vi får her bare de faglig ansattes bedømmelse av om de gir kommentarer, ikke hvilken nytte studentene har av det. Resultatene forteller heller ikke noe om hvilken form og hvilket omfang tilbakemeldingene har. Likevel gir disse dataene et viktig innblikk i en viktig side ved undervisningen.

Vi skal først se på i hvilken grad de faglig ansatte – uavhengig av type lærested eller fag – gir skriftlige eller muntlige tilbakemeldinger, og om de gir ros og oppmuntring eller klare råd til studentene.

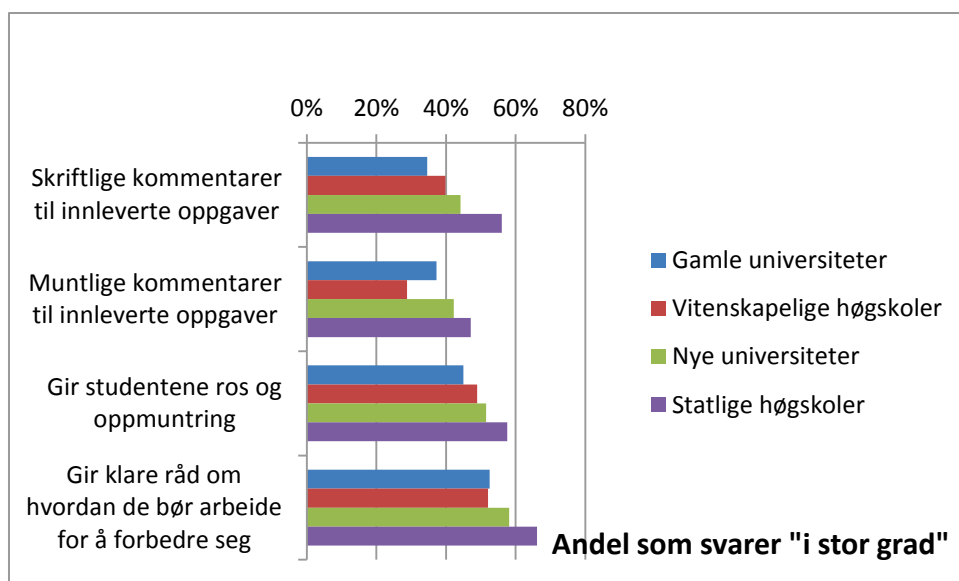
Tabell 7.1: Former for individuelle kommentarer til studentene.

	I hvilken grad gir du individuelle kommentarer til bachelorstudentene? Prosent			
	Skriftlige kommentarer til innleverte oppgaver	Muntlige kommentarer til innleverte oppgaver	Gir studentene ros og oppmuntring	Gir klare råd om hvordan de bør arbeide for å forbedre seg
I stor grad	47	43	52	60
I noen grad	31	36	41	32
I liten eller ingen grad	9	10	2	4
Ikke relevant	13	12	5	4
N=100	3183	3190	3194	3194

I overkant av 40 prosent svarer «i stor grad» på alle de fire spørsmålene, og fra nærmere 80 til over 90 prosent svarer «i stor» eller «i noen grad» (tabell 7.1). Det er små forskjeller mellom de fire formene for tilbakemelding. Dette må karakteriseres som svært høye tall, ikke minst sett på bakgrunn av at studentene ofte også får kommentarer fra midlertidig ansatte lærere som ikke omfattes av vår undersøkelse, eller fra viderekomne studenter. Det er litt vanskelig å fortolke hva som ligger i svaralternativet «ikke relevant», all den tid spørsmålene er begrenset til dem som har undervisning på dette nivået. Det kan henge sammen med om det leveres studentoppgaver i det aktuelle faget

Skal vi tro disse tallene, er det et klart flertall som gir tilbakemeldinger/kommentarer – i det minste i noen grad - til studenter på bachelornivå. Andelen som svarer at de i liten eller ingen grad gjør det, er temmelig lav.

Vi skal nå gå videre og se om det er forskjeller etter type lærested, fag og type stilling.

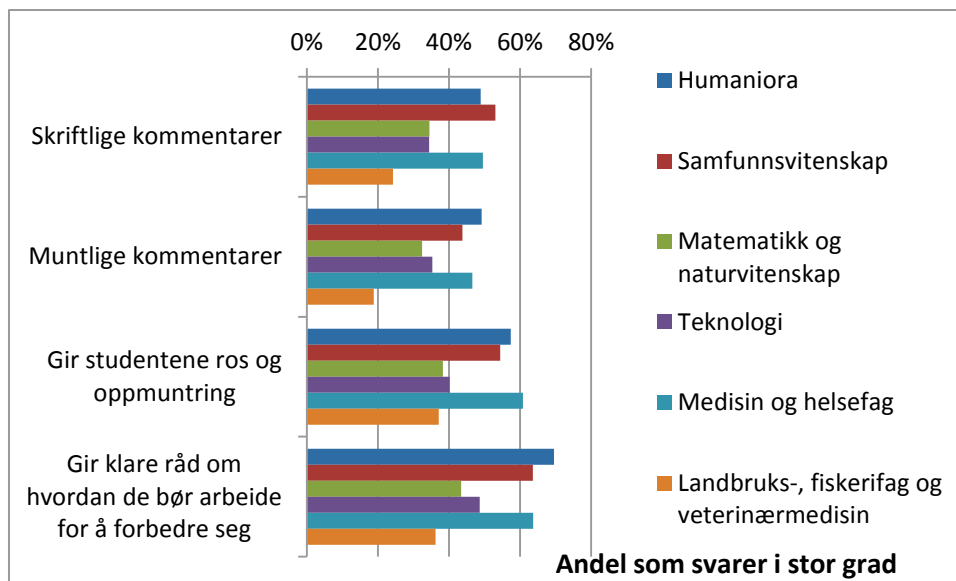


Figur 7.1: Former for tilbakemelding til studenter eller lærestedskategori.

Figur 7.1 viser et ganske klart mønster i forskjeller mellom lærestedskategoriene. Alle de fire formene for tilbakemelding gis i minst grad ved de gamle universitetene og i størst grad ved de statlige høyskolene. Dette er helt som forventet og henger sammen både med lange tradisjoner for hvordan undervisning drives, med faglig egenart og med hvor tette relasjoner det er mellom studenter og lærere. Det kan neppe forklares ut fra antall studenter per lærer, det er flest studenter per lærere ved de statlige høyskolene. Alle disse forholdene kan også variere mye innenfor de enkelte kategoriene av læresteder. Skriftlige kommentarer er noe mer vanlig enn muntlige, det er ganske vanlig å gi ros og oppmuntring, og det er temmelig vanlig å gi klare råd. Den skriftlige tilbakemeldingskulturen ser ut til å stå relativt sterkest ved de statlige høyskolene, og de vitenskapelige høyskolene har en svak kultur for muntlige tilbakemeldinger.

Det er to viktige spørsmål vi bør stille til disse svarene. Det første spørsmålet er hvor mye vi kan stole på disse svarene? Det ligger klare forventninger til at det skal gis tilbakemeldinger til studentene, og er det da en fare for at respondentene gjerne vil stille seg selv i et positivt lys? Dette kan vi verken bekrefte eller avkrefte, og i utgangspunktet kan vi ikke annet enn å ta svarene på alvor, men likevel ha et kritisk blikk på svarene. Det andre spørsmålet er av mer normativ art: Er tallene uttrykk for en tilbakemeldingskultur som er god nok? Vi skal være tilbakeholdne med å bedømme dette, men svarene peker i det minste i retning av at det ikke er fravær av en tilbakemeldingskultur, heller ikke ved de gamle universitetene. Vi har heller ikke data som kan indikere om dette har endret seg over tid. Uansett er det et viktig resultat at de faglig ansatte ved universiteter og høyskoler gir uttrykk for at de i betydelig grad gir tilbakemeldinger til studentene. Men bedømmelsen av om disse formene for kommentarer er nyttige for studentene, er det bare studentene selv som kan svare på.

Vi vil forvente klare forskjeller etter fagområde, det varierer mellom fagene i hvilken grad studentene leverer oppgaver til bedømmelse, hvilken form slike oppgaver har og hvordan det gis kommentarer.



Figur 7.2: Former for tilbakemelding til studenter eller fagområde.

Figur 7.2 viser som ventet forskjeller mellom fagene. Graden av tilbakemelding er gjennomgående klart svakest i landbruksfag, fiskerifag og veterinærmedisin. Det er tilsynelatende en mye svakere tilbakemeldingskultur i realfag og teknologi, men det har kanskje mest å gjøre med i hvilken grad det leveres skriftlige oppgaver på lavere grad i disse fagene. Det rapporteres om mest tilbakemelding i humaniora, samfunnsvitenskap og medisin/helsefag. Dette er ikke så overraskende med hensyn til medisin og helsefag, vi ville ha forventet det i disse profesjonsutdanningene.

Mens tilbakemeldingen til studentene synes å være svakest i landbruksfagene, har vi i et tidligere kapittel vist at tilbakemeldingen og oppfølgingen fra ledelsen til de faglig ansatte er klart sterkest i landbruksfag.

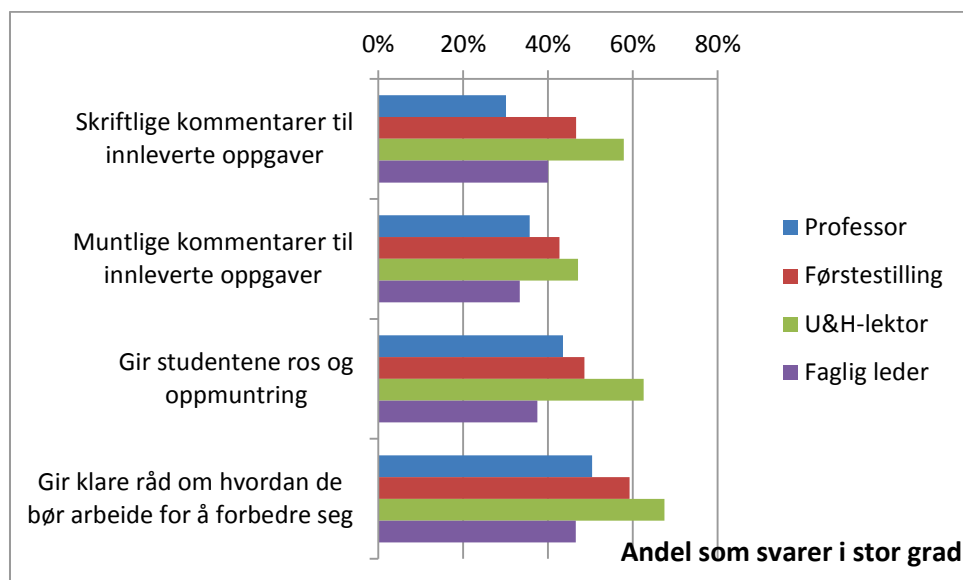
Siden formene for tilbakemelding varierer mye både etter fagområde og type lærested, vil vi kombinere de to variablene. Siden mønstrene er nokså like for alle de fire tilbakemeldingsformene vi har sett på, begrenser vi oss til bare å se på graden av skriftlige kommentarer. Vi sammenlikner også bare universiteter med de statlige høyskolene.

Tabell 7.2: Graden av skriftlige kommentarer etter type lærested og fagområde.

	I stor grad	I noen grad	I liten eller ingen grad	Ikke relevant	N=100
Universitet					
Humaniora	48	32	8	12	481
Samfunnsvitenskap	44	32	11	13	659
Matematikk og naturvitenskap	27	36	15	22	308
Teknologi	25	34	20	22	218
Medisin og helsefag	30	26	14	30	270
Statlig høyskole					
Humaniora	53	32	8	8	172
Samfunnsvitenskap	61	26	6	7	735
Matematikk og naturvitenskap	48	38	4	10	167
Teknologi	42	38	16	4	254
Medisin og helsefag	60	29	4	6	497

Innenfor alle fagområdene skårer de statlige høyskolene høyere enn universitetene, men forskjellene er minst innenfor humaniora. Vi ser også at ved universitetene skårer humaniora og samfunnsfag høyest, men ved de statlige høyskolene gjelder dette for samfunnsvitenskap og medisin og helsefag. At de humanistiske fagene ved universitetene skårer så vidt høyt, er overraskende sett på bakgrunn av at disse har en undervisningstradisjon preget av stor selvstendighet blant studentene.

Vi finner også en del forventede forskjeller etter stillingstype, og at spesielt professorene er mindre involvert i å veilede lavere grads studenter.

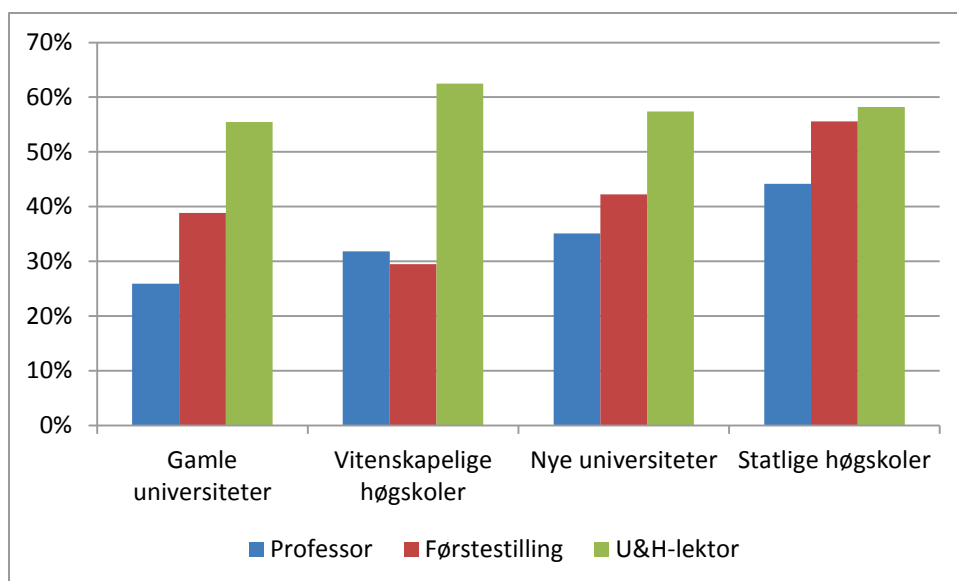


Figur 7.3: Former for tilbakemelding til studenter eller type stilling.

Figur 7.3 viser som ventet at professorer i mindre grad enn faglig ansatte med førstestilling og universitets- og høyskolelektorer gir skriftlige eller muntlige kommentarer til innleverte oppgaver. Også professorene mener at de i betydelig grad gir ros og oppmuntring og klare råd til lavere grads studenter.

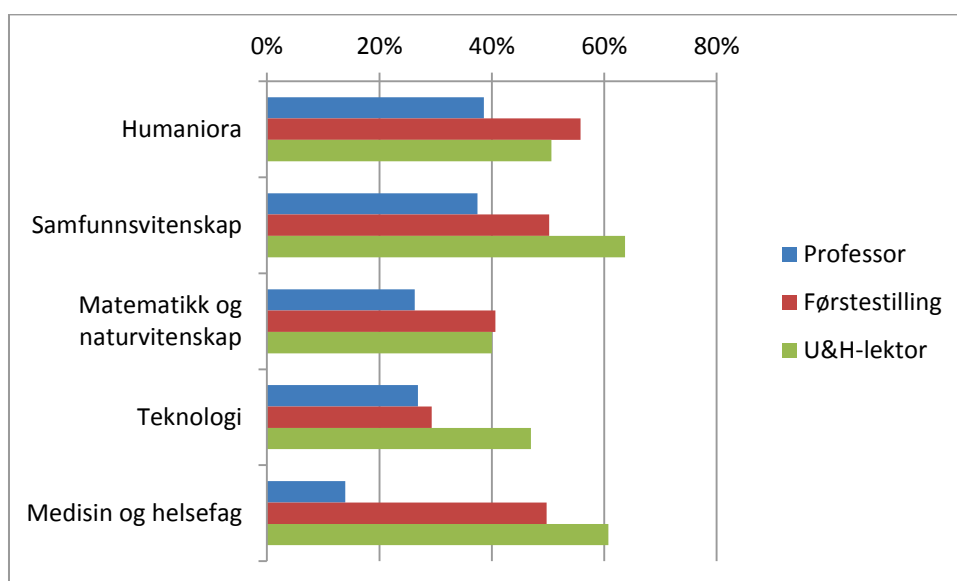
Forskjellene mellom professorene og de andre blir langt mindre dersom vi holder dem som har svart «ikke relevant», utenom. På de to spørsmålene om det gis skriftlige eller muntlige kommentarer til innleverte oppgaver, har ca. 20 prosent av professorene svart at det ikke er relevant. Blant dem med førstestilling er andelen det halve. Det må her presiseres at spørsmålene bare er stilt til dem som har undervisning av lavere grads studenter. Forklaringen på dette må være at selv om disse professorene har forelesninger og annen undervisning på bachelornivå, er det ofte andre – for eksempel viderekomne studenter eller hjelpelærere – som leser og kommenterer de innleverte oppgavene. På utsagnene om det gis individuelle kommentarer i form av ros og oppmuntring eller klare råd, er det svært få professorer som svarer «ikke relevant».

Hvilke forskjeller finner vi så mellom professorer og andre stillinger innenfor de ulike typene læresteder og fagområder? Vi begrenser oss her til om det gis skriftlige kommentarer til innleverte oppgaver, og vi holder de faglige lederne utenom.



Figur 7.4: Andel som «i stor grad» gir skriftlige kommentarer til innleverte oppgaver etter type lærested og stilling.

Ved alle typer læresteder finner vi forskjeller mellom stillingskategoriene med hensyn til å gi skriftlige kommentarer, men mønsteret varierer noe etter type lærested. Universitets- og høyskolelektorene gir slike kommentarer i størst grad, og det gjelder ved alle typer læresteder, men mens det ikke er noen forskjell mellom professorer og faglig ansatte med førstestilling ved de vitenskapelige høyskolene, skårer professorene lavest ved de andre tre typene lærested. Forskjellene mellom stillingsgruppene er minst ved de statlige høyskolene.

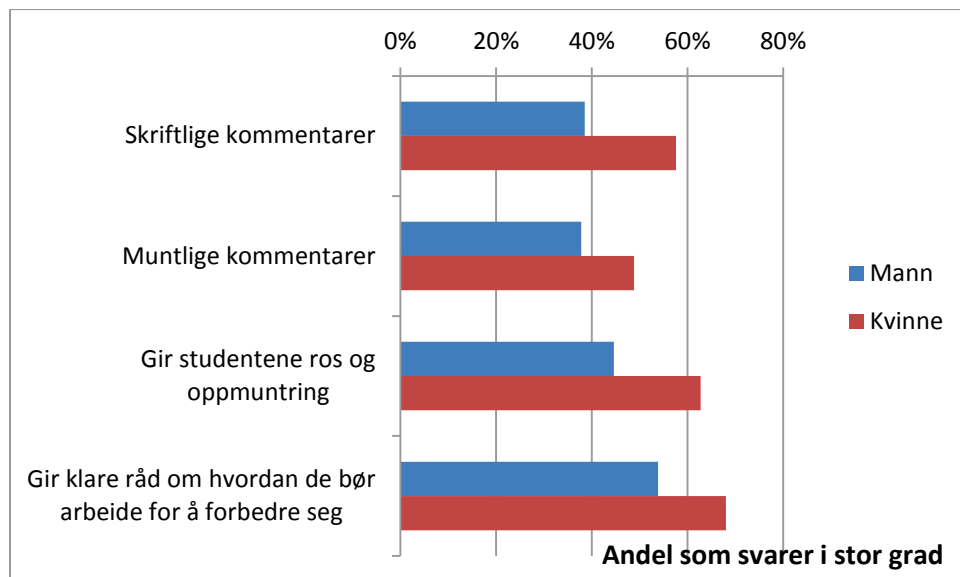


Figur 7.5: Andel som «i stor grad» gir skriftlige kommentarer til innleverte oppgaver etter fagområde og stilling.

Mønstrene varierer også ganske mye etter fagområde. Innenfor humaniora, realfag og medisin/helsefag er det små forskjeller mellom faglig ansatte i førstestilling og universitets- og høyskolelektorer, mens det i teknologi ikke er noen forskjell mellom professorer og faglig ansatte i førstestilling. Professorer skiller seg særlig sterkt ut innenfor medisin og helsefag.

7.3 Tar kvinnene mer ansvar for veiledning?

Graden av veiledning ser ut til å variere sterkt mellom både type lærested, fag og mellom stillingstypene. Finner vi så noen forskjeller mellom kvinner og menn? Er det noen tendens til at kvinner tar større ansvar for veiledningen av lavere grads studenter?



Figur 7.6: Former for tilbakemelding til studenter etter kjønn.

For alle de fire formene for kommentarer til studentene er det en høyere andel av kvinnene som svarer «i stor grad». Siden menn er overrepresentert blant professorene, kan det tenkes at forskjellene utlignes når vi kontrollerer for stillingstype.

Tabell 7.3: I hvilken grad gis det skriftlige kommentarer til innleverte oppgaver, etter stillingstype og kjønn.

		Skriftlige kommentarer til innleverte oppgaver			
		I stor grad	I noen grad	I liten eller ingen grad	Ikke relevant
Professor	Mann	28	34	15	24
	Kvinne	38	32	8	21
Førstestilling	Mann	39	35	13	13
	Kvinne	54	23	10	13
U&H-lektor	Mann	49	35	8	8
	Kvinne	64	27	4	5

På alle stillingsnivåer ser vi at kvinnene skårer høyest, men forskjellene er minst i professorgruppen (tabell 7.3). Disse tallene betyr ikke automatisk at kvinner bruker mest tid på å gi kommentarer til studenter på lavere grad, men det er naturlig å regne med det. I så fall bør en også merke seg den store forskjellen på førstestillingsnivå, der en finner dem som aspirerer til professoropprykk. Vi finner også at disse forskjellene mellom kvinner og menn opprettholdes også når vi kontrollerer for type lærested og fagområde.

Et spørsmål man kan stille i denne sammenheng, er om kvinner veileder færre studenter og dermed har mer rom for å gi kommentarer til den enkelte student. Det er imidlertid ingen forskjell mellom menn og kvinner i antallet de veileder.

7.4 Oppsummering

Å gi studenter tilbakemeldinger underveis i studiet er viktig for læringen, og det var en sentral del av Kvalitetsreformen å styrke dette. Denne reformen synes da også å ha gitt en del positive resultater, og spesielt ved de gamle universitetene er det mye som tyder på at det har skjedd endringer i retning av mer studentaktive undervisnings- og læringsformer.

I dette kapitlet har vi belyst i hvilken grad de faglig ansatte ved universiteter og høyskoler selv mener at de gir individuelle tilbakemeldinger til studenter på bachelornivå i form av skriftlige og muntlige kommentarer til innleverte oppgaver, og om de gir studenter ros og oppmuntring og klare råd om hvordan de skal jobbe for å forbedre seg.

Hovedinntrykket som kan leses ut av resultatene, er at ifølge de faglig ansatte selv gis det i høy grad tilbakemeldinger til studentene. Godt over 40 prosent gir i stor grad skriftlige eller muntlige kommentarer til studentenes skriftlige oppgaver. Denne andelen er i realiteten høyere, siden mer enn ti prosent svarer at det ikke er relevant. Disse svarene er basert på de faglig ansatte som faktisk underviser på lavere grads nivå, men vi vet at det ikke alltid er de fast faglig ansatte som gir kommentarer på studentenes oppgaver. Andelen som svarer at de i høy grad gir studentene ros og oppmuntring eller som svarer at de i høy grad gir studentene klare råd, er enda høyere, henholdsvis 52 og 60 prosent.

Disse resultatene peker i store trekk i samme retning som det evalueringen av Kvalitetsreformen gjorde, og også undersøkelser blant studentene (Aamodt, Hovdhaugen & Opheim 2006, Otnes m. fl. 2011). Det tegnes etter vår oppfatning et relativt positivt bilde, men det må presiseres at spørsmålene som er stilt i undersøkelsen, fanger opp de faglig ansattes *egne* betraktninger, og det spørres bare om *i hvilken grad* de mener at de gir slik tilbakemelding. Studentenes vurderinger av nytten og tilfredsheten med tilbakemeldingene må sies å være relativt lunkne, og dessuten er det en betydelig andel av studentene som ikke mottar slik tilbakemelding. Bildet er med andre ord temmelig sammensatt, men det gjenstår mye før man kan si at Kvalitetsreformens intensjoner er oppfylt.

Det er relativt store forskjeller etter type lærested, og som ventet skårer de gamle universitetene lavest og de statlige høyskolene høyest med hensyn til andelen som i stor grad har gitt tilbakemeldinger. Dette henger sammen med forskjeller i undervisningstradisjoner og organiseringen av studiene. Det er også nokså klare forskjeller mellom fagområdene, og overraskende nok er det størst grad av tilbakemelding innenfor humaniora, spesielt ved universitetene.

Resultatene viser også en forventet arbeidsdeling mellom stillingskategoriene: professorene gir i mindre grad tilbakemelding enn førstestillingsansatte og universitets- og høyskolelektorer. Denne forskjellen er større ved universitetene enn ved de statlige høyskolene.

Vi har også vist at kvinner i større grad enn menn gir tilbakemeldinger. Denne forskjellen opprettholdes også når vi kontrollerer for stillingsnivå, type lærested og fagområde.

8 Forskning og utdanning

8.1 Innledning

I Norge er det fastlagt i lov om høyere utdanning at all høyere utdanning skal være forskningsbasert, eller mer presist: «Alle institusjonene skal gi utdanning som er basert på det fremste innen forskning, kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap». Når formuleringen er så vidt bred, henger det sammen med at den skal dekke alle former for høyere utdanning, ikke bare de tradisjonelle universitetene. Hva forskningsbasert utdanning er og skal være, er ikke alltid like presist definert, men i stortingsmeldingen om erfaringene med Kvalitetsreformen uttales det at studenter i størst mulig grad skal involveres i forskning, og at de i løpet av studiet skal utvikle en forskerholdning til eget og andres arbeid (Stortingsmelding nr.7. 2007–2008, s. 31).

Kravet om at høyere utdanning skal være forskningsbasert har lenge vært en selvfølge for studier på høyere grads nivå, det nye i løpet av de senere årene er at dette også skal gjelde for lavere grads studier og for kortere profesjonsstudiene. Det siste har sitt opphav i USA, men er også diskutert i land som Storbritannia og Australia (Kyvik & Vågan 2014).

Det finnes mange alternative tolkninger av hva begrepet forskningsbasert undervisning betyr. I Norge er dette forsøkt systematisert av Hyllseth (2001):

- Undervisningen skal være i overensstemmelse med forskningens *nyeste resultater*.
- Undervisningen skal være tilknyttet et *forskningsmiljø*.
- Fast ansatte lærere skal ha *forskningskompetanse*.
- Undervisningen skal utføres av *aktive forskere*.
- Undervisningen skal innebære trening i *vitenskapelig metode* i samarbeid med praktiserende forskere.

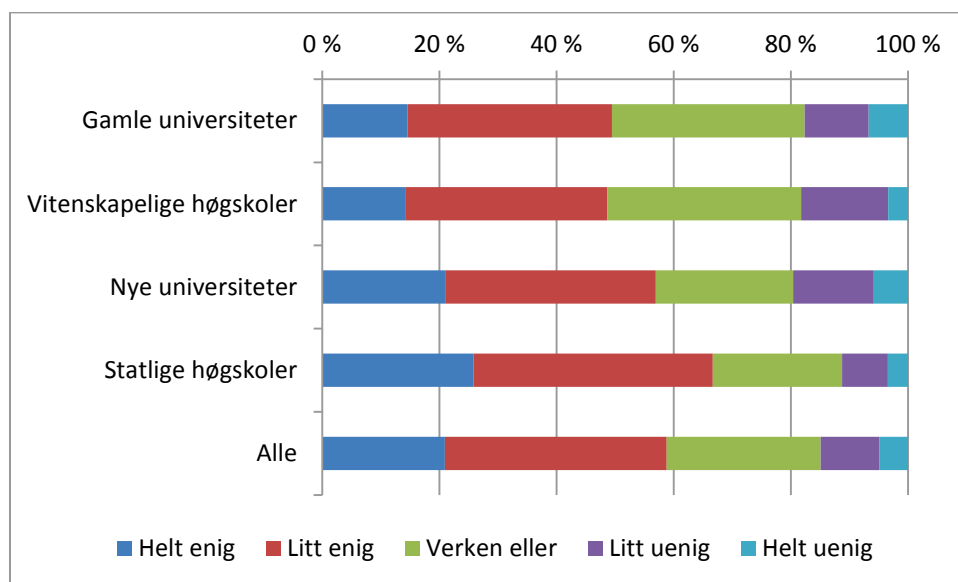
Det er mange former for forskningsbasert undervisning. For det første kan det bety at det undervises i et pensum som er oppdatert i forhold til forskningsfronten. Det kan også innebære undervisning i metode og vitenskapsteori, eller at de faglig ansatte bruker eksempler fra forskning i sin undervisning. Endelig kan det bety at studenter involveres i FoU-prosjekter.

Studentdeltakelse i forskning er formulert som et mål for all høyere utdanning: *Målet må være at alle studenter får mulighet til å utføre forskning eller forskningsliknende oppgaver eller utviklingsarbeid i løpet av sine studier (Universitets- og høyskolerådet (2010:15))*. Dette har lenge vært vanlig for studenter på høyere grads nivå, mens det er mer usikkert i hvilken grad dette er aktuelt og realistisk for lavere grads studenter.

I våre data har vi registrert to former for FoU-basert utdanning: om studentene involveres i FoU-prosjekter, og om de faglig ansatte formidler egen forskning til studentene.

8.2 Involvering av studenter i FoU

Det første vi har sett på er de faglig ansattes oppfatning av om studentene på lavere grads nivå bør bli mer involvert i FoU-prosjekter. Spørsmålet er knyttet til det studieprogrammet på lavere grad/bachelor der vedkommende har mest undervisning i inneværende studieår (dvs. 2012-2013).

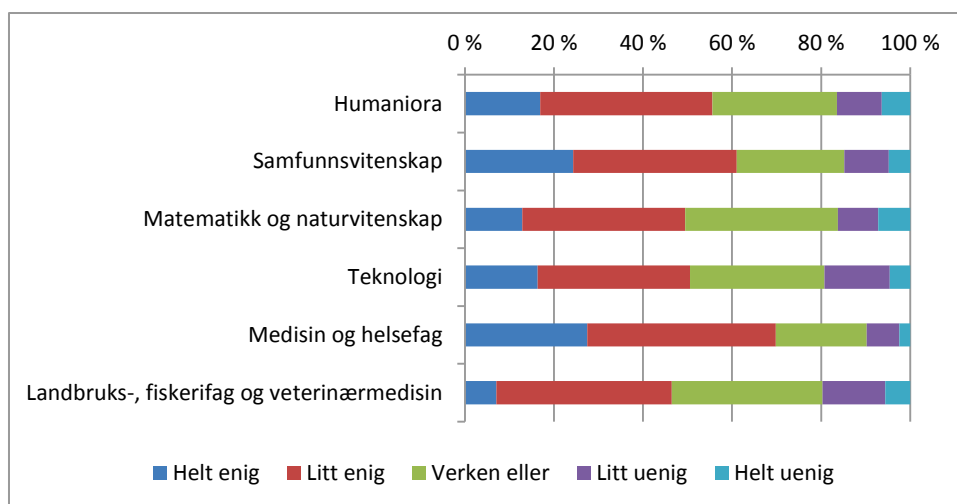


Figur 8.1: Studentene bør i større grad bli involvert i FoU- prosjekter. Etter lærestedstype.

Et flertall er enig i at studenter i det aktuelle studieprogrammet på lavere grads nivå bør bli involvert i FoU-prosjektet, men bare én av fem er helt enig. En liten andel er uenig, mens om lag én av fire verken er enig eller uenig. Selv om det uttrykkes en generell støtte til å involvere studentene mer i FoU-prosjekter, må denne støtten tross alt sies å være nokså moderat. Dessuten er utsagnet nokså generelt og uforpliktende. Likevel må en betegne det som interessant at så vidt mange ser positivt på i større grad å involvere lavere grads studenter i FoU-prosjekter.

Det som er slående i denne figuren, er at det er sterkest oppslutning om å involvere studenter i FoU-prosjekter ved de statlige høyskolene, der forskningsaktiviteten er lavest. Denne forskjellen opprettholdes og forsterkes når vi ser det i sammenheng med fagområde. Bare innenfor teknologi er det små institusjonsforskjeller.

Vi har ingen sikre holdepunkter for hvorfor vi finner en slik forskjell, men det er nærliggende å anta at det har sammenheng med ulikheter i forskningssyn og forskningsprofil, og at de kanskje betraktes som enklere å involvere studenter i forskning med en anvendt karakter enn i grunnforskning. Det kommer vi tilbake til.



Figur 8.2: Studentene bør i større grad bli involvert i FoU- prosjekter. Etter fagområde.

Synspunktene på å involvere studenter sterkere i FoU-prosjekter varierer i det store og hele ikke så mye mellom fagområdene, men støtten til dette er svakest innenfor landbruksfag, matematikk og naturvitenskap og teknologi og sterkest innenfor helsefag. I helsefagene er denne støtten svært sterk ved de statlige høyskolene og relativt svak ved de gamle universitetene, eller mer spesifisert: støtten er minst ved medisin ved de gamle universitetene og sterkest ved de treårige helsefagene ved de statlige høyskolene – der sykepleierstudiet er størst.

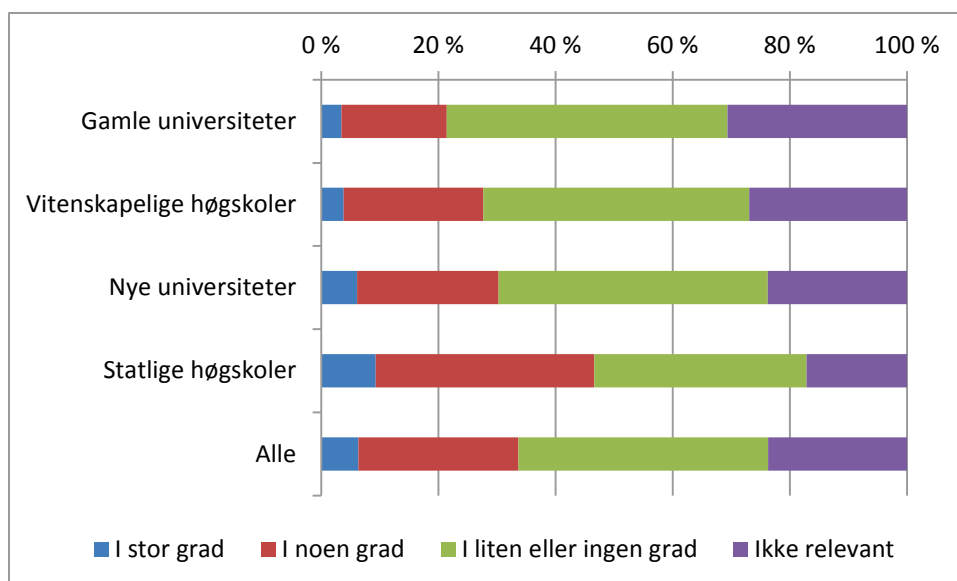
Vi finner enkelte forskjeller mellom stillingstypene i synet på å involvere studenter i FoU-prosjekter. Professorer og personer med førstestillingskompetanse er minst positive, men mye av forskjellene forsvinner når vi trekker inn institusjonstype.

Overraskende nok finner vi ingen forskjeller i holdningen til å involvere studentene i FoU-prosjekter mellom dem som har forskningstid, og dem som ikke har det. Dette kan være et tegn på at svarene er lite forpliktende. Ellers finner vi en interessant forskjell mellom dem som gjennomfører sin forskning alene, og dem som arbeider i forskergrupper, og det er en noe mer positiv holdning blant dem som arbeider i forskergrupper, enn dem som vesentlig forsker alene. Vi kommer tilbake til om det også er faktiske forskjeller i hvor mye studenter er involvert.

Å involvere studenter i FoU eller formidle egen forskning til dem, fordrer for det første at de faglig ansatte selv er aktive forskere, og at de kommer i kontakt med studenter gjennom undervisning og forskning. Ikke alle våre respondenter har undervisning på alle de tre aktuelle nivåene. I våre analyser av om de involverer studentene i egen forskning eller formidler denne til studentene har vi derfor tatt ut dem som ikke har tid til forskning, og som ikke underviser eller veileder på det aktuelle nivået.

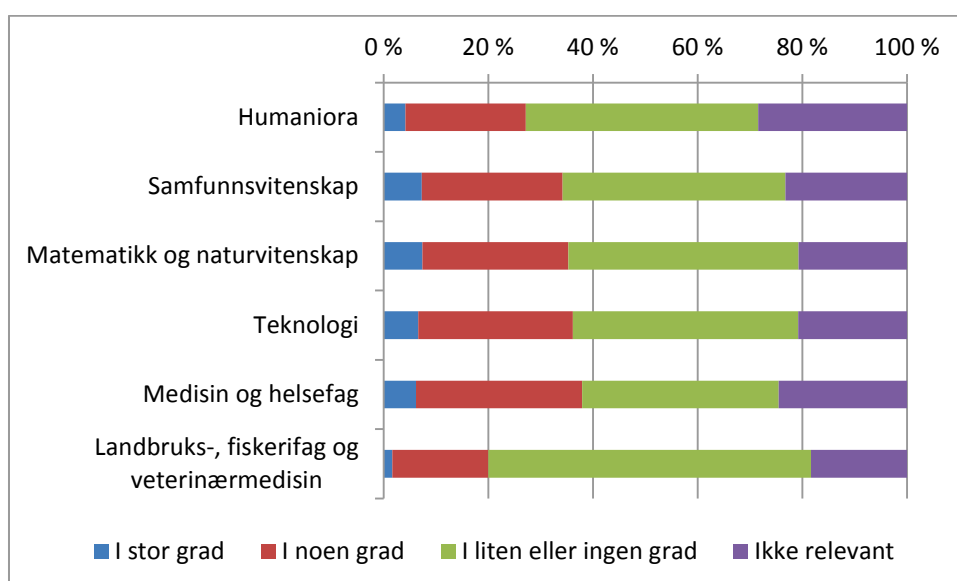
I tillegg til å se på forskjeller etter lærestedstype og fagområde har vi også sett på om ulike former for forskningsorganisering har betydning. Vi antar at de som forsker i forskergrupper, er mer tilbøyelige til å involvere studenter i FoU-prosjekter enn de som hovedsakelig jobber alene.

Som forventet skjer involvering av lavere grads studenter i FoU-prosjekter i relativt beskjeden grad, bare seks prosent svarer at de gjør det i stor grad (figur 8.3). I tillegg er det om lag én av fire som svarer at de «i noen grad» involverer lavere grads studenter i egen forskning. Det er vanligst å involvere studenter i egen forskning ved de statlige høyskolene, og minst vanlig ved de gamle universitetene. Her må vi huske på at vi har tatt ut alle som ikke har forskningstid. Disse forskjellene mellom lærestedstyper kan henge sammen med fagområde og hvilke former for FoU-prosjekter som foregår.



Figur 8.3: I hvilken grad involverer du lavere grads studenter i dine FoU-prosjekter? Etter lærestedstype.

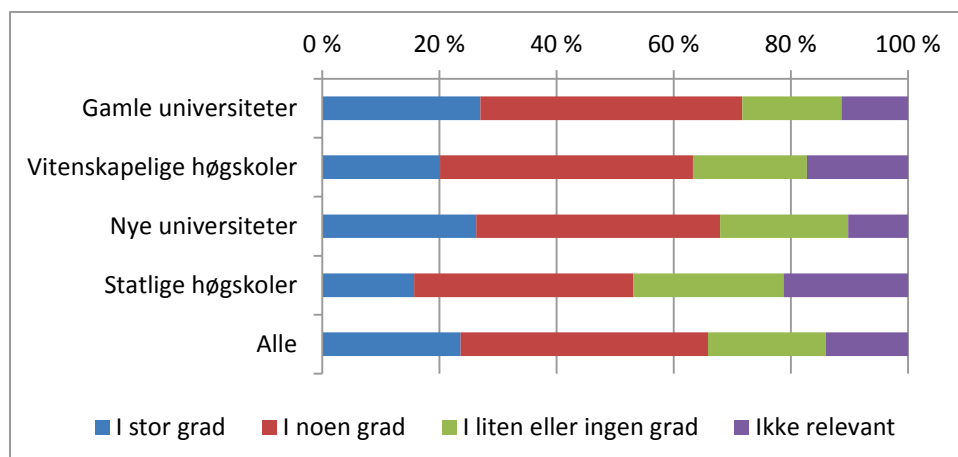
Det er vanligst å involvere studenter i egen forskning innenfor matematikk og naturvitenskap, teknologi og medisin og helsefag. Det er noe mindre vanlig i humaniora, men sett på bakgrunn av at det er nokså store forskjeller i organiseringen av forskning mellom fagene, er forskjellene overraskende små. Hvorfor landbruksfag skiller seg så sterkt ut med lav grad av studentinvolvering, er vanskelig å ha noen mening om.



Figur 8.4: I hvilken grad involverer du lavere grads studenter i dine FoU-prosjekter? Etter fagområde.

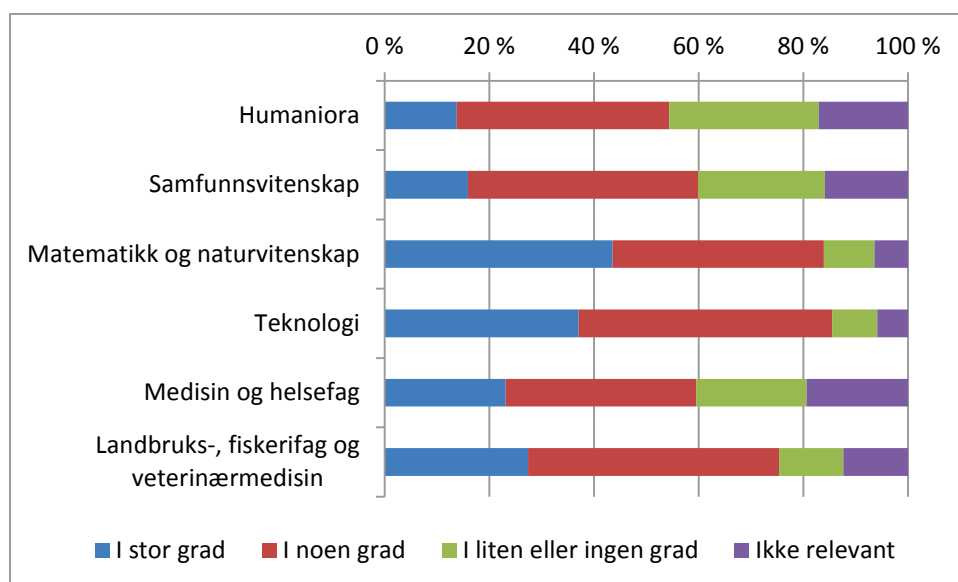
I figur 8.5 viser vi i hvilken grad studenter på høyere grads/mastergradsnivå involveres i de faglig ansattes egne FoU-prosjekter, og som ventet har det et betydelig større omfang enn vi fant for bachelorstudentene. Nærmere én av fire svarer at de i stor grad gjør det, og ytterligere 42 prosent svarer «i noen grad». Også forskjellene mellom lærestedstypene er som forventet, det er betydelig mindre vanlig å involvere høyere grads studenter ved de statlige høyskolene enn ved de andre lærestedene. Dette skyldes delvis at en høyere andel ved de statlige høyskolene svarer «ikke relevant». Disse resultatene må også sees på bakgrunn av at det er betydelig færre studenter på

mastergradsnivå ved de statlige høyskolene enn spesielt ved de gamle universitetene. Forskjellene mellom de gamle og de nye universitetene og de vitenskapelige høyskolene er ganske små.



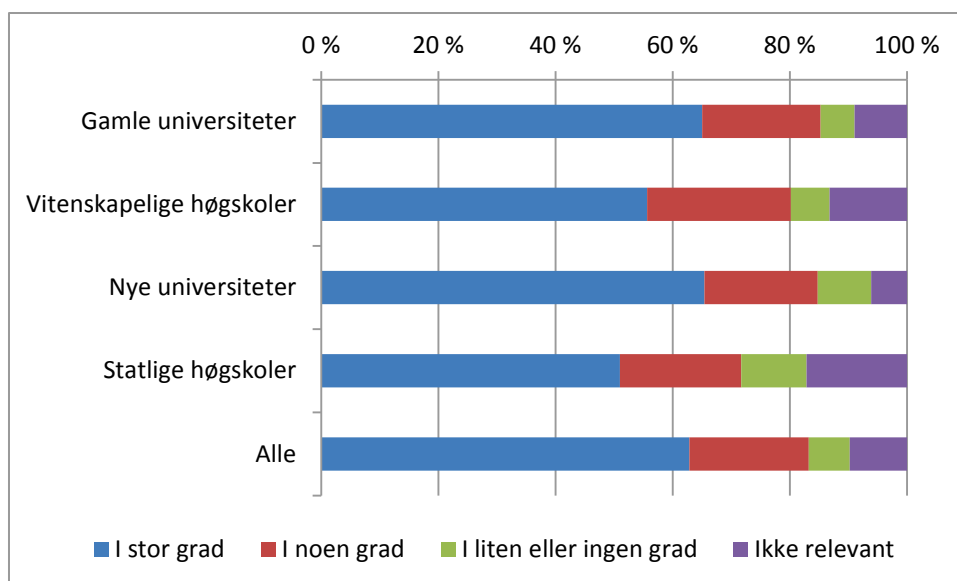
Figur 8.5: I hvilken grad involverer du høyere grads studenter i dine FoU-prosjekter? Etter lærestedstype.

I hvilken grad høyere grads/mastergradsstudenter involveres i de faglig ansattes FoU-prosjekter, varierer mye mellom fagområdene. Det er klart minst vanlig i humaniora og samfunnsfag, og mest vanlig innenfor matematikk og naturvitenskap og i teknologi, der et stort flertall svarer at de i stor eller noen grad involverer høyere grads studenter. Disse forskjellene er ikke overraskende, de henger sammen med forskjeller i forskningens karakter. Forskning innenfor realfagene gjennomføres ofte i større prosjekter med laboratoriearbeid eller feltarbeid, der studenter ofte kan ha assistentroller. Denne formen for prosjektarbeid er mindre vanlig innenfor humaniora og samfunnsvitenskap. Men også i humaniora og samfunnsfag er det tross alt et flertall som i det minste i noen grad involverer høyere grads studenter i sin forskning.



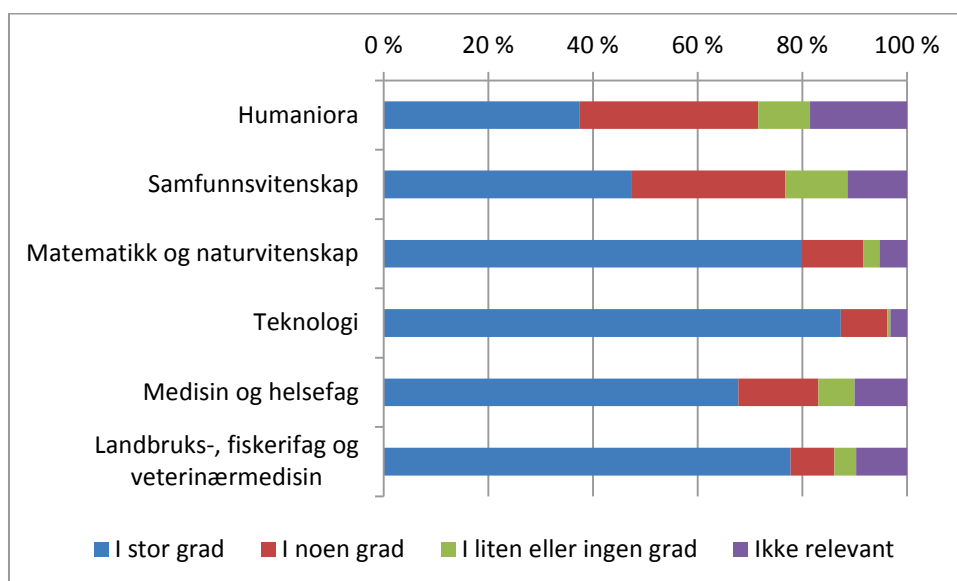
Figur 8.6: I hvilken grad involverer du høyere grads studenter i dine FoU-prosjekter? Etter fagområde

Går vi så over til doktorgradsnivået, er det enda mer vanlig å involvere studentene i forskning, over 60 prosent gjør det i stor grad. Dette er noe mindre vanlig ved de vitenskapelige høyskolene og de statlige høyskolene, men forskjellene er ikke store.



Figur 8.7: I hvilken grad involverer du ph.d.-studenter i dine FoU-prosjekter? Etter lærestedstype.

Forskjellene mellom fagområdene i involvering av ph.d.-studenter i forskning samsvarer stort sett med det vi fant for høyere grads studenter. Det er klart mest vanlig i teknologi og matematisk-naturvitenskapelige fag og minst vanlig i humaniora og samfunnsfag.



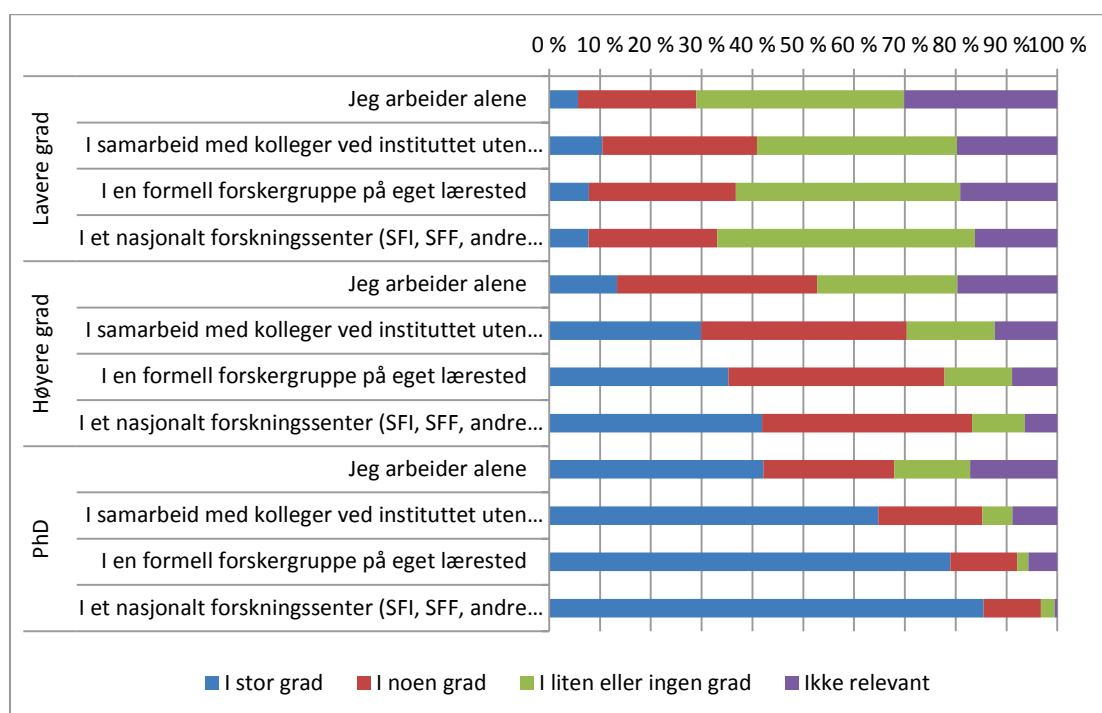
Figur 8.8: I hvilken grad involverer ph.d.- studenter i dine FoU-prosjekter? Etter fagområde.

Hovedinntrykket er at det er vanlig at studenter på høyere grad og på dr.grads. nivå involveres i de faglig ansattes FoU-prosjekter. I en viss grad skjer det også med studenter på lavere grads nivå. Med unntak av på lavere grads nivå, må en dermed kunne si at målet om FoU-basert utdanning langt på vei er oppfylt.

8.3 Forskningsorganisering og involvering av studenter i FoU

Det er en del forskjeller mellom lærestedstyper og fagområder med hensyn til å involvere studenter på ulike nivå i FoU-prosjekter. Disse forskjellene kan henge sammen med ulike forskningstradisjoner og måten forskningen er organisert på. I noen fagområder og disipliner er det vanligst at forskningen er

individuell, bl.a. i humaniora og samfunnsfag, mens det i naturvitenskapelig og teknologisk forskning er vanligere å organisere forskning i prosjektgrupper. Vi antar at det er mer aktuelt at studenter trekkes med i forskning som gjennomføres i prosjektgrupper, blant annet fordi de bidrar i datainnsamling gjennom feltarbeid eller i laboratorium.



Figur 8.9: I hvilken grad involverer du studenter i dine FoU-prosjekter? Etter arbeidsmåte i forskning.

Det er en klar sammenheng mellom måten forskningen er organisert på og i hvor stor grad studenter involveres i de faglig ansattes FoU-prosjekter (figur 8.9), men denne sammenhengen finnes bare for studenter på mastergrads- og ph.d.-nivå. Når det gjelder studentene på lavere grads nivå, finner vi ingen forskjeller etter type forskningsorganisering.

Betydningen av forskningsorganisering er derimot stor for mastergradsstudentene. Av dem som i stor grad arbeidet alene i sin forskning, var det 13 prosent som «i stor grad» involverte mastergradsstudenter. Tilsvarende andeler var henholdsvis 30, 35 og 43 prosent for dem som i stor grad hadde samarbeid med kolleger uten å være organisert i en forskergruppe, arbeidet i en formell forskergruppe ved eget lærested eller i stor grad arbeidet ved et nasjonalt senter. Andelen som svarte «i noen grad», er stort sett den samme i alle disse formene for forskerorganisering.

Betydningen av forskningsorganisering er også stor i forhold til studenter på ph.d.-nivå. Andelen som i stor grad involverer ph.d.-studenter i sin forskning, er mer en dobbelt så stor blant dem som er tilknyttet et nasjonalt forskningssenter, som blant dem som arbeider alene. Involveringen av studenter på mastergrads- og ph.d.-nivå er imidlertid omtrent den samme blant dem som jobber i organiserte forskergrupper og dem som er tilknyttet et nasjonalt senter.

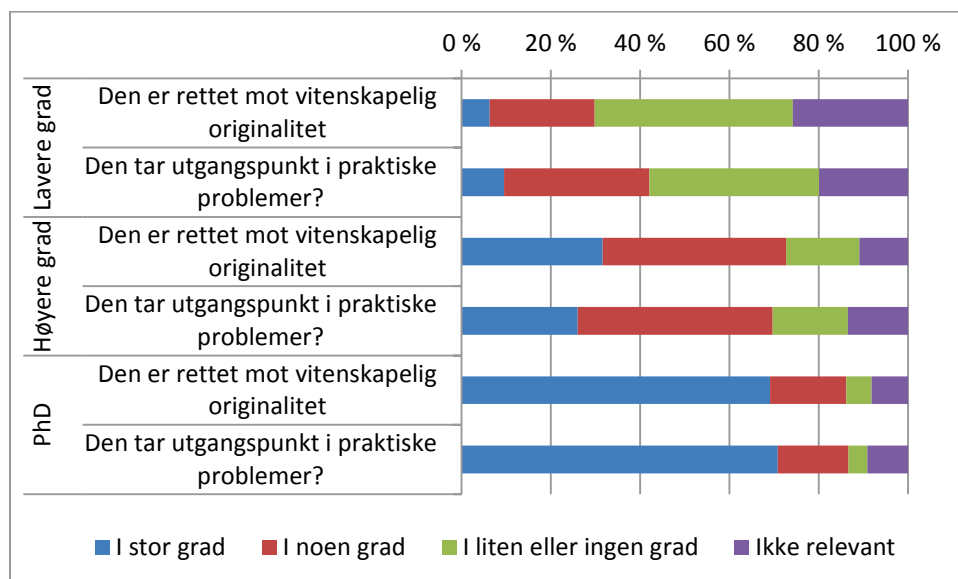
Dette er et interessant eksempel på at måten forskning organiseres på kan ha en direkte innvirkning også på studentene. Involvering av studenter henger klart sammen med om forskningen er organisert i grupper eller ikke, men det spiller ikke så stor rolle om forskningen foregår ved et nasjonalt senter eller i en etablert forskergruppe. På den annen side viser dataene at også faglig ansatte som stort sett jobber alene i sin forskning, trekker med studentene, i det minste i noen grad.

Forskere som er tilknyttet forskergrupper, ble også spurt om forskergruppene spiller en viktig rolle for utdanningen på mastergrads- og ph.d.-nivå. Nær halvparten var enige i dette med hensyn til

mastergradsutdanningen, mens nær 25 prosent var uenige. I forhold til ph.d.-utdanningen var 60 prosent enige i at forskergruppen var viktig, mens 12 prosent var uenige. Dette underbygger de resultatene vi kan lese ut av involveringen av studenter om at når forskning utføres i en eller annen form for gruppe eller senter, har det betydning også for studenter på høyere grad og doktorgradsnivå. Det ble ikke spurt om de mente det var viktig for utdanningen på lavere grads nivå, men her har vi vist at det ikke betyr noe hvordan forskningen er organisert.

Det har vært diskutert om etableringen av nasjonale sentre kan ha en positiv betydning for utdanningen eller om det betyr at de faglig ansatte snarere trekkes ut av sine undervisningsstillinger (Kallerud 2013). De dataene vi her har vist, kan tyde på at de nasjonale sentrene har en positiv betydning, men her finner vi sannsynligvis store forskjeller mellom sentrene.

Det neste spørsmålet vi vil reise er om forskningens karakter har noen betydning for om man involverer studenter i sine FoU-prosjekter. Det er vanlig å skille mellom grunnforskning og anvendt forskning. I vårt spørreskjema er det brukt en firedelt kategorisering, men vi har for enkelthets skyld bare tatt med de to kategoriene «rettet mot vitenskapelig originalitet» og «tar utgangspunkt i praktiske problemstillinger».



Figur 8.10: I hvilken grad involverer du studenter i dine FoU-prosjekter? Etter type forskning.

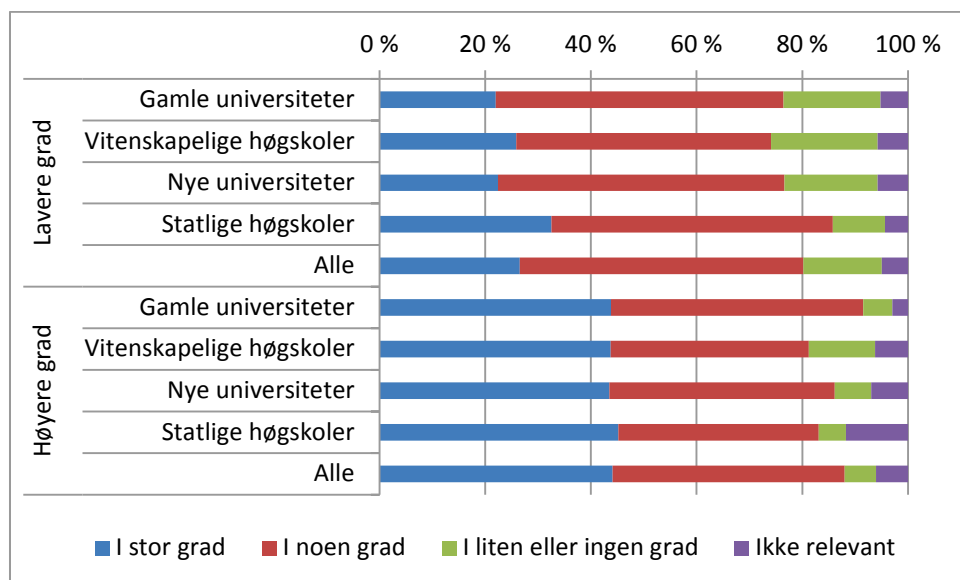
De som i stor grad utfører forskning som er rettet mot praktiske problemer, involverer lavere grads studenter i sine FoU-prosjekter i noe større grad enn de som utfører forskning innrettet mot vitenskapelig originalitet, men forskjellen er svært liten. Når vi trekker inn lærestedstype, reduseres disse forskjellene, men uavhengig av innretning på forskningen er det en betydelig større tendens til å trekke inn lavere grads studenter ved de statlige høyskolene enn ved universitetene. Det er ingen sammenheng mellom forskningens karakter og graden av involvering av studenter på mastergradsnivå og studenter på ph.d.-nivå.

8.4 Formidling av egen forskning til studentene

Det kan reises spørsmål ved om bare faglig ansatte som selv utfører forskning, kan bidra med forskningsbasert undervisning, men de fleste synes å være enige om at det ikke behøver å være noe krav. Undervisningen kan godt være basert på forskning, og faglig ansatte kan bruke forskningseksempler i sin undervisning uten at dette nødvendigvis er deres egen forskning (Kyvik & Vågan 2014). Synet på forskningsbasert utdanning synes heller ikke å variere mellom dem som utfører forskning og dem som ikke gjør det (Hatlevik m.fl. 2011). Men i vårt spørreskjema til de faglig ansatte ble det stilt spørsmål om hvorvidt man formidlet egen forskning. Vi viser her bare formidling av

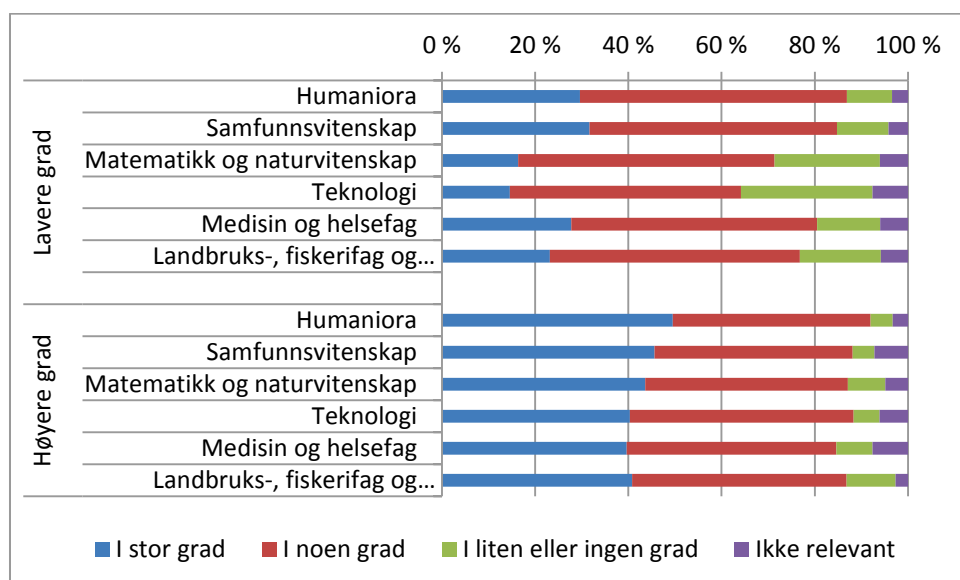
egen forskning til studenter på lavere og høyere grads nivå, mens slike former for formidling vil ha en annen karakter for ph.d.-studenter. Også i disse analysene har vi bare inkludert faglig ansatte som har forskningstid, og som enten underviser eller veileder på det aktuelle nivået.

Formidling av egen forskning til studentene foregår som ventet i langt større grad enn bare gjennom at studentene involveres i FoU-prosjekter, men andelen som svarer «i stor grad», er likevel under 25 prosent (figur 8.11). Også her finner vi at dette er vanligere ved de statlige høgskolene, mens det er små forskjeller mellom de gamle og de nye universitetene og de vitenskapelige høgskolene.



Figur 8.11: I hvilken grad formidler du egen forskning til studenter i din undervisning? Etter nivå og lærestedstype.

Vår siste analyse av forskningsbasert utdanning består i å se på om det er forskjeller i formidlingen av egen forskning til studentene etter fagområde.



Figur 8.12: I hvilken grad formidler du egen forskning til studenter i din undervisning? Etter nivå og fagområde.

Figur 8.12 viser temmelig ulike mønstre i formidlingen av egen forskning til lavere og høyere grads studenter. For lavere grads studenter er det mest vanlig innenfor humaniora og samfunnsfag og minst

vanlig i matematikk og naturvitenskap og teknologi. Også for høyere grads studenter er dette mest vanlig i humaniora og samfunnsfag, men forskjellene mellom fagområdene er langt mindre, og vi ser heller ikke at dette er mindre vanlig i naturvitenskap og teknologi. Det ser ut til at formidling av egen forskning til høyere grads studenter skjer i samme grad uavhengig av institusjonstype og fagområde, mens det er en del forskjeller på lavere grads nivå.

8.5 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet sett på to ulike former for forskningsbasert utdanning, om de faglig ansatte involverer studenter i sine FoU-prosjekter og om de formidler egen forskning. De faglig ansatte stiller seg gjennomgående positive til å styrke FoU-involveringen av studenter på lavere grads nivå, og et flertall mener at de i større grad bør bli involvert i FoU-prosjekter. Dette spørsmålet er stilt til samtlige, uavhengig av om de selv utfører forskning eller ikke. Det er riktignok ikke så mange som svarer at de er helt enige, men det er temmelig få som er uenige. Et slikt utsagn er temmelig uforpliktende, men det indikerer i det minste en positiv holdning. Holdningen er mest positiv ved de statlige høgskolene og innenfor medisin/helsefag.

Det er bare et lite mindretall som «i stor grad» involverer lavere grads studenter, men én av tre har svart «i stor grad» eller «i noen grad». I en tilsvarende undersøkelse blant lærerpersonalet ved de kortvarige profesjonsutdanningene (allmennlærere, førskolelærere, sykepleiere og sosialarbeidere) i 2008-2010, var det ca. 20 prosent som svarte at de ofte eller svært ofte involverte studentene i FoU-prosjekter. Vi finner også om lag samme tendenser blant tidligere studenter i profesjonsutdanningene (Kyvik & Vågan 2014, Hatlevik m.fl. 2011). Selv om det ikke går an å sammenlikne direkte på grunn av ulike spørsmålsstilling, peker begge datasett i samme retning: Involvering av lavere grads studenter i FoU forekommer, men i en moderat grad.

Derimot finner vi at studenter på høyere grads/mastergradsnivå i betydelig grad involveres i FoU-prosjekter. Omtrent én av fire svarer at de gjør det i stor grad, og ytterligere 42 prosent svarer at de gjør det i noen grad. Ved de gamle universitetene er andelen som har svart «i stor grad» eller «i noen grad» over 70 prosent, ved de vitenskapelige høgskolene og de nye universitetene er den rundt to tredeler, mens andelen er litt over halvparten ved de statlige høgskolene. Det siste tallet er kanskje overraskende høyt, sett på bakgrunn av at det tross alt fortsatt er relativt få studenter på mastergradsstudier ved de statlige høgskolene. Men andelen som svarer «i stor grad» eller «i noen grad», sier ikke noe om hvor mange studenter man på denne måten involverer.

Et stort flertall av ph.d.-studentene blir involvert i forskernes FoU-prosjekter. Tar vi hensyn til at de statlige høgskolene har færre ph.d.-studenter, er det små forskjeller mellom lærestedstypene. Både blant mastergradsstudenter og ph.d.-studenter er involvering av studentene mest vanlig i matematisk-naturvitenskapelige fag og teknologi.

Involvering av høyere grads studenter i FoU-prosjekter er vanligst i forbindelse med forskning som utføres i forskergrupper eller innenfor nasjonale forskningssentra, men vi finner ikke en slik sammenheng for involvering av lavere grads studenter. Ulik forskningsorganisering og ulike forskningstradisjoner innenfor fagområdene spiller dermed en betydelig rolle, men også de som i stor grad jobber alene i sin forskning, involverer i noen grad studenter i sin forskning. Derimot fant vi ikke at det spiller noen stor rolle om det dreier seg om grunnforskning eller anvendt forskning. Det er riktignok litt vanligere å involvere lavere grads studenter i forskning blant dem som jobber anvendt enn dem som jobber med grunnforskning, men vi fant ingen slik sammenheng i forhold til studenter på høyere grads nivå.

Formidling av egen forskning til studentene forekommer som forventet på langt flere måter enn bare gjennom å involvere studenter i FoU-prosjekter, og dette skjer i stor grad uavhengig av utdanningens nivå. Selv overfor lavere grads studenter er det 80 prosent som i stor eller noen grad formidler egen forskning, og andelen er ikke svært mye høyere for høyere grads studenter. Det er en del forskjeller

etter fagområde og institusjon i formidlingen til studenter på lavere grad, men ikke til studenter på høyere grad.

Resultatene tyder på at forskningsbasert undervisning i betydelig grad er en realitet i norsk høyere utdanning, også for studenter på lavere grads nivå. Det er riktignok ikke vanlig å involvere lavere grads studenter i egen forskning, men det ville neppe heller vært å forvente, det er en temmelig streng fortolkning av begrepet forskningsbasert undervisning.

Slik spørsmålet om involvering av studenter er stilt, vil det neppe fange opp undervisningsformer der studenter skriver praksisoppgaver, deltar i prosjekter for bedrifter eller andre former for det som kan betegnes som «inquiry based teaching». Men én av fem svarte bekreftende på at de hadde deltatt i utadrettet virksomhet med formål å utplassere studenter i arbeidslivet, og over halvparten mente at de gjennom sitt samarbeid med en ekstern organisasjon i stor grad eller i noen grad hadde skapt muligheter for studentprosjekter, utplassering eller praksis.

9 Avsluttende drøfting

9.1 I hvilken grad kan vi beskrive kvalitet?

9.1.1 Innledning

I innledningen presenterte vi to ulike definisjoner på kvalitet. Den første definisjonen er den som ligger til grunn for dette forskningsprogrammet, som eksellens, relevans, effektivitet og standardisering, mens den andre definisjonen anvender begrepene rammekvalitet, inntakskvalitet, programkvalitet og resultat-kvalitet. Det er ikke hensiktsmessig å betrakte dette som to alternative definisjoner, men snarere som tilhørende to ulike dimensjoner med ulikt anvendelsesområde.

Den første av de to definisjonene stiller opp fire ulike betydninger av kvalitet, som er ment å tilfredsstille ulike mål for høyere utdanning. I et mangfoldig utdanningssystem vil alle kvalitetskriteriene være viktige, men balansen mellom dem vil være ulik i ulike deler av høyere utdanning. For eksempel kan vi anta at relevanskravet vil stå sterkt i profesjonsrettede studier, mens kravet til eksellens i faglig forstand vil stå sterkere i de mer disiplinbaserte studiene. Disse kvalitetskategoriene har vi forsøkt å operasjonalisere i spørsmålene om hva som vektlegges i undervisningen av lavere grads studier (kapittel 4).

Den andre definisjonen har et annet formål, der de tre første begrepene forsøker å stille opp en del av *forutsetningene* eller prosessene bak det å skape kvalitet i utdanningen (rammekvalitet, inntakskvalitet og programkvalitet), og det fjerde begrepet dreier seg om hva som blir resultatet (resultatkvalitet). Det som binder de to definisjonene sammen, er resultat-kvalitet, fordi alle de fire aspektene ved kvalitet i den første definisjonen kan sies å være sider ved resultat-kvaliteten. Våre data er ikke ment å kunne måle resultat-kvalitet, men alle de tre andre faktorene kan vi i noen grad belyse.

Våre data er basert på individuelle svar, og vi må ta noen metodologiske forbehold med hensyn til tolkningsmulighetene fra individnivå til organisasjonsnivå. Vi ønsker å kunne bruke resultatene til å si noe om strukturelle og organisatoriske forhold, men det er ikke gitt at vi kan tolke dem på den måten. Vi ser riktignok en rekke mønstre der svarmønstrene følger skillelinjer mellom lærestedstyper og fagområder, men det er likevel mulig at dette primært er uttrykk for variasjoner på individnivå. Men i de tilfellene der vi finner klare og konsistente sammenhenger, er det likevel et grunnlag for å tolke dette som et uttrykk for betydningen av institusjon, organisering eller faglige særtrekk.

9.1.2 Hva slags kvalitet vektlegges i undervisningen?

I vår undersøkelse har vi tatt utgangspunkt i at de faglig ansatte ved universiteter og høyskoler har et helt sentralt ansvar for å utvikle og sikre kvalitet i utdanning og forskning. Det er de som har hovedansvaret for å utvikle studietilbud, fastlegge fagplaner for studieprogrammene, fastsette pensum

og undervisningsformer, gjennomføre undervisning og veiledning og foreta vurderingene av studentenes faglige prestasjoner. Dette gjelder selv om en del profesjonsutdanninger er underlagt nasjonale rammeplaner (for eksempel lærer- og sykepleierutdanningen). Dermed vil synspunktene og vurderingene til denne gruppen være et høyst valid mål på hvilke former for kvalitet som er gjeldende i de ulike institusjonene og fagmiljøene.

For å belyse den første av de to definisjonene av kvalitet som er omtalt foran, har vi stilt spørsmål om hva som vektlegges i undervisningen av lavere grads studenter: å gi studenten et best mulig grunnlag for arbeidslivet (relevans), å gi studenten et best mulig grunnlag for videre studier, å gi de beste studentene et grunnlag for en forskerkarriere (eksellens), sørge for at flest mulig studenter fullfører studiene (effektivitet), bidra til at minstekravene i studiet opprettholdes (standardisering). I tillegg har vi stilt spørsmål vedrørende det å gi studentene best mulig faglig innsikt, et spørsmål som ikke helt lar seg plassere i disse kategoriene, og som nesten alle legger stor vekt på. Vi har også med en uttalelse om at de faglige kravene må opprettholdes selv om mange studenter slutter eller stryker, noe som overlapper en del med uttalelsen om minstekravet og dermed tilhører standardisering. Disse spørsmålene, eller påstandene, er utformet på en slik måte at respondentene skal ta stilling til hvert enkelt, de er altså ikke satt opp som alternativer.

Ser vi all høyere utdanning under ett, vektlegges hensynet til å forberede studenter til arbeidslivet og til videre studier nesten nøyaktig like sterkt, i overkant av 60 prosent svarer at de i stor grad vektlegger dette. Hensynet til å forberede studenter til en forskerkarriere vektlegges derimot i langt mindre grad. Et klart flertall vektlegger også at studentene skal fullføre studiene, men her er andelen som svarer, i stor grad bare litt over 40 prosent. Det er også sterk oppslutning om å opprettholde minstekravene, og det er omtrent en like stor andel som er helt enige i at de faglige kravene må opprettholdes, selv om mange studenter slutter eller stryker. Videre er det ikke overraskende en signifikant negativ sammenheng mellom de to utsagnene om å sørge for at flest mulig studenter fullfører og at de faglige kravene må opprettholdes selv om mange studenter slutter eller stryker, men sammenhengene er svake. Selv om de ansatte er positive til studentenes fullføring, tas det som ventet klart avstand fra å oppnå studieeffektivitet gjennom å senke kravene, men dette er ingen garanti mot at det skjer glidninger i kravene for å sikre gjennomføring.

Bak disse samlede resultatene skjuler det seg som ventet klare forskjeller etter institusjonstype og fagområde, og de klareste skillelinjene går mellom de gamle universitetene og de statlige høyskolene og mellom profesjonsrettede disiplinorienterte studier. Ved de statlige høyskolene er det 80 prosent som svarer at de i stor grad vektlegger å gi studentene best mulig grunnlag for arbeidslivet, mens det er en nøyaktig like stor andel ved de gamle universitetene som i stor grad vektlegger å skape best mulig grunnlag for videre studier. Ved de vitenskapelige høyskolene og de nye universitetene er det balanse mellom disse to hensynene.

Forskjellene mellom typer lærersteder går som nevnt i forventet retning, og det er kanskje mer interessant å diskutere likhetstrekkene. Over halvparten av de som jobber ved de statlige høyskolene, vektlegger i stor grad å skape best mulig grunnlag for videre studier, og 40 prosent ved de gamle universitetene vektlegger i stor grad best mulig grunnlag for arbeidslivet. At den siste andelen ikke er høyere, kan det henge sammen med at spørsmålet er stilt i forhold til lavere grads nivå, og at de faglig ansatte svarer ut fra at de aller fleste universitetsstudentene ikke går ut i arbeidslivet før etter avsluttet mastergrad. Også fagforskjellene er stort sett som forventet, og skillelinjene går mellom humaniora og realfagene på den ene siden og medisiner/helsefag på den andre. Siden fagkategoriene ikke gir et skarpt skille mellom profesjonsutdanninger og de andre, er forskjellene ikke så store.

Det er først og fremst i vektleggingen av arbeidslivsrelevans og eksellens vi finner disse skillelinjene, og forskjellene er et uttrykk for arbeidsdelingen innenfor høyere utdanning. Det er derfor viktig også å peke på fellestrekkene. Vi finner ikke et fullstendig enten/eller-bilde, og selv om det er en negativ korrelasjon mellom hensynene til relevans og eksellens, er sammenhengene svake. Dette betyr at svært mange av de faglig ansatte i høyere utdanning deler disse to i utgangspunktet motstridende verdiene. De er i stor grad opptatt både av at studentene skal forberedes til et yrke og at de skal

kunne fortsette studiene på høyere grads nivå. Dette bildet forsterkes av at det nesten ikke er noen forskjeller etter institusjonstype og fag med hensyn til effektivitet og standardisering.

Det må igjen påpekes at en relativt høy grad av samsvar ikke er basert på rene normative holdninger, vi har spurt de faglig ansatte hva de faktisk vektlegger i sin undervisning. Men hvordan de i praksis klarer å balansere mellom å gi studentene et best mulig grunnlag for videre studier og/eller arbeidslivet, er fortsatt et åpent spørsmål.

9.2 Kan man organisere fram kvalitet?

Kvalitet i utdanningen henger i stor grad sammen med kjennemerker ved de individene som inngår i utdanningen: de faglige og pedagogiske kvalifikasjonene til de faglig ansatte og studentenes forutsetninger, motivasjon og innsats i studiet. Også disse faktorene henger sammen med institusjonelle forhold. Kompetansen til de faglig ansatte henger sammen med rekruttering og kompetanseutvikling av personalet, studentmassen avhenger av opptakspolitikken, og dessuten kan studentenes innsats stimuleres gjennom gode faglige opplegg og inspirerende undervisning. Disse faktorene har vi ikke data om i undersøkelsen, selv om vi har spurt om synspunkter på studentenes forutsetninger. Et flertall ved alle typer læresteder og fag mener at mange studenter mangler tilstrekkelige forkunnskaper. Men siden vi her ikke finner noen systematiske forskjeller som kan knyttes til selektiviteten i opptaket, er det sannsynlig at dette mer er et generelt uttrykk for et ønske om et bedre studentgrunnlag enn et mål på det faktiske nivået.

Begrepet «rammekvalitet» omfatter en rekke institusjonelle forutsetninger for kvalitet i utdanningen. Dette kan være ressurser (f.eks. antall studenter per lærer), infrastruktur og administrativ støtte. Våre data inneholder ingen opplysninger om ressurser og infrastruktur, men vi har spørsmål om den administrative støtten til studieprogrammet. I tillegg ble det spurt om i hvilken grad ledelsen har gitt tilbakemeldinger på de faglig ansattes undervisning, betydningen av instituttets kvalitetssikringssystem og læringsutbyttebeskrivelsene. De to siste faktorene representerer forholdsvis nye formaliserte redskaper innenfor academia som har som formål å gripe direkte inn i og styrke kvaliteten. Det er grunn til å stille spørsmål om hvorvidt det ikke er en del skepsis i fagmiljøene til slike ordninger, og at de forblir hovedsakelig på det administrative planet med svak forankring i selve den faglige virksomheten. Spørsmålet om tilbakemelding er ment å avdekke om det fortsatt er slik at undervisningen i det store og hele er den enkeltes ansvar, eller om det finnes mekanismer for oppfølging.

Bildet som framkommer, er noe motsetningsfylt. Det er flere som er enige enn uenige i at studieprogrammene har god administrativ støtte, og tilfredsheten er størst ved de gamle universitetene og minst ved de statlige høgskolene. Bare én av fem ved de gamle universitetene var uenige i at studieprogrammene har god administrativ støtte. Vi har gått mer detaljert i materialet, og avdekker at det som ventet er store lokale variasjoner.

At ledelsen ved instituttene gir tilbakemelding på de faglig ansattes undervisning, forekommer ikke særlig hyppig. Vi ville ikke ha forventet at dette er særlig vanlig, men det kan heller ikke sies å være et helt ukjent fenomen. Bortsett fra at andelen som er enig, er betydelig høyere ved de vitenskapelige høgskolene, er det ingen klare forskjeller verken etter type lærested eller fagområde. I den grad dette er et relevant redskap for å bedre kvaliteten på undervisningen, er det uansett en lang vei å gå før dette er vanlig.

Synspunktene på om kvalitetssystemene bidrar til kvalitet er også delt, med en svak overvekt av uenighet. Derimot finner vi at læringsutbyttebeskrivelsene i overraskende stor grad spiller en rolle for undervisningen. Nesten halvparten mener for eksempel at de i stor grad spiller en rolle for tilrettelegging av pensum og undervisningsplaner, noe færre støtter at de er viktige for egen undervisning, veiledning og vurdering av studentene. Læringsutbyttebeskrivelsene synes foreløpig å ha størst betydning ved de statlige høgskolene og i profesjonsutdanningene (spesielt i helsefagene).

Alle disse tre forholdene (administrativ støtte, oppfølging av de faglige ansattes undervisning og aktiv bruk av kvalitetssystemer og læringsutbyttebeskrivelser) er uttrykk for at utdanningen ikke utelukkende er individualisert, men innrammet i styrings- og ledelsesstrukturer. Administrativ støtte, oppfølging av undervisning og kvalitetssystemet ser ut til å fungere best der hvor det er god kommunikasjon mellom ledelse og de ansatte og gode prosesser rundt faglige prioriteringer. Det er mulig at dette kan betraktes som et uttrykk for at det er utviklet kvalitetskulturer i forhold til utdanning i varierende grad, og at dette henger sammen med den faglige ledelsen. Dette er problemstillinger som bør undersøkes nærmere gjennom kvalitative tilnærminger.

9.3 Studieprogram og veiledning

9.3.1 Fordypning og yrkesrelevans

Det er begrenset hva det er mulig å fange opp om undervisning, veiledning og studieorganisering, spesielt i en undersøkelse der det er undervisningspersonalet som er respondenter. Det har også liten hensikt å stille konkrete spørsmål om hvordan man underviser og hvilke undervisningsformer som anvendes mest, fordi dette vil måtte variere etter type fag eller emne. Å stille opp noen former som gode eller dårlige på tvers av fagområder ville vært høyst misvisende, det er variert bruk av undervisningsformer tilpasset det faglige innholdet som bidrar til kvalitet. Dessuten er det ikke undervisningsformene som er avgjørende i seg selv, men hvordan de anvendes.

De nye studieprogrammene som ble utviklet og tilpasset den nye gradsstrukturen, førte til at fagenhetene i stor grad ble splittet opp i mindre enheter, til dels ned til rundt 10 studiepoeng. Samtidig ble det satt et minstekrav til fordypning på 80 studiepoeng som grunnlag for opptak til mastergradsstudier. Likevel kunne det reises spørsmål ved om studieprogrammene ga tilstrekkelig rom for faglig fordypning i emnene, eller om de framstår som for faglig fragmentert. Samtidig med disse endringene i selve studieprogrammene ble også undervisnings- og vurderingsmetodene endret i retning av flere innleveringer underveis. Hensikten var både å gi rom for at studentene skulle få mer tilbakemeldinger og å bidra til en jevnere studieinnsats gjennom året. (Dysthe m.fl. 2006) Disse endringene ble i det store og hele oppfattet som positive fra studentenes side, men det ble også påpekt at det kunne bidra til en mer hektisk studiehverdag som igjen kan gi mindre rom for fordypning (Michelsen & Aamodt 2007).

Et klart flertall er enig i at studentene får for liten anledning til faglig fordypning, men det er også en betydelig andel som er uenige i påstanden. Det er med andre ord temmelig sprikende oppfatninger, selv om andelen som er enig, er dobbelt så høy som andelen som er uenig. Vi finner ingen forskjeller etter type lærested, men en del forskjeller etter fagområde. Andelen som mener at studentene får for liten anledning til faglig fordypning, er høyest i humaniora og lavest innenfor teknologi. Det er usikkert i hvilken grad dette er et utslag av reelle forskjeller i hvordan studieprogrammene ivaretar hensynet til fordypning. Det er nærliggende å anta at svarmønstrene i noen grad er uttrykk for hvor sterkt verdien av fordypning står i de ulike fagområdene. Med andre ord reflekterer svarmønstrene trolig først og fremst en bedømmelse av om studentenes muligheter for faglig fordypning er i overensstemmelse med normene hos de faglig ansatte. Forskjellene mellom humaniora og teknologi skyldes trolig hvor god overensstemmelse det er mellom idealet og realiteten om fordypning i større grad enn de faktiske fordypningsmulighetene i studiet. Resultatene er ikke uinteressante av den grunn. I studier der avviket mellom idealer og realiteter om faglig fordypning er stort, vil man forvente at det gjøres forsøk på å redusere dette gapet.

De faglig ansatte er svært positive i sine vurderinger av hvor godt studieprogrammet forbereder studentene for arbeidslivet. Over tre firedeler er enige i at studiet gir et godt grunnlag for arbeidslivet, en tredel er helt enig, og under ti prosent er uenige. Tiltroen til studieprogrammenes yrkesrelevans er dermed svært høy. Den er ikke uventet lavest ved de gamle universitetene, men det er naturlig, siden bachelorstudiene der i stor grad er ment som et grunnlag for videre studier på mastergradsnivå.

Likevel er det nesten to av tre som er enige i at studiet gir et godt grunnlag for arbeidslivet. Igjen må man stille spørsmål om hvor mye disse svarene sier om studiet reelt.

Mange profesjonsutdanninger har et betydelig innslag av praksis i studiene, og det har vært reist spørsmål om hvorvidt det bør innføres former for praksis på bredere basis for å styrke studienes relevans for arbeidslivet. Det kan være litt vanskelig å fortolke resultatene, fordi det i ett og samme spørsmål ble spurt om det bør bli mer praksis i studier med praksis og om å innføre praksis i studier som ikke har det. Vi kan ikke skille klart mellom de ulike spørsmålene i våre data, så svarmønstrene må derfor fortolkes først og fremst som generelle holdninger til praksis. Holdningene er delt, med litt større grad av avvisning enn tilslutning til praksis og med en relativt stor andel som verken er enig eller uenig. Det er ingen forskjeller i svarmønsteret etter type lærested, men holdningene til praksis er mest positiv innenfor teknologi og mest negativ innenfor medisin og helsefag. Dette gjelder uavhengig av type lærested. Alt i alt er det ingen stor entusiasme når det gjelder å øke praksisinnslaget i norske studier, men det må her tas hensyn til at det finnes mange former for praksis.

9.3.2 Veiledning og tilbakemelding

Kvalitetsreformen førte til økte krav til studentene om å levere inn skriftlige oppgaver underveis i studiet og til at de skulle få kommentarer på disse oppgavene (Dysthe m.fl. 2006). Dette framkom både i undersøkelser blant de faglig ansatte og studentene (Aamodt, Hovdhaugen & Opheim 2006, Otnes m.fl. 2011). Likevel er veiledning og tilbakemelding noe av det studentene er minst tilfreds med ifølge NOKUTs studentbarometer. Dette kan imidlertid henge sammen med at studentenes forventninger til oppfølging ikke er i overensstemmelse med det tilbudet som faktisk finnes i høyere utdanning. Selv om norske studenter i gjennomsnitt er eldre enn studenter i mange andre land, er det fortsatt slik at hoveddelen av studentene kommer mer eller mindre direkte fra videregående skole, der oppfølgingen av elevene er en helt annen enn den er av studenter ved universiteter og høyskoler. Det er videre også mulig at lærestedene ikke er veldig flinke til å formidle til studentene hva de kan forvente av veiledning og tilbakemelding i studiet sitt. Dersom lærestedene ikke er klare på hvilke forventninger studentene kan ha, er det ikke rart at studentene baserer sine forventninger på tidligere utdanningserfaringer, som i sin tur gjør at de forventer mye mer oppfølging enn de egentlig kan få.

I forhold til studentenes kritiske holdninger, gir svarene fra de faglig ansatte ved universiteter og høyskoler et overaskende positivt inntrykk. Godt over 40 prosent gir i stor grad skriftlige eller muntlige kommentarer til bachelorstudentenes skriftlige oppgaver. Andelen som svarer at de i høy grad gir studentene ros og oppmuntring, eller at de gir dem klare råd, er enda høyere, henholdsvis 52 og 60 prosent.

Det er relativt store forskjeller etter type lærested, og som ventet skårer de gamle universitetene lavest og de statlige høyskolene høyest med hensyn til andelen som i stor grad har gitt tilbakemeldinger. Dette henger sammen med forskjeller i undervisningstradisjoner og organiseringen av studiene. Det er også nokså klare forskjeller mellom fagområdene, og overraskende nok er det størst grad av tilbakemelding innenfor humaniora, spesielt ved universitetene. Som ventet gir professorene mindre tilbakemeldinger til lavere grads studenter, de har sitt veiledningsansvar i større grad på master- og ph.d.-nivå. Dette henger kanskje sammen med en naturlig arbeidsdeling om undervisningsoppgaver mellom faglig ansatte på ulike stillingsnivåer, men en kan reise spørsmål om hvorvidt det ville ha vært en fordel også for studentene på lavere grads nivå å få veiledning av de med høyest kompetanse i fagene. Våre data fanger ikke opp i hvilken grad gjennomlesning av og kommentarer til studentoppgaver foretas av viderekomne studenter. Det ser videre ut til at kvinner påtar seg et større veilederansvar enn menn, spesielt på førsteamanuensisnivå.

Tilsynelatende er det et sprik mellom det positive bildet av tilbakemelding som de faglig ansattes svar gir inntrykk av, og studentenes nokså negative holdninger. Vi har ikke data som kan gi noe svar på dette, men det finnes mange mulige forklaringer. For det første kan det være at studenter alltid vil ha en tendens til å ønske seg mer og bedre tilbakemelding. For det andre behøver ikke «stor grad» av

tilbakemeldinger betyr det samme for de ansatte som det betyr for studentene. Kommentarene som gis til oppgaver, kan ha høyst ulik verdi for studenten.

Vi må konstatere at til tross for at vi nå har atskillige data om veiledning og tilbakemelding både fra studenter og fra de ansatte, gjenstår det mange spørsmål som krever mer kvalitative tilnærminger for at de skal kunne besvares. Det er neppe stor uenighet om at bedre tilbakemelding er positivt for studentenes læring, men det er også et spørsmål om hva som er realistisk i forhold til antall studenter og antall ansatte. Samtidig vil det også kunne reises spørsmål om balansen mellom tett oppfølging og det å unngå et altfor sterkt skolepreg i høyere utdanning.

9.4 Koplinger mellom forskning og utdanning

Den tette koplingen mellom forskning og utdanning har lange tradisjoner ved universitetene (Michelsen 2010), og etter hvert har også de statlige høgskolene og deres profesjonsutdanninger beveget seg i samme retning (Kyvik & Vaagan 2014). I dag er koplingen lovfestet for all høyere utdanning i Norge.

Undersøkelsen blant de faglig ansatte gir mange flere muligheter for å belyse koplinger mellom forskning og utdanning enn det vi har tatt opp i denne rapporten. Vi har sett mest på noen sider ved FoU-basert utdanning, og det mest interessante er her i hvilken grad studenter involveres i FoU-prosjekter. Men vi har også sett at det er interessante sammenhenger mellom hva som vektlegges i utdanningen, og de faglig ansattes forskningsprofil. Det er en klar tendens til at de som driver grunnforskning, dvs. de som i stor grad utfører forskning som er rettet mot vitenskapelig originalitet, legger mer vekt på å forberede studenter for videre studier og tilsvarende mindre vekt på yrkesrelevans enn de som utfører forskning innrettet mot praktiske problemstillinger. Spørsmålet er hvordan dette skal fortolkes. Det kan henge sammen med personlige preferanser og interesser, men det er like sannsynlig at det har sammenheng med forhold ved selve fagmiljøet og dets forskningsprofil og type studieprogram.

At studenter på mastergrads- eller doktorgradsnivå har vært involvert i FoU-prosjekter som de faglig ansatte gjennomfører, er ikke noe nytt (referanse på dette fra tidligere Universitetsundersøkelser?), men dette framheves i stigende grad som viktig også for studenter på lavere grads nivå. Også innenfor profesjonsutdanningene (Kyvik & Vaagan 2014) er dette betraktet som viktig for å utdanne gode profesjonskandidater, og de faglig ansatte ved profesjonsutdanningene er i overveiende grad også positive. Vi finner samme tendens i det foreliggende datamaterialet. Nesten 60 prosent er enige eller helt enige i at lavere grads studenter i større grad bør bli involvert i FoU-prosjekter, mens bare 15 prosent er uenige. Det kan virke overraskende at holdningen er mest positiv ved de statlige høgskolene. Resultatene må fortolkes litt forsiktig, det er tross alt et temmelig uforpliktende utsagn som ikke sier noe om hva de faktisk gjør.

Det er da også bare et mindretall som involverer lavere grads studenter i FoU-prosjekter. Én av tre svarer at de gjør det i stor eller noen grad, men bare seks prosent svarer i «stor grad». Det synes å være mest vanlig ved de statlige høgskolene, det stemmer for så vidt med at de der også er mest positive. Det kan diskuteres hvordan man skal fortolke disse tallene for involvering av lavere grads studenter i FoU-prosjekter. Er dette mye, tilstrekkelig eller lite i forhold til det man måtte ha av mål eller i forhold til hva man skulle forvente? Vi kan nøye oss med å slå fast at det ikke er noen utstrakt involvering av lavere grads studenter i FoU-prosjekter. Noe annet var neppe heller å forvente, og det er tross alt en del tendenser som er lovende i forhold til målene.

Situasjonen er som ventet helt annerledes når vi kommer til involvering av høyere grads studenter i FoU-prosjekter og i enda større grad studenter på ph.d.-nivå. Omtrent én av fire faglig ansatte svarer at de «i stor grad» involverer mastergradsstudenter i sine FoU-prosjekter, og ytterligere over 40 prosent svarer «i noen grad». Det er vanligst ved de gamle universitetene og spesielt innenfor realfag og teknologi. Når vi kommer til ph.d.-nivået, er det nesten to av tre som svarer «i stor grad», også her

er det vanligst ved de gamle universitetene og i realfag og teknologi. Disse svarene er basert bare på dem som har veiledning eller undervisning på disse nivåene.

Fagforskjellene er interessante, men tendensene går i en retning som vi ville forvente. Det er langt mindre vanlig å involvere studenter i FoU-prosjekter innenfor humaniora og samfunnsfag enn innenfor realfag og teknologi. Dette henger sammen med hvordan forskningen er organisert. I de tilfellene der forskning hovedsakelig utføres alene, slik tilfellet ofte er i humaniora og samfunnsfag, er det mindre grunnlag for å involvere studenter enn når forskning utføres i forskergrupper. Vi finner da også en klar betydning av forskningsorganisering og involvering av studenter i FoU-prosjekter. Det er aller vanligst i de tilfellene der de ansatte er tilknyttet et nasjonalt forskningssenter (for eksempel SFF), men det er ikke så stor forskjell mellom disse og andre former for forskergruppeorganisering. Men slik vi kan tolke disse tallene, har de nasjonale sentrene en positiv betydning også for utdanningen av mastergrads- og ph.d.-studenter. Forskningsorganisering har derimot ingen betydning for om man involverer lavere grads studenter i FoU.

Mens det først og fremst er studenter på høyere grads og doktorgradsnivå som involveres i FoU-prosjekter, foregår FoU-basert utdanning gjennom formidling av egen forskning til studentene i betydelig grad også til lavere grads studenter. Om lag én av fire svarer at de «i stor grad» formidler egen forskning til studentene, men i tillegg svarer to av tre «i noen grad». Det er kanskje overraskende at vi her ikke finner noen særlige forskjeller etter type lærested, på lavere grads nivå er det faktisk ved de statlige høyskolene at de faglig ansatte i størst grad formidler egen forskning til studentene. Resultatene stemmer godt overens med en tidligere undersøkelse blant faglig ansatte i profesjonsutdanningene (Kyvik & Vågan 2014), men spørsmålsformuleringen var ikke helt lik. Også profesjonsutøvere rapporterte om at deres lærere i stor grad brukte eksempler fra egen forskning i undervisningen. Formidling av egen forskning er ellers mest vanlig i humaniora og samfunnsfag, det gjelder overfor studenter på både lavere og høyere grads nivå.

9.5 Hovedtrekk

Våre data kan si lite om hvorvidt kvaliteten i norsk høyere utdanning er god eller dårlig, men ganske mye om hvilke forutsetninger som er til stede for god kvalitet. Etter de fleste målene å dømme må en kunne si at forutsetningene varierer. De faglig ansattes formelle kvalifikasjoner er hovedsakelig basert på forskningsresultater, og disse varierer naturlig nok mellom ulike læresteder ut fra deres rolle i utdanningssystemet og tradisjoner. De pedagogiske kvalifikasjonene vet vi mindre om, men studentundersøkelser kan kanskje gi noen antydninger.

Finnes det en undervisningskultur, eller er dette en form for privat praksis? Har styring og ledelse noen betydning for utdanningskvaliteten? Bildet er delt. Vi finner som ventet at ledelsene i temmelig liten grad gir tilbakemeldinger på undervisningen. Synet på om kvalitetssystemene bidrar til kvalitet er delt, men hovedinntrykket er at de faglig ansatte har en temmelig lunken holdning. Derimot ser det ut til at læringsutbyttebeskrivelsene ikke i ubetydelig grad koplet til den faglige virksomheten – kanskje mer enn man ville forvente og ser i betydelig grad ut til å være instrumenter for kvalitet. Og det er gjennomgående tilfredshet med den administrative støtten til studieprogrammene. Styring, ledelse, administrativ støtte og instrumenter for kvalitet ser ut til å virke sammen som infrastruktur for undervisningen.

Synet på studieprogrammene er delt. Som nevnt vurderes arbeidslivsrelevansen som god, og det er ikke noe unisont ønske om mer praksisinnretning i studiene. Det synes å være en utstrakt bekymring for studentenes anledning til faglig fordypning og en tilsvarende bekymring for deres forkunnskaper. Begge disse to siste aspektene er nært koplet til sentrale normer i systemet.

De faglig ansatte vurderer graden av tilbakemeldinger til studentene som gjennomgående positiv. Det kan se ut til at det bildet som ofte dannes om at studentene, spesielt ved universitetene, er løst koplet til lærestedet og i stor grad overlatt til seg selv, ikke er helt dekkende. I det minste går det an å lese ut

av datamaterialet (?) at normen om å følge studentene tett opp står sterkt ved alle typer læresteder. Det ville imidlertid ikke være overraskende om studentene selv har en annen oppfatning av dette. Det ligger imidlertid en klar spenning her, mellom et ideal om studenters selvstendige ansvar for egen læring og altfor «skolepregede» undervisningsformer, men de foreliggende dataene klarer ikke å fange opp dette.

Forskningsbasert utdanning er et sterkt ideal, det er lovfestet og dessuten koplet til både individuelle og institusjonelle strategier. De positive holdningene til å involvere studenter i forskning må sees på den bakgrunn. Som ventet forekommer det i liten grad at lavere grads studenter involveres i FoU-prosjekter, men blant både mastergrads- og ph.d.-studenter er dette svært vanlig. Hva denne involveringen innebærer, vet vi ikke: er de først og fremst assistenter i datainnsamling, eller leverer de selvstendige bidrag? Involvering av studenter i FoU skjer i større grad i de tilfellene der forskning utføres i forskergrupper eller ved spesielle sentre enn i mer individbaserte prosjekter. Dermed er det også naturlige fagforskjeller.

9.6 Avsluttende refleksjoner

Den foreliggende rapporten er en underveisrapport med nokså enkle framstillinger av våre data. Noe mer dyptgående analyser vil trolig kunne gi mer nyanserte resultater. Vi har derfor vært forsiktige med å trekke klare konklusjoner, enn si peke på mulige konsekvenser.

En problemstilling som har dukket opp gjennom arbeidet med rapporten, er hva disse resultatene forteller om det norske systemet for høyere utdanning. Kan dataene fortelle oss noe om den norske sektoren er preget av mangfold, enhet eller arbeidsdeling? Dette er problemstillinger som vil bli behandlet gjennom det videre arbeidet innenfor det aktuelle forskningsprogrammet, men noen refleksjoner kan vi komme med allerede nå.

De viktigste indikatorene i vårt materiale på om det norske institusjonslandskapet er preget av helhet, mangfold eller arbeidsdeling, er hva som vektlegges i undervisningen, former for forskningsbasert utdanning, om studentenes forkunnskaper og om praksis i studiene. I tillegg kommer selvsagt lærestedenes forskningsprofil, men det er ikke behandlet i denne rapporten.

Til en viss grad finner vi de forventede forskjellene i vektleggingen av å gi studenter på lavere grad et grunnlag for arbeidslivet på den ene siden, og for videre studier og forskning på den andre. Forskjellene følger her skillelinjene mellom de gamle universitetene og de statlige og de vitenskapelige høyskolene, mellom disiplinbaserte og profesjonsorienterte studier. Svarmønstrene reflekterer selvsagt også om svarmønstrene gjelder lavere grads studier som er avsluttede yrkesutdanninger eller et første trinn fram mot en høyere grad. Like slående som disse forskjellene, er at de ikke er så absolutte som man kanskje ville forvente: i alle studier, uansett type lærested eller fagområde, står verdien av relevans for arbeidslivet sterkt.

Tilsvarende likhetstrekk finner vi i synet på studieprogrammets relevans, og på forskningsbasert utdanning. Spørsmålet er hvordan dette skal fortolkes. Er det et uttrykk for sterke felles normer og holdninger og praksis på tvers av de ulike institusjonene og studietilbudene? Eller er det et uttrykk for at de faglig ansatte forfølger ulike mål, og med manglende prioritering mellom målene?

Referanser

- Aarrevaara, T. & I.R. Dobson (2013): Movers or Shakers: Do Academics Control Their Own Work? In: Teichler U., & E.A. Höhle (eds.): *The work situation of the Academic profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. New York, London, Springer.
- Biggs, J. (2001), "The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning", *Higher Education*, Vol.41, No.3, pp.221-238
- Bleiklie, I., Enders, J., Lepori, B. & Musselin, C. (2011). New Public Management, Network Governance and the University as a changing professional organization. I: Christensen, T. & Lægreid, P. (red.) *The Ashgate research companion to New Public Management*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Cartwright, M. (2007) The rhetoric and reality of "quality" in Higher Education, An investigation into staff perceptions of quality in post-1992 universities", *Quality Assurance in Education*, Vol.15, No.3
- Dahler-Larsen, P. (2013) Kvalitetens beskaftenhet og dens svage tænkning. I Nordkvelle, Y. Fosslund, T. & G. Nettelund (red.) *Kvalitet i fleksibel høyere utdanning – nordiske perspektiver*. Akademika forlag, Oslo
- Dysthe, O., A. Raaheim, I. Lima og A. Bygstad (2006): *Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen*. Delrapport 7. Oslo-Bergen, Norges forskningsråd, Rokkansenteret og NIFU STEP.
- Dysthe, O., & W-D. Webler (2010): Pedagogical Issues from Humboldt to Bologna: The Case of Norway and Germany. *Higher Education Policy* 23 247 - 270
- Guldbrandsen, M. & B. Stensaker (2003) Evaluering av forskning og utdanning – bidrag til en helhetlig kvalitetsutvikling? I Larsen, I. M. & B. Stensaker (red.) (2003) *Tradisjon og tilpasning, Organisering og styring av universitetene*. Cappelen Akademisk Forlag as, Oslo
- Harvey L. & Green, D. (1993) "Defining quality", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol.18, pp.8-35
- Harvey, L. & Stensaker, B. (2007), *Quality culture: Understandings, boundaries and linkages*, Paper presented to the 29th EAIR FORUM, Innsbruck, Austria
- Hattie, J. & and H. Timperley (2007) The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 2007 (77: 81)
- Henard, F. & S. Leprince-Ringuet (2009) THE PATH TO QUALITY TEACHING IN HIGHER EDUCATION, The OECD-IMHE project on the Quality of Teaching in Higher Education, Paris
- Hovdhaugen E., H. Høst, A. Skålholt, P.O. Aamodt & S. Skule (2013): *Videregående opplæring – tilstrekkelig grunnlag for arbeid og videre studier?* Oslo, NIFU rapport nr. 50/2013
- Hyllseth, B. (2001): *Forskningsbasert undervisning*. Oslo: Norgesnetttrådet
- Höhle, E.A. & U. Teichler (2013): The European Academic Profession or Academic professions in Europe? In: Teichler U., & E.A. Höhle (eds.): *The work situation of the Academic profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. New York, London, Springer.
- Kallrud, E. (2013): Forskningsssentrene må bli mer engasjert i undervisning. *Forskningspolitikk* 2/2013

- Kember, D. & Kwan, KP. (2000), "Lecturers' Approaches to Teaching and their Relationship to Conceptions of Good Teaching", *Instructional Science*, Vol.28, pp.469-490
- Kunnskapsdepartementet (2012): Tilstandsrapport for høyere utdanning 2013
- Kyvik, S. & A. Vågan (2014): Forskningsbasert utdanning? Forholdet mellom forskning, undervisning og profesjonsutøvelse i de korte profesjonsutdanningene. Oslo, Abstrakt forlag (Under trykking)
- NOU 1988:28 *Med viten og vilje*. (Innstilling fra Hernesutvalget)
- Michelsen & Aamodt (2007): Evaluering av Kvalitetsreformen, sluttrapport. Oslo: Forskningsrådet
- Otnes, B., Thorsen, L. & Vaage, O. (2011) *Levekår blant studenter i 2010*. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Muller, J. (2009): Forms of knowledge and curriculum coherence. *Journal of Education and Work*, 22:3, 205 - 226
- Park, E. (2013): From Academic Self-Governance to Executive University Management: Institutional Governance in the Eyes of Academics in Europe. In: Teichler U., & E.A. Höhle (eds.): *The work situation of the Academic profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. New York, London, Springer.
- Smeby, J-C.: (2001): *Kunnskapens kognitive og sosiale strukturer. En teoretisk og empirisk studie av fagforskjeller ved universitetene*. Avhandling/NIFU-rapport 8/2001
- Stensaker, B. (2013) Kvalitet i Nordisk høyere utdanning. I Nordkvelle, Y. Fossland, T. & G. Netteland (red.) *Kvalitet i fleksibel høyere utdanning – nordiske perspektiver*. Akademika forlag, Oslo
- Stortingsmelding nr.7. (2007 – 2008): *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høyere utdanning*. Oslo: Departementenes servicesenter
- Studiekvalitetsutvalget (Handalutvalget) (1990) Utdannings- og forskningsdepartementet 1990
- Universitets- og høyskolerådet (2010): *Utdanning + FoU = sant*. Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av Universitets- og høyskolerådet
- Vibe, Nils, Per Olaf Aamodt og Tone Cecilie Carlsten (2009): *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. NIFU STEP rapport 23/2009
- Witteck, L. & Kvernbeek, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), pp. 671-684.
- Waagene, E. (2014): *Dokumentasjon av data fra spørreskjemaundersøkelsen til faste vitenskapelige ansatte i U&H-sektoren våren 2013*. Oslo, NIFU Arbeidsnotat 3/2014
- Aamodt, P.O., E. Hovdhaugen & V. Opheim (2006): *Den nye studiehverdagen*. Delrapport 6. Oslo-Bergen, Norges forskningsråd, Rokkansenteret og NIFU STEP.

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no