



## Utdanningsledelse

En analyse av ledere av studieprogrammer i høyere utdanning

Per Olaf Aamodt, Elisabeth Hovdhaugen, Bjørn Stensaker, Nicoline Frølich, Peter Maassen og Carmen From Dalseng

Arbeidsnotat 2016:10



# Utdanningsledelse

En analyse av ledere av studieprogrammer i høyere utdanning

Per Olaf Aamodt, Elisabeth Hovdhaugen, Bjørn Stensaker, Noline Frølich, Peter Maassen og Carmen From Dalseng

Arbeidsnotat 2016:10

Arbeidsnotat 2016:10

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)  
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 12820483

Oppdragsgiver Norges forskningsråd  
Adresse Postboks 564, 1327 Lysaker Oslo

Bilddesign Cathrine Årving  
Foto Shutterstock

ISBN 978-82-327-0201-5  
ISSN 1892-2597 (online)

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)

---

# Forord

Dette notatet presenterer innledende resultater fra en stor spørreundersøkelse blant de som innehar rollen som leder av studieprogram ved norske universiteter og høyskoler. Spørreundersøkelsen tar for seg ulike aspekter ved utdanningsledelse og betingelsene for dette i universitets- og høyskolesektoren, og er den første i sitt slag i Norge.

Spørreundersøkelsen er en del av Forskningsrådsprosjektet «Quality of Norwegian Higher Education: Pathways, Practices and Performances» ([www.qnhe.no](http://www.qnhe.no)), som gjennomføres av NIFU og Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo i samarbeid. Notatet utgjør første del-levering til Kunnskapsdepartementet, sammen med en PowerPoint presentasjon Bjørn Stensaker holdt for Kunnskapsdepartementet, og et frokostseminar arrangert av NIFU 10. juni 2016. Notat skal i første omgang presentere de første funnene fra spørreundersøkelsen, mens utdypende analyser vil bli komme senere i form av vitenskapelige artikler.

Per Olaf Aamodt og Elisabeth Hovdhaugen har hatt hovedansvaret for analysene i notatet og skrevet kapittel 1 og 3-9. Hovdhaugen har sammen med Carmen From Dalseng stått for tilrettelegging av data og dokumentasjon av undersøkelsen, og i samarbeid med henne utført koding, beskrivelse og analyse av åpne svarkategorier i spørreskjema, og teksten som beskriver datagrunnlaget. Dalseng hadde også en nøkkelrolle i selve datainnsamlingen, og har sammen med Inge Ramberg stått for den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen. Nicoline Frølich har bidratt i innledningskapitlet, mens Bjørn Stensaker og Peter Maassen (IPED, UiO) har skrevet kapittel 2.

Agnete Vabø, Nicoline Frølich og Sveinung Skule har lest og kvalitetssikret rapporten.

Oslo, 25. august 2016

Sveinung Skule  
Direktør

Nicoline Frølich  
Forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1 Bakgrunn og formål .....	9
1.2 Ledelse i fagprofesjonelle organisasjoner.....	10
1.3 Faktorer som kan fremme og hemme ledelse av studieprogrammer.....	10
1.4 Om dette notatet .....	11
<b>2 Hovedresultater</b> .....	<b>12</b>
2.1 Ledelse på studieprogramnivå: en viktig rolle for å utvikle kvalitet? .....	12
2.2 Uklar ansvars- og arbeidsdeling? .....	12
2.3 Vurdering av kvalitet og kvalitetsutvikling.....	13
2.4 Bruken av digital teknologi i utdanningen.....	13
2.5 Relativt klare forskjeller etter institusjonstype .....	14
2.6 Oppsummering.....	14
<b>3 Data og metode</b> .....	<b>16</b>
3.1 Definisjon av populasjonen «leder av studieprogram» .....	16
3.2 Gjennomføring av undersøkelsen.....	17
3.3 Temaer i spørreskjema .....	18
3.4 Metode.....	18
3.4.1 Definisjoner av uavhengige variabler.....	19
<b>4 Hvem er lederne av studieprogrammer?</b> .....	<b>21</b>
4.1 Kjønn og alder.....	21
4.2 Vitenskapelig stilling.....	22
4.3 Studienivå og stabilitet i stillingen .....	23
<b>5 Studieprogramlederens formelle rolle</b> .....	<b>25</b>
5.1 Stillingsbetegnelse og oppnevning .....	25
5.2 Arbeidsbeskrivelse og rapporteringskrav .....	28
<b>6 Organisering av kvalitetsarbeid</b> .....	<b>31</b>
6.1 Forum for kvalitetssikring.....	31
6.2 Synspunkter på forumet .....	33
6.3 Viktigste samarbeidsrelasjoner.....	35
6.4 Emneevalueringer .....	36
<b>7 Arbeids- og oppgavefordeling</b> .....	<b>38</b>
7.1 Hvem gjør hva?.....	38
7.2 Rammer og frihetsgrader.....	39
<b>8 Studieprogramkvalitet og kvalitetstiltak</b> .....	<b>45</b>
8.1 Studieprogramledernes vurdering av programmene .....	45
8.2 Utsagn der vurderingene er mer delte .....	48
8.2.1 Økonomiske rammer og ressurser .....	48
8.2.2 Faglig kapasitet.....	49
8.2.3 Studentenes forutsetninger .....	49
8.3 Kvalitetstiltak .....	52
<b>9 Digital teknologi i undervisningen</b> .....	<b>57</b>
<b>Referanser</b> .....	<b>60</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>62</b>





# Sammendrag

## Formål

Den nye gradsstrukturen som fulgte av Kvalitetsreformen førte til store endringer i studienes oppbygning og innhold. Mange studier ble delt inn i mindre emner, i noen grad også emner fra ulike fagområder og institutter. Studieprogrammene representerer et nytt organisasjonsnivå i tillegg til fakulteter, institutter eller avdelinger, og med klare behov for koordinering. Lederne av studieprogrammene utgjør en ny gruppe ledere som er tillagt viktige oppgaver for å ivareta kvaliteten i studieprogrammene, men som vi vet lite om. Formålet med dette arbeidsnotatet er å bidra til å tette igjen dette kunnskapshullet og belyse det vi kan kalle utdanningsledelse på «mikronivå».

## Noen hovedfunn

Spørreundersøkelsen som dette notatet presenterer har vist at rollen som leder av studieprogram er uensartet og lite standardisert. Den utøves i et samspill med en rekke aktører og organer. Rollen kan i noen tilfeller ha mer karakter av koordinator enn leder, med begrenset innflytelse i faglige og administrative saker. Mangfoldet av roller kan reflektere en lederrolle med svak og utydelig forankring, men kan også like gjerne være et uttrykk for en fleksibel tilpasning til en kompleks virkelighet. Målet med dette notatet er å kartlegge et uoversiktlig landskap og vi skal ikke foregripe en diskusjon om fordeler og ulemper rundt hvorvidt det er hensiktsmessig å innføre én modell for alle. Denne studien tydeliggjør det diversifiserte landskapet hva gjelder ledelse av studieprogram, preget av et betydelig skisma mellom disiplin- og profesjonsfag.

Studieprogramlederne gir i det store og hele positive vurderinger av programmet de leder. På et spørsmål om tiltak for å bedre kvaliteten trekker de likevel fram behovet for bedre helhet og sammenheng. Dette kan være et tegn på at helhet og sammenheng er en utfordring for studieprogrammer preget av oppsplitting i små moduler.

## Første kartlegging av studieprogramledere i Norge

Ledelse av studieprogram har lenge vært viktig innenfor høyere utdanning, og har i senere år i større grad blitt løftet opp på politisk nivå. Det er et komplekst tema som favner om ulike spenningsforhold som faglig autonomi versus institusjonell styring, og forventet tydelig læringsutbytte versus forestillinger om indre sammenheng mellom pensum, evaluering og læringsformer, samt et ønske om å formalisere rollen.

Dette notatet er et bidrag til diskusjonen om utdanningsledelse og er en del av prosjektet «Quality of Norwegian Higher Education: Pathways, Practices and Performances». Datagrunnlaget er en

elektronisk spørreskjemaundersøkelse blant personer som er identifisert som ledere av studieprogrammer. Totalt ble det sendt ut skjema til 1010 personer ved 33 institusjoner i desember 2015, og det kom svar fra 551 hvilket tilsvarer en svarprosent på 54,6. Vi vurderer at data har tilstrekkelig kvalitet. Det var komplisert å finne fram til de riktige personer, og datainnsamlingen ble i noen grad forstyrret av at de fusjonene som trådte i verk fra januar 2016. I presentasjonen av resultatene har vi inndelt lærestedene etter den status de hadde i 2015 – før fusjonene. Vi har ikke publisert resultater for enkeltlæresteder fordi antall respondenter er for lavt til det.

## Et uensartet landskap

Både med hensyn til titler og oppnevningsmåter finner vi en høyst uensartet praksis på tvers av institusjoner og fagmiljøer. Det samme gjelder hvilke fora studieprogramlederne inngår i. Det er vanskelig å vurdere om ulike benevnelser innebærer reelle forskjeller, eller om en og samme benevnelse er brukt på likeartede funksjoner. Forskjellene følger i hovedsak institusjonsforskjeller, og der universiteter opprettet før 2005, og de statlige høgskolene utgjør ytterpunkter. Dette henger sammen med ulik institusjonell organisasjonsmodell. Til tross for dette uensartede bildet, får vi samtidig inntrykk av en viss og økende grad av formalisering.

## Leder eller koordinator?

Lederne av studieprogrammene har mange oppgaver knyttet til programmet, men deler disse med flere andre aktører eller organer. Studieprogramlederne mener at kollegiale organer som programråd, undervisningsutvalg, eller studieutvalg har viktige og tydelige roller når det gjelder å bidra til kvalitet, mens de i størst grad samarbeider med følgende personer og funksjoner: instituttleder, de som har ansvar for emnene i programmet, undervisningspersonalet og studentene.

Det er i hovedsak de emneansvarlige og det vitenskapelige personalet som har innflytelse over innholdet i emnene som inngår i et studieprogram, mens studieprogramlederne har mer begrenset innflytelse. Og selv om studieprogramlederne selv mener de har betydelig handlingsrom, tyder resultatene på at de i større grad har en koordinatorrolle enn en tydelig lederrolle. Det behøver ikke å bety at koordinatorrollen har liten betydning.

Den faglige autonomien for ledere av studieprogrammer er lavere ved universiteter opprettet før 2005, enn ved de statlige høgskolene.

## Vurdering av kvalitet og kvalitetstiltak

Lederne av studieprogrammer gir positive vurderinger av det programmet de leder. De mener blant annet at programmet henger godt sammen, at undervisningspersonalet er høyt faglig kvalifisert, at studentgrunnlaget er godt, at de faglig ansatte er engasjert i å undervise, og at ledelsen både sentralt og lokalt er opptatt av undervisning og studiekvalitet. Vurderinger av tilgjengeligheten av tid og ressurser er derimot mer kritiske, der rollen som faglig leder er mer fremtredende.

De viktigste kvalitetstiltakene er ifølge studieprogramlederne å styrke helhet og sammenheng, fornye faginnholdet, fremme studentaktive arbeidsformer og styrke oppfølgingen av studentene. Det siste kan være et svar på at tilbakemelding er det studentene er minst tilfreds med.

## Bruk av digital teknologi

Digitale verktøy er i ferd med å bli en stadig viktigere del av høyere utdanning, spesielt såkalte læringsplattformer. Studieprogramlederne oppgir på sin side en utstrakt bruk av video i undervisningen ved alle typer læresteder og i alle fagområder. De rapporterer også om mange andre former for teknologiinnslag i undervisningen, men økt pedagogisk bruk av digital teknologi er ikke blant de tiltakene som studieprogramlederne mener er viktigst for å fremme kvalitet.

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og formål

Den nye gradsstrukturen som fulgte av Kvalitetsreformen førte til store endringer i studienes oppbygning og innhold. Mange studier ble delt inn i mindre emner, i noen grad også emner fra ulike fagområder og institutter. Studieprogrammene representerer et nytt organisasjonsnivå i tillegg til fakulteter, institutter eller avdelinger, og med klare behov for koordinering. Lederne av studieprogrammene utgjør en ny gruppe ledere som er tillagt viktige oppgaver for å ivareta kvaliteten i studieprogrammene, men som vi vet lite om. Formålet med dette arbeidsnotatet er å bidra til å tette igjen dette kunnskapshullet og belyse det vi kan kalle utdanningsledelse på «mikronivå».

De siste 10 årene har det vært stor interesse knyttet til styring og ledelse i høyere utdanning (Frølich, Gulbrandsen, Vabø, Wiers-Jenssen, & Aamodt, 2016), spesielt av forskning og administrasjon. Denne interessen kan spores tilbake til Mjøs-utvalgets innstilling (NOU, 2000: 14) som markerte en større politisk oppmerksomhet. I etterkant av Kvalitetsreformen (KUF, 2001; NOU, 2000: 14) har mye oppmerksomhet vært rettet mot styring, ledelse og organisering av lærestedene – men i hovedsak på institusjonsnivået. Ved mange læresteder har det vært større utredninger rundt valg av rektormodell og sammensetning av styret (Bleiklie & Frølich, 2014; Stensaker m.fl., 2013). Mange læresteder har også utredet styring og ledelse på fakultetsnivå, og de pågående fusjonsprosessene har ytterligere bidratt til stor oppmerksomhet rundt ledelse på institusjonsnivået. Utdanningsvirksomheten har ikke hatt samme oppmerksomhet selv om dette også er en kjerneoppgave for universiteter og høyskoler. Som en del av den økende interessen for kvalitet i høyere utdanning, har imidlertid utdanningsledelse i langt større grad kommet på dagsorden.

Politisk synes interessen for utdanningsledelse å være økende (Nordkvelle, 2012: 1). Det antas at utdanningsledelse kan gi viktige bidrag til styrking av kvaliteten i sektoren, uten at rammebetingelsene rundt dette lederansvaret er godt kartlagt. Det kan også argumenteres for at de mange pågående fusjonsprosessene og de medfølgende kravene til arbeidslivsrelevans, internasjonalisering og akademisk nivå på utdanningsprogrammene, også skaper nye forventninger til hvordan norske studieprogrammer utformes, organiseres og ledes. Innen sektoren kan man likevel spore en bekymring ved at:

*[M]an overser de spesielle forhold som gjelder for ledelse av utdanningsorganisasjoner. I kjernen finner man helt klart en rasjonell organisasjon som i en 'perfekt verden' driver optimal undervisning for studentenes læringsutbytte, framtidig yrkesvalg og nasjonens ve og vel. Man har ganske sikre indikasjoner på hva som kan skape god studiekvalitet i en slik perfekt kontekst. Organisasjonsteorien peker også på at høyere utdanning har andre trekk som*

*forstyrrer utdanningsorganisasjonens rasjonelle sider. Det er samspillet mellom disse som gjør utdanningsledelse vanskelig (Nordkvelle, 2012: 1).*

Sitatet peker på sentrale utfordringer knyttet til ledelse i høyere utdanning generelt, og de kjennetegn som gjerne styrer utøvelsen av ledergjerningen ved universiteter og høyskoler (Blackmore, 2007; Bleiklie, 2005; Bleiklie & Lange, 2010; Bryman, 2007; Cohen & March, 1974; Davies, Hides, & Casey, 2001; Middlehurst & Elton, 1992).

## **1.2 Ledelse i fagprofesjonelle organisasjoner**

Kompleksiteten i oppgaver, ansvarsforhold, og autonomien som aktører i sektoren gjerne ønsker å ha, og som de svært ofte tar, skaper utfordringer for utøvelse av ledelse i høyere utdanning – på alle nivå (se for eksempel Andersen & Rasmussen, 2011; Rasmussen, 2014). Kompleksiteten økes ytterligere ved at målspesifiseringen er høyst uklar, og at det heller ikke er enighet om hva som er relevante midler for å nå målene (Frølich et al., 2016: 8 - 10).

Et typisk eksempel på dette er ambisjonene om styrket kvalitet i høyere utdanning. Dette målet er mangfoldig, spenningsfylt og et begrep som mange mener seg berettiget til å ha meninger om. Samtidig varierer forståelsen av kvalitet mellom interessentgrupper i høyere utdanning. De vektlegger ulike dimensjoner ved kvalitetsbegrepet, og har derfor ulike oppfatninger om hvilke sider ved lærestedenes virksomhet som bør endres eller styrkes for å oppnå bedre kvalitet. De vitenskapelige ansatte er opptatt av at studiene skal kvalifisere for videre studier og forskning, men også for arbeid. I tillegg er de opptatt av effektivitet og gjennomstrømning, og av å opprettholde akademiske standarder. For mange vitenskapelig ansatte, særlig ved de tradisjonelle breddeuniversitetene, er kvalitetsbegrepet noe som henger nært sammen med høy vitenskapelig kompetanse. De vitenskapelige ansatte er gjennomgående fornøyd med utdanningenes relevans for arbeidslivet. Imidlertid er de bekymret for studentenes muligheter for faglig fordypning, og positive til å trekke studentene mer med i forskning. De er også fornøyd med måten studentene følges opp på (Frølich et al. 2016).

De vitenskapelige ansattes kvalitetsvurderinger står delvis i kontrast til både studentenes og de ferdige kandidatenes vurderinger. Studentene er mer kritiske til veiledning og oppfølging i studiene enn de ansatte. De ferdigutdannede kandidatene etterlyser større vekt på relevans for arbeidslivet i mange studier, og ønsket om å styrke praksisopplæringen og den praktiske fagkunnskapen er mer utbredt. Økende vektlegging av studentenes, de ferdige kandidatenes og arbeidsgivernes vurderinger av utdanningene, både hos myndighetene og lærestedene selv, innebærer at kvalitetsbegrepet demokratiseres (Stensaker & Prøitz, 2015).

I denne situasjonen kan ledelse – ikke minst innen og av utdanning – lett ende opp som en slags politisk forhandlingsprosess (Baldrige 1971). Slik sett kan utdanningsledelse i høyere utdanning først og fremst innebære håndtering av ulike interessentgrupper i høyere utdanning og deres forskjellige tilnærminger til kvalitet. Hva de som sitter med «forhandlingsansvaret» har å spille på i denne situasjonen vil som en konsekvens være svært viktig. Det finnes ulike faktorer som kan både styrke og svekke betingelsene for utdanningsledelse i en slik forhandlings situasjon.

## **1.3 Faktorer som kan fremme og hemme ledelse av studieprogrammer**

Ved mange universiteter og høyskoler har man sett en reduksjon i antall styrende organ og en mer tydelig styringslinje i det siste tiåret (Stensaker et al. 2013). Dette kan tenkes også å gjelde for utdanningsledelse som funksjon. En tydeligere styringslinje ved lærestedene kan bidra til at utdanningsledelsen kan hente mer av sin autoritet og myndighet gjennom tydelig delegering og et definert ansvar. Mangel på en slik styringslinje kan motsatt tenkes å svekke handlingsrommet for utdanningsledelsen og bidra til økt uklarhet og større kompleksitet i organisasjonen.

Samtidig vet vi også at mange universiteter og høyskoler har styrket sin administrative kapasitet og profesjonalitet i løpet av de siste tiårene (Gornitzka & Larsen 2004). Utdanningsvirksomheten har en større administrativ komponent enn mange i utgangspunktet er klar over. Studenter skal tas opp, de skal gis studieveiledning på de valgmuligheter de har innenfor de studieprogrammer de ønsker å ta, de skal avlegge eksamen, de har utstrakt klagerett og det finnes et betydelig regelsett som regulerer studieprogrammene som virksomhet. Graden av administrativ støtte og kapasitet kan slik sett tenkes å ha ulike betydning for utdanningsledelse. I den grad utdanningsledelsen klarer å utnytte den kompetanse og kapasitet som administrasjonen besitter kan dette være en styrke for forvaltningen av studieprogrammet. Motsatt kan en veldig autonom administrasjon lett bli en faktor som kan bidra til å svekke potensialet for endring og utvikling gjennom den vekt som lett kan legges på standardisering, forutsigbarhet og rutiner.

Studieprogrammer er gjerne organisert på en måte som reflekterer særegne trekk ved tradisjoner i fag og disipliner, og der disse kjennetegnene både nedfeller seg i studieprogrammets struktur og måtene det undervises på. Utdanningsledere vil ofte eksponeres for en etablert praksis som man gjerne bør ha god kjennskap til, men som også kan være svært utfordrende å endre – nettopp fordi endringer kan utfordre normer og verdier i fagmiljøet. Endringer og initiativ som oppfattes som å være i overensstemmelse med fag- og disiplintradisjoner kan være lettere å implementere enn tiltak som oppfattes å bryte med slike tradisjoner.

Studieprogrammene kan også *i seg selv* ha kjennetegn som kan gjøre utdanningsledelse utfordrende: Det kan være langt mer utfordrende å skulle koordinere og lede et utdanningsprogram på bachelornivå med 250 studenter, enn et masterprogram med 30 studenter. Det å skulle koordinere et tverrfaglig studieprogram hvor både undervisere og studenter kan ha ulike tilhørighet, er mer krevende enn et disiplinær- eller profesjonsbasert studieprogram. Grad av motivasjon, kompetanse og forhåndskunnskaper hos studentene kan skape nye utfordringer. Mange studieprogrammer i Norge har også praksis utenfor lærestedet, og det kan være krevende å koordinere utdanningsløp hvor mange aktører bidrar.

Utdanningsledelse kan antas å være et mangfoldig felt, med ulike rammebetingelser, og oppfatninger av hva som skaper kvalitet, og hva som er hensiktsmessige virkemidler. På denne bakgrunnen kan det argumenteres for at ledelse innen dette feltet er noe av det mest utfordrende man kan gi seg i kast med i høyere utdanning. Utdanningsledelse er en type hybrid aktivitet i et bredt spenningsfelt mellom ulike interessentgrupper. Det kan derfor antas at kvalitetsutvikling av studie- og utdanningsprogrammer krever mestring av dilemmaer. Prioriteringene blant de som i dag innehar denne type roller kan derfor bidra til å kaste lys over et felt hvor behovet for økt kunnskap er stort.

## 1.4 Om dette notatet

Siden det foreligger lite systematisk kunnskap om utdanningsledelse legger dette notatet hovedvekten på å beskrive en del faktiske forhold, og i mindre grad på å lete etter årsaker og sammenhenger. For å forstå rollen til den store og uensartede gruppen av ledere av studieprogrammer skal vi dokumentere hvem de er (kjønn, alder, funksjonstid og vitenskapelig stilling), hvilke stillingsbetegnelser som er brukt på disse lederfunksjonene, og hvordan de er oppnevnt. Vi belyser også en del formelle rammer rundt lederfunksjonen, om det finnes formelle stillingsbeskrivelser, om de har rapporteringsplikt, og hvilket styringsnivå som setter rammer for deres arbeid. Studieprogramledernes ansvars- og myndighetsområder er også kartlagt.

Mye vekt er lagt på organiseringen av kvalitetsarbeidet i studieprogrammet, hvilke organer eller fora som er viktige. Studieprogramlederne er også bedt om å vurdere en rekke sider ved kvaliteten i studieprogrammet, og hvilke faktorer som er viktige i kvalitetsutviklingen.

## 2 Hovedresultater

### 2.1 Ledelse på studieprogramnivå: en viktig rolle for å utvikle kvalitet?

Utdanningsledelse framheves som viktig for kvalitet i høyere utdanning, men utdanningsledelse er komplisert. Det skal balanseres mellom ulike interessenter og faginteresser, og til dels mellom ulike mål for kvalitet som skal etterstrebes. Spesielt i de akademiske miljøene ved universitetene opprettet før 2005 har det vitenskapelige personalet stor autonomi og autoritet i faglige saker. I denne typen faglige organisasjoner er det utfordrende å etablere klare styringslinjer. Mange læresteder har ansatt, utpekt eller valgt studieprogramledere der tung kompetanse er en viktig kvalifikasjon. Dette valget viser at studieprogramlederjobben nettopp trenger sterk faglig legitimitet og betydelig erfaring fordi de formelle styringslinjene er svært uklare.

Ett av de viktigste inntrykkene fra denne undersøkelsen er at rollen som leder av studieprogram er uensartet og lite standardisert. Dette understrekes av mangfoldet i stillingstitler og oppnevningmåter som eksisterer, beskrevet i kapittel fem. Det er uklart i hvilken grad den uensartede tittelbruken gjenspeiler reelle forskjeller, men det kan se ut til at de lederne som er ansatt har et noe tydeligere mandat. En kan også reise spørsmål om den svake standardiseringen er et uttrykk for en adekvat tilpasning til en kompleks virkelighet, eller et tegn på en lederrolle med svak forankring og tydelighet. Samtidig ser vi kanskje en gryende form for formalisering av studieprogramlederrollen: Et flertall av studieprogramlederne rapporterer at det finnes, i alle fall delvis, en stillingsbeskrivelse, og de aller fleste har rapporteringsplikt (se kap. 5.2).

### 2.2 Uklar ansvars- og arbeidsdeling?

Studieprogramlederne utøver sin rolle i å utvikle kvalitet i en veldig kompleks nettverksorganisering som består av en lang rekke organer: råd, utvalg, formelle posisjoner og administrasjonen. Hvis bruken av stillingsbetegnelser er mangfoldig, er betegnelsene på de faglige organene eller fora for kvalitetsutvikling det i enda større grad. I tillegg til å være medlem og noen ganger leder av fora som er benevnt som programråd, undervisningsutvalg, studieutvalg osv., skal også lederne samarbeide med et stort antall organer og personer. Noe av dette mangfoldet henger sammen med ulik organisering i ulike typer læresteder. I kapittel 6 ser vi nærmere på de ulike foraene relatert til kvalitetsarbeid som studieprogramlederne har oppgitt.

Studieprogramlederne utøver mange viktige faglige roller, men det ser ut til at de i minst grad har innflytelse på avgjørelser om endringer i studieprogrammets emner (se kapittel 7). Dette er det først og fremst de emneansvarlige som tar seg av, sammen med de som underviser i emnene. Og selv om

det først og fremst er institutt- eller avdelingsledelsen som har det personalpolitiske ansvaret med å fordele undervisningsoppgaver og følge opp undervisningspersonalet, viser vi i kapittel 7.1 at studieprogramlederne også har slike oppgaver. Programråd og undervisningsutvalg har i begrenset grad operative oppgaver. Slik sett fremstår studieprogramlederne som personer med begrenset faglig og administrativ innflytelse – selv om de selv faktisk mener at de har relativt betydelige frihetsgrader til å ta en rekke avgjørelser. Kapittel 7.2 tar for seg rammer og frihetsgrader, og vi ser her at stort sett er det ledelsen for instituttet som legger føringer for studieprogramlederne, i noen grad fakultets- eller avdelingsledelsen, og i begrenset grad institusjonsledelsen.

Samlet sett er inntrykket at studieprogramlederne i mindre grad har en sterk lederrolle og mer en uklar koordinatorrolle som medfører en relativt uklar styring av programmene. Samtidig, slik vi viser i kapittel 6.2, gir studieprogramlederne uttrykk for at de viktigste fora for studiekvalitet har et tydelig mandat, at disse organene bidrar til helhetlig tenkning, og at ansvarsforholdet til institutt/avdeling er tilstrekkelig avklart. Studieprogramlederne gir også uttrykk for at undervisningspersonalet har et tydelig ansvar overfor dem, noe vi ser nærmere på i kapittel 7.2. Sett utenfra, og i et styringsperspektiv, synes altså organiseringen å være relativt uklar, mens bildet sett innenfra muligens er noe annerledes. Det forhold at mange av studieprogramlederne har relativt lang erfaring kan kanskje forklare dette: Organiseringen av studieprogrammene kan være svært innarbeidet gjennom årelange praksiser, og for å i det hele tatt kunne fungere i studieprogramlederrollen trenger man «taus kunnskap» om hvordan organisasjonen fungerer. Om dette sammensatte bildet også er et uttrykk for spenninger i de enkelte enhetene eller for ulikheter mellom dem, kan vi ikke avgjøre siden antall respondenter er såpass lavt.

## 2.3 Vurdering av kvalitet og kvalitetsutvikling.

I kapittel åtte presenterer vi studieprogramledernes syn på studiekvalitet og kvalitetsutvikling. Stort sett tilkjenner studieprogramlederne positive vurderinger av det studieprogrammet de leder. Mange er helt enige i at programmet er preget av helhet og sammenheng, at det har god søkning, at de faglig ansatte er svært engasjerte i å undervise studentene, og at undervisning og studiekvalitet oppfattes som viktig av ledelsen ved fakultet og institusjon. De er noe mindre grad enige i at det er tilstrekkelig faglig kapasitet, at den administrative støtten er god, at studentene er engasjerte i sine studier og at programmet er preget av lite frafall. Sammenfattet peker de på at ressurser og kapasitet ikke er tilstrekkelig, at inntakskvaliteten ikke er et stort problem, og at det gis god støtte i ledelsen for kvalitetsutvikling.

Siden studieprogramlederne uttrykker seg positivt om programmenes helhet og sammenheng, er det kanskje overraskende at det viktigste kvalitetstiltaket nettopp synes å være å styrke helhet og sammenheng. Det er fristende å fortolke studieprogramledernes prioritering av tiltak som et uttrykk for kvalitetsutfordringer som de ser det er behov for å gjøre noe med. I et slikt perspektiv er det nettopp helhet og sammenheng, men også kontinuerlig fornying av faginnholdet, samt det å øke de studentaktive læringsformene som utgjør dagens utfordringer for mange studieprogramledere.

Når vi spør studieprogramlederne om hvilke faktorer som har betydning for endring og utvikling av programmet, er det tilbakemeldinger fra studentene og utviklingen i faget/disiplinen som betyr mest. Signaler fra arbeidsmarkedet, NOKUT og lærestedenes egne kvalitetssystemer betyr mindre. Slik sett synes studieprogramledernes oppmerksomhet å være mer styrt av indre heller enn ytre endringsdrivere.

## 2.4 Bruken av digital teknologi i utdanningen

Vår studie kan sies å bekrefte, men også nyansere andre studier av den digitale tilstanden i norsk høyere utdanning (Norgesuniversitetet 2014). Digitale verktøy synes å bli en stadig viktigere del av høyere utdanning, og bruken av såkalte Learning Management/digitale læringsplattformer er svært stor. Vi ser at mange studieprogramledere oppgir mye bruk av video i undervisningen – uavhengig av fag, disiplin eller lærested. Dette er et svært interessant resultat, ikke minst sett i sammenheng med at

mange studieprogramledere også ønsker å fremme mer student-aktive læringsformer: Hvorvidt den økende bruken av video faktisk bidrar til mer student-aktive læringsformer er ikke nødvendigvis gitt. Det kan også tenkes at slik bruk av teknologi faktisk kan redusere interaksjonen både mellom studentene og mellom studentene og lærerne.

Programlederne rapporterer imidlertid om mange ulike former for teknologiinnslag i undervisningen (se kapittel 9), og det kan tyde på at digitale teknologier bidrar i stor og økende grad til mer hybride læringsformer, såkalt blended learning. Samtidig er ikke tiltak for å utvikle/fremme pedagogisk bruk av digital teknologi blant de ting som er høyest prioritert av studieprogramlederne når det gjelder konkrete kvalitetsutviklingstiltak. Bildet som dermed tegnes er ett hvor digitale hjelpemidler i stadig økende grad «siver inn» i undervisningen, men uten at man synes å ha en svært høy bevissthet eller plan for hvordan man best kan skape synergier mellom digitale hjelpemidler, fag og didaktikk.

## 2.5 Relativt klare forskjeller etter institusjonstype

For de fleste av de temaene vi har belyst gjennom spørsmål til studieprogramlederne, trer det fram et klart mønster av institusjonsforskjeller hvor universitetene opprettet før 2005, og de statlige høgskolene utgjør ytterpunktene<sup>1</sup>; forskjeller mellom fagområder er til sammenlikning langt mindre klare. Studieprogramlederne synes å ha langt mer innflytelse over faglige spørsmål (undervisnings- og vurderingsformer, emnebeskrivelser etc.) ved de statlige høgskolene enn ved universitetene opprettet før 2005.

## 2.6 Oppsummering

Foreliggende studie er en av de første i Norge som målrettet har kartlagt studieprogramledernes oppfatninger av egen rolle og funksjon. At det har vært vanskelig å identifisere personer som har en «programlederrolle» indikerer at studieprogramledelse er et noe uklart begrep. I vår studie har vi ønsket å identifisere personer som har et direkte ansvar for ett eller flere studieprogram, men samtidig har vi også sett at mange læresteder har valgt en annen organisering av dette ansvaret og at man da gjerne har «utdanningsledere» som har større avstand til selve driften av programmene og mer ansvar for det man kan kalle overordnet koordinering. Dette kan selvsagt ha betydning for de resultater vi ser i denne studien. Likevel er det flere funn som kan gi sterke indikasjoner på kvalitetsutfordringer i studieprogrammene i norsk høyere utdanning.

Et første sentralt funn – uavhengig av type institusjon, bachelor/masternivå eller fag og disiplin – er det relativt ensartede bildet som gis av hva som er viktig å prioritere av tiltak fremover: Her synes studieprogramlederne å være svært enige i at helhet og sammenheng i studieprogrammene, kontinuerlig fagutvikling og mer student-aktive læringsformer er det viktigste å prioritere. Dette er svært interessante funn, ikke minst siden de fremstår som så robuste. Vi har tidligere antydnet at denne prioriteringen også kan leses som et uttrykk for hvor de store kvalitetsutfordringene er i høyere utdanning. At helhet og sammenheng fremheves så sterkt er ikke veldig overraskende og kan ses i sammenheng med at mange fag og disipliner i etterkant av kvalitetsreformen har blitt splittet opp i mange mindre emner og moduler. I dag er mange av aktivitetene i studieprogrammene i stor grad styrt av emnene. Hvert emne har som regel en egen avsluttende eksamen, det er gjerne egne studentevalueringer av de ulike emnene, og den eksisterende finansieringsmodellen gir et sterkt fokus på avlagte studiepoeng som nettopp er koplet til fullførte emner. Studieprogrammene får som en konsekvens mindre fokus. Emnefokuseringen kan også bidra til å forklare hvorfor fagutvikling og studentaktive læringsformer synes å være prioritert av studieprogramlederne: Emnene bidrar til å fragmentere det felles ansvaret for programmet og kan også tenkes å bidra til at emnene til dels skjermes for faglig utvikling og pedagogisk nytenkning.

---

<sup>1</sup> Vi har av analytiske årsaker valgt å rapportere etter det institusjonsmønsteret som var forut for alle fusjonene som har skjedd fra 2016.



Det andre sentrale funnet i vår studie kan sies å henge tett sammen med poenget om fragmentering av studieprogrammene. Utdanningsledelse fremstår som viktig nettopp fordi mange studieprogrammer er omgitt av en svært kompleks organisering. Det kan være mange gode forklaringer på hvorfor denne kompleksiteten har oppstått. Den kan være et uttrykk for en sektor hvor mange nye forventninger og krav har blitt implementert i utdanningsvirksomheten der dette har skjedd på en skrittvis og ukoordinert måte. Det kan være et uttrykk for særtrekk ved de forskjellige fag og disiplinenes forskjeller og særtrekk, og ikke minst lærestedenes identitet og historie. Inntrykket som dannes er likevel at utdanningsledelse fremstår mer som et virkemiddel for å håndtere en noe kaotisk organisering, snarere enn en mulighet til å gjøre mer strukturelle eller organisatoriske endringer i og rundt programmene. Selv om studieprogramlederne selv sier at de har noe frihet til å fatte avgjørelser ser det ut til at mange av de viktigste avgjørelsene fattes av personer på nivåer både over og under programledelsen.

Et tredje viktig funn i vår studie er den sterke påvirkningen som studentene synes å ha i forhold til utviklingen av studieprogrammene. Studentene oppfattes av studieprogramlederne å være blant de viktigste drivkreftene for endring i programmene. Fra andre studier vet vi at mange norske studenter er relativt godt fornøyd med kvaliteten på det studieprogrammet de går på, selv om de også påpeker behovet for mer tilbakemelding eller veiledning, og at faglærernes undervisningsformer kunne forbedres (Hovdhaugen & Wiers-Jenssen 2015). I svært mange studieprogrammer har imidlertid tradisjonelle studentevalueringer av undervisningen relativt lave svarprosent og mange vitenskapelige ansatte har vært skeptiske til validiteten og verdien til slike undersøkelser (Spooren et al. 2013). Det er på denne bakgrunn noe overraskende at studentene tillegges slik endringskraft av de som er studieprogramledere. To forhold kan imidlertid bidra til å forklare dette tilsynelatende paradokset. For det første kan studentene være potensielt viktige allierte for studieprogramlederne i å drive endringsarbeidet fremover. I en situasjon der man som studieprogramleder har noe uklart mandat og myndighet, kan studentene være verdifulle aktører for å legitimere behovet for endring i fagmiljøet. For det andre kan det forhold at studentene ikke bare er engasjert gjennom de evalueringer de blir bedt å respondere på, men at de også er representert gjennom de mange organer og utvalg som eksisterer rundt studieprogrammene, være av potensielt stor betydning. Gjennom slik representasjon kan studentene både formelt og uformelt bidra til å sende signaler om endring, ikke minst til studieprogramledelsen.

Dagens studieprogramledelse fremstår i liten grad som strategiske aktører, men heller som viktige brikker i en kontinuerlig koordineringsprosess. Selve ledelsesbegrepet kan virke noe pussig i denne konteksten, ikke minst siden studieprogramlederne i liten grad rapporterer at de befinner seg i en svært tydelig styringslinje. Dette er interessant hvis vi ser utdanningsvirksomheten i relasjon til endringer ved universiteter og høyskoler mer generelt. Mange studier viser at man har sett markante endringer i den formelle styringen av norske universiteter og høyskoler de siste tiårene, der reduksjon i antall rådgivende organ og en tydeligere rolle for ledelse ofte fremheves som sentrale utviklingstrekk (Bleiklie & Frølich 2014). Våre funn synes å peke i retning av at utdanningsvirksomheten i mindre grad er blitt berørt av denne utviklingen. Her kan man faktisk hevde at andre sider ved «moderniseringen» av norske universiteter og høyskoler har bidratt til det motsatte resultat. Ikke minst kan en større grad av administrativ kapasitet og profesjonalisering av administrasjonen ha svekket handlingsrommet for programledelsen – alternativt deres subjektive oppfatning av hva mulighetsrommet for utvikling er. Studieprogrammer er omgitt av en rekke regler og rutiner som er ment å skape forutsigbarhet og transparens for studentene, og som dels er fremkommet som et resultat av eksterne krav og forventninger til studieprogrammene. Dette betyr også at endringsprosesser nødvendigvis må ta tid, og at forståelsen av hva som kan endres og hvordan selve endringen kan tilrettelegges krever inngående forståelse for faglige men minst like mye administrative forhold. Summen av dette understreker at rollen som leder av studieprogram kanskje er noe av det mest komplekse og utfordrende man finner i høyere utdanning.

## 3 Data og metode

I dette notatet presenterer vi resultater fra spørreundersøkelsen blant studieprogramlederne. Dette er første gangen en slik undersøkelse er gjennomført blant dem som leder studieprogrammer, men ledere av studieprogrammer er ikke en klart avgrenset populasjon, og det finnes med andre ord ikke en liste over alle de som har ansvar for et studieprogram. For å kunne gjennomføre undersøkelsen måtte vi derfor skape en slik liste som kunne fungere som populasjonsgrunnlag.

I dette kapitlet skal vi først gjøre rede for hvordan populasjonen som undersøkelsen gikk til ble avgrenset, hvordan populasjonen ble samlet inn og registrert, og deretter hvordan undersøkelsen ble gjennomført. Vi vil også gjøre rede for hvilke temaer som undersøkelsen dekker og hva som er motivet for de ulike delene av skjemaet, og til slutt vil vi gjøre rede for hvordan svarene ble analysert.

### 3.1 Definisjon av populasjonen «leder av studieprogram»

Studieprogramledere er ikke en klart avgrenset populasjon, på samme måte som studieprogrammer er uensartet og kan ta mange forskjellige former. Studieprogramleder er ikke å betrakte som en stilling, men snarere som en bestemt funksjon. Det finnes ikke noe register eller liste over de som har ansvar for studieprogram. Dermed måtte populasjonen for spørreskjemaundersøkelsen defineres og identifiseres før undersøkelsen kunne gjennomføres. For å kunne gjøre en slik avgrensning måtte vi sette opp en definisjon, som rekrutteringen av respondenter tok utgangspunkt i. Definisjonen vår var: «Faglig ansvarlige for heltidsstudieprogram, ved offentlige universiteter og høyskoler». Personene skal ha ansvar for et studieprogram som helhet, men samtidig være på lavest mulig nivå (nærmest programmet). Med andre ord, ikke personer som er ansvarlig for undervisningen generelt ved instituttet eller avdelingen dersom det finnes en person under denne som har ansvar for et program. I de tilfellene hvor ulike studieretninger på et studieprogram fungerte mer som egne programmer og ble ledet av forskjellige personer, kontaktet vi hver og en av disse. For enkelhets skyld vil vi allikevel kun bruke «studieprogram» gjennomgående i teksten. Videre var det et krav at personen skulle være ansatt i vitenskapelig stilling (ikke i en administrativ stilling), siden skjema har fokus på faglig ansatte og deres handlingsrom. Private høyere utdanningsinstitusjoner og de som er administrativt ansvarlig for et studieprogram er altså ikke inkludert i populasjonen «studieprogramledere». Videre ble det satt en begrensning i forhold til studienivå. Spørreskjema var rettet til de som leder masterprogram, bachelorprogram og/eller årsheter. Definisjonen som ble brukt for å skille ut relevante årsheter er at de var selvstendige kurs som ikke krevde allerede oppnådd grad. Med andre ord er ulike former for videreutdanning (inklusive PPU) ikke tatt med blant årshetene. Imidlertid viste datainnsamlingen at det er relativt få av respondentene, kun 20 personer, som bare har ansvar for en årshet. De aller fleste som har ansvar for en årshet har ansvar for et annet program i tillegg.

For å identifisere og komme i kontakt med de rette personene tok vi først kontakt med nettverket for studiedirektører. Alle studiedirektører ved de 33 institusjonene som undersøkelsen omfatter (offentlige universiteter, vitenskapelige høyskoler og statlige høyskoler) mottok en epost fra NIFU/IPED, med forespørsel om å sende en liste med kontaktinformasjonen til personene som svarte til vår definisjon. Slik mottok vi en del navn, særlig fra mindre høyskoler. Den videre fremgangsmåten for å finne fram til personer som var ansvarlige for studieprogrammer var å søke i institusjonenes nettsider. Slik fikk vi inn navn og kontaktopplysninger der det var tilgjengelig, og der hvor vi heller ikke fant informasjon gjennom hjemmesiden, eller det ikke kom klart fram hvem som var faglig ansvarlig, kontaktet vi institusjonene direkte.

Kontakten med institusjonene forsterket inntrykket av at dette ikke er en tydelig avgrenset gruppe. For eksempel var det ikke alltid klart for administrasjonen ved et fakultet hvem som faktisk var «faglig ansvarlig» for studieprogrammene. Det viste seg at begrepet «studieprogramleder» ikke var særlig velkjent, hvilket bidro til at det i spørreskjema ble laget et innledende spørsmål om hva funksjonen de sitter i (som leder av programmet) egentlig kalles. I tillegg la vi merke til at ansvaret for et studieprogram ofte ikke var samlet hos én person, men hos et råd eller en gruppe med en leder som vi fikk oppgitt som respondent. For enkelte program var ansvaret delt mellom personer med faglig ansvar for ulike fagområder innen programmet (f.eks. kjemi og fysikk); i disse tilfellene fikk vi som oftest oppgitt instituttleder som personen på lavest nivå med ansvar for programmet som helhet. Noen studieprogrammer er også satt sammen på tvers av institutter eller fakulteter, og da med flere ledere. I de tilfellene hvor det var to eller tre som delte ansvaret for et program overlot vi til dem selv å beslutte hvem det var mest hensiktsmessig å henvende seg til. I spørreskjemaet åpnet vi også for at respondentene kunne innhente informasjon fra andre personer for å svare.

Opprinnelig var tanken at studieprogram skulle være enhet i undersøkelsen, men da det gjennom arbeidet med å definere populasjonen kom fram at et studieprogram kan ledes av flere personer, samtidig som det også er mulig for en person å være leder for flere studieprogrammer, tok vi beslutningen å heller ha studieprogramledere som enhet i undersøkelsen, og la dem selv spesifisere hvilket program de svarte på vegne av. Problemstillingen for spørreskjemaundersøkelsen var tross alt å finne ut mer om hvilket handlingsrom de som leder et studieprogram har og hvordan de arbeider med å kvalitetssikre studieprogrammet de leder.

## 3.2 Gjennomføring av undersøkelsen

Undersøkelsen ble gjennomført elektronisk, invitasjonsbrev med innloggingsinformasjon ble sendt ut til alle på epostlisten som var innsamlet fra lærestedene. Listen omfattet alle med en faglig lederfunksjon knyttet til studieprogrammer ved norske universiteter, statlige høyskoler og vitenskapelige høyskoler. Det var opprinnelig tenkt at kunsthøgskolene (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Kunsthøgskolen i Oslo og Kunsthøgskolen i Bergen) også skulle være en del av populasjonen, men siden de er små læresteder med få programmer ble de utelatt.<sup>2</sup>

Undersøkelsen ble sendt ut begynnelsen av desember 2015, og ble avsluttet i mars 2016. Det ble sendt ut purringer, en i desember og to på nyåret. I løpet av prosessen ble vi kontaktet av flere på respondentlisten som oppga at de ikke var ansvarlige for det aktuelle programmet, og i de fleste tilfeller kunne gi oss kontaktinformasjonen til rett person. I forbindelse med den andre purringen var det også noen epostadresser som ikke lenger virket (dette var særlig knyttet til læresteder som gikk inn i NTNU fra januar 2016), og det måtte settes inn tiltak for å rette opp dette. Totalt ble det sendt ut 1010 spørreskjemaer og 551 skjemaer ble returnert, hvilket tilsvarer en svarprosent på 54,6 prosent<sup>3</sup>. Det er store variasjoner i svarprosent mellom læresteder, men det er kun de svært små lærestedene som har svakere svarprosent (under 45 prosent svarende), mens det særlig blant de statlige høyskolene er mange som har god svarprosent (mellom 60 og 82 prosent). Universitetene ligger i stor

<sup>2</sup> Kunsthøgskolen i Oslo skulle pga. annerledes organisering og ansvarsfordeling kontaktes på alternativt måte, ikke gjennom spørreskjema, men ble tatt ut av populasjonen før en slik gjennomføring.

<sup>3</sup> Opprinnelig ble det sendt ut 1016 skjemaer, men de 6 skjemaene som gikk til kunsthøgskolene ble som sagt tatt ut.

grad på, eller litt over, gjennomsnittlig svarprosent. Gitt at dette er en populasjon som ikke er klart avgrenset, og at skjemaet dermed kanskje gikk til noen som oppfattet seg selv som utenfor målgruppen kan likevel en svarprosent på nesten 55 prosent ansees som tilfredsstillende. Samtidig er det en begrensning at antall respondenter tross alt er temmelig lavt, noe som i sin tur begrenser detaljeringsnivået i analysene.

Fordi populasjonen ikke er godt avgrenset, og kunnskapen om ledere av studieprogrammer er begrenset, ble et innledende spørsmål om hvilken tittel respondentene har inkludert i skjema, siden kontakten med institusjonene for å samle inn adresser til aktuelle respondenter indikerte at «studieprogramleder» ikke var et begrep som ble brukt overalt. Både på dette spørsmålet og andre spørsmål ser vi at mange har benyttet muligheten til å selv skrive inn svaret på spørsmålet, heller enn å bruke en forhånds-utfylt kategori. Svarfordelingen på spørsmål der respondentene aktivt har fått definert seg selv eller oppgi sitt eget svar (utenom kategorier), vil bli vist i analysene, og fullstendige oversikter finnes i vedlegg.

### 3.3 Temaer i spørreskjema

Spørreskjemaet er utarbeidet av NIFU og IPED i samarbeid, og tar for seg en rekke spørsmål. Siden rollen til de som leder studieprogrammer ikke er undersøkt tidligere måtte skjema utformes fra grunnen, og det ble satt opp tematikker som skjema skulle dekke. Disse dekket alt fra hvordan man blir utnevnt til leder for et studieprogram, funksjonstid, om man har rapporteringsplikt til noen, til ulike aspekter ved kvalitetsarbeidet ved studieprogrammet. I forhold til kvalitetsarbeidet ble både type oppgaver som ligger til funksjonen som studieprogramleder, hvem de samarbeider med samt hva det er som driver endring og utvikling i programmet kartlagt.

Med andre ord tar skjema opp temaer som lederrollen til de som leder studieprogrammer, samt hvilke ansvarsområder og samarbeidsrelasjoner de har. Samlet sett gir skjema et bilde av ulike aspekter ved ledelse av studieprogrammer, både i forhold til praktiske ansvarsområder og oppgaver, men også i forhold til holdninger til kvaliteten i studieprogrammet.

### 3.4 Metode

For å analysere dataene brukes i stor grad bivariate krysstabeller for å se om det er forskjell mellom ulike grupper. Den avhengige variabelen fordeles etter type institusjon, fagområde eller etter hvilket studienivå det aktuelle programmet tilhører, og man undersøker mønstre i data. Hvordan de tre uavhengige variablene det refereres til er definert presenteres nedenfor, under punkt 3.4.1.

Et større spørsmålsbatteri om ulike aspekter ved studieprogrammet respondenten leder blir dessuten analysert ved hjelp av faktoranalyse. Faktoranalyse er en metode som brukes for å finne mønstre i data og til å redusere en større mengde variabler eller spørsmål til et mindre antall faktorer eller komponenter (Kim & Mueller 1978, Field 2005). Vi har brukt principal component analysis, en metode som har fokus på variasjon og som trekker ut mønstre i dataene basert på korrelasjoner. Faktorene som blir trukket ut er ikke korrelert med hverandre, men de spørsmålene som danner en enkeltfaktor korrelerer med hverandre<sup>4</sup> (Field 2005). Hensikt med faktoranalysen i dette notater er å se etter mønstre, det vil si en eksplorativ tilnærming. De fire faktorene som fremkommer i analysen blir kun brukt og kommentert i forbindelse med presentasjonen av faktoranalysen, for å vise hvordan mønstret kan fortolkes.

---

<sup>4</sup> Korrelasjoner mellom enkeltspørsmålene som brukes i faktoranalysen er både sjekket før analysen ble kjørt, for å se at alle spørsmål korrelerer med noen andre spørsmål, samt at korrelasjonene mellom enkeltspørsmålene som danner en komponent er sjekket etter at faktoranalysen er kjørt. Faktoranalysen er kjørt ved å bruke principal component analysis, med varimax rotasjon.

### 3.4.1 Definisjoner av uavhengige variabler

I analysene brukes forskjellige uavhengige variabler, men oftest: lærestedstype, fagområde og studienivå. Grunnen til dette er at vi ønsker å undersøke svarmønstrene i forhold til disse tre variablene. Imidlertid må alle tre variablene defineres for å kunne brukes i analysene, og det er vesentlig å redegjøre for hvordan de definisjonene har blitt gjort og brukt.

På grunn av endringer i institusjonsstrukturen i høyere utdanning, og at læresteder har endret status fra høgskole til universitet, er det ikke helt enkelt å dele de ulike lærestedene som er med i studien inn i grupper. Samtidig er det ikke mulig å analysere det enkelte lærested separat, siden det ikke er tilstrekkelig antall respondenter ved hvert lærested. Generelt ser vi at det er stor variasjon mellom læresteder i forhold til hvordan studieprogrammene er organisert: noen har valgt en modell der de bare har noen få store programmer, i noen tilfeller med ulike studieretninger, mens andre har mange mindre studieprogrammer. Med andre ord kan to læresteder som er omtrent like store i antall studenter ha ulik organisering og dermed ulikt antall studieprogramledere (respondenter). Selvsagt spiller også størrelsen på lærestedet inn her. Generelt har de store institusjonene flere studieprogrammer, men det ser også ut til å være en tendens til at studieprogrammene her er større, målt i antall studenter per program, sammenlignet med de små. Det er også viktig å huske på at det kun er heltidsprogrammer som er inkludert i utvalget og dermed vil det redusere antallet programmer ved noen læresteder, særlig ved de som har mange deltidsprogrammer.

Undersøkelsen blant studielederne er foretatt i 2015 – 2016, midt i en periode der det skjer store endringer i det norske institusjonslandskapet gjennom fusjoner. Det er mulig å tenke seg flere mulige inndelinger som forholder seg til hvordan institusjonsstrukturen så ut i 2015, og i starten av analyseprosessen ble en del av analysene kjørt med flere alternative inndelingene av institusjoner for å teste ut forskjeller. Dette ga ikke særlig store utslag, og vi har valgt å dele inn i fire kategorier som lå nært opp til hvordan den klassiske inndelingen i universiteter og høgskoler så ut: de institusjonene som hadde universitetsstatus før 2005 (UiO, UiB, UiT og NTNU), de institusjonene som har fått universitetsstatus etter 2005 (NMBU, UiA, UiN og UiS), vitenskapelige høgskoler (NHH, NIH, NMH og Høgskolen i Molde) samt statlige høgskoler. Dette gir forholdsvis få svar fra vitenskapelige høgskoler (primært på grunn av organiseringen; lærestedene har i mange tilfeller få programmer og dermed få som var relevante respondenter i undersøkelsen). Resultatene for kategorien «Vitenskapelige høgskoler» vil derfor i mange tilfeller ikke bli kommentert i analysene, selv om de vises i de fleste tabellene og figurene.

Frekvensfordelingen for variabelen lærestedstype er vist i tabell 3.1.

**Tabell 3.1: Lærestedstype, frekvensfordeling**

	Frekvens	Prosentandel
Universitet, før 2005	187	33,9
Vit. høgskole	21	3,8
Universitet, etter 2005	93	16,9
Statlig høgskole	250	45,4
Total	551	100,0

I analysene brukes også variabelen «fagområde», for å skille mellom studier i ulike disipliner. Denne variabelen er ikke basert på hvilket fagområde studieprogrammet tilhører, men bygger på hvor respondentene har sin utdanning. Samtidig vil de fleste fagpersoner være tilknyttet et fagområde som ligger nært opp til det fagområde studieprogrammet omhandler, og dermed kan denne variabelen likevel fungere som en proxy for studieprogrammets fagområde. Det er imidlertid ikke alle respondenter som har svart på dette spørsmålet, fordelingen til variabelen er vist i tabell 3.2. Inndelingen som brukes ligger nært opp til den inndelingen som brukes i SSB statistikk eller

Forskerpersonalregistret, med unntak av at matematisk-naturvitenskapelige fag og landbruk og veterinærfag er lagt i samme kategori, på grunn av få respondenter i begge kategorier og lignende fagområde. Basert på denne fagområdeinndelingen er det heller ikke mulig å skille mellom disiplinorienterte og profesjonsorienterte studieprogrammer.

**Tabell 3.2: Fagområde, frekvensfordeling**

	Frekvens	Prosentandel
Humaniora	128	26,1
Samfunnsvitenskap	146	29,8
MatNat/LBV	73	14,9
Teknologi	67	13,7
Medisin/helse	76	15,5
Total	490	100,0

Den tredje uavhengige variabelen som brukes i analysene er «studienivå». Noen av respondentene leder flere studieprogrammet, og det er i tillegg variasjon i hvilket nivå programmene de leder er på. Variabelen «studienivå» er derfor kategorisert i følgende tre kategorier: de som kun leder studieprogrammer på bachelornivå, de som kun leder programmer på masternivå og de som leder programmer på både bachelor- og masternivå. Vi har i analysene som er vist i rapporten valgt å holde de 20 personene som svarte at de kun leder et årsstudium utenfor disse analysene, men tabell 3.3 viser fordelingen for alle typer programmer, også årsstudier. I likhet med for fagområde er det slik at ikke alle har besvart dette spørsmålet.

**Tabell 3.3: Studienivå, frekvensfordeling**

	Frekvens	Prosentandel
Kun årsstudium	20	3,7
Kun BA-program	235	43,4
Kun MA-program	159	29,4
BA- og MA-program	127	23,5
Total	541	100,0

Siden det var krevende å identifisere og komme i kontakt med den aktuelle målgruppen, er det vanskelig å gi et helt presist bilde av svarprosentene i de ulike gruppene og dermed av dataenes representativitet. Studieprogrammene er høyst ulikt bygd opp og organisert, og varierer mellom store og brede programmer til små spesialiserte. Antall respondenter innenfor de ulike fagområdene reflekterer dette. Antall respondenter og programmer synes f.eks. lavt innenfor teknologi, men det behøver ikke å bety at svarprosentene er lavere.

Disse usikkerhetene gjør at vi må ta forbehold om representativiteten, men de svarmønstrene og sammenhengene som framtrer mener vi likevel er dekkende. Det må også legges til at svært mange har benyttet muligheten til å skrive inn åpne kommentarer, noe som indikerer at undersøkelsen er tatt på alvor av de som svarte.

## 4 Hvem er lederne av studieprogrammer?

Siden studieprogramleder ikke er en klart avgrenset gruppe er det heller ikke kjent hvem som inngår i gruppen, og hva som karakteriserer disse personene. I dette kapitlet skal vi beskrive gruppen av studieprogramledere som har besvart skjema etter en rekke bakgrunnsvariabler, slik som kjønn, alder, vitenskapelig stilling, hvilket studienivå programmet de leder er på og hvor lenge de har hatt denne funksjonen.

### 4.1 Kjønn og alder

**Tabell 4.1: Ledere av programmer etter kjønn og institusjonstype.**

	Universitet, før 2005	Vit. høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Alle
Mann	61 %	71 %	56 %	53 %	57 %
Kvinne	39 %	29 %	44 %	47 %	43 %
N=100%	187	21	93	250	551

Et flertall av studieprogramlederne som har besvart undersøkelsen er menn, dette gjelder ved alle typer læresteder, men kjønnsfordelingen er skjev ved de vitenskapelige høgskolene og universiteter opprettet før 2005, og minst skjev ved de statlige høgskolene.

**Tabell 4.2: Ledere av programmer etter kjønn og fagområde.**

	Humaniora	Samfunnsvitenskap	MatNat/LBV	Teknologi	Medisin/helse	Alle
Mann	53 %	55 %	77 %	87 %	21 %	57 %
Kvinne	47 %	45 %	23 %	13 %	79 %	43 %
N=100%	129	146	73	67	76	552

Det er som forventet klare forskjeller i fordelingen av kvinner og menn etter hvilken fagbakgrunn de har, men det er en overvekt av mannlige studieprogramledere blant respondentene i alle fagområder unntatt medisin og helse. Minst skjevhet finner vi i humaniora og samfunnsfag, og størst skjevhet innenfor teknologi. Dette mønsteret følger den vanlige kjønnsfordelingen innen akademiske fag, der det er flest kvinner i helse og lavest andel kvinner i matematikk og teknologi (NIFU FOU-statistikk, Statistikkbanken). Innenfor matematisk-naturvitenskapelige fag er det langt mindre skjev kjønnsfordeling ved universitetene opprettet etter 2005, og de statlige høgskolene enn ved

universitetene opprettet før 2005. I medisin og helse er det en klar overvekt av kvinner, og det er her ingen forskjell mellom de universitetene opprettet før 2005 som tilbyr medisin, og de statlige høyskolene og de nye universitetene som har andre helsefag som sykepleie eller terapifag.

Aldersfordelingen vil reflektere studieprogramledernes erfaring og kompetansenivå. Gjennomsnittsalderen var 53 år, og den varierer relativt lite mellom institusjonstypene. Imidlertid henger alderssammensetningen her delvis sammen med alderssammensetningen generelt i akademia – det er relativt få personer under 40 år som har en fast vitenskapelig stilling. Vi ser også at det er litt større andel yngre ved universitetene opprettet etter 2005 og de statlige høyskolene, noe som stemmer godt med statistikken for alle ansatte (NIFU FOU-statistikk, Statistikkbanken).

**Tabell 4.3: Ledere av programmer etter alder og institusjonstype.**

	Universitet, før 2005	Vit. høyskole	Universitet, etter 2005	Statlig høyskole	Total
Under 40 år	3 %	5 %	7 %	9 %	7 %
40 -49 år	25 %	16 %	28 %	29 %	27 %
50-59 år	39 %	32 %	46 %	38 %	39 %
60 år og over	33 %	47 %	19 %	24 %	27 %
N=100%	161	19	72	213	465
Gjennomsnittsalder	54	57	52	52	53

Svært få av studieprogramlederne er yngre enn 40 år, og bare en av tre er yngre enn 50 år. Aldersgruppen 50-59 utgjør den største gruppen, spesielt ved de universiteter opprettet etter 2005. Det er særlig de kvinnelige studieprogramlederne som er i aldersgruppen 50-59, mens de mannlige er mer spredt. Heller ikke aldersfordelingen varierer mye etter type institusjon.

## 4.2 Vitenskapelig stilling

Det var i utgangspunktet kun de som er i en vitenskapelig stilling som ble spurt om å delta i undersøkelsen og tabell 2.4 viser fordeling i ulike typer stillinger.

**Tabell 4.4: Ledere av programmer, etter formell vitenskapelig stilling og institusjonstype.**

	Universitet, før 2005	Vit. høyskole	Universitet, etter 2005	Statlig høyskole	Alle
Professor	50 %	37 %	26 %	11 %	28 %
Førsteamanuensis	35 %	37 %	42 %	28 %	33 %
Førstelektor	3 %	11 %	6 %	13 %	9 %
Univ.- og høyskolelektor	10 %	16 %	19 %	44 %	27 %
Post.doc.	1 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Dosent	0 %	0 %	3 %	1 %	1 %
Ikke vitenskapelig stilling	2 %	0 %	4 %	3 %	3 %
N=100%	168	19	77	218	482

Hoveddelen av studieprogramlederne sitter i en fast vitenskapelig stilling: en tredel av studieprogramlederne er førsteamanuensis, mens respektive 27 og 28 prosent er universitets- og høyskolelektor og professor. Det er klare forskjeller etter institusjonstype. Ved de universitetene som er opprettet før 2005, utgjør professorene halvparten av studieprogramlederne, mens 35 prosent av studieprogramlederne ved disse universitetene sitter i en førsteamanuensisstilling. Ved de universitetene som er opprettet etter 2005, er det førsteamanuensene som utgjør den største gruppen



(42 prosent) blant studieprogramledere, mens en av fire av studieprogramledere er professorer. I tillegg er nesten en av fem studieprogramledere ved disse universitetene universitets- og høyskolelektor. Ved de statlige høyskolene er det denne gruppen, universitets- og høyskolelektorene, som er den vanligste stillingen å inneha for de som er studieprogramledere (44 prosent), mens 13 prosent er førstelektor. Over en fjerdedel av studieprogramledere ved de statlige høyskolene er førsteamanuensis, og en av ti er professor. Mønsteret som fremkommer gjenspeiler stillingsstrukturen og kompetanseprofilen ved de respektive institusjonstypene. I spørreskjemaet var det ikke noe alternativ for å krysse av for administrativ stilling, men det er bare noen ganske få som har angitt titler som konsulent, seniorkonsulent etc. (kategorisert som «ikke vitenskapelig stilling»).

### 4.3 Studienivå og stabilitet i stillingen

Det er også relevant hvilket studienivå programmet de leder er på, og i hvilken grad studieprogramlederrollen er en midlertidig eller mer permanent rolle. I begge spørsmål ser vi på om det er forskjeller mellom ulike typer læresteder i forhold til spørsmålet om hvilke programmer de leder (tabell 2.5) og hvor lenge de hadde ledet studieprogrammet eller fungert som leder (figur 4.1).

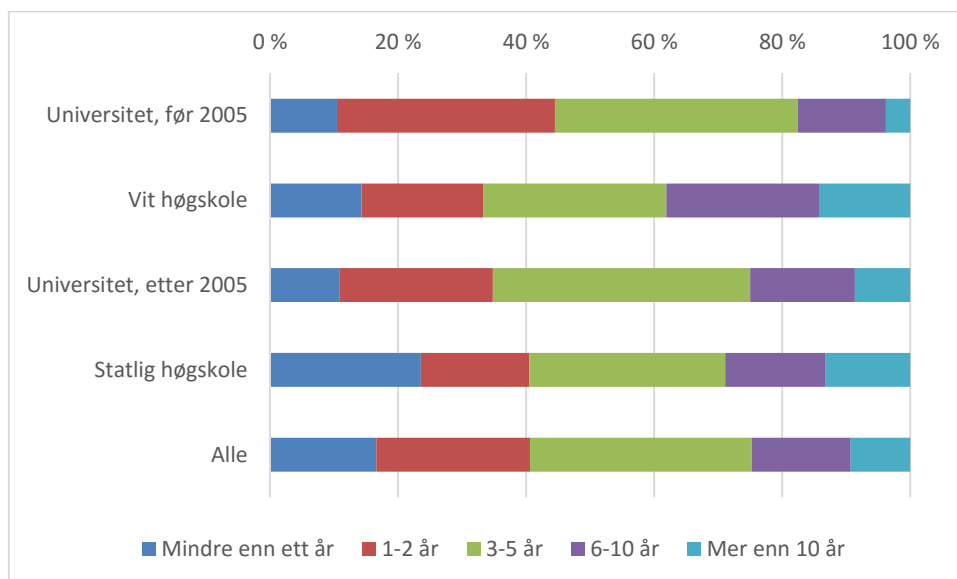
Tabell 2.5 viser at studieprogramlederne som oftest leder et bachelorprogram, dette gjelder for 43 prosent i gjennomsnitt. 29 prosent leder program på masternivå, mens 23 prosent leder både bachelor og masterprogrammer. Det er svært få som kun leder et årsstudium, bare 20 respondenter, hvilket tilsvarer fire prosent. Disse personene gjenfinnes ved universiteter opprettet etter 2005, vitenskapelige høyskoler og statlige høyskoler.

Derimot er det store forskjeller mellom læresteder i hvordan sammensetningen av studieprogramledere ser ut. Ved de vitenskapelige og de statlige høyskolene er hoveddelen (62 prosent) av respondentene ansvarlige for et bachelorprogram, mens det kun er 17 prosent av de som jobber ved et av de universitetene opprettet før 2005, som bare har ansvar for et bachelorprogram. Ved denne typen institusjon er det i stedet vanlig å enten være ansvarlig for masterprogrammer eller ansvarlig for både bachelor- og masterprogrammer; til sammen dekker disse to kategoriene over 80 prosent av respondentene. Generelt ser det ut til at arbeidsdelingen er annerledes ved universitetene opprettet før 2005 enn ved de andre lærestedene.

**Tabell 4.5: Ledere av programmer, etter studienivå og institusjonstype.**

	Universitet, før 2005	Vit. høyskole	Universitet, etter 2005	Statlig høyskole	Alle
Kun årsstudium	0 %	5 %	4 %	6 %	4 %
Kun BA	17 %	62 %	40 %	62 %	43 %
Kun MA	43 %	24 %	35 %	16 %	29 %
BA & MA	39 %	10 %	19 %	14 %	23 %
Info mangler	2 %	0 %	1 %	2 %	2 %
N =100%	187	21	93	250	551

Figur 4.1 viser variasjonen i funksjonstid mellom studieprogramledere ved ulike typer læresteder.



**Figur 4.1: Funksjonstid etter type institusjon**

Nesten 60 prosent har hatt funksjonen som studieprogramleder i mer enn to år, men bare en av fire i mer enn fem år. Mellomkategoriene 1-2 år og 3-5 år forekommer hyppigst. Det er ingen store forskjeller mellom lærestedstypene. Sammenliknet med universitetene opprettet før 2005, har de statlige høgskolene en noe høyere andel som har hatt funksjonen i mer enn 10 år, men samtidig har de også flere som har vært studieprogramleder i mindre enn ett år. Ved universitetene opprettet før 2005 er det således 72 prosent som tilhører mellomkategoriene, dvs. har hatt funksjonen i fra ett til fem år, mot 48 prosent ved de statlige høgskolene. Det er ingen sammenheng mellom funksjonstid og vitenskapelig stilling.

## 5 Studieprogramlederens formelle rolle

I dette kapitlet vil vi se på hvilken stillingsbetegnelse studieprogramlederne har, hvordan de er oppnevnt, om det finnes en formell stillingsbeskrivelse for rollen som studieprogramleder og hvem lederne rapporterer til i sin jobb.

### 5.1 Stillingsbetegnelse og oppnevning

Hvilken tittel lederne av programmene har og hvordan de blir oppnevnt, kan i noen grad indikere hvilken rolle de har i organisasjonen. I spørreskjemaet kunne respondentene krysse av for seks oppgitte alternativer: «programrådsleder», «programleder», «studieleder», «studieprogramleder», «instituttleder» og «dekan». De vanligste titlene det ble krysset av for er «studieprogramleder», «programleder» og «studieleder». I de videre analysene har vi kategorisert «studieprogramleder» og «programleder» sammen, siden de to kategoriene er like vanlige ved alle typene læresteder, og sannsynligvis i stor grad betyr det samme. I tillegg til de seks oppgitte alternativene var det også en åpen svarkategori, og 160 av 540 respondenter hadde i utgangspunktet svart i den kategorien (tilsvarer 29 prosent). Men for å lettere kunne bruke svarene i videre analyser er variabelen omkodet, der flere kategorier av de som forekom hyppig blant de åpne svarene er tatt med.

**Tabell 5.1: Hva er tittelen til den som leder studieprogrammet.**

	Universitet, før 2005	Vit. høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Alle
Studieprogramleder	43 %	33 %	38 %	28 %	35 %
Studieleder	10 %	29 %	9 %	28 %	19 %
Koordinator	6 %	5 %	33 %	18 %	16 %
Programrådsleder	26 %	19 %	1 %	0 %	10 %
Instituttleder	7 %	0 %	8 %	10 %	8 %
Programansvarlig	0 %	10 %	5 %	9 %	5 %
Undervisningsleder	4 %	0 %	1 %	0 %	2 %
Dekan	2 %	5 %	2 %	0 %	1 %
Annet (vanligvis leder i noen form)	2 %	0 %	3 %	7 %	4 %
N=100%	183	21	93	243	540

Spesielt ved universitetene opprettet etter 2005, og til dels ved de statlige høgskolene, er det mange som har krysset av for «annet», mens dette er minst vanlig ved de universitetene opprettet før 2005. Titlene «programleder» og «programrådsleder» er vanlig ved universitetene opprettet før 2005, men ikke ved universitetene opprettet etter 2005, og de statlige høgskolene. Der brukes til gjengjeld tittelen «studieleder» oftere. Vi finner ingen klare og systematiske forskjeller etter fagområde, men titlene «programleder» og «studieleder» er noe mindre brukt i MatNat og teknologi enn i de andre fagområdene. Tittelen «studieleder» er mest brukt i studier på bachelornivå, mens «programleder» og «studieprogramleder» er mest brukt på mastergradsnivå.

Så mye som 29 prosent har svart og spesifisert andre alternativer. Et flertall av disse, nesten 60 prosent av dem som har krysset av for «annet», har oppgitt en tittel som inneholder «koordinator» i en eller annen form, aller vanligst er «studiekoordinator». Disse er klassifisert som egen kategori i tabellen over, og er da den tittelen som er tredje vanligst. Andre eksempler som nevnes av flere enn fem er «programansvarlig», «undervisningsleder», «seksjons- eller senterleder», «programstyre eller programutvalgsleder» og andre kombinasjoner med «leder». En oversikt over alle titler som er oppført i fritekst kategorien, sammenholdt med de oppgitte alternativene finnes i vedlegg 2.

Med mindre dette mangfoldet av titler bare innebærer ulik bruk av betegnelser og i mindre grad reelle forskjeller i funksjon, kan det se ut til at vi står overfor en temmelig uensartet lederrolle. Forskjellene er størst mellom institusjonstyper og studienivå som igjen er tett knyttet til type institusjon: det er langt flere mastergradsstudier ved universitetene opprettet før 2005 enn ved de statlige høgskolene. Derimot er fagforskjellene mindre synlige. Forskjellene kan slik se ut til å henge sammen med den institusjonelle organiseringen og studienes oppbygning.

Hvordan blir man så leder for et studieprogram? Bare helt unntaksvis er lederen valgt, kun fem prosent oppgir at lederen for studieprogrammet er det. Over halvparten av lederne blir oppnevnt, mens en av fire blir ansatt og 15 prosent svarer at funksjonen går på rundgang. Ved universitetene opprettet før 2005, universitetene opprettet etter 2005, og de vitenskapelige høgskolene, blir omtrent to av tre studieprogramledere oppnevnt, mens det kun gjelder for 44 prosent ved de statlige høgskolene. Der er det derimot nesten like vanlig å være ansatt som studieprogramleder (38 %). Det er ikke noe klart mønster i institusjonstilhørighet blant de som svarer at lederfunksjonen går på rundgang; det ser ut til at dette forgår ved flere institusjoner. Det er neppe en ren automatikk i at funksjonen går på rundgang, så de lederne som har svart det er trolig enten valgt eller oppnevnt. De aller fleste har krysset av for ett av de fire alternativene, men de skriftlige kommentarene kan ellers tyde på at utnevningen i enkelte tilfeller skjer i relativt uformelle former, mens det i andre tilfeller er en funksjon som følger en bestemt stilling.

**Tabell 5.2: Hvordan blir man leder for studieprogram. Etter institusjonstype.**

	Universitet, før 2005	Vit. høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Alle
Lederen blir valgt	5 %	5 %	4 %	4 %	5 %
Lederfunksjonen går på rundgang	16 %	16 %	17 %	13 %	15 %
Lederen blir ansatt	14 %	11 %	15 %	38 %	25 %
Lederen blir oppnevnt	64 %	68 %	64 %	44 %	55 %
N = 100%	176	19	89	234	518

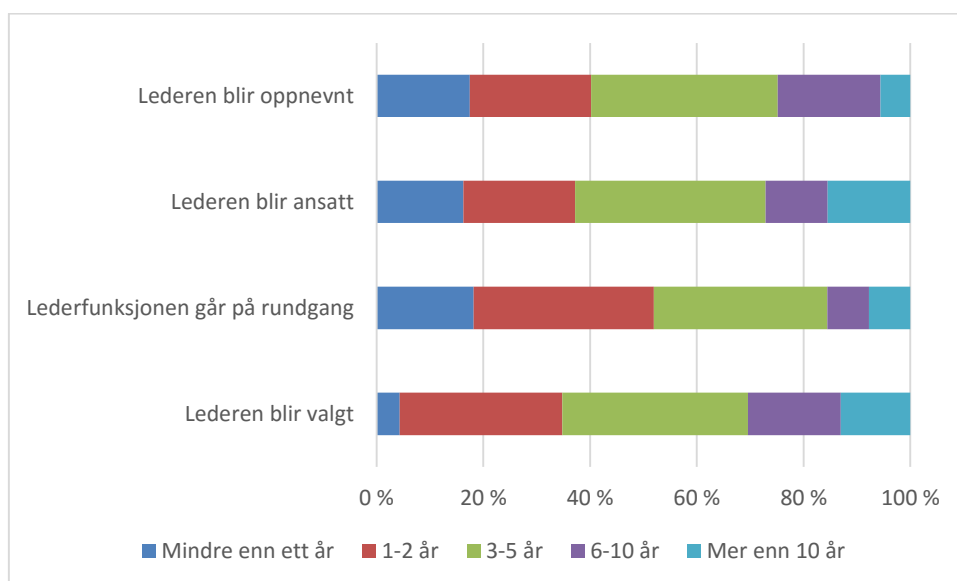
Ved de statlige høgskolene er det mye vanligere enn ved de andre institusjonstypene at lederen blir ansatt, ofte har de også kommentert at dette skjer gjennom en åremålsstilling. Dette er også synlig i tabell 5.3, som viser at de som oppgir at de er ansatt enten har tittelen studieleder eller instituttleder (61 respektive 67 prosent). Derimot er det få i de andre kategoriene som sier at de er ansatt i stillingen som studieprogramleder. Det er vanligst at studieprogramledere, programrådsledere, dekaner, undervisningsledere, programansvarlige og koordinatører er oppnevnt. Med andre ord ser det ut til at

tittel representerer noe mer enn bare en betegnelse, og at dette i noen grad følger institusjonstype, lokale styringsordninger og sannsynligvis også type studieprogram. Det er kun en litt større andel av de som har tittelen dekan eller undervisningsleder som svarer at de er valgt, men dette henger i noen grad sammen med at dette er valgte posisjoner ved noen institusjoner. Undervisningsleder er ofte en person som inngår i instituttets ledergruppe, som har ansvar for instituttets undervisning.

**Tabell 5.3: Hvordan blir man leder for studieprogram. Etter stillingsbetegnelse.**

	Lederen blir valgt	Lederfunksjonen går på rundgang	Lederen blir ansatt	Lederen blir oppnevnt	N=100%
Studieprogramleder	4 %	19 %	11 %	66 %	182
Studieleder	3 %	5 %	61 %	30 %	96
Koordinator	5 %	18 %	15 %	62 %	84
Programrådsleder	6 %	17 %	2 %	75 %	52
Instituttleder	5 %	7 %	67 %	21 %	42
Programansvarlig	4 %	19 %	12 %	65 %	26
Dekan (prodekan)	17 %	0 %	0 %	83 %	6
Undervisningsleder	13 %	0 %	13 %	75 %	8
Annet	5 %	29 %	19 %	48 %	21

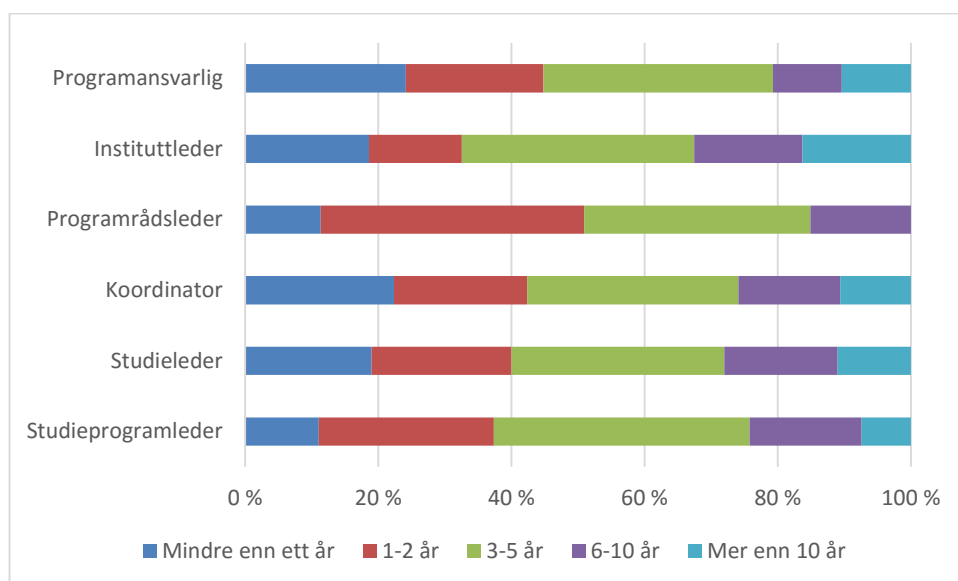
Vi vil også se på sammenhengene mellom oppnevningsform og tittel, sammenhengen mellom oppnevningsform og funksjonstid samt mellom tittel og funksjonstid.



**Figur 5.1: Sammenheng mellom oppnevningsmåte og funksjonstid.**

Figur 5.1 viser at det er relativt svak sammenheng mellom oppnevningsmåte og funksjonstid, bortsett fra at det er høyest andel med mindre enn tre år i stillingen i de tilfellene der funksjonen går på rundgang. Det ser ut til at de som er ansatt har litt lengre funksjonstid enn de som er oppnevnt.

Figur 5.2 viser funksjonstiden til de seks vanligste forekommende titlene. Kategoriene «dekan» og «undervisningsleder», som omfatter svært få (6 respektive 8 personer), samt «annet», som omfatter mange forskjellige titler er ikke vist i figuren.



**Figur 5.2: Sammenheng mellom tittel og funksjonstid.**

Figur 5.2 viser at programrådsledere har kortest fartstid mens instituttlederne har vært i stillingen lengst. Det er med andre ord en viss sammenheng mellom type tittel, måten de blir oppnevnt på og stabiliteten i funksjonen, men forskjellene er ikke veldig store.

## 5.2 Arbeidsbeskrivelse og rapporteringskrav

I undersøkelsen har vi forsøkt å fange opp graden av formalisering av rollen som studieprogramleder gjennom spørsmål om de har en formell beskrivelse av arbeidsoppgavene, om de har rapporteringskrav og hvem de i så fall rapporterer til.

**Tabell 5.4: Finnes det en formell beskrivelse av dine arbeidsoppgaver?**

	Universitet, før 2005	Vit. høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Alle
Ja	31 %	42 %	39 %	33 %	34 %
Ja, delvis	39 %	37 %	36 %	47 %	42 %
Nei	27 %	21 %	23 %	18 %	22 %
Vet ikke	2 %	0 %	2 %	2 %	2 %
N=100%	180	19	87	239	525

Et flertall har svart «ja» eller «ja, delvis» på spørsmålet om det finnes en formell beskrivelse av arbeidsoppgavene, mens vel en av fem svarer «nei». Vi bør trolig ikke legge så mye vekt på forskjellene mellom de to svarkategoriene «ja» og «ja, delvis», de reflekterer sannsynligvis at respondentene vurderer at stillingsbeskrivelser som regel ikke dekker alle forhold. Det er ikke store forskjeller etter institusjonstype, men en noe høyere andel ved universitetene opprettet før 2005 svarer «nei». Vi fant her ingen forskjeller etter fagområde eller studieprogrammets nivå.

**Tabell 5.5: Har du rapporteringsplikt, etter institusjonstype.**

	Universitet, før 2005	Vit. høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Total
Ja	80 %	68 %	71 %	80 %	78 %
Nei	13 %	26 %	22 %	10 %	14 %
Vet ikke	7 %	5 %	7 %	10 %	8 %
N=100%	181	19	87	240	527

Omtrent fire av fem svarer at de har rapporteringsplikt i sin stilling. Så vidt mange som åtte prosent har svart «vet ikke», dette er ikke utelukkende ledere med kort funksjonstid. Det er en riktignok en noe høyere andel blant de som har svart «vet ikke» som har mindre enn ett års funksjonstid, men mer enn halvparten har hatt tre år eller mer. Forskjellene etter institusjonstype er relativt små, men andelen med rapporteringsplikt er høyest ved universitetene opprettet før 2005 og de statlige høgskolene. Heller ikke her er det noen forskjell etter fagområde eller nivå.

Vi har også sett på sammenhengen mellom stillingsbeskrivelse og rapporteringsplikt etter type stillingsbetegnelse, men fant ingen klare forskjeller, bortsett fra at det er et flertall av studielederne som har svart «ja». Det er bare de som har tittelen programleder som skiller seg ut med en relativt høy andel som har svart «nei» til at de har en formell stillingsbetegnelse.

Det er også små forskjeller etter stillingstype med hensyn til rapporteringsplikt, men andelen er noe høyere blant de som har tittelen instituttleder enn de øvrige.

**Tabell 5.6: Formell beskrivelse av arbeidsoppgaver etter oppnevningmåte.**

Formell beskrivelse av arbeidsoppgaver	Lederen blir valgt	Lederfunksjonen går på rundgang	Lederen blir ansatt	Lederen blir oppnevnt	Total
Ja	29 %	23 %	40 %	35 %	34 %
Ja, delvis	42 %	47 %	41 %	41 %	42 %
Nei	29 %	28 %	17 %	22 %	22 %
Vet ikke	0 %	3 %	2 %	2 %	2 %
Har rapporteringsplikt					
	88 %	67 %	88 %	77 %	79 %

Det er i størst grad en formell beskrivelse av arbeidsoppgavene der lederen er ansatt og i minst grad der stillingen går på rundgang. Det samme gjelder rapporteringsplikt. Ansatte studieprogramledere synes med andre ord å ha en noe mer formalisert rolle, og de har oftere tittelen instituttleder. Vi må her også huske på at studieprogramlederne oftere er ansatt ved de statlige høgskolene.

**Tabell 5.7: Hvem rapporteres det til?**

	Universitet, før 2005	Vit. høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Alle
Dekanus	25 %	23 %	31 %	44 %	35 %
Instituttleder	58 %	23 %	50 %	43 %	49 %
Rektor/prorektor	3 %	38 %	3 %	1 %	3 %
Andre	14 %	15 %	16 %	11 %	13 %
N=100%	142	13	64	192	411

Mange har ikke besvart spørsmålet om hvem de rapporterer til; disse er utelatt fra tabellen. Totalt sett er det flest som har rapporteringsplikt til instituttleder. Den viktigste forskjellen er at ved de statlige høyskolene rapporteres det like ofte til dekan og instituttleder, mens det ved begge gruppene universiteter rapporteres oftere til instituttleder. Dette reflekterer ulik organisering ved de ulike lærestedene.



## 6 Organisering av kvalitetsarbeid

Oppgaven med kvalitetssikring og kvalitetsutvikling er et ansvar for alle som er involvert i studieprogrammene, enten i administrative oppgaver, som ledere eller i undervisningsstilling. Mye av dette ansvaret tilligger dessuten ulike organ eller fora. Studieprogramledere har også som en viktig oppgave å arbeide med kvaliteten i studieprogrammet. For å undersøke hvordan kvalitetsarbeidet er organisert, ble det i spørreskjema dels spurt om hvilke fora for kvalitetssikring som studieprogramlederne er en del av, hva som oppfattes som det viktigste forumet for diskusjon av kvalitet, samt hvilke tiltak de jobber med for å opprettholde eller forbedre kvaliteten. I tillegg har vi også fanget opp i hvilken grad de bruker emneevalueringer i kvalitetsarbeidet.

### 6.1 Forum for kvalitetssikring

For å fange opp hvilke(t) fora/forum studieprogramlederne er medlem av fikk de et valg mellom tre alternativer (programråd, undervisningsutvalg og studieutvalg) samt et alternativ for «annet». De aller fleste studieprogramlederne har krysset av for at de bare er medlem av ett forum for kvalitetssikring av studieprogrammet, dette gjelder for 64 prosent av respondentene. Drøyt 20 prosent er medlem av to eller flere fora, mens 14,5 prosent ikke har besvart spørsmålet; det er også en mulighet for at de ikke er medlem av noe forum.

**Tabell 6.1: Antall fora for kvalitetssikring studieprogramledere er medlem av.**

Antall forum	Frekvens	Prosentandel
Ubesvart	80	14,5
1	355	64,2
2	101	18,3
3	14	2,5
4	3	0,5
Total	553	100

Siden de fleste er medlem av kun ett forum leder det oss videre til spørsmålet om hvilket forum de oppfatter som det viktigste forumet. Dette spørsmålet ble stilt med fire forhånds-utfylte kategorier: Programråd, Undervisningsutvalg, Studieutvalget og Instituttstyret, og i tillegg mulighet for å selv oppgi hvilket forum som oppfattes som det viktigste. I tabell 6.2 vises både den opprinnelige fordelingen og den omkodede fordelingen, og av den opprinnelige fordelingen fremgår det at det å svare noe annet enn et av de fire forhånds-utfylte kategoriene var det vanligste, omtrent en av fire som besvarte spørsmålet valgte å selv skrive inn et svar under «annet».

**Tabell 6.2 Hva er det viktigste forumet for diskusjon av kvalitet i studieprogrammet?**

	Opprinnelig fordeling		Omkodet fordeling	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Annet	193	39,5		
Programrådet	153	31,3	169	38,8
Undervisningsutvalget	44	9,0	48	11,0
Studieutvalget	68	13,9	70	16,1
Instituttstyret	31	6,3	45	10,3
Kvalitetsutvalg			15	3,4
Sitter i flere råd/utvalg			20	4,6
Overordnede forum/møter			24	5,5
Studieprogramansvarlige (SPA)			10	2,3
Emne/lærermøte			20	4,6
Faggruppe			15	3,4
Totalt antall	489	100,0	436	100,0

Note: antall ubesvart i opprinnelig fordeling: 64, antall ubesvart i omkodet fordeling: 83. I tillegg er 34 svar i den omkodede fordelingen ikke mulig å kategorisere innenfor de kategoriene som brukes i tabellen.

Ved gjennomgang av de åpne svarene under «annet» viste det seg at noen hadde skrevet inn en av de forhånds-utfylte kategoriene, disse ble derfor omkodet til den kategorien de hørte hjemme i. Men dersom de hadde skrevet inn flere råd eller utvalg ble de registrert på «sitter i flere råd/utvalg» i stedet. Totalt er det 20 personer som oppgir at de oppfatter at det er flere forum som er viktige for diskusjon av studieprogramkvalitet. I tillegg viser tabellen at 15 personer oppga ulike former for kvalitetsutvalg og 24 personer oppga mer overordnede møter eller forum, slik som instituttmøte, avdelingsmøte eller seksjonsmøte. 10 personer oppga ulike møtefora for studieprogramansvarlige, som går mer på tvers av studieprogrammer, mens 20 personer oppga mer lokale møter: møter for emneansvarlige, lærermøter eller teammøter. Den siste gruppen er ulike former for møter med faggruppen, som 15 personer oppga som det viktigste forumet. En fyldig oversikt over hvordan ulike svar har blitt kategorisert finnes i vedlegg 3.

Det å tolke og kode besvarelsene i kategorien «annet», for spørsmålene om hva som er det viktigste forumet for diskusjon av kvalitet i studieprogrammet, har vært uventet kompleks fordi fora som har tilsvarende funksjon ofte ikke betegnes likt, men også fordi like betegnelser kan beskrive forskjellige fora. Med andre ord måtte videre undersøkelser til, der vi har undersøkt hvordan dette forholder seg på ulike institusjoner, for å kunne gjøre den nye kategoriseringen. Funnene fra undersøkelsene av institusjonenes nettsider er eksemplifisert i de to følgende avsnittene.

Det er stor variasjon i begrepsbruk mellom institusjoner, men betegnelser kan også variere eller overlappe innenfor én og samme institusjon. På UiB, har for eksempel HF-fakultetet og MatNat-fakultetet et Studiestyre som er fakultets øverste utvalg for alle saker som gjelder utdanning; SVF-fakultetet på UiB har derimot et Instituttlederforum og et Utdanningsforum som dekker tilsvarende funksjoner. Andre navn som har ulike betydninger er bl.a. «institutråd» og «instituttstyre». På UiO finnes begge utvalg, med henholdsvis rådgivende og styrende funksjon, mens UiB har et institutråd som ligner UiOs instituttstyre.

Forumet «studieutvalget» illustrerer denne kompleksiteten godt. «Studieutvalget» betegner i noen tilfeller et rådgivende organ på institusjonsnivå med strategisk ansvar for utdanning og kvalitet for lærestedet som helhet, mens det i andre tilfeller betegner et råd på fakultetsnivå. NMBU og Høgskolen i Molde har et Studieutvalg på institusjonsnivå, med ansvar blant annet for helhetlig perspektiv og koordinering mellom studieprogram. Andre institusjoner, slik som NTNU, UiB, UiT, UiS, Høgskolen i Hedmark, Nord Universitet og Høgskolen i Bergen, har et tilsvarende forum, men hos disse heter dette

«utdanningsutvalg». Høgskolen i Lillehammer og det som før 2016 var Høgskolen i Gjøvik har en «studienemnd» med lignende mandat. UiB og UiT har også et Studieutvalg, men dette er på fakultetsnivå. Ved det juridiske fakultetet på UiB er dette studieutvalget som et programråd med ansvar for helhet, innhold, og kvalitet i de to masterutdanningene fakultetet tilbyr. Ved NT-fakultetet på UiT har studieutvalget en rådgivende funksjon over fakultetsstyret, med representanter fra hvert av de seks instituttene. HiOA derimot, har *både* et studieutvalg på institusjonsnivå, slik som NMBU og Høgskolen i Molde, så *vel* som et studieutvalg på hvert av sine fire fakultetene.

Samtidig er det slik at ulike forum har ulike navn i ulike kontekster, også dersom vi ser på hvordan svarene fordeler seg etter type institusjon (tabell 6.3). Programråd er det vanligst forekommende forumet for kvalitetssikring av studieprogrammer ved universitetene opprettet før 2005, der 61 prosent oppgir at det er viktigst. Til sammenligning er det bare en av tre av studieprogramlederne ved vitenskapelige høgskoler og en av fire ved universiteter opprettet etter 2005, og statlige høgskoler som sier at dette er det viktigste forumet. Basert på det vi fant i gjennomgangen av hva begrepet «studieutvalg» kan innebære er det vanskelig å fortolke de forskjellene som fremtrer mellom institusjonene, det er mulig at det er best å se bort fra denne kategorien da det er så usikkert hvilket nivå den er på. Tabell 6.3 viser også at det er mye større variasjon i hva de ulike fora kalles ved universitetene opprettet etter 2005 og de statlige høgskolene, enn ved de andre to lærestedstypene. Dette illustrerer det samme som undersøkelsen av institusjonenes nettsider viste, at det er stor variasjon i begrepsbruk mellom institusjoner, og at selv om et forum heter det samme er det ikke nødvendigvis på samme nivå eller har samme funksjon i to ulike institusjoner.

**Tabell 6.3: Viktigste forum etter institusjonstype.**

	Universitet, før 2005	Vit. høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Gj.nitt for alle
Programrådet	61 %	33 %	24 %	25 %	39 %
Undervisningsutvalget	18 %	6 %	15 %	4 %	11 %
Studieutvalget	7 %	61 %	24 %	16 %	16 %
Instituttstyret	6 %	0 %	8 %	16 %	10 %
Kvalitetsutvalg	1 %	0 %	7 %	4 %	3 %
Sitter i flere råd/utvalg	1 %	0 %	8 %	7 %	5 %
Overordnede forum/møter	2 %	0 %	3 %	10 %	6 %
Studieprogramansvarlige (SPA)	1 %	0 %	3 %	4 %	2 %
Emne/lærermøte	2 %	0 %	5 %	7 %	5 %
Faggruppe	1 %	0 %	4 %	5 %	3 %
Sum	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Antall	160	18	75	182	435

## 6.2 Synspunkter på forumet

Som oppfølging av hva som er det viktigste forumet for studie kvalitet, ble det reist tre påstander: om forumet er tydelig definert, om forumet bidrar til helhetlig tenkning rundt studieprogrammet, og om ansvarsforholdene. Her er svarene relatert til det forum som ble oppgitt som det viktigste, og som vist i avsnitt 6.2 kan det være mye forskjellig. En generell utfordring er at vi utfra svarene ikke kan vite noe om hvilket nivå forumet det blir referert til er på. Men i alle tilfeller er dette det forumet som respondenten oppfatter som det viktigste forumet for diskusjon av kvalitet i studieprogrammet. Svarene på de tre påstandene er gjengitt i tabell 6.4 til 6.6.

**Tabell 6.4: Forumets mandat er tydelig definert.**

	Universitet, før 2005	Vit. høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Total
Helt enig	23 %	17 %	20 %	15 %	19 %
Enig	48 %	67 %	38 %	32 %	40 %
Verken enig eller uenig	19 %	17 %	20 %	33 %	25 %
Uenig	6 %	0 %	15 %	15 %	11 %
Helt uenig	4 %	0 %	8 %	5 %	5 %
N=100%	172	18	80	209	479

Et flertall (59 %) er helt enige eller enige i at forumets mandat er tydelig definert mens bare 16 prosent var uenige. Enigheten er litt forbeholden, siden mindre enn en av fem hadde krysset av for «helt enig». Andelen som var enige i påstanden var høyest ved universitetene opprettet før 2005 med 71 prosent, mot 47 ved de statlige høgskolene; henholdsvis var 10 og 20 prosent uenige. Universitetene opprettet etter 2005 plasserte seg omtrent midt imellom.

**Tabell 6.5: Forumet bidrar til mer helhetlig tenkning rundt studieprogrammet.**

	Universitet, før 2005	Vit. høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Total
Helt enig	30 %	11 %	20 %	15 %	21 %
Enig	47 %	67 %	43 %	47 %	47 %
Verken enig eller uenig	20 %	22 %	24 %	30 %	25 %
Uenig	2 %	0 %	11 %	6 %	5 %
Helt uenig	1 %	0 %	3 %	1 %	1 %
N=100%	173	18	80	208	479

Svarmønsteret på spørsmålet om det aktuelle forumet bidrar til helhetlig tenkning er temmelig likt svarene om dets mandat er tydelig definert. Det er et flertall, 58 prosent, som er enige mens bare seks prosent er uenige. Også her støttes dette av flest ved universitetene opprettet før 2005, mens universitetene opprettet etter 2005, og de statlige høgskolene, kommer ut omtrent likt.

**Tabell 6.6: Ansvarsforholdet mellom instituttet/avdelingen og dette forumet er tilstrekkelig avklart.**

	Universitet, før 2005	Vit. høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Total
Helt enig	19 %	6 %	18 %	13 %	16 %
Enig	40 %	44 %	44 %	37 %	39 %
Verken enig eller uenig	23 %	39 %	21 %	31 %	27 %
Uenig	9 %	6 %	14 %	17 %	13 %
Helt uenig	8 %	6 %	4 %	3 %	5 %
N=100%	171	18	80	207	476

Også svarmønsteret på ansvarsforholdene er omlag det samme som for de to foregående spørsmålene. Et flertall er enige i at ansvarsforholdet til institutt eller avdeling er tilstrekkelig avklart mens bare 18 prosent var uenige. Det er imidlertid også her langt flere som har krysset av for «enig» enn «helt enig», det kan tolkes som en viss reservasjon. Her er det mindre forskjeller etter

institusjonstype, men lederne fra begge gruppene universiteter støtter utsagnet i litt større grad enn ved de statlige høyskolene. Vi fant ingen tydelige forskjeller i vurderingene av forumet mellom fagområder eller studienivå.

Gjennomgående blir altså de viktigste fora for kvalitet vurdert positivt av lederne, både med hensyn til å ha et tydelig mandat, bidrag til helhetlig tenkning og ved klare ansvarsforhold. Når vi sammenlikner mellom institusjonstypene, er svarene mest positive blant studieprogramlederne ved universitetene opprettet før 2005. Dette er muligens et uttrykk for at denne typen organer spiller en viktigere rolle innenfor en organiseringsform og type studieprogram som er typisk for disse lærestedene.

### 6.3 Viktigste samarbeidsrelasjoner

Programlederne fikk også spørsmål om hvilke fora og personer det er viktigst for dem å samarbeide med. Her er spørsmålet stilt generelt, ikke med henvisning til kvalitetsarbeidet spesielt, og respondentene ble bedt om å krysse av for de tre viktigste alternativene. Før vi ser på kombinasjoner av svar, skal vi se nærmere på frekvensene til de enkelte kategoriene, for å få et innblikk i hva som oppfattes som viktig.<sup>5</sup>

Det er fire kategorier som fremstår som viktigere enn alle andre og disse er instituttleder, studieprogrammets emneansvarlige, undervisningspersonalet ved studieprogrammet samt studentene. Emneansvarlige og undervisningspersonalet er sannsynligvis delvis overlappende kategorier, siden emneansvarlige ofte også underviser på programmet. Men det kan samtidig være programmer der det er flere undervisere og bare en emneansvarlig.

**Tabell 6.7: Viktigste fora/personer å samarbeide med. Institusjonstype.**

	Universitet, før 2005	Vit. høyskole	Universitet, etter 2005	Statlig høyskole	Total
Prodekan for utdanning ved eget fakultet	15 %	5 %	11 %	13 %	13 %
Instituttstyret	4 %	5 %	1 %	1 %	2 %
Instituttleder	39 %	48 %	46 %	51 %	46 %
Undervisningsutvalget	13 %	0 %	12 %	1 %	7 %
Programrådet	38 %	14 %	9 %	8 %	18 %
Fagutvalget	5 %	10 %	0 %	6 %	5 %
Studieutvalget	7 %	29 %	9 %	4 %	7 %
Studieprogrammets emneansvarlige	37 %	24 %	43 %	51 %	44 %
Undervisningspersonalet ved studieprogrammet	29 %	43 %	40 %	50 %	41 %
Studentene	35 %	48 %	40 %	44 %	40 %
Koordinator for studieadministrasjon	34 %	29 %	18 %	22 %	26 %

Samlet sett er det instituttleder, studieprogrammets emneansvarlige, undervisningspersonalet og studentene som det oftest er krysset av for. Det er interessant at dette er personer, ikke organer eller fora. Det er en del interessante forskjeller mellom de ulike institusjonstypene: programrådet er viktig ved universitetene opprettet før 2005, der 38 prosent har krysset av for det, men langt mindre viktig ved universitetene opprettet etter 2005, og de statlige høyskolene. Også koordinator for studieadministrasjonen oppfattes som en viktigere samarbeidspartner ved universitetene opprettet før 2005. Det er verdt å merke seg at samarbeid med de emneansvarlige og studentene, og spesielt undervisningspersonalet, oppgis i mindre grad ved universitetene opprettet før 2005. Hva kan dette fortelle? Undervisningspersonalet ved universitetene opprettet før 2005 har større autonomi, og dette

<sup>5</sup> Fordi én person kunne oppgi flere svar, summerer totalen til mer enn 100 prosent.

kunne like gjerne bety at det er mer viktig snarere enn mindre viktig å samarbeid med dem. Kan det henge sammen med at samarbeider foregår innenfor rammen av kollegiale fora som programrådet og i mindre grad individuelt? Dette er spørsmål som casestudier kan gi ytterligere svar på.

**Tabell 6.8: De 20 mest vanlige kombinasjonene av svar på spørsmålet om de tre viktigste fora/personer å samarbeide med. Antall og kumulativ prosent.**

	Antall	Kumulativ %
Instituttleder, emneansvarlig, studentene	45	10,3
Instituttleder, undervisningspersonale, studentene	36	18,5
Instituttleder, undervisningspersonale, emneansvarlig	28	24,8
Emneansvarlig, undervisningspersonale, studentene	22	29,8
Instituttleder, emneansvarlig, studieadmin	18	33,9
Undervisningspersonale, studentene, studieadmin	13	36,9
Emneansvarlig, undervisningspersonale, studieadmin	13	39,9
Instituttleder, undervisningspersonale, studieadmin	13	42,8
Instituttleder, programråd, emneansvarlig	13	45,8
Emneansvarlig, studentene, studieadmin	12	48,5
Programråd, emneansvarlig, studentene	12	51,3
Instituttleder, programråd, undervisningspersonale	10	53,5
Instituttleder, studentene, studieadmin	9	55,6
Instituttleder, programråd, studieadmin	9	57,6
Prodekan, undervisningspersonale, studentene	9	59,7
Prodekan, emneansvarlig, undervisningspersonale	8	61,5
Instituttleder, undervisningsutvalg, undervisningspersonale	7	63,1
Instituttleder, programråd, studenter	7	64,7
Prodekan, undervisningspersonale, studieadmin	7	66,3
Prodekan, instituttleder, emneansvarlig	7	67,9

De fire første alternativene, som mellom 22 og 45 personer har svart består alle av de samme fire kategoriene: instituttleder, emneansvarlig, undervisningspersonale og studentene. De fire neste inneholder minst to av de samme fire kategoriene, i tillegg til studieadministrasjonen. Det fremkommer at de viktigste samarbeidspartnerne er enkeltpersoner og ikke ulike fora. Av de svarkombinasjonene som kommer lenger ned kommer programråd inn som en kategori, men også prodekan, det vil si ytterligere en enkeltperson som det er viktig å samarbeide med.

Dette kan tyde på at enkeltpersoner oppfattes som viktigere enn ulike fora for de som leder studieprogrammet. Men det kan også hende at dette kommer av at fora har ulike navn og ulik betydning på ulike læresteder, mens man vanligvis bruker samme beskrivelse på enkeltpersonene som har ulike roller i systemet og det derfor gjør at det blir flere svar i de kategoriene, siden det er noe som gjenkjennes av respondentene ved alle læresteder.

## 6.4 Emneevalueringer

Mens kvalitet og kvalitetsutvikling tradisjonelt har vært knyttet til de faglige ansattes kompetanse, spesielt ved universitetene opprettet før 2005, har det i stigende grad blitt et institusjonelt ansvar, nedfelt i blant annet kravene til å ha institusjonelle kvalitetssystemer. Økt oppmerksomhet om vurdering og tilbakemelding til undervisningspersonalet er en del av denne utviklingen. De faglig ansatte ser imidlertid ut til bare i begrenset grad å motta tilbakemeldinger fra ledelsen for

studieprogrammene (Aamodt, Hovdhaugen & Prøitz 2014), men nesten alle får slike vurderinger fra studentene (Aamodt 2016). Dette har sammenheng med at fagmiljøene er pålagt av NOKUT og gjennomføre emneevalueringer. Generelt mener de faglig ansatte at tilbakemelding og vurdering oppmuntrer til å forbedre undervisningen (Aamodt 2016).

**Tabell 6.9: Bruker du emneevalueringer fra studentene i ditt kvalitetsarbeid? Etter institusjonstype.**

	Universitet, før 2005	Vit. høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Total
I stor grad	59 %	47 %	55 %	65 %	60 %
I noen grad	39 %	47 %	45 %	33 %	38 %
I liten/ingen grad	2 %	5 %	0 %	2 %	2 %
N=100%	165	19	75	215	474

Emne evalueringene benyttes i stor grad, 60 prosent svarer «i stor grad», og nesten ingen har svart «i liten/ingen grad». Det er en svak tendens til noe høyere anvendelse ved de statlige høgskolene, men forskjellen er liten.

**Tabell 6.10: Bruker du emneevalueringer fra studentene i ditt kvalitetsarbeid? Etter fagområde.**

	Humaniora	Samfunnsvitenskap	MatNat/LBV	Teknologi	Medisin/helse
I stor grad	55 %	62 %	55 %	63 %	70 %
I noen grad	43 %	38 %	42 %	36 %	27 %
I liten/ingen grad	2 %	1 %	3 %	2 %	3 %
N=100%	128	136	71	64	73

Medisin og helse skiller seg ut ved en noe høyere grad av bruk av emneevalueringer, andelen som svarer «i stor grad» er høyere enn i de andre fagområdene. Andelen som svarer «i høy grad» er lavest i humaniora og MatNat/LBV.

**Tabell 6.11: Bruker du emneevalueringer fra studentene i ditt kvalitetsarbeid? Etter studienivå.**

	kun BA	kun MA	BAoMA
I stor grad	63 %	55 %	65 %
I noen grad	35 %	42 %	34 %
I liten/ingen grad	1 %	2 %	2 %
N=100%	204	132	113

Andelen som har svart «i stor grad» er noe lavere på mastergrad- enn på bachelornivå. Dette kan henge sammen med at det er enklere å fange opp studentenes vurderinger på høyere grad fordi kontakten er tettere.

## 7 Arbeids- og oppgavefordeling

I forrige kapittel berørte vi en del sider ved ansvars- og arbeidsforhold i kvalitetsarbeid. I dette kapitlet skal vi gå litt videre og belyse hvordan arbeidsoppgaver som er knyttet til studieprogrammet fordeles mellom ledere av programmene og andre aktører. Vi skal først se hvem som i praksis har den viktigste rollen i ulike saker som vedrører studieprogrammer, hvilke funksjoner studieprogramlederne selv mener at de har, og hvilke rammer og myndighet de har.

### 7.1 Hvem gjør hva?

Studieprogramlederne fikk først et spørsmål om hvem som i praksis hadde den viktigste rollen i en rekke saker: studieprogramleder, undervisningsutvalg, programråd, de emneansvarlige, institutt- eller avdelingsledelsen eller administrasjonen. Her ble respondentene også bedt om å forholde seg til konkrete saker, slik som å gjøre endringer i enkeltemner, fordele undervisningsoppgaver, følge opp undervisningspersonalet, formidle studentenes evaluering av undervisningen og å følge opp eksterne innspill om studieprogrammer.

**Tabell 7.1: Hvem har viktigst rolle i følgende saker?**

	Gjøre endringer i enkeltemner	Fordele undervisningsoppgaver	Følge opp undervisningspersonalet	Formidle studentenes vurderinger av undervisning	Følge opp eksterne innspill om programmet/retningen
Studieprogramleder	18 %	36 %	37 %	41 %	66 %
Undervisningsutvalget	3 %	1 %	1 %	4 %	1 %
Programråd	4 %	1 %	0 %	2 %	7 %
Emneansvarlig	66 %	11 %	6 %	29 %	3 %
Institutt- /avdelingsledelsen	6 %	44 %	49 %	9 %	20 %
Administrasjonen	2 %	1 %	3 %	11 %	2 %
Andre	0 %	5 %	3 %	5 %	1 %
N=100%	495	489	479	484	468

Tabell 7.1 viser ansvarsfordelingen for de ulike oppgavene. Studieprogramlederne har i noen grad et ansvar for alle de oppgavene som er nevnt, men ikke like stort ansvar for alle oppgavene. I forhold til å følge opp eksterne innspill om programmet, og å formidle studentenes vurderinger av undervisningen så har studieprogramlederen det største ansvaret. Derimot er det i stor grad emneansvarlige som har



ansvar for å gjøre endringer i enkeltemner, og institutt/avdelingsledelsen sammen med studieprogramlederen som har ansvar for å fordele undervisningsoppgaver og følge opp undervisningspersonalet. Programråd og undervisningsutvalg har ikke den viktigste rollen i noen av disse oppgavene, det betyr at de i liten grad er overlatt operative oppgaver, og i større grad har rådgivende oppgaver. Forskjellene etter type institusjon, fagområde og studienivå er nokså små.

Studieprogramledernes egne arbeidsoppgaver ble kartlagt gjennom spørsmålet «I hvilken grad innebærer din funksjon som leder av studieprogram noen de følgende oppgaver.» På dette spørsmålet svarte respondentene for hver enkelt påstand.

**Tabell 7.2: Andel av studieprogramlederne som «i stor grad» har følgende oppgaver.**

	Universitet, før 2005	Vit. høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Total
Endre sammensetningen av emner	53 %	47 %	52 %	53 %	53 %
Endre innholdet i emner i studieprogrammet	23 %	16 %	27 %	30 %	27 %
Kvalitetssikring av studieprogrammet	68 %	58 %	60 %	72 %	68 %
Rapportering av resultater	53 %	37 %	49 %	58 %	54 %
Organisere og rapportere resultater fra studentevalueringer	35 %	47 %	47 %	56 %	47 %
Kontakt med studenter	43 %	79 %	64 %	62 %	56 %
Kontakt med studieadministrasjonen	82 %	79 %	60 %	81 %	78 %

Studieprogramlederne mener at de i stor grad har nesten alle disse oppgavene. Det er flest som svarer at kontakt med studieadministrasjonen i stor grad er en av deres oppgaver, dernest kvalitetssikring av programmet. Det er under en firedel som svarer at de i stor grad har oppgaven med å endre innholdet i emner, men over halvparten har i stor grad oppgaven med å endre sammensetningen av emner. Interessant, og ikke overraskende.

Det er gjennomgående små forskjeller etter type institusjon, men det ser ut til å være noe større grad av fokus på rapportering av resultater, oppgaver knyttet til studentevalueringer og kontakten med studentene ved de statlige høgskolene. Det samme gjelder oppgaven å endre innhold i emnene, som i noe større grad gjøres av studieprogramledere ved de statlige høgskolene, men her er forskjellene små.

Det er visse forskjeller etter fagområde. I matematikk og naturvitenskapelige fag har studieprogramlederne i større grad enn i andre fag oppgaver med å endre sammensetningen av emner, men mindre med å endre innholdet i emnene. De har mest oppgaver med kvalitetssikring og rapportering fra studentevalueringer innenfor medisin og helse. Kontakten med studentene er svakest i matematikk og naturvitenskap og medisin/helse.

Det er heller ikke særlig klare forskjeller mellom programmer på ulike nivå, men studieprogramlederne ser ut til å ha færre oppgaver i programmer på mastergradsnivå. Dette kan være relatert til at mange av masterprogrammene er ved universitetene, der innholdet i programmet i stor grad styres av de som underviser på emnene. Men hvordan dette forholder seg vil casestudiene kunne gi mer informasjon om.

## 7.2 Rammer og frihetsgrader

I dette avsnittet vil vi belyse hvilket myndighetsområde ledere av studieprogrammer har. I hvilken grad de som underviser har et tydelig ansvar overfor leder av programmet, i hvilken grad ledelsen på

institutt-, fakultets- og institusjonsnivå legger føringer på arbeidet, og i hvilken grad studieprogramlederne står fritt til å ta avgjørelser.

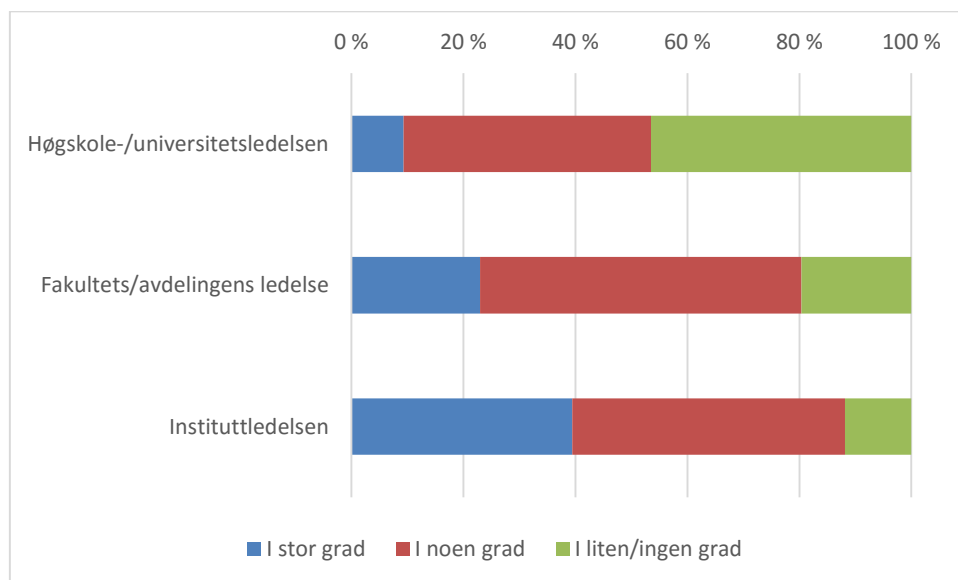
Først vil vi se på relasjonen mellom studieprogramlederne og de som underviser i programmet, og i hvilken grad de har et tydelig ansvar overfor lederen av programmet.

**Tabell 7.3: De som underviser har et tydelig ansvar overfor deg som leder.**

	Universitet, før 2005	Vit. Høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Total
Helt enig	24 %	11 %	23 %	32 %	27 %
Delvis enig	42 %	58 %	38 %	42 %	42 %
Verken enig eller uenig	15 %	11 %	20 %	16 %	16 %
Delvis uenig	14 %	11 %	15 %	6 %	11 %
Helt uenig	5 %	11 %	4 %	5 %	5 %
N=100%	173	19	79	222	493

De fleste er enige i at de som underviser i programmet har et tydelig ansvar overfor studieprogramlederen, men hovedvekten er på «delvis enig», noe som indikerer en viss reservasjon. Bare 16 prosent er på den annen side helt eller delvis uenig. Ansvaret synes litt sterkere uttalt ved de statlige høgskolene, men forskjellen er liten. Det er heller ingen forskjeller etter fagområde eller studienivå.

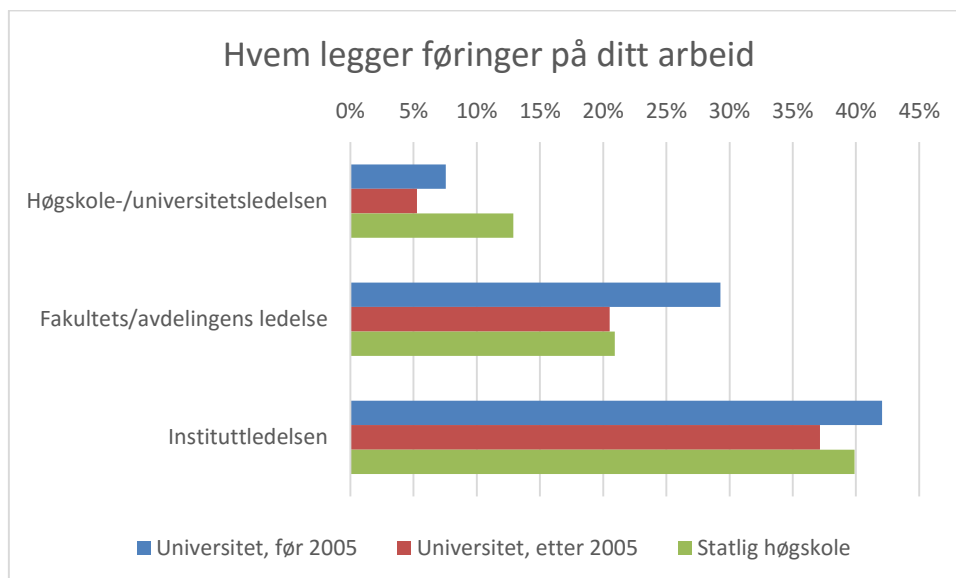
Det neste temaet vi belyser er rammene som lederne av programmene arbeider innenfor, og hvilke spenninger det eventuelt er mellom de føringene som institusjonens ledelse legger og de frihetsgradene studieprogramlederne har til å ta avgjørelser.



**Figur 7.1: I hvilken grad legger ledelsen føringer på ditt arbeid?**

Ledelsen på lokalt nivå legger sterkest føringer på studieprogramleders arbeid, 39 prosent svarer «i stor grad» mens 49 prosent svarer «i noen grad». Andelen som svarer «i stor grad» synker når vi beveger oss oppover i ledeshierarkiet, men også fakultetsledelsen legger relativt mye føringer; andelen som her svarer «i stor grad» eller «i noen grad» er henholdsvis 23 og 57 prosent. Derimot er det nærmere halvparten som svarer at institusjonsledelsen «i liten/ingen grad» legger føringer på arbeidet, og bare ni prosent svarer «i stor grad».

Dette gjelder for alle institusjonstyper, men mønsteret varierer noe (figur 7.2). Ved de statlige høgskolene legges det relativt sett sterkere føringer fra den sentrale ledelsen, mens det ved universitetene opprettet før 2005, i relativt sterkere grad legges føringer fra fakultetshold.



**Figur 7.2: Andel som svarer at ledelsen i stor grad legger føringer på arbeidet, etter institusjonstype.**

Vi har vist at ansvaret for en rekke faglige oppgaver er delt mellom flere aktører og fora, og der studieprogramlederne er en av flere med oppgaver og ansvar. Men en ting er hvilke oppgaver de har, noe annet er hva de har ansvar for å treffe avgjørelser om. Vi er med andre ord ute etter å finne ut hvilken grad av autonomi de har i jobben. Spørsmålsstillingen var i hvilken grad deres funksjon som leder av studieprogram står fritt til å ta avgjørelser om undervisningsformer, vurderingsformer, litteraturlister, emnebeskrivelser, læringsutbyttebeskrivelser og bemanning.

Vi har vist at det er de emneansvarlige som har den viktigste rollen i å endre enkeltemnene, sannsynligvis i samarbeid med undervisningspersonalet. Siden faglige avgjørelser tas i et samspill mellom mange aktører, vil vi ikke forvente at studieprogramlederne i særlig stor grad fritt kan treffe slike avgjørelser.

Sett på den bakgrunn er det kanskje overraskende at studieprogramlederne rapporterer at de likevel i relativt stor grad står fritt i å ta avgjørelser om relativt mange forhold slik tabell 7.4 viser. For de fleste sakene er det størst andel som svarer «i noen grad». En bør kanskje ikke fortolke et utsagn om fritt å kunne ta avgjørelser for langt i retning av at de tar avgjørelser helt på egen hånd. Det er nok riktigere å si at de treffer sine avgjørelser i et samspill med andre aktører, ikke alene, men at de likevel mener å ha stor innflytelse i mange saker. Ut fra disse svarene kan vi dessuten ikke si noe om de sakene de mener fritt å ta avgjørelser om er store og viktige eller små og mindre viktige.

**Tabell 7.4: I hvilken grad står du fritt til å ta avgjørelser i følgende saker? Institusjonstype.**

		Universitet, før 2005	Vit. høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Alle
Undervisnings- former	I stor grad	17 %	42 %	33 %	42 %	32 %
	I noen grad	41 %	42 %	40 %	39 %	40 %
	I liten/ingen grad	41 %	16 %	27 %	19 %	28 %
Vurderingsformer	I stor grad	16 %	21 %	34 %	30 %	25 %
	I noen grad	43 %	63 %	40 %	55 %	49 %
	I liten/ingen grad	40 %	16 %	26 %	15 %	26 %
Litteraturlister	I stor grad	18 %	37 %	26 %	34 %	27 %
	I noen grad	22 %	42 %	23 %	34 %	28 %
	I liten/ingen grad	60 %	21 %	51 %	32 %	44 %
Emnebeskrivelser	I stor grad	22 %	37 %	32 %	36 %	31 %
	I noen grad	50 %	53 %	44 %	53 %	50 %
	I liten/ingen grad	28 %	11 %	23 %	12 %	19 %
Læringsutbytte- beskrivelser	I stor grad	28 %	32 %	38 %	38 %	34 %
	I noen grad	49 %	58 %	40 %	47 %	47 %
	I liten/ingen grad	23 %	11 %	22 %	14 %	18 %
Bemanning	I stor grad	20 %	0 %	9 %	24 %	19 %
	I noen grad	28 %	63 %	32 %	39 %	35 %
	I liten/ingen grad	52 %	37 %	58 %	37 %	46 %

Vi finner her relativt klare forskjeller etter institusjonstype, og det mest interessante funnet er at studieprogramlederne i mye mindre grad står fritt til å ta avgjørelser ved universitetene opprettet før 2005. Dette gjelder spesielt avgjørelser av ren faglig art som undervisnings- og vurderingsformer samt litteraturlister og emnebeskrivelser der vi må anta at de emneansvarlige og ikke minst undervisningspersonalet har avgjørende myndighet. Med hensyn til læringsutbyttebeskrivelser og bemanning er det små forskjeller etter institusjonstype.

Disse forskjellene er ikke overraskende og reflekterer sannsynligvis at de vitenskapelig ansatte ved universitetene opprettet før 2005 har stor faglig autonomi. Men det henger også sammen med studieprogrammernes egenart, med et sannsynlig skille mellom profesjonsrettede og disiplinbaserte studier. Ved universitetene opprettet etter 2005, og de statlige høgskolene er det dessuten en del studier som er regulert av nasjonale rammeplaner og influert av yrkesfeltet. Dette vil også kunne påvirke studieprogramledernes rolle og oppgaver: sammenliknet med ledere ved disiplinbasert studier må de i større grad forholde seg til eksterne aktører.

**Tabell 7.5: I hvilken grad står du fritt til å ta avgjørelser i følgende saker? Fagområde.**

		Humaniora	Samfunns- vitenskap	MatNat/LBV	Teknologi	Medisin/ helse
Undervisnings- former	I stor grad	34 %	30 %	19 %	28 %	47 %
	I noen grad	41 %	42 %	40 %	27 %	43 %
	I liten/ingen grad	25 %	27 %	41 %	45 %	9 %
Vurderingsformer	I stor grad	24 %	25 %	23 %	22 %	35 %
	I noen grad	50 %	51 %	40 %	44 %	53 %
	I liten/ingen grad	26 %	23 %	37 %	34 %	12 %
Litteraturlister	I stor grad	34 %	27 %	10 %	20 %	39 %
	I noen grad	24 %	32 %	30 %	27 %	27 %
	I liten/ingen grad	42 %	42 %	60 %	53 %	34 %
Emnebeskrivelser	I stor grad	34 %	25 %	23 %	31 %	42 %
	I noen grad	50 %	59 %	40 %	45 %	49 %
	I liten/ingen grad	17 %	16 %	37 %	23 %	9 %
Læringsutbytte- beskrivelser	I stor grad	31 %	33 %	33 %	34 %	45 %
	I noen grad	48 %	51 %	41 %	45 %	44 %
	I liten/ingen grad	20 %	16 %	26 %	20 %	11 %
Bemanning	I stor grad	17 %	23 %	13 %	16 %	24 %
	I noen grad	35 %	39 %	29 %	33 %	35 %
	I liten/ingen grad	48 %	38 %	59 %	52 %	41 %

Vi ser også en del klare forskjeller etter fag, til dels ulike mønstre i forhold til ulike oppgaver. Studieprogramlederne har sterkest innflytelse på faglige avgjørelser innenfor medisin og helse, og svakest innenfor MatNat. Dette kan henge sammen med at studiet i medisin- og helsefag er mindre styrt av de faglig ansatte og strukturert i forhold til bestemte arbeidsfelt. Det kan være at vi ville finne mye av det samme i andre profesjonsutdanninger.

**Tabell 7.6: I hvilken grad står du fritt til å ta avgjørelser i følgende saker? Studienivå.**

		Kun BA-program	Kun MA-program	Både BA- og MA-program
Undervisningsformer	I stor grad	40 %	24 %	21 %
	I noen grad	37 %	40 %	50 %
	I liten/ingen grad	23 %	36 %	30 %
Vurderingsformer	I stor grad	27 %	22 %	22 %
	I noen grad	53 %	45 %	51 %
	I liten/ingen grad	19 %	34 %	27 %
Litteraturlister	I stor grad	32 %	23 %	17 %
	I noen grad	31 %	29 %	28 %
	I liten/ingen grad	38 %	48 %	55 %
Emnebeskrivelser	I stor grad	32 %	29 %	27 %
	I noen grad	53 %	48 %	52 %
	I liten/ingen grad	15 %	23 %	21 %
Læringsutbyttebeskrivelser	I stor grad	36 %	30 %	34 %
	I noen grad	48 %	47 %	49 %
	I liten/ingen grad	16 %	23 %	17 %
Bemanning	I stor grad	16 %	10 %	37 %
	I noen grad	39 %	34 %	32 %
	I liten/ingen grad	45 %	56 %	31 %

Programlederne har noe større frihetsgrader til å treffe faglige avgjørelser på bachelor-nivå, men det er ikke så veldig store forskjeller. Dette henger nok i noen grad sammen med at det er flere masterstudier ved universitetene opprettet før 2005, der studieprogramlederne står mindre fritt i å treffe avgjørelser av faglig art, men også med at lavere grad er mer strukturert og dessuten omfatter både universitets- og høgskolestudier.

**Tabell 7.7: Frihetsgrader til å avgjøre undervisningsformer etter institusjonstype og oppnevningstype. Andel som har svart «i stor grad».**

	Lederen blir valgt	Lederfunksjonen går på rundgang	Lederen blir ansatt	Lederen blir oppnevnt	Total
Universitet, før 2005	38 %	14 %	23 %	16 %	18 %
Universitet, etter 2005	50 %	46 %	30 %	27 %	32 %
Statlig høgskole	44 %	23 %	47 %	43 %	42 %
N=100%	22	70	117	260	469

Oppnevningstype har en viss betydning, og ledere som er ansatt eller valgt har noe større myndighet enn når de er oppnevnt eller det går på rundgang. Det ser ut til at verken oppnevningstype eller stillingsbetegnelse betyr særlig mye for den myndigheten studieprogramlederne har. Fortsatt er det forskjellene etter institusjonstype som er størst.

## **8 Studieprogramkvalitet og kvalitetstiltak**

Vi har vist at studieprogramlederne har viktige oppgaver i forhold til kvalitetsutvikling og kvalitetssikring av studieprogrammene. Fordi de dessuten er tett på virksomhetene og har solid og relevant faglig kompetanse, må de forventes å ha gode forutsetninger til å vurdere programmene og hvilke tiltak som kan bedre kvalitet.

### **8.1 Studieprogramledernes vurdering av programmene**

Studieprogramledernes vurderinger av studieprogrammet ble hentet inn gjennom et stort antall påstander med avkrysning for om de var enige eller uenige. For oversiktens skyld har vi i tabell 8.1 bare tatt med andelen som svarte at de var helt enige i påstanden. I de tilfellene bare et lite mindretall var helt enig, har vi kommentert hele fordelingen uten å vise tabellene.

**Tabell 8.1: Andel som var «helt enig» i påstander om studieprogrammet. Etter institusjonstype.**

	Universitet, før 2005	Vit høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Alle
Studieprogrammet er preget av helhet og sammenheng	45 %	37 %	42 %	45 %	44 %
Studieprogrammet er preget av lite frafall	31 %	21 %	26 %	28 %	28 %
Studieprogrammet har gode økonomiske rammer*	12 %	11 %	8 %	10 %	10 %
Studieprogrammet har tilstrekkelig faglig kapasitet	20 %	21 %	17 %	19 %	19 %
Studieprogrammet har god administrativ støtte	38 %	21 %	19 %	17 %	25 %
Studieprogrammet mangler faglig ansatte med tilstrekkelig høy vitenskapelig kompetanse*	5 %	0 %	4 %	6 %	5 %
Studieprogrammet har god søkning	38 %	37 %	36 %	40 %	39 %
Studieprogrammet har for mange studenter som ikke har tilstrekkelig faglig grunnlag*	5 %	0 %	5 %	5 %	5 %
Faglig ansatte er svært engasjerte i å undervise studentene	45 %	53 %	45 %	54 %	49 %
Studentene er engasjert i sine studier	34 %	26 %	21 %	18 %	24 %
Faglig ansatte har tilstrekkelig tid til å utvikle innovative undervisningstilbud*	7 %	16 %	9 %	5 %	7 %
Faglig ansatte har tilstrekkelig tid til å utvikle forskningsbaserte undervisningstilbud*	8 %	11 %	9 %	7 %	8 %
Faglig ansatte får lite tilbakemeldinger på sin undervisning fra studentene*	8 %	0 %	5 %	5 %	6 %
IKT-støtten er dårlig tilpasset lærernes og studentenes behov*	3 %	5 %	5 %	8 %	6 %
Undervisning oppfattes som viktig ved fakultetet/avdelingen	37 %	32 %	36 %	47 %	41 %
Studiekvalitet oppfattes som viktig blant lærestedets øverste ledelse	51 %	47 %	42 %	57 %	52 %

\*Kommenteres spesielt i avsnitt 8.2

Gjennomgående er vurderingene av studieprogrammet positive, og for de fleste utsagnene var relativt høye andeler helt enige i utsagnet. Lave andeler av helt enige, fant vi i en del utsagn av «negativ» art; de støttet i liten grad utsagn om at programmet mangler ansatte med høy kompetanse, at for mange studenter har for svakt grunnlag, at de ansatte får lite tilbakemeldinger fra studentene, og at IKT-støtten er dårlig tilpasset de ansattes og studentenes behov. Men vi finner også enkelte utsagn som handler om ressurser og tid der få er helt enige, og hvor en betydelig andel er uenige: at programmet har gode økonomiske rammer, og at de ansatte har tilstrekkelig tid til å utvikle innovative og forskningsbaserte undervisningstilbud.

Forskjellene mellom lærestedstypene er små. Det er litt overraskende at det ikke er forskjeller mht. frafall, dette er gjennomgående et større problem ved universitetene enn ved de statlige høgskolene.



Tilfredsheten med administrativ støtte er bedre ved universitetene opprettet før 2005, det fant vi også i surveyen blant de faglig ansatte i 2013 (Aamodt, Hovdhaugen & Prøitz 2014). Universitetene opprettet før 2005 uttrykker seg også mer positivt om studentenes engasjement, mens de faglige ansattes engasjement i undervisningen på den annen side er litt større ved de statlige høyskolene enn ved universitetene opprettet før 2005.

**Tabell 8.2: Andel som var «helt enig» i påstander om studieprogrammet. Etter type fagområde.**

	Humaniora	Samfunns- vitenskap	MatNat/LBV	Teknologi	Medisin- helse
Studieprogrammet er preget av helhet og sammenheng	43 %	41 %	43 %	56 %	42 %
Studieprogrammet er preget av lite frafall	22 %	27 %	37 %	28 %	31 %
Studieprogrammet har gode økonomiske rammer	6 %	16 %	13 %	13 %	4 %
Studieprogrammet har tilstrekkelig faglig kapasitet	13 %	22 %	28 %	20 %	16 %
Studieprogrammet har god administrativ støtte	26 %	27 %	26 %	25 %	18 %
Studieprogrammet mangler faglig ansatte med tilstrekkelig høy vitenskapelig kompetanse	6 %	4 %	1 %	5 %	8 %
Studieprogrammet har god søkning	28 %	43 %	30 %	36 %	55 %
Studieprogrammet har for mange studenter som ikke har tilstrekkelig faglig grunnlag	6 %	5 %	6 %	2 %	3 %
Faglig ansatte er svært engasjerte i å undervise studentene	54 %	51 %	36 %	52 %	49 %
Studentene er engasjert i sine studier	29 %	24 %	23 %	20 %	19 %
Faglig ansatte har tilstrekkelig tid til å utvikle innovative undervisningstilbud	6 %	9 %	3 %	9 %	4 %
Faglig ansatte har tilstrekkelig tid til å utvikle forskningsbaserte undervisningstilbud	7 %	11 %	9 %	5 %	7 %
Faglig ansatte får lite tilbakemeldinger på sin undervisning fra studentene	9 %	5 %	3 %	3 %	4 %
IKT-støtten er dårlig tilpasset lærernes og studentenes behov	12 %	4 %	6 %	6 %	0 %
Undervisning oppfattes som viktig ved fakultetet/avdelingen	39 %	37 %	48 %	53 %	36 %
Studiekvalitet oppfattes som viktig blant lærestedets øverste ledelse	56 %	46 %	54 %	58 %	51 %

Vi ser små fagforskjeller i svarmønstret på flere av utsagnene, men det er noen interessante forskjeller. De fra teknologi er mest tilfreds med helhet og sammenheng, fra humaniora minst tilfreds med frafallet, faglig kapasitet og søkning. Bortsett fra faglig kapasitet er dette som forventet. De fra MatNat er minst tilfreds med de faglig ansattes engasjement i å undervise, mens de fra humaniora er mest tilfreds med studentenes engasjement.

**Tabell 8.3: Andel som var «helt enig» i påstander om studieprogrammet. Etter studienivå.**

	Kun BA	Kun MA	BAoMA
Studieprogrammet er preget av helhet og sammenheng	45 %	44 %	44 %
Studieprogrammet er preget av lite frafall	21 %	40 %	25 %
Studieprogrammet har gode økonomiske rammer	7 %	13 %	12 %
Studieprogrammet har tilstrekkelig faglig kapasitet	13 %	26 %	22 %
Studieprogrammet har god administrativ støtte	19 %	31 %	27 %
Studieprogrammet mangler faglig ansatte med tilstrekkelig høy vitenskapelig kompetanse	5 %	4 %	4 %
Studieprogrammet har god søkning	40 %	39 %	32 %
Studieprogrammet har for mange studenter som ikke har tilstrekkelig faglig grunnlag	4 %	4 %	6 %
Faglig ansatte er svært engasjerte i å undervise studentene	49 %	48 %	50 %
Studentene er engasjert i sine studier	17 %	37 %	21 %
Faglig ansatte har tilstrekkelig tid til å utvikle innovative undervisningstilbud	5 %	9 %	7 %
Faglig ansatte har tilstrekkelig tid til å utvikle forskningsbaserte undervisningstilbud	6 %	13 %	7 %
Faglig ansatte får lite tilbakemeldinger på sin undervisning fra studentene	5 %	6 %	6 %
IKT-støtten er dårlig tilpasset lærernes og studentenes behov	6 %	5 %	5 %
Undervisning oppfattes som viktig ved fakultetet/avdelingen	45 %	38 %	40 %
Studiekvalitet oppfattes som viktig blant lærestedets øverste ledelse	49 %	56 %	57 %

Det er en del interessante forskjeller etter studienivå, og ledernes vurderinger er betydelig mer positive overfor master- enn bachelorprogrammer. Sammenliknet med programmer på bachelornivå er frafall et mindre problem på master, faglig kapasitet og administrativ støtte er bedre, og studentenes engasjement i sine studier er sterkere. Disse forskjellene virker rimelige, blant annet fordi studenter på mastergradsnivå er sterkere selektert.

## 8.2 Utsagn der vurderingene er mer delte

Det er seks utsagn der bare et lite mindretall har svart at de er helt enige. Vi vil derfor kommentere disse fordelingene uten å vise tabellene.

### 8.2.1 Økonomiske rammer og ressurser

På utsagnet om at programmet har gode økonomiske rammer er det over en tredel som er helt eller delvis uenig, om lag samme andel som er helt eller delvis enig. Her er med andre ord meningene ganske delte. Hvis dette henger sammen med reelle forskjeller ville vi kanskje forvente å finne noen forskjeller etter type institusjon, men det er ikke så store systematiske forskjeller, og de største forskjellene er å finne mellom helt eller delvis enig, og mellom helt eller delvis uenig. Her finner vi faktisk større forskjeller etter fagområde. Studieprogramledere fra humaniora og medisin/helse er minst tilfreds med de økonomiske rammene, andelen som er uenig i at studieprogrammet har gode økonomiske rammer er over 40 prosent i begge fagområdene. De fra MatNat er mest tilfreds, bare 28 prosent er uenige i at programmet har gode økonomiske rammer. Vi fant også at det er noe mer tilfredshet med de økonomiske rammene blant de som har ansvar for programmer på mastergradsnivå enn på bachelornivå.

Ikke overaskende er tid en knapp ressurs, og på utsagnene om de faglig ansatte har tilstrekkelig tid til å utvikle innovative og forskningsbaserte undervisningstilbud, er vurderingen heller lunken. Omtrent halvparten er helt eller delvis uenige i at de faglig ansatte har tilstrekkelig tid til å utvikle innovative undervisningstilbud, og noe færre (42 %) er uenige i at de har tilstrekkelig tid til å utvikle forskningsbasert utdanning. Her er det små forskjeller etter institusjonstype.

I noen grad handler også kvaliteten på IKT-støtten om rammer og ressurser. Det er under én av fem som er enige i at IKT-støtten er dårlig tilpasset, mellom 40 og 50 prosent er uenige, og én av tre er verken enige eller uenige. Det er her også små forskjeller etter institusjonstype.

### **8.2.2 Faglig kapasitet**

Det er to spørsmål om faglig kapasitet som vi bør se på i sammenheng: om studieprogrammet har tilstrekkelig faglig kapasitet, og om programmet mangler faglig ansatte med tilstrekkelig høy vitenskapelig kompetanse. De to spørsmålene dekker litt ulike ting, kapasitet og kompetanse.

Svarene på de to spørsmålene om faglig kapasitet og kompetanse peker i samme retning. Et flertall, 58 prosent, er enige i at studieprogrammet har tilstrekkelig faglig kapasitet, og en noe større andel (64 %) er uenige i at det mangler faglig ansatte med tilstrekkelig vitenskapelig kompetanse. Men svarmønstrene mellom de forskjellige institusjonstypene er ulike. Det er omtrent ingen forskjeller i synet på faglig kapasitet, mens vi ser klare forskjeller i synet på mangler i den vitenskapelige kompetansen. Ved universitetene opprettet før 2005, var det 16 prosent som var enig og 72 prosent som var uenige at det mangler faglig ansatte med høy kompetanse, mens de tilsvarende tallene var 34 og 54 prosent ved de statlige høgskolene. Og spesielt i andelen som er helt uenig er forskjellen stor. Mens det i alle institusjonstypene synes å være tilstrekkelig faglig kapasitet, er det noe mindre tilfredshet med den vitenskapelige kompetansen ved de statlige høgskolene. Men også her var det et flertall som var uenige i at det er mangler. Universitetene opprettet etter 2005 plasserer seg mellom universitetene opprettet før 2005, og de statlige høgskolene, og disse forskjellene reflekterer studieprogramprofilen ved de ulike lærestedstypene.

Studieprogramlederne fra MatNat-fagene (inkludert landbruk) utmerker seg ved den mest positive vurderingen av den faglige kapasiteten, og i enda sterkere grad den vitenskapelige kompetansen. Medisin og helse gir de minst positive svarene. I MatNat var det 83 prosent som var uenige i at programmet mangler faglig ansatte med tilstrekkelig høy vitenskapelig kompetanse, mens andelen var varierte mellom 51 prosent i medisin og helse og 66 prosent i teknologi.

Synspunktene på faglig kapasitet og vitenskapelig kompetanse varierer noe mellom programmer på ulike nivå. Det er litt større tilfredshet med den faglige kapasiteten på mastergradsnivå enn på bachelornivå, mens forskjellene er klarere i vurderingen av kompetansen. Mens 54 prosent av de som har ansvar for programmer på bachelornivå er uenige i at programmer mangler ansatte med tilstrekkelig vitenskapelig kompetanse, er andelen 71 prosent på mastergradsnivå. Dette til tross for at en skulle anta at kravene til vitenskapelig kompetanse er høyere i undervisningen av mastergradsstudenter.

### **8.2.3 Studentenes forutsetninger**

Andelen som er enig i at for mange studenter har for svakt faglig grunnlag variere ikke så mye, men andelen som er uenig varierer fra 56 prosent ved universitetene opprettet før 2005, 40 prosent ved universitetene opprettet etter 2005, og 44 prosent ved de statlige høgskolene. Tilfredsheten med studentgrunnlaget er dermed noe bedre ved universitetene. Dette stemmer med virkeligheten, men samtidig er trolig de faglige kravene sterkere.

Variasjonen på oppfatningen av om studenter har for svakt faglig grunnlag er størst i humaniora. Her er det like mange som er enige som uenige (37 og 36 prosent) i utsagnet om at studieprogrammet har for mange studenter som ikke har et tilstrekkelig faglig grunnlag. I medisin/helse var til sammenlikning 22 prosent enige og 60 prosent uenige. Dette er som ventet, siden medisin og helse er selektive

programmer (ikke bare medisinerstudiet), mens humaniora i større grad har åpen adgang. Dermed blir det større variasjon i humaniora, dessuten kan det tenkes at svarene også reflekterer at antall studenter er høyt.

Som ventet tyder svarene også på at studenter med manglende faglig grunnlag er et større problem på bachelor enn master. Det er ikke så stor forskjell, fra de respektive studienivåene, i andelen som er enige i utsagnet, men andelen som er uenig var 43 prosent på bachelor og 60 prosent på master.

Studentene har også en rolle i å evaluere og gi tilbakemeldinger på de ansattes undervisning. De fleste, om lag to av tre, er uenige i at de får lite tilbakemelding fra studentene og bare 20 prosent er enige. Dette stemmer med funn fra CAP-dataene som viste at de ansatte ved universitetene i betydelig grad fikk sin undervisning evaluert av studentene. Andelen som er uenige i utsagnet er noe høyere ved de statlige høgskolene enn ved universitetene opprettet etter 2005, det vil si at de faglig ansatte ved de statlige høgskolene får noe mer tilbakemelding fra studentene.

Det er vanskelig å danne seg et oversiktlig bilde av studieprogramledernes vurderinger av programmene siden det er mange utsagn som dekker helt ulike forhold. Vi har derfor foretatt en faktoranalyse for å få fram et mer samlet bilde. I analysene ble antall faktorer begrenset til fire, og resultatene er vist i tabell 8.4. Faktorer med høy faktorskår er vist med uthevet skrift.

**Tabell 8.4: Faktoranalyse av påstander om studieprogrammet.**

	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>	<b>Faktor 3</b>	<b>Faktor 4</b>
	Ressurser	Inntaks-kvalitet	Undervisnings-fokus	Generelle utfordringer
Faglig ansatte har tilstrekkelig tid til å utvikle innovative undervisningstilbud	<b>0,833</b>			
Faglig ansatte har tilstrekkelig tid til å utvikle forskningsbaserte undervisningstilbud	<b>0,823</b>		0,109	-0,107
Studieprogrammet har gode økonomiske rammer	<b>0,683</b>	0,234		
Studieprogrammet har tilstrekkelig faglig kapasitet	<b>0,533</b>		0,147	-0,348
Studieprogrammet er preget av lite frafall		<b>0,755</b>		
Studentene er engasjert i sine studier	0,104	<b>0,657</b>	0,183	
Studieprogrammet har god søkning		<b>0,621</b>		0,231
Studieprogrammet har for mange studenter som ikke har tilstrekkelig faglig grunnlag	-0,122	<b>-0,619</b>	0,114	0,169
Studieprogrammet er preget av helhet og sammenheng	0,118	0,438	0,247	-0,259
Undervisning oppfattes som viktig ved fakultetet/avdelingen			<b>0,862</b>	
Studiekvalitet oppfattes som viktig blant lærestedets øverste ledelse	0,153		<b>0,826</b>	
Faglig ansatte er svært engasjerte i å undervise studentene		0,442	<b>0,454</b>	-0,163
Studieprogrammet mangler faglig ansatte med tilstrekkelig høy vitenskapelig kompetanse	-0,123			<b>0,682</b>
Faglig ansatte får lite tilbakemeldinger på sin undervisning fra studentene		-0,204		<b>0,586</b>
IKT-støtten er dårlig tilpasset lærernes og studentenes behov				<b>0,547</b>
Studieprogrammet har god administrativ støtte	0,371		0,179	<b>-0,435</b>
Percent of variance (explained)	14,7	14,2	11,4	10,2

Metode: Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax

De tre første faktorene er nokså klare og lett tolkbare. Den første peker på knapphet på tid, økonomi og faglig kapasitet, og kan samlet sett sies å handle om tilstrekkelige ressurser: «Faglig ansatte har tilstrekkelig tid til å utvikle innovative undervisningstilbud», «Faglig ansatte har tilstrekkelig tid til å utvikle forskningsbaserte undervisningstilbud», «Studieprogrammet har gode økonomiske rammer» og «Studieprogrammet har tilstrekkelig faglig kapasitet». Den andre faktoren er satt sammen av utsagn som tilkjennegir positive vurderinger av studentenes forutsetninger, innsats samt frafall: «Studieprogrammet er preget av lite frafall», «Studentene er engasjert i sine studier», «Studieprogrammet har god søkning» og «Studieprogrammet har for mange studenter som ikke har tilstrekkelig faglig grunnlag». Den tredje faktoren lader på tre utsagn: «Undervisning oppfattes som viktig ved fakultetet/avdelingen», «Studiekvalitet oppfattes som viktig blant lærestedets øverste ledelse» og «Faglig ansatte er svært engasjerte i å undervise studentene», og fanger opp at det er positive holdninger til undervisning og undervisningskvalitet. Den fjerde faktoren fanger opp et litt sammensatt sett av problemer: «Studieprogrammet mangler faglig ansatte med tilstrekkelig høy vitenskapelig kompetanse», «Faglig ansatte får lite tilbakemeldinger på sin undervisning fra studentene», «IKT-støtten er dårlig tilpasset lærernes og studentenes behov» og «Studieprogrammet har god administrativ støtte». Det er lite logisk sammenheng mellom disse fire utsagnene, så det er

rimelig å karakterisere denne faktoren som et uttrykk for at en del respondenter uttrykker en del generell misnøye.

### 8.3 Kvalitetstiltak

I kapittel seks viste vi at studentenes emneevalueringer i stor grad anvendes som et grunnlag for kvalitetsarbeidet. Vi skal nå se hvordan emneevalueringer fra studentene sammen med andre faktorer spiller en rolle for endring og utvikling o studieprogrammene.

**Tabell 8.5: Viktige faktorer for endring og utvikling. Etter type institusjon.**

	Andel som har svart «i stor grad»				
	Universitet, før 2005	Vit. høyskole	Universitet, etter 2005	Statlig høyskole	Total
Tilbakemeldinger og evalueringer fra egne studenter	70 %	47 %	63 %	66 %	66 %
Kunnskapsutvikling i fagområdene	66 %	79 %	56 %	74 %	68 %
Signaler fra arbeidsmarkedet	27 %	16 %	29 %	40 %	33 %
Nasjonalt kvalitetssikringssystem (NOKUT)	27 %	11 %	27 %	46 %	35 %
Institusjonens kvalitetssikringssystem	37 %	21 %	30 %	45 %	39 %
N=100%	164	19	74	217	474

I tråd med det vi fant i kapittel seks ser vi at tilbakemeldinger og evalueringer fra studentene, sammen med kunnskapsutviklingen i fagområdene, oppgis som de viktigste faktorene. Mer enn to tredeler oppgir dette i stor grad. Dette gjelder både for universitetene opprettet før 2005, og de statlige høyskolene. Signaler fra arbeidsmarkedet, det nasjonale og det institusjonelle kvalitetssikringssystemet, får betydelig mindre oppslutning, fra 33 til 39 prosent. Alle disse faktorene synes å ha større viktighet ved de statlige høyskolene enn ved universitetene opprettet før 2005. For de fleste faktorene utgjør disse to lærestedstypene ytterpunktene, men forskjellene varierer en del. Forskjeller er klartest med hensyn til signaler fra arbeidsmarkedet og det nasjonale kvalitetssikringssystemet. Universitetene opprettet etter 2005 legger i minst grad vekt på kunnskapsutviklingen i fagområdet og institusjonens kvalitetssystem. Det er ellers interessant at det nasjonale og det institusjonelle kvalitetssikringssystemet vektlegges omtrent like mye når vi ser institusjonene under ett, men det nasjonale systemet er relativt sett mindre viktig ved universitetene opprettet før 2005.

**Tabell 8.6: Viktige faktorer for endring og utvikling. Etter fagområde.**

	Humaniora	Samfunnsvitenskap	MatNat/LBV	Teknologi	Medisin/helse
Tilbakemeldinger og evalueringer fra egne studenter	62 %	68 %	70 %	67 %	68 %
Kunnskapsutvikling i fagområdene	65 %	70 %	56 %	78 %	75 %
Signaler fra arbeidsmarkedet	21 %	25 %	25 %	66 %	48 %
Nasjonalt kvalitetssikringssystem (NOKUT)	32 %	30 %	25 %	44 %	52 %
Institusjonens kvalitetssikringssystem	36 %	36 %	31 %	41 %	55 %
N=100%	127	138	71	64	73

Betydningen av tilbakemeldinger og evaluering fra studentene varierer lite etter fagområde (tabell 8.6), men forskjellene er større for de øvrige faktorene. Kunnskapsutviklingen i fagområdene er viktigst i teknologi og medisin/helse og minst viktig i MatNat. Signaler fra arbeidsmarkedet er klart viktigst i teknologi og minst viktig i humaniora, samfunnsvitenskap og MatNat. Både det nasjonale og de institusjonelle kvalitetssystemet er viktigst i medisin og helse og til dels i teknologi.

Forskjellene etter studienivå er relativt små (tabell 8.7), men signaler fra arbeidsmarkedet, og det nasjonale kvalitetssikringssystemet, er mindre viktig på mastergradsnivå enn på bachelornivå.

**Tabell 8.7: Viktige faktorer for endring og utvikling. Etter studienivå.**

	kun BA	kun MA	BAoMA
Tilbakemeldinger og evalueringer fra egne studenter	65 %	68 %	70 %
Kunnskapsutvikling i fagområdene	70 %	70 %	64 %
Signaler fra arbeidsmarkedet	41 %	28 %	29 %
Nasjonalt kvalitetssikringssystem (NOKUT)	40 %	29 %	38 %
Institusjonens kvalitetssikringssystem	39 %	39 %	39 %
N=100%	205	132	112

Som en oppfølging av spørsmålet med vurderinger av studieprogrammet, ble studieprogramlederne også bedt om å markere for hvilke(t) av de samme temaene som danner grunnlag for mål og tiltak som det arbeides med for å opprettholde eller forbedre kvalitet. Spørsmålet ga muligheter for å sette kryss for flere alternativer.

**Tabell 8.8: Målsetting og tiltak for kvalitetsutvikling. Etter institusjonstype.**

	Universitet, før 2005	Vit. høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Total
Styrke helhet og sammenheng i studieprogrammet	78 %	76 %	67 %	69 %	72 %
Fornye faginnholdet for å følge utviklingen i faget	64 %	62 %	63 %	68 %	66 %
Forbedre kontakt med arbeidslivet	40 %	19 %	35 %	44 %	40 %
Redusere frafall	45 %	19 %	44 %	39 %	41 %
Forbedre oppfølgingen av studentene	51 %	48 %	48 %	50 %	50 %
Fremme studentaktive arbeidsformer	56 %	62 %	51 %	61 %	58 %
Bedre rekrutteringen til studieprogrammet	46 %	29 %	42 %	39 %	42 %
Skape en god undervisningskultur blant faglig ansatte ved programmet	46 %	48 %	38 %	37 %	41 %
Styrke administrativ støtte for studieprogrammet	19 %	14 %	10 %	14 %	15 %
Øke antall faglig ansatte med tilstrekkelig vitenskapelig kompetanse ved programmet	28 %	19 %	37 %	38 %	33 %
Styrke forskningsbaseringen av undervisningen	31 %	29 %	33 %	42 %	36 %
Utvikle/fremme pedagogisk bruk av digital teknologi	37 %	19 %	35 %	43 %	39 %

Alle de aktuelle temaene ble krysset av, men i varierende grad. De aller viktigste kvalitetstiltakene er, ifølge lederne av studieprogrammer, å styrke helhet og sammenheng og å fornye faginnholdet; henholdsvis 72 og 66 prosent har krysset av for dette. Det ansees også som viktig å fremme studentaktive læringsformer. Minst viktig synes det å være å styrke den administrative støtten. Dette kan både bety at det ikke ansees som så viktig, eller at de er godt fornøyd. Det er for øvrig et stort flertall, nærmere fire av fem, som er enige i at den administrative støtten er god (se forrige kapittel). Det samme fant Aamodt, Hovdhaugen og Prøitz (2014).

En del av utsagnene, men ikke alle, er like i de spørsmålene om vurderinger av programmet og av mulige tiltak. Der hvor det er likeartede utsagn er det ikke enkelt å se klare sammenhenger, som f.eks. at det er viktigst med tiltak på forhold der vurderingene er kritiske. Å styrke helhet og sammenheng er det utsagnet som får mest støtte, men det er samtidig et forhold der det er ganske stor tilfredshet. Men «helhet og sammenheng» kan bety ulike ting. I et disiplinorientert program kan dette handle om god sammenheng mellom teori og metode, mens det i et profesjonsrettet program kan bety at fagene og praksis bidrar til god profesjonsutøvelse.

Gjennomgående er det små forskjeller etter type institusjon. Men det er verdt å merke seg at å skape en god undervisningskultur synes mer prioritert ved universitetene opprettet før 2005, samtidig som det der er mindre viktig å øke antall ansatte med tilstrekkelig vitenskapelig kompetanse. Ved de statlige høgskolene ansees det på sin side viktig å styrke den faglige kompetansen og fremme forskningsbasert utdanning.



**Tabell 8.9: Målsetting og tiltak for kvalitetsutvikling. Etter fagområde.**

	Humaniora	Samfunns- vitenskap	MatNat/LBV	Teknologi	Medisin/helse
Styrke helhet og sammenheng i studieprogrammet	80 %	78 %	81 %	78 %	87 %
Fornye faginnholdet for å følge utviklingen i faget	75 %	73 %	67 %	70 %	82 %
Forbedre kontakt med arbeidslivet	37 %	46 %	42 %	63 %	43 %
Redusere frafall	48 %	43 %	58 %	49 %	36 %
Forbedre oppfølgingen av studentene	56 %	56 %	53 %	60 %	53 %
Fremme studentaktive arbeidsformer	68 %	64 %	59 %	61 %	66 %
Bedre rekrutteringen til studieprogrammet	49 %	42 %	53 %	49 %	39 %
Skape god undervisningskultur blant faglig ansatte ved programmet	47 %	44 %	41 %	40 %	54 %
Styrke administrativ støtte for studieprogrammet	14 %	19 %	12 %	13 %	24 %
Øke antall faglig ansatte med tilstrekkelig vitenskapelig kompetanse ved programmet	36 %	38 %	26 %	42 %	45 %
Styrke forskningsbaseringen av undervisningen	41 %	40 %	40 %	36 %	43 %
Utvikle/fremme pedagogisk bruk av digital teknologi	39 %	40 %	52 %	39 %	55 %

Heller ikke etter fagområde finner vi store forskjeller for de fleste temaene, men noe vesentlige forskjeller viser seg. Bedre kontakt med arbeidslivet er mye viktigere i teknologi enn i de andre fagområdene. I medisin uttrykkes det som særlig viktig å utvikle en bedre undervisningskultur, styrke den administrative støtten og pedagogisk bruk av digital teknologi, mens bedre rekruttering er mindre viktig. Det siste er ikke overraskende, gitt et selektivt opptak av studenter. I matematisk-naturvitenskapelige fag synes det å være et mindre behov enn i de andre fagene å øke antall ansatte med høy kompetanse.

**Tabell 8.10: Målsetting og tiltak for kvalitetsutvikling. Etter studienivå.**

	kun BA	kun MA	BAoMA
Styrke helhet og sammenheng i studieprogrammet	70 %	71 %	81 %
Fornye faginnholdet for å følge utviklingen i faget	63 %	69 %	66 %
Forbedre kontakt med arbeidslivet	43 %	41 %	41 %
Redusere frafall	41 %	35 %	54 %
Forbedre oppfølgingen av studentene	52 %	49 %	51 %
Fremme studentaktive arbeidsformer	62 %	51 %	61 %
Bedre rekrutteringen til studieprogrammet	39 %	44 %	49 %
Skape god undervisningskultur blant faglig ansatte ved programmet	41 %	36 %	51 %
Styrke administrativ støtte for studieprogrammet	14 %	14 %	21 %
Øke antall faglig ansatte med tilstrekkelig vitenskapelig kompetanse ved programmet	39 %	28 %	34 %
Styrke forskningsbaseringen av undervisningen	38 %	36 %	37 %
Utvikle/fremme pedagogisk bruk av digital teknologi	44 %	33 %	38 %

Det er små forskjeller i svarmønstrene mellom de som leder programmer på ulike nivå. Studentaktive arbeidsformer, flere ansatte med høy kompetanse, og bruk av digital teknologi er litt mindre viktig på mastergradsnivå enn på bachelornivå.

## 9 Digital teknologi i undervisningen

Digital teknologi tas i økende grad i bruk i høyere utdanning, og bidrar til å bedre måtene å undervise på. Nettbasert læring er ikke lenger bare et verktøy for å levere fjernundervisning, det tas i økende grad også i bruk i den ordinære campus-basert undervisningen (Damca m. fl. 2015). Bruk av digital teknologi i undervisningen ble i spørreskjemaundersøkelsen blant studieprogramlederne kartlagt gjennom tre ulike spørsmål: hvor sentralt dette står i utviklingen av undervisnings- og læringsaktiviteter, om bruken av teknologistøtte i det aktuelle studieprogrammet, og hvilke former for teknologistøtte som brukes.

**Tabell 9.1: I hvilken grad står bruk av digital teknologi sentralt i utviklingen av undervisnings- og læringsaktiviteter ved ditt institutt/din avdeling? Etter institusjonstype.**

	Universitet, før 2005	Vit. høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Total
Ikke svart	12 %	10 %	19 %	13 %	14 %
I liten/ingen grad	10 %	5 %	6 %	8 %	9 %
I noen grad	57 %	52 %	51 %	45 %	50 %
I stor grad	20 %	33 %	24 %	34 %	27 %
N=100%	187	21	93	250	551

Svarene tyder på at digital teknologi står sentralt, til en viss grad. Halvparten har svart «i noen grad», vel én av fire svarte «i stor grad», og ni prosent svarte «i liten/ingen grad». Andelen som har svart «i stor grad» er betydelig høyere ved de statlige høgskolene enn ved begge gruppene universiteter. Dette kan tyde på at digital teknologi er noe sterkere utviklet ved de statlige høgskolene, men det er vanskelig å bedømme hva dette skyldes.

**Tabell 9.2: I hvilken grad står bruk av digital teknologi sentralt i utviklingen av undervisnings- og læringsaktiviteter ved ditt institutt/din avdeling? Etter fagområde.**

	Ikke oppgitt	Humaniora	Samfunns- vitenskap	MatNat/LBV	Teknologi	Medisin/helse
Ikke svart	95 %	2 %	5 %	5 %	4 %	3 %
I liten/ingen grad	0 %	9 %	15 %	4 %	7 %	7 %
I noen grad	3 %	58 %	55 %	63 %	40 %	62 %
I stor grad	2 %	32 %	24 %	27 %	48 %	29 %
N=100%	61	129	146	73	67	76

Den eneste forskjellen etter fagområde, er at digital teknologi ikke overaskende synes å være viktigst i teknologi mens det er relativt små forskjeller mellom de øvrige fagområdene.

**Tabell 9.3: I hvilken grad står bruk av digital teknologi sentralt i utviklingen av undervisnings- og læringsaktiviteter ved ditt institutt/din avdeling? Etter studienivå.**

	Kun BA	Kun MA	BAoMA
Ikke svart	12 %	14 %	10 %
I liten/ingen grad	7 %	11 %	8 %
I noen grad	49 %	50 %	61 %
I stor grad	32 %	25 %	21 %
N=100%	235	154	125

Det er en svak tendens til at digital teknologi er viktigere på bachelor- enn på mastergradsnivå.

**Tabell 9.4: Brukes det noen former for teknologistøttet undervisning og læring på studieprogrammet du leder? Etter institusjonstype.**

	Universitet, før 2005	Vit. høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Total
Ikke svart	12 %	10 %	19 %	14 %	14 %
Ja	75 %	86 %	77 %	81 %	78 %
Nei	13 %	5 %	3 %	5 %	8 %
N=100%	187	21	93	250	551

Teknologistøtte til undervisning og læring anvendes i stor grad, nesten 80 prosent har svart «ja». Det er ubetydelige forskjeller etter type institusjon, og vi fant heller ingen forskjell etter fagområde eller nivå.

Programlederne ble også spurt om hvilke former for teknologistøtte som ble anvendt. På dette spørsmålet kunne de sette flere kryss.

**Tabell 9.5: Hva slags former for teknologistøttet undervisning og læring blir brukt i studieprogrammet du leder? Etter institusjonstype.**

	Universitet, før 2005	Vit. høgskole	Universitet, etter 2005	Statlig høgskole	Total
Nettbasert undervisning	30 %	29 %	34 %	40 %	35 %
Bruk av videoer i undervisning	56 %	71 %	63 %	70 %	64 %
Simulatortrening	12 %	5 %	15 %	15 %	14 %
Laboratorieundervisning	29 %	33 %	37 %	34 %	33 %
Bruk av sosiale medier	23 %	38 %	26 %	33 %	29 %
Bruk av Learning Management System	63 %	67 %	71 %	69 %	67 %
Utvikling av virtuelle læringsmiljøer	6 %	10 %	1 %	7 %	6 %
N=100%	187	21	93	250	551

De formene som hyppigst ble nevnt, av om lag to tredeler, var bruk av videoer i undervisningen og bruk av læringsplattformer (learning management systemer). Nettbasert undervisning, laboratorieundervisning og bruk av sosiale medier ble nevnt av om lag 30 prosent, mens

simulatortrening og virtuelle læringsmiljøer er betydelig mindre utbredt. Nettbasert undervisning, bruk av videoer og bruk av sosiale medier er mer utbredt ved de statlige høgskolene enn ved universitetene opprettet før 2005.

**Tabell 9.6: Hva slags former for teknologistøttet undervisning og læring blir brukt i studieprogrammet du leder? Etter fagområde.**

	Humaniora	Samfunns- vitenskap	MatNat/LBV	Teknologi	Medisin- helse
Nettbasert undervisning	45 %	34 %	42 %	43 %	33 %
Bruk av videoer i undervisning	67 %	73 %	78 %	64 %	78 %
Simulatortrening	7 %	8 %	10 %	28 %	37 %
Laboratorieundervisning	14 %	24 %	67 %	70 %	42 %
Bruk av sosiale medier	43 %	33 %	23 %	16 %	32 %
Bruk av Learning Management System	71 %	73 %	78 %	76 %	82 %
Utvikling av virtuelle læringsmiljøer	5 %	6 %	4 %	7 %	12 %
N=100%	61	129	146	73	67

Vi finner en del forskjeller etter fagområde. Noen av dem er klart som forventet, f.eks. at laboratorieundervisning er vanligst i matematisk-naturvitenskapelige fag. Simulatortrening er vanligst i medisin/helse og i teknologi, mens sosiale medier er mest brukt i humaniora.

Vi fant ubetydelige forskjeller etter studienivå, men det er en svak tendens til at det gjennomgående brukes teknologistøtte mer på bachelornivå enn på mastergradsnivå.

## Referanser

- Aamodt, P.O., Hovdhaugen, E. & Prøitz, T.S. (2014). *Utdanningskvalitet i høyere utdanning: noen empiriske eksempler. Resultater fra en undersøkelse blant faglig ansatte våren 2013*. Oslo, NIFU rapport 6/2014
- Aamodt, P.O. (2016). *Undervisningsvilkår ved universitetene. En analyse av data fra CAP-undersøkelsen*. Oslo, NIFU arbeidsnotat X/2016
- Andersen, O. S., & Rasmussen, S. B. (2011). *Sådan leder du medarbejdere der er klogere enn dig selv*. København: L&R Business.
- Blackmore, P. (2007). Disciplinary differences in academic leadership and management and its development: a significant factor? *Research in Post-Compulsory Education*, 12(2), 225-239.
- Bleiklie, I. (2005). Academic leadership and emerging knowledge regimes. In I. Bleiklie & M. Henkel (Eds.), *Governing knowledge. A study of continuity and change in higher education*. Dordrecht: Springer.
- Bleiklie, I., & Frølich, N. (2014). Styring og ledelse i politikk om høyere utdanning. In N. Frølich, E. Hovdhaugen, & L. I. Terum (Eds.), *Kvalitet, kapasitet og relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning* Oslo: Cappelen Akademisk.
- Bleiklie, I., & Lange, S. (2010). Competition and Leadership as Drivers in German and Norwegian University Reforms. *Higher Education Policy*, 23(2), 173-193.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: a literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693-710.
- Caspersen, J., & Frølich, N. (2014). Læringsutbytte som styringsredskap for ledelsen i høyere utdanning. In N. Frølich, E. Hovdhaugen, & L. I. Terum (Eds.), *Kvalitet, kapasitet og relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Caspersen, J., & Frølich, N. (2015). Managing learning outcomes. Leadership practices and old modes of new governance in higher education. In E. Reale & E. Primeri (Eds.), *Universities in transition. Shifting institutional and organizational boundaries*: Sense.
- Cohen, M. D., & March, J. G. (1974). *Leadership and ambiguity: The American College President*. New York: McGraw-Hill.
- Davies, J., Hides, M. T., & Casey, S. (2001). Leadership in higher education. *Total Quality Management*, 12(7-8), 1025-1030.
- Field, A. 2005. *Discovering Statistics Using SPSS*. Second edition. London: Sage.
- Frølich, N., Gulbrandsen, M., Vabø, A., Wiers-Jenssen, J., & Aamodt, P. O. (2016). *Kvalitet og samspill i universitets- og høgskolesektoren*. NIFU-rapport 2016:2, Oslo
- Hovdhaugen, E. & Wiers-Jenssen, J. (2015) Hvordan vurderer studenter og nyutdannede utdanningens kvalitet og relevans? I Frølich, N. (red.) *Hva skjer i universiteter og høyskoler?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kim, J-O., and C.W. Mueller. 1978. *Introduction to factor analysis: What it is and how to do it*. London: Sage.

- KUF. (2001). Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001). Gjør din plikt - krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Middlehurst, R., & Elton, L. (1992). Leadership and management in higher education. *Studies in Higher Education*, 17(3), 251-264.
- Nordkvelle, Y. (2012). Kvalitet og utdanningsledelse. *Uniped*, 35(4), 1-3.
- Norgesuniversitetet (2014) *Digital tilstand 2014*. Tromsø: Norgesuniversitetet.
- NOU. (2000: 14). Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge (Mjøs-utvalgets innstilling). Rasmussen, S. B. (2014). *Potential ledelse. Om strategisk ledelse i fagprofesjonelle organisasjoner*. Barlebo Forlag.
- Spooren, P., Brocks., B. & Mortelmans, D. (2013) On the validity of student evaluation of teaching. The state of the art. *Review of Educational Research*, 83, 598-642.
- Stensaker, B., Vabø, A., Frølich, N., Bleiklie, I., Kvam, E., & Waagene, E. (2013). *Styring og strategi. Betydningen av ulike styringsmodeller for lærestedenes strategiarbeid*. NIFU rapport 2013:43, Oslo

**Nettbaserte ressurser:**

NIFU FOU-statistikkbanken, tilgjengelig online: <http://www.foustatistikkbanken.no/nifu/?language=no>

## Vedlegg

**Vedlegg 1: Antall heltidsprogrammer per lærested og andel respondenter som har svart.**

	Total	Andel svart	Institusjonstype
HBV	51	51 %	Statlig høgskole
HiÅlesund	19	58 %	Statlig høgskole
HiBergen	35	54 %	Statlig høgskole
HiGjøvik	26	65 %	Statlig høgskole
HiHarstad	2	100 %	Statlig høgskole
HiHedmark	35	66 %	Statlig høgskole
HiLillehammer	18	61 %	Statlig høgskole
HiNarvik	15	47 %	Statlig høgskole
HiNesna	4	25 %	Statlig høgskole
HiNT	11	82 %	Statlig høgskole
HiOA	48	52 %	Statlig høgskole
HiSF	20	75 %	Statlig høgskole
HiST	29	59 %	Statlig høgskole
HiTelemark	49	47 %	Statlig høgskole
HiVolda	27	48 %	Statlig høgskole
HiØstfold	31	65 %	Statlig høgskole
HSH	12	67 %	Statlig høgskole
Samisk	7	43 %	Statlig høgskole
AHO*	1	0 %	
KHiO*	1	0 %	
KHiB*	4	50 %	
HiMolde	11	55 %	Vitenskapelig høgskole
NHH	2	50 %	Vitenskapelig høgskole
NIH	8	100 %	Vitenskapelig høgskole
NMH	10	60 %	Vitenskapelig høgskole
NMBU	36	44 %	Nytt universitet
NTNU	120	58 %	Gammelt universitet
UiA	81	46 %	Nytt universitet
UiB	83	49 %	Gammelt universitet
UiN	42	57 %	Nytt universitet
UiO	75	55 %	Gammelt universitet
UiS	34	47 %	Nytt universitet
UiT	69	52 %	Gammelt universitet
	1016	54,4 %	

\*Kunsthøgskolene er tatt ut av populasjonen, pga at de er små institusjoner med få studenter og få studieprogrammer. Det ville ikke ha vært mulig å beholde dem som egen kategori i analysene, samtidig som de skiller seg fra andre høyere utdanningsinstitusjoner og derfor ble de utelatt fra videre puring og analyser.



**Vedlegg 2: Tittel som studieprogramlederne har oppgitt (forhåndskodet og fritekst, Q1)**

	Antall	Prosent
Studieprogramleder	190	35,1
Studieleder	100	18,5
Koordinator	87	16,1
Programrådsleder	53	9,8
Instituttleder	44	8,1
Programansvarlig	29	5,4
Dekan	6	1,1
Undervisningsleder	9	1,7
Annet, vanligvis leder i noen form	23	4,3
Har oppgitt tittel	541	100,0
<b>Tittel i «annet»-gruppen</b>		
Seksjonsleder	6	
Utdanningsleder	2	
Faglig leder	2	
Delt ansvar	1	
Director of International master program	1	
Emneansvarlig	1	
Fag- og klasseleder	1	
Faggrupeleder	1	
Fagkontakt	1	
Fagseksjonsleder	1	
Førstemanuensis	1	
Høgskolelektor	1	
Klasseleder	1	
Kontaktlærer for årsstudium i samfunnsfag	1	
Kunstnerisk leder	1	
Senterleder	1	
	23	

**Vedlegg 3: Forum for diskusjon for kvalitet i studieprogrammet (forhåndskodet og fritekst, Q12)**

<b>Kodede kategorier</b>	
Programrådet	169
Undervisningsutvalget/lokalt utdanningsutvalg	48
Studieutvalget	70
Instituttstyret	45
Kvalitetsutvalg	15
Sitter i flere råd/utvalg	20
Overordnede forum/møter	24
Studieprogramansvarlige (SPA)	10
Emne/lærermøte	20
Faggruppe	15
Annet	34
<b>Kodet som kategori «Annet»</b>	
Personalmøtet/personalmøtet ved instituttet	
Masterteam	
Stabsmøte	
Utviklingsgruppe for kroppsøving og idrettsfag	
Uformelle fora på avdelingen	
Uformelt på instituttet	
Forvaltningsutvalget	
Uformelt forum	
Mastergruppe	
Teamkoordinatormøte	
Selv studiet og NRØA	
Nasjonalt profesjonsråd	
Halvårlig samling for studieprogramledere	
Allmøte	
Forskningsgruppene	
Møter med studieleder for grunnskolelærerutdanningen	
Fagteamet for samfunnssikkerhet og miljø	
Styret	
Fellesmøter	
Uformelle samtaler med ledelse og kolleger	
Rådsmøte	
Har samtale med andre studiesteder	
Studieledelsen	
Mastermøtet	
Ulike forum	
Internseminar	
Bachelormøtet	
Uformelt i fagmiljøene, og med studieadministrasjonen.	
Halvårlige møter med skolens ledelse	



Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)