



Undervisningsvilkår ved universitetene

En analyse av data fra CAP-undersøkelsen



Per Olaf Aamodt

Arbeidsnotat 2016:15

NIFU

Undervisningsvilkår ved universitetene

En analyse av data fra CAP-undersøkelsen

Per Olaf Aamodt

Arbeidsnotat 2016:15

Arbeidsnotat 2016:15

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

Prosjektnr. 12820483

Oppdragsgiver Norges forskningsråd (FINNUT programmet)
Adresse Postboks 564, 1327 Lysaker Oslo

Bilddesign Cathrine Årving
Foto Shutterstock

ISBN 978-82-327-0223-7
ISSN 1894-8200 (online)

www.nifu.no

Forord

Dette arbeidsnotatet er laget som et dokumentasjonsnotat innenfor forskningsprosjektet «Quality of Norwegian Higher Education: Pathways, Practises and Performances» som gjennomføres i samarbeid mellom NIFU og Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo. Formålet med notatet er å få fram de faglig ansattes vurderinger av undervisningssituasjonen basert på de norske dataene fra den internasjonale undersøkelsen «Changing Academic profession» (CAP). Dette er data samlet inn for en del år siden, og vi må ta forbehold om at mange forhold vil ha endret seg siden da. Men datasettet inneholder samtidig en del verdifulle opplysninger som vi ikke har fra andre kilder.

Oslo, oktober 2016

Sveinung Skule
Direktør

Nicoline Frølich
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	9
1.1 Bakgrunn og formål.....	9
1.1.1 Data og metode.....	10
2 Generell arbeidssituasjon og aktiviteter	11
2.1 Fordeling av arbeidstid	11
2.2 Vektlegging av undervisning og forskning.....	14
3 Fasiliteter og ressurser	16
3.1 Størrelsen på undervisningsgruppene	16
3.2 Fasiliteter og støttefunksjoner	17
3.3 Gjenspeiler forskjeller i tilfredshet generelle positive eller negative holdninger?	19
4 Tiltak for å bedre undervisningen	21
4.1 Evaluering av undervisningen	21
4.2 Kurs i pedagogikk/undervisning.....	24
5 Synspunkter på undervisningen	26
5.1 Vurdering av undervisningsbyrde	26
5.2 Hva vektlegges i undervisningen?	30
5.3 Samspill mellom undervisning, forskning og andre faglige aktiviteter	33
6 Internasjonalisering	36
7 Avslutning	39
7.1 Gunstig arbeidssituasjon ved norske universiteter?	39
7.2 Svak undervisningskultur blant norske universitetsansatte?	40
7.3 Kvalitetsutvikling.....	41
7.4 Rammevilkår for god undervisning	41
Referanser	43

Sammendrag

Denne rapporten tar sikte på å belyse undervisningsvilkårene ved universitetene ved de norske dataene fra den internasjonale undersøkelsen «Changing Academic Profession» (CAP). De norske dataene ble samlet inn i 2007 – 2008, og fanger dermed ikke opp endringer som har skjedd de siste årene. Det er derfor viktig å ha for øye at rapporten ikke kan gi et fullt ut dekkende bilde av situasjonen i dag. Undersøkelsen dekker dessuten bare de institusjonene som var klassifisert som universitet eller vitenskapelig høgskole på undersøkelsestidspunktet. Undersøkelsen inneholder likevel mange opplysninger som fortsatt kan ha gyldighet. I noen grad har vi i denne rapporten også trukket inndata fra en undersøkelse som NIFU gjennomførte blant de faglig ansatte i 2013. (Se Waagene 2014), og Aamodt, Hovdhaugen og Prøitz 2014).

Vitenskapelig ansatte bruker omtrent like mye tid på forskning som utdanning, men vektlegger forskning sterkest

Norske professorer har om lag like lang arbeidstid som i andre land i undersøkelsen, ca. 50 timer per uke, men de bruker litt mer av sin tid på undervisning. Tidsbruksmønsteret er temmelig likt over landegrensene. Fordelingen av arbeidstid varierer lite etter stillingsnivå ved de norske universitetene, men det er en del fagforskjeller. De ansatte innen humaniora og teknologi bruker mer enn sin tid på undervisning enn de andre faggruppene. Disse dataene er ikke helt sammenliknbare med senere tidsbruksundersøkelser som er foretatt i Norge.

Når de faglig ansatte får spørsmål om deres interesser ligger i forskning eller undervisning, svarer nesten alle at det er kombinasjonen av forskning og undervisning som er viktig. Men samtidig er det langt flere som heller mot forskning enn mot undervisning. Balansen mellom interessen for undervisning og forskning varierer lite etter fagområde.

Undervisningsbelastning henger ikke bare sammen med antall studenter, men også av studentenes forkunnskaper. På spørsmål om de ansatte bruker for mye tid på undervisning på grunn av at studentene mangler forkunnskaper, delte svarene seg på midten. Noe over en tredel var uenige, like mange enige, mens en firedel var verken enige eller uenige. Dette utsagnet fikk mer støtte blant førsteamanuensene enn blant professorene fordi disse har mer undervisning på lavere grad.

Godt utbygde fasiliteter, mangel på støttepersonale

Det gjennomsnittlige antall studenter per forelesninger eller kurs slik de faglig ansatte rapporterer det, finner vi svært store forskjeller mellom fag og nivåer. Det er færrest studenter per kurs på doktorgradsnivå og klart høyest på bachelornivå. Jus utmerker seg med klart flest studenter tilstede i undervisningen på alle nivåer, mens antallet er lavest i humaniora, antallet varierte fra 176 til 38. Disse

forskjellene kan henge sammen med måten undervisningen er organisert på, men kan også være et resultat av sterk vekst eller nedgang i studenttallene.

I Norge synes det å være god tilgang på utstyr til undervisning og forskning, teknisk utstyr, bibliotek tjenester og kontorfasiliteter. Det er også større tilfredshet med den generelle administrative støtten ved institusjonen. Men de faglig ansatte er gjennomgående langt mindre fornøyd med sekretærassistanse og forsknings- og undervisningsassistenter. Denne misnøyen uttrykkes sterkere i Norge enn i de andre landene. Dette er det grunn til å ta på alvor, det er trolig mye å hente ved å styrke støttefunksjonene. Økt og mer systematisk bruk av studenter som assistenter i undervisning og forskning kan være en kostnadseffektiv måte som også kan gi studentene nyttige erfaringer.

Bør det gis mer tilbakemelding på undervisningen?

Nesten alle de faglig ansatte svarer at deres undervisning evalueres av studentene. Dette henger sammen med at studentevalueringer av emner er obligatorisk. Men det er langt færre som får sin undervisning evaluert av ledelsen eller kolleger. Vi vet ikke hvor nyttig slik tilbakemelding er, eller om de ønsker mer av det, men det flere som er enige enn uenige i at dette har oppmuntret dem til å forbedre undervisningen. Entusiasmen er med andre ord ikke overveldende, men nytteverdien av tilbakemelding avvises heller ikke. Erfaringene varierer sannsynligvis mye mellom fagmiljøene, men det er mye som peker i retning av at vurdering og tilbakemelding på undervisning kan bidra til å utvikle kvalitet.

Heller ikke vurderingen av kurstilbudene i pedagogikk og undervisning vurderes spesielt positivt. Men det er riktignok litt flere som er enige enn uenige i at det finnes «et passende kurstilbud». Dette utsagnet kan enten fortolkes i retning av det finnes eller ikke finnes kurstilbud, eller om de tilbudene som finnes vurderes som relevante.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Prosjektet «Quality of Norwegian Higher Education: Pathways, Practices and Performances» har som formål å belyse kvalitet i høyere utdanning. De overordnede spørsmålene i prosjektet er: Hvilke faktorer og mekanismer er viktige for å realisere målene for kvalitetsarbeidet i norsk høyere utdanning? Og, hva er sammenhengen mellom strukturelle, systemiske og institusjonelle faktorer og utdanningspraksis?

Kvalitet i høyere kan forstås som et mangfoldig begrep (Frølich m.fl. 2016). Kvalitet kan forstås som et mål på utdanningens resultater eller som de faktorene som bidrar til å skape kvalitet.

Resultatkvalitet kan forstås som noe fremragende (eksellens), som relevans, først og fremst i forhold til arbeidslivet, som effektivitet eller som standardisering (Stensaker & Harvey, 2011). Kvalitet i høyere utdanning kan operasjonaliseres og studeres empirisk langs følgende dimensjoner (Gibbs 2010).

- Rammekvalitet (økonomiske ressurser, kompetanse blant undervisningspersonalet, organisering, og regelverk)
- Inntakskvalitet (forkunnskaper og andre forutsetning blant studentene)
- Programkvalitet (studietilbud, undervisning og vurdering)
- Resultatkvalitet (sluttproduktet i form av læringsresultater)

I denne rapporten er spesielt sider ved rammekvalitet og programkvalitet som belyses ved hjelp av data innhentet blant det faglige personalet ved universitetene. De faglig ansattes kvalifikasjoner og praksis er nødvendige forutsetninger for studentenes læring. Langt på veg har fagpersonalet også ansvaret for å sette de faglige standardene i de aktuelle studiene.

Gitt fagpersonalets nøkkelrolle er det også relevant å fremskaffe mer kunnskap om særegne kjennetegn ved deres arbeidsbetingelser og oppfatninger om undervisning og kvalitet i høyere utdanning. I dette notatet presenterer vi data fra tidligere spørreskjemaundersøkelser som vi mener har relevans for det pågående arbeidet med kvalitet i norsk høyere utdanning.

Ikke bare de ansattes kompetanse og praksis er viktige kvalitetsfaktorer, men også hvilke forhold de arbeider under. Dette var utgangspunktet for en større internasjonal undersøkelse (Changing Academic Profession – CAP) som ble foretatt i 20 land for å belyse endringer i akademisk arbeid. I Norge foregikk datainnsamlingen i 2007 – 2008. Noe av bakteppet for undersøkelsen av arbeidsvilkårene for det vitenskapelige personalet i høyere utdanning, er at det har funnet sted mange endringer, og at utviklingstrekkene og utfordringene er felles på tvers av landegrensene. Bentley m.fl. (2010) har gått gjennom den internasjonale litteraturen på feltet, og påpekt at akademisk arbeid ved universiteter og høgskoler er blitt mer hektisk, både på grunn av økte studenttall og ved at studentene

har større forventninger til å få hjelp fra personalet. Det akademiske personalet må engasjere seg i et økende antall oppgaver, både i undervisning og forskning. Også i Norge ser det ut til over tid å ha blitt vanskeligere å finne sammenhengende tid til forskning, noe som kan ha blitt enda mer synlig etter Kvalitetsreformen med sine krav til å gi mer veiledning til studentene (Michelsen & Aamodt 2007).

Denne rapporten legger hovedvekten på å analysere forhold knyttet til undervisningen og å analysere en del forutsetninger for god undervisning: tidsbruk og prioritering av undervisning, ressurser og fasiliteter, former for kvalitetssikring og koplingen mellom undervisning og forskning. Rapporten begrenser seg til de norske dataene, men enkelte hovedresultater for Norge er satt inn i en komparativ kontekst.

Det foreligger en omfattende publikasjonsrekke fra dette prosjektet. Tidligere norske publikasjoner har sett på arbeidsvilkår generelt, og spesielt på vilkår for forskning (Vabø og Ramberg 2009 og Bentley m.fl. 2010). En oppsummering av de internasjonale hovedresultatene er gitt av Teichler og Höhle (2013).

1.1.1 Data og metode

Datamaterialet i (denne rapporten/ dette kapitlet) er hentet fra de norske dataene i den internasjonale undersøkelsen Changing Academic Profession (CAP) som ble gjennomført i perioden november 2007 til januar 2008. Målgruppen for undersøkelsen i Norge var ansatte i vitenskapelig hovedstilling ved:

- Universiteter: Universitetet i Agder, Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo, Universitetet i Stavanger, NTNU og Universitetet for miljø- og biovitenskap
- Vitenskapelige høyskoler: Arkitektshøgskolen i Oslo, Norges Handelshøyskole, Norges idrettshøgskole, Norges musikkhøgskole og Norges veterinærhøgskole
- Vel 100 enheter i instituttsektoren

De statlige høyskolene var altså ikke med i denne undersøkelsen. Av et bruttutvalg på 5000 var det 1800 som besvarte spørreskjemaet. Når en korrigerer for respondenter som ikke er i målgruppen fordi de har sluttet, byttet arbeidssted eller var i permisjon, var svarprosenten 41 prosent. Det ble ikke påvist avgjørende skjevheter i datamaterialet som følge av den relativt lave svarprosenten. Se ellers Vabø og Ramberg (2009) for en nærmere redegjørelse for undersøkelsen. I denne rapporten er ikke de ansatte i instituttsektoren inkludert. Respondentene består da av 944 ansatte ved universiteter og 67 ved vitenskapelige høyskoler. I tillegg trekker vi inn en del data fra en undersøkelse som NIFU gjennomførte av mer enn 4000 faglig ansatte i 2013 (for nærmere dokumentasjon, se Waagene 2014), og der data er analysert av Aamodt, Hovdhaugen og Prøitz (2014).

2 Generell arbeidssituasjon og aktiviteter

Den kanskje viktigste forutsetningen for kvalitet i høyere utdanning er kompetansen og innsatsen til de faglig ansatte. De har ansvaret for utformingen av studiene, valg av fagstoff og tilrettelegging av undervisning og veiledning. Gjennom sitt arbeid med å utforme og vurdere eksamensoppgaver setter de også den faglige standarden og kravene i studiene. Samtidig utfører de faglig ansatte, spesielt ved universitetene, en stor andel av den grunnleggende forskningen, og har et ansvar for at fagene er oppdatert i forhold til forskningsfronten. I profesjonsutdanningene skal de faglig ansatte også sørge for at studentene får en best mulig innføring i det yrket de utdannes til. Studieopplegg, eksamensordninger og innhold er regulert gjennom lovgivning og nasjonale regelverk, og spesielt i en del profesjonsutdanninger er denne reguleringen sterk. Likevel har de faglig ansatte sterk innflytelse og store frihetsgrader til å regulere både det faglige tilbudet til studentene og egen undervisning.

Til tross for avtaler om arbeidstid og spesielt omfanget av undervisning, har det vitenskapelige personalet ved universiteter og høyskoler store frihetsgrader i organiseringen av arbeidet, og stor innflytelse på egen arbeidssituasjon. Innenfor rammene av avtalene, vil den enkelte dermed kunne prioritere sin arbeidstid i tråd med sine faglige interesser.

I dette kapitlet vil vi kortfattet presentere en del informasjon som primært skal danne et bakteppe for analysene av undervisningsformer og synspunkter på undervisningen. Mye av dette materialet er framstilt i en rekke tidligere publikasjoner fra CAP-prosjektet. Arbeidsvilkårene i norsk forskning er blant annet analysert i Vabø og Ramberg (2009), og forskningsvilkårene i Norge er sammenliknet med seks andre land i Bentley m.fl. (2010).

2.1 Fordeling av arbeidstid

Tidsbruken hos de universitetsansatte ved universitetene i Norge er drøftet i en rekke tidligere publikasjoner. Bentley m.fl. (2010) og Kyvik (2009). Av hensyn til internasjonal sammenliknbarhet, har Bentley m.fl. bare inkludert professorene i analysene. Det er foretatt en rekke andre undersøkelser av arbeidstid i Norge, men de er ikke helt sammenliknbare med CAP-undersøkelsen.

Den ukentlige arbeidstida for professorene i semesteret eller undervisningsperioden er ca. 50 timer, her skiller ikke de norske seg fra de øvrige landene som det sammenliknes med (Australia, Canada, Finland, Storbritannia, Tyskland og USA). De norske professorene bruker litt mer tid til undervisning enn snittet av alle de syv landene, men om lag like mye tid på de øvrige aktivitetene. Til tross for ulike avtaler for personalet ved universitetene i de ulike landene, er tidsbruksmønsteret temmelig likt. De universitetsansatte har stor innflytelse over sin arbeidssituasjon utover de fastsatte undervisnings- og veiledningspliktene.

I det følgende er vi ikke primært opptatt av den totale arbeidstida, men i fordelingen av tid mellom spesielt undervisning og forskning

Tabell 1.1: Prosentvis fordeling av arbeidstimer i en normal arbeidsuke i semesteret/undervisningsperioden etter stillingstype

Stillingsgruppe	Undervisning	Forskning	Annet	N = 100
Professor/ forsker 1	36	33	30	343-346
Førsteamanuensis, Postdoc, Førstelektor, Forsker 2	43	33	23	343-346
Amanuensis, Universitets- og høyskolelektor, Doktorgradsstipendiat og Forsker 3	28	56	15	268-273
Total	36	38	25	954-965

Det er betydelige forskjeller i tidsbruken mellom ansatte på ulike stillingsnivå. Professorer og førsteamanuenser bruker begge en tredel av arbeidstida på forskning, og mens førsteamanuensene bruker mer av sin tid på undervisning, bruker professorene relativt mer tid på andre aktiviteter. Når gruppen «amanuensis, osv.» har lav undervisningstid, skyldes det at flertallet i denne kategorien er doktorgradsstipendiater med hovedvekten på forskningsmessig kvalifisering og lite undervisning. Amanuensene og UH-lektorene har om lag like mye undervisning som førsteamanuensene.

Vi har ikke tatt med tall for universiteter og vitenskapelige høyskoler hver for seg, men forskjellene er små.

Tabell 1.2: Prosentvis fordeling av arbeidstimer i en normal arbeidsuke i semesteret/undervisningsperioden etter fagområde (undervisningsfag)

Undervisningsfag	Undervisning	Forskning	Annet
Humaniora	44	31	24
Samfunnsvitenskap/Jus/ØkAd/Lærerutdanning/pedagogikk	39	35	26
Biologiske fag	38	39	22
Fysikk/kjemi, matematikk, informatikk/data	40	39	21
Teknologi- og ingeniørfag, byggfag, arkitektur	42	31	26
Medisinske og sosiale fag	30	40	29

Fordelingen av arbeidstid mellom forskning og undervisning varierer en del etter fagområde. Det brukes relativt sett mest tid på undervisning og minst tid til forskning i humaniora og teknologi. I de øvrige fagområdene er andelen brukt til undervisning ganske lik, men samfunnsvitenskap, jus, øk.adm., lærerutdanning og pedagogikk mer tid på andre faglige aktiviteter og noe mindre til forskning enn de matematisk-naturvitenskapelige fagene.

Tabell 1.3: Prosentvis fordeling av arbeidstimer i en normal arbeidsuke i semesteret/undervisningsperioden etter alder

	Undervisning	Forskning	Andre akademiske aktiviteter
20-29 år	21	67	12
30-39 år	25	57	17
40-49 år	39	36	24
50-59 år	40	31	29
60 år eller eldre	42	29	29

Det er nokså klare forskjeller i tidsbruk etter alder, noe som henger sammen med hvor de ansatte befinner seg i den akademiske karrieren. De to yngste gruppene utmerker seg ved relativt lite tid til undervisning. Det er relativt få i gruppen som er yngre enn 30 år, og dette er nesten utelukkende doktorgradsstipendiater. I aldersgruppen 30 – 39 år utgjør også doktorgradsstipendiatene nesten halvparten, mens nærmere en firedel er post.doc. Ansatte som er 50 år eller eldre bruker mest tid til undervisning, mens tid til forskning er nokså stabil fra 40 år og oppover. De to eldste gruppene bruker mest tid på administrasjon og andre akademiske aktiviteter.

Tabell 1.4: Antall arbeidstimer i en normal arbeidsuke i semesteret/undervisningsperioden etter kjønn

	Undervisning	Forskning	Andre akademiske aktiviteter
Mann	37	37	26
Kvinne	35	43	21

Vi ser også at det er temmelig klare kjønnsforskjeller. Menn har lengst samlet arbeidstid og bruker mest tid på administrasjon og annet, mens kvinnene brukte relativt mer av sin tid til forskning. Forskjellene reflekterer både forskjeller etter alder og stillingsnivå.

Spørreskjemaet inneholder også et spørsmål om hvordan de ansatte fordeler sin undervisningstid til undervisning av studenter på ulike nivå. Spørsmålet inneholdt også kategoriene «videreutdanning» og «annet», men vi har bare tatt med den delen som ble brukt til undervisning på lavere grad, høyere grad og på doktorgradsnivå.

Tabell 1.5: Prosentvis fordeling av undervisningstid i en normal arbeidsuke i semesteret/undervisningsperioden etter nivå og stillingstype. Prosent

	Prosentvis fordeling av undervisningstid		
	Lavere grad/bachelornivå	Høyere grad/masternivå	Doktorgradsnivå
Nivå 1 (Professor I/ forsker 1)	29	34	19
Nivå 2 (Førsteamanuensis, Postdoc, Førstelektor, Forsker 2)	39	30	11
Nivå 3 (Amanuensis, Universitets- og høgskolelektor, Doktorgradsstipendiat og Forsker 3)	38	27	4
Total	34	31	15

Totalt sett ble det brukt litt mer av tida på å undervise lavere grad enn høyere grad, 34 mot 31 prosent, mens 15 prosent av undervisningstida ble brukt på doktorgradsstudenter. Som ventet er det professorene som bruker relativt mest av sin undervisningstid på doktorgrad og høyere grad. De ansatte på nivå 3 underviser i liten grad doktorgradsstudenter, men og de bruker bare litt mindre del av sin tid på høyere grad enn førsteamanuensene. Med unntak av undervisning av doktorgradsstudenter er det en viss, men ikke veldig distinkt arbeidsdeling mellom stillingsnivåene med hensyn til å undervise på ulike nivåer.

2.2 Vektlegging av undervisning og forskning

Et grunnleggende utgangspunkt for høyere utdanning er den tette koplingen mellom undervisning og forskning. I Norge er det lovfestet at all undervisning skal være forskningsbasert. Samtidig konkurrerer undervisning og forskning om de ansattes arbeidstid og oppmerksomhet, slik at det også er et spenningsforhold.

De faglig ansatte ble spurt om deres interesser ligger primært i undervisning eller forskning. Et klart flertall i alle land hadde større interesse for forskning enn for undervisning, men samtidig var det et minst like stort flertall som deres primære interesse var kombinasjonen av undervisning og forskning. Skillelinjene går dermed ikke mellom *enten* undervisning *eller* forskning, men mellom varierende vektlegging av de to oppgavene i kombinasjon. Kombinasjonen av undervisning og forskning er altså det de ansatte framhever, men med en klart større vektlegging av forskning enn undervisning. Sett på bakgrunn av at det nesten utelukkende er forskningskvalifikasjoner som vektlegges ved ansettelse og opprykk, og sett på bakgrunn av at forskning er et krav i de fleste vitenskapelige stillinger ved universiteter og vitenskapelige høyskoler i Norge, er ikke dette overraskende. Dette bør ikke fortolkes dithen at de faglig ansatte ikke tar sin undervisning på alvor. De norske universitetsprofessorene oppga en større forskningsinteresse relativt til undervisning, til tross for at de brukte relativt mer tid på undervisning enn sine kolleger i andre land (Bentley m.fl. 2010).

Tabell 2.1: Personalets vektlegging av undervisning versus forskning etter stillingsnivå. Prosent

	Professor/ forsker 1	Førsteamanuensis, Postdoc, Førstelektor, Forsker 2	Amanuensis, Universitets- og høgskolelektor, Doktorgradsstipendiat og Forsker 3	Alle
Primært undervisning	0 %	3 %	3 %	2 %
Begge steder, men heller mot undervisning	10 %	19 %	17 %	16 %
Begge steder, men heller mot forskning	65 %	53 %	44 %	55 %
Primært forskning	24 %	24 %	36 %	28 %
N=100	334	339	265	938

Tabell 2.1 viser at de vitenskapelige ansatte i Norge klart legger mer vekt på forskning enn undervisning. Det er 83 prosent som har svart at de enten primært legger vekt på forskning, eller at vektlegger begge deler men heller mot forskning. Bare 18 prosent har svart primært eller at de heller mot undervisning. Samtidig er det et flertall, 71 prosent som svarer at de har sin interesse begge steder. Det er med andre ord kombinasjonen av å undervise og å forske som synes å gjøre stillingen interessant, det er tross alt bare litt over en firedel som svarer «primært forskning».

Tabellen viser ellers at professorene tilkjenner en noe større forskningsinteresse en førsteamanuensisnivået. Siden doktorgradsstipendiatene utgjør en stor gruppe i den tredje kategorien, er det ikke overraskende at det er en høy andel som svarer «primært forskning».

Tabell 2.2: Personalets vektlegging av undervisning versus forskning etter fagområde. Prosent

	Primært undervisning	Begge steder, men heller mot undervisning	Begge steder, men heller mot forskning	Primært forskning
Humaniora	0 %	18 %	60 %	22 %
Samfunnsvitenskap/Jus/ØkAd/Lærerutdanning/pedagogikk	3 %	15 %	57 %	24 %
Biologiske fag	0 %	7 %	59 %	34 %
Fysikk/kjemi, matematikk, informatikk/data	2 %	17 %	57 %	25 %
Teknologi- og ingeniørfag, byggfag, arkitektur	2 %	26 %	55 %	18 %
Medisinske og sosiale fag	1 %	14 %	60 %	26 %
Totalt	1 %	16 %	58 %	25 %

Balansen mellom interessen for undervisning og forskning varierer lite etter fagområde (tabell 2.2). Interessen for forskning i forhold til undervisning er spesielt sterk i biologiske fag, mens teknologi viser en relativt sett sterkere vektlegging av undervisning i forhold til de andre fagområdene. Disse forskjellene kan trolig henge sammen med at fordelingen av studenter på lavere og høyere grad varierer mellom fagområdene

Vi fant ingen betydelige forskjeller mellom universiteter og vitenskapelige høyskoler. Vektleggingen av forskning var litt sterkere blant de yngste og blant kvinner enn blant menn. Forskjellen etter kjønn gjaldt også når vi tok hensyn til stillingsnivå, men ser ut til å henge noe sammen med at kvinnene gjennomgående er yngre og dermed i en fase med en sterk forskningsinnsats for å kvalifisere seg til stillinger.

Det er viktig å påpeke at det bare ble stilt spørsmål om forholdet mellom forskning og undervisning, mens veiledning ikke ble nevnt eksplisitt. Det er mulig at mange inkluderer veiledning i undervisningen, men dette er ikke sikkert.

3 Fasiliteter og ressurser

For å kunne utføre sin forskning og undervisning med høy kvalitet, er de faglig ansatte avhengige av en rekke fasiliteter, både i form av utstyr og lokaliteter, og i form av ulike støttefunksjoner fra administrasjon, assistenter osv. I tillegg vil antall studenter de har ansvar for å undervise være viktig for de mulighetene de har for å tilby undervisning og veiledning av god kvalitet. Vi har i denne rapporten ikke trukket fra forholdstall mellom antall studenter og antall ansatte på de ulike studiene eller lærestedene, men bygger på et spørsmål om hvor store undervisningsgrupper det er. Dette gir ikke et helt dekkende bilde av hvor mye tid de ansatte har til å følge opp studentene fordi vi ikke får fanget opp omfanget av veiledning.

3.1 Størrelsen på undervisningsgruppene

Ofte blir antall studenter per lærer brukt som en indikator på ressursinnsatsen bak hver student, og dermed indirekte et mål på kvalitet. CAP-dataene gir ikke noe presist mål på dette, men det ble spurt om det gjennomsnittlige antallet per forelesning eller kurs, det betyr at tallet er å betrakte som et snitt av alle former for undervisning den ansatte har. Presisjonsnivået er dermed ikke veldig høyt, og resultatene vil reflektere hvordan de ansatte fordeler sin undervisning mellom f.eks. forelesninger og seminarer eller andre former for undervisning som foregår i mindre grupper og med mer kontakt mellom student og lærer. Men tallene kan likevel gi et mer nyansert bilde enn det vi kan få ved å beregne antall studenter per lærer i de ulike fagområdene. Her er det mest interessant å se på fagforskjellene.

Tabell 3.1: Gjennomsnittlig antall studenter per forelesningsrekke/ kurs

	Lavere grad/bachelornivå	Høyere grad/masternivå	Doktorgradsnivå
Lærerutdanning og pedagogikk	78,8	27,2	6,6
Humaniora	38,0	11,0	2,9
Samfunnsvitenskap	82,8	21,8	8,4
Økonomi og administrasjon	108,7	40,2	5,5
Jus	176,0	118,7	13,3
Biologiske fag	52,2	16,6	4,0
Fysikk/kjemi, matematikk, informatikk/data	81,6	18,2	4,1
Teknologi- og ingeniørfag, byggfag, arkitektur	78,4	29,4	3,4
Medisinske og sosiale fag	57,0	49,2	6,6
Total	65,1	26,9	5,4

*I denne tabellen er service/transport og andre fag holdt utenom på grunn av lave grunnlagstall, men de inngår i totalen

I snitt rapporteres det om 65 studenter per forelesning eller kurs på lavere grad, 27 på høyere grad og 5 på doktorgradsnivå. Variasjonene etter fag er store. På lavere grad varierer gruppestørrelsen mellom 38 i humaniora til 176 i jus, og også i økonomisk-administrative fag er tallet høyt. Ser vi bort fra disse ytterpunktene er det mindre variasjon, fra vel 50 i biologiske fag og snaut 60 i medisin og helse, til mellom 78 og 82 prosent for de øvrige fagene. Variasjonene er også store på undervisningen av høyere grads studenter, fra 11 i humaniora til 119 i jus. Rekkefølgen mellom fagene endres også en del når vi går fra lavere til høyere grad. Jus og humaniora skiller seg også ut med henholdsvis store og små grupper av doktorgradsstudenter.

En kan ikke uten videre trekke noen slutninger om forskjeller i undervisningskvalitet mellom fagområdene basert på disse tallene. Organiseringen av undervisning henger sammen med fagenes egenart og graden av valgfrihet for studentene. I studier der studentene deler seg på mange valgfrie fag vil gruppene nødvendigvis bli mindre enn i studier der de fleste av fagmodulene er obligatoriske for alle. Og forskjellene mellom lavere og høyere grads nivå henger sammen med om studiet er en sammenhengende grad eller med en mastergrad som bygger på en bachelorgrad. Men tallene illustrerer uansett en del klare fagforskjeller. Det er grunn til å dvele ved tallene for jusstudiet som synes preget av store forelesninger i kombinasjon med egenstudier blant studentene. I de siste årene har det pågått betydelige endringer i organiseringen av undervisningen i jus med mer vekt på veiledning og mindre grupper. Det er derfor mulig at vi ville ha fått noe annerledes svar dersom denne undersøkelsen ble gjennomført i dag.

Vi kan ikke skille medisinestudiet ut fra de andre studiene som inngår i kategorien «medisinske og sosiale fag», og vi antar at det er store forskjeller innen denne gruppen. Men medisinestudiet er ellers ett av de mest kostbare studiene der det også er mange ansatte i forhold til antall studenter (Reiling m.fl. 2014). Vi skal ellers være forsiktige med å trekke noen slutninger om kostnadsforskjeller mellom studiene basert på disse tallene.

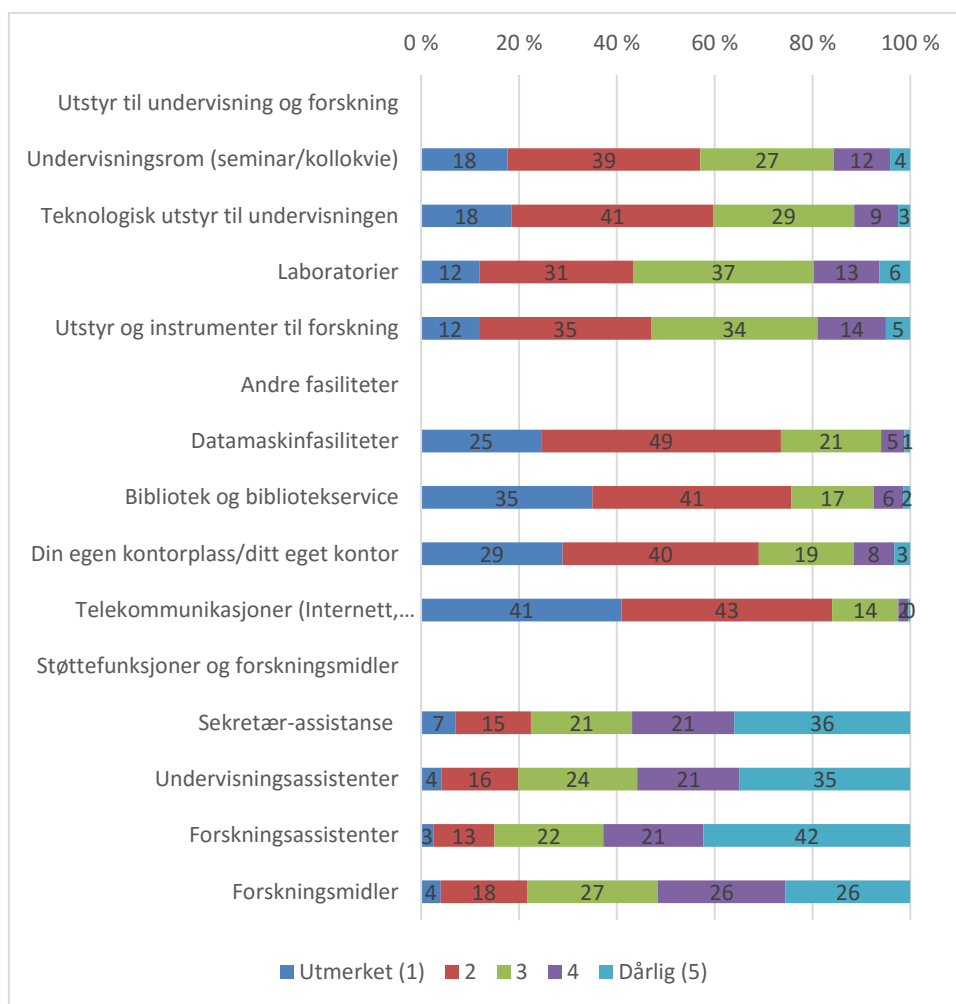
3.2 Fasiliteter og støttefunksjoner

Bentley m.fl. (2010) konkluderer med at de vitenskapelig ansatte (bare professorene) i alle land er mest tilfreds med fasiliteter knyttet til telekommunikasjon, datautstyr, kontorplass, og teknisk utstyr til undervisning og forskning, mens de er mest misfornøyd med ulike støttefunksjoner som sekretærassistanse, undervisningsassistanse, forskningsassistanse og dessuten nokså misfornøyd med tilgangen på forskningsmidler.

Dette mønsteret gjelder også for Norge som skiller seg negativt ut i forhold til de andre landene med hensyn til de ulike støttefunksjonene, men positivt ut i vurderingen av datautstyr, telekommunikasjoner, kontorplass og bibliotekstjenester. Ser man alle de ulike fasilitetene og ressursene under ett, er de universitetsansatte i Finland mest tilfreds, mens Storbritannia er minst fornøyd på omtrent alle områdene.

I figur 3.1 er det bare knyttet tekst til ytterverdiene «utmerket» og «dårlig», mens de tre andre verdiene bare har tallverdiene. Det er rimelig å ta disse tre verdiene som uttrykk for 2=godt, 3= verken godt eller dårlig, og 4= ganske dårlig.

Resultatene viser klart det mønsteret som Bentley m.fl. (2010) påpeker: Stor tilfredshet med et vi har kalt «andre fasiliteter» der mellom 69 og 84 prosent har krysset av for de to mest positive svaralternativene, Relativt stor tilfredshet er det også med «utstyr til undervisning og forskning» (fra 43 til 59 prosent på de to mest positive alternativene), og relativt stor misnøye med «støttefunksjoner og forskningsmidler», der mellom 52 og 63 prosent har krysset av for de to mest negative svaralternativene, og bare mellom 16 og 22 prosent på de to mest positive. Dette siste må sies å være uttrykk for en høy grad av misnøye., og en større grad av misnøye i Norge enn i de øvrige landene. Vi diskuterer dette nærmere i det avsluttende kapitlet.



Figur 3.1: Vurderinger av fasiliteter og ressurser. Prosent

Basert på svarmønstrene og verdiene (5 = utmerket, 1= dårlig) har vi konstruert tre indekser tilsvarende de tre delene av figur 3.1: Utstyr, fasiliteter og støttefunksjoner, og beregnet hvordan gjennomsnittsverdiene for disse tre indeksene varierer med ulike variabler.

I det store og hele, finner vi ikke veldig store variasjoner, noe som tilsier at det finnes en god del tilfeldige og individuelle mønstre. Med hensyn til vurderingen av fasiliteter, finner vi omtrent ingen systematiske forskjeller. Siden vi ikke finner så klare mønstre, velger vi ikke å presentere resultatene i tabeller eller figurer, men bare ved tekstlige kommentarer.

Stillingstype

Professorene har noe mer positiv vurdering av både utstyr til forskning og undervisning og til støttefunksjonene enn førsteamanuensisgruppen, mens det er amanuensis, lektor og stipendiatgruppen som er mest tilfreds. I tråd med dette fant vi også at stipendiatgruppen er mer tilfreds enn de fast ansatte. Dette kan virke paradoksalt, men kan ha noe med forventningsnivå å gjøre. Men det kan selvsagt også bety at det faktisk legges godt til rette for stipendiatene ved norske universiteter.

Fagområde

De ansatte innenfor humaniora er klart minst tilfreds både med utstyr til undervisning og forskning og med støttefunksjonene, mens fysikk, kjemi, matematikk, data og informatikk skiller seg positivt ut. Med et visst unntak for teknologi, er det de utstyrskrevene fagområdene der tilfredsheten med utstyr til

forskning og undervisning er høyest. Det er med andre ord i fagene der utstyrsbehovene er sterkest, at tilfredsheten med tilgangen på utstyr er høyest. Medisin og sosialfag er godt tilfreds med utstyrstilgangen, men ikke spesielt godt tilfreds med støttefunksjonene.

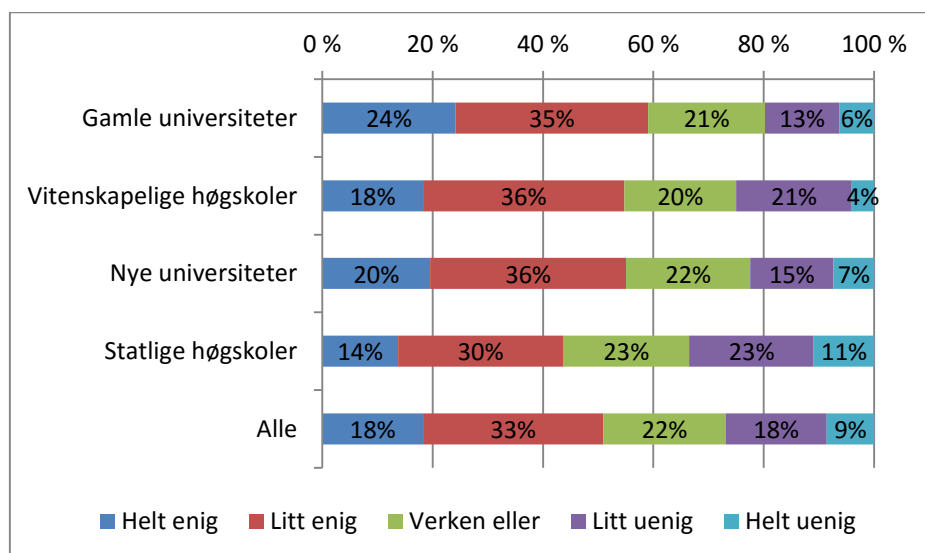
Forsknings- og undervisningsprofil

Den gruppen som primært har sin interesse for forskning (framfor kombinasjonen av undervisning og forskning), er mer tilfreds med både utstyr og andre fasiliteter samt støttefunksjonene. Derimot fant vi ingen klare forskjeller mellom dem som i stor grad utfører grunnforskning og dem som utfører anvendt forskning.

3.3 Gjenspeiler forskjeller i tilfredshet generelle positive eller negative holdninger?

Når respondenter skal krysse av i et spørreskjema på en skala for graden av tilfredshet, kan man få et utslag av at enkelte mennesker generelt har en tendens til å uttrykke misnøye i større grad enn andre, og at svarene i mindre grad reflekterer den reelle situasjonen. For å teste dette sjekker vi vurderingene av utstyr og fasiliteter i forhold til svarene på om de mener de har for mye undervisning og om de mener at fordelingen av undervisningsbyrder er rettferdig og demokratisk (se kapittel 5). Vi ville ikke forvente at det er noen reell sammenheng mellom disse holdningene og infrastruktur. Vi fant da at de som er enige i at de underviser mer enn de ønsker er mindre tilfreds med både utstyr, fasiliteter og støttefunksjoner enn de andre. Og tilsvarende fant vi at de som var enige i at tildeling av undervisning er demokratisk og rettferdig også uttrykker nokså klart mer positive vurderinger av infrastruktur. Dette kan tyde på at svarmønstrene i noen grad er utslag av individuelle holdninger, og ikke fullt ut er et uttrykk for reelle forskjeller i infrastruktur. Dette vil i større eller mindre grad være tilfelle i alle spørreskjemaundersøkelser der rapportering tross alt er subjektive.

Også undersøkelsen blant de ansatte våren 2013 hadde enkelte spørsmål om tilfredshet med administrativ støtte, men spørsmålene var annerledes enn i CAP-studien. Der var spørsmålet stilt slik: «Studieprogrammet har god administrativ støtte».



Kilde: Aamodt, Hovdhaugen & Prøitz (2014)

Figur 3.2: Studieprogrammet har god administrativ støtte.

Resultatene i CAP viser blant annet betydelig misnøye med sekretærassistansen. Hvis vi isteden ser på svarene på utsagnet: «På min institusjon er det positiv støtte/serviceholdning i administrasjonen i forhold til undervisningsarbeid» får vi et mer positivt bilde, selv om andelen som er enig i utsagnet bare er litt høyere enn andelen som er uenig.

Tabell 3.2: På min institusjon er det positiv støtte/serviceholdning i administrasjonen i forhold til undervisningsarbeid

	CAP-studien: På min institusjon er det positiv støtte/serviceholdning i administrasjonen i forhold til undervisningsarbeid	Ansatte-undersøkelse 2013: Studieprogrammet har god administrativ støtte	
		Gamle universiteter	Vitenskapelige høyskoler
Helt enig	10	24	18
Enig	32	35	36
Verken enig eller uenig	31	21	20
Uenig	17	13	21
Helt uenig	10	6	4

Siden utsagnene i de to undersøkelsene ikke er identiske, kan man ikke sammenlikne tallene direkte. Vurderingen i ansatte-undersøkelsen fra 2013 er noe mer positive enn i CAP-dataene, men det kan henge sammen med at utsagnet i CAP har en noe mer spesifikk formulering. Men mønsteret peker uansett i retning av at mens sekretærassistansen vurderes som ganske dårlig, er det en betydelig større grad av tilfredshet med den mer generelle administrative støtten til undervisningen. Ansatte-undersøkelsen fra 2013 viste også at denne tilfredsheten var klart høyest ved de gamle universitetene.

4 Tiltak for å bedre undervisningen

Mens utforming av studieplaner og pensum foretas i samarbeid mellom de fagansatte ved instituttene, har selve undervisningen i stor grad vært den enkeltes ansvar. Dette er etter hvert i endring. I mange år har de ansatte gjennomgått kurs i universitetspedagogikk, og lærestedene er pålagt av NOKUT å gjennomføre emneevalueringer som blant annet innebærer at studentenes synspunkter blir fanget opp. Intensjonene i kvalitetssystemene er i tillegg at de faglig ansatte skal motta vurdering og tilbakemelding på sin undervisning.

4.1 Evaluering av undervisningen

Aamodt, Hovdhaugen og Prøitz (2014) fant at ledelsen for studieprogrammene i relativt beskjeden grad ga tilbakemeldinger på de faglig ansattes undervisning. Under ti prosent av de ansatte var helt enige i dette, mens nesten en firedel var helt uenige. Slik tilbakemelding forekommer i størst grad ved de vitenskapelige høyskolene, ellers var det små forskjeller etter type lærested. Slik tilbakemelding forekom dessuten oftest i fagmiljøer preget av god kommunikasjon og medinnflytelse.

Spørsmålene i CAP-undersøkelsen gir ikke muligheter for direkte sammenlikning, men utdyper de resultatene som Aamodt, Hovdhaugen og Prøitz (2014) fant.

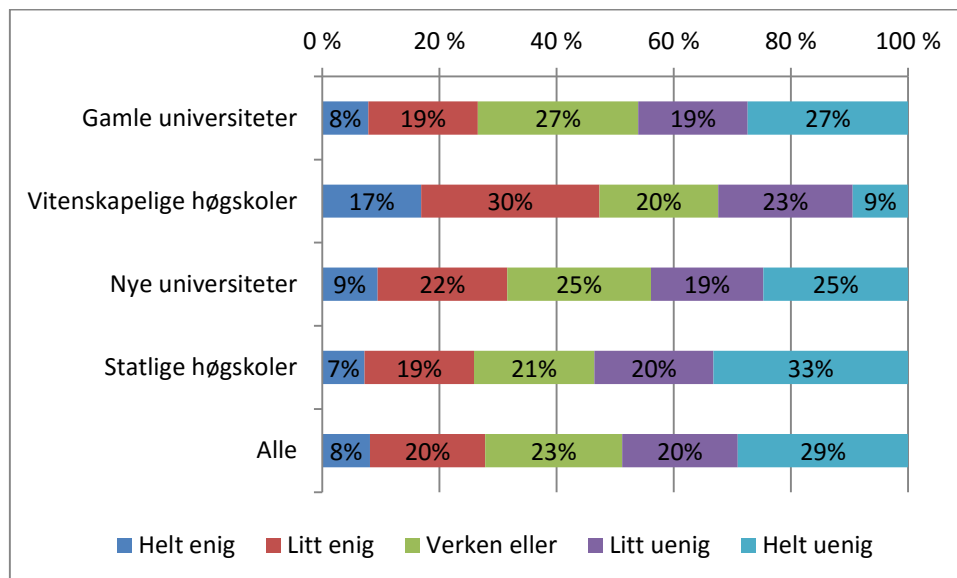
Tabell 4.1: Hvem evaluerer undervisningen?

	Prosentandel som har svart ja
Fagfeller i min avdeling/enhet	28
Ledelsen i samme enhet/avdeling	33
Ledelsen i andre enheter	9
Administrativ ledelse ved min institusjon	26
Studentene	84
Eksterne evaluatore	13
Meg selv, formell selvevaluering	38
Ingen	8

Nesten alle de faglig ansatte svarer at de mottar en eller annen form for evaluering, men dette gjelder klart oftest evalueringer foretatt av studentenes. Dette er som forventet, siden emneevaluering fra studentenes side er pålagt av NOKUT. Evaluering fra andre kilder er derimot ikke så vanlig. Bare en

av tre svarer at de mottar evaluering fra ledelsen i enheten/avdelingen, og litt over en av fire svarer at de mottar evaluering fra sine fagfeller eller fra den administrative ledelsen.

I ansatte-undersøkelsen 2013 var spørsmålet stilt noe annerledes, og det ble ikke skilt mellom den faglige og den administrative ledelsen. Det var 27 prosent ved de gamle universitetene som var helt eller litt enig, mens andelen var mye høyere ved de vitenskapelige høgskolene, 47 prosent.



Kilde: Aamodt, Hovdhaugen & Prøitz (2014)

Figur 4.1: Ledelsen for studieprogrammet gir tilbakemelding på de faglig ansattes undervisning, etter type lærested. Prosent

Selv om de ansatte bare i begrenset grad får sin undervisning evaluert (bortsett fra av studentene), forekommer det likevel i en viss utstrekning. Vi har ingen tidligere data som kan fortelle noe om eventuelle endringer over tid, selv om det ble spurt med noen års mellomrom i CAP-undersøkelsen og i ansatte-undersøkelsen, var spørsmålsformuleringene for ulike til å kunne trekke noen slike slutninger.

Et like interessant spørsmål er om denne formen for evaluering spiller noen rolle. I CAP ble de ansatte spurt om dette oppmuntrer til å forbedre undervisningen. I tabell 4.2 er det nokså stor spredning i svarene, men det er en betydelig større andel som er enige i at evaluering av lærerne og undervisningen oppmuntrer til forbedring enn det er som er uenig (47 mot 23 prosent). I dette spørsmålet er det ikke presisert hvem evalueringen foretas av. Siden det er flere som er enige enn uenige i at evalueringen oppmuntrer dem til å forbedre undervisningen, tyder dette på at slik evaluering oppleves som nyttig og et bidrag til å utvikle kvaliteten på undervisningen.

Tabell 4.2: Evaluering av lærerne/undervisningen oppmuntrer meg til å forbedre mine undervisnings-/pedagogiske ferdigheter. Prosent

	Prosent
Helt enig	13
Enig	34
Verken enig eller uenig	30
Uenig	16
Helt uenig	7
N=100	775

I det følgende vil vi se nærmere på om nytteverdien av evaluering vurderes ulikt av ansatte på ulike stillingsnivå, alder og fagområde.

Tabell 4.3: Evaluering av lærerne/undervisningen oppmuntrer meg til å forbedre mine undervisnings-/pedagogiske ferdigheter. Etter stillingsnivå. Prosent

	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	N=100
Nivå 1 (Professor I/ forsker 1)	44	31	25	306
Nivå 2 (Førsteamanuensis, Postdoc, Førstelektor, Forsker 2)	44	30	26	273
Nivå 3 (Amanuensis, Universitets- og høyskolelektor, Doktorgradsstipendiat og Forsker 3)	57	29	14	169
Alle	47	30	23	748

Vi ville her anta at professorene og de eldste ansatte ville uttrykke mer forbeholden støtte til dette utsagnet, men det er bare gruppe 3 som skiller seg ut, mens det ikke er noen forskjell mellom professorene og førsteamanuensene. I tråd med dette, er det også en viss aldersforskjell (tabell 4.4), men det er bare de som er under 40 og de som er 60 år og over som skiller seg ut.

Tabell 4.4: Evaluering av lærerne/undervisningen oppmuntrer meg til å forbedre mine undervisnings-/pedagogiske ferdigheter. Etter alder. Prosent

	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	N=100
20-29 år	62	27	12	26
30-39 år	57	27	16	161
40-49 år	46	30	24	181
50-59 år	46	32	22	219
60 år eller eldre	37	30	33	165

I tabell 4.5 ser vi på hva evalueringene betyr etter fagområde. Fagforskjellene er litt vanskelig å fortolke, spesielt ikke hvorfor biologiske fag skiller seg ut med en spesielt positiv vurdering. Humaniora skiller seg på den andre siden ut med en mer negativ vurdering enn snittet, det kan henge sammen med en mer individualistisk kultur.

Tabell 4.5: Evaluering av lærerne/undervisningen oppmuntrer meg til å forbedre mine undervisnings-/pedagogiske ferdigheter. Etter fagområde. Prosent

	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	N=100
Humaniora	35	35	30	113
Samfunnsvitenskap/Jus/ØkAd/Lærerutdanning/pedagogikk	47	29	24	187
Biologiske fag	59	26	16	70
Fysikk/kjemi, matematikk, informatikk/data	41	29	30	96
Teknologi- og ingeniørfag, byggfag, arkitektur	40	36	24	58
Medisinske og sosiale fag	48	31	21	131

Til slutt vil vi se om vurderingene av evalueringer varierer etter de ansattes prioritering mellom forskning og undervisning. Tabell 4.6 viser ikke overraskende at de to yttergruppene som primært vektlegger det ene eller det andre, skiller seg klart ut. Men blant de to hovedgruppene som ønsker både å undervise og å forske, er det nesten ingen forskjell mellom dem som heller mot undervisning og dem som heller mot forskning.

Tabell 4.6: Evaluering av lærerne/undervisningen oppmuntrer meg til å forbedre mine undervisnings-/pedagogiske ferdigheter. Etter vektlegging av undervisning eller forskning. Prosent

	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	N=100
Primært undervisning	65	24	12	17
Begge steder, men heller mot undervisning	52	24	24	134
Begge steder, men heller mot forskning	49	30	21	447
Primært forskning	37	33	30	170

4.2 Kurs i pedagogikk/undervisning

Hvilken holdning har så de ansatte til hva som finnes av tilbud av kurs for å forbedre undervisningen? Vi har ikke noen spørsmål om berører hvilken nytte de måtte ha hatt, men hvorvidt det er et passende kurstilbud kan likevel gi et interessant bilde.

Tabell 4.7: Det finnes passende kurstilbud i pedagogikk/undervisning på min institusjon

	Prosent
Helt enig	10
Enig	29
Verken enig eller uenig	34
Uenig	16
Helt uenig	10
Total	750

Litt flere av de ansatte er enige enn uenige i at det finnes et passende kurstilbud, men vurderingen må sies å være nokså lunken. Men utsagnet om «passende kurstilbud» kan bety mange ulike ting. Det kan fortolkes som å handle om forekomsten, hvorvidt tilbudene finnes, hvorvidt kursene passer inn i de enkeltes arbeidshverdag, eller om kursene oppleves som nyttige og relevante.

Tabell 4.8: Det finnes passende kurstilbud i pedagogikk/undervisning på min institusjon. Fagområde

	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	N=100
Humaniora	32	35	34	107
Samfunnsvitenskap/Jus/ØkAd/Lærerutdanning/pedagogikk	39	33	28	183
Biologiske fag	47	35	18	68
Fysikk/kjemi, matematikk, informatikk/data	35	41	24	96
Teknologi- og ingeniørfag, byggfag, arkitektur	45	28	26	53
Medisinske og sosiale fag	44	32	25	126
Alle	39	34	26	633

De ansatte innenfor biologiske fag, teknologi og medisin/sosiale fag er mest positive i sin vurdering av kurstilbudet, mens holdningen er minst positiv innenfor humaniora og fysikk/kjemi, matematikk og data. Biologiske fag utmerker seg også her, på samme måte som i vurderingen av evaluering av undervisningen. Humaniora er det eneste fagområdet der det er noe flere som er uenige enn enige, så holdningen er i det store og hele relativt positiv men delt.

Tabell 4.10: Det finnes passende kurstilbud i pedagogikk/undervisning på min institusjon. Etter stillingsnivå

	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	N=100
Nivå 1 (Professor I/ forsker 1)	43	33	24	296
Nivå 2 (Førsteamanuensis, Postdoc, Førstelektor, Forsker 2)	41	34	25	264
Nivå 3 (Amanuensis, Universitets- og høgskolelektor, Doktorgradsstipendiat og Forsker 3)	31	37	32	165

Vurderingene av kurstilbudet er den samme blant professorene og førsteamanuensene, mens de ansatte på nivå 3 er betydelig mindre positive. Vi kan vel anta at tilbudene ikke fordeles ulikt mellom stillingsnivåene. Kan forskjellene henge sammen med at de ansatte på nivå 3 har et klarere behov for denne formen for faglig påfyll? Vi kan se om vi finner det samme mønsteret etter alder.

Tabell 4.11: Det finnes passende kurstilbud i pedagogikk/undervisning på min institusjon. Etter alder

	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	N=100
20-29 år	19	50	31	26
30-39 år	32	36	32	157
40-49 år	43	27	30	176
50-59 år	44	36	20	211
60 år eller eldre	39	36	25	157

Det er en nokså klart mindre tilfreds holdning med kurstilbudet blant de yngste under 40 år, mens det er små forskjeller mellom de eldste aldersgruppene. Resultatet peker dermed i samme retning som forskjellene etter stillingsnivå, og det kan ha sammenheng med at de som svarer mest positivt er de som mener å ha minst behov for slike kurs.

Det siste spørsmålet vi tar opp, er om holdningene henger sammen med hvordan de ansatte prioriterer mellom undervisning og forskning.

Tabell 4.12: Det finnes passende kurstilbud i pedagogikk/undervisning på min institusjon. Etter alder

	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	N=100
Primært undervisning	63	25	13	16
Begge steder, men heller mot undervisning	42	33	25	128
Begge steder, men heller mot forskning	40	33	27	432
Primært forskning	32	40	28	168

Vi finner mye av det same mønsteret her som for synspunktene på evaluering av undervisningen. De som prioriterer forskning har først og fremst en langt høyere andel som verken er enige eller uenige, mens det lille gruppen som prioriterer undervisning er klart mest positive. Innenfor gruppen som prioriterer en kombinasjon, spiller det ingen rolle om balansen er i retning av undervisning eller forskning.

5 Synspunkter på undervisningen

5.1 Vurdering av undervisningsbyrde

Det er to hovedspørsmål som ble stilt om undervisningsbyrde, først om det er en ekstra undervisningsbyrde på grunn av studenter med svake forkunnskaper, og det andre i hvilken grad de oppfatter fordelingen av undervisningsoppgaver som rettferdig. Begge spørsmål har som et utgangspunkt at undervisning oppfattes som en plikt og en byrde i forhold til forskningsoppgavene. Tabell 5.1 viser at svarene deler seg på midten, det er like mange som er uenige som enige i at de må bruke mer tid på undervisning enn ønskelig på grunn av svake studenter.

Tabell 5.1: Ansattes vurdering av om de bruker for mye tid på undervisning etter stillingsnivå. Prosent

	Jeg bruker mer tid enn ønsket på undervisning på et svært grunnleggende nivå, fordi studentene mangler kunnskaper			
	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	N = 100
Nivå 1 (Professor I/ forsker 1)	38	23	39	310
Nivå 2 (Førsteamanuensis, Postdoc, Førstelektor, Forsker 2)	43	24	33	270
Nivå 3 (Amanuensis, Universitets- og høyskolelektor, Doktorgradsstipendiat og Forsker 3)	32	30	38	171
Alle	38	25	37	751

De ansatte på nivå 2, vesentlig førsteamanuenser, er i noe større grad enn professorene enig i at de bruker mer tid enn ønskelig. Dette henger trolig sammen med at de har en relativt sett større del av sin undervisning på lavere grad der en må forvente at det er flere studenter med svake kunnskaper enn det er på mastergradsnivå. Professorene underviser og veileder i større grad på mastergradsnivå, og det er de dyktigste og mest motiverte studentene som fortsetter ut over bachelornivået.

Men er det slik at de som mener at de underviser mer enn de ønsker også faktisk har en høyere undervisningsbyrde? Tabell 5.2 tyder nokså klart på det. De som er enige i utsagnet har 18.9 timer undervisning per uke i semesteret, mens de som er uenig eller nøytrale underviser henholdsvis 14.3 og 15,3 timer. Forskjellene i tid brukt til forskning og andre aktiviteter variere lite, slik at det høyere

timetallet til undervisning slår ut i høyere total arbeidstid. Disse forskjellene henger ikke sammen med stillingsnivå.

Tabell 5.2: Antall timer brukt på undervisning etter vurdering av om de bruker for mye tid på undervisning

Jeg bruker mer tid enn ønsket på undervisning på et svært grunnleggende nivå, fordi studentene mangler kunnskaper	Gjennomsnittlig antall timer per uke i semesteret			
	Undervisning	Forskning	Annet	Sum
Enig	18,9	14,0	10,6	43,6
Verken enig eller uenig	15,3	16,3	8,8	40,7
Uenig	14,3	14,9	10,8	40,2
Total	16,3	14,9	10,2	41,6

Belastningen med å undervise studenter med svake forutsetninger vil vi forvente å være størst i undervisningen av lavere grads studenter. Vi kan derfor se på forskjeller i fordelingen av undervisningstid mellom det som er enige eller uenig i utsagnet om at de bruker mer tid på undervisning enn ønskelig. Her ser vi at i gjennomsnitt bruker de som er enige i utsagnet nesten 10 prosent mer av sin undervisningstid på lavere grad enn dem som er uenige. Prosentvis tid brukt på høyere grad eller doktorgrad varierer derimot lite. Dette indikerer at det først og fremst er i undervisningen på bachelornivå at studentenes manglende forkunnskaper fører til at læreren må bruke mye tid på undervisning på et grunnleggende nivå.

Tabell 5.3: Prosent av arbeidstid brukt på undervisning etter vurdering av om de bruker for mye tid på undervisning

Jeg bruker mer tid enn ønsket på undervisning på et svært grunnleggende nivå, fordi studentene mangler kunnskaper	Prosent undervisningstid:			
	Lavere grad/bachelornivå	Høyere grad/masternivå	Doktorgradsnivå	Videreutdanning
Enig	39,0	30,9	15,8	7,1
Verken enig eller uenig	33,5	32,2	16,0	7,9
Uenig	29,7	30,9	14,1	10,4
Total	34,6	31,2	15,2	8,7

Et naturlig spørsmål er om uttalelsen om at man bruker for mye tid på å undervise først og fremst er et generelt uttrykk for misnøye med en høy undervisningsbyrde, eller om det er et reelt uttrykk for at man må bruke mye tid på svake studenter. Hvis det siste er riktig, ville vi forvente at det er en sammenheng mellom dette synet og undervisningsformer. Det er først og fremst i det direkte møtet med studentene at man kan danne seg et bilde av om studentene mangler kunnskaper, mens dette ikke kommer like klart til syne i klasseromsundervisningen. Nå vet vi at omtrent samtlige utfører klasseromsundervisning, så vi kan heller ikke forvente å finne noen særlige forskjeller.

Tabell 5.4: Ansattes vurdering av om de bruker for mye tid på undervisning etter former for undervisning. Prosent

	Jeg bruker mer tid enn ønsket på undervisning på et svært grunnleggende nivå, fordi studentene mangler kunnskaper			
	Andel som har gjennomført de ulike formene for undervisning			
	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Alle
Klasseromsundervisning/forelesning	98	97	96	97
Individuell undervisning/veiledning	96	94	91	94
Undervisning i forhold til prosjektarbeid/prosjektgruppe	74	68	70	71
Praktisk orientert undervisning/instruksjon/laboratoriearbeid	66	65	58	63
IKT-basert læring/dataassistert læring	48	36	32	39
Fjernundervisning	19	17	16	17
Utvikling av kursmateriell	78	63	64	69
Utarbeiding av pensum/studieprogram	85	76	75	79
Ansikt-til-ansikt-kommunikasjon med studenter utenfor klasserommet/forelesningssalen	93	86	86	89
E-post-kommunikasjon med studenter	95	93	90	93

Tabell 5.4 gir en indikasjon på at det er dem som har mest direkte kontakt med studentene som også er mest enige i utsagnet om at de har for mye undervisning på grunn av svake studenter. Vi kan få fram dette bildet ved å prosentuerer tabellene motsatt vei, og sammenlikne mellom dem som har svart ja på at de har drevet de ulike formene for undervisning med som ikke har det. Da finner vi de største forskjellene i synet på om de bruker mer tid enn ønskelig på undervisning mellom dem som har og ikke har individuell undervisning eller veiledning, direkte kontakt med studenter utenom undervisningen og e-postkommunikasjon med studentene. Vi finner også klare forskjeller mellom dem som utvikler kursmateriell, pensum og studieplaner, og dem som ikke gjør det. Med andre ord synes det å være slik at det reelt sett er en økt undervisningsbelastning på grunn av at man må ta hensyn til svake studenter.

En siste indikator på om synet på at de utfører mer undervisning enn ønskelig pga. svake studenter er et reelt problem eller en generell holdning kan vi få ved å se det i sammenheng om vektleggingen av undervisning og forskning (tabell 5.5).

Tabell 5.5: Ansattes vurdering av om de bruker for mye tid på undervisning etter vektlegging av forskning versus undervisning. Prosent

	Jeg bruker mer tid enn ønsket på undervisning på et svært grunnleggende nivå, fordi studentene mangler kunnskaper			
	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	N = 100
Primært undervisning	41	12	47	17
Begge steder, men heller mot undervisning	37	21	42	133
Begge steder, men heller mot forskning	39	25	36	449
Primært forskning	38	30	32	171

Vi kan i tabell 5.5 se bort fra dem som primært har sin interesse for undervisning, siden det er så få. Vi finner da en temmelig svak sammenheng, men andelen som er uenige i utsagnet om for mye undervisning er høyest blant dem som heller mest mot undervisning. Dette kan tyde på at det for mange er reelt at de får en tyngre undervisningsbelastning pga. studenter med svake kunnskaper, og at vurderingene ikke primært reflekterer holdninger til undervisning i og for seg.

Et annet utsagn som går i samme retning er om de ansatte mener at tildelingen av undervisning er demokratisk og rettferdig.

Tabell 5.6: De ansattes vurdering av om tildelingen av undervisning er demokratisk og rettferdig etter stillingstype. Prosent

Stillingsgruppe	Tildeling av undervisning er demokratisk og fører til en rettferdig fordeling av undervisning ved mitt institutt			
	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	N = 100
Nivå 1 (Professor I/ forsker 1)	35	30	35	300
Nivå 2 (Førsteamanuensis, Postdoc, Førstelektor, Forsker 2)	28	31	41	261
Nivå 3 (Amanuensis, Universitets- og høgskolelektor, Doktorgradsstipendiat og Forsker 3)	25	35	39	155
Alle	30	32	38	716

Synet om hvordan undervisning blir tildelt er nokså delt, siden 38 prosent er uenige i at den ikke er demokratisk og rettferdig, 30 er enige, og 32 prosent er verken enige eller uenige (tabell 5.6). Når vi sammenlikner etter stillingsgruppe, ser vi at professorene er mindre kritiske til hvordan undervisning fordeles enn førsteamanuensene, det illustrerer trolig at de har større innflytelse over tildelingen av undervisningsoppgavene.

Tabell 5.7: De ansattes vurdering av om tildelingen av undervisning er demokratisk og rettferdig etter vektlegging av forskning versus undervisning. Prosent

Vektlegging av undervisning eller forskning	Tildeling av undervisning er demokratisk og fører til en rettferdig fordeling av undervisning ved mitt institutt			
	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	N = 100
Primært undervisning	53	24	24	17
Begge steder, men heller mot undervisning	37	29	34	130
Begge steder, men heller mot forskning	29	33	38	423
Primært forskning	23	32	45	163
Alle	29	32	39	733

Ikke overraskende ser vi i tabell 5.7 også at den kritiske holdningen til tildeling av undervisning øker med økende vektlegging av forskning. Oppfatningen om en urettferdig fordeling i noen grad er dermed preget av hvordan de ansatte vektlegger mellom forskning og undervisning.

Tabell 5.8: Antall timer brukt på undervisning og forskning etter vurdering av om tildeling av undervisning er demokratisk og rettferdig

Tildeling av undervisning er demokratisk og fører til en rettferdig fordeling av undervisning ved mitt institutt	Tid per uke i semesteret			
	Undervisning	Forskning	Annet	Sum
Enig	16,4	13,3	11,3	41,3
Verken enig eller uenig	14,7	15,9	10,6	41,2
Uenig	18,0	14,5	9,7	42,5
Total	16,4	14,6	10,5	41,7

Vi ser også at de som er uenige i at tildeling av undervisning er demokratisk og rettferdig har noe mer undervisning, men når vi også tar hensyn til stillingsnivå reduseres denne sammenhengen.

5.2 Hva vektlegges i undervisningen?

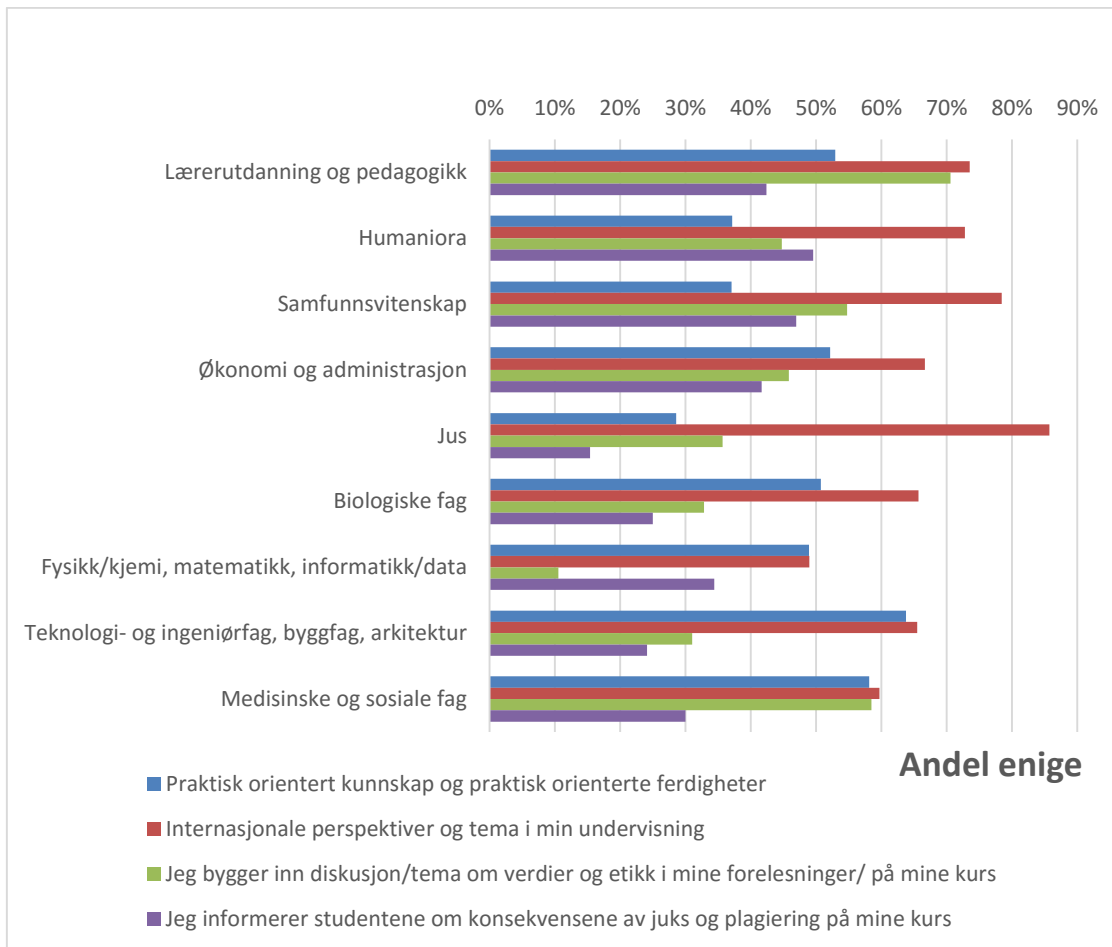
Hva som vektlegges i undervisning er analysert av Aamodt, Hovdhaugen og Prøitz (2014). Her var det i første rekke vektleggingen av å forberede studenter for arbeidslivet eller for videre studier som ble analysert som indikatorer på ulike former for kvalitet. I CAP-undersøkelsen er det andre aspekter som ble undersøkt: om de faglig ansatte legger vekt på praktisk kunnskap og praktiske ferdigheter, internasjonale perspektiver og tema, og om de bygger inn diskusjon eller tema om verdier og etikk. De to undersøkelsen har med andre ord temmelig ulike vinklinger, men det gir likevel mening å se resultatene i sammenheng.

Tabell 5.9: De ansattes vektlegging i undervisningen

	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	N=100
Jeg legger vekt på praktisk orientert kunnskap og praktisk orienterte ferdigheter i min undervisning	50	29	20	698
Jeg legger vekt på internasjonale perspektiver og tema i min undervisning	67	22	11	699
Jeg bygger inn diskusjon/tema om verdier og etikk i mine forelesninger/ på mine kurs	42	29	29	698
Jeg informerer studentene om konsekvensene av juks og plagiering på mine kurs	36	25	38	761

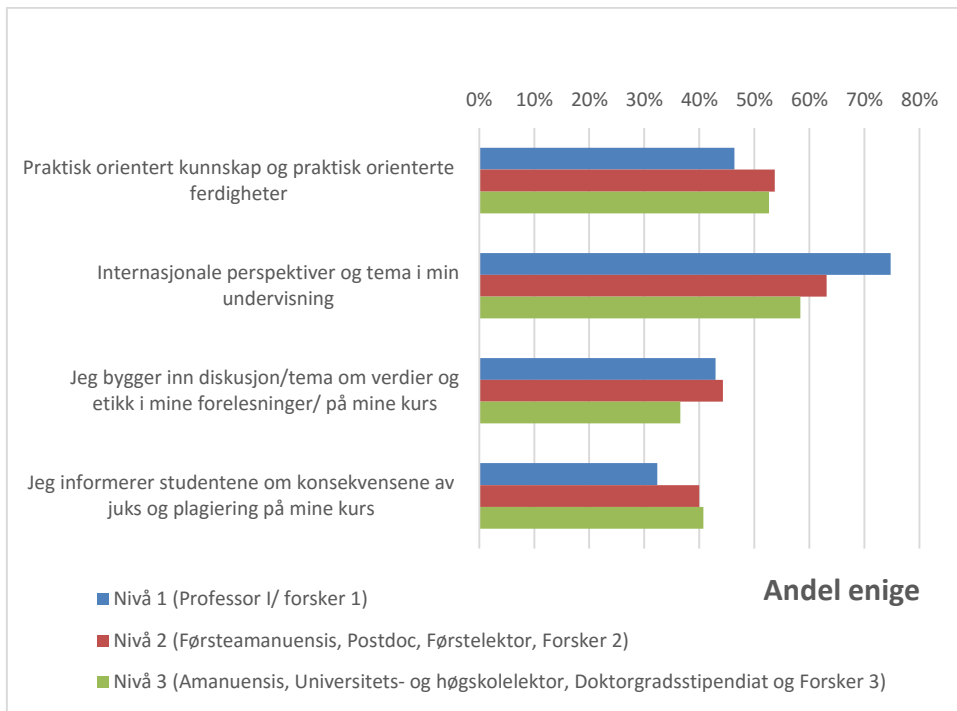
Tabell 5.9 viser at halvparten av de spurte er enige i at de vektlegger praktiske kunnskaper og ferdigheter, mens bare 20 prosent er uenige i dette. Vektleggingen av internasjonale perspektiver og tema er enda klarere, to av tre er enige, og bare 11 prosent uenige. Vektleggingen av verdier og etikk er betydelig svakere, 42 prosent er enige og 29 prosent uenige. Et annet utsagn som også går på etikk, om de ansatte informerer om konsekvensene av juks og plagiering, får heller ingen særlig sterk støtte. Det er egentlig bemerkelsesverdig at så sentrale akademiske verdier i så liten grad berøres i undervisningen.

Figur 5.1 viser som ventet at disse mønstrene varierer sterkt mellom fagområdene.



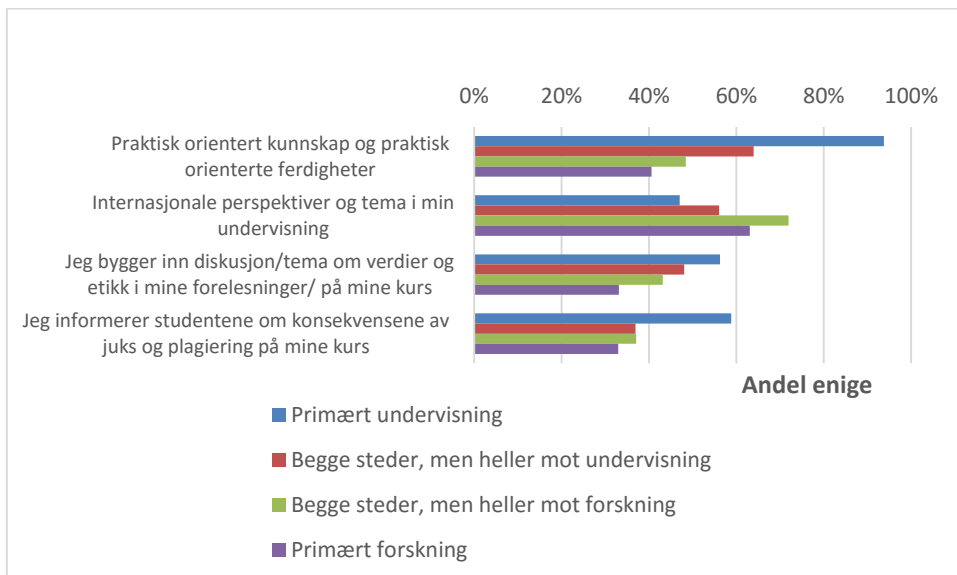
Figur 5.1: De ansattes vektlegging i undervisningen etter fagområde

Praktiske kunnskaper og ferdigheter vektlegges sterkest innenfor teknologi og medisin/sosialfag og minst innenfor juss, humaniora og samfunnsfag. Vektleggingen av praktiske ferdigheter vektlegges i moderat grad innenfor lærerutdanning og pedagogikk, men siden undersøkelsen ikke omfatter de statlige høyskolene, faller den ordinære grunnskolelærerutdanningen stort sett utenom. Internasjonale perspektiver og tema vektlegges klar sterkest i juss og samfunnsfag, og minst innenfor fysikk, kjemi informatikk og data og innenfor medisin og sosiale fag. Vektleggingen av verdier og etikk er ikke overaskende sterkest innenfor lærerutdanning og pedagogikk, medisinske og sosiale fag og samfunnsfag, og klart svakest innenfor fysikk, kjemi informatikk og data og teknologi. Det er grunn til å merke seg svarprofilene innenfor et profesjonsfag som juss: svak vektlegging av praktiske kunnskaper og ferdigheter samt av etikk og konsekvensen av juks, og sterk vektlegging av internasjonale perspektiver og tema. Sett på bakgrunn av at juss har en klar nasjonal forankring og handler om over, regler og normer, er vektleggingen blant de ansatte i juss kanskje overraskende.



Figur 5.2: De ansattes vektlegging i undervisningen etter stillingstype

Det klareste utslaget i vektleggingen av de tre hensynene etter stillingsnivå, er at professorene legger relativt mindre vekt på praktiske kunnskaper og ferdigheter og mer vekt på internasjonale perspektiver og tema. Dette kan ha sammenheng med hvilke typer studier og studienivåer de underviser på og med generelle forskjeller i faglig ansvar og virksomhet. Det er ingen forskjell mellom professorer og førsteamanuenser med hensyn til å bygge inn diskusjoner om etikk og verdier, mens professorene i mindre grad informerer om konsekvensene av juks og plagiering. Det kan være at dette i størst grad er aktuelt i undervisningen av lavere grads studenter.



Figur 5.3: De ansattes vektlegging i undervisningen etter vektlegging av forskning eller undervisning

Det er svært få som har svart at de har sin primære interesse i retning av undervisning, og denne gruppen bør derfor ikke tillegges stor vekt. Den klareste forskjellen finner vi mellom dem som er interessert i begge aktiviteter, men med ulik vekt på undervisning og forskning. Blant dem som heller mest mot forskning vektlegges praktiske kunnskaper og ferdigheter lavere og internasjonale perspektiver høyere enn blant dem som har sin interesse mer i retning av undervisning.

Vi finner det samme skillet i spesielt vektlegging en av praktiske kunnskaper og ferdigheter mellom dem som har tyngdepunktet i sin forskning i grunnforskning i forhold til dem som har sitt tyngdepunkt i anvendt forskning. Av dem som er enig i at deres forskning er grunnforskning er det 42 prosent som er enige i at de vektlegger praktiske kunnskaper og ferdigheter, mens andelen er 64 prosent blant dem som overveiende arbeider med anvendt forskning. Vi finner disse forskjellene rimelige, og de uttrykker noe av arbeidsdelingen innenfor høyere utdanning, selv om skillelinjene på langt nær er absolutte.

5.3 Samspill mellom undervisning, forskning og andre faglige aktiviteter

Det er stilt tre ulike spørsmål om forholdet mellom undervisning og andre aktiviteter, to ulike spørsmål om samspillet mellom forskning og undervisning, og ett spørsmål om samspillet mellom undervisning og de ansattes veiledning, rådgivning og service. Det ene spørsmålet om forholdet mellom undervisning og forskning er stilt med et positivt fortegn: «Forskningen min styrker undervisningen min», mens det andre spørsmålet berører de to aktivitetene som motsatser: «Undervisning og forskning er knapt forenlige aktiviteter».

Tabell 5.10: Synspunkter på sammenhengen mellom forskning og undervisning

	Forskningen min styrker undervisningen min	Undervisning og forskning er knapt forenlige aktiviteter	Veilednings-/rådgivningsarbeidet mitt/ servicen jeg yter styrker undervisningen min
Svært enig	55	4	27
Enig	28	10	37
Verken enig eller uenig	11	21	24
Uenig	3	31	8
Svært uenig	2	34	4
N=100	772	982	745

Som ventet er nesten alle klart enige i at forskningen styrker undervisningen, over halvparten er svært enige. Så sterkt som idealet om forskningsbasert undervisning står, ville noe annet være svært overraskende. Det er også et flertall som er uenige i at forskning og undervisning er uforenlig, men her er bildet mer delt. Dette kan henge sammen med at noen svarer ut fra at de to aktivitetene konkurrerer om deres arbeidstid, og i så måte berører vurderinger av undervisningsbelastningen. Ser vi på sammenhengene mellom disse to utsagnene, er det negativt korrelert, men ikke særlig sterkt. Dette indikerer at de to utsagnene handler om to ulike forhold: at det på den ene siden er et faglig fruktbart samspill mellom forskning og undervisning, men samtidig et konkurranseforhold om tid. Vi finner imidlertid ingen klar sammenheng mellom svarene på spørsmålet om undervisning og forskning er uforenlige aktiviteter og gjennomsnittlig tidsbruk på undervisning og forskning.

Et klart flertall støttet også utsagnet om at veiledning, rådgivning og service styrker undervisningen.

Vi vil nå se nærmere på hvordan svarene fordeler seg på de tre utsagnene etter type stilling, undervisningsfag og om interessen heller i retning av forskning eller undervisning.

Tabell 5.11: Synspunkter på sammenhengen mellom forskning og undervisning etter stillingstype. Prosent

	Veilednings- /rådgivningsarbeidet mitt/ servicen jeg yter styrker undervisningen min	Forskningen min styrker undervisningen min	Undervisning og forskning er knapt forenlige aktiviteter
	Svært enig	Svært enig	Svært uenig
Nivå 1 (Professor I/ forsker 1)	31 %	62 %	45 %
Nivå 2 (Førsteamanuensis, Postdoc, Førstelektor, Forsker 2)	26 %	54 %	28 %
Nivå 3 (Amanuensis, Universitets- og høyskolelektor, Doktorgradsstipendiat og Forsker 3)	22 %	44 %	30 %

Professorene skiller seg klart ut med de mest positive vurderingene av samspillet mellom undervisning, forskning og andre aktiviteter. Spesielt skiller de seg ut med en mye høyere andel som er svært enig i at forskningen styrker undervisningen, og andel svært uenig i at undervisning og forskning er uforenlig. Disse forskjellene kan henge sammen med at det i de to andre grupper befinner seg stipendiater (dr.grad. og postdoc), hvor undervisningen mer er pliktarbeid uten at det er tett koplet til deres forskning, og sannsynligvis i stor grad på lavere grads nivå. Professorene har på sin side en tettere kopling mellom undervisning og forskning, særlig fordi de har en større del av undervisningen av studenter på høyere grads nivå.

Tabell 5.12 viser at det er en del forskjeller etter fagområde i synet på om forskningen styrker undervisningen. Andelen som er helt enig er høyest i lærerutdanning og pedagogikk og i samfunnsvitenskap, høyere enn snittet i jus, og lavest i fysikk/kjemi, matematikk og informatikk/data. De øvrige fagområdene skiller seg lite fra gjennomsnittet. Med unntak av økonomi og administrasjon hvor det er sterkest uenighet i at undervisning og forskning er uforenlig, var det små forskjeller etter fagområde.

Det var sterkest oppslutning om at veiledning, rådgivning og service styrker undervisningen i lærerutdanning og pedagogikk, og minst i realfagene.

Tabell 5.12: Synspunkter på sammenhengen mellom forskning og undervisning etter fagområde. Prosent

	Veilednings- /rådgivningsarbeidet mitt/ servicen jeg yter styrker undervisningen min	Forskningen min styrker undervisningen min	Undervisning og forskning er knapt forenlige aktiviteter
	Svært enig	Svært enig	Svært uenig
Lærerutdanning og pedagogikk	45 %	70 %	41 %
Humaniora	29 %	60 %	35 %
Samfunnsvitenskap	27 %	70 %	34 %
Økonomi og administrasjon	26 %	58 %	48 %
Jus	29 %	64 %	33 %
Biologiske fag	21 %	53 %	37 %
Fysikk/kjemi, matematikk, informatikk/data	17 %	36 %	39 %
Teknologi- og ingeniørfag, byggfag, arkitektur	30 %	55 %	39 %
Medisinske og sosiale fag	30 %	55 %	28 %

De som prioriterer en kombinasjon av undervisning og forskning, men med størst vekt på forskning, er klart mest enig i at forskningen styrker undervisningen (tabell 5.13).

Tabell 5.13: Synspunkter på sammenhengen mellom forskning og undervisning etter vektlegging av forskning versus undervisning. Prosent

	Veilednings- /rådgivningsarbeidet mitt/ servicen jeg yter styrker undervisningen min	Forskningen min styrker undervisningen min	Undervisning og forskning er knapt forenlige aktiviteter
	Svært enig	Svært enig	Svært uenig
Primært undervisning	25 %	19 %	18 %
Begge steder, men heller mot undervisning	32 %	42 %	36 %
Begge steder, men heller mot forskning	28 %	63 %	38 %
Primært forskning	23 %	49 %	28 %
Alle	27 %	55 %	34 %

6 Internasjonalisering

Politikken for internasjonalisering av norsk høyere utdanning har helt siden 1980-tallet hatt som et mål å øke antall utenlandske studenter i Norge. Denne utviklingen har skutt fart på 2000-tallet, og antall utenlandske bachelor- og masterstudenter er om lag tredoblet (Wiers-Jenssen & Kyvik 2014). En forutsetning for denne veksten er blant annet at det tilbys flere studietilbud på engelsk.

Hvor mye undervisning og veiledning som gis på engelsk ble kartlagt i NIFUs undersøkelse blant de vitenskapelig ansatte i 2013, og analysert av Wiers-Jenssen og Kyvik (2014). Ved de gamle universitetene var det 68 prosent som svarte at de underviser på engelsk, og ved de vitenskapelige høgskolene var det 63 prosent.

I dette kapitlet skal vi først se innslaget av utenlandske studenter, og hvorvidt de ansatte har undervist i utlandet eller på andre språk enn norsk. Det er her viktig å være klar over at formuleringen «utenlandske» ikke er nærmere presisert, og det kan bety både studenter som kommer fra andre land og studenter fra minoritetsbefolkningen bosatt i Norge.

Det er to utsagn om utenlandske studenter: «Antallet utenlandske studenter økt siden jeg startet å undervise», og «For tiden er de fleste av studentene mine utenlandske».

Tabell 6.1: Omfanget av utenlandske studenter

	Antallet utenlandske studenter økt siden jeg startet å undervise	For tiden er de fleste av studentene mine utenlandske
Svært enig	31	5
Enig	28	4
Verken enig eller uenig	23	10
Uenig	9	16
Svært uenig	10	65
N=100	755	768

Et klart flertall, 59 prosent, er enige i at antall utenlandske studenter har økt, og bare 19 prosent er uenige. Som ventet er det likevel bare en liten andel som er enige i at de fleste av studentene er utenlandske, over 80 prosent er uenige. Det er ikke noe motsetningsforhold mellom disse to resultatene, omfanget av utenlandske studenter kan godt ha økt mye uten at de av den grunn er i nærheten av å være i flertall

Tabell 6.2: Vurderingen av omfanget av utenlandske studenter etter stillingsnivå

	Antallet utenlandske studenter økt siden jeg startet å undervise		
	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig
Nivå 1 (Professor I/ forsker 1)	70 %	17 %	13 %
Nivå 2 (Førsteamanuensis, Postdoc, Førstelektor, Forsker 2)	54 %	26 %	20 %
Nivå 3 (Amanuensis, Universitets- og høgskolelektor, Doktorgradsstipendiat og Forsker 3)	42 %	29 %	30 %
	For tiden er de fleste av studentene mine utenlandske		
Nivå 1 (Professor I/ forsker 1)	10 %	13 %	77 %
Nivå 2 (Førsteamanuensis, Postdoc, Førstelektor, Forsker 2)	9 %	8 %	83 %
Nivå 3 (Amanuensis, Universitets- og høgskolelektor, Doktorgradsstipendiat og Forsker 3)	7 %	6 %	87 %

Andelen som er enig i at antall utenlandske studenter har økt, er klart høyest i professorgruppen. En forklaring på dette kan ha sammenheng med alder: tendensen til å svare «ja» på et slikt spørsmål må forventes å øke etter hvor lenge det er siden man begynte å undervise. Vi har undersøkt dette nærmere, og fant en svak tendens til økende andel enige etter alder, men forskjellene mellom stillingsgruppene er større innenfor hver aldersgruppe enn mellom aldersgruppene innenfor stillingsgruppene. Dermed tyder tallene på at det særlig er på høyere grad og i fag og emner som professorenes underviser at innslaget av utenlandske studenter har økt.

Vi finner som forventet ganske klare forskjeller etter fagområde med hensyn til om andel utenlandske har økt. Det kan se ut som om økningen har vært svakest innenfor lærerutdanningene, humaniora og i juss, og sterkest i økonomi/administrasjon, fysikk, kjemi, matematikk og informatikk, samt i teknologi.

Tabell 6.3: Vurderingen av omfanget av utenlandske studenter etter fagområde

	Antallet utenlandske studenter økt siden jeg startet å undervise			For tiden er de fleste av studentene mine utenlandske		
	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig
Lærerutdanning og pedagogikk	41 %	26 %	32 %	3 %	6 %	91 %
Humaniora	48 %	24 %	28 %	9 %	7 %	84 %
Samfunnsvitenskap	58 %	25 %	18 %	9 %	9 %	82 %
Økonomi og administrasjon	68 %	12 %	20 %	4 %	13 %	83 %
Jus	50 %	14 %	36 %	14 %	7 %	79 %
Biologiske fag	63 %	24 %	13 %	15 %	12 %	73 %
Fysikk/kjemi, matematikk, informatikk/data	66 %	24 %	10 %	6 %	16 %	78 %
Teknologi- og ingeniørfag, byggfag, arkitektur	66 %	24 %	10 %	9 %	10 %	81 %
Medisinske og sosiale fag	59 %	18 %	23 %	7 %	10 %	83 %

I alle fagområdene er det en klar majoritet som er uenige i at utenlandske studenter er i flertall, men andelen er lavest i biologi og klart høyest i lærerutdanningene.

En ganske høy andel, 44 prosent, har undervist i utlandet og 80 prosent har undervist på et annet språk enn norsk.

Tabell 6.4: Andelen som har undervist i utlandet eller på et annet språk

	Prosent
Andel som har undervist i utlandet	44
Andel som har undervist på et annet språk enn norsk	80

Som ventet er det professorene som i klart størst grad har undervist i utlandet, og de har i noen grad også en høyere andel som har undervist på andre språk.

Tabell 6.5: Andelen som har undervist i utlandet eller på et annet språk etter stillingsnivå

	Har undervist i utlandet	Har undervist på et annet språk enn norsk
Nivå 1 (Professor I/ forsker 1)	62 %	89 %
Nivå 2 (Førsteamanuensis, Postdoc, Førstelektor, Forsker 2)	43 %	81 %
Nivå 3 (Amanuensis, Universitets- og høgskolelektor, Doktorgradsstipendiat og Forsker 3)	16 %	59 %

Fagforskjellene er her interessant. Er det noen fag som er mer «internasjonale» enn andre, mens andre fag er mer knyttet til det nasjonale? Vi ville anta at lærerutdanningene og juss faller i den siste kategorien, mens realfagene og teknologi i den mer internasjonale kategorien. Men vi må her huske på at undersøkelsen ikke omfatter de statlige høgskolene, og dermed faller mye av allmennlærer eller grunnskolelærerutdanningen utenfor. Humaniora vi vil anta er høyst sammensatt, med fag som historie og nordisk som de minst internasjonale, og fremmedspråkene som mest internasjonale.

Tabell 6.6: Andelen som har undervist i utlandet eller på et annet språk etter fagområde

	Har undervist i utlandet	Har undervist på et annet språk enn norsk
Lærerutdanning og pedagogikk	35 %	67 %
Humaniora	58 %	75 %
Samfunnsvitenskap	50 %	81 %
Økonomi og administrasjon	64 %	89 %
Jus	63 %	67 %
Biologiske fag	40 %	81 %
Fysikk/kjemi, matematikk, informatikk/data	28 %	80 %
Teknologi- og ingeniørfag, byggfag, arkitektur	30 %	90 %
Medisinske og sosiale fag	53 %	84 %

Det er fysikk mm., teknologi og lærerutdanning som har den laveste andelen med undervisning utenlands, mens andelen er klart høyest i økonomi og administrasjon og juss. Disse resultatene går kanskje i litt andre retninger enn vi ville ha forventet. Undervisning på andre språk er svært vanlig innenfor alle fagområder, vanligst i teknologi og økonomi/administrasjon og minst vanlig i lærerutdanning og juss. Her er mønsteret noe annerledes enn for undervisning i utlandet. Juss har høyest andel med undervisning utenlands, men lav andel undervisning på andre språk, mens det er omvendt i teknologi.

7 Avslutning

Denne rapporten tar sikte på å belyse vilkårene for undervisning ved norske universiteter basert på en større spørreskjemaundersøkelse som ble gjennomført i flere land. Vi har ikke lagt særlig vekt på å sammenlikne de norske dataene med andre land, men referer enkelt analyser av det internasjonale mønsteret. Resultatene kan ikke si noe direkte om undervisningens kvalitet, men ganske mye om en del sentrale *forutsetninger* for å tilby undervisning av høy kvalitet. Den norske undersøkelsen ble gjennomført i 2007 – 2008, og vi må ta forbehold om at det har skjedd endringer i norske høyere utdanning siden. Men mye av informasjonen finnes ikke i andre undersøkelser, og dessuten er det grunn til å anta at mange av de mønstrene vi belyser har en viss stabilitet. Det planlegges dessuten en ny liknende undersøkelse, og da vil resultatene i denne rapporten kunne danne et utgangspunkt for sammenlikninger.

7.1 Gunstig arbeidssituasjon ved norske universiteter?

Vi har i denne rapporten ikke lagt stor vekt på å sammenlikne de norske resultatene med andre land, men vil likevel framheve noen viktige trekk som et bakteppe for å forstå arbeidsvilkårene i norsk høyere utdanning.

Teichler og Höhle (2013) konkluderer med at det er store variasjoner mellom de europeiske landene med hensyn til arbeidsvilkår i høyere utdanning. Bentley m.fl. (2010) konkluderer på sin side med at de finner forholdsvis små variasjoner i arbeidsvilkår på tvers av land. Ulikheten i konklusjoner er tilsynelatende, og henger sammen med at mens Teichler og Höhle (2013) ser på alle de europeiske landene (men ikke på landene utenfor Europa), og alle stillingsgrupper, begrenser Bentley m.fl. (2010) til færre land, og bare professorer ved universitetene. Siden den foreliggende rapporten også begrenser seg til universiteter og vitenskapelige høgskoler, er kanskje konklusjonene til Bentley m.fl. (2010) mest relevante. I sin rapport sammenlikner de Norge med Australia, Canada, Finland, Tyskland, Storbritannia og USA.

Norske professorer har noe kortere gjennomsnittlig arbeidstid enn sine kolleger i de andre landene, men bruker like mye tid totalt på kjerneaktivitetene undervisning, forskning og administrasjon. En interessant observasjon er at de norske professorene tilkjenner mindre interesse for undervisning og større interesse for forskning enn de utenlandske kollegene, men bruker til tross for dette mer tid til undervisning.

Når alle landene sees under ett, er de vitenskapelige ansatte mest tilfreds med teknisk utstyr og kontorplass, og minst tilfreds med støttefunksjoner og tilgangen på forskningsmidler. Det kan se ut som om de norske universitetene skiller seg negativt ut med hensyn til sekretærassistanse og undervisnings- og forskningsassistanse, mens de skiller seg positivt ut på datafasiliteter,

telekommunikasjoner, kontorplass og bibliotek tjenester. Totalt sett er det de finske universitetsansatte som er mest tilfreds med ulike fasiliteter, men også de norske universitetene skiller seg positivt ut fra gjennomsnittet av alle land. Når misnøyen med sekretær, undervisnings- og forskningsassistanse er så stor i Norge, kan det henge sammen med endringer i stillingsstrukturen ved universitetene, hvor antall kontorstillinger er sterkt redusert over tid. Det kan også henge sammen med mer egalitære arbeidsforhold og mindre lønnsforskjeller (Bentley m.fl. 2010) som reduserer tilgangen på personal med direkte støttefunksjoner for professorene.

I alle de landene som er med i undersøkelsen til Bentley m.fl. (2010) er flertallet av de universitetsansatte fornøyd med jobben sin. I Norge er det særlig mange som mener at det var en bra tidspunkt å starte en akademisk karriere på da undersøkelse ble gjennomført (2007-2008), men samtidig var det særlig mange i Norge som mente at arbeidsvilkårene hadde forverret seg.

Norske universiteter kommer bedre ut enn de andre landene med hensyn til de ansattes vurdering av administrasjon og ledelse, og spesielt framheves god kommunikasjon mellom ledelsen og de faglig ansatte og at det er mindre grad av ovenfra-og-nedad holdninger i ledelsen. Dette henger sammen med relativt egalitære forhold i norsk arbeidsliv, og med den demokratiseringsprosessen som fant sted fra 1970-tallet. En må likevel ikke undervurdere at to tredeler av de universitetsansatte i Norge mener det er mangelfull kommunikasjon mellom ledelsen og de faglig ansatte og en firedel at det er en ovenfra-og-ned holdning i ledelsen. Bentley m.fl. (2010) antyder at dette kan henge sammen med det mange ved universitetene mener er et demokratisk underskudd som skyldes en rasjonalisering av styringsstrukturen.

Teichler og Höhle (2013) sammenlikner de universitetsansattes syn på hva som vektlegges i undervisninger, og skiller mellom praksisorientering, internasjonal orientering, verdi- og ærlighetsorientering og meritokratisk orientering. De norske universitetsansatte skiller seg ikke klart fra gjennomsnittet av landene på noen av disse orienteringene. Det samme gjelder i hvilken grad de anvender varierte undervisningsmetoder.

7.2 Svak undervisningskultur blant norske universitetsansatte?

Det vitenskapelige personalet fordeler sin arbeidstid omtrent likt mellom undervisning og forskning, men de er klart mer interessert i forskning enn i undervisning, en trekk som er mer synlig i Norge enn i de andre landene. Det er på den annen side slik at de aller fleste tilkjenner at de har interesse for begge deler, noe som indikerer at det er kombinasjonen av forskning og undervisning som gjør jobben ved et universitet attraktiv. Likevel står det klart fram at de universitetsansatte har sin primære identitet som forsker, ikke som lærer. Siden de bruker like mye tid på undervisning som forskning, betyr neppe den sterke forskeridentiteten at undervisningen neglisjeres, men det er mulig å stille spørsmål om det likevel er et uttrykk for en sterkere bevissthet om kvalitet i forskning enn i undervisning.

Et resultat som peker i en noe annen retning er at de ansatte mener at det er en tett kopling mellom forskning og undervisning (noe annet ville heller ikke være å forvente). Nesten alle mener at forskningen styrker undervisningen, og et klart flertall er uenige i at undervisning og forskning knapt er forenlige aktiviteter. Samspillet mellom forskning og undervisning framheves dermed mye klarere enn at det er et konkurranseforhold mellom dem. Synspunktene er videre delt på et spørsmål om de underviser mer enn ønskelig på grunn av at studentene mangler kunnskaper, noe som trolig er en realitet i mange studier. Samtidig er det flere som er uenige enn enige i at undervisningsoppgavene er demokratisk og rettferdig fordelt, spesielt blant dem med sterkest forskningsorientering. Dette gir på den ene siden ikke noe inntrykk av «undervisningsvegving», men heller ikke noen stor undervisningsentusiasme.

7.3 Kvalitetsutvikling

Vurdering av og tilbakemelding på undervisningen og formelle kurs er ment å styrke undervisningskompetansen. Nesten alle de universitetsansatte melder om at deres undervisning blir evaluert, men i hovedsak skjer dette gjennom studentevalueringer. Omtrent en tredel av de ansatte svarer at de mottar evaluering fra ledelsen ved enheten de jobber ved, og litt over en av fire mottar evaluering av sine fagfeller og fra den administrative ledelsen. Omtrent samme bilde fikk vi gjennom undersøkelsen av de ansatte våren 2013 (Aamodt, Hovdhaugen & Prøitz 2014).

Det er med andre ord langt fra alle de faglig ansatte som mottar evaluering av sin undervisning hvis vi ser bort fra studentevalueringer, men det er tross alt en ganske stor andel. Et like viktig spørsmål er da om slik evaluering oppleves å ha noen betydning, eller om det primært er rutiner uten noen stor effekt, eller at slik evaluering ansees som inngripen i den faglige friheten. De faglig ansatte gir i det store og hele en overveiende positiv vurdering av at evalueringer er nyttige. Nesten halvparten er enig i at evalueringen oppmuntrer dem til å forbedre undervisningsferdighetene mens mindre en firedel var uenige. Disse synspunktene må kunne fortolkes som at undervisningsevaluering er en realitet som de ansatte i overveiende grad ansees som nyttige instrumenter for kvalitetsutvikling. Hvis dette stemmer, kan det vært et argument for at ulike former for evaluering og tilbakemelding på de ansattes undervisning bør bli mer vanlig enn i dag. Det er ellers slående at vurderingene er betydelig mer positive blant de yngste enn blant de eldre ansatte.

Vurderingen av kurstilbud i pedagogikk og undervisning må sies å være nokså lunken, og her er vurderingene minst positive blant de yngste. Spørsmålsformuleringen er om det finnes «.. et passende kurstilbud». Denne formuleringen kan fortolkes som mangel på tilbud, at eksisterende tilbud ikke ansees som gode og nyttige, eller at aktuelle kurs ikke er så enkelt å innpasse i det daglige arbeidet.

7.4 Rammevilkår for god undervisning

De faglig ansattes muligheter til å gi god undervisning avhenger av en rekke faktorer i fagmiljøet. Det kan variere med forholdstallet mellom studenter og lærere, og avhenger av fasiliteter og administrativ støtte. Statistikk fra DBH viser at det er svært stor variasjon mellom studiene i forholdstallet studenter/lærere, men man kan ikke slutte direkte at dette påvirker kvalitet. Fagenes egenart fordrer ulike måter å organisere undervisning på, i noen fag er det nødvendig med svært intensiv undervisning og veiledning, mens det i andre fag kan gis god undervisning gjennom større forelesninger kombinert med studentens eget arbeid.

Det er likevel interessant å se på hvor mange studenter det er på forelesningsrekkene ifølge de faglig ansatte. Her er det svært store variasjoner mellom fagområder og mellom studiets nivå. Mens det er 65 studenter per forelesningsrekke på lavere grad, er tallet 27 på mastergrad og 5 på doktorgradsnivå. Ser vi på tvers av fagene, utmerker jusstudiet seg med et svært høyt antall studenter per lærer, mens det er lavest i humaniora. På lavere grads nivå var det fire og en halv gang så mange studenter per forelesningsrekke i juss enn i humaniora, og på mastergradsnivå mer enn ti ganger så mange. Det er grunn til å stille spørsmål både om dette reflekterer kvalitetsforskjeller og om dette er et resultat av antall ansatte ikke har fulgt utviklingen i studenttallene de senere årene.

I det store og hele gis det et inntrykk av at norske universiteter er gunstig stilt med hensyn til fasiliteter for undervisning og forskning sammenliknet med andre land, spesielt gjelder dette teknisk utstyr og lokaler. Også den administrative støtten vurderes relativt positiv. Derimot blir det uttrykt sterk misnøye med støttefunksjoner i form av assistanse fra sekretærtjenester og undervisnings- (og forsknings) assistenter. Denne misnøyen er relativt sett sterkere i Norge enn i de fleste andre landene. Vi har ingen sikre holdepunkter for å forklare denne misnøyen, men det er all grunn til å ta dette på alvor. Egalitære arbeidsforhold og små lønnsforskjeller kan bidra til at Norge skiller seg ut fordi det er relativt sett mer kostbart å ansette støttepersonalet, og fordi det kanskje ansees som personalpolitisk sett mindre akseptabelt å ansette «hjelpere» for det vitenskapelige personalet. Vi vet ikke i hvor stor grad

slike mangler påvirker undervisningen negativt, men dette kan det være grunn til å undersøke nærmere. Det er også grunn til å stille spørsmål om man i større grad kunne utnytte studenter som assistenter til å bistå i undervisning og forskning. Vi vet at dette allerede skjer, det er ofte viderekommende studenter som leser og kommenterer leverte oppgaver fra bachelorstudenter. Men det er all grunn til å anta at dette kan utvides og systematiseres, noe som kan ha mange fordeler i tillegg til å styrke støttefunksjonene. Studentene får ekstra inntekter og de vil kunne ha faglig utbytte av å jobbe tett med det vitenskapelige personalet og få nyttige praktiske erfaringer som kan være relevant i et senere yrke. Dessuten vil det bidra til å knytte tettere bånd mellom studenter og undervisningspersonale.

Referanser

- Bentley, P., Kyvik, S., Vabø, A., & Waagene, E. (2010): *Forskningsvilkår ved norske universiteter i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: NIFU STEP rapport 8/2010
- Damşa, C., Esterhazy, R., de Lange, T., Elken, M., Frølich, N., Fosslund, T., Hovdhaugen, E., Maassen, P., Nordkvelle, Y.T., Nerland, M.B., Stensaker, B., Tømte, C., Vabø, A., Wiers-Jenssen, J. & Aamodt, P.O (2015): *Quality in Norwegian Higher Education. A review of research on aspects affecting student learning*. Oslo: NIFU, UiO, Institutt for pedagogikk. Report 24/2015
- Frølich, N., Gulbrandsen, M., Vabø, A., Wiers-Jenssen, J., Aamodt, P.O. (2016): *Kvalitet og samspill i universitets- og høgskolesektoren*. Oslo, NIFU rapport 2016:2
- Kyvik, S. (2009): *Tid til forskning ved universitetene*. I NIFU STEP (red): *Det norske forsknings- og innovasjonssystemet – statistikk og indikatorer 2009*
- Michelsen, S. & Aamodt, P.O. (2007): *Evaluering av Kvalitetsreformen, sluttrapport*. Oslo: Forskningsrådet
- Stensaker, B. & Harvey, L (red.) (2011): *Accountability in Higher Education: Global Perspectives on Trust and Power*. New York: Routledge
- Studiekvalitetsutvalget (Handalutvalget (1990) Utdannings- og forskningsdepartementet 1990
- Teichler, U. & Höhle, E.A. (red.) (2013): *The work situation of the academic profession: Findings of a survey in twelve European countries*. (The changing academic profession in an international perspective, Vol. 6) Dordrecht: Springer
- Vabø, A. & Ramberg, I. (2009): *Arbeidsvilkår i norsk forskning*. Oslo: NIFU STEP, rapport 9/2009
- Wiers-Jenssen, J., & Kyvik, S. (2014): *Internasjonalisering av norsk høyere utdanning: Noen utviklingstrekk*. Oslo: NIFU arbeidsnotat 2/2014
- Aamodt, P.O., Hovdhaugen E. & Prøitz, T.S (2014) *Utdanningskvalitet i høyere utdanning: noen empiriske eksempler*. Oslo: NIFU rapport 6/2014

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no