

Evaluering av Kvalitetsreformen

DELRAPPORT 10

# Kvalitetsreformen mellom undervisning og forskning

Svein Michelsen, Håkon Høst og Jens Petter Gitlesen



**Evaluering av Kvalitetsreformen**  
**Delrapport 10**

**Kvalitetsreformen mellom undervisning og forskning**  
Svein Michelsen, Håkon Høst og Jens Petter Gitlesen

**Dette er Delrapport 10 fra Evalueringen av Kvalitetsreformen. Tidligere er utgitt:**

Delrapport 1: Svein Michelsen og Per Olaf Aamodt (red.): *Kvalitetsreformen møter virkeligheten* (februar 2006)

Delrapport 2: Bjørn Stensaker: *Institusjonelle kvalitetssystemer i høyere utdanning – vil de bidra til bedre kvalitet?* (mai 2006)

Delrapport 3: Elisabeth Hovdhaugen og Per Olaf Aamodt: *Studiefrfall og studiestabilitet* (mai 2006)

Delrapport 4: Nicoline Frølich og Antje Klitkou: *Resultatbasert forskningsfinansiering. Vitenskapelig publisering 1991/96-2004* (juli 2006)

Delrapport 5: Bjørn Stensaker: *Kvalitet som forhandling: NOKUT i norsk høyere utdanning 2003-2006* (oktober 2006)

Delrapport 6: Per Olaf Aamodt, Elisabeth Hovdhaugen og Vibeke Opheim: *Den nye studiehverdagen* (desember 2006)

Delrapport 7: Olga Dysthe, Arild Raaheim, Ivar Lima og Arne Bygstad: *Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen* (desember 2006)

Delrapport 8: Tor Halvorsen og Reidun Faye: *Internasjonalisering* (desember 2006)

Delrapport 9: Ivar Bleiklie, Hans-Erik Ringkjøb og Katarina Østergren  
*Nytt regime i variert landskap. Ledelse og styring av universiteter og høyskoler etter Kvalitetsreformen*

Rapportene kan bestilles gjennom:

Rokkansenteret Telefon: Sentralbord 55589710

Telefax: 55589711

v. Svein Michelsen

Telefon: 555 82161 | Telefax: 555 89890

e-post: [svein.michelsen@aorg.uib.no](mailto:svein.michelsen@aorg.uib.no)

Adresse: Nygårdsgaten 5, 5015 Bergen

Eller:

NIFU STEP

Telefon sentralbord: 22 59 51 00

Telefax: 22 59 51 01

v. Per O. Aamodt

tlf 22 59 51 18

e-post: [per.o.aamodt@nifustep.no](mailto:per.o.aamodt@nifustep.no)

Wergelandsveien 7

0167 Oslo

## Forord

Tema for denne rapporten er den nye studiestrukturen innen høyere utdanning under kvalitetsreformen. Rapporten behandler en rekke relaterte tema som ; hvordan antallet studietilbud har utviklet seg ved universiteter og høyskoler, hvordan utviklingen har skjedd innen de ulike fagområder; Utviklingen av søkningen av studenter til høgre utdanning, hvordan søkningen er fordelt på institusjonstyper, institusjoner og fagområder, utviklingen av de faglige ressurser ved institusjonene og forholdstallet mellom fagansatte og studenter, utviklingen i undervisning og vurderingsformer i de ulike fag, hvorvidt reformen har ført til endringer i de ansattes prioriteringer og utviklingen i relasjonen mellom forskning og undervisning. For å belyse disse spørsmålene har vi benyttet data fra personalundersøkelsen gjennomført av Rokkan-senteret og NIFU-STEP i fellesskap i 2003, Samordna opptak, DBH supplert med intervju materiale og annet skriftlig materiale fra 8 institusjoner.

Rapporten er skrevet av Svein Michelsen i samarbeid med Håkon Høst og Jens Petter Gitlesen.

Oslo-Bergen desember 2006

Svein Michelsen

Per Olaf Aamodt



# Innhold

<b>1</b>	<b>Introduksjon .....</b>	<b>7</b>
1.1	Kort presentasjon av problemstillinger og innhold i rapporten.....	13
<b>2</b>	<b>Om datagrunnlag.....</b>	<b>14</b>
2.1	Nærmere om den nasjonale surveyen.....	15
2.2	Samordna opptak.....	22
<b>3</b>	<b>Den nye studiestrukturen.....</b>	<b>26</b>
3.1	Introduksjon.....	26
3.2	Ny studiestruktur - ulike hensyn .....	28
3.3	Inngangen i høgre utdanning .....	29
3.4	Utviklingen i tilbudsstrukturen – aggregerte tall.....	31
3.5	Utviklingen i søkningen .....	42
3.6	Nedgang i antall nye studenter .....	46
3.7	Oppsummering .....	54
<b>4</b>	<b>Faglige ressurser .....</b>	<b>56</b>
4.1	Faglig kompetanse, kapasitetsutvikling og stillingstype.....	60
4.2	Oppsummering .....	64
<b>5</b>	<b>Studieprogrammer, undervisning og vurdering.....</b>	<b>65</b>
5.1	Introduksjon.....	65
5.2	Studieprogram - Strukturerte veier for læring eller valgfrihet? .....	65
5.3	Omlegging av undervisning og nye undervisningsformer .....	69
5.4	Omlegging av vurderingsformer .....	72
5.5	Endringsprofil, institusjonstype og fagområde .....	74
<b>6</b>	<b>De fagansattes situasjonsoppfatninger og prioriteringer .....</b>	<b>76</b>
6.1	Introduksjon.....	76
6.2	Generelle vurderinger.....	76
6.3	Kvaliteten – et spørsmål om grad? .....	79
6.4	Kvalitetsreformen og faglige prioriteringer .....	81
6.5	Vilkår for god undervisning .....	87
6.6	Forhold som hindrer bedre undervisning .....	97
6.7	Kriterier for prioriteringer .....	99
6.8	Omprioritering som nedleggelse .....	104
6.9	Situasjonsoppfatninger, holdninger og prioriteringer .....	105
<b>7</b>	<b>Relasjoner mellom undervisning og forskning.....</b>	<b>109</b>
7.1	Introduksjon.....	109
7.2	Frihet til forskning og undervisning.....	109
7.3	Prinsipper for utforming av faglige stillinger innen høgre utdanning.....	113

7.4	Forskningsbasert undervisning .....	119
7.5	Oppsummering .....	124
<b>8</b>	<b>Kvalitetsreformen og reformresepsjon – faglige profiler.....</b>	<b>126</b>
8.1	Introduksjon .....	126
8.2	Fagområde og akademiske ressurser.....	127
8.3	Høgskoler .....	129
8.4	Universiteter .....	136
<b>9</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>145</b>
9.1	Studiereform og utvikling av ny studiestruktur .....	146
9.2	Diversifisering eller strukturrasjonalisering? .....	148
9.3	Mer undervisning på tvers? .....	149
9.4	Fortrenkes forskningen av undervisning? .....	150
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>154</b>

# 1 Introduksjon

Det normative grunnlaget for organiseringen av høgre utdanning og undervisning i Norge er den konstituerende enheten mellom undervisning og forskning. Undervisningen skal være forskningsbasert. Av St.meld nr. 40 (1990-91) heter det at ”Undervisningen skal være forskningsbasert, men denne basis kan ikke rettferdiggjøre nedvurdering av undervisninga. Universitets- og høgskolelærere har derfor ikkje rett til å forsømme sine undervisningsoppgaver til fordel for forskerplikten. Idealet er å se forskning og undervisning under ett.” Samspillet verdsettes, men samtidig har det kontinuerlig eksistert oppfatninger og anklager om at en av sidene nedvurderes. Den relative vektlegging av de to viktigste akademiske forpliktelser, forskning og undervisning varierer sterkt innenfor norsk høgre utdanning. Forskning og undervisning er ikke iboende motsetningsfullt, men representerer ofte motsetningsfylte krav i forhold til de vitenskapelig ansattes timetabell.

Sett ut fra et ressursmessig perspektiv innebære enheten av forskning og undervisning i prinsippet at de ressurser som kan avsettes til det ene eller det andre inngår i et nullsumspill. Når ressurser anvendes til det ene formålet, skrumper ressursene til det andre og omvendt. Når mer tid brukes på undervisning, tilbakemelding og vurdering, jo mindre kan brukes til forskningen.

Ett hovedsynspunkt som er blitt reist etter kvalitetsreformen er at forskningen undermineres eller står i fare for å undermineres på lengre sikt av det nye undervisningsomfanget og de økte forpliktelsene knyttet til kvalitetsreformen. Empirisk kan problematikken formuleres slik: Hvordan framstår relasjonen mellom undervisning og forskning under kvalitetsreformen? I hvilken grad representerer kvalitetsreformen et fortrengningstrykk på forskningen?

Disse empiriske spørsmålene er i dette prosjektet rettet inn mot måten høyere utdanningsinstitusjoner og fagpersonalet ved disse søker å løse kapasitets- og prioriteringsproblemer på i praksis. Hvordan dette gjøres må anses som et resultat av et samvirke mellom et betydelig antall aktører på ulike nivå, der avveininger ofte foretas rimelig uavhengig av hverandre. På ett nivå dreier dette seg om valg og beslutninger som foretas av institusjonen, spesielt i form av hvilke studietilbud en skal ha. På et annet nivå dreier dette seg om tilpasninger, reaksjoner og initiativer som foretas av det enkelte fagmiljø som kollektiv. På et tredje nivå dreier det seg om individuelle tilpasninger og valg i forhold til dette. Den institusjonelle konteksten, studiestrukturen, faglige normer



om hva som utgjør gode undervisningstiltak, og hva som er effektive og passende former for undervisning, tilbakemelding og vurdering danner rammene for faglige praksiser.

Nøkkelen til å forstå slike prosesser har tradisjonelt ligget i den sentrale betydningen til de vitenskapelige ansattes faglige autonomi og frihet til å organisere sitt daglige arbeid. Universiteter utgjør særdeles uvanlige organisasjoner, hvor ledelsen for de ulike fakulteter og avdelinger historisk har relativt lite autoritet i forhold til sine fagfeller både når det gjelder undervisning og forskning (Bleiklie m.fl 2000). Universitetene har slik sett ikke vært organisasjoner preget av top-down perspektiver men snarere bottom-up. Også den organisatoriske autonomien til de ulike fagene må historisk kunne betegnes som relativt høy, og horisontale relasjoner på tvers av fag eller fagområder har i liten grad eksistert.

De faglig ansatte blir ut fra slike forestillinger å betrakte som aktører som må bringe ulike handlingslogikker i samklang med hverandre. De må dele opp sin begrensede tid og kapasitet og på en eller annen måte sett opp prioriteter. Det som da gjøres blir gjort ut fra egne interesser og forventninger i forhold til ulike aktører og interesser som studenter, utdanningspolitikere, institusjons- og avdelingsledelse og kolleger, samt de muligheter som byr seg, og hvor det kun i unntakstilfeller vil være et harmonisk forhold mellom komponentene og aktørene. I normalttilfellet vil det avdekkes mer eller mindre klare spenningsfelt mellom hva man ønsker å gjøre, burde gjøre og kan gjøre.

Spørsmålet om hva man bør gjøre eller kan gjøre er imidlertid også å betrakte ut fra den institusjonelle konteksten de fagansatte er vevd inn i. Institusjonelle reguleringer angir kognitive rammer og normative forventninger som aktørene vil forsøke ivareta. Riktignok er ikke institusjonelle logikker helt å betrakte som tvingende eller entydige i sin forming av handling og handlingsmønstre. Aktørene er ikke å betrakte som marionetter i selvreproduksjonen av institusjonelle ordninger. Som regel står alltid mer enn et handlingsalternativ åpent. Institusjonelle for- eller påbud er ikke absolutte, men kan overskrides. Slik adferd er imidlertid forbundet med kostnader. Men av og til kan disse kostnadene være mindre enn nytten av avvikende handlinger. Felles er at de institusjonelle ordningene tilbyr sikkerhet, men at aktørene kan forfølge egne mål som i større eller mindre grad kan avvike fra institusjonelle forventninger. Forventingene kan også være tvetydige og mangefasetterte.

I Norge har den vitenskapelige stillingen ved et universitet siden 70-tallet vært preget av koplingen mellom forskning og undervisning i form av en fastlagt norm for undervisning og forskning (Nilsen 2005). Men det kan identifiseres gjentatte forsøk å rolledifferensiere gjennom forming av andre kategorier slik som for eksempel

universitetslektoren .<sup>1</sup> Målsettingen var her å utvikle mekanismer for avlastning av det vitenskapelige personalet gjennom spesialiserte undervisningsstillinger. Men det viste seg å være vanskelig å stabilisere denne kategorien, til tross for en viss rekruttering. En stor andel gikk over i ordinære stillinger, mens andre rett og slett forsvant.

Spørsmålet er hvordan kvalitetsreformen har slått ut når det gjelder det faglig personalets bruk av tid. En hypotese har vært at fagpersonalet vil komme til å bruke mindre tid på forskning (Smebye2005). Økt fokus på studiekvalitet, hyppige tilbakemeldinger, tettere oppfølging og en tettere kopling mellom studentgjennomstrømning og finansiering vil nødvendigvis måtte ha konsekvenser for andre aktiviteter. En slik fortregning kan manifestere seg på ulike måter. Vi har her festet oss ved følgende forhold: forestillingen om at de fagansatte får mindre tid til egen forskning når undervisningsbelastningen øker. Tidligere forskning om ansattes tidsbruk har imidlertid utvist en bemerkelsesverdig stabilitet på dette området tross i store variasjoner i forholdstall mellom studenter og lærere. Undervisningen har ikke ekspandert på bekostning av forskningstiden, dette er i vertfall resultatene fra de tidsnytteundersøkelser som er tilgjengelig for universitetene (sms.) En rekke forhold formidler mellom undervisning og forskning. Av sentrale faktorer er her

- 1 Karakteristika ved studiestruktur, program- og emneportefølje
- 2 Karakteristika ved det enkelte studieprogram og emne
- 3 Karakteristika ved administrasjonsoppgaver

Utformingen av ny studiestruktur og dimensjoneringen av de ulike studieløp angir et sentralt utgangspunkt for undervisningsbelastningen innen de ulike fagområder.

Utformingen av studieprogrammer og ulike kurs/emner, og de normer for studentadferd og studentforpliktelser som undervisningen forankres i, utgjør videre grunnlaget for fastleggningen av rollefordeling mellom lærested, lærere og den enkelte student.

Vurderingsordninger utgjør i sin tur sentrale forutsetninger for omfanget av eksamensarbeidet og for evalueringen av opplæringens kvalitet, samtidig som kvalitetsikringssystemet og studentfeedback etablerer koplinger for tilbakeføring av informasjon om oppnådde resultater og studieopplegget. Gitt forhåndstallet mellom studenter og lærere vil en utvidelse av antallet programmer og emner kreve økte ressurser til undervisning. Men den enkelte utdanningsinstitusjon og de ulike fagmiljøer og utdanninger har her i utgangspunktet et klart handlingsrom. Spørsmålet er hvordan dette

---

<sup>1</sup> Konferer for eksempel Vabø (1994)

handlingsrommet oppfattes og hvordan det er blitt brukt. Blant annet kan belastningen modifieres gjennom tverrgående undervisningsordninger i form av flerbruksemner.

Administrasjonsoppgavene intervenserer også i betydelig grad i dette forholdet. Det blir dermed viktig å undersøke hva som har skjedd med aktiviteter i skjæringsfeltet mellom fag og administrasjon. Her er også fremveksten av kvalitetssikring og såkalte institusjonelle kvalitetssikringssystemer et viktig element. Modularisering av de gamle grunnfag-mellomfagsformatet i mindre delemner og utbredelsen av skriving og tilbakemelding har videre aktualisert nødvendigheten av koordinering av aktivitetsprofilene mellom emner. Modulariseringen har også betydd at antallet emner med egen eksamen har økt betydelig innen store fagområder som HF og SV. Slik sett kan ikke administrasjon og undervisning sees som komplementære størrelser. Utstrakt bruk av tid og oppmerksomhet omkring denne type aktiviteter innebærer at tid til forskning eller formidling eller andre verdsatte aktiviteter kan lide.

Videre har den enkelte lærer muligheter til å håndtere situasjonen på ulike måter som for eksempel :

- 1 lengre arbeidstid
- 2 Prioritering av undervisning og undervisningsrelaterte oppgaver gjennom innskrenking av andre arbeidsoppgaver
- 3 innskrenkning eller rasjonalisering av undervisning
- 4 overføring av undervisningsbelastning til andre

Målt ut fra tidsnytteundersøkelser arbeider fagansatte innen norske universitet og høyskoler gjennomsnittlig mer enn normert arbeidstid. Universitetsundersøkelsene viser her et relativt stabilt bilde (Smebye 2001). Samtidig er det også her individuelle variasjoner. For dem som arbeider mest vil lengre arbeidstid være vanskelig. Et annet mulig alternativ vil være innskrenkning av andre arbeidsoppgaver. Det kan dreie seg om innskrenkning av forskningsaktivitet, men også om aktiviteter som administrasjon eller formidling. En som ikke forsker mye bruker ofte tilsvarende mye tid på administrasjon (sms). Den andel som går med til undervisning er ofte konstant. En måte å betrakte dette på er at det ikke er en klar nullsum-relasjon mellom forskning og undervisning.

Et tredje alternativet kan være innskrenkning eller rasjonalisering av undervisning. Felles for denne type praksiser er at de innebærer redusert bruk av tid på undervisning og/eller vurdering. Men dette kan bety svært forskjellige ting. Det kan bety *kvalitetsreduksjon* i form av

- reduserte forberedelse til forelesninger eller seminarer, om gjenbruk av gamle forelesninger uten oppdateringer, eller at intervallene for oppdatering utvides i større eller mindre grad.
- Avvikling av tidsintensive undervisningsformer for eksempel i form av avvikling av seminarer
- Reduksjon i omfanget av organisert undervisning
- Substitusjon av seminarer til fordel for masseforelesninger
- Nedkutting av tid til individuell veiledning av og tilbakemelding til studenter
- Rasjonalisering av tidsbruk gjennom innføring av tidsbesparende former for vurdering, som for eksempel multiple choice format.

Men det kan også bety *kvalitetsøkning*. Dette kan kanskje framstå som paradoksal. I praksis dreier det seg om forsøk på å utvikle mer gjennomarbeidede undervisningsopplegg. Som regel er slike tilpasninger mest formålstjenelig i grunnstudiene. En slik form for kvalitetsøkning kan innebære at avstanden mellom forskingsfaget og undervisningsfaget øker. Alternativt kan kvalitetsheving skje gjennom å kople undervisningen tettere opp mot pågående forskning. Forskningsfaget og undervisningsfaget trekkes tettere sammen. Dette forutsetter imidlertid at emnet det undervises i er tilstrekkelig spesialisert. Som oftest vil dette være mest aktuelt på høyere nivå.

En fjerde fleksibiliseringsmekanisme ligger i overføring av undervisningsbelastning til andre. Ofte har fagpersonalet mulighet til å overføre deler av undervisningsbelastningen på andre grupper. Slikt kan undervisningsstrykket partielt nøytraliseres. En form for spillerom som man her har er anvendelse av timelærere som bidrar til undervisningen. Spillerommet for slike overføringer kan imidlertid være begrenset. Ved en rekke, om ikke alle høyere utdanningsinstitusjoner er det klare normer om likebehandling som setter grenser for variasjon i undervisningsbelastning. Bruken av stipendiater i den ordinære undervisningen er en mekanisme som kan tenkes å ha betydning. En tredje gruppe, som vil kunne brukes til å takle den økende undervisningsbelastningen er bruken av studenter i undervisningen. Her vil det også være muligheter for strategisk tilpasning gjennom økt akvisisjon av eksterne midler. Slik kan det totale antallet fagansatte og dermed også fagmiljøet økes gjennom prosjektansettelser. Disse kan være meget verdifulle i veiledning, særlig av viderekomne studenter.

Denne listen er på langt nær uttømmende. Men den gir et inntrykk av det spekteret av tilpasninger som er tenkelige og mulige for institusjonen, fagmiljøet og den enkelte

fagansatt. Disse tilpasningene har videre implikasjoner for karakteren av relasjonen mellom undervisning og forskning.

Sett ut fra den sterke kontinuiteten i de fagansattes tidsbruk kan det formuleres en rekke hypoteser om betydningen av reformer som kvalitetsreformen. De fagansattes selvstyre og autonomi i forvaltningen av forskning og undervisning representerer i den sammenheng en betydelig ressurs. La Tyskland representere ett mulig eksempel. Den sterke stillingen til den tyske professoren og fleksibiliteten mellom ulike oppgaver har her i praksis mer eller mindre nullstilt sentrale forsøk på reformer i tysk høyere utdanning (Schimank 1995). I stedet har det reproduisert en slags likevekt som spissformulert kan minne om en sosial pattsituasjon eller en utgave av fangenes dilemma. Ut fra tilsvarende analogier kan man muligens forsøke å forklare kontinuiteten i de ansattes tidsbruk på forskning til tross for kombinasjonen av massifiseringen av høgre utdanning med stabile budsjetter og økende forholdstall mellom studenter og antall ansatte. Blant annet gjennom å ta i bruk mekanismer som overgang til masseforelesninger var de fagansatte innen fagområder som sterkest ble utsatt for massifiseringen i stand til å nøytralisere det potensielt ødeleggende arbeidspresset og å opprettholde forskningsandelen sin. Men nettopp i den sammenheng har kvalitetsreformen som reform egenskaper som er verd å bemerke. Økt fokus på studiekvalitet, hyppige tilbakemeldinger, tettere oppfølging og en tettere kopling mellom studentgjennomstrømning og finansiering legger sterke restriksjoner på utnyttelse av de gamle fleksibiliseringsmekanismene som fagpersonalet kunne falle tilbake på under utdanningseksplansjonen. Det nye fokuset på organisasjon og ledelse har skapt vilkår for en mer ledelsesdefinert forståelse av hvordan relasjonen mellom undervisning og forskning skal organiseres. Terminologi fra såkalt "human resource management" har funnet veien inn i høgre utdanning. De menneskelige ressursene skal nå kultiveres og forvaltes på en bedre og mer adekvat måte. FoU-ressurser er knappe og må forvaltes på en måte som er til gode for hele institusjonen. Resultatet er i mange sammenhenger har den økende ledelsesorienteringen skapt vilkår for en politikk for prioritering av FoU-ressurser og en tiltakende differensiering av forskning og undervisning på individnivå. Dette åpner også for en sterkere grad av styring av både undervisning og forskning. Tellekanttlogikken innebærer at stadig flere områder løftes opp og lyssettes. Spørsmålet er hvilket grunnlag denne politikken har blant de fagansatte ved universitet og høgstskoler og innen de ulike fagområder.

## 1.1 Kort presentasjon av problemstillinger og innhold i rapporten

Vi skal i denne rapporten forsøke å besvare følgende spørsmål:

- Hva har skjedd med utviklingen i studiestrukturen etter kvalitetsreformen?
- Hva har skjedd med innholdet i undervisningen?
- I hvilken grad er institusjonene tilført ekstra lærerressurser?
- I hvilken grad har det skjedd endringer i de fagansattes prioriteringer ?

Utgangspunktet som legges til grunn er at en systematisk analyse av institusjons- og fagforskjeller vil føre til større innsikt i iverksettingen av kvalitetsreformen.

Rapporten er disponert i 9 kapitler:

Kapittel 1 trekker opp rapportens hovedproblematikk

Kapittel 2 gjør rede for datagrunnlaget

Kapittel 3 diskuterer utviklingen i studiestruktur

Kapittel 4 gjør rede for utvikling i undervisningsressurser og utviklingen i forholdstallet mellom studenter og fagansatte

Kapittel 5 rekapitulerer en del sentral funn om endringer i undervisning og vurdering

Kapittel 6 diskuterer sentrale sider ved fagpersonalets holdninger til kvalitetsreformen.

Følgende spørsmål tas opp:

- 1 Hvordan har kvalitetsreformen påvirket de fagansattes prioriteringer og deres bruk av tid?
- 2 Hva utgjør sentrale vilkår for god undervisning?
- 3 Hvilke forhold hindrer per i dag god undervisning?

Kapittel 7 tar opp forholdet utvalgte sider ved forskningsbasert undervisning og relasjonen mellom forskning og undervisning, hvordan de fagansatte opplever det i sin egen undervisning, deres følelse av individuell frihet i forskning og undervisning samt deres vurderinger av hvordan faglige stillinger bør utformes mht forskning og undervisning.

Kapittel 8 oppsummerer og diskuterer ulikheter i fagområdenes tilpasninger til kvalitetsreformen

I avslutningskapitlet diskuteres hovedfunnene i rapporten.

## 2 Om datagrunnlag

Rapporten bygger på følgende datakilder:

1. Intervjuer med informanter om erfaringer fra arbeidet med planlegging og iverksetting av kvalitetsreformen. Dette omfatter:
  - representanter fra ledelsen ved utvalgte institusjoner på institusjons, fakultets/avdelingsnivå og institutt/seksjonsnivå
  - faglig og administrativt ansatte ved universitet og høgschooler
  - representanter for de fagansatte og administrativt ansatte og deres interesseorganisasjoner
  - studentene ved universitet og høgschooler
  - Studentenes representanter i styrer og råd
2. En nasjonal survey av fagansatte for å få fram deres synspunkter på reformens ulike komponenter, deres verdioppfatninger, identifikasjoner og deres oppfatninger av hvordan iverksettingen av reformen har artet seg langs utvalgte dimensjoner
3. Kvantitativt materiale innhentet fra DBH. Database for statistikk om høgre utdanning (DBH) er et oppdragsprosjekt som [Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste \(NSD\)](#) utfører på vegne av Universitets- og høgschoolavdelingen i Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD). I rapporten er det brukt data om utvikling av ulike kategorier faglig ansatte, ulike kategorier studenter samt forholdstallet mellom ansatte og studenter ved ulike institusjonstyper
4. Kvantitativt materiale innhentet fra Samordna Opptak (SO) Samordna opptak er en institusjon for å samordne opptaksprosessene innen høgre utdanning. SO inneholder informasjon om opptak ved de ulike institusjoner og studier samt en rekke ulike bakgrunnsvariabler. I rapporten er det hovedsakelig brukt data om utviklingen av opptak av studenter og antallet studietilbud ved de ulike institusjonstyper og institusjoner som indikatorer på utviklingen av tilbudsstrukturen innen høyere utdanning.

## 2.1 Nærmere om den nasjonale surveyen

Kjernen i rapporten bygger på en spørreundersøkelse sendt ut til et utvalg fast tilsette ved landets universiteter og statlige høyskoler i 2005.<sup>2</sup> i form av en postalundersøking. Et utvalg på 3416 professorer, førsteamanuenser, førstelektorer og høyskolelektorer ble trukket ut av Forskerpersonalregisteret.

Totalt fikk altså 3416 respondenter tilsendt spørreskjemaet. Av disse svarte 2060, dvs. 60,3prosent. Dette er på nivå med andre undersøkelser. Samlet sett finner vi svarprosenten derfor å være tilfredsstillende.

### 2.1.1 Kategoriseringer

I analysen skiller vi mellom ulike typer fagansatte ut fra stillingskategori. I tabell 2.1 er det present data for sammensetningen av utvalget.

**Tabell 2.1:** Fordeling etter stillingskategori, populasjon, brutto – og nettoutvalg.

<i>Stilling</i>	<i>Populasjon.</i>	<i>Bruttoutvalg</i>	<i>Nettoutvalg</i>
Professor	2280 (29,2prosent)	1546 (45,3prosent)	940 (45,6prosent)
Førsteamanuensis	2301 (29,4prosent)	850 (24,9prosent)	518 (25,1prosent)
Førstelektor	420 (5,4prosent)	115 (3,4prosent)	72 (3,5prosent)
Høgskolelektor	2814 (36,0prosent)	823 (24,1prosent)	492 (23,9prosent)
Manglende opplysninger	Ikke relevant	81 (2,4prosent)	38 (1,8prosent)
Totalt	7815 (100prosent)	3416 (100prosent)	2060 (100prosent)

Det er ikke knyttet problemer til bortfall, verken når det gjelder enkeltvariabler eller variabelkombinasjoner. Av tabell 1 ser vi at dette ikke er et problem i forhold til stillingskategori. For denne variabelen er avviket mellom fordelingene i brutto- og nettoutvalet mellom 0,1 og 0,3 prosent Også avvikene når det gjelder kjønn, alder, læresteds- og fakultetstilknytning er små.

Vi har også brutt ned utvalget på lærested og fagområde. To hovedgrupper benyttes som regel; universiteter og statlige høyskoler. Ved en inkurie kom ikke Landbrukshøgskolen på Ås med i utvalget. Vi skiller også mellom de ulike fagområder ved universitet og høyskoler. Tidligere undersøkelser har vist at det er store fagforskjeller i organisering av forskning (Becher 1989). Mye tyder at dette også gjelder undervisningen, at samspillet mellom forskning og undervisning er komplisert, og at dette samspillet arter seg på ulike

<sup>2</sup> For en nærmere gjennomgang konferer Hjellbrekke (2006)



måter i de ulike fagene. I noen fagområder kan det være stor avstand mellom forskningsfaget og undervisningsfaget, mens i andre fagområder kan denne avstanden være mindre. I utgangspunktet er det ikke gitt hvordan fagområdene skal grupperes. Fagområde brukes her som samlebetegnelse for et spekter av fag som antas å ha bestemte fellestrekk. I personalundersøkelsen har vi måttet balansere hensynet til representativitet mot ønsket om en mest mulig finkornet analyse. Dette har medført en del pragmatiske overveielser. Her står også muligheter for sammenligning med høgskoleundersøkelsen samt universitetsundersøkelsen sentralt. Høgskolesurveyen ble gjennomført i 1994 og omfattet fagpersonalet ved samtlige av de nye statlige høgskolene som ble etablert i 1993 gjennom høgskolereformen (Kyvik 1999).

Universitetsundersøkelsen gjennomføres med 10 års intervaller og tar for seg det vitenskapelige personalet ved universitetene og de vitenskapelige høgskolene (Norges Handelshøyskole, Norges landbrukshøgskole og Norges veterinærhøgskole (Kyvik 1983, Smeby 2001) Ingen survey av fagpersonalet har tidligere utviklet for å dekke hele bredden innen høgre utdanning.

Innen universitetene har vi benyttet oss av en 7-delt kategorisering av fagområder;

- Ingeniørvitenskapelige fag/teknologifag
- Samfunnsvitenskapelige fag
- Historisk-filosofiske fag
- Matematisk-naturvitenskapelige fag
- Utdanningsvitenskapelige fag<sup>3</sup>
- juss
- medisinske og odontologiske fag

Innen høgskolesektoren

- ingeniørutdanning/real fag
- lærerutdanningen
- Helse og sosialfag
- Økonomisk-administrative fag og samfunnsfag
- Historisk-filosofiske fag
- Diverse

---

<sup>3</sup> Betegnelsen utdanningsvitenskap brukes her som en samlebetegnelse på flere fag og forskningsområder med tilhørighet ved universitetene, og oppfattes som ekvivalent med pedagogiske fag institusjonalsiert ved universitetet. For en definisjon av pedagogiske fag konferer Vislie (2002) samt NFRs evaluering av pedagogisk forskning (2004)

**Tabell 2.1:** Fordeling etter fagområde innen høgskolesektoren, nettutvalg.

	Antall	Prosent
Lærerutdanning	197	26,9
Helse- og sosialfag	190	25,9
Ingeniørutdanning og realfag	126	17,2
Økonomisk-administrative og samfunnsfag	115	15,7
Historisk-filosofiske fag	37	5,0
Diverse	68	9,3
Total	733	100,0

**Tabell 2.2:** Fordeling etter fagområde innen høgskolesektoren, nettutvalg.

	Antall	Prosent
SV	264	21,1
Historisk-filosofisk	285	22,7
Matematisk-naturvitenskapelig	359	28,6
Medisinsk og odontologisk	218	17,4
Utdanningsvitenskapelig	34	2,7
Ingeniørvitenskap og teknologi	62	4,9
Juridisk	32	2,6
Total	1254	100,0

I all hovedsak reflekterer fagområdene ved universitetene fakultetsinndelingen. Unntaket er medisin og odontologi, som er gruppert sammen. Faginnndelingen innen høgskolesektoren skiller seg her noe ut, da det ikke er skilt mellom teknologiske og matematisk-naturvitenskapelige fag. Denne form for kategorisering er vanlig i litteraturen om høgschooler og universitet. Også her er typologien beheftet med betydelige svakheter, men den kan bidra til å gjøre oss oppmerksom på forekomster av forskjeller mellom teknologiske fag og naturvitenskapelige fag i undervisningspraksiser og i vurderinger av trekk ved kvalitetsreformen. Ved høgschoolene har det i praksis vært vanskelig å foreta denne type sonndring mellom realfag og ingeniørfag, og de blir derfor behandlet under ett. Ulempen er at det blir vanskelig å foreta sammenligninger innen det teknisk-naturvitenskapelige fagområdet på tvers av institusjonstyper.

### 2.1.2 Systematisk bortfall.

Problemstillinger knyttet til systematisk bortfall eller overrepresentasjon er avgjørende for validitet og reliabilitet. Av tabell 1 ser vi at dette ikke er noe problem i forhold til stillingskategori. For denne variabelen er avviket mellom fordelingene i brutto- og nettoutvalget mellom 0,1 og 0,3 prosent<sup>4</sup>.

Også avvik når det gjelder kjønn, alder, læresteds- og fakultetstilknytning er små. I bruttoutvalget finner vi 68,5 prosent menn og 31,5 prosent kvinner, mot 68 prosent menn og 32 prosent kvinner i nettoutvalget. Gjennomsnittsalderen i bruttoutvalget er 53,8 år med et standardavvik på 9,1 år, mot 53,9 år og et standardavvik på 8,8 år i nettoutvalget. Aldersvariasjonen er altså mindre i netto- enn i bruttoutvalget. Sammenligner vi lærestedsfordelingen, finn vi et maksimalt avvik på et prosentpoeng fra brutto- til nettoutvalget. Ansatte ved Universitetet i Bergen er sterkest overrepresenterte (15,4 prosent mot 16,4 prosent), mens tilsette ved Handelshøyskolen BI er sterkest underrepresenterte (2,2 prosent mot 1,6 prosent). For de fleste andre lærestedene er avviket <0,5 prosent. Viderefører en denne analysen til også å omfatte fakultetstilknytning, er overrepresentasjonen sterkest for HF-fakultetene ved universitetene (13,7 prosent mot 14,6 prosent) og ved Ingeniørvitenskap og teknologi i høgskolesektoren (7,1 prosent mot 8,3 prosent). For de øvrige fakultetene og avdelingene er avviket i hovedsak <0,5 prosent.

### 2.1.3 Karakteristika ved studieprogram, undervisning og vurdering

Basis for framstillingen av karakteristika ved studieprogram, undervisning og vurdering under kvalitetsreformen er indikatorer fra personalsurveyen hvor det er spurt om den strukturelle oppbyggingen av det studieprogram som de ansatte bruker mesteparten av sin tid til. Grunnlaget for analysen av sentrale karakteristika ved undervisning og vurdering m.m. er presentert i tre ulike delrapporter fra evalueringen som omhandler pedagogiske aspekter (Dysthe, Raaheim, Lima og Bygstad 2006), den nye studiehverdagen (Aamodt, Hovdhaugen og Opheim 2006) samt studiestabilitet og frafall (Hovdhaugen og Aamodt 2006). Disse framstillingene hviler på et bredtspektret materiale bestående av to nasjonale surveyer, en survey av fagansatte og en studentsurvey, supplert med annet tilgjengelig materiale om gjennomstrømning og frafall. Vi vil derfor ikke gå detaljert inn i materialet, men nøye oss med en kortfattet framstilling som trekker fram utvalgte hovedtrekk. For utdyping henvises det til delrapportene.

---

<sup>4</sup> Med dette er det her ment prosentpoeng.

## 2.1.4 De ansattes holdninger og prioriteringer

For å måle de fagansattes prioriteringer og vurderinger har vi analysert de fagansattes svar på et batteri av utvalgte spørsmål fra personalsurveyen. Dimensjonene som inngår i batteriet er gjengitt i skjemaet under. Her har de fagansatte blitt bedt om å rangere sine vurderinger langs en femdelt og en firedelt skala. I drøftingene er svaralternativene forenklet. Disse karakteristikene som utgjør grunnlaget for analysen av svarprofiler i de ulike fagområdenes prioriteringer er presentert i skjemaet under.

**Figur 2.1:** Skjema for analyse av fagprofiler

Holdninger til kvalitetsreformen
Akademiske yrker nyter høy anseelse i Norge
Norge er et samfunn med sterke innslag av antiintellektualisme
Kvalitetsreformen vil bidra til å øke produksjonen av studiepoeng
Kvalitetsreformen vil medføre mer bruk av tid på undervisning og mindre tid til forskning
Kvalitetsreformen er primært en effektiviserings- og styringsmotivert reform
Kvalitetsreformen vil bidra til å senke nivået på høyere utdanning i Norge
Har innføringen av Kvalitetsreformen medført endringer i din undervisning?
Kvalitetsreformen har medført at undervisning har fått høyere status ved mitt institutt/avdeling
Har Kvalitetsreformen medført endringer i eksamensordninger ved det studieprogrammet du underviser på?
Den nye finansieringsordningen (stykkprisfinansiering) vil på lengre sikt medføre en høyere terskel for å stryke studenter
for meg når jeg er eksamenssensor i mitt fag
ved mitt institutt/avdeling
ved universitet og høyskoler generelt
Vil Kvalitetsreformen gjøre det lettere eller vanskeligere for deg å være gjesteforsker ved en institusjon i utlandet?
Vil Kvalitetsreformen gjøre det lettere eller vanskeligere å motta gjesteforskere ved din institusjon?
Er det etter din mening blitt mer viktig eller mindre viktig å være fagorganisert etter innføringen av Kvalitetsreformen?
De ansattes prioriteringer
Påstander:
- For lite ressurser stilt til rådighet
- For lite fokus på undervisningskvalitet
- Manglende tilrettelegging av undervisning
- Mer forskningsorientering i undervisningen
- Manglende interesse fra de fagansatte
hindrer bedre undervisning
Kriterier som bør brukes for omdisponering av ressurser
- Forskningskvalitet
- Faglige prioriteringer
- Antall studenter

- nedlegging kanskje ut fra lav faglig kvalitet
- Enheter som ikke holder høyt faglig nivå bør legges ned:

Endringer i de fagansattes prioriteringer og bruk av tid

- Jeg har fått mer penger til rådighet til egen forskning
- Jeg publiserer flere artikler i internasjonale tidsskrift
- Jeg bruker mer tid på eksternt finansiert virksomhet
- Jeg bruker mer tid på eksternt formidling
- Jeg bruker mer tid på undervisning
- Jeg bruker mer tid på forskning
- Mer av min tid brukes på kvalitetssikringssystemet
- Jeg er i større grad blitt opptatt av å synliggjøre det jeg gjør
- Jeg samtaler mer med mine kolleger om kvaliteten på undervisning

Oppfatninger av studentene:

- Store forskjeller i studentenes forutsetninger og kunnskapsnivå vanskeliggjør god undervisning
- Studentenes passivitet i undervisningen hindrer bedre undervisning

Utfall:

- Om undervisningen er god nok
- Om det faglige nivået er lavere enn før

I disse analysene sammenligner vi ulike profiler gruppert ut fra institusjonstilknytning og fagområde. Vi skiller mellom 1) universitet. 2) statlig høyskole 3) fagområde 4) kombinasjoner av disse variablene. Dette åpner for analyser på tvers av institusjoner og på tvers av fagområder. Dette gir oss også muligheter til å få fram forskjeller mellom likeartede fagområder innen ulike institusjonelle kontekster.

### **2.1.5 De fagansettes akademiske ressurser**

Når det gjelder måling av de ansattes faglige ressurser baserer vi oss på et batteri bestående av 21 utvalgte variabler. Dimensjonene som inngår i batteriet er gjengitt i skjemaet under. Disse variablene utgjør grunnlaget for analysen av svarprofiler og er presentert i skjemaet under. Dimensjonene må imidlertid ikke ansees som uttømmende (Hjellbrekke 2006).

**Figur 2.2:** Oversikt over aktive variabler og kategorier.

<b>Aktive variabler. 21 aktive variabler, 50 aktive kategorier.</b>	
6 variabler om deltakelse i fagfelleevaluering (alle variabler kodet ja/nei)	2 variabler om medlemskap i forskernetverk (alle variabler kodet ja/nei)
Bedømmelseskomité, 1. amanuensisstilling	Deltatt i søknadsprosess på Senter for fremragende forskning
Bedømmelseskomité professorat	Deltatt i søknadsprosess for forskningsmidler fra EU
Fagkomité NFR	
Redaktør av norsk fagtidsskrift	
Referee norsk fagtidsskrift	
Referee internasjonalt tidsskrift	
5 variabler om formelle posisjoner siste 10 år (alle variabler kodet ja/nei)	5 variabler om undervisningsnivå/ Pedagogisk basisutdanning
Instituttstyrar	Undervisningsplikt: Ja/Nei
Prodekan/dekan	Bachelorstudium: Ja/Nei
Medlem, fak.styre eller tilsvarende	Mastergradsstudium/Phd: Ja/Nei
Undervisningsleder	Årsstudium: Ja/Nei
Studieleder	Ped. Basisutdanning: Ja, krav ved ansettelse Ja, før ansettelse Nei.
1 variabel om eksterne inntekter,	
1 variabel om formelle kvalifikasjoner (dr.grad eller ikke),	
1 om gjesteforskererfaring i utlandet	
Biiinntekter – 4 kategorier (Nei, opp mot 11 prosent, 11-25 prosent, 26 – 50 prosent av din faste lønn)	
Dr. grad – 4 kategorier (Nei, ja – fra samme universitet, ja – fra annet norsk, ja – fra utenlandsk)	
Antall gjesteforskeropphold utlandet – 5 kategorier (Nei, 1, 2, 3, 4 eller flere)	

### 2.1.6 Forskning og undervisning

Også her baserer vi oss på surveyen av de fagansatte. Tre spørsmålsbatterier er mobilisert: synet på frihet i forskning og undervisning, synet på kriterier som bør legges til grunn for stillingsutforming og, synet på relasjoner mellom forskning og undervisning. Gjennom disse indikatorene har vi fått et bilde på hvorvidt de fagansatte mener hvorvidt frihetsgradene har endret seg og blitt mindre når det gjelder undervisning og forskning. Vi har også probet aksepten for at fordelingen mellom forskning og undervisning bør være et ledelsesansvar. Også sammenheng mellom det personalet

forker på og undervisningen representere en indikator på utviklingen som undervisningen gjennomgår og forskningens vilkår under kvalitetsreformen. Her har det også vært mulig å sammenligne med tidligere materiale om FoU ved universiteter og høyskoler.

## 2.2 Samordna opptak

I analysen av ny studiestruktur har vi primært basert oss på data fra Samordna Opptak (SO), som er fellessystemet for utlysning av studier og opptak av studenter i høgre utdanning. SO oppstod som følge av "søkereksplosjonen" på begynnelsen av 90-tallet. Ønsket var å oppnå stordriftsfordeler ved å slå sammen rutiner som tidligere var spredd rundt på de enkelte lærestedene. I prinsippet skal det være slik at studentene gjennom Samordna Opptak får oversikt over hvilke studietilbud som eksisterer ved hvert enkelt lærested. Det er imidlertid en del unntak. Fremdeles har lærestedene en viss grad av lokale opptak som ikke lyses ut gjennom SO. Fram til 2002 var det også slik at universitetene kun la ut fakultetene som mulige studievalg i SO. Søkerne måtte deretter velge grunnfag ved semesterregistrering. Fra og med iverksettingen av kvalitetsreformen i 2003 presenterer nå universitetene i hovedsak de valgmulighetene studentene har når det gjelder begynnerstudier. Unntaket er enkelte universitet som får noen bachelorprogrammer enkelte år også har lagt ut studieretningene. Grunnenheten som SO opererer med er studium, dvs. det studietilbudet en søker møter i søkerhåndboken. Det vil si årsstudier, kandidatstudier og bachelorstudier.

Samordna opptak gir informasjon både om hvilke studietilbud som eksisterer og om studentenes valg. I utgangspunktet kan utviklingen i søkningen til høyere utdanning her måles på en rekke ulike måter. Man kan måle *antall søkere* som har sendt inn søknad om opptak. Man kan måle *antall kvalifiserte søkere* gir informasjon om hvor mange som tilfredsstillende de nødvendige krav på de ulike studier og studieprogrammer. Samtidig kan det av ulike grunner være restriksjoner antall søkere som kan tas opp ved de enkelte studium, noe som gjør at man også kan måle *antall med tilbud*, et tall som kan være lavere, til dels betydelig lavere ved noen typer studium. Til sist men ikke minst kan man telle *antall møtt*, som igjen vil være en del lavere enn det antallet som ble tilbudt en studieplass. Disse indikatorene gir alle et innblikk i etterspørselen etter studie plasser, samtidig som de også representerer sekvensielle trinn i inngangen til høgre utdanning. Det fattes beslutninger på hvert enkelt trinn, der søkerens preferanser konfronteres med realiseringsmuligheter. Som grunnlag for å vurdere den enkelte skoles studentopptak, er imidlertid SO utilstrekkelig. SO omfatter ikke alle nye studenter, bare de såkalt egenfinansierte som er tatt opp gjennom det sentrale systemet til studier av minst ett års varighet. Eksternt finansierte studenter utgjør for eksempel en merkbar andel i

høgskolesystemet, i underkant av hver femte nye student, i følge DBH. Særlig en del av de mellomstore og mindre høgskolene har en stor andel studenter som enten betaler kurset selv eller gjennom støtte fra arbeidsgiver eller annen instans. Å fastslå omfanget av lokale opptak utover dette og dens betydning for den enkelte institusjon er vanskelig. Vi har krysskjørt studentdata fra SO over alle nye studenter på et grunnstudium med materiale fra DBH som omfatter alle nye, *egenfinansierte* studenter. Datakvaliteten er dårligere enn ønskelig, og studenttallene fra DBH og SO er ikke så konsistente at de uten videre kan danne utgangspunkt for å si at differensen dem i mellom, nemlig rundt 5000 studenter, utgjør det lokale opptak. Dette kan blant annet skyldes forhold som ulike telledatoer. Men at også de lokalt opptatte mange steder utgjør et betydelig innslag er det liten tvil om.

### **2.2.1 Tilbudsstrukturen – SO kategoriseringer**

Selv om Samordna Opptak er opprettet for å ordne og systematisere utlysning av studietilbud, samt søkning og opptak til disse, kan materialet også brukes til å analysere utviklingen i studiestrukturen og i søkningen. SO har utviklet flere ulike kategoriseringer av studier. Vi har benyttet kategoriseringen utdanningsområder for å si noe om hvordan økningen i studietilbud fordeler seg på ulike fagområder. Klassifikasjonsskjemaet basert på indikatoren utdanningsområde består av til sammen 16 kategorier, som delvis følger, men er noe finere oppdelt enn universitetenes tradisjonelle fakultetsinndeling.

Kategoriene er:

Estetiske fag

Kunst og musikkfag

Medisin, odontologi, helse og sosialfag

Historie, religion og idéfag

Idrettsfag, Kroppsøving og friluftsliv

Informasjonsteknologi og informatikk

Fiskeri, husdyr og landbruk

Mediefag, bibliotekfag og journalistfag

Hotell og reiselivsfag

Samfunnsfag og psykologi

Lektor- og lærerutdanning

Teknologi, ingeniørfag og arkitektur

Pedagogiske fag

Matematikk og naturfag

Språk og litteratur

Økonomi og administrasjon

Juss



Vi har fått tilgang til materiale fra Samordna opptak for perioden 1997-2006. Det gir muligheter til å sammenholde utviklingsmønsteret i studiestrukturen under kvalitetsreformen med perioden før. For de statlige høyskolene er dette materialet symmetrisk og sammenligning relativt uproblematisk. Problemene er her knyttet til dataenes kvalitet og reliabilitet. Når det gjelder universitetene er situasjonen en annen. Før kvalitetsreformen var det vanlig for universitetene å kun legge ut fakultetene som mulige studievalg i SO. Deretter måtte søkeren velge et mer spesifisert studium ved semesterregistrering. Vi har derfor måttet benytte andre kilder for å forsøke å beregne hva som var det sammenlignbare studietilbudet ved de fire universitetene som eksisterte før reformen. Vi valgte Søkerhandboka 2002 som inneholder en oversikt over alle høyere utdanningssteder med de studier disse tilbød dette studieåret. Denne oversikten har blitt supplert med lokale, papirbaserte oversikter over studietilbud, samt forespørsler til studieavdelinger ved de enkelte universitet.

### **2.2.2 Tidsserie søkning - kategoriseringer**

For å beskrive endringene i de fagfordelte søker mønstrene over tid, har vi benyttet ulike kategoriseringer for universitets- og høyskolesektoren. For universitetene har vi benytter en 6-delt kategorisering, som samsvarer med universitetssurveyen med det unntak at utdanningsvitenskap er lagt inn under samfunnsvitenskapelige fag. Det betyr at vi opererer med

- ingeniørvitenskap
- Samfunnsvitenskapelige fag
- Historisk-filosofiske fag
- Matematisk-naturvitenskapelige fag
- juss
- medisinske og odontologiske fag

Med utgangspunkt i SO-statistikken har vi fordelt søkningen til de ulike universitetsstudiene på våre 6 kategorier. For høyskolesektoren opererer vi med 10 kategorier som også er bygget opp på grunnlag av SO-statistikken over søkningen til høyskolestudier. Vi har benyttet fem av universitetskategoriene; unntaket her består i at vi har slått sammen SV- og HF-fag. Det ble for komplisert å splitte disse fagområdene fra hverandre slik de var plassert i SO-statistikken. I tillegg har vi med fem kategorier som omfatter områder som er større i høyskolesektoren, nemlig administrative og økonomiske fag, landbruksfag, hotellfag, idrettsfag og kunstfag.

### **2.2.3 Data fra DBH**

I arbeidet med analyse av utviklingen av faglige ressurser for undervisning og forholdstall mellom fagansatte og studenter under kvalitetsreformen har vi basert oss på data fra DBH for perioden 1997-2005. Dette gir oss mulighet til å vurdere personalutviklingen under kvalitetsreformen fra 2003 til 2005 og å sammenligne med perioden før tilbake til 1997. Første del diskutere denne utviklingen for de viktigste institusjonstypene. Private høyskoler er ikke tatt med. Annen del presenterer materiale om fordelingen av de faglige ressursene på ut fra finansieringsordning, stillingsstatus og stillingskategori.

## 3 Den nye studiestrukturen

### 3.1 Introduksjon

En kjerne i kvalitetsreformen er knyttet til omlegging av studieordningen med ny gradsstruktur som hovedelement. Den norske reformstrategien har vært karakterisert av en rask og konsekvent omstilling fra det gamle formatet hovedfag - cand. mag. til bachelor- master- supplert med modularisering av studieprogrammene i emner. Det har vært knyttet store forhåpninger til studiereformen. Vi skal i dette avsnittet av rapporten konsentrere oss om sentrale trekk ved omleggingen i studiestrukturen. Med studiestruktur forstår vi i denne sammenheng to ting:

1. Studiestruktur som totaliteten av de studieprogrammer og studietilbud som strukturerer høyere utdanning i Norge
2. Studiestruktur som oppbyggingen av de enkelte studieprogrammer og fagenheter i moduler eller emner

Ett sentralt element ved kvalitetsreformen er gjennomføring av omfattende endringer i gradsstrukturen. Reformen innebærer for det første en avvikling av den gamle 4+2+3 ordningen til fordel for en 3+2+3 modell, altså en rasjonalisering av tidsbruken med ett år i grunnstudiet. Også grunnenheter og målenheter er blitt endret. Den gamle strukturen grunnfag - cand.mag.-hovedfag – doktorgrad er blitt erstattet av en ny struktur basert på mindre enheter, fagemner/kurs – bachelor – master og Phd. Mens man før regnet ut studieprogresjon i vekttall (ett år = 20 vekttall, skal studiebelastning nå regnes i studiepoeng eller ICTS-poeng hvor ett vekttall nå tilsvarer 3 studiepoeng. Den nye gradsstrukturen på lavere og høyere nivå erstatter nærmere 50 ulike gradsbetegnelser og er blitt rettsbeskyttet. Phd- graden erstatter i alt 14 ulike doktorgradsbetegnelser som tidligere eksisterte.

Selv om hovedregelen er at alle studier nå skal følge en 3 +2-modell, eventuelt et 5-årig integrert løp, åpnet Stortinget for enkelte unntak fra den nye gradsstrukturen. Medisinstudiet, psykologistudiet, veterinærstudiet og teologistudiet fikk beholde eksisterende lengde og grad. Det ble også gjort unntak for den 4-årige allmennlærerutdanningen, for Arkitekthøgskolen i Oslo med et 5 ½-årige løp, samt enkelte kunstutdanninger med 4-årig bachelorgrad. Tidligere bestemmelser om krav til bredde og fordypning i bachelorgraden ble avvirket. Institusjonene under universitets- og høyskoleloven ble gitt frihet til selv å utforme sammensetningen av bachelorstudiene.

Departementet oppsummerte at målet med studienes struktur skulle være at de

- fremmet effektive studieløp
- la til rette for et helhetlig læringsmiljø som støttet opp under studentenes læring, forståelse og modning
- kommuniserte de kvalifikasjoner og den kompetanse et studium gir
- la til rette for nasjonal og internasjonal studiemobilitet<sup>5</sup>

Myndighetenes ønske var å legge til rette for en studiestruktur som ga god gjennomstrømning og som møtte samfunnets, studentenes og arbeidslivets behov for kompetanse<sup>6</sup>. I praksis innebar dette en annen og mer intensiv oppfølging av studentene. Fra og med høstsemesteret 2003 skulle oppfølgingen styrkes vesentlig med mer seminarundervisning og individuell veiledning på lavere grads nivå. Innenfor rammene av et 3-årig studieløp skulle studentene nå følge undervisning og avlegge eksamener i bestemte emner i en bestemt rekkefølge fram til bachelorgrad. En annen viktig målsetning for bachelorprogrammene var at graden skulle kvalifisere til en yrkeskarriere samtidig som den kvalifiserte for videre studier. På den bakgrunn ble universiteter og høyskoler bedt om å gå igjennom sine studietilbud og fagporteføljer for å legge til rette for gode studieløp med bedre yrkesinnretning.

Innføringen må karakteriseres både som konsekvent og konsekvensrik. Fra innføringstidspunktet ble det ikke åpnet for videreføring av det gamle systemet, verken på lavere eller høyere grad. Alle som tilfredsstilte kravene til bachelorgraden fra og med innføringstidspunktet, ble bachelor. Studenter som hadde gjennomført tre års studier uten å oppfylle kravene til en bachelorgrad, ble imidlertid gitt anledning til å fullføre som cand.mag. i løpet av en overgangsperiode på to år. Tidsplanen for reformen var trang. 2002 ble brukt til å få på plass lovgrunnlaget og andre nødvendige vedtak. Tidsvinduet for fagutviklingsarbeidet var også meget knapt. I praksis innebar reformopplegget at institusjonenes arbeid med å forberede reformen i stor grad skjedde parallelt med Stortingets videre behandling av enkeltheter og med departementets lov- og forskriftsarbeid.

Implementering av kvalitetsreformen krevde en øyeblikkelig tilpasning av eksisterende studier og studieprogrammer til ny gradsstruktur, og til dels betydelige strukturelle endringer måtte gjennomføres. Hva har karakterisert den lokale oversettelsen og redigering av reformen? Et mulig mønster av tilpasning ville være minimal og til dels

---

<sup>5</sup> St.melding 27, 2000-2001, s.34

<sup>6</sup> Ibid

overfladisk endring. I og for seg ville en ommøblering av studieordningen være krevende nok i seg selv. En reduksjon av tilgjengelig tidsrom fra fire til tre år har ikke vært lett å håndtere for fagmiljøene. Men et nærmere oversyn over utviklingen peker utover minimal formell tilpasning. Kvalitetsreformens fokus på studieprogrammer som grunnenheter innebar videre at spillereglene for forming av nye studieprogrammer var blitt vesentlig endret. Tradisjonelt har faglig spesialisering og forming av studieprogrammer ved norske universitet gått gjennom en organisatorisk spesialiseringsprosess og utskilling av et nytt institutt. Innenfor rammen av et slikt system var oppsett kostnader ofte betydelige, og det var videre vanskelig å gi livsgrunnlag for tverrfaglige studier i skjæringsfeltet mellom instituttene. Kvalitetsreformen ga studieprogrammene forrang som de grunnleggende enhetene ved universitetene, og nedtonet rollen til instituttene som leverandører av undervisning. Organisering av studieprogrammer i separate emner med egen eksamen ga videre mulighet for å integrere spesifikke emner i flere bachelorprogrammer. I et slikt system kunne oppsettkostnadene for forming av nye studieprogrammer kunne bli vesentlig redusert. Muligheten for å etablere nye emner som kunne "selges" til andre institutter eller avdelinger/fakulteter framsto også som muligheter for noen fagområder, i hvert fall for dem som hadde problem med studentetterspørselen.

Studiereformen åpnet et politisk vindu for faglige initiativer. Reformen har gitt nye muligheter for etablering av nye studieprogrammer og nye emner. Innenfor de sentralt vedtatte rammene av de nye gradene har de enkelte lærestedene bygget opp en ny tilbudsstruktur. Denne omfatter et bredt spekter av ulike studieprogrammer som spenner fra breie fagovergripende eller flerfaglig organiserte studieprogrammer til smalere disiplinspesifikke programmer og profesjonsrelaterte programmer. Programmene varierer både når det gjelder bredde, størrelsen på komponentene, omfanget av obligatoriske emner og mulighet for valgfrihet gjennom studiet.

## **3.2 Ny studiestruktur - ulike hensyn**

Ny studiestruktur må i utgangspunktet ivareta en rekke ulike mål og hensyn. Disse hensynene kan forankres i og relateres til at det vil knyttes ulike verdier til studiestrukturen fra forskjellige aktører og aktørgrupper som studentene, de faglige ansatte, institusjonene og deres ledelse, utdanningsmyndighetene, regionale og lokale myndigheter samt arbeidslivet.

Kvalitetsreformen kan dermed også legitimt utsettes for kritikk med utgangspunkt i disse ulike verdiene eller verdsettene. Studentene vil kunne legge vekt på at systemet framstår

som gjennomsliktig, at det åpner for valg mellom velstrukturerte studieprogrammer preget av enhet og sammenheng, at det åpnes for valgfrihet, og at utdanningen munner ut i meritter som kan omsettes på arbeidsmarkedet. Institusjonene og deres ledelse vil legge vekt på at studiene er attraktive og at de tiltrekker seg studenter.

Utdanningsmyndighetene vil legge vekt på at systemet virker effektivt i henhold til deres målsettinger, mens arbeidslivet normalt fokuserer på at systemet produserer en anvendelig og fleksibel miks av kvalifikasjoner. Samtidig er det grunn til å framheve at spekteret av forventninger som rettes mot de høgre utdanningsinstitusjonene og deres virke generelt har økt i den senere tid. Eksempler er den nye vektleggingen av entreprenørskap, sosiale partnerskap i innovasjon og patentering<sup>7</sup>. Både høgskoler og universiteter forventes å være sentrale aktører i regional innovasjon som støtter utvikling av både næringsliv og offentlig virksomhet<sup>8</sup>.

Studiestructuren kan forstås som et møtepunkt for mange relasjoner; mellom vitenskapssamfunnet og forskningen, mellom utdanningsmuligheter og kunnskapsbehov som etterspørres fra studenter, mellom de bevilgende myndigheter og offentligheten. Utviklingen av ny gradsstruktur innebærer at nye sider ved høgre utdanning vil bli synlig og bety nye koplinger mellom gradsordninger, undervisningsformer og vurderingsordninger.

### **3.3 Inngangen i høgre utdanning**

Inngangen i høgre utdanning er en viktig identitetsdannende prosess i den enkeltes liv. Den preges av individuelle fortolkninger og beslutninger, der selve organiseringen av inngangen i høgre utdanning kan antas å ha konsekvenser. Analytisk kan vi skille mellom to aspekter eller faser i beslutningsprosessen; utvikling av utdanningsønsker og søking etter studieplass. Den første fasen kjennetegnes bl.a. av informasjonsinnhenting og vurderinger, og sees som avgjørende for hvilke motiver og forventninger som elevene utvikler, og som de går inn i søkeprosessen med. Den andre fasen kjennetegnes av seleksjonsprosesser i utdanningsmarkedet og avsluttes med formelt inntak. Søking etter studieplass vil finne sted ut fra en målsetting om å oppnå det mest tilfredsstillende valget. Her konfronteres ønsker med realiseringsmulighetene i form av tilgangen på studieplasser innen de ulike programmer, og de formelle opptakskriterier som legges til grunn.

---

<sup>7</sup> Se for eksempel Wolfe, David A (2005) "The role of Universities in regional development and cluster formation" I Jones m.fl (red) Creating knowledge, strengthening nations. University of Toronto Press: Toronto

<sup>8</sup> St.meld nr. 27, 2000-2001, side 46

Inngangen i høyere utdanning setter i gang overgangs- og tilpasningsprosesser på en rekke nivå. Studentene eksponeres for en rekke nye stimuli. Dette omfatter ikke bare tilpasning til nye vilkår og tilegnelse av praktisk handlingskompetanse i det nye systemet, men også håndtering av identitetsproblemer og muligheter og barrierer for selvhevdning og utforming av faglig identitet. I løpet av denne prosessen sammenligner studentene eget studieprogram med andre, og oppdager fordeler og ulemper med eget valg.

### **3.3.1    Transparens og innsyn**

Ved universitetene har Kvalitetsreformen til en viss grad endret søker- og opptaksprosedyrene og dermed grunnlaget for de prosessene vi har beskrevet over. Før reformen var det vanlig for universitetene kun å legge ut fakultetene som mulige studievalg i SO. Deretter måtte søkeren velge et mer spesifisert studium ved semesterregistrering. Før kvalitetsreformen måtte studentene ofte ha veiledning og/eller at en faktisk var på stedet, for å orientere seg i landskapet. Resultatet var i mange tilfeller ”handlerunder” der studentene ”smakte” på hva de ulike fagene på et fakultet hadde å tilby før de bestemte seg eller ombestemte seg. Søkeprosessen var med andre ord spaltet i to sekvenser. Fra og med iverksettingen av kvalitetsreformen i 2003 presenterer universitetene de reelle valgmulighetene til grunnstudier gjennom SO. Ved bruk av internett må man velge og eventuelt bli tatt opp på det enkelte studium. I den forstand har Kvalitetsreformen styrket likerettingen av opptaksprosessene mellom universitet og høyskoler. Mye tyder på at studiestrukturen framstår som mer transparent for studentene. Den sterke vektleggingen på velstrukturerte studieprogrammer og progresjon har trolig bidratt til dette.

### **3.3.2    Informasjon og tilrettelegging**

Arbeidet med rekruttering av studenter er generelt blitt mer systematisert, og tilrettelegging av informasjon et høyt prioritert område. Felles for institusjonene er at de ønsker å framstå på en tydelig måte i forhold til studentene. Hvis man sammenligner med situasjonen før kvalitetsreformen framstår endringene som klare. De enkelte fakultetene sine egne, detaljerte studiehandbøker med opplysninger om fagplaner og grader, preget av de ulike fagenes egenforståelse, er erstattet av standardiserte, mer kortfattede beskrivelser. Sett i forhold til de mer lakoniske titlene på studier fra 90-tallet, er det en viss tendens til mer ”catchy” titler. Det argumenteres offensivt for hvorfor studentene bør begynne på de ulike studiene, og mer instrumentelt rettet informasjon om yrkes- og arbeidsmuligheter etter gjennomføring av programmet har fått en sentral plass<sup>9</sup>. Flere institusjoner har satset på fjernsynsreklame, og det har også vært tendenser i retning av

---

<sup>9</sup>    Konferer for eksempel Studieguide 2004 fra NHL.

”branding” eller utvikling og markedsføring av institusjonell identitet. Det er ikke lengre bare studentenes faglige interesser som skal kunne realiseres. Det legges ikke bare vekt på fagmiljø og forskning. Også lærestedets studentmiljø, sosiale arenaer og muligheter for naturopplevelser framheves.

Blant de faglige ansatte er det bred enighet om at satsing på informasjon og markedsføring av studiene er viktig. Samtidig har mange fagfolk en følelse av at det faget og det instituttet de representerer har en tendens til å forsvinne i det nye og standardiserte informasjonsmateriellet. Mens instituttene før omleggingen av gradsstrukturen sto i sentrum for presentasjonene, er de i dag knapt nevnt. En antagelse er at det er etablert en ny balanse mellom fag og profesjonell informasjon, der markedsføring i forhold til studentene og søkerne er blitt mer sentralt.

## **3.4 Utviklingen i tilbudsstrukturen – aggregerte tall**

### **3.4.1 Mange nye studier**

Etableringen av en ny grads- og studiestruktur la grunnlag for strategiske tilpasningsprosesser blant de berørte utdanningsinstitusjoner gjennom konstruksjonen av et nytt spekter av studieprogrammer og studietilbud. Disse omstrukturingsprosessene la i sin tur føringer for tilstrømmingen av studenter til de ulike studietilbudene. Dermed utkrystalliserte det seg et nytt søkemønster som institusjonene igjen har måttet tilpasse seg. For både universitet og høyskolene representerte reformen både muligheter og problemer. Den ga institusjonene og fagmiljøene mulighet å vise handlekraft utad gjennom å utvikle moderne studietilbud forankret i nye format. Resultatet er en klar økning i antallet studietilbud. En rekke nye bachelor- og masterprogrammer er blitt utformet, noen disiplinære, andre av tverrgående og mer yrkesrettet karakter. Noen har kommet som supplement til tidligere studier, mens andre har kommet til som erstatning.

### **3.4.2 Universitetene; vekst, men ujevn fordeling**

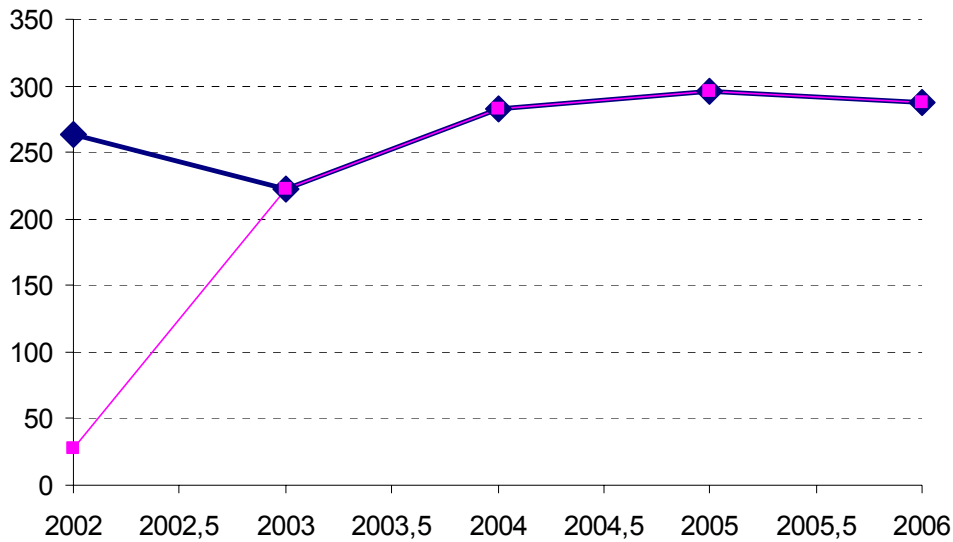
Vi har her valgt å måle veksten i antall studier som økningen i grunn- eller begynnerstudier av minst ett års varighet. Dette omfattet etter den gamle strukturen grunnfag og profesjonsstudier<sup>10</sup>. Etter Kvalitetsreformen omfatter det årsstudier, bachelorstudier, profesjonsstudier og integrerte masterstudier. Fordi universitetene delvis

---

<sup>10</sup> Innenfor de matematisk-naturvitenskapelige fakultetene hadde man allerede før Kvalitetsreformen brutt ned grunnfagene i moduler. Her har vi lagt til grunn de tradisjonelle fagområdene når vi har beregnet antall studier i 2002.

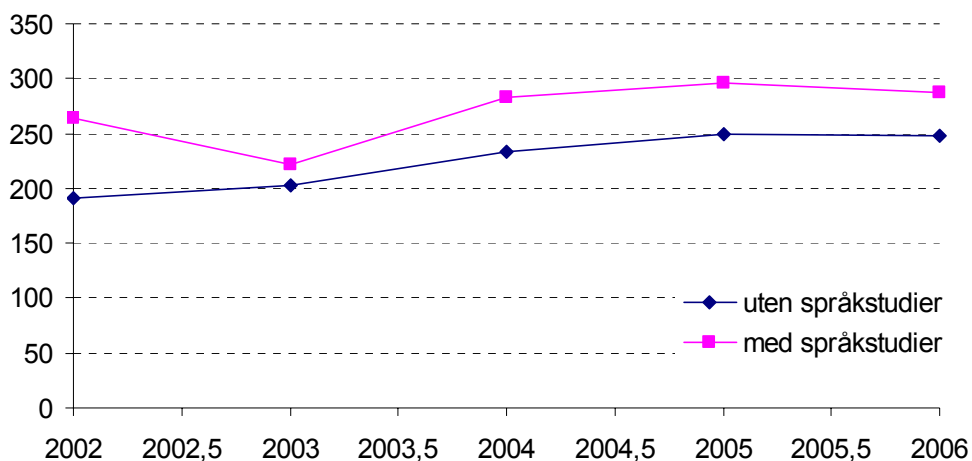


valgte å ta reformen på forskudd, ble det imidlertid allerede i 2002 opprettet en del bachelorprogram ved siden av de eksisterende studietilbudene. Disse er også inkludert i oversikten. Figur 3.1 viser utviklingen i perioden 2002-2006.



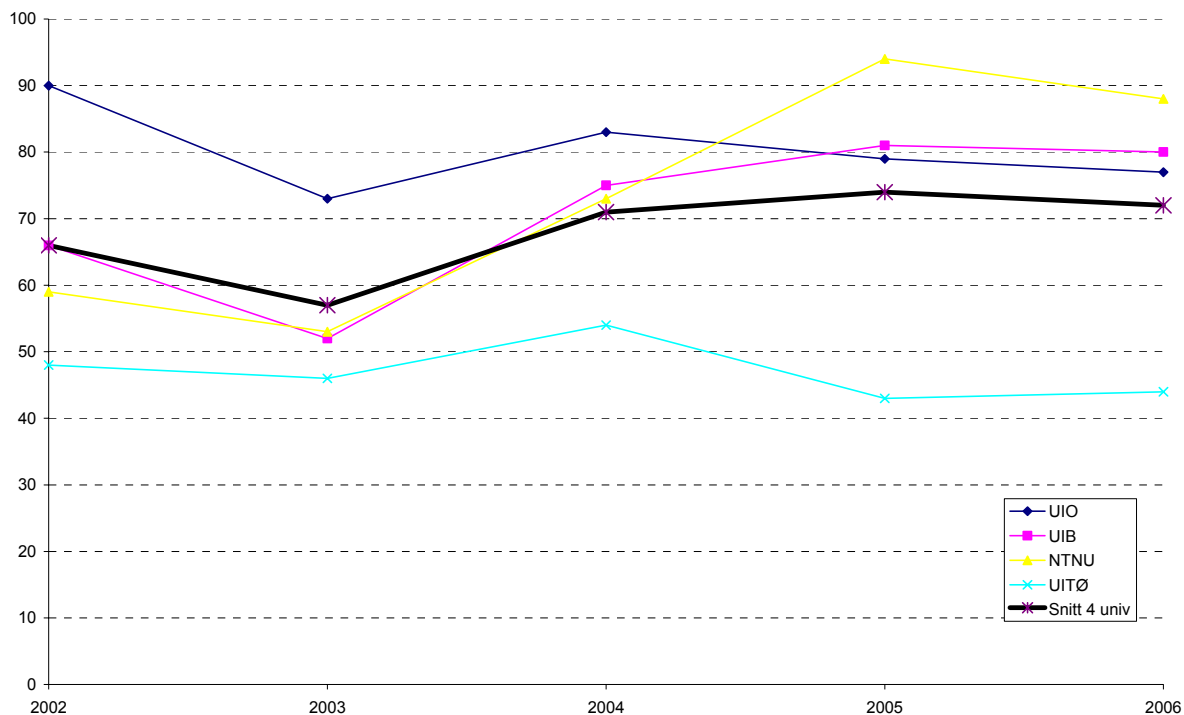
**Figur 3.1:** *Utviklingen i antall studietilbud ved de fire opprinnelige universitetene 2002-2006. For 2002 basert på henholdsvis SO (rød linje) og universitetenes egne studiekataloger (blå linje).*

Den røde kurven fram til 2003 viser studietilbud registrert i SO, mens den blå også inneholder de studietilbudene studentene måtte forholde seg til på fakultetet der de ble tatt opp. Det relativt høye utgangspunktet når det gjelder antall studier i 2002, høyere enn første året av reformen, som var 2003, henger som omtalt sammen med at man parallelt med gammel struktur allerede da hadde fått en del bachelorprogrammer ved universitetene. I 2003 ble grunnfagene nedlagt. Det ble samtidig lansert en rekke nye bachelorprogrammer, hvorav noen brede, omfattende flere tidligere grunnfag. Dermed gikk antall studier ned ved universitetene ved introduksjonen av Kvalitetsreformen i 2003. Som vi skal komme tilbake til, ga dette seg de sterkeste utslagene innenfor HF-området. Her etablerte man ved alle universitetene brede bachelorprogram i språk.



**Figur 3.2:** *Utviklingen i antall studier i universitetssektoren, med og uten språkstudier*

En rekke tidligere grunnfagsstudier i enkeltspråk ble nedlagt, og fagene ble integrert i de nye bachelorprogrammene. Betydningen av denne omstruktureringen for studietilbudet rent kvantitativt illustreres i figur 3.2. Her ser vi utviklingen i universitetenes studietilbud fra 2002-2006 med og uten språkstudiene. Utenom språkstudiene er det en jevn vekst i studietilbud i perioden, men med en viss utflating i 2006. I 2004 og 2005 fikk man vekst i antallet studietilbud, før det gikk noe ned igjen i 2006.

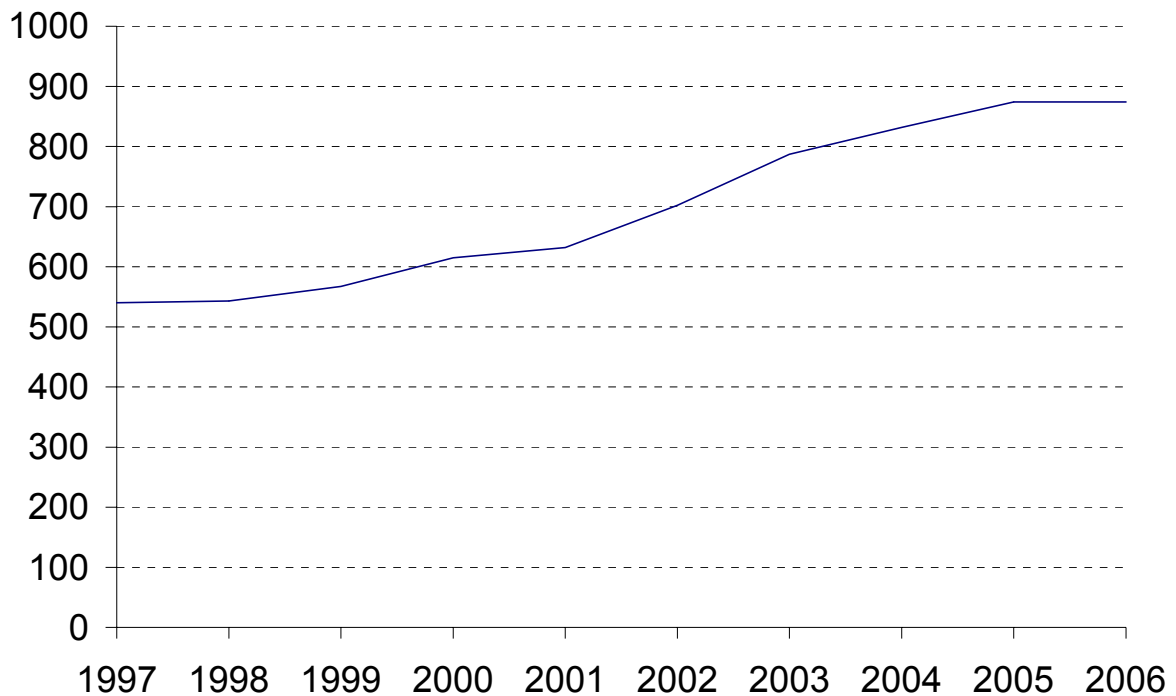


**Figur 3.3:** *Utviklingen i antall ulike studietilbud ved de fire opprinnelige universitetene 2002-2006.*

Av figur 3.3 ser vi at det særlig er NTNU og UIB som står for veksten i universitetssektoren etter reformen, mens de andre to universitetene framstår med en viss nedgang. Universitetet i Tromsø har tradisjon for en stor andel lokale studietilbud og opptak som ikke går gjennom Samordna Opptak. Mange av studiene ved UITØ som har blitt borte fra SO, er fremdeles utlyst på universitets nettsider. Inkluderer man disse, ligger antallet studietilbud ved UITØ i 2006 på 56, ikke 44. Dermed vil tendensen fra 2002-2006 for Universitetet i Tromsø ligne landstrenden med en vekst i antallet studietilbud. Bare Universitetet i Oslo vil da skille seg ut med nedgang fra 2002. Denne er ikke minst knyttet til etableringen av brede bachelorprogram spesielt innenfor språkstudier. Det er verdt å legge merke til at det har foregått en viss økning i antall studietilbud også ved UiO fra 2003-2006.

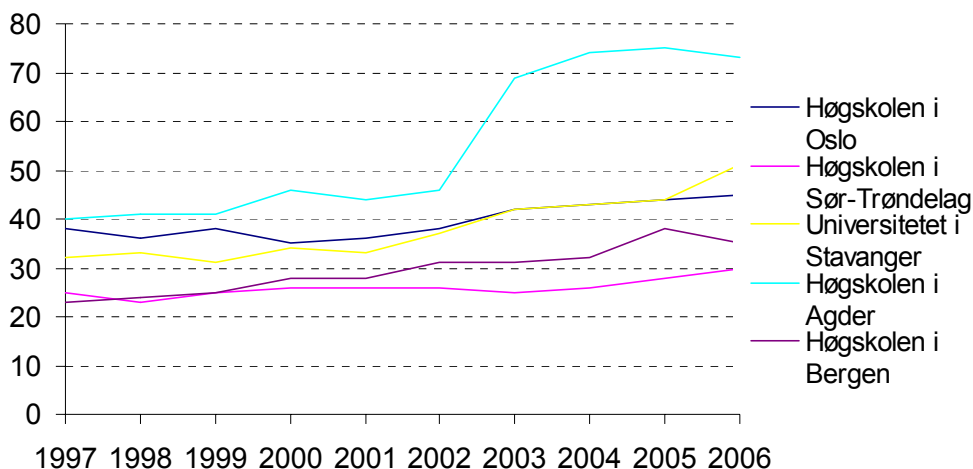
### 3.4.3 Jevn vekst i høyskolestudier

Ved høyskolene har det vært en jevn vekst i antallet studietilbud fra 1997. Veksten ble imidlertid forsert i forkant av kvalitetsreformen, for så å flate ut i 2005 og 2006.



**Figur 3.4:** Antall ulike studietilbud ved høyskolene 1997-2006

Utviklingen for høyskolesektoren er sterkere, men også jevnere enn den er for universitetene. Men totaltallet skjuler store, institusjonsspesifikke variasjoner. Enkelte høyskoler har mer enn fordoblet sitt studietilbud i løpet av perioden, mens det for andres del er snakk om en langt mer beskjeden økning. Ser vi på de fem største høyskolene, inklusive Stavanger som har vært høyskole i det meste av perioden, ser vi at disse stort sett har hatt en jevn økning. Unntaket er Høyskolen i Agder som økte studietilbudet sitt dramatisk i forbindelse med introduksjonen av Kvalitetsreformen; fra 46 studietilbud i 2002 til 74 i 2004. Også Høgskolen/Universitetet i Stavanger har hatt en noe større økning enn de øvrige. Mens tendensen de siste par årene har vært utflating, har Stavanger økt sitt tilbud markant etter at de ble universitet i 2004.



**Figur 3.5:** Utviklingen i antall studier ved de fem største statlige høyskoler

Også blant de mindre høyskolene er det imidlertid enkelte som har økt antallet studietilbud voldsomt. Størst prosentmessig økning har Nesna, som nesten har tredoblet tilbudet etter reformen, fra 8 til 22. Høgskolen i Vestfold har også økt kraftig; fra 22 til 41 etter reformen.

#### 3.4.4 Vertikal ekspansjon

Det har skjedd markante endringer i utformingen av tilbudsstrukturen innen høgere utdanning. Det er en klar økning når det gjelder lengre utdanningsløp slik som master og doktorgrad, konferer tabell 3.1

**Tabell 3.1:** Prosentvis andel institusjoner som tilbyr ulike studieprogram i 2000, 2003 og 2006. N=36

	<i>Master</i>	<i>Doktorgrad</i>
2000	36	33
2003	47	39
2006	92	44

Så godt som alle tilbyr nå masterutdanning. Unntakene her er Høgskolene i Nesna, Troms og Ålesund. Andelen som tilbyr masterprogram har økt med 56 prosentpoeng fra 2000 til 2006. Andelen institusjoner som tilbyr doktorgrad har økt med 11 prosentpoeng i perioden. Det er vanskelig å avgjøre i hvilken grad de ulike utdanningsprogrammene er resultat av helhetlige strategier ved de enkelte skolene. Det vi kan si er at enkelte

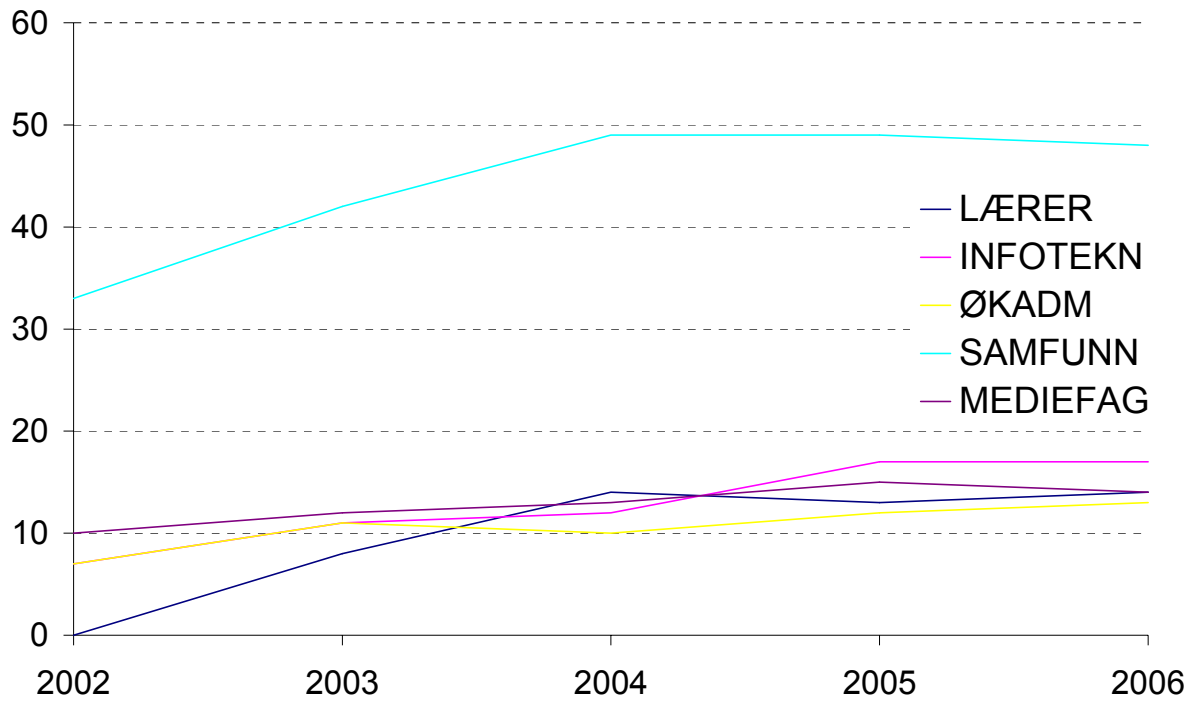
institusjoner har jobbet med og lykkes med å etablere doktorgradsutdanning ved institusjon, noe som er helt avgjørende for på sikt å oppnå universitetsstatus. Dette gjelder høyskolene i Agder, Bodø, Molde og Oslo.

#### **3.4.5 Årsstudier**

Et av de sentrale mål i Kvalitetsreformen har vært å utvikle nye og velstrukturerte bachelorprogrammer preget av forpliktende relasjoner mellom institusjon og student ut fra et mål om å beholde studentene gjennom hele utdanningsløpet. Årskursene ble likevel beholdt som en fleksibel mekanisme overfor studenter med behov for enkeltstående tilbud. De har imidlertid vist seg å få en langt større popularitet enn ventet. Innenfor HF-området har årskursene ved mange høyskoler større søkning enn bachelorprogrammene. Også innenfor universitetssektoren har årskursene blitt svært populære, selv om bachelorprogrammene her ser ut til å beholde dominansen.

#### **3.4.6 Veksten i studier fordelt på fagområder**

Vi har valgt å dele inn utdanningsområdene innenfor universitetssektoren i fagområder med stor vekst i antall studietilbud, fagområder med en viss vekst, stabile områder og fagsområder med nedgang i studietilbud etter kvalitetsreformen. Fagområdene med stor vekst er lærerutdanninger, informasjonsteknologiske fag, økonomiske og administrative fag, samfunnsfag og mediefag. Som vi ser av figur 3.6, kommer veksten i tilbudene i all hovedsak første og andre året av reformen. For de fleste fagområdene flater veksten deretter ut.



**Figur 3.6:** Fagområder i universitetssektoren med stor vekst i studietilbud

Teknologiske fag og realfag har hatt en viss økning i studietilbudene, mens helsefag, idrettsfag, landbruksfag, pedagogiske fag og jus preges av stabilitet.



**Figur 3.7:** Fagområder i universitetssektoren med en viss vekst i studietilbud

HF-området er både som følge av reformen og interne reorganiseringer preget av store endringer når det gjelder studiestruktur. Både språkfagene og historiefagene etablerte i 2003 brede bachelorprogrammer som erstatning for de gamle grunnfagene ved alle universitetene. Dette ga en kraftig nedgang i antallet studier. I årene deretter har det vært en økning i studietilbud, ikke minst som følge av de mange årskursene som har blitt etablert på dette området både ved universiteter og høyskoler.

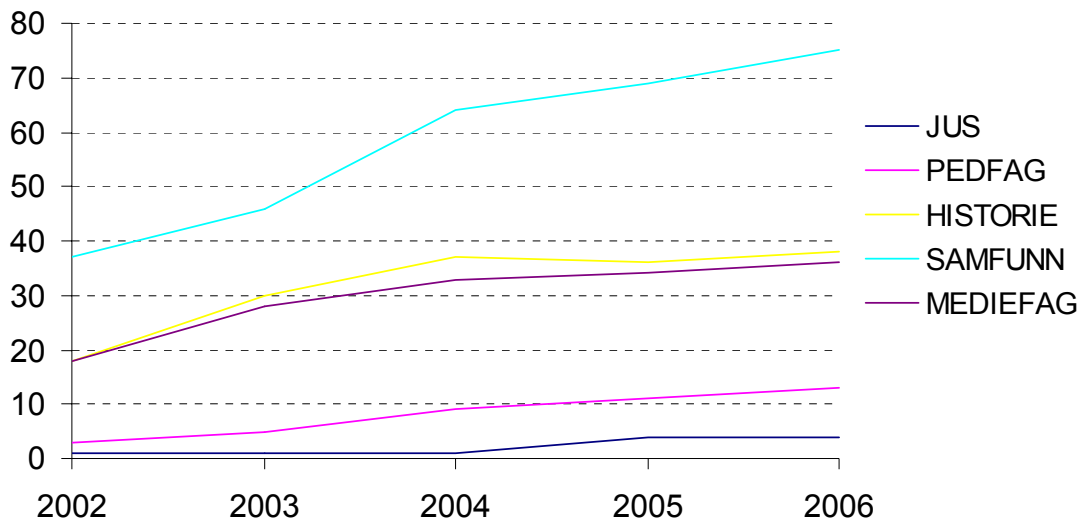
Språkfag og estetiske fag har nedgang i antall studietilbud. Språkfagenes jojo-profil, se figur 3.8, skyldes som vi tidligere har vært inne på at universitetene har variert mellom å tilby brede bachelors med mange studieretninger, og smale bachelors uten studieretninger. NTNU har på sin side valgt å lyse ut studieretningene i språk (og historie) som selvstendige studietilbud. De blir dermed profilert i katalogen til SO. De øvrige universitetene lyser bare ut bachelorprogrammene. Dette gjør at det ikke er konsistens i den tilbudsstrukturen studentene møter når de skal søke gjennom SO. Benytter man for eksempel søkeordet engelsk, vil det bare framkomme som et bachelorstudium ved NTNU, ikke de øvrige. Ved alle universitetene, inklusive NTNU, er imidlertid statusen den samme. Alle tilbyr brede bachelorgrader i språk, men med mulighet til å velge studieretning i engelsk.



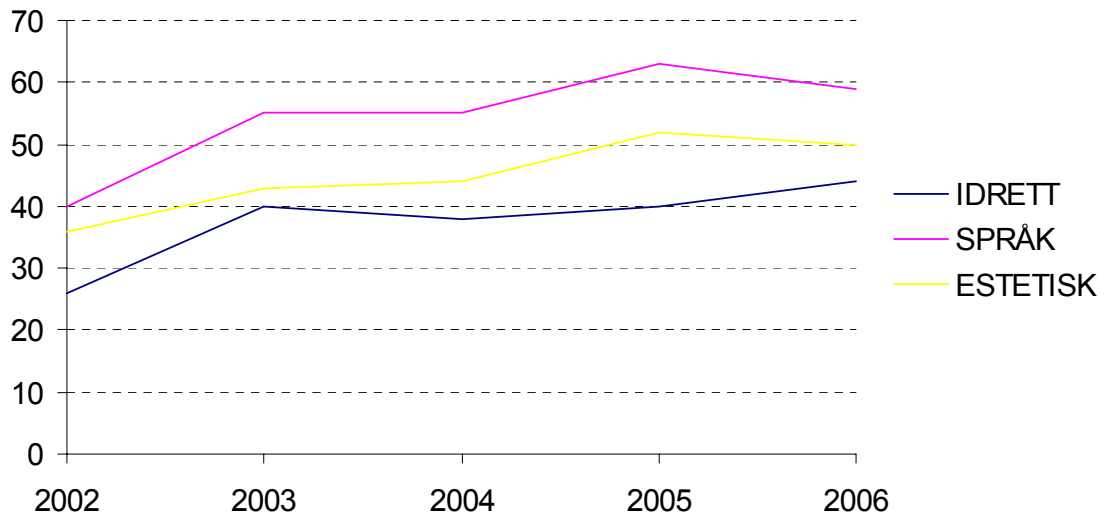


**Figur 3.8:** Fagområder i universitetssektoren med nedgang i studietilbud

Innen høyskolesektoren har, som vi tidligere har vist, veksten i antall studier vært større enn ved universitetene. Alle utdanningsområder innen høyskolesektoren, med et unntak for landbruk, viser vekst i antall studier etter Kvalitetsreformen. Noen områder utmerker seg ved at de mer enn dobler antall studier (figur 3.9). Særlig gjelder dette områder som var svært beskjedne før reformen, som jus og pedagogiske fag. Men også mer etablerte fagområder som historie, samfunn og mediefag dobler antallet studietilbud. Andre studieområder som vokser mye er idrett, språk og estetiske fag (figur 3.10).

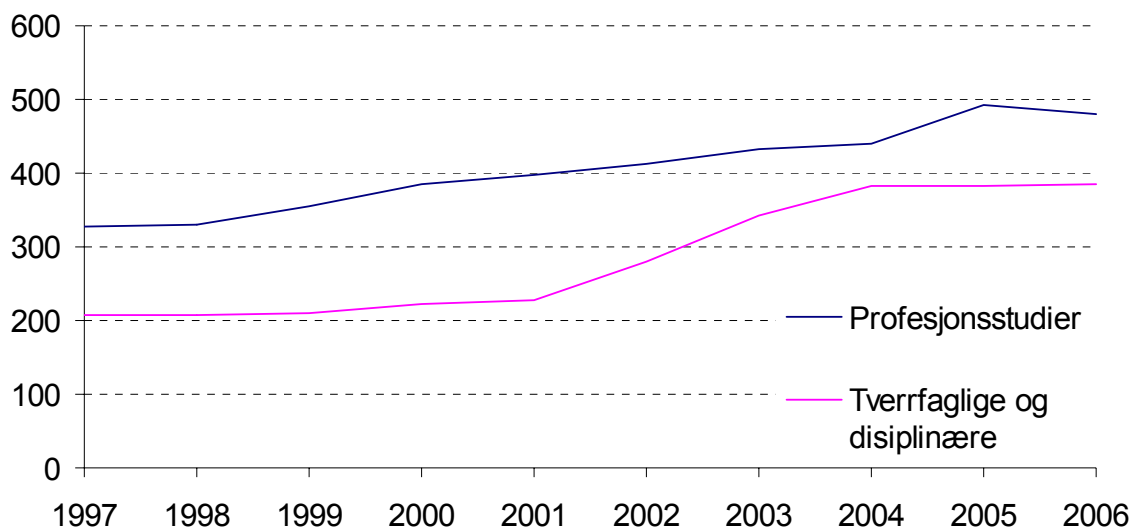


**Figur 3.9:** Fagområder i høyskolesektoren med svært stor vekst i antall studietilbud



**Figur 3.10:** Fagområder i høyskolesektoren med stor vekst i studietilbudene

Profesjonsstudiene spiller en sentral rolle i høyskolesystemet. Men det er de disiplinære og tverrfaglige studietilbudene som har vokst mest (se figur 3.11). Slik sett kan en si at høyskolene i sitt fagtilbud har blitt mer like universitetene. Spesielt har denne tendensen vært sterk etter Kvalitetsreformen.



**Figur 3.11:** Utviklingen i studietilbud i høyskolesektoren: profesjonsstudier kontra tverrfaglige eller disiplinære studier

### 3.5 Utviklingen i søkningen

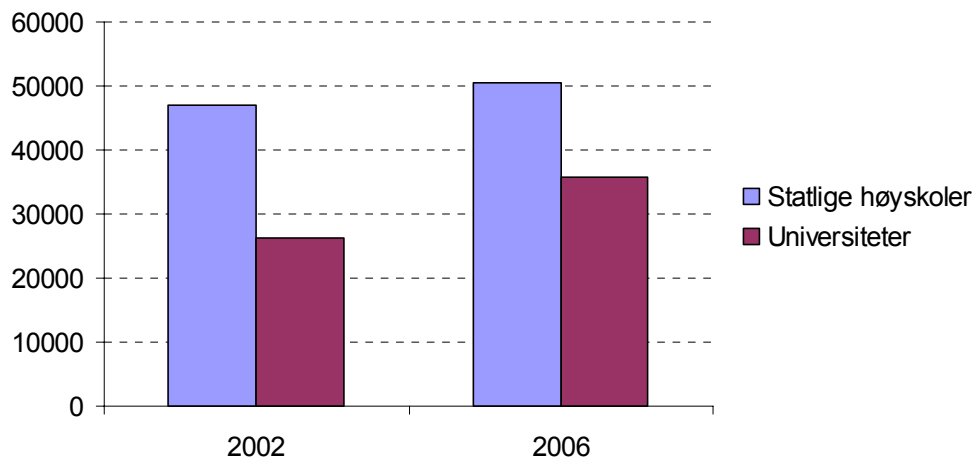
Etter en nedgang fra midten av 1990-tallet, økte etterspørselen etter høyere utdanning rundt årtusenskiftet, noe kvalitetsreformens første fase kunne nyte godt av. Fra 2005 til 2006 er det imidlertid igjen en viss nedgang<sup>11</sup>. En del av denne nedgangen kan tilskrives det forhold at et lærested har gått ut av SO<sup>12</sup>. Samtidig er det en tendens at effekten av realkompetansereformen gradvis svekkes. Denne reformen ga på sitt høyeste i 2001 et tilsig på i underkant av 8000 søkere til høyere utdanning, hvorav 6000 søkte gjennom SO (Helland og Oppheim 2004). I 2006 var antallet realkompetansesøkere gjennom SO sunket til 4300. I tillegg kan en anslå at det var 1000-1500 som søkte gjennom lokale opptak.

Totalt har det likevel vært søkervekst etter Kvalitetsreformen. Denne har imidlertid langt fra vært jevnt fordelt (figur 3.12). Mens universitetene<sup>13</sup> har økt sin søkning gjennom SO med 36 prosent fra 2002 til 2006, har de statlige høyskolene bare økt med 7 prosent.

<sup>11</sup> Kilde: SO søkerstatistikk 2006

<sup>12</sup> Kunsthøyskolen i Oslo er ikke lengre med i SO, noe som har betydd en nedgang i søkere til SO på i underkant av en prosent

<sup>13</sup> Her regnet som de fire opprinnelige

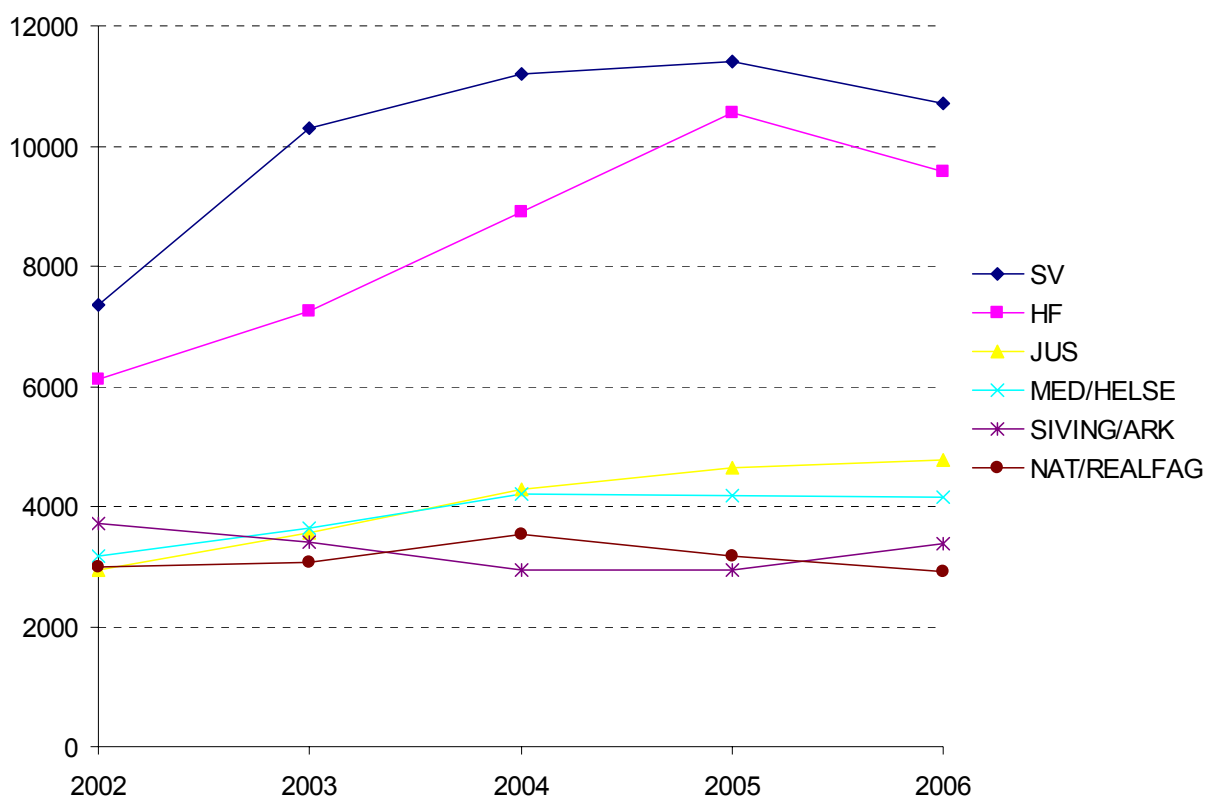


**Figur 3.12:** Søkingen til universiteter og høyskoler i 2002 og i 2006

### 3.5.1 Økt HF-/SV-dominans ved universitetene

Innad i universitetssektoren er også veksten svært skjevt fordelt (figur 3.13). SV-/HF-dominansen har blitt forsterket ved at disse fagområdene har kapret nesten 7 av de 9000 nye søkerne universitetene har fått i perioden, og gjennom at de også har utvidet kapasiteten. Jus og til dels medisin/helse vokser også mye blant søkerne, men opptaket er her mer stabilt. Konkurransen om plassene blir dermed hardere. Tross satsingen på realfagene, taper disse store andeler av den totale søkermassen, selv om de tallmessig holder seg ganske stabile.

I høyskolesektoren er bildet noe annerledes. De fra før store områdene som profesjonsutdanningene innen helse og sosial, SV- og HF-fagene og lærerutdanningen tar her nesten hele søkerveksten etter Kvalitetsreformen. Innad blant lærerutdanningene, er det imidlertid førskolelærerutdanningen som vokser, mens allmennlærerutdanningen går tilbake (figur 3.14).

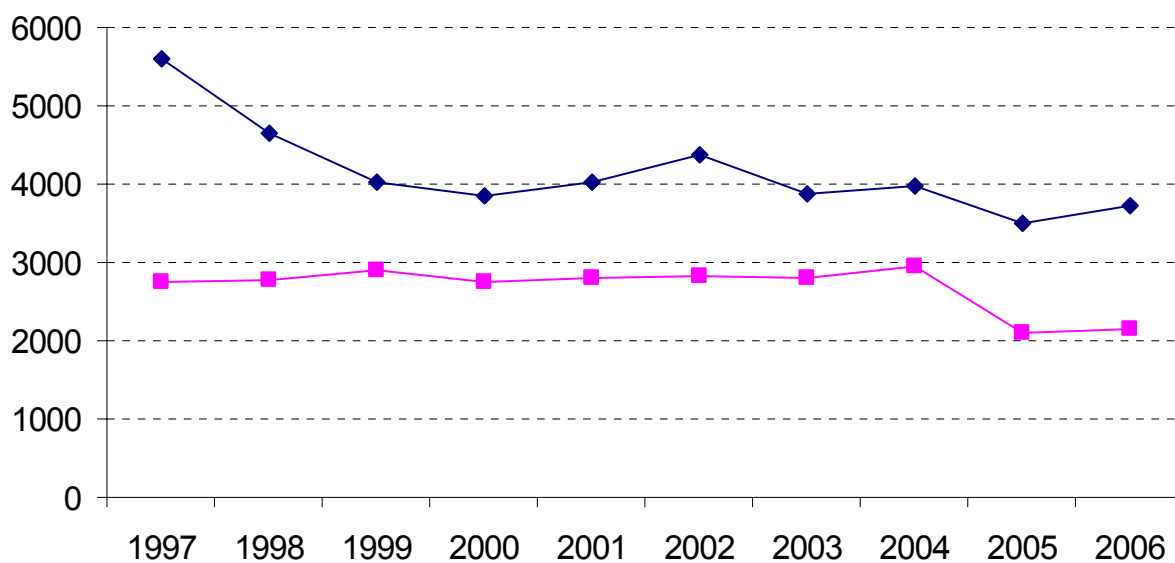


**Figur 3.13:** Fagfordelt søkerutvikling universitetene 2002-2006

Kilde: SO søkerstatistikker

Idrettsfag er imidlertid det området som prosentvis vokser sterkest med nesten en dobling. Administrative/økonomiske fag, ingeniør/teknisk utdanning og kunstfag er stabile, noe som betyr at de taper noe andelsmessig. Den store taperen innen høyskolesektoren er imidlertid natur- og realfag som nesten har fått halvert sin søkning etter Kvalitetsreformen.<sup>14</sup> Utslagene etter innføringen av strengere realfagskrav fra 2005 er ikke entydige. I universitetssektoren snur realfagsoppgangen til nedgang. I høyskolesektoren har imidlertid realfagene vært i nedgang i hele perioden. Ingeniørfagene øker imidlertid sin søkning fra 2005 i begge sektorer.

<sup>14</sup> Grunnlaget for den statlige satsingen på realfag er nedfelt i strategiplanen Realfag, naturligvis (2005). I denne satsingen inngår en rekke ulike tiltak. Blant disse kan vi nevne nettstedet RENATE samt utvikling av et nettverk av ansatte ved 16 høyskoler som er blitt kjøpt fri i enten 20prosent stillinger eller 40prosent stillinger slik at de kan arbeide med å bedre rekrutteringen til de realfaglige utdanningene. For en nærmere vurdering av sentrale sider ved Realfag-naturligvis konferer Evaluering av strategiplanen "realfag, naturligvis, Delrapport 1 (2005) samt Delrapport 2 [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Type.aspx?id=201](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Type.aspx?id=201).



**Figur 3.14:** Søking og inntak til allmennlærerutdanningen 1997-2006

Også allmennlærerutdanningen hevet inntakskravene fra 2005<sup>15</sup>. Dette kan forklare en nedgang i søkningen fra 2004 til 2005, og en må anta at nedgangen i studenttallet kan knyttes til de skjærpede inntakskravene. Denne nedgangen i søkningen bryter imidlertid ikke med den mer langsiktige utviklingsbanen som også er negativ.

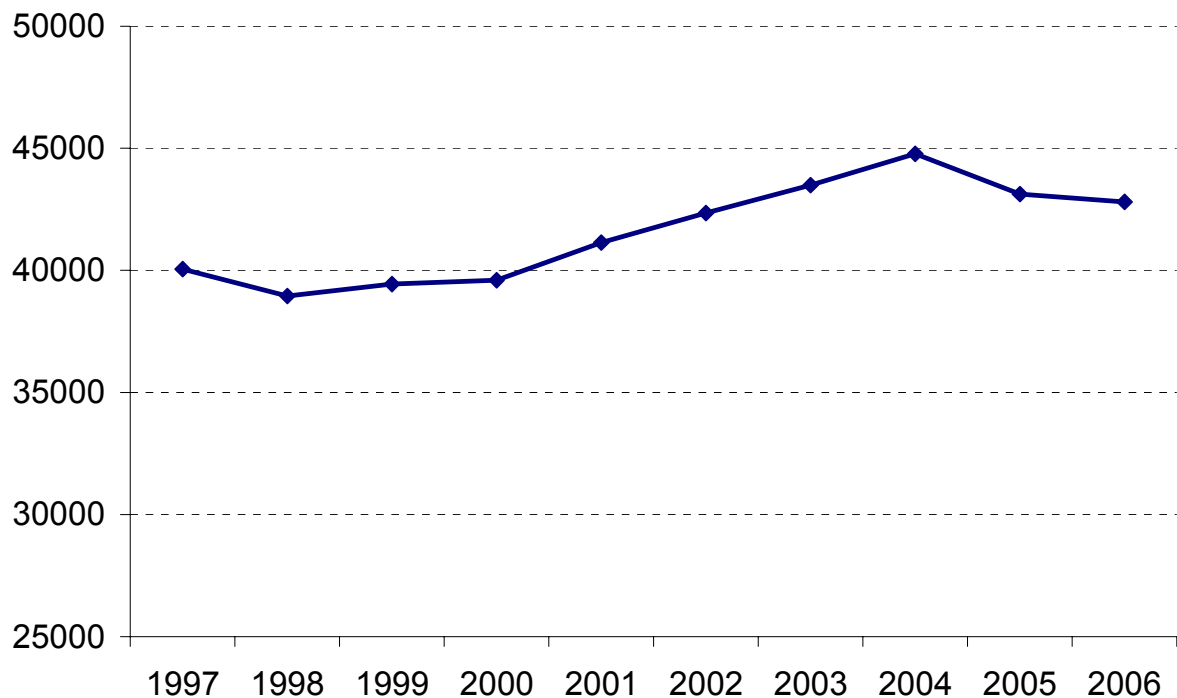
I hvilken grad kvalitetsreformen har betydd noe for den fagfordelte søkningen er vanskelig å si uten en langt grundigere studie av enkeltområder og hvordan de relaterer seg til trekk ved reformen. Det er imidlertid grunnlag for å si at i den grad reformen hadde en ambisjon om å endre eksisterende utviklingsmønstre, så ser ikke dette ut til å ha lyktes. De fleste fagområdene synes å ha fortsatt utviklingen de hadde før reformen. Dette gjelder spesielt nedgangen innenfor realfagene og allmennlærerutdanningen, og veksten i de samfunnsvitenskapelige og humanistiske fagene.

Under denne grovt skisserte overflaten finnes det trolig også andre forskyvninger både mellom fag og læresteder, eller typer av fag og læresteder som direkte eller indirekte kan føres tilbake til strukturendringer initiert av reformen.

<sup>15</sup> Krav om karakteren 3 i norsk og matematikk og minimum 35 studiepoeng.

### 3.6 Nedgang i antall nye studenter

Dersom vi tar utgangspunkt i tallene for nye studenter<sup>16</sup>, får man for siste tiåret et totalbilde av stor stabilitet. Innenfor dette hadde man en nedgangsperiode fram til år 2000, som igjen ble avløst av oppgang fram til 2004, hvoretter antall nye studenter registrert gjennom SO igjen begynte å gå ned. I figur 3.15 har vi begrenset oss til å ta med tall for universitetene, statlige og vitenskapelige høyskoler. Dette fordi tallene for de private høyskolene ikke er komplette<sup>17</sup>. Etter en nedgangsperiode, steg studenttallene fra årtusenskiftet og fram til 2004. Deretter er det igjen nedgang i tallet på nye studenter.



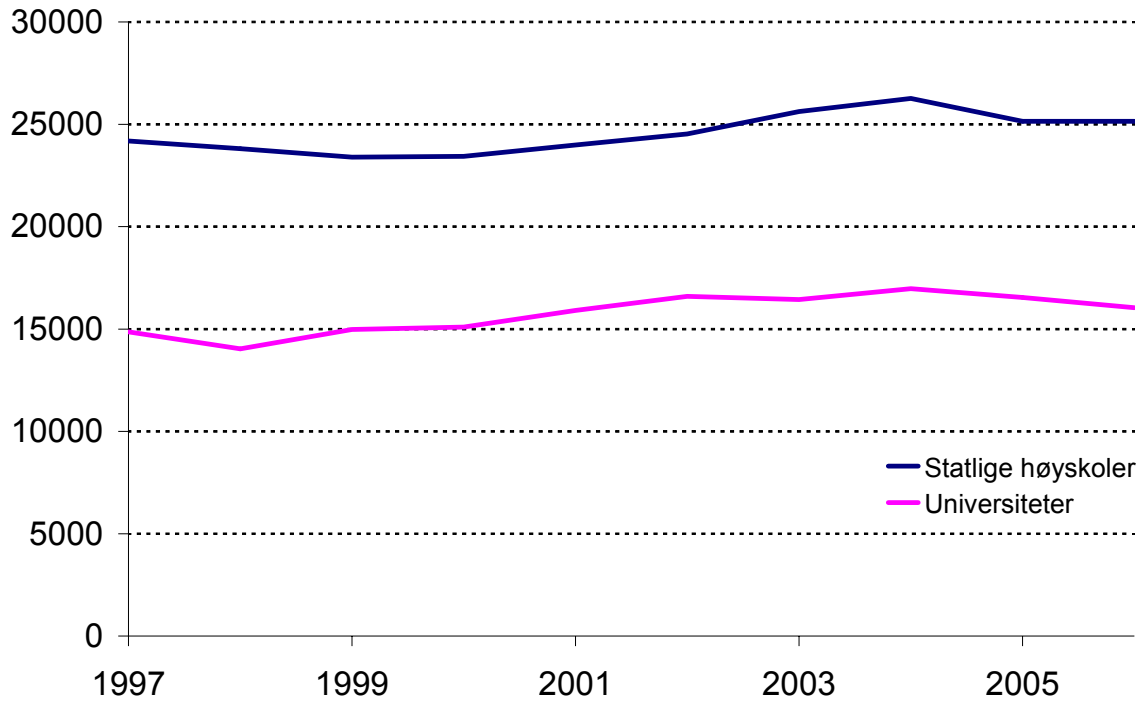
**Figur 3.15:** Antall nye studenter 1997-2006

Kilde: Samordna Opptak. Private høyskoler er ikke med i tallene. Universitetet i Stavanger er summert under høyskoler, mens Universitetet for miljø- og biovitenskap, UMB, er summert under vitenskapelige høyskoler

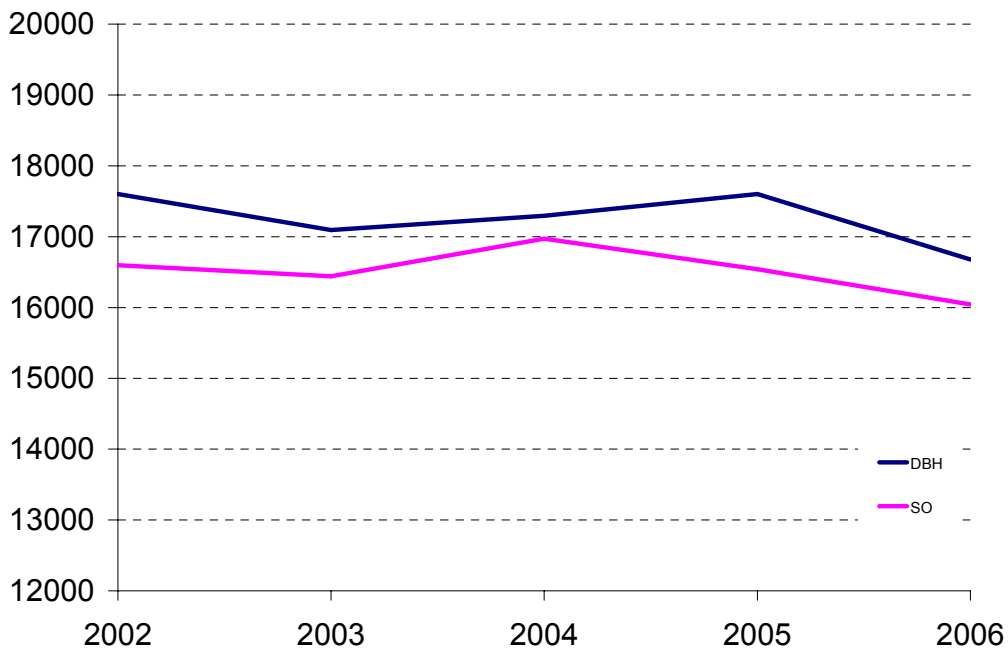
Gjennom de siste ti årene ser vi en ganske sammenfallende utvikling for universiteter og statlige høyskoler. De vitenskapelige høyskolene ser ikke ut til å følge samme utvikling, men har økning helt fram til 2006.

<sup>16</sup> Vi benytter her SO-kategorien *studenter møtt*.

<sup>17</sup> De tallene vi har for private høyskoler antyder likevel en klar vekst.



**Figur 3.16:** Antallet nye studenter fordelt på universiteter og statlige høyskoler 1997-2006

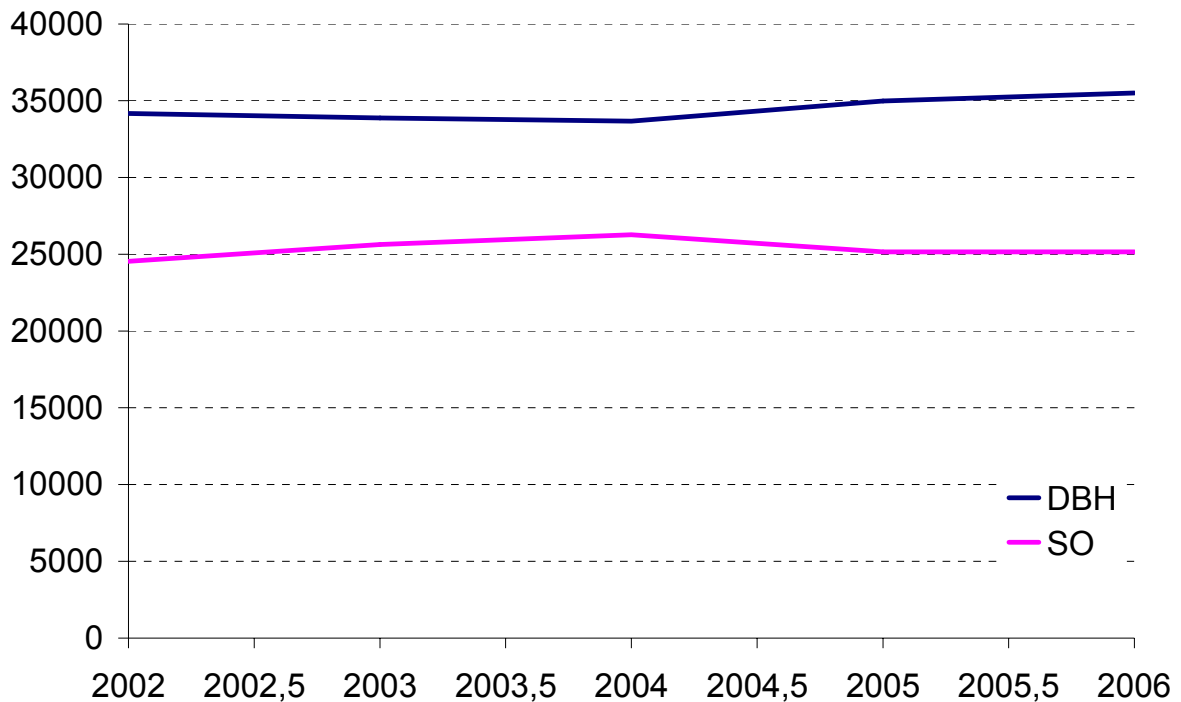


**Figur 3.17:** Antall nye studenter ved universitetene (de 4) etter henholdsvis SO og DBH. SO registrerer ikke for eksempel lokale opptak og betalingsstudenter.



Database for høgre utdanning (DBH) under NSD skal inneholde alle nye studenter som har betalt semesteravgift. Det gir for universitetene noe høyere tall enn SO, men tendensene er som vi ser av figur 3.17, mye de samme. Også DBH-tallene viser stor stabilitet, men registrerer en nedgang først fra 2005.

For høyskolene viser også DBH-tallene stor grad av stabilitet i studenttall I motsetning til SO-tallene, ser vi imidlertid at DBH-tallene viser en svak nedgang til 2004 og deretter en økning i antallet nye studenter ved høyskolene (figur 3.18). Det som gir dette utslaget er i stor grad de eksternt finansierte studentene. Deres antall går først ned fra 4700 i 2002 til 3400 i 2004. Deretter øker antallet eksternt finansierte studenter igjen, til 5600 i 2006.



**Figur 3.18:** Antall nye studenter ved statlige høyskoler 2001-2006 etter henholdsvis SO og DBH<sup>18</sup>.

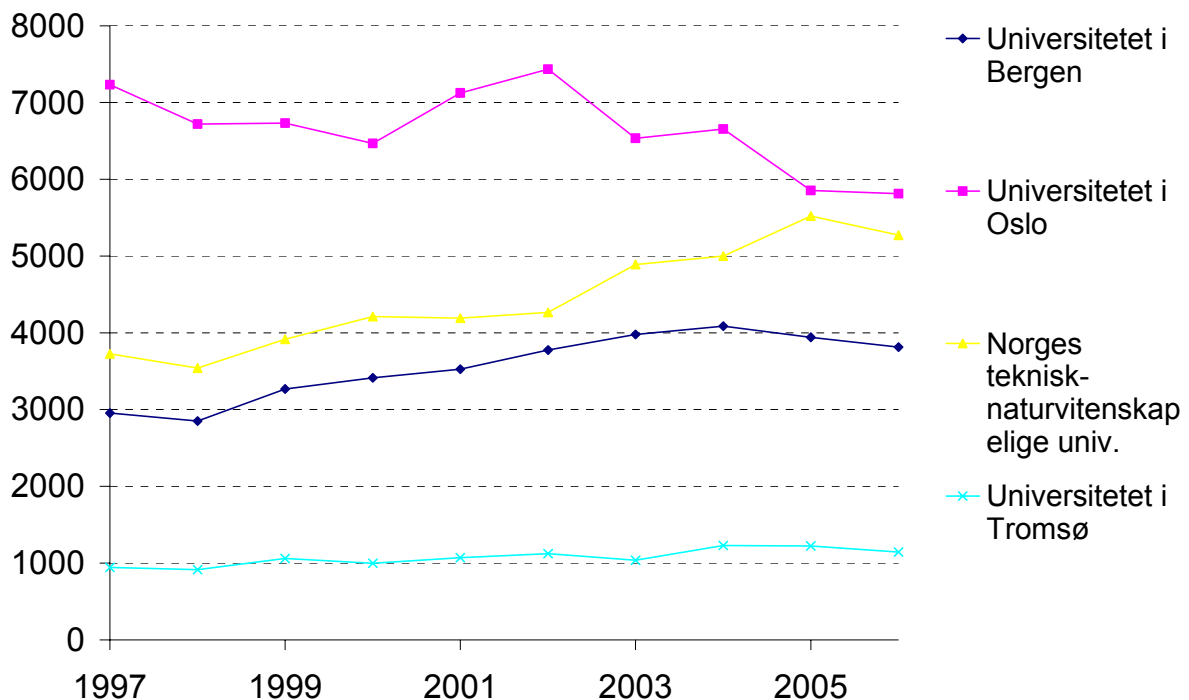
Særlig en del av de mellomstore og mindre høyskolene har en stor andel studenter som enten betaler kurset selv eller gjennom støtte fra arbeidsgiver eller annen instans. De eksternt finansierte studentene kan ut fra dette se ut til få en form for bufferrolle for de

<sup>18</sup> Private høyskoler er ikke med i tallene. Universitetet i Stavanger er summert under høyskoler, mens UMB er summert under vitenskapelige høyskoler

statlige høyskolene, et tiltak for å beskytte virksomheten mot svingninger i det ordinære studentopptaket, i hvert fall om en ser på de samlede tallene.

### 3.6.1 Øker forskjellene?

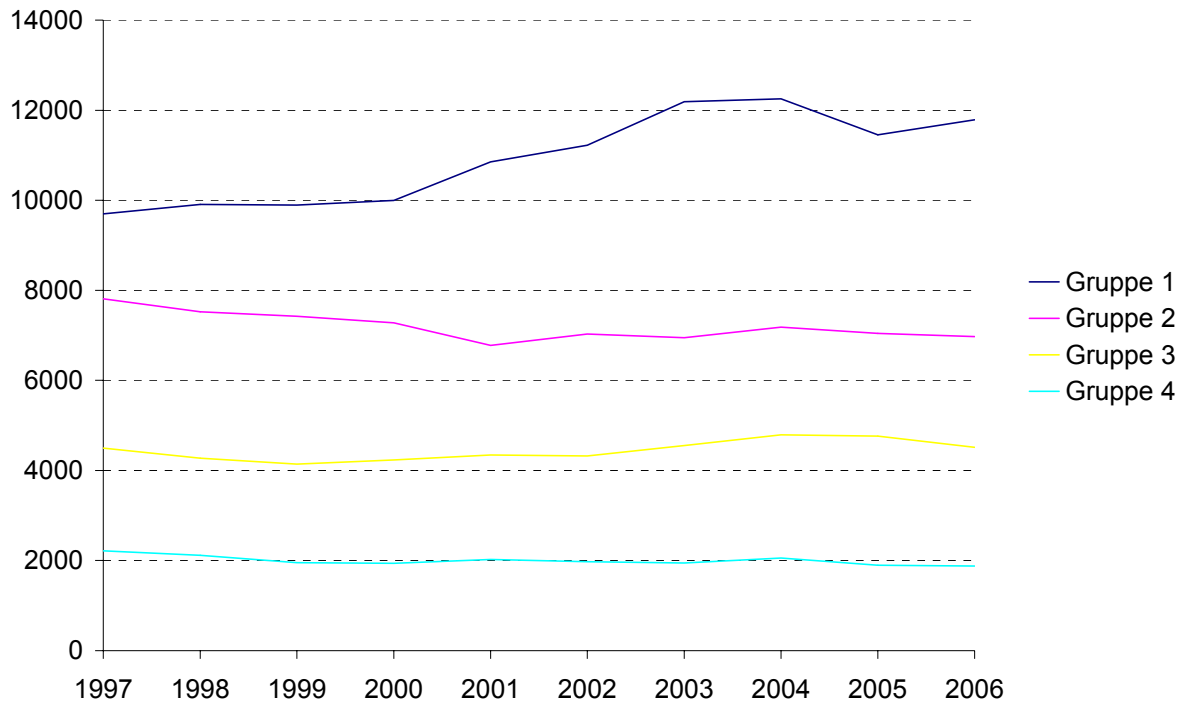
Bryter en tallene ned på det enkelte lærested innenfor de større kategoriene, er imidlertid bildet langt mer sammensatt. Når det gjelder universitetene skiller Oslo seg klart ut (figur 3.19). Her har tallet på nye studenter i følge SO gått ned helt siden 2002, til sammen med over 20 prosent. I samme periode har søkningen økt markant, så det er her tale om en styrt nedgang snarere enn studentmangel. Også ved de øvrige universitetene er det, tross god søkning, en viss nedgang i studenttallet, men først de siste par årene. Som vi så over, var variasjonene mellom SO- og DBH-tallene små for universitetssektoren. Bare for Tromsø er det en viss forskjell som ser ut til å utgjøres av lokalt opptatte studenter.



**Figur 3.19:** Utviklingen i antall nye studenter fordelt på de fire opprinnelige universiteter

Ser vi på de statlige høyskolene, blir bildet ganske broket. For å beskrive utviklingen, har vi valgt å rangere skolene fra 1 til 4, etter størrelsen de hadde i 2002, målt ut fra antall nye studenter registrert i SO. Figur 3.20 viser grovt sett at med denne måten å dele inn på skjer det ingen dramatisk omfordeling av studenter etter Kvalitetsreformen. De største

høgskolene har styrket seg, men i hovedsak var dette noe som skjedde i forkant av reformen. De øvrige høgskolene har en rimelig jevn utvikling etter 2002, gruppert slik det her er gjort.



**Figur 3.20:** Utviklingen i antall nye studenter ved statlige høyskoler etter størrelse

Kilde: Samordna Opptak

Gruppe 1 består av Høgskolene i Oslo, Bergen, Sør-Trøndelag, Agder og Stavanger (tidligere), dvs. de største byene. Som figur 25 viser har denne gruppa økt sin andel av de nye studentene ganske markant etter år 2000. Det er altså en prosess som var godt i gang før Kvalitetsreformen. Ikke alle øker etter 2002; Sør-Trøndelag og Stavanger har noe færre studenter.

Gruppe 2 består av høgskolene i Telemark, Østfold, Hedmark, Nord-Trøndelag, Vestfold, Bodø og Volda. Her er det nedgang før reformen, men stabilitet etter. De fleste av skolene har stabilt inntak av studenter fra 2002 til 2006, men det er en viss nedgang i Telemark og Bodø.

Gruppe 3 består av høgskolene i Buskerud, Lillehammer, Stord/Haugesund, Sogn og Fjordane, Akershus, Tromsø og Finmark. Her er det stabilitet før reformen, men økning etter. Det er Lillehammer som skiller seg ut, både innenfor denne størrelseskategorien,

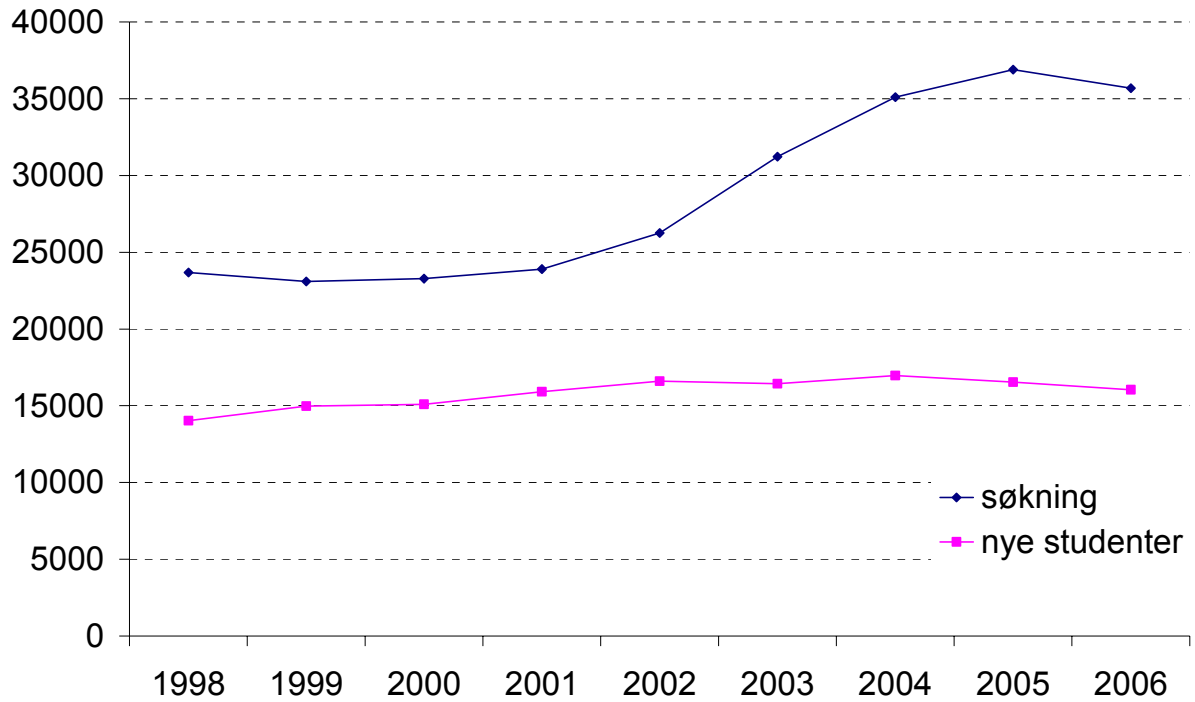
men også innen høgskolesektoren totalt, med 50 prosent økning i antall nye studenter etter Kvalitetsreformen. Også Høgskolen i Buskerud øker markant, med 25 prosent. På den annen side er det nedgang i antall nye studenter både i Sogn og Fjordane, Tromsø og Finnmark - sterkest i de to nordligste fylkene.

Gruppe 4 omfatter høgskolene i Molde, Gjøvik, Ålesund, Harstad, Narvik, Nesna samt Samisk Høgskole. Selv om gruppa som helhet har rimelig stabilitet, er bildet sammensatt; Ålesund og Narvik har nedgang, mens de øvrige er mer stabile.

Vurderer vi høgskolene ut fra størrelse, er det både høgskoler som øker og høgskoler som går tilbake i studenttall på alle størrelsesnivå. De fleste høgskoler ligger ganske stabilt. For de fleste skolene med nedgang, ser dette ut til å være en fortsettelse av en trend som startet før reformen. Mange av de mellomstore og mindre høgskolene, blant annet de fleste av dem som har nedgang i antall egenfinansierte studenter, har imidlertid en stor andel studenter gjennom lokale opptak og ekstern finansiering. Dette kan ses som et tiltak for å beskytte virksomheten mot svingninger i det ordinære studentopptaket. Narvik og Sogn og Fjordane er av de få som i følge DBH har nedgang også i denne typen opptak.

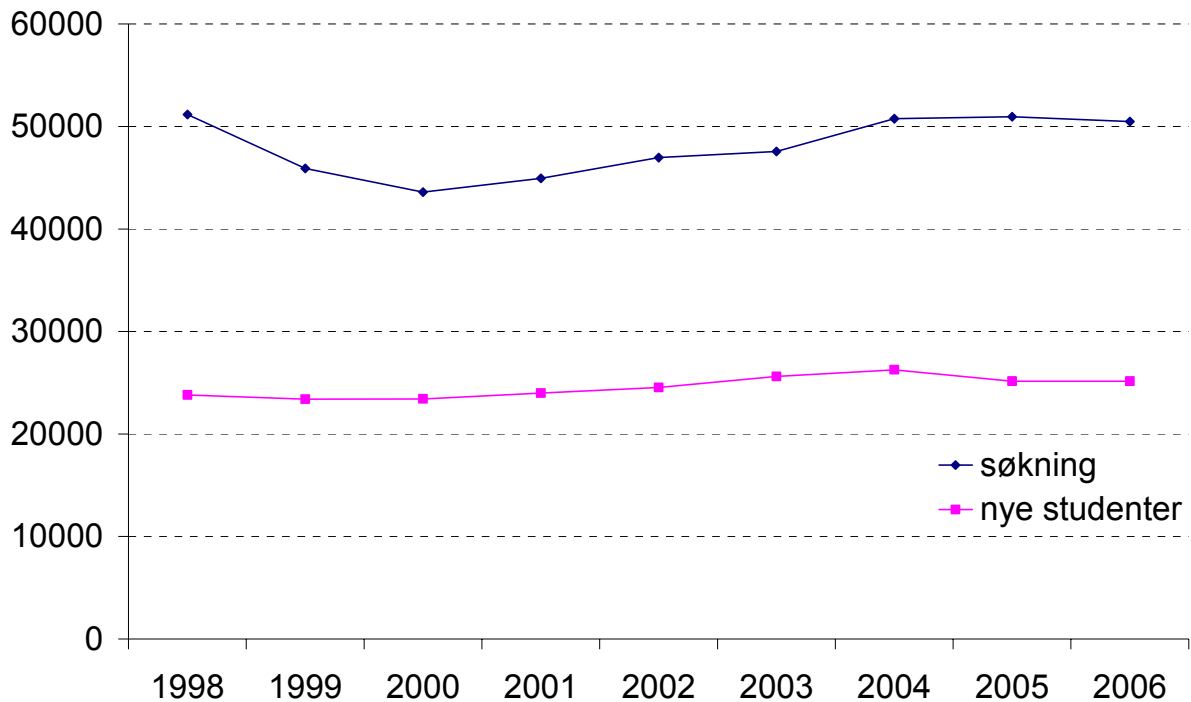
### **3.6.2 Omfordeling av søkere mellom høgskoler og universiteter**

Søkertallene kan også fortelle oss noe. Selv om de fleste læresteder har en rimelig grad av stabilitet i sitt inntak, kan nedgang i søkningen senke terskelen for inntak og dermed påføre skolen en langt tyngre oppgave i forhold til å føre studentene gjennom et studium. Motsatt kan et stort overskudd av søkere gjøre et lærested i stand til å selektere ut de med de beste forhåndskunnskaper, med de fordeler dette antas å ville gi. Ser vi på de fire opprinnelige universitetene, har søkningen økt ganske kraftig etter kvalitetsreformen, mens inntaket av studenter har vært ganske stabilt (figur 3.21). Universitetene har således gått fra å ha et beskjedent søkeroverskudd på slutten av 1990-tallet til å få godt over to søkere bak hver nye student i 2006. Kampen om studieplassene har altså tilspisset seg.



**Figur 3.21:** Utviklingen i antall søkere og nye studenter ved universitetene 1998-2006

For de statlige høyskolene er bildet noe annerledes (figur 3.22). Her har man i hele perioden hatt om lag to søkere bak hver nye student, og dette forholdet har holdt seg ganske stabilt sektoren sett under ett. For den statlige høgskolesektoren var søkeroverskuddet større enn ved universitetene på slutten av 1990-tallet, mens det i dag er lavere.



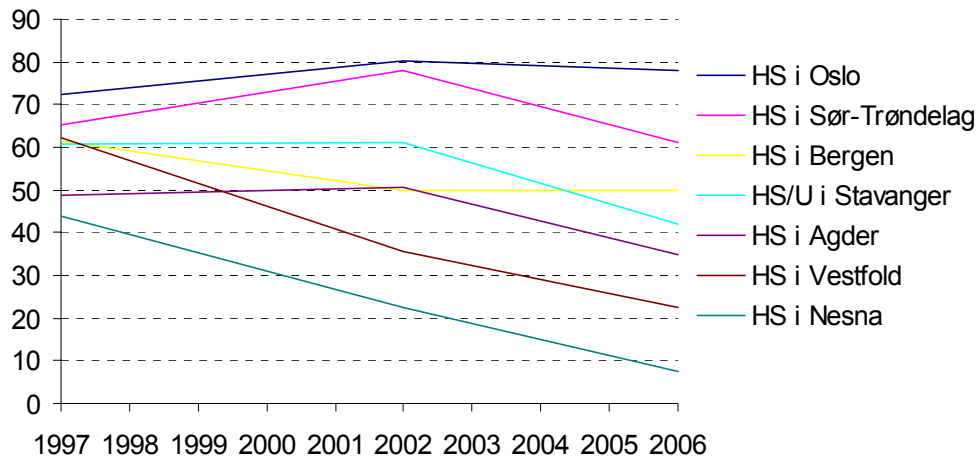
**Figur 3.22:** *Utviklingen i antall søkere og nye studenter ved de statlige høyskolene 1998-2006*

Den interne fordelingen viser at de store høyskolene har et søkeroverskudd på høyde med eller litt over universitetene, mens de mindre høyskolene i de fleste tilfeller har et langt lavere søkeroverskudd. For enkelte høyskoler er søkeroverskuddet såpass lavt at de må ta inn de fleste søkerne om de skal fylle studieplassene. Dette kan igjen ha den effekten at de får studenter som i utgangspunktet er svakere, noe som gir skolen en langt tyngre oppgave i forhold til å føre studentene gjennom et studium.

### 3.6.3 Færre studenter pr. studium

Økningen i antall studenter er langt mer beskjeden enn økningen i nye studier ved de fleste læresteder. Antall studenter pr. studium har gått markant ned. Basert på SO-statistikken har antall nye studenter pr. studium ved de statlige høyskolene blitt redusert fra 40 i 2002 til 34 i 2006. For universitetssektoren er situasjonen mer stabil. Her har antallet nye studenter pr. utlyst studium blitt redusert fra 60 til 57 etter Kvalitetsreformen. Ser vi på høyskolesektoren, er det bare Høgskolen i Oslo som har en viss stabilitet i antall studenter pr. tilbud. For øvrig har både store, mellomstore og små høyskoler i stor grad nedgang i antall studenter pr. studium (figur 3.23). Særlig noen mindre høyskoler har nå

svært få studenter pr. tilbud. Et eksempel er Høgskolen i Nesna som i følge statistikken har under 10 elever pr. studium.



**Figur 3.23:** Antall nye studenter pr. studium 1997-2006

Også her må vi imidlertid ta et visst forbehold når det gjelder hvordan helheten ser ut ved hvert enkelt lærested om man inkluderer lokalt utlyste tilbud og lokalt opptatt studenter.

### 3.7 Oppsummering

Kvalitetsreformen bidro til en klar vekst i antallet studietilbud, størst i høyskolesektoren. En må anta at dette også ble gjort ut fra et mål om å øke det enkelte læresteds attraksjon. Det ser imidlertid ikke ut til å være noen sammenheng mellom økning i studietilbud og økning i søkere. Tvert om er det slik at universitetssektoren med en langt mer beskjedne ekspansjon i antallet studietilbud har størst økning i søkere. Ser vi på det enkelte lærested er det heller ikke mulig å se noen klar søker-effekt av en økning i studietilbudet. Tvert om ser vi at enkelte institusjoner med stor økning i antall studier har forverret forholdet mellom antall søkere og antall studenter. Om etableringen av nye studier for noen har vært et krisetiltak, ser det i liten grad ut til å ha lyktes.

Det er heller ikke slik at det er *fagområdene* med den sterkeste veksten i studier som kan vise til størst vekst i søkere. I universitetssektoren går de fleste nye søkerne til SV- og HF-fagene, dernest til jus og medisin/helse. Av disse tre områdene er det imidlertid bare SV-fagene som har en klar økning i studier. HF-fagene har vært gjennom store omstruktureringer som også har resultert i sanering av gamle og etablering av nye

studietilbud. Dette kan se ut til å ha slått positivt ut når det gjelder søkning. Innenfor høyskolesektoren øker søkningen til profesjonsstudiene innenfor helse- og sosial, men uten at de har økt tilbudet av studier vesentlig. Derimot ser vi at det innenfor SV- og HF-fagene samt førskolelærerutdanningen er en viss økning både i tilbudene og i søkningen.

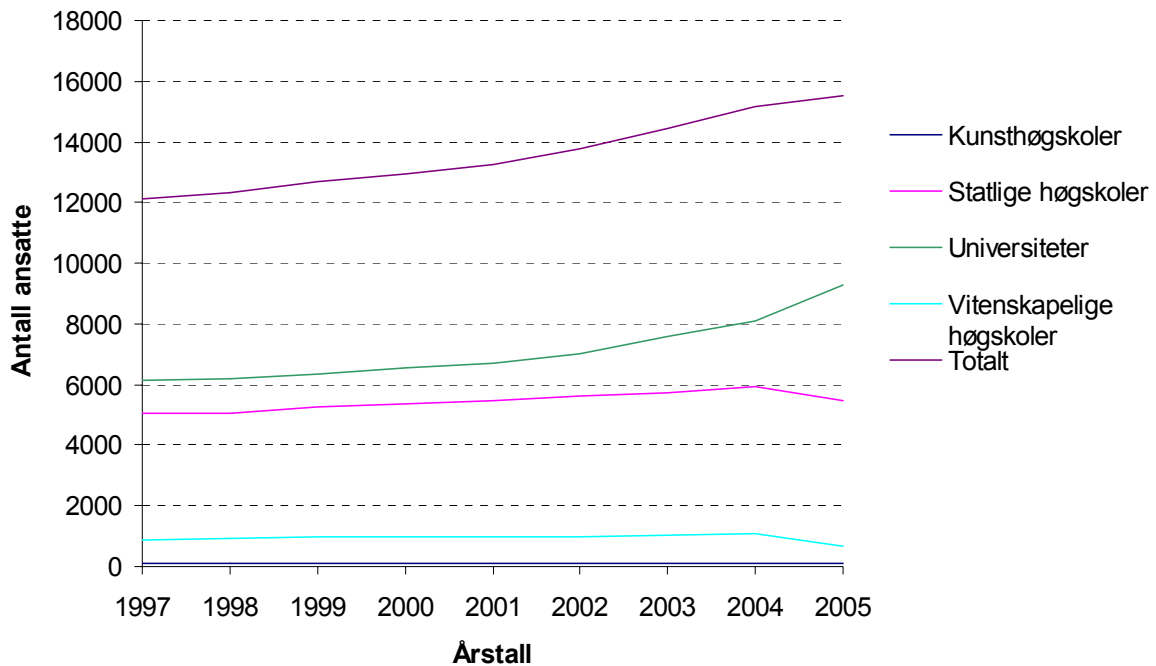
Kvalitetsreformen ser ikke ut til å ha klart å endre den negative søkerutviklingen til realfagene, ingeniørutdanningene og allmennlærerutdanningen. Utdanningenes andel av den totale søkermassen er i stedet stadig mindre.

Antall nye studenter holder seg rimelig stabilt. Endringen i søkermønstrene bidrar imidlertid til å endre styrkeforholdet i favør av universitetene som har en markant økning i antall søkere bak hver opptatt student. Innenfor den statlige høyskolesektoren er det nedgang i antall søkere i forhold til antall studenter. Det er også en nedgang i antall studenter pr. studium. Dette ser ut til først og fremst å ramme en del av de mellomstore og mindre høyskolene, fordi disse har minst å gå på fra før. De blir dermed mer avhengige av å kompensere med økning i det lokale opptaket og i eksternt finansierte studenter.



## 4 Faglige ressurser

En sentral forutsetning for studentenes læring under kvalitetsreformen ligger i de faglige ressurser som er tilgjengelige. Myndighetenes ønske har vært å legge til rette for større intensitet og tettere relasjoner mellom institusjon og student, bedre og mer systematisk tilbakemelding. Dermed aktualiseres spørsmålet om ressurser på lærersiden. I prinsippet kan kapasitetsutvikling skje gjennom to typer disposisjoner; økt tilgang på eller bedre utnyttelse av kapasiteten til de faglig ansatte, eventuelt en kombinasjon av begge. Responsen fra sektoren på reformen framhevet da også nødvendigheten av ekstra ressurser, noe som også Stortinget langt på vei imøtekom. Kvalitetsreformen skulle ikke bli en sparereform. Resultatet var tilførsel av friske ressurser i form av ekstrabevilgninger. I dette kapitlet er vi opptatt av følgende spørsmål: I hvilken grad lar det seg påvise en utvikling i retning av økning av tilgjengelige lærerressurser under kvalitetsreformen? Har forholdstallet mellom studenter og fagansatte endret seg i perioden? Vi har sett nærmere på utviklingen av antallet faglig ansatte og antallet studenter i perioden 1997-2005. Dette gir oss mulighet til både å vurdere personalutviklingen under kvalitetsreformen, og å sammenligne med perioden før. Det kvantitative materialet som er brukt er hentet fra DBH. Analysen er delt i to deler. Første del diskutere denne utviklingen for de viktigste institusjonstypene. Private høyskoler er ikke tatt med. Annen del presenterer materiale om fordelingen av de faglige ressursene ut fra finansieringsordning, stillingsstatus og stillingskategori.



**Figur 4.1:** Totalt antall faglig ansatte ved statlige institusjoner i høgre utdanning 1997-2005

Kilde: DBH

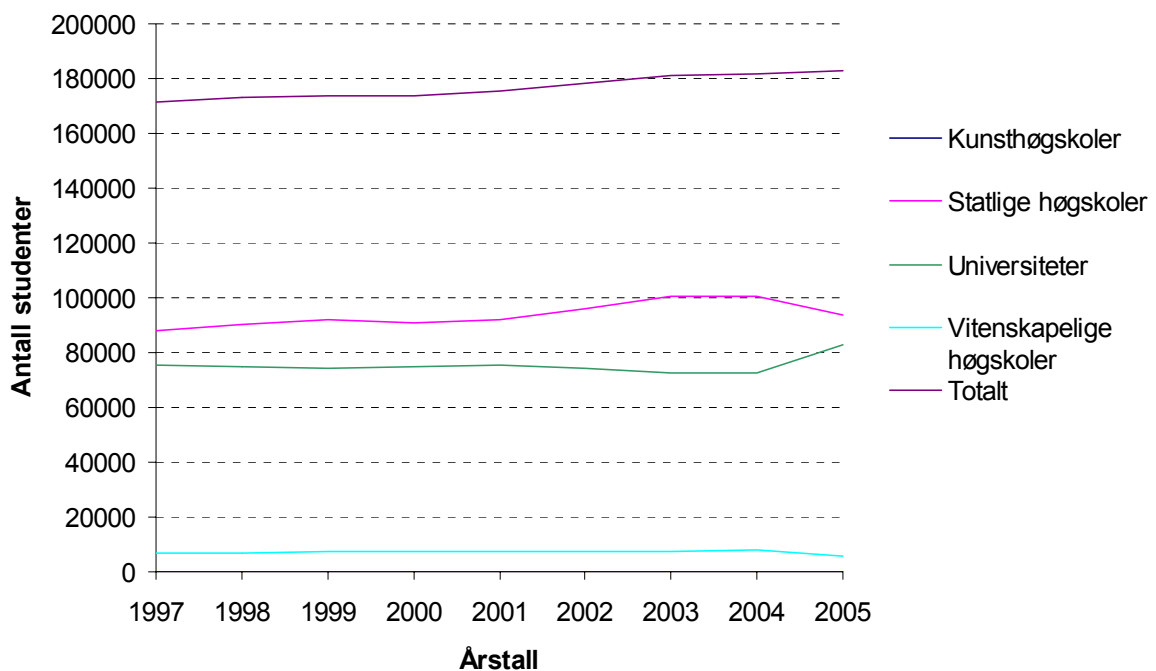
Figuren viser at det totale antallet fagansatte økte i perioden 1997-2005 i absolutte tall fra noe over 12000 i 1997 til over 15550 i 2005<sup>19</sup>, en økning på over 3375 ansatte for hele perioden, eller 2.7 prosent i året<sup>20</sup>. Men presise sammenligninger over tid er problematiske, særlig i kvalitetsreformens periode. Årsaker er todelt. Nye kategorier institusjoner tas inn i statistikken, samtidig som innholdet i kategoriene ikke er stabile. To institusjoner skifter status i perioden. Antallet punkter i tidsserien er videre svært begrenset. Likevel er det mulig å foreta noen slutninger på bakgrunn av tilgjengelig materiale. Inntak av nye fagansatte forteller at alle de ulike institusjonstypene kan vise til vekst i perioden totalt sett. Veksttakten er rimelig stabil fram til årtusenskiftet for så å øke under forberedelsene til Kvalitetsreformen. Tallene for 2005 for de vitenskapelige høgskolene, universiteter og statlige høgskoler reflekterer en reklassifisering der to institusjoner, en vitenskapelig høgskole og en statlig høgskole, fikk universitetsstatus. Konsekvensen er at både kategorien faglig ansatte innen statlige høgskoler og vitenskapelige høgskoler reduseres, mens universitetskategorien øker for 2005.

<sup>19</sup> Dataene for 2005 reflekterer at flere institusjoner har skiftet kategori. Dette gjelder Høgskolen i Stavanger samt Landbrukshøgskolen på Ås (vitenskapelig høgskole), som begge ble tilkjent universitetsstatus.

<sup>20</sup> DBH tar i 1994 inn kategorien private høgskoler. Disse er her ikke tatt med.

Fordelingen av veksten varierer imidlertid mellom de ulike institusjonstyper. Hovedtyngden av økningen har skjedd innen *universitetene*. Her økte antallet fagansatte fra 6142 i 1997 til 8096 i 2004, en økning på 1954 ansatte, tilsvarende 4.5 prosent pr. år. Økningen tar til rundt 2001-2002, i forkant av kvalitetsreformen, og fortsetter fram til og med 2004. For *høgskolesektoren* økte antallet fagansatte i perioden 1997-2004 med 885 ansatte, tilsvarende noe i underkant av 2 prosent pr. år.

Sammenlignet med utviklingen i antallet fagansatte er veksttakten i studentmassen relativt beskjeden siden 1997, konfererer figur under.



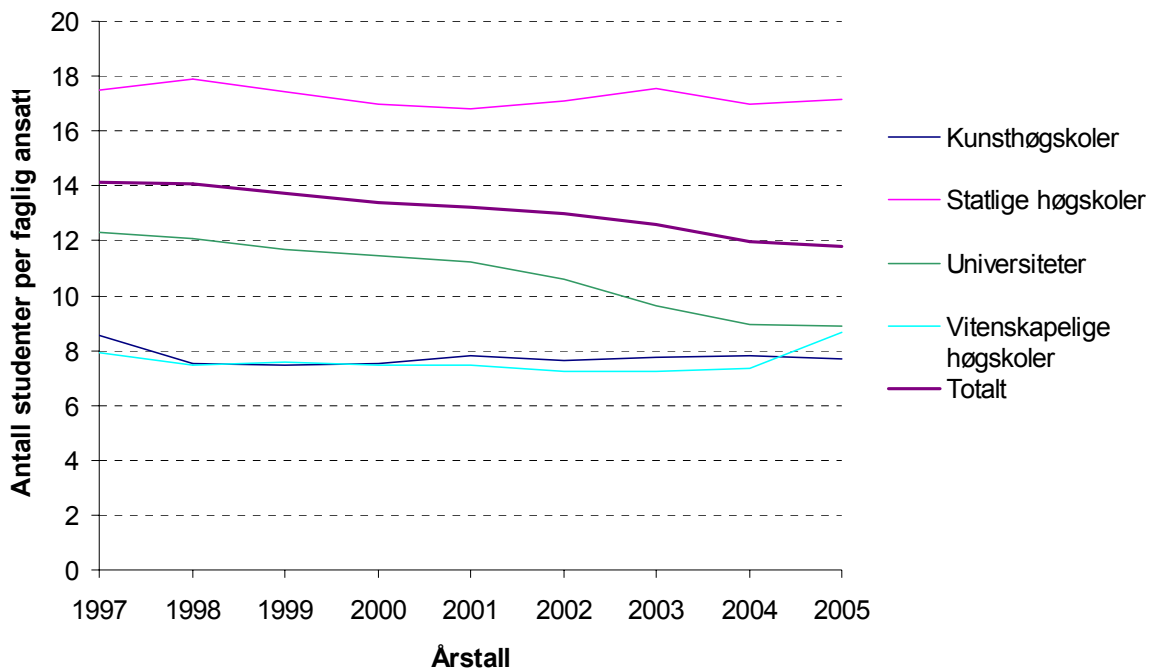
**Figur 4.2:** *Antall studenter ved statlige institusjoner innen høgre utdanning 1997-2005.*<sup>21</sup>

I perioden 1997-2005 har antallet studenter økt fra 171324 til 182914, en økning på drøyt 11590 studenter, en økning tilsvarende 6 prosent for perioden totalt sett, altså godt under en prosent pr. år. Utviklingen bør slik sett kunne beskrives som langsom vekst. Kvalitetsreformens periode representerer intet unntak for denne trenden. Men

<sup>21</sup> Dette er samtlige registrerte studenter ved institusjonen. Studentene må ha registrert seg og betalt semesteravgift. Når en student har en utdanningsplan, skal denne være bekreftet før studenten er å betrakte som registrert student. Personer i doktorgradsprogrammer omfattes ikke av rapporteringen

sammenligninger mellom institusjonstyper viser at veksten i antallet studenter er fordelt ulikt. Det er ved de statlige høgskolene at studentveksten finner sted i perioden *før* kvalitetsreformen, fra ca. 88000 i 1997 til 96000 i 2002. Til sammenligning var antallet universitetsstudenter i tilsvarende periode stabilt. Antallet universitetsstudenter faller så svakt fra 2003, før reklassifiseringen av to institusjoner til universiteter reverserer trenden kraftig.

Forholdstallet mellom studenter og faglig ansatte gir et godt bilde av situasjonen. Her koples begge forhold, studenttall og antallet faglig ansatte sammen i ett uttrykk, se figur under.



**Figur 4.3:** Antall studenter per faglig ansatt ved statlige institusjoner innen høgre utdanning 1997-2005

Forholdstallet mellom studenter og fagansatte er blitt mer gunstig gjennom perioden. For samtlige institusjonstyper som her er tatt med har forholdstallet blitt redusert fra 14.1 til 12.7. Det er imidlertid universitetssektoren som har gjennomgått den kraftigste utviklingen her. Forholdstallet har endret seg fra 12.3 i 1997 til 8.9 i 2005. Dette er resultatet av et stabilt studenttall kombinert med et økende antall fagansatte. For de statlige høgskolene er utviklingen annerledes. Her har antallet fagansatte gått ned i forhold til antallet studenter. Utviklingen står i en viss kontrast til den store ekspansjonsperioden fra 80-tallet og fram til 1993. Økningen i studenttall dannet da

grunnlaget for krav økning i budsjetter og nye stillinger. Ratioen mellom studenter og fagansatte ble da noe mindre gunstig (Bleiklie 1996). Kvalitetsreformen har snudd denne utviklingen. Samtidig er det viktig å framheve at forholdstall mellom studenter og fagansatte er et svært grovt mål som skjuler store ulikheter mellom ulike fagområder.

#### **4.1 Faglig kompetanse, kapasitetsutvikling og stillingstype**

Den prototypiske stillingen ved universiteter og høyskoler har vært den fast ansatte læreren finansiert ut fra institusjonens faste stillingsbudsjett. Dette innebar i praksis at institusjonens budsjett ble bundet opp for et betydelig antall år. Men etter hvert har institusjonene utviklet et sett av praksiser der midlertidig ansatte og eksternt finansierte aktiviteter har blitt stadig mer vanlig. Rundt kjernevirksomheten har det vokst fram en randsone av institusjoner som ivaretar viktige oppgaver knyttet til forskning og utvikling, i den senere tid også teknologioverføring, innovasjon og kommersialisering. Som oftest dreier dette seg om enheter som er avhengig av ekstern finansiering i en eller annen form, og om midlertidige stillinger eller prosjektstillinger. Det kan i praksis ofte være vanskelig å avgrense disse randsoneinstitusjonene. De juridiske konstruksjonene utviklet omkring dem er ofte kompliserte. Slik har institusjonene kunnet utvikle kapasitet og samtidig opprettholde fleksibilitet og evne til å tilpasse seg fluktusjoner i oppdragsmarkedet.

På den annen side skaper midlertidige stillinger også potensielle problemer knyttet til gjennomføring av undervisningsreformer. Bruk av insentiver har vært et sentralt element i innføring av offentlige reformer siden 90-tallet. Denne type ordninger, ofte i form av prøveprosjekter eller øremerkede midler har åpnet for kapasitetsutvikling og tilførsel av ny kompetanse og dermed også nye praksiser innen en rekke områder av offentlig forvaltning. Etter en periode fases så tilleggsressursene ut eller integreres i rammetilskuddene. Tanken er at ny kompetanse og nye praksiser da vil ha "satt seg" i organisasjonen. Spørsmålet om kapasitetsutvikling under kvalitetsreformen gjennom tilførsel av ny kompetanse og nye stillinger må derfor suppleres gjennom å undersøke personalets stillingsstatus. En økning i andelen av midlertidig ansatt personale involvert i undervisningsaktiviteter vil være en fleksibel løsning på kapasitetsproblem. Samtidig representerer det en fare for at nyordninger vil kunne fases ut og at gamle praksiser reetableres. En undersøkelse gjennomført av Forskerforbundet i 2004 viste at 26 prosent av alle årsverk ved universitet og statlige høyskoler ble gjennomført av midlertidig ansatte. Dersom man inkluderte stipendiater økte andelen til 40 prosent. Betydningen av numerisk fleksibilitet har vært understreket en rekke ganger i debattene om høyere utdanning (Nilsen 2005). Denne type praksiser har imidlertid vært omstridt blant fagpersonalet internt ved institusjonene. Med jevne mellomrom har det vært

opptryddinger for å omgjøre midlertidige til faste stillinger med hjemmel i tjenestemannsloven og arbeidsmiljøloven (sms). Samtidig har det blitt utviklet alternativer gjennom en økende vekt på dr.grads- og post. doc.-stillinger. Disse er tidsavgrensede, men gir grunnlag for kvalifisering og opprykk. Dette har bidratt til å legitimere midlertidighet også ut over doktorgrad. Det er også tatt til orde for midlertidige stillinger mellom post. doc. og professor i form av såkalt post-post doc. stillinger (sms). Dette innebærer at stillingsveksten potensielt skjer i form av midlertidige snarere enn faste stillinger i kjernen, i form av midlertidige prosjektstillinger eller faste stillinger i randsonen

En tredje og relatert problemstilling vil være knyttet til kvalifikasjonene til midlertidig personale ansatt for undervisningsformål. Gjennom Kvalitetsreformen har man framhevet ønsket om mer skrivetrening og bedre tilrettelagt tilbakemelding til studentene. Oppsummeringer av erfaringer fra USA viser til at slike oppgaver gjerne blir delegert fra ”tenured” personale til lavere rangert midlertidig ansatte. Administrasjonen ved institusjonene har vært mer enn villige til å i møte komme dette, gjennom å overføre oppgavene til midlertidig ansatt og lavere kvalifisert personale (Bok 2006). Det er derfor blitt stilt spørsmål ved kvaliteten til denne siden av undervisningen og ved vilkårene for forskningsbasert undervisning. Samtidig kan det framheves at midlertidige ansettelser kan skape vilkår for økt funksjonell fleksibilitet. Evne til å tilpasse fagpersonalets kvalifikasjonsprofil til nye arbeidsoppgaver har i mange tilfeller vært viktige hensyn. Akkvisisjon av midler fra tredjepart eller såkalte prosjektmidler fra eksterne oppdragsgivere er også blitt en stadig viktigere del av institusjonenes virksomhet. Det andre ansiktet til begge former for fleksibilitet er ofte lønnsfleksibilitet og evne til å tilpasse arbeidskostnadene til nye vilkår. Det har også vært argumentert for at numerisk fleksibilitet, lønnsfleksibilitet og funksjonell fleksibilitet representerer nødvendige svar på den økende konkurransen om studentene. Spørsmålet som vi her ønsker å stille er hva som har skjedd med denne type midlertidige stillinger under kvalitetsreformen sammenlignet med perioden før.

DBH skiller mellom to ulike dimensjoner ved stillinger definert som faglige eller knyttet til forskning, undervisning og formidling; finansieringsordning og stillingskode. Finansieringsstatus skiller igjen mellom ulike typer ansatte som institusjonen har arbeidsgiveransvaret for, mellom egenfinansiert og ulike typer eksternt finansierte tilsatte eller prosjektansatte. Internt finansiert personale lønnes gjennom institusjonens årlige grunnbudsjett. Eksternt finansiert personale finansieres gjennom Norges Forskningsråd, av arbeidsmarkedstiltak eller andre finansieringskilder. Forholdet mellom faste og midlertidige ansatte er en annen viktig demarkasjonslinje her. De faste stillingene utgjør kjernen i institusjonene. Det er de som virksomheten primært bygger på. Stipendiater

kategoriseres alltid som midlertidig ansatte. Men det er også midlertidig ansatte som lønnes over institusjonens ordinære budsjett. Begge kategorier utgjør indikatorer på den numeriske fleksibiliteten blant fagpersonale innen høgre utdanning. La oss først se på forholdstallet mellom fagpersonale som lønnes over institusjonenes ordinære budsjett og eksternt finansierte stillinger.

**Tabell 4.1:** *Antall faglig ansatte 1997-2005 for statlige høyere utdanningsinstitusjoner fordelt på finansieringskilde i absolutte tall og prosentandel.*

ÅR	INTERNT FINANSIERT	EKSTERNT FINANSIERT	INTERNT PROSENT	EKSTERNT PROSENT
1997	10558	1589	87	13
1998	10598	1706	86	14
1999	10811	1863	85	15
2000	10859	1096	84	16
2001	10902	2334	82	18
2002	11291	2460	82	18
2003	11774	2656	82	18
2004 <sup>22</sup>	12386	2796	82	18
2005 <sup>23</sup>	12672	2839	82	18

Materialet viser en økning i antallet eksternt finansierte fagpersonell over tid. Andelen fagpersonale som er internt finansierte er redusert for perioden som helhet fra 87 til 82 prosent. Under kvalitetsreformen har imidlertid prosentandelen eksternt finansierte vært konstant for de institusjonene det her gjelder. Gjennomsnittet dekker over store forskjeller mellom de ulike institusjonstypene. Ved universitetene har andelen eksternt finansierte økt fra 21 prosent til 28 prosent, ved høgskolene har andelen øket fra 3 til 5 prosent i samme tidsrom. Den andre indikatoren som kan trekkes fram er antallet midlertidig ansatte. Her har vi ikke tilsvarende tidsserier å vise til som for finansieringstype. Imidlertid finnes det data fra DBH for perioden 2002-2005.

<sup>22</sup> DBH tar i 1994 inn kategorien private høgskoler. Disse er her ikke tatt med.

<sup>23</sup> Dataene for 2005 reflekterer at flere institusjoner har skiftet kategori. Dette gjelder Høgskolen i Stavanger samt Landbrukshøgskolen på Ås (vitenskapelig høgskole), som begge ble tilkjent universitetsstatus.

**Tabell 4.2:** Antall faglig ansatte fast og midlertidig ansatte i undervisnings- forsknings og formidlingsstillinger 2002-2005. Absolutte tall

ÅR	KUNST-HØGSKOLER		STATLIGE HØGSKOLER		UNIVERSITETER		VITENSKAPELIGE HØGSKOLER		TOTALT	
	Fast	Midl.	Fast	Midl.	Fast	Midl.	fast	midl	Fast	Midl.
2002	76.1	30.2	4433.7	1190.2	3488.9	3527.3	630.5	374.8	8629.1	5122.5
2003	79.2	31.3	4425.4	1282.5	3543.1	4020.4	645.8	403	8693.4	5737.2
2004	79.1	29.7	4489.4	1427.5	3584.4	4511,6	663.8	396,4	8816.6	6365.2
2005 <sup>24</sup>	85.3	26.2	4195.9	1259.2	4199.7	5081.6	396,7	267.5	8877.7	6633.6

Kilde: DBH

For hele sektoren minus de private høgskolene har antallet midlertidig ansatte økt med over 1500. I samme periode har antallet fast ansatte økt med noe under 250 stillinger. Universitetene står for nesten hele økningen i midlertidig ansatte. Også hvis vi ser på prosentandelen midlertidige stillinger under kvalitetsreformen så er denne stigende for sektoren som helhet og for universitetene spesielt.

**Tabell 4.3:** Antall faglig ansatte fast og midlertidig ansatte i undervisnings- forsknings og formidlingsstillinger 2002-2005. Prosentandel

ÅR	KUNST-HØGSKOLER		STATLIGE HØGSKOLER		UNIVERSITETER		VITENSKAPELIGE HØGSKOLER		TOTALT	
	Fast	Midl.	Fast	Midl.	Fast	Midl.	Fast	midl	Fast	Midl.
2002	73.7	26.3	78.8	22.2	49.7	50.3	62.7	37.3	62.7	37.3
2003	71.6	27.4	77.5	22.5	46.8	53.2	62	38	60.2	39.7
2004	72.9	27.1	75.8	24.2	42.8	57.2	63	37	58	42
2005 <sup>25</sup>	76.5	23.5	76.9	23.1	45.2	54.8	59.7	40.3	57.2	42.8

Denne utviklingen dekker over betydelige endringer i stillingsstrukturen innen høgre utdanning, som har bidratt til de store endringene i sammensetningen av personalet (Kyvik og Bruen Olsen 2006). Det har vært en økning i antallet stipendiater, noe som henger sammen med økt satsing på forskerutdanning, samtidig som det har vært en tendens til omgjøring av vitenskapelige assistentstillinger til stipendiater.

<sup>24</sup> Konferer fotnote 9

<sup>25</sup> Konferer fotnote 9.



Postdoktorstillinger har blitt innført og trappet opp i perioden. Det er imidlertid betydelige variasjoner mellom fagområder og fakulteter. Vektlegging av strategisk ledelse og ønske om økt handelfrihet har i flere tilfeller ført til en styrt nedbygging av fagmiljøene og en reduksjon i tilflyten av faste stillinger til fordel for prioritering av forskningsmidler og drift. Innen realfagsmiljøene ved universitetene tok denne utviklingen til før kvalitetsreformen. Intervjumateriale antyder at antallet faste stillinger i praksis ble redusert med opp til 25 prosent ved enkelte institutt.

En tredje indikator på utviklingen er antallet lektorer. Antallet midlertidig ansatte lektorer ved de vitenskapelige høyskolene og ved universitetene har også økt. De midlertidig ansatte universitetslektorene brukes til en rekke ulike oppgaver, og det er vanskelig å generalisere om bruken av denne type akademisk arbeidskraft. Men intervjuene peker på at denne gruppen ofte har spilt en viktig rolle i oppbyggingen av kapasitet i forbindelse med målsettingen om økt tilbakemelding til studenter. I en rekke tilfeller har også dette blitt brukt som en mulighet til å hente inn ny kompetanse i skjæringsfeltet mellom fag og IKT som det ellers ville ha vært vanskelig å få til. Samtidig gjør det seg gjeldende en viss bekymring om hva andelen midlertidige betyr for kvaliteten på undervisningen generelt og forskningsbasert undervisning spesielt.

## **4.2 Oppsummering**

Kapitlet demonstrerer at det har skjedd en økning i antallet fagansatte innen høgre utdanning under kvalitetsreformen. Forholdstallet mellom fagansatte og studenter har blitt mer gunstig totalt sett. En større andel er imidlertid eksternt finansiert. Det er en sterk økning i antallet og andelen rekrutteringsstillinger og midlertidig ansatte. Utviklingen kan fortolkes som en forsterkning av FoU-aspektet ved høgre utdanning, noe som har stor betydning for det faglige miljøet totalt sett. Samtidig er en stadig mindre andel av det totale fagpersonalet engasjert i undervisning på ordinær måte. Ved universitetene har antall faglig ansatte i forhold til studenter økt mest, og det er også her det ansettes flest lektorer.

## **5 Studieprogrammer, undervisning og vurdering**

### **5.1 Introduksjon**

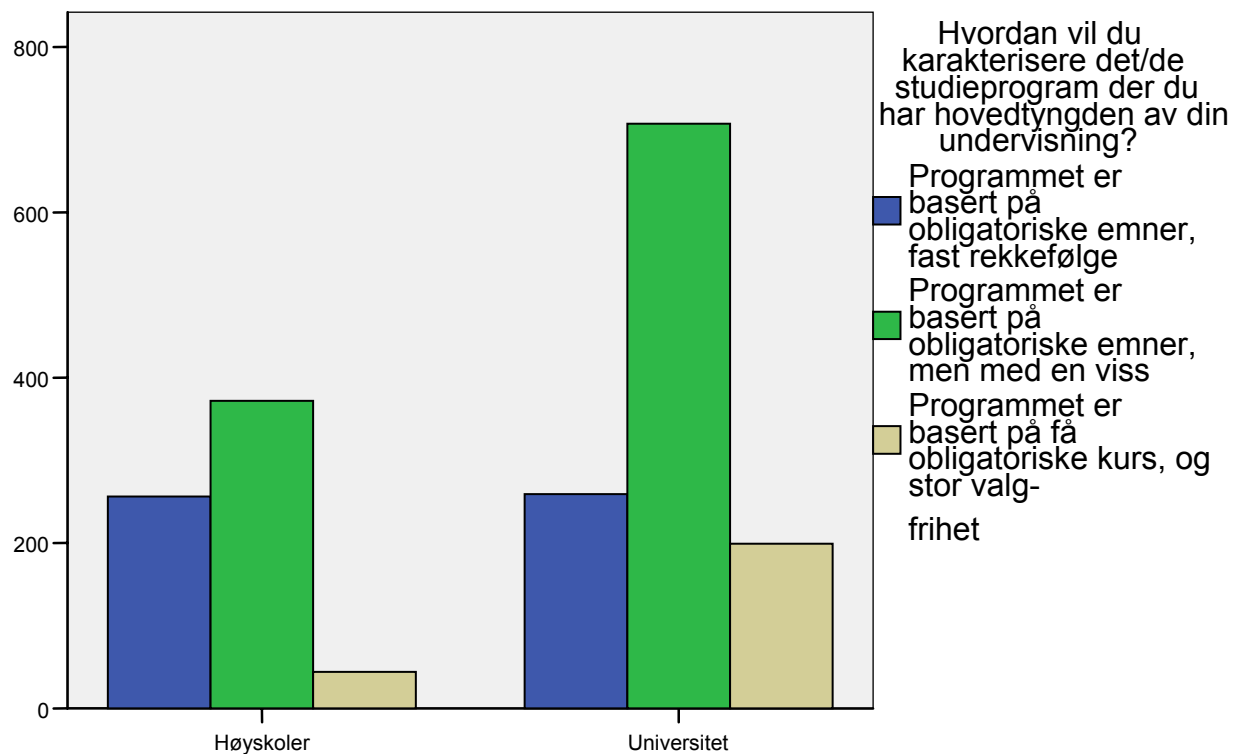
Et sentralt mål med Kvalitetsreformen var å forbedre og effektivisere studiene. Reformdokumentene ga relativt klare retningslinjer for hvilke områder som skulle få oppmerksomhet ved siden av strukturendringer: Det skulle etableres nye og velstrukturerte studieprogrammer preget av progresjon og sammenheng, samtidig som studentenes valgfrihet skulle ivaretas. Undervisningen skulle endres, studentene skulle få tettere oppfølging, og det skulle bli bedre sammenheng mellom undervisning og vurdering. I hvilken grad har det skjedd endringer som er i tråd med disse målsettingene? Vi har her valgt å trekke fram en del sentrale funn fra personalundersøkelsen, supplert med resultater fra andre delstudier fra evalueringen (Dysthe, Raaheim, Lima og Bygstad 2006, Aamodt, Hovdhaugen og Opheim 2006).

### **5.2 Studieprogram - Strukturerte veier for læring eller valgfrihet?**

Studieprogrammene skal ivareta ulike hensyn. På den ene siden skal de framstå som velstrukturerte enheter preget av progresjon og sammenheng. Samtidig skal de etter den nye ordningen ikke begrense studentenes valg. I den sammenheng står oppløsningen av grunnfag- og mellomfagsformatet sentralt. De gamle kunnskapsblokkene er under kvalitetsreformen erstattet av emner av mindre størrelse. Emnene skal både være komplette i seg selv, og kunne legges til andre enheter i en mer omfattende formell kompetanse. De skal videre kunne inngå i flere studieprogrammer. Denne form for studieorganisering er vanligvis assosiert med begrepet modularisering. Men begrepet sier ingenting om hvordan den større sammenhengen skal bygges opp. Det finnes i prinsippet to utgangspunkt for utforming av modulariserte systemer; helheten og studenten. Faget kan brytes ned på ulike enheter som blir merkesteiner på vei mot en høyre kompetanse. Med utgangspunkt i studenten blir utfordringen å utforme a la carte modeller som vil være tilpasset individuelle ønsker og behov. Konkretiseringen av modeller vil innebære ulike variasjoner av disse hovedalternativene.

På den ene siden kan modulariserte studieprogrammer gi stor individuell frihet for studentene, gjennom at det legges få restriksjoner på hvordan helheten bygges opp. De ulike emner blir her rimelig uavhengige av hverandre, og helheten blir summen av

delene. Alternativet er en mer lukket emnestruktur med begrenset valgfrihet. Puslespillet kan tjene som illustrasjon. Den individuelle valgfriheten blir begrenset av et visst mønster i tilegnelsesprosessen. Av sentral betydning blir hvilke emner som får obligatorisk status og hvilke som blir valgfrie, størrelsen på emnene, rekkefølgen samt hvilke kombinasjoner av emner som det åpnes for. På denne bakgrunn ba vi de fagansatte om å karakterisere det studieprogram hvor de hadde hovedtyngden av sin undervisning, konferer figur under.

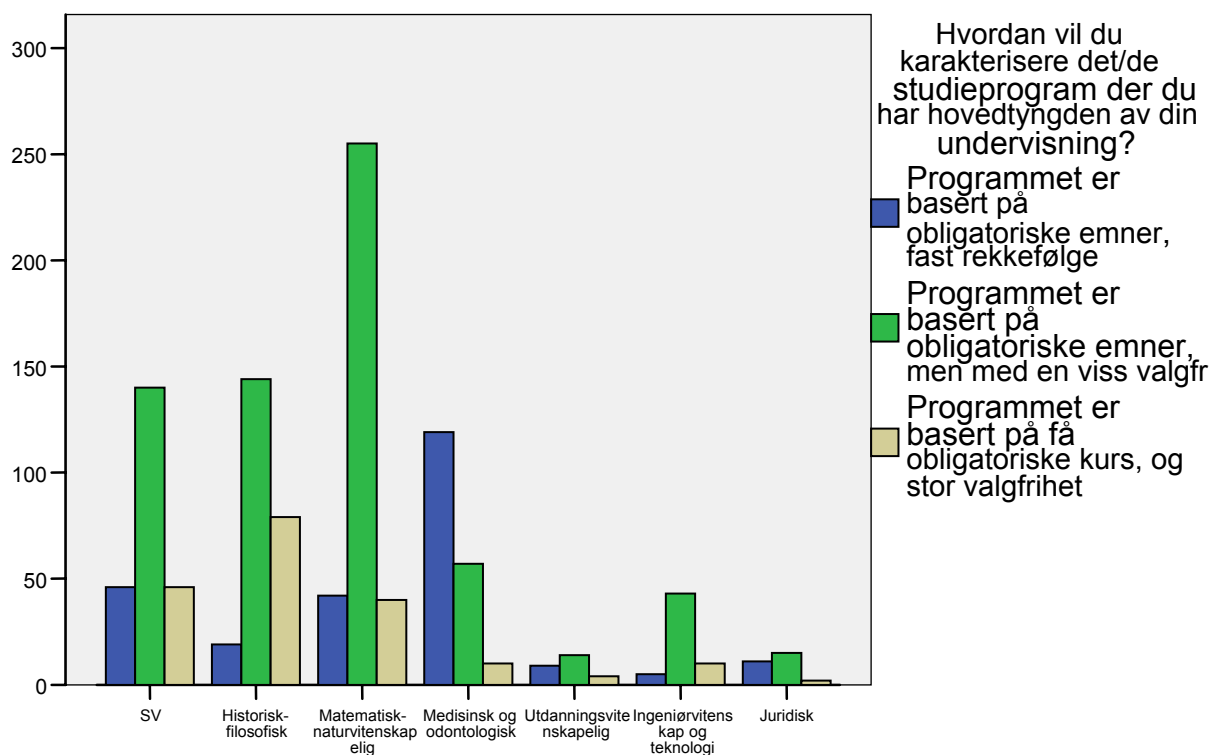


Figur 5.1: *Hvordan vil du karakterisere det studieprogram der du har hovedtyngden av din undervisning? Universitet og høgskoler*

- 28 prosent tilkjenner at det studieprogram hvor de har hovedtyngden av sitt arbeid er preget av obligatoriske emner og fast rekkefølge. 59 prosent sier det er en viss valgfrihet ved slutten av studiet, mens 13 prosent har program preget av stor valgfrihet.

- Det er klare skiller mellom universiteter og høyskoler. Ved universitetene karakteriserer 38 prosent "sitt" studieprogram som basert på obligatoriske emner og fast rekkefølge. 55 prosent har krysset av for at programmet har en viss valgfrihet på slutten av studiet, mens 7 prosent oppgir at programmet er basert på få obligatoriske kurs og stor valgfrihet.

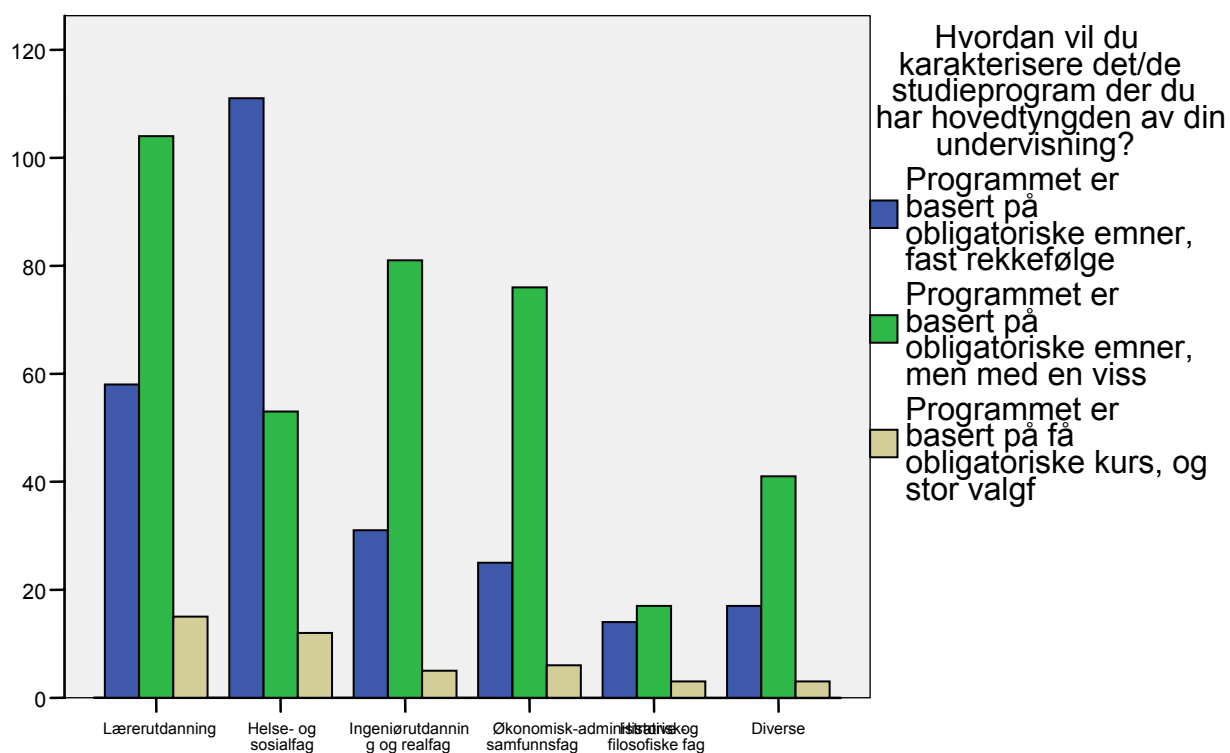
Men også her er det store forskjeller mellom ulike typer programmer og fagområder. La oss ta en titt på universitetet først.



**Figur 5.2:** *Hvordan vil du karakterisere det studieprogram der du har hovedtyngden av din undervisning? Fagområder ved universitetet.*

Her er det profesjonsutdanningene medisin og juss som skiller seg ut med den strammeste organiseringen. Deretter kommer utdanningsvitenskapelige fag med 39 prosent. Matematisk-naturvitenskapelige fag og ingeniørvitenskap/teknologi ligger i en mellomkategori. De historisk-filosofiske fagene framstår som preget av de desidert størst

frihetsgrader i organiseringen av studieprogrammene, fulgt av SV-fagene. Ca 1/3 av programmene innen historisk-filosofiske fag framstår som preget av få obligatoriske emner og stor valgfrihet gjennom hele studiet, mens 60 prosent preges av en viss valgfrihet mot slutten av studiet.



**Figur 5.3:** *Hvordan vil du karakterisere det studieprogram der du har hovedtyngden av din undervisning? Fagområder ved høyskoler*

Ved høyskolene framstår helse og sosialfagene som det fagområdet hvor andelen stramt strukturerte studieprogrammer er desidert mest utbredt, fulgt av historisk-filosofiske fag som ligger atskillig nærmere gjennomsnittet. Lærerutdanning og ingeniørutdanning/realfag og økonomisk-administrative fag ligger under gjennomsnittet for hvor stramt programmene er organisert. Økonomisk-administrative fag og ingeniørutdanning har høyest andel av programmer med en viss frihet i valg mot slutten

av studiet. Her ligger også lærerutdanningen over gjennomsnittet mens helse- og sosial fag og historisk-filosofiske fag har lavest andel programmer med en viss frihet mot slutten. Få oppgir å ha programmer med betydelig valgfrihet.

På bakgrunn av materialet kan vi hevde at medisin, helse og sosialfag, og juss framstår som de strammest strukturerte studieprogrammer, mens friheten til å velge er best ivaretatt innen de historisk-filosofiske fagene. De samfunnsvitenskapelige fag/økonomisk-administrative fag og ingeniørutdanning/real fag står i en mellomposisjon..

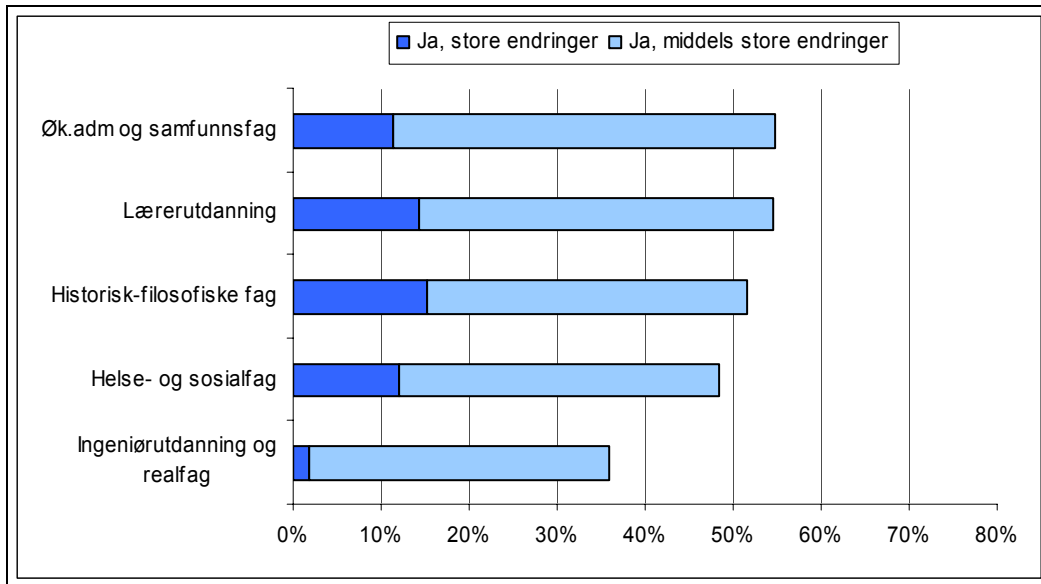
### **5.3 Omlegging av undervisning og nye undervisningsformer**

Kvalitetsreformen legger klare føringer for måten det skal undervises, veiledes og vurderes på. For det første var det et mål å innføre et mer løpende vurderingssystem og nedtone vekten på slutteksamen, og for det andre skulle man innføre undervisningsmåter som stimulerte til dialog og tilbakemelding. Intensjonene om en tettere oppfølging av studentene vil selvsagt alltid begrenses av tilgjengelige undervisningsressurser. Dette igjen henger sammen med forholdstallet mellom studenter og ansatte. Samtidig har det vært lite uenighet om selve prinsippet i sektoren gjennom at de aller fleste faglig ansatte ved universiteter og høyskoler synes å slutte seg til de nye undervisningsprinsippene.

Studiekvalitet er ikke bare avhengig av kvaliteten på selve tilbudet i form av pensum, undervisning og veiledning. Kvalitetsreformen har også som mål at studentene skal øke innsatsen i studiene, og dessuten å utvikle en aktiv og selvstendig studentrolle. På denne bakgrunn har evalueringen undersøkt både blant studenter og ansatte om det faktisk har skjedd en vridning av undervisning og vurderinger, og i så fall hvilke effekter dette har hatt på studentenes studievane (Dysthe, Raaheim, Lima og Bygstad 2006, Aamodt, Hovdhaugen og Opheim 2006). Resultatene viser ganske entydig at det er foretatt klare endringer i undervisningen under innføringen av Kvalitetsreformen, både ved universiteter og høyskoler<sup>26</sup>.

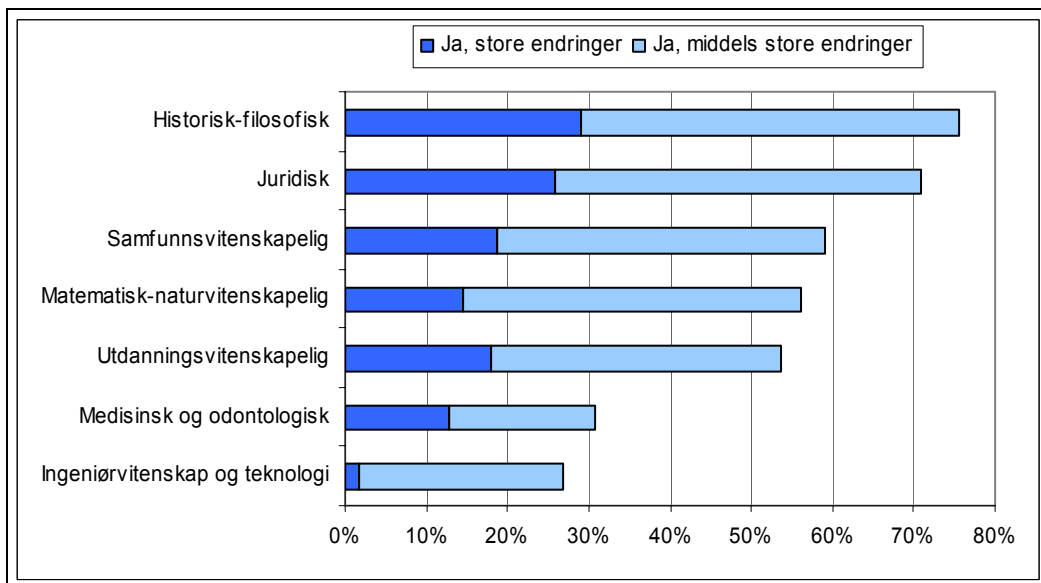
---

<sup>26</sup> Denne delen hviler på resultater og materiale opparbeidet av Dysthe m.fl (2006)



**Figur 5.4:** Endringer undervisning høyskolefag. Sig = 0,056.

Ved høyskolene skiller ingeniørutdanning og realfag seg ut som de områdene hvor det er gjennomført klart færrest endringer. På de øvrige fagområdene er det cirka 50 prosent som har gjennomført store eller middels store endringer.



**Figur 5.5:** Endringer i undervisning universitetsfag.

Det er større forskjeller mellom fagområdene ved universitetene enn ved høyskolene. I historisk-filosofiske fag og juridiske fag er det henholdsvis 76 og 71 prosent som har gjennomført endringer i undervisningen. I matematisk-naturvitenskapelige fag og

utdanningsvitenskapelige fag er det rundt halvparten mens det i ingeniørvitenskap og i medisinske og odontologiske fag er langt færre, henholdsvis 27 og 31 prosent. Dysthe m.fl (2006) framhever at det er uklart i hvilken grad disse svarfordelingene er uttrykk for endring av det pedagogiske opplegget eller om det er uttrykk for modulariseringsprosessene. Men tilgjengelig materiale underbygger inntrykket av at det er i historisk-filosofiske fag at det har skjedd endringer på flest kurs. Svarfordelingene overlapper i stor grad med graden av strukturelle endringer: Fagområder med størst andel endringer i undervisning samsvarer med de fagområder som har hatt de største strukturelle endringene, i betydning modularisering.

**Tabell 5.1:** "Sammenlignet med tiden før innføringen av Kvalitetsreformen, hvor mye tid bruker du på følgende aktiviteter?" Antall respondenter i parentes.

	KLART MER ENN TID TIDLIGERE <sup>27</sup>			KLART MINDRE TID ENN TIDLIGERE <sup>28</sup>		
	Universitet	Høgskoler	Totalt	Universitet	Høgskoler	Totalt
Skriftlig tilbakemelding til studentene	68	77	71 (682)	2	2	2 (17)
Veiledning	60	79	66 (643)	2	3	2 (20)
Eksamensarbeid	64	53	61 (591)	4	8	6 (54)
Seminarunderv.	47	24	40 (364)	4	9	5 (48)
Forelesninger	16	10	14 (134)	12	35	19 (186)

En stor andel av de som har endret undervisningen bruker klart mer tid på forskjellige typer veiledning og tilbakemelding til studentene. Men det er relativt få som har kuttet ned på plenumsforelesningene. Forskjellene mellom universitet og høyskoler er klare. Hovedmønsteret er at de som har endret undervisningen ved universitetene har økt innsatsen på flere områder, uten å i vesentlig grad kutte ned på andre. Ved høgskolene tok reduksjonen av undervisningsomfanget til under høgskolereformen og ser ut til å ha fått en ny omdreining gjennom kvalitetsreformen. De som ikke har foretatt endringer begrunner dette gjennom at de allerede hadde foretatt tilpasninger. Ved høyskolene har profesjonsutdanningene innen helse- og sosialfag og lærerutdanningene i størst grad kuttet i plenumsforelesninger. Rundt halvparten oppgir dette. Innen økonomiske og administrative fag, samfunnsfag og historisk-filosofiske fag har 28 prosent kuttet i plenumsforelesningene. Ved ingeniørutdanning og realfag har bare 10 prosent kuttet i plenumsforelesninger.

<sup>27</sup> Alle forskjeller er signifikante på minst 0,05-nivå.

<sup>28</sup> Alle forskjeller signifikante på minst 0,05-nivå, med unntak av for veiledning og skriftlig tilbakemelding til studentene.

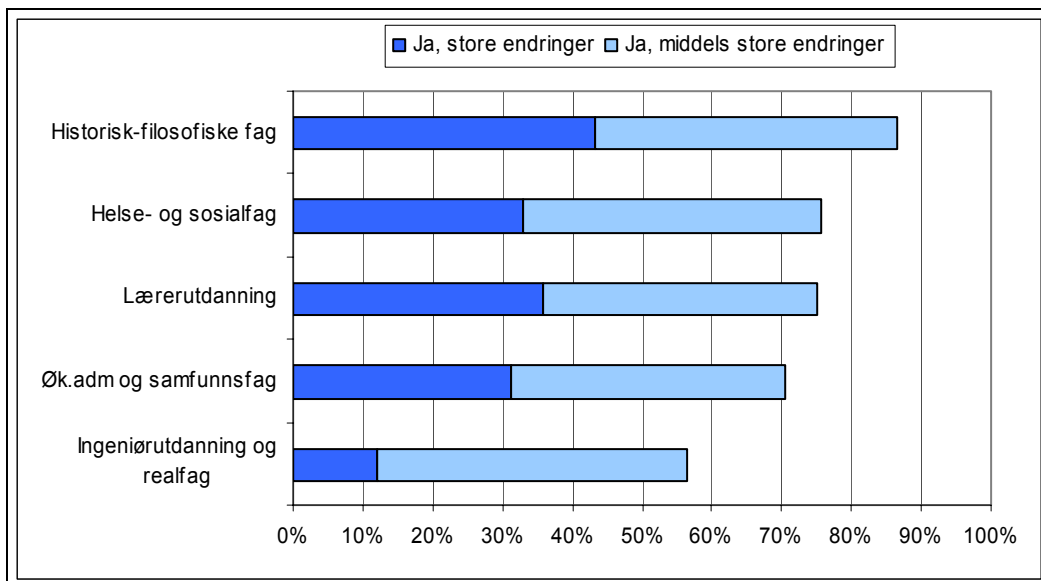


## 5.4 Omlegging av vurderingsformer

**Tabell 5.2:** Endringer i eksamensordning. Sig = 0,061.

HAR KVALITETSREFORMEN MEDFØRT ENDRINGER I EKSAMENSORDNINGER VED DET STUDIEPROGRAMMET DU VANLIGVIS UNDERVISER PÅ?			
	Universitet	Høyskoler	Totalt
Ja, store endringer	33	30	32
Ja, middels store endringer	37	42	39
Nei, små endringer	21	22	22
Nei, ingen endringer	9	6	8
Totalt	100 (1284)	100 (723)	101 (2007)

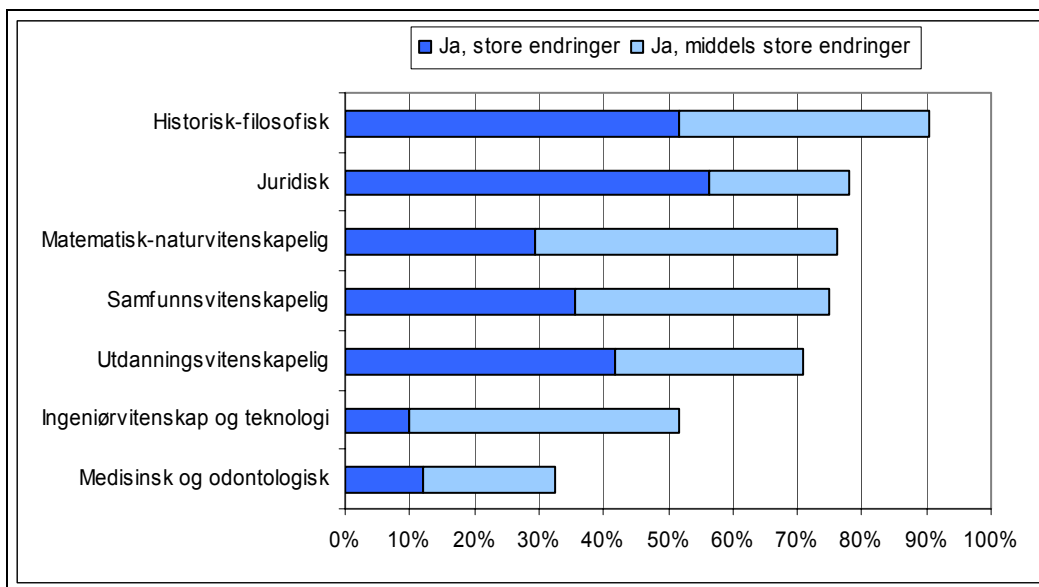
Hele 71 prosent oppgir å ha gjort endringer mht eksamensordningen, og dette ser dermed ut til å være den klareste konsekvensen iverksettingen av Kvalitetsreformen har hatt. På dette området er det bare ubetydelige forskjeller mellom universitet og høyskoler.



**Figur 5.6:** Endringer eksamensordning høyskolefag. Sig = 0,001.

Historisk-filosofiske fag skiller seg ut. Her oppgir 86 at de har foretatt store eller middels endringer. Nederst ligger ingeniørutdanning og realfag hvor 57 prosent oppgir å ha gjort endringer.

Ved universitetene kan det identifiseres en sentral opposisjon mellom HF-fagene på den ene siden hvor 90 prosent oppgir å ha gjort endringer i eksamensordningen, og på den andre medisin og odontologi hvor bare 32 prosent oppgir å ha gjort endringer.



**Figur 5.7:** Endringer eksamensordning universitetsfag. Sig < 0,0005.

Disse dataforekomstene kan utdypes gjennom å trekke inn studentdata fra levekårsundersøkelsen og evalueringsprosjektet delrapport om den nye studiehverdagen (Aamodt, Hovdhaugen og Opheim 2006). Dette materialet viser at det er en tilsynelatende nedgang i antall timer brukt på studiet pr. uke når vi ser sektoren under ett, men denne er ikke signifikant. Derimot er det en signifikant nedgang i tid brukt til undervisning og en økning i tid brukt til selvstudier. Bildet nyanseres når vi bryter det ned på type lærested og studium. Tidsbruken på studier øker med vel 1,5 timer ved universitetene, mens det er en nedgang på nesten 2,5 timer ved de statlige høyskolene. Både ved universitetene og de statlige høyskolene har det skjedd en viss vridning i tidsbruken fra undervisning til selvstudier, men denne tendensen er klart sterkest ved de statlige høyskolene. Det ukentlige antall timer undervisning er redusert fra 19,2 timer i 1998 til 14,4 timer i 2005. Dette må sies å være dramatisk. Redusert undervisningstid er imidlertid ikke blitt kompensert ved økt tid til selvstudier; studentene synes heller å disponere den frigitte tiden til mer inntektsgivende arbeid. Ved universitetene finner vi at særlig studentene i de to første studieårene har økt tidsbruken i studiet. Etter Kvalitetsreformen er det et klart flertall av studentene som leverer inn og får kommentarer på oppgaver og utkast, både individuelle og gruppeinnleveringer. De vurderer den tilbakemeldingen de får som god. Selv om vi ikke har sammenliknbare tall fra før reformen, er det liten tvil om at den endringen som de fagansatte peker på anses

som reell også blant studentene. Data fra studentundersøkelsen peker i tilsvarende retning som personalsurveyen.

## 5.5 Endringsprofil, institusjonstype og fagområde

I dette kapitlet av rapporten har vi rekapitulert data om de endringer som er foretatt i studieprogrammer, undervisning og vurdering. Vi har sett nærmere på sentrale karakteristika ved de studieprogrammer som er blitt formet og i hvilken grad de preges av obligatorikk og valgfrihet. Profesjonsfag som medisin og helse- og sosialfag samt juss framstår som de strammest strukturerte studieprogrammene, mens friheten til å velge er best ivaretatt innen de historisk-filosofiske fagene. SV-fagene, økonomisk-administrative fag og ingeniørutdanning/realfag befinner seg i en mellomposisjon. Disse fagområdene har imidlertid i ulike grad vært gjennom endringer som følge av kvalitetsreformen. Medisin var for eksempel ikke inkludert i gradsreformen.

Data fra andre delrapporter (Dysthe m fl, 2006, Aamodt m.fl 2006) dokumenterer at det er foretatt omfattende endringer i undervisningen under kvalitetsreformen. Det har skjedd en omlegging fra plenumsforelesninger til undervisning i mindre grupper. Når det gjelder vurdering er endringene større med mer obligatorisk skriving, tettere oppfølging av alle studenter, spesielt i form av skriftlig tilbakemelding på oppgaver, mappevurdering og deleksamener/underveisvurdering.

Kan det så identifiseres ulikheter i undervisning og vurdering ut institusjonstilhørighet og fagskiller? Ytterpunktene innen høgskolesektoren er helse- og sosialutdanningene på den ene siden med mest endringer og ingeniør/realistfagene på den andre med minst. Innen universitetene skiller de historisk-filosofiske fagene seg ut som det fagområde som har gjennomført klart mest endringer innen eksamensordningene og i undervisning, mens ingeniørutdanning og realfag skiller seg ut med klart færrest endringer. De fire fagene med størst andel endring i undervisning utgjøres av tre disiplinære universitetsfag samt juridiske fag, mens de andre profesjonsfagene skiller seg ut med en klart mindre andel gjennomførte endringer. Både ved universitet og høyskoler er det de disiplinære fagene hvor en i minst grad har kuttet i plenumsforelesningen. Der da også her at forelesningen står sterkest som undervisningsform.

Både ved universitetene og ved høyskolene har de mest omfattende endringene skjedd i *de historisk-filosofiske fag*. Det er i liten grad kuttet ned på plenumsforelesningene, og mappevurdering er en mer utbredt endring enn flere mindre prøver underveis. Også juridiske fag har gjennomført store endringer. Men når det gjelder innholdet i endringene,

har en større andel av ansatte ved *juridiske fag* kuttet i plenumsforelesningene, og av endringer i eksamensordning er det flere prøver underveis.

SV-fagene ved universitetene har relativt lik endringsprofil som SV-fagene og de økonomiske og administrative fag ved høyskolene. 70 prosent rapporterer om endringer i eksamensordninger, noe som er klart mindre enn i historisk-filosofiske fag. Også endringsprofilen er relativt lik, med flere mindre prøver underveis som den dominerende endringen i eksamensordning, og der en i liten grad ved universitetene og i noe større grad ved høyskolene har kuttet i plenumsforelesninger.

## 6 De fagansattes situasjonsoppfatninger og prioriteringer

### 6.1 Introduksjon

Hvordan har kvalitetsreformen blitt mottatt blant de fagansatte? Kan det identifiseres fellestrekk? Er det skillelinjer mellom universitets og høyskoleansatte? Er det skiller mellom fagområdet? Vi skal i dette kapitlet se nærmere på de fagansattes holdninger og prioriteringer. Holdninger og prioriteringer sees i denne sammenheng som en aktørs posisjon i forhold til et bestemt saksforhold, forståelse av dette saksforholdet samt preferanser for løsninger. Totalt sett refererer holdninger og prioriteringer til hva de fagansatte anser som tilfredsstillende, ønskelig eller problematisk ved situasjonen under kvalitetsreformen, årsakene til problemet slik de forstår det, mulige måter å løse problemet på og de utfall som kan knyttes til disse løsningene. Holdninger, situasjonsoppfatninger og prioriteringer antas å være formet gjennom institusjonelle forhold som fag- og institusjonstilknytning. De kan være relativt stabile eller de kan endre seg som følge av reformen.

### 6.2 Generelle vurderinger

Vi skal her fokusere på to forhold: generelle vurderinger av reformen samt vurdering av gradsreformen. For å undersøke det første forholdet har vi valgt ut respondentene sine svar på 16 ulike påstander og spørsmål om ulike sider ved Kvalitetsreformen:

Akademiske yrker nyter høy anseelse i Norge

Norge er et samfunn med sterke innslag av antiintellektualisme

Kvalitetsreformen vil bidra til å øke produksjonen av studiepoeng

Kvalitetsreformen vil medføre mer bruk av tid på undervisning og mindre tid til forskning

Kvalitetsreformen er primært en effektiviserings- og styringsmotivert reform

Kvalitetsreformen vil bidra til å senke nivået på høgre utdanning i Norge

Har innføringen av Kvalitetsreformen medført endringer i *din* undervisning?

Kvalitetsreformen har medført at undervisning har fått høgre status ved mitt institutt/avdeling

Har Kvalitetsreformen medført endringer i eksamensordninger ved det studieprogrammet du underviser på?

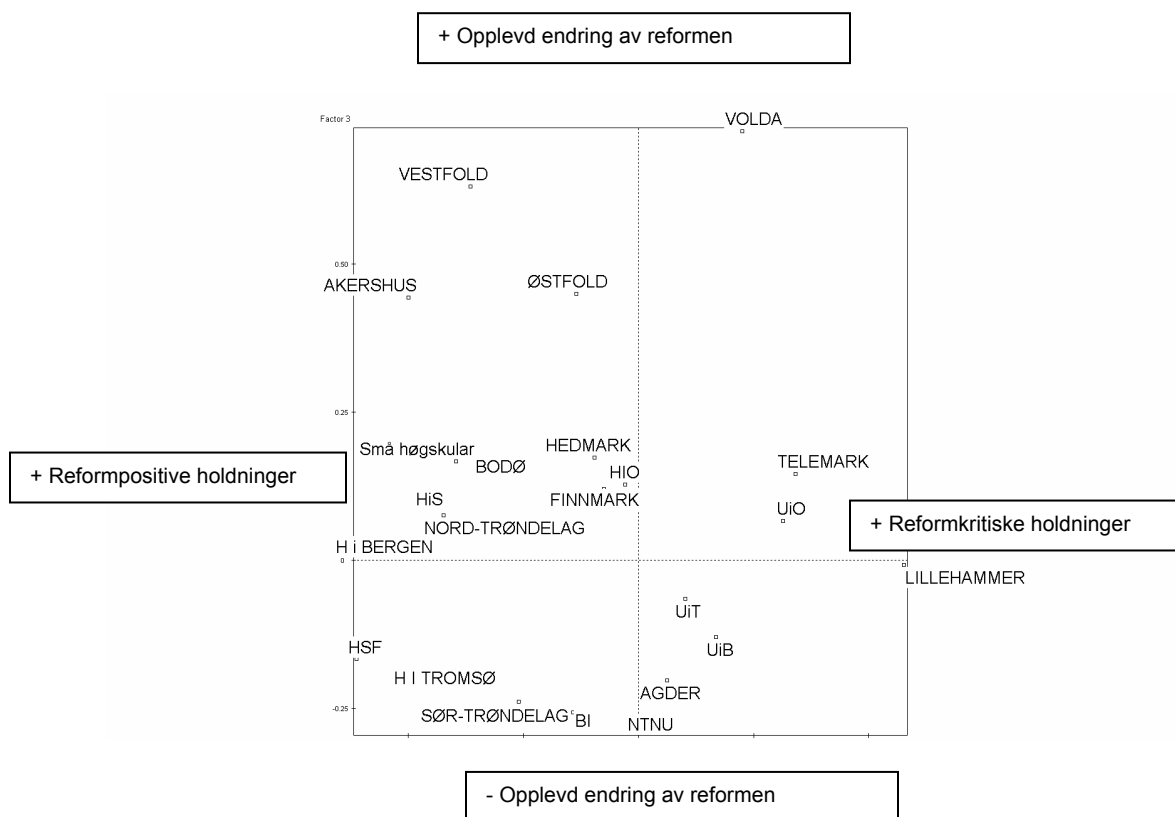
Den nye finansieringsordningen (stykkprisfinansiering) vil på lengre sikt medføre en høyere terskel for å stryke studenter

- for meg når jeg er eksamenssensor i mitt fag
- ved mitt institutt/avdeling
- ved universitet og høyskoler generelt

Vil Kvalitetsreformen gjøre det lettere eller vanskeligere for deg å være gjesteforsker ved en institusjon i utlandet?

Vil Kvalitetsreformen gjøre det lettere eller vanskeligere å motta gjesteforskere ved din institusjon?

Er det etter din mening blitt mer viktig eller mindre viktig å være fagorganisert etter innføringen av Kvalitetsreformen?



**Figur 6.1:** Generelle holdninger til Kvalitetsreformen. Læresteder.

I tolking av avstand mellom de ulike kategoriene tar vi primært utgangspunkt i:

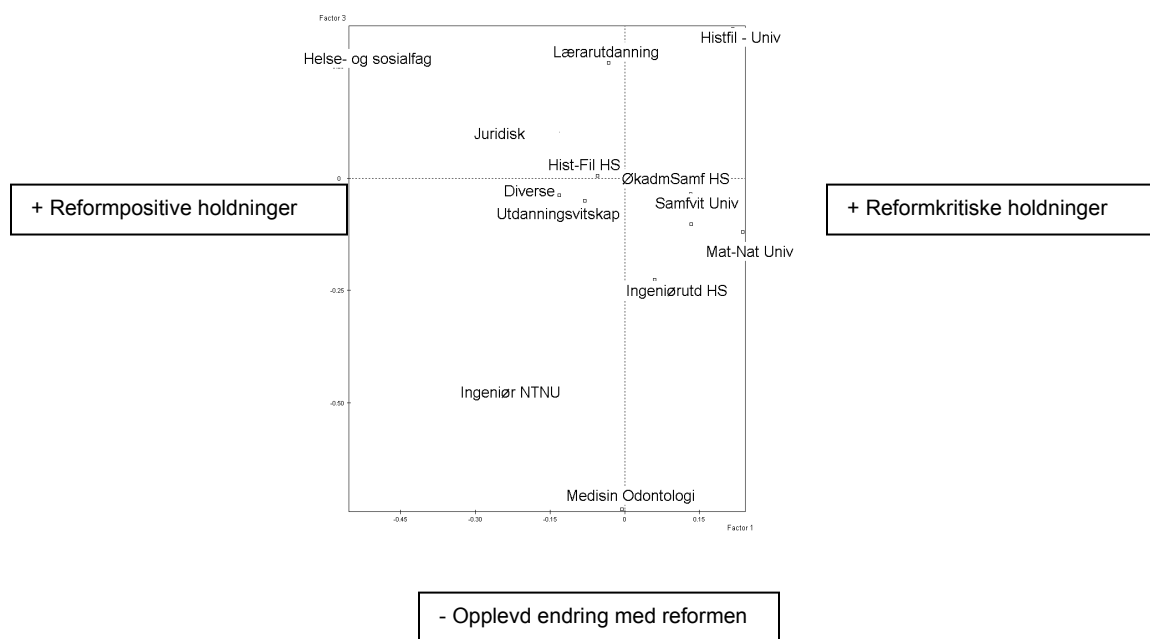
- en avstand mellom to koordinatverdier  $>1.0$  langs en akse indikerer en sterk statistisk sammenheng
- en avstand  $>0.5$  indikerer en sammenheng, og at avstander  $<0.5$  ikke bør tillegges særlig vekt.

Det er klare fellestrekk i de fagansattes vurderinger av kvalitetsreformen.

Kvalitetsreformen som en kvantitetsreform. Vurderingene er at kvalitetsreformen primært er en effektiviserings- og styringsbasert reform, at reformen trolig vil bidra til å øke produksjonen av studiepoeng, og at reformen vil medføre økt bruk av tid på undervisning og mindre tid på forskning.

Alle universitetene er plassert på den reformkritiske siden, med universitetet i Oslo som det mest reformkritiske. Høgskolesektoren er klart mer heterogen. Fire høyskoler – Agder, Volda, Telemark og Lillehammer – har gjennomsnittlige plasseringer på den reformkritiske siden. De øvrige finner vi på den reformpositive siden. Men selv om vi finner skillelinjer i de ulike lærestedene sine generelle orienteringer til reformen kan en

ikke konkludere med at de er sterke i statistisk forstand. Heterogeniteten dominerer, og vi finner både reformkritiske og reformpositive grupperinger ved de fleste institusjonene.



**Figur 6.2:** Generelle holdninger til Kvalitetsreformen. Fagområder

Dersom vi ser på fagområder, er igjen de reformkritiske plassert på aksens høyre side mens de reformpositive er å finne på aksens venstre side. Det er universitetsutdanningene fra HF-området og Mat-Nat som skiller seg ut som de fagområder som er mest negative til reformen, fulgt av samfunnsvitenskapelige fag ved universiteter og høyskoler. Motsatt oppleves endringene for helse- og sosial, juridiske fag og lærerutdanning som positive. Hvis vi ser på opplevelse av *endring* er det ved de historisk-filosofiske fag ved universitetene at opplevelsen av endring er omfattende, fulgt av lærerutdanningene ved høyskolene, juridiske fag samt helse- og sosialfag. Medisin/odontologi framstår som preget av stabilitet. HF-fagene har gjennomgått store endringer, men framstår samtidig som de mest kritiske fulgt av Mat-Nat, økonomisk-administrative fag, samfunnsvitenskap og ingeniørutdanningene/realfag ved høyskolene

Kan det avdekkes systematiske sammenhenger mellom variasjon i akademiske ressurser og variasjon i holdninger til innholdet i Kvalitetsreformen? Jo mer akademiske ressurser en respondent innehar, desto større er også sannsynligheten for at vedkommende er

reformkritisk, og visa versa: lav score på akademiske ressurser øker sannsynligheten for at respondenten er positiv til kvalitetsreformen. Kvalitetsreformen er en reform tilpasset de med lave akademisk ressurser. Samtidig kan det påvises en rekke forskjeller mellom ulike fagområder.

### 6.3 Kvaliteten – et spørsmål om grad?

Hvis vi snevrer inn fokus til gradene bachelor og master, så kan synspunktene utdypes og konkretiseres nærmere.

**Tabell 6.1:** *Hvordan vil du karakterisere bachelorgraden sammenlignet med den gamle cand. mag. graden? (N= 1855)*

Hvordan vil du karakterisere bachelorgraden sammenlignet med den gamle cand.mag. graden?	Universitet	Høgskole	Totalt
Bachelorgraden innebærer en nivåheving	5	5	5
Bachelorgraden er i realiteten ekvivalent	40	34	38
Bachelorgraden innebærer en nivåsenkning	55	62	58

- Kun 5 prosent anser den nye bachelorgraden som uttrykk for en nivåheving sammenlignet med den gamle cand.mag graden.
- 58 prosent vurderer bachelorgraden som en nivåsenkning
- 38 prosent anser bachelorgraden som ekvivalent med cand.mag.
- De høgskoleansatte er noe mer skeptiske enn de universitetsansatte.

Det er ikke vanskelig å skjønne skepsisen til den nye bachelorgraden. Den nye ordningen innebærer i realiteten en reduksjon i studietiden på ett år. Tidsmessig er dette en reduksjon på 25 prosent. At redusert studietid av denne størrelse skulle kunne kompenseres på en fullgod måte gjennom økt studieintensitet, undervisning gjennom hele semesteret, mer forpliktende relasjoner mellom student og institusjon, og det uten nevneverdig reduksjon i nivået må karakteriseres som en meget ambisiøs målsetting. At hele 40 prosent vurderer den nye ordningen som ekvivalent må ut fra dette anses som bemerkelsesverdig. De høgskoleansatte er noe mer negative i sin vurdering av den nye bachelorgraden enn de universitetsansatte.

Det kan imidlertid identifiseres forskjeller mellom fagområder både innen universiteter og høgskoler. La oss se på universitetene først. Innen samfunnsvitenskapelige og



humanistiske fag er andelen som vurderer bachelorgraden som nivåsenkning på henholdsvis 60 og 69 prosent. Innen matematiske og naturvitenskapelige fag, som allerede hadde foretatt tilpasninger til det nye formatet er det bare 44 prosent som mener det er nivåsenkning, mens det innen ingeniørfag er 39 prosent. Innen medisin, som i liten grad er blitt berørt av strukturreformen, mener likevel 50 prosent at bachelor-graden representerer en nivåsenkning. Innen høgskolesektoren mener 74 prosent innen de humanistiske fagene at bachelorgraden innebærer nivåsenkning, og det samme gjør 67 prosent i lærerutdanningen 63 prosent i de økonomisk-administrative fagene og 60 prosent i helse-og sosialfagene.

Overgangen fra hovedfag til mastestudium innebar ikke en tilsvarende tidsreduksjon. Likevel er svarprofilen når det gjelder kvalitetsnivået for mastergraden rimelig likeartet til svarprofilen for nivået på cand. mag.

**Tabell 6.2:** *Hvordan vil du karakterisere mastergraden sammenlignet med den gamle ordningen hovedfag, embetsstudium/profesjonsstudium? (N=1885)*

Hvordan vil du karakterisere mastergraden sammenlignet med den gamle ordningen hovedfag, embetsstudium/profesjonsstudium?	Universitet	Høgskole	Totalt
Mastergraden innebærer en nivåheving	8	4	7
Mastergraden er i realiteten ekvivalent	42	22	35
Mastergraden innebærer en nivåsenkning	50	74	59

- Kun 7 prosent mener at mastergraden representerer en forbedring sammenlignet med det gamle hovedfaget
- 35 prosent anså dem som ekvivalente
- 59 prosent vurderte det som nivåsenkning.
- De høgskoleansatte er noe mer skeptiske enn de universitetsansatte.

Også her finner vi forskjeller mellom fagområder innen både universiteter og høgskoler. For å ta universitetene først; Innen samfunnsvitenskapelige fag mener 58 prosent at mastergraden medfører nivåsenkning sammenlignet med hovedfaget. Det samme gjør 48 prosent innen de humanistiske fag, og 39 prosent innen matematisk-naturvitenskapelige fag. Mest negative er respondenter fra utdanningsvitenskapelige fag (79 prosent), mens ingeniørene er minst negative (18 prosent). Innen høgskolene er variasjonsbredden større. Hele 80 prosent av respondenter tilknyttet helse og sosialfag og lærerutdanningen er av

den oppfatning at mastergraden medfører nivåsenkning, 66 prosent innen økonomiske/administrative og humanistiske fag, og 53 prosent innen ingeniørfag.

## **6.4 Kvalitetsreformen og faglige prioriteringer**

I dette avsnittet utvides perspektivet fra undervisning til hele spekteret av arbeidsoppgaver som de fagansatte i utgangspunktet skal ivareta. Arbeidspliktene til den enkelte fagansatte er generelt knyttet til oppgavene til den institusjonen hvor de er ansatt. Disse pliktene omfatter et bredt spekter av aktiviteter knyttet til forskning, undervisning, utviklingsarbeid, kunstnerisk virksomhet, formidling og administrasjon. Undervisning, forskning og formidling representerer de klassiske oppgavene som fagansatte innen høgre utdanning forventes å bidra til. Samtidig er ekstern prosjektakvisisjon blitt et stadig viktigere element av det vanlige arbeidet, noe som trolig har bidratt til å utvide spekteret av krav som stilles til de fagansatte. Som tidligere nevnt er det et generelt skifte som peker bort fra det gamle idealet om universitetsforskeren med bakgrunn i disiplinen og medlem av sitt institutt til en mer kollektivt forankret forskerrolle ledet av en egen forskningsleder. Internasjonalt samarbeid og internasjonale nettverk er også blitt viktigere, både som ressurser i søknads- og forskningsarbeid og som identitetsskapende faktor. Videre forventes det at de fagansatte engasjerer seg i arbeidet for undervisningskvalitet, i driften av de nye kvalitetsikringssystemene, i studentevalueringer og i den kollektive samtalen i faget om forbedring av undervisningskvalitet. Totaliteten i disse arbeidsoppgavene skal videre synliggjøres, og stadig flere områder av den akademiske hverdag skal lyssettes og måles. Alle disse oppgavene representerer krav på de fagansattes tid. Av sentral betydning er da hvordan de fagansatte prioriterer.

**Tabell 6.3:** Synspunkter på hvordan kvalitetsreformen har påvirket faglige prioriteringer. prosentandel som sier seg "helt enig" eller "enig" i følgende påstander

	UNIVERSITET	HØGSKOLER	TOTALT
Jeg har fått mer penger til rådighet til egen forskning	6	7	6
Jeg publiserer flere artikler i internasjonale tidsskrift	11	10	11
Jeg bruker mer tid på eksternt finansiert virksomhet	21	18	20
Jeg bruker mer tid på ekstern formidling	19	24	21
Jeg bruker mer tid på undervisning	70	58	66
Jeg bruker mer tid på forskning	7	15	10

2/3 av de fagansatte gir uttrykk for at Kvalitetsreformen har endret deres faglige prioriteringer på en slik måte at de bruker mer tid på undervisning etter reformen. For opp til 1/3 av personalet har imidlertid reformen endret de faglige prioriteringene i retning av andre aktiviteter. Den økte undervisningsbelastningen synes å ha truffet personalet ved universitetene noe hardere enn ved høgskolene. 70 prosent ved universitetene gir uttrykk for at de bruker mer tid til undervisning mot 58 prosent ved høgskolene. For øvrig er forskjellene mellom universitet og høgskoler når det gjelder tidsbrukendringer i hovedsak små.

93 prosent er uenig i påstanden om at de har fått mer penger til egen forskning. Et mindretall på 10-11 prosent rapporterer at de publiserer mer internasjonalt etter Kvalitetsreformen. Samtidig oppgir 21 prosent av de fagansatte ved universiteter og høyskoler at Kvalitetsreformen har endret deres faglige prioriteringer på en slik måte at de bruker mer tid på eksternt finansiert virksomhet, og 6 prosent at de har fått mer penger til egen forskning.

Kvalitetssikringssystemet og drift av dette representerer en annen type aktivitet med krav på de ansattes tid. Hvilken betydning har utviklingen av et eget system for kvalitetssikring hatt for dette arbeidet?

**Tabell 6.4** Endringer i forhold til arbeid med kvalitet på henholdsvis universiteter og høyskoler. prosentandeler som svarer "I høy grad" og "I noen grad". N = 1983

Kvalitetssikringsordninger hatt betydning for deg i din undervisning og forskning:	Universiteter	Høyskoler	Totalt
Kvalitetssystemet har gjort at mer av min arbeidstid brukes på aktiviteter relatert til driften av dette systemet	58	59	58
Kvalitetssystemet har medført at jeg i større grad er blitt opptatt av å synliggjøre det jeg gjør av undervisning og forskning	52	60	56
Kvalitetssystemet har bidratt til at jeg i større grad enn tidligere samtaler med mine kolleger om kvaliteten på den undervisning som gis	42	54	48

- For 58 prosent av de fagansatte har kvalitetssikringssystemet medført at de bruker mer tid på aktiviteter relatert til å drifte dette.
- 56 prosent er blitt mer involvert i synliggjøring av aktiviteter som forskning og undervisning
- Noe under halvparten samtaler mer med kolleger omkring kvaliteten på undervisningen
- Forskjellen mellom institusjonstyper er minimale når det gjelder bruk av tid.

Hovedtyngden av de fagansatte bruker mer tid på kvalitetssystemene. Ett hovedelement er her studentevalueringer. Det brukes tid på å legge inn informasjon og data i systemene, og undervisningskvalitet diskuteres noe mer. De fagansatte synes også å føle et større press på å synliggjøre resultater av sin virksomhet.

#### 6.4.1 Universiteter

Det er innen de såkalt "frie" fagområdene, dvs. samfunnsvitenskapelige fag, humanistisk-filosofiske fag og matematisk-naturvitenskapelige fag samt ingeniørvitenskap at prioriteringene av undervisning har endret seg mest ved universitetene. 77 prosent av de fagansatte innen matematisk-naturvitenskapelige fag, og 75 prosent innen historisk-

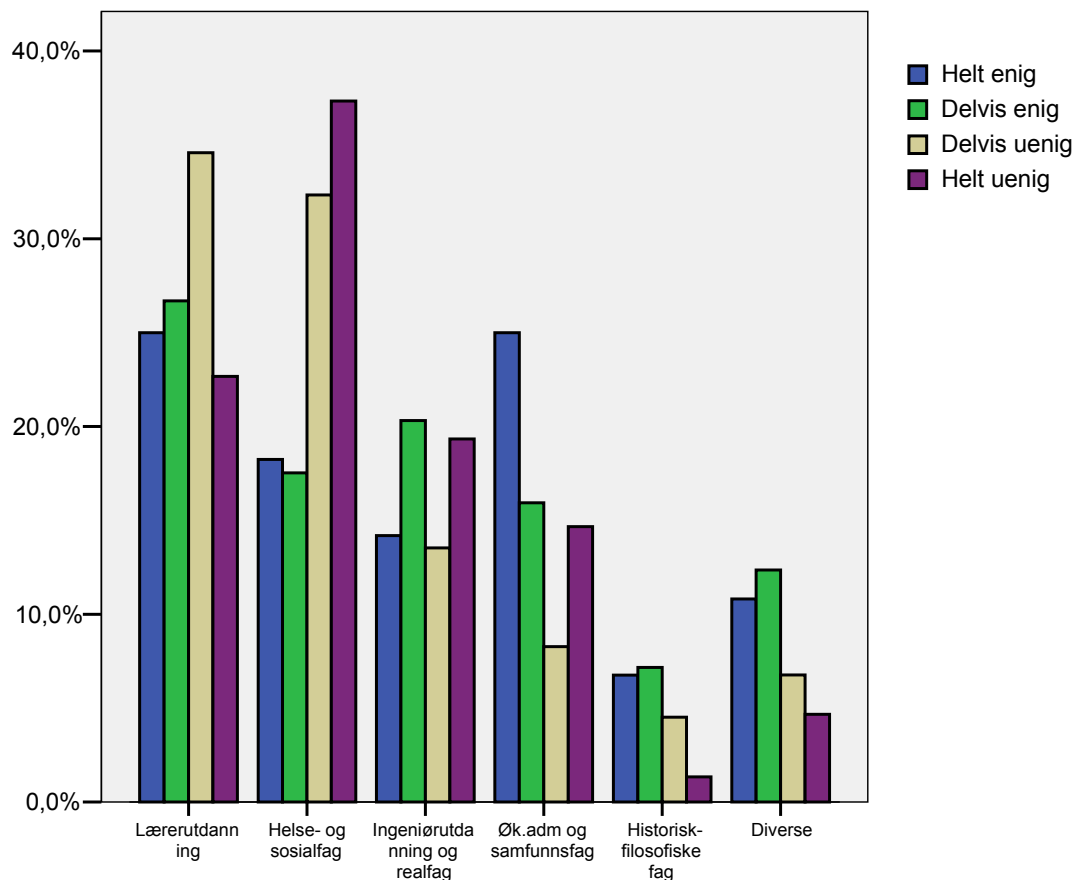
filosofiske og samfunnsvitenskapelige fag framhever at de bruker mer tid på undervisning enn tidligere. Minst endring er det innen de utdanningsvitenskapelige fag. Bare 7 prosent av de fagansatte ved universitetene er enige i påstanden at de bruker mer tid på forskning. Det er hos personalet tilknyttet utdanningsvitenskapelige og historisk-filosofiske fag at andelen som bruker mer tid på forskning er høyest, men ikke mer enn henholdsvis 10 og 13 prosent. Det brukes også relativt sett mye tid til formidling, men grunnlagstallene her er små og beheftet med betydelig usikkerhet<sup>29</sup>. Det er også forskjeller i bruk av tid og oppmerksomhet på kvalitetssikring. Ved HF-fakultet oppgir 66 prosent at de bruker mer tid på aktiviteter relatert til kvalitetssikringsarbeidet.

#### **6.4.2 Høgskoler**

Også ved *høgskolene* kan det identifiseres en viss variasjon ut fra fagområde, se figur under. Innen økonomisk-administrative fag/samfunnsfag og historisk-filosofiske fag er oppfatningen om at tidsbruken på undervisning har økt mest utbredt med henholdsvis 70 og 78 prosent. Det er innen *helse- og sosialfagene* at færrest oppgir å bruke mer tid på undervisning.

---

<sup>29</sup> I evalueringen av norsk pedagogisk forskning vurderes trykket på de pedagogiske forskerne å være nyttig for den offentlige samfunnsdebatten og innen utdanningssystemet. Konsekvensen er imidlertid, ifølge evalueringen, at relevanskriteriene er blitt løftet fram på bekostning av de vitenskapelige kvalitetskriteriene og dermed har bidratt til at den internasjonale publiseringen med få unntak er relativt lav. Kilde: Norsk pedagogisk forskning. En evaluering av forskningen ved utvalgte universiteter og høgskoler. NFR (2004)



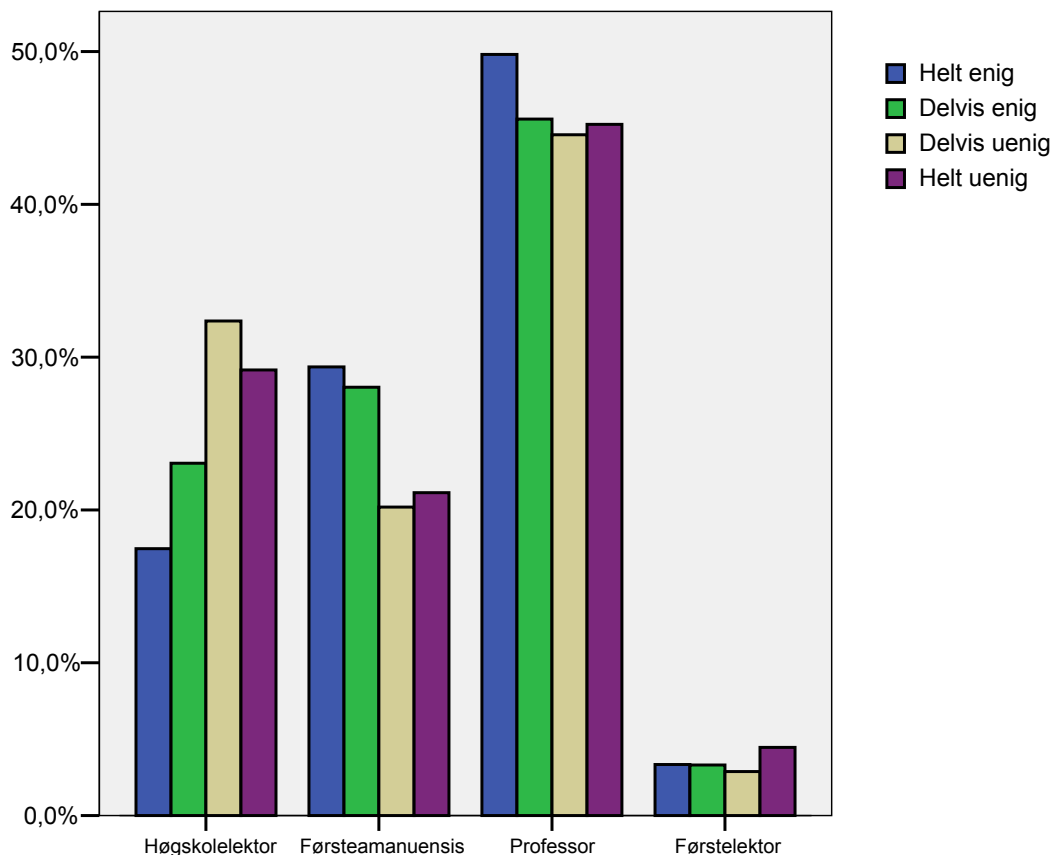
**Figur 6.3:** Synspunkter på hvordan kvalitetsreformen har påvirket faglige prioriteringer

I vurderingene av tid anvendt til forskning peker lærerutdanningene og helse- og sosialutdanningene seg ut. Henholdsvis 22 prosent og 27 prosent sier seg enig i at de bruker mer tid på forskning. Ved de øvrige fagområdene er denne andelen betydelig mindre. Ved de historisk-filosofiske fagene oppgir 66 prosent at de i høy grad eller i noen grad er enig i at de bruker mer tid på kvalitetssikringssystemene, fulgt av lærerutdanningen med 65 prosent. Blant personalet fra helse- og sosialutdanningene svarer under 50 prosent at de bruker mer tid på dette. 71 prosent av personalet fra helse- og sosialutdanningene og 64 prosent fra lærerutdanningen oppgir å bruke mer tid på *synliggjøring* av egen undervisning og forskning, mens bare 43 prosent innen historisk-filosofiske fag og det ingeniør/realfaglige området oppgir dette.

67 prosent av de fagansette innen helse- og sosialfag oppgir at den kollektive samtalen om undervisningskvalitet er blitt intensivert i høy eller noen grad etter reformen, mot 58 prosent innen lærerutdanningen og 50 prosent innen ingeniør/realfagene, HF-fagene og økonomisk-administrative fag/samfunnsfag.

### 6.4.3 Faglige prioriteringer og stillingskategori

Muligheten til å overføre deler av undervisningsbelastningen på andre grupper er en mekanisme som kan tenkes å ha gjort seg gjeldende i de fagansattes håndtering av kvalitetsreformen. Slikt kan det økte undervisningstrykket partielt nøytraliseres. En form for overføring vil være å overlate undervisning til lavere rangerte medarbeidere i det akademiske hierarkiet. Dersom dette skjer vil den økte undervisningsbelastningen endre prioriteringene sterkere jo lengre ned i hierarkiet man kommer. Spillerommet for slike overføringer kan imidlertid være begrenset. Ved en rekke, om ikke alle høgre utdanningsinstitusjoner, setter normer om likebehandling blant de fagansatte grenser for variasjon i undervisningsbelastning. En annen form for spillerom er knyttet til anvendelse av midlertidig ansatte universitets- eller høyskolelektorer og timelærere. Spørsmålet som ble stilt var hvorvidt kvalitetsreformen hadde påvirket prioriteringene innen de ulike stillingskategoriene.



**Figur 6.4:** Synspunkter på hvordan kvalitetsreformen har påvirket faglige prioriteringer. Jeg bruker mer tid på undervisning

Materialet viser at kvalitetsreformen har påvirket alle de ulike kategoriene, om enn noe forskjellig. Andelen av førsteamanuensene som rapporterer økt tidsbruk til undervisning er 73 prosent, mens det blant professorene er 67 prosent. 65 prosent av førstelektorene og 55 prosent av høgskolelektorene ga uttrykk for at de bruker mer tid på undervisning. Det er med andre ord innen det mest forskningskompetente sjiktet at tiden til undervisning synes å ha ekspandert, målt ut fra de fagansattes egne oppfatninger av saken.

Som vist tidligere har kvalitetsreformen betydd en ekstraordinær tilførsel av ressurser Disse ressursene har i mange tilfeller gjort det mulig å ekspandere antallet fagansatte, noe som i all hovedsak synes å ha skjedd innen universitetene. Men ekspansjonen i antallet ansatte synes ikke å ha forhindret økt undervisningsbelastning på professorene, i vertfall hvis vi legger professorenes egne oppfatninger til grunn.

## **6.5 Vilkår for god undervisning**

Debatten om hva som utgjør sentrale eller kritiske vilkår for god undervisning og god læring er komplisert. Denne rapporten har ingen pretensjoner om å belyse problematikken om læring og læringsmiljø i all sin mangfoldighet. Sterkt forenklet kan vilkårene for læring på den ene siden knyttes til egenskaper ved de fagansatte og på den andre til egenskaper ved studentene. De fagansatte har i utgangspunktet betydelig autonomi i utforming av undervisningen, og samlet sett vil summen av deres handlinger addere seg opp til institusjonens undervisningspraksis. Men samtidig vil deres handlinger også være påvirket av relasjonene til studentene og til den organisasjonen de er en del av. I relasjonen til organisasjonen står både de disposisjoner som institusjonen og det enkelte institutt /avdeling og den enkelte lærer/lærerteam foretar eller kan foreta sentralt. Både formell organisasjon og uformelle normer og verdier legger føringer på hva som oppfattes som rette og rimelige problemstillinger, alternativer og løsninger i organisering og utforming av undervisningsopplegg. Disse normene er igjen et resultat av interaksjon mellom fagfeller og fremmer en generalisert forståelse av læring og undervisning.

Blant de sentrale vilkårene for god undervisning som kan trekkes fram er først og fremst *ressurssituasjonen*. Avdelingen eller grunnenheten spiller en viktig rolle i allokeringen av ressurser til undervisningen totalt sett og til det enkelte undervisningstiltak. Ressurser til disposisjon anses også å være av sentral betydning for en vellykket iverksetting av en reform (Mazmanian og Sabatier 1986, Pressmann og Wildavsky 1984, Cerych og Sabatier 1986, Hill og Hupe 2005). Resultater fra evalueringen av høgskolereformen antyder at en av de største bekymringene ved profesjonsutdanningene var ressursituasjonen (Kyvik 1999). Henholdsvis 91 prosent av de fagansatte innen



ingeniørutdanningene, 90 prosent av de innen helse og sosialutdanningene og 86 prosent innen lærerutdanningene ga uttrykk for at ressursituasjonen hadde utviklet seg i negativ retning (Kyvik 1999). Innen universitetsfagene ved høyskolene var tilsvarende andel noe mindre; 76 prosent. Kvalitetsreformen innebærer ambisiøse målsettinger om å høyne kvaliteten på undervisningen i høgre utdanning. Spørsmålet er om de ressursene som faktisk blir gjort tilgjengelige for fagmiljøene ansees som adekvate for å oppnå en kvalitetsforbedring er tilstede.

Også avdelingens *fokus på studiekvalitet* er et forhold som antas å spille en sentral rolle for god undervisning. Anklagen som en ofte hører er at vitenskapelig ansatte ved universitetene er lite opptatt av undervisning, og i stedet prioriterer forskning. Kvalitetsreformen innebærer økt vektlegging av og større fokus på studiekvalitet. Det skal etableres mer forpliktende relasjoner mellom institusjon og student, og det skal utvikles undervisnings- og vurderingsformer som skaper en tettere oppfølging av studentene gjennom tilbakemeldinger. Studiekvalitet inkluderer alle disse forholdene, men kan ikke reduseres til dem. I tillegg må det organiseres systematisk oppmerksomhet og kontinuerlig praktisk problemløsende aktivitet omkring studiekvalitet og studietilrettelegging, og dette arbeidet må være forankret i avdelings- eller instituttledelsen. De sentrale spørsmål som her står sentralt er i hvilken grad fagpersonalet mener at dette skjer.

Det tredje aspektet ved god undervisning som vi her vil ta opp er betydningen av forskning for undervisningen, og hvorvidt undervisningen er informert av eller bør være informert av pågående forskning. Samspillet mellom forskning og undervisning er komplisert. Hvis vi ser på forskjeller mellom institusjoner har forskningsdimensjonen historisk stått mer sentralt ved universitetene enn ved høyskolene i Norge. Særlig ved de høyskolebaserte profesjonsutdanningene har forskningen hatt en marginal og til dels tvetydig plass. I praksis har dette betydd at undervisning og veiledning er blitt prioritert, mens ”det forskes når det er tid til det”.<sup>30</sup> Forskning er mer blitt oppfattet som en privatsak og som uttrykk individualisering (Haug 1995, Karseth 2001). Innen lærerutdanningen finnes det strømninger der forskning ansees som kontraproduktivt og som målforskyvning (Haug 2000). I stedet legges det vekt på å gi studentene ”brukandes” kunnskap. Undervisningen må derfor primært ta sikte på identitetsdanning og refleksjon over egen praksis snarere enn forskningskunnskap. Intensiverte krav om forskningsbasert undervisning blir ut fra et slikt perspektiv oppfattet som krav om omprioritering av knappe tids- og omsorgsressurser.

---

<sup>30</sup> Konferer NOKUT-rapport fra akkreditering av bachelorgradsstudium i sykepleie ved Høgskolen i Bergen (2005)

Innen profesjonsutdanningene har det også i mange tilfeller vært problematisk å sette FoU-virksomhet inn i en sammenheng som er faglig relevant. Å finne en balanse som åpner opp for anvendelse av egen forskning og utviklingsarbeid i undervisningen har vært og er en vanskelig prosess. Videre varierer oppfatningene om ønskeligheten av økt forskningsorientering. Noen er ikke helt uten videre enig i at det er positivt for en grunnutdanning at det nyeste innen forskning og spesialutdanning brukes<sup>31</sup>. Andre har en annen oppfatning. Et ankepunkt mot undervisningen innen lærerutdanningen har blant annet vært at pensum ofte gir for liten innsikt i og erfaring med forskningslitteratur, og studentene får dermed i mindre grad enn ønskelig utviklet kompetanse i anvendelse av relevante forskningsresultater<sup>32</sup>.

Samtidig har flere av profesjonsutdanningene, ikke minst sykepleierutdanningen, gjennomgått en utviklingsprosess der teoretisk og forskningsbasert kunnskap har kommet mer i sentrum (Kyvik 1999, Karseth 2001)<sup>33</sup>. Likevel er det blitt hevdet at helse- og sosialutdanningene under høgskolereformen tapte terreng i forhold til de andre høgskoleutdanningene i Fou-sammenheng (Kyvik 1999, Kyvik og Skodvin 1998). Resultatene fra evalueringen av høgskolereformen viste at 2/3 av de fagansatte innen samfunnsvitenskapelige fag og ca halvparten innen humanistiske fag vurderte faglige utviklingsmuligheter og muligheter for FOU-arbeid som dårligere. Personalet tilknyttet naturvitenskapelige fag var mest positive når det galt muligheter for FOU-arbeid (Kyvik 1999).

Større eller mindre grad av forskningsorientering i undervisningen kan også knyttes til kunnskapsutviklingen innen de ulike fagområdene. Innen såkalte ”harde” fag preget av kumulativ kunnskapsutvikling er ”undervisningsfaget” ofte preget av etablert og konsensusbasert kunnskap som basis, mens kunnskapsutviklingen innen forskningsfaget har en annen og mer tvetydig karakter. Innen såkalt ”myke” fag som humaniora er relasjonen mellom forskningsfaget og undervisningsfaget ofte tettere koplet (Smebye 2001). Men vi vil trolig også kunne finne ulike oppfatninger om ønskeligheten av økt eller redusert forskningsorientering og ulike strategier i forhold til undervisningen innen

---

<sup>31</sup> sms.

<sup>32</sup> sms.

<sup>33</sup> Behovet for å etablere bedre forskningmessige forutsetninger for praktisk profesjonsutøving ligger også til grunn for Forskningsprogrammet KUPP (Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving. Programmet er rettet inn mot helse og sosialfagene og lærerutdanning, yrkes- og fagdidaktikk. Konferer Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP (NFR 2004). Videre er programmet praksisrettet FOU i lærerutdanningen etablert i 2005 med tilsvarende siktemål for lærerutdanningen.

de fleste fagområder. Spørsmålet som vi ønsket å stille var i hvilken grad de fagansatte ved universiteter og høyskoler mener at undervisningen bør koples sterkere til pågående forskning eller ikke. Prioriteringene som foretas kan gi oss en pekepinn på utviklingen av undervisningsfaget under kvalitetsreformen.

For det fjerde kan vilkårene for god undervisning også knyttes til trekk ved *studentene*, deres faglige og kunnskapsmessige forutsetninger, og deres egenlæring og aktivitet i gjennomføringen av studiet (Gjessing og Skjold Wilhelmsen 1989). Begge forhold antas her å ha betydningen for vurderingen av undervisningen og dens kvalitet.

Inntakskvaliteten er av sentral betydning for å utvikle studieopplegg av høy kvalitet. Betydelige variasjoner i studentenes forkunnskaper og ferdigheter innebærer vanskelige valg for de fagansvarlige. Resultatet har ofte blitt høyt frafall, høye stryk prosenter, lav gjennomføringseffektivitet og dårlig kvalitet. I mange tilfeller har fagmiljøene måttet sette inn kompensatoriske tiltak i betydelig omfang for å få studentgruppa som helhet opp på et adekvat faglig nivå, noe som er svært arbeidskrevende. Innen realfagene har store variasjoner i studentenes forkunnskaper lenge vært en sentral bekymring for både offentlige myndigheter og for fagmiljøene<sup>34</sup>. Også innen allmennlærerutdanningen har denne bekymringen vært artikulert. Spørsmålet blir her i hvilken grad de fagansatte erfarer at dårlige forkunnskaper generelt eller variasjoner i studentenes fagkunnskaper anses å utgjøre viktige hindre for undervisningskvaliteten.

Også studentenes egenaktivitet og innsats har vært et sentralt diskusjonstema i norsk høgre utdanning (Olsen 2006, Wiers-Jenssen og Aamodt 2001, Teigen 1997, Kvalbein 1999, Kyvik 1999). Det er blant annet blitt hevdet at studentene gjennomsnittlig bruker for liten tid på studiet, at dårlige forutsetninger ikke kompenseres gjennom økt innsats - snarere tvert imot (Gjessing og Skjold Wilhelmsen 1989), at studentene systematisk velger lavinnsatsstudier (Olsen 2006), at krav til studiekvalitet og innsats som regel drukner i et hav av forhandlinger med studentene om arbeidsoppgaver (Kvalbein 1999), og at kvaliteten på norsk utdanning generelt er for dårlig (Olsen 2006). Studiekvalitet er langt fra bare avhengig av kvaliteten på selve tilbudet i form av pensum, undervisning, veiledning, tilbakemelding og infrastruktur: uten studentenes egen innsats skjer ingen faglig utvikling. Studenter forutsettes å ikke bare være passive mottakere eller kunder. Derfor har også Kvalitetsreformen som mål at studentene skal øke innsatsen i studiene, og dessuten å utvikle en aktiv og selvstendig studentrolle. Spørsmålet blir her i hvilken grad passivitet i undervisningen anses å utgjøre et hinder for undervisningskvaliteten.

---

<sup>34</sup> Konferer Real FAG naturligvis

Et relatert problemfelt er knyttet til *de fagansatte*. Å omsette innholdet i faget i studentinnsikt er i utgangspunktet komplisert. I en rekke fagområder har formidlerrollen eller ”performance” stått sentralt. Ved universitetene fikk denne rollen også en plausibel arena gjennom forelesningen, der evnen til å beherske forsamlingens oppmerksomhet ble dyrket. For noen fagansatte har dette vært en naturlig gave som de har kunnet dyrke og utvikle, for andre har det vært vanskeligere. En fortolkning av dette problemkomplekset er å oversette evne med interesse. God undervisning blir slik et spørsmål om lærerens interesse. Dårlig undervisning blir motsatt uttrykk for manglende interesse. Uansett tematiseres den indre motivasjon for undervisningen. Slik sett forutsetter god undervisning ikke bare engasjerte studenter men også engasjerte lærere. Kombinasjonen av uengasjerte lærere og uengasjerte studenter blir sett som den verst tenkelige kombinasjonen. En spissformulering fra nylig avdøde professor i statsvitenskap Ulf Torgersen griper essensen i dette. ”Universitetet er en sammensvergelse som er basert på lærere som ikke vil undervise og studenter som ikke vil studere.” Spørsmålet som kan stilles er i hvilken grad de fagansatte selv opplever manglende interesse innen egne rekker for undervisningen som et problem.

Vi har spurt de fagansatte om hva de oppfatter som sentrale vilkår for undervisning ved deres eget institutt/grunnenhet, om ressursituasjonen, forskingsorienteringen, instituttets prioriteringer av studiekvalitet og studentenes faglige forutsetninger. Vi har spurt dem om resultatet av undervisningen under Kvalitetsreformen; om de er fornøyd med undervisningen slik den er, eller om standarden er redusert i forhold til tidligere. Vi har også spurt dem om hva som etter deres oppfatning utgjør sentrale hindre for god undervisning, passivitet fra studentene, manglende interesse fra de fagansatte eller dårlig tilrettelegging fra avdelingen, om undervisningen er god nok og om det faglige nivået var bedre før.

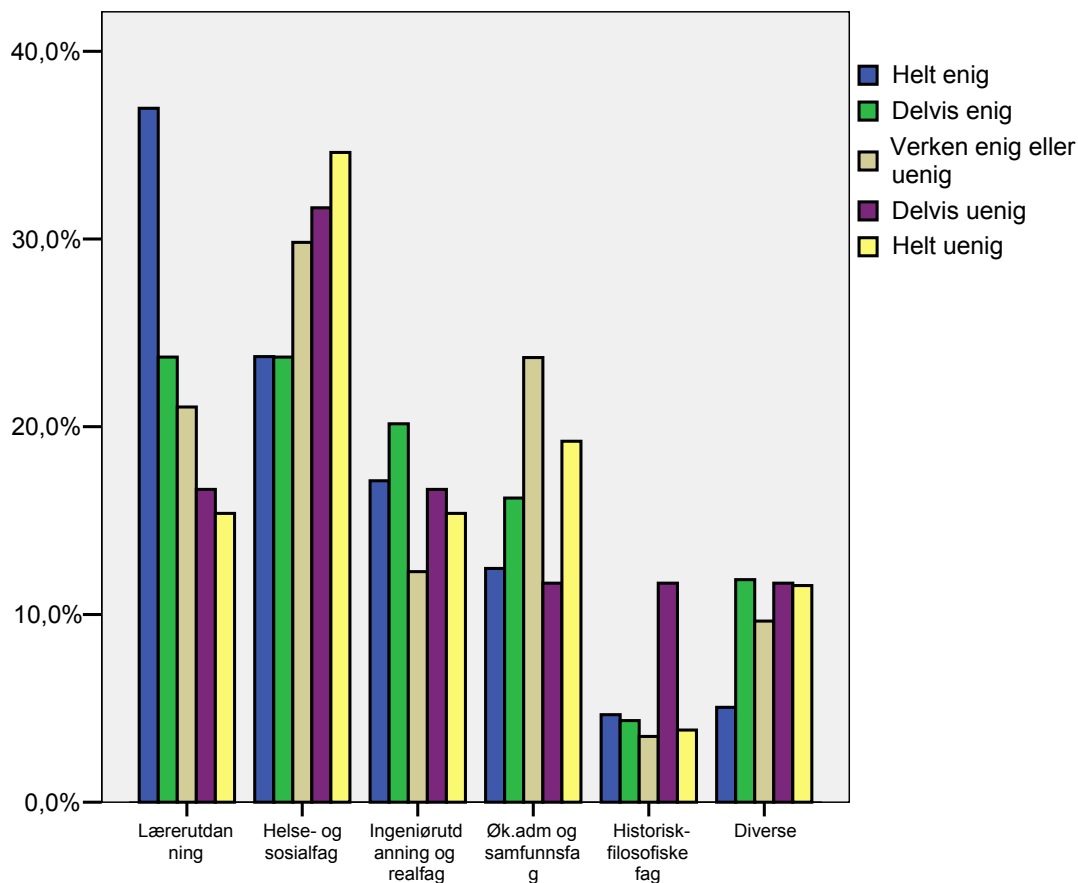
**Tabell 6.5:** *Generelle synspunkter på lavere grads undervisning og studenter ved ditt institutt/grunnenhet. prosentandel som sier seg "helt enig" eller delvis "enig" i følgende påstander*<sup>35</sup>

	HØGSKOLER	UNIVERSITET	TOTALT
Undervisningen lider under mangel på ressurser	72	65	67
Undervisningen bør knyttes mer til pågående forskning	63	54	59
Instituttet er for lite opptatt av studiekvalitet	30	24	27
Store forskjeller i studentenes kunnskapsgrunnlag og forutsetninger vanskeliggjør undervisningen	31	42	37
Totalt sett er undervisningen god nok som den er	31	41	37
Det faglige nivået er lavere enn før	54	58	56

- 67 prosent mener at undervisningen lider under mangel på ressurser. Også langs denne indikatoren er andelen noe større ved høyskoler enn ved universitetene.
- 58 prosent gir uttrykk for at undervisningen bør knyttes tettere opp mot pågående forskning. Denne oppfatningen gjelder i noe større grad ved høyskolene enn ved universitetene. Med andre ord, normen om å kople undervisningen mot pågående forskning står forholdsvis sterkt innen grunnutdanningene ved både universiteter og høyskoler. Samtidig er det et stort mindretall som etter alt å dømme ikke ønsker en tettere kopling mot pågående forskning
- 37 prosent mener at instituttet er for lite opptatt av studiekvalitet. Dette synspunktet er noe mer utbredt innen universitetene enn i høyskolesektoren.
- 37 prosent mener at store forskjeller i studentenes kunnskapsgrunnlag og forutsetninger gjør undervisningen vanskelig.
- 56 prosent mener at det faglige nivået er lavere enn før.
- 37 prosent gir uttrykk for den oppfatning at undervisningen er god nok slik den er.

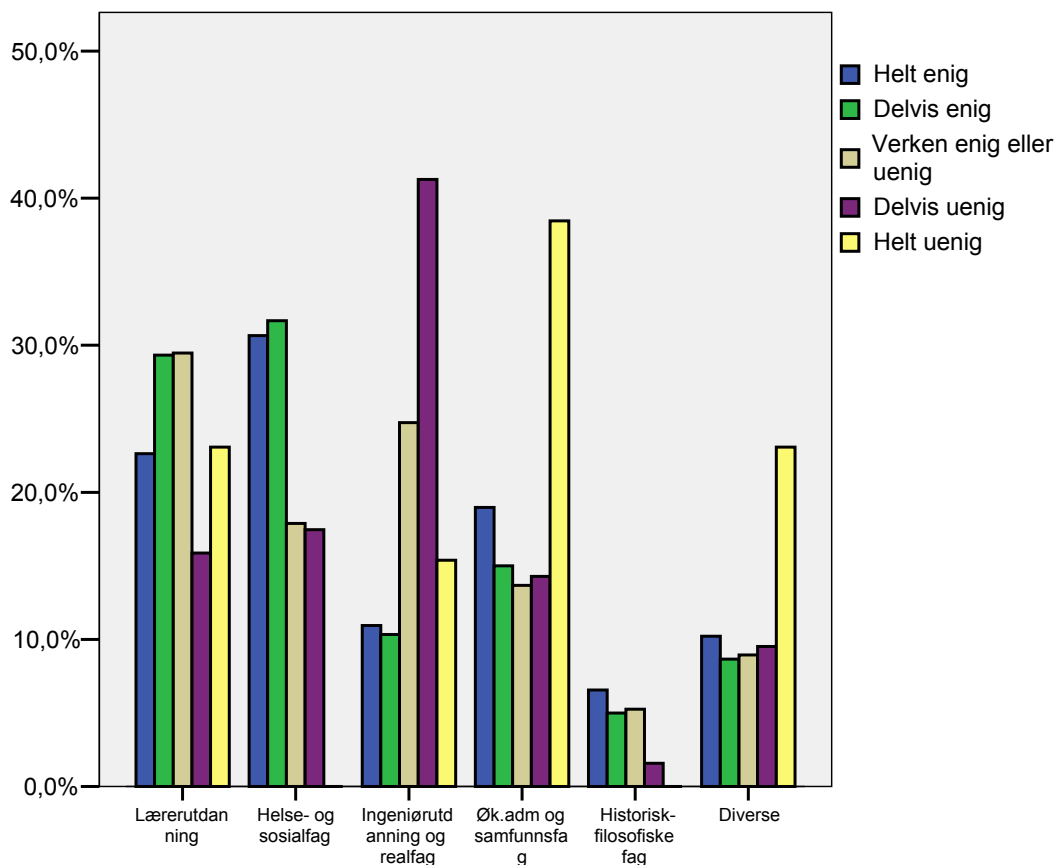
<sup>35</sup> Vi har her benyttet en fem-delt skala med verdiene "helt enig", "enig", "verken uenig eller enig", "delvis uenig" og "helt uenig"

### 6.5.1 Høgskoler



**Figur 6.5:** *Generelle synspunkter på lavere grads undervisning og studenter ved ditt institutt/grunnenhet. Undervisningen lider under mangel på ressurser*

I synet på om de ressurser som er stilt til disposisjon er adekvate eller ikke, er det særlig innen høgskolesektoren *ingeniørutdanningen/realfag* og *lærerutdanningen* som peker seg ut som misfornøyde. Henholdsvis 78 og 80 prosent av respondentene i disse fagområdene mener at undervisningen lider av mangel på ressurser. Fagansatte innen Økonomisk-administrative fag og samfunnsfag er noe mer delte i synet på ressursmangel. 25 prosent er verken enig eller uenig, mens 23 prosent er helt eller delvis uenige i et slikt utsagn.

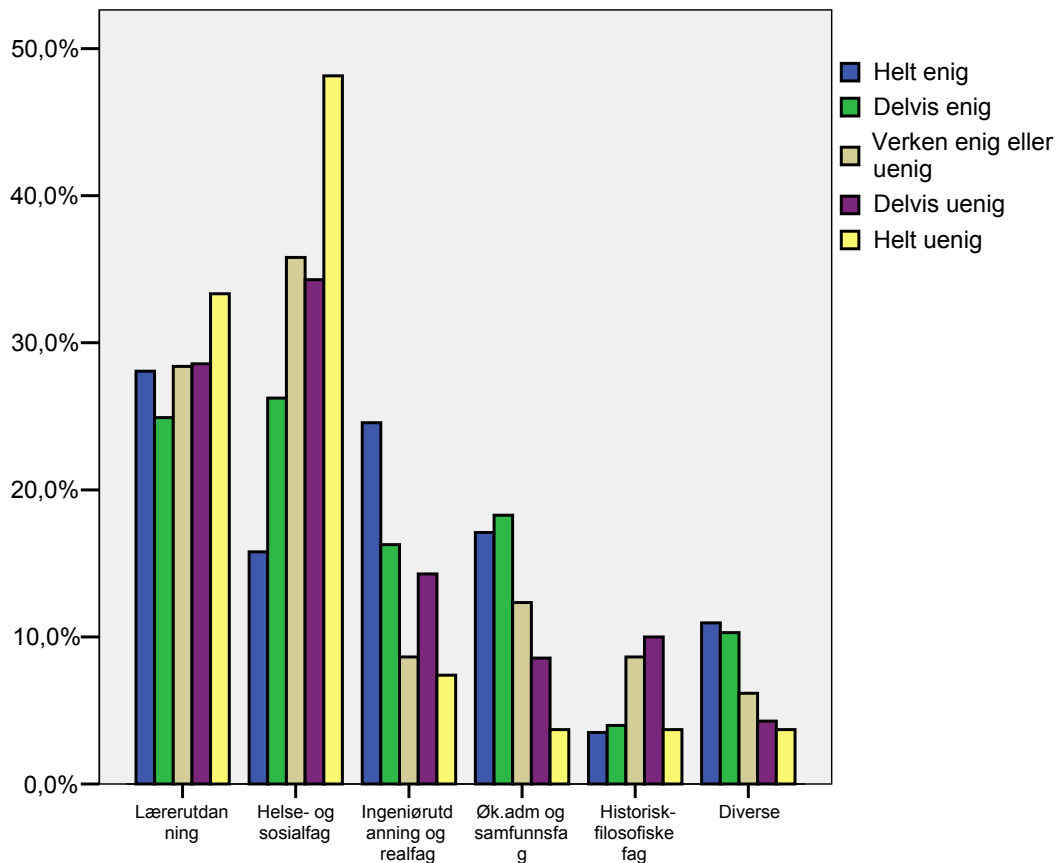


**Figur 6.6:** *Generelle synspunkter på lavere grads undervisning og studenter ved ditt institutt/grunnenhet. Undervisningen bør knyttes mer til pågående forskning*

75 prosent er av de fagansatte innen det helse- og sosialfaglige området er enige i et utsagn om at undervisningen bør knyttes mer til pågående forskning. Det samme gjelder 67 prosent innen humanistiske fag, 64 prosent innen økonomisk-administrative fag og samfunnsfag og 63 prosent innen lærerutdanning. Blant ingeniørene og realistene er bare 38 prosent enige i et slikt utsagn. Hva dette faktisk innebærer framstår som uklart. Innen ingeniørutdanningen har det tradisjonelt vært liten FoU-aktivitet, mindre enn i noen annen utdanning ved de statlige høyskolene. Innen realistmiljøene har FoU-orienteringen vært høyere. Innen allmennlærerutdanningen forholder man seg på svært ulike måter til forskning og faglig pedagogisk utviklingsarbeid. For noen fagmiljøer forstås dette som en sterkere akademisk tilhørighet, for andre innebærer det økt tilknytning til praksisrettet

skoleutvikling, mens det for atter andre innebærer satsing på veiledning av den enkelte student<sup>36</sup>.

Også i spørsmålet om instituttet eller grunnenheten er for lite opptatt av *studiekvalitet* er de fagansatte delte i sine oppfatninger. Hva man vektlegger er også noe ulikt fagområdene i mellom. Vurderingene av studentenes forutsetninger og kunnskap varierer også noe mellom fagområdene, konferer figur under.



**Figur 6.7:** Store forskjeller i studentenes kunnskapsnivå og forutsetninger vanskeliggjør undervisningen

Innen ingeniørutdanning/realfag og økonomisk-administrative fag og samfunnsfag gir hele 85 prosent uttrykk for at store forskjeller i studentenes kunnskapsnivå vanskeliggjør

<sup>36</sup> Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2008 Del I Hovedrapport NOKUT



undervisningen. Det samme gjør nesten like mange innen lærerutdanningen<sup>37</sup>. Innen de historisk-filosofiske fagene og helse- og sosialutdanningene vektlegger henholdsvis 57 og 63 prosent slike vansker.

Hvordan vurderer man så det faglige nivået? Ikke overraskende er det innen ingeniørutdanning/real FAG at oppfatningene om en reduksjon i det faglige nivået er mest utbredt. 70 prosent mener at det faglige nivået er lavere enn før. Det er faktisk bare innen helse- og sosialfag at ikke et flertall av de fagansatte vurderer det faglige nivået som lavere enn før.

Et mindretall i alle utdanninger slutter seg til påstanden om at undervisningen er god nok som den er. Størst andel som mener dette finner vi i ingeniørutdanningen/real FAG og økonomisk-administrative./samfunnsfag med 34 prosent. De minste andelene som er enige i dette finner vi ved lærerutdanningen (53 prosent) , helse- og sosialfag (47 prosent) og humanistiske fag (40 prosent).

### **6.5.2 Universitetene**

Også ved universitetene gjør det seg gjeldende store forskjeller mellom fagområdene. 69 prosent av de fagansatte ved historisk-filosofiske fag mener at undervisningen lider under mangel på ressurser. I den andre enden oppgir 48 prosent ved de utdanningsvitenskapelige fag at undervisningen lider av mangel på ressurser.

Et knapt flertall av de fagansatte ved universitetene mener at undervisningen bør knyttes tettere til pågående forskning. Flest som mener dette finner vi innen juridiske fag (70 prosent) og teknologiske fag (62 prosent), færrest innen matematisk/naturvitenskapelige fag. Et stort mindretall av universitetsansatte ønsker imidlertid ikke en tettere relasjon. Intervjuene ved universitetene gir grunnlag for å tolke materialet i retning av et ønske om n økt differensiering mellom grunnutdanningen og masterstudiet.

En måte å håndtere knappe tidsbudsjetter og motstridende krav til forskning, publisering og undervisning er å rasjonalisere og strømlinjeforme undervisningen. Målsetningen om en kontinuerlig kopling av undervisningen til pågående forskning i form av servering av ferskvare modifiseres og brytes mot å lage mer gjennomarbeidede undervisningsopplegg med tilrettelagt materiale, øvingsoppgaver, innleveringer og opplegg for

---

<sup>37</sup> Den nasjonale evalueringen av allmennlærerutdanningen underbygger oppfatningen av lærerstudentenes kunnskaper og forutsetninger som problematisk<sup>37</sup>. Det framgår her at faglærerne og øvingslærere oppfatter studentenes forkunnskaper og kompetanse ved opptak til lærerutdanningen som svak. Konsekvensen for faglærernes del er at arbeid med faglige framfor didaktiske og fagovergrepene problemstillinger prioriteres. Kilde: Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2008 Del I Hovedrapport NOKUT

tilbakemeldinger; opplegg som kan replikeres uten særlige revisjoner. Investeringene første gang er betydelige, men kan på sikt frigjøre ressurser til andre formål. Dette betyr i praksis et potensiale for at undervisningsfaget fjernes noe fra forskningsfaget. Ellers synes de fagansatte ved universitetene å mene at deres grunneheter faktisk er opptatt av studiekvalitet.

83 prosent av fagansatte innen matematisk-naturvitenskapelige fag mener at store forskjeller i studentenes kunnskapsnivå og forutsetninger vanskeliggjør undervisningen, fulgt av HF-fag med 78 prosent. Det er her verd å merke seg at bare 61 prosent ved ingeniørvitenskap/teknologi mener det samme. Enda færre som mener kunnskapsnivå og forutsetninger er et problem er det innen medisin/odontologi og juridisk med henholdsvis 41 prosent og 51 prosent.

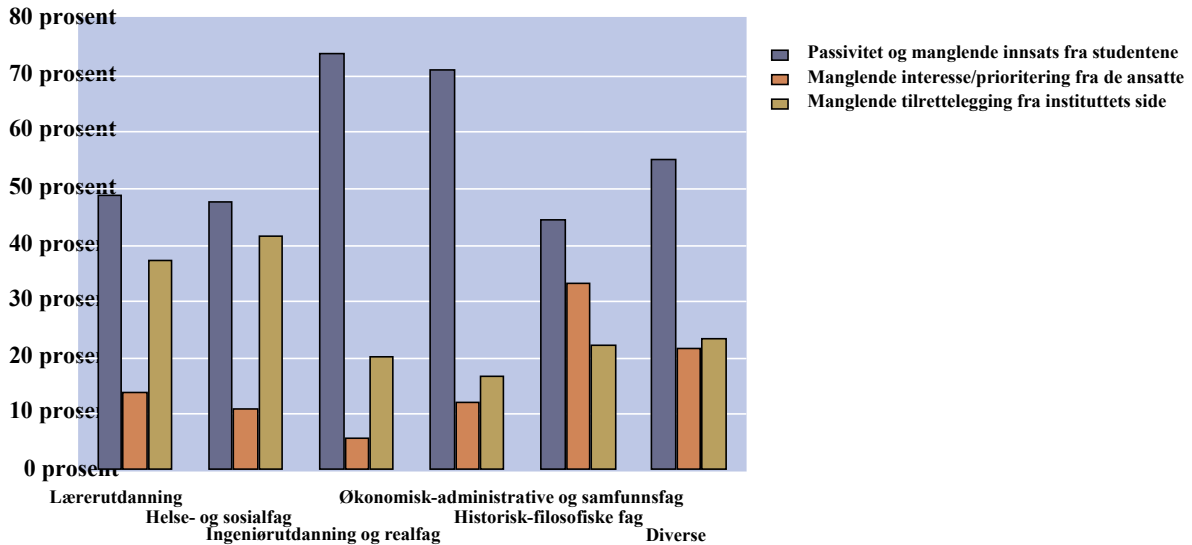
## 6.6 Forhold som hindrer bedre undervisning

**Tabell 6.6:** Synspunkter på hvilke forhold som hindrer bedre undervisning. prosentandel (N= 1755)

UTSAGN	UNIVERSITET	HØGSKOLER	TOTALT
Passivitet og manglende innsats fra studentene	64	57	61
Manglende interesse/prioritering fra de ansatte	20	13	17
Manglende tilrettelegging fra instituttets side	16	30	21

Ikke uventet er det trekk ved studentene som de fagansatte trekker fram som mest sentralt her. 61 prosent mener dette, og det er liten forskjell mellom universitet og høgskole. Forøvrig kan det påvises en del forskjeller mellom fagene både innad i høgskolesektoren og ved universitetene i synet på hvilke forhold som hindrer bedre undervisning.

## 6.6.1 Høgskoler

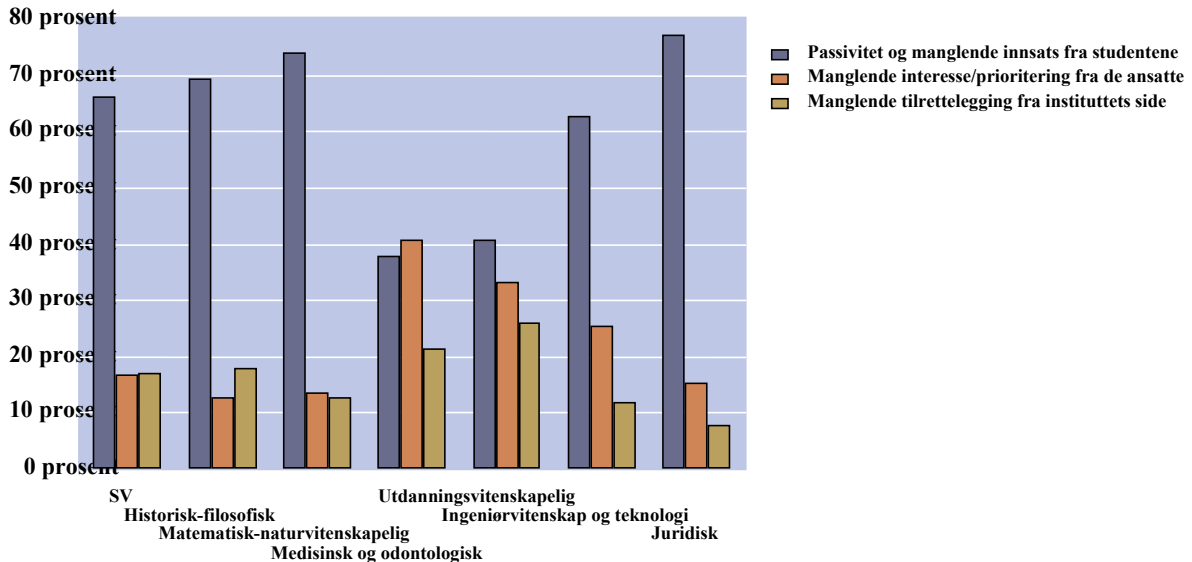


**Figur 6.8:** Synspunkter på hvilke forhold som hindrer bedre undervisning. En viktig hindring for bedre undervisning er:

Forskjellene er større mellom fagområder og avdelinger innen høgskolesektoren enn mellom universitet og høgskoler. Innen ingeniørutdanning og realfag og økonomisk-administrative fag og samfunnsfag betones passivitet og manglende innsats fra studentene sterkest som den sentrale hindring for bedre undervisning. Henholdsvis 73 og 71 prosent av respondentene ga uttrykk for slike synspunkter. Innen de humanistiske fagene, lærerutdanningen og helse- og sosialfagene ligger denne andelen langt lavere, på mellom 45 prosent og 50 prosent.

Innen de historisk-filosofiske fagene er manglende interesse fra de ansatte vurdert som å være et noe større problem enn ved de øvrige fagene. 37 prosent av lærerutdannerne og 42 prosent av ansatte innen helse og sosialfag vektlegger manglende tilrettelegging fra instituttets side.

## 6.6.2 Universiteter



**Figur 6.9:** Synspunkter på hvilke forhold som hindrer bedre undervisning. En viktig hindring for bedre undervisning er:

Innen universitetssektoren betones studentenes passivitet og manglende innsats i sterkere grad enn ved høyskolene. Sterkest står disse synspunktene innen juridiske fag, de matematisk-naturvitenskapelige fagene, fulgt av HF- og SV-fag. Svakest står synspunktene innen utdanningsvitenskapelige fag, samt innen teknologiske fag. Fra fagansatte innen utdanningsvitenskapelige fag betones i sterkere grad manglende interesse fra de ansatte og manglende tilrettelegging fra instituttet som sentrale faktorer som hindrer god undervisning.

## 6.7 Kriterier for prioriteringer

En sak er normative vurderinger av vilkår for god undervisning. Slike vurderinger kan, ofte med rette, anklages for å være uforpliktende og lite spesifikke. Situasjonen blir fort en annen dersom det knyttes ressurser til vurderingene. Kvalitetsreformen innebærer økte krav til kvalitet og effektivitet i undervisningen. En rekke nye emner og studieprogrammer er blitt etablert. Kvalitetsreformen har videreført og forsterket den ekspansive trenden i undervisningstilbudet. Mye tyder på at fagmiljøene har stått sentralt

i utformingen av den nye studiestrukturen. Nå gjør det seg i økende grad gjeldende forestillinger om nødvendigheten av å prioritere. Økt konkurranse mellom institusjonene skaper behov for profilering. Argumentasjonen er som regel at additive løsninger ikke lenger representerer noe alternativ. Tidligere kom som oftest nye typer tiltak som et supplement til gamle. Ressursallokering til nye tiltak ble slik ikke oppfattet som forfordeling eller ulikebehandling. Nå er institusjonene i ferd med å se nærmere på hvilke programmer som skal videreføres. Mange hevder at institusjonene og fagmiljøene må være villige til å prioritere, og å skille mellom områder og programmer som er sentrale og mindre sentrale. I flere tilfeller har det kommet forslag om at programmer og/eller emner ikke skal videreføres, og at inntak av studenter skal utsettes. I praksis innebærer dette på kort sikt en politikk der ressurser blir gitt til noen grupper, mens kostnadene blir belastet andre. Det sentrale spørsmål er i så fall hvilke kriterier som skal brukes som grunnlag for omprioritering og ressurstildeling av programmer og emner. Hvis vi går til litteraturen om programprioritering og programrasjonalisering er det en rekke mulige kriterier som kan anvendes. Det spenner fra historie, utvikling og forventning, ekstern etterspørsel, intern etterspørsel, kvalitet størrelse, omfang og produktivitet, inntekt, kostnader, sentralitet i forhold til organisasjonens målsetting og cost/benefit analyser generelt (Eckels 2002). Alle disse kriteriene vil kunne anvendes enten separat eller i kombinasjon. I praksis er det som regel langt færre kriterier som anvendes, som kostnader/inntekter, kvalitet og sentralitet/hovedmål (Gumport 1993).

Ett sentralt kriterium for ressurstildeling er kvaliteten på forskningen som utføres. Det tar lang tid å bygge opp gode forskningsmiljøer. Institusjonene måles gjennom kompetansen til de fagansatte og den forskningsproduksjon som finner sted. Slik kan de også tiltrekke seg et tilstrekkelig antall gode studenter samt generere eksternt finansiert forskning. Et annet sentralt kriterium som ofte framheves er betydningen av faglige vektlegginger. Gjennom prioriteringer av visse fagområder og fagmiljøer vil det kunne bygges opp fagmiljøer med potensial for rekruttering av studenter, lokal legitimitet i næringslivet, nasjonal støtte samt relevant forskning. Hva faglige prioriteringer innebærer er imidlertid ikke klart. En forståelse er at det dreier seg om beslutninger fattet av fagfolk, ikke av administrasjonen. En alternativ er at faglige kriterier er breiere enn forskningskvalitet, og at sentralitet i forhold til institusjonens strategi og formål står sentralt. Et tredje sentralt kriterium er prioritering på bakgrunn av studenttall. Studenttall gir inntekter og belastninger, og tildeling av ressurser bør reflektere attraktiviteten til fagmiljøer og programmer.

Prioritering er en vanskelig sak, der definisjonen av ekspertise ofte er omstridt. Da studiestruktur både er et spørsmål om fagpolitikk, økonomi og administrasjon så er definisjonen av hva eller hvem om utgjør relevant ekspertise ikke klar. De ulike kriteriene

danner ofte grunnlag for at ulike blandingsformer for ekspertise og interesser får gjennomslag. På den ene siden er prioritering åpenbart en sak for fagfolkene. Dette illustreres ikke minst gjennom faglige kriterier samt kriteriet om forskningskvalitet. Men prioriteringer utgjør også et ledd i strategisk planlegging, og er dermed også en sak for ledelsen. Det er mye som tyder på at en strategisk definisjon innebærer at den sentrale ledelsen ved institusjonene får mer makt, og at de fagansatte og fagmiljøene må tilpasse seg. Vi spurte derfor respondentene om hvilke faktorer som bør danne grunnlag for *omfordeling* av ressurser: kvaliteten på forskningen, faglige prioriteringer eller studenttallene.

**Tabell 6.7:** Synspunkter på hvilke forhold som bør danne grunnlag for omfordeling av ressurser. prosentandel som sier seg "helt enig" eller "enig" i følgende påstander<sup>38</sup>

UTSAGN	UNIVERSITET	HØGSKOLER	TOTALT
Kvaliteten på forskning	73	51	66
Faglige prioriteringer	65	76	69
Studenttall	63	74	67

Som tallene viser er oppslutningen om de tre sentrale kriteriene ganske lik. Resultatet kan dermed neppe sees som noen ensidig tilslutning til det såkalte produktivitetsparadigmet innen høgre utdanning, der studenttallene utgjør alfa og omega. Samtidig peker intervjuene som er gjennomført ved både universitet og høgskoler klart i retning av at studenttallene er det kriteriet som i praksis får mest oppmerksomhet i ressurstildelingssake. En informant formulerte det slik:

*"Alle synes det med stor søkning er bra; alle er fiksert på konkurransen..... høg søkning gir status, veldig status i det med søkjartal."*

<sup>38</sup> Vi har her benyttet en fem-delt skala med verdiene "helt enig", "enig", verken uenig eller enig, "delvis uenig" og "helt uenig"

Høy søkning blir flittig brukt i argumentasjon for ressurstildeling generelt, og i omprioriteringssaker spesielt. Motsatt gir lav søkning problemer for de fagmiljøer som ikke klarer å generere tilstrekkelig søkning.

*”Det er helt tydelig at høyskolen ikke verdsetter oss. Vi blir presset inn i rammen, det eneste som skal telle er antall studenter.”*

Atter andre beklaget at omprioriteringssaker ofte ble redusert til regneøvelser.

*” Alt blir kvalt av regneark” .*

Men også eksterne forhold og strategiske avveining i forhold til viktige aktører står sentralt i prioriteringsprosesser. Allianser med viktige lokale og regionale aktører i næringslivet om strategiske satsinger kan åpne opp for rekruttering av faglige kompetanse uavhengig av studenttall og søkningsmønster.

Svarprofilene varierer imidlertid mellom universiteter og høyskoler. Fagpersonalet ved universitetene betoner kvaliteten på forskningen som den mest sentrale forutsetning for omfordeling av ressurser. 73 prosent gir uttrykk for denne type oppfatninger. Deretter kommer faglige prioriteringer (65 prosent) og studenttall (63 prosent). Ved høyskolene står ikke kvaliteten på forskningen på langt nær tilsvarende sterkt som kriterium (51 prosent). Her framstår faglige prioriteringer (76 prosent) og studenttall (74 prosent) som de viktigste kriteriene som bør legges til grunn for omprioriteringer.

Det kan også identifiseres noen forskjeller mellom de ulike fagområdene i preferansen for prioriteringskriterier. Innen *høgskolesektoren* er det de økonomisk-administrative fagene og samfunnsfagene som oftest prioriterer *kvaliteten på forskningen* med henholdsvis 68 og 67 prosent score. I lærerutdanningene og helse- og sosialfagene er det bare 43 og 41 prosent som prioriterer dette. Ingeniørutdanning og realfag ligger midt i mellom med 54 prosent.

Når det gjelder *faglige prioriteringer* som grunnlag for omprioriteringer er forskjellene mellom fagene noe mindre. I helse- og sosialfagene er det 85 prosent som synes dette skal vektlegges, i ingeniør- og realfag og lærerutdanning er det 77 prosent, mens det i historisk-filosofiske fag er 66 prosent, og i økonomisk-administrative fag og samfunnsfag er 60 prosent.

I høgskolesektoren er det helse- og sosialfag med 76 prosent fulgt av lærerutdanning med 68 prosent som oftest oppgir studenttall som et viktig omfordelingskriterium. Disse utdanningene utgjør ofte ”motorer” i høgskolenes virksomhet. De generer mange studenter, noe som gir inntekter. Profesjonsstatusen sikrer også disse utdanningene uttelling. Men også sett ut fra en slik posisjonen skaper strategiske omprioriteringer ofte problem. En informant uttrykte det slik:

*”Det er et problem at det brukes så mye penger på fag med få studenter av strategiske årsaker. Det fører til murring nedover i systemet”.*

Med andre ord; fagområder som prioriteres er en fare for fagområder som ikke prioriteres.

Også ved universitetene finner vi en viss variasjon mellom fagområdene. Her er det som tidligere nevnt kvaliteten i forskningen som representerer det mest anerkjente prioriteringskriteriet med 73 prosent. Dette kriteriet oppgis av 80 prosent ved medisin/odontologi og 79 prosent ved mat/nat. Sjeldnest oppgis det ved juss (60 prosent) og utdanningsvitenskapelige fag (64 prosent). Faglige prioriteringer oppgis hyppigst innen ingeniørvitenskap og juss med henholdsvis 84 prosent og 73 prosent, sjeldnest innen SV-fag med 57 prosent. Når det gjelder *studenttall* som kriterium innen universitetssektoren, så er juss mest enig med 62 prosent fulgt av ingeniørvitenskap/teknologi og SV. Mat/nat er minst opptatt av studenttall som et godt kriterium for tildeling av ressurser.

Disse ulike kriterier kan sees som alternative, men de kan også sees som supplerende. Materialet illustrerer at det finnes som regel innslag av alle tre preferanser innen de aller fleste fagmiljøene. De fleste fagmiljøer består av et konglomerat av ulike interesser som er posisjoner ulikt i høgskole- og universitetslandskapet. Fagmiljøene er slik sett både arenaer for konflikt og for konsensus hvor betydningen av de ulike fraksjonene vil kunne fluktuere over tid., ikke homogene grupper hvor medlemmene deler monolittiske synspunkter og definisjoner av roller, felles interesser og identitet.

### **6.7.1 Ressursene til høgre grads studier?**

Et annet viktig skille mellom universiteter og høgskolesektoren er knyttet til omfordeling av midler fra grunnutdanningene til oppbygging av PHD- og masterstudier. De ansatte som arbeider innen grunnutdanningene henviser ofte til den problematiske ressursituasjonen ut fra motsetningen mellom satsing på master/PHD- studier og grunnutdanningenes behov for økte ressurser. Etter innføringen av Kvalitetsreformen har



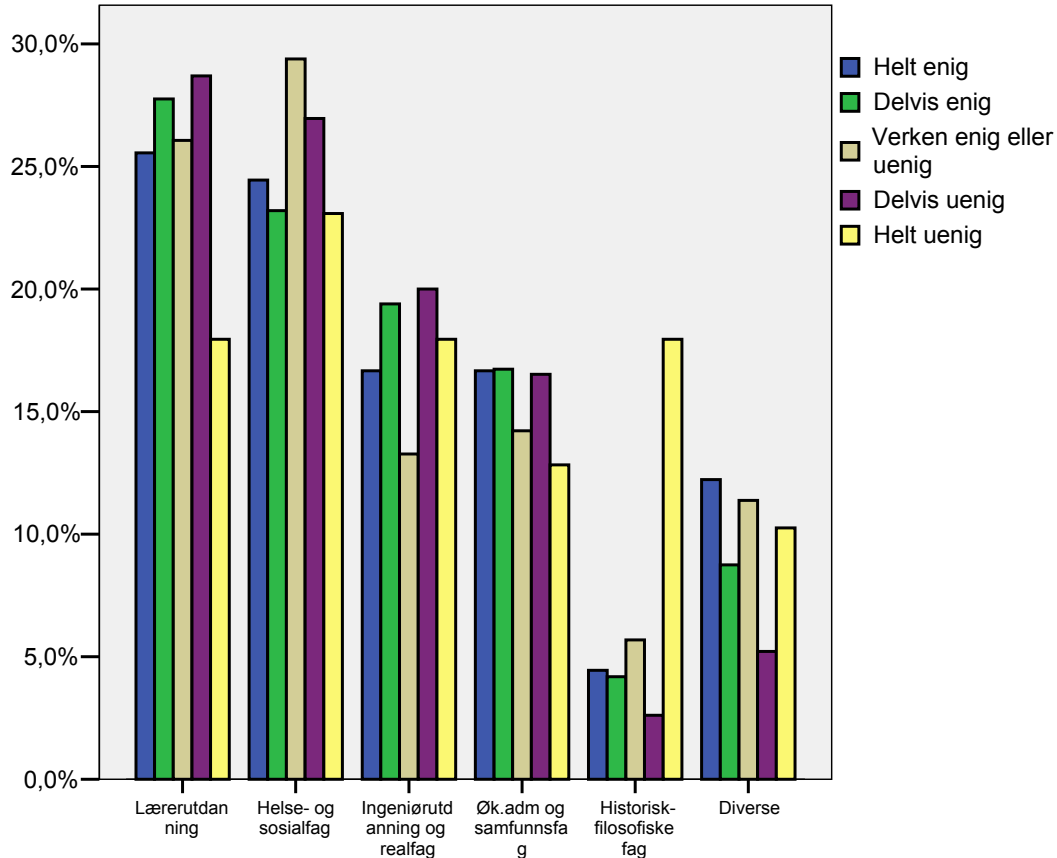
høgskolenes satsing på masterstudier fått økende momentum (se også kapittel 3). Ved flere høgskoler satses det også på PHD-utdanning som et ledd i arbeidet for å få universitetsstatus. Ledelsen ved høgskolene argumenterer ofte for at satsingen på masterstudiet er et kollektivt gode som hele høgskolen vil kunne nyte godt av. Den strategiske betydningen av å bygge ut master og også PHD- studier for høgskolenes framtid og konkurranseposisjon er også noe som betones i betydelig grad i de intervjuer vi har gjennomført blant fagpersonalet ved høgskolene. Men sammenvevingen av Kvalitetsreformen og institusjonelle strategier i retning av oppgradering til universitetsstatus medfører at iverksettingen av reformen preges av betydelig ambivalens. Økt satsing på studieprogrammer av høgre grad i tilstrekkelig bredde til å kvalifisere for universitetsstatus innebærer at det må avsettes store ressurser. En del av høgskolene har klart å utvide sin ressursbasis betydelig ved eksterne bidrag fra lokalt næringsliv og lokale krefter. Samtidig forventes det at institusjonene har evne til å foreta omprioriteringer slik at de nødvendige ressurser kan legges inn også fra høgskolen selv. En vesentlig side ved dette er oppretting av, eller vedlikehold og videreutvikling av masterstudier. Oppretting og drift av masterstudier ved høgskolene gir ikke ytterligere statlig finansiering. Det gjør seg derfor gjeldende en viss frykt for at grunnstudiene blir brukt som ”melkekuer” for å finansiere akademisk drift og ekspansjon oppover i utdanningshierarkiet, og at økte ressurser til kvalitetsreformen dermed ikke tilflyter undervisningen innen grunnstudiene.

## **6.8 Omprioritering som nedleggelse**

I ytterste konsekvens innebærer omprioritering også nedlegging av enheter. Særlig under vilkår preget av vedvarende reduksjon i ressurstilgang eller dårlig kvalitet kan slike tiltak være aktuelle eller umulige å unngå. Nedlegging blir betraktet som et særdeles problematisk tiltak og har en tendens til å skape sterke følelser. Fagansatte kan miste jobben, og kuttene kan potensielt true institusjonens identitet og redusere de fagansattes tillit til institusjonsledelsen. Slik sett kan nedleggelse karakteriseres som sjokkbølger. Det at personalkostnader påløper uansett, gjør at det ofte er svake insentiver til å nedlegge studietilbud med få studenter. På den annen side vil det også være forhold som gjør at de fagansatte generelt vil være villig til å vurdere og også kanskje akseptere nedleggelse av enheter og dermed også omplassering eventuelt oppsigelser. Det kan dreie seg som enheter som har langvarige problemer med å rekruttere studenter.

Spørsmålet som ble stilt var om de fagansatte er villig til å akseptere nedleggelse av enheter, og eventuelt under hvilke vilkår. Ett slikt er faglig kvalitet. 43 prosent av de fagansatte sier seg enig i at enheter som ikke holder et høyt faglig nivå bør legges ned. 25

prosent er ambivalente, mens 33 prosent er imot. Ved høyskolene har man tilsynelatende lavere toleranse for dårlig faglig nivå. 49 prosent av de fagansatte vil legge ned faglig enheter som ikke holder et høyt faglig nivå. 30 prosent er ambivalente, mens 21 prosent er imot.



**Figur 6.10:** Enheter som ikke holder høyt faglig nivå bør legges ned

## 6.9 Situasjonsoppfatninger, holdninger og prioriteringer

Oppsummeringsvis kan en fastslå at vår undersøkelse viser at kvalitetsreformen for de fagansatte framstår som en kvantitetsreform. Det er mer delte oppfatninger om gradsreformen, både når det gjelder bachelor- og mastergraden. Det er størst enighet om at undervisningen lider under mangel på ressurser. Reformen har medført at de ansatte har endret sine prioriteringer i retning av undervisning. Det brukes også mer tid på kvalitetssikring og synliggjøring, mens det brukes mindre tid på forskning. Blant de faktorer som hindrer bedre undervisning oppgir flest manglende innsats og passivitet fra studentene. Om lag halvparten av de fagansatte mener at det faglige nivået var bedre før.

På den annen side kan respons på reformen sees som preget av den institusjon som de faglig ansatte inngår i. Vi skal her løfte fram følgende forhold

1. Generelle holdninger og syn på gradsreformen
2. Prioriteringer og tilrettelegging
3. Varierende studentforutsetninger

### **6.9.1 Generelle holdninger og syn på gradsreformen**

I de fagansattes generelle holdninger til reformen kan det identifiseres klare skillelinjer mellom universiteter og høyskoler. Alle universiteter er reformkritiske mens høyskolene er mer reformpositive. Skillelinjene er imidlertid ikke entydige. Fire høyskoler – Agder, Volda, Telemark og Lillehammer – har en overvekt av svar på den reformkritiske siden. De øvrige finner vi på den reformpositive siden. Heterogeniteten dominerer også innad på institusjonene hvor vi finner både reformkritiske og reformpositive grupperinger ved de fleste. I vurderingen av gradsreformen er situasjonen snudd på hodet. Her er det de høyskoleansatte som framstår som mest skeptisk. I synet på den nye bachelorgraden er de høyskoleansatte bare marginalt mer skeptiske enn de universitetsansatte, mens når det gjelder mastergraden er skepsisen betydelig større blant de høyskoleansatte.

### **6.9.2 Prioritering og tilrettelegging**

Forskjellene mellom universitet og høyskoler er for øvrig generelt små når det gjelder synspunkter på reformen blant de fagansatte, men noen nyanser kan noteres. De høyskoleansatte er noe mer opptatt av at undervisningen lider under mangel på ressurser. De er også mer opptatt av å kople undervisningen sterkere mot pågående forskning. De er videre generelt noe mindre fornøyde med avdelingen/instituttets arbeid med undervisningen enn de universitetsansatte. De er også mindre fornøyd med fokuset på studiekvalitetsarbeidet, med undervisningen og med tilretteleggingen. En tolkning er at de er mer misfornøyd med de kollektive rammebetingelsene og den kollektive problemhåndteringen innad i institusjonen.

Ved universitetene er de fagansatte generelt mindre opptatt av disse rammevilkårene. Problemene knyttes primært til forskjeller i studentenes kunnskapsgrunnlag og passivitet. De er mer fornøyd med kvaliteten på undervisningen enn de høyskoleansatte, og svarer i mindre grad at denne må knyttes mer opp mot pågående forskning. De har en større tendens til å identifisere problemer med de ansattes interesse. Flere oppgir å bruke mer tid på undervisning enn før reformen.

### 6.9.3 Variasjon i studentenes forutsetninger

En annen sentral dimensjon ved materialet er knyttet til studentenes faglige forutsetninger. Det er tilsynelatende en klar bekymring blant de fagansatte her, selv om denne bekymringen er mest uttalt blant de universitetsansatte. Varierende forutsetninger og fagkunnskaper synes å skape problemer for undervisningen. En form for fortolkning vil her kunne knytte an til en diskusjon om kvaliteten i høgre utdanning som tar feste i spørsmålet om at alle skal få forsøke seg. Sett ut fra en slik tilnærming er hovedproblemet innen norsk høgre utdanning at altfor mange med utilstrekkelige forutsetninger får anledning til å studere (Olsen 2006). Kvalitet blir her utelukkende assosiert med inntakskvalitet. Den klassiske universitetsteorien har aldri lagt skjult på at den frihet som tilskrives studentene kan betraktes som en utfordring som ligger betydelig over det de totalt sett makter, noe som kan medføre nærmest katastrofale konsekvenser for den enkelte (Stichweh 1992). Dermed understrekes universitetets gamle elitekarakter. Man favoriserte en risikokalkyle som antok at det var bedre at mange uegnede feilet enn at en høyt begavet ble hindret gjennom restriksjoner. Denne koplingen forutsetter at akademisk frihet eller den enkelte lærer ikke er ansvarlig for problemene, men at dette kan tilskrives den individuelle student og dennes brister. Han eller hun har slått inn på en feilaktig vei, noe som blir åpenbart gjennom konfrontasjonen med universitetet. Sannsynligheten for at slike tilfeller tiltok i antall, ville dermed automatisk stige med lavere inngangsbillett.

Kvalitetsreformen innebærer på mange måter en tilpasning til massifiseringen av høgre utdanning. I møtet med allmenngjøringen av høgre utdanning, er den gamle eliteforståelsen i økende grad blitt brutt til fordel for en utvikling i retning av et tettere og mer forpliktende forhold mellom lærested og student. Det stilles klarere krav til studentenes innsats underveis, ikke bare gjennom de krav som stilles ved en eksamen ved slutten av det aktuelle faget eller kurset. Samtidig forplikter lærestedet seg også i sterkere grad. Dette gir studentene fastere rammer, og reduserer risikoen i studiet. Bekymringene for variasjon i studentenes forutsetninger må også sees i forhold til de økte forpliktelsene som ligger i den nye kontrakten mellom institusjon og student.

En annen og supplerende fortolkning av bekymringen for studenter med varierende kvalifikasjoner tar utgangspunkt i nye undervisningsformer. Mye tyder på at undervisning i emner på tvers av programgrenser er blitt et vanlig fenomen under kvalitetsreformen, ikke bare ved høgskoler, men også ved ulike fakulteter ved universitetene<sup>39</sup>. Flerbruksemner er blitt det nye honnørordet, særlig på innføringsemner og førstesemesteremner. En tolkning er at universiteter og høgskoler slik sett er blitt mer

---

<sup>39</sup> Det er en rekke eksempler på tilsvarende praksiser fra alle de åtte institusjoner vi har besøkt.

like i måten undervisning organiseres på. Felles bruk av undervisningsressurser og felles emner representerer også en mulighet for å opprettholde et økende antall programmer. Spørsmålet om variasjoner i studentenes forutsetninger kan slik sett ikke bare knyttes til inntakskvalitet *per se*, men også til at studenter med ulike faglige forutsetninger og fagbakgrunn, og ulike organiserte læringsbaner, føres sammen i det enkelte undervisningsemne. Dette har skapt nye pedagogiske utfordringer og problemer både for lærerne og for studentene i form av vansker med tilrettelegging for de ulike gruppene. I noen tilfeller dreier problemene seg om undervisning på tvers av profesjoner, i andre tilfeller skapes problem gjennom undervisning på tvers av disiplinære fagområder.

## **7 Relasjoner mellom undervisning og forskning**

### **7.1 Introduksjon**

I dette kapitlet skal vi ta for oss utvalgte sider ved relasjonen mellom forskning og undervisning. En side ved denne relasjonen er den individuelle frihet til forskning og undervisning. En annen er knyttet til kriterier for utforming av vitenskapelige stillinger. En tredje omhandler spørsmålet om forskningsbasert undervisning og sammenhengen mellom egen forsknings/FoU-virksomhet og undervisningen.

### **7.2 Frihet til forskning og undervisning**

Spørsmålet om akademisk frihet har mange og kompliserte sider (Kallerud 2006). Det kan også skilles mellom en rekke ulike betydningen av begrepet (Stichweh 1994). Akademisk frihet kan grovt sett forstås som fravær av ekstern intervensjon. Det kan framstå som et internt akademisk spørsmål, men blir som regel forstått som et politisk spørsmål. Den politiske forståelsen av akademisk frihet har en rekke ulike sjatteringer som autonomi i forhold til staten, og autonomi for private interesser (Ben David 1992) Akademisk frihet - frihet til å forfølge problemstillinger som samfunnet generelt avviser - beskytter vitenskapelig virksomhet fra generelle forestillinger i samfunnet.

Den interne akademiske forståelsen er knyttet til forholdet mellom professoren og egen organisasjon samt relasjonen mellom professorene. Den europeiske professoren har vært karakterisert som en offentlig betalt privatpraktiker, noe som manifesterer seg i retten til egenforvaltning (sms). Akademisk frihet regulerer også relasjonene mellom lærerne innen høgre utdanning. Vi er i denne sammenheng primært opptatt av spørsmålet om individuell frihet til den enkelte forsker, ofte tematisert som "freiheit und einsamkeit" i undervisning og forskning, og hvordan de fagansatte vurderer sin individuelle frihet med hensyn til forskning og undervisning. Spørsmålet vi stiller er hvorvidt denne friheten har endret seg etter kvalitetsreformen.

**Tabell 7.1:** *Generelle synspunkter på hvorvidt individuell frihet har endret seg med hensyn til forskning og undervisning. Prosentandel som har svar "klart mindre enn tidligere. prosent (N= 2060)*

	UNIVERSITET	HØGSKOLER	TOTALT
Forskning	41	35	39
Undervisning	28	24	27

- 27 prosent er av den oppfatning at den individuelle frihet i undervisningen har blitt mindre
- 39 prosent mener at den individuelle frihet til forskning har blitt mindre
- Forskjellene mellom universitetsansatte og høyskoleansatte er relativt små, men det er en større andel blant universitetsansatte som mener friheten har blitt mindre.

Hvorvidt utviklingen generelt kan tolkes i retning av en sterkere kollektivisering av både forskning og undervisning kan på bakgrunn av de fagansattes forståelse framstå som uklart. Men at såpass mange framhever at den individuelle frihet til forskning er blitt mindre under kvalitetsreformen kan knyttes til forestillingen om "Mode 2", og antakelsen om at vilkårene for forskningsproduksjon har endret seg grunnleggende (Gibbons m.fl 1998) Forskningsrådet representerer en stadig viktigere del av omgivelsene for forskningsaktiviteten ved både universiteter og høyskoler. Produksjon av søknader er blitt et vedvarende trekk ved forskningsaktiviteten innen academia (Ziman 1997). Dette er imidlertid utviklingstrekk som i liten grad springer ut av kvalitetsreformen som sådan. Denne har i liten grad har fokusert forskning som et mål.

Kvalitetsreformen har derimot vært preget av ønsket om å løfte fram undervisningen som et kollektivt ansvar. Den klassiske undervisningsformen ved universitet er enkeltmannsforetaket, der den enkelte professor bokstavelig talt er sitt undervisningstiltak. Fellesskapet ved instituttene har mer vært knyttet til fastlegging av pensum (Høstaker 1997). Hvordan det faktisk undervises har vært opp til den enkelte fagansatte. Spørsmålet som stilles er i hvilken grad og eventuelt på hvilken måte fagansvaret er blitt mer kollektivisert. Her gir intervjuene noen holdepunkter. Forming av lærerteam rundt undervisningen har i en rekke tilfeller medført en tendens i retning av økende standardisering – og i utgangspunktet redusert muligheter for individuell tilpasning. Utbygging av kvalitetssikringssystemer, obligatoriske studentevalueringer og mer systematiske rapporteringsrutiner har også bidratt til å øke potensialet for innsyn i undervisningen. En informant formulerte det slik:

*”No blir undervisninga avprivatisert, og det blir eit kollektivt ansvar å forbedre undervisninga.”*

Spørsmålet er hvor representativt dette synet er. Oppfatningen hos 27 prosent av respondentene er at undervisningen er blitt mindre preget av individuell frihet for den enkelte fagansatte. Noen informanter assosierer redusert frihet med standardisering; *”Alt må gjøres likt.”* Det er blitt mindre rom for individuelle tilpasninger. Andre knytter mangel på frihet til mangel på fleksibilitet. Deres erfaring er at det er blitt vanskeligere å endre undervisningsoppleggene enn før reformen. Alt må godkjennes, koordineres og samordnes med andre emner i programmet. Den første utprøvingsfasen i forbindelse med iverksettingen av reformen illustrerte med all ønskelig tydelighet nødvendigheten av slik samordning. Intervjuene med studentene, med de ansatte og med ledelsen for institutter og avdelinger er klart samstemte i så måte. I mange tilfeller hadde man ikke snakket sammen verken om tidsplanlegging eller innfasing av skriveoppgaver. På dette punktet har forbedringspotensialet vært betydelig. En biologistudent formulerte det slik:

*”Det er dårlig avstemming av studieaktiviteten på de ulike kursene som går samtidig. Dette har vært et problem hele tiden. Ting kræsjer, dårlig med innleveringer på samme uke i alle tre fagene, dårlig kommunikasjon i alle fagene, man klarer ikke å snakke med hverandre om planleggingen. Tingene er ikke koordinert, så kommer det en masse eksamener, protester fra studentene og klager, så kommer det tilpasninger igjen. Tre fag som ikke er koordinert, der foreleserne er ”snille” og prøver å ordne det og flytter på frister..... Dette har gjort oppstarten vanskelig. Vi er blitt forsøkskaniner på det nye opplegget.”*

Men konsekvensen etter at barnesykdommene er unnagjort, er at både samordningsgevinstene og samordningskostnadene har økt. Det modulariserte og dermed antatt fleksible undervisningssystemet er for noen blitt synonymt med stivhet. Som en informant formulerte det; *”Alle bitene skal passe sammen i puslespillet, eller som tannhjul”*. For mange av informantene er det høyst uklart hvorvidt disse sidene ved reformen faktisk fører til høyere kvalitet. Andre informanter oppfatter imidlertid ikke dette som ”undervisning”, men mer som ”administrasjon” eller ”byråkrati”. Ut fra en slik forståelse er det undervisningsadministrative oppgaver som øker, og det er her at tannhjulproblematikken oppleves som mer påtrengende enn før reformen. Særlig innen studieprogrammer preget av store valgmuligheter gjennom hele studieløpet kan samordningsmatrisene bli svært omfattende. Også kvalitetssikringssystemet inkluderes her. *”Kvalitetssystemet en ren byråkratisk prosess”. .... Det går lite på fag, men mer på formaliteter.* En måte å formulere problemet på er at den sterke veksten i regelproduksjon og arbeidsoppgaver i gråsonen mellom undervisning og administrasjon



har sprengt ”skallet” rundt det enkelte undervisningstiltak, særlig innen fagområder som ikke var modulariserte før kvalitetsreformen. Undervisningsaktiviteter som tidligere var gjensidig uavhengige er blitt sekvensielt avhengige og innvevd i langt større samordningsmatriser der koordineringsarbeidet skjer sentralt ved institusjonene. Dette erfares særlig sterkt innen historisk-filosofiske fag ved universitetene. De nye breie bachelor-programmene har i en rekke tilfeller dannet grunnlag for samarbeid om undervisning og nye koplinger (Lima og Vabø 2005). Samtidig er det mye som tyder på at de nye breie programstrukturene ofte fører til mye administrativt dobbeltarbeid (sms). Men måten eget undervisningsopplegg drives på i praksis, har i liten grad endret seg for flere av disse informantene. Noen informanter argumenterer for at friheten til å styre eget emne faktisk har økt under kvalitetsreformen. For disse har modulariseringen i praksis betydd at emnene er blitt mer privatisert enn tidligere. Praksisen ”undervisning som enkeltmannsforetak” eksisterer tilsynelatende fortsatt i beste velgående.

Synet på frihetsgradene når det gjelder *undervisning* varierer imidlertid noe mellom fagområder ved universitetene. Det er ved historisk-filosofiske fag og juridiske fag at følelsen av reduksjon av friheten med hensyn til egen undervisning er mest utbredt (37 prosent). Innen utdanningsvitenskapelige fag er andelen som ikke føler frihetsreduksjon størst. 82 prosent mener at situasjonen er omtrent som tidligere. Deretter følger teknologiske fag (74 prosent) og medisin/odontologi (69 prosent).

Synspunktene på om de ansattes egen frihet er blitt endret når det gjelder *forskning* varierer også i noen grad mellom fagområdene. De utdanningsvitenskapelige fagene skiller seg her ut. Kun 9 prosent mener friheten er blitt mindre. Deretter kommer juss, hvor 31 prosent er av den oppfatning at friheten har blitt klart mindre enn tidligere. Ved medisin mener 35 prosent at friheten til egen forskning er blitt mindre.

Innen *høgskolesektoren* er det innen lærerutdanningen, økonomiske og administrative fag/samfunnsfag (46 prosent), humanistiske fag (39 prosent) og lærerutdanningene (38 prosent) at følelsen av at frihet til forskning er blitt mindre enn tidligere. Også her står oppfatningen om stabilitet sterkest. Det er imidlertid interessant å merke seg at det er en større andel som føler at friheten til egen forskning er blitt redusert enn det er når det gjelder friheten til egen undervisning.

### 7.3 Prinsipper for utforming av faglige stillinger innen høgre utdanning

Vitenskapelige stillinger representerer både en organisatorisk og en individuell kopling mellom to samfunnsmessige delsystemer; utdanning og forskning. Den organisatoriske koplingen mellom forskning og lære ved universiteter og høgschooler er ikke underlagt noen hierarkisk målstruktur som privilegerer det ene framfor det andre. Målene til forskningen er like lite determinert ut fra målene i undervisningen som omvendt. Den organisatoriske koplingen mellom forskning og undervisning innebærer videre en deling de finansielle og personellmessige ressurser som organisasjonen disponerer.

Universiteter og høgschooler kan sies å avlevere flerprodukt-produksjon. I løpet av en og samme prosess framstilles flere ulike produkter. Dette var i sin tid utgangspunktet for den forskningsbaserte undervisning. Gjennom deltakelse i professorens forskningsaktiviteter skulle studentene lære, noe som i sin tur betydde at professorens undervisning var hans forskning. Dette er noe som vi i liten grad observerer i dag. Derfor er denne produksjonen i sterkere grad å betrakte som vekselbruk (Schimank 1991). De fagansatte driver undervisning på ett tidspunkt, og forskning på et annet.

I Norge har den vitenskapelige stillingen ved et universitet lenge vært preget av koplingen mellom forskning og undervisning, med en fastlagt norm for undervisning og forskning (Nilsen 2005). Men forsøk på roledifferensiering gjennom forming av andre mer endimensjonale kategorier slik som for eksempel universitetslektoren kan identifiseres<sup>40</sup>. Målsettingen var her å utvikle mekanismer for avlastning av det vitenskapelige personalet gjennom mer spesialiserte undervisningsstillinger. Men det viste seg å være vanskelig å stabilisere denne kategorien, til tross for en viss rekruttering.

Tendensen i retning av økt differensiering av forskning og undervisning kan forstås utfra en rekke ulike hensyn. Dette gjelder kanskje først og fremst økonomi. Forskning er dyrt, og en økt differensiering mellom forsknings- og utdanningsinstitusjoner kan redusere kostnadene til forskning. Det andre hensynet kan knyttes til behovet for å konsentrere forskning (noe forskning nødvendigvis må konsentreres) og ikke minst; å skape endring gjennom strategiske prioriteringer av FOU-ressurser. Samtidig framstår prinsippet om forskningsbasert undervisning som regulativt ide som så pass slitesterkt, at det har vært i stand å definere høgre utdanning som utdanningsrom (Clark 1991).

---

<sup>40</sup> Konferer for eksempel Vabø (1994)

De fagansattes arbeidsvilkår ble i 1992 regulert i form av en egen særavtale<sup>41</sup>. Avtalen omfatter alle undervisnings- og forskerstillinger unntatt øvingslærere med hovedstilling i skoleverket. Bakgrunn for den felles reguleringen var Norgesnettets og ønsket om samordning og arbeidsdeling innen høgre utdanning. De enkelte institusjonene skulle ha ulike oppgaver, men samlet skulle de drive forskning og gi undervisning basert på forskning, utviklingsarbeid og erfaringskunnskap. Universitet og vitenskapelige høyskoler skulle ha ansvaret for hoveddelen av grunnforskningen og et særskilt ansvar for utvikling av landets høyeste kompetanse. De regionale høyskolene og kunsthøyskolene skulle stå for et bredt tilbud av profesjonsrettede utdanninger og rettes inn mot kvalifisering til et bestemt yrke eller utdanning av mer generell yrkesforberedende karakter. Innen enkelte områder der det ikke ble gitt tilsvarende tilbud innen universitetene kunne de også tilby hovedfag. Samtidig ble det tillagt høyskolene å drive forskning, kunstnerisk virksomhet og annet utviklingsarbeid, fortrinnsvis i relasjon til praksisfeltet for sine fag, eller til problemstillinger særlig relevante for sin region. Det ble også åpnet for at høyt kvalifiserte forskningsmiljøer ved høyskolene kunne spille en rolle både på hovedfag og doktorgradsnivå i samarbeid med enten en vitenskapelig høyskole eller et universitet<sup>42</sup>. For universiteter og vitenskapelige høyskoler ble det fastsatt normer for at fordelingen ved mellom forskning og undervisning på årsbasis burde være 50-50 for institusjonen som helhet. Tid anvendt til administrasjon og formidling burde ikke endre denne fordelingen. For de regionale høyskolene var det av departementet i Stortingsmelding nr. 40 (1990-91) foreslått en fordeling av ressurser på 75 prosent til undervisning og 25 prosent til forskning. Stortinget gikk imidlertid inn for at det ikke skulle fastsettes en øvre grense for hvor stor andel av undervisningsåret de fagansatte samlet skulle bruke til forskning, utviklingsarbeid og ekstern kontaktvirksomhet. Departementet tolket Stortinget slik at dagens nivå skulle opprettholdes som et minimum, men med muligheter for videreutvikling.

Særavtalen av 1992 ble stående fram til 2005. Ønskene om økt fleksibilitet i bruken av personalressurser har blitt sterkere. Begrepet forskningsbasert undervisning er også blitt søkt nyansert gjennom en rekke fortolkninger<sup>43</sup>. Utdannings- og forsknings-komiteen i Stortinget har fastholdt at prinsippet om forskningsbasert undervisning skal være grunnleggende i all høyere utdanning, og at kombinerte forsknings- og undervisningsstillinger skal være hovedprinsippet både ved universiteter og høyskoler<sup>44</sup>.

---

<sup>41</sup> Rundskriv F-93/92 av 04.12.1992

<sup>42</sup> sms

<sup>43</sup> St. meld nr 25 (2001-2002)

<sup>44</sup> Innstilling nr 91(2002-2003)

Samtidig framholdt komiteen i sine merknader<sup>45</sup> at andelen tid brukt til undervisning og forskning kunne variere mellom stillingskategorier og ved enkelte institusjoner. Det ble ikke fremmet innvendinger mot regjeringens ønske om å bruke personalressursene mer fleksibelt og at dette skjønnnet skulle ivaretas av faglig leder på grunnplanet. Institusjonene kunne gjøre dette gjennom valg av stillingskategorier ved tilsetning, ved variasjon i tidsbruk over ulike perioder, og ved individuell fastsetting av andelen undervisning og forskning blant arbeidspliktene. Samtidig understreket komiteen at dette ikke måtte gå på bekostning av prinsippet om at de fleste faglige stillinger skulle være kombinerte undervisnings- og forskerstillinger eller prinsippet om forskningsbasert undervisning

På denne bakgrunn kom Utdannings- og forskningsdepartementet fram til at retningslinjene for fordeling av arbeidstid fra 1992 skulle oppheves. Synspunktet var at det nå var opptil den enkelte institusjon å fastsette bestemmelser om fordeling av arbeidstid. Samtidig forutsatte departementet at institusjonene måtte legge opp en praksis som var i overensstemmelse med de rammene som var blitt trukket opp av komiteen.

Vi vil her se nærmere på hvordan de fagansatte vurderer to forhold:

1. Individuell forskningsrett versus institusjonell fastsetting
2. Avvikling av enheten mellom forskning og undervisning gjennom utforming av undervisnings- og forskningsstillinger.

---

<sup>45</sup> sms

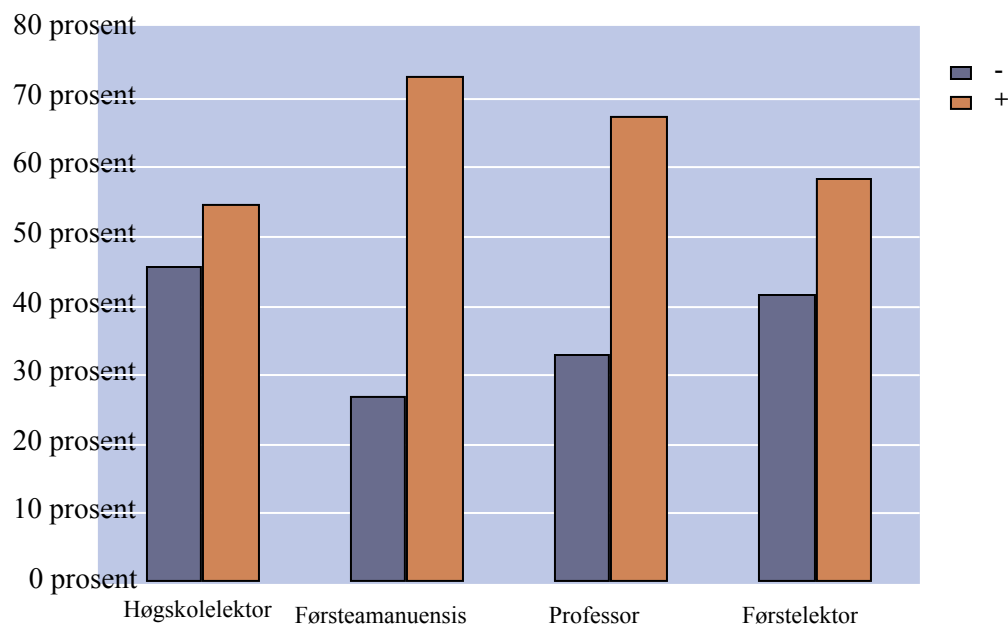
**Tabell 7.2:** *Generelle synspunkter på ulike aspekter ved kvalitetsreformen. Prosentandel som sier seg enig i følgende påstander (N=2060)*

TILSLUTNING TIL UTSAGN	UNIVERSITET	HØGSKOLE	TOTALT
Forholdet mellom forskning/FOU og undervisning bør defineres ved en fast fordeling	73	58	65
Forholdet mellom forskning/FOU og undervisning bør kunne settes sammen ut fra de vurderinger som ledelsen gjør av behov	21	36	29
Det bør åpnes for rene forskerstillinger helt uten undervisningsplikt	23	24	27
Det bør åpnes for rene undervisningsstillinger uten forskningsrett	24	23	24

- Et klart flertall blant de fagansatte mener at forholdet mellom forskning og undervisning bør defineres ved en fast fordeling.
- Et klart mindretall er av den oppfatning at forholdet mellom FOU/forskning og undervisning bør overlates til ledelsens vurderinger ut fra behov.
- Et klart mindretall støtter tanken om at det bør åpnes for rene undervisningsstillinger.
- Et klart mindretall støtter at det åpnes for rene forskerstillinger helt uten undervisningsplikt.

Samtidig gir survey-materialet mulighet til å nyansere synet på forholdet mellom undervisning og forskning. For det første kan det påvises ulikheter i vurderingene ut fra institusjonstilhørighet. Det er klare forskjeller mellom universitet og høyskoler. De universitetsansatte gir markant sterkere støtte til en fast fordeling mellom undervisning og forskning. Blant fagpersonalet ved høyskolene synes det generelt å være noe større aksept for at ledelsen skal kunne foreta vurderinger av dette selv om det også her er flertall for en fast fordeling. Denne situasjonen reflekter trolig variasjon i praksiser for allokering av tid til forskning ved de to ulike institusjonstypene.

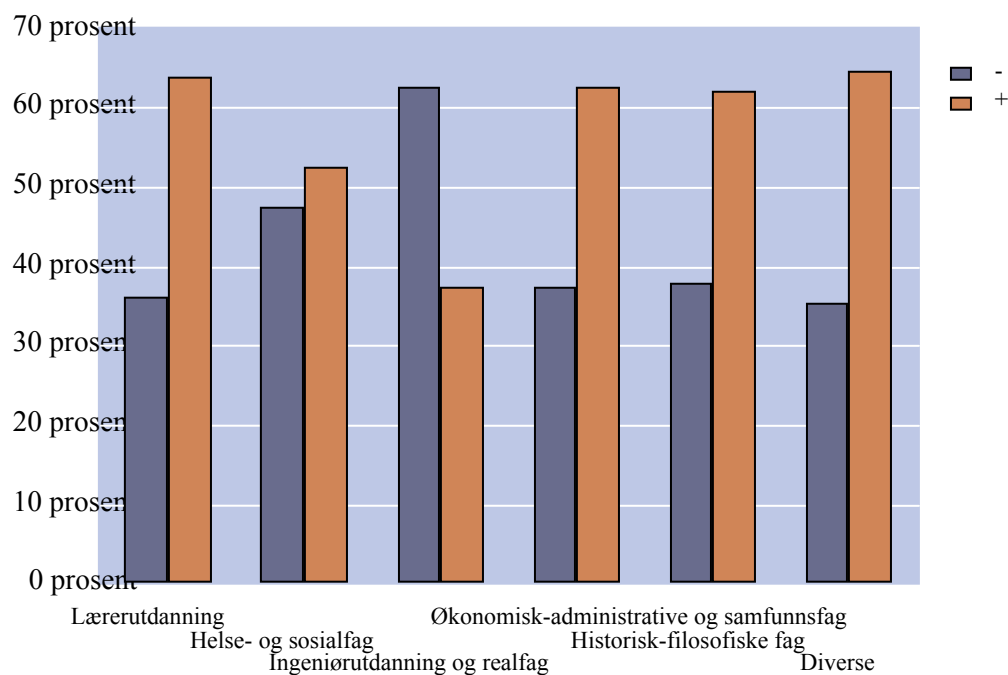
For det andre varier disse vurderinger noe ut fra ut fra stillingskategori. Det er flertall for en fast fordeling i alle kategorier, men graden av oppslutning varierer ut fra stillingsnivå.



**Figur 7.1:** *Forholdet mellom forskning/FOU og undervisning bør defineres ved en fast fordeling*

Førsteamanuensene gir uttrykk for den sterkeste preferansen for en fast fordeling fulgt av professorene. Det er også flertall blant høgskolelektorene og førstelektorene, selv om disse gruppene er langt mer delt på spørsmålet. Her er det store mindretall som åpner for at ledelsen i større grad får råde. Det er imidlertid få forskjeller ut fra stillingsstruktur i spørsmålet om det bør åpnes for rene undervisningsstillinger. I spørsmålet om det bør åpnes for rene forskerstillinger er alle kategorier overveiende negative. Professorene er litt mer positive en de øvrige, men forskjellene er små.

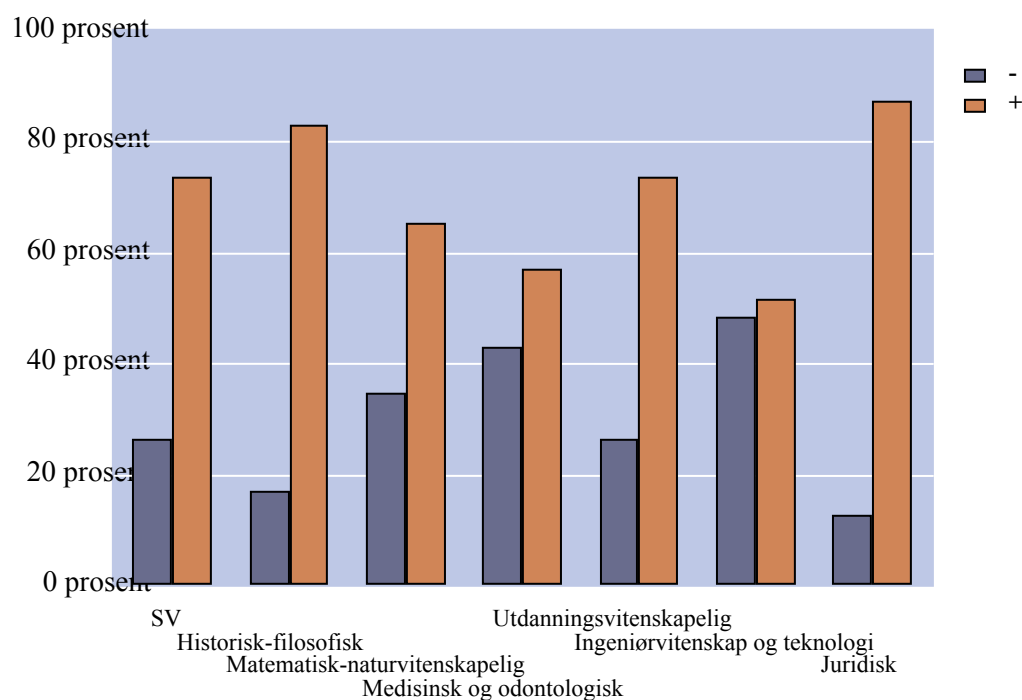
### 7.3.1 Høgskolesektoren



**Figur 7.2:** Forholdet mellom forskning/FOU og undervisning bør defineres ved en fast fordeling

Innen høgskolesektoren er det betydelige forskjeller mellom ulike typer utdanninger i synet på organisering av forholdet mellom FOU og undervisning. Støtten til en fast fordeling er størst blant fagansatte innen lærerutdanningene, de historisk-filosofiske fagene samt økonomisk-administrative fag og samfunnsfag. En tilsvarende stor andel er imot at forholdet mellom FoU og undervisning bør kunne fastlegges ut fra ledelsens vurdering av behov. Svarprofilen blant ansatte innen ingeniør- og realfag samt innen helseutdanningene er en helt annen. Et klart flertall av de fagansatte innen ingeniørutdanning og realfag gir uttrykk for at de er imot en fast fordeling av FoU og undervisning. Også innen helse- og sosialfag er over 50 prosent mot en fast fordeling. Det er også innen disse fagområdene at motstanden mot at ledelsen skal kunne foreta vurderinger ut fra behov er minst. Det er ikke flertall for rene undervisnings- eller forskerstillinger i noen fagområder. Innen ingeniør- og realfagene er aksepten for rene undervisningsstillinger uten rett og plikt til forskning sterkest. (40 prosent), mens innen økonomisk/administrative fag og samfunnsfag er aksepten for rene forskerstillinger sterkest (35 prosent).

### 7.3.2 Universitetet



**Figur 7.3:** Forholdet mellom forskning/FoU og undervisning bør defineres ved en fast fordeling

Ved universitetene er det innen de juridiske fagene at ønsket om en fast fordeling av forskning og undervisning står sterkest. Over 85 prosent av juristene gir sin tilslutning til en fast fordeling, tett fulgt av humanistene, samfunnsviterne og fagpersonale fra de utdanningsvitenskapelige fagene. Noe svakere står dette kravet blant ingeniørene/teknologene og medisinere, selv om det også innen disse fagområdene er et flertall som ønsker en fast fordeling. Det er generelt liten støtte til rene forskerstillinger.

### 7.4 Forskningsbasert undervisning

Det legges i styringsdokumentene sterk vekt på at undervisningen innen høyere utdanning skal være forskningsbasert. Av Mjøs-utvalgets rapport (NOU 200:14) framgår det at det bør være nær kontakt mellom forskning og undervisning når det gjelder utdanning på høgre nivå. Begrepet forskningsbasert undervisning ble imidlertid søkt



nyansert gjennom en rekke fortolkninger<sup>46</sup>. Et hovedspørsmål er om FOU skal avgrenses til OECDs kriterier eller ikke. Det er også gjort forsøk på å utvide FOU-begrepet til å omfatte ulike former for praksis, utvikling og utredningsarbeide. Hva som i praksis menes med forskningsbasert undervisning er det generelt ulike oppfatninger om (Hylleseth 1997). I litteraturen treffer vi på følgende:

1. Studentene blir undervist av en forsker i dennes egen forskning
2. Studentene undervises av forskere, men ikke nødvendigvis i forskernes egen forskning
3. Studentene blir undervist på en institusjon der det blir forsket. Her er det ikke nødvendig at studentene blir undervist av en som forsker selv.
4. Pensum er helt eller delvis sammensatt av materiale som er eller bygger på videre formidling av oppdatert forskning.
5. Forskerne underviser ikke direkte, men har ansvaret for koordinering og tilsyn av læreres undervisning.

Mjøs-utvalgets definisjon av forskningsbasert undervisning er ”*den undervisning som blir gitt av personer som har erfaring fra forskning og utviklingsarbeid, som kjenner den vitenskapelige metode og tenkemåte, som holder seg oppdatert på eget fagfelt, og som har kontakt med miljøer som driver med forskning og utviklingsarbeid*” (NOU 200:14).

Utdannings- og forskningskomiteen har fastholdt i sine kommentarer at prinsippet om forskningsbasert undervisning skulle være grunnleggende i all høyere utdanning. I Lov om universiteter og høyskoler framgår det videre at universiteter og høyskoler

“skal arbeide for å fremme lovens formål ved å:

- a) tilby høyere utdanning som er basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap.
- b) utføre forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid.
- c) forvalte tilførte ressurser effektivt og aktivt søke tilføring av eksterne ressurser.
- d) bidra til å spre og formidle resultater fra forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid.
- e) bidra til innovasjon og verdiskapning basert på resultater fra forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid.
- f) legge til rette for at institusjonens ansatte og studenter kan delta i samfunnsdebatten. g) bidra til at norsk høyere utdanning og forskning følger den internasjonale forskningsfronten og utviklingen av høyere utdanningstilbud.

---

<sup>46</sup> St. meld nr 25 (2001-2002)

h) samarbeide med andre universiteter og høyskoler og tilsvarende institusjoner i andre land, lokalt og regionalt samfunns- og arbeidsliv, offentlig forvaltning og internasjonale organisasjoner.”

Det er imidlertid blitt reist tvil om det eksisterer en nær forbindelse mellom forskning og undervisning. Flere hevder at denne forbindelsen er svakere enn det man tidligere har lagt til grunn. Forskingen er viktigere for undervisningen enn undervisningen for forskningen. På lavere grad er interaksjonen mellom forskning og undervisning sterkere innen HF-fag og SV-fag enn i andre fag, mens slike forskjeller ikke synes å være gyldige på høyere nivå (Smebye 2001). Innen en rekke profesjonsutdanninger har det vært vanskelig å konkretisere hva forskningsbasert undervisning egentlig betyr<sup>47</sup>.

Vi har spurt respondentene om hvordan de oppfatter dette forholdet for deres eget vedkommende; om det er en nær sammenheng mellom forskning/FoU og undervisning, om denne sammenhengen er indirekte men positiv, om det er liten sammenheng, eller om respondenten ikke har fått tildelt tid forskning/FoU.

**Tabell 7.3:** *Hvordan opplever du sammenhengen mellom forskning/FOU-aktivitet og undervisning for din egen del? Prosentandel*

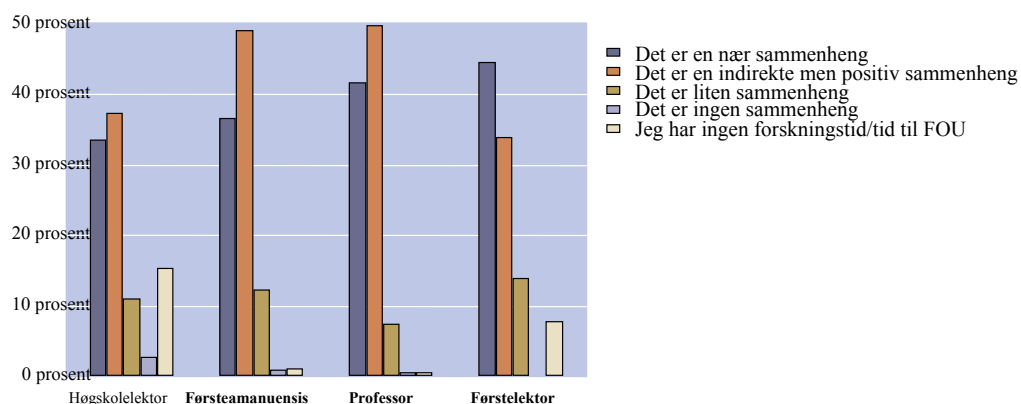
	Det er en nær sammenheng	Det er en indirekte men positiv sammenheng	Det er liten sammenheng	Det er ingen sammenheng	Jeg har ingen forskningstid/tid til FOU	
Universitet	38	52	10	.5	0	100.0 prosent
Høgskole	40	41	10	2	8	100.0 prosent
N	719	847	179	21	85	1851
Gj.snitt	39	46	10	1	5	100.0 prosent

- Gjennomsnittlig mener hele 85 prosent at det er en nær eller indirekte positiv sammenheng mellom det de forsker på og undervisningen.

<sup>47</sup> Konferer blant annet for eksempel NOKUT (2005) revidering og akkreditering av bachelorprogram i sykepleie ved høgskolen i Sogn og Fjordane

- Kun 5 prosent har ikke forskningstid, mens 11 prosent oppfatter at det er liten eller ingen sammenheng mellom det de forsket på og undervisningen.
- Forskjellene mellom høyskoler og universitet framstår som små selv om det er ved universitetene relasjonen mellom forskning og undervisning framstår som absolutt sterkest.
- Med unntak av 8 prosent av personalet ved høyskolene disponerer alle fagansatte egen forskningstid.

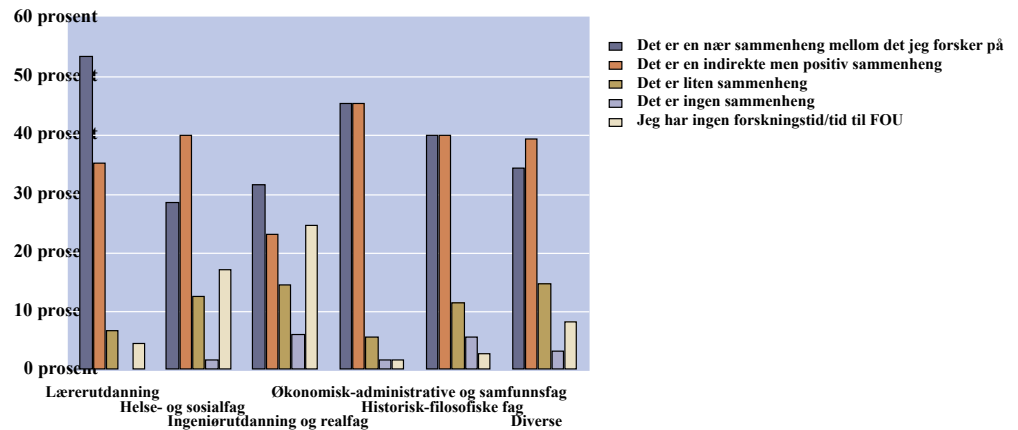
En sammenligning med resultater fra EVA høyskolereformen kan her være opplysende (Kyvik 1999, Kyvik og Skodvin 1998). 48 prosent av personalet ved de statlige høyskolene oppga at innholdet i undervisningen i stor eller noen grad var preget av egen forskning<sup>48</sup>. Dersom vi inkluderer utviklingsarbeid, utredning og forskningsvirksomhet m.m. i definisjonen av FoU økte imidlertid andelen som driver FOU-basert undervisning betydelig. 3/4 av de fagansatte innen høyskolesektoren oppga i 1977 at undervisningen i noen eller stor grad var preget av eget FOU-arbeid (sms). Så å si samtlige av dem som drev FoU synes å mene at dette hadde betydning for undervisningen.



**Figur 7.4:** Sammenhengen mellom forskning og undervisning

92 prosent av professorene mener at det er en nær eller indirekte men positiv sammenheng mellom forskning de driver og undervisningen mot 85 prosent av førsteamanuensene. Men også 77 prosent av førstelektorene og 70 prosent av høgskolelektorene oppgir en slik sammenheng. Også her kan vi sammenligne med 1997 undersøkelsen fra evalueringen av høyskolereformen. 84 prosent av professorene oppga da at egen undervisning hadde sammenheng med egen forskning mot 66 prosent av førsteamanuensene, 48 prosent av førstelektorene og 36 prosent av høgskolelektorene.

<sup>48</sup> Dataene er fra 1997.

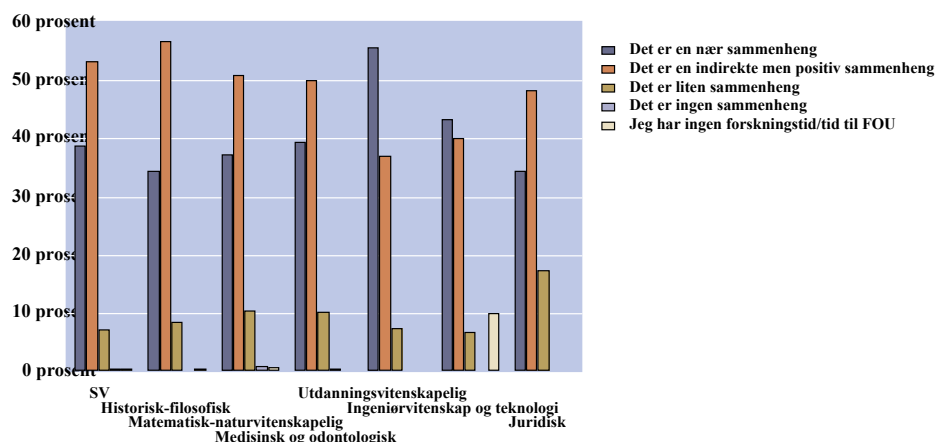


**Figur 7.5:** Sammenheng mellom forskning og undervisning: fagområder

Respondentene tilknyttet lærerutdanningen og økonomiske fag/samfunnsfag rapporterer den tetteste relasjonen mellom FOU og undervisning, fulgt av historisk-filosofiske fag. Mer enn 63 prosent av respondentene innen lærerutdanningen vurderer det slik at det er en nær sammenheng mellom FOU og undervisning, mens 36 prosent mener at det er en indirekte men positiv sammenheng. Likevel framgår det av de egenvurderinger som NOKUT har innhentet fra lærerutdanningsinstitusjonene at det er uklart i hvilken grad undervisningen ved allmennlærerutdanningen er forskningsbasert, og at mange fagansatte har en liten FOU-innsats i sine årsverk<sup>49</sup>. Motsatt er det blant fagpersonalet innen helse- og sosialfag samt ingeniørfag/realfag at det er størst andel som ikke disponerer tid til FoU.

Også denne profilen kan et stykke på vei sammenlignes med resultatene fra evalueringen av høyskolereformen, som operer med en annen og noe mer fingradert inndeling. I denne studien fant man store forskjeller mellom profesjonsutdanningene (Kyvik 1999, Kyvik og Skodvin 1998). Ansatte innen siviløkonomutdanningene og til dels sivilingeniørutdanningene oppga da å ha langt tettere forhold mellom FoU og undervisning enn sine kolleger ved andre profesjonsutdanninger. Ingeniørutdanningene lå på bunn. Bare hver fjerde oppga her at deres undervisning var preget av eget FOU-arbeid.

<sup>49</sup> Konferer innledd fra Per Ramberg 21.09.05, publisert NOKUT <http://www.nokut.no/sw11258.asp>



**Figur 7.6:** Sammenheng mellom forskning og undervisning: fagområder universitet

Innen universitetssektoren har svarene en noe annen profil. Det er kun innen ingeniør- og teknologifag at noen respondenter opplyser at de ikke har forskningstid til disposisjon. Den høyeste andelen som rapporterer at det er en *nær* sammenheng mellom det de forsker på og undervisning er som i høyskolesektoren de utdanningsvitenskapelige fagene, hvor 65 prosent rapporterer en slik nær sammenheng, fulgt av ingeniørvitenskap og teknologi med 43 prosent. Med unntak av disse to fagområdene, er den mest utbredte oppfatningen er at det er en indirekte men positiv sammenheng mellom det respondentene forsker på og undervisningen.

## 7.5 Oppsummering

Dersom vi sammenfatter synet på frihet i forskning og undervisning, stillingsutforming og relasjoner mellom forskning og undervisning framkommer følgende bilde. I synet på hvorvidt frihetsgradene har endret seg når det gjelder *undervisning*, er hver fjerde av den oppfatning at den individuelle friheten har blitt mindre. Hele 39 prosent mener imidlertid at den individuelle frihet til *forskning* har blitt mindre. Forskjellene mellom universitetsansatte og høyskoleansatte er relativt små.

I synet på prinsippet for stillingsutforming fant vi større forskjeller mellom universiteter og høyskoler. Tre av fire universitetsansatte støttet tanken om fast fordeling, mens 60 prosent blant de høyskoleansatte gjorde det samme. Tilsvarende er aksepten for en fastlegging av forholdet mellom forskning og undervisning ut fra ledelsens behov sterkere innen høyskolesektoren (36 prosent) enn ved universitetene (21 prosent).

Ut fra materialet synes det å være enten en nær eller en indirekte, men positiv sammenheng mellom det personalet forsket på og undervisningen. Sammenhengen er noe sterkere ved universitetene. Kun 11 prosent oppfatter at det er liten eller ingen sammenheng mellom det de forsker på og undervisningen. 5 prosent har ikke forskningstid.

Innen høgskolesektoren framstår det et bilde preget av opposisjonen mellom ingeniør- og realfag og helse- og sosial utdanningene på den ene siden og lærerutdanning, historisk-filosofisk utdanning og samfunnsfag/økadm på den andre. De første heller til å være mot en fast fordeling av FoU og undervisning og mer åpne for at ledelsen skal kunne foreta vurderinger ut fra behov. De føler i minst grad at friheten er blitt mindre i forskning og undervisning. Motsatt er det innen lærerutdanningen, øk-adm/samfunnsfag samt historisk-filosofiske fag at følelsen av frihet til forskning er blitt mindre enn tidligere. Her beskrives relasjonen mellom FoU og undervisning som tett, og man finner den sterkeste støtten til prinsippet om en fast fordeling mellom FOU og undervisning.

Ved universitetene framstår forskjellene mellom fagområdene som mer kompliserte: Det er ved de historisk-filosofiske fag og juridiske fag at følelsen av reduksjon av friheten i egen undervisning er mest utbredt. Motsatt er den minst innen utdanningsvitenskapelige fag og teknologiske fag. Svært få innen de utdanningsvitenskapelige fagene opplever noen innskrenkning i forskningsfriheten, og det er også disse som opplever den tetteste forbindelsen mellom undervisning og forskning.

## 8 Kvalitetsreformen og reformresepsjon – faglige profiler

### 8.1 Introduksjon

I dette kapitlet skal vi analysere nærmere fagenes resepsjon av kvalitetsreformen. Utgangspunktet er at det er behov for en mer finkornet forståelse av de ulike fagområdene. At de ulike fagområder og de fagkulturer de representerer utgjør sentrale forutsetninger for iverksetting av reformer er en tankegang som er godt kjent. I studiet av universitetet har det vært vanlig å lokalisere akademikerens verdier, holdninger og adferd og hvordan de forstår reformer og setter dem ut i livet, gjennom de disiplinære kunnskapstrukturene. Blant de mer kjente studier på området er teorien om de to kulturer (Snow 1959) og om de tre kulturer (Lepenies 1992). Denne type tenkning er også reflektert i klassikeren *Academic Tribes and Territories* (Beecher 1979) og i Burton Clarks *Academic life*. Akademisk respons på endring og reform må primært informeres av en forståelse av den disiplin eller det fagområde som de har spesialisert seg i. Beechers angir en enkel klassifisering av fagområder ut fra forskningsmodus. Antakelsen er at ulike forskningsstiler har innvirkning på sosiale relasjoner og politikktutforming. Disse distinksjonene kan brukes til en grov klassifisering av enkeltområder som naturvitenskap (hard/ren), medisin (hard/anvendt), humaniora (myk/ren) og juss (myk/anvendt). Fagområder er ikke homogene grupper. De ulike forskningsstilene kan imidlertid også finnes innen et hvert fagområde. Snarere kan fagområdene sees som sammensatt an en rekke grupper med betydelige spenninger mellom seg, som segmenter eller fraksjoner, hvor betydningen av de ulike fraksjonene vil kunne fluktuere over tid (Bucher og Strauss 1961).

Utgangspunktet er her at politikk ikke blir passivt mottatt og automatisk implementert, men at reformer oversettes, innpasses og tilpasses karakteristika ved det enkelte fagområde. Dette åpner for ulike utviklingsmønstre. Ett slikt forhold som kan prege resepsjonen er akademiske ressurser. Dette kan forstås snevert som konsentrasjonen av formelle meritter i form av andelen professorat og førsteamanuensisstillinger, men kan også forstås som breiere kataloger av posisjoner og ressurser i feltet. De ulike fagområder karakteriseres av ulik opphopning av akademiske ressurser, og kan kanalisere reformen inn i ulike spor.

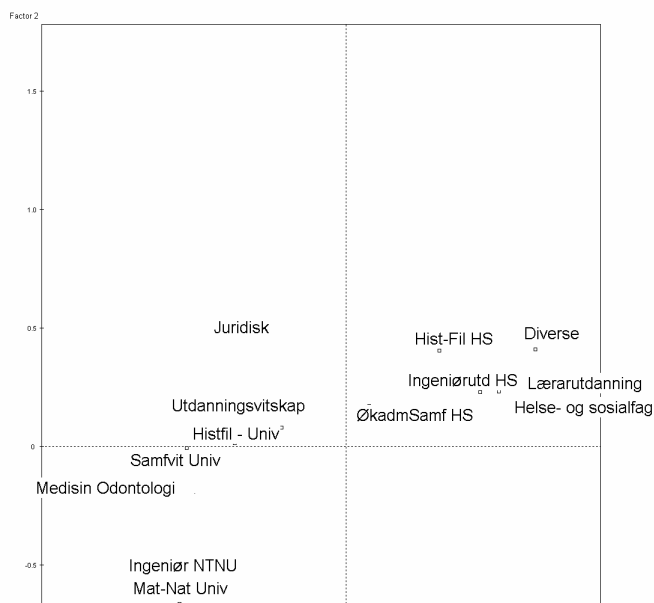
## 8.2 Fagområde og akademiske ressurser

Vi har her valgt å benytte et batteri av 21 variabler for å måle akademiske ressurser, konferer tabell under.

**Tabell 8.1 : Oversikt over aktive variabler og kategorier.**

<b>Aktive variabler. 21 aktive variabler, 50 aktive kategorier.</b>	
6 variabler om deltakelse i fagfelleevaluering (alle variabler kodet ja/nei)	2 variabler om medlemskap i forskernettverk (alle variabler kodet ja/nei)
Bedømmelseskomité, 1. amanuensisstilling Bedømmelseskomité professorat Fagkomité NFR Redaktør av norsk fagtidsskrift Referee norsk fagtidsskrift Referee internasjonalt tidsskrift	Deltatt i søknadsprosess på Senter for fremragende forskning Deltatt i søknadsprosess for forskningsmidler fra EU
5 variabler om formelle posisjoner siste 10 år (alle variabler kodet ja/nei)	5 variabler om undervisningsnivå/ Pedagogisk basisutdanning
Instituttstyrar Prodekan/dekan Medlem, fak.styre eller tilsvarende Undervisningsleder Studieleder	Undervisningsplikt: Ja/Nei Bachelorstudium: Ja/Nei Mastergradsstudium/Phd: Ja/Nei Årsstudium: Ja/Nei Ped. Basisutdanning: Ja, krav ved ansettelse Ja, før ansettelse Nei.
1 variabel om eksterne inntekter, 1 variabel om formelle kvalifikasjoner (dr.grad eller ikke), 1 om gjesteforskererfaring i utlandet	
Biinntekter – 4 kategorier (Nei, opp mot 11 prosent, 11-25 prosent, 26 – 50 prosent av din faste lønn) Dr. grad – 4 kategorier (Nei, ja – fra samme universitet, ja – fra annet norsk, ja – fra utenlandsk) Antall gjesteforskeropphold utlandet – 5 kategorier (Nei, 1, 2, 3, 4 eller flere)	





**Figur 8.1: Skillelinjer mellom fagområder**

Utgangspunktet for tolkninger er igjen at en avstand mellom to koordinatverdier  $>1.0$  langs en akse indikerer en sterk statistisk sammenheng, at en avstand  $>0.5$  indikerer at det er en sammenheng, og at avstander  $<0.5$  ikke bør tillegges særlig vekt (Hjellbrekke 2006).

Ved universitetene er det størst avstand mellom medisin/odontologi, som disponerer mest akademiske ressurser, og de utdanningsvitenskaplige fagene som disponerer minst. Innen høgskolesektoren er det størst avstand mellom øk.adm./SV-fag og historisk filosofiske fag med mest akademiske ressurser og helse- og sosialfag og lærerutdanningene med minst. Det er med andre ord klare skiller mellom profesjonsfag og disiplinære fagområder internt ved høgskolene når det gjelder akademiske ressurser. Hvis vi ser fagområdene ved de to institusjonstypene samlet, er det to momenter som peker seg ut. Den største avstanden finner vi mellom universitetsfagene på den ene siden og helse- og sosialfag og lærerutdanning på den andre. De disiplinære fagområdene ved høgskolene ligger nærmere universitetsfagene. Avstanden internt mellom fagområdene er større innen høgskolene enn ved universitetene.

Fagområdene karakteriseres ikke bare av ulike ressursoppbygninger, de er også preget av ulik forskningsstil og ulike sosiale relasjoner. Litteraturen omkring akademiske stammer og territorier har vært sterk fokusert på forskning og forskningsstiler (Trowler 1998). Men de er også preget av multidimensjonale trekk som er knyttet til metodologi, pedagogikk, og en lang rekke andre karakteristika som demonstrert over (sms). Videre

kan fagmiljøene også velge å agere på lik måte. Det sentrale spørsmålet er hvorvidt det kan identifiseres og påvises forhold som systematisk påvirker og kanaliserer mottakelse, reaksjon og agering i forhold til reformen.

På denne bakgrunn kan vi videreutvikle og konkretisere ulikheter i fagenes respons på kvalitetsreformen. Dette gjøres gjennom å sammenkople ulike karakteristika som

- Akademiske ressurser
- Generelle holdninger til kvalitetsreformen – I hvilken grad en er reformkritisk eller reformpositiv
- Karakteristika ved studieprogram, undervisning og vurdering
- Faglige prioriteringer
- Vurdering av forholdet mellom forskning og undervisning
- Fagenes bane inn i kvalitetsreformen

## **8.3 Høgskoler**

### **8.3.1 Ingeniør/realistutdanning**

Ansatte innen ingeniør/realistutdanningene framstår som negative til kvalitetsreformen generelt. Antallet studieprogrammer har vært økende, mens antallet studenter tilknyttet disse utdanningene har gått nedover, særlig innen realistutdanning og naturfag. Det framstår et bilde av et fagområde som har problemer med å finne sin plass. Ved en rekke høgskoler står realistmiljøene overfor nedleggingstrusler. Samtidig preges de fagansatte av ambivalens i forhold til statens politikk for høyere utdanning generelt og i forhold til realfagene spesielt. At matematikk-kravene til inntak skjerpes applauderes i prinsippet, men har samtidig den konsekvens at det totale antallet kvalifiserte søkere går ned, noe som i praksis gjør disse utdanningene enda mer utsatt. Ingeniørutdanningene har vært henvist til å mobilisere sine gamle regionale og lokale industrielle nettverk for å skape ekstern støtte for sitt virke. Mye tyder på at ingeniørutdanningene har klart å opprettholde antallet studenter, ofte med store anstrengelser. Realfag/naturfag har historisk ikke hatt tilsvarende regional støtte i lokalt næringsliv. Reaksjonen på de sviktende studenttallene har vært forsøk på utvikling av nye og mer fristende studietilbud. Resultatet har vært en økning i antallet studietilbud innen fagområdet på landsbasis, samtidig som det har vist seg å være vanskelig å øke opptaket. Ved enkelte høgskoler har en søkt i andre retninger enn realfagene. Man har redusert realfagsomfanget i enkelte studieprogrammer til fordel for emner som mer fokuserer økologi og samfunnsvitenskap. Resultatet er at tyngdepunktet i disse studiene tendensielt forskyves fra realfag til andre fagområder. Grunnlaget for studietilbudet innen realfagene og derigjennom også ingeniørfagene eroderes slik gjennom en rekke samvirkende prosesser.

Ekspansjonen i antallet studietilbud står i kontrast til de endringer som er gjennomført i organiseringen av studietilbudene. Ingeniør- og realfagsutdanningene har opprettholdt det tunge undervisningstilbudet, og det er gjennomført relativt små endringer i undervisning og vurdering. De fagansatte er blant de mest misfornøyde med studentenes kvalifikasjoner og aktivitet og er samtidig mest fornøyd med egen undervisning. En mulig fortolkning er at sterke variasjoner i studentenes kvalifikasjoner i praksis tvinger fram et tungt undervisningsvolum, og at økt forskningsorientering gjennom reduksjon av undervisning ikke framstår som hensiktsmessig. Tilgjengelig data tyder da også på at ingeniørutdanningen har klart å redusere frafallet under kvalitetsreformen (Aamodt, Hovdhaugen og Opheim 2006).

Generelt framstår fagområdet som undervisningsintensivt. Det har tradisjonelt vært lav FoU-aktivitet innen ingeniørutdanningen, lavere enn ved de andre utdanningene i høgskolesektoren, og dette har i liten grad endret seg (Larsen og Kyvik 2006) 13 prosent av tid brukes gjennomsnittlig til FOU og under 2/3 av personalet er engasjert i FoU. Det er imidlertid store variasjoner mellom institusjoner og fagmiljøer både når det gjelder formell kompetanse og forskningsorientering. Dette gjelder særlig innen realfagsdelen, der flere fagmiljøer framstår som forskningstunge. Flertallet ved disse utdanningene er mot prinsippet om en fast fordeling av FOU og undervisning. Det er også innen disse fagområdene at motstanden mot at ledelsen skal kunne foreta vurderinger ut fra behov er minst. En stor andel er også negative til å øke forskningsorienteringen i undervisningen, og det er liten sans for forskningskvalitet som kriterium for prioriteringer.

### **8.3.2 Helse og sosialutdanningene**

*Helse og sosialutdanningene* framstår ganske annerledes. De ansatte innen dette fagområdet forholder seg i langt større grad aksepterende til reformen, de ser utviklingen som positiv, og studentenes kvalifikasjoner ansees som bedre enn før. Utviklingen i antallet studieprogrammer innen området er jevnt økende, og antallet studenter har vært økende i perioden. Studieprogrammene framstår som strukturerte med begrensede valgmuligheter for studentene. Det er gjennomført betydelige endringer i undervisning og vurdering, samtidig som omfanget av undervisningen er blitt kuttet ned. Det brukes relativt sett lite tid på kvalitetssikring men til gjengjeld er ”den kollektive samtalen om undervisning” mer framtrekkende her enn de fleste andre steder.

De fagansatte er lite opptatt av studentenes kvalifikasjoner per se og er av den oppfatning at fagområdet er i framgang. De ønsker seg i liten grad tilbake til gamle tider. Også innen helse- og sosialfagene er sansen for en fast fordeling av tid og ressurser til forskning og

undervisning liten, og aksepten for at stillingsutforming bør kunne skje ut fra ledelsens vurdering av behov stor. Her er det verd å merke seg at 18 prosent av personalet innen helse og sosial som inngikk i personalsurveyen ikke disponerer forskningstid.

Fagprofilen, handlingsmønstrene og prioriteringene innen helse og sosialfagene må sees i sammenheng med karakteristika ved utviklingsbanen innen dette fagområdet over et lengre perspektiv. Ett eksempel kan hentes fra sykepleien. Her kan utviklingen i vurdering og undervisning i like stor grad knyttes til den nye rammeplanen som kom i 1998, der blant annet mappeevaluering ble innført. Det nye som Kvalitetsreformen bar fram var BA-graden og krav om FoU-erfaring i utdanningen. Som følge av dette er det innført en avsluttende eksamensoppgave med FoU-preg. Innen helse- og sosialutdanningene har det ikke vært tradisjon for å forske, og de formelle forutsetningene for dette har vært svake. FoU er blitt sett på som en blanding av ”luksus” og en krevende arbeidsoppgave. I hvilken grad man kan snakke om en generell omfordeling av stillingsressurser fra undervisning til forskning er uklart. Heller ikke innen helse og sosial er oppfatningene om utviklingen innen fagområdet på langt nær enhetlige. Men viktigst i den sammenheng er at man ikke vil tilbake til situasjonen som den var før, med mye undervisning og dårlige forhold for forskning. Også andre utenforliggende forhold, som NOKUTs evaluering av sykepleiefaget, har hatt betydning. Mangelen på tilstrekkelig formell kompetanse blant lærerpersonalet ved de aller fleste lærestedene har medført at fagområdet er blitt tilført betydelige midler og plassert inn i en forpliktende oppkvalifiseringsbane ved en rekke læresteder. Denne satsingen har i praksis ofte ført til at en viss andel av det best kvalifiserte personalet trekkes ut av undervisningen, og erstattes med personale uten forskerkompetanse<sup>50</sup>. Det har ved en rekke institusjoner vært nødvendig å ansette mange i vikariater for opprettholde driften av studietilbud. Ved noen høyskoler er de ansatte delt i to avdelinger der FoU er konsentrert i egne enheter. Dette skaper vilkår for en spaltning mellom undervisning og forskning<sup>51</sup>, og at studentene i liten grad møter forskningsaktive lærere under kvalitetsreformen. Denne type ordninger betraktes i utstrakt grad som en etterleving av myndighetenes ønske om å satse på FoU. Implikasjonen har fort blitt at dette personalet i praksis trekkes helt eller delvis ut fra grunnutdanningen. I mange tilfeller er det uklart hvor mye av tiden til fagansatte med førstestilling brukes til undervisning og veiledning innen bachelorstudier<sup>52</sup>. Denne type satsing har i mange sammenhenger vært kontroversielt ved

---

<sup>50</sup> Ibid.

<sup>51</sup> Konferer annet NOKUT-rapport fra akkreditering av bachelorgradsstudium i sykepleie ved Høgskolen i Oslo (2005)

<sup>52</sup> Konferer annet NOKUT-rapport fra akkreditering av bachelorgradsstudium i sykepleie ved Høgskolen i Oslo (2005), Hedmark (2005) og Bergen (2005)

høgskolene<sup>53</sup>, men synes å ha langt mer aksept innen helse og sosialfeltet enn ved andre utdanningsområder. Data fra FoU-undersøkelsen utfyller dette bildet (Larsen og Kyvik 2006). Rapporten viser at det er relativt lite FoU-aktivitet sett i forhold til antallet faglig ansatte. Den formelle kompetansen er svak, under 1 prosent er professorer og mindre enn 10 prosent har førsteamanuensiskompetanse. Likevel bruker fagansatte innen dette feltet i gjennomsnittlig over 20 prosent av arbeidstiden til forskning.

Det ingeniør/realist og helse- og sosialfeltet har felles er en sterk undervisningsintensiv tradisjon med lite vekt på FoU og lav formell kompetanse. Utviklingsbanen og framtidsperspektivene for de respektive fagfelt framstår imidlertid som svært forskjellige. Inne helse- og sosial har stabilitet i studiestruktur og strukturering kombinert med god studenttilstrømning dannet grunnlaget for reformer i undervisning og vurdering, nedkutting i studieomfang, og et FoU-volum som er gjennomsnittlig for høgskolen.

### 8.3.3 Lærerutdanningene

Også i lærerutdanningene finner vi en relativt positiv holdning til reformen. Studieorganiseringen åpner for betydelige valgmuligheter for studentene. Det er gjennomført endringer i undervisning og vurdering, men fagpersonalet er på langt nær fornøyd med situasjonen og på tilgangen av ressurser. Også arbeidet med kvalitetssikringssystemet synes å ta mer tid enn gjennomsnittlig, man har i større grad enn tidligere gående en kollektiv samtale om undervisningskvalitet, men er mindre opptatt av synliggjøring av egen undervisning og forskning. Det er et sterkt fokus på undervisningen kombinert med en betydelig misnøye med institusjonenes fokus på undervisningskvalitet og tilrettelegging. Reformen har i praksis betydd mindre økning i undervisningsbelastningen for den enkelte fagansatt enn gjennomsnittet for høgskolesektoren totalt sett. Det er en dominerende oppfatning at store forskjeller i studentenes faglige forutsetninger vanskeliggjør undervisningen. Lærerutdanningen er det eneste fagområdet der flertallet ikke mener at undervisningen er god nok.

Resepsjonsmønsteret må sees i sammenheng med utviklingen i studiestruktur. Det har vært en betydelig vekst i det samlede undervisningstilbudet innen lærerutdanningene og i søkningen til lærerutdanningene. Her er det imidlertid førskolelærerutdanningen som står for økningen, mens allmennlærerutdanningen går tilbake. Ved studiesteder og studier der søkningen har gått ned har lærerne måttet spre seg på flere ulike aktiviteter og for eksempel desentralisert undervisning. Dermed illustreres fleksibiliteten i læreutdanningene, men denne har også kostnader for de ansatte gjennom ekstraarbeid for

---

<sup>53</sup> sms

å kompensere for lav inntakskvalitet og store variasjoner i studentenes kvalifikasjoner. De fagansatte etterlyser tilleggsressurser for å takle den totale arbeidsbelastningen, og de framstår som svært misfornøyd med undervisningen slik den er.

Resepsjonsprofilen kan også her med fordel relateres til den særegne utviklingsbanen til lærerutdanningen. Høgskolereformen, der lærerutdanningen ble innfelt i de nye statlige høgskolene, var svært kontroversiell innen lærerutdanningene (Kyvik 1999). Mange fryktet for at lærerutdanningens særegne kultur ikke ville kunne opprettholdes i den nye høgskolen med dens krav til akademisering, forskningsorientering og faglig synergi (Kyvik 1999). Det er også innen lærerutdanningene at vi finner tolkninger av kvalitetsreformen som en tilbakevending til gamle dyder; *”KR blir oppfatta som ein bekræftelse på det vi alltid har gjort”*. Å konsentrere oppmerksomheten omkring undervisning blir ut fra et slikt utgangspunkt fortolket som mer legitimt enn tidligere. Høgskolereformen og dens fokus på akademisering og økt forskningsorientering fortolkes som et tilbakeslag, som nå er blitt rettet opp. Kvalitetsreformen har gitt anledning til å reetablere det tidligere pedagogiske idealet, men med noen nye og oppdaterte pedagogiske virkemidler. Som en informant formulerte det:

*Vi hadde jobbet med studentsamtaler, studentaktive læringsmåter, det var gammelt nytt det som kom med kvalitetsreformen. .... Nå har vi det formelle, det er en god støtte å kunne vise til kvalitetsreformen for å legitimere det vi alltid har gjort, og for å utvikle seg videre.*

Den første og mest opplagte salderingsposten for å balansere et stramt tidsbudsjett er FoU-virksomheten. Men det er heller ikke støtte for tidsklemmehypotesen i FOU-statusrapporten for lærerutdanningens vedkommende (Larsen og Kyvik 2006). Rapporten dokumenterer at 20 prosent av arbeidstiden gjennomsnittlig brukes til FoU, noe som der det samme som i 1997. Over 80 prosent av personalet driver FoU, men den formelle kompetansen må karakteriseres som svak. Utdanningsområdet ser fortsatt ut til å preges av en egalitær kultur, og det er ikke særlig aksept for en økende differensiering av forskning og undervisning blant personalet tilknyttet lærerutdanningene. Det er lite som tyder på at Kvalitetsreformen er blitt brukt til en pedagogisk reformasjon av lærerutdanningen.

#### **8.3.4 Det historisk-filosofiske fagområdet**

Fagansatte ved det historisk-filosofiske fagområdet framstår som langt mer negative til kvalitetsreformen i sine generelle holdninger enn både lærerutdanningene og helse- og sosialutdanningene. Det er foretatt relativt omfattende endringer i undervisning og

vurdering. Opptattheten av de kollektive vilkårene for undervisningen og studiekvalitet gjennom tilrettelegging fra avdelingen er lavere enn for gjennomsnittet. I stedet er det et langt sterkere fokus på manglende interesse fra de ansatte som et problem. Det er en klar oppfatning av at undervisningen bør knyttes mer til pågående forskning. Man har lite sans for faglige prioriteringer og studenttall som grunnlag for prioriteringer, men mer sans for forskningskvalitet. Oppfatningen om at man bruker mer tid på undervisning enn før reformen står sterkt, samtidig som andelen som hevder at de bruker mindre tid på forskning er liten. Man mener ikke studentenes forutsetninger og aktivitet er et problem.

Innen fagområdet manifesterer det seg videre en sterk ambivalens mellom gammel og ny studiestruktur. Ved en rekke høyskoler fikk de nye bachelorprogrammene en beskjeden start. Iverksettingen av reformen lokalt har i praksis ofte betydd tilbakevending til gamle mønstre og gamle løsninger i form av en organisering av undervisningen ut fra årskurslogikken. Årsstudiene har vist seg å bli svært populære, og søkningen har vært økende. Årsstudium innen språkfag som tysk, nordisk og engelsk ved samtlige høyskoler samt UiS, er så langt mer populære blant studentene enn det bachelorprogrammene er. Men totalt sett er økningen i antallet søkere og antallet studenter marginal.

Det gjør seg videre gjeldende en følelse av at frihet til forskning og undervisning er blitt mindre enn tidligere, kombinert med sterk støtte til prinsippet om en fast fordeling mellom FOU og undervisning og en beskrivelse av relasjonen mellom FOU og undervisning som tett.

### **8.3.5 Økonomisk-administrative fag og samfunnsfag**

Økonomisk-administrative fag og samfunnsfag er en samlebetegnelse for en rekke ulike fagområder som har beveget seg ulikt i utdanningsstrukturen. Samfunnsvitenskapelige fag representerer som regel en samling av klassiske disiplinære fag som statsvitenskap sosiologi, etc., supplert med kultur, økonomi og personal/ledelse. En avdeling for samfunnsfag ved en høyskole kan også omfatte fag som idrettsfag. Grenselinjene kan her være flytende både i forhold til humanistiske fag og naturfag. Dette gjør det i utgangspunktet vanskeligere å analysere utviklingen. Kjernen i dette feltet er som regel de økonomisk-administrative fagene. Økonomisk-administrative ble etablert i 1971 som et to-årig studium. Det var et praksis-orientert og yrkesrettet studium og inngikk som et ledd i avlastningen av universitetene, men skulle også gi grunnlag for videre studier. I perioden fram mot høyskolereformen ekspanderte det inn i revisjonsfeltet etter at påbygging mot handelshøgskolen ble blokkert. Den økonomisk-administrative studieretningen ble den største og dominerende utdanningen i distriktshøgskolene. De fleste skolene tilbød slik utdanning, og bortimot halvparten av studentene fulgte denne

utdanningen. Den har vært etterspurt av studentene, og den har vært etterspurt av arbeidsmarkedet, som også har betalt godt for arbeidskraft med slik kompetanse. Utdanningen må slik sett karakteriseres som en suksess.

Utdanningen utviklet seg i teoretisk og akademisk retning på bekostning av det praksisorienterte og yrkesrettede (Dahl, Lidtun og Rønhovde 1999). Etter hvert ble den vertikale segmenteringen innen området brutt ned til fordel for vertikal integrasjon og innpassing i siviløkonomstudiet. Samtidig blir denne typen utdanning nå tilbudt ved flere statlige høyskoler ved siden av NHH og BI.

Fagområdet har vært preget av mangfold i synet på utdanningenes innhold. Utviklingen har i liten grad vært preget av samarbeid på tvers av faggrenser. Disiplin-orienteringen er blitt forsterket. Historisk har man forfektet et tradisjonelt akademisk syn på egen rolle. Den to-årige utdanningen kom i liten grad til å fungere som en fullverdig og selvstendig utdanning, men har lenge fungert som et spring brett til andre lengre utdanninger. Behovet for horisontal og vertikal integrasjon har vært viktig innen dette feltet, men på egne premisser.

Kvalitetsreformen innebar et potensiale for omforming av de to-årige studiene til tre-årige kandidatstudier. Dette potensialet er også blitt benyttet i utstrakt grad. Det har skjedd en omfattende ombygging og forlengelse av de toårige kandidatstudiene til treårige studier<sup>54</sup>. Privat høgre utdanning har vært et stabilt og voksende trekk ved norsk høgre utdanning siden BI gjennom privatskoleloven fikk status på linje med øvrige utdanningsinstitusjoner. Også BI har bygget om sine studier til det nye formatet. I en viss forstand innebar dette en tilbakegang til det gamle tre-årige diplomøkonomstudiet som dominerte før siviløkonomstudiet ble etablert ved BI<sup>55</sup>. Samtidig har man prøve å opprettholde fleksibilitet og valgmuligheter i form av tilbud om årsstudier, som inneholder 80 prosent kjerneelementer. Det er ikke blitt laget en integrert master ved BI, men både ved NHH og BI ble det etablert et 5-årig løp med garanti 3+2 år og med opsjon på 5 år. Overgangen fra fireårig siv.øk-utdanning til master var nok langt tyngre.

---

<sup>54</sup> Amdam, Rolv Petter (1993) *For egen regning. BI og den økonomisk administrative utdanningen 1943-1993*. Oslo: Universitetsforlaget samt Amdam, Rolv Petter (1997) *Utdanning, økonomi og ledelse: fremveksten av den økonomisk-administrative utdanningen 1936-1986*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo: Oslo

<sup>55</sup> Konferer Amdam (2002)



Øk/adm samfunnsfag kjennetegnes av en relativt negativ holdning til kvalitetsreformen sett i forhold til høyskolesektoren generelt. Studieprogrammene innen fagområdet preges i all hovedsak av åpenhet i form av at studentene har relativt gode valgmuligheter mellom ulike emner, større enn innen historisk-filosofiske fag. Sammenlignet med gjennomsnittet er det lite fokus på ressurser, studiekvalitet og tilrettelegging. Samtidig er økonomisk-administrative fag/samfunnsfag blant de fagområder hvor det er uttalt størst tilfredshet med undervisningen slik som den er. Det er til gjengjeld stor sans for betydningen av at undervisningen bør knyttes mer til pågående forskning. Man mener faktorer som kvaliteten på forskning og studenttall skal telle ved prioriteringer. Det er en klar oppfatning om at det brukes mer tid til undervisning etter reformen. I vurderingen av studentene og deres forutsetninger og innsats legges det større vekt enn hos gjennomsnittet på de problemer som store variasjoner i kunnskapsnivå og passivitet skaper for undervisningen.

Det er en oppfatning av at frihet til forskning er blitt mindre enn tidligere. Støtten til en fast fordeling mellom FoU og undervisning er stor. Ved siden av i lærerutdanningene er det i dette området vi finner den tetteste relasjonen mellom FoU og undervisning.

## **8.4 Universiteter**

### **8.4.1 Medisin/odontologi**

Medisin/odontologi ble unntatt fra den nye gradsreformen. Man hadde videre foretatt omlegginger av undervisningen i forkant av kvalitetsreformen. I praksis betydde dette at medisin/odontologi ikke i særlig grad ble integrert i kvalitetsreformen langs disse dimensjonene. Studieordningen framstår som sterkt strukturert sammenlignet med øvrige studieprogrammer ved universitetet. De fagansatte anser at det er lite problemer med studentenes forkunnskaper. Rekrutteringen var og er god. Det er også her at man er minst opptatt av studentenes passivitet. Dette fagområdet skiller seg lite fra gjennomsnittet ut fra faglige prioriteringer ved universitetene. Langs dimensjonen organisasjon og ledelse har disse fagområdene beveget seg i retning av organisasjonssammenslåing og strategisk ledelse. Oppfatningen om at manglende prioritering fra de ansatte er et viktig hinder for god undervisning står sterkest innen medisinske fag sammenlignet med gjennomsnittet. Det er mindre motstand her enn andre steder mot differensiering mellom forskning og undervisning og egne undervisningsstillinger.

#### 8.4.2 De historisk-filosofiske fagene

Det er ved de historisk-filosofiske fagene at de fagansatte er blant de mest negative til reformen. Det er også her at endingene som er gjennomført i studieorganisering framstår som mest gjennomgripende. Tilpasningen til den nye gradsstrukturen innebar en kombinasjon av modularisering og overgang til bachelor-master formatet. En rekke nye studieprogrammer ble etablert, ofte av overgripende karakter. Disse programmene åpner i all hovedsak for omfattende valgfrihet for studentene sammenlignet med studieprogrammer innen andre fagområder. Ved universitetene har de nye bachelorprogrammene innen humanistiske fag tiltrukket seg et betydelig antall søkere, og tall fra Samordna Opptak tyder på at HF-området har styrket sin posisjon innen universitetene. I motsetning til ved høyskolene er antallet studenter på bachelorstudiene større enn antallet studenter på årsstudier. Samtidig som vi her finner den sterkeste motstanden mot Kvalitetsreformen, er det også her undervisningen totalt sett har endret seg mest etter reformen. Omfattende tilbakemelding til studentene samtidig med opprettholdelse av tradisjonell eksamen ved siden av underveisprøver og/eller mapper er kombinert med betydelig oppmerksomhet omkring og tid brukt på kvalitetssikring. De historisk-filosofiske fagene er det fagområde som har gjennomført klart mest endringer innen eksamensordningene. Det i liten grad har kuttet i plenumsforelesninger. Studentene får mer veiledning i form av skriftlig tilbakemelding på oppgavene.

Det er en svært dominerende oppfatning om at det er for lite ressurser til disposisjon. De ansattes prioriteringer karakteriseres av den oppfatning at det brukes mer tid til undervisning og på kvalitetssikring. Innen dette fagområdet er man imidlertid mer kritisk enn gjennomsnittet til studentenes kunnskapsnivå og egenaktivitet og de problemer som dette skaper for god undervisning. Forsknings- og undervisningsstilen innen dette området har videre vært karakterisert som utpreget individualistisk (Vabø 2002).

Ansatte ved HF-fag scorer over gjennomsnitt på samtlige parametre for måling av endring, Strategien har også lyktes, målt ut fra studenttall. Dette har også bidratt til å øke belastningen ved at det er blitt desto flere oppgaver å gi tilbakemelding på og eksamener å vurdere. De nye tverrgående programstrukturene har videre en tendens til å skape byråkratisering og mye dobbeltarbeid (Vabø og Lima 2005). Å undervise i ”flerbruksemner”, dvs. emner som tiltrekker seg studenter fra ulike studieprogram med ulike forutsetninger kan også oppleves som pedagogisk problematisk.<sup>56</sup> Det synes å gjøre seg gjeldende en viss ambivalens omkring studieordningen. Noen faglig ansatte ser seg tjent med en konsolidering av studietilbudet gjennom breiere bachelorstudier for å sikre

---

<sup>56</sup> Konferer Dysthe m.fl (2006)

sitt eget fags reproduksjon. For andre åpner årsstudiet nettopp for å profilere faget som helhet, samtidig som det utgjør en skanse mot kvalitetsreduksjon og marginalisering.

At HF scorer høyest på de fleste endringsindikatorer, samtidig som det er her man er blant de mest negative til reformen kan virke paradoksalt, men må forstås i lys av fagområdets utviklingshistorie og posisjon i perioden før kvalitetsreformen. Nedturen for HF-fagene startet allerede på 80-tallet. Det var nedgang i studentantallet og stillingsstopp, tendenser til forgubbing og stagnasjon (Vabø 2002). Rekrutteringen var dårlig sammenlignet med andre fagområder, og fakultetet i Bergen var rammet av stillingslekkasje til andre deler av universitetet (Forland 1996). Særlig de små fagene viste seg å være sårbare. I yrkesrettingens tidsalder var humaniora gammeldags og irrelevant (Høstaker 1997). På begynnelsen av 90-tallet ble fakultetet gjenstand for økt etterspørsel. Fakultetet var et av de få områder der studentene fremdeles hadde tilgang, og mye av studentveksten ble kanalisert hit. Men veksten stoppet like brått opp. Fakultetet tapte terreng i de klassiske skolefagene, mens lærerutdanningene ved høyskolene ekspanderte. Dette la grunnlaget for en betydelig endringsvilje. Erfaringene fra stagnasjonsperioden var ikke glemt. Veien som ble staket ut var todelt. Relasjonen i forhold til den gamle stillingsprovinsen skolen ble forsøkt omstrukturert gjennom studieprogrammer som mer systematisk integrerte pedagogikk og didaktikk i hele studieløpet. Den gamle ped.sem-tradisjonen, der pedagogisk seminar kom på slutten av lektorutdanningen hadde i praksis gjort den pedaktisk-pedagogiske opplæringen til en appendix i studieløpet. Ordningen med halvårlig praktiskpedagogisk seminar hadde vedvart siden i 1905 og kom nesten til å bli likeseiglivet som hovedfaget.<sup>57</sup> Først på 90-tallet ble omfanget av ped-sem ekspandert til ett år. Men nå skulle universitetets egen lærerutdanning revitaliseres. Denne bevegelsen omfattet et langt breiere spekter av fagområder som mat/nat og SV-fagene, men humaniora var nok motoren i denne utviklingen. Samtidig ble det forsøkt staket ut nye ”relevante” studieprogrammer på tvers av disiplinene. HF var tidlig ute med å lage nye studietilbud og endre undervisnings- og vurderingsformer med vekt på mer skriving og mer tilbakemelding. Den individualistiske undervisnings- og forskningsstilen har videre fått sitt institusjonelle fundament i form av bredt sammensatte institutter bestående av en rekke ulike fagområder. Disse forvalter igjen undervisningen innen breie bachelorprogrammer med et betydelig antall spesialiseringsretninger. Det breieste, lokalisert ved universitet i Oslo omfatter totalt 29 forskjellige spesialiseringsretninger. Et gitt emne kan innen dette

---

<sup>57</sup> Seminaret ble organisert som en todelt struktur, et teoretisk-pedagogisk kurs og et praktisk øvelseskurs ved en offentlig skole. Det obligatoriske kurset fikk et omfang på ett semester. Det pedagogiske seminaret fikk sin organisasjonsmessige tilknytning til Universitetet, ikke med en egen professor, men med bestyrer.

systemet inngå i flere ulike programmer, noe som igjen krevde omfattende samordningsprosesser. Det er ved historisk-filosofiske fag (sammen med juridiske fag) at følelsen av reduksjon av friheten med hensyn til egen undervisning er mest utbredt. Denne følelsen må nettopp sees i sammenheng med den individualistiske undervisningsstilen og vekten på interesse og kreativitet som historisk har særpreget fagområdet. Ifølge Høstaker (1997) innebærer kultivering av det særegne en spesiell form for kompetanse og profilering innen humaniora. Det gjelder å finne en nisje og å kolonisere denne nishen. Det er den personlige relasjonen til forsknings- og undervisningsobjektet som står i sentrum. Det er også her at følelsen av tapet av forskningstid er mest akutt. Innen et individualisert fagfelt som humaniora er tid nødvendigvis en nøkkelfaktor, da alternative og mer kollektivistiske forskningsstiler som ved mat/nat har liten appell. Forskningsprosjekter innen dette fagområdet har som regel vært relativt løse overbygninger over pågående aktiviteter (sms). Det er lite som tyder på at dette har endret seg i særlig grad.

#### **8.4.3 Matematisk-naturvitenskapelige fag**

Også her må fagområdets utviklingsbane og den såkalte realfagskrisen trekkes inn som et bakteppe for fagområdets tilpasning til kvalitetsreformen. Oppfatningen innen fagområdet var grovt sagt at man hadde hatt en lite tilfredsstillende ressursutvikling og et sviktende ressursgrunnlag. Man følte at man ikke fikk den støtte man burde. Utviklingen ga grunnlag for bekymring. De mange internasjonale fagevalueringene som ble gjennomført innen feltet i perioden 1997-2000 var her av sentral betydning for meningsdannelsen. I disse årene ble biologi, geofag, kjemi og fysikk evaluert, og de munnet ut i relativt klare diagnoser. Det ble etterlyst et sterkere fokus på endring i strategisk ledelse og forskningsledelse samt økt effektivitet. Opplevelsen var at budsjettene ble strammere og at realfagene tapte i ressurskampen sammenlignet med andre fagområdet. Særlig framsto mindre fagområder som eksponerte og sårbare. Svake forkunnskaper blant studentene samt manglende gjennomstrømning framsto som et stort problem, spesielt innen første semester, og studentene hadde en tendens til å bevege seg på tvers i studieordningen. Kombinasjonen av insentivbasert finansiering og utsiktene til sviktende studenttall og dårlig gjennomstrømning beredte trolig grunnen for endringer langs en rekke dimensjoner.

Studiene ved realfagene var allerede modulariserte, i motsetning til ved HF- og SV-fakultetet. Den utfordring som de matematisk-naturvitenskapelige fagene sto overfor var derfor annerledes. Nye og mer transparente studieprogrammer måtte etableres som forebygget frafall, og rekrutteringsarbeidet måtte intensiveres. Mye tyder på at transparensten i studieveier innen realfagene har økt, og at omfanget av tverrgående

bevegelser blant studentene i starten av studiet har blitt redusert. Studieprogrammene framstår som middels strukturert med et visst innslag av valgfrihet for studentene. Fagmiljøene innen de matematisk-naturvitenskapelige fagene er blitt trukket inn i bredt organiserte institutter der det legges stor vekt på strategisk ledelse. Det har skjedd en nedbygging av det realfaglige miljøet ved universitetene, samtidig fagpersonalet bruker mer tid på undervisning. Man har etter alt å dømme klart å opprettholde antallet studenter i perioden, til tross for skjerpinger i bestemmelsene for tilgang til studier innen dette området. Men andelsmessig er det nedgang i studenttallet.

Det er lite sans blant personalet for at undervisningen bør knyttes mer til pågående forskning. Forskningsfaget er noe annet enn undervisningsfaget. Et annet forhold som bør trekkes inn var at undervisningen allerede var modularisert. Innen historisk-filosofiske fag og samfunnsvitenskapelige fag skapte nok modulariseringsprosessen i seg selv et potensiale for spesialisering og økende forskningsorientering. Realfagene hadde allerede gjennomgått en tilsvarende prosess.

Det er også stor sans for kvaliteten på forskningen som kriterium for disponering av ressurser og tilsvarende lite sans for studenttall. Det er også her at oppfatningen om at det faglige nivået var bedre før står sterkest. Det er en dominerende oppfatning at store forskjeller i studentenes forutsetninger og kunnskapsnivå vanskeliggjør undervisningen, og at studentenes passivitet i undervisningen hindrer bedre undervisning. Samtidig er man innen disse fagene blant de som er mest fornøye med undervisningen slik den er.

#### **8.4.4 Teknologiske fag**

Studieprogrammene innen fagområdet åpner opp for gjennomsnittlig grad av valgfrihet for studentene. Ingeniørvitenskap/teknologiske fag skiller seg ut med klart færrest endringer i undervisning og vurdering ved siden av, mat/nat, medisin og odontologi. Tilrettelegging ansees ikke som noe problem. At undervisningen bør knyttes mer til pågående forskning betones sterkest innen juss og teknologiske fag. Det er stor sans for faglige prioriteringer som kriterium snarere enn studenttall og forskning. Man er lite opptatt av studentenes passivitet, i motsetning til for eksempel innen matematiske og naturvitenskapelige fag. Man er heller ikke særlig opptatt av studentenes forutsetninger og kunnskapsnivå som et problem. Det er innen teknologiske fag at oppfatningen om at det faglige nivået var bedre før er minst utbredt (ved siden av utdanningsvitenskapelige fag). Det er også her at man er minst fornøyd med undervisningen.

En sammenligning av de teknologiske fagområdet og realfagene viser både fellestrekk og forskjeller. Noe av forskjellene spiller nok tilbake på det gamle skillet mellom

institusjonaliseringen av realfagene ved universitetet og utviklingen av sivilingeniørstudiet ved NTH. Det gamle sivilingeniørstudiet var basert på et 5-årig profesjonsstudium med begrenset tilgang og gode søkertall. Til sammenlignet var det gamle Cand. Real. studiet preget av lengre studieomfang og åpen tilgang. Spenningene mellom disse to kompetanseprofiler åpnet veien for rasjonalisering og overgang fra Cand. Real. til Cand. Scient. og en påfølgende reduksjon av studietiden. Fremdeles gjenstår nok elementer av skillet mellom et profesjonsstudium i ingeniørvitenskap med betydelig seleksjon og et i praksis åpent studium innen realfag. Samtidig deler fagmiljøene innen matematisk-naturvitenskapelige fag og teknologiske fag syn når det gjelder realfagenes problematiske utvikling generelt.

#### **8.4.5 Samfunnsvitenskapelige fag**

Innen det samfunnsvitenskapelige fagområdet har utviklingen funnet et annet spor. Sammen med HF-fagene framstår SV-fagene som et av de områdene ved universitetene som har styrket sin posisjon målt ut fra antallet søkere og antallet studenter. Men karakteren av studieprogrammene framstår som helt annerledes innen SV-området. Her har hovedtyngden av programmer fremdeles karakter av å være disiplinære. De gamle disiplinære instituttbaserte studieordningene er blitt videreført, bygget om og modularisert i mindre enheter og emner. Samtidig har det kommet til nye programmer av flerfaglig og yrkesrettet karakter. Det totale antallet studieprogrammer innen fagområdet har økt, særlig innen media. Studieprogrammene åpner opp for valgmuligheter, men i mindre grad enn innen de historisk-filosofiske fag.

Forestillingen om at de fagansatte ikke prioriterer undervisning står svakt. Oppfatningen er at det brukes mer tid på undervisning. Noe sterkere enn gjennomsnittet står antakelsen om at instituttet ikke prioriterer undervisning i tilstrekkelig grad. Samfunnsvitenskapelige fag ved universitetene har høy endringsprofil. 70 prosent rapporterer om endringer i eksamensordninger. Endringsprofilen er relativt lik den vi finner ved HF, med flere mindre prøver underveis som den dominerende endringen i eksamensordning, og der en i liten grad har kuttet i plenumsforelesninger. Utviklingen kjennetegnes ved at studentene får skriftlige oppgaver underveis, de får mer veiledning i form av skriftlig tilbakemelding på oppgavene.

Når det gjelder kriterier for omprioritering av ressurser er det generelt liten sans for faglige kriterier. I oppfatningen av at studentenes passivitet er et hovedproblem for undervisningen er man på linje med både juridiske fag, matematisk/naturvitenskapelige fag og HF-fagene

#### **8.4.6 Juss**

Det juridiske studiet er et profesjonsstudium, Vanligvis karakteriseres et profesjonsstudium gjennom en fastsatt studiestruktur og inntaksregulering av studenter. Her skiller det juridiske studiet seg ut. En hyppig anvendt figur ved inngang i juss-studiet har vært: ”Se deg til høyre og venstre. En av tre studenter vil fullføre det juridiske embetsstudiet”. Utsagnet kan tas som uttrykk for den sterke selekteringen underveis i studiet. Det juridiske studiet har historisk vært preget av et stort frafall av studenter, og på første avdeling har det vært oppe i 50 prosent. Juss-studiet har først og fremst vært et selvstudium, da undervisningen ikke har inneholdt obligatoriske krav til studentene. Dette legger et stort ansvar på hver enkelt, som selv må prioriter hvordan man skal studere. Kvalitetsreformen innebar slik sett betydelig endringer i organiseringen av juss-studiet, selv om karakteren av endringene har vært ulik ved institusjonene.

Også det juridiske fagområdet har styrket seg under kvalitetsreformen på den måten at antall søkere har økt. Studieprogrammene innen juridiske fag framstår som de nest mest strukturerte etter medisin. Når det gjelder innholdet i endringene, har en større andel av ansatte ved juridiske fag kuttet i plenumsforelesningene, og av endringer i eksamensordning er det flere prøver underveis. Innen de juridiske fag framstår fagpersonalet som lite opptatt av tilrettelegging fra instituttets side. Til gjengjeld betones det at undervisningen bør knyttes mer til pågående forskning. Forestillingen om at manglende prioritering fra de ansatte skulle være et viktig hinder for god undervisning står svakest innen juridiske fag. Men de ansatte bruker etter svarene å dømme ikke særlig mye mer tid på undervisning. Her ligger de under gjennomsnittet. Når det gjelder kriterier for disponering av ressurser står faglige prioriteringer noe sterkere enn hos gjennomsnittet. Store forskjeller i studentenes forutsetninger og kunnskapsnivå betraktes som et problem innen juss. Derimot sees studentenes passivitet i undervisningen som et viktig hinder (77 prosent). Likevel, juristene er rimelig godt fornøyd med undervisningen sammenlignet med andre fagområder. Dett er også innen de juridiske fagene at forestillingen om en fast fordeling av forskning og utdanning står sterkest. Det må imidlertid presiseres at tallstørrelsene i personalsurveyen er svært små her, og at man må behandle materialet med varsomhet.

#### **8.4.7 Utdanningsvitenskap**

Det er innen dette fagområdet (sammen med juss) at personalsurveyen er tynnest. Likevel gir materialet et visst grunnlag for å belyse utviklingen innen fagområdet under Kvalitetsreformen. Programmene innen utdanningsvitenskapelige fag framstår som blant de tettest strukturerte. Ved utdanningsvitenskapelige fag er man generelt mindre enn gjennomsnittlig opptatt av mangel på ressurser, heller ikke er man spesielt misfornøyd

med instituttets studiekvalitetsarbeid. Derimot ansees manglende tilrettelegging fra instituttets side og manglende prioritering fra de fagansatte som viktige hindre for god undervisning. En mindre andel enn for gjennomsnittet rapporterer at de bruker mer tid på undervisning. Derimot er andelen som bruker mer tid på forskning, som har fått mer ressurser til rådighet for egen forskning og som publiserer flere artikler i internasjonale tidsskrift større enn for gjennomsnittet. Også når det gjelder bruk av tid til ekstern formidling skiller utdanningsvitenskapelige fag seg ut gjennom at man her finner høyest score blant dem som er enig i at det brukes mer tid på formidling. Den organisatoriske innvevingen av fagområdet i universitetsorganisasjonen varierer sterkt.

Hvis vi ser på kriterier som bør brukes for disponering av ressurser, er det innen utdanningsvitenskapelige fag generelt lite sans for kvaliteten på forskning som kriterium. Man er videre lite opptatt av studentenes passivitet i undervisningen som et viktig hinder for bedre undervisning. Samtidig er under en tredjedel fornøyd med undervisningen slik den er. Det er videre innen utdanningsvitenskapelige fag en opplevelse at ting er som før, det faglige nivået blant studentene og forskningsfriheten blant de ansatte.

Også her framstår det som naturlig å trekke inn fagområdets utviklingsbane. Institusjonaliseringen av de utdanningsvitenskapelige fagene kjennetegnes av en spesiell utviklingshistorie (Dale 1999, Helsvig 2003). Pedagogikk som fag ble først institusjonalisert ved Lærerhøgskolen i Trondheim og ved PFI. Bakgrunnen var at det ikke lyktes å etablere en praktisk-pedagogisk utdanning i tilknytning til det pedagogiske seminar ved universitetet. Dermed var det etablert et skille mellom ”fagpedagogutdanningen” og lektorutdanningen. Fagområdet har vært preget av betydelige normative innslag, og har måttet slite for å bli anerkjent ved universitetet. De kurs som tilbys i pedagogikk betraktes ofte som lite interessante og som en plikt snarere enn som en mulighet. Undervisning er da også et forhold som mange betrakter som privat. Kvalitetsreformen ga et grunnlag for å utvikle nye undervisningsordninger og nye vurderingsordninger i relativt omfattende skala. Den ga videre ny legitimitet til fagansatte som tidligere hadde praktisert studentaktiviserende undervisningsformer. Dette har nok et stykke på vei ført til fornyet interesse for pedagogisk kunnskap. Det kan være liten tvil om at kvalitetsreformen har gitt fagmiljøet et løft, særlig den delen som er knyttet til universitetspedagogikk. Sentrale oppgaver for fagmiljøet har vært å dekke den pedagogiske basiskompetanse som nå ble gjort obligatorisk for nyansatte. Videre er fagmiljøet i stor grad blitt benyttet som til konsulenter i de pedagogiske omstillingsprosessene som universitet og høyskoler har stått overfor. I mange sammenhenger har dette fagmiljøet spilt en viktig rolle som oversettere av de pedagogiske sidene ved reformen. Hvorvidt dette har ført at pedagogikk har fått økt status de øvrige fagmiljøene er mer usikkert. Fagpedagogene har også spilt en viktig rolle i



arbeidet med å legge om lærerutdanningene ved universitetet gjennom mer systematisk og gjennomgående integrasjon av pedagogikk og didaktikk i lærerutdanningene.

## 9 Avslutning

Selve kjernen i Kvalitetsreformen er knyttet til omlegging av studieordningen. Et sentralt mål i Kvalitetsreformen er å etablere en mer forpliktende forbindelse mellom institusjon og student og å utvikle undervisnings- og vurderingsformer som sikrer tettere oppfølging av studentene gjennom tilbakemeldinger (St.meld nr 27 2000-2001). Samtidig betydde reformen et forsøk på å forbedre og effektivisere studiene. Nye og mer integrerte studieprogrammer preget av progresjon og sammenheng skulle utvikles. Undervisningen skulle endres, studentene skulle få bedre oppfølging, det skulle bli bedre sammenheng mellom undervisning og vurdering.

Felles for studentaktiviserende undervisning, tett oppfølging av studentene og endringer i vurderingsformer er at det koster tid, oppmerksomhet og ressurser. I forbindelse med iverksettingen av reformen ble det også bevilget ekstraordinære ressurser for å skape forutsetninger for en kvalitetsheving. Samtidig viser første delrapport fra kvalitetsreformevalueringen at de fagansatte uttrykker økt tid og oppmerksomhet om undervisningen (Michelsen og Aamodt 2006). Ny og forsterket innsats på undervisningsvirksomheten har i liten grad gått på bekostning av andre og mer tradisjonelle deler av undervisningen (Dysthe, Lima og Raaheim 2006). Spørsmålet er hvilke konsekvenser disse omleggingene har hatt for fagpersonalets arbeidssituasjon og for forskningen? Undervisningen i høyere utdanning skal være forskningsbasert. Det finnes ulike forståelser og praktisering av forskningsbasert utdanning, men det er allment akseptert at undervisningen ved universiteter og høyskoler skal være forskningsbasert. Hovedregelen er og har vært at de som underviser på det høyeste nivå i utdanningssystemet bør være dypt engasjert i forskning.

Dette prinsippet har vært meget innflyteserikt. Det reflekteres i stillingsbeskrivelser og i arbeidskravene til de fagansatte ved universiteter, i budsjetter, i definisjonen av studenter etc. Undersøkelsen av sentrale sider ved studieordningen må derfor suppleres og utvides med et breiere perspektiv. Hvordan framstår relasjonen mellom forskning og undervisning under kvalitetsreformen? Relasjonen mellom forskning og undervisning er komplisert, og en lang rekke faktorer intervenserer i dette forholdet. Tidligere analyser har vist betydelig langsiktig kontinuitet i tidsbruksmønstre, i tid til veiledning, og i tid til forskning (Smebye 2001). Det er derfor ikke åpenbart at økt fokus på undervisning får direkte konsekvenser for andre aktiviteter.

Av sentral betydning er for det første egenskaper ved det samlede studietilbudet innen høgre utdanning totalt sett, ved den enkelte institusjon og innen de ulike fagområder i

form av studieprogrammer og emner. I tillegg legger innholdet i, og den pedagogiske tilrettelegging av studietilbudene, omfanget av undervisning i form av forelesninger og seminarer samt omfanget av tilbakemelding og vurdering sterke føringer på de ansattes oppmerksomhetsfokus og tidsbruk. Vekten av det økte oppgavetilfanget henger videre sammen med tilgangen på fagpersonale og fagpersonalets kvalifikasjoner. Økte oppgaver kan håndteres gjennom tilførsel av ekstra lærerressurser, gjennom overføring av undervisningsbelastningen til andre midlertidig ansatte lærekrefter eller studenter eller gjennom individuelle håndteringsstrategier. Løsningene kan anta ulike former og retninger. Forskningsorientering er her et nøkkelord. Disse løsningene kan føre i retning av at avstanden mellom forskning og undervisning øker og at forskningsfaget fjerner seg fra undervisningsfaget. Alternativet er undervisningen i sterkere grad søkes tilpasset forskningsfaget. Begge strategier vil være avhengig av adekvate om enn ulike typer ressurser. Vi har i denne rapporten forsøkt å besvare følgende spørsmål:

- Hva har skjedd med utviklingen i studiestrukturen etter kvalitetsreformen?
- Hva karakteriserer de nye studieprogrammene og ordningene for undervisning og vurdering?
- I hvilken grad har reformkravene blitt søkt møtt gjennom tilførsel av friske lærerressurser?
- I hvilken grad har det skjedd endringer i de fagansattes prioriteringer ?
- Hva karakteriserer relasjonen mellom forskning og undervisning?

## **9.1 Studiereform og utvikling av ny studiestruktur**

Implementering av kvalitetsreformen krevde en øyeblikkelig tilpasning av eksisterende studier og studieprogrammer til ny gradsstruktur, og til dels betydelige strukturelle endringer måtte gjennomføres. Hvilke konsekvenser har dette fått for studiestrukturen? Endringene i studiestruktur kan beskrives og analyseres langs to ulike dimensjoner, en vertikal og en horisontal. De nye statlige høyskolene, som var et produkt av høyskolereformen i 1993 har ekspandert vertikalt. Det mest iøynefallende er ekspansjonen i masterstudier. Så godt som alle har etablert nye masterstudier innen ett eller flere områder. Vertikal ekspansjon framstår slike ikke utelukkende som et instrument for høyskoler med universitetsambisjoner, men har fått et langt breiere nedslagsfelt. Masterstudier er også blitt et viktig satsingsområde ut fra regionale strategier.

En ny tilbudsstruktur er blitt bygget opp og gitt innhold ut fra et nytt format. Denne omfatter et bredt spekter av ulike studieprogrammer som spenner fra breie fagovergrepene eller flerfaglig organiserte studieprogrammer til smalere

disiplinspesifikke programmer og profesjonsrelaterte programmer. Programmene varierer både når det gjelder bredde, størrelsen på komponentene, omfanget av obligatoriske emner og mulighet for valgfrihet gjennom studiet. Programmene har videre gjennomgått modulariseringsprosesser, dvs. blitt spaltet opp i flere selvstendige enheter eller emner som er underlagt egen selvstendig vurdering uten sammenbindende vurdering, slik som den gamle grunnfagsordningen.

Kvalitetsreformen har bidratt til en horisontal vekst ved en økning i antallet studietilbud. Denne veksten har først og fremst kommet i høyskolesektoren. Men veksten i søkningen har først og fremst kommet ved universitetene. Resultatet er mindre samsvar mellom tilbud og etterspørsel av studieplasser. Når en ser på det enkelte lærestedet, er det heller ikke mulig å se noen klar positiv søkereffekt av en økning i studietilbudet. Tvert om ser vi at enkelte institusjoner med stor økning i antall studier har forverret forholdet mellom antall søkere og antall studenter.

Heller ikke når det gjelder de ulike fagområdene er utviklingsmønsteret preget av symmetri i veksten på tilbuds- og etterspørselssiden. På noen fagområder øker antallet tilbud mens antallet søkere reduseres, på andre er det omvendt. I universitetssektoren går de fleste nye søkerne til SV- og HF-fagene, dernest til jus og medisin/helse. Mens SV-fagene har mottatt studentene med et økende antall disiplinært organiserte tilbud, har HF-fagene har vært gjennom store omstruktureringer som har resultert etablering av nye breie studietilbud supplert med årskurs. Innenfor høyskolesektoren øker søkningen til profesjonsstudiene innenfor helse- og sosial, men uten at de har økt tilbudet vesentlig. Innenfor SV- og HF-fagene samt førskolelærerutdanningen er det en viss økning både i søking og i antallet tilbud. Kvalitetsreformen ser ikke ut til å ha klart å endre den negative søkerutviklingen til realfagene, ingeniørutdanningene og allmennlærerutdanningen.

Viktigere enn antallet søkere er imidlertid antallet nye studenter som faktisk møter. Her er utviklingen i langt sterkere grad preget av stabilitet. Endringen i søkermonstrene har imidlertid bidratt til å endre styrkeforholdet i favør av universitetene som har en markant økning i antall søkere bak hver nye student. Innenfor den statlige høyskolesektoren er det nedgang i antall søkere per studieplass studenter. Ekspansjonen i studier gjør at det også er en nedgang i antall studenter pr. studium. Begge disse forholdene ser ut til først og fremst å ramme en del av de mellomstore og mindre høyskolene, som har blitt mer avhengige av å kompensere med økning i det lokale opptaket og i eksternt finansierte studenter.

## 9.2 Diversifisering eller strukturrasjonalisering?

I hvilken grad den diversifiserte studiestrukturen vil bli reproduert i den form den er i dag gjenstår å se. Det er klare indikasjoner på at vi kan forvente initiativer i retning av emne og programrasjonalisering og eventuelt avvikling av programmer for å kutte kostnader, særlig innen områder der det er blitt etablert mange nye programmer og emner. Man spør seg her om undervisningstilbudet er blitt overdimensjonert. Denne type diskusjon tar gjerne feste i den oppfatning at omfanget av undervisningsaktiviteter og forpliktelser truer forskingen. Ut fra denne definisjonen av problemet vil noen si at det er nødvendig å foreta justeringer i studiestrukturen. Det kan framstå som hensiktsmessig å redusere på omfanget av programmer og emner ut fra parolen ”mindre men bedre”. Det vil i praksis innebære sanering eller avvikling av større eller mindre deler av det studietilbud som i dag har utviklet seg innen høgre utdanning. En rekke institusjoner arbeider nettopp med å utvikle kriterier for opprettholdelse av studieprogrammer eller nedleggelse.

Men rasjonalisering er ikke den eneste muligheten. Programmer og emner kan også betraktes som tidsavgrensede prosjekter med sikte på ”yrkingsevne”. Den enkelte avdeling/institutt vil her produsere et diversifisert sett av midlertidige program som er tilpasset ulike markedssegmenter. Samtidig framstår relasjonen mellom studieprogrammer og institutter på en ny måte. Den gamle symmetrien mellom studieprogram og institutt formet fagene som organiserte pressgrupper. Etablering av nye fag måtte da nødvendigvis gå igjennom etablering av nye institutt og nye stillinger. Den nye framskuteprofilen til studieprogrammene er løsnet på symmetrien mellom fag og institutt. Det har videre åpnet for mer fleksible vilkår for etablering av nye programmer. Modulariseringen har videre forenklet og redusert terskelen for etablering av nye emner ved universitetene. Her er nok universitetene blitt mer lik høgskolene i sin organisasjonsform. Vi vil nok kunne observere prosesser som kan tolkes i begge retninger. Antallet søkere til høgre utdanning har økt noe i perioden for iverksettingen av kvalitetsreformen, og slik gitt reformen en gunstig start. Men etterspørselen etter studieplasser er på langt nær jevnt fordelt. Universitetene og de sentralliggende institusjonene har styrket sin posisjon under kvalitetsreformen målt ut fra søker mønsteret. Balansepunktet mellom konkurranse og samarbeid har forflyttet seg noe, og noen høgskoler har fått økende problem med studentetterspørselen. Det kan ikke være tvil om at den nye konkurransesituasjonen under kvalitetsreformen har gjort situasjonen vanskelig for flere av de mindre, desentraliserte høgskolene. Her er da også studentrekruttering jobb nummer en i ledelsen. Likevel, tilgjengelige data viser at også disse høgskolene i stor grad lykkes med å opprettholde studenttallet, målt ut fra sentrale opptaksdata. I praksis blir ofte formelt kvalifiserte kandidater men med dårlige formelle

forutsetninger akseptert, noe som vil kunne kreve betydelig tilleggsinnsats fra fagpersonalet. Et lavt antall søkere innen flere områder har også ”tvunget” flere av disse institusjonene og de aktuelle fagmiljøene til å diversifisere tilbudene sine i enda større grad. Resultatet er at forholdstallet mellom antallet studier og antallet studenter er blitt ytterligere forverret. I en slik situasjon blir det vanskelig å gjennomføre rasjonaliseringsstrategier.

Et framtidsscenario av denne type peker i retning av en sterkere segmentering innen høgre utdanning der de store utdanningsinstitusjonene i sentrum vinner fram på bekostning av de minste. Men de minste institusjonen har i stor grad klart å opprettholde antallet studenter. Det er også lite som taler for at arbeidsvilkårene ved de små høgskolene er blitt vesentlig dårligere og at FoU-vilkårene forvitrer. Situasjonen er snarere at personalet ved de mest undervisningsintensive høgskolene i 1997 har økt sin FoU-andel i 2005, mens personalet ved de minst undervisningsintensive høgskolene har en lavere FOU-andel (Larsen og Kyvik 2006). Forskningstiden er faktisk blitt mer likt fordelt mellom institusjonene snarere enn at ulikheten er blitt forsterket.

### **9.3 Mer undervisning på tvers?**

Hvilken betydning den differensierte studiestrukturen har for de ansattes arbeidsvilkår er et komplisert og vanskelig spørsmål. En reduksjon i forholdstallet mellom studenter og studietilbud betyr ikke nødvendigvis lavere effektivitet, høyere arbeidsbelastning for de fagansatte og reduserte muligheter til å drive FoU. En rekke forhold spiller her inn. Ett sentralt element som formidler mellom studiestruktur og arbeidsbelastning er undervisning på tvers av ulike studentgrupper. Høgskolereformen, økte potensialet for denne type ordningen i betydelig grad og ordningen fikk en viss utbredelse. I hvilken grad kvalitetsreformen har bidratt til å øke tendensen i retning av organisering av undervisning på tvers av fag og yrkesgrenser er usikkert. Vi har ikke noen gode kvantitative indikatorer på dette. Men intervjuer og case-studiemateriale kan tolkes i retning av at tendensen til undervisning på tvers av studieprogram på tvers har fått en ny omdreining. Også ved universitetene har undervisning i emner på tvers av programgrenser blitt et vanlig fenomen under kvalitetsreformen ved en rekke fakultet. En tolkning er at universiteter og høgskoler slik sett er blitt mer like i måten fellesundervisning organiseres på. Felles bruk av undervisningsressurser og felles emner representerer også en mulighet for å opprettholde et økende antall programmer.

Samtidig er det trekk ved kvalitetsreformen som trolig har bidratt til å begrense bredden i slike løsninger. Ett sentralt element er her utviklingen av interne budsjettmodeller, der

enkeltavdelinger og/eller studieprogrammer forstås som separate kostnadssentra. Økonomiske resonnementer har i mange tilfeller gjort det lite attraktivt å allokere studenter til undervisningstilbud som organiseres av andre avdelinger. Resultatet har i en rekke tilfeller vært opprettholdelse av faglig redundans i form av parallelle undervisningstiltak med overlappende innhold. Det er også eksempler på opprettelse av nye undervisningstiltak av en slik karakter med sikte på å hindre ”handelslekkasje”. Denne type praksiser kan ut fra økonomiske betraktninger betegnes som en form for proteksjonisme. Avdelinger og institutter prøver å holde studentene for seg selv. Ved flere institusjoner er det derfor gjennomført stimuleringsstiltak, for eksempel i form av strategiske midler til samarbeid på tvers av institutter og avdelinger/fakultet. Ønsket har vært å etablere insentiver der programmer eller emner som ”eies” av flere aktører får mer midler. Men i mange tilfeller har dette vist seg å være vanskelig, ikke minst fordi man er redd fellesundervisning kan medføre ressurstap på kortere eller lengre sikt. Men samtidig er innsigelsene mot slike ordninger ofte langt mer mangefasettert. Sett fra profesjonsutdanningenes side er det grenser for hvor langt man kan gå, ikke minst ut fra at man mener praksis - og teorielementet må være integrert i de ulike utdanningene. Det har derfor også vært sett som viktig at alle fag trekkes inn i en enhet gjennom monopolisering av undervisningen innen alle redskapsfag.

## **9.4 Fortrenses forskningen av undervisning?**

Utviklingen i retning av et økende studietilbud, mer ressurskrevende former for undervisning og vurdering, og den økende administrative belastningen har medført påstander om at forskningen er blitt skadelidende. En fersk analyse av FOU-virkomheten ved de statlige høgskolene (Larsen og Kyvik 2006) peker i en annen retning. Fagpersonalet, med unntak av høgskolelærerne, ble i denne undersøkelsen bedt om selv å anslå sin arbeidstid fordelt på en rekke ulike oppgavekategorier. En sammenlignende analyse av dataene herfra med en tilsvarende undersøkelse fra 1997 viser ingen signifikante forskjeller i arbeidstid. Gjennomsnittlig arbeidstid ved de statlige høgskolene både i 1997 og i 2005 var 43 timer, inklusive tid til aktiviteter som er betalt utover ordinær lønn. De fagansatte ved høgskolene jobber fremdeles mer enn det reguleringen av arbeidstiden formelt krever, men tidsbruken målt i antall timer pr. uke er stabil. Denne undersøkelsen gir altså ikke støtte til antakelsen om at de fagansatte har reagert på reformtrykket med å øke arbeidsmengden totalt i forhold til tidligere.

Et annet spørsmål er hvorvidt de fagansatte har foretatt omprioriteringer av den tid de har disponibelt. 2/3 av de fagansatte ved universitetene gir uttrykk for at Kvalitetsreformen har endret deres faglige prioriteringer på en slik måte at de bruker mer tid på

undervisning etter reformen. 58 prosent av de fagansatte ved høyskolene har svart på en måte som peker i samme retning.

At det er blitt gjennomført til dels betydelige endringer i undervisningen, ikke minst i form av tettere oppfølging og tilbakemeldinger på et økende antall innleveringer, både ved universitet og høyskoler, støtter opp under en slik fortolkning. Videre er det foretatt til dels betydelig endringer i eksamensopplegget. Men den refererte FOU-undersøkelsen gir i liten grad støtte til at det økte fokuset på undervisning har gått direkte ut over omfanget av forskningsvirksomheten innen høyskolesektoren. Også når det gjelder hvordan arbeidstiden disponeres er situasjonen preget av stabilitet. Vi har ikke tilgang til tilsvarende data om forskningsvirksomheten ved universitetene. Grunnet dette er å trekke konklusjoner om hvorvidt trykket på undervisningen har gått direkte på bekostning av forskning er derfor foreløpig i liten grad til stede.

Det er utviklet færre antall studieprogrammer ved universitetene sammenlignet med høyskolene, antallet søkere har økt mer, mens antallet studenter totalt framstår som relativt stabilt. Det er gjennomført omfattende endringer i undervisning og vurdering, uten at gamle undervisningsformer er blitt nevneverdig kuttet. Det kan tyde på at omstillingene totalt sett har vært mer omfattende ved universitetene enn ved høyskolene. Videre er forskningsvirksomheten totalt sett tyngre ved universitetene og har et langt større omfang både i form av publisering og i form av tidsbruk. Den dominerende oppfatningen blant de fagansatte er da også at forskningen har kommet i klemme. På den annen side er det nettopp ved universitetene at tilførselen av nye stillinger har økt mest, selv om dette i hovedsak er midlertidige stillinger. En rekke universitetslektorer er blitt ansatt, ofte med oppgaver knyttet til tilbakemelding og IKT. Videre har også de "frie" fakultetene tatt i bruk undervisning på tvers av emner og studieprogrammer, med et klart potensiale for rasjonalisering av undervisningsbelastning og stordriftsfordeler.

Man kan her peke på at universiteter og høyskoler til tross for homogeniseringstendenser og tilkomsten av nye universitet utgjør svært forskjellige læresteder med ulike tradisjoner. Særtrekket ved universitetene har tradisjonelt vært den sentrale betydningen av selvstyre. Ledelsen for de ulike fakulteter har hatt lite autoritet i forhold til arbeidsnivået. Dette galt både for undervisningen og for forskningen. Horisontale relasjoner på tvers av fag eller fagområder fantes i liten grad, og øvre nivåer som rektor eller dekan kunne i prinsippet ikke påvirke selvforvaltningen av den faglige virksomheten. Høyskolene har historisk sett vært bærer av andre karakteristika. En illustrasjon på forskjellene er at de fagansatte ved universitetene generelt er mindre opptatt av rammevilkårene for undervisningen enn de høyskoleansatte. Problemene som de erfarer knyttes primært til forskjeller i studentenes kunnskapsgrunn og passivitet,



mens de høyskoleansatte har et noe annet syn. Ut fra en slik tankegang blir individuelle disposisjoner og handlingsmønstre å anse som viktigere ved universitetene enn ved høyskolene. Selv om utviklingen ved begge typer institusjoner har gått i retning av intensjonene i kvalitetsreformen, er konstellasjoner av faktorer og utviklingstrekk forskjellige. Dette gjelder også i høyeste grad de ulike fagmiljøene ved universitet og høyskoler. Noen fagmiljøer har vært positive i sin respons på kvalitetsreformen, mens andre har vært negative. Variasjoner i holdning til reformen har i en rekke tilfeller ingen sammenheng med karakteren av de endringer som er gjennomført. Iverksettelsesmønsteret kan slik sett ikke bare forklares ut fra egenskaper med reformen per se, men må også sees i sammenheng med fagområdenes ulike baner inn i kvalitetsreformen

Ut fra kombinasjonen av den tidligere påviste stabiliteten ved universitetene i de vitenskapelig ansattes tidsbruk vil man kunne argumentere for fortsatt stabilitet i tidligere mønstre. I så fall vil man forvente at kvalitetsreformen ikke nødvendigvis har hatt negativ betydning for forskningsomfanget. Intensivering av kravene til undervisning innebærer ikke nødvendigvis at forskningen blir nedprioritert. Man kan ha nådd en ny balanse mellom forskning og undervisning der trykket på undervisningskvalitet er blitt sterkere og mer uttrykt. Ut fra et slikt resonnement er det ikke nødvendigvis noe grunnlag for å bekymre seg om forskningen. Snarere enn en tidsklemme står vi kanskje i enda større grad ovenfor en forventningsklemme, forankret i de økte forpliktelsene om at studentene skal lykkes.

En annen hypotese vil være at det økte undervisningstrykket som ble generert gjennom kvalitetsreformen er blitt dempet gjennom fagmiljøenes tilpasninger, og at erfaringer med mer eller mindre ambisiøse nye studieordninger har bidratt til justeringer og utvikling av smidige og mindre tidkrevende løsninger. I så fall er oppgaven mer å sikre at forutsetningene for de pedagogiske nyvinningene som er etablert ikke eroderer i disse prosessene. Dersom det skulle vise seg at fortrenningstrykket på forskningen faktisk blir opprettholdt, så finnes det ikke noen sikkerhetsmekanisme tilgjengelig som kan justere belastningen. Resultatene vil først bli synlige om lang tid. I så fall vil de konkrete resultatene av kvalitetsreformen kunne bli kvalitetsreduksjon.

Kvalitetsreformen er en komplisert reform, og iverksettingen preges av et komplisert sett av forhold som peker i ulike retninger. Det empiriske materialet som er samlet inn kan kanskje framstå som motstridende. I den sammenheng kan det være viktig å i mente følgende:

*"Everywhere I go the senior people tell me of progress, of better working methods and value for money, of objectives achieved, of changes delivered. Everywhere I go, I*

*glimpse another world - a world inhabited apparently by everyone else, - a world of daily crisis and concern, of staff under pressure and services struggling to deliver. Both worlds are real in the minds of those who inhabit them. Both worlds are supported by objective evidence. Both views are held sincerely:"*

## Litteraturliste

- Amdam, Rolv Petter (1997) Utdanning, økonomi og ledelse: fremveksten av den økonomisk-administrative utdanningen 1936-1986. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo: Oslo
- Amdam, Rolv Petter (1993) For egen regning. BI og den økonomisk administrative utdanningen 1943-1993. Oslo: Universitetsforlaget
- Beecher Tony (1979) Academic Tribes and Territories. Intellectual inquiry and the cultures of the disciplines. Open University Press
- Beecher, Tony (1994) The significance of disciplinary differences. Studies in Higher Education, 19 (2) 151-162.
- Blau, Peter M (1994) The organization of academic work. 2. opplag. Transaction publishers: New Bruswick.
- Bleiklie, Ivar (1996) "Reformpolitikk og endring". I Ivar Bleiklie (red) Kunnskap og makt. Norsk høyere utdanning i endring. TANO: Oslo
- Bleiklie, Ivar, Roar Høstaker and Agnete Vabø (2000) Policy and Practice in Higher Education. London: Jessica Kingsley
- Bleiklie, I., M. Tjomsland & K. Østergren (2006). "Ledelse og styringsformer ved universiteter og høyskoler", i S. Michelsen & P.O. Aamodt (red.) Kvalitetsreformen møter virkeligheten. Evaluering av Kvalitetsreformen, Delrapport nr. 1, Oslo-Bergen: NFR, Røkkansenteret, NIFU STEP.
- Bok, Derek (2006) Our underachieving Colleges. Princeton University Press: Princeton og London
- Bucher, Rue og Anselm Strauss (1961) Professions in process. American Journal of sociology 66, s. 325-334.
- Clark, Burton (1993) "The problem of complexity in modern higher education". I Sheldon Rothblatt og Bjørn Wittrock (reds) The European and American University. Historical and sociological essays. Cambridge University Press.
- Cerych, Ladislav og Sabatier, Paul (1986) Great Expectations and Mixed Performance. The implementation of Higher Education in Europe. Stoke-on-Trent Trentham Books
- Dahl, Sølvi, Vidar Lidtun og Lars Rønhovde (1999) De økonomisk-administrative utdanningen ved høgskolene. Delrapport nr 9, Evaluering av Høgskolereformen

- Dale, Erling Lars (1999) De strategiske pedagoger. Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge. Ad Notam Forlag: Oslo
- Dysthe, O., A. Raaheim, I. Lima og A. Bygstad (2006) Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen. Delrapport 7 fra Evalueringen av Kvalitetsreformen. Oslo-Bergen: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.
- Dysthe, O., I. Lima og A. Raaheim (2006) Pedagogiske endringer som følge av Kvalitetsreformen. I S. Michelsen og P.O. Aamodt: Kvalitetsreformen møter virkeligheten. Delrapport 1 fra Evalueringen av kvalitetsreformen. Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.
- Eckel, Peter D. (2002) Decision Rules in Academic Program Closure: Where the rubber meets the Road. I Journal for higher education Vol 73, 237-262
- Forland, Astrid (1996) "Universitetet i Bergens historie 1946-1996." I A. Forland og A. Haaland (red) Universitetet i Bergens historie, Vol.1 , Universitetet i Bergen: Bergen
- Frølich, Nicoline (2006) "Offentlig politikk for høyere utdanning: Endringer i finansiering - endringer i faglige prioriteringer?" I Michelsen, Svein og Per Olaf Aamodt (red) Evaluering av kvalitetsreformen. Delrapport 1. NIFU-STEP/Rokkansenteret/NFR.
- Gulbrandsen, Magnus og Jens-Christian Smeby (2005) (red) Forskning ved universitetene. Rammebetingelser, relevans og resultater. Cappelen Akademiske Forlag: Oslo
- Gumport, Patricia J. (1993) The contested terrain of Academic Program reduction In Journal of higher education Vol 64, No 3 side 283-311
- Halvorsen, Tor (2006) Internasjonalisering. I S. Michelsen og P.O. Aamodt: Kvalitetsreformen møter virkeligheten. Delrapport 1 fra Evalueringen av kvalitetsreformen. Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.
- Haug, Peder (1995) "Nederst ved bordet. Om forskning og førskolelærerutdanning ved Volda Lærhøgskule." I Peder Bergem (red) Forkynning, felleskap, forskning. Volda Lærarskule 1895-95.
- Haug, Peder (2000) For alle elevar? Lærerutdanningen og spesialundervisninga i grunnskulen. Forskningsrapport nr. 39, Høgskulen i Volda/Møreforskning
- Helsvig, Kim G. (2003) Pedagogikkens grenser. Kampen om pedagogikkfaget ved Universitetet i Oslo 1938-1980. Det historisk-filosofiske fakultetet. Universitetet i Oslo.

- Hjellbrekke, Johns (2006) Strukturelle skillelinjer og handlinger til kvalitetsreforma. I Michelsen, Svein og Per Olaf Aamodt (red) Evaluering av kvalitetsreformen. Delrapport 1. NIFU-STEP/Rokkan-senteret/NFR.
- Hovdhaugen, E. & P.O. Aamodt (2006): Studiefrafall og studiestabilitet. Delrapport 3 fra Evalueringen av kvalitetsreformen. Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.
- Høstaker, Roar (1997) University Life. A study of the relations between political processes and Institutional conditions in two University Faculties. LOS Rapport 9707. Universitetet i Bergen.
- Hylleseth, Berit (2001) Forskningsbasert undervisning. Norgesnettrådet
- Kallerud, Egil (2006) Akademisk frihet: en oversikt over spørsmål drøftet i internasjonal litteratur. NIFU-STEP Arbeidsnotat nr 18/2006
- Karseth, Berit (2000) Sykepleierutdanning i en reformtid. NIFU rapport 9/2000
- Kirkhusmo, Anders (1983) Akademi og seminar. Norges Lærerhøgskole 1922-1982. Trondheim: Tapir Forlag
- Kvalbein, Inger Anne (1998) Allmennlærerutdanning som møter mellom ”moderne” lærere og ”postmoderne” studenter. I Norsk Pedagogisk tidsskrift 4-5/98.
- Kvalbein, Inger Anne (1998) Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling. Dr. polit avhandling Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Kyvik, Svein (1983) Universitetspersonalets syn på sine forskningsmuligheter : en oversikt over hvordan det faste vitenskapelige personalet ved universitetene i Oslo, Bergen, Trondheim (ekskl. NTH)og Tromsø vurderer sine forskningsvilkår. Notat / NAVFs utredningsinstitutt ; 4-1983 Delrapport
- Kyvik, Svein og Ole Jacob Skodvin (1998) FoU ved statlige høgschooler. NIFU Rapport 10/98.
- Kyvik, Svein (1999) Evaluering av høgschoolereformen. Sluttrapport. Norges Forskningsråd
- Larsen, Ingvild Marheim og Svein Kyvik (2006) 12 år etter høgschoolereformen – en statusrapport om FOU i statlige høgschooler. NIFU-STEP. Rapport 6/2006
- Lepenes, Wolf (1992) Between Literature and Science: The Rise of Sociology. Cambridge University Press: Cambridge
- Michelsen, S. og P.O. Aamodt (2006): Kvalitetsreformen møter virkeligheten. Delrapport 1 fra Evalueringen av kvalitetsreformen. Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.

- Nilsen, Yngve (2005) En sterk stilling? Norsk Forskerforbunds historie 1955-2005. Bjørke og Vigmostad
- Nowotny, H., P. Scott and M. Gibbons (2001); Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Cambridge: Polity.
- Olsen, Kai, A (2006) Skal alle få forsøke seg? : om kvalitet i høyere utdanning, med fokus på realfag. Civita rapport: Oslo
- Pressmann, Jeffrey L og Wildavsky, Aaron ( 1984) Implementation. University of California Press: Berkeley
- Readings, Bill (1996) The University in ruins. Cambridge , Mass.: Harvard University Press.
- Smeby, J.C. (2001) Forskningsvilkår ved universiteter og vitenskapelige høyskoler. Oslo: NIFU skriftserie 16/2001
- Stensaker, Bjørn (2006) ”Kvalitet og evaluering – fagpersonalets synspunkter og involvering” I Michelsen, Svein og Per Olaf Aamodt (red) Evaluering av kvalitetsreformen. Delrapport 1. NIFU-STEP/Rokkan-senteret/NFR.
- Schimank, Uwe (1995) Hochschuleforschung im Schatten der Lehre Frankfurt: Campus Verlag
- Snow, C.P (2001) De to kulturer. Cappelen Forlag: Oslo
- Stichweh, Rudolf (1991) Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozess ihrer Ausdifferenzierung. Suhrkamp: Frankfurt
- Stichweh, Rudolf (1992) Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Suhrkamp: Frankfurt
- St.meld. nr 27 (2001): Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Trowler, Paul R. (1998) Academics responding to Change. New Higher Education Frameworks and Academic Cultures. Philadelphia: Open University Press
- Welch, Anthony (1988) ”The end of certainty The academic profession and the Challenge of change” Comparative Education review Vol 42 No 1
- Vislie, Lise (2002) Evaluering av norsk pedagogisk forskning. Bakgrunnsnotat . Oslo NFR
- Vabø, Agnete (2002) Mytedannelser i endringsprosesser i akademiske institusjoner. Rapport 1. Stein Rokkan Senter for flerfaglige samfunnsstudier.

- Vabø, A. (2003) Universiteter under forandring: makt og motstand. in Sosiologisk tidsskrift, nr. 1. 2003.
- Vabø, Agnete og Ivar A. Lima (2005) Instituttstruktur og fakultetsorganisering ved HF-fakultetet, Universitetet i Bergen. Notat / Røkkansenteret ; 1-2005
- Wiers-Jenssen Janneke og Per O. Aamodt (2001) Trivsel og innsats. Studenters tilfredshet med lærested og tid brukt til studier. Resultater fra Stud-mag.". undersøkelsene. NIFU-STEP rapport 1-2001
- Wolfe, David A (2005) "The role of Universities in regional development and cluster formation" I Jones m.fl (red) Creating knowledge, strengthening nations. University of Toronto Press: Toronto.
- Ziman, John (1990) Prometheus Bound. Science in a dynamic steady state. Cambridge University Press. Cambridge
- Aamodt, Per O., Elisabeth Hovdhaugen og Vibeke Opheim (2006): Den nye studiehverdagen. Delrapport 6 fra Evalueringen av Kvalitetsreformen. Oslo-Bergen: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Røkkansenteret.