



Rapport
2024:5

Tid til endring

Lærdommer fra ordningen Sentre for fremragende
utdanning (SFU) i perioden 2010–2023

Aslaug Louise Slette, Fride Flobakk-Sitter og Tea Dyred Pedersen

Rapport
2024:5

Tid til endring

Lærdommer fra ordningen Sentre for fremragende
utdanning (SFU) i perioden 2010–2023

Aslaug Louise Slette, Fride Flobakk-Sitter og Tea Dyred Pedersen

Rapport 2024:5

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

Prosjektnr. 21420

Oppdragsgiver Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir)
Adresse Postboks 1093, 5809 Bergen

Forside Adobe Stock

ISBN 978-82-327-0639-6 (online)
ISBN 978-82-327-0640-2 (trykk)
ISSN 1892-2597



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

På oppdrag fra Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) har NIFU undersøkt lærdommer fra ordningen «Sentre for fremragende utdanning» (SFU). SFU-ordningen ble opprettet av Kunnskapsdepartementet i 2010 som et nasjonalt virkemiddel, med formål om å utvikle og stimulere til fremragende kvalitet i høyere utdanning. HK-dir ønsker nå å bruke erfaringene fra SFU-ordningen i det bredere arbeidet med kvalitetsutvikling i høyere utdanning. Denne rapporten ser på lærdommer fra SFU-ordningen som helhet, med utgangspunkt i alle sentrene som har fått status og mottatt finansiering i perioden 2010–2023. Underveis i arbeidet har det blitt besluttet av SFU-ordningen utfases i løpet av 2027.

Prosjektgruppen har bestått av forskerne Aslaug Louise Slette, Fride Flobakk-Sitter, Tea Dyred Pedersen, Liv Langfeldt og Mari Elken. Slette har vært prosjektleder, og har hatt et særlig ansvar for helheten i rapporten, samtidig som hun har vært hovedforfatter for kapittel 3 og 8. Flobakk-Sitter har vært hovedforfatter for kapittel 4 og 5, og Dyred Pedersen har vært hovedforfatter for kapittel 6 og store deler av kapittel 7. Kapittel 1, 2, 7 og 8 er skrevet i samarbeid mellom de tre forskerne. Langfeldt og Elken har bidratt i prosjektet gjennom innspill underveis og Langfeldt har gjort en intern kvalitetssikring av rapporten. Takk også til Inger Henaug for bidrag med formatering.

NIFU ønsker å takke for godt samarbeid med HK-dir i prosjektperioden. En særlig takk rettes til alle informantene fra SFU-ene som har stilt opp til intervju, og de fra vertsinstitusjonene som besvarte e-postundersøkelsen.

Oslo, 22. mars 2024

Vibeke Opheim
direktør

Jannecke Wiers-Jensen
forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning.....	10
1.1 Om SFU-ordningen	10
1.2 Utdanningspolitisk kontekst og aktualitet.....	13
1.3 Eksisterende kunnskapsgrunnlag	15
1.4 Formål og problemstillinger	19
1.5 Rapportens oppbygning.....	21
2 Metoder og datakilder	22
2.1 Utvalg og anonymisering av sentrene.....	22
2.2 Kvalitative gruppeintervjuer	22
2.3 E-postundersøkelse til vertsinstitusjoner	24
2.4 Supplerende datakilder	26
2.5 Studiens begrensninger og betydning av kontekst	28
3 Kvalitetsutfordringer i høyere utdanning.....	30
3.1 Studentenes perspektiv.....	30
3.2 Undervisernes perspektiv	32
3.3 Arbeidspakkeledernes perspektiv.....	33
3.4 Senterledelsenes perspektiv	36
3.5 Overlappende utfordringer og spenningsfelt	38
4 Kunnskap og overføring	40
4.1 Kunnskap fra sentrene.....	40
4.2 Kunnskapenes overføringsverdi	46
4.3 Oppsummering	47
5 Videreutvikling og videreføring	48
5.1 Mye kunnskap og erfaringer kan videreutvikles og videreføres.....	49
5.2 Strategier for videreutvikling og videreføring	50
5.3 Betingelser for videreutvikling og videreføring av kunnskap.....	52
5.4 Spredning: videreutvikling og videreføring i andre fagmiljøer	55

5.5	Oppsummering	57
6	Tilgjengeliggjøring: vertsinstitusjonene og HK-dirs bidrag	59
6.1	Vertsinstitusjoner: fasilitering, synliggjøring og anvendelse av SFU-ene	59
6.2	Forventninger til HK-dir: potensial for å løfte ordningen utad.....	64
6.3	Oppsummering	68
7	Lærdommer fra SFU-ordningen	69
7.1	Fordeler med SFU-ordningen	69
7.2	Livssyklusen til et SFU: alt til sin tid	74
7.3	Kunnskapsspredning: en akilleshæl i SFU-ordningen	79
8	Avsluttende refleksjoner	83
8.1	Funn i lys av studiens problemstillinger.....	83
8.2	Lærdommer knyttet til ordningens mål, utbytte og betingelser	86
8.3	Tid til endring.....	87
	Referanser.....	91
	Vedlegg 1.....	95
	Vedlegg 2.....	96

Sammendrag

På oppdrag fra Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) har NIFU undersøkt lærdommer fra ordningen «Sentre for fremragende utdanning» (SFU). SFU-ordningen ble opprettet av Kunnskapsdepartementet i 2010 som et nasjonalt virkemiddel, med formål om å utvikle og stimulere til fremragende kvalitet i høyere utdanning. Til sammen 15 sentre har blitt tildelt senterstatus og fått finansiering i perioden 2010–2023. HK-dir ønsker nå å bruke erfaringene fra SFU-ordningen i det bredere arbeidet med kvalitetsutvikling i høyere utdanning.

Undersøkelsen ser på lærdommer fra SFU-ordningen som *helhet*. Metodene og datakildene inkluderer kvalitative gruppeintervjuer med ulike aktører i sentrene, en e-postundersøkelse til vertsinstitusjonene, samt supplerende dokumentanalyse og en mindre kartlegging av SFU-enes digitale aktiviteter. Alle 15 sentre ble inkludert i utvalget for undersøkelsen, og 13 av dem valgte å delta i intervjustudien. Underveis i arbeidet har det blitt besluttet at SFU-ordningen skal utfases i løpet av 2027. Dette innebærer at det ikke kommer nye utlysninger, samt at flere av de nåværende sentrene ikke får mulighet for forlengelse. Spørsmål knyttet til utfasingen er ikke en del av undersøkelsen, men preger likevel i noen grad informantene som deltar i studien, og dermed rapporten i sin helhet.

Tradisjonelle undervisningsformer og treg endringskultur er sentrale kvalitetsutfordringer

Den første problemstillingen i undersøkelsen dreier seg om hva sentrene mener er de viktigste kvalitetsutfordringene i høyere utdanning, innenfor eget fagfelt og i sektoren generelt. Ett hovedfunn er at mange av aktørene ønsker mer studentaktiv læring, og at vurderingsformene fornyes. Det kommer også frem et behov for å basere undervisningen på pedagogisk forskning i større grad. Det er samtidig enighet om at endring skjer for sakte, men de ulike aktørgruppene vi har intervjuet ser ulike barrierer. Mens representanter fra ulike ledernivåer peker på organisasjonsmessige barrierer for å få til endring, ser studentene en type berøringsangst og en manglende vilje til å endre holdninger på institusjonene. Ser vi på de kvalitetsutfordringene som SFU-miljøene har trukket frem, finner vi at mange av de samme

temaene har blitt ansett som sentrale utfordringer i sektoren i flere år allerede. Siden SFU-miljøene selv mener at endringskulturen er for treig og seiglivet i sektoren, kan dette være et tegn på at det tar tid å få til reelle og varige endringer. Samtidig kan utfordringene ses på som tidløse, i den forstand at noen av de samme grunnlagsproblemene alltid vil ligge der, men at disse til ulike tider krever nye løsninger i takt med samfunnets utvikling.

Usynlig kunnskap like viktig som konkrete kunnskapsbidrag

Den andre problemstillingen i undersøkelsen dreier seg om hva som er den viktigste kunnskapen sentrene vil trekke ut av eget arbeid og hvilken overføringsverdi de mener denne kan ha for andre fagmiljøer, også utenfor egen institusjon. Kunnskapen fra sentrene kan fordeles i to kategorier: *konkrete kunnskapsbidrag* og *usynlig kunnskap*. Mens konkrete kunnskapsbidrag handler om utvikling av undervisningspraksiser, studieplanarbeid, forsknings- og utviklingsarbeid, studentinvolvering og andre former for håndgripelig kunnskap, handler usynlig kunnskap om erfaringer eller erkjennelser som «setter seg» i organisasjonen: studenter som aktører og bidragsyttere i utviklingen av utdanningskvalitet, ny bevissthet om fagdidaktikk og forskning på undervisning, samt utviklingen av en kulturendring knyttet til utdanningskvalitet. Det ble ellers understreket at all type kunnskap ikke har samme overføringsverdi utover eget senter eller fagfelt.

Videreutvikling og videreføring krever forankring og ressurser

Den tredje problemstillingen i undersøkelsen dreier seg om hvordan det som har vært utviklet ved sentrene kan videreutvikles og videreføres, i fagmiljøene som har hatt senterstatus og i andre fagmiljøer. Det er bred enighet blant informantene om at SFU-ene har mye kunnskap og erfaringer som kan videreutvikles og videreføres, og det kommer frem flere strategier for å få dette til. Nettressurser nevnes, men dette er et format som krever mye oppfølging. Sentrene ser også en mulighet for at SFU-arbeidet «setter seg» i strukturer og blir en del av selve driften ved instituttet, fakultetet eller institusjonen. Uansett strategi, pekes det på at videreutvikling og videreføring krever god lokal forankring, samt økonomiske ressurser.

Utnyttet potensial i vertsinstitusjonenes og HK-dirs bidrag til tilgjengeliggjøring

Den fjerde problemstillingen i undersøkelsen dreier seg om hvordan institusjonene som er vertskap for sentrene, og HK-dir, kan bidra til at sentrenes arbeid og resultater blir gjort tilgjengelig og tas i bruk av flere. Vi finner at verts-

institusjonene primært tilskrives en rolle for tilgjengeliggjøring og promotering av SFU-enes arbeid *internt* ved institusjonen. Mange informanter mener imidlertid at dette potensialet ikke blir utnyttet tilstrekkelig. De fleste har opplevd et positivt samarbeid med HK-dir, som de mener har bidratt til tilgjengeliggjøring og erfaringsdeling innad i SFU-nettverket. Samtidig er det et uutnyttet potensial for å benytte seg av SFU-enes kunnskap og kompetanse nasjonalt sett, og HK-dir kan dermed gjøre enda mer for å løfte frem SFU-enes arbeid.

Tre viktige lærdommer fra SFU-ordningen

I undersøkelsen trer det frem tre viktige lærdommer. Den første knytter seg til fordelene med SFU-ordningen. Ifølge sentrene ligger gevinstene og merverdien i at ordningen a) gir gode rammebetingelser i form av tid og ressurser, b) gode vilkår for å drive organisasjonsarbeid som har fremmet samarbeid og studentmedvirkning, c) mulighet for å endre verdier og skape legitimitet for å arbeide med utvikling av utdanning, samt d) unike muligheter for faglig utvikling. En annen lærdom er at SFU-ene synes å ha en livssyklus som kan oppsummeres med «alt til sin tid». Det tar en viss tid å bygge opp et SFU, frembringe ny kunnskap og nye erfaringer, som deretter kan deles med andre. Den tredje lærdommen er at SFU-ordningens mål om kunnskapsspredning knytter seg til komplekse prosesser innenfor høyere utdanning. Samtidig er direkte resultater av spredningen ikke alltid lett for informantene å identifisere, som heller vektlegger nettverksbygging, erfaringsdeling og det å inspirere andre som vesentlige kilder til endring i sektoren.

Tid til endring

Rapportens tittel, «Tid til endring», gjenspeiler våre overordnede funn. Basert på undersøkelsen finner vi at tid synes å være et helt avgjørende omdreiningspunkt i SFU-ordningen. For det første ser sentrene på tid som en gevinst. Det å få «skjermet tid» til å drive med utviklingsarbeid er av stor verdi. For det andre gir SFU-statusen og finansieringen forutsigbarhet, som igjen gir sentrene tid og anledning til å jobbe systematisk over tid med kunnskapsutvikling. Langsiktighet beskrives som en betingelse for nettopp dette arbeidet, fordi det tar tid å engasjere hele fagmiljøet og få til kulturendringer. Man må prøve, feile og justere underveis, for å finne ut hva som fungerer. De mest erfarne sentrene påpeker hvordan deres livssyklus på ti år har gitt dem denne nødvendige tiden. «Tid til endring» reflekterer også de endringene som utfasingen av SFU-ordningen medfører. De fagmiljøene som er i sin første femårige periode, blir med utfasingen konfrontert med en tidsbegrensning som medfører at de må gjøre endringer i de målene de har satt seg.

1 Innledning

På oppdrag fra Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) undersøker NIFU lærdommer fra ordningen «Sentre for fremragende utdanning» (SFU), der til sammen 15 sentre har blitt tildelt senterstatus og fått finansiering, fra 2010 og frem til i dag. HK-dir ønsker å bruke erfaringene fra SFU-ordningen i det bredere arbeidet med kvalitetsutvikling i høyere utdanning, siden sentrenes erfaringer på utdanningsfeltet kan ha relevans for arbeidet med utdanningskvalitet i hele universitets- og høyskolesektoren.

1.1 Om SFU-ordningen

Ordningen «Sentre for fremragende utdanning» (SFU) ble opprettet av Kunnskapsdepartementet i 2010 som en nasjonal ordning for kvalitetsutvikling i høyere utdanning. Formålet med ordningen er å utvikle og stimulere til fremragende kvalitet i norsk høyere utdanning ut i fra fire mål: a) å stimulere universiteter og høyskoler til å etablere og utvikle fagmiljø som tilbyr fremragende utdanning, b) bidra til kunnskapsbasert analyse og utvikling av undervisning og læring som understøtter kvalitetsheving og innovasjon, og som videre kan føre til vesentlig endring i høyere utdanning, c) bidra til å utvikle og spre kunnskap om fremragende utdanningspraksis i sektoren, og d) bidra til sterkere samspill mellom utdanning og relevante samfunns- og yrkesfelt (HK-dir, 2023). Ordningen er dermed ment å bidra til forskningsbasert utdanning og utvikling av fagmiljøer og utdanning lokalt, samt spredning av kunnskap og praksiser som kan bidra til økt kvalitet i høyere utdanning mer generelt.

Ordningen har vært søknadsbasert, og SFU-status er tildelt miljøer som har kunnet vise til fremragende kvalitet og innovativ praksis i utdanningen de tilbyr. Status og finansiering er først gitt i fem år, med mulighet for forlengelse i ytterligere fem år ved vellykket midtveisevaluering. SFU-ordningen forvaltes i dag av HK-dir, men har tidligere vært forvaltet av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) i perioden 2010–2018 og Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku) i perioden 2018–2022.

1.1.1 Historikk

Ideen til SFU-ordningen kom opprinnelig i Stjernø-utvalgets rapport *Sett under ett – Ny struktur i høyere utdanning* (NOU 2008: 3). Utvalget foreslo å opprette det de kalte «Sentre for fremragende undervisning», inspirert av sentrene for fremragende forskning (SFF), som hadde eksistert siden 2002. Ifølge Stjernø-utvalget var det behov for tiltak som fremmet kvalitetsutvikling i undervisning i høyere utdanning, og utvalget foreslo derfor at formålene for sentre for fremragende undervisning skulle være å stimulere til utvikling og innovasjon innenfor undervisning, å øke kvaliteten, samt å signalisere at undervisning og forskning er sidestilte oppgaver for høyere utdanningsinstitusjoner. Utvalget anbefalte at det skulle etableres slike sentre «for å stimulere til og premiere høy kvalitet i undervisningen, gi grunnlag for videreutvikling av særlig gode læringsmiljøer og legge til rette for spredning av god praksis» (NOU 2008: 3, s. 152–153).

Like etter ble Universitets- og høyskolerådet (UHR) bedt av Kunnskapsdepartementet om å nedsette en arbeidsgruppe som skulle utrede hvordan en slik ordning kunne se ut, og denne leverte sin rapport i 2009 (Lycke et al., 2009). Arbeidsgruppen anbefalte å kalle ordningen «Sentre for fremragende utdanning» istedenfor «Sentre for fremragende undervisning», med følgende argumenter:

Navnet skal signalisere at sentrene har fokus på tilretteleggingen av utdannings-tilbudet som helhet, herunder undervisningskvalitet og for øvrig de samlede faktorer i miljøet som påvirker denne (...), også med innslag av forskning på undervisning. Navnet "Sentre for fremragende utdanning" ivaretar således både makro- og mikronivåene i utdannings- og undervisningsvirksomheten ved universiteter og høyskoler. Arbeidsgruppen viser også til at begrepet utdanning sidestilles med forskning i Lov om universiteter og høyskoler (Lycke et al., 2009).

Arbeidsgruppen anbefalte videre at myndighetene opprettet en SFU-ordning med en øvre grense på 15–18 sentre. Den foreslo også fire mål for ordningen, som i all hovedsak har vært bevart i sin opprinnelige form (se Lycke et al., 2009, s. 10).

I 2010 fikk NOKUT ansvar for å igangsette SFU-ordningen. Den første utlysningen rettet seg spesifikt mot lærerutdanninger, og pilotsenteret *ProTed* hadde SFU-status fra 2012–2021. Senere har det vært fire ordinære utlysninger, der alle fagmiljøer ved akkrediterte norske høyskoler og universiteter som tilbyr utdanning på bachelor- og masternivå har kunnet søke. Dette har resultert i ytterligere 14 tildelinger av SFU-status, med sentre som har startet opp i henholdsvis 2014, 2017, 2020 og 2023.

I stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16 (2016–2017)) ble SFU-ordningen trukket frem som et viktig bidrag til kvalitetsutvikling i sektoren, og eksempler på flere gode praksiser utviklet av SFU-ene ble beskrevet (s. 13, 54, 56, 96). Fordelene med SFU-ordningen i forhold til andre nasjonale

insentivordninger for utdanningskvalitet ble beskrevet som at «SFU har et mindre spesifikt formål enn de andre programmene. SFU-prosjektene er definert av fagmiljøene, og satsingen skal stimulere til utvikling av innovativ læring uavhengig av tema eller fag» (Meld. St. 16 (2016–2017), s. 84). Blant annet på grunn av de positive erfaringene med SFU-ordningen, la stortingsmeldingen opp til en ytterligere stimulering av fagmiljøenes arbeid med utdanningskvalitet ved å videreutvikle de eksisterende ordninger for utdanningskvalitet, samt føye til nye ordninger.

1.1.2 Oversikt over sentrene

Tabell 1 viser oversikt over alle de 15 sentrene som har blitt tildelt SFU-status mellom 2010 og 2023: sentrenes kortnavn, tilhørighet, fagområder, og hvor de er i sitt SFU-livsløp (se vedlegg 1 for fullt navn på sentrene). De fire gangene senterstatus er tildelt, har det vært til 3–4 sentre samtidig, og disse gruppene følger dermed samme syklus med tanke på tidspunkt for blant annet midtveisevaluering. Vi har derfor plassert dem i «puljer». Kun pulje 1 og 2 har gjennomgått midtveisevaluering, siden pulje 3 og 4 kun vil ha én femårsperiode som SFU (se kap. 1.2).

Tabell 1: Oversikt over SFU-ene

Pulje	Navn	Tilhørighet	Fagområde	År
Pulje 1	ProTed	UiO og UiT	Lærerutdanning	2012–2021
	bioCEED	UiB, UNIS og Havforsknings-instituttet	Biologi	2014–2023
	CEMPE	NMH	Musikkutøving	2014–2023
	MatRIC	UiA	Matematikkdidaktikk	2014–2023
Pulje 2	CCSE	UiO	Beregningsorientert realfagsutdanning	2017–2026
	CEFIMA	HiNN	Film	2017–2021
	ENgage	NTNU og Nord	Entreprenørskap	2017–2026
	ExcITED	NTNU og Nord	IT-utdanning	2017–2026
Pulje 3	COAST	USN, NTNU, HVL, UiT	Maritim simulatorbasert læring	2020–2025
	SHE	UiO	Bærekraft i helseutdanningene	2020–2025
	CELL	UiO	Erfaringsbasert juridisk læring	2020–2025
	iEarth	UiB, UiO, UiT, UNIS	Integrert geovitenskapelig utdanning	2020–2025
Pulje 4	INTED	UiO	Tverrfaglig utdanning	2023–2027
	CreaTeMe	UiA	Kreativ bruk av teknologi i musikkutdanningen	2023–2027
	SITRAP	NMBU	Integrert og transfaglig undervisning i planlegging	2023–2027

Tabellen viser at det er variasjon i hvorvidt sentrene har én eller flere vertsinstitusjoner/partnere. De fleste SFU-ene har tilhørighet til universiteter. Høgskolen i Innlandet og Høgskulen på Vestlandet, samt den vitenskapelige høyskolen Norges musikkhøgskole, er de eneste høyskolene som er, eller har vært, vertskap for et SFU. Universitetet i Oslo er representert med flest sentre – totalt sett er det fem sentre med tilhørighet til UiO, og UiO var i tillegg partner i pilotsenteret *ProTed*. Videre er det variasjon i hvilke fagfelt som er blitt tildelt senterstatus, men det er verdt å merke seg at musikkutdanning har to sentre (*CEMPE* som akkurat er avsluttet og *CreaTeMe* som er nytt), mens det er få sentre innen helsefag og humaniora/samfunnsvitenskap.

I skrivende stund er fem sentre avsluttet. Pilotsenteret *ProTed* avsluttet i 2021 etter 10 år, mens CEFIMA avsluttet i 2021 etter én femårsperiode. Tre sentre har akkurat avrundet etter 10 år som SFU (*bioCEED*, *CEMPE* og *MatRIC*). Dette innebærer at det er ti aktive sentre per nå.

1.2 Utdanningspolitisk kontekst og aktualitet

I sin rapport fra 2023 om kvalitet i høyere utdanning tok Riksrevisjonen opp aspekter knyttet til SFU-ordningen. Rapportens formål var å «belyse forutsetningene for å videreutvikle kvaliteten i studieprogrammene og styrke studiegjennomføringen» i perioden 2016–2022 (Riksrevisjonen, 2023, s. 6). Sentrale spørsmål som berøres i rapporten, er hvordan institusjonene legger til rette for kvalitetsutvikling i studieprogrammene og hvordan statlige virkemidler støtter opp om dette arbeidet. Blant de virkemidlene som inngår i undersøkelsen, er de nasjonale kvalitetsprogrammene som HK-dir til nå har forvaltet, herunder SFU-ordningen.

Samlet sett vurderer Riksrevisjonen at det er utfordringer på institusjonene knyttet til å sette av tid og ressurser til utvikling av kvaliteten i studieprogrammene. For de nasjonale kvalitetsprogrammene spesifikt, konkluderes det med at «Kvalitetsprogramma gir merksemd til utdanningskvaliteten, men stimulerer i avgrensa grad til kvalitetsutvikling hos andre enn prosjekta som får støtte» (Riksrevisjonen, 2023, s. 20). I tillegg stiller Riksrevisjonen seg kritisk til den administrative siden av tilskuddsordningene, som de vurderer til å innebære omfattende arbeid med søknadsskriving og administrasjon, og som ikke i tilstrekkelig grad blir benyttet i utviklingsarbeidet hvis det ikke oppnås finansering. Det vurderes også at tidsavgrensede prosjekter får en for stor betydning i forhold til den ordinære virksomheten ved institusjonene. I lys av rapportens generelle funn og konklusjoner tilrådet Riksrevisjonen blant annet Kunnskapsdepartementet å «følge opp at institusjonane stimulerer til og legg til rette for kvalitetsutvikling i studieprogramma, (...) å leggje betre til rette for at gode erfaringar og resultat frå utviklingsprosjekta kan spreiaast på ein betre måte(...)» og å «samarbeide med

utdanningsinstitusjonane om å leggje betre til rette for at undervisarane skal kunne arbeide med kvalitetsutvikling i studieprogramma (Riksrevisjonen, 2023, s. 22).

I det skriftlige svaret fra statsråden for høyere utdanning og forskning, ble det gitt uttrykk for at Riksrevisjonens undersøkelse «i hovedsak gir et dekkende bilde av situasjonen» (Riksrevisjonen, 2023, vedlegg 2, s. 1), og at rapporten ville bli fulgt opp på flere måter. Blant annet fremholdes det at departementet vil vurdere en «nedskalering/utfasing av søknadsbaserte ordninger i HK-dir for å friggi ressurser til universitetene og høyskolene, slik at de selv kan ta det ansvaret for studie-kvalitet og gjennomstrømming som de har i henhold til universitets- og høyskole-loven» (Riksrevisjonen, 2023, vedlegg 2, s. 1).

Dette må ses i lys av Regjeringens bebudede tillitsreform av offentlig sektor, der målet er å utvikle og fornye offentlig sektor ved å «øke handlingsrommet og gi mer faglig frihet til førstelinjen i staten og i kommunesektoren, slik at offentlig sektor samlet sett blir mer brukervennlig og mer lyttende overfor innbyggerne» (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2022, s. 3). For høyere utdanning innebærer dette at regjeringen vil gi mer tillit og ansvar til universiteter og høyskoler, fjerne byråkrati, forenkle finansieringssystemet og flytte penger fra tilskuddsordninger til rammebevilgningen. Et sentralt politisk argument for denne økonomiske omprioriteringen er at universitets- og høyskoleloven uansett fastslår at samtlige universiteter og høyskoler skal tilby høyere utdanning basert på det fremste innenfor forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap. På bakgrunn av dette fremholdes det at pengene bør sluses dit ansvaret ligger, ved den enkelte institusjon (Regjeringen, 2023).

I Regjeringens budsjettforslag til statsbudsjettet for 2024 (Prop. 1 S, (2023–2024), s. 182, 191) inngikk det et forslag om å utfase de nasjonale konkurransebaserte ordningene for høyere utdanning som SFU hører inn under. I proposisjonen argumenteres det for en omprioritering av konkurransebaserte midler til rammebevilgningene, som antas å styrke institusjonene ansvar og handlingsrom for å få til høy kvalitet i utdanningene på en mer forutsigbar måte. Med vedtak av statsbudsjettet i desember 2023 ble det besluttet å utfase de nasjonale kvalitetsprogrammene for høyere utdanning. Konkret betyr dette at SFU-er i pulje 3 og 4 ikke vil gjennomgå midtveisevalueringer, og kun ha SFU-status i én femårsperiode. I praksis vil ordningen utfases innen utgangen av 2027.

Beslutningen om nedleggelse av ordningen har møtt en del kritikk i sektoren, både innenfor og utenfor fagmiljøer med SFU-status, fra studenter, og blant politikere utenfor regjeringen. En sentral del av kritikken går på at beslutningen ikke er utredet godt nok, og at den ignorerer resultatene av SFU-enes arbeid, og ikke minst betingelsene for å få til disse resultatene (Althe et al., 2023; Heggernes et al., 2023; Tønnesen 2023; Vinje & Frølich, 2023; Whittaker & Sæther, 2023).

NIFUs undersøkelse av lærdommer fra SFU-ordningen, og arbeidet med denne rapporten, har funnet sted i den utdanningspolitiske konteksten som er beskrevet ovenfor. Utlysningen av oppdraget fra HK-dir, som ligger til grunn for NIFUs undersøkelse, kom i juli 2023, og det tilbudet som NIFU leverte var derfor utviklet med utgangspunkt i SFU-ordningen som den var på det tidspunktet, og ikke med tanke på mulig utfasing. Likevel har dette vært et unngåelig tema i intervjuene, da denne konteksten preget informantene. Dette har hatt noen metodiske implikasjoner for undersøkelsen, som vil bli beskrevet nærmere i kapittel 2.

1.3 Eksisterende kunnskapsgrunnlag

1.3.1 Evalueringer av den norske SFU-ordningen

Den norske SFU-ordningen har vært evaluert i tre omganger (Carlsten & Aamodt, 2013; Carlsten & Vabø, 2015; Kottmann et al., 2020). De to første ble gjennomført av NIFU og den tredje ble gjennomført av Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).

Carlsten & Aamodt (2013) gjorde en evaluering av utlysningen i 2010, som hadde som formål om å bidra til kunnskapsgrunnlaget for den videre utformingen av ordningen. I rapporten vektlegges analyse av aktørenes erfaringer og det kommer frem at det er «gjennomgående positiv konsensus rundt betydningen av SFU som et nasjonalt styringsmiddel for å heve kvalitet og status på norsk høyere utdanning» (Carlsten & Aamodt, 2013, s. 3). Det ble anbefalt å videreutvikle ordningen over samme lest.

Carlsten & Vabø (2015) undersøkte ringvirkninger av å søke om SFU-status for søkermiljøene og vertsinstitusjonene, og formålet med rapporten var blant annet å bidra til kunnskapsgrunnlaget om innretning på SFU-ordningen etter tildeling av ett pilotsenter og tre ordinære sentre. Både de miljøene som nådde opp, og de som ikke nådde opp i konkurransen, var målgruppe for undersøkelsen. I rapporten konkluderes det med at det er verdifullt å søke, uavhengig av om søknaden når opp, blant annet fordi SFU er «et virkemiddel som er godt tilpasset fagenes særegne kvalitetsutfordringer» (Carlsten & Vabø, 2015, s. 8). I tillegg kommer det frem at SFU-søknadene bidrar til samarbeid om kvalitetsutvikling ved institusjonene på tvers av de aktuelle fagmiljøene og universitetspedagogikk-miljøet, samt mellom fagmiljø og studieadministrasjon. Rapporten peker også på balanseforholdet mellom mangfold og standardisering i SFU-ordningen, og trekker frem at flere i undersøkelsen uttaler at de «heller ønsker at færre sentre får mer støtte enn at det blir veldig små stimuleringsmidler som fordeles uten klare kriterier for oppfølging fra NOKUTs side» (Carlsten & Vabø, 2015, s. 8).

Kottmann et al. (2020) evaluerte ordningen med fokus på SFU-enes spredning av innovasjoner i UH-systemet. Sentrale spørsmål var hvorvidt, hvordan, og i hvilket omfang spredning ble stimulert av SFU-ordningen. Rapporten bygget blant annet på en survey blant ansatte i UH-sektoren, som inneholdt spørsmål om kjennskap til SFU-ene og bruk av SFU-innovasjoner i egen praksis. Evalueringen viste at cirka to tredjedeler av informantene i surveyen kjente til ordningen, mens langt færre rapporterte at de hadde tatt i bruk noe som var utviklet i regi av et SFU. Av intervjuene med SFU-aktører kom det frem at det var vanskelig for mange informanter å identifisere de viktigste innovasjonene eller resultatene. Til tross for at alle SFU-er har en spredningsstrategi, var det generelt en manglende systematikk knyttet til behov blant potensielle brukere av innovasjonene. Evalueringen konkluderte med at SFU-ordningen har bidratt til pedagogisk utvikling i sektoren, men at SFU-enes bidrag til dette må ses i lys av andre initiativer som generelt har skapt mer engasjement for pedagogisk utviklingsarbeid i høyere utdanning. Slik sett har ikke SFU-ene nødvendigvis hatt betydning på systemnivå. Det understrekes imidlertid også i rapporten at måten endringer skjer på i høyere utdanning ikke nødvendigvis kan forstås gjennom en klassisk, lineær innovasjonsmodell. I rapporten ble det anbefalt at det utvikles en mer tilpasset modell for spredning og «impact», der nøkkelpersoner ved institusjonene adopterer innovasjoner på et syntetisert nivå. I tillegg anbefales det at forvalteren av ordningen bør ta en mer strategisk rolle i å bygge opp en infrastruktur som muliggjør spredning utover SFU-nettverket, for eksempel gjennom å bidra til å identifisere og spre de mest effektive innovasjonene.

I forbindelse med at Diku overtok ansvaret for SFU-ordningen, utga NOKUT i 2019 en erfarings- og refleksjonsrapport om utvikling av fremragende utdanning skrevet i samarbeid med eksperter og studentrepresentanter som hadde vært sakkyndige (Helseth et al., 2019). Publikasjonen baserer seg blant annet på erfaringene med midtveiseevalueringen av de tre første SFU-ene i 2017, vurderinger av søknader om SFU-status, og generelle erfaringer med å forvalte ordningen. I rapporten reflekteres det også over den norske ordningen i en internasjonal kontekst. Slik sett er dette også en rapport om lærdommer fra SFU-ordningen, som er skrevet med henblikk på videreutvikling av ordningen. I rapporten fremheves det at SFU-ordningen har bidratt til eksellens og økt kvalitet i sektoren ved å stimulere til samarbeid på tvers av institusjoner og fagforskjeller. Ordningen har også bidratt til å skape et språk for å diskutere kvalitet og utvikling i høyere utdanning, og gitt økt legitimitet til å engasjere seg i utdanning, både på leder- og ansattnivå. Med tanke på utfordringer som bør løses i videreutviklingen av ordningen pekes det på økt fokus på studentinvolvering, at det bør være en bedre balanse mellom graden av distanse og involvering fra forvalterens side, og at ordningen, også på

forvaltningsnivå, må forankres i en tydeligere ide om hva slags endringer SFU-er kan forventes å skape (Helseth et al., 2019).

1.3.2 Evalueringer og forskning på lignende ordninger

Fra tidlig 2000-tall har det blitt opprettet forskjellige nasjonale initiativer som tilsvarende SFU-ordningen rundt omkring i verden, ofte kalt «Centres of/for Excellence in Teaching and Learning» (CETLs). Slike initiativer har vært opprettet med henblikk på å utvikle og styrke undervisning og læring i høyere utdanning, men ut ifra ulike rasjonaler. Ett rasjonale handler om å høyne statusen til undervisningsaktiviteter vis-a-vis forskning, og dermed som respons på eksellensordninger innenfor forskning (Kottmann, 2023; Ashwin, 2022). Et annet rasjonale er at slike initiativer oppstod i en kontekst hvor kvaliteten på høyere utdanning, og hvorvidt det ble utdannet kandidater med relevante ferdigheter for arbeidsmarkedet, var omdiskuterte temaer, særlig i Europa (Kottmann, 2023). I England var initiativet også knyttet til innførsel av nye studieavgifter, og hadde som formål å forbedre utdanningstilbudene for de studentene som måtte betale studieavgifter, som en form for ansvarliggjøring av universitetene (Ashwin, 2022). I Europa har slike nasjonale ordninger blant annet vært etablert i Tyskland, England og Finland, og det finnes også eksempler i Australia, Nord- og Sør-Amerika, Afrika og Asia (Ashwin, 2022).

Selv om det finnes et stort mangfold i hvordan ordningene er eller har vært organisert og implementert, er det likevel mulig å trekke frem noen generelle lærdommer. Både forskning og evalueringer har vist at CETL-ordninger har hatt innvirkning på ulike nivåer og ulike måter, slik som større anerkjennelse av engasjement i undervisning, økt pedagogisk kunnskap blant undervisere, og større bevissthet om ulike behov i undervisning og læring (Ashwin, 2020, 2022; Brockerhoff et al., 2014; Challis et al., 2009; Gosling & Turner, 2015; Helseth et al., 2019; Kauppila, 2016; Kettunen, 2011; Kottmann, 2023; Trowler et al., 2014). Til tross for at slike innvirkninger vurderes som å bidra til utvikling av fremragende undervisning, viser flere av disse undersøkelsene at effektene på lang sikt er mer usikre, fordi innovasjonene i begrenset omfang spres utenom CETL-miljøene og primært tas i bruk av undervisere som allerede er positive til å utvikle egen praksis (Kottmann, 2023; Trowler et al., 2014). I England ble slike resultater blant annet brukt som argument for avvikling av ordningen i 2010 (Ashwin, 2022).

I Andrea Kottmanns ph.d.-avhandling (2023) undersøker hun hvordan Centres of Excellence for Teaching and Learning bidrar til innovasjon i høyere utdanning. Den norske SFU-ordningen inngår som case i forskningen sammen med den britiske og tyske ordningen. Avhandlingen består av tre delstudier der hun undersøker ulike måter å organisere CETLs på, faktorer som har betydning for at

undervisere tar opp innovasjoner, og hvordan institusjoner kan understøtte kollektive endringsprosesser. Kottmann finner at betydningen av CETLs for innovasjon og forbedring av høyere utdanningsinstitusjoner samlet sett er begrenset, uavhengig av hvilken type modell den er bygget på, henholdsvis en nettverksbasert, eller en sentralisert modell som den norske. Disse funnene bekrefter dermed resultatene fra de ulike CETL-evalueringene som er beskrevet ovenfor, med tanke på måloppnåelse og effekt av initiativet. Kottmann argumenterer dog for at dette også kan tilskrives den endringsmodellen som CETL-initiativer generelt er basert på, som ofte er over-rasjonalistisk og instrumentell i forhold til den 'virkelighet' den skal virke i. Med andre ord: ordningenes utforming tar ikke tilstrekkelig høyde for kompleksiteten i endringsprosesser i høyere utdanning. Underviseres pedagogiske utvikling er en kompleks prosess basert på iboende motivasjon for endring, der de trekker på ulike ressurser og informasjon som *inspirerer* til nye praksiser heller enn *endrer* eksisterende praksiser. Kottmann foreslår derfor at utviklingen av fremtidige CETL-modeller i høyere grad bør baseres på en forståelse av innovasjoner som medierte objekter som skal fortolkes og oversettes inn i en ny kontekst. Fokus bør derfor rettes mot meso-nivået av utdanningsinstitusjonene, som kan tilrettelegge for kollektive forståelsesprosesser, samarbeid, tolkning og læring både på avsender- og mottakersiden.

1.3.3 Andre norske rapporter der SFU-ordningen omtales

I tillegg til evalueringene, har SFU-ordningen blitt omtalt i rapporter som er publisert av ulike statlige instanser. Det varierer om SFU-ordningen undersøkes isolert, eller sammen med andre utviklingsprogrammer.

Diku utga i 2020 rapporten *Arbeidsrelevans i høyere utdanning – eksempler fra Sentre for fremragende utdanning*, en eksempelsamling om arbeidet med arbeidsrelevans ved åtte SFU-er (Hole et al., 2020). Basert på dokumentanalyse og samtaler med senterrepresentanter ble det identifisert en rekke verktøy som sentrene benytter for å øke arbeidsrelevansen i høyere utdanning. Diku identifiserer tre hovedformer for dette arbeidet: utvikling av ferdigheter for fremtidens arbeidsmarked, praksis, og samarbeid med nærings- og arbeidsliv (Hole et al., 2020, s. 2), og presenterer en lang rekke konkrete eksempler fra sentrene. Slik sett representerer rapporten et bidrag til å samle og spre kunnskap og praksiser utviklet av SFU-ene innenfor dette spesifikke temaet. Diku reflekterer imidlertid også over muligheter og begrensninger med tanke på spredning av praksisene, knyttet til den særposisjonen sentrene befinner seg i, både med hensyn til ansattressurser og antall studenter som tiltakene er rettet mot. Noen tiltak vurderes imidlertid å være relativt enkle å overføre eller bruke som inspirasjon i andre kontekster (Diku, 2020, s. 18).

I 2021 undersøkte Diku arbeidet med resultatspredning i høyere utdanning blant et utvalg av Diku-finansierte prosjekter, herunder SFU-ordningen (Søvik & Wiborg, 2021). Undersøkelsen hadde som formål å kartlegge ulike forståelser av spredningsbegrepet og diskutere hvilke muligheter og utfordringer spredningsarbeidet innebærer i høyere utdanning (Søvik & Wiborg, 2021, s. 6). Det ble konkludert med at arbeidet med spredning er komplekst, og at ikke alt lar seg spre. Det beskrives at det er stor forskjell på spredning av «(...) immaterielle resultater, som kultur, kompetanse og praksiser (...) [og] konkrete, tekniske eller fysiske innovasjoner.» (Søvik & Wiborg, 2021, s. 28). I rapporten fremheves nettverk, ledelsestøtte, brukermedvirkning, planlegging og kontinuerlig arbeid som nøkkelementer i effektiv spredning. I undersøkelsen inngikk blant annet intervjuer med informanter fra tre SFU-er. Blant disse informantene var det en kritisk holdning til en spredningsmodell som baserer seg på at gode praksiser uten videre kan overføres til andre fagmiljøer, og en større tro på vektlegging av akademisk samtale, inspirasjon og refleksjon som drivkrefter for endring (Søvik & Wiborg, 2021, s. 16). I rapporten anbefales det blant annet å utvikle måter for å dokumentere effekten av tiltak som utvikles innenfor SFU-ordningen, for eksempel gjennom følgeforskning. Samtidig fremheves det at rommet for utviklingsarbeid må baseres på muligheten for å prøve ut, feile og gjøre endringer, hvis det skal være fruktbart. Dette innebærer at spredning må ses som en dynamisk og kontinuerlig prosess som involverer ulike aktører og brukere.

Som beskrevet ovenfor (i kap. 1.2) har Riksrevisjonen også tatt opp aspekter knyttet til SFU-ordningen i sin rapport fra 2023 om kvalitet i høyere utdanning. I rapporten inngår ordningen i en større diskusjon omkring kvalitetsprogrammer i høyere utdanning. Riksrevisjonen vurderer blant annet at det er utfordringer med spredning i de fagmiljøer som tildeles midler fra kvalitetsprogrammene. I sin gjennomgang av prosjektsøknader og det som søkermiljøene skriver om spredning fremheves det «at planlagde spreingstiltak i stor grad handlar om informasjonsdeling» (Riksrevisjonen, 2023, s. 21), og at de ikke tar utgangspunkt i å involvere mottakerne mer aktivt. Når det kommer til SFU-ordningen spesifikt, fremgår det blant annet at SFU-aktører oppfatter spredning til andre fagmiljøer som et komplekst fenomen, som også avhenger av mottakersiden: «Fleire vi intervjuer frå SFU-er, peika på at det krev at dei andre fagmiljøa er interesserte i og motiverte til å gjere endringar. Samstundes må SFUane ha respekt for fagkunnskapen til andre.» (Riksrevisjonen, 2023, s. 101).

1.4 Formål og problemstillinger

Formålet med denne studien er å trekke ut lærdommer og erfaringer fra SFU-ordningen som kan benyttes i arbeidet med kvalitetsutvikling i høyere utdanning. HK-

dir anser at SFU-enes kunnskap og deres lærdommer kan være av stor verdi for arbeidet med kvalitet i hele UH-sektoren, og har på bakgrunn av dette definert fire spørsmål, som ønskes besvart gjennom studien:

1. Hva mener sentrene er de viktigste kvalitetsutfordringene i høyere utdanning, innenfor eget fagfelt og i sektoren mer generelt?
2. Hva er den viktigste kunnskapen sentrene vil trekke ut av eget arbeid og hvilken overføringsverdi mener de denne kan ha for andre fagmiljøer, også utenfor egen institusjon?
3. Hvordan kan det som har vært utviklet ved sentrene videreutvikles og videreføres, i fagmiljøene som har hatt senterstatus og i andre fagmiljøer?
4. Hvordan kan institusjonene som er vertskap for sentrene og HK-dir bidra til at sentrenes arbeid og resultater blir gjort tilgjengelig og tas i bruk av flere?

I samråd med HK-dir er spørsmålene avgrenset til å undersøke lærdommer fra SFU-ordningen som *helhet*. Vi tar dermed utgangspunkt i at sentrene sitter med en sum av erfaringer som kan belyse sentrale aspekter ved SFU-ordningen og utdanningskvalitet i høyere utdanning. Disse sentrale aspektene er i spørsmålene ovenfor konkretisert til å dreie seg om kvalitetsutfordringer, kunnskap fra sentrene og denne kunnskapens potensielle overføringsverdi, mulig videreutvikling og videreføring av sentrenes arbeid, samt vertsinstitusjonenes og HK-dirs bidrag til tilgjengeliggjøring av sentrenes arbeid. I tråd med at undersøkelsen studerer lærdommer fra SFU-ordningen som helhet, er denne rapporten ikke noen evaluering av det enkelte senter.

Ut ifra innretningen på spørsmålene vil det være sentrenes samlede erfaringer og synspunkter som først og fremst kommer til uttrykk i studien. Dette innebærer at studien primært har et «innenfra-blikk» på SFU-ordningen. Spørsmålenes natur fordrer også innsikt i sentrenes refleksjoner og antakelser («hva mener sentrene» og «hvordan kan ...»), som best lar seg undersøke gjennom intervjuer. Det er derfor denne datakilden som vektlegges i studien. For å få innsikt i den første problemstillingen, om kvalitetsutfordringer, er det nødvendig at SFU-ene reflekterer med bakgrunn i sine erfaringer, og ut ifra det gir en kvalifisert temperaturmåling på hvilke utfordringer de mener er viktigst i dagens situasjon. I den andre problemstillingen dreier det seg om å få innblikk i hvordan sentrene vil definere hva som er det viktigste de har oppnådd, samtidig som de reflekterer over mulig overføringsverdi av det som har vært utviklet. Den tredje problemstillingen krever at sentrene reflekterer over veien videre, mens den fjerde problemstillingen åpner opp for synspunkter på muligheter for tilgjengeliggjøring av kunnskap. For å dekke studiens formål om innsikt i lærdommer fra SFU-ordningen, har vi også undersøkt hvilke gevinster og merverdier sentrene opplever gjennom et SFU,

hvordan sentrene har opplevd de ulike fasene i et SFU, samt hvordan de ser på mandatet om spredning av kunnskap og resultater.

1.5 Rapportens oppbygning

I kapittel 2 presenteres metoder og datakilder. De påfølgende kapitlene tar utgangspunkt i studiens problemstillinger og presenterer resultater fra analyse av empirien. Kapittel 3 presenterer kvalitetsutfordringer i høyere utdanning (spørsmål 1), kapittel 4 belyser sentral kunnskap fra sentrene og kunnskapens overføringsverdi (spørsmål 2), kapittel 5 belyser videreutvikling og videreføring av sentrenes arbeid (spørsmål 3) og kapittel 6 tar for seg vertsinstitusjonene og HK-dirs bidrag til tilgjengeliggjøring av sentrenes arbeid (spørsmål 4). I kapittel 7 legger vi frem funn som supplerer og samler de resultatene som trekkes frem i de foregående kapitlene: lærdommer knyttet til gevinster og merverdi ved å ha et SFU, lærdommer knyttet til «livssyklusen» til et SFU, samt lærdommer knyttet til spredning. Hovedfunn og avsluttende refleksjoner presenteres i kapittel 8.

2 Metoder og datakilder

For å besvare oppdragets problemstillinger på en hensiktsmessig måte har vi lagt opp til et forskningsdesign som inkluderer ulike metoder og datakilder. Vi har gjort kvalitative gruppeintervjuer med ulike aktører i sentrene, en epost-undersøkelse blant vertsinstitusjonene, samt supplert med dokumentanalyse av relevante dokumenter fra SFU-ordningen, og en mindre kartlegging og innholdsanalyse av SFU-enes digitale aktiviteter. I dette kapittelet redegjør vi for utvalg og anonymisering av sentrene, samt de ulike metodene og datakildene.

2.1 Utvalg og anonymisering av sentrene

For å kunne beskrive lærdommer fra SFU-ordningen på en best mulig måte, valgte vi å inkludere samtlige 15 sentre med tildelt SFU-status i perioden 2010–2023 i vår studie (se tabell 1). Dette inkluderer sentre som er avsluttet og sentre som nylig har startet opp, i tillegg til de som har vært aktive i flere år. Samlet sett vil sentrene ha ulik grad av erfaring og aktivitet bak seg, og dermed ha ulike forutsetninger for å respondere på spørsmålene som ønskes besvart i undersøkelsen.

I tråd med formålet om å se på ordningen samlet sett, og gi sentrene mulighet til å frembringe sine uforbeholdne synspunkter og erfaringer, har vi lagt oss på et gjennomgående prinsipp om anonymisering av sentrene. Med en anonymisering unngår vi at SFU-ene kan oppleve å bli evaluert, og samtidig bygger vi opp under studiens hovedmål om å se på ordningen som helhet. I rapporten håndteres anonymiseringen ved at vi henviser til aktørgruppe og pulje, eksempelvis «underviser, pulje 1». Denne henvisningen gir innblikk i hvilken rolle en informant har, samt hvor lenge det aktuelle senteret har eksistert.

2.2 Kvalitative gruppeintervjuer

For å få best mulig innsikt i lærdommer fra SFU-ordningen har vi valgt kvalitative intervjuer som hovedkilde til informasjon, der informantenes erfaringer og synspunkter kan komme frem med nyanser. Vi har valgt å gjøre gruppeintervjuer, fordi

det å drøfte temaer i fellesskap er egnet for å få frem et mangfold av perspektiver på en effektiv måte (Morgan, 1997).

Til sammen har vi intervjuet senterledelse og senteradministrasjon, arbeidspakkeledere, undervisere og studenter ved de ulike SFU-ene. Disse aktørene har ulike roller, og vi valgte derfor å innrette intervjuene på ulik måte. Vi ønsket både å ivareta et «innenfra-perspektiv» for de enkelte sentrene, samtidig som vi ønsket perspektiver på tvers av sentrene. Dette ivaretok vi på følgende måte: med senterledelse og senteradministrasjon (i rapporten kalt «senterledelse») gjennomførte vi ett gruppeintervju med hvert enkelt senter. Disse aktørene følger sentrene i daglig drift, og besitter et fugleperspektiv. Forventningene til intervjuene med disse aktørene var derfor at de kunne gi svar på spørsmål knyttet til samtlige av de fire problemstillingene. Alle de 15 sentrene var aktuelle for disse intervjuene, også de som var avsluttet. Med arbeidspakkelederne og underviserne gjennomførte vi gruppeintervjuer på tvers av sentre, innenfor de definerte puljene (se tabell 1). Dette betød for eksempel at undervisere fra *CCSE*, *COAST*, *iEARTH* og *SHE* ble intervjuet sammen. Arbeidspakkelederne og underviserne har fordypet seg i et prosjekt eller et tema, og besitter et dybdeperspektiv. De er ikke involvert i daglig drift, men er tilknyttet senteret og kan se det både innenfra og utenfra. Ved å intervju dem sammen kunne vi oppnå at ideer og synspunkter ble drøftet på tvers av fagfelt. Til disse intervjuene inviterte vi alle sentre som var aktive på datainnsamlingspunktet, og som samtidig hadde virket en lang nok periode til å kunne vise til resultater. Dette inkluderte sentrene i pulje 1, 2 og 3. For studentene hadde vi planlagt samme fremgangsmåte som for arbeidspakkelederne og underviserne, men dette lot seg ikke gjennomføre som planlagt grunnet rekrutteringsproblemer. Isteden gjennomførte vi to gruppeintervjuer, med studentdeltakere fra både pulje 1, 2 og 3. Vi mener likevel at studentgruppen ble godt ivaretatt som aktørgruppe. De fleste av studentene vi intervjuet hadde et ansattforhold i sentrene, og mottok lønn for arbeidet.

Vi fikk informasjon fra HK-dir om kontaktpersoner ved sentrene, og rekrutterte informanter ved å spørre kontaktpersonene om de kunne foreslå intervjuobjekter, samt oppgi kontaktinformasjon til disse. Det *kan* anses som en ulempe at sentrene selv oppga informanter, da det ble sentrenes skjønnsmessige utvalg som lå til grunn, og dette kan ha bidratt til en utvalgsskjevhet som vi ikke kjenner til. I denne undersøkelsen anser vi det primært som en fordel, da det bidro til å velge ut personer som har god kjennskap til sentrene.

Av totalt 15 SFU-er er 13 sentre representert i vårt intervjumateriale. Til sammen 21 gruppeintervjuer med totalt 73 informanter ble gjennomført høsten 2023:

- 13 gruppeintervjuer med senterledelse (33 informanter, pulje 1–4)
- 3 gruppeintervjuer med undervisere på tvers av sentre og innenfor puljene (11 informanter, pulje 1–3)

- 3 gruppeintervjuer med arbeidspakkeledere på tvers av sentre og innenfor puljene (16 informanter, pulje 1–3)
- 2 gruppeintervjuer med studenter på tvers av sentre og puljer (13 informanter, pulje 1–3)

Vi gjennomførte intervjuene digitalt, og opplevde at dette fungerte på en god måte. I tråd med vår tilnærming, å studere lærdommer fra SFU-ordningen i sin helhet, hadde vi mange åpne spørsmål i intervjuguidene (se vedlegg 2), som på ulike måter relaterte seg til de fire problemstillingene for undersøkelsen. I tillegg spurte vi informantene om gevinster av SFU-ordningen, arbeid med spredning av kunnskap, og samarbeid internt og eksternt. Dette ga informantene anledning til å være «senter-nære» i sine refleksjoner, men også mulighet til å reflektere over kvalitetsutvikling på et mer generelt plan.

Konteksten rundt gjennomføringen av intervjuene var preget av den politiske situasjonen, og usikkerhet knyttet til SFU-enes fremtid (se kap. 1.2). Intervjuene ble gjennomført mens forslaget om nedleggelse var under forhandling, men før det var tatt en endelig beslutning fra myndighetenes side. Dette var noe som påvirket informantene på forskjellig vis. Særlig syntes det å påvirke aktørene knyttet til sentre i pulje 3 og 4, som med utfasingen ikke ville få mulighet til forlengelse, og dermed få fem år kortere tid som SFU enn planlagt. Vi var oppmerksomme på denne konteksten, og valgte å adressere situasjonen i starten av intervjuene, ved å informere informantene om at studien verken var en evaluering eller at problemstillingene på noen måte var knyttet til mulig nedleggelse. Til tross for en merkbar frustrasjon over situasjonen blant noen informanter, var alle innforstått med dette premisset, og de uttalte seg hovedsakelig om den mulige nedleggelsen da ordet var fritt på slutten av intervjuene.

Intervjustudien ble meldt inn til Sikt (kunnskapssektorens tjenesteleverandør) sin personvernsombudstjeneste. Det ble gjort opptak av samtlige intervjuer, og de ble deretter transkribert. Ved bruk av sitater i denne rapporten er samtlige uttalelser i bokmål, og ingen dialektformer eller svar på engelsk vil dermed kunne spores til mulige informanter. Vi har også utelatt enkelte muntlige fyllord og tenkepauser i sitatene for å øke lesbarheten. I tråd med undersøkelsens senter- og aktørnære utgangspunkt, er det en utstrakt bruk av sitater i rapporten, noe som vi mener bidrar til å gi et mangfoldig og nyansert bilde av informantenes ulike erfaringer.

2.3 E-postundersøkelse til vertsinstitusjoner

For å supplere intervjuene har vi gjennomført en e-postundersøkelse blant nøkkelpersoner hos SFU-enes vertskap. Undersøkelsen inneholdt tre åpne spørsmål som respondentene ble bedt om å besvare skriftlig på e-post, ut ifra en vurdering

av at dette ville være den teknisk enkleste og minst tidskrevende måte å innhente svar på. Informantene fikk to uker på seg til å besvare spørsmålene, slik at de hadde mulighet til å diskutere med kollegaer. Ulempen ved denne måten å gjøre det på er imidlertid at det ikke er mulighet for å gå i dialog med informantene, eller stille oppklarende eller utdypende spørsmål (Tjønnndal & Fylling, 2021). Vi ser at det er en ganske stor variasjon i hvordan informantene har oppfattet spørsmålene, og hvor omfattende svar de har gitt, noe som illustrerer denne problemstillingen. De tre spørsmålene vi stilte var:

1. Hvilken betydning har [senternavn] hatt for institusjonens arbeid med utdanningskvalitet generelt? Gi gjerne et konkret eksempel.
2. Hvordan har institusjonen tilrettelagt for å tilgjengeliggjøre [senternavnet]s arbeid internt og eksternt så langt, og hvilke muligheter for videreføring finnes det etter endt senterperiode? Gi gjerne konkrete eksempler.
3. Hvilke muligheter og utfordringer har det gitt institusjonen å ha et senter for fremragende utdanning?

Spørsmålene ble først og fremst utviklet med tanke på å få vertsinstitusjonenes perspektiver på sin rolle i å bidra til tilgjengeliggjøring av sentrenes arbeid. Vi ønsket også at svarene skulle bidra til ytterligere kontekstualisering av SFU-enes arbeid og ordningen mer generelt, og gi supplerende perspektiver på kvalitetsutvikling og sentrenes kunnskapsbidrag.

Vi sendte forespørsler om å besvare e-postundersøkelsen til 10 vertsinstitusjoner i pulje 1, 2 og 3. Ved SFU-er som fungerer som konsortier eller involverer flere samarbeidspartnere, sendte vi forespørsler om å delta til representanter fra alle involverte institusjoner og partnere. Vi sendte ikke forespørsler til pulje 4, ut ifra en vurdering av at det var for tidlig for disse vertsinstitusjonene å besvare spørsmålene.

I identifiseringen av nøkkelpersoner måtte vi avveie muligheten til å få så spesifikke og senternære informasjon som mulig, opp mot hvilket nivå av ledelsesansvar vi var ute etter. Uansett hvilket ledelsesnivå det er snakk om, er det ikke mulig for enkeltpersoner å uttale seg på vegne av en hel institusjon. Vi har derfor tatt utgangspunkt i den organisatoriske plasseringen til alle SFU-ene. De fleste SFU-er hører til under et fakultet, noen til et spesifikt institutt, og enkelte tilhører institusjonen i sin helhet. Også de SFU-ene som er del av større konsortier har lokal tilhørighet som likner en av disse. Ut ifra denne definisjonen av eierskap har vi gjennom institusjonenes nettsider identifisert relevante nøkkelpersoner i vertskapet. I noen tilfeller innebar det at to personer ble kontaktet, for eksempel både instituttleder og dekan, eller dekan og prodekan for utdanning. Blant noen av SFU-ene hadde slike relevante nøkkelpersoner allerede deltatt på intervjuene, fordi det er en viss overlapp mellom tidligere og nåværende ansatte og institusjonsledelsen.

Vi har ikke henvendt oss til personer som allerede har blitt intervjuet i undersøkelsen. Samlet sett medfører denne utvalgsprosessen at det noe variasjon i de ulike aktørenes roller og ansvar ved institusjonen og på hvilket nivå de kan sies å 'representere' institusjonen.

Vi mottok svar fra 9 av 10 vertsinstitusjoner, men ikke alle konsortiumpartnere. Én vertsinstitusjon besvarte henvendelsen, men hadde ikke kapasitet til å besvare selve undersøkelsen. Samlet sett har vi mottatt 12 besvarelser på e-postundersøkelsen. Noen respondenter har gitt korte svar i punktform, mens andre besvarelser er lengre og mer utdypende. Det overordnede inntrykket er at det er relativt stort overlapp av synspunkter og temaer i e-postsvarene og intervjuene. Dette er noe som bidrar til å styrke undersøkelsens validitet.

2.4 Supplerende datakilder

2.4.1 Litteraturgjennomgang og dokumentanalyse

Det foreligger mange dokumenter knyttet til SFU-ordningen som er av relevans for denne studien. I tillegg til dokumenter og evalueringer fra ulike forvaltere av ordningen (NOKUT, 2017; HK-dir, 2022), har også sentrene selv publisert mye relevant informasjon, slik som årsrapporter. Det er for eksempel presisert at sentrene skal utarbeide planer for endring, hvordan endringen skal oppnås og «planer for spredning av kunnskap og praksis til egen institusjon og andre utdanningsmiljøer, nasjonalt, internasjonalt og på tvers av fagområder» (Søvik & Wiborg, 2021, s. 13).

Litteraturgjennomgangen og dokumentanalysen har hatt et tredelt formål. For det første har dokumentene bidratt til en kontekstualisering av SFU-ordningen og sentrene, som blant annet er presentert i rapportens innledende kapittel. For det andre er dokumentene brukt i arbeidet med å utforme intervjuguidene for de kvalitative intervjuene. For det tredje har dokumentene bidratt til å belyse sentrale spørsmål, spesielt knyttet til merverdi av SFU-ordningen. Følgende dokumenter er benyttet i vår gjennomgang og analyse:

- Midtveiseevalueringene for de SFU-ene som har dette (pulje 1 og 2)
- 1–2 av de siste årsrapportene fra hvert senter (pulje 1, 2 og 3).
- SFU-søknad og påfølgende evaluering for sentrene som ikke har årsrapport (pulje 4).

Mengden av data varierer altså for de 15 sentrene. Den ulike dokumentmengden har ikke betydning for litteraturgjennomgangen og dokumentanalysen, ettersom vi er ute etter å se på SFU-ordningen i sin helhet og ikke hvert enkelt SFU. Det er også viktig å understreke at informasjon som kan hentes ut av dokumentene vil

bære preg av dokumentformatet. For eksempel vil SFU-søknader belyse et senters *intensjoner*, mens årsrapporter gir informasjon om sentrenes innrapporterte mål, strategier, faglige aktiviteter og planer. Derimot vil ikke SFU-enes syn på kvalitetsutfordringer i høyere utdanning nødvendigvis presenteres i en årsrapport. Det har derfor vært relevant å se funn fra dokumentanalysen i lys av funn fra de kvalitative intervjuene, da dette kan bidra til et mer helhetlig bilde av sentrene og deres arbeid.

2.4.2 Kartlegging av SFU-enes digitale plattformer

Som en del av vårt metodiske design har vi gjort en kartlegging og forenklet innholdsanalyse av SFU-enes digitale aktiviteter, dels gjennom sentrenes nettsider og dels gjennom deres aktivitet på sosiale medier. I kapittel 7 beskriver vi funn fra denne kartleggingen. Informasjonen inngår også som bakteppe for rapporten mer generelt.

Selv om SFU-enes spredningsarbeid har vært omdiskutert (se kap. 1.3), har ikke tidligere analyser av spredning inkludert SFU-enes 'digitale liv'. Vi antar at formidling via nettsider og sosiale medier viser frem hva SFU-ene selv mener er vesentlig og verdt å dele med andre, og som dermed bidrar til å øke tilgjengeligheten av deres arbeid. Mer generelt kan digitalt innhold, som nettsider og sosiale medier, i det digitale samfunnet vi lever i, betraktes som en sentral del av det sosiale liv. Det kan også betraktes som dokumenter på lik linje med skriftlige dokumenter (Asdal og Reinertsen, 2020; Birkbak og Munk, 2017). Det kan dermed «ende i relativt ufullstendig analyse» (Tjønndal og Fylling, 2021, s. 15) hvis undersøkelser av moderne sosiale fenomener ikke inkluderer et blikk på digitale aktiviteter. Med denne formen for analyse får vi mulighet til å supplere vår øvrige empiri.

I kartleggingen er samtlige 15 sentre tatt med, og vi har utelukkende benyttet oss av SFU-enes offentlige kanaler. Hensikten har vært å gi en overordnet beskrivelse og sammenligning av hvordan SFU-ene benytter digitale plattformer i sitt arbeid. Vi har gjort kartleggingen og innholdsanalysen i tre steg og i nært samspill med intervjuene, som er vår primærempiri.

I første steg har vi gjort en kartlegging av SFU-enes nettsider, der vi har fokusert på om det er en generisk institusjonshjemmeside eller spesialutviklet side, og hvor hyppig nettsiden oppdateres. På tilsvarende måte har vi kartlagt hvilke sosiale medier de enkelte sentrene er representert på (for eksempel Facebook, Instagram, LinkedIn, X osv.). Vi har samlet informasjon om når profilene ble opprettet, hvor mange følgere og oppslag de har, og foretatt en overordnet vurdering av hvor hyppig kanalen anvendes og oppdateres. Denne kartleggingen var særlig enkel for SFU-enes Instagram-profiler, der vi anvendte et gratis, digitalt tilgjengelig

verktøy¹ som kan foreta profilanalyser og gi relevant informasjon om aktivitet over tid, interaksjon med profilen, anvendte emneknagger og så videre.

I andre steg fokuserte vi på innholdet som publiseres på nettsidene og de sosiale mediene. Det er omfattende og ressurskrevende å gjøre dyptgående innholdsanalyser av digitalt innhold. Derfor har vi holdt denne delen av analysen på et deskriptivt og kategoriserende nivå, der vi har gjort enkelte dypdykk eller «stikkprøver» i alle SFU-enes digitale aktiviteter, heller enn å ta for oss *alt* digitalt innhold. Vi har kartlagt hvilket innhold som typisk formidles via slike kanaler (for eksempel innsikt i sentrets daglige arbeid, promotering av arrangementer, eller konkret kunnskap eller ressurser som andre kan ta i bruk). Vi har også foretatt en overordnet kategorisering av hvilke mottakere formidlingen henvender seg til (studenter, andre fagmiljøer, nasjonalt, internasjonalt etc.). Vi har foretatt de samme kategoriseringene for nettsidene, der vi i tillegg har fokusert på oppbygning og tilgjengelighet samlet sett (hva 'tilbys' mottakene gjennom nettsiden? Informasjon og nyheter, undervisningsressurser etc.?)

I tredje steg har vi foretatt en sammenligning av funn på tvers av SFU-ene, for å gi en samlet beskrivelse av *hvordan* digitale aktiviteter benyttes, og med *hvilket* formål.

2.5 Studiens begrensninger og betydning av kontekst

Studien bidrar primært med lærdommer fra SFU-ordningene sett fra SFU-enes eget perspektiv, samt noen lærdommer sett fra vertsinstitusjonenes perspektiv. Vi vet mindre om hvilke lærdommer eksterne aktører og resten av UH-sektoren sitter igjen med, så her må man lene seg på eksisterende kunnskapsgrunnlag. Det politiske oppspillet til forslaget om utfasing av SFU-ordningen, og den påfølgende offentlige debatten, fikk i så måte frem noen synspunkter om fordeler og ulemper med å videreføre eller avvike ordningen, men debatten la i mindre grad vekt på lærdommer.

En annen begrensning er tilgangen på informanter. I avsnittet om gruppeintervjuer har vi allerede beskrevet utfordringer med rekruttering av studenter, og vi vil i tillegg påpeke at de studentene som var valgt ut som deltakere fra SFU-ene var svært involverte i senterets arbeid. Dette gjorde at vi fikk tilgang på rike data, men i studien har vi ikke hatt tilgang til å intervju såkalt «ordinære» studenter, noe som kunne bidratt til et «utenfra-blikk» på SFU-ene. Det preger således alle intervjuene at det er «ildsjelene» vi har snakket med.

I studien er det videre tatt hensyn til variasjonen blant SFU-ene. Selv om undersøkelsesobjektet er SFU-ordningen, er hvert senter unikt. De har ulik fartstid og representerer ulike fagområder, noe som virker inn på datagrunnlaget. For

¹ [Instagram Profile Analyzer - Best Instagram Analytics Tool \(inflact.com\)](https://www.inflact.com/)

eksempel har det vært nødvendig å tilpasse hvilke spørsmål vi stiller til aktører ved sentre som har holdt på i mange år, og vært gjennom en midtveiseevaluering, kontra sentre som helt nylig har fått status som SFU. I tillegg har antallet og omfanget av dokumenter og spredningsaktiviteter som danner grunnlag for deler av analysen variert mellom sentrene.

En siste begrensning, eller utfordring, ved studien knytter seg til den politiske konteksten rundt ordningen, som beskrevet ovenfor. På den ene siden var det krevende å gjennomføre en undersøkelse der informantene opplever å bli direkte rammet av pågående endringer i systemet, hvilket i noen grad kan ha påvirket informantenes innstilling til intervjuene og svar på spørsmålene våre. Samtidig vurderer vi at dette også kan ha en positiv dimensjon, forstått på den måte at nettopp fordi noe stod på spill, kom det frem andre og flere refleksjoner rundt betydningen av ordningen for informantene og deres fagmiljø. Uansett er det viktig å se studien i lys av denne konteksten.

3 Kvalitetsutfordringer i høyere utdanning

I dette kapittelet presenterer vi hva sentrene mener er de viktigste kvalitetsutfordringene i høyere utdanning, innenfor eget fagfelt og i sektoren mer generelt (jf. problemstilling 1). Analysen er basert på intervjuer med arbeidspakkeledere, undervisere og studenter fra sentre i pulje 1, 2 og 3, samt intervjuer med senterledelsene fra alle de 13 sentrene som deltok i intervjustudien. Informantenes svar dreier seg hovedsakelig om kvalitetsutfordringer de identifiserer innenfor sektoren generelt. Vi har tatt i betraktning at informantene har besvart spørsmålet ut ifra sin egen kontekst, men de fleste svarene handler likevel om det vi kan karakterisere som generiske og overordnede kvalitetsutfordringer. Vi har valgt å tematisere funnene i dette kapittelet ut ifra de ulike aktørenes perspektiver.

3.1 Studentenes perspektiv

Gjennom intervjuene med studentene trer det frem tre kategorier med kvalitetsutfordringer: a) undervisningsformer og læringsmiljø, b) endringskultur og c) samfunnsrelevante utfordringer.

3.1.1 Undervisningsformer og læringsmiljø

Når det gjelder undervisningsformer trekker flere studenter frem at den tradisjonelle undervisningsformen (forelesning) er en utfordring, og at det bør bli mer aktiv læring. De påpeker samtidig at undervisning og eksamen bør forankres i pedagogisk forskning. Eller som en student uttrykker det: «det er et problem i høyere utdanning at vi ikke underviser på den måten vi vet funker best» (student, pulje 2). Studentene var videre opptatt av læringsmiljø. På den ene siden handler det om at studiet må være sosialt i tillegg til faglig, og på den andre siden handler det om studenters tilgang og nærhet til undervisere. En informant beskriver en opplevelse av at enkelte av «professorene forsvinner bort i fakultetsbygningen og låser døren mesteparten av døgnet» (student, pulje 1). Informanten påpekte også at det kan være stor variasjon i antall studenter per underviser mellom ulike institusjoner og fagfelt.

3.1.2 Endringskultur

Studentene trekker også frem endringskultur som en kvalitetsutfordring, fordi de sitter med forventninger til endringer som ikke innfris. Som en av studentene uttrykker det: «man har liksom berøringsangst, både for å (...) endre disse tradisjonene som er der pedagogisk, som alltid har vært der, men også [for] å gi ramme til forelesere og til underviserne» (student, pulje 1). En annen student beskriver hvordan en manglende endringskultur kan føre til at undervisere tar det personlig hvis noen foreslår endringer i det emnet som personen foreleser eller underviser i (student, pulje 1). Begge disse utsagnene vitner om at studentene har fanget opp at det er mye som må spille sammen for å få til endring, herunder personalledelse, personlig motivasjon og samarbeid mellom ulike aktører ved institusjonene. Studentene peker også på hvordan fagpersonalet blir ansatt på grunnlag av faget sitt, men at undervisning omtales som «noe man må», og at det kan føles som at underviser ikke er interessert i forholdet mellom underviser og student. Begge disse poengene handler om holdninger og anses altså av studentene som kvalitetsutfordringer.

3.1.3 Samfunnsrelevante utfordringer

Når det gjelder samfunnsrelevante utfordringer trekker studentenes utsagn i mange ulike retninger, som inkluderer likestilling og inkludering i realfag, bruk av programmering i utdanningene, arbeidsmuligheter etter utdanning, arbeidslivsrelevans og forhold til næringslivet, samt inntoget av KI-teknologi. Sistnevnte kommer opp som tema i forbindelse med en diskusjon om hvordan man får til mer aktiv læring og samarbeid i undervisningen:

Inntoget av AI gjør at man veldig enkelt får tilgang på veldig mye informasjon, som egentlig kan løse mange spesifikke spørsmål i alle mulige disipliner. Og da handler det om å (...) utvikle (...) den forståelsen, og hvordan man sammen med andre kan samarbeide (...) Det man da kan tilby på et universitet er jo også det at mennesker møtes ... og også det å lære hvordan man jobber sammen (student, pulje 1).

Informanten betrakter universitetet som en møteplass, og som et sted hvor arbeidsformer og læringsmiljø bør avspeile det arbeidslivet som studentene etter hvert skal delta i.

3.2 Undervisernes perspektiv

Gjennom intervjuene med underviserne, trer det frem tre kategorier med kvalitetsutfordringer: a) læring, b), involvering og endringskultur, og c) samfunnsrelevante utfordringer.

3.2.1 Læring

Underviserne var opptatt av kvalitetsutfordringer knyttet til læring. De trakk blant annet frem temaer som studentaktiv læring og digital undervisning etter koronapandemien, samt forbindelser mellom disse. En informant pekte i så måte på utfordringer med at studentene nå var blitt vant til digital undervisning og derfor ikke møtte opp på campus. Noe annet som ble pekt på var viktigheten av at studentene møter et «helhetlig utdanningsbilde, og ikke masse fragmenterte kurs som ikke henger sammen» (underviser, pulje 2). Flere formulerte ikke spesifikt utfordringer, men heller «ting SFU-et jobber med», slik som beskrevet av denne informanten, som både er opptatt av studentaktiv læring og utenomfaglige aktiviteter:

Vi jobber veldig med [å] få studentene til å møte opp i klasserommet, være aktive, og at det er gjennom [det] at man opparbeider seg noen erfaringer og at man kan være aktiv i diskusjonene, at man får god kvalitet i klasserommet (...) [Vi har] også jobbet veldig hardt for å få opp alle utenomfaglige aktiviteter – å få studentene engasjerte utenfor klasserommet også (underviser, pulje 2).

I tillegg var informantene inne på vurderingsformer som en kvalitetsutfordring. En av informantene uttrykte det slik: «Jeg har en studentgruppe på 270 studenter, som jeg underviser. Jeg har veldig lyst til å prøve alt mulig nytt i undervisningen, men samtidig; hvordan skal jeg da vite at alle lærer?» (underviser, pulje 1). I den andre enden av skalaen fantes en underviser med maks 20 studenter av gangen i et praktisk emne, som omtalte at denne gruppestørrelsen ga en «veldig personlig tilgang». Denne informanten forklarte hvordan de hadde jobbet frem en ny type vurdering med underveisevaluering av de praktiske ferdighetene. Et mer spisset budskap knyttet til vurdering kom fra en informant som mente tiden var moden for et endret vurderingsregime:

Hvis jeg skulle tenkt på noe som jeg tror står i veien for kvalitet, helt gjennomgripende, så er det det at karakterer er for viktige – jeg skulle ønske at det er mye mer fokus på (...) andre måter å få studentene gjennom prosesser hvor de lærer masse (underviser, pulje 1).

3.2.2 Involvering og endringskultur

Involvering blir nevnt som kvalitetsutfordring i alle puljer med undervisere. Det vises til at det er vanskelig å involvere og engasjere kollegaer, at det er vanskelig å få folk til å møte opp på aktiviteter, krevende med bottom-up-prosesser og å få til faglig utvikling for underviserne. Dette henger også sammen med en manglende endringskultur. En av informantene peker både på hvordan det er en innebygd treghet i systemet: «Det er klart at når du er knyttet til et universitet (...) som er (...) vanskelig å få til endringer inn i, så jobber du mot et system, på en måte, som er tregt» (underviser, pulje 3). Denne informanten pekte på at et SFU kan «pushe» for å få til endringer, men at den hastigheten og utviklingstempoet som SFU-et har, er raskere enn det universitetet kan respondere på, og at det er en utfordring.

3.2.3 Samfunnsrelevante utfordringer

Innenfor tematikken samfunnsrelevante utfordringer, kom det hovedsakelig opp utsagn knyttet til hvordan samfunnsutviklingen på enkelte områder løper raskere enn hva utdanningene kan holde tritt med. Utsagnene er av en slik karakter at det ikke handler direkte om arbeidslivsrelevans, men mer om store, samfunnsrelevante trender, som naturligvis også påvirker utdanningen. Dette så informantene på som kvalitetsutfordringer. Det ene som ble pekt på var digitaliseringen og teknologien som infiltrerer alle fag i utdanningen, og som gjør at man må tenke annerledes i undervisningen. En informant beskrev for eksempel hvordan den raske utviklingen innen teknologi i bransjen generelt ikke imøtekommes tilstrekkelig i utdanningen på grunn av manglende økonomiske ressurser: «Der sliter vi litt. Altså [med å] rett og slett ligge i forkant der vi burde ligge» (underviser, pulje 3). Et annet tema som ble trukket frem, var klimaendringer, og utfordringer knyttet til hvordan undervisningen bør legges om som følge av denne tematikken.

3.3 Arbeidspakkeledernes perspektiv

Gjennom intervjuene med arbeidspakkelederne (også kalt prosjektledere etc.), trer det frem fire kategorier med kvalitetsutfordringer: a) organisasjonskultur og rammebetingelser, b) underviserrollen, c) utdanningenes relevans og d) definisjoner av utdanningskvalitet.

3.3.1 Organisasjonskultur og rammebetingelser

Refleksjoner over kulturen i egen organisasjon, og et blikk på hvilke rammebetingelser som fremmer og hemmer organisasjonsutvikling, fremstod som sentralt for arbeidspakkelederne, og ikke minst som tett sammenvevd. Noen av utsagnene

knytter seg for eksempel til at det er vanskelig å få underviserne involvert i en kulturendring, eller at det ikke er nok oppmerksomhet på helheten i studiene, for eksempel fordi mange forelesere ikke vet hva andre undervisere snakker om i sine emner. Samtidig pekes det på at det er krevende å få tid til kvalitetsforbedrende arbeid, og at det er for dårlige ressurser til kvalitetsarbeid i høyere utdanning.

En viktig aktørgruppe som trekkes frem av arbeidspakkelederene når det gjelder organisasjonskultur, er studentene. Informantene mener det er avgjørende å få dem med, men at det er utfordrende å få til gode partnerskap mellom studenter og undervisere. Én barriere i denne sammenheng synes å være engasjement. Som uttrykt av en informant: «Jeg tror noen av problemene for vår sektor er koblet til studentengasjement. Ikke nødvendigvis blant de som er engasjert, men de som ikke er engasjert» (arbeidspakkeleder, pulje 3). Med dette peker informantene på at den reelle utfordringen ligger i få kontakt med alle i studentgruppen. Kanskje henger dette også sammen med at tid kommer frem som en annen sentral barriere. En av informantene uttrykker det slik: «Det har skjedd en endring de siste årene angående studentenes tid – de jobber mye utenfor [studiene] og det får såklart betydning for deres studier» (arbeidspakkeleder, pulje 3).

Et tredje punkt handler om organisasjonen som helhet. Utsagnene fra informantene dreier seg om at det er behov for å drive endring og endringsledelse, men krevende å vite hva som bør gjøres og hvordan det bør gjøres. En av informantene formulerer seg på denne måten:

I utgangspunktet, så hadde vi et storskala initiativ, et slags ovenfra og ned initiativ, som satte i gang veldig mange prosesser lokalt og på liten skala. Og da skjer det mye, og til dels fort. Men så er det sånn at en del av de prosessene som da skjer på liten skala, og som skjer ganske hurtig, de blir da dempet av litt sånn trege prosesser på større skala. Og det er jo litt sånn klassisk kompleks system dynamikk. Og litt av utfordringen når det gjelder dette med kvalitetsutvikling, [er at vi] har hatt en manglende forståelse for at endringselementet og spredningselementet er et organisasjonsproblem, kanskje mer enn et rent utdanningsproblem (arbeidspakkeleder, pulje 3).

Noe av utfordringen synes dermed å ligge i hvordan man organiserer endringer på en god måte, og hvordan man håndterer det informantene kaller «trege prosesser på større skala».

3.3.2 Underviserrollen

Informantene kommer inn på underviserrollen, og at det er et generelt problem at undervisning ikke har god nok status i sektoren. Videre handler det mye om kompetanse. Det blir uttrykt at det er krevende å være både en dyktig forsker og

formidler, og at det mangler opplegg og støtteordninger for å sørge for at de ansatte fyller begge disse rollene på en god måte. Tett koblet til dette finner vi utsagn som handler om at underviserne i større grad *må* kunne koble forskning og *undervisning*, når de ellers er opptatt av forskning. En informant beskriver det som en utfordring at endringer i undervisningen ikke primært gjøres forskningsbasert, men ofte gjennom «å synse»: «At det fortsatt er ålreit, og på en måte hevde [noe], istedenfor å faktisk dokumentere og drive forskningsbasert endring på utdanningsfeltet. Det tror jeg fortsatt er en utfordring, selv om det har skjedd ting» (arbeidspakkeleder, pulje 1). Et annet element som nevnes er graden av autonomi i underviserrollen. Det påpekes at undervisningen er for individualisert, mens man i forskningen samarbeider om prosjekter.

3.3.3 Utdanningenes relevans

Det ble også trukket frem noen perspektiver på utdanningenes relevans. For et av sentrene ble det snakket om et paradigmeskifte, der kvalitetsutfordringen lå i spenningen mellom samfunnets behov og utdanningens relevans på den ene siden, og tradisjonene og undervisningsprinsippene innenfor utdanningen på den andre. En annen informant mente det var en utfordring å tolke hva arbeidslivet trenger. Dette ble uttrykt slik: «vi pleier å si at [arbeidslivet] vet ikke hva de behøver. Men de vet hva de vil ha» (arbeidspakkeleder, pulje 3). Et liknende utsagn kom fra en annen informant: «[arbeidslivet], de ønsker seg studenter som har den kompetansen de trengte i går. (...) Og så justerer vi oss, og så kommer [de] tre år etterpå og vil ha noe annet» (arbeidspakkeleder, pulje 3).

3.3.4 Definisjoner av utdanningskvalitet

Et fjerde tema som kom opp i intervjuene med arbeidspakkeleiderne var definisjoner av utdanningskvalitet. Utsagnene handler blant annet om definisjonsmakt når det gjelder hva utdanningskvalitet er. En av informantene opplever det som et problem at det finnes så mange oppfatninger av hva kvalitet er:

Det jeg syns er en sentral utfordring er at sektoren ikke nødvendigvis har bestemt seg for hva god kvalitet er. Og det gjør det i det hele tatt vanskelig å (...) vite hva man skal fokusere på for å nettopp forbedre kvaliteten i utdanning. Men også hva man skal måle og formidle og forske på; hva er god kvalitet. Og jeg syns det er en veldig stor utfordring, og man har ulike «stakeholders» som har ulike perspektiver på hva er god kvalitet (arbeidspakkeleder, pulje 1).

I dette utsagnet ligger det flere lag med spørsmål og refleksjoner. Hvem det tenkes på som «sektoren» i denne sammenheng er uvisst, også hvem som inngår som

«stakeholders». Utsagnet kan derfor, på én måte, tolkes som at det i alle tilfeller oppleves som et krysspress, med forventninger til kvalitet fra mange hold. Hva man som institusjon måles på, vil jo også variere fra om det er departementets eller arbeidslivets øyne som ser. En annen informant beskriver hvordan studenter og undervisere ikke nødvendigvis har samme oppfatning av kvalitet. Dette peker i retning av ulike forventninger hos ulike aktørgrupper, selv om det trolig også vil være mange ulike oppfatninger av kvalitet innenfor hver kategori. Utsagnet understreker likevel at man må være bevisst på dette som en kvalitetsutfordring, nemlig at man ser undervisningen fra så ulike perspektiver. Man legger ulike ting i hva kvalitet er.

3.4 Senterledelsenes perspektiv

Gjennom intervjuene med senterledelse og senteradministrasjon trer det frem fire kategorier med kvalitetsutfordringer. Disse knytter seg til a) kvalitetskultur b) pedagogikk og didaktikk, c) strukturelle forhold, og d) samfunnsrelevante utfordringer.

3.4.1 Kvalitetskultur

En del av informantenes utsagn handler om utfordringer knyttet til kvalitetskultur. En av de mer sentrale faktorene her er knyttet til et opplevd hegemoni som favoriserer forskning fremfor undervisning. Flere av informantene fremholder at undervisning må tas mer på alvor. Det sies at forskning har mer prestisje enn utdanning, eller at status på undervisning må løftes fordi forskning blir prioritert.

Noe som også kommer tydelig frem, er at det er krevende å drive kvalitetsutviklingsarbeid hvis ikke ansatte og studenter har et eierskap til det. Det pekes på at det kan være vanskelig å få undervisere til å identifisere seg med undervisning, og at det kan mangle fokus på utviklingsarbeid på institusjonen. Det synes også å være utfordrende når det blir ildsjeler som driver det pedagogiske utviklingsarbeidet. Et annet moment som trekkes frem er at det må jobbes annerledes med utvikling med utdanning enn med forskning, ved at studentene må med. I tillegg til refleksjonene rundt eierskap kommer informantene med uttalelser om begrensede muligheter for å få til endring. Det beskrives som lite endringsvilje i personalet, og lav endringsvilje blant mange undervisere, og studenter.

3.4.2 Pedagogikk og didaktikk

Informantenes utsagn knyttet til pedagogikk og didaktikk handler om utfordringer innenfor undervisningspraksis, studieprogramdesign og kompetanse.

Innenfor undervisningspraksis pekes det blant annet på et behov for mer studentaktiv læring og fornyede vurderingsformer, at man må vekk fra klasseromsundervisning og å snu bunken, samt at man må utnytte potensialet med digitalisering. Om dette skal tolkes som utfordringer må vi anta at informantene mener at undervisere ikke gjør nok for å variere og fornye undervisningsaktiviteter, undervisningsformater, undervisningsinnhold og vurderingsformer.

Når det gjelder studieprogramdesign, ser informantene utfordringer i at endringer man gjør i et emne ikke nødvendigvis er overførbare, eller at man gjør endringer i ett emne, men ikke ser sammenhengen med andre emner. En informant beskrev hvordan man mangler et helhetlig syn på utdanning, der de enkelte elementer integreres gjennom et felles ansvar «sånn at ikke det blir at 'dette er mitt kurs', (...). At man har litt ide på hele bachelorgraden, og ikke bare ditt emne» (senterledelse, pulje 3).

En annen sentral utfordring ser ut til å handle om kompetanse. For eksempel trekkes det frem at det ikke finnes en tydelig opplæring i å undervise, til tross for basiskurs, at det er mangel på kunnskap om å gjøre kvalitetsutviklingsarbeid, eller at det mangler språk for å diskutere undervisning. Denne utfordringen knytter seg til underviseres kompetanse, og har både institusjonelle og individuelle aspekter ved seg. Det synes uansett å være en kvalitetsutfordring at selve arbeidet med utdanningskvalitet og forbedring av undervisning mangler et vokabular.

3.4.3 Strukturelle forhold

Informantenes utsagn knyttet til strukturelle forhold fordeler seg på institusjonelle utfordringer og sektor- og samfunnsmessige utfordringer. I mange tilfeller henger utfordringene på de ulike nivåene sammen.

Innenfor institusjonen pekes det på mangel på tid til å gjøre kvalitetsutviklingsarbeid, og at underviserne har for mange oppgaver. Samtidig kan det oppfattes som krevende, fra et lederperspektiv, å få utnyttet de personalressursene man har på en god måte. Når det gjelder strukturene for å få til endring pekes det både på at det kan være utfordrende å implementere endringer som kan forbedre utdanningskvaliteten og at organisasjonen ikke er ikke rigget for tverrfaglig arbeid på tvers av fakulteter.

Andre igjen peker på administrasjonens rolle i samspill med utdanningsvirksomheten, og at det mangler koblinger mellom mennesker og systemer: «Så plutselig, så blir dataprogrammene, hva de skal plote inn eller hva det de er saksbehandlere for, det blir styrende over hva som er hovedmålsetningen til utdanning» (senterledelse, pulje 4).

Utenfor institusjonen er det også strukturelle forhold som informantene mener skaper kvalitetsutfordringer. Det pekes på at det er mangel på eksterne

finansieringsmuligheter for utdanningskvalitet, og at regelverk kan hindre pedagogisk utvikling. Andre forhold som trekkes frem er mangel på karriereveier for administrativt ansatte, noe som skaper gjennomtrekk i studieadministrasjonen ved institusjonene.

3.4.4 Samfunnsrelevante utfordringer

Informantene kom også med betraktninger om kvalitetsutfordringer som var samfunnsrelevante og dagsaktuelle. Tre av sentrene fremholdt at det må legges mer vekt på såkalte «21st century skills» i utdanningene, slik som evne til samarbeid, problemløsning, kritisk tenkning med mer. Et annet tema som ble nevnt var bærekraft og det grønne skiftet, og hvordan det er viktig å få denne tenkningen inn i utdanningene. Et tredje tema som kom opp var digitalisering, men det var kun én informant som eksplisitt sa at studentene ikke er gode nok i digitale ferdigheter. Et siste tema som kom opp var dimensjonering, der et av sentrene fremholdt at det ble utdannet for få kandidater (innenfor realfag).

3.5 Overlappende utfordringer og spenningsfelt

I dette kapittelet har vi sett på hva de ulike aktørgruppene ved SFU-ene (studenter, undervisere, arbeidspakkeledere og senterledelser) mener er de viktigste kvalitetsutfordringene i høyere utdanning, innenfor eget fagfelt og i sektoren mer generelt.

En overlappende kvalitetsutfordring kan knyttes til *undervisningen ved institusjonene*. Det kan se ut til at både studenter og undervisere er klar over, og ønsker, at undervisningsformer skal fornyes i retning av mer studentaktiv læring. Studentene trekker også frem at de ønsker at undervisningen er mer basert på pedagogisk forskning, noe som samsvarer med arbeidspakkeledernes synspunkter, der det pekes på behovet for å koble forskning og undervisning på en bedre måte. Flere av underviserne er også opptatt av å tenke nytt rundt vurderingsformer. Dette er helt i tråd med synspunkter hos informantene fra senterledelsene, som nevner både fornyede undervisnings- og vurderingsformer som noe det bør jobbes mer med.

Spenningsfeltet når det gjelder undervisning, ser derimot ut til å ligge i de ulike aktørens forventninger til *når* og *hvordan* endring kan skje. Studentene på sin side ønsker endring i undervisningen raskt, mens de fortsatt går på sitt studium, mens undervisere i større grad ser endring av undervisning som noe som må skje i hver underviser sitt eget tempo, samtidig som det finnes ildsjeler som jobber for raskere endringer. Fra arbeidspakkeledernes ståsted kan det se ut til at de tenker at dette er et lengre lerret å bleke, fordi noe av nøkkelen til å utvikle

undervisnings- og vurderingsformene skjer gjennom en forskende tilnærming til utdanning, og der ligger det en utfordring i å endre kulturer.

Endringskultur eller bygging av kvalitetskultur er ellers et tema som går igjen hos alle aktørene. Det synes å være enighet om at endring skjer for sakte, men mens senterledelsesrepresentanter og arbeidspakkeledere peker på organisasjonsmessige barrierer, og undervisere opplever en treghet i systemet, ser studentene heller en type berøringsangst og en manglende vilje til å endre holdninger på institusjonene. Det ser med andre ord ut til å være et spenningsfelt både når det gjelder diagnosen for hva som egentlig er problemene knyttet til endringsarbeid, og spenninger når det gjelder meninger om tempo og fremgangsmåter.

Det er ellers verdt å merke seg utfordringer som nevnes med å få til partnerskap mellom studenter og undervisere. Dette er det bare arbeidspakkeledere som trekker frem, men de peker særlig på to barrierer for bedre samarbeid, og det er at det er vanskelig å nå studenter som ikke engasjerer seg, samt at studentene synes å ha lite tid til å engasjere seg, på grunn av deltidsjobber og liknende.

Når det gjelder samfunnsrelevante utfordringer, er dette en overlappende kategori for de fleste aktørene, men det er samtidig et stort mangfold som trekkes frem av informantene. Det ser derfor ikke ut til å være et reelt spenningsfelt, der aktørene er uenige med hverandre i hva som er de viktigste utfordringene. Det ser mer ut til å være en opphopning av utfordringer som kommer fra storsamfunnet – som institusjonene må forholde seg til. Temaer som kom opp var knyttet til digitalisering (bruk av programmering og inntoget av KI-teknologi), arbeidslivsspørsmål (arbeidsmuligheter og arbeidslivsrelevans), det grønne skiftet (klimaendringer og bærekraft), raskere og raskere samfunnsutvikling, likestilling og inkludering i realfag, samt «21st century skills».

Som nevnt trekker alle aktørgruppene hovedsakelig frem utfordringer som synes å gjelde sektoren generelt, selv om det må tas i betraktning at disse refleksjonene naturligvis er gjort i de respektive faglige kontekstene som informantene står i til daglig. På et detaljert nivå er det et mangfold av kvalitetsutfordringer som kommer frem i datamaterialet. Likevel er det viktig å minne om at SFU-ene vi har intervjuet ikke kan representere UH-sektoren som helhet. Vi må anta at om vi hadde spurt enda flere aktører, og inkludert fagmiljøer uten SFU-status, ville vi fått enda mer mangfold, og kanskje en annen vektning av hva som fremstår som de viktigste utfordringene. Dette virket informantene selv bevisste på i intervjuene.

4 Kunnskap og overføring

I dette kapitlet presenteres den viktigste kunnskapen sentrene vil trekke ut av eget arbeid og hvilken overføringsverdi de mener denne kan ha for andre fagmiljøer, også utenfor egen institusjon (jf. problemstilling 2). Funnene baserer seg på intervjudata fra alle de 13 SFU-ene som deltok i intervjustudien, der representanter fra senterledelse, arbeidspakkeledere, undervisere og studenter svarte på spørsmål knyttet til kunnskap og overføringsverdi. Ettersom SFU-ene i pulje 4 er i oppstartfasen, ble kun senterledelse fra pulje 4 intervjuet, og de ble spurt om hva de *forventer* blir den viktigste kunnskapen fra deres senter og *forventet* overføringsverdi. Svarene på e-postundersøkelsen benyttes også som supplerende data i kapitlet.

4.1 Kunnskap fra sentrene

Samlet sett bidrar SFU-ene med en mengde kunnskap, både innenfor egne fagfelt og innenfor høyere utdanning generelt. Grunnet de ulike profilene på sentrene er kunnskapen mangfoldig, og viser stor bredde innen kvalitetsutvikling av undervisning. Kunnskapen kommer blant annet til syne gjennom sentrenes årsrapporter, nettsider og publikasjoner, der sentrenes resultater formidles skriftlig og offentlig, noe som gjør det mulig for andre å lære og bli inspirert.

I denne studien handler problemstilling 2 om «den viktigste kunnskapen» som sentrene vil trekke ut av sitt arbeid. I intervjuene ble spørsmålet stilt åpent, slik at informantene fritt kunne trekke frem fagspesifikk kunnskap, innovativ pedagogisk praksis, organisasjonsmessig kunnskap eller annet de anså som relevant. Mange av informantene påpekte at listen av viktig kunnskap som utvikles ved deres senter er lang, og at det er ulike oppfatninger internt i senteret om hva som anses som deres viktigste bidrag. I tråd med dette, fant flere informanter det vanskelig å sette fingeren på «senterets viktigste kunnskap», da de opplevde det utfordrende å bryte det ned til noe konkret. Vi ser at den kunnskapen som trekkes frem kan fordeles på 'konkrete kunnskapsbidrag', og kunnskap som vanskeligere lar seg synliggjøre, telle og måle – som vi kan kalle 'usynlig kunnskap'. Selv om

informantene pekte på en del konkrete kunnskapsbidrag, la de mest vekt på den usynlige kunnskapen.

4.1.1 Konkrete kunnskapsbidrag

De konkrete kunnskapsbidragene som informantene beskriver kan knyttes til synlige og «håndfaste» bidrag, gjerne i form av resultater, aktiviteter eller tiltak. Det varierer hvorvidt disse kunnskapsbidragene retter seg mot utdanning generelt eller sentrenes fagspesifikke områder. Ettersom denne studien ser på lærdommer fra SFU-ordningen i sin helhet, der sentrene anonymiseres, omtales ikke de spesifikke kunnskapsbidragene i detalj. En slik beskrivelse ville uansett ha vært for omfattende. Noen overordnede kategorier trer likevel frem, og oversikten nedenfor representerer informantenes beskrivelser av konkrete tiltak som har vært utviklet og testet ut ved sentrene, og som de har opplevd som spesielt verdifulle for å utvikle kvalitet i sine utdanninger:

Utvikling av undervisningspraksiser

- Undervisningsmetoder og modeller (f.eks. utprøving av gruppeundervisning, teambasert læring, «coaching», simulatortrening, samskaping)
- Vurderingsformer (f.eks. utprøving av mer formativ vurdering)
- Praksisordninger innen disiplinfor

Utvikling av læringsressurser

- Digitale læringsverktøy
- Læringsplattformer
- Nettbaserte læringsarkiv

Studieplanarbeid

- Utvikling av læreplaner
- Opprettelse av nye emner
- Helhet og sammenheng i utdanningene

Forsknings- og utviklingsarbeid

- Bok- og artikkelpublikasjoner
- Konferansepresentasjoner
- Utvikling av fagdidaktikk

Studentinvolvering og studentrettede tiltak

- Studenter som partnere i senterledelsen
- Studentprosjektledere

- Studenter som deltakere i forskningsprosjekt
- Studentmentorer
- Veiledningssenter for studenter

Opplæring

- Kurs og seminarer for undervisere
- Etter- og videreutdanning
- Kompetansesenter
- Forkurs for studenter

Formidling og samfunnskontakt

- Konferanser
- Nasjonale og internasjonale nettverk og møteplasser
- Kontakt med næringslivet
- Karrieredag
- Kronikker og hørings svar

Som vi kan se av listen, fordeler de konkrete kunnskapsbidragene seg på kategorier som svarer ut ulike deler av SFU-enes oppdrag. I henhold til ordningen skal et SFU tilby fremragende FoU-basert utdanning, utvikle innovative måter å arbeide med FoU-basert utdanning, inspirere til studentinvolvering og studenter sitt eierskap til læring, utvikle og spre kunnskap og praksis knyttet til utforming av undervisning og læringsmiljø som fremmer læring, samt relatere eget arbeid til internasjonal utvikling, både i høyere utdanning og innenfor eget fagfelt (HK-dir, 2023). Alle de fire første kategoriene ovenfor dreier seg om undervisningsnært arbeid på ulike måter. Informantene beskriver at de bidrar med å teste ut nye undervisningspraksiser og utvikle og samle læringsressurser, samtidig som de forsker på undervisning, og jobber strategisk med studieplaner og emner. Målet om å inspirere til studentmedvirkning har sentrene vist at de løser på flere måter, der de har prøvd ut helt nye måter å gjøre studentene til partnere på, både i beslutningsprosesser, i utvikling av undervisningen og i veiledning av medstudenter. Spredning av kunnskap skjer på ulike måter og kommer i denne sammenhengen frem både i form av kurs, seminarer og kompetanseutviklingstiltak, samt gjennom mer tradisjonelt formidlingsarbeid som bok- og artikkelpublikasjoner, konferanser og nettverk. Samtidig viser sentrene til kunnskapsbidrag til samfunnet, gjennom kronikker og arbeid med hørings svar, men også gjennom opprettelse av nye typer praksisplasser og kontakt med næringslivet.

4.1.2 Usynlig kunnskap

Når sentrene bes om å definere «den viktigste kunnskapen», vektlegger de 'usynlig kunnskap'. Her siktes det til kunnskap som ikke så enkelt lar seg synliggjøre, telles eller måles. Blant annet kommer det frem at kunnskap har manifestert seg i erfaringer og erkjennelser, og at mye viktig kunnskap er situert og utviklet gjennom samhandling og relasjoner til andre. Således knyttes denne formen for kunnskap mer til *prosesser* enn til *resultater*. Særlig tre temaer trekkes frem av informantene som uttrykk for slike usynlige kunnskaper og erkjennelser: viktigheten av studenter som aktører, ny bevissthet om fagdidaktikk og undervisning, og kulturendring i fagmiljøet. Disse utdypes nedenfor.

Studenter som aktører og bidragsyttere

Flere sier at de har fått en erkjennelse av hvor viktig det er å inkludere studenter som aktører og la dem være aktive bidragsyttere ved sentrene og i utviklingen av utdanningskvalitet. Sentrene indikerer at de involverer studentene på en ny og mer aktiv måte, som går *utover* tradisjonell studentmedvirkning. Tradisjonell studentmedvirkning handler gjerne om at studenter gir emneevalueringer eller deltar i frivillige verv og fora (som referansegrupper eller studentutvalg). SFU-ene snakker derimot om en større involvering av studenter. Blant annet henviser informantene til økt studentinvolvering og studentmedvirkning gjennom ulike studentrettede tiltak, at de har gitt studentene mer autonomi og et nytt handlingsrom på institusjonen, at de jobber for økt studentengasjement, at studenter i større grad gjøres til partnere i prosjekter, og at de vektlegger samskaping av kunnskap med studenter.

Økt oppmerksomhet på studentene ser videre ut til å ha gitt ansatte en bedre forståelse av studentene. En senterleder (i pulje 2) uttrykker at de både har fått bedre forståelse av studentenes identitetsbygging, adferd, innsikt i hvordan de studerer og lærer, samt bedre oppfatning av deres kompetanse.

I tillegg til konkrete studentaktiviteter og initiativ, sier flere at de jobber for en større bevissthet om at studentene må stå i sentrum i mye undervisningsrelatert utviklingsarbeid. I så måte er det snakk om at SFU-ene arbeider mot en større kulturendring ved institusjonen – et arbeid som oppfattes å ta tid. Dette knyttes ikke kun til en bevissthet blant de ansatte ved institusjonen, men også til at studentene selv må være interessert og engasjert i å påvirke sin egen undervisning og utdanning. To representanter fra senterledelser uttrykker følgende:

Jeg synes vi har fått til masse på studentsiden. Det vi har klart der, gjennom ulike tiltak, vil jeg si har gitt studentene et nytt handlingsrom inne på institusjonen. For seg selv, og for andre. Den første nøkkelen der, var jo å ansette studenter i ledelsen. Og det med å ha studenter i betalte stillinger har vært en «game changer», på å

få dem til å ta det ansvaret som kreves for å gå inn og lede prosjekter (senterledelse, pulje 1).

SFU-ene har skapt denne bevegelsen mot å sette studenter først og å tenke på dem. Og det er veldig lett å glemme å tenke på dem, selv om vi er professorene og foreleserne som underviser studenter. Men med mindre det er bevisst gjort, så er det enkelt kun å fokusere på å være best – men uten å tenke på hvor mye de [studentene] vil lære og hvordan vi kan gjøre det mer læringsvennlig. Så dette tankesettet ... er en verdi som kan overføres (senterledelse, pulje 3).

Det påpekes også at studentene byttes ut relativt ofte, hvilket fordrer en struktur og en kultur ved institusjonene som legger til rette for kontinuerlig studentinvolvering og studentmedvirkning.

Ny bevissthet om fagdidaktikk og forskning på undervisning

Et annet viktig bidrag som flere av sentrene trekker ut av eget arbeid, er den økte bevisstheten som er skapt rundt undervisning og fagdidaktikk. Arbeidet har ved flere av sentrene resultert i workshops, forum, nettverk eller andre møtepunkter der ansatte og undervisere – men også studenter – diskuterer undervisningspraksiser og undervisningskvalitet.

Flere informanter løfter frem verdien som ligger i å snakke sammen om undervisning. Det nevnes at de ser at det har blitt «en del bevegelse, i at flere og flere blir med på disse tingene og begynner å interessere seg for undervisning» (senterledelse, pulje 3). Samarbeid, fellesskap på tvers og betydningen av kollegiale prosesser i nye måter å undervise på trekkes frem. Det rapporteres også om økt interesse i å lese undervisningsforskning, men også til å forske på undervisning. Underviserne selv rapporterer om økt synlighet, autonomi og flere muligheter til å fortelle om forskning de eller andre har gjort på utdanningspraksis.

Gjennom intervjuene kommer det frem at mange gjennom SFU-arbeidet har erkjent at forskning på undervisning og fagdidaktikk er et stort og etablert forskningsfelt. På grunn av sentrenes arbeid har flere beveget seg inn i fagfeltet tilknyttet universitets- og høyskolepedagogikken og fagdidaktikken, ettersom de har måttet forholde seg til problemstillinger som de tidligere ikke har reflektert over. En arbeidspakkeleder beskriver hvordan de har oppdaget betydningen av pedagogikk og fagdidaktikk gjennom forskning som allerede foreligger, og at dette har endret utvikling av undervisning fra noe som er basert på «magefølelse» til å være forskningsbasert (arbeidspakkeleder, pulje 3).

I tillegg er det et gjennomgående tema i vertskapsrepresentantenes svar på e-postundersøkelsen, at nettopp SFU-enes bidrag til å skape ny bevissthet rundt undervisning, didaktikk og pedagogikk har en viktig betydning for arbeidet med utdanningskvalitet på institutt- eller fakultetsnivå. Dette gjelder ikke bare

bevissthet, men også økt legitimitet til pedagogisk utviklingsarbeid. På spørsmålet om hvilken betydning SFU har hatt for vertsinstitusjonens arbeid med utdanningskvalitet svarer en vertskapsrepresentant blant annet:

[SFU] har i stor grad bidratt til at utdanningsforskning har fått respekt blant våre ansatte og bør lyttes til. Respekten kan absolutt bli større, men det er nå langt større forståelse for slik forskning enn før (...) Dette betyr også at det nå er langt større forståelse for at utdanningsutvikling bør være forskningsbasert, eller i det minste kunnskapsbasert, og ikke bare tilfeldig prøving og feiling (vertskapsrepresentant, pulje 2).

Å skape kulturendring

Flere informanter trekker frem at deres senter har bidratt til å endre en kultur ved sin institusjon eller i sitt fagfelt. Kulturendringer betraktes som bidrag som vanskelig lar seg måle eller telle. En i senterledelsen ved et av de eldste SFU-ene nevner at de har etablert en delingskultur, og denne «er mye større enn hva andre kan se» (senterledelse, pulje 1). En underviser ved et annet SFU påpeker at «det er noe som har skjedd i hodet. Det er kanskje ikke så synlig, men vi tenker annerledes» (underviser, pulje 1).

Flere informanter fremhever at kunnskap, adferd eller praksiser har «satt seg i kulturen». Noen sentre (ofte de eldste) nevner at de har bidratt til en større kulturendring, og dette trekkes opp som et viktig bidrag fra deres SFU. Lignende målsetninger om å skape en kulturendring uttrykkes ved de yngre sentrene. Her omtales kulturendringer, enten direkte eller indirekte, som ambisiøse og vanskelige mål. En senterleder påpeker at det «å skape en bærekraftig endring i (...) utdanningen, det er den vanskeligste biten» (senterledelse, pulje 3). Samtidig påpeker informantene også at kulturendring både er vanskelig og tidkrevende å få til. En arbeidspakkeleder beskriver det slik:

Jeg tenker at det vi alle driver på med, på en eller annen måte, og som vi sliter med, kanskje til dels – det er jo kulturforandring. Og jeg tenker at noen av de viktige lærdommene, for oss i hvert fall, har vært at selv om det alltid kan være motstand hos oss, så er det også en enorm entusiasme og enormt potensiale (...) om man bare finner måter å slippe det frem på, som for eksempel via et SFU (arbeidspakkeleder, pulje 3).

Som det også kommer frem i sitatet finner vi at erfaringene med å skape kulturendring, både knyttet til muligheter og utfordringer, anses som et av de vesentligste resultater av SFU-enes arbeid.

4.2 Kunnskapenes overføringsverdi

Både senterledelse, senteradministrasjon, arbeidspakkeledere og undervisere anser at mange av kunnskapsbidragene og mye av deres arbeid har stor overføringsverdi utover eget SFU.

Mye av det som anses å ha overføringsverdi utover eget senter, samsvarer med hva som trekkes frem som sentrenes viktigste kunnskaper. For eksempel anser flere informanter at 'konkrete kunnskapsbidrag' i form av undervisningsmetoder og -modeller, kurs og konferanser har stor overføringsverdi utenfor senteret, fagmiljøet eller institusjonen. Også forskningsbidrag, da gjerne formidlet i anerkjente tidsskrifter, anses å ha overføringsverdi utover eget senter.

Jo *mindre* fagspesifikt de konkrete kunnskapsbidragene er, desto større generisk overføringsverdi ser det ut til å ha. Ved bidrag som er fagspesifikke, trekker gjerne informantene frem mer generelle erfaringer eller strukturer som kan ha en overføringsverdi til andre kontekster.

Også mye av den 'usynlige kunnskapen' anses å ha overføringsverdi utover eget senter eller fagmiljø. En senterleder (pulje 3) påpeker at de ikke betrakter utvikling og overføring av kunnskap i et rettlinjet hendelsesforløp, der man til slutt kan telle et sett håndfaste resultater. I stedet betraktes kunnskapsutvikling i et mer konstruktivistisk perspektiv, der de anser mekanismene rundt felles tenkning, kunnskapsskaping og kunnskapsforflytning som viktig. Et eksempel, som nevnes av flere informanter, er at økt diskusjon og *refleksjon rundt undervisningskvalitet* anses å ha stor overføringsverdi utover eget SFU. Også arbeidet med *strukturer for studentaktivitet* anses å ha stor overføringsverdi. Andre informanter påpeker overføringsverdien som ligger i *nye ideer og tanker*, samt i *kulturendringer* som setter seg i institusjonens struktur og organisasjon.

En annen sentral overføringsverdi, som også vanskelig lar seg tallfeste, kommer frem i det arbeidet som ligger i å *utdanne studenter* og gi dem viktige erfaringer som de kan ta med seg videre i yrkeslivet. Flere sentre påpeker direkte eller indirekte at de ønsker å utdanne «endringsagenter», der kritisk refleksjon og evne til å tenke nytt og innovativt står sentralt. «Gjennom hodene på de vi utdanner, kommer det inn ny tenkning» uttrykker en senterleder, «så det å få inn studenter som har interesse, og som kan dette, og som så skal ut i [sektoren], er en viktig overføringsmekanisme som vi har» (senterledelse, pulje 3).

Gjennom intervjuene kommer det også frem at sentrene jobber veldig fagspesifikt, at disipliner er ulike og at det ikke nødvendigvis er snakk om at de utvikler «universelle løsninger». Alt har derfor ikke samme overføringsverdi utover eget senter eller fagfelt, og overføringsverdien vil være ulik for ulike mottakere og på ulike nivå: «Det er mange overføringsverdier her, som vi kan snakke masse om. Det er på så forskjellige nivå – på personnivå og strukturnivå» (senterledelse, pulje

3). I hvilken grad resultatene vil kunne føres tilbake til senteret, og hvorvidt dette er viktig, blir også trukket opp. En informant sier blant annet følgende:

Kommer ettertiden til å vite at det var akkurat [senternavn] som produserte disse resultatene her, og delte det med verden? Det er jo ikke sikkert (...) Det viktigste må jo være at det er noe som når ut og blir brukt, og som andre kan bygge videre på (senterledelse, pulje 2).

4.3 Oppsummering

Et av spørsmålene som belyses gjennom denne studien, er hva som er den viktigste kunnskapen sentrene vil trekke ut av eget arbeid og hvilken overføringsverdi de mener denne kan ha utover eget senter. I første omgang finner informantene det vanskelig å svare på spørsmålet, både fordi de finner det utfordrende å trekke ut «den viktigste kunnskapen» og fordi listen over kunnskap fra sentrene anses som omfattende og sammensatt. Likevel trekker informantene frem en rekke kunnskaper fra sine sentre, og mange av disse går på tvers av SFU-ene.

Kunnskapen fra sentrene kan hovedsakelig fordeles i to kategorier: Den første kategorien er *konkrete kunnskapsbidrag*, som vi har delt inn i kategoriene utvikling av undervisningspraksiser, utvikling av læringsressurser, studieplanarbeid, forsknings- og utviklingsarbeid, studentinvolvering og studentrettede tiltak, opplæring, samt formidling og samfunnskontakt.

Den andre kategorien er *usynlig kunnskap*, ettersom mange av informantene anser at mye viktig kunnskap ved sentrene har manifestert seg i erfaringer og erkjennelser. Her nevnes blant annet økt erkjennelse av studenter som aktører og bidragsyttere i utviklingen av utdanningskvalitet, ny bevissthet om fagdidaktikk og forskning på undervisning, og utviklingen av en kulturendring knyttet til utdanningskvalitet ved sin institusjon eller i sitt fagfelt. Hvorvidt ulike former for kunnskap kan måles, er et definisjonsspørsmål, men i intervjumaterialet utdyper ikke informantene hvordan de eventuelt har forsøkt å måle de ulike formene for kunnskapsbidrag.

Det understrekes at SFU-ene jobber veldig fagspesifikt, at disipliner er ulike og at de ikke nødvendigvis utvikler «universelle løsninger». Alt har derfor ikke samme overføringsverdi utover eget senter eller fagfelt, og overføringsverdien vil være ulik for ulike mottakere og på ulike nivå.

5 Videreutvikling og videreføring

I dette kapittelet ser vi på hvordan det som har vært utviklet ved sentrene kan videreutvikles og videreføres, i fagmiljøene som har hatt senterstatus og i andre fagmiljø (jf. problemstilling 3). Funnene baserer seg på data fra alle de 13 SFU-ene som deltok i intervjustudien, der representanter fra senterledelse, arbeidspakkeledere/prosjektledere og studenter svarte på spørsmål knyttet til videreutvikling og videreføring. Spørsmålene ble justert ut ifra sentrenes alder. Blant annet ble de eldste sentrene spurt hvordan de bevarer og videreutvikler senterets kunnskaper og erfaringer, mens aktører fra de yngste sentrene ble spurt hva de forventer blir sentralt knyttet til videreutvikling og videreføring av sentrenes bidrag. På lignende vis justerte vi spørsmålene i intervjuene med studentene, ved at vi blant annet spurte hva de tenkte ville skje med det senterarbeidet de har vært involvert i, når de ikke lenger er en del av SFU-et. Svarene fra e-postundersøkelsen til vertskapene inngår også som data i kapittelet.

Det er verdt å bemerke at svarene fra informantene må ses i lys av sentrenes kontekst og deres respektive alder. Informanter fra de eldste sentrene (i pulje 1 og 2) tenker hovedsakelig på videreføring etter avsluttet tiårsperiode av senteret. Følgelig snakker de om videreføring og videreutvikling av kunnskap i lys av en *forventet avvikling* av senteret, som de har hatt mulighet til å planlegge for i god tid. De yngste sentrene (i pulje 3 og 4) snakker derimot om videreføring og videreutvikling i lys av en uventet og *tvungen avvikling* av hele SFU-ordningen, før de har gått mulighet til å gjennomgå midtveisevaluering og søke om ytterligere fem ekstra år.²

² Igjen minnes det på at intervjuene ble gjennomført rett før endelig avgjørelse om en utfasing av SFU-ordningen, der informantene fortsatt var usikre på utfallet av budsjettforslaget til statsbudsjettet for 2024.

5.1 Mye kunnskap og erfaringer kan videreutvikles og videreføres

Aktørene ved de ulike SFU-ene rapporterer om mye kunnskap og erfaringer fra sentrene som kan videreutvikles og videreføres. De eldste sentrene (i pulje 1 og 2) henviser til eksempler og strategier for bevaring av senterets kunnskap: «Vi har jobbet mye med dette det siste året og vil også jobbe videre med dette – for å kunne videreutvikle et levedyktig senter utover 2027 [sic, året SFU-pulje 2 avsluttes er 2026]» (senterledelse, pulje 2). De yngre sentrene (i pulje 3 og 4) har færre eksempler på videreutvikling og videreføring, men det virker likevel som om de har reflektert relativt mye rundt videreføring av sitt arbeid, grunnet de politiske diskusjonene om nedleggelse av SFU-ordningen.³

Kunnskap fra SFU-ene som anses for å være viktige å videreutvikle og videreføre er undervisningsmetoder og -praksiser, ulike pedagogiske og fagdidaktiske kurs, samt konkrete FoU-arbeider og utdanningsrettede satsinger. Informantene nevner i tillegg videreutvikling av ulike nasjonale og internasjonale samarbeid og nettverk, at de skal fortsette med ph.d.-er på feltet, samt videreføre arbeid og strategier knyttet til studentmedvirkning. I tillegg nevner flere informanter videreutvikling og videreføring av verktøy, nettressurser og databaser. De nevnte områdene for videreutvikling og videreføring er alle konkrete kunnskapsbidrag, som i stor grad samsvarer med hva informantene anser som viktige kunnskapsbidrag fra sine sentre.

I tillegg til de mer konkrete kunnskapsbidragene, trekker flere informanter frem videreutviklingen og videreføringen av den *erfaringen og kompetansen* som SFU-et har opparbeidet seg. Igjen kommer vi over i mindre konkrete og mindre målbare kunnskaper som anses å ligge i sentrene. Blant annet nevnes videreutvikling og bevaring av selve forskningsmiljøet, senterets «kultur» og forståelse knyttet til utdanningskvalitet, samt aktørenes kompetanse. I hvilken grad for eksempel kompetanseaspektet er bestandig, ser derimot ut til å variere. En informant sier følgende: «Altså, det er jo noen ting som selvfølgelig allerede vil være varig. Det er jo tross alt bygd opp en kompetanse, og at folk skjønner at det er et forskningsfelt der ute som handler om utdanning, ikke sant? Det kommer jo ikke til å forsvinne» (senterledelse, pulje 3). En annen senterleder påpeker derimot at «noen [ved senteret] har gått i pensjon, og det er litt synd [for] det betyr også at mye kompetanse og opparbeidet kunnskap forsvinner ut» (senterledelse, pulje 1).

I e-postundersøkelsen til vertskapene ble også institusjonsrepresentantene spurt om planer for videreføring av sentrenes arbeid. Svarene samstemmer i høy grad med det som kom frem i intervjuene med tanke på at det både er konkrete

³ Som forklart i kapittel 2 ble intervjuene gjennomført i perioden da det var mye diskusjon om en potensiell avvikling av SFU-ordningen.

tiltak som kan videreføres ved at fakultetet overtar ansvaret, og erfaring og kompetanse som det er mer usikkerhet knyttet til hvordan kan ivaretas etter endt senterperiode. En vertskapsrepresentant fra en mindre institusjon trekker for eksempel frem at mange SFU-aktiviteter er veldig personavhengige, og at det er utfordrende for institusjonen å sikre at disse blir en naturlig og integrert del av vertsinstitusjonens arbeid (vertskapsrepresentant, pulje 1).

5.2 Strategier for videreutvikling og videreføring

5.2.1 Opprettelse av lignende faggrupper eller -miljø

Flere informanter påpekte at det var viktig å videreutvikle og videreføre den kompetansen og de erfaringene som er opparbeidet i senteret. Gjennom intervjuene kommer det opp ulike løsninger for hvordan senterets opparbeidede kompetanse og fagmiljøet skal videreføres. En arbeidspakkeleder sier følgende:

[Vi] jobber vel for tiden med å prøve og få (...) etablert en faggruppe innad på eget institutt (...) Så det er jo én mulighet vi har for å oppnå den samme synligheten og være i konkurransen når det gjelder stipendiater og den type ting. Så der må vi klare å organisere oss på en måte som ivaretar litt den tilnærmingen vi har hatt til utdanningskvalitet og jobbe med utdanning. Men ellers er jeg stygt redd for at det er en del ting som kommer til å forsvinne (arbeidspakkeledere, pulje 2).

Lignende strategier for videreføring ser vi også ved andre sentre, der de vil forsøke å ta vare på den kompetansen som har blitt utviklet igjennom andre mer permanente forskningsmiljøer. Andre informanter sier at de håper at senterets aktiviteter blir videreført i et allerede etablert og lignende senter ved institusjonen, eller at de har ønsket om å få til et senter for fremragende forskning (SFF) på området, for på denne måten å videreutvikle og bevare arbeidet senteret har gjort.

5.2.2 Bevaring av kunnskap i form av nettressurser

En strategi som nevnes av flere, er bruk av nettsider og nettressurser for både å kunne bevare og videreutvikle senterets kunnskap – også etter at senteret er avsluttet. Bevaring og videreutvikling i form av nettressurser er derimot ikke uproblematisk. Informanter ved et SFU påpeker at de har hatt utfordringer med tanke på hvilke digitale løsninger og digitale verktøy som benyttes: «Det er ikke sikkert at et Canvas-rom er den beste måten å lagre og videreføre en undervisningsmodell på. Så det er også noe vi har slitt litt med, uten at vi egentlig har funnet en løsning» (senterledelse, pulje 2).

En annen utfordring med bruk av nettressurser for å bevare senterets arbeid, knyttes til personalressurser og hvem som får ansvaret med å vedlikeholde nettsidene. «Da er vi jo avhengige av at noen har ressurser til å gjøre det» påpeker en informant (senterledelse, pulje 1). En representant fra en annen senterledelse tror ikke nettsted er løsningen for å bevare senterets kunnskap: «man oppsøker ikke gamle nettsider i veldig stor grad (...) Det er nyheter vi vil ha, ikke gammelt nytt, på et vis. Jeg tror at løsningen blir å jobbe mot de strukturene som ligger der fast, og få [senterets kunnskap] bevart der» (senterledelse, pulje 2). En informant ved en annet senter sier at «hvis vi skal leve i lang tid, så var det viktig å få det over på [institusjonsnavn], som lett kunne drifte siden» (senterledelse, pulje 1).

Vår kartlegging av SFU-enes nettsider tegner et lignende bilde av de utfordringer som knytter seg til videreføring gjennom nettressurser. Vi finner at nettsidene i hovedsak anvendes til å dele informasjon (for eksempel om senterets organisering eller kommende begivenheter i regi av sentret), og nyheter (for eksempel om nye publikasjoner eller deltakelse i ulike aktiviteter). Mange benytter også nettsidene til å dele diverse innlegg om senter-relaterte temaer skrevet av studenter. Vi finner også eksempler på at nettsidene anvendes til å dele videoer, verktøy og ressurser for både undervisere og studenter, og noen har utviklet egne nettsider som fungerer som en slik 'ressursbank'. Et overordnet inntrykk er at mye av innholdet på nettsidene har til formål å dele informasjon om sentrenes løpende aktiviteter, heller enn formidling av kunnskapen de har utviklet som sådan. Dette kan avspeile at det er utfordrende å anvende nettsider til dette arbeidet.

Samlet sett anses nettsider altså som en mulig plattform for å bevare og tilgjengeliggjøre mye av senteres kunnskap. På samme tid reflekterer informantene over utfordringer knyttet til opprettholdelse av nettressursene også etter at SFU-et er avsluttet, hvilket bringer frem spørsmål om videre ansvar for, og ressurser til, denne videreføringen.

5.2.3 Videreføring i form av strukturer og drift

Flere informanter kommer inn på at videreføring av sentrenes kunnskaper i form av strukturer og drift, er potensielt bærekraftig og kan bidra til at senterets arbeid og kunnskaper lever videre i lang tid. Dette grunner i at de anser arbeid, praksiser og initiativer som har «satt seg» i strukturer og har blitt en del av «selve driften» ved instituttet, fakultetet, institusjonen eller fagmiljøet, har lettere for å videreføres etter avslutningen av senteret. Denne formen for videreføring fordrer at strukturene eller driften ligger *utenfor* senteret selv. Noen SFU-er snakker om videreføring av arbeid på institusjonsnivå, mens andre henviser til strukturer og videre drift på fakultets- eller instituttnivå. Studentinformantene henviser til endringer som er implementert på emnenivå eller i bestemte kurs, og anser at disse

endringene med stor sannsynlighet vil videreføres. Hvilket nivå som nevnes, ser ut til å avhenge av hvilke typer arbeid som skal videreføres.

Å få senterets arbeid og kunnskaper til å sette seg i en mer permanent struktur oppleves derimot som krevende. En senterleder uttrykker følgende: «Hvem skal fylle rollen [når senteret er borte]? Da må vi finne andre strukturer. Det som teller er hvordan man viderefører strukturene man har bygd opp, og det er ikke lett» (senterledelse, pulje 1).

Det kommer også frem i intervjuene at flere av SFU-ene ser til institusjonen i utarbeidelsen av videre avslutnings- eller kontinuasjonsstrategier, da de opplever at dette er et ansvar som strekke seg ut over eget senter. Igjen ser vi at de eldste sentrene (spesielt i pulje 1, men også i pulje 2) henviser til eksempler, erfaringer og konkrete planer for avslutnings- eller kontinuitetsstrategier. De yngre sentrene (pulje 3 og 4) snakker mer om visjoner knyttet til videreføring i form av strukturer og drift. Som tidligere nevnt må dette også sees i lys av sentrenes alder og hvorvidt de opplever at avslutningen er *forventet* eller uventet *tvunget frem* i forbindelse med utfasingen av SFU-ordningen.

5.3 Betingelser for videreutvikling og videreføring av kunnskap

Gjennom intervjuene trekker informantene frem mange av de samme betingelsene som bør ligge til grunn for videreutvikling og videreføring av SFU-enes kunnskap. Hovedsakelig to betingelser går igjen: støtte fra ledelsen og nok ressurser i form av langsiktige økonomiske midler. En del informanter opplever derimot lav lederstøtte og mangel på ressurser for videreutvikling og videreføring av senterets kunnskap.

5.3.1 Videreføring krever lederstøtte og institusjonell forankring

Flere informanter trekker frem viktigheten av støtte og forankring på nivå som ligger *utenfor* SFU-ene, når det gjelder videreføring og bevaring av sentrenes kunnskap. Som tidligere nevnt varierer det hvorvidt SFU-ene her ser til institutt-, fakultet- eller institusjonsnivå. Fellesnevneren er derimot at de tilskriver en del av ansvaret for videre forankring, prioritering og finansiering til ulike ledelsesnivå ved vertsinstitusjonen(e).

Graden av samarbeid og dialog mellom sentrene og ledelsen ved vertsinstitusjonen(e) i arbeidet med videreføring og videreutvikling, ser ut til å variere. Der noen SFU-er henviser til et tett samarbeid og felles utvikling av videre planer, indikerer andre sentere at de opplever manglende støtte og prioritering fra ledelsen (ved vertsinstitusjonen). En representant fra senterledelsen sier i den

sammenheng: «Det er ingen støtte i forhold til [senterets arbeid] videre. Ingen penger. Så det må jo institusjonen ta ansvar for» (senterledelse pulje 3). En fra senterledelsen ved et annet SFU kommer inn på det samme, men tar en mer proaktiv tilnærming:

[Vertsinstitusjonen] spør oss om akkurat det samme i våre diskusjoner: hva skjer [videre]? (...) Dette handler ikke bare om penger – men det handler litt om det, og det handler om hvilke ordninger som finnes og hvilke prioriteringer som gjøres. Én ting er at vi som senter ikke bør sitte helt stille, og bare vente på å finne ut hva [vertsinstitusjonen] velger å gjøre. For vi bør være litt på banen, og si «oi, nå er det faktisk investert, også fra institusjonenes side, ganske mye midler i disse SFU-ene». Det er viktige ting vi holder på med, viktige ting vi må videreføre. (...) Jeg tror det viktigste for meg (...) er å ikke glemme at vi skal si hva vi mener, og ikke bør sitte pent og vente (senterledelse, pulje 2).

Også studentene reflekterer over videreføring og videreutvikling av sentrenes arbeid, og her kommer det også frem at videreføring og bevaring av sentrenes arbeid krever støtte og forankring på institusjonelt nivå. En student sier følgende: «hvis det kun er senteret i seg selv som sitter og holder i tråden, så er det jo vanskelig å sikre en kontinuitet (...) det er vanskelig hvis det ligger på noen få ildsjeler» (student, pulje 1). En lignende refleksjon ser vi i det følgende sitatet:

Endring tar veldig lang tid. Og man har liksom akkurat begynt å få ting til å skje, og folk er engasjert, så ting begynner å endres. Men jeg tror hvis ting stopper opp nå, så er det en del ting som vil gå tilbake igjen til sånn det var. Og det ønsker man jo ikke. Så det er jo viktig å fortsette å jobbe med disse tingene vi har begynt på. Og hvis senteret ikke skal være lenger ... Å legge det videre til for eksempel andre studentorganisasjoner. Og så òg prøve å integrere det på instituttet (student, pulje 3).

5.3.2 Manglende ressurser for videreføring

Et av de mest sentrale poengene som kommer frem i intervjuene knyttet til spørsmålet om videreutvikling og videreføring av SFU-enes arbeid, er ressurser og finansiering. Flere informanter påpeker at de ønsker ressurser til å videreføre arbeid og kunnskapsbidrag utviklet ved senteret. Her er det blant annet ønske om midler til opprettholdelse av nettsider, videre arbeid med studentmedvirkning, samt videreføring av undervisningspraksiser eller forsknings- og utviklingsarbeid knyttet til utdanningene.

Utfordringen som flere av informantene trekker frem, er at det finnes lite ressurser til videreføring av senterets arbeid etter at senterperioden utløper, og både den eksterne og interne finansieringen stopper. Videre finansiering av senterets

arbeid blir dermed en prioriteringssak på ledelsesnivå ved vertsinstitusjonen(e). Hvorvidt noe blir prioritert og videreført av ledelsen ved institusjonen blir også reflektert over i intervjuene, som illustrert i følgende sitat:

Ja, det er noen ting som vi vet blir videreført, fordi de ser at det er verdt å investere i det økonomisk, fordi man faktisk tjener på det. Men det er det som er vanskelig, fordi noen ting kan vi gi konkrete tall på, som for eksempel å senke strykprosenten. Da er det lett å forklare. Men når kvaliteten er litt mer implisitt, og du ikke ser den direkte, så er det ikke like lett å få penger. Og det er kanskje en stor utfordring, egentlig. Hvordan argumentere for [at] høyere kvalitet har en verdi økonomisk på sikt (arbeidspakkeleder, pulje 1).

I forlengelse av beskrivelsene om ressurser og videre finansiering, trekker flere av SFU-ene frem utfordringer knyttet til dårlig økonomi ved vertsinstitusjonen(e) – hvilket også reduserer muligheten for å videreføre senterets arbeid. En arbeidspakkeleder forklarer at det finnes strategier for videreutvikling og videreføring av senterets arbeid, men at det ikke finnes midler til å gjennomføre disse planene. En representant fra et annet senter understreker at de ikke trenger så mye midler til videreutvikling, ettersom det hovedsakelig dreier seg om ressurser knyttet til å koordinere og videreføre bestemte aktiviteter. Likevel påpekes det at vertsinstitusjonen ikke nødvendigvis har mulighet til å gi mer økonomisk støtte, hvilket gjør det utfordrende å få gjennomført dette arbeidet (senterledelse, pulje 1). Svarene på e-postundersøkelsen bekrefter at mange institusjoner har en utfordrende økonomi, som oppleves som en begrensning for hva det er mulig å videreføre.

Gjennom intervjuene kommer det også frem refleksjoner rundt andre potensielle finansieringsmuligheter (utenom vertsinstitusjonene), som kan bidra med ressurser til å få videreført deler av sentrenes arbeid etter senterets slutt. Blant annet nevnes muligheten for å søke andre prosjektfinansieringer for å videreutvikle og videreføre kunnskap og erfaringer fra SFU-arbeidet: «Det vi først og fremst har sagt nå, er at 'nå må vi søke penger' for å føre senteret videre. Så det er en måte å bruke det vi har utviklet på, og tenke at vi forhåpentligvis kan få noe penger til å videreføre» (senterledelse, pulje 3).

I forlengelse av manglende finansiering, usikker prioritering videre og dårlig økonomi ved flere vertsinstitusjoner, uttrykker mange av informantene en følelse av bekymring og usikkerhet. En student beskrev følgende: «Hele situasjonen [oppfattes] veldig usikker nå, på hva som kommer til å fortsette. Ikke på grunn av at det ikke er et ønske om å holde på det, men rett og slett på grunn av at det er en mangel på ressurser» (student, pulje 1).

Lignende refleksjoner og bekymringer knyttet til videre prioritering og finansiering nevnes av flere, som illustrert i det følgende sitat fra en tidligere arbeidspakkeleder, som nå har en lederstilling i institusjonen:

Jeg må jo også si at jeg ser [med] stor bekymring på både det at SFU-ordningen forsvinner nå, og at disse studentaktive prosjektene, for eksempel, også forsvinner i noe av HK-dir sin portefølje. Fordi jeg tror selv om noe midler skulle blitt kanalisert til institusjonene, så ... Vi er jo ikke noe forskningsråd her. Vi er ikke en institusjon som sitter og rigger for store prosjekter på et tiårsperspektiv. Vi lager jo ikke SFU-ordninger internt her. Altså, det kommer jo ikke til å skje. Og det er akkurat på samme måte som vi trenger Norges forskningsråd. Selv om det er feil og mangler med det, så trenger vi også, på en måte, den kompetansen til å vurdere hva som er gode prosjekter innen utdanningskvalitet og det feltet. Så det syns jeg er bekymringsfullt, at det er sånn man tenker rundt utdanningen (arbeidspakkeleder, pulje 1).

Som vi ser er flere informanter ved SFU-ene bekymret for at mye av arbeidet, ressursene, samarbeidene og nettverkene som er bygd opp av senteret, vil forsvinne uten videre finansiering. På samme tid uttrykkes en usikkerhet knyttet til dårlig økonomisk situasjon ved flere av vertsinstitusjonene. I tillegg trekkes det frem at pengene som hittil har ligget i SFU-ordningen, nå vil tildeles over grunnbevilgningen til samtlige av universitetene og høyskolene, og det uttrykkes en bekymring over at prioriteringen og finansieringen fremover vil bli mer «usikker» og «tilfeldig» når ressursene skal tildeles på et mer lokalt nivå.

5.4 Spredning: videreutvikling og videreføring i andre fagmiljøer

Kapittelet har hittil hovedsakelig tatt for seg muligheter og begrensninger for videreutvikling og videreføring fra et internt senter- og institusjonsperspektiv. En sentral del av SFU-enes mandat er også å bidra til å spre kunnskap om fremragende utdanningspraksis i sektoren. Som beskrevet i kapittel 4.2 er overføringsverdien av sentrenes kunnskap en kompleks problemstilling, blant annet som følge av graden av hvor fagspesifikt (disiplin), generisk (utdanning), eller fagmiljøspesifikt (kulturendring) et kunnskapsbidrag anses å være. Slik sett er det naturlig å knytte spørsmålene om overføringsverdi, videreføring og videreutvikling til sentrenes arbeid med *spredning*.

I likhet med spørsmålet om sentrenes viktigste kunnskaper og mulig overføringsverdi, påpeker flere på at de har en lang og variert liste med konkrete bidrag som spres. Samtidig fremheves det at mye av den spredning som foregår vanskelig lar seg måle eller tallfeste, slik som spredning av nye praksiser eller nye «måter å tenke på» rundt for eksempel fagdidaktikk, undervisningspraksis eller studentmedvirkning. Utover selve innholdet i *hva* som spres, viser våre funn fra både intervjuene, dokumentanalysen og kartleggingen av sentrenes sosiale medier at selve spredningsarbeidet foregår i ulike faser. I tillegg oppfattes arbeidet i høy

grad å være knyttet til det å skape nettverk og få til samarbeid med andre miljøer. En arbeidspakkeleder beskriver dette slik:

For at du skal få til endring, må man forstå nettverksstrukturene og bruke disse (...) Og det er slik vi prøver å jobbe fremover, ved å forstå nettverkene og bruke dette videre i en spredningsprosess – og dette blir veldig lokalt. Det er ikke så effektivt på kort sikt, men på lang sikt (arbeidspakkeleder, pulje 3).

En sentral mulighet for videreutvikling og videreføring i andre fagmiljøer synes dermed å være knyttet til hvilke former for samarbeid og nettverk som skapes av aktørene ved de ulike SFU-ene. Dette avspeiler i høy grad informantenes opplevelse av hvordan kunnskapsutvikling generelt skjer i høyere utdanning. Som beskrevet av en senterleder:

Vi jobber i en kunnskapsorganisasjon, hvor spredning er bakt inn til alt vi gjør. Jeg tror ikke SFU-er trenger nye modeller for spredning, hvis de bare ser på hva vi gjør i høyere utdanning. De er der allerede. Vi tar kanskje litt mer ansvar for spredning, fordi vi har et SFU, men vi gjør det på samme måte (senterledelse, pulje 1).

En særlig form for samarbeid som muliggjøres av SFU-ordningen handler om å være organisert som et konsortium. Selv om det trekkes frem en rekke praktiske og ledelsesmessige utfordringer ved denne organiseringen, beskriver flere informanter hvordan den gjør det mulig å skape en nasjonal møteplass, der felles utfordringer kan identifiseres og løses synkront. Som beskrevet av en senterleder: «vi sprer ting bare ved å snakke sammen» (senterledelse, pulje 3). Særlig for mindre institusjoner eller fagmiljøer kan det å være en del av et konsortium være en verdifull måte å bli en del av et større undervisningsmiljø på, som bidrar positivt til det lokale utviklingsarbeid.

Men også blant SFU-er, som ikke er en del av et konsortium, finner vi eksempler på at det jobbes tett med andre nasjonale fagmiljøer, for eksempel alle fakultetene innenfor et gitt felt. En senterleder beskriver hvordan: «Disse andre fakultetene vi samarbeider med, der vet vi at de går og låner, som de sier, våre kunnskapsressurser. Så det er også en type spredningsmåte» (senterledelse, pulje 3). Spredning innenfor samme disiplin beskrives av flere som en viktig måte å få til utviklingsarbeid på nasjonalt sett, og også i mange tilfeller som noe som kan være enklere å få til enn spredning i andre studieprogrammer på egen institusjon. En arbeidspakkeleder beskriver for eksempel at det er utfordringer med å få til spredning innad i institusjonen, fordi det handler om større og krevende endringsprosesser: «[alle] syns at sine fag er viktig. Så her blir det jo en helt annen sånn intern konkurranse, på en måte» (arbeidspakkeleder, pulje 2).

I mange tilfeller virker også informantene tilbakeholdende med tanke på å skulle «tre sin kunnskap over andre». Når det å etablere nettverk og samarbeid

med andre så tydelig fremheves som en sentral måte å spre på, kan det dermed også reflektere at man på denne måten tar utgangspunkt i en felles interesse for utviklingsarbeid i faget med likesinnede på tvers av institusjoner og landegrensler, som betyr at SFU-aktørene ikke opplever å måtte ta en posisjon som «forkynner av ny kunnskap». Med andre ord, mulighetene til å videreføre og videreutvikle SFU-enes arbeid og resultater i andre fagmiljøer er ifølge informantene tett knyttet til om potensielle mottakere hører om senteret, og får lyst til å samarbeide med dem. En senterledelsesrepresentant beskriver dette på følgende måte:

Eksportvaren [vår] er innovative studieprogrammer. Det er ingen som kopierer den direkte, så når man da skal jobbe med dem, så jobber man mer med dem som partner i en viss forstand, altså at man blir involvert i den utviklingsprosessen som andre også har. Og det er liksom en god måte å komme inn på. Istedenfor at vi kommer og forteller hvordan de skal gjøre ting, så er det litt mer sånn at vi er på tilbudssiden i utgangspunktet, også kobler vi oss på de som er interessert (senterledelse, pulje 4).

5.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi belyst informantenes perspektiver knyttet til videreutvikling og videreføring av kunnskaper utviklet ved sentrene. Informantene trekker frem en rekke konkrete kunnskapsbidrag som de anser viktige å videreutvikle og videreføre, slik som undervisningsmetoder og -praksiser, ulike pedagogiske og fagdidaktiske kurs, verktøy, nettressurser og databaser, FoU-arbeider og utdanningsrettede satsinger, nasjonale og internasjonale samarbeid og nettverk, og videreføring av arbeid og strategier knyttet til studentmedvirkning. Disse samsvarer i stor grad med hva informantene anser som viktige kunnskapsbidrag fra sine sentre (jf. kapittel 4).

Informantene trekker også frem videreutviklingen og videreføringen av den erfaringen og kompetansen som SFU-et har opparbeidet seg. Blant annet nevnes videreutvikling og bevaring av selve forskningsmiljøet, senterets «kultur» og deres opparbeidede forståelse knyttet til utdanningskvalitet.

Gjennom intervjuene kommer det også frem ulike strategier for videreutvikling, videreføring og bevaring av sentrenes kunnskap. Blant annet nevnes bevaring av kunnskap gjennom nettressurser. Det nevnes også at senterets arbeid kan bli videreført hvis det «setter seg» i strukturer og blir en del av selve driften ved instituttet, fakultetet eller institusjonen. Opprettelse av faggrupper eller miljøer anses som en mulig løsning for å få videreført og videreutviklet kompetansen og erfaringene som er opparbeidet innad i sentrene. Dette kan også gi en mulighet til å fortsette med deler av sentrenes arbeid også etter at SFU-et er avsluttet.

Informantene påpeker derimot noen betingelser som må ligge til grunn for videreutvikling og videreføring av SFU-enes kunnskap og arbeid. For det første krever videreføring lederstøtte og institusjonell forankring. For det andre kreves ressurser til videreutvikling og videreføring. Flere informanter opplever derimot at det ikke er nok ressurser til videreføring av sentrenes arbeid, og mange er usikre på hvordan videre finansiering og prioriteringer blir ved institusjonen når ressursene tildeles på et mer lokalt nivå fremfor gjennom SFU-ordningen.

Videreutvikling og videreføring av sentrets arbeid og resultater kan også finne sted i andre fagmiljøer, og her blir kravene til SFU-enes spredningsarbeid sentralt. Vi finner blant annet at det å etablere samarbeid og nettverk anses som en helt sentral måte å spre på, og som noe som tar tid å oppbygge.

6 Tilgjengeliggjøring: vertsinstitusjonene og HK-dirs bidrag

I dette kapitlet presenteres funn knyttet til hvordan vertsinstitusjonene og HK-dir kan bidra til at sentrenes arbeid og resultater blir gjort tilgjengelig og tas i bruk av flere (jf. problemstilling 4). Funnene som presenteres er basert på intervjuene med senterledelsene, arbeidspakkelederne og studentene, samt e-postundersøkelsen blant vertsinstitusjonene. Det er kun senterledelsene og arbeidspakkelederne som har fått spørsmål om rollen til HK-dir, ut ifra en vurdering av at det primært er disse aktørgruppene som mest direkte har forholdt seg til forvalteren av ordningen.

6.1 Vertsinstitusjoner: fasilitering, synliggjøring og anvendelse av SFU-ene

Tre aspekter synes å være sentrale når det handler om hvordan vertsinstitusjonenes kan bidra til å tilgjengeliggjøre sentrenes arbeid, og dermed potensielt få andre til å ta i bruk resultatene: *fasilitering, synliggjøring og anvendelse*. Disse aspektene stiller ulike krav til graden av involvering fra vertsinstitusjonen, og det kom frem mange eksempler på tiltak som kan gjøres for å understøtte tilgjengeligjøringen av sentrenes arbeid.

6.1.1 Fasilitering

På tvers av aktørgruppene fremheves det at det er viktig at vertsinstitusjonen støtter opp om sentret, både i materiell og generell forstand. Dette handler om å *fasilitere* for SFU-enes arbeid, enten det gjelder økonomiske ressurser, å stille lokaler/arealer, nettsider og eventuell kommunikasjonsbistand til rådighet, eller å markere eller profilere sentret internt på institusjonen. Når det gjelder fasilitering av sentrene er de fleste informantene overveiende enige om at de opplever stor støtte fra vertsinstitusjonene, noe som kommer til uttrykk på ulike måter. Noen beskriver hvordan slik støtte kan ha en symbolsk karakter, der de som har vært

involvert i søknaden om SFU-status fremheves, og at det gis uttrykk for at det er viktig for institusjonen å ha fått et SFU. Støtten kan også være av mer generell karakter, der institusjonen utviser vilje til å bidra og tilrettelegge for senterets arbeid. En senterledelsesinformant beskriver betydningen av den symbolske støtten på følgende måte:

[Institusjonen] har jo vært kjempeviktig i liksom hele tiårsperioden ... senteret har fått være seg selv i den grad vi har hatt behov for det, samtidig som vi har blitt støttet (...) når vi har trengt det, og forholdet med kommunikasjon, det har vært helt topp (senterledelse, pulje 1).

Et annet sentralt aspekt ved institusjonenes fasilitering av senterets arbeid handler om materiell støtte. SFU-ordningen innebærer at vertsinstitusjonen bidrar med en substansiell del av senterets finansiering. Likevel opplever mange informanter at det er knyttet utfordringer til ressurspørsmål, og dermed den materielle delen av vertskapetets fasilitering. En senterledelsesrepresentant beskriver for eksempel hvordan senterets kommunikasjonsarbeid preges av ressursmangel, og etterspør at vertskapet tar en del av ansvaret for dette for å bidra til tilgjengeliggjøring av senterets arbeid:

Jeg synes vi har hatt veldig god støtte fra kommunikasjonsavdelingen, men ikke når det kommer til ressurser. Det er mer råd og støtte. Så jeg tenker, en av de tingene vi kunne gjort annerledes [...] det var å få en kommunikasjonsmedarbeider. Det har vi ikke, for vi har valgt å prioritere ressursene på det vitenskapelige arbeidet. Men jeg tror vi ville vært mer synlige [hvis vi hadde hatt det]. Det er både vårt ansvar og institusjonens ansvar å faktisk løfte senteret på denne måten, og det kunne vi samarbeidet bedre om (senterledelse, pulje 3).

En annen økonomisk utfordring som trekkes frem i forbindelse med vertskapetets fasilitering av SFU-ene handler om at tidsbegrensningen i SFU-ordningen har medført rekrutteringsproblemer, fordi vertsinstitusjonen ikke ønsker å sitte igjen med for mange personer ansatt i fast stilling etter endt senterperiode. Flere beskriver også utfordringer med ordningens varighet og ansettelse av ph.d.-studenter. Slike ansettelsesutfordringer beskrives på følgende måte av en senterleder:

Når jeg begynte, så snakket vi mye om at det var vanskelig å få med seg alle de folkene vi ville. Vi har egentlig sett en utfordring i, at det er et dilemma å kjøpe folk fri, fordi at du får mange penger i en periode, og så har du jo egentlig lyst til å ansette folk. Men så er det vanskelig å gjøre det, fordi at det er jo en stor risiko overfor universitetet å sitte med faste ansatte. (senterledelse, pulje 1).

En tredje ressursutfordring som trekkes frem av mange informanter knytter seg til hvordan vertsinstitusjonen kan fasilitere tilgjengeliggjøring etter endt

senterperiode. Som beskrevet i kapittel 5 (videreutvikling og videreføring) fremhever flere informanter at det er vertsinstitusjonens ansvar å ivareta 'senterets arv', og at dette må være en økonomisk prioritering. Generelt er det en viss usikkerhet og frustrasjon rundt hvordan vertsinstitusjonene på sikt kan (og bør) ivareta 'senterarven' og tilgjengeliggjøre det arbeidet som har vært gjort, særlig blant aktører tilknyttet sentre i avslutningsfasen.

6.1.2 Synliggjøring av sentrene

I tillegg til fasilitering, beskriver flere informanter *synliggjøring* av SFU-ene og deres arbeid som et sentralt aspekt ved vertskapetets bidrag til tilgjengeliggjøring. Overordnet virker det som at mange informanter primært tilskriver vertsinstitusjonene en rolle for synliggjøring av SFU-ene internt på institusjonen. Også svarene i e-postundersøkelsen tyder på en slik forståelse blant institusjonsrepresentanter.

Synliggjøring har på den ene siden en praktisk karakter, der vertskapet bidrar til å promotere sentret internt på institusjonen. En instituttleder svarer for eksempel i e-postundersøkelsen at instituttet bidrar til tilgjengeliggjøring via «informasjonsdeling på e-poster, nettsidene, informasjonsskjermer, sosiale medier, instituttmøter og møter for undervisere» (vertskapsrepresentant, pulje 3). Synliggjøring finner også sted gjennom at senteraktører blir invitert inn i ulike fora på institusjonen, for eksempel ledelsesmøter, underviserfora og årskonferanser. Denne formen for synliggjøring beskrives av en senterleder på følgende måte: «Vi opplever det selv at universitetet både på (XX) og på (XX) skjønner hva vi holder på med. De kjenner oss godt og de vet hva vi er kapable til å gjøre, sånn at vi har en veldig god dialog der ... Og vi blir jo trukket fram i alle mulige sammenhenger om det er besøk eller hva det måtte være, så blir vi nevnt og synliggjort» (senterledelse, pulje 2).

Andre informanter beskriver hvordan synliggjøring avhenger av hvordan senteret selv markerer seg på institusjonen. En studiedekan svarer for eksempel i e-postundersøkelsen at: «Det er senteret selv som i stor grad bidrar til å tilgjengeliggjøre arbeidet ved at personer i senteret er aktive og blir ansett som ressurspersoner i instituttenes, fakultetets og institusjonens arbeid med utdanningsutvikling» (studiedekan, pulje 2). Med andre ord er det variasjon i hvordan ansvarsfordelingen mellom sentrene selv og institusjonen oppfattes. Flere informanter beskriver også hvordan det å ha «de rette personene» plassert i strategisk viktige posisjoner på institusjonen, har stor betydning for hvordan senteret og dets arbeid blir løftet frem. En senterleder beskrev slik forankring i institusjonsledelsen som en sentral rammebetingelse for SFU-ene:

(...) det er viktig med forankring i ledelsen og institusjonene. Og vi har jo veldig god støtte, høyt oppe i universitetssystemet. Vi blir ofte invitert til rektor for å presentere [SFU] og ting som skjer. Vi ser kanskje at det er litt verre, hvis man kommer litt lenger ned på instituttledernivå (...) Og det handler jo om at hvis vi skal få dette til å bli en varig kulturendring, så må jo ledelsen på instituttene pushe det. Så må jo instituttlederne være der hvor det virkelig står på, og dra i vår retning. Og de som har ansvar for undervisning, altså programstyrernivået, sant? (...) Men det burde vi kanskje ha vært enda tydeligere på starten, at institusjonen må faktisk være med 110 %. Men det er jo litt vanskelig. Instituttleder kommer og går, sant? (senterledelse, pulje 3).

Samme poeng bekreftes med motsatt fortegn blant andre informanter, som har en opplevelse av at senteret deres er svakere integrert i vertsinstitusjonen. For eksempel beskriver en senterleder følgende:

Jeg synes universitetet er flinke på å fasilitere. Men på noen områder synes jeg vi kan forbedre oss, og det går egentlig begge veier. Vi bør ikke adskille universitetet, vertskapet og senteret, men heller gjøre mer med interaksjon på tvers av fakulteter. Vi blir bedt om å gå utenfor eget fakultet og formidle, men du kan også snu det og tenke at vi kunne blitt invitert mer fra ledelsen (senterledelse, pulje 3).

Flere studenter gir også uttrykk for lignende opplevelser av, at selv om vertsinstitusjonen har bidratt økonomisk til fasilitering av sentret, så gjenstår det et uutnyttet potensial for å synliggjøre SFU-ene på institusjonen og involvere andre fakulteter eller fagmiljøer i det arbeid som gjøres.

6.1.3 Anvendelse av SFU-enes kompetanse og kunnskap

I tillegg til fasilitering og synliggjøring, fremstår faktisk *anvendelse* av SFU-enes kunnskap og kompetanse et tredje sentralt aspekt ved vertsinstitusjonenes bidrag til tilgjengeliggjøring. Det er et gjennomgående tema i intervjuene at vertsinstitusjonens bidrag til å løfte og tilgjengeliggjøre SFU-enes arbeid i høy grad er knyttet til informantenes opplevelse av at institusjonene faktisk nyttiggjør seg av den kunnskapen og kompetansen som har blitt utviklet i sentret. Eksempler på dette er at SFU-kompetansen utnyttes inn i utviklingen av nye institusjonsstrategier, studieprogrammer, emner, læringsteknologier eller UH-pedagogiske kurs.

Det synes generelt å være både vilje og ønske blant informantene til å bidra aktivt med kunnskap og kompetanse inn i slike prosesser ved vertsinstitusjonen. Samtidig synes det å være noe variasjon i opplevelsene av hvorvidt de faktisk blir anvendt, både mellom SFU-ene og mellom de ulike aktørgruppene innenfor SFU-ene. En senterleder beskriver hvordan institusjonens anvendelse av SFU-et i mer

overordnede institusjonelle prosesser og strategier, også er knyttet til spørsmålet om vertsinstitusjonens eierskap til SFU-et, som diskutert ovenfor:

[SFU] er delvis med inne over [institusjon] sin nye strategi for hvordan man skal rigge læringsfeltet og revitalisering av læringssettet. Men [vi har] ikke en fremtredende plass. Og det tror jeg nok skyldes at vi er mer utadrettet enn introvert. Så det er litt sånn at jeg må minne dem på hele tiden, litt sånn «Hei, vi har et SFU», ikke sant? (...) Jeg har fått veldig mye oppmerksomhet, som om det er noe jeg driver med, og har fått til stort forskningsprosjekt, eller noe sånt (senterledelse, pulje 4).

Særlig blant aktører som ikke er en del av senterledelsen kom det frem mer kritiske perspektiver på hvordan institusjonen benytter seg av kompetansen i SFU-ene. I et av intervjuene med arbeidspakkeledere diskuterer informantene denne utfordringen på følgende måte:

Arbeidspakkeleder 1: Det [er] nok et potensiale for å ha gjort litt mer ut av senterne. Sånn innad på universitetene, tenker jeg. Fordi vi er en fjær i hatten til universitetet, men de har ikke vært så flinke til å nyttiggjøre seg senterne i en del sammenhenger (...) de kunne vært flinkere til å inkludere fagmiljøene litt mer aktivt i utviklingen av alt som har med undervisning å gjøre på universitetene.

Arbeidspakkeleder 2: Jeg er stort sett veldig fornøyd med vertskapsinstitusjonen. Men jeg tror nok at de kunne fått det enda lengre frem, hva vi kan bidra med. (...) det å, på en måte [ha] sett oss i aksjon, sett hva vi faktisk gjør, kunne vært med å bidra til at de hadde fått en forståelse for hvordan man jobber, og hva man gjør, og hva man kan brukes til (arbeidspakkeledere, pulje 2).

I tillegg til å involvere SFU-ene og anvende kompetansen som finnes, blir også tilgjengeliggjøring sett på av informantene som det å ta i bruk spesifikk kunnskap utviklet av SFU-ene, jf. kapittel 4. Informantene beskriver flere eksempler på at vertskapene har tatt opp og implementert spesifikke praksiser eller ressurser utviklet av SFU-en. Også i e-postundersøkelsen blant vertskapsrepresentanter kommer det frem en rekke eksempler på en slik implementering: et fakultet har tatt over ansvaret for gjennomføring og oppfølging av en sentral læringsaktivitet som har vært utviklet ved et SFU, et annet fakultet har opprettet en meritteringsordning etter modell utviklet av SFU-et, og et tredje fakultet har brukt en idé utviklet av SFU-et inn i opprettelsen av et kompetansesenter som går på tvers av fakultet. Særlig blant studenter og undervisere kom det dog også frem en viss frustrasjon over at vertsinstitusjonen kunne gjort mer for å sette seg inn i dette og implementere det som har vært utviklet ved SFU-ene på institusjonen. En student uttrykte denne frustrasjonen slik:

Jeg skulle også ønske at min skole la mer vekt på å implementere alt det arbeidet som senteret har gjort. Det er vanskelig, [det er] liksom nedgangstider og unnskyldninger for ting som ikke kan bli gjennomført. Sånn er det kanskje, men det er jo noe som ville ha gjort at alt det arbeidet ville ha levd videre på et vis (student, pulje 1).

Samlet sett finner vi at selv om vertsinstitusjonene benytter mange ulike tiltak for å synliggjøre SFU-ene, deler mange informanter en opplevelse av at det finnes et utnyttet potensial for i høyere grad å anvende SFU-enes kunnskap og kompetanser inn i institusjonelle prosesser. Dette er noe som kunne bidratt til å løfte og tilgjengeliggjøre SFU-enes arbeid, og til at deres resultater tas i bruk av andre, på en veldig konkret måte.

6.2 Forventninger til HK-dir: potensial for å løfte ordningen utad

Informantene ble også spurt om hvordan HK-dir kan bidra til tilgjengeliggjøring av senterets arbeid. Intervjuene preges av at det har vært vanskelig for informantene å svare konkret på spørsmålet. Mange oppfattet spørsmålet i retning av hvordan samarbeidet med HK-dir generelt er eller har vært, og hva som kunne vært gjort bedre. Dette handler også om informantenes opplevelse av hvilken rolle HK-dir har tatt som forvalter av ordningen, og hvilken rolle de mener en forvalter *bør* ha. Dette kan tolkes som et uttrykk for at aspekter knyttet til samarbeid er helt sentralt for hvordan informantene opplever at forvalteren legger til rette for tilgjengeliggjøring av sentrenes arbeid.

6.2.1 Forventninger til forvalterens rolle og opplevd samarbeid

Flere informanter, og da særlig ved de eldste sentrene, reflekterte over spørsmål rundt samarbeid med HK-dir i lys av sine opplevelser med de to tidligere forvalterne av ordningen (NOKUT og Diku). Det beskrives hvordan skifte av forvaltere har medført endringer i form av fokusområder, måter å gjøre ting på, og hvilken rolle forvalteren har påtatt seg. Det er imidlertid stor variasjon i hvordan aktørene konkret har opplevd disse endringene, som også kan tilskrives ulike forventninger til hva slags rolle en forvalter *bør* ha. Uansett er det en opplevelse av at det har betydning for ordningen hvem som forvalter den, men også en anerkjennelse av at det kan ta tid for en ny forvalter å bygge opp den erfaringen som kreves for å utvikle et genuint eierskap til ordningen. En senterleder beskriver for eksempel at vedkommende synes HK-dir har gjennomgått en utvikling i de årene de har forvaltet ordningen, der de løpende har vært åpen for innspill og kritikk fra SFU-ene, og har gjort justeringer underveis.

Et gjennomgående tema i intervjuene, er at en forvalter av en ordning som SFU, ikke bare bør være opptatt av administrasjon og kontroll. De bør også, i et eller annet omfang, være en aktiv partner eller støttespiller som kan bidra til å løfte SFU-enes arbeid gjennom ulike tiltak. Nesten samtlige informanter er veldig positive til SFU-samlingene som har vært en gjennomgående aktivitet i ordningens virkeår. Flere beskriver verdien av disse samlingene for intern erfaringsutveksling og nettverksbygging blant SFU-ene. De fleste opplever at HK-dir, til tross for store fagforskjeller mellom de enkelte SFU-ene, har klart å skape en felles SFU-intern arena for å diskutere kvalitetsutvikling innen høyere utdanning, som det ikke finnes mange av ellers. Følgende beskrivelse fra en senterledelsesrepresentant illustrerer denne generelle holdningen blant informantene:

Jeg har hatt glede av disse SFU-nettverkssamlingene som HK-dir har arrangert, fordi at det har faktisk vært ganske mye nyttig erfaringsutveksling der... Jeg har vært med å kjøre workshop sammen med folk fra et annet senter. Med litt hjelp av HK-dir, som har skjønnet at her kan det være lurt å koble [aktører] sammen (...) Vi har satt veldig pris på at de har understøttet nettverk mellom senterne. (senterledelse, pulje 2).

Flere informanter peker også på at det ligger et potensial i å videreføre en slik arena for erfaringsutveksling når SFU-ordningen etter hvert utfases. En senterleder ser for eksempel for seg at HK-dir i fremtiden kunne tatt en aktiv rolle i å koordinere en slik arena for erfaringsutveksling og inspirasjon blant tidligere sentre: «Altså, da man må man jo gjøre alt på egen interesse, selvfølgelig, men om noen kunne gjort en eller annen koordineringsjobb, også i etterkant, hadde jo vært ålreit» (senterledelse, pulje 3). Andre informanter, som i utgangspunktet deler synspunktet om at HK-dir i fremtiden kunne tatt en slik koordinatorrolle, er mer usikre på hvilken rolle HK-dir kan ta i arbeidet med kvalitetsutvikling, hvis det ikke er knyttet noen økonomiske insentiver til det. En senterleder beskriver utfordringen på følgende måte:

Det kan godt være at det fremdeles er en god rolle, selv om jeg personlig har likt mest tro på at for å få til handling, så trenger man insentiver, og et HK-dir uten insentiver vil være et veldig vingeklippet HK-dir. Så insentiver betyr her penger. Altså midler til å få ting til å skje (...) Akkurat slik som man har insentiver for kvalitet i forskning, så trenger man insentiver for kvalitet i utdanningsutvikling, tror nå jeg. Og det har virket godt i forskning (senterledelse, pulje 2).

Samlet sett tegner det seg et bilde av at de fleste SFU-er har opplevd et positivt samarbeid med HK-dir, særlig med tanke på deres bidrag til tilgjengeliggjøring og erfaringsdeling innad i SFU-nettverket. Samtidig er det ulike, og til dels motstridende, forventninger blant informantene til rollen som forvalter av ordningen, og

dermed hvilket ansvar og muligheter de tillegger HK-dir med tanke på å bidra til tilgjengeliggjøring.

6.2.2 Et uutnyttet potensial for å løfte SFU-ene utad

Et annet gjennomgående tema handler om hvordan HK-dir bidrar til å løfte SFU-enes arbeid *eksternt*, det vil si til sektoren generelt. Flere informanter påpeker at HK-dir både har et stort nettverk i sektoren og mange kanaler for å nå ut til dette nettverket, men at dette kunne vært utnyttet bedre. Som beskrevet av en senterledelsesrepresentant: «[HK-dir] har jo mange de når med sine kanaler og arenaer (...) At vi kunne utnyttet de, eller de kunne utnyttet oss – det tror jeg nok det er større potensiale for» (senterledelse, pulje 2).

Det er interessant å notere seg at mange informanter fremhever *SFU-magasinet*, som NOKUT utga frem til 2018, som et konkret eksempel på tilgjengeliggjøring fra forvalterens side. Det er ikke slik at alle synes dette nødvendigvis var den mest optimale kanalen, og noen var også skeptiske til bærekraften i å utgi et «glanset magasin». Likevel representerer magasinet for mange informanter et helt konkret tiltak som har vært gjort for å tilgjengeliggjøre og spre SFU-enes arbeid utenfor SFU-nettverket. Slik sett avspeiler SFU-magasinet fremtredende plass i intervjuene kanskje også en etterspørsel etter mer aktiv støtte fra HK-dir til synliggjøring og spredning. Som fremhevet av en senterleder kunne HK-dir «gjøre masse mer enn de har gjort, i forhold til spredning. Og da handler det kanskje mer om at vi må ha ting mer skriftlig (...) det vi kaller for ‘artifacts’» (senterledelse, pulje 3). I den forbindelse nevnes både rapporter, felles publikasjoner og populærvitenskapelig formidling som konkrete skriftlige produkter.

Av andre lignende konkrete tiltak som HK-dir kan igangsette, nevnes opprettelse av felles database, der publikasjoner og materiale som har vært utviklet kan samles og tilgjengeliggjøres. Andre mener at HK-dir kunne tatt en enda mer aktiv rolle i å systematisere og syntetisere resultatene av SFU-enes arbeid og tilgjengeliggjøre «best practice» for flere. En informant ser for seg at dette kunne understøttes ved å gjøre en systematisk undersøkelse av sentrenes «impact», der man forsøkte å spore praksisendringer tilbake til sentrene: «for vår del, i hvert fall, så er det veldig mye som kan spores tilbake til oss, som ikke vi har peiling på. Og det er for så vidt greit nok for oss, men for ordningen, så er det et potensial der» (senterledelse, pulje 2).

Én ting er imidlertid å vise frem SFU-enes arbeid, noe annet er å faktisk anvende kompetansen i de enkelte SFU-ene, og på tvers av sentrene generelt. Som poengtert i relasjon til vertsinstitusjonen, mener flere informanter også at HK-dir kunne gjort mer for å understøtte og utnytte den kunnskapen og kompetansen som finnes i de enkelte SFU-miljøene, og som mulig synergieffekt på tvers av SFU-

nettverket. I intervjuene kommer det frem konkrete eksempler på hvordan SFU-ene kunne vært brukt som ressurs inn i ulike prosesser knyttet til Kunnskapsdepartementet og HK-dir sitt arbeid. En senterleder fremhever den nylige rapporten om fremtidige kompetansebehov som et eksempel på en prosess der SFU-ene kunne vært bidragsytere:

Det var en gyllen mulighet til oss for å ha spredningsimpact! (...) Men å få det nasjonale eierskapet [er vanskelig]... Jeg skjønnte etter hvert at vi SFU-ledere har et veldig godt utgangspunkt til å tenke nasjonalt, og også påvirke den nasjonale utviklingen som HK-dir og KD står for. Men det blir litt sånn kontrollforhold heller enn partnerskapsforhold. Det kunne vært balansert litt bedre. Men de må også gjøre kontroll, for det er skattebetalernes penger. Og de trenger litt avstand fra oss. Men jeg tror de kunne brukt oss på en litt bedre måte innenfor spredning, politikk og så videre (senterledelse, pulje 3).

I tillegg beskriver flere informanter hvordan diskusjonene rundt nedleggelsen av ordningen har aktualisert nye former for samarbeid på tvers av SFU-ene, for eksempel gjennom å skrive felles leserinnlegg. En senterleder forteller hvordan det ga «veldig momentum når 15 SFU-ledere jobbet sammen» (senterledelse, pulje 3), og at lederkollegiets samlede stemme er en uutnyttet ressurs som HK-dir i høyere grad kunnet benytte seg av.

Særlig når det kommer til tiden etter endt SFU-periode fremhever flere informanter en rekke utfordringer som HK-dir kan og bør adressere. Flere informanter fra sentre i avslutningsfasen etterlyser for eksempel tydeligere signaler fra HK-dir omkring mulige løsninger for videreføring. En arbeidspakkeleder knytter dette til spørsmålet om forvalterens rolle:

Det er på en måte litt vanskelig å «pinpointe» akkurat hva jeg tenker, men det virker som at de er mer opptatt av ... Hva skal jeg si? Administrasjon eller den mer administrative siden ved å eie senterne, enn kanskje utvikling og videreutvikling av senterne (arbeidspakkeleder, pulje 1).

Som beskrevet i avsnittet om vertsinstitusjonene, opplever mange informanter at tilgjengeliggjøring av sentrenes arbeid påvirkes av hvilket eierskap institusjonen har til SFU-ene, og at dette er noe som varierer med skiftende ledelse og prioriteringer. Noen informanter anser rollen til HK-dir som mer stabil med tanke på å være en kontinuerlig pådriver av SFU-ordningen og dens mål og resultater. I lys av dette etterspør noen at HK-dir kunne tatt en mer aktiv rolle som støttespiller for SFU-ene, også innad på institusjonene. En informant foreslår for eksempel at HK-dir kunne brukt sine kanaler til å løfte spørsmålet om hvilke intensjoner institusjonene har for SFU-miljøene på lang sikt, særlig i en tid hvor ressursene på institusjonen er knappe:

Fra HK-dir sin side så kunne det faktisk vært så enkelt som et spørsmål til de rektorene som har SFU-ene: hva tenker dere nå etter 10 år? Hva [slags] apparat har dere satt opp for å ivareta den kompetansen som er utviklet? Alle ressursene som er utviklet? Så enkelt som et spørsmål til rektorene tror jeg hadde gitt oss noe rom for å bli sett (senterledelse, pulje 1).

På lignende vis gir mange informanter uttrykk for et ønske om at HK-dir påtar seg en mer aktiv rolle som støttespiller for både tilgjengeliggjøring og videreføring i ordningens avslutningsfase.

6.3 Oppsummering

I dette kapittelet har vi beskrevet hvordan vertsinstitusjonene og HK-dir kan bidra til at sentrenes arbeid og resultater blir gjort tilgjengelig og tas i bruk av flere. Vi finner at vertsinstitusjonene primært tilskrives en rolle for tilgjengeliggjøring og promotering av SFU-enes arbeid *internt* ved institusjonen.

Vi finner imidlertid at mange informanter mener at dette potensialet ikke blir utnyttet tilstrekkelig. Slik sett finnes det tiltak som vertsinstitusjonen *må* gjøre for å fasilitere for senteret, som særlig handler om økonomi og infrastruktur, og ting som institusjonen *kan* gjøre i tillegg, men ikke nødvendigvis gjør. Informantenes opplevelse av hvor godt SFU-et er integrert i institusjonen, og hvilket eierskap vertskapet tar, synes å ha betydning for deres vurdering av hvordan institusjonen faktisk bidrar til tilgjengeliggjøring av SFU-enes arbeid og resultater.

Når det gjelder HK-dirs bidrag til tilgjengeliggjøring, avtegner det seg et bilde av at de fleste informanter har opplevd et positivt samarbeid med HK-dir, og at HK-dir særlig har bidratt til tilgjengeliggjøring og erfaringsdeling innad i SFU-nettverket. Samtidig er det ulike, og til dels motstridende, forventninger blant informantene til rollen som forvalter av ordningen, og dermed hvilket ansvar de tillegger HK-dir med tanke på å bidra til tilgjengeliggjøring. Generelt tyder informantenes opplevelser på at det finnes et uutnyttet potensial for å benytte seg av SFU-enes kunnskap og kompetanse nasjonalt sett, og at HK-dir dermed kunne gjort mer for å løfte frem SFU-enes arbeid. Som for vertsinstitusjonene handler dette ikke bare om synliggjøring, men også om å *utnytte* kunnskapen og kompetansen i SFU-ene, så vel som mulighetene til synergier på tvers, i det bredere arbeid med kvalitetsutvikling i høyere utdanning. Mange informanter fremhever at HK-dir både har et ansvar og en god mulighet til å ta en mer aktiv rolle for tilgjengeliggjøring i avslutningsfasen – både når det kommer til de enkelte sentrene og ordningen i sin helhet, når den utfases etter hvert.

7 Lærdommer fra SFU-ordningen

I dette kapitlet løfter vi blikket fra de fire problemstillingene, og diskuterer hvilke lærdommer fra SFU-ordningen som kan utledes av våre funn. Vi trekker frem ulike aspekter knyttet til ordningens fordeler gjennom informantenes opplevde *utbytte*, ulike faser av en «SFU-livssyklus» som sentrale *betingelser* for å oppnå dette utbyttet, og til slutt forholdet mellom gevinster, betingelser og kravet til spredning som et sentralt *mål* i ordningen. Kapitlet er basert på en kombinasjon av de ulike datakildene som undersøkelsen bygger på.

7.1 Fordeler med SFU-ordningen

I tråd med undersøkelsens eksplorative karakter, vurderte vi at det var verdifullt å ha med et konkret spørsmål knyttet til fordelene med SFU-ordningen. For å undersøke dette har vi brukt tre av datakildene i studien. For det første inkluderte vi et spørsmål i intervjuene om hva sentrene så på som den største gevinsten ved å ha et SFU. For det andre har vi analysert sentrenes årsrapporter fra 2022, der årsrapporterings skjemaet fra HK-dir inneholdt følgende spørsmål: «hva er merverdien av SFU-programmet sammenlignet med andre prosjektfinansieringskilder?». Vi gjorde en tematisk analyse av svarene og kategoriene vi fant er basert på kvalitative svar fra ti sentre. I tillegg la vi inn et spørsmål i e-postundersøkelsen til vertsinstisusjonene, som berører samme tema, der vi spurte: «Hvilken betydning har [senternavn] hatt for institusjonens arbeid med utdanningskvalitet generelt? Gi gjerne et konkret eksempel.»

Dataene reflekterer flere viktige lærdommer fra SFU-ordningen, og fungerer slik sett som en oppsummering av hva som er, og har vært, de største fordelene med ordningen. Samtidig belyser svarene noen av de sentrale betingelsene som må til for å realisere de gevinstene, den merverdien og den betydningen sentrene forteller om. Samlet sett finner vi at de ulike temaene som trer frem kan deles inn i fire: a) rammebetingelser, b) organisasjon, c) verdier og d) faglig utvikling.

7.1.1 Rammebetingelser

Tid er en av gevinstene ved SFU-ordningen som trekkes frem av mange informanter i intervjuene, men i litt ulike betydninger. Først og fremst trekkes det frem at det å få «skjermet tid» til å drive med utviklingsarbeid i høyere utdanning er av stor verdi, fordi undervisningsoppgavene ofte utgjør en stor del av det daglige

arbeidet. Samtidig opplever flere at tid til utviklingsarbeid ofte ikke er noe som prioriteres i høy nok grad av ledelsen. Tid trekkes også frem som gevinst i et mer langsiktig perspektiv, der det knyttes til forutsigbarhet, muligheten til å jobbe systematisk over tid og muligheter til faktisk å utvikle ny kunnskap. Langsiktighet beskrives som en betingelse for dette arbeidet, fordi det tar tid å engasjere hele fagmiljøet og få til kulturendring. De fleste informanter påpeker at endring tar tid fordi man må prøve, feile og justere underveis, for å finne ut hva som fungerer. En av arbeidspakkelederne beskriver dette slik:

En av tingene som jeg har lyst til å poengtere er det at gode endringer tar tid. Og det er en del prosjekter vi har satt i gang, som vi ikke lykkes med i første runde eller andre runde. Også er det kanskje tredje eller fjerde runde hvor vi har skjønnet hvordan det skal gjøres. Og det å da ha et senter hvor du på en måte har rom til å feile et par ganger før du finner ut av hva som fungerer, tenker jeg er viktig (arbeidspakkeleder, pulje 1).

Selv om vi finner de ulike forståelser av tid som gevinst («skjermet tid» og «langsiktighet») på tvers av puljene, er det særlig informantene i pulje 1 og 2 (som har hatt/får ti år som senter) som fremhever betydningen av langsiktig tid for å få til kulturendring. Det er rimelig å anta at det er de som har opplevd å ha nettopp den «lange» tiden for utvikling, som ser hvilken gevinst – og ikke minst effekt - tiden gir for senterets arbeid og resultater.

Ressurser er en annen rammebetingelse som kommer opp i intervjuene. Samtlige puljer peker på ressurser som en sentral gevinst ved å være SFU. Til tross for at dette ofte ikke er det første de nevner, er det tydelig at uten den ekstra finansieringen, ville mye av det sentrene holder på med, ikke vært mulig å få til. Som beskrevet av denne underviseren:

Det er litt trist, men jeg tror litt av det er faktisk det med penger. (...) SFU-ene har hatt penger som er dedikert til undervisning og utvikling, og som skal peke fremover. Og det burde jo institusjonene klare å prioritere selv. Men det er for langt ned på lista. Jeg tror, hvert fall når jeg ser rundt meg på forskjellige institutter, så er det brannsløking og det er drift. Altså, det er så mye som skal skje. Så det med å få både tid og ressurser til å drive litt utvikling og tenke fremover, det er veldig vanskelig (underviser, pulje 1).

Informanten fremhever ikke bare mulighetene som oppstår med friske midler, men peker også på det som synes å være et systematisk problem ved den aktuelle institusjonen, nemlig at det ikke er rom for å prioritere utviklingsarbeid i et vanlig budsjett.

Seks sentre pekte i rapporteringsskjemaet på at en sentral merverdi er langsiktig, stabil og forutsigbar finansiering, der blant annet finansiering som var

uavhengig av endringer i ledelse eller institusjonsstrategier, samt dedikerte ressurser til studentinvolvering ble trukket frem.

7.1.2 Organisasjon

Samarbeid er den gevinsten av å ha SFU som nevnes av flest informanter. Dette handler i stor grad om at SFU-et gjør det mulig å samhandle på tvers av organisatoriske enheter, slik som institutter, campuser, disipliner og fagområder, og at dette gjøres med langsiktighet. Informantene peker på at senteret gir et insentiv til å samarbeide om å utvikle utdanning, det skaper en samarbeidsplattform og en opplevelse av et faglig kollegium for undervisning.

Når det gjelder gevinster av å ha SFU vises dette også i eksterne relasjoner. Informantene beskriver det som at senteret åpner dørene for helt nye samarbeid: «Så er det jo det at folk har lyst til å samarbeide med oss. Det er jo status å ha SFU» (senterledelse, pulje 1). Mange beskriver også hvordan senteret bidrar til nettverksbygging, deltakelse på den internasjonale arenaen, og samarbeid med internasjonale eksperter. Flere trekker også frem erfaringsutveksling nasjonalt, og hvordan senteret har bidratt til å koordinere fagmiljøer og institusjoner, skape møteplasser og bidra til mindre konkurranse.

Studentmedvirkning er også et tema for mange av informantene. Det kommer frem at studentaktivitet, studentledelse og samskaping («co-creation») med studentene, står sentralt i mange av SFU-ene, og det pekes blant annet på at det er SFU som har satt institusjonene i en helt annen stand til å involvere studentene. Dette er også i tråd med funnene om usynlig kunnskap (se kapittel 4). En informant beskriver studentmedvirkningens betydning slik: «Vi har hatt studentsenterledere som har [vært] vel så viktige som den faglige senterlederen. (...) studentaktiviteten i senteret har vært helt avgjørende, rett og slett» (undervisere, pulje 3). Det samlede inntrykket er at informantene snakker varmt om den dreiningen som har skjedd, og at mange av prosjektene til SFU-ene ikke ville vært mulig å verken initiere eller gjennomføre uten studentens bidrag. Det blir dermed også tydelig at studentmedvirkning innenfor SFU-ene rommer mye mer enn studentrepresentasjon.

Samtidige organisasjonsendringer, altså effekten av at det gjøres endringer på flere nivåer og av flere aktører i organisasjonen samtidig, ble også nevnt. En av senterlederne satte ord på hvordan SFU ble en helt spesiell drivkraft:

Jeg tror et SFU hos oss har gjort det mulig å endre på flere faktorer, samtidig. Og at det er det som skal til. Hvis du har et trykk, og ovenfra, for eksempel, altså at du gjør en strategisk endring, så har den vanskelig for å slå inn på bakkeplan. Tilsvarende hvis du bare gjør endringer på bakkeplan, så er det ikke sikkert at den får tilstrekkelig varighet eller tyngde, hvis ikke den har støtte ovenfra. Og hvis ikke

det samtidig er integrert i de administrative systemene og det administrative personalet, så lykkes man heller ikke. Så jeg tror SFU-en har egentlig gitt oss tyngde nok til å jobbe langs alle disse aksene, samtidig (senterledelse, pulje 2).

Det informanten beskriver, er hvordan en ytre faktor, slik som et SFU, kan bryte opp mønstre og invitere til en ny måte å jobbe på i organisasjonen. Det fremstår som at den vanlige måten å jobbe på ville være «top-down» eller «bottom-up» i et slags vakuum, der nødvendige former for samhandling ikke alltid skjer. Med SFU endret dette seg, og det ble mulig å «endre på flere faktorer samtidig».

7.1.3 Verdier

Endringskultur, eller liknende begreper som beskriver hvordan SFU-enes arbeid påvirker og endrer verdier og praksiser står også sentralt i intervjuene (jf. usynlig kunnskap, se kapittel 4). Det disse informantene med ulike ord fremhever som gevinster, er hvordan alle åpner opp sin praksis, og at det bygges kultur for å jobbe med endring. Som beskrevet av en informant:

Jeg synes det er fantastisk å se denne gedigne kulturendringen i alle våre institutter. (...) Det blir veldig tydelig for meg når jeg sammenlikner vårt institutt med institutter på andre universiteter, at vi har en bedre kollegial undervisningskultur, vi har et bedre fagspråk, der folk har et trygt sted for å snakke om undervisning (senterledelse, pulje 1).

Legitimitet er også noe informantene trekker frem som gevinst. De peker på hvordan SFU gjør det mulig å sette en agenda for arbeid med undervisningskvalitet, der man både konkret og symbolsk løfter statusen til undervisning. Den gevinsten som påpekes her, knytter seg direkte til et av SFU-ordningens formål, som dreier seg om å heve statusen på undervisning og sidestille den med forskning. Legitimitet er også et sentralt tema i mange av svarene på e-postundersøkelsen til vertskapene, der det fremheves at SFU-ene bidrar til å løfte og gi status til undervisningsutvikling. En vertskapsrepresentant skriver blant annet:

[SFU] legger stor vekt på undervisning og læring som forskningsbaserte aktiviteter, noe som er i gang med å forandre grunnsynet på hvordan en underviser kan og bør forholde seg til egen undervisning, og styrker den opplevde verdien og statusen til utdanningsutvikling. Nye møteplasser for samsnacking om undervisning både internt på institusjonen og [i konsortiet], har bidratt til å synliggjøre den store interessen som finnes hos både undervisere og studenter til å arbeide aktivt med utdanningsutvikling (vertskapsrepresentant, pulje 3).

I forlengelsen av økt legitimitet for arbeid med undervisningskvalitet, finner vi også utsagn fra informantene om at SFU-statusen gjør det mulig å påvirke og gjøre

en forskjell, at det å ha SFU gir prestisje, anerkjennelse og økt **status**, noe som i sin tur gjør fagmiljøet mer attraktivt enn tidligere.

7.1.4 Faglig utvikling

I mange intervjuer beskrives SFU som det vi kan kalle en **trygg utviklingszone**. Informantene setter ulike ord på dette, men det som sies oftest er hvordan det å jobbe innenfor rammen av et SFU gjør det mulig å prøve og feile. Det snakkes om hvordan det er lov å leke seg litt, teste ut ting, mulighet til å jage ideer, og hvordan det er lav terskel for å prøve ut noe. En informant svarte følgende på spørsmålet om gevinster: «Da er det (...) 'ja'-ordet. For det er liksom med en gang jeg har hatt en liten ide, så har det vært 'Ja! Prøv det!' eller 'Ja, det kan du gjøre'» (underviser, pulje 1). En annen vinkling på hva som gir trygghet, er hvordan denne sonen som senteret skaper ufarliggjør det å initiere endringer, og inviterer til nye ideer. Som beskrevet av en informant:

[Man har] kunnet teste ut veldig mange forskjellige ting. Man har også kunnet teste ut de litt mindre hegemoniske stemmene, [og] måtene å gjøre ting på, uten å havne i den kanskje litt mer «hardcore» konfliktsituasjonen. Og det har vært ekstremt verdifullt (senterledelse, pulje 1).

Dette sitatet viser hvordan SFU åpner opp både praksiser og kulturer, og kan bidra til å navigere i faglige uenigheter eller maktstrukturer. Et siste aspekt som pekes på i denne sammenheng, er hvordan SFU som trygg utviklingszone ikke er bundet av organisasjonens vanlige strukturer og ressurser: «En stor gevinst er at vi kan være raskere enn institusjonen. Vi kan prøve ut ting. Vi kan plukke opp ønsker og tiltak og ideer, og så kan vi gjøre noe med det fort» (pulje 1, senterledelse). Å ha en ide og få gehør raskt, kan virke motiverende, og det synes å være en rolle flere av SFU-ene innehar.

Å gjøre utdanningen **FoU-basert** pekes også på som en stor faglig gevinst. Det synes å være kombinasjonen av det å prøve ut nye undervisningsideer og å forske på dem som gjør dette til en gevinst. Som ellers, spiller også tiden inn her, da det fremheves at ikke bare er det viktig å forske på utdanningsinitiativene, men å gjøre god forskning krever tid.

Andre temaer som trekkes frem er at SFU-ordningen er en **helhetlig satsning**, eller «ordentlig satsning», som informantene kaller det:

Altså, hva som er gevinsten av vårt SFU er vel det at jeg opplever at det trengs en ordentlig satsning for å få endret noe. Det er vanskelig å få til små steg for steg. Så det er det jeg har opplevd; både det at man får de økonomiske ressursene på plass, men også det at man får samlet kompetansen, altså engasjementet ved vårt fakultet, om denne typen tematikk (arbeidspakkeleder, pulje 3).

Andre gevinster som nevnes er selve arbeidet med søknaden og at arbeidet med SFU gir personlig utvikling.

Funn fra dokumentgjennomgangen handler om utvikling av gode ideer over tid og mulighet til å utvikle god kunnskap, som sammenfaller med funnet om faglig utvikling i intervjuene. Også i årsrapporteringskjemaet for 2022 er det flere sentre som påpeker at SFU-ordningen nettopp muliggjør forskning på utdanning, og mer langsiktige og ambisiøse prosjekter.

Et ytterligere funn i dokumentgjennomgangen var interaksjon og læring fra andre SFU-miljø, som halvparten av sentrene trakk frem som merverdi. På spørsmålet om gevinster i intervjuene var samarbeid internt og eksternt mer fremtredende, men via andre spørsmål i intervjuene ble særlig SFU-samlingene i HK-dirs regi nevnt som en viktig arena for inspirasjon og samtaler med «likesinnede».

7.2 Livssyklusen til et SFU: alt til sin tid

Et gjennomgående tema i intervjuene handler om en grunnleggende idé om at et SFU har en form for «livssyklus» som både betinger og muliggjør *når* og *hvordan* SFU-enes oppdrag og oppgave(r) kan løses. Dette har betydning for hvordan SFU-ene ivaretar sitt mandat som både kunnskapsutvikler og -formidler, og dermed betingelsene for å oppnå gevinstene beskrevet ovenfor, samt innfri målene med SFU-ordningen generelt. Slik sett rommer intervjumaterialet en lang rekke beskrivelser av hva ordningens tidsdimensjon betyr for sentrenes arbeid, og hvilke kritiske momenter som er avgjørende i et slikt «SFU-livsløp». Følgende sitat fra en senterledelsesrepresentant i pulje 2 oppsummerer og illustrerer mange av de øvrige refleksjoner som kommer frem blant informantene rundt dette:

For det første, så tenker jo jeg at man må erkjenne at den typen utviklingsarbeid tar tid. Man skal sette en organisasjon med mange partnere [og] med mye folk. Man skal kikke litt på hva man sa man skulle gjøre. Og «here comes reality», så slår det inn et eller annet ... Det var kanskje godt tenkt, med det er ikke så lett å få det til. Sånn at man må, på et vis, ha forskjellige faser i denne tiårsperioden. For de første årene bruker man jo på å finne sin egen identitet, forstå hvem man er, hva man har mulighet til å gjøre. Man lar kanskje de tusen blomster blomstre for å teste ut mange forskjellige konsepter. Og så, etter hvert, så begynner man å få erfaringer med å spisse inn. For eksempel for vår egen del, det å lage den utdanningsmodellen som vi ikke hadde til å begynne med. Den kom jo etter en erkjennelse av «jo, men vi trenger jo et eller annet, både til internt bruk, men også for å kommunisere med andre», hvis vi skal involvere andre inn i det vi gjør. Også har man, på et vis, en fase der man går fra outcome i retning av impact. Så jeg tror det er litt sånne forskjellige faser, og ti år er jo veldig lite i utgangspunktet, selv om det høres mye ut (senterledelse, pulje 2).

Sitatet påpeker noen av de overordnede, kritiske faser i livssyklusen til et SFU (som har ti år med finansiering): det må oppbygges en organisasjon og det må skapes engasjement blant ansatte og studenter, ideer må utvikles og utprøves, og resultatene må dokumenteres og spres. Og til slutt må sentret avvikles, som beskrevet i kapittel 5 (videreføring og videreutvikling). I tillegg beskriver flere informanter at det finnes ulike momenter *innenfor* disse overordnede fasene. Det handler ikke bare om hvor lang tid et senter har til å gjøre det de har satt seg for, men om at ulike faser muliggjør ulike tiltak og prosesser. Slik sett er ideen om at et SFU har en slags livssyklus en viktig lærdom fra ordningen samlet sett.

7.2.1 Bygge opp et SFU – et arbeid som aldri tar slutt

For det første må det oppbygges en organisasjon, og man må involvere ansatte og studenter og skape engasjement i fagmiljøet. Mange informanter beskriver hvordan dette arbeid som oftest begynner med at «ildsjelene» involveres, men at den løpende utfordringen er å skape et bredere engasjement i fagmiljøet. En senterleder i et senter som har hatt 10 år med finansiering beskriver hvordan:

Ofte når noen vinner en sånn konkurranse, så blir det liksom «the winning team» som har [engasjementet]. Men hvis ikke du tar meg deg og involverer mange som har eierforhold til den suksessen, så er det vanskeligere når det har gått to-tre år, å få engasjementet med. Og når du kommer på slutten av perioden, så er det jo enda vanskeligere å få folk, for da begynner de å se en ende på det (senterledelse, pulje 1).

Denne erfaringen deles av en annen senterleder ved et senter som har hatt ti år med finansiering, som også påpeker at tid har en avgjørende betydning for at de kulturendringer som sentret har initiert faktisk begynner å sette seg i organisasjonen:

En annen ting er utvidelsen, med fem pluss fem år. Å få den ekstra tiden betød mye for kulturendringen, fordi i de første fem årene (...), så involverer du de åpenbare personene, de åpenbart engasjerte lærerne. Men det er mer nylig at vi har fått de personene som er mindre åpenbare. Og de trengte de pionerene og influenserne for å komme i gang. Derfor synes jeg det er så leit med de [sentrene] som mister den fem-årsforlengelsen, fordi de risikerer å bare få engasjert de åpenbare personene og mister dermed en stor mulighet til virkelig å endre kulturer og synet på undervisning (senterledelse, pulje 1).

Som beskrevet under avsnittet ovenfor (fordeler) handler dette også om at ordningen både gir legitimitet og insentiv blant ansatte, studenter og ledelse til å engasjere seg i pedagogisk utviklingsarbeid. Det å oppbygge en organisasjon, som skal

bidra til endring i en sektor, der mange informanter beskriver at det er lav endringsvilje og seig endringskultur, er altså både et nødvendig utgangspunkt og et kontinuerlig arbeid over en hel SFU-livssyklus. Slik sett uttrykker informanter ved sentre som nå bare får fem år med finansiering, at dette medfører en utfordring for å få ansatte – utover ildsjelene - til å engasjere seg. Som uttrykt av en senterleder: «jeg er veldig bekymret, egentlig, for statusen og interessen for dette arbeidet, og jeg frykter at veldig mange kryper tilbake til hulene sine, og fortsetter som før» (senterledelse, pulje 3).

7.2.2 Kunnskap inn – kunnskap ut

Den andre avgjørende fasen i en SFU-livssyklus knytter seg til utviklingen av ny kunnskap, noe som også foregår i flere stadier. I kapittel 4 (kunnskapsbidrag) har vi beskrevet SFU-enes bidrag til kunnskapsutvikling gjennom et fokus på *output*. Kunnskapsutvikling skjer imidlertid ikke i et vakuum, men bygger videre på, og kombinerer, eksisterende innsikter. Selv om SFU-ene er spesialister innenfor det fag eller den disiplinen de holder på med, beskriver flere informanter hvordan utdannings- og didaktikkforskning ofte foregår i andre miljøer, og at det er lite dialog mellom disse miljøer. En sentral del av SFU-enes kunnskapsutvikling består dermed også i først og fremst å bygge bro til utdanningsforskningen, eller å skape et felles språk for dette, som beskrevet i både kapittel 3 (kvalitetsutfordringer) og diskusjonen om fordeler ovenfor. Dette poenget illustreres av følgende sitat fra en underviser, som reagerte på spørsmålet om hvilken kunnskap som hadde kommet ut fra SFU-et:

*Jeg tenker at hvis jeg skulle gjort om på det spørsmålet litt, så ville jeg heller spurt om hvordan kunnskap har kommet **inn** på grunn av senteret. Og det er dette begrepet om absorpsjonsevne, ikke sant? At hvilken absorpsjonsevne har et miljø til å ta i bruk kunnskap rundt seg, som er så viktig for forskning og for nasjonal sikkerhet, og beredskap og kunnskapsfronten på alt mulig, ikke sant? Men også på undervisning, da. Så det med 'kunnskap inn' tenker jeg er mye mer konstruktivt å prate om (underviser, pulje 1).*

Sitatet belyser dermed også hvordan kunnskapsutvikling ikke kan avgrenses til ett bestemt tidspunkt i en livssyklus, men er, på samme måte som selve oppbyggingen av et SFU, et kontinuerlig arbeid i hele perioden. På lignende vis gir mange informanter uttrykk for at en stor del av SFU-enes kunnskap ikke nødvendigvis lar seg direkte overføre til andre, men likevel har stor betydning internt i fagmiljøet. Særlig informantene i pulje 1 og 2 reflekterer over viktigheten av den kunnskapsutvikling som har skjedd i form av kulturendringer i fagmiljøet eller internt ved institusjonen. Disse aktørene snakker gjerne om en mer dyptgående endring i

forståelsen av undervisning eller i faget, som også setter seg i strukturelle og organisatoriske endringer ved institusjonen. Flere påpeker at kulturendringer innenfor UH-sektoren tar tid, og at den form for spredning som foregår internt i fagmiljøet dermed også krever tid for å få rotfeste.

I vår analyse av sentrenes kunnskapsbidrag (kapittel 4) kom det frem tydelige forskjeller i informantenes beskrivelser, som trolig kan tilskrives hvor lenge senterne har vært virksomme. Slik sett kan de eldste sentrene (i pulje 1 og 2) vise til flere konkrete eksempler på både kunnskapsbidrag, overføringsverdi og spredningsarbeid, enn de yngre sentrene (i pulje 3 og 4). Likevel er informantenes beskrivelser av sitt arbeid med kunnskapsutvikling ganske lik, uavhengig av sentrenes alder. De første årene av senterperioden benyttes ofte til å sette seg inn i nye problemområder og tematikker – å få kunnskap *inn*, som beskrevet ovenfor. Etter hvert som sentrene utvikler seg, blir det mer snakk om utvikling av konkrete kunnskapsbidrag, som ofte har overføringsverdi utover eget senter, og strategier for tilrettelegging av kunnskapsoverføring og spredning. I mange tilfeller handler dette også om å tilspisse og finne sitt fokusområde. En arbeidspakkeleder i pulje 3 beskriver hvordan senterets fokus har utviklet seg fra ganske fagspesifikke problemstillinger til noe som angår høyere utdanning mer generelt:

Jeg tror vi kan si at vi har utviklet oss veldig fra den første fasen, [der vi] hadde sånt disiplinperspektiv på det meste vi snakket om. Og nå føler jeg at vi snakker i veldig stor grad om høyere utdanning og utdanning generelt, og at de meste av det vi jobber med er mer eller mindre disiplinøytralt, i den forstand at det kan overføres til høyere utdanning i veldig mange andre sammenhenger (...) I løpet av den fasen vi har jobbet med SFU-en, så har vi økt vår overføringsverdi – i hvert fall vår potensielle overføringsverdi, veldig veldig tydelig, vil jeg påstå (arbeidspakkeleder, pulje 3).

Spissingen handler ifølge en vertskapsrepresentant også om hvordan man får til gode synergier mellom de enkelte arbeidspakkene, så ressursene kan prioriteres best mulig: «prosjektet har selv i perioder slitt med at de har spredd ressursene for tynt utover for mange prosjekter» (Vertskapsrepresentant, pulje 3). Ordningens tidsbegrensning synes dermed å ha betydning for hvilken kunnskap som kan forventes å komme ut av et SFU. Slik sett kan endringene av ordningen, som betyr at mange sentre avsluttes etter fem år, medføre at disse sentrene må endre spor for å rekke alle deler av «livssyklusen» innenfor en femårsperiode, på en måte som også påvirker kunnskapsutviklingen – både med tanke på hva som kommer *inn* og *ut* av senteret.

Kunnskap ut

Også selve spredningsarbeidet beskrives som noe som foregår i ulike faser, og det har dermed betydning for hvilken kunnskap som kommer ut av senteret, og når. En senterleder beskriver disse fasene slik:

Vi har jo en dissemination-plan, som har gått på at vi først [viser at] «Vi finnes», og har gått rundt med t-skjorte og sånn. Og så har vi holdt på med «dissemination for understanding» sant? Vi vil at folk skal skjønne hva vi holder på med. Og det tror vi er liksom startsperrene. Så vi er egentlig inne i den fasen der vi skal få ting til å skje (senterledelse, pulje 3).

Vår kartlegging av SFU-enes sosiale medier understøtter dette poenget. Spredningsarbeidet som foregår her kan i høy grad karakteriseres som «spredning for oppmerksomhet», altså med det formål å synliggjøre sentret for omverdenen, engasjere folk i sentrets arbeid, og på lengre sikt bidra til å skape en «plattform» å formidle kunnskapen fra. Imidlertid ser vi også en tendens til at selv om de fleste sentere opprettet profiler på et eller flere sosiale medier helt i begynnelsen, så har aktiviteten og oppdateringen for mange gradvis gått nedover. Dette kan indikere at ideen om å bruke sosiale medier som en del av spredningsarbeidet ikke har blitt fullt realisert i praksis. Men det kan også reflektere spredningens ulike formål, og den «tidsforskyvningen» som er knyttet til når SFU-ene faktisk har utviklet konkrete kunnskapsbidrag eller resultater, som kan spres. Etter hvert som kunnskapsbasen har blitt oppbygd, blir spredning og deling av ny kunnskap «en sånn ryggmargsting» (arbeidspakkeleder, pulje 2), som naturlig vil fylle mer av den siste fasen i en SFU-livssyklus.

Som beskrevet i kapittel 5 og 6 har informantene også mange refleksjoner omkring det som kan betegnes som avslutningsfasen av sentret, enten det er etter fem eller ti år. Noen beskriver dette ved å snakke om en «exit-strategi», andre om en «kontinuasjonsstrategi»; selv når senteret ikke eksisterer lenger, er det opparbeidet mye kompetanse som anses som viktig å videreføre. Særlig informanter ved de eldste sentrene som har hatt ti år med finansiering er opptatt av tanken om at sentret har en «arv» som er viktig å ivareta for fremtiden, fordi de kan se tilbake på hva som faktisk har vært utviklet ved senteret i perioden, og hva ti år med finansiering har muliggjort. En senterleder i pulje 1 beskriver at det først er når senterperioden er forbi at det er mulig å se hvilke varige spor og endringer som har skjedd innenfor fagmiljøet, utdanningen og organisasjonen, og dermed hvilket tomrom et SFU etterlater.

Blant sentere som ikke får mulighet til fem års forlengelse snakker ikke informantene på samme måte om en «senterarv», men i høyere grad om hvilke muligheter de mister, og hvordan det eventuelt kan kompenseres for dette ved å videreføre det arbeidet som senteret har igangsatt, i andre former. Som fremhevet i

kapittel 6 påpeker de fleste informantene at HK-dir både har muligheter *til*, og et ansvar *for*, å yte en form for bistand til sentrene i avslutningsfasen med tanke på strategiske beslutninger, tydeliggjøring av institusjonsansvar, og en form for videreføring av det som har vært utviklet ved sentrene.

7.3 Kunnskapsspredning: en akilleshæl i SFU-ordningen

Spredning av kunnskap og fremragende utdanningspraksiser som fører til kvalitetsutvikling i sektoren er et sentralt mål for SFU-ordningen (HK-dir, 2023). Som beskrevet i rapportens kunnskapsgrunnlag (kapittel 1.3) har tidligere rapporter og evalueringer påpekt en rekke utfordringer med spredning, knyttet til begrepet i seg selv (Søvik & Wiborg, 2021) og SFU-enes spredningsarbeid spesifikt (Kottman et al., 2020; Riksrevisjonen, 2023). Slik sett kan spredning betraktes som en akilleshæl i SFU-ordningen: et sentralt mål som er vanskelig å operasjonalisere. Vår undersøkelse har ikke hatt som formål verken å kartlegge eller vurdere SFU-enes spredningsarbeid, eller effekten av dette. Likevel fremstår spredning som et sentralt tema på tvers av de fire problemstillingene vi har behandlet i kapitlene 3–6. Informantenes oppfattelse og erfaringer knyttet til målet om spredning reflekterer slik sett viktige lærdommer fra SFU-ordningen i sin helhet. Med tanke på å kunne bruke disse erfaringene i det bredere arbeidet med kvalitetsutvikling i høyere utdanning, reflekterer vi i det følgende avsnittet over betingelsene for kunnskapsspredning i høyere utdanning.

7.3.1 Forholdet mellom konkret og usynlig kunnskap: ikke alt som spres er synlig

Selv om kunnskapsspredning er et viktig mål i SFU-ordningen, har spredningens sentrale dimensjoner (hva, hvem, hvordan) vært opptil hvert enkelt SFU å definere. Dermed ligger det et visst handlingsrom i spredningsbegrepet og spredningsarbeidet, ved at spredning kan omfatte ulike ting og foregå på ulike nivå. Som beskrevet i kapittel 4 og 5 er det mange eksempler på *hva* som konkret spres fra sentrene. På samme tid kommer det frem at såkalt usynlig kunnskap også spiller en viktig rolle i sentrenes arbeid. Kunnskapsspredning har dermed også mer «skjulte» eller «implisitte» sider, som informantene oppfatter som viktige. Dette spenningsforholdet blir særlig tydelig når vi sammenholder våre funn fra intervjuene, dokumentanalysen og kartleggingen av sentrenes digitale aktiviteter.

En del av SFU-enes konkrete kunnskapsspredningsaktiviteter rapporteres i ulike dokumenter, og konkrete kunnskapsbidrag fremvises på nettsider og sosiale medier. I forbindelse med dokumentanalysen finner vi imidlertid at det er stor variasjon i hva og hvor mye som rapporteres som en del av spredningen, og hvor

detaljerte vurderinger av effekten av arbeidet som gjøres ved sentrene. Noen sentre er svært detaljerte i sin rapportering og oppgir for eksempel type og antall spredningsaktiviteter, hvem som har presentert/publisert, til hvilken målgruppe, samt estimert «output» og «outcome» av arbeidet. Andre sentere har en mindre detaljert rapportering. Vi finner for eksempel at mange SFU-er rapporterer om hvilke digitale kanaler og medier de tar i bruk som en del av spredningsrapporteringen, dog uten å beskrive hvorfor, hvordan eller hvilken effekt det har. Vi finner dog et eksempel på et enkelt SFU der det ikke bare rapporteres *hvilke* kanaler som benyttes, men også *omfanget* av engasjement gjennom sosiale medier, som en måte å vise til effekten på.

Funnene fra kartleggingen av sentrenes digitale aktiviteter avspeiler på sitt vis samme poeng, at det er stor variasjon blant sentrene med tanke på hva slags innhold som legges ut, hvor ofte digitale kanaler oppdateres, og hvilket overordnet formål denne typen spredning tjener i sentrenes arbeid. Ved noen SFU-er er det for eksempel i høy grad studentene som har ansvar for å skape innhold til sosiale medier, ved andre er det en kommunikasjonsmedarbeider som har det primære ansvaret, og ved enkelte SFU-er er det primært drevet av de faglig ansattes egen innsats. Måten dette ansvaret er fordelt på vil selvsagt ha betydning for hvor ofte de oppdateres og hvilket innhold som legges ut.

Vi tolker den store variasjonen i både rapportering av spredningsaktiviteter, og de spredningsaktiviteter som finner sted gjennom digitale kanaler, som et uttrykk for at mange SFU-er er opptatt av å vise frem ulike dimensjoner i sitt spredningsarbeid, og måten de jobber for å skape resultater i bredden. Samtidig kan det også indikere at det kan være vanskelig for sentrene å definere hva som regnes som resultater og effekter av sentrenes arbeid og/eller at det er vanskelig å rapportere inn dette i et skjema. Intervjumaterialet viser nettopp at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom hva som informantene mener konkret lar seg rapportere som spredning og mulig effekt, og hva de betrakter som det egentlige *formålet* med deres spredningsarbeid. Gjennomgående beskriver informantene at de anser deres viktigste måte å spre kunnskap på, og dermed potensielt bidra til endringer i sektoren, relaterer seg til hvordan man kan inspirere andre fagmiljøer. Dette foregår gjennom erfaringsdeling, ideutveksling og dialog om nye praksiser, nye tenkemåter, og utdanning av studenter med relevant kompetanse og ferdigheter. Som beskrevet av en senterledelsesrepresentant handler det om «å gjøre andre inspirert og kompetente til å ta opp ideer og prosjekter som vi arbeider med» (senterledelse, pulje 3).

7.3.2 Kunnskapsspredning som mål eller mekanisme i SFU-enes arbeid for kvalitetsutvikling i høyere utdanning?

Nettopp fordi kunnskapsspredning og resultatene av denne spredningen i høy grad oppfattes som en måte å inspirere andre på, oppleves også spredningsmålets beslektede term «impact» av mange som begrensende for å forstå hva SFU-ene har fått til gjennom deres senterperiode, og da særlig i lys av hva mange oppfatter som formålet med høyere utdanning mer generelt. Slik sett beskriver flere informanter at mye kunnskap utviklet ved sentrene kan spres, og faktisk blir spredt, til andre, uten at man har mulighet til å fange opp dette. For eksempel er det vanskelig å identifisere hvorvidt og i hvilken grad andre har blitt inspirert av og har implementert senterets nye ideer eller praksiser. Samtidig betraktes ikke nødvendigvis den eneste eller viktigste «impacten» som den som finner sted i andre fagmiljøer, men i hele sentrets potensielle ringvirkningsfelt, inkludert samfunnet og arbeidslivet generelt. En arbeidspakkeleder beskriver dette på følgende måte:

For vår del [handler] mye spredningsarbeid om å spre gode ideer mellom universitetene. Å få en god idé spredd på fire universitet er jo vanskelig i seg selv – bare prøv. Sånn at det å bare spre og nå praksisfeltet – kall det den ytre sonen, liksom rundt aktivitetene – det er jo spredning. Og den aller siste varianten er jo at vi må forholde oss mer til virkeligheten (...) Vårt samfunnsansvar ivaretas gjennom at vi sender ut kompetente studenter. Det er også «impact», rett og slett. Og det er den viktigste «impacten». Du kommer ut med nysgjerrige studenter som er klar til å lære nye ting, og som skal virke i samfunnet – det er det aller viktigste vi gjør. Om en forsker i Sverige siterer oss, så er det underordnet i forhold til at 120 studenter har fått bedre undervisning (arbeidspakkeleder, pulje 3).

I sitatet sammenligner informanten resultatene av kunnskapsspredning innen utdanningspraksis med måten spredning og impact forstås på innenfor forskning. Dette poenget trekkes frem av mange informanter, som opplever at SFU-enes spredning og resultater i høy grad vurderes og dokumenteres ut ifra forskningsaktiviteter og -resultater, og dermed på en måte som underkjenner deres innretning mot praksisnære aktiviteter knyttet til undervisning. Slik sett beskriver mange informanter at de opplever å bli målt og vurdert på en resultatparameter som på mange måter underkjenner kompleksiteten i det oppdrag de har blitt gitt med status som senter for fremragende utdanning. Samarbeid, nettverksbygging, inspirasjon og gjensidig idéutveksling fremstår som sentrale betingelser for å videreutvikle, videreføre og spre SFU-enes kunnskap. Ifølge mange informanter er det i høy grad sånn utviklingsarbeid i sin natur drives i høyere utdanning, og som dermed nettopp bør legges til grunn for hvordan man forstår kunnskapsspredning innenfor høyere utdanning. Som beskrevet av en senterledelsesrepresentant:

Hvis du leser det overordnede formålet med et SFU, så skal vi drive spredning til studenter, til lærere, til lokale ledere, til institusjonene våre, vi skal påvirke policy, vi skal påvirke hverandre, vi skal påvirke høyere utdanningssektoren generelt. Og sånn ser vår spredningsstrategi ut. (...) Men egentlig, så er det liksom sånn; «hvem trenger vi å snakke med om dette, og når»? ... Ok, da gjør vi det. (...). Vi kaller det ikke spredning, vi har kalt det «outreach». Og den diskusjonen ... Altså, er spredning knyttet til en endring? Altså, henger det sammen – er det spredning hvis det har ført til en endring? Eller er det spredning hvis noen har hørt hva du har sagt? Eller er det spredning om noen har hørt om deg? Vi har på en måte, ikke brukt så veldig mye energi på å diskutere hva det er, heller bare gjort det (senterledelse, pulje 1).

Informantenes oppfattelse og erfaringer knyttet til målet om spredning reflekterer viktige lærdommer fra SFU-ordningen i sin helhet. Kunnskapsspredning er et komplekst begrep, som kan fylles med mening på ulike måter. Hva som eksternt, vektlegges som sentrale former for spredning og effekter av sentrenes kunnskap, samsvarer ikke nødvendigvis med hva SFU-ene selv anser som den mest betydningsfulle form for spredning. Funnene i denne rapporten gir dermed anledning til å reflektere over hvordan modeller for spredning av nye idéer, praksiser, kunnskap og samarbeidsformer i høyere utdanning fremover kan utvikles og understøttes. For eksempel er det mulig å tenke seg at man i høyere grad kunne understøtte utviklingen av gjensidig samarbeid mellom fagmiljøer og institusjoner, heller enn enkeltmiljøer, der kunnskapsspredning vil være en helt naturlig mekanisme, som kan skape endringer i mange kontekster på samme tid.

8 Avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet presenterer vi våre avsluttende refleksjoner over funn fra undersøkelsen, med vekt på hvilke lærdommer fra SFU-ordningen det er mulig å trekke ut. Først oppsummeres hovedfunn knyttet til de fire problemstillingene i undersøkelsen i lys av det eksisterende kunnskapsgrunnlaget (som beskrevet i kapittel 1). Dernest trekker vi frem sentrale lærdommer som reflekteres i funnene, og diskuterer disse i lys av rapportens tittel «Tid til endring».

Denne undersøkelsens bidrag kan oppsummeres ut ifra *tidspunkt* for gjennomføring, *utvalget* av SFU-er, samt den *eksplorative* innretningen. Et av de særegne bidragene fra studien er muligheten for å undersøke SFU-ordningen etter så lang tid, der hele fire sentre har gjennomført ti år som SFU. Nettopp disse fire sentrene har en unik posisjon fordi de ha deltatt i ordningen fra oppstarten. Dette gir mulighet for å reflektere over SFU-ordningen i hele dens levetid, inkludert skifte av forvaltere. Det andre særegne bidraget ved denne studien er at vi har hatt mulighet til å studere samtlige 15 sentre som har fått tildeling i løpet av perioden som ordningen har eksistert. Utfasingen som ble besluttet mens studien pågikk, har på sin måte bidratt til at vi fikk studert det totale utvalget av SFU-er, samt at de yngste sentrene har bidratt med refleksjoner over hvordan de så for seg å miste finansiering og status etter fem år. Den tredje særegenheten vi vil trekke frem er at studien, med sin eksplorative karakter, bidrar med mange ulike helhetlige perspektiver på SFU-ordningen, som inkluderer tid, kompleksitet, sammenhenger og spenninger. Dette siste håper vi bidrar til et kunnskapsgrunnlag som kan komme til nytte for alle fagmiljøer som skal tilby og utvikle fremragende utdanning.

8.1 Funn i lys av studiens problemstillinger

8.1.1 Kvalitetsutfordringer i høyere utdanning

Problemstilling 1 (kapittel 3) dreier seg om hva sentrene mener er de viktigste kvalitetsutfordringene i høyere utdanning, innenfor eget fagfelt og i sektoren mer generelt. En overlappende kvalitetsutfordring kan knyttes til *undervisningen ved institusjonene*. Flere av aktørene mener at undervisningsformene bør fornyes i retning av mer studentaktiv læring, og at vurderingsformene bør fornyes. Det pekes i tillegg på et behov for å basere undervisningen på pedagogisk forskning i større grad.

Ser vi kvalitetsutfordringene som SFU-miljøene har trukket frem i lys av Kvalitetsmeldingen (Meld. St. 16 (2016–2017)), finner vi en god del overlapp. Meldingens kapittel 3 handler blant annet om «aktive og varierte undervisningsformer», og «tilbakemelding og vurdering for å fremme læring», noe som korresponderer med vektleggingen av behovet for studentaktiv læring og fornyede vurderingsformer hos våre informanter. Også «tett samspill mellom forskning, utdanning og praksisfeltet» tas opp i Kvalitetsmeldingen, og dette korresponderer med våre informanters utsagn om behovene for bedre kobling mellom forskning og undervisning. Vi legger til grunn at temaene som ble presentert i Kvalitetsmeldingen var det myndighetene mente var viktig da meldingen kom for syv år siden. Derfor er det interessant å se at flere av kvalitetsutfordringene fortsatt synes å være så sentrale i sektoren at de bringes på bane også av SFU-miljøene i denne studien. Gitt at SFU-miljøene nevner at en annen sentral kvalitetsutfordring er at endringskulturen er for treig og seiglivet i sektoren, så er det et tegn i seg selv på at det tar tid å få til reelle og varige endringer.

8.1.2 Kunnskap og overføring

Problemstilling 2 (kapittel 4) dreier seg om hva som er den viktigste kunnskapen sentrene vil trekke ut av eget arbeid og hvilken overføringsverdi de mener denne kan ha for andre fagmiljøer, også utenfor egen institusjon. Kunnskapen fra sentrene kan fordeles på to kategorier: *konkrete kunnskapsbidrag* og *usynlig kunnskap*. Konkrete kunnskapsbidrag handler om spesifikke undervisningsmetoder og -modeller, arbeidsmåter, vurderingsformer, kurs, læringsplattformer, nettbaserte læringsarkiv, bok- og artikkelpublikasjoner, opprettelse av nasjonale og internasjonale nettverk og opprettelse av årlige konferanser. Usynlig kunnskap handler om økt erkjennelse av studenter som aktører og bidragsyttere i utviklingen av utdanningskvalitet, ny bevissthet om fagdidaktikk og forskning på undervisning, og utviklingen av en kulturendring knyttet til utdanningskvalitet. Det understrekes at kunnskap ikke alltid har overføringsverdi utover eget senter eller fagfelt, og at overføringsverdien vil være ulik for ulike mottakere og på ulike nivå.

Ser vi på det SFU-miljøene trekker frem av usynlig kunnskap, er dette noe som resonnerer med funn i tidligere undersøkelser. Helseth et al. (2019) fant for eksempel at SFU-ordningen stimulerte til både samarbeid, utvikling av et språk for å diskutere kvalitet og utvikling, samt at den ga økt legitimitet for å engasjere seg i utdanning, noe som heller ikke er målbare størrelser. I Dikus rapport (Søvik & Wiborg, 2021) poengteres det at det er forskjell på immaterielle og konkrete innovasjoner.

8.1.3 Videreutvikling og videreføring

Problemstilling 3 (kapittel 5) dreier seg om hvordan det som har vært utviklet ved sentrene kan videreutvikles og videreføres i fagmiljøene som har hatt senterstatus og i andre fagmiljøer. Det er bred enighet blant informantene om at SFU-ene har mye kunnskap og erfaringer som kan videreutvikles og videreføres. Eksempler på videreføring knyttes til konkrete kurs, nettsider, ressursbanker og undervisningsmetoder og -praksiser. Videreutvikling og bevaring av selve forskningsmiljøet, senterets «kultur», og deres opparbeidede forståelse knyttet til utdanningskvalitet nevnes også som sentralt. Når det gjelder videreføring i andre fagmiljøer, trekkes konsortium-organiseringen frem som særlig effektiv, da ideer knyttet til et studieprogram eller et fagfelt umiddelbart deles med liknende fagmiljøer. Også sentrene som ikke er organisert slik, forteller om deling med liknende fagmiljøer. Særlig to betingelser for videreutvikling og videreføring av SFU-enes bidrag trekkes frem: i) støtte og forankring fra institutt- eller fakultetsledelsen i arbeidet med videreutvikling og bevaring av SFU-enes bidrag, og ii) ressurser for videreføring av senterets arbeid. Hva som lokalt oppleves som sentrale betingelser for videreføring og videreutvikling av sentrenes kunnskap og erfaringer er i liten grad behandlet i tidligere studier – som i større grad har sett på generelle effekter av ordningen i et innovasjons- og spredningsperspektiv. Kottmann et al. (2020) fant blant annet at SFU-ene ikke i tilstrekkelig grad var klar over hva som var deres «innovasjoner», og at de ikke i tilstrekkelig grad involverte mulige mottakere for innovasjonene som ble skapt gjennom sentrenes utviklingsarbeid. I vår undersøkelse synes sentrene i stor grad å være klar over sine kunnskapsbidrag, men derimot fremstår de noe ydmyke med tanke på om det de jobber med kan anses å være «best practice», ikke minst fordi enkelte kunnskapsbidrag er svært fagspesifikke. Informantene fremhever i stedet betydningen av nettverk, samarbeid og gjensidig interesse som sentrale betingelser for videreutvikling av sentrenes arbeid i andre fagmiljøer.

8.1.4 Vertsinstitusjoner og HK-dirs bidrag til tilgjengeliggjøring

Problemstilling 4 (kapittel 6) dreier seg om hvordan institusjonene som er vertskap for sentrene, og HK-dir, kan bidra til at sentrenes arbeid og resultater blir gjort tilgjengelig og tas i bruk av flere. Vi finner at vertsinstitusjonene primært tilskrives en rolle for tilgjengeliggjøring og promotering av SFU-enes arbeid *internt* ved institusjonen. Vi finner imidlertid at mange informanter mener at dette potensialet ikke blir utnyttet tilstrekkelig. Når det gjelder HK-dirs bidrag, avtegner det seg et bilde av at HK-dir særlig har bidratt til tilgjengeliggjøring og erfaringsdeling innad i SFU-nettverket. Informantenes opplevelser tyder på at det finnes et uutnyttet potensial for å benytte seg av SFU-enes kunnskap og kompetanse nasjonalt sett, og at HK-dir dermed kunne gjort mer for å løfte frem SFU-enes arbeid. Dette

handler ikke bare om synliggjøring, men også om å *utnytte* kunnskapen og kompetansen i SFU-ene i det bredere arbeid med kvalitetsutvikling i høyere utdanning. Dette resonnerer i stor grad med anbefalingene fra Kottmann et al. (2020), der det foreslås at forvalteren av ordningen bør ta en mer strategisk rolle i å bygge opp en infrastruktur som muliggjør spredning utover SFU-nettverket, for eksempel gjennom å bidra til å identifisere og spre de mest effektive innovasjonene.

8.2 Lærdommer knyttet til ordningens mål, utbytte og betingelser

I kapitlet om lærdommer fra SFU-ordningen (kapittel 7) løfter vi analysen fra de fire problemstillingene, og utleder tre overordnede lærdommer fra ordningen basert på våre funn. Kapitlet løfter også blikket empirisk, og er basert på en kombinasjon av alle de ulike datakildene som inngår i prosjektet. Lærdommene knytter seg til informantenes erfaringer med hvilke *muligheter* ordningen gir, hvilke *betingelser* som påvirker slike muligheter, og hvordan de opplever at resultatene av arbeidet blir vurdert sett i lys av *målene* med ordningen. Disse tre overordnede lærdommene er sentrale fordi de på ulike måter belyser sammenhenger og spenninger mellom ordningens mål, betingelsene for å oppnå målene i praksis, og opplevd utbytte av ordningen fra de involverte aktørene sitt perspektiv.

Når det gjelder hvilke *muligheter og fordeler* ordningen gir, trekker informantene frem *rammebetingelser* (god tid og tilstrekkelige ressurser), gode vilkår for å drive *organisasjonsarbeid* (godt samarbeid internt og eksternt, nybrottsarbeid med studentmedvirkning, samt mulighet for å jobbe med endringer på flere nivå), *endrede verdier* (syn på endring som noe positivt og økt legitimitet knyttet til utdanningsfaglig arbeid), samt unike muligheter for *faglig utvikling* (trygg utviklingszone og mulighet for langsiktig FoU-arbeid knyttet til undervisning).

Når det gjelder *betingelsene* for å oppnå ordningens mål og gevinstene beskrevet ovenfor, finner vi at ideen om at et SFU har en form for «livssyklus» er helt sentral. Dette handler ikke bare om hvor lang tid et senter har til å gjøre det de har satt seg fore, men også om at ulike faser betinger og muliggjør ulike prosesser og deler av SFU-enes arbeid. Kunnskapsutvikling dreier seg ikke bare om å få kunnskap *ut*, men forutsetter at det også kommer kunnskap *inn* i SFU-miljøene. Ordningens tidsdimensjon har dermed stor betydning for hvilke muligheter SFU-ene har til å gjennomgå de kritiske fasene av livssyklusen knyttet til kunnskapsutvikling, og dermed mulighetene til å oppnå sine mål.

I relasjon til informantenes opplevde gevinster og betingelsene for å oppnå disse aktualiseres også spørsmålet om kunnskapsspredning, som er et sentralt *mål* for ordningen. SFU-ene beskriver hvordan de jobber med kunnskapsspredning på ulike måter, og da særlig ut ifra et formål om å inspirere andre fagmiljøer

til endrings- og utviklingsarbeid gjennom nettverk og samarbeid. Sett i lys av dette, og fordi «usynlig» eller prosessuell kunnskap fremheves som så sentralt i SFU-enes arbeid, opplever mange informanter imidlertid at måten resultater formelt rapporteres på, virker begrensende for å forstå hva SFU-ene har fått til. Slik sett opplever mange informanter at de har bidratt til kvalitetsutvikling i sektoren på mange nivåer, og i praksisnære aktiviteter knyttet til undervisning, som ikke enkelt lar seg identifisere eller måle på den måten som forventes av myndighetene. Våre funn tyder dermed på at målet om kunnskapsspredning avspeiler komplekse prosesser knyttet til utviklingsarbeid i høyere utdanning, og slik sett kan karakteriseres som en akilleshæl i SFU-ordningen.

8.3 Tid til endring

Når vi betrakter funnene fra denne undersøkelsen som én samlet fortelling, fremstår *tid* som det helt sentrale omdreiningspunktet. Som beskrevet i avsnitt 7.1 er tid en avgjørende rammebetingelse for SFU-enes arbeid, både i den konkrete betydningen å *få tid til* utviklingsarbeid, og det å få et *langsiktig* perspektiv på det arbeid som settes i gang. Tid er dermed en ressurs som både muliggjør og begrenser SFU-enes arbeid med å skape endringer i høyere utdanning. Tid betinger også hvilke resultater, eller endringer, som kan forventes på bakgrunn av dette arbeidet. Dermed gjenspeiler rapportens tittel, «Tid til endring», at *tid* i en rekke ulike forståelser er undersøkelsens overordnede funn. I dette avsluttende avsnittet trekker vi frem refleksjoner over betydningen av *tid*, både som perspektiv på lærdommer fra SFU-ordningen i sin helhet, og som perspektiv på fremtiden og ordningens utfasing.

Tidligere evalueringer og undersøkelser av den norske SFU-ordningen er gjennomført i oppstarten, og underveis (2013–2020). Disse har dermed ikke hatt mulighet til å undersøke ordningen mens flere av sentrene var i en avslutningsfase. Da vi gjennomførte *denne* undersøkelsen var det fire sentre som hadde mulighet til å se tilbake på et helt tiår med aktivitet (pulje 1). Informantene fra disse sentrene opplever at SFU-ordningen har gitt langsiktighet i arbeidet. Dette knytter de til at finansieringen har gitt forutsigbarhet for flere år fremover, at arbeidet ikke har blitt påvirket av lederskifter og nye prioriteringer, og at det har vært satt av tid til å jobbe med undervisning på en forskningsbasert måte. Antakeligvis ville ingen av sentrene (fagmiljøene) hatt anledning til å jobbe så intenst og langsiktig med sine ideer og sitt endringsarbeid om ikke det hadde vært for den finansieringen som følger med status som senter for fremragende utdanning.

Samtidig har vi også undersøkt nyere sentre, der tid plutselig fikk en endret betydning mens undersøkelsen pågikk, og tid gikk fra å være en (forventet) mulighet til en (opplevd) begrensning for sentrenes ideer og ambisjoner.

Kunnskapsutvikling, organisasjonsarbeid, kulturendringer og kunnskapsformidling tar tid, og foregår i ulike faser (jf. kapittel 7.2). Disse fasene har en avgjørende betydning for hvilke resultater SFU-ene kan forventes å skape, og betinger dermed arbeidet med å oppfylle mandatet som SFU. Således preges våre intervjuer med de nyeste sentrene av frustrasjon over utfasingen av SFU-ordningen. At noen sentre mister muligheten til å få forlenget senterperioden med fem år, fremstår som et brudd med SFU-livssyklusen. Man vil akkurat rekke å bygge sentret opp, få ansatte til å engasjere seg, utvikle ideer og igangsette prosesser, men man vil neppe rekke å sette varige nok spor i organisasjonen til at endringer vil ha innvirkning etter sentrenes avslutning. I tillegg vil mulighetene for å utvikle forskningsbasert kunnskap som kan spres til andre fagmiljøer være mer begrensede. Slik sett har inkluderingen av 13 (av i alt 15) SFU-er i intervjustudien, bidratt med et slags komparativt perspektiv, som har gitt oss en unik mulighet til å forstå betydningen av *tid* i ordningen.

8.3.1 Tid til komplekse endringsprosesser

Det påpekes i intervjuene at UH-sektoren er en seig materie. Dette vises blant annet ved at de samme kvalitetsutfordringene dukker opp i Kvalitetsmeldingen og i denne studien. Som nevnt i kapittel 1.3 peker ulike undersøkelser på at SFU-ordningen, eller lignende tiltak, kan ha utfordringer med å kunne vise langtidseffekter, og utfordringer med at kunnskap forblir «lokal». Dette siste fremholdes også av Riksrevisjonen (2023), der det pekes på mangel på spredning som et problem, og der det konkluderes med at: «Kvalitetsprogramma gir merksemd til utdanningskvaliteten, men stimulerer i avgrensa grad til kvalitetsutvikling hos andre enn prosjekta som får støtte» (Riksrevisjonen, 2023, s. 20). Denne revisjonen har bidratt til at myndighetene har kommet til den konklusjonen at SFU-ordningen skal utfases, og at det nå skal skje en omprioritering av konkurransebaserte midler til rammebevilgningene. Denne omprioriteringen antas å styrke institusjonene ansvar og handlingsrom for å få til høy kvalitet i utdanningene på en mer forutsigbar måte.

Det er generelt vanskelig å måle effekter av endrede undervisningspraksiser, og kanskje er det også derfor vi ser at våre informanter er tilbakeholdne både når det gjelder å fremheve den viktigste kunnskapen SFU-ene har bidratt med, og hvilken overføringsverdi den kan ha. Tidligere undersøkelser har vist samme tendens, ved at informanter fra SFU-ene viser til at de ikke ønsker å påtvinge andre endringer, bare fordi et SFU har definert det som god praksis (Søvik & Wiborg, 2021, s. 16). Helt fra SFU-ordningens begynnelse lå det til grunn at sentrene skulle «ha særlig ansvar for å bidra til spredning av dokumentert kunnskap om og erfaringer med prinsipper for og utforming av undervisning som fremmer studenters læring

innenfor senterets kompetanseområde» (Lycke et al., 2009, s. 10). Dette har senere blitt til formuleringen «bidra til å utvikle og spre kunnskap om fremragende utdanningspraksis i sektoren» (HK-dir, 2023). I Kottman et al. (2020) sin evaluering, konkluderes det med at SFU-ordningen har hatt feil spredningslogikk. Det påpekes at man tror man har kunnet «måle» utvikling av utdanning på samme måte som forskning, men det har vært undervurdert hvor vanskelig det er. Kottmann (2023) hevder også i sin ph.d.-avhandling at den norske SFU-ordningen ikke tar tilstrekkelig høyde for kompleksiteten i endringsprosesser i høyere utdanning.

Våre funn viser at sentrene mener at kunnskap som vanskelig lar seg synliggjøre og måle, er minst like viktig som konkrete kunnskapsbidrag, og at mye av det vesentligste spredningsarbeidet som foregår faktisk er «usynlig». Dette har ledet oss til å betrakte spredning som SFU-ordningens akilleshæl. I lys av disse funnene mener vi at det er god grunn til å reflektere over hvordan både institusjoner og myndigheter *kan* og *bør* gå til verks for å forstå og understøtte de komplekse endringsprosessene som er knyttet til kvalitetsutvikling. Kan institusjoner og fagmiljøer for eksempel skape bedre rammer for arbeid med endringskultur, som både tar høyde for ulike aktørers forventninger, samtidig som endringstempoet økes? Kan myndigheter og forvaltere legge bedre til rette for å synliggjøre, rapportere og evaluere kvalitetsarbeid i høyere utdanning på måter som er tettere knyttet til den iboende natur av denne typen arbeid? Disse spørsmålene er ikke bare viktige i diskusjonen av lærdommer fra SFU-ordningen, men helt avgjørende når ordningen utfases og institusjonene i enda større grad må være pådrivere for utviklingsarbeid, og myndighetene i enda større grad må innta en rådgivende rolle som kvalitetspådriver.

8.3.2 Tid for etterarbeid og ettertanke

Med utfasingen av SFU-ordningen og andre kvalitetsprogrammer i høyere utdanning mister man én av de nasjonale motorene for arbeid med kvalitetsutvikling, utdanningsfaglig kompetanse, og undervisningens status. Siden SFU-ordningen ble lansert i 2010 har det kommet flere tiltak som trekker i retning av økt status for undervisning, blant annet krav til institusjonene om å ha ordninger for meriterte undervisere, og en styrking av kravene til undervisningskompetanse i ansettelser og ved opprykk (Forskrift om ansettelse og opprykk, 2006; Endr. i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger, 2018).

Det som imidlertid forsvinner når SFU-ordningen og andre kvalitetsprogrammer utfases, er *nasjonale*, insentivbaserte konkurransearenaer for arbeid med utdanningskvalitet. Mulige implikasjoner av å fase ut SFU-ordningen kan dermed være mindre synliggjøring av utdanningsfaglig arbeid nasjonalt, og mindre samarbeid om kvalitetsutvikling på tvers av institusjoner og landegrenser. Moti-

vasjonen for utviklingsarbeid lokalt kan også forsvinne. Mange av informantene i vår undersøkelse har opplevd SFU-ordningen som et positivt bidrag for å skape engasjement for utdanningskvalitet blant vitenskapelig ansatte. UH-institusjonene må dermed også ta ansvar for å skape og vedlikeholde motivasjon og engasjement blant studenter og undervisere. Her kan det være nyttige lærdommer å hente i denne rapporten, med tanke på generell anerkjennelse av undervisningens betydning.

Når SFU-ordningen utfases, er det tid for etterarbeid. Basert på funn i vår undersøkelse synes det å være et uutnyttet potensial for HK-dir i å ta ansvar for å samle og videreføre kunnskap fra sentrene, samt bistå sentrene og vertsinstitusjonene på både strategisk og konkret nivå i avslutningsfasen. Det synes også å være et uutnyttet potensial for vertsinstitusjonene i å benytte seg av sentrenes kunnskap og opparbeidede kompetanse. Hvis det utviklingsarbeidet som har vært gjort i regi av SFU-ordningen skal få betydning utover ordningens levetid, er det avgjørende å diskutere hvordan sentrale aktører kan bidra til dette. Funnene tyder på at tid og ressurser er helt sentrale suksessfaktorer for den typen kvalitetsutvikling og endringsarbeid som SFU-ene har jobbet med. Antakelig kommer det til å være økte forventninger i sektoren til hvordan universitetene og høyskolene vil prioritere grunnbevilgningsmidler til nettopp å stimulere til kvalitetsutvikling i utdanning, og en del av etterarbeidet ser dermed ut til å hvile på UH-institusjonene.

Det er også tid for ettertanke. Denne undersøkelsen viser at SFU-ordningen hviler på et unikt samspill mellom de ulike aktørene som er involvert og de betingelsene som følger med ordningen. Til sammen driver aktørene – det vil si fagmiljøene, institusjonslederne, myndighetene og andre interessenter – frem en særlig form for engasjement for kvalitetsutvikling av utdanning. Med andre ord ser det ut til at de *nasjonale* ambisjonene for ordningen gir så mye gjenklang *lokalt* hos de fagmiljøene som har et SFU, at informantene knytter den økte endringsviljen til de betingelsene som ordningen gir i form av status, finansiering og *tid*. Denne endringsviljen preger i sin tur de relasjonene SFU-ene har, både nasjonalt og internasjonalt, fordi statusen som SFU ser ut til å styrke fagmiljøenes rolle som agenda-settere når det gjelder utdanningskvalitet. Såpass komplekse vekselvirkninger kan bli krevende å få til uten en nasjonal ordning. Det er derfor mulig at enkelte av gevinstene som kommer frem gjennom denne studien, er så tett knyttet til SFU-ordningen at de ikke like lett vil oppstå gjennom andre måter å arbeide med utdanningskvalitet på.

Referanser

- Althe, M. E., Hovdenak, K. I., Olsen, E. H. & Randen, S. A. (2023, 16. oktober). Direkte flaut for kunnskaps-Norge å avvikle SFU-ordningen. *Khrono, debattinnlegg*. <https://www.khrono.no/direkte-flaut-for-kunnskaps-norge-a-avvikle-sfu-ordningen/818185>
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: en praksisorientert metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Ashwin, P. (2020). Teaching Excellence: Principles for Developing Effective System-Wide Approaches. In C. Callender, W. Locke, W., Marginson, S. (Red.), *Changing Higher Education for a Changing World* (s. 131–143). Bloomsbury Academic. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/61930>
- Ashwin, P. (2022). Developing effective national policy instruments to promote teaching excellence: evidence from the English case. *Policy Reviews in Higher Education*, 6(1), 27-45. <https://doi.org/10.1080/23322969.2021.1924847>
- Birkbak, A., & Munk, A. (2017). *Digitale metoder*. Hans Reitzels forlag.
- Brockerhoff, L., Stensaker, B., & Huisman, J. (2014). Prescriptions and perceptions of teaching excellence: a study of the national 'Wettbewerb Exzellente Lehre' initiative in Germany. *Quality in Higher Education*, 20(3), 235–254. <https://doi.org/10.1080/13538322.2014.978134>
- Carlsten, T. C., & Vabø, A. (2015). *Sentre for fremragende utdanning (SFU): I samvirke med institusjoner og fag* (NIFU-rapport 2015-22). NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/299779>
- Carlsten, T. C., & Aamodt, P. O. (2013). *Evaluering av etablering av ordning med Senter for fremragende utdanning (SFU). En kvalitativ analyse av aktørenes erfaringer og vurderinger* (NIFU-rapport 2013-10). NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/280409>
- Challis, D., Holt, D., & Palmer, S. (2009). Teaching and learning centres: towards maturation. *Higher Education Research & Development*, 28(4), 371–383. <https://doi.org/10.1080/07294360903067021>
- Endr. i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger. (2018). *Forskrift om endring i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger* (FOR-2018-09-12-1322). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2018-09-12-1322>

- Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). *Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger* (FOR-2006-02-09-129). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-02-09-129>
- Gosling, D., & Turner, R. (2015). Responding to contestation in teaching and learning projects in the Centres for Excellence in Teaching and Learning in the United Kingdom. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1573–1587.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2014.899339>
- Heggernes, P, Norberg, E., Reitan, M., Stensaker, B. & Tveiterås, K. (2023, 18. september). Vi trenger Sentrene for fremragende utdanning. *Khrono, debattinnlegg*. <https://www.khrono.no/vi-trenger-sentrene-for-fremragende-utdanning/810750>
- Helseth, I. A., Alveberg, C., Ashwin, P., Bråten, H., Duffy, C., Marshall, S., Oftedal, T & Reece, R. J. (2019). *Developing educational excellence in higher education*. NOKUT. https://www.nokut.no/siteassets/sfu/developing-educational-excellence-in-higher-education_2019.pdf
- Hole, T. N., Moberg, A. O., Ubbe M., Rutledal, L. P. & Røst, T. H. (2020). *Arbeidslivsrelevans i høyere utdanning – eksempler fra Sentre for fremragende utdanning*. Diku. <https://hkdir.no/rapporter-undersokelser-og-statistikk/arbeidsrelevans-i-hoyere-utdanning>
- HK-dir. (2023, 6. oktober). *Senter for framifrå utdanning (SFU)*.
<https://hkdir.no/programmer-og-tilskuddsordninger/senter-for-framifra-utdanning#Form%C3%A51>
- Kauppila, O. (2016). Excellence in teaching: Centres of Excellence in Finnish university education 2010–2012. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 3(1).
<https://www.tojqih.net/journals/tojqih/articles/v03i01/v03i01-02.pdf>
- Keiding, T. B., Ashwin, P., Raaheim, A., Mårtensson, K., Gaunt, H., Fjellheim, S., Olsen, A. M., Hole, T. N. & Ubbe, M. (2022). *Institutional visits to the Norwegian Centres for Excellence in Education. A compilation of feedback from external experts*. HK-dir. <https://hkdir.no/en/rapporter-undersokelser-og-statistikk/institutional-visits-to-the-norwegian-centres-for-excellence-in-education>
- Kettunen, J. M. (2011). Evaluation of the Centres of Excellence in Higher Education. *Tertiary Education and Management*, 17(2), 151–161.
<https://doi.org/10.1080/13583883.2011.565790>
- Kommunal- og distriktsdepartementet. (2022). *Om tillitsreformen. Spørsmål og svar om tillitsreformen* (Versjon 1.1, desember 2022).
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c93c9caad6d44466bff45b8fd6b85ed2/no/pdfs/h-2535-om-tillitsreformen.pdf>

- Kottmann, A. (2023). *Innovation of Education at Higher Education Institutions: The Contribution of Centres of Excellence for Teaching and Learning* [Doktorgradsavhandling, University of Twente].
<https://doi.org/10.3990/1.9789036559195>
- Kottmann, A., Westerheijden, D., & van der Meulen, B. (2020). *Learning from Innovations in Higher Education: Evaluation of innovation impacts of the Norwegian Centres for Excellence in Education initiative*. Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS). <https://www.persistent-identifier.nl/urn:nbn:nl:ui:28-11dbe404-730c-4a54-8735-7ae99c50140b>
- Lycke, K. H., Eriksen H., Hanken, I. M., Granaas R. C., Aasland, R. & Løfgren, T. (2009). *Utredning om etablering av Sentre for fremragende utdanning (SFU). Innstilling fra Universitets- og høyskolerådet til Kunnskapsdepartementet*. UHR.
https://www.uhr.no/f/p1/ia0f1d6ad-df80-4f4c-bc79-e1e97c54c6d6/sfu_utredning_uhrarbgr-180609.pdf
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2. utg.). Thousand Oaks.
- NOKUT. (2017). *bioCEED, CEMPE and MatRIC. Mid-term evaluering – Centre of Excellence in Higher Education*.
https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/sfu/interim_evaluasjon_sfu_2017.pdf
- NOU 2008: 3 (2008). *Sett under ett – Ny struktur i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2008-3/id497182/>
- Prop. 1 S (2023–2024). *Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak) for budsjettåret 2024*. Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/contentassets/e506b368e0ff4721b7a335b35acd872b/nn-no/pdfs/prp202320240001_kdddpdfs.pdf
- Regjeringen. (2023, 6. oktober). *Tillitsreform innan høgare utdanning*.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tillitsreform-innan-hogare-utdanning/id2997146/>
- Riksrevisjonen. (2023). *Universiteta og høyskulane sitt arbeid med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma* (Dokument 3:14 (2022–2023)).
<https://www.riksrevisjonen.no/globalassets/rapporter/NO-2022-2023/universiteta-og-hogskulane-sitt-arbeid-med-a-vidareutvikle-kvaliteten-i-studieprogramma.pdf>

- Saunders, M., Machell, J., Williams, S., Allaway, D., Spencer, A., Ashwin, P., Trowler, P., Fanghanel, J., Morgan, L.A. & McKee, A. (2008). *2005-2010 Centres of Excellence in Teaching and Learning programme. Formative evaluation report to HEFCE by the Centre for Study in Education and Training, Institution of Educational Technology.*
https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/65661/1/2005_2010_CETL_programme_formative_evaluation.pdf
- Søvik, M. & Wiborg, A. (2021). *Informasjon, inspirasjon eller endring? Spredning fra utviklingsprosjekter i høyere utdanning.* Diku. <https://hkdir.no/rapporter-undersokelser-og-statistikk/informasjon-inspirasjon-eller-endring>
- Tjønndal, A., & Fylling, I. (2021). *Digitale forskningsmetoder.* Cappelen Damm akademisk.
- Trowler, P., Ashwin, P., & Saunders, M. (2014). *The role of HEFCE in teaching and learning enhancement: a review of evaluative evidence.* The Higher Education Academy, Centre for Higher Education Research and Evaluation & Lancaster University. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-manager/documents/hea/private/resources/the_role_of_hefce_in_tl_enhancement_final_report_1568037255.pdf
- Tønnesen, E. (2023, 2. november). Reagerer på nedleggelse av sentre for fremragende utdanning. *Khrono*. <https://www.khrono.no/reagerer-pa-nedleggelse-av-sentre-for-fremragende-utdanning/821134>
- Vinje, K. & Frølich, N. (2023, 12. oktober). Fremragende utdanning bør stimuleres, og SFU-ordningen bør derfor ikke avvikles. *Khrono, debattinnlegg*. <https://www.khrono.no/fremragende-utdanning-bor-stimuleres-og-sfu-ordningen-bor-derfor-ikke-avvikles/816993>
- Whittaker, S. & Sæther, O. (2023, 28. oktober). Regjeringen kaster barnet ut med badevannet. *Khrono, debattinnlegg*. <https://www.khrono.no/regjeringen-kaster-barnet-ut-med-badevannet/821740>

Vedlegg 1

Oversikt over alle SFU-ene (forkortelse og fullt navn):

bioCEED:	Centre for Excellence in Biology Education
CCSE:	Centre for Computing in Science Education
CEFIMA:	Centre of Excellence in Film and Interactive Media Arts
CELL:	Centre on Experiential Legal Learning
CEMPE:	Centre for Excellence in Music Performance Education
COAST:	Centre of Excellence in Maritime Simulator Training and Assessment
CreaTeMe:	Centre for Excellence in Creative use of Technologies in Music Education
Excited:	Centre for Excellent IT Education
Engage:	Centre for Engaged Education through Entrepreneurship
iEARTH:	The Center for Integrated Earth Science Education
INTED:	Center for Interdisciplinary Education
MatRIC:	Centre for Research, Innovation and Coordination of Mathematics Teaching
ProTed:	Centre for Professional Learning in Teacher education
SHE:	Centre for Sustainable Healthcare Education
SITRAP:	Centre for Integrated and Trans-Disciplinary Teaching in Planning

Vedlegg 2

Intervjuguide for senterledelse og senteradministrasjon ved SFU-ene

Innledning	<ul style="list-style-type: none">• Hva er deres rolle i senteret?• Kan dere kort fortelle om senterets organisering på overordnet nivå?• Hva mener dere er de viktigste kvalitetsutfordringene for undervisning i høyere utdanning? (innenfor eget fagfelt og i sektoren generelt?)• Hva er deres senter sin respons på enkelte av disse utfordringene? (formål)
Hoveddel	<p>Overordnet om erfaringer og kunnskaper</p> <ul style="list-style-type: none">• Hva vil dere si er den største gevinsten et SFU gir?• Hva er den viktigste kunnskapen som har kommet ut av deres senter? (fagspesifikt/innovativ pedagogisk praksis/organisasjonsmessig)• Hva har vært de mest sentrale betingelsene for å få til de målene dere har satt dere? <p>Overføringsverdi</p> <ul style="list-style-type: none">• Hva slags overføringsverdi kan deres kunnskap ha? (innenfor og utenfor egen institusjon og eget senter/for UH-sektoren generelt/samfunnet) <p>Spredningsarbeid</p> <ul style="list-style-type: none">• Spredning av kunnskap er sentralt i SFU-ene. Hva handler spredning om for dere? (Har spredningsarbeidet deres endret seg i løpet av SFU-perioden? I så fall hvordan?)• Hvilke betingelser mener dere må ligge til grunn for å lykkes med kunnskapsspredning av innovative, pedagogiske praksiser? <p>Samarbeid</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvordan har dere samarbeidet med andre SFU-er og hva har dere lært av dette samarbeidet?• Hvordan har dere samarbeidet med uni-ped-miljøet lokalt og hva har dere lært av dette samarbeidet?• Hvordan har dere samarbeidet med nasjonale og internasjonale miljøer og hva har dere lært av dette samarbeidet? <p>Bevaring og videreutvikling</p> <ul style="list-style-type: none">• Hva gjør dere for å bevare og videreutvikle senterets kunnskaper og erfaringer i deres eget fagmiljø og i andre fagmiljøer? Burde noe gjøres annerledes?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan kan institusjonen(e) som er vertskap for deres senter bidra til at senterets arbeid og resultater blir gjort tilgjengelig og tas i bruk av flere? (på kort og lengre sikt)• Hvordan kan HK-dir bidra til at SFU-enes arbeid og resultater blir gjort tilgjengelig og tas i bruk av flere?• Har dere noe dere vil tilføye?

Intervjuguide for arbeidspakkeledere ved SFU-ene

Innledning	<ul style="list-style-type: none">• Hvilke ansvar og oppgaver har dere hatt som arbeidspakkeledere ved deres senter?• Hva mener dere er de viktigste kvalitetsutfordringene for høyere utdanning? (generelt/fagspesifikt)• Hvilke av disse utfordringene jobbes det med i deres arbeidspakker, og på hvilken måte?
Hoveddel	<p>Erfaringer, kunnskaper og overføringsverdi</p> <ul style="list-style-type: none">• Hva tenker dere er den største gevinsten ved å være tilknyttet et SFU?• Hva er den viktigste kunnskapen som så langt har kommet ut av deres senter? Hvordan har deres arbeidspakker bidratt til dette?• Hva slags overføringsverdi tenker dere denne kunnskapen har utenfor eget senter?• Hva har vært de mest sentrale betingelsene for å få til de målene dere har satt innenfor deres arbeidspakke/delprosjekt? <p>Spredning</p> <ul style="list-style-type: none">• Spredning av kunnskap er sentralt i SFU-ene. Hva handler spredning om for dere?• Hvilke betingelser mener dere må ligge til grunn for å lykkes med spredningen? <p>Bevaring og videreutvikling</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvordan kan kunnskapen og erfaringene dere har gjort bevarer og videreutvikles i deres eget fagmiljø og i andre fagmiljø? (arbeidspakke/senter)
Avslutning	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan kan senterledelsen ved deres senter, og institusjonen(e) som er vertskap for deres senter, bidra til at senterets arbeid og resultater blir gjort tilgjengelig og tas i bruk av flere?• Har dere noe dere vil tilføye?

Intervjuguide for undervisere ved SFU-ene

Innledning	<ul style="list-style-type: none">• På hvilke måter har dere vært involvert i de sentrene dere representerer (roller/oppgaver)?• Hva mener dere er de viktigste kvalitetsutfordringene for høyere utdanning? (generelt/fagspesifikt)• Har dere jobbet med noen av disse utfordringene i deres senter? I så fall, hvordan?
Hoveddel	<ul style="list-style-type: none">• Hva tenker dere er den største gevinsten ved å være tilknyttet et SFU?• Hva tenker dere er den viktigste kunnskapen som så langt har kommet ut av deres senter?• Hva slags overføringsverdi kan senterets kunnskap ha utenfor eget senter?• Hva har vært de mest sentrale betingelsene for å utvikle senterets kunnskap?• Hvordan jobber dere for å spre den kunnskapen dere utvikler?• Hva skal til for at du endrer egen praksis eller blir inspirert av andres utviklingsarbeid?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan kan senterledelsen ved deres senter, og institusjonen(e) som er vertskap for deres senter, bidra til at senterets arbeid og resultater blir gjort tilgjengelig og tas i bruk av flere?• Har dere noe dere vil tilføye?

Intervjuguide for studenter ved SFU-ene

Innledning	<ul style="list-style-type: none"> • Kan dere kort presentere dere selv (navn og senter) og si hvilke roller og oppgaver dere har hatt ved deres senter? • Hvordan ble dere med i senteret? • Er det en forskjell på å være «vanlig» student og en student tilknyttet et SFU?
Hoveddel	<p>Gevinster</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva er den største fordelen dere har erfart gjennom å være involvert i et senter for fremragende utdanning? (den viktigste lærdommen, viktige gevinster) • Har dere opplevd noen ulemper ved å være student under et SFU? <p>Studenter som ambassadører/endringsagenter</p> <ul style="list-style-type: none"> • I hvilken grad har dere vært involvert i senteret deres? Hvordan har dere f.eks. blitt oppfordret til å engasjere dere i senterets arbeid? (Mye eller lite deltakelse?) • Kan dere si litt om deres medvirkning i senterets arbeid? Hvordan opplever dere at deres bidrag tas imot og følges opp av undervisere, ledelse etc.? (Mye eller lite medvirkning?) • Hva tenker dere at er deres viktigste bidrag inn i deres senter? Kanskje dere også kan gi noen konkrete eksempler på noe dere/medstudenter har bidratt til å endre? • Hva har vært de mest sentrale betingelsene for deres bidrag? <p>Videreutvikling og overføring</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva tenker dere vil skje med de tingene dere har arbeidet med eller endret, når dere ikke lenger er del av deres senter? <p>Kvalitetsutfordringer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er det noe dere anser som utfordrende i høyere utdanning generelt? Hva kunne vært annerledes i høyere utdanning? (F.eks. når det kommer til undervisning, pedagogisk praksis el.) • Er det noen av disse utfordringene dere har vært involvert i å jobbe med (ved deres senter)?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan senterledelsen ved deres senter, og institusjonen(e) som er vertskap for deres senter, bidra til at senterets arbeid og resultater blir gjort tilgjengelig og tas i bruk av flere? • Har dere noe dere vil tilføye?

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no