

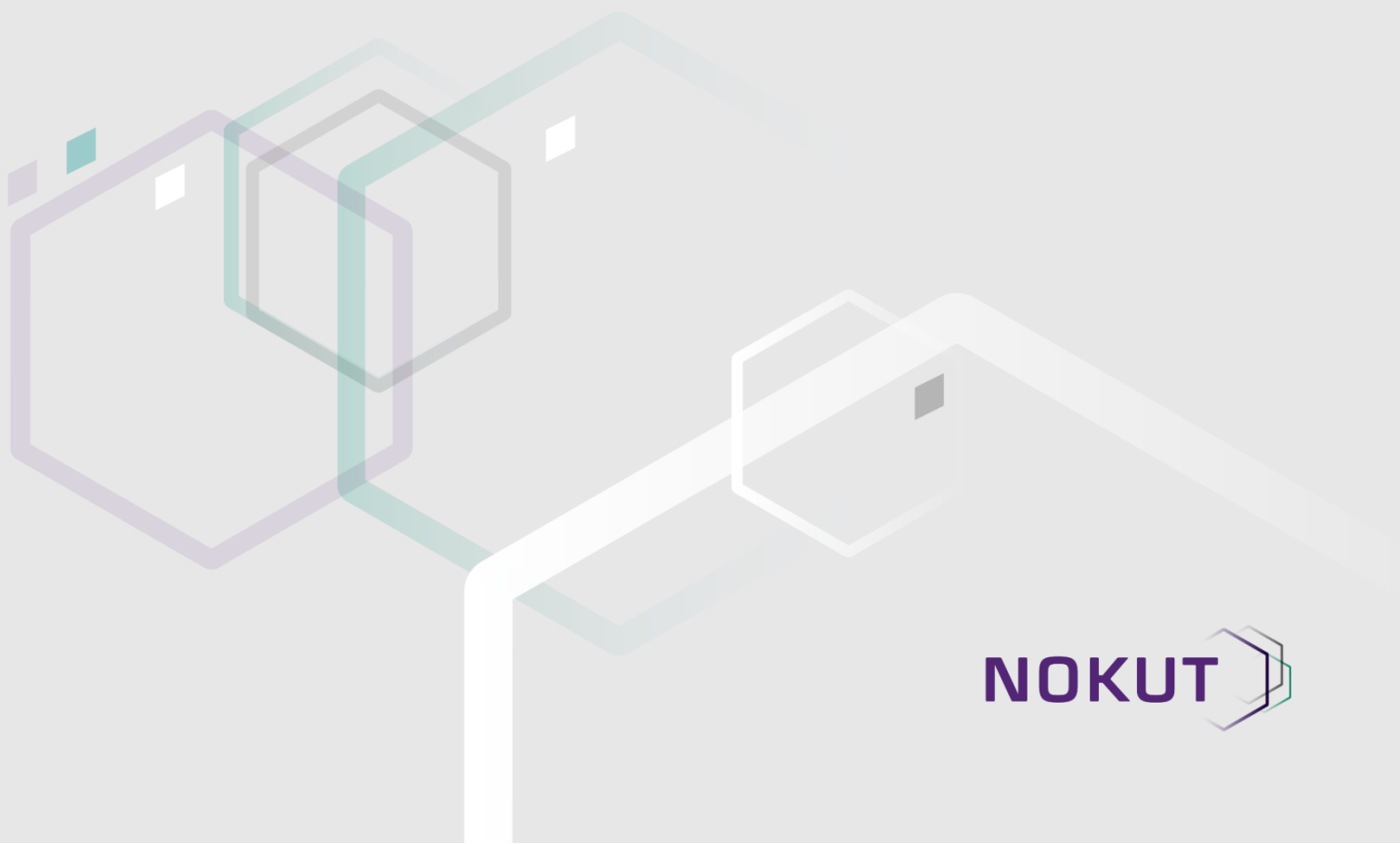
NOKUTs utredninger og analyser

Tidspress i undervisning og veiledning i høyere utdanning

En utfordring for kvaliteten i utdanningen?

En oppfølging av funn i Underviserundersøkelsen for 2017

September 2019



NOKUT 

NOKUTs arbeid skal bidra til at samfunnet har tillit til kvaliteten i norsk høyere utdanning og fagskoleutdanning, samt godkjent høyere utenlandsk utdanning. Med rapportserien «NOKUTs utredninger og analyser» vil vi bidra til økt kunnskap om forhold innenfor høyere utdanning og fagskoleutdanning som har betydning for kvaliteten i studiene og gi økt kunnskap om forhold knyttet til godkjenning av utenlandsk utdanning i Norge. Data til rapportene får NOKUT gjennom våre faste spørreundersøkelser som Studiebarometeret, Underviserundersøkelsen og andre egeninitierte undersøkelser. Informasjon hentes også fra intervjuer, litteraturstudier, registre og portaler. I tillegg bruker vi resultater fra vår evaluerings-, akkrediterings- og godkjenningsevirsomhet.

Vi håper at analysene og resultatene våre kan være nyttige i arbeidet med godkjenning av utenlandsk utdanning og gi ideer og stimulans til lærestedenes arbeid med å kvalitetssikre og videreutvikle utdanningstilbudene.

| | |
|-----------------------|--|
| Tittel: | Tidspress i undervisning og veiledning av studenter i høyere utdanning |
| Forfatter(e): | Gerhard Yngve Amundsen Kristoffer Fretland Øygarden |
| Dato: | 30.09.2019 |
| Rapportnummer: | 17-2019 |
| ISSN-nr | 1892-1604 |

Forord

Underviserundersøkelsen er en nasjonal spørreundersøkelse hvor vitenskapelig ansatte med erfaring fra undervisning og veiledning gir sine vurderinger av en rekke aspekter ved utdanningskvaliteten i de studieprogrammene de underviser i.

Et tydelig og kanskje noe overraskende funn i denne spørreundersøkelsen er en samstemt og negativ vurdering av timeressursen til undervisning og veiledning. Tidsfaktoren vurderes som noe som må forbedres i langt større grad enn andre aspekter av utdanningskvaliteten.

NOKUT ønsket å finne ut mer om hva som lå bak denne negative vurderingen av timeressursen og har benyttet både kvantitative og kvalitative metoder for å forsøke å finne svar. Vi har gjennomført statistiske analyser av svardata fra spørreundersøkelsen og kvalitative dypdykksintervjuer med 27 vitenskapelig ansatte der vi spurte dem hva de mener er årsaken(e) til den negative vurderingen av tidsressursen. De vitenskapelig ansatte vi intervjuet kom fra fire forskjellige læresteder: Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) og OsloMet storbyuniversitetet med representanter fra til sammen fire forskjellige utdanningstyper.

Vi finner som et hovedresultat at det bak den negative vurderingen ligger et opplevd tidspress for de som underviser. Det er mange faktorer som igjen påvirker dette tidspresset. Et spørsmål som ikke er utfyllende besvart i denne rapporten, men som likevel er viktig, er at arbeidet vårt med temaet indikerer at dette *kan* utfordre utdanningskvaliteten på noen områder.

Temaet «tid og kvalitet» er generelt lite utforsket, men vi håper at rapporten vil stimulere til en videre debatt om hvordan tidspresset kan påvirke utdanningskvaliteten og hva som kan gjøres for å bedre situasjonen.

NOKUT vil takke de medvirkende institusjonene for velvillig hjelp med å tilrettelegge for gjennomføring av intervjuene og de medvirkende vitenskapelig ansatte for at de tok seg tid til å være med på intervjuene.

Innhold

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Bakgrunn og formål..... | 1 |
| 2 | Metode..... | 2 |
| 2.1 | Kvantitative analyser | 2 |
| 2.2 | Kvalitative analyser | 4 |
| 3 | Underviserundersøkelsen – og spørsmålene om tidsbruk..... | 5 |
| 3.1 | Om Underviserundersøkelsen..... | 5 |
| 3.2 | NIFUs tidsbruksundersøkelse..... | 6 |
| 3.3 | Spørsmålene om timeressursen i Underviserundersøkelsen 2017..... | 6 |
| 4 | Statistiske analyser av svardata fra Underviserundersøkelsen 2017 og NIFUs tidsbruksundersøkelse | 8 |
| 4.1 | Sammenhengen mellom total tidsbruk, andel tid brukt på undervisning og veiledning og vurdering av timeressursen | 9 |
| 4.2 | Undervisernes vurdering av timeressursen (og andre kvalitetsområder) og overordnet vurdering av kvaliteten på studieprogrammet | 14 |
| 5 | Dybdeintervjuer med undervisere fra utvalgte fagmiljøer og utdanningstyper..... | 16 |
| 5.1 | Årsaker til undervisernes negative vurdering av timeressurs | 16 |
| 5.1.1 | Trekk ved selve underviserrollen | 17 |
| 5.1.2 | Undervisning og veiledning: økning i antall oppgaver og tidsallokeringen | 20 |
| 5.1.3 | Endringer i kulturen rundt undervisningen og veiledningen..... | 22 |
| 6 | En oppsummering – Hva er årsakene til den negative vurderingen av tidsressursen til undervisning og veiledning? | 26 |
| 7 | Tidspresset i undervisningen og veiledningen – en utfordring for utdanningskvaliteten? En avsluttende refleksjon. | 27 |
| 8 | Referanseliste..... | 30 |
| | Appendiks..... | 31 |

1 Bakgrunn og formål

NOKUT gjennomførte i 2017 den første nasjonale fullskala spørreundersøkelsen om utdanningskvalitet til vitenskapelig ansatte med undervisningserfaring i høyere utdanning (Underviserundersøkelsen 2017).¹

Det ble i Underviserundersøkelsen 2017 (UU17) stilt en rekke spørsmål om forskjellige aspekter ved utdanningskvalitet. To av spørsmålene handlet om timeressursen til undervisning og veiledning. Det første om hvordan de ansatte vurderte ressursen til undervisning og veiledning som et kvalitetsaspekt ved studieprogrammet, og det andre om de vitenskapelig ansatte vurderte at de hadde tilstrekkelig tid til forberedelser av undervisningen.² I rapporten fra undersøkelsen (Lid mfl.2018) konkluderes det med at tidsressursen til undervisning og veiledning er en av de kvalitetsfaktorene som de vitenskapelig ansatte er aller mest kritiske til.³

Samtidig med UU 17 har NOKUT og Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)⁴ gjennomført en tidsbruksundersøkelse blant de vitenskapelig ansatte. Vi har dermed hatt gode data som dokumenterer tidsbruken til undervisning og faglig veiledning. De vitenskapelig ansattes negative vurdering av tidsressursen må også leses på bakgrunn av den foreliggende tendensen i tidsbruk, som er at det brukes stadig mer av de vitenskapeliges tid på undervisning og faglig veiledning.⁵ Statistikk fra Database for statistikk om høgre utdanning (DBH) viser samtidig at antall studenter per faglig årsverk ikke har økt de siste 18 årene⁶, men har gått ned. Så hvorfor vurderes likevel tidsressursen til undervisning og veiledning så negativt av de vitenskapelig ansatte?

Resultatene fra UU17 gir ingen endelige svar på *hvorfor* tidsressursen er vurdert som en negativ faktor for utdanningskvaliteten. Formålet med det foreliggende prosjektet var først og fremst å få klarhet i hva som lå bak de vitenskapelig ansattes negative vurderinger av tidsressurs til undervisning og veiledning. Tanken var også at avklaringen av bakenforliggende årsaker kunne bidra til større innsikt i hvilke eventuelle følger denne faktoren kunne få for kvaliteten i studieprogrammene.

Den foreliggende rapporten beskriver først formål og bakgrunn for prosjektet (kap. 1). Deretter følger et metodekapittel (kap. 2) som redegjør for de to metodene som er brukt. Kapittel 3 er en gjennomgang av de enkelte spørsmålene som er stilt til de vitenskapelig ansatte i Underviserundersøkelsen om tidsressursen og som er utgangspunktet for analysene og intervjuene. Kapittel 4 redegjør for resultatene av de kvantitative analysene og kapittel 5 for resultater av intervjuene med de vitenskapelig ansatte. I kapittel 6 oppsummerer vi hovedfunn og resultater samlet. Rapporten avsluttes med en kort refleksjon i kapittel 7, over hva disse funnene kan innebære for kvaliteten i undervisningen og veiledningen av studenten og for utdanningskvaliteten mer generelt.

¹ Lid mfl. (2018). NOKUT gjennomførte også en pilotundersøkelse i 2016 (Amundsen 2017 mfl.).

² I pilotundersøkelsen fra 2016 er det også stilt to spørsmål om timeressursen til undervisning og veiledning. De ansatte ble bedt om å vurdere de tre beste siden ved studieprogrammet og de tre sidene ved programmet som de mente måtte forbedres.

³ Dette støttes av helt tilsvarende funn i pilotundersøkelsen i 2016, hvor tidsressursen til undervisning og veiledning er den kvalitetsfaktoren ved studieprogrammet, som de vitenskapelig ansatte er mest kritiske til.

⁴ Gunnes (2018)

⁵ Gunnes (2018) s. 36

⁶ Gjennomsnittstall for hele sektoren, Kilde: DBH: 13,4 studenter per faglig årsverk i 2000; 11,8 studenter per faglig årsverk i 2018

2 Metode

Utgangspunkt for denne rapporten er svardata fra Underviserundersøkelsen 2017 (og delvis pilotundersøkelsen fra 2016). I Underviserundersøkelsen 2017 (UU17) er det inkludert en rekke spørsmål der undervisere bes om å vurdere ulike aspekter ved studieprogrammet, inkludert timeressursen til undervisning og veiledning. Svardataene viser at svært mange undervisere, på tvers av fagmiljøer og læresteder, svarer at timeressurs til undervisning og veiledning er en side ved studieprogrammet som «trenger å forbedres». Svarene blir enda mer markant negative når en sammenligner dette med hvordan de svarer på andre spørsmål i undersøkelsen. Tall fra pilotundersøkelsen NOKUT utførte i 2016 (UU16) peker i samme retning. I sum indikerer dette at underviserne jevnt over vurderer timeressursen til undervisning og veiledning på studieprogrammene negativt.

Hovedformålet med denne rapporten er å forsøke å besvare to spørsmål: 1) hva er årsaken(e) til undervisernes negative vurdering av timeressursen til undervisning og veiledning i UU17 og 2) i hvilken grad kan dette anses som en utfordring mht. utdanningskvaliteten?

Vi tilnærmer oss disse problemstillingene med både kvantitative og kvalitative analyser. Kvantitative analysemetoder tillater oss å undersøke bredere statistiske sammenhenger i UU-dataene relatert til spørsmålet om timeressursen i UU17. Kvalitative metoder kan i større grad hjelpe oss å avdekke mulige bakenforliggende årsaker (*hvorfor* vi ser eventuelle sammenhenger/mønstre i dataene?). Analysene i rapporten er i hovedsak rettet mot å svare på spørsmål 1 – årsakene bak undervisernes negative vurdering av timeressurs. Vi bruker dermed resultatene fra analysene våre til å gjøre noen refleksjoner rundt hvorvidt undervisernes vurdering av timeressursen, og årsakene bak denne vurderingen, kan representere eller være uttrykk for en utfordring med hensyn til kvaliteten i høyere utdanning – i dag eller i tiden fremover.

2.1 Kvantitative analyser

I de kvantitative analysene bruker vi henholdsvis logistiske regresjonsanalyser og bivariate korrelasjonsmatriser for å undersøke a) hvorvidt undervisernes faktiske tidsbruk på undervisning og veiledning har noen innvirkning på hvordan de vurderer timeressursen til undervisning og veiledning, og b) hvorvidt undervisernes vurdering av timeressursen har noen innvirkning på hvordan de vurderer den overordnede kvaliteten på studieprogrammet.

Datasettet i samtlige analyser består av en kombinasjon av data fra Underviserundersøkelsen og NIFUs Tidsbruksanalyse. NOKUTs data fra Underviserundersøkelsen ble satt sammen med justerte tidsbruksvariabler fra NIFU.⁷

For analyseformål er «vet ikke / ikke relevant» kodet om til «missing». Totalt inneholder datasettet 6244 observasjoner.

For å undersøke sammenhengen mellom tidsbruk på undervisning og vurderingen av timeressursen (til samme aktivitet) kjørte vi en logistiske regresjonsanalyse med undervisernes vurdering av timeressursen som avhengig variabel og rapportert andel av arbeidstid (av total rapportert arbeidstid, i

⁷ Endringene i tidsbruksvariablene innebar i hovedsak justeringer av tilfeller der undervisernes rapporterte andel tid brukt til forskjellige arbeidsoppgaver ikke summerte seg til 100%. Dette inkluderte blant annet tilfeller der respondenter har oppført 100% «profesjonell yrkesutøvelse» i tillegg til faglig arbeid. I tilfeller der det ikke har vært mulig å fastslå årsaken til diskrepans i tallene, er observasjonene fjernet fra datasettet. (NIFUs tidsbruksundersøkelse for universiteter og høyskoler: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2497245>)

snitt per uke) brukt til undervisning og veiledning som uavhengig variabel. Vi inkluderte i tillegg undervisernes totale arbeidstid, i snitt per uke, som uavhengig variabel – både for å kontrollere for dette i modellen og for å undersøke om det foreligger en egen sammenheng mellom arbeidstid generelt og undervisernes vurdering av timeressursen.

Kjønn, alder og hvorvidt man er heltids- eller deltidsansatt er inkludert som kontrollvariabler. Vi inkluderer kjønn som kontrollvariabel bl.a. fordi dataene fra NIFUs tidsbruksanalyse viser at det er forskjeller i arbeidstid mellom kvinnelige og mannlige ansatte. Videre kan det tenkes at undervisernes stillingsandel henger sammen med både tidsbruk og vurdering av timeressurs, noe som gjør det hensiktsmessig å kontrollere for dette i modellen. Til sist er det hensiktsmessig å inkludere undervisernes alder – det kan tenkes at undervisere med lang erfaring opplever/håndterer for eksempel tidspress annerledes enn nyere undervisere, og vi antar at erfaring og alder er tilstrekkelig sterkt korrelert til at vi kan benytte alder som en proxy for dette aspektet.

For å undersøke sammenhengen mellom undervisernes vurdering av timeressursen til undervisning og veiledning og deres overordnede vurdering av kvaliteten på studieprogrammet benyttet vi oss av bivariate korrelasjonsmatriser. Spørsmålet om timeressurs til undervisning og veiledning er ett blant flere spørsmål i et batteri der underviserne ble bedt om å vurdere forskjellige kvalitetsområder ved studieprogrammet. Dette inkluderte følgende områder:

- studieplan med læringsutbyttebeskrivelse
- timeressurs til undervisning og veiledning
- undervisernes faglige og pedagogiske kompetanse
- studiemiljøet, samarbeidet med kollegaene
- studieprogrammets innhold
- studieprogrammet som prosess
- praksis på studieprogrammet
- ressurser og rutiner for hjelp til veiledning av studentene
- infrastruktur

Som indikert over kunne respondentene svare på en tre-delt skala fra 1 (trenger å forbedres) til 3 (svært godt), med mulighet for å svare «vet ikke/ikke relevant». Underviserne ble også bedt om å vurdere hvor enig de var i følgende påstand: «Jeg er, alt i alt, tilfreds med kvaliteten på studieprogrammet.» Dette spørsmålet ble besvart på en fem-delt skala, fra 1 (I svært liten grad) til 5 (I svært stor grad). I tillegg kunne de svare «vet ikke/ikke relevant». Ved å benytte bivariate korrelasjoner mellom kvalitetsspørsmålene og spørsmålet om timeressursen kan vi avdekke både hvorvidt undervisernes vurdering av timeressursen henger sammen med hvordan de vurderer den overordnede kvaliteten på studieprogrammet, samt om denne sammenhengen er større eller mindre enn for andre kvalitetsaspekter ved studiet (kort sagt: hvilke kvalitetsaspekter henger tettest sammen med overordnet kvalitet på studieprogrammet?).

2.2 Kvalitative analyser

Med hensyn til de kvalitative analysene har vi gjennomført semi-strukturerte intervjuer med totalt 27 faglig ansatte med undervisningserfaring innen totalt syv fagmiljøer, fordelt på fire institusjoner.

Utvalget av fagmiljøer

I prosessen med å velge ut fagmiljøer til dybdeintervjuene vektla vi flere kriterier. Vi ønsket for det første et utvalg som fanget opp bredden i andel tid (av total arbeidstid) brukt til undervisning og veiledning, da dette varierer betydelig mellom utdanningstypene. Dette utgjorde hovedkriteriet for utvelgelsen av de enkelte fagmiljøene. Vi ønsket i tillegg å ha et utvalg av informanter fra forskjellige fagfelt/utdanningstyper samt forskjellige institusjoner.

På grunnlag av dataene fra NIFUs tidsbruksundersøkelse valgte vi følgende utdanningstyper⁸ (andel tid til undervisning og veiledning er gitt i parentes): medisin (38 %) rettsvitenskap (47 %), sivilingeniør (53 %) og ingeniør (59 %). Dette representere noen av de utdanningstypene med lavest, midlere og høyest andel av tidsbruk på undervisnings og veiledning.

På basis av disse tallene valgte vi ut fire tilfeldige institusjoner, og utvalget ble slik:

- Medisin ved Universitetet i Oslo
- Medisin ved Universitetet i Bergen
- Rettsvitenskap ved Universitetet i Oslo
- Rettsvitenskap ved Universitetet i Bergen
- Sivilingeniør ved NMBU
- Sivilingeniør ved Universitetet i Bergen
- Ingeniør ved OsloMet

Innhold og struktur i intervjuene

Den overordnede strukturen på intervjuene var lik på tvers av hver intervjurunde, med noen tilfeller av justeringer for å følge opp diskusjonstråder og temaer underveis. Vi benyttet en intervjuguide⁹ med to hoveddeler av spørsmål. Spørsmålene dannet utgangspunktet for en diskusjon og drøfting om temaene i intervjuguiden. Slik sett er intervjuene semi-strukturerte, med et fast spørreopplegg og en utvidet samtale om temaene på samme tid.

I hvert tilfelle intervjuet vi 3–4 faglig ansatte innenfor de respektive fagmiljøene ved hver institusjon, totalt intervjuet vi 27 informanter¹⁰. Hvert intervju tok til sammen ca. 90 minutter, og de ble gjennomført som gruppeintervjuer. Informantene innenfor hvert fagmiljø representerte i all hovedsak forskjellige stillingskategorier i tillegg til forskjellige institutter innenfor fakultetet.

Første del av intervjuet handlet i hovedsak om resultatene fra Underviserundersøkelsen i tillegg til analysene våre og undervisernes tanker og vurderinger omkring dette. Vi ba om undervisernes synspunkter på tre hovedområder: mulige årsaker til den negative vurderingen av timeressurs til undervisning og veiledning i Underviserundersøkelsen, tankene deres rundt forholdet mellom antall

⁸ «Utdanningstype» er en kategorisering som NOKUT har opprettet for analyseformål. Det finnes per i dag 44 utdanningstyper innen høyere utdanning i NOKUTs kategorisering. Kategoriseringen tar utgangspunkt i Norsk Standard for Utdanningsgruppering (NUS), utviklet av Statistisk Sentralbyrå, og er modifisert for NOKUTs formål.

⁹ Se appendiks 2

¹⁰ Totalt i følgende stillingskategorier: 15 professorer, 8 førsteamanuensis, 2 forskere, 1 postdoc og 1 amanuensis

timer brukt til undervisning og veiledning og vurdering av timeressurs til dette arbeidet samt tankene deres rundt betydningen (eller mangelen av denne) av timeressursen for vurderingen av den overordnede kvaliteten på studieprogrammet.

I andre del tok vi utgangspunkt i en tentativ hypotese om underviserrollen har endret seg over tid¹¹ (uten å spesifisere hvilke konkrete endringer dette eventuelt innebærer), og at dette kan være en faktor som har bidratt til undervisernes negative vurdering av timeressursen til undervisning og veiledning. Spørsmålene i del to dekket følgende hovedtema: hvilke endringer i underviserrollen de faglig ansatte har erfart i løpet av de siste 10–15 årene (der dette har funnet sted), hvorvidt det har vært endringer i undervisningsformer i den samme tidsperiode (derunder eventuell dreining mot studentaktive læringsformer), hvordan eventuell faglig heterogenitet i studentgruppen påvirker underviserrollen og hvordan eventuelle endringer har påvirket kompetansekravet til underviserne.

I disse intervjuene har vi i hovedsak forsøkt å avdekke hva underviserne vurderer som sannsynlige årsaksfaktorer til undervisernes vurdering av timeressursen, i tillegg til å belyse noen temaer vi anså som plausible årsaksfaktorer i forkant av intervjuene – herunder eventuelle trekk ved underviserrollen og undervisningsarbeidet som sådan, og hvorvidt dette har endret seg de siste årene.

3 Underviserundersøkelsen – og spørsmålene om tidsbruk

I dette kapitlet beskriver vi kort NOKUTs Underviserundersøkelse og redegjør også i korte trekk for innholdet i NIFUs tidsbruksundersøkelse. Vi benytter her data fra begge undersøkelsene.

3.1 Om Underviserundersøkelsen

Underviserundersøkelsen ble etablert som et supplement til studentundersøkelsen Studiebarometeret, der NOKUT skal innhente informasjon om undervisernes syn på utdanningskvalitet. Målet med NOKUTs Underviserundersøkelse er å gi et representativt bilde av de vitenskapelig ansattes vurderinger av utdanningskvalitet ved studieprogrammer i norsk høyere utdanning.

I 2016 ble undersøkelsen gjennomført som et pilotprosjekt (Amundsen m.fl. 2017), der et utvalg på 25 institusjoner med en eller flere av totalt åtte utdanningstyper deltok. Totalt deltok om lag 2500 undervisere i pilotundersøkelsen, noe som utgjorde om lag 40 % av de som fikk tilsendt spørreskjemaet.

I 2017 ble Underviserundersøkelsen gjennomført som nasjonal undersøkelse for første gang (Lid m.fl. 2018) og ble sendt ut til alle vitenskapelige ansatte som hadde undervist på bachelor- eller mastergradsnivå i løpet av de to siste årene. Spørreskjemaet ble revidert basert på erfaringer fra pilotundersøkelsen i 2016; mer spesifikt gjennom egne validitetsanalyser, tilbakemeldinger fra institusjonene samt innspill fra Underviserundersøkelsens referansegruppe¹². I 2017 ble også undersøkelsen slått sammen med NIFUs Tidsbruksundersøkelse blant vitenskapelige ansatte. Formålet med dette var å redusere antall undersøkelser i sektoren, da begge undersøkelsene henvender seg til

¹¹ For mer om endringene i underviserrollen, se Amundsen & Haakstad (2017) og Amundsen & Haakstad (2018)

¹² Referansegruppen for underviserundersøkelsen ble nedsatt av Universitets- og høyskolerådet, og består per dags dato av til sammen fire representanter fra utdanningsinstitusjoner og Norges Forskningsråd.

den samme populasjonen. Undersøkelsen inneholdt dermed to deler: en der underviserne ble bedt om en skjønnsmessig vurdering av hvordan arbeidstiden deres fordelte seg på ulike aktiviteter, og en der de ble spurt om deres oppfatninger av kvalitet knyttet til ulike sider ved studieprogrammet de underviser i. Fullskalaundersøkelsen ble sendt ut til totalt 25 604 personer. Totalt var det 10 741 personer som påbegynte spørreskjemaet (42 %). Av disse svarte 6 567 (26 % av populasjonen eller 61 % av de svarende) at de hadde hatt undervisning i løpet av de siste to år og inngår dermed som grunnlag for resultatene av UU17

Både pilotundersøkelsen og fullskalaundersøkelsen inkluderte spørsmål om undervisernes vurdering av tidsressurs til undervisning og veiledning. Kun fullskalaundersøkelsen i 2017 inkluderte en egen separat spørreundersøkelse om tidsbruk, i form av NIFUs tidsbruksundersøkelse.

3.2 NIFUs tidsbruksundersøkelse

Hovedformålet med NIFUs tidsbruksundersøkelse er å innhente grunnlag for beregning av *tid brukt på forskning og utviklingsarbeidet* (FoU) i FoU-statistikken for universiteter og høyskoler¹³

NIFUs tidsbruksundersøkelse (Gunnnes 2018) inkluderte, i tillegg til spørsmål om stillingskategori og fagområde for forskning og utviklingsarbeid (FoU), spørsmål om hvordan vitenskapelig ansattes arbeidstid fordelte seg på forskjellige oppgaver i løpet av det foregående året. De vitenskapelig ansatte ble bedt om å anslå, i prosent, fordelingen av arbeidstid på følgende aktiviteter: undervisning, veiledning, FoU, administrative oppgaver, museumsvirksomhet, kunstnerisk virksomhet, utadrettede oppgaver og profesjonell yrkesutøvelse. De ble i tillegg bedt om å anslå hvor mange timer de arbeidet totalt, i gjennomsnitt per uke, med de ovennevnte oppgavene i det foregående året.

Undersøkelsen viser at vitenskapelig ansatte i gjennomsnitt rapporterer at de bruker 44,7 timer per arbeidsuke totalt. For dette prosjektet har NOKUT lagt til grunn de tallene som viser hvor mye tid det er brukt på undervisning og faglig veiledning. Undersøkelsen viser at de vitenskapelig ansatte i gjennomsnitt bruker omlag 50 % av tiden sin på undervisning og faglig veiledning¹⁴. Resultatene indikerer også at det er store forskjeller i andel av tid brukt til undervisning og faglig veiledning mellom utdanningstypene. Tendensen er at tidsressursen brukt til undervisning og faglig veiledning har økt noe de siste årene.

3.3 Spørsmålene om timeressursen i Underviserundersøkelsen 2017

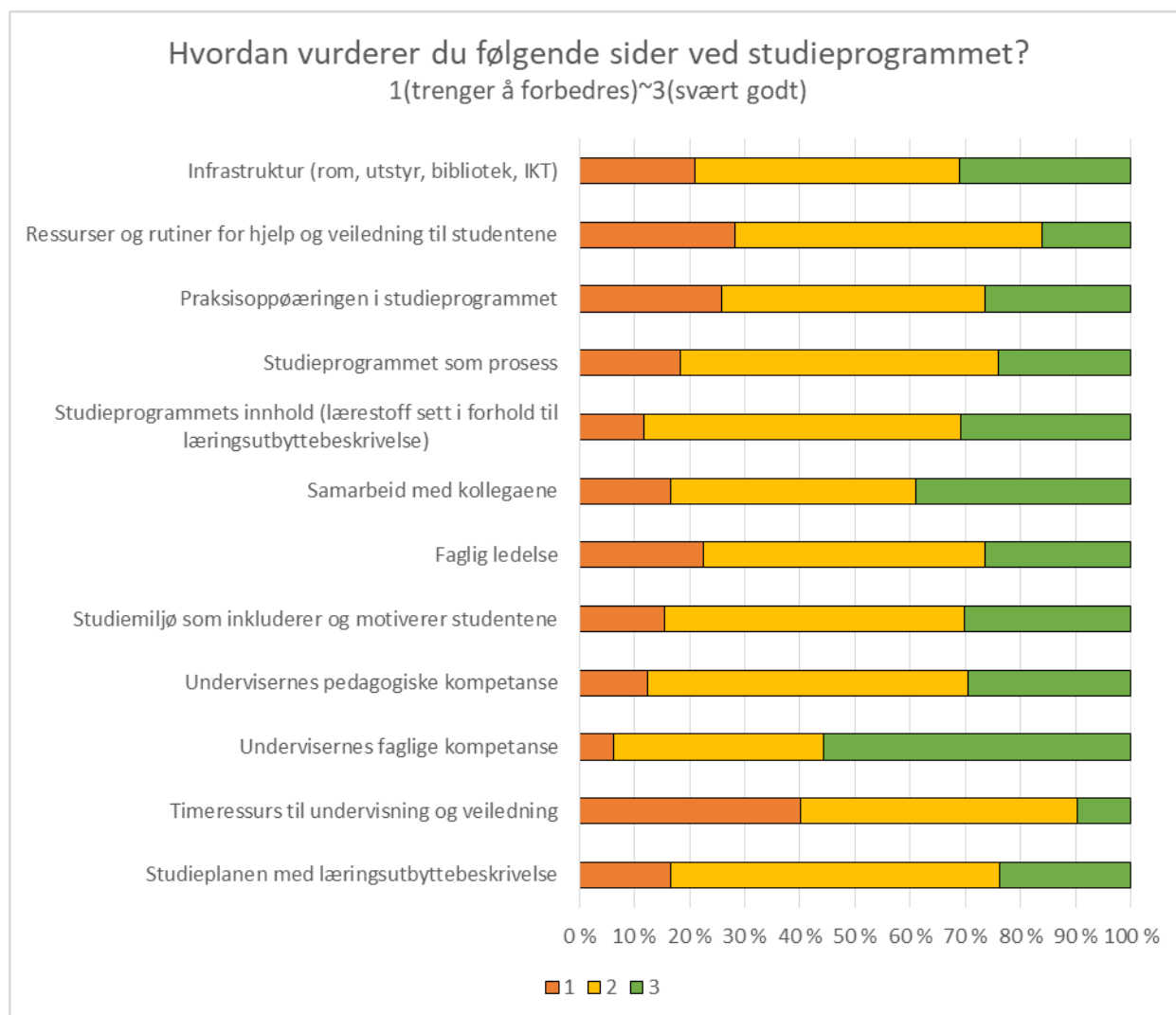
Både pilotundersøkelsen og fullskalaundersøkelsen inkluderte spørsmål om undervisernes vurderinger av *timeressurs til undervisning og veiledning*, men med noe forskjellig fokus.

I fullskalaundersøkelsen fra 2017 fikk underviserne spørsmålet «Hvordan vurderer du følgende sider ved studieprogrammet?», der de ble bedt om å vurdere en rekke kvalitetsaspekter ved studieprogrammet. Kvalitetsaspektene inkluderte blant annet timeressurs til undervisning og veiledning (som er fokuset i denne rapporten), studieplan og læringsutbyttebeskrivelser, undervisernes faglige og pedagogiske kompetanse, faglig ledelse, studiemiljø og så videre. Respondentene kunne svare på en tre-delt skala fra 1 til 3, der 1 indikerte «trenger å forbedres», 2 indikerte «ganske godt» og

¹³ Gunnnes (2018), s. 3

¹⁴ Lid (2018), s. 6

3 indikerte «svært godt». I tillegg kunne respondentene svare «vet ikke/ikke relevant». Figur 1 viser svarfordelingene, det vil si hvor stor andel som svarte henholdsvis 1,2 og 3, for hver svarkategori i spørsmålet «Hvordan vurderer du følgende sider ved studieprogrammet?».



Figur 1: Svarfordelingene på spørsmålene om ulike kvalitetsaspekter ved studieprogrammet i Underviserundersøkelsen 2017.

Fra figur 1 ser vi at andelen av respondentene som svarte negativt (kategori 1 – «trenger å forbedres») ligger på mellom 10 % og 30 % for de fleste av spørsmålene. På den andre siden ser vi at andelen som svarte positivt (kategori 3 – «svært godt») ligger på mellom 20 % og 30 % for mesteparten av spørsmålene. Svarfordelingen på spørsmålet om timeressursen til undervisning og veiledning skiller seg derimot fra de andre spørsmålene. Vi ser at hele 40 % svarer at dette er et aspekt som trenger å forbedres, den desidert høyeste andelen blant alle spørsmålene. Tilsvarende ser vi at andelen som svarer positivt («svært godt») er desidert lavest og ligger på rundt 10 %. Andelen som velger midtkategorien («ganske godt») er forholdsvis lik på tvers av alle spørsmålene. Svardataene fra UU17 viser at underviserne i svært stor grad mener timeressursen til undervisning og veiledning er et aspekt

ved studieprogrammet som trenger å forbedres. Dette gjelder både isolert sett og sammenlignet med andre kvalitetsaspekter på studieprogrammet.

Det er også verdt å nevne spørsmålene om timeressurs som var inkludert i pilotundersøkelsen i 2016, da disse var noe forskjellig fra spørsmålene i fullskalaundersøkelsen. I pilotundersøkelsen ble underviserne spurt om hvilke aspekter ved studieprogrammet de helst ville forbedre samt hva de ville trekke frem som studieprogrammets beste sider. For begge spørsmålene kunne respondentene krysse av for inntil tre av totalt 11 faktorer (inkludert en «annet»-kategori): studieplan med målbeskrivelse, timeressurs til undervisning og veiledning, undervisernes faglige kompetanse, undervisernes pedagogiske kompetanse, studiemiljø, faglig ledelse og samarbeid, studieprogrammets innhold, studieprogrammet som prosess, ressurser og rutiner for hjelp og veiledning til studentene og infrastruktur. Svardataene tegner et lignende mønster som det vi ser i UU17. Timeressurs til undervisning og veiledning er for det første det aspektet underviserne i størst grad trekker frem som et eksempel på hva som trenger å forbedres. I tillegg er det et av aspektene som trekkes minst frem når underviserne blir spurt om studieprogrammets beste sider.

Vi ser dermed et lignende mønster på tvers av både fullskalaundersøkelsen og pilotundersøkelsen, nemlig at underviserne vurderer timeressursen til undervisning og veiledning som et av studieprogrammets svakeste sider. Tallene fra undersøkelsene forteller oss imidlertid *kun* at mange undervisere er misfornøyde med timeressursen til undervisning og veiledning, men ingenting om hva som ligger bak denne negative vurderingen. Videre er det ikke mulig å fastslå om det er en kobling mellom timeressurs og vurderingen av kvaliteten på studieprogrammet gjennom svardataene alene. Anser underviserne (den lave) timeressursen til undervisning og veiledning som en kritisk faktor mht. kvalitet, og hva ligger i så fall i denne koblingen?

4 Statistiske analyser av svardata fra Underviserundersøkelsen 2017 og NIFUs tidsbruksundersøkelse

I dette kapittelet benytter vi oss av kvantitative analysemetoder for å se nærmere på koblinger i svardataene fra UU17, knyttet til undervisernes vurdering av timeressursen til undervisning og veiledning. Vi valgte å undersøke to temaer: hvordan undervisernes faktiske tidsbruk til undervisning og veiledning henger sammen med deres vurdering av timeressursen samt hvordan vurdering av timeressursen henger sammen med undervisernes overordnede vurdering av kvaliteten på studieprogrammet.

Bakgrunnen for den første analysen er at vi mener det er nærliggende å anta at undervisernes tidsbruk, særlig andel av tiden de bruker på undervisnings- og veiledningsoppgaver, vil kunne ha en innflytelse på for eksempel grad av tidspress underviserne opplever og dermed at dette vil kunne påvirke hvordan de vurderer timeressursen til undervisning og veiledning. Ved å kombinere data fra NIFUs tidsbruksundersøkelsen med data fra Underviserundersøkelsen er det mulig å undersøke denne sammenhengen nærmere.

Bakgrunnen for den andre analysen er at vi ønsker å undersøke hvorvidt undervisernes vurdering av timeressursen til undervisning og veiledning er en (relativt) viktig faktor i deres overordnede vurdering av kvaliteten på studieprogrammet – med den implikasjonen at vi også avdekker i hvilken grad timeressursen kan anses som en sentral faktor mht. utdanningskvaliteten.

I del 4.1 presenterer og tolker vi resultatene fra en logistisk regresjonsanalyse der vi ser på sammenhengen mellom underviserens tidsbruk og hvordan de vurderer timeressursen til undervisning og veiledning. I del 4.2 bruker vi enkle bivariate korrelasjoner for å undersøke sammenhengen mellom underviserens vurdering av en rekke kvalitetsaspekter ved studieprogrammet, inkludert timeressursen til undervisning og veiledning, og den overordnede kvaliteten på studieprogrammet.

4.1 Sammenhengen mellom total tidsbruk, andel tid brukt på undervisning og veiledning og vurdering av timeressursen

Modell 1 under indikerer forholdet mellom henholdsvis total arbeidstid og andel av total arbeidstid brukt på undervisning og veiledning, i snitt per uke, og sannsynligheten for å svare negativt på spørsmålet om timeressurs til undervisning og veiledning. Avhengig variabel består av en omkodet versjon av spørsmålet der underviserne bes om å vurdere timeressursen til undervisning og veiledning. Denne er gjort om til en binær variabel, der 1 indikerer at respondentene har svart «trenger å forbedres» og 0 indikerer at de har svart «svært godt» eller «ganske godt» på spørsmålet «Hvordan vurderer du følgende sider ved studieprogrammet? – timeressurs til undervisning og veiledning». De uavhengige tidsbruksvariablene i modellen er dummykodet¹⁵. Variabelen som indikerer andel tidsbruk på undervisning og veiledning har laveste kategori som referansekategori. For variabelen som viser total arbeidstid, i snitt, per uke er neste laveste kategori satt som referansekategori, da denne omfatter gjennomsnittlig arbeidstid for underviserne som er inkludert i modellen (44 timer i snitt per uke).¹⁶

Kontrollvariablene er kodet på følgende måte: «kjønn» har verdiene 0 og 1, der 0 er «mann» og 1 er «kvinne»; «stillingstype» har verdiene 0 og 1 der 0 indikerer deltid og 1 indikerer heltid; «alder» er en ordinal variabel, delt inn fire kategorier. Tabell 4.1 viser deskriptiv statistikk for alle variablene inkludert i modellen.

¹⁵ Dummykoding gjør at kategoriske/ordinale variabler kan håndteres som om de var (et sett) med dikotome variabler i en regresjonsanalyse (med verdi 0 og 1). Dette gjøres ved at en av svarverdiene først settes som «referansekategori» (verdi 0). Referansekategorien sammenlignes deretter parvis med de andre svarverdiene (som i hvert tilfelle har verdi 1). Eksempelvis, for en variabel med verdiene «lavt», «middels», og «høyt», vil en dummykoding med «lavt» som referansekategori gjøre at denne håndteres som to dikotome variabler – en med verdiene «lavt» (0) og «middels» (1), og en med verdiene «lavt» (0) og «høyt» (1).

¹⁶ Variabelen for andel tidsbruk til undervisning og veiledning ble opprettet ved å slå sammen underviserens rapporterte andel av tid brukt til hhv. undervisning og veiledning i undersøkelsen. Variablene for andel tidsbruk og totalt tidsbruk er begge kodet om til ordinale variabler, som deretter er dummykodet i modellen.

Tabell 4.1: Deskriptiv statistikk for avhengig og uavhengige variabler i modellen.

| Variabelnavn | Antall observasjoner | Gjennomsnitt | Varians | Standardavvik | Min | Max |
|---|-----------------------------|---------------------|----------------|----------------------|------------|------------|
| <i>Vurdering av timeressurs</i> | 4014 | 0,4 | 0,2 | 0,5 | 0 | 1 |
| <i>Andel av total arbeidstid brukt på undervisning og veiledning i gjennomsnitt per uke</i> | 4014 | 2,7 | 1,2 | 1,1 | 1 | 4 |
| <i>Totalt antall arbeidstimer i gjennomsnitt per uke</i> | 4014 | 2,6 | 1,2 | 1,1 | 1 | 4 |
| <i>Kjønn</i> | 4014 | 0,5 | 0,2 | 0,5 | 0 | 1 |
| <i>Alder</i> | 4014 | 3,5 | 1,1 | 1,1 | 1 | 4 |
| <i>Stillingstype</i> | 4014 | 0,9 | 0,1 | 0,3 | 0 | 1 |

Resultatene i modellen vises som endring i oddsrater når vi går fra referansekategorien (hhv. under 35 % andel tid til undervisning og veiledning og under 40 timer arbeid per uke) til en av de andre kategoriene i tidsbruksvariablene¹⁷. I modellen sammenligner vi dermed underviserne som bruker relativt minst andel av tiden på undervisning og veiledning, med de som bruker en forholdsvis moderat eller stor andel av arbeidstiden på denne typen oppgaver. Tilsvarende sammenligner vi underviserne som jobber færrest timer, i snitt per uke, med de som jobber forholdsvis mye.

Modell 1: Sammenhengen mellom andel av total arbeidstid brukt til undervisning og veiledning, samt totalt antall arbeidstimer (i snitt per uke), og oddsen for å svare «trenger å forbedres» på spørsmålet om timeressursen til undervisning og veiledning.

| | Oddsrate (for å svare at timeressursen «trenger å forbedres») |
|---|---|
| Andel av total arbeidstid brukt på undervisning og veiledning i gjennomsnitt per uke: | |
| (ref.kat.) 1-34% | 1 |
| 35-49% | 1.173 |
| 50-64% | 1.201 |
| 65%+ | 1.879*** |
| Totalt antall arbeidstimer i gjennomsnitt per uke: ¹⁸ | |
| 1-39 timer | 0.756* |
| (ref.kat.) 40-44 timer | 1 |
| 45-49 timer | 1.583 |
| 50+ timer | 1.367*** |
| Kjønn | 2.109*** |
| Alder | 0.933* |
| Stillingstype | 1.191 |
| <i>N</i> | 4014 |

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Resultatene indikerer at det er signifikante forskjeller mellom de som bruker minst og de som bruker størst andel av arbeidstiden på undervisning og veiledning, kontrollert for totalt antall arbeidstimer, kjønn, alder og stillingstype. For undervisere som bruker 65 % eller mer av tiden på undervisning og veiledning, er oddsen for å vurdere timeressursen negativt ca. 88 % høyere enn for de som bruker

¹⁷ Oddsrate indikerer forholdet mellom to odds – for eksempel oddsen for at fenomen A inntreffer for gruppe X og oddsen for at det inntreffer for gruppe Y. Odds regnes ut fra sannsynligheter, og er definert som raten mellom sannsynligheten for at et fenomen inntreffer og sannsynligheten for at det ikke inntreffer. For eksempel vil en sannsynlighet på 0,5 for at fenomen A inntreffer (dvs. 50-50 sjans) gi en odds på $0,5/0,5 = 1$. Verdien på odds kan gå fra 0 til uendelig.

¹⁸ Undervisere som rapporterte mer enn 80 arbeidstimer per uke er ekskludert fra analysen.

under 35 % av tiden sin på det samme. Vi finner imidlertid *ikke* signifikante forskjeller mellom de andre kategoriene. Vi kjørte også alternative modeller med henholdsvis kategoriene 35–49 % og 50–64 % andel til undervisning og veiledning som referansekategorier. I alle tilfeller finner vi kun signifikante forskjeller når vi sammenligner med den høyeste kategorien, det vil si de som bruker 65 % eller mer av arbeidstiden på undervisning og veiledning. En nærliggende tolkning av resultatene er dermed at undervisere som bruker mye av tiden sin på undervisning og veiledning, er mer tilbøyelige til å vurdere timeressursen til disse oppgavene negativt – men *kun om de bruker en forholdsvis stor andel* (65 %+) av arbeidstiden til disse oppgavene. En underviser som bruker halvparten av tiden sin på undervisning og veiledning ser ikke ut til å være signifikant mer tilbøyelig til å vurdere timeressursen negativt enn en underviser som bruker 30 % av tiden på disse oppgavene. En mulig tolkning er at det her er snakk om «terskelverdier» – andel tid brukt på undervisning og veiledning vil kun bidra til en negativ vurdering av timeressursen om denne andelen er av en betydelig størrelse.

Når det gjelder sammenhengen mellom total arbeidstid per uke og vurdering av timeressursen, ser vi at undervisere som jobber 50 timer eller mer (i snitt) per uke er noe mer tilbøyelige til å vurdere timeressursen negativt enn de som jobber mellom 40 og 44 timer i uken. Her er oddsen 37 % høyere. Vi ser også at underviserne som jobber under 40 timer per uke er noe *mindre* tilbøyelige til å vurdere timeressursen negativt enn de som jobber mellom 40 og 44 timer. For denne gruppen er oddsen omtrent 24 % lavere. Vi ser imidlertid ingen signifikante forskjeller i odds mellom underviserne som jobber 40–44 og 45–49 timer i uken. Resultatene indikerer at undervisere som jobber flere timer i snitt per uke er noe mer tilbøyelige til å vurdere timeressursen negativt, men forskjellene ser ikke ut til å være svært store.

Det er også verdt å merke seg at blant kontrollvariablene ser vi også en signifikant sammenheng mellom kjønn og sannsynligheten for å svare negativt på timeressurs-spørsmålet. Ut fra modellen har kvinner ca. dobbelt så høye odds for å svare at timeressursen «trenger å forbedres» enn menn, kontrollert både for alder, stillingstype, total arbeidstid og andel av tid brukt på undervisning og veiledning. Utover kjønn finner vi en signifikant men svak sammenheng mellom alder og oddsen for å vurdere timeressursen negativt. Eldre undervisere ser ut til å være marginalt mindre tilbøyelige til å vurdere timeressursen negativt enn yngre undervisere. Vi ser ingen signifikante sammenhenger mellom stillingstype (heltid/deltid) og vurdering av timeressursen.¹⁹

Odds er som nevnt et mål på forholdet mellom sannsynligheten for at et fenomen inntreffer (vurderer timeressursen negativt) og sannsynligheten for at det ikke inntreffer (vurderer timeressursen moderat eller positivt). Modellen over forteller oss at oddsen for å vurdere timeressursen til undervisning og veiledning negativt øker når underviserne bruker en forholdsvis høy andel av arbeidstiden (65 % og over) på undervisning og veiledning, samt at oddsen (når vi sammenligner visse grupper) øker jo flere timer de jobber i snitt per uke. Det er imidlertid viktig å påpeke at modellen over ikke forteller oss noe om hvor *stor* sannsynligheten er for å vurdere timeressursen negativt for de forskjellige kategoriene. Vi kan imidlertid undersøke dette ved å regne ut predikerte sannsynligheter. Tabell 4.2 viser predikerte sannsynligheter for negativ vurdering av timeressursen fordelt på andel tid-variabelen, med utgangspunkt i modellen over.

¹⁹ Variabelen «stillingstype» skiller kun mellom heltid (1) og deltid (0), og fanger dermed ikke opp potensielle forskjeller mellom forskjellige stillingsandeler under 100 % (for eksempel mellom 20 % og 80 %). Datagrunnlaget tillater heller ikke en slik finkornet inndeling. Det er ikke usannsynlig at vi ville kunnet observere forskjeller mellom undervisere med forskjellige stillingsandeler under 100 %, og det kan dermed anses som problematisk for analysen at dette ikke kontrolleres for i modellen. Vi kjørte derfor også en modell med kun heltidsansatte respondenter. I denne modellen er resultatene for variabelen for *totalt antall arbeidstimer i snitt per uke* ikke lenger signifikante – resultatene for de øvrige variablene er imidlertid mer eller mindre identiske med de i modell 1 over.

Tabell 4.2: Predikerte sannsynligheter for å svare «trenger å forbedres» på spørsmålet om timeressurs til undervisning og veiledning.²⁰

| Andel av total arbeidstid brukt på undervisning og veiledning i gjennomsnitt per uke: | Predikerte sannsynligheter (for å vurdere timeressursen negativt) | Standardfeil | z | P>z | Konfidensintervall (95 %) | |
|---|---|--------------|-------|------|---------------------------|------|
| 1–34 % | 0,33 | 0,02 | 19,85 | 0,00 | 0,30 | 0,36 |
| 35–49 % | 0,36 | 0,02 | 20,37 | 0,00 | 0,33 | 0,40 |
| 50–64 % | 0,37 | 0,01 | 26,38 | 0,00 | 0,34 | 0,40 |
| 65 %+ | 0,48 | 0,02 | 31,33 | 0,00 | 0,45 | 0,51 |

Resultatene i tabell 1 tegner det samme bildet som analysen over: vi ser små forskjeller i (den predikerte) sannsynligheten for å vurdere timeressursen negativt for undervisere som bruker henholdsvis 1–34, 35–49, og 50–64 prosent av arbeidstiden på undervisning og veiledning. Fra laveste kategori (1–34 %) til nest høyeste kategori (50–64 %) ser vi en forskjell i predikerte sannsynligheter på kun 4 prosentpoeng. Sannsynligheten for å vurdere timeressursen negativt er imidlertid 48 % for underviserne som bruker 65 % eller mer av arbeidstiden på undervisning og veiledning – 11 prosentpoeng over nest høyeste kategori (50–64 %) og 15 % over underviserne i den lavest kategori (1–34 %). Hvorvidt man anser tilnærmet 50 % sannsynlighet for å vurdere timeressursen negativt som *høyt* derimot, er i stor grad en skjønnsmessig vurdering. Det vi kan fastslå er at sannsynligheten for å svare at timeressursen til undervisning og veiledning trenger å forbedres er *forholdsvis høyt* for underviserne som bruker en betydelig andel av tiden sin på disse oppgavene.

I sum indikerer resultatene av analysen at særlig underviserne som bruker en betydelig andel av arbeidstiden sin på undervisning og veiledning, er mer tilbøyelige til å vurdere timeressursen negativt enn øvrige undervisere. Totalt antall arbeidstimer per uke, i snitt, ser også ut til å ha en viss effekt på underviserens vurdering av timeressursen, men her er sammenhengen mindre tydelig. Men hva er potensielle underliggende forklaringer på hvorfor vi ser disse mønstrene i svardataene? Mulige forklaringer kan være at den høye andelen tidsbruk til undervisning og veiledning er et uttrykk for et høyere arbeidstrykk knyttet til undervisningsoppgaver, for eksempel at oppgaveomfanget er større og krever mer av den ansattes totale arbeidstid. Det er også nærliggende å anta at underviserne som bruker langt over halvparten av tiden sin på undervisning og veiledning også i stor grad omfatter personer som benytter mer enn budsjettertid på undervisnings- og veiledningsoppgaver – noe som også sannsynligvis vil kunne bidra til en opplevelse av tidspress / tidsknapphet.

For å belyse akkurat *hvilke* årsaksfaktorer som potensielt bidrar til negativ vurdering av timeressursen, er det imidlertid nødvendig å benytte mer kvalitativt orienterte metoder. Derfor er potensielle årsaksfaktorer en av de sentrale temaene vi har dekket i dybdeintervjuet med ansatte i fagmiljøene i kapittel 5 under.

²⁰ Andre variabler i modellen holdes konstant på gjennomsnittsverdien. Tabellen inneholder i tillegg standardfeil, p-verdier for signifikanstesting (P>z) og 95% konfidensintervall for hver predikerte sannsynlighet. Alle de predikerte sannsynlighetene er signifikante på 1%-nivå.

4.2 Undervisernes vurdering av timeressursen (og andre kvalitetsområder) og overordnet vurdering av kvaliteten på studieprogrammet

I denne delen undersøker vi sammenhengen mellom undervisernes vurdering av timeressursen til undervisning og veiledning og deres overordnede vurdering av kvaliteten på studieprogrammet, både isolert og sammenlignet med vurderingen av andre kvalitetsområder på studiet.

Spørsmålet om timeressurs til undervisning og veiledning var som sagt ett blant flere spørsmål i et batteri der underviserne ble bedt om å vurdere forskjellige kvalitetsområder ved studieprogrammet. Dette inkluderte blant annet studieplan med læringsutbyttebeskrivelse, timeressurs til undervisning og veiledning, undervisernes faglige og pedagogiske kompetanse, studiemiljøet, samarbeidet med kollegaene, studieprogrammets innhold, etc. Som indikert tidligere kunne respondentene svare på en tre-delt skala fra 1 (trenger å forbedres) til 3 (svært godt), med mulighet for å svare «vet ikke/ikke relevant».

Underviserne ble også bedt om å vurdere hvor enige de var i følgende påstand: «Jeg er, alt i alt, tilfreds med kvaliteten på studieprogrammet.» Dette spørsmålet ble besvart på en fem-delt skala, fra 1 (I svært liten grad) til 5 (I svært stor grad). I tillegg kunne de svare «vet ikke/ikke relevant».

Tabell 2 viser de bivarierte korrelasjonene mellom hvert enkelt spørsmål om vurderingen av kvalitetsområdene ved studieprogrammet og undervisernes overordnede vurderingen av kvaliteten på studieprogrammet. Mulige verdier på korrelasjonskoeffisientene går fra -1 til 1 , der -1 en perfekt negativ korrelasjon og 1 en perfekt positiv korrelasjon. Tallet 0 indikerer ingen korrelasjon mellom variablene²¹.

²¹ Merk at bivarierte korrelasjoner ikke kan fortelle oss noe om en eventuell kausalsammenheng mellom variablene, men er (i vårt tilfelle) et mål på retningen og styrken på det statistiske forholdet (i hvilken grad og hvordan variablene samvarierer).

Tabell 2: Bivariate korrelasjoner (Spearman's rho) mellom undervisernes vurdering av kvalitetsområder på studieprogrammet og overordnet vurdering av kvalitet.

| «Hvordan vurderer du følgende sider ved studieprogrammet?» | Korrelasjon m/tilfredshet med overordnet kvalitet på studieprogrammet |
|--|---|
| Studieprogrammet som prosess | 0,51 |
| Studieprogrammets innhold (lærestoff sett i forhold til læringsutbyttebeskrivelse) | 0,48 |
| Studieplanen med læringsutbyttebeskrivelse | 0,46 |
| Faglig ledelse | 0,44 |
| Studiemiljø som inkluderer og motiverer studentene | 0,40 |
| Samarbeid med kollegaene | 0,39 |
| Undervisernes faglige kompetanse | 0,33 |
| Undervisernes pedagogiske kompetanse | 0,32 |
| Ressurser og rutiner for hjelp og veiledning til studentene | 0,32 |
| Praksisopplæringen i studieprogrammet | 0,32 |
| Timeressurs til undervisning og veiledning | 0,25 |
| Infrastruktur (rom, utstyr, bibliotek, IKT) | 0,15 |
| | |

For det første ser vi at alle de bivariate korrelasjonene er positive. Dette indikerer at for samtlige spørsmål vil en høy score i større eller mindre grad sammenfalle med høy score på den overordnede vurderingen av programmet. Kort sagt indikerer dette at undervisere som gir høy score til enkelte kvalitetsområder ved studieprogrammet også tenderer mot å gi høy score på den overordnede vurderingen. Størrelsen på de bivariate korrelasjonene varierer betraktelig, fra 0,15 (infrastruktur) til 0,51 (studieprogrammet som prosess). I tolkningen vår vektlegger vi de *relative* størrelsene på korrelasjonene, ikke de absolutte størrelsene, og tolker verdiene i tabell 2 som et uttrykk for hvor viktige de enkelte faktorene er i undervisernes overordnede vurdering av kvaliteten på studieprogrammet, relativt til hverandre.

Vi ser at vurderingen av timeressurs til undervisning og veiledning er en av kvalitetsfaktorene som har *lavest* korrelasjon (0,25) med overordnet vurdering av kvaliteten på studieprogrammet. Kun vurderingen av infrastruktur ved studieprogrammet har lavere bivariat korrelasjon (0,15). De fleste spørsmålene har verdier i overkant av 0,3 (undervisernes faglige og pedagogiske kompetanse, praksis, og ressurser til veiledning), eller mellom 0,4 og 0,5 (studiemiljø, faglig ledelse, studiets innhold, og studieprogrammet som prosess). Dette indikerer at timeressurs til undervisning og veiledning ikke er en sentral faktor i undervisernes vurdering av overordnet kvalitet på studieprogrammet, hverken sett isolert eller i sammenheng med andre kvalitetsområder.

Dette kan fremstå som overraskende resultater, da tidligere analyser og utredninger *implisitt* peker på timeressursen som et sentralt aspekt ved utdanningskvalitet (for eksempel Lid 2018). Vi forsøker å redegjøre nærmere for disse resultatene, og på hvilke måter tidsressursen og utdanningskvalitet kan henge sammen på tross av dette, senere i rapporten. Blant annet er dette et tema som berøres nærmere av respondentene i intervjuene med fagmiljøene i kapittel 5 under.

5 Dybdeintervjuer med undervisere fra utvalgte fagmiljøer og utdanningstyper

I denne delen av rapporten legger vi frem resultatene fra dybdeintervjuene med ansatte i de ulike fagmiljøene. Hovedfokuset i intervjuene var å avdekke potensielle årsaksfaktorer bak undervisernes negative vurdering av timeressursen til undervisning og veiledning.

I kapittel 5.1 presenterer vi de overordnede funnene fra intervjuene, som vi har gruppert i tre hovedgrupper av årsaker til den negative vurderingen av timeressursen.

Vi har intervjuet til sammen 27 vitenskapelig ansatte fra fire forskjellige læresteder og i alt syv fagmiljøer. Intervjuene har fokusert på å finne ut hva som lå bak den negative vurderingen av tidsressursen. Vi gjør oppmerksom på at respondentenes svar ikke er sitert, men parafrasert i det foreliggende kapitlet.

5.1 Årsaker til undervisernes negative vurdering av timeressurs

I denne delen presenterer vi det vi anser som de mest sentrale tilbakemeldingene fra intervjuene som bidrar til å (potensielt) forklare hva som ligger bak undervisernes negative vurdering av timeressursen til undervisning og veiledning i UU17.

Samlet sett gir intervjuene et mer eller mindre entydig bilde av at underviserne fra fagmiljøene vi intervjuet opplever et betydelig tidspress. Dette tidspresset ser ut til å ha opphav i en rekke faktorer. En rød tråd gjennom intervjuene, på tvers av fagmiljøene, var oppfattelsen av at timeressursen til undervisning og veiledning ikke svarer til tidsbehovet. Det kan se ut til at det i hovedsak er dette som kommer til uttrykk i undervisernes vurdering av timeressurs til undervisning og veiledning i Underviserundersøkelsen.

I delkapitlene under går vi igjennom de mest sentrale årsakene til undervisernes opplevde tidspress. I første delkapittel dekker vi observasjoner knyttet til det vi kan kalle trekk ved selve underviserrollen, som i hovedsak kan sees på som isolert fra utviklings- og endringstrekk. I andre delkapittel går vi nærmere inn på noen eksempler på hvordan oppgaveomfanget til underviserne ser ut til å ha blitt utvidet til å dekke andre og flere oppgaver enn før, samtidig som timeressursen har blitt holdt mer eller mindre konstant. I det tredje delkapittelet oppsummerer vi (tilsynelatende) endringer i underviserrollen.

Før vi går videre er det imidlertid verdt å understreke at observasjonene vi gjør på grunnlag av intervjuene utelukkende er *undervisernes perspektiver*. Ingen av de potensielle årsaksforklaringene og sammenhengene vi legger fram her bør tolkes som fakta eller empiriske data. Når dette er sagt, må det også påpekes at trekkene som beskrives under ble løftet frem av et forholdsvis stort antall intervjuobjekter på tvers av syv forskjellige fagmiljøer og fire institusjoner. Vi ser dermed noen

tydelige mønstre på tvers av disse fagmiljøene og institusjonene som kan indikere at disse trekkene er representative for faktiske forhold i sektoren for øvrig.

5.1.1 Trekk ved selve underviserrollen

Flere av de sentrale punktene som dukket opp gjentatte ganger i intervjuene kan knyttes til underviserrollen som sådan samt hvordan underviserne tilnærmer seg undervisningen. Særlig tre observasjoner går igjen – og de er diskutert nærmere i de følgende punktene.

Undervisnings- og veiledningsoppgaven er uendelig stor og alltid uavsluttet

Det første punktet handler om at undervisning og veiledning er en oppgave som aldri «avsluttes». Et gjennomgående trekk var at underviserne ga uttrykk for at det *aldri er tilstrekkelig med tid* til å løse undervisningsoppgavene. Det er ikke noen grense for hvor mye tid man kan bruke på undervisning og veiledning av studentene – man kan alltid legge mer tid og ressurser ned i undervisningen. Dette gjør underviserrollen krevende å avgrense. Dette ble i ett av intervjuene satt i kontrast til oppgaver knyttet til forskning, som i større grad hadde et naturlig endepunkt og tydelige, kvantitative mål (for eksempel publisering av forskningsartikler).

Undervisningen ble beskrevet som et «uendelig tidssluk», og det ble nevnt at det ligger i «underviserrollens natur» at man stadig legger ned mere tid og ressurser i dette arbeidet. En av informantene ga et eksempel fra egen arbeidshverdag som illustrerer dette poenget godt: dersom han startet med å forberede undervisningen tre dager i forveien, så brukte han all tilgjengelig tid frem til selve dagen på forberedelsene. Informanten imøtekom denne utfordringen ved å sette en grense for seg selv for hvor mange dager i forveien han tillot seg å begynne med å forberede undervisningen. En annen informant hevdet at selv om man hadde avsatt for eksempel 20 % mer tid til undervisning, så ville man uansett ikke legge merke til dette i arbeidshverdagen.

På direkte spørsmål om hvorfor det forholder seg slik, svarte noen av informantene at «tidssluket» hang sammen med de høye kravene de stilte til sin egen undervisning og at kvaliteten på undervisningen alltid kunne bli bedre.

En implikasjon her synes å være at en økning i timeressursen til undervisning og veiledning, for eksempel ved å øke andelen tid til denne typen oppgaver, ikke i og for seg selv vil kunne bidra til å lette på tidspresset. De kvantitative analysene tyder på at det er terskelverdier for andelen som er kritiske. En andel av den totale tidsbruken på over 65 % til undervisnings og veiledning øker tilbøyeligheten til å være kritisk til timeressursen. I lys av undervisernes relativt store grad av autonomi med hensyn til organiseringen av arbeidstiden, samt underviserrollens mer eller mindre ubegrensede potensiale for tidsbruk, vil den ytterligere tidsressursen ganske enkelt «fylles opp» dersom underviseren selv ikke setter grenser for hvor mye tid hun/han tillater seg selv å bruke på disse oppgavene.

I et krysspress mellom undervisning og FoU-virksomhet

Det andre punktet henger sammen med et konstant krysspress og en spenning i den vitenskapelig ansattes stilling. På den ene siden er de forskere som er selvstyrte med tanke på tidsbruk og prioriteringer, og på den andre siden er de undervisere med klare forpliktelser og en bundet tidsressurs

(undervisningene *skal* gjennomføres). Som ansatte må de stadig omstille seg fra forskerens frihet til å forvalte tiden, til underviserens ansvar og forpliktelser i et regime med bunden tid.

Flere av fagmiljøene trakk frem krysspasset mellom forsknings- og utdanningsvirksomhet som en potensiell årsak til undervisernes negative vurdering av timeressursen til undervisning og veiledning. Faglig ansatte har en begrenset mengde med tid som skal gå både til undervisning og veiledning og FoU-aktivitet. Underviserrollen kan ikke sees på isolert, men konkurrerer alltid med de ansattes rolle som forskere.

Det var gjennomgående slik at fagområdene opplevde at man brukte mer tid enn det som var avsatt til undervisning og veiledning, og at dette gikk ut over tiden til FoU-arbeid. Ett av fagmiljøene fastslo at det er et krysspasse mellom forskning og undervisning. I dette fagmiljøet hadde undervisningen klar førsteprioritet, og det kom frem at nedprioritering av forskningen av og til var nødvendig. Men likevel var det selvsagt ikke mulig å se helt bort fra kravene til FoU-arbeid fra institusjonen. Ved et annet fagmiljø oppga en informant at det var givende å bruke tiden på undervisning, og at de selv valgte å prioritere dette arbeidet. Det kan synes som om rammeverket rundt de «konkurrerende» aktivitetene ikke fungerte godt nok, særlig i situasjoner hvor en *måtte* prioritere mellom undervisnings- og FoU-arbeid. Resultatet er et erfart krysspasse mellom de to aktivitetene.

I universitets- og høyskolesektoren løftes det ofte frem som problematisk at det er mangel på sammenhengende tid til forskning. Dette er derimot ikke fremtredende i diskusjonen rundt undervisningsarbeidet. En informant mente imidlertid at undervisningen også krever slik «slow thinking» – tid til å sette seg ned å utarbeide gode undervisningsopplegg. Dette krever konsentrasjon og forutsetter sammenhengende tid. Korte tidssnutter var ifølge informanten først og fremst nyttig for administrative og andre enkle oppgaver.

Flere påpekte at det på tross av tydelig avgrenset timeressurs til undervisning og veiledning er få styringssignaler fra ledelsen (enten institutts- eller fakultetsledelsen) mht. hvordan timeressursen bør forvaltes, særlig i situasjoner hvor en må gjøre prioriteringer. I tillegg er det få tydelige mål for undervisningen utover læringsmålene. En nylig gjennomført internasjonal spørreundersøkelse til unge forskere (Susi 2019) finner lignende resultater: generelt en uklar rolleforventning, fravær av tydelige mål for undervisningsarbeidet og uklare forventninger til resultatene.

Ifølge informantene er alt dette til forskjell fra forskningen, hvor det foreligger klare og (til dels kvantifiserbare) forventninger til måloppnåelse. De fleste av de som ble intervjuet pekte på dette som et dilemma: selv om det kunne være både ønskelig og hensiktsmessig at ledelsen legger noen føringer og gir noen styringssignaler, må ikke dette undergrave den faglig ansattes frihet til å forvalte tiden med hensyn til planlegging, organisering og utføring av undervisningsopplegget. Dette indikerer at de ansatte oppfatter at det er større uklarheter rundt forventningene til underviserrollen enn det for eksempel er til forskerrollen. I et intervju ble det uttrykt sterk motstand til ytterligere styring fra ledelsen, særlig knyttet til for eksempel mer detaljert og systematisk timeføring. Dette alene ville ikke løse utfordringene. Under intervjuene kom det likevel frem noen eksempler på at det ble satt grenser for tidsbruken. I noen tilfeller var det den enkelte underviser som hadde satt grenser selv, og i ett tilfelle var det innført en øvre grense fra fakultets side på mengden av veiledning per student. Noen fagmiljøer hadde også innført en maks grense på forelesninger. Intervjuene viste likevel at det i praksis er krevende å opprettholde slike grenser når presset på undervisningen og veiledning er så stort, og bl.a. kravet til «likebehandling» av studenten står sterkt i undervisernes bevissthet.

En informant påpekte at denne uklarheten i forventningene til underviseren var utfordrende særlig for de som var nyansatte. For å trekke noen linjer til poenget om undervisningsrollen «uavgrensede» karakter så kan det se ut som om det eksisterer et dilemma der den avsatte tiden til undervisning og veiledning ikke oppleves å «strekke til», samtidig som at ekstra tid til undervisning og veiledning ikke nødvendigvis vil føre til en reduksjon av opplevd tidspress/tidsknapphet. Realiteten synes å være at underviserne selv setter rammene for egen tidsbruk, noe som i mange tilfeller ser ut til å føre til at underviserne bruker godt over budsjettet tid for å sørge for at kvaliteten på undervisningen når opp til det de anser som et tilfredsstillende nivå. Dette er et «dilemma» som i høy grad ser ut til å prege underviserrollen på tvers av fagmiljøene vi intervjuet og som ingen av informantene ser ut til å ha noen klare tanker om hvordan man eventuelt kan løse.

I krysspresset mellom undervisning og FoU-arbeid var det en tendens til at informantene poengterte at det er FoU-aktiviteten som blir nedprioritert.

Insentivordninger for undervisning?

Det tredje punktet handler om forskjellene i insentivordninger mellom forskningen og undervisningen. Informasjonen fra intervjuene tyder på at skjevheten oppfattes negativt, men på samme tid synes skjevheten ikke å ha en avgjørende innflytelse på underviserens prioriteringer. Mange informanter var kritiske til at det ikke finnes en utbygget individuell insentivordning rundt undervisningen og veiledningen. Samtidig ga flere av informantene uttrykk for en yrkesstolthet knyttet til underviserrollen, og at man ofte prioriterte å gjøre undervisningen så god som mulig – tidvis på bekostning av andre oppgaver stillingen innebærer, som for eksempel forskningsarbeidet. Det kan derfor synes som om engasjement for kvalitet i undervisningen blir en viktig motivasjonsfaktor for underviserne som overskygger de manglende økonomiske- og karrieremessige insentiver for å drive med undervisning og veiledning.

Det foreligger sterkere økonomiske og karrieremessige insentiver for å fokusere på forskningsarbeidet for den enkelte ansatte. På den andre siden ser undervisningen i noen tilfeller ut til å kreve så mye tid at den resterende tiden til FoU ikke er særlig stor. Flere påpekte at dette sistnevnte på sett og vis er et karrierevalg, hvor man prioriterer bort forskningen til fordel for undervisningen, dels fordi man ikke kan la være å gjennomføre undervisningen, men også fordi undervisningen og veiledningen er høyt prioritert ved lærestedet og fordi mange av de vitenskapelig ansatte mener studentkontakt gjennom undervisning og veiledning har stor verdi. Da blir undervisningen «valgt» med en positiv begrunnelse, fordi den er givende og viktig og fordi det er forbundet med en glede å formidle faget til studentene.

At målet om «god undervisning» blir et insentiv og en motivasjonsfaktor i seg selv, bidrar til at den tidsmessige avgrensingen av undervisningen ofte reduseres til «at det tar den tiden det tar» å produsere et godt kvalitativt opplegg for, og en gjennomføring av, undervisningen og veiledningen. Det kan også nevnes at det i noen av intervjuene fremkom at underviserne opplevde at de underpresterte selv om de etter egen mening leverte et faglig holdbart produkt. En informant mente dette kunne henge sammen med det høye ambisjonsnivået for undervisningen, og at dette igjen bidrar til at man kan oppleve et tidspress.

Når «god undervisning» blir insentivet for undervisningsarbeidet, så bygger dette opp under presset for å levere, som igjen bidrar til at man bruker mer tid på undervisningsoppgaver enn man ellers ville gjort.

På denne bakgrunnen kan det virke noe paradoksalt at noen av de vitenskapelig ansatte velger å undervise i stedet for å forske. Kanskje oppfattes det at dette valget gjøres under «et press»?

Den skjeve insentivstrukturen er med på å bidra til en negativ vurdering av tidsressursen selv om det ikke innebærer at de er negative til undervisningsoppgavene i seg selv. En mindre skjev insentivstruktur sammen med tydeligere mål for undervisningsoppgavene kunne kanskje bidra til å endre på opplevelsen av tidspresset?

5.1.2 Undervisning og veiledning: økning i antall oppgaver og tidsallokeringen

I dette kapittelet ser vi på noen av observasjonene rundt utviklingen mot at stadig flere undervisningsoppgaver skal utføres med den samme ressursen. Vi diskuterer først hva underviserne løfter frem som eksempel på økt arbeidsmengde i underviserrollen. Videre oppsummerer vi også noen betraktninger rundt urealistiske tidsregnskaper, og hvordan dette bidrar til opplevelsen av at tidsressursen ikke samsvarer med oppgaveomfanget i underviserrollen.

Det er verdt å merke seg at vi under intervjuene ikke diskuterte i detalj alle de nye oppgavene, bl.a. fordi tiden var begrenset. Tilbakemeldingen fra underviserne om den økte oppgavemengden står imidlertid klart fast, selv om det må flere undersøkelser til for å få klarhet i detaljene i oppgavene.

Økt arbeidsmengde – konstant tidsressurs

På spørsmålet om hva som kan være årsaken til undervisernes negative vurdering av timeressursen til undervisning og veiledning i UU17, trakk samtlige fagmiljøer frem at *oppgaveomfanget* som ligger til underviserrollen i høyere utdanning i dag har økt. Økningen i oppgaveomfanget ser ikke ut til å ha medført en tilsvarende økning i timeressursen som er avsatt til undervisning og veiledning. Det er verdt å merke seg at noen av informantene også indikerte at timeressursen i visse tilfeller hadde blitt *reduert* samtidig med at oppgaveomfanget hadde økt.

Det gjennomgående inntrykket fra intervjuene med fagmiljøene var dermed at tiden satt av til undervisning og veiledning ikke samsvarte med behovet, at dette i stor grad hang sammen med at allokerte timeressurser ikke har holdt tritt med det utvidede oppgaveomfanget knyttet til underviserrollen og at dette er den mest grunnleggende forklaringen på undervisernes negative vurdering av timeressursen i UU17.

Informantene pekte i denne sammenhengen ikke primært på økningen i studenttallet som den viktigste årsaksfaktoren. Intervjuene viste at den sterke økningen i oppgavemengde framstod som en klart viktigere forklaring på tidspresset. Dette stemmer bra med det faktum at forholdstallet mellom student og vitenskapelig ansatte er holdt noenlunde konstant de siste årene.²²

Med henhold til hva slags type konkrete arbeidsoppgaver som var blitt tillagt underviserrollen, inkluderte dette både økt arbeidsmengde og kompleksitet knyttet til eksisterende oppgaver. Flere av informantene ga altså uttrykk for at underviserrollen gradvis hadde blitt tillagt nye oppgaver over tid – noen undervisere nevnte for eksempel at de hadde opplevd en sterk økning i administrative oppgaver.

²² Kilde DBH: Målt i antall studenter per faglige årsverk 2013-2018:

https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/rapport.action?visningId=159&visKode=false&admdebug=false&columns=arstall&index=1&formel=801!8!802!8!803&hier=insttype!9!instkode!9!fakkode!9!ufakkode&sti=¶m=dep_id%3D1!9!arstall%3D2018!8!2017!8!2016!8!2015!8!2014!8!2013

Andre pekte på innføringen av evalueringsregimer (studentevalueringer, fagevalueringer og lignende) og arbeidet rundt disse som faktorer som har bidratt til å øke oppgaveomfanget til underviserne. En informant kommenterte at han innenfor en i prinsippet fri og autonom stilling som akademiker opplevde at han fikk stadig flere bundne oppgaver.

Det ble gitt noen konkrete eksempler på slike oppgaver, for eksempel utviklingsarbeid rundt undervisning og veiledning, opplegg for skrivetrening for nye studenter, videopptak av forelesninger, opplæring i grunnleggende studieteknikk, nye kurstilbud, bestilling av undervisningsrom, administrativ oppfølging av enkeltstudenter, eksamensavvikling, klagehåndtering og nye mentorordninger som var til dels nye oppgaver tillagt underviserrollen. Det ble antydnet at opplevelsen av en *økt forekomst* av slike (delvis nye) oppgaver kunne være en årsak til undervisernes negative vurdering av timeressursen i UU17.

I de tilfellene der nye oppgaver har blitt lagt under undervisnings- og veiledningsarbeidet er det et tydelig inntrykk fra intervjuene at det ikke hadde blitt allokert ytterligere tid i timeregnskapet for å ta høyde for det. Implikasjonen er dermed at økningen i arbeidsoppgavene i realiteten medførte at underviserne må arbeide under et strammere tidsbudsjett enn tidligere.

Det ble antydnet at undervisernes frustrasjon kunne bunne i alt som kommer i tillegg til undervisningen, og at man som faglærer ikke nødvendigvis var forberedt på alt man skulle gjøre. Det ble også uttrykt at det i beste fall var manglende klarhet rundt hva som forventes av de faglig ansatte med hensyn til oppgaver som går utover selve planleggingen og gjennomføringen av undervisningen og veiledningen. Det var ikke alltid at intervjuene brakte frem et klart skille mellom hva som var helt nye oppgaver og hva som var en utvidelse av allerede eksisterende oppgaver

To fagmiljøer påpekte at det allerede i utgangspunktet var et lavt forholdstall mellom underviser og student. Den økte oppgaveporteføljen hadde gjort det enda mer krevende å være underviser, fordi økningen i ressurser ikke hadde kompensert for økte oppgaver eller for et i utgangspunktet svakt forholdstall. Inntrykket fra intervjuene med disse fagmiljøene er at det foreligger en gjensidig forsterkende effekt av et lavt forholdstall mellom underviser og student og ubalanse mellom oppgaver og ressurser til undervisningen. Et annet fagmiljø pekte på at det de siste årene var foretatt nedbemanninger samtidig med at undervisningsbyrden var økt. Dette mente de hadde lagt et press på undervisningen og hadde i noen tilfeller gått utover kvaliteten. Et tredje fagmiljø understreket at de ikke hadde økt bemanningen under de siste årenes økning i studenttallet. De rapporterte om en dobling i antall studenter samtidig som antall vitenskapelig ansatte hadde blitt holdt konstant. Her bør det påpekes at tall fra DBH indikerer at forholdstallet mellom undervisere og studenter har blitt holdt mer eller mindre konstant det siste tiåret. Dette utelukker ikke at en forverring av forholdstallet kan ha forekommet på enkeltinstitusjoner eller studieprogrammer. Vi kan derimot ikke si at det er en tendens mot flere studenter per underviser. På den andre siden – dersom oppgaveomfanget i underviserrollen har økt, er det ikke urimelig å anta at uendret ressursallokering til undervisningsarbeidet (i form av tid og bemanning) har bidratt til økt tidspress for underviserne på et mer generelt grunnlag.

Urealistisk estimering av arbeidstimer til undervisning og veiledning

Alle fagmiljøene som deltok i intervjuene uttrykte at det på arbeidsplassen deres fantes en eller annen form for timeregnskap i forbindelse med undervisningen (og i noen tilfeller veiledningen). Og det kom klart frem at disse «regnskapene/oversiktene/budsjettertid» over antallet timer som er avsatt, ikke er tilstrekkelig presise og ikke speiler det reelle timeforbruket til undervisning og veiledning.

I ett eksempel som ble trukket frem fortalte informanten at den budsjetterte tiden til veiledning av hver enkelt student kun var tilstrekkelig for å gå igjennom bacheloroppgaven på studiet, og at det dessverre var begrenset hva man kunne få til av individuell dybdeveiledning. Mye av veiledningen på studieprogrammet måtte derfor gjøres gruppevis. En annen informant ga også uttrykk for at studentveiledningen tok opp en betydelig andel av den budsjetterte tiden til undervisningsarbeid.

En følge av urealistiske timeregnskaper er at det (indirekte) skapes en undervisningskultur der de ansatte «stiller opp» og bruker konsekvent mye mer tid enn det som er avsatt/estimert til undervisning og veiledning, samtidig som dette ikke reflekteres i timeregistreringen. Det ble trukket frem at denne «dugnadskulturen», der man tar på seg utvidede oppgaver uten at dette blir registrert, bidrar til at den økte arbeidsinnsatsen sjelden premieres i form av økte karrieremuligheter.

Inntrykkene våre fra intervjuene er at slike urealistiske anslag på hvor mye tid som brukes på undervisning og veiledning bidrar til en negativ vurdering fra de ansattes side av tidsressursen avsatt til undervisning og veiledning.

5.1.3 Endringer i kulturen rundt undervisningen og veiledningen

Det er en vanlig oppfatning at møte mellom underviseren og studenten har stor betydning for utdanningskvaliteten²³. Kulturen for kvalitet skapes i dette møtet og i et samspill med selve rammeverket rundt dette møtet (bl.a. tidsressursen). I dette kapittelet ser vi nærmere på endringer i kulturen og spesielt på endringer i underviserrollen, slik underviserne selv vurderer den. De påpekte hvordan det har skjedd store endringer de siste 10–15 årene og hvordan endringene har bidratt til et større tidspress.

Underviserne ble eksplisitt spurt om de hadde opplevd noen endringer i underviserrollen over tid og eventuelt hva disse endringene hadde bestått i. Informantene ga tydelig uttrykk for, på tvers av fagmiljøene, at det har vært en endring i underviserrollen over tid (de siste 10–15 årene), og særlig to endringstrekk ble løftet frem i nærmest alle intervjuene. Det første omhandler forholdet mellom underviserne og studentene, der informantene ga uttrykk for at studentene stiller andre og høyere krav til undervisningen (og underviserne) enn før. Samtidig har «avstanden mellom underviseren og studentene» blitt redusert. Disse endringstrekkene ser ut til å ha blitt forsterket av en økning i mulige kontaktflater mellom underviserne og studentene, blant annet på grunnlag av teknologisk utvikling (e-post, sosiale medier etc.). Det andre trekket handler i hovedsak om en dreining mot utvikling og bruk av nye undervisningsformer, og da særlig fokuset på studentenes læring og på studentaktive læringsformer. Grunnlinjen her er at både de nye undervisningsformene er mer tids- og ressursintensive enn mer tradisjonelle undervisningsformer, samtidig som utviklingen av nye undervisningsopplegg *i seg selv* er ressurskrevende.

Til sammen tegner dette et bilde av endringer i undervisningsrollen som, sammen med det økte oppgaveomfanget og de grunnleggende trekkene ved underviserrollen beskrevet over, bidrar til at tidspresset rundt undervisningsarbeidet ser ut til å være mer skjerpert enn før. Disse endringstrekkene framstår dermed som potensielle faktorer som kan ha bidratt til den negative vurderingen av timeressursen til undervisning og veiledning vi observerer i Underviserundersøkelsen.

²³ Se for eksempel Kunnskapsdepartementet (2017) s. 17

Endret forhold mellom underviser og student

En rekke endringstrekk som ble løftet frem i intervjuene tegnet et bilde av en tilsynelatende endring i forholdet mellom underviserne og studentene. Kort oppsummert omhandler denne endringen om en dreining mot at studentene i større grad oppfatter seg selv som «kunder» og underviseren som «tjenesteleverandør». Utdanning anses som en tjeneste man mottar. Tilsynelatende konsekvenser av dette er at studentene har hyppigere kontakt med og krever mer av underviserne enn tidligere, blant annet med hensyn til veiledning og individuell oppfølging.

Flere av informantene fortalte om en opplevelse av at avstanden mellom underviseren og studenten er blitt klart mindre. Dette ser vi eksempelvis i hvordan studentene har hyppigere individuell kontakt med underviseren, for eksempel gjennom e-postkorrespondanse, kontorbesøk og så videre. I noen tilfeller beskriver også underviserne at studentene tar kontakt via SMS og personlige telefonnummer, også i helgene. Flere av informantene ga uttrykk for at dette har bidratt til en følelse av mindre autoritet og mer stress i underviserrollen. De sitter igjen med et inntrykk av at studenten i dag ser på seg selv som en forbruker, som har både rett og mulighet til å stille krav til (og eventuelt «reklamere på») produktet de mottar i form av undervisningen. Følelsen av tapt autoritet forsterkes av at underviserne jevnlig måles, evalueres og etterprøves på undervisningsarbeidet, ofte av studentene selv. Særlig en informant trakk frem sistnevnte som en viktig endring, og en av følgene av dette var at rollen ble mer usikker.

Mindre avstand mellom underviser og student ser og ut til å ha bidratt til at underviserne i noen tilfeller ender opp med å opptre som en slags «foreldrefigur» eller «psykolog» for studenten. Stadig flere undervisere opplever at studenten kommer til dem med psykiske plager som for eksempel prestasjonsangst. Terskelen for kontakt mellom student og lærer er lavere enn før, og ifølge en informant er dette særlig tydelig blant deler av studentene som har *veldig lav* terskel for å henvende seg til faglig ansatte.

Et annet, relatert poeng som ble løftet frem av noen informanter, er at studentene i dag kommer oftere til underviserne med faglige spørsmål de tidligere ville ha håndtert selv. Det er også stadig vanligere at studenten kommer med utenomfaglige spørsmål til underviserne, og det ble stilt spørsmål om dette er uttrykk for en varig kulturendring med hensyn til hva underviseren kan forventes å hjelpe studenten med. Et sentralt poeng er at den hyppigere kontakten fra studentene bidrar til at underviserne bruker mer tid og energi per student enn tidligere, ofte på ikke-faglige problemstillinger.

Videre påpekte flere av informantene at man som underviser i dag må strekke seg lenger enn man før ville gjort for å imøtekomme studentens forventinger om tett oppfølging. Noen påpekte at de opplevde dagens studenter som en del av et «jeg-samfunn», hvor enkeltstudenter i større grad forventer individuell oppfølging. Videre er studentene ifølge flere informanter tilsynelatende mer «instrumentelle» i den forstand at de er mer pragmatiske og resultatorienterte i sin tilnærming til utdanningen enn tidligere. En av de intervjuede nevnte at dagens studenter er mer «eksamensorienterte, snevrere og klart mer karrierefokuserte». De vil ha direkte og klare svar rundt eksamensrelevante temaer og spørsmål og hva som kunne forventes til eksamen, og de virker i mindre grad å være «nysgjerrige» på temaer som ikke er direkte eksamensrelevante. De vil at undervisningen skal gi dem «fasiten».

Flere av informantene indikerte også at i de nye kontaktmønstrene og kravene til individuell oppfølging ligger det også et klart uttrykk for at dette er noe studentene kan *forvente* av underviserne. Videre er underviserne kritiske til at studenten ofte selv møter uforberedt til undervisningen – noe som

forsterker inntrykket av at studentene ser på undervisningen som «serviceytelse» heller enn noe som stiller krav til deres arbeid og egeninnsats. En informant nevnte også det han kalte «perfeksjonistiske krav» til undervisningen, der studentene etterlater lite rom for feil. Et eksempel som ble løftet frem var studenter som fortløpende sjekket og korrigererte informasjon fra undervisernes powerpointpresentasjon underveis i undervisningen (ved hjelp av egen laptop). Informanten påpekte at dette ikke er en negativ tendens da det bidrar til både kvalitetssikring av undervisningen og til diskusjoner/problematiseringer rundt temaet som undervises. Men utfordringen var at underviseren ofte må stille «med fasitsvar» og at studenten tidvis forventet «avklaringer» i forelesingen som det ikke er mulig for underviseren å innfri. En annen informant pekte på tendensen til at studentene i større grad forventer å bli «underholdt» i undervisningen – dette kunne imidlertid også bidra positivt da det presset underviseren til å reflektere rundt hvordan hun kan gjøre undervisningen mer engasjerende. Felles for undervisernes beskrivelser av situasjonen var, slik vi oppfattet dette, at endringen har bidratt til et større tidspress og en mer komplisert og sammensatt undervisningssituasjon.

Bruken av sosiale medier i undervisningsøyemed ser ut til å ha bidratt til et større press i undervisning og veiledning. Underviserne var klare på at sosiale medier og det å være (i noen tilfeller 24/7) tilgjengelige her, har resultert i flere henvendelser og fra flere kanaler. Bruk av sosiale medier ser ut til å senke terskelen for å henvende seg til underviseren. Det kan se ut som at økt bruk av sosiale medier i forbindelse med undervisningen har bidratt til større opplevd belastning for underviserne, heller enn at det har bidratt til en tydelig effektiviseringsgevinst i forbindelse med undervisning og veiledning. Dette ytterligere forsterkede tidspresset er det ifølge underviserne ikke tatt høyde for når man på lærestedet planlegger arbeidshverdagen og estimerer tidsbruken til undervisning og veiledning for en underviser. En av respondentene fremhevet også hvordan sosiale medier i noen tilfeller la til rette for en slags «flokkmentalitet» og gruppedynamikk blant studentene som forsterket «kravmentaliteten» ytterligere. Underviserne mener det er krevende å møte presset som oppstår i en slik omfattende og kollektiv form. For å bøte på dette har noen av fagene, og i noen tilfeller underviserne, iverksatt tiltak for å begrense bruken av sosiale medier i kontakten med studenten.

Skal man besvare noen enkelte henvendelser eller alle, eller bare et utvalg? Noen undervisere pekte på at det fort kunne framstå som en urettferdig situasjon hvor enkelte eller en gruppe studenter fikk et langt bedre undervisnings- og veiledningstilbud. Flere undervisere mente det var et viktig grunnprinsipp at studentene behandles likt og at individuell kontakt gjennom kanaler som sosiale medier kunne skape dilemmaer av denne typen for underviserne.

Oppsummert kan vi si at underviserne gir uttrykk for at form og innhold i forholdet mellom lærer og student er i sterk endring. Innholdet i kontakten har endret seg, sammen med kontaktformen – studentene tar opp andre utfordringer/problem med undervisere i dag enn før, og de tar kontakt gjennom andre og flere kanaler enn tidligere. Dette ser ut til å henge tett sammen med en dreining mot oppfattelsen av utdanningen som en «tjeneste» man mottar, med tilhørende økte krav og forventninger til undervisning og individuell oppfølging. Summen av dette ser imidlertid ut til å være at tidspresset på underviserne øker.

Vi mener det er grunnlag for å si at undervisernes vurdering av det *endrede forholdet mellom student og underviser* er en del av forklaring på undervisernes negative vurdering av timeressursen i UU17.

Dreining mot nye undervisningsformer

Det andre overordnede endringstrekket med hensyn til underviserrollen som fremkom av intervjuene, er en dreining mot nye og mer studentaktive undervisningsformer²⁴. Det ser ut til at dette endringstrekket har bidratt til økt opplevd tidspress blant underviserne på to måter. For det første gjennom fokuset på innovasjon og utvikling i undervisningen, som er krevende og kommer i tillegg til gjennomføringen av selve undervisningen. For det andre gjennom at de nye undervisningsformene (for eksempel studentaktive undervisningsformer) gjerne i seg selv er mer tid- og ressurskrevende. Gooblar (2019) beskriver denne utviklingen som krevende med mye ekstraarbeid for læreren og stiller spørsmålet om utviklingen kan lede til faglig utbrenthet.

Flere av informantene påpekte at det i økende grad stilles krav til underviserne om å kontinuerlig utvikle og forbedre egen undervisning. Blant fagmiljøene vi snakket med var det overordnede inntrykket at disse forventningene enten kommer fra fakultetet eller instituttet i forbindelse med reformer og utviklingstiltak. Det forventes at underviserne har hovedansvaret for videreutviklingen av særlig undervisningen, men også til dels veiledningen. Flere informanter trakk frem at hyppige endringer og reformer var blitt et vanlig fenomen innenfor utdanningsfeltet, og dette bidro også til det økte tidspresset rundet utdanningen. En gjennomgående oppfatning var at det vanligvis ikke ble avsatt ekstra ressurser til denne typen utviklingsarbeid, og at det var forutsatt utført innenfor de avsatte tidsrammene for undervisningsarbeidet. Ett fagmiljø påpekte at omlegging av undervisningsopplegg ofte ga mye etterarbeid før «ting satte seg», og noen hadde hatt særlige utfordringer i etterkant av omleggingen av studiet.

I fokuset på utviklingen av undervisningen ser det også ut til å være en særlig oppmerksomhet rundt *studentaktive undervisningsformer*. En informant påpekte at det i dag er større fokus på studentens *læring* der undervisningen tidligere kunne karakteriseres som overføring av kunnskap fra underviser til student. Det ble i løpet av intervjuene gitt flere konkrete eksempler på nye undervisningsformer som ble tatt i bruk. Endringer som ble påpekt var bruk av ny teknologi, prosjektundervisning, flipped classroom, klikkere i undervisningen og så videre. Blant undervisere innen de mer tradisjonelt tunge «forelesningsfagene» som ble intervjuet, ble det pekt på både mer bruk av studentaktiverende undervisningsformer som kursundervisning og caser – hvor ideen var trening på praktisk og realistisk utføring av yrket for studentene. Dette ble også beskrevet som mer tidkrevende å forberede enn en tradisjonell forelesning.

Et av fagmiljøene løftet frem økt bruk av seminarer samtidig som mengden av forelesninger er holdt konstant, slik at det totalt sett var blitt et økt omfang av undervisningen samtidig som en større andel av undervisningen ble utført tettere på studentene. Et annet fagmiljø slo fast at bruken av studentaktive undervisningsformer var økt kraftig i forbindelse med innføringen av en ny studieplan. De mente det var avgjørende at studentene forberedte seg i forkant for at denne undervisningsformen (studentaktiv læring) skulle bli vellykket. De hadde derfor innført et sett av testspørsmål til studenten i forkant av undervisningen for å kontrollere om de var forberedte. Informantene påpekte at selv om den nye studieordningen var kvalitativt bedre og ga mer stimulerende undervisning, så krevde den mer forberedelser i forkant. En informant påpekte at innføringen av nye og varierte undervisningsformer bidro til å gjøre undervisningsarbeidet særlig mer krevende for de som er nye i underviserrollen (nyutdannede). Under intervjuene pekte flere på at det i dag stilles nye krav til de som ansettes (ved ansettelser er det ikke *bare* en vurdering av søkerens forskningen som legges til grunn), om å

²⁴For en historisk fremstilling av vendingen mot nye studentsentrerte undervisnings- og læringsmetoder, se for eksempel Damsa (2019)

dokumentere erfaring og pedagogisk kompetanse, blant annet ved å gjennomføre en «prøveforelesning». Dette kan muligens føre til at problemene rundt dette vil bli mindre i fremtiden.

Flere informanter ga også uttrykk for at undervisningen var blitt mer kompleks, sammensatt og krevende enn tidligere. En informant påpekte at det i dag oftere er et krav om å vektlegge breddeundervisning i det enkelte fag, noe som igjen krever mer forberedelser. Samtidig ble det av en annen påpekt at fagene i seg selv (og verden) ofte endrer seg raskere i dag enn tidligere, og at dette blant annet krever mer spesialisert og oppdatert kunnskap på et gitt felt. Denne motsetningen mellom et breddekrav og et dybdekrav gjør undervisningen mer krevende, men det bidrar også en større dynamikk, og gir en mer interessant undervisningssituasjonen.

En annen kompliserende faktor som ble løftet frem var faglig og sosial heterogenitet i studentgruppen. Variasjon i studentgruppen gjør det vanskelig å utarbeide et undervisningsopplegg som «treffer alle» og stiller høyere krav til underviserne med hensyn til å utarbeide bevisste strategier for å ta høyde for dette i undervisningen. Heterogenitet i studentgruppen ble likevel ikke trukket frem som en generell faglig utfordring av informantene. I noen tilfeller kunne heterogeniteten i gruppen virke som en positiv utfordring som kunne stimulere til kreativitet og nye løsninger – men poenget fra underviserne syntes å være at det er mer tids- og ressurskrevende å forberede slik undervisning, ikke at heterogenitet er et problem i seg selv.

Noen andre kompliserende trekk ved dagens undervisningssituasjon som ble løftet frem inkluderte økte krav til pedagogisk kunnskap, oppfølging av studenter i situasjoner der undervisningen foregår på forskjellige campus og at studentene i større grad fokuserer på karaktermål og ønsker seg mer «eksamensrettet undervisning».

Overordnet sett gav informantene et inntrykk av at kravene til utvikling av undervisningen har økt, samtidig som at underviserne må mestre et bredere spekter av undervisningsformer som i tillegg er mer tids- og ressursintensive enn tidligere. Sammen med at det er blitt «kortere avstander» mellom underviser og student, økte krav fra studentgruppene og en tidsallokering til undervisning og veiledning som har blitt holdt mer eller mindre konstant over tid, ser endringene og utvikling mot, og bruk av nye undervisningsformer, til å ha bidratt til å øke tidspresset i undervisningsrollen.

6 En oppsummering – Hva er årsakene til den negative vurderingen av tidsressursen til undervisning og veiledning?

Overordnet sett tegner både de kvantitative analysene og intervjuene med fagmiljøene et bilde av at underviserne opplever et betydelig tidspress i forbindelse med underviserrollen, og dette synes å ligge bak deres negative vurdering av timeressursen til undervisning og veiledning.

De kvantitative undersøkelsene indikerer at særlig underviserne som bruker en betydelig andel av arbeidstiden sin på undervisning og veiledning er mer tilbøyelige til å vurdere timeressursen negativt enn øvrige undervisere. Underveis i dette prosjektet har vi blitt klar over at det eksisterer en spørreundersøkelse i Sverige til vitenskapelig ansatte, utført av organisasjonen Sveriges universitetslærare och forskare (SULF), som indikerer et lignende funn som vårt. Dette kan tyde på at en

økende andel undervisningsoppgaver gir økt selvopplevd stress.²⁵ Eventuelt kan det også tenkes at de underviserne som rapporterer at de bruker en særlig høy andel av arbeidstiden til undervisning og veiledning, også i stor grad favner de underviserne som opplever at arbeidet med undervisning og veiledning spiser av tiden til øvrige oppgaver – og at dette forklarer sammenhengen med negativ vurdering av timeressursen.

Dybdeintervjuene ga oss en utdypende forklaring på det opplevde tidspresset. Det er mange faktorer som påvirker tidspresset og som tilsynelatende ligger bak fenomenet «negativ vurdering av timeressursen», slik som den fremkom i Underviserundersøkelsen. Vi har valgt å gruppere resultatene av intervjuene i tre hovedgrupper av årsaksfaktorer.

Den første gruppen av faktorer kan knyttes til *trekk ved selve underviserrollen*. Rollen ser i seg selv ut til å være i en «skvis» mellom mange forskjellige forventinger slik som: effektivitet, kvalitet, uklare mål og et lite utbygget insentivsystem. Den andre kategorien var forbundet med den klare *oppgaveøkningen som ligger til underviserrollen og den samtidig manglende reelle tidsallokeringen* for å kompensere for denne økningen. Samtlige grupper som ble intervjuet pekte på at underviserrollen hadde fått økt antall oppgaver, samtidig som de ikke opplevde at det ble tilført ytterligere tidsressurser for å håndtere det økte oppgaveomfanget. Dette var et av intervjuenes klareste funn. Den tredje gruppen av faktorer som påvirker opplevelsen av tidspresset, er *endringstrekk i underviserrollen* de siste 10–15 årene, hvor det er to utviklingstrekk som særlig synes å bidra til et opplevd tidspres: studentenes høyere krav enn før til undervisning og veiledning og innføringen av og forventingen om en kontinuerlig utvikling av nye undervisnings- og arbeidsformer i høyere utdanning.

7 Tidspresset i undervisningen og veiledningen – en utfordring for utdanningskvaliteten? En avsluttende refleksjon.

Hva betyr tidspresset for utdanningskvaliteten? NOKUT har ikke innhentet noen direkte svar på dette gjennom analyser og intervjuer. I det foreliggende siste kapitlet antyder vi noen mulige utfordringer som tidspresset (og noen av de bakenforliggende faktorene) kan ha.

En utfordring for utdanningskvaliteten?

Kvaliteten på selve undervisningen ser ut til å være god ifølge underviserne – både basert på det informantene fortalte i intervjuene og ut fra svardataene fra UU17²⁶. Hovedinntrykket er at undervisningen og veiledningen er noe underviserne prioriterer høyt. I intervjuene kom det frem at underviserne verdsetter både det å formidle faget i undervisningen og at studentkontakten de får gjennom undervisningen og veiledningen er verdifull. Underviserne ser imidlertid samtidig ut til å oppleve et betydelig tidspres i underviserrollen som kan knyttes opp mot både rammefaktorer rundt og trekk ved selve underviserrollen og til endringstrekk ved rollen.

Selv om underviserne er tilfreds med kvaliteten i studieprogrammet, er de likevel lite positive til utviklingen av en forbruker- og kravkultur blant studentene, som ifølge dem svekker kvaliteten. Det er

²⁵ Se SULFs hjemmeside (nyhetsoppslag 24/10-18). Rapport fra prosjektet er per medio mars ikke ferdigstilt.

²⁶ Dette står til en viss grad i kontrast til studentenes vurdering av kvaliteten i spesielt faglig veiledning og tilbakemeldinger fra faglig ansatte. Spørsmålene om dette i Studiebarometeret (studentundersøkelsen) har scoret spesielt lavt over flere år. Se for eksempel s.22 Bakken mfl. (2019). Det bør bemerkes at underviserne ikke har svart på direkte spørsmål om veiledning i UU17.

mulig å være kritisk til undervisernes beskrivelse av situasjonen. Er det virkelig slik at studenten har påvirket møtet med underviseren i en slik negativ grad som det fremkom under intervjuene? Funn i Studentundersøkelsen tyder på at studentene på sin side er godt fornøyd med undervisningen, men når det gjelder veiledningen tyder svarene fra studentene på at heller ikke de er tilfredse med situasjonen. Det er mulig at «den kravstore forbrukerstudenten» egentlig er en student som er misfornøyd med veiledningen, og at det «krevende og pressede» møtet mellom underviser og student kan indikere at veiledningssituasjonen er kritisk? Denne mulige forklaringen ble ikke drøftet under intervjuene.

Et overraskende funn i analysen av svardata fra UU17 er at det tilsynelatende ikke er noen sammenheng mellom undervisernes vurderingen av «alt-i-alt» kvalitet i studieprogrammet og den negative vurderingen av tidsressursen. Betyr dette at det opplevde tidspresset ikke har noe å si for kvaliteten i utdanningen? På direkte spørsmål om dette i intervjuene, forklarte de fleste at dette «merkelige funnet» kan skyldes at underviserne først vurderer kvaliteten i programmet (isolert) og deres tilhørende innsats med undervisning og veiledning, og at den negative vurderingen av timeressursen i større grad handler om at man deretter «ergres seg over timeforbruket». En mulig grunn til at vi ikke ser en kobling mellom timeressursvurdering og kvalitet kan med andre ord være at alt-i-alt-tilfredsheten måler *nåværende kvalitetstilstand*. Det er tenkelig at underviserne ikke inkluderer *mulighet for utvikling av studiet* i deres helhetlige vurdering av studiekvaliteten. Om en viktig kvalitetsutfordring ligger i mulighetene for *utvikling av studiet*, så vil dette sannsynligvis ikke fanges opp av analysen.

Det overordnede inntrykket vårt fra analyser og intervjuer er at underviserne fastholder at utdanningskvaliteten opprettholdes bl.a. fordi de selv ser ut til å prioritere kvalitet i undervisningen, selv om dette tar mer tid enn hva som er budsjettet – og tidvis på bekostning av andre oppgaver. Man kan dermed legge frem en påstand om at kvaliteten på undervisning og veiledning er god *på tross av* tidspresset underviserne opplever.

Men: er dette en *bærekraftig* situasjon?

Underviserne rapporterer at de opplever at oppgaveomfanget og kompleksiteten øker samtidig som timeressursen til undervisning og veiledning holdes konstant. Dette legger press på underviseren samtidig som det potensielt går ut over (andre) arbeidsoppgaver. Informantene under intervjuene indikerte at særlig to oppgaver lider under tidspresset: det går for det første ut over mulighetene for *individuell* oppfølging av studenter (veiledningen) og for det andre at FoU-virksomheten nedprioriteres. En tredje mulig konsekvens som vi kan antyde, basert på analyser og intervjuer, er at arbeidet med videreutviklingen av nye undervisnings- og læringsformer i noen grad salderes bort²⁷.

At tidspresset ser ut til å gjøre mulighetene dårligere for individuell veiledning av studentene, finner gjenklang i funn i Studiebarometerets studentundersøkelse, hvor veiledning er en faktor som over mange år har scoret lavt blant studentene. Det kan tenkes at undervisernes kritiske vurdering av arbeidet rundt tettere oppfølgingen av studentene og en opplevelsen av et «forbruker-press» fra studentene, kan være et uttrykk for at veiledningen ikke fungerer tilstrekkelig godt.

Dersom stadig flere undervisere må prioritere ned FoU-delen av arbeidet sitt, kan dette potensielt lede til at idealet om FoU-basert utdanning ikke vil realiseres på en god måte. Et opplevd krysspress mellom undervisnings- og FoU-virksomheten vil over tid kunne påvirke begge oppgavene negativt.

²⁷ Stensaker mf. (2018), s. 8 Har et lignende funn. En stor andel av studieprogramlederne i en spørreundersøkelse, svarer at de mangler *tid* til å utvikle nyskapende studieprogrammer. Den negative vurderingen av tidsressursen er i denne studien er (også) et funn på tvers av faggrensene.

Det kan argumenteres for at en nedprioritering av utviklingsarbeidet rundt undervisnings- og veiledningsoppgavene kan representere en risiko for stagnasjon i utdanningskvaliteten. Om underviserne bruker mer enn tilmålt tid til selve gjennomføringen av undervisning og veiledning, er det vanskeligere å kunne se for seg hvordan de også skal kunne dedikere tid og ressurser til videreutviklingen av denne.

Det vil i så fall være stikk i strid med myndighetenes ambisjoner i stortingsmeldingen; Meld. St.16 *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet 2017), om en videre utvikling av utdanningskvaliteten. En nylig levert mastergradsoppgave (Sjøbrend 2018) konkluderte med at tidsressursen er hovedbarrieren for utviklingsarbeidet rundt, og innovasjon av, undervisnings- og læringsmetoder i norsk høyere utdanning. Dette støtter opp under funnene i undersøkelsen vår som tyder på at det systematiske utviklingsarbeidet rundt undervisningen kan være en salderingspost. NOKUTs internasjonale evaluering (NOKUT 2017) av hvordan en oppnår høy kvalitet i mastergradsprogrammer i både økonomi og molekylærbiologi finner også at tidsressursen er en kritisk faktor for å utvikle innovative undervisnings- og læringsformer²⁸. Ytterligere støtte for at tidsressursen er en nøkkelfaktor for å utvikle innovative og forskningsbaserte studieprogram, finnes i en nylig publisert artikkel (Stensaker mfl. 2018) om hvordan utdanningsledere oppfatter hvilke faktorer som er kritiske for forandring og fornyelse av studieprogrammer.

²⁸ Se for eksempel, s. 35 (NOKUT 2017)

8 Referanseliste

Amundsen G.Y., Damen M., Haakstad J. og Karlsen H. (2017) *Underviserundersøkelsen 2016*. NOKUT

Amundsen, G.Y. & Haakstad, J. (2017) *Undervisningsarbeidet i endring? Rammevilkår, samarbeid og kvalitetskultur i høyere utdanning. En oppfølging av funn i Underviserundersøkelsen 2016*, NOKUT rapport 2017-3

Amundsen, G.Y. & Haakstad, J. (2018) *Teaching in Higher Education. Consistency and Change in the Role*, Journal of the European Higher Education Area, pp 83-99 (2/2018) DUZ Verlags- und Medienhaus, Berlin

Bakken, P., Pedersen, L.F., Wiggen, K.S. og Øygarden, K.F. (2019) *Studiebarometeret 2018 – Hovedtendenser*, NOKUT rapport 2019-1

Gunnes, Hebe (2018) *Tidsbruksundersøkelsen for universiteter og høyskoler. En kartlegging av tidsbruk blant vitenskapelig ansatte og faglig tilsatte i 2016*. NIFU, Arbeidsnotat 2018:2

Det Kongelige Kunnskapsdepartement (2017): *Meld.St.16 Kultur for kvalitet i høyere utdanning*, 27. januar 2017

Gooblar, David, *Is it Ever OK to Lecture?* The Chronicle of Higher Education, January 15, 2019

Lid S.E., Pedersen, L.F., Damen, M. (2018) *Underviserundersøkelsen 2017 - Hovedtendenser*. NOKUT rapport 2018-2

NOKUT (2017). *EUROMA – critical factors for achieving high quality in Molecular Biology master programmes*, NOKUTs Evaluations, Report number 2

Sjøbrend, Madeleine (2018), *Hvordan arbeider universiteter og høyskoler med utviklingen av nye undervisnings- og læringsmetoder? En casestudie av Sentre for Fremragende Utdanning* Mastergradsoppgave i entreprenørskap og innovasjon, NMBU Handelshøyskolen

Stensaker, B., Frølich, N. and Aamodt, P.O. (2018) *Policy, Perceptions, and Practice. A study of Educational Leadership and their Balancing of Expectations and Interests at Micro-Level*, Higher Education Policy pp 1-18, 2018 IAU

Susi, Toma, Shalvi, S. & Srinivas, M. *'I'll work on it over the weekend': high workload and other pressures faced by early-career researchers*, Nature (Career Column), 17 June 2019

Appendiks

1. Spørsmålene om tidsbruk – NIFUs tidsbrukundersøkelse

Hvordan ble arbeidstiden din i 2016 fordelt på ulike arbeidsoppgaver? Fordelingen gjelder hele kalenderåret, ikke bare undervisningsterminene. Eventuell forskningstermin skal inngå i anslaget. Inkluder total tid du har benyttet i forbindelse med din stilling og yrkesutøvelse for øvrig, selv om noe av tiden har falt utenfor normal arbeidstid.

Anslå i prosent fordelingen av din arbeidstid på følgende aktiviteter:

(La anslagene summere seg til 100 prosent, oppgi nærmeste hele prosent.)

Undervisning ved egen institusjon ◉ Undervisning ved egen institusjon: Omfatter tid til planlegging, forberedelse og gjennomføring av alle typer undervisning inkl. praksisveiledning ved egen institusjon. Etterutdanningskurs e.l., arbeid med studieplaner, veiledning på bachelornivå, konferansetimer, _____

ekskursjoner, eksamensarbeid, bedømmelse av doktorgrader, eller lignende skal medregnes. Tid til utvikling av undervisningsmateriale og studie-/fagplaner skal medregnes her.

Faglig veiledning av mastergrads- og doktorgradsstudenter _____

Forskning og utviklingsarbeid (FoU) ◉ FoU: Angi alt arbeid som er direkte knyttet til forskning og utviklingsarbeid; både egne prosjekter og ledelse eller assistanse ved andres prosjekter, medregnet f. eks. litteraturstudier, publisering av forskningsresultater, reiser, planlegging av prosjekter, deltakelse på konferanser og utdanningsaktiviteter knyttet til egen forskning. _____

Administrasjon ◉ Administrasjon: Omfatter alt administrativt arbeid; verv, møter, rapportering, ledelse mv. ved egen institusjon, og som ikke naturlig inngår i noen av de øvrige arbeidsoppgavene. _____

Museumsvirksomhet ◉ Museumsvirksomhet: Omfatter forvaltningsoppgaver og tid medgått til samlingsarbeid og utstillinger. _____

Kunstnerisk virksomhet ◉ Kunstnerisk virksomhet: Omfatter skapende og utøvende virksomhet. _____

Utadrettede oppgaver ◉ Utadrettede oppgaver: Omfatter foredrag, undervisning, veiledning, eksamensarbeid, arbeid med studieplaner ved andre institusjoner, samt arbeid med lærebøker, populærvitenskapelig virksomhet, medlemskap i styrer, komiteer, redaktør/medarbeider i vitenskapelige tidsskrifter e.l., evaluerings- og bedømmelsesoppdrag. _____

Profesjonell yrkesutøvelse ◉ Profesjonell yrkesutøvelse: All yrkesaktivitet som ikke er tatt med foran. For eksempel kan dette være overlege/tannlege, advokat, konsulenttjenester e.l. _____

Hvor mange timer i gjennomsnitt per uke vil du anslå at du i 2016 til sammen arbeidet med de ovenfor nevnte oppgavene?

2. Intervjuguiden

Intervjuguide - Tidsressurs til undervisning og veiledning

1. Funn i Underviserundersøkelsen 16 og 17

- a) Underviserne (i alle fagområder) vurderer tidsressursen til undervisning og veiledning negativt. I 2017 svarte 40 % at de mente dette var et område som trenger å forbedres.
Hva tror dere er årsaken til den negative vurderingen?
- b) Analyser av resultatene fra undersøkelsen(e) indikerer at undervisernes faktiske tidsbruk til undervisning og veiledning ikke henger sammen med den negative vurderingen av tidsressursen – dvs. at undervisere som dedikerer mer tid (totalt eller som andel av total tidsbruk) til undervisning og veiledning hverken er mer eller mindre fornøyd med tidsressursen til undervisning og veiledning. Hva tror dere er årsaken til dette?
- c) Analysene indikerer også at undervisernes negative vurdering av tidsressursen til undervisning og veiledning er et av (kvalitets)aspektene som har *minst* innvirkning på overordnet tilfredshet med kvaliteten på studieprogrammet. Gir dette et riktig bilde av undervisernes oppfatning av sammenhengen mellom tidsressurs til undervisning og veiledning og kvalitet? Hva tror dere er årsaken til dette?

2. Underviserrollen i endring?

- a. Hvordan vil dere beskrive utviklingen i underviserrollen de siste 10-15 årene. Hvilke viktige endringstrekk vil dere evt. trekke frem?
 - a. Hvordan påvirker faglig heterogenitet i studentgruppen underviserrollen?
- b. Er undervisningen og/veiledningen blitt mer krevende og utfordrende eller evt enklere de siste 10/15 årene?
 - a. Hvis ja; hvorfor?
 - b. Tror dere dette har ført til økt tidspress for underviserne?
 - c. Tror dere dette påvirker kvaliteten i utdanningen og undervisningen (negativt)?
- c. Har det vært en endring i undervisnings- og arbeidsformer (de siste 10/15 årene)?
 - i. Hvis ja; hvilke endringer?
- d. Er det et fokus på «studentaktive undervisningsformer»? på deres institusjon / i deres fagfelt?
 - i. Hvis ja; hvordan påvirker dette underviserrollen? Tid til undervisning og veiledning?
- e. Hvordan har endringer i underviserrollen/undervisnings- og arbeidsformer (om de har funnet sted) påvirket kompetansekravet til underviserne?