

Universiteta og høgskulane sitt arbeid med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma

Dokument 3:14 (2022–2023)



Til Stortinget

Riksrevisjonen legg med dette fram Dokument 3:14 (2022–2023)
*Universiteta og høgskulane sitt arbeid med å vidareutvikle kvaliteten
i studieprogramma.*

Dokumentet har følgjande inndeling:

- Konklusjonar frå Riksrevisjonen, overordna vurdering, utdjuping av konklusjonar, tilrådingar, svaret frå statsråden og fråsegn frå Riksrevisjon til svaret frå statsråden
- Vedlegg 1: Brev frå Riksrevisjonen til statsråden
- Vedlegg 2: Svaret frå statsråden
- Vedlegg 3: Forvaltningsrevisjonsrapport med vurderingar

Riksrevisjonen, 27. juni 2023

For riksrevisorkollegiet

Karl Eirik Schjøtt-Pedersen
riksrevisor

Innhald

1	Innleiing	6
2	Konklusjonar	8
3	Overordna vurdering	9
4	Utdjuping av konklusjonar	9
4.1	Fleire studentar fullfører på normert tid, men det er framleis mange som bruker lang tid på studia	9
4.2	Det er behov for å vidareutvikle kvaliteten i mange studieprogram	12
4.3	Institusjonane har utfordringar med å leggje til rette for utviklingsarbeid	16
4.4	Statlege verkemiddel si betydning for kvalitetsarbeidet ved institusjonane	19
5	Tilrådingar	22
6	Svaret frå statsråden	22
7	Fråsegn frå Riksrevisjonen til svaret frå statsråden	22
	Vedlegg	23
	Vedlegg 1: Riksrevisjonens brev til statsråden i Kunnskapsdepartementet	
	Vedlegg 2: Svaret frå statsråden	
	Vedlegg 3: Forvaltningsrevisjonsrapport med vurderingar	

Figuroversikt

Figur 1	Nye studiepoeng per registrerte student, heiltidsekvivalent, 2013–2022. Gjennomsnitt	10
Figur 2	Gjennomføring på normert tid for studentar på bachelorprogram og toårig masterprogram 2013–2022. Prosent	11
Figur 3	Utvikling over tid i bruk av ulike undervisningsformer, emnenivå, 2016–2021	13
Figur 4	Studentane si vurdering av om undervisninga er studentaktiv, studieprogramnivå, 2022. Sortert på median (n = 800).....	14

Faktaboksoversikt

Faktaboks 1	Studentaktive undervisningsformer	13
Faktaboks 2	Vurderingsformer	15
Faktaboks 3	Kvalitetsprogramma	20

Riksrevisjonen nyttar desse omgrepa for kritikk, med denne rangeringa etter høgast alvorsgrad:

1. **Sterkt kritikkverdige** er den sterkaste kritikken frå Riksrevisjonen. Vi bruker dette kritikknivået når vi finn alvorlege svakheiter, feil og manglar. Ofte vil dei kunne få svært store konsekvensar for enkeltmenneske eller samfunnet.
2. **Kritikkverdige** bruker vi når vi finn store svakheiter, feil og manglar som ofte kan få moderate til store konsekvensar for enkeltmenneske eller samfunnet.
3. **Ikkje tilfredsstillande** bruker vi når vi finn svakheiter, feil og manglar, men som i mindre grad får direkte konsekvensar for enkeltmenneske eller samfunnet.

1 Innleiing

Høgare utdanning av god kvalitet er ein grunnleggjande føresetnad for å vidareutvikle Noreg som eit demokratisk og berekraftig kunnskapssamfunn. Universiteta og høgskulane spelar ei avgjerande rolle i samfunnet ved å utdanne kandidatar med høg kompetanse som kan ta hand om viktige samfunnsfunksjonar. Høgare utdanning har også stor betydning for utviklinga til enkeltmenneske, både karrieremessig og personleg. Utdanning av høg kvalitet er ein viktig føresetnad for å kunne møte dei framtidige utfordringane i samfunnet når det gjeld klima, demografi og teknologisk utvikling. Evna til kontinuerleg kompetanseheving og omstilling vil vere avgjerande for å vidareutvikle samfunnet og for å bevare velferdsnivået vårt. Universiteta og høgskulane har som oppgåve å tilby oppdaterte og relevante utdanningar som motiverer til læring og gjennomføring.

Bakgrunnen for undersøkinga er at det er ulike forhold som viser at det er behov for å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma, sjølv om mykje av den høgare utdanninga i Noreg har god kvalitet:

- Samfunnsmessige endringar krev at institusjonane vurderer studieprogramma opp mot behov i samfunns- og arbeidsliv.
- Studentmassen har blitt meir ueinsarta, og startkompetansen er ulik.
- Utdanningsoppgåva har mindre merksemd og prestisje enn forskingsoppgåva.
- Studentane er misfornøgde med tilbakemeldingane og rettleiinga dei får av undervisarane.
- Institusjonane bør leggje meir til rette for studentane si læring, mellom anna gjennom betre samanheng mellom læringsutbytebeskrivingar, undervisnings- og læringsformer og vurderingsformer, og dessutan meir studentaktive undervisningsformer.
- Tidsbruk og fråfall i studieprogramma tyder på behov for å styrkje studiegjennomføringa.

Målet med undersøkinga har vore å belyse føresetnadene for å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma og styrkje studiegjennomføringa. Undersøkinga omfattar perioden 2016–2022.

Kvalitet i høgare utdanning er eit samansett fenomen, og det er mange forhold som kan bidra til god utdanningskvalitet. Utdanningskvalitet handlar mellom anna om kvaliteten på undervisninga og oppfølginga studentane får, studieprogramma institusjonane tilbyr, innhaldet i studia og læringsutbyttet av utdanninga. Ei forbetring av utdanningskvaliteten kan bidra til betre studiegjennomføring. I kvalitetsmeldinga blir det trekt fram faktorar som kan bidra til god utdanningskvalitet.

Undersøkinga handlar i hovudsak om det studienære kvalitetsarbeidet, korleis institusjonane legg til rette for å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma, og korleis statlege verkemiddel støttar opp om dette arbeidet.

Undersøkinga har mellom anna teke utgangspunkt i desse vedtaka og føresetnadene frå Stortinget:



Høgare utdanning

- 300 000 studentar
- om lag 6 000 studieprogram
- 21 statlege og 15 private utdanningsinstitusjonar
- om lag 42 milliardar kroner løyvde i 2022



Kvalitet som eit samansett fenomen

Kvalitet handlar om standardar som skal overhaldast, og om å møte forventningar og krav. Men det handlar også om det framifrå, og om variasjon, mangfald, utvikling og innovasjon, effektivitet og relevans.

- *Lov om universiteter og høyskoler* (universitets- og høgskulelova), med
 - *forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning* (studiekvalitetsforskrifta)
 - *forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning* (studietilsynsforskrifta)
- Innst. 391 S (2020–2021). *Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om Utdanning for omstilling – økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*, jf. Meld. St. 16 (2020–2021)
- Innst. 364 S (2016–2017). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Kultur for kvalitet i høyere utdanning*, jf. Meld. St. 16 (2016–2017)
- Innst. 35 S (2015–2016). *Innstilling fra kontroll- og konstitusjonskomiteen om Riksrevisjonens undersøkelse av studiegjennomføringen i høyere utdanning*, jf. Dokument 3:8 (2014–2015)

Rapporten vart lagd fram for Kunnskapsdepartementet ved brev 8. mars 2023. Departementet har i brev av 11. april 2023 gitt kommentarar til rapporten. Kommentaraner er i hovudsak innarbeidde i rapporten og i dette dokumentet.

Rapporten, oversendingsbrevet frå riksrevisorkollegiet til departementet 25. mai 2023 og svaret frå statsråden 8. juni 2023 følgjer som vedlegg.

2 Konklusjonar



- Andelen studentar som fullfører på normert tid har auka, men det er framleis mange som bruker lang tid på studia.
- Det har vore lite endring over tid i bruken av undervisnings- og vurderingsformer, og læringsformer som skal styrkje arbeidslivsrelevansen. I tillegg er det ulikheiter innanfor same type studieprogram. Det tyder på at det er behov for å vidareutvikle kvaliteten i mange studieprogram.
- Institusjonane har utfordringar med å leggje til rette for utviklingsarbeid, mellom anna fordi dei ikkje prioriterer eller legg godt nok til rette for kollektivt kvalitetsarbeid i studieprogramma.
- Krava til det systematiske kvalitetsarbeidet i lov og forskrift, og operasjonaliseringa av desse krava ved institusjonane, har gitt mange institusjonar omfattande kvalitetssystem.
- Dei nasjonale kvalitetsprogramma gir merksemd til utdanningskvaliteten, men stimulerer i avgrensa grad til kvalitetsutvikling hos andre enn prosjekta som får støtte.

3 Overordna vurdering

Ikkje tilfredsstillande



- Det er ikkje lagt godt nok til rette for at undervisarane skal kunne arbeide med kvalitetsutvikling i studieprogramma. Å prioritere slikt arbeid er nødvendig for å betre studiegjennomføringa og over tid sikre god utdanningskvalitet.
- Det er ikkje tilfredsstillande at ein stor andel studentar fortsatt ikkje gjennomfører studia på normert tid.

4 Utdjuping av konklusjonar

4.1 Fleire studentar fullfører på normert tid, men det er framleis mange som bruker lang tid på studia

Studiegjennomføringa er ein viktig dimensjon ved kvaliteten i høgare utdanning. Ved behandlinga av Riksrevisjonens førre rapport om studiegjennomføringa i høgare utdanning, Dokument 3:8 (2014–2015), uttalte kontroll- og konstitusjonskomiteen i Innst. 35 S (2015–2016) at svak gjennomføring er uheldig og fører til eit stort ressurstap for samfunnet, utdanningsinstitusjonane og kvar enkelt student. Samstundes trekte komiteen fram at det er eit gode at studium kan kombinerast med ulike livssituasjonar.

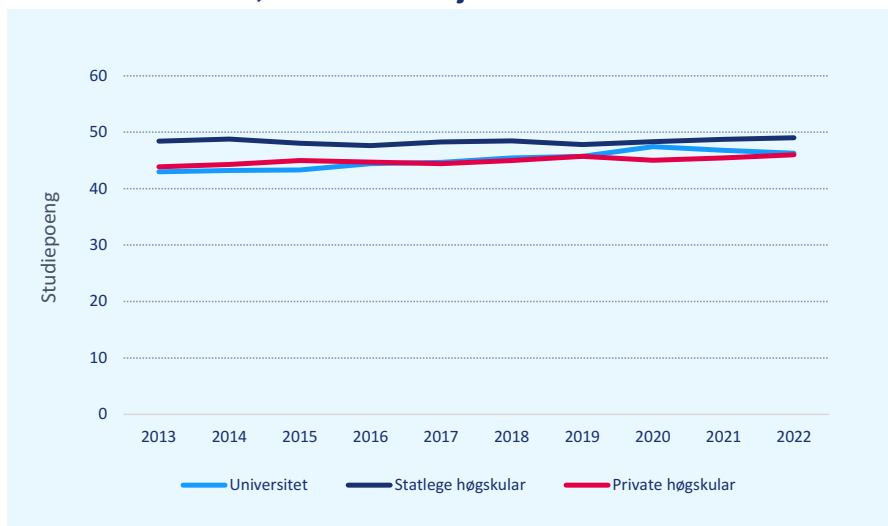
Undersøkinga viser at det i tida etter Riksrevisjonens rapport har vore lite endring i kor mange studiepoeng kvar student i gjennomsnitt oppnår per studieår, jf. Figur 1.



Studentar hausten 2022

- universiteta: 190 095
- statlege høgskular: 54 716
- private høgskular: 50 571

Figur 1 Nye studiepoeng per registrerte student, heiltidsekvivalent, 2013–2022. Gjennomsnitt

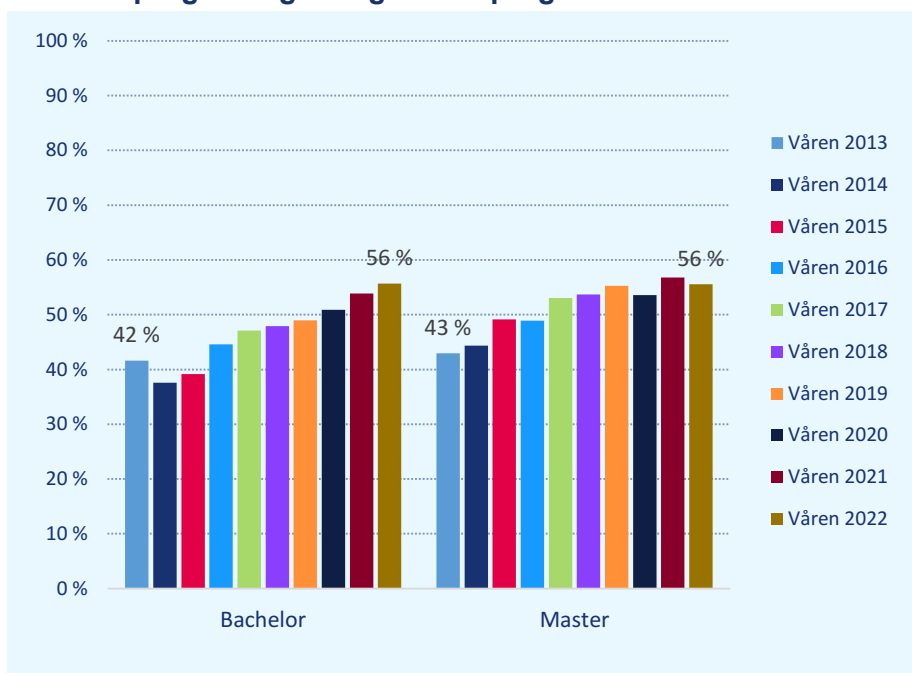


Kjelde: HK-dir, DBH Studiepoeng per student. Studiepoeng per heiltidsekvivalent (registrert haust)

I 2022 produserte kvar student, omrekna til heiltidsekvivalentar, i gjennomsnitt 46,7 studiepoeng, som er 1,4 studiepoeng meir enn i 2013. Vel halvparten av den gjennomsnittlege auken i studiepoeng (0,8) kom i perioden 2013–2019. I pandemiåra 2020–2021 var den gjennomsnittlege auken i studiepoeng like stor. Derimot var det ein reduksjon på 0,2 studiepoeng i 2022. Det er for tidleg å seie om dette er byrjinga på ei justering tilbake til nivået før pandemien. I perioden 2013–2022 har auken vore størst ved universiteta, med 3,3 studiepoeng.

Undersøkinga viser likevel at det har vore ein tydeleg auke i andelen studentar som fullfører bachelorgraden og mastergraden på normert tid, jf. Figur 2.

Figur 2 Gjennomføring på normert tid for studentar på bachelorprogram og toårig masterprogram 2013–2022. Prosent



Kjelde: HK-dir, DBH Gjennomføring på same institusjon

Våren 2022 fullførte 56 prosent av bachelorstudentane i opptakskullet 2019 på normert tid. Det er 14 prosentpoeng fleire enn i 2013, og ein auke på 2 prosentpoeng frå året før. I perioden frå våren 2013 til våren 2022 auka også andelen studentar ved toårige masterprogram som blei ferdige på normert tid, frå 43 til 56 prosent – ein auke på 13 prosentpoeng. I pandemiåra 2020–2021 var det framleis ein auke i andelen bachelorstudentar som fullførte på normert tid. Masterstudentane hadde ikkje ei like eintydig utvikling i denne perioden. Det betyr at det framleis er 44 prosent av studentane som ikkje fullfører på normert tid.

Andelen som fullfører eitt eller to år etter normert tid, har også auka. Med eitt år ekstra aukar gjennomføringa av bachelorgraden for 2018-kullet frå 54 prosent til 63 prosent. For studentane ved toårige masterprogram auka gjennomføringa for 2019-kullet frå 57 prosent til 73 prosent med eitt år ekstra. Samanlikna med andre OECD-land er studiegjennomføringa i Noreg god. Det er likevel framleis ein stor andel studentar som bruker meir tid enn normert.

Dei fleste studentane som avbryt høgare utdanning før dei har fullført ein grad, gjer det tidleg i studia. Andelen studentar som fell frå, er redusert. Blant bachelorstudentane som starta i 2019, har 56 prosent fullført på normert tid, 23 prosent felle frå og 22 prosent studerer framleis. Undersøkingar av 2012-kullet viser at 27 prosent av dei som har avbrote studia, fullførte ein grad i høgare utdanning i løpet av åtte år. Det betyr at ein god del av studentane som startar høgare utdanning, ikkje fullfører ein grad.

Det er mange forhold som påverkar studiegjennomføringa. Forsking viser at mellom anna grunnskulepoenga, økonomien, livsfasen og helsesituasjonen til studentane spelar inn. Meir enn 6 av 10 heiltidsstudentar er i jobb, og i gjennomsnitt jobbar dei 9,4 timar i veka. Undersøkinga viser at

institusjonane har stor merksemd mot studiegjennomføring, og at dei mellom anna har tiltak for å

- integrere nye studentar fagleg og sosialt tidleg, som oppstartsseminar, forventningsavklaringar og sosiale møteplassar
- følgje opp studentar som er forseinka i studia, særleg gjennom studierettleiarane
- vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma

I UTFOR-prosjektet ved Universitetet i Oslo tok dei utgangspunkta i mellom anna svake gjennomføringstal i introduksjonsemna. Frå tradisjonelle føreløsingar og sensur av skuleeksamenar blei undervisninga flytta over til mindre grupper med læringsassistentar. Det blei også lagt meir vekt på tilbakemeldingar og vurderingar av mappe- og heimeeksamen. Det resulterte i at studentane opplevde at dei fekk meir undervisning enn før, og dessutan at dei opplevde å kome tettare på undervisaren.

Tilbakemeldinga frå institusjonane viser at dei ser arbeidet med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma som viktig for å betre studiegjennomføringa. Det gjeld mellom anna korleis studieprogrammet er organisert dei første semestera, men også undervisnings-, lærings- og vurderingsformer gjennomgåande i studieprogramma. For at dei skal kunne betre studiegjennomføringa ytterlegare, er det etter Riksrevisjonens vurdering avgjerande at institusjonane er merksame på samanhengen mellom studiegjennomføring og kvaliteten i studieprogramma.

4.2 Det er behov for å vidareutvikle kvaliteten i mange studieprogram

Stortinget har slutta seg til at kvaliteten i undervisninga skal styrkjast, og at variasjonen i kvalitet skal reduserast, slik at studentane skal møte sterkare fagmiljø, heilskaplege studieprogram og betre oppfølging. Dette handlar mellom anna om å heve kvaliteten på undervisninga.

Eitt av kvalitetsområda som Riksrevisjonen har sett nærmare på, er bruk av ulike undervisningsformer – frå føreløsingar til meir aktiviserande undervisningsformer.

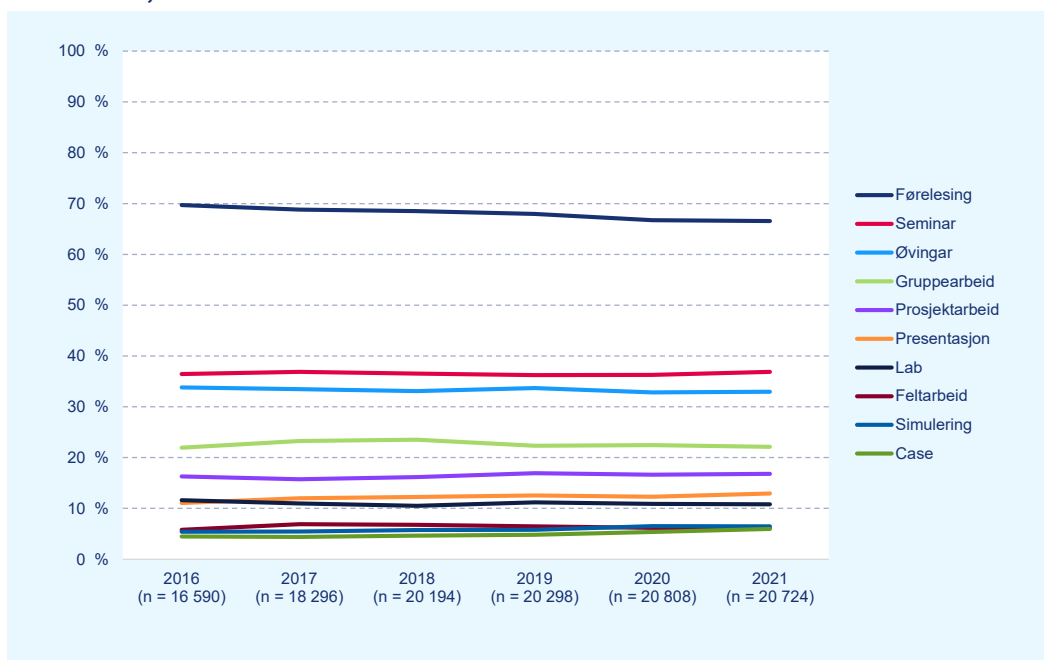


Læringsassistentar

- er erfarne studentar
- skal vere ei støtte for studentane i læringsarbeidet deira
- underviser ikkje
- kan vere ei viktig bru mellom dei fagansvarlege og studentane

Kjelde: LINK, UiO

Figur 3 Utvikling over tid i bruk av ulike undervisningsformer, emnenivå, 2016–2021



Kjelde: Tekstanalyse av emnebeskrivingar

Undersøkinga viser at det er lite endring i undersøkingsperioden når det gjeld kva undervisningsformer som blir mest brukte. Førellesing dominerer som undervisningsform i heile perioden, men som regel i kombinasjon med andre arbeidsformer. Andelen emne som inneheld minst éi studentaktiv undervisningsform, har auka lite. Ser vi prosjektarbeid, casebasert læring, problembasert læring og utforskande læring under eitt, aukar andelen emne som inneheld minst éi av desse arbeidsformene, frå 21 prosent i 2016 til 23 prosent i 2021. Lite endringar under pandemiåra 2020 og 2021 kan kome av at emnebeskrivingane ikkje reflekterer tilpassingane i undervisninga som blei gjorde desse åra.

Faktaboks 1 Studentaktive undervisningsformer

I kvalitetsmeldinga står det at læringsaktivitetar der studentane aktivt reflekterer over faget dei studerer, og diskuterer med undervisarar og medstudentar, bidreg til at studentane når meir avanserte forståingsnivåa og utviklar evne til analytisk problemløysing og kritisk tenking (djupnelæring).

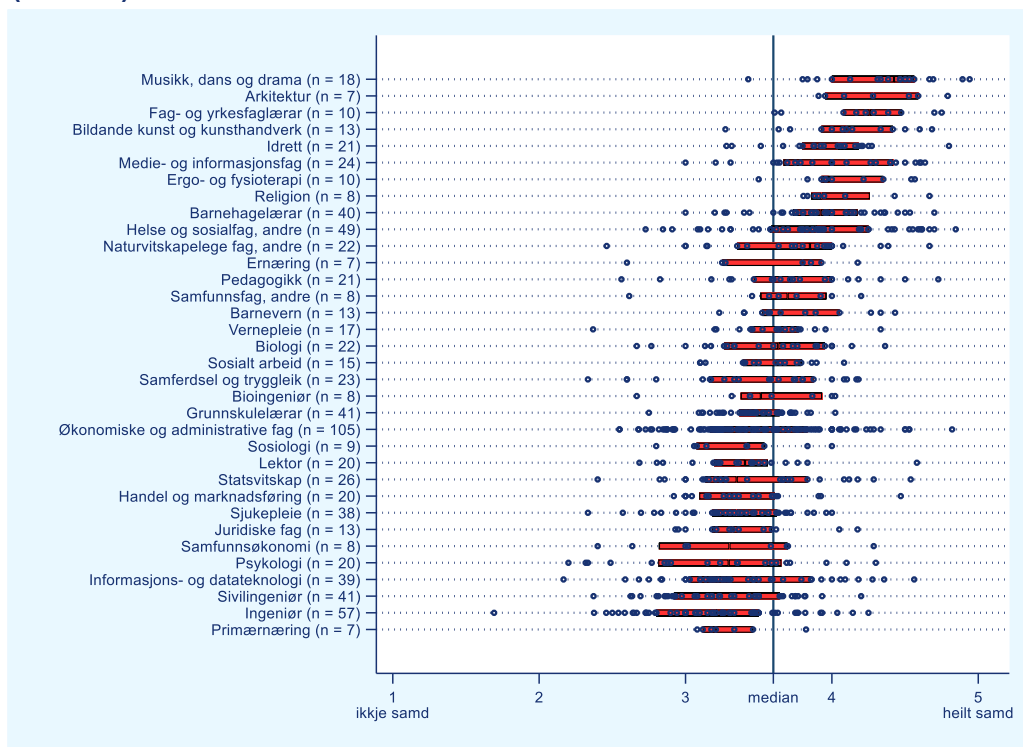
Studentaktive undervisningsformer, som problembasert læring, casebasert læring, prosjektbasert læring og utforskande læring, er særleg godt eigna til å engasjere og aktivisere studentane og stimulere djupnelæring. Dette inneber at studentane sjølve jobbar med å finne løysingar på definerte problem. Gjennom denne typen læringsaktivitetar blir studentane aktive deltakarar i eiga læring og får tillit til å gjere faglege vurderingar. Undervisarane legg til rette og hjelper studentane med å reflektere over faglege problemstillingar.

Kjelde: Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høgere utdanning*.

I dei fleste faga vil det vere mogleg å leggje opp undervisninga slik at studentane kan vere meir aktive, sjølv om det kan vere nokre skilnader

mellom faga når det gjeld kva undervisningsformer som eignar seg. Undersøkinga viser at det er stor variasjon mellom ulike studieprogram – også innanfor same utdanningstype – i bruken av studentaktive undervisningsformer, jf. Figur 4.

Figur 4 Studentane si vurdering av om undervisninga er studentaktiv, studieprogramnivå, 2022. Sortert på median (n = 800)



Kjelde: Data frå Studiebarometeret 2022. 800 studieprogram inngår i figuren, og han byggjer på svara frå i alt 21 813 studentar.

Eksempelvis viser figur 4 at det er stor spreiding innanfor informasjons- og datateknologi, medan det er relativt mindre spreiding når det gjeld juridiske fag. Skilnadene innanfor same utdanningstype tyder på at variasjonen i avgrensa grad kan forklarast med at studentaktive undervisningsformer er mindre relevante for nokre fagområde. Dette tyder på at nokre studieprogram legg betre til rette for studentaktiv undervisning.

Også bruken av digitale verktøy varierer mellom studieprogramma innanfor same fagområde. Studentane oppgir i ulik grad at digitale verktøy blir brukte på ein måte som gjer at dei blir aktivt involverte i undervisninga, og har ulike syn på om dei tilsette har god nok kompetanse til å nytte digitale verktøy.



Studiebarometeret

Årleg nasjonal spørjeundersøking som måler korleis studentane opplever kvaliteten på studieprogram ved universitet og høgskular.

Faktaboks 2 Vurderingsformer

Vurdering er alle former for prøving av studenten. Prøvinga kan vere

- ein kontrollmekanisme på oppnådd læring, det vil seie ei vurdering i form av ein eksamen (summativ vurdering)
- eit verktøy for betre læring undervegs i læringsprosessen (formativ vurdering), til dømes tilbakemelding undervegs på ei innlevering
- studentmedverkande læring, der studentane blir trekte aktivt inn i utviklinga av vurderingsforma og/eller i vurderinga av seg sjølve eller nokre medstudentar

Døme: Mappedvurdering kan innehalde element av både formativ og summativ vurdering dersom det blir gitt både tilbakemelding undervegs på ulike oppgåver og ei sluttvurdering i form av sensur (karakter eller bestått / ikkje bestått).

Kjelde: Raaheim, A. (2019). *Eksamensrevolusjonen*

Undersøkinga handlar også om tilbakemelding og vurdering. Dette er viktige verkemiddel for læringa og studiemotivasjonen til studentane, og for å bevisstgjere studentane og stimulere til læring undervegs i studieløpet. Undersøkinga viser at både tilbakemeldingar og vurderingsformer har eit potensial for vidareutvikling:

- Det har over tid vore lite endring i kva vurderingsformer som ifølgje emnebeskrivingane er mest brukte. Skriftleg eksamen og skriftlege oppgåver er dei mest nytta vurderingsformene i perioden 2016–2021, sjølv om skriftleg eksamen har hatt ein nedgang. Samstundes oppgir mange undervisarar at dei har behov for auka kompetanse om alternative vurderingsformer.
- Fleire av dei periodiske evalueringane til institusjonane trekkjer fram tilbakemelding og vurdering som område institusjonane har behov for å jobbe vidare med i studieprogramma.
- Studiebarometeret viser at tilbakemelding og rettleiing er blant områda studentane er minst tilfredse med, og det har halde seg stabilt sidan 2016. Til dømes gir berre fire av ti studentar uttrykk for at dei er tilfredse med talet på tilbakemeldingar dei har fått. Også her er det tydelege skilnader mellom studieprogram innanfor same fagområde.

Vidare viser undersøkinga at studentane er misfornøgde med tilknytninga til arbeidslivet i studieprogramma. Berre litt over halvparten av studentane svarer at dei er fornøgde med informasjonen dei får om korleis kompetansen kan brukast i arbeidslivet, og med informasjonen dei får om kva yrke/bransjar som kan vere relevante.

Mellom anna er det i mange studieprogram rom for å ta i bruk undervisningsopplegg der studentane har moglegheiter for å jobbe med prosjekt/oppgåver i samarbeid med arbeidslivet i større grad enn i dag.

Undersøkinga viser at det er variasjon både mellom fagområde og innanfor fagområde når det gjeld korleis studentane vurderer moglegheitene for å jobbe med prosjekt eller oppgåver i samarbeid med arbeidslivet. Typiske disiplindefag, som statsvitskap og sosiologi, scorar lågast når det gjeld prosjekt/oppgåver i samarbeid med arbeidslivet. Også innanfor fagområde



Arbeidslivsrelevans

Omgrepet refererer til at studentane blir førebudde på korleis dei kan bruke kompetansen sin i arbeids- og samfunnslivet, både slik desse arenaene er i dag, og slik dei kan bli i framtida. Kva som skal til for å sikre arbeidslivsrelevans, vil variere mellom ulike studieprogram.

som er profesjonsretta, som til dømes ingeniørfag, ser vi stor variasjon i korleis studentane vurderer moglegheitene for å jobbe med prosjekt eller oppgåver i samarbeid med arbeidslivet.

Undervisning, tilbakemelding, vurdering og arbeidslivsrelevans er blant dei områda Stortinget gjennom behandlinga av fleire meldingar har vore opptekne av å styrkje. På desse områda er det stor variasjon mellom studieprogram innanfor same fagområde. Etter Riksrevisjonens vurdering tyder det på at det kan vere behov for vidareutvikling i mange studieprogram, og at studieprogramma kan lære av kvarandre.

4.3 Institusjonane har utfordringar med å leggje til rette for utviklingsarbeid

Det går fram av universitets- og høgskulelova § 1-6 at universitet og høgskular skal ha eit tilfredsstillande internt system for kvalitetssikring som skal sikre og vidareutvikle kvaliteten i utdanninga. Studentevalueringar skal inngå i systemet for kvalitetssikring.

Undersøkinga viser at institusjonane har jobba mykje med å få på plass kvalitetssystem. Vidare viser undersøkinga at leiinga i institusjonane oppfattar kvalitetssystemet som eit sentralt verkemiddel for å identifisere utviklingsbehov i emne og studieprogram. Undersøkinga viser også at institusjonane systematisk innhentar informasjon frå relevante kjelder for å kunne å identifisere utviklingsbehov og -moglegheiter.

Dei fleste institusjonane bruker ein kombinasjon av nasjonale og egne undersøkingar som kan seie noko om kvaliteten, og der mellom anna gjennomstrøymingstal blir analyserte. Dei bruker også ulike former for innspel og kontakt med arbeids- og samfunnslivet.

Samstundes har det kome fram i undersøkinga at tilsette opplever at kvalitetssystema i praksis ikkje er så nyttige når det gjeld å vidareutvikle studieprogramma:

- Rapporteringsrutinane er omfattande, og det tek mykje tid å skrive dei interne kvalitetsrapportane. Dei tilsette opplever at rutinane ikkje bidreg til vidareutvikling av studieprogrammet. Det kjem mellom anna av at rapporteringsmalane er for rigide. Mange opplever rapportskrivinga som eit pliktløp.
- Tilbakemelding frå studentar gjennom spørjeundersøkingar blir gjennomført rutinemessig sjølv når informasjonen som blir henta, erfaringsvis ikkje er nyttig, og det er uklart kven som bruker informasjonen.

Djupneundersøkinga viser dessutan at undervisarar opplever at eldsjeler er viktige for at større utviklingsarbeid skal finne stad.

I Underviserundersøkelsen 2021 svarer 70 prosent av undervisarane at å utvikle undervisninga i stor eller svært stor grad skjer gjennom undervisarane sitt eige individuelle arbeid. Ein tredel av undervisarane meiner at utviklingsarbeidet i stor grad går føre seg gjennom uformelle

diskusjonar i fagmiljøet. Organisert deling av kunnskap og kollegarettleing er sjeldnare grunnlag for utvikling av undervisninga.

Enkelte av institusjonane oppgir at det er behov for å leggje til rette for at utviklingsbehov kan identifiserast fortløpande og ikkje berre gjennom kvalitetssystemet og rapporteringssløyfer. Dei trekkjer også fram behov for å styrkje kvalitetskulturen, for å stimulere til å få fram utviklingsidéar og for ei tettare kopling mellom forskning og utdanning. Samla sett viser undersøkinga, etter Riksrevisjonens vurdering, at institusjonane framleis lener seg for tungt på initiativ frå enkeltpersonar. Kvalitetsutviklinga i studieprogramma er ikkje i tilstrekkeleg grad basert på ein kollektiv og heilskapleg innsats.

Behov for at leiing på ulike nivå prioriterer utviklingsarbeid

Stortinget har peika på at god leiing er avgjerande for om ein skal kunne lukkast med systematisk å byggje opp ein kultur for god utdanningskvalitet. Undersøkinga viser at leiinga har ei viktig rolle i alle fasar av arbeidet med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma, både i idéfasen, i gjennomføringa og i vidareføringa av endringar. I djupneundersøkinga kom det fram at undervisarane meinte leiinga fremjar kvalitetsarbeidet på tre måtar:

- positiv leiing som snakkar om undervisningspraksis
- faktisk og praktisk støtte til utviklingsinitiativ
- leiing som skaper engasjement, slik at endringsprosessane kan drivast nedanfrå

Det er eit leiingsansvar å leggje til rette for at utviklingsarbeidet får plass innanfor arbeidstida til den enkelte, og sørgje for kollektivt utviklingsarbeid. Dette kan vere krevjande i organisasjonar med mykje fagleg sjølvstende og fridom blant dei tilsette, men undersøkinga viser at det er behov for at leiinga legg betre til rette for utvikling av heilskapen i studieprogramma.

Institusjonane har problem med å setje av og skjerme tid til utviklingsarbeidet

Undersøkinga viser at mangel på ressursar hemjar undervisaren i arbeidet med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma og realisere dei behova for utvikling som er identifiserte. Det handlar om at det ikkje blir sett av nok tid i arbeidsplanane til utviklingsarbeid eller at det manglar ressursar til å kjøpe fri personar frå undervisningsoppgåver til større utviklingsarbeid.

Vitskapleg tilsette ved universiteta og høgskulane oppgir at dei i gjennomsnitt jobbar over 46 timar per veke. Undersøkinga viser fleire utfordringar for undervisarane når det gjeld å skjerme tid til utviklingsarbeid i arbeidsplanane:

- *Tregleik i systemet.* Det tek tid før tilsette og leiarar aksepterer og gjer endringar i fordelinga av ressursar når det kjem nye måtar å gjennomføre undervisning og vurdering på.
- *Tida blir «eten opp».* Sjølv om det inngår tid til utviklingsarbeid i undervisningsdelen av arbeidsplanen, så blir desse ressursane «etne opp» av oppgåver som må prioriterast. Det kan vere undervisningsoppgåver generelt, særleg tilbakemelding til og rettleing av studentar, men også studentadministrative oppgåver.

- *Individuell handtering av ressursknappleik.* I etterkant av at dei faglege tilsette har fått fastsett arbeidsplanane sine i dialog med leiaren, er det i stor grad opp til den enkelte tilsette å løyse utfordringane med ressursknappleik.

Institusjonane bruker i ulik grad eigne midlar til å støtte initiativ til utviklingsarbeid i studieprogramma. Nokre har eigne prosjektmidlar ein kan søkje på, medan andre har midlar på budsjettet til fakultetet eller instituttet. Det kjem likevel fram at utviklingsmidlane til institusjonane ikkje strekk til for å leggje til rette for store endringar i studieprogramma.

Samstundes avgrensar mangelen på administrativt tilsette arbeidet med å utvikle studieprogramma. Det blir lite støtte til å skrive søknader, planleggje og gjennomføre utviklingstiltak, og til å avlaste undervisarane med studentadministrative oppgåver knytte til studieprogramma.

Mangel på skjerming av utviklingsressursar for undervisarane betyr at kvalitetsarbeidet er utsett for å bli nedprioritert. Etter Riksrevisjonens vurdering vil det over tid bli vanskeleg å møte forventninga til høgare utdanning dersom leiinga i praksis ikkje prioriterer ressursar til kvalitetsutvikling for undervisarane.

Studentane kan involverast betre i utviklingsarbeidet

Studentane er ein ressurs og ein viktig nøkkel til kvaliteten i høgare utdanning. Det er ei forventning i kvalitetsmeldinga at universiteta og høgskulane mellom anna skal integrere studentane betre i det akademiske og sosiale fellesskapet. Auka studentinvolvering inneber mellom anna at studentar er aktive deltakarar i kvalitetsarbeidet, og at dei blir involverte i forskning, undervisning og rettleiing.

Undersøkinga viser at institusjonane hentar inn og bruker tilbakemeldingar frå studentane i forbetningsarbeidet sitt, i tillegg til å bruke nasjonale undersøkingar der studentane er spurde om erfaringane sine. Mange studentar seier likevel at dei i liten grad har hatt høve til å gi innspel på innhald og opplegg i studieprogramma. Undersøkinga viser gode døme på bruk av læringsassistentar og involvering av studentar i utviklingsprosjekt. Institusjonane er opptekne av å trekkje inn studentane som ein ressurs i kvalitetsarbeidet i studieprogrammet. Det kjem også fram at det kan vere vanskeleg å rekruttere studentar til å delta i samanhengar der kvalitetsutvikling blir drøfta. Etter Riksrevisjonens vurdering kan det gjerast betre nytte av perspektivet, erfaringane og kompetansen til studentane i vidareutviklinga av undervisningsopplegg, vurderingsformer og læringsformer som styrkjer arbeidslivsrelevansen i studieprogramma.

Det er ikkje lagt godt nok til rette for kollektivt kvalitetsarbeid i fagmiljøa

Stortinget har vore oppteke av at arbeidet med god undervisning skal bli meir verdsett. Undersøkinga viser at eit fagmiljø som har dialog om undervisning, gir eit godt grunnlag for å vidareutvikle kvaliteten i studieprogrammet.

Ein studieprogramansvarleg er sentral for å sørgje for samhandling og for å halde trykk på utviklingsarbeidet. Den studieprogramansvarlege skal ofte



Døme på interne utviklingsmidlar

- strategiske utviklingsmidlar retta mot eit tema
- midlar til undervisningsprosjekt
- midlar i eit eige program for utdanningskvalitet

sørgje for at det blir retta merksemd mot heilskapen i studieprogrammet, at emna heng godt saman, og at emna blir vidareutvikla i lys av heilskapen. Det handlar også om å sikre god kopling mellom studieplanar, læringsutbytebeskrivingar og undervisnings- og vurderingsformer, og å sørgje for å leggje til rette for eit godt læringsutbyte og eit godt læringsmiljø for studentane.

Undersøkinga viser at mange institusjonar har behov for å styrkje denne rolla. Det kan vere ei utfordrande oppgåve å få til god samhandling mellom alle som bidreg i eit studieprogram. Det er indikasjonar på at studieprogramansvarlege i nokre tilfelle ikkje har eit tydeleg ansvar for og tilstrekkelege ressursar til å bidra til ei heilskapleg kvalitetsutvikling i studieprogramma. Etter Riksrevisjonens vurdering er det positivt at institusjonane har sett i gang tiltak for å styrkje rolla som ansvarleg for studieprogram.

Kollektivt kvalitetsarbeid føreset også at undervisarane som er ein del av fagmiljøet rundt studieprogramma, har insentiv og ressursar til å ta del i arbeidet og vidareutvikle den pedagogiske kompetansen innanfor sitt eige fag. Det har vore ei positiv utvikling i andelen undervisarar med pedagogisk basiskompetanse. Underviserundersøkelsen 2021 viser at andelen undervisarar som manglar formell pedagogisk kompetanse, har gått ned frå 27 prosent i 2017 til 16 prosent i 2021. Samstundes viser undersøkinga at leiinga har utfordringar med å leggje til rette for at utdanningsfagleg kompetanse og utviklingsarbeid i studieprogramma blir sett i samanheng.



Pedagogisk basiskompetanse

Kompetansetiltak innanfor universitets- og høgskulepedagogikk på 150-200 timar, anten ved eigen institusjon eller i samarbeid med andre institusjonar.

Kjelde: Universitets- og høgskolerådet. (2019). *Veiledende retningslinjer for universitets- og høyskolepedagogisk basiskompetanse.*

4.4 Statlege verkemiddel si betydning for kvalitetsarbeidet ved institusjonane

Fleire statlege styringsverkemiddel skal stimulere til arbeid med utdanningskvalitet. Når det gjeld verkemiddel som rettar seg mot kvalitet i studieprogramma, handlar undersøkinga særleg om erfaringane aktørane har med krava til det systematiske kvalitetsarbeidet NOKUT har tilsyn med, og erfaringane aktørane har med dei nasjonale kvalitetsprogramma HK-dir forvaltar.

Krava til det systematiske kvalitetsarbeidet og operasjonaliseringa av desse krava ved institusjonane, har gitt mange institusjonar omfattande kvalitetssystem

Det er ulike synspunkt på korleis krava til det systematiske kvalitetsarbeidet ved institusjonane påverkar vidareutviklinga av studieprogramma. Dei positive erfaringane med krava til det systematiske kvalitetsarbeidet og NOKUTs tilsyn handlar mellom anna om at kvalitetssystemet gir ei jamleg påminning om at studieprogrammet er staden der kvalitetsarbeidet går føre seg. Det er etablert arenaer og eit omgrepsapparat for dialog om kvalitetsutvikling som ei følge av kvalitetssystemet. Tilsyn har bidrege til å skape merksemd rundt kvalitetsarbeidet og stimulert til å forbetre kvalitetssystemet – også i forkant av sjølve tilsynsbesøket.

Undersøkinga viser likevel at kan det vere krevjande for institusjonane å oppfylle krava til det systematiske kvalitetsarbeidet i regelverket utan at det blir komplekst og ressurskrevjande. Sjølv om regelverket ikkje set spesifikke

krav til omfang eller hyppighet, er det døme på at det har ført til omfattande system som gir den same informasjonen år etter år utan at det kjem til nytte i kvalitetsutviklinga i studieprogramma. Det er også døme på at tilsette opplever at rapporteringskrava i kvalitetssystemet ikkje bidreg til kvalitetsutvikling, men snarare kjem i konflikt med tid til undervisning og vurdering. Fleire institusjonar peikar dessutan på at dei opplever tilsynet som ein omfattande prosess med mange ressurskrevjande krav til dokumentasjon, og at tilsynet ikkje alltid er tilpassa eigenarten til institusjonane. Etter Riksrevisjonens vurdering tyder undersøkinga på at undervisarane opplever at kvalitetssystema kan bli for formalistiske og ressurskrevjande i forhold til den nytten det har for arbeidet med å vidareutvikle studieprogramma.

Kvalitetsprogramma gir merksemd til utdanningskvaliteten, men stimulerer i avgrensa grad til kvalitetsutvikling hos andre enn prosjekta som får støtte

Kvalitetsprogramma blei etablerte for at fagmiljø skulle kunne søkje om prosjektmidlar til å utforske og spreie gode undervisningsmetodar, utvikle eksisterande utdanningstilbod eller lage nye utdanningstilbod.

Kvalitetsprogramma skal bidra til å stimulere kvalitetsutviklinga i breidda av norsk høgare utdanning.

Faktaboks 3 Kvalitetsprogramma

Programporteføljen omfattar desse ordningane:

- Senter for framifrå utdanning (SFU)
- Digital sikkerhet i helse- og sosialfag
- Fleksible utdanningstilbud
- Norwegian Partnership Programme for International Teacher Education
- Pilotordning for kommunal praksis i helse- og sosialutdanningene
- Program for kvalitetsutvikling av praksis i lærerutdanningene
- Program for studentaktiv læring
- Tiltak for økt arbeidsrelevans i høyere utdanning
- Økt digital kompetanse i havutdanningene
- Økt studentmobilitet i 3-årige profesjonsutdanninger

Kjelde: HK-dir: Kvalitetsprogramma per 8. september 2022

Ein analyse av søknader og tildelingar i Program for studentaktiv læring 2019–2021 viser at 25 institusjonar søkte om støtte, og at 14 institusjonar fekk tildelt midlar.

Omfanget av søknader og tildelingar i Program for studentaktiv læring 2019–2021

Universiteta:
170 søknader, 36 tildelingar

Statlege høgskular:
36 søknader, 2 tildelingar

Private høgskular:
19 søknader, 3 tildelingar

Lærer- og pedagogikkutdanningar og helsefaglege utdanningar er fagområda med flest tildelingar.

Kjelde: Informasjon frå HK-dir

Undersøkinga viser at søknadsaktiviteten og tildelinga av midlar er ujamt fordelt mellom institusjonane og dei ulike fagområda. Nokre institusjonar peikar seg ut med langt fleire søknader og tildelingar frå kvalitetsprogramma enn andre. Enkelte fagområde er også meir aktive når det gjeld å søkje. Dei når oftare opp i konkurransen om midlar. Det er altså ulikt kor godt programma stimulerer institusjonane og fagmiljøa til å starte opp utviklingsprosjekt og søkje om midlar.

Dei fleste institusjonane er positive til kvalitetsprogramma, men fleire ønskjer seg

- større utlysingar framfor mange mindre, for å skape føreseielegheit
- auka vektlegging av overordna mål framfor avgrensa tema
- at programma i større grad tek omsyn til kompleksiteten i sektoren, slik at alle studieprogramma kan nytte ordningane

Undersøkinga viser at det er mange søknader til kvalitetsprogramma. Det ligg stor innsats og ressursbruk frå mange involverte fagpersonar bak slike søknader. Også søknader som får avslag, inneheld mange gode idéar og konkrete planar for pedagogisk utvikling i utdanningane. Ein gjennomgang av eit utval søknader som har fått avslag, viser likevel at få av desse prosjekta blir realiserte gjennom støtte frå institusjonane sine egne midlar. Det ligg med andre ord eit urealisert potensial for utvikling i mange av søknadene som får avslag.

Det er også ein intensjon om at kvalitetsprogramma skal fremje kvalitetsutvikling gjennom at prosjekta som får støtte, spreier kunnskap og ny utdanningspraksis til andre studieprogram. Undersøkinga viser at det er vanskeleg å nå ambisjonen om spreiding. Gjennomgangen Riksrevisjonen har gjort av prosjektsøknader, viser at planlagde spreingstiltak i stor grad handlar om informasjonsdeling. For at utviklingsarbeidet skal kome andre til nytte, vil det ofte vere nødvendig å involvere mottakarane meir aktivt. Etter Riksrevisjonens vurdering er det behov for å få fram meir kunnskap om gode praksisar for korleis resultat frå utviklingsarbeid kan spreiest.

5 Tilrådingar

Riksrevisjonen tilrår Kunnskapsdepartementet

- å følgje opp at institusjonane stimulerer til og legg til rette for kvalitetsutvikling i studieprogramma
- å vurdere om endringar i regelverk, tilsyn og rettleiing kan bidra til at kvalitetssystema til institusjonane får ei føremålstenleg innretning
- å leggje betre til rette for at gode erfaringar og resultat frå utviklingsprosjekta kan spreiest på ein betre måte

Riksrevisjonen tilrår Kunnskapsdepartementet å samarbeide med utdanningsinstitusjonane om

- å leggje betre til rette for at undervisarane skal kunne arbeide med kvalitetsutvikling i studieprogramma
- å leggje til rette for betre læring på tvers av studieprogramma, mellom anna når det gjeld undervisnings- og vurderingsformer og læringsformer som kan styrkje arbeidslivsrelevansen
- å vurdere verkemiddel for at fleire studentar gjennomfører studium effektivt, og samstundes sørge for at det er mogleg å studere i ulike livssituasjonar

6 Svaret frå statsråden

Dokument 3:14 (2022–2023) *Universiteta og høgskulane sitt arbeid med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma* ble send statsråden i Kunnskapsdepartementet til uttale. Svaret frå statsråden følger i vedlegg 2.

7 Fråsegn frå Riksrevisjonen til svaret frå statsråden

Riksrevisjonen har ingen ytterlegare merknader.

Saka blir send til Stortinget.

Vedteke i Riksrevisjonens møte 20. juni 2023

Karl Eirik Schjøtt-Pedersen

Tom-Christer Nilsen

Helga Pedersen

Anne Tingelstad Wøien

Arve Lønnum

Jens A. Gunvaldsen

Vedlegg

Vedlegg 1:

Riksrevisjonens brev til statsråden i Kunnskapsdepartementet



Riksrevisjonen

Vår saksbehandler
Anne Kristin Kilvik 22241130
Vår dato 25.05.2023
Deres dato
Vår referanse 2020/00861-179
Deres referanse

Utsatt offentlighet jf. rrevl § 18 (2)

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET
Postboks 8119 DEP
0032 OSLO

Til: Statsråd Ola Borten Moe

Riksrevisjonens undersøkning av universiteta og høgskulane sitt arbeid med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma

Vedlagt følgjer utkast til Dokument 3:X (2022–2023) *Riksrevisjonens undersøkning av universiteta og høgskulane sitt arbeid med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma.*

Dokumentet er basert på rapport sendt Kunnskapsdepartementet i brev 8. mars 2023, og på svaret til departementet 11. april 2023.

Statsråden blir beden om å gjere greie for korleis departementet vil følgje opp Riksrevisjonens merknader og tilrådingar, og eventuelt om departementet er usamd med Riksrevisjonen.

Svaret til statsråden vil i sin heilskap bli vedlagt dokumentet. Vi ber om at svaret blir sendt som pdf lagra frå Word, ikkje skanna som bilete, slik at innhaldet kan gjerast tilgjengeleg for alle i samsvar med krav til universell utforming.

Svarfrist: 8. juni 2023.

For riksrevisorkollegiet

Karl Eirik Schøtt-Pedersen

riksrevisor

Brevet er godkjent og ekspedert digitalt.

Vedlegg:

Utkast til Dokument 3:X (2022–2023) *Riksrevisjonens undersøkning av universiteta og høgskulane sitt arbeid med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma*

Vedlegg 2:

Svaret frå statsråden



Forsknings- og høyere utdanningsministeren

Riksrevisjonen
Postboks 6835 St. Olavs plass
0130 OSLO

Unntatt offentlighet,
Offl. § 5 andre ledd jf RR §18

Deres ref
2020/00861-179

Vår ref
22/3255-

Dato
8. juni 2023

Riksrevisjonens undersøkelse av universitetenes og høyskolenes arbeid med å videreutvikle kvaliteten i studieprogrammene

Jeg viser til Riksrevisjonens brev av 25. mai der jeg blir bedt om å redegjøre for hvordan departementet vil følge opp Riksrevisjonens merknader og tilrådninger, og eventuelt om departementet er uenig med Riksrevisjonen.

Formålet med Riksrevisjonens undersøkelse har vært å belyse forutsetningene for å videreutvikle kvaliteten i studieprogrammene og styrke studiegjennomføringen. Undersøkelsen omhandler særlig kvalitetsarbeidet ved universitetene og høyskolene. Det gjøres også vurderinger av statlige virkemidler på området.

Jeg mener Riksrevisjonens undersøkelse i hovedsak gir et dekkende bilde av situasjonen. Undersøkelsen viser at det har vært gjort mye godt utviklingsarbeid, og at det har vært en viss økning i studiegjennomføringen. Allikevel viser undersøkelsen at det er et forbedringspotensial både når det gjelder studiekvalitet og gjennomstrømming.

Av undersøkelsen fremgår det at institusjonene selv i liten grad har satt av egne ressurser til kvalitetsutvikling. Jeg merker meg videre at de nasjonale kvalitetsprogrammene som forvaltes av HK-dir etter Riksrevisjonens vurdering innebærer betydelig administrasjon i form av søknadsskriving og -behandling, og at de har begrenset spredningseffekt. Jeg merker meg også at Riksrevisjonen mener de formelle kravene som forvaltes av NOKUT i sum kan bidra til omfattende og til dels formalistiske kvalitetssikringsprosesser.

Jeg vil følge opp Riksrevisjonens undersøkelse på flere måter. I Hurdalsplattformen varslet denne regjeringen at vi vil sette i gang en tillitsreform med reell avbyråkratisering i høyere utdanning, blant annet ved å gjennomgå oppgavene til direktoratene og overføre myndighet

til universitetene og høyskolene. I tråd med dette, og som oppfølging av Riksrevisjonens undersøkelse, vil jeg vurdere nedskalering/utfasing av søknadsbaserte ordninger i HK-dir for å frigi ressurser til universitetene og høyskolene, slik at de selv kan ta det ansvaret for studiekvalitet og gjennomstrømming som de har i henhold til universitets- og høyskoleloven. Dette vil jeg komme tilbake til i forbindelse med de årlige statsbudsjettene. Departementet vil følge opp institusjonenes arbeid med studiekvalitet og gjennomstrømming i etatsstyringsdialogen.

Departementet vil videre bidra til å forbedre kunnskapsgrunnlaget om kvaliteten i høyere utdanning, blant annet i dialog med HK-dir og NOKUT. På bakgrunn av Riksrevisjonens undersøkelse vil jeg også vurdere om det er behov for forenklinger i de reglene som gjelder kvalitetssikring av høyere utdanning.

Med hilsen

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Ola Borten Moe', with a long horizontal flourish extending to the right.

Ola Borten Moe

Vedlegg 3:

Forvaltningsrevisjonsrapport med vurderingar

Revisjonen er gjennomført som ein forvaltningsrevisjon i samsvar med

- **lov om Riksrevisjonen § 9 tredje ledd**
- **instruks om Riksrevisjonens virksomhet § 9**
- **INTOSAI-standarden for forvaltningsrevisjon (ISSAI 3000)**
- **dei faglege retningslinjene for forvaltningsrevisjon frå Riksrevisjonen**

Innhald

1	Innleiing	6
1.1	Bakgrunn	6
1.2	Kvalitet i høgare utdanning	8
1.3	Mål og problemstillingar	9
2	Metodisk tilnærming og gjennomføring	11
2.1	Djupneundersøking	11
2.2	Intervju.....	13
2.3	Kvantitative data.....	14
2.4	Skriftlege spørsmål i brev til institusjonane	16
2.5	Dokumentanalyse	17
3	Revisjonskriterium	20
3.1	Universiteta og høgskulane sitt ansvar for utdanningskvalitet.....	20
3.2	Studiegjennomføring	20
3.3	Systematisk kvalitetsarbeid	21
3.4	Kvalitet i studietilboda (studieprogramma).....	21
3.5	Fagmiljø, utdanningsleiing og den utdanningsfaglege kompetansen til dei tilsette	23
3.6	Krav til statleg styring og oppfølging	23
4	Studiegjennomføring	25
4.1	Relevante føringar.....	25
4.2	Innhaldet i kapitlet	25
4.3	Studiegjennomføringa i perioden 2013–2022	25
4.4	Institusjonane sine tiltak for å betre studiegjennomføringa.....	37
5	Sentrale kvalitetsområde i studieprogramma	41
5.1	Relevante føringar.....	41
5.2	Innhaldet i kapitlet	41
5.3	Undervisnings- og læringsformer	41
5.4	Tilbakemelding og vurdering	49
5.5	Læringsformer som kan styrkje arbeidslivsrelevansen	55
6	Kva hemjar og fremjar arbeidet til undervisarane med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma?	61
6.1	Djupneundersøkinga – utval og analyse.....	61
6.2	Innhaldet i kapitlet	62
6.3	Eldsjele med eit særleg engasjement for undervisning	63
6.4	Erkjenne behov for endring	64
6.5	Fagmiljø som diskuterer undervisningspraksis	65
6.6	Studentane som utviklingsressurs	66
6.7	Tilstrekkelege ressursar	67

6.8	Utviklingsorientert og støttande leiing	69
6.9	Grep mot å falle tilbake i vande spor	71
7	Korleis utdanningsinstitusjonane legg til rette for kvalitetsutvikling	73
7.1	Relevante føringar	73
7.2	Innhaldet i kapitlet	73
7.3	Identifisere utviklingsbehov og -moglegheiter	74
7.4	Leggje til rette for å gjennomføre utviklingsarbeid	79
7.5	Leggje til rette for å vidareføre utviklingsarbeid og dele erfaringar	87
8	Statlege verkemiddel som skal medverke til kvalitetsutvikling i studieprogramma.....	89
8.1	Relevante føringar	89
8.2	Innhaldet i kapitlet	89
8.3	Krav til systematisk kvalitetsarbeid og tilsyn med regelverket	90
8.4	Nasjonale kvalitetsprogram	92
8.5	Andre verkemiddel	102
9	Vurderingar	109
9.1	Fleire studentar fullfører på normert tid, men det er framleis mange som bruker lang tid på studia	109
9.2	Variasjon mellom studieprogram og lite endring over tid tyder på at det er behov for å vidareutvikle kvaliteten i mange studieprogram	110
9.3	Institusjonane har utfordringar med å leggje til rette for utviklingsarbeid	111
9.4	Statlege verkemiddel si betydning for kvalitetsarbeidet ved institusjonane	113
10	Referanseliste.....	115
	Vedlegg.....	122
	Vedlegg 1: Universitet og høgskular som inngår i undersøkinga	123
	Vedlegg 2: Figurar om sentrale kvalitetsområde i studieprogramma	126
	Vedlegg 3: Skriftlege spørsmål i brev til universiteta og høgskulane 2022.....	135
	Vedlegg 4: Ordliste FS-data	138
	Vedlegg 5: Tildelingar i kvalitetsprogramma	142

Tabelloversikt

Tabell 1	Metodar som er brukte for å belyse problemstillingane.....	11
Tabell 2:	Interkodar-reliabilitet: maskinell versus menneskeleg koding av undervisnings- og vurderingsformer i emnebeskrivingane	19
Tabell 3:	Søknadsbeløp og tildelte beløp per tiltak i utvalde kvalitetsprogram	94
Tabell 4:	Samla tal på søknader og totalt innvilga søknader for institusjonane i Program for studentaktiv læring i åra 2019, 2020 og 2021	94
Tabell 5	Ordliste undervisningsformer.....	139
Tabell 6	Ordliste vurderingsformer	140
Tabell 7	Tildelingar i Program for studentaktiv læring 2019–2021, per fagområde	143

Figuroversikt

Figur 1 Tidslinje for sentrale stortingsdokument og tiltak som er relevante for undersøkingsperioden ..	7
Figur 2 Faktorar for kvalitet i høgare utdanning	9
Figur 3 Nye studiepoeng per registrerte student, heiltidsekvivalent, 2013–2022. Gjennomsnitt	26
Figur 4 Nye studiepoeng per registrerte student, heiltidsekvivalent, per institusjon 2022. Gjennomsnitt (grøn), universitet (blå), høgskular (mørk blå), private høgskular (raud)	27
Figur 5 Studiepoeng per faglege årsverk 2013–2022. Antal	28
Figur 6 Gjennomføring på normert tid for studentar på bachelorprogram og toårig masterprogram 2013–2022. Prosent	29
Figur 7 Gjennomføring på normert tid for bachelorstudentar. Startkull 2010–2019. Inkludert eitt og to år etter normert tid. Prosent	30
Figur 8 Gjennomføring på normert tid for studentar på toårig masterprogram. Startkull 2011–2020. Inkludert eitt og to år etter normert tid. Prosent	31
Figur 9 Andelen bachelorstudentar som fullførte, framleis studerte og hadde falle frå ved normert tid ved same institusjon. Startkull i perioden 2010–2019	33
Figur 10 Fordeling av studentar med sektorfråfall blant gradsstudentar som starta i 2012, etter om dei returnerte til høgare utdanning og fullførte innan 2020. Andel	34
Figur 11 Utvikling over tid i bruk av ulike undervisningsformer, emnenivå, 2016–2021	43
Figur 12 Studentane si vurdering av om undervisninga er studentaktiv, studieprogramnivå, 2022. Sortert på median (n = 800)	45
Figur 13 I kva grad blir prosjekt brukt som undervisnings- og arbeidsform i studieprogrammet? 2022 (n = 140)	46
Figur 14 I kva grad opplever studentane ved ulike studieprogram at digitale verktøy blir brukte til å involvere studentane aktivt i undervisninga? 2021 (n = 904)	48
Figur 15 Utvikling over tid i bruk av vurderingsformer, 2016–2021	50
Figur 16 Kor tilfredse studentane er med den faglege rettleiinga og diskusjonane med tilsette, studieprogramnivå, 2022 (n = 800)	53
Figur 17 Kor ofte det er vanleg å få tilbakemelding på skriftleg arbeid før endeleg innlevering i ulike studieprogram, 2022 (n = 168)	54
Figur 18 I kva grad blir det nytta formativ tilbakemelding (vurdering undervegs) i undervisninga på emnet? 2021 (n = 6 248)	55
Figur 19 Andelen studentar som gir uttrykk for å vere tilfredse med læringsutbyttet i studiet, 2013–2022 (n = 237 961)	57
Figur 20 I kva grad opplever studentane at det er moglegheiter for å jobbe med prosjekt/oppgåver i samarbeid med arbeidslivet, studieprogramnivå, 2022 (n = 800)	59
Figur 21 Studentane si vurdering av om undervisninga er studentaktiv, studieprogramnivå, 2022. Sortert på median. Alle utdanningstypar (n = 856)	127
Figur 22 I kva grad blir det brukt case som undervisnings- og arbeidsform i studieprogrammet? 2022 (n = 140)	128
Figur 23 Endring i bruk av arbeidsformer per år i perioden 2015–2022. Koeffisientplot (n = 85 228)	129
Figur 24 I kva grad opplever studentane ved ulike studieprogram at digitale verktøy blir brukte til å involvere studentane aktivt i undervisninga? Alle utdanningstypar, 2021 (n = 944)	130
Figur 25 Kor tilfredse studentane er med tilbakemelding og rettleiing, 2013–2022 (n = 247 744)	131
Figur 26 Kor tilfredse studentane er med den faglege rettleiinga og diskusjonane med tilsette, studieprogramnivå, 2022. Alle utdanningstypar (n = 856)	132
Figur 27 Samanheng mellom tilfredsheit og omfanget av tilbakemelding og rettleiing, studieprogramnivå, 2021 (n = 465)	133
Figur 28 Søknader og tildelingar til kvalitetsprogramma og UTFORSK 2019–2021, per fagområde .	144

Faktaboksoversikt

Faktaboks 1 Talet på heiltidsekvivalentar	26
Faktaboks 2 Studentaktive undervisningsformer	42
Faktaboks 3 Vurderingsformer	49
Faktaboks 4 Arbeidslivsrelevans	56
Faktaboks 5 Studentaktiv læring i problembaserte undervisningsopplegg (PBL ²)	61
Faktaboks 6 INN bygger kapasitet – aktiv profesjonsutvikling i en virtuell verden.....	62
Faktaboks 7 Utforskende forelesninger og studentdrevne smågrupper i et stort humanistisk fag (UTFOR)	62
Faktaboks 8 Døme på utviklingsprogram for studieprogramansvarlege	80
Faktaboks 9 Døme på interne utviklingsmidlar ved institusjonane	84
Faktaboks 10 Døme på støttemiljø ved institusjonane	86
Faktaboks 11 Fagfelleverdert undervisning og kollegarettleiing	88
Faktaboks 12 Kvalitetsprogramma	93
Faktaboks 13 Spreiing av ny praksis.....	100

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn

Høgare utdanning av god kvalitet er ein grunnleggjande føresetnad for å vidareutvikle Noreg som eit demokratisk og berekraftig kunnskapssamfunn. Universiteta og høgskulane spelar ei avgjerande rolle i samfunnet ved å utdanne kandidatar med høg kompetanse som kan ta hand om viktige samfunnsfunksjonar. Høgare utdanning har også stor betydning for utviklinga til enkeltmenneske, både karrieremessig og personleg.¹

Utdanning av høg kvalitet er ein viktig føresetnad for å kunne møte dei framtidige utfordringane i samfunnet når det gjeld klima, demografi og teknologisk utvikling. Evna til kontinuerleg kompetanseheving og omstilling vil vere avgjerande for å vidareutvikle samfunnet og for å bevare velferdsnivået vårt.²

Universiteta og høgskulane har som oppgåve å tilby oppdaterte og relevante utdanningar som motiverer til læring og gjennomføring.³

Ifølgje Meld. St. 4 (2018–2019) *Langtidsplan for forskning og høgere utdanning 2019–2028* er dette dei overordna måla for høgare utdanning og forskning som gjeld for perioden som er undersøkt her⁴:

- styrkt konkurransekraft og innovasjonsevne
- møte store samfunnsutfordringar
- utvikle fagmiljø av framifrå kvalitet

For å nå overordna mål i sektoren må kvaliteten i studieprogramma vidareutviklast i tråd med identifiserte utviklingsbehov og moglegheiter. Ifølgje kvalitetsmeldinga legg utdanningar av høg kvalitet godt til rette for at studentane skal

- oppnå best mogleg læringsutbytte (læringsresultat og personleg utvikling)
- møte relevante utdanningar som førebur dei godt på å delta aktivt i eit demokratisk og mangfaldig samfunn og for ein framtidig yrkeskarriere
- gjennomføre utdanninga mest mogleg effektivt

Det er nærmare 300 000 studentar i høgare utdanning, fordelte på om lag 6 000 studieprogram⁵ ved dei 36 utdanningsinstitusjonane i landet (21 statlege og 15 private) som fekk løyvingar på om lag 42 milliardar kroner i 2022. Utdanningsinstitusjonane varierer i storleik (i form av talet på tilsette og studentar, og dessutan geografisk utstrekning), fagleg profil og studietilbod.

Institusjonane har ifølgje universitets- og høgskulelova både akademisk fridom og ansvar for at den faglege verksemda held høg kvalitet. Institusjonane må arbeide aktivt med å sikre og å vidareutvikle kvaliteten i utdanningane sine. I utviklingsarbeidet kan dei ta omsyn til eigne institusjonelle særtrekk, lokal kvalitetskultur og undervisnings- og læringstradisjonar innanfor ulike fagfelt.⁶

Gjennom behandlinga av fleire stortingsmeldingar og reformer har Stortinget, som illustrert i Figur 1, uttrykt målsetjingar om og forventningar til at universitet og høgskular styrkjer utdanningskvaliteten.

¹ Meld. St. 5 (2022–2023). *Langtidsplan for forskning og høgere utdanning 2023–2032*.

² Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høgere utdanning*.

³ Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høgere utdanning*.

⁴ Stortinget har 14. februar 2023 vedteke ein ny langtidsplan for perioden 2023–2032.

⁵ Bachelor- og masterprogram (inkl. profesjonsstudium) omfattar 2 468 studieprogram hausten 2022.

⁶ NOKUT. (2022). *Kvalitetsområder for studieprogram i høgere utdanning* [Notat].

Figur 1 Tidslinje for sentrale stortingsdokument og tiltak som er relevante for undersøkingsperioden



Generelt har mykje av den høgare utdanninga i Noreg god kvalitet.⁷ Studentane er i stor grad fornøgde med programmet dei går på.⁸ Ferdige kandidatar får som regel relevant jobb etter at utdanning er fullført,⁹ og arbeidsgivarar vurderer kompetansen deira som relevant.¹⁰ Det er likevel ulike forhold som viser at det er behov for å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma:¹¹

- Samfunnsmessige endringar krev at institusjonane vurderer studieprogramma opp mot behov i samfunns- og arbeidsliv.
- Studentmassen har blitt meir ueinsarta, og startkompetansen er ulik.
- Utdanningsoppgåva har mindre merksemd og prestisje enn forskingsoppgåva.
- Studentane er misfornøgde med tilbakemeldingane og rettleiinga dei får av undervisarane.

⁷ Meld. St. 5 (2022–2023) *Langtidsplan for forskning og høgere utdanning 2023–2032*.

⁸ NOKUT. (2022). *Studiebarometeret 2021. Hovedtendenser* (Rapport 1/2022).

⁹ NIFU (2021). *Nyutdannet under en pandemi: Resultater fra Kandidatundersøkelsen 2020* (Rapport 2021:10). Og HK-dir. (2022). *Tilstandsrapport for høgere utdanning 2022* (Rapport nr. 9/2022).

¹⁰ NIFU. (2019). *Utdanning for arbeidslivet. Arbeidsgivers forventninger til og erfaringer med nyutdannede fra universiteter, høyskoler og fagskoler* (Rapport 2019:3).

¹¹ NOKUT. (u.å.). *Overgangen til høgere utdanning*. Henta 13. februar 2023 frå <https://www.nokut.no/publikasjoner-og-kunnskap/kvalitetsoppsummeringer--hoyere-utdanning/overgangen-til-hoyere-utdanning/> og NOKUT. (2019). *Høyt opptaksnivå, lav fullføring. Kartlegging av Lektorutdanning for trinn 8–13* (Rapport 18/2019). Og NIFU. (2016). *En analyse av ledere av studieprogrammer*. (Arbeidsnotat 2016:10).

- Institusjonane bør leggje meir til rette for studentane si læring, mellom anna gjennom betre samanheng mellom læringsutbytebeskrivingar, undervisnings- og læringsformer og vurderingsformer, og dessutan meir studentaktive undervisningsformer.
- Tidsbruk og fråfall i studieprogramma tyder på behov for å styrkje studiegjennomføringa.

Det er ein ambisjon at studentane skal gjennomføre utdanninga mest mogleg effektivt, og at utdanningane skal engasjere og motivere ein større del studentar til å fullføre på normert tid. I Dokument 3:1 (2019–2020) *Riksrevisjonens oppfølging av forvaltningsrevisjoner som er behandlet av Stortinget* kom det fram at det i dei seinare åra var sett i verk mange tiltak for å styrkje kvaliteten og betre studiegjennomføringa ved universitet og høgskular. Riksrevisjonen vurderte at det framleis var behov for å få fleire studentar til å gjennomføre studia på normert tid, og kontroll- og konstitusjonskomiteen uttalte i Innst. 44 S (2019–2020) at det var positivt at Riksrevisjonen ville følgje opp saka.

Vidareutvikling av utdanningskvalitet er nødvendig for å nå måla Stortinget har sett for høgare utdanning. Manglande utviklingsarbeid kan redusere moglegheita for at studentane tileignar seg viktig kunnskap og ferdigheiter for arbeids- og samfunnsliv framover. Kvaliteten på studieprogramma vil også påverke andelen som fullfører eller fell frå høgare utdanning.¹²

1.2 Kvalitet i høgare utdanning

Kvalitet i høgare utdanning er eit samansett fenomen som ikkje kan femnast med enkle indikatorar. I ei slik brei forståing av kvalitet inngår også samspelet med arbeids- og næringslivet.¹³

Utdanningskvalitet handlar mellom anna om kvaliteten på undervisninga og oppfølginga studentane får, studieprogramma institusjonane tilbyr, innhaldet i studia og læringsutbytet av utdanninga. Ei forbetring av utdanningskvaliteten kan bidra til betre studiegjennomføring, til dømes gjennom at studentane blir meir motiverte og engasjerte, eller gjennom at dei får betre oppfølging.

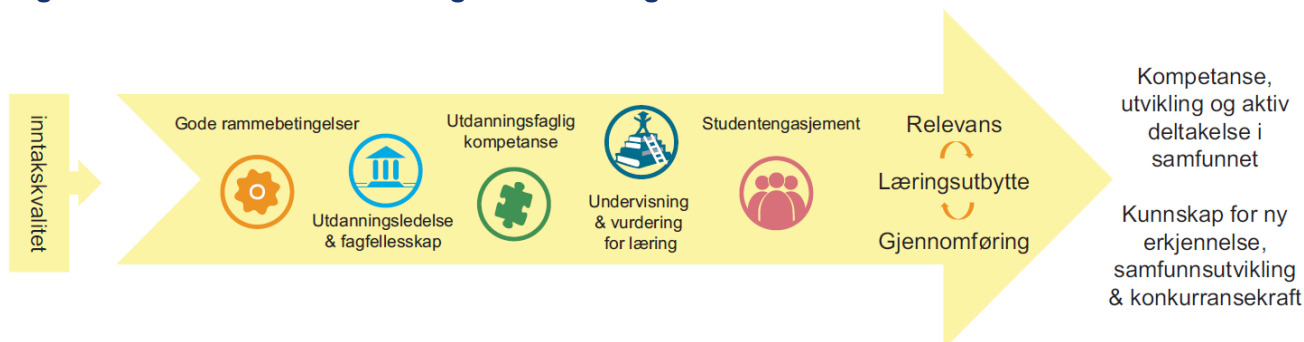
Kvalitetsmeldinga legg til grunn at kvalitet i høgare utdanning inneber at studentane skal oppnå best mogleg læringsresultat og personleg utvikling. Det inneber også at studentane skal møte relevante utdanningar som førebur dei godt på den framtidige yrkeskarrieren og på å delta aktivt i eit demokratisk og mangfaldig samfunn. Overordna handlar kvalitet om standardar som skal overhaldast, og om å møte forventningar og krav. Men det handlar også om det framifrå, og om variasjon, mangfald, utvikling og innovasjon, effektivitet og relevans. Til dømes er studiegjennomføring eit mål på effektivitet.

I kvalitetsmeldinga blir det trekt fram faktorar som kan bidra til god utdanningskvalitet, og desse blir illustrerte i Figur 2.

¹² NIFU. (2019). *Årsaker til frafall i høyere utdanning. En forskningsoppsummering av studier basert på norske data* (Arbeidsnotat 2019:3).

¹³ NIFU. (2016). *Kvalitet og samspill i universitets- og høyskolesektoren* (Rapport 2016:2).

Figur 2 Faktorar for kvalitet i høgare utdanning



Kjelde: Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (kvalitetsmeldinga), figur 1.2

I behandlinga av kvalitetsmeldinga har kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen gitt uttrykk for at det er behov for å styrkje kvaliteten i undervisninga og redusere variasjonen i kvalitet, slik at studentane skal møte sterkare fagmiljø, heilskaplege studieprogram og betre oppfølging.¹⁴

I denne undersøkinga rettar vi merksemda i hovudsak mot det studienære kvalitetsarbeidet – arbeidet med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma, korleis institusjonane legg til rette for vidareutvikling av kvalitet, og korleis statlege verkemiddel støttar opp om dette arbeidet. Vi belyser også studiegjennomføring, undervisnings- og vurderingsformer, og dessutan læringsformer som kan styrkje arbeidslivsrelevansen til studieprogramma. Læringsformer viser til metodar og aktivitetar som samla bidreg til læringsutbyttet til studenten, og omfattar mellom anna også studenten sitt eige arbeid og erfaringar frå andre arenaer enn undervisningsinstitusjonen.

Vi bruker omgrepet kvalitetsarbeid i ei meir utvida betydning enn prosedyrar for kvalitetssikring og det som skal til for å oppfylle ein minimumsstandard i regelverket.¹⁵ Kvalitetsarbeid-omgrepet femnar her både praksisen med å forbetre kvaliteten og dei institusjonelle rammevilkåra for dette arbeidet.¹⁶ I kvalitetsarbeid vil det vere behov for å prioritere mellom ulike kvalitetsdimensjonar ut frå lokale forhold og handtere dilemma.¹⁷

Samla skjer kvalitetsutvikling i utdanninga både gjennom å endre utdanningsporteføljen (etablere og leggje ned studieprogram) og gjennom å vidareutvikle studieprogramma. Dette blir gjort gjennom større og mindre endringar over tid.

1.3 Mål og problemstillingar

Målet med undersøkinga er å belyse føresetnadene for å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma og styrkje studiegjennomføringa.

Følgjande problemstillingar inngår i undersøkinga:

1. Korleis har studiegjennomføringa utvikla seg dei siste åra, og kva tiltak har institusjonane sett i verk?
2. Korleis er utviklinga over tid og variasjonen mellom studieprogram når det gjeld undervisnings- og vurderingsformer, og dessutan læringsformer som kan styrkje arbeidslivsrelevansen?
3. Kva faktorar kan hemje og fremje arbeidet undervisarane gjer med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma (undervisarnivået)?

¹⁴ Innst. 364 S (2016–2017).

¹⁵ Elken, M. & Stensaker, B. (2018). Conceptualising 'quality work' in higher education. *Quality in Higher Education*, 24(3), 189–202.

¹⁶ Elken, M., Maassen, P., Nerland, M., Prøitz, T.S., Stensaker, B. & Vabø, A. (2020). *Quality Work in Higher Education. Organisational and Pedagogical Dimensions*.

¹⁷ Frølich, N. (Red.). (2015). *Hva skjer i universiteter og høyskoler? Perspektiver fra vitenskapelig ansatte og studenter*. Og NIFU. (2016). *Kvalitet og samspill i universitets- og høyskolesektoren* (Rapport 2016:2).

4. Kva utfordringar og dilemma har institusjonane når dei skal leggje til rette for å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma (institusjonsnivået)?
5. Kor godt støttar statlege verkemiddel opp under arbeidet institusjonane gjer med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma?

Undersøkinga handlar om korleis statlege og private universitet og høgskular med løyving frå Kunnskapsdepartementet sørgjer for gode føresetnader for å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma. Undersøkningsperioden er 2016–2022. I undersøkinga inngår alle studieprogramma for bachelor- og masterutdanningane i perioden.

Vi har undersøkt korleis studiegjennomføringane har utvikla seg sidan Riksrevisjonens førre undersøking i 2015. Vi belyser årsaker til at studentar fell frå eller byter studieprogram, studiegjennomføring i koronaperioden og kva tiltak institusjonane har sett i verk for å betre studiegjennomføringa (kapittel 4).

Vi har sett på undervisning, tilbakemelding og vurdering, og dessutan læringsformer som kan styrkje arbeidslivsrelevansen, som er sentrale kvalitetsområde som er omtalte i kvalitetsmeldinga. Vi har vidare sett på utvikling over tid og på variasjon mellom studieprogram innanfor same fagområde. Føremålet med analysen er å vise overordna at det er eit utviklingspotensial når det gjeld kvalitet i studieprogram (kapittel 5).

Institusjonane vil ut frå eigenarten sin ha ulike utviklingsbehov og prioriteringar, samstundes som det er nokre område der alle er forventa å bli betre. Felles for institusjonane er at dei må leggje til rette for at tilsette og fagmiljø skal kunne vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma. Vi belyser dette i tre trinn:

1. Kva faktorar som undervisarane opplever at hemjar og fremjar arbeidet med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma, er belyste gjennom ei djupneundersøking av prosjekt som mellom anna har hatt som mål å vidareutvikle undervisnings- og vurderingsformer (kapittel 6).
2. Utfordringar og dilemma institusjonane har når dei skal leggje til rette for å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma, er belyste og sett opp mot faktorane som kom fram i djupneundersøkinga. Undersøkinga har vore retta mot leiingsnivåa over studieprogramma (kapittel 7).
3. Vi vurderer også kor godt statlege verkemiddel støttar opp under arbeidet institusjonane gjer med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma. Vi har særleg merksemd mot regelverket for kvalitetssystem og dei nasjonale kvalitetsprogramma, som er statlege verkemiddel som direkte vedkjem det studienære kvalitetsarbeidet (kapittel 8).

I undersøkinga har vi teke omsyn til pågåande utgreiingar og gjort nokre avgrensingar når det gjeld statlege verkemiddel:

- Vi har ikkje gjort eigne analysar av finansieringssystemet i UH-sektoren, fordi det var sett ned eit ekspertutval for å vurdere heilskapen i den statlege finansieringa. Vi har brukt informasjon frå rapporten til utvalet.
- Universitets- og høgskulelova er vurdert av eit lovutval. Vi belyser enkelte delar av regelverket, som krav til systematisk kvalitetsarbeid.
- Det er av kapasitetsomsyn ikkje henta inn eigne data om internasjonale kvalitetsprogram. Vi belyser enkelte sider ved internasjonalisering basert på informasjon frå HK-dir.

2 Metodisk tilnærming og gjennomføring

Problemstillingane er belyste gjennom statistikk, dokumentanalyse, djupneundersøking, intervju og spørjebrev. Tabell 1 gir ei oversikt over metodane som er brukte for å svare på dei ulike problemstillingane.

Tabell 1 Metodar som er brukte for å belyse problemstillingane

	Djupneundersøking	Intervju	Kvantitative data	Skriftlege spørsmål	Dokumentanalyse
P1 Korleis har studiegjennomføringa utvikla seg dei siste åra, og kva tiltak har institusjonane sett i verk?			x	x	x
P2 Korleis er utviklinga over tid og variasjonen mellom studieprogram når det gjeld undervisnings- og vurderingsformer og arbeidslivsrelevans?			x		x
P3 Kva faktorar kan hemje og fremje arbeidet undervisarane gjer med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma (undervisarnivået)?	x			x	x
P4 Kva utfordringar og dilemma har institusjonane når dei skal leggje til rette for å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma (institusjonsnivået)?		x	x	x	x
P5 Kor godt støttar statlege verkemiddel opp under arbeidet institusjonane gjer med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma?	x	x		x	x

Datainnsamlinga blei gjennomført frå august 2020 til august 2022. I delar av denne perioden var samfunnet nedstengt som følge av koronapandemien. Datagrunnlaget som gjeld perioden 2020–2022, kan vere påverka av pandemien. Det er teke omsyn til dette i analysen.

Riksrevisjonen har hatt bistand frå ei referansegruppe i den innleiande fasen av undersøkinga.

Referansegruppa har bestått av tre personar med særleg kjennskap til UH-sektoren. Det blei gjennomført eit digitalt møte med gruppa i desember 2020.

2.1 Djupneundersøking

For å få innblikk i kva som fremjar og hemjar arbeidet institusjonane gjer med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma (problemstilling 3), gjorde vi ei djupneundersøking av tre utviklingsprosjekt ved utvalde UH-institusjonar. Vi intervjuar personar som var knytte til utviklingsprosjekta ved Noregs miljø- og biovitenskaplege universitet (NMBU), Høgskolen i Innlandet (HINN) og Universitetet i Oslo (UiO).

2.1.1 Metodisk tilnærming i djupneundersøkinga

I intervjuar blei prosjektdeltakarane spurde om bakgrunnen for oppstart av prosjektet, sjølve gjennomføringa og eventuelt vidareføring. Vidare blei prosjektdeltakarane spurde om korleis institusjonen la til rette for

prosjektarbeidet. Der informantane var opptekne av det, kom vi også inn på dei statlege verkemidla på området.

I djupneundersøkinga har vi nytta ein abduktiv analysemodell, som også blir kalla «slutning til beste forklaring»:

- I det første steget tok vi utgangspunkt i kva den eksisterande forskinga sa om kva faktorar som påverkar arbeidet undervisarane gjer med kvalitetsutvikling.
- I det andre steget hadde vi ei open tilnærming i intervjua og bad informantane fortelje om ein konkret kvalitetsutviklingsprosess. Vi stilte oppfølgingsspørsmål for å følgje opp hypotesar frå førebuingane.
- I det tredje steget blei tema i informantane sine beskrivingar av utviklingsprosjekta kartlagde og kategoriserte for å finne fram til kva faktorar som fremjar og hemjar kvalitetsarbeidet i datamaterialet.

Djupneundersøkinga har hatt hovudvekt på forbetring av undervisnings- og vurderingsformer, men vi har hatt ei open tilnærming for å få fram det informantane var opptekne av når det gjeld kvalitetsutvikling i studieprogram.

I djupneundersøkinga inngår tre utviklingsarbeid som er organiserte som prosjekt. Mange av forholda vi finn, vil likevel også kunne gjere seg gjeldande når undervisarane vidareutviklar studieprogramma meir fortløpande. To av prosjekta er valde ut blant dei som hadde søkt Diku om midlar frå tilskotsordninga for studentaktive undervisningsformer i 2019 og 2020.¹⁸ Dette blei dels gjort ut frå praktiske omsyn, fordi oversikta frå Diku gav oss informasjon om relevante kvalitetsprosjekt. Samstundes gav det oss høve til å belyse betydninga av dei nasjonale kvalitetsprogramma. Det siste prosjektet er valt fordi det ikkje hadde søkt om midlar frå Diku til det konkrete prosjektet vi tok utgangspunkt i, og var eit prosjekt vi blei tipsa om gjennom intervju med meritterte undervisarar.¹⁹

Vi har valt prosjekt som har ulike utgangspunkt, for å få ei viss breidd i informasjonen. Eitt av prosjekta handlar om å endre eit heilt studieprogram, eit anna prosjekt handlar om å endre ein aktivitet innanfor eit studieprogram, og eit tredje har mellom anna gjennomført endringar i undervisninga i eit par emne. Denne variasjonen illustrerer at det er mogleg å nærme seg kvalitetsutvikling i ulik skala. Samstundes vil det kunne påverke kva forhold prosjekta er opptekne av ved oppstart, gjennomføring og avslutning av prosjektet. Prosjekta er frå ulike institusjonar og fagområde. Den kvalitative metoden som er nytta har som mål å få kunnskap i djupna som kan overførast til liknande situasjonar andre stader (analytisk generalisering), og gir ikkje informasjon som er representativ i statistisk forstand.

2.1.2 Intervju med deltakarar i utviklingsprosjekt

Vi har intervju personar som var ein del av prosjektgruppa eller var knytte til prosjektet på ein eller annan måte. Vi intervjua prosjektleiarar, fagleg ansvarlege, prosjektdeltakarar (undervisarar og studentar), undervisarar, koordinatorar og støttepersonell. Vi fekk informasjon frå dei respektive prosjektleiarane om kven som var sentrale for kvart prosjekt. Andre personar som i løpet av intervju blei vurderte å vere aktuelle informantar, er også intervju. Vi gjorde eit utval blant aktørane i HINN-prosjektet fordi det der var spesielt mange personar involverte.

Intervju blei gjennomførte digitalt i perioden oktober–november 2021. Det blei gjennomført 13 intervju med til saman 15 informantar. Intervju blei transkriberte.

Kollektiv kvalitativ analyse blei brukt som startpunkt for å analysere informasjonen frå intervju.²⁰ Det innebar at vi først gjorde ei felles og systematisk gjennomgang av datamaterialet. Deretter kartla vi temaa i

¹⁸ Direktoratet for internasjonalsisering og kvalitetsutvikling i høgare utdanning (Diku) blei ein del av Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse (HK-dir) etter ei omorganisering 1. juli 2021.

¹⁹ Ein undervisar som har fått anerkjening av god og systematisk undervisningspraksis utvikla over fleire år, jf. <https://www.ntnu.no/merittering> [Hentdato 27.2.2023], eller ein undervisar som er verdsett for å utvikle god undervisning, jf. Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høgare utdanning*.

²⁰ Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift* 4(2), 106–122.

datamaterialet (koding), før vi grupperte dei (kodegruppering) i overordna tema og diskuterte forholdet mellom dei. Vi har også sett materialet vårt opp mot hypotesar som vi hadde utleidd på bakgrunn av forskning og annan litteratur. Djupneundersøkinga er gjennomført i tre studieprogram. Sidan både institusjonane og fagområda er mange og varierte, vil det kunne vere andre faktorar som også har betydning for arbeid med kvalitetsutvikling, som ikkje blir dekte av utviklingsprosjekta vi har undersøkt. Likeins vil dei faktorene vi har kome fram til, i ulik grad kunne verke inn i ulike situasjonar og institusjonar. Mangfaldet og breidda er freista fanga opp gjennom intervju med leiarar på ulike institusjonsnivå, brev og skriftlege svar frå alle institusjonane (sjå punkt 2.4).

Denne prosessen er grunnlaget for korleis vi har beskrive faktorene som fremjar og hemjar arbeidet institusjonane gjer med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma, jf. kapittel 6.

2.2 Intervju

Vi har intervju ulike aktørar om kva som er viktig for å leggje til rette for vidareutvikling av kvaliteten i studieprogramma, og betydninga av statlege verkemiddel.

2.2.1 Intervju med leiarar på ulike institusjonsnivå

Faktorene som kom fram i djupneundersøkinga, danna grunnlag for intervju med leiarar på ulike institusjonsnivå (institutt, fakultet og rektorat) om korleis dei legg til rette for kvalitetsutvikling i studieprogramma (problemstilling 4), og kor godt statlege verkemiddel støttar opp under arbeidet til institusjonane (problemstilling 5). I tillegg blei leiarane spurde om kva tiltak institusjonane har sett i verk for å betre studiegjennomføringa.

Intervju handla om korleis institusjonane legg til rette for kvalitetsutvikling i studieprogramma, kva rammevilkår som er viktige, korleis statlege verkemiddel støttar opp under utviklingsarbeidet, og kva tiltak institusjonane har sett i verk for å betre studiegjennomføringa. Av kapasitetsomsyn blei intervju med leiarane avgrensa til eitt universitet og éin høgskule.

Til saman blei sju informantar intervju enkeltvis. Intervju blei gjennomførte digitalt i perioden mai–juni 2022. Det blei gjort lydopptak av alle intervju. Analysane byggjer i hovudsak på referata som blei skrivne i oppsummeringsskjema rett i etterkant av intervju.

I analysane er det lagt vekt på å få fram ulike former for tilrettelegging, utfordringar og gode døme.

2.2.2 Intervju med andre aktørar

Det er gjennomført intervju med representantar for Norsk nettverk for universitets- og høgskolepedagogikk (UH-pedagogisk nettverk) og tre meritterte undervisarar ved to universitet og ein høgskule. Føremålet var mellom anna å belyse kva pedagogisk og utdanningsfagleg kompetanse har å seie i arbeidet med å vidareutvikle studieprogramma, og kva meritteringsordninga har å seie som verkemiddel for å styrkje kvalitetsutviklinga. UH-pedagogisk nettverk blei intervju i mars 2021. Meritterte undervisarar blei intervju enkeltvis og digitalt i perioden mai–juni 2021. Intervju blei transkriberte.

Det er gjennomført intervju med representantar for leiinga ved tre senter for framifrå utdanning (SFU)²¹:

- MatRIC (matematikk) ved Universitetet i Agder, i sin andre periode (2019–2023) som SFU
- ENgage (entreprenørskap) ved NTNU, i sin andre periode (2022–2026) som SFU
- SHE (helsefag) ved Universitetet i Oslo, i sin første periode (1. juni 2020–31. mai 2025) som SFU

²¹ Senter for framifrå utdanning (SFU) er ei nasjonal prestisjeordning for kvalitetsutvikling i høgare utdanning som blir finansiert av Kunnskapsdepartementet. Ordninga blei oppretta i 2010 og blir forvalta av Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse (HK-dir), jf. <https://hkdir.no/program-og-tilskot/sentre-for-fremragende-utdanning> [Hentdato 29.11.2022].

SFU-ane dekkjer ulike fagfelt, er tilknytte ulike institusjonar, og har ulik fartstid som senter. Informantane blei intervjuja enkeltvis og digitalt i januar 2022 om SFU-ordninga og kva ordninga betyr for kvalitetsarbeidet, men også om andre statlege verkemiddel. Intervjua blei transkriberte.

Råd for kvalitetsprogramma er intervju om kvalitetsprogramma som statleg verkemiddel, og dessutan utfordringar og moglegheiter når det gjeld tilrettelegging for kvalitetsutvikling. Intervjuet er gjennomført digitalt i mars 2022, med lydopptak.

Eit utval prosjektleiarar ved UH-institusjonane er oppringde for eit kort telefonintervju. Prosjektleiarane er knytte til 14 prosjekt som søkte om midlar gjennom Program for studentaktiv læring i 2019, men fekk avslag på søknaden i 2020. Prosjektleiarane er intervjuja i perioden mai–juni 2022. Svare er brukte til å belyse erfaringar med dei nasjonale kvalitetsprogramma og utfordringar i søknadsprosessen.

2.2.3 Intervju med direktorat og Kunnskapsdepartementet

NOKUT er intervju om tilsynet med det systematiske kvalitetsarbeidet og korleis dette kan støtte opp om arbeidet institusjonane gjer med å utvikle kvaliteten. Regelverket på området, kunnskapsgrunnlaget og samarbeidet med HK-dir var også tema på intervjuet. Intervjua er gjennomført i juni 2022, og referatet er verifisert.

Intervjuet med HK-dir handla om forvaltninga av dei nasjonale kvalitetsprogramma inkludert SFU-ordninga, kunnskapsgrunnlaget og samordning med NOKUT. Intervjuet er gjennomført digitalt i juni 2022, og referatet er verifisert.

Kunnskapsdepartementet er intervju om det nasjonale kvalitetsprogrammet, tilsyn med det systematiske kvalitetsarbeidet, regelverket på området, kunnskapsgrunnlaget, meritteringsordninga, studiegjennomføring og finansieringssystemet. Intervjuet er gjennomført i august 2022 og referatet er verifisert.

2.3 Kvantitative data

2.3.1 Data frå nasjonale spørjeundersøkingar

For å belyse utviklingsbehov knytte til undervisning, tilbakemelding, vurdering og arbeidslivsrelevans i studieprogramma har vi henta inn og analysert kvantitative data frå nasjonale spørjeundersøkingar som Studiebarometeret og Underviserundersøkelsen. Vi har også nytta sekundærkjelder som NIFU sine analysar av Kandidatundersøkelsen der dette har vore naturleg.

Studiebarometeret er ei årleg nasjonal undersøking som blir gjennomført av NOKUT på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet. Undersøkinga omfattar rundt 1 800 studieprogram og dekkjer omtrent alle universitet og høgskular i Noreg.²² Dei seinaste åra har svarprosenten variert mellom 41 og 49, og om lag 30 000 studentar har svart på undersøkinga.²³

Vi har henta inn data frå Studiebarometeret i anonymisert form frå NOKUT for perioden 2013–2021.²⁴ Dataa er nytta i deskriptive analysar som viser variasjon mellom studieprogram innanfor same fagområde når det gjeld bruk av studentaktive undervisningsformer, digitale verktøy, kor tilfredse studentane er med rettleiinga og omfanget av tilbakemeldingar, og dessutan utviklinga over tid i kor tilfredse studentane er med tilbakemeldingar og rettleiing. Vidare er data frå Studiebarometeret nytt i deskriptive analysar av kor nøgde studentar er med læringsutbyttet i studiet og moglegheiter for å jobbe med prosjekt/oppgåver i samarbeid med

²² Nokre små private institusjonar og statlege høgskular som får finansiering frå andre departement enn Kunnskapsdepartementet, deltek ikkje i Studiebarometeret.

²³ For nærmare omtale av svarinnangang, sjå NOKUT. (2022). *Studiebarometeret 2021. Dokumentasjonsrapport* (Rapport 2/2022).

²⁴ Korkje Kunnskapsdepartementet, NOKUT, eller HK-dir er ansvarleg for analysen av dataa eller dei tolkingane som er gjorde her.

arbeidslivet. Data frå Studiebarometeret er også brukt som støtte der vi har gjort analysar baserte på data frå Felles studentsystem (FS) om utvikling over tid i bruk av undervisningsformer.

I analysane av variasjon mellom studieprogram innanfor same fagområde er svara frå respondentane aggregerte på studieprogramnivå. Kvart studieprogram får såleis ein samla score basert på kva studentane ved programmet har svart. Analysane inkluderer program med minst 10 respondentar og der desse utgjør meir enn 19,5 prosent av studentane på programmet. Dette er i tråd med NOKUTs terskelverdiar, men med eit noko høgare krav til talet på respondentar for å sikre at gjennomsnittscoren for eit studieprogram byggjer på svara til eit tilstrekkeleg tal respondentar.²⁵

I figurane er studieprogram innanfor same fagområde grupperte saman ved hjelp av kategorien «utdanningstype». Kategorien «utdanningstype» er NOKUTs eiga klassifisering av studieprogram innanfor same fagområde. Han liknar på kategorien «faggrupper» i Norsk standard for utdanningsgruppering (NUS), men er tilpassa programma og faga som inngår i Studiebarometeret.²⁶

Studiebarometeret består av studentrapporterte data, og kan forståast som synspunkta til respondentane heller enn objektive mål på status i studieprogrammet knytt til undervisning, rettleiing og tilbakemelding. Perspektivet til studentane er likevel sentralt ettersom dei er brukarane av studietilbodet. For å belyse eit tema frå fleire ståstader har vi nytta data frå Underviserundersøkelsen og Kandidatundersøkelsen der det har vore mogleg.

Underviserundersøkelsen er ei nasjonal spørjeundersøking blant vitenskapleg tilsette gjennomført i regi av NOKUT på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet. Undersøkinga er gjennomført i 2017 og 2021. Utvalet i undersøkinga omfattar alle vitenskapleg tilsette ved norske universitet og høgskular, inkludert tilsette i rekrutteringsstillingar, som stipendiat og postdoktor. Vi har nytta data frå 2021-undersøkinga,²⁷ som byggjer på svara frå 7 182 vitenskapleg tilsette som underviste og/eller rettleidde i studieåret 2020/2021.²⁸ Undersøkinga inneheld spørsmål som kartlegg korleis undervisarane jobbar med undervisning og læring, kva slags prioriteringar og avvegingar dei gjer, og dessutan kva moglegheiter og hindringar dei opplever i arbeidet med å gjennomføre og utvikle undervisninga og studieprogramma. Vi nyttar dataa for å belyse svara frå undervisarane på spørsmål om undervisnings- og vurderingsformer, tilbakemeldingspraksis, undervisarane sine kjelder til utvikling og design av studieprogram, den formelle pedagogiske kompetansen til undervisarane og ressursar til pedagogisk kompetanseutvikling.

Kandidatundersøkelsen er ei årleg spørjeundersøking gjennomført av NIFU blant personar som nyleg har fullført utdanning frå universitet og høgskular. Kandidatundersøkelsen dreier seg om tilpassing til arbeidsmarknaden blant nyutdanna kandidatar, og synspunkta kandidatane har på innhaldet, kvaliteten og relevansen i utdanninga. Vi har nytta data frå Kandidatundersøkelsen for å triangulere funn frå Studiebarometeret og Underviserundersøkelsen mellom anna når det gjeld vektlegging av ulike arbeidsformer.

2.3.2 Data om studiegjennomføring

Resultatutviklinga i universitets- og høgskulesektoren når det gjeld gjennomføring og fråfall, er berekna med utgangspunkt i tal frå Database for statistikk om høyere utdanning (DBH). Databasen byggjer på årleg rapportering frå utdanningsinstitusjonane.

²⁵ NOKUT. (2022). *Studiebarometeret 2021. Dokumentasjonsrapport* (Rapport 2/2022).

²⁶ NOKUT. (2021). *Studiebarometeret 2020. Hovedtendenser* (Rapport 1/2022).

²⁷ Spørsmål som blei stilte i 2021-undersøkinga, var ulike frå spørsmål som blei stilte i 2017-undersøkinga, og samanlikning over tid er derfor ikkje aktuelt.

²⁸ Spørjeskjemaet blei i 2021 distribuert til i alt 28 834 vitenskapleg tilsette. 10 223 av desse svara på skjemaet, noko som gir ein svarprosent på totalt 35,5. Men ikkje alle desse stadfesta at dei underviste eller rettleidde i studieåret 2020/2021. Sjå NOKUT. (2021). *Underviserundersøkelsen 2021. Hovedrapport* (Rapport 10/2021) s. 12 for nærmare dokumentasjon.

Resultatutvikling i studiepoengproduksjon blir i denne undersøkinga belyst med studiepoeng produsert heile året, fordelt på heiltidsekvivalentar for haustsemesteret.

Tal frå SSBs rapport om fråfall og byte blant dei som starta på ei gradstudium i 2012, er brukt til å vise andelar som fell frå og byter studium, og dessutan retur til høgare utdanning. I tillegg viser vi til rapporten når vi belyser årsaker til fråfall.²⁹

For å setje den norske utviklinga i studiegjennomføring inn i ein internasjonal samanheng er det nytta talmateriale frå undersøkinga som OECD har utført om høgare utdanning, *Education at a Glance* frå 2022.³⁰

2.3.3 Tidsbruksundersøkelsen

Tidsbruksundersøkelsen 2021 er brukt i samband med at vi belyser ressursplanlegginga ved institusjonane. Tidsbruksundersøkelsen er ei kartlegging av tidsbruk blant vitenskapleg og fagleg tilsette ved norske universitet og høgskular.³¹

2.4 Skriftlege spørsmål i brev til institusjonane

For å hente inn informasjon om korleis institusjonane legg til rette for kvalitetsutvikling i studieprogramma, og kva synspunkt institusjonane har på om dei statlege verkemidla støttar opp under dette arbeidet, sende vi brev med spørsmål til alle dei statlege og private UH-institusjonane i undersøkinga. Spørsmåla blei sende ut før sommaren 2022, og alle dei 36 institusjonane svarte. Brevet vi sende til institusjonane, er vedlegg 3 til denne rapporten.

Spørsmåla er stilte med opne formuleringar, og det har vore opp til institusjonane å avgjere kor detaljert eller overordna dei vil svare. Det varierer kor omfattande og detaljerte svara er, mellom anna når det gjeld informasjon om kor langt institusjonane har kome i tilretteleggingsarbeidet.

I analysane har vi ønskt å belyse

- eventuelle tendensar som går igjen hos fleire av institusjonane
- ulike utfordringar med å leggje til rette for kvalitetsutvikling i studieprogram som institusjonar nemner
- gode døme

Spørsmåla har vore opne og utan svarkategoriar, og svara kan derfor ikkje samanliknast direkte på tvers av institusjonane. Det at eit spesifikt forhold er løfta fram av ein institusjon, seier ikkje noko om kva andre høgskular eller universitet meiner om det same temaet dersom dei ikkje har valt å trekkje det fram i svarbrevet sitt. Det er likevel døme på samanfallande synspunkt – som dermed viser at noko er felles for fleire institusjonar.

Dei områda vi trekkjer fram, er ikkje uttømmende når det gjeld rammevilkår og kva institusjonane er opptekne av når dei skal leggje til rette for kvalitetsutvikling i studieprogramma. Vi samanfattar det som har kome tydeleg til uttrykk i undersøkinga vår, og rettar merksemda mot desse områda. Men det er, som mange av institusjonane framhevar, ein kombinasjon av ei rekkje aktivitetar og tiltak som saman legg til rette for kvalitetsutvikling.

²⁹ Statistisk sentralbyrå. (2022). *Fråfall og bytter i universitets- og høyskoleutdanning. Kartlegging av fråfall og byte av studieprogram eller institusjon blant de som startet på en gradstudium i 2012* (SSB Rapport 2022/6).

³⁰ OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*.

³¹ NIFU. (2021). *Når timene telles. Tidsbruksundersøkelsen 2021: En kartlegging av tidsbruk blant vitenskapelig og faglig tilsette ved norske universiteter og høyskoler* (Arbeidsnotat 2021:15). Undersøkinga blei i 2021 administrert av NOKUT og gjennomført saman med Underviserundersøkelsen.

2.5 Dokumentanalyse

2.5.1 Gjennomgang av tilsynsdokumentasjon

Tilsynsrapportane for dei første tre prosjekta der NOKUT har ført tilsyn med det systematiske kvalitetsarbeidet,³² er gjennomgått. Dette omfattar i alt 13 institusjonar. Føremålet har vore å få ei forståing av kva styrkar og veikskapar NOKUT finn ved det systematiske kvalitetsarbeidet til institusjonane, og i kva grad tilsynsrapportane kan vere ei god kjelde for institusjonane når dei skal vurdere utviklingsbehovet sitt.

2.5.2 Gjennomgang av dokument frå institusjonane

Alle statlege og private UH-institusjonar blei i brev, november 2020, bedne av Riksrevisjonen om å sende inn dokumentasjon som var relevant for å belyse fleire av problemstillingane.

Alle 36 institusjonane sende inn dokumentasjon på heile eller delar av bestillinga. Vi har gått gjennom materialet og gjennomført analysar for eit tilfeldig utval av institusjonane:

- periodiske evalueringar – 11 (8 statlege og 3 private) av 28 institusjonar
- interne analysar av studiegjennomføring – 18 (11 statlege og 7 private) av 30 institusjonar
- arbeidsplanlegging og tidsbruksundersøkingar – 11 (8 statlege og 3 private) av 35 institusjonar

Dokumenta er lagde til grunn for følgjande analysar:

- Interne analysar av studiegjennomføring i perioden 2016–2020 er brukte til å kartleggje om institusjonane gjennomfører interne undersøkingar for å skaffe seg konkret informasjon om studiegjennomføring og eventuelle årsaker til byte og fråfall.
- Periodiske evalueringar gjennomført i 2019 er brukte til å kartleggje behovet for å vidareutvikle studieprogrammet, medrekna undervisning, tilbakemelding og vurdering slik det er omtalt i eit utval periodiske evalueringar.
- Retningslinjer for arbeidsplanlegging eller bruk av arbeidsplanar for vitenskapleg tilsette, og malar for arbeidsplanar for vitenskapleg tilsette, er brukte til å kartleggje i kva grad utviklingsarbeid inngår i rutinar for arbeidsplanlegging.
- Interne tidsbruksundersøkingar for perioden 2016–2020 er brukte til å kartleggje om institusjonen gjennomfører eigne undersøkingar av kor mykje tid dei tilsette bruker på ulike oppgåver, i tillegg til dei nasjonale undersøkingane.

2.5.3 Søknader om midlar i nasjonale kvalitetsprogram

Vi har henta inn statistikk om søkjarar og tildelte midlar til eit utval av nasjonale kvalitetsprogram. Kvalitetsprogramma blei valde fordi dei kan vere relevante for dei fleste institusjonane og mange av studieprogramma.

Statistikken som er henta inn frå HK-dir, omfattar desse kvalitetsprogramma:

- Program for studentaktiv læring – søknadsåra 2019–2021
- Digitalisering for læring i høgare utdanning – søknadsåra 2018–2019³³
- Auka arbeidslivsrelevans i høgare utdanning – søknadsåra 2020–2021.
- Senter for framifrå utdanning (SFU) – søknadsåra 2016 og 2019.

Statistikken er brukt som grunnlag for analysar av kva prosjekt eller institusjonar som søkte om støtte, kor mange søknader dei sende, og kven som fekk støtte.

³² NOKUT. (u.å.). Oversikt over alle tilsyn. Henta 13. februar 2023 frå <https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/nokut-akkrediterer-og-forer-tilsyn/tilsyn-med-det-systematiske-kvalitetsarbeidet-hoyere-utdanning/oversikt-over-alle-tilsyn/>.

³³Frå 2020 innlemma i Program for studentaktiv læring.

Vidare gjorde vi ein gjennomgang av søknader til Program for studentaktiv læring for søknadsåret 2019. Av dei i alt 87 søknadene som var ein del av søknadsrunden, valde vi ut 28 søknader. Halvparten av desse hadde fått tildelt midlar, og halvparten hadde fått avslag. Vi har sett på kva tilbakemelding søkjarane fekk, kva score prosjekta fekk, og kva spreingstiltak som er nemnde i prosjektbeskrivingane.

2.5.4 Tekstanalyse av undervisning og vurdering i emnebeskrivingar

Det finst få gode datakjelder som kan belyse bruken av ulike undervisningsformer i høgare utdanning.³⁴ For å belyse utvikling over tid i bruken av ulike undervisnings- og vurderingsformer i høgare utdanning har vi gjennomført digital tekstanalyse av data frå Felles studentsystem (FS) som beskriv korleis høvesvis undervisning og vurdering er lagd opp i ulike emne i perioden 2016–2021. Utviklinga over tid kan seie noko om behovet for vidareutvikling på nokre kvalitetsområde som det er viktig at UH-institusjonane legg godt til rette for.

FS er eit studieadministrativt system som er nytta av 35 høgare utdanningsinstitusjonar. FS består mellom anna av ei rekkje institusjonsdatabasar som inneheld institusjonen sin eigne student- og studiedata. Informasjon om undervisning og vurdering i kvart enkelt emne blir registrert i eigne modular, inkludert i fritekstfelt om korleis undervisning og vurdering er planlagd gjennomført i emnet. Vi henta inn data som beskriv korleis undervisning og vurdering blei planlagd for emne som blei tilbodne i perioden 2016–2021, frå alle institusjonane som nyttar FS. Dataa blei utleverte frå Sikt – kunnskapssektorens tenesteleverandør, som forvaltar FS-systemet.

Det varierer frå institusjon til institusjon kva felt dei nyttar for å registrere informasjon om emna i FS. Derfor fekk vi for kvar institusjon utlevert eit datasett som inneheldt alle felt med tekstdata i FS for kvart emne som blei tilbode ved institusjonen i perioden. Felta gjekk vi gjennom manuelt for å kartleggje kva felt som inneheldt beskrivingar av opplegget for undervisning og vurdering i emna. Etter filtrering, vask og aggregering av data sat vi igjen med eit datasett med 116 461 unike emne-år med tekstinformasjon om *undervisning* i perioden 2016–2021.³⁵ Tilsvarende sat vi igjen med eit datasett med 99 708 unike emne-år med tekstinformasjon om *vurdering*. Desse to datasetta utgjorde utgangspunktet for tekstanalysen. Arbeid med og analyse av data blei gjennomført i Python 3.9.

Digital tekstanalyse, eller tekstgraving, omfattar ei rekkje ulike teknikkar for å utforske og finne mønster og tendensar i store, ustrukturerte tekstmassar. Vi nytta ein ordlistemetode for å undersøkje utviklinga over tid i bruken av omgrep som er nytta for å beskrive undervisninga og vurderinga i emna. Ordlistemetoden byggjer på ein hypotese om at eit meningsinnhald, tema eller omgrep i ein tekst kjem til uttrykk gjennom bestemte ord eller frasar.

Vi ønskte for kvart emne i eit gitt år å kartleggje kva undervisnings- og vurderingsformer som blei nemnde i emnebeskrivingane. Vi utvikla separate ordlister knytte til ulike undervisnings- og vurderingsformer for å fange opp førekomsten av desse i emna. Ordlistene var baserte på

- gjennomgang av relevant litteratur om undervisnings- og vurderingsformer i høgare utdanning,
- manuell kartlegging av beskrivingane av undervisnings- og vurderingsformer i eit utval av tekstane knytte til emna, og
- maskinstøtta kartlegging av kva substantiv som opptredde hyppigast i tekstane.³⁶

Ordlistene som ligg til grunn for analysen, finst i vedlegg 4.

³⁴Studiebarometeret har spørsmål om i kva grad ulike arbeidsformer er nytta i undervisninga på studieprogrammet til respondentane, men det varierer frå år til år kva institusjonar og fagområde som inngår i datamaterialet. Kandidatundersøkelsen har spørsmål om i kva grad det er lagt vekt på å bruke ulike arbeidsformer i undervisninga, men data finst berre for eit avgrensa tidsintervall (2017 og 2019).

³⁵Emne-år er observasjonseininga i datasetta, der ein for kvart emne-år har ulike variablar, mellom anna variablar som inneheld beskrivingar av undervisninga og vurderinga i emnet eit gitt år.

³⁶Eitt og same emne kan naturlegvis ha fleire undervisnings- og vurderingsformer eit gitt år. Nokre undervisningsformer er av ein art som gjer at beskrivinga kan fange opp fleire undervisningsformer, sjølv om det er snakk om éi undervisningsform. Dette gjeld til dømes gruppearbeid, som ofte vil overlape høvesvis case- og prosjektarbeid, som ofte går føre seg gruppevis. I analysen vår har vi prøvd å skilje desse ved at «gruppearbeid» ikkje blir koda som til stades dersom beskrivinga samstundes er koda med meir presise nemningar som prosjekt og/eller case.

Dataa blei brukte til å analysere førekomsten av dei ulike undervisnings- og vurderingsformene i emna over tid. Ettersom vi hadde data for eit ulikt tal emne kvart år, var relativ frekvens det mest interessante, det vil seie endring i andelen emne eit gitt år som nytta ei undervisnings- eller vurderingsform.

For å vurdere reliabilitet av kodinga som er gjort maskinelt, har vi gjennomført ei manuell kvalitetssikring mot kodinga av undervisnings- og vurderingsformer i eit utval av tilfeldig valde emne.

Tabell 2: Interkodar-reliabilitet: maskinell versus menneskeleg koding av undervisnings- og vurderingsformer i emnebeskrivingane

	Prosent samsvar	Cohens Kappa	Krippendorffs Alpha
Undervisningsformer	97,6	0,94	0,94
Vurderingsformer	98,3	0,93	0,93

Kjelde: Reliabilitetsanalyse

Interkodar-reliabilitet er eit mål på grada av samsvar mellom ulike kodarar når det gjeld korleis dei kodar same datamateriale. Som mål på interkodar-reliabilitet oppgir vi her prosent samsvar, Cohens Kappa og Krippendorffs Alpha. Sjølv om prosent samsvar er lett å tolke, overestimerer den grada av samsvar i koding gjort av ulike kodarar. Cohens Kappa og Krippendorffs Alpha er derimot meir anerkjende mål som tek omsyn til både nøyaktigheit og tilfeldigheit i usemje mellom kodarar.³⁷

Reliabilitetstesten gir ein Krippendorffs alpha på høvesvis 0,94 for kodinga av undervisningsformer, og 0,93 for kodinga av vurderingsformer, og tilsvarende koeffisient for Cohens Kappa. I litteraturen finn ein ei semje om at verdiar på 1,00 er perfekte, verdiar over 0,90 kan reknast som gode, over 0,80 som akseptable i dei fleste samanhengar.³⁸ Resultata våre på reliabilitetstesten er derfor gode, og kan tolkast som at den maskinelle kodinga av undervisnings- og vurderingsformer på ein tilfredsstillande måte kan erstatte koding gjort av menneske.

Vi har triangulert analysen av FS-data om utvikling i bruk av undervisningsformer med data frå andre undersøkingar som dekkjer bruk av undervisningsformer (Studiebarometeret, Kandidatundersøkelsen og Underviserundersøkelsen). Det er ikkje nødvendigvis eit éin-til-éin-forhold mellom beskrivingane av undervisnings- og vurderingsformene i emna og korleis undervisninga og vurderinga faktisk blei gjennomført. Vi meiner utvikling i bruken av omgrep likevel kan gi ein nyttig indikasjon på endring over tid også når det gjeld praksis.

Ei anna utfordring er at dei same orda og omgrepa ikkje nødvendigvis betyr det same i alle samanhengar. Til dømes kan ein ved ulike grep gjere ei førelesing til ei meir interaksjonsbasert og studentaktiv undervisningsform enn ho vanlegvis blir omtalt som. Gruppeundervisning og mappevurdering er andre døme på læringsformer som kan ha ulikt innhald i ulike kontekstar. Vår overordna analyse av utviklinga i bruk av ulike undervisnings- og vurderingsformer har ikkje teke mål av seg å utforske meir kvalitative skilnader i korleis undervisningsformene blir praktiserte.

³⁷ Lombard, M. (u.å.) Intercoder reliability. Henta 27. april 2023 frå <http://matthewlombard.com/reliability/>.

³⁸ Lombard, M; Snyder-Duch, J. & Bracken, C.C. (2002, oktober). Content Analysis in Mass Communication: Assessment and Recording of Intercoder Reliability. *Human Communication Research*, 28(4), 587–604. S. 592 og 600.

3 Revisjonskriterium

I Innst. 364 S (2016–2017) til Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* uttalte kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen at det er behov for å styrkje kvaliteten i undervisninga og redusere variasjonen i kvalitet, slik at studentane skal møte sterkare fagmiljø, heilskaplege studieprogram og betre oppfølging. Komiteen meinte at hovudutfordringa for UH-sektoren er å heve kvaliteten på undervisninga. Vidare forventar komiteen at universiteta og høgskulane på institusjonsnivå jobbar strategisk for å auke arbeidslivsrelevansen og kontakten med arbeidslivet i studia, og at dette blir spegla i kvalitetsarbeidet ved dei ulike studia.

Ved behandlinga av Meld. St. 4 (2018–2019) *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2019–2028* uttalte utdannings- og forskingskomiteen i Innst. 164 S (2018–2019) at dei ser fram til satsinga på kvalitet i høgare utdanning og understreka kor viktig det er at utdanningsperspektivet blir løfta opp i langtidsplanen, i like stor grad som forskingsperspektivet. Det er viktig med sterke forskingsmiljø, men det fulle potensialet til universitets- og høgskulesektoren blir ikkje utnytta om ikkje kvaliteten på utdanningane blir løfta tilsvarande, uttalte komiteen.

Dei private utdanningsinstitusjonane er omfatta av det same formelle rammeverket som dei statlege universiteta og høgskulane. Dei same stimuleringsiltaka for utdanningskvalitet gjeld for både dei statlege og dei private institusjonane.³⁹ Føresegner om økonomistyring i staten gjeld derimot ikkje for dei private institusjonane.

3.1 Universiteta og høgskulane sitt ansvar for utdanningskvalitet

Lov om universitetet og høyskoler (universitets- og høgskulelova) slår fast at institusjonane har fagleg fridom og ansvar. Universitet og høgskular skal fremje og verne akademisk fridom, og dei har eit ansvar for å sikre at undervisning, forskning og fagleg og kunstnarisk utviklingsarbeid held eit høgt fagleg nivå, jf. § 1-5 (1).

Styret er det øvste organet ved institusjonane. Det har ansvar for at den faglege verksemda held høg kvalitet, og for at institusjonane blir drivne effektivt og i tråd med dei lovene, forskriftene og reglane som gjeld, og dei rammene og måla som blir gitt av overordna myndigheiter, jf. universitets- og høgskulelova § 9-1 (1).

Då kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen behandla Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren* i Innst. 348 S (2014–2015), peika dei på at universiteta og høgskulane forvaltar store ressursar for fellesskapet, og at det derfor er særleg viktig med god og tydeleg styring og leiing av institusjonane for å sørgje for høg kvalitet på verksemda. Komiteen understreka at styret har ansvar for å sørgje for heilskapleg styring og oppfølging av resultatane.

3.2 Studiegjennomføring

Stortinget har mellom anna i Innst. 425 S (2020–2021), ved behandling av Meld. St. 19 (2020–2021) *Styring av statlege universiteter og høyskoler*, støtta at styringa av statlege universitet og høgskular skal vere overordna og differensiert. Det er ikkje sett nasjonale mål for andelen studentar som skal fullføre på normert tid.

I samband med kontroll- og konstitusjonskomiteens Innst. 35 S (2015–2016) til Dokument 3:8 (2014–2015) *Riksrevisjonens undersøkelse av studiegjennomføringen i høyere utdanning* peika komiteen på at det ligg store gevinstar i å auke andelen som fullfører til normert tid. Komiteen vurderte at svak gjennomføring er

³⁹ Brev frå Kunnskapsdepartementet til Riksrevisjonen 22. oktober 2020 om revisjonskriteria.

uheldig og fører til eit stort ressurstap for samfunnet, utdanningsinstitusjonane og kvar enkelt student. Samstundes trekte komiteen fram at det er eit gode at studium kan kombinerast med ulike livssituasjonar.

Kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen uttalte i Innst. 364 S (2016–2017) at gode utdanningsval av den enkelte, forbetring av opptak til høgare utdanning, betre undervisningskvalitet, universell utforming av lærestadene og god studentvelferd kan gi mindre fråfall og føre til at fleire fullfører studia dei har valt. Komiteen meinte at ei god studietid, der studentane opplever eit godt og inkluderande læringsmiljø samstundes som dei har gode levekår, er ein viktig føresetnad for at dei skal lukkast med studia sine.

Komiteen viste også til at regjeringa har klare forventningar til at institusjonane skal leggje til rette for ein mangfald blant studentane samstundes som dei sørgjer for god dialog med vidaregåande opplæring og fagskular og overgangsmoglegheiter mellom ulike utdanningsnivå. I samband med dette understreka komiteen at institusjonane har eit sjølvstendig ansvar for å redusere fråfallet. Det er forventa at dei samarbeider aktivt med lokale styresmakter og studentsamskipnader om å førebyggje einsemd og psykiske problem hos studentane.

3.3 Systematisk kvalitetsarbeid

Det går fram av universitets- og høgskulelova § 1-6 at universitet og høgskular skal ha eit tilfredsstillande internt system for kvalitetssikring som skal sikre og vidareutvikle kvaliteten i utdanninga. Studentevalueringar skal inngå i systemet for kvalitetssikring.

Det går fram av *forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høgere utdanning og fagskoleutdanning* (studiekvalitetsforskrifta) § 2-1 (1) at universitet og høgskular skal vareta ansvaret for kvaliteten i utdanninga gjennom systematisk kvalitetsarbeid som sikrar og bidreg til å utvikle kvaliteten i studietilboda. Vidare skal institusjonane leggje til rette for løpande utvikling av utdanningskvaliteten, kunne avdekkje sviktande kvalitet i studietilboda og sikre tilfredsstillande dokumentasjon av kvalitetsarbeidet. Institusjonane skal kvalitetssikre alle forhold som har noko å seie for studiekvaliteten, frå informasjon overfor moglege søkjarar til avslutta utdanning.

Ifølgje *forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høgere utdanning* (studietilsynsforskrifta) § 4-1 (2) skal kvalitetsarbeidet vere forankra i styret og leiinga på alle nivå ved institusjonen, og gjennom kvalitetsarbeidet skal institusjonen bidra til å fremje ein kvalitetskultur blant tilsette og studentar.

Studietilsynsforskrifta § 4-1 inneheld krav til kvalitetsarbeidet til institusjonane. Tre av krava er relevante for denne undersøkinga:

- Institusjonen skal ha ordningar for systematisk å kontrollere at alle studietilboda tilfredsstillar fastsette krav.
- Institusjonen skal systematisk hente inn informasjon frå relevante kjelder for å kunne vurdere kvaliteten i alle studietilboda.
- Kunnskap frå kvalitetsarbeidet skal brukast til å utvikle kvaliteten i studietilboda og avdekkje eventuelt sviktande kvalitet. Sviktande kvalitet skal rettast opp innan rimeleg tid.

3.4 Kvalitet i studietilboda (studieprogramma)

Ifølgje universitets- og høgskulelova § 3-3 (3) er det styret som fastset studieplan for det faglege innhaldet i studia, under dette føresegnar om obligatorisk kurs, praksis og liknande og om vurderingsformer. Universitets- og høgskulelova har vidare nokre føresegnar om gjennomføring av studietilboda.

Universitets- og høgskulelova § 3-8 gjeld undervisninga. Det går fram at studieåret normalt er 10 månader, at styret fastset undervisningsterminane, og at eit fullt studieår er normert til 60 studiepoeng.

Universitets- og høgskulelova § 3-9 om eksamen slår fast at universitet og høgskular skal sørge for at kunnskapane og ferdigheitene til kandidatane blir prøvde og vurderte på ein upartisk og fagleg trygg måte. Vurderinga skal også sikre det faglege nivået ved det vedkomande studiet. Det skal vere ekstern evaluering av vurderinga eller vurderingsordningane.

Studietilsynsforskrifta § 2-2 stiller krav til studietilbodet. Følgjande av krava er relevante for denne undersøkinga:

- Studietilbodet skal vere fagleg oppdatert og ha tydeleg relevans for vidare studium og/eller arbeidsliv.
- Innhaldet i, oppbygginga av og infrastrukturen til studietilbodet skal vere tilpassa læringsutbytet for studietilbodet.
- Undervisnings-, lærings- og vurderingsformer skal vere tilpassa læringsutbytet for studietilbodet. Det skal leggjast til rette for at studenten kan ta ei aktiv rolle i læringsprosessen.
- Studietilbodet skal ha relevant kopling til forskning og/eller kunstnarisk utviklingsarbeid og fagleg utviklingsarbeid.

I Innst. 364 S (2016–2017) understreka kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen betydninga av at studentane blir inkluderte i det faglege og sosiale fellesskapet med ein gong dei startar på studiet. Dei skal bli møtte av eit læringsmiljø som er forskningsbasert, og der det er eit tett samspel mellom forskning, utdanning og praksis. Aktive og varierte læringsformer gir betre resultat enn meir tradisjonelle og passive måtar å undervise på. Tilbakemeldingspraksis og vurdering av læring er vesentleg for læringsutbytet.

Komiteen gav uttrykk for at hovudutfordringa for universitets- og høgskulesektoren er å heve kvaliteten på undervisninga. Det må setjast inn eit krafttak for å innfri ambisjonane frå kvalitetsreforma om auka læringsutbyte og betre tilpassing til arbeidslivet for å nå målet om lågare fråfall. Komiteen meinte organiseringa av studiet, studentoppfølginga og kompetansen til dei som underviser, er sentrale delar av utdanningskvaliteten som det trengst å gjerast noko med. Involvering i forskingsaktivitetane ved institusjonen, tilpassa vurderingsformer og godt organiserte og gjennomtenkte studieprogram er også avgjerande. Komiteen uttrykte også at føremålstenlege undervisningsbygg og oppdatert infrastruktur er viktig for å nå dei ambisiøse måla for høgare utdanning og forskning.

I Innst. 364 S (2016–2017) peika kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen også på at nesten alle studentar skal ut i arbeidslivet utanfor universitet og høgskular. Det er derfor viktig at utdanningane svarer på behovet i samfunnet og er relevante for arbeidslivet, uavhengig av om studentane går på profesjonsstudium eller disiplinstudium.

Komiteen peika på det same i Innst. 391 S (2020–2021), då dei behandla Meld. St. 16 (2020–2021) *Utdanning for omstilling – økt arbeidslivsrelevans i høgere utdanning*. Der viste dei til at universitet og høgskular har eit samfunnsoppdrag i å utdanne kandidatar som møter kompetansebehovet i arbeidslivet. Arbeidslivet er i rask endring, og høgare utdanning må møte både dagens behov og framtidige behov. Utdanningane må setje kandidatane i stand til å delta i – og sjølve bidra til å utvikle – arbeidslivet i framtida.

3.5 Fagmiljø, utdanningsleiing og den utdanningsfaglege kompetansen til dei tilsette

Med eit fagmiljø meiner vi personar som direkte og regelmessig gir bidrag til utviklinga, organiseringa og gjennomføringa av studietilbodet.⁴⁰

Ifølgje universitets- og høgskulelova § 1-5 (3-4) kan ikkje universitet og høgskular givast pålegg eller instruksar om læringsinnhaldet i undervisninga. Den som gir undervisning ved ein UH-institusjon, har eit sjølvstendig fagleg ansvar for innhald og opplegg av undervisninga innanfor dei rammene som institusjonen fastset, eller som følgjer av lov eller i medhald av lov.

Studietilsynsforskrifta § 2-3 har krav til fagmiljøet. To av krava er relevante for denne undersøkinga:

- Fagmiljøet knytt til studietilbodet skal ha relevant utdanningsfagleg kompetanse.⁴¹
- Studietilbodet skal ha ei tydeleg fagleg leiing med eit definert ansvar for kvalitetssikring og -utvikling av studiet.

Kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen konstaterte i Innst. 364 S (2016–2017) til Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høgere utdanning* at det på mange måtar har blitt stimulert og oppmuntra til forskning i større grad enn undervisning. Det gjeld frå statlege styresmakter og på kvar enkelt institusjon. Ulike insentiv, status, karriereveggar og andre forhold har lagt meir vekt på forskning enn undervisning. Komiteen støtta regjeringa i at det skal stillast krav til basiskompetanse og undervisningserfaring ved tilsetjingar i alle faglege stillingar, og at det blir innført meritteringssystem som bidreg til å verdsetje arbeidet med god undervisning.

Komiteen peika også på at god leiing er avgjerande for om ein skal kunne lukkast med systematisk å byggje opp ein kultur for god utdanningskvalitet. Dette gjeld i heile utdanningsløpet, inkludert universiteta og høgskulane. Skal ein unngå at berre eldsjeler og enkeltpersonar som brenn for utdanning og undervisning, bidreg til utdanningskvalitet, må det jobbast med organisasjonskultur og fagfellesskapet.

3.6 Krav til statleg styring og oppfølging

I samsvar med *reglement for økonomistyring i staten* § 7 skal ansvarlege departement mellom anna fastsetje overordna mål, styringsparametrar og krav til rapportering for underliggjande verksemder. Styring, oppfølging og kontroll skal tilpassast eigenarten for verksemda og dessutan risiko og vesentlegheit, jf. § 4.

Verksemdene skal rapportere om måloppnåing og resultat internt og til overordna styresmakter, jf. § 9. Det er også krav om at alle verksemder skal sørge for at det blir gjennomført evalueringar for å få informasjon om effektivitet, måloppnåing og resultat innanfor heile eller delar av ansvarsområdet og aktivitetane for verksemda, jf. § 16. Evalueringane skal belyse om til dømes organiseringane og verkemidla er føremålstenlege. Frekvensen og omfanget av evalueringane skal bestemast ut frå eigenarten, risikoen og vesentlegheita for verksemda. Behovet må vurderast opp mot kvaliteten på og omfanget av anna rapportering, jf. *bestemmelser om økonomistyring i staten*, punkt 1.6.3.

I Innst. 364 S (2016–2017)⁴² peika kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen på at universiteta og høgskulane har fått auka sjølvstende dei siste åra. Komiteen uttalte at dette medfører eit auka ansvar for den betydelege og omfattande oppgåva det er å ha hovudansvaret for å utdanne den vaksne befolkninga. Samstundes ligg

⁴⁰ Merknadene til studiekvalitetsforskrifta i Kunnskapsdepartementets rundskriv F-03-16 § 3-2. Presiseringa er meint å inkludere personar som gir ulike typar bidrag i studietilbodet, til dømes undervisning, rettleiing og anna tilrettelegging for læring, laboratoriearbeid, relevant forskning og utviklingsarbeid, kompetanse frå praksisfeltet, praktisk undervisning, innovasjon og kontakt med arbeids- og næringsliv.

⁴¹ Utdanningsfagleg kompetanse er UH-pedagogikk og didaktikk og inkluderer også kompetanse til å utnytte digital teknologi for å fremje læring, jf. NOKUT. (2020). *Veiledning om akkreditering av studietilbud – høgere utdanning. Veiledning til institusjoner som søker NOKUT om akkreditering.*

⁴² Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høgere utdanning.*

det politiske ansvaret for å styre sektoren på regjering og storting. NOKUT har ein viktig funksjon i å sikre kvalitet, og nokre studium er styrte av rammeplanar. Komiteen meinte at det var viktig å forske på og få dokumentert undervisningskvaliteten og den faglege utviklinga i heile sektoren.

NOKUT skal føre tilsyn med kvaliteten i høgare utdanning og støtte institusjonane i utviklingsarbeidet deira, jf. universitets- og høgskulelova § 2-1 (2).

Etter universitets- og høgskulelova § 2-1 (3) skal NOKUT akkreditere institusjonar og studietilbod, føre tilsyn med kvalitetsarbeidet til institusjonane og føre tilsyn med at institusjonar og eksisterande studietilbod fyller gjeldande standardar og kriterium for akkreditering.

NOKUT skal gjennomføre evalueringar av betydning for å kunne bedømme kvaliteten i høgare utdanning. Departementet kan påleggje NOKUT å gjennomføre slike evalueringar, jf. universitets- og høgskulelova § 2-1 (4).

Ifølgje *forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høgere utdanning og fagskoleutdanning* § 2-1 (3) skal NOKUT, i samråd med sektoren, gi forskrift om kriterium for kvalitetsarbeidet til institusjonane. Kriteria skal vere i tråd med krava i *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*, ESG, (europeiske standardar og retningslinjer for kvalitetssikring i høgare utdanning) så langt dei passar.

4 Studiegjennomføring

4.1 Relevante føringar

Universiteta og høgskulane har eit ansvar for å redusere uønskt fråfall og betre studiegjennomføringa.

Kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen uttalte i Innst. 364 S (2016–2017) til Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høgere utdanning* at gode utdanningsval av den enkelte, forbetring av opptak til høgare utdanning, betre undervisningskvalitet, universell utforming av lærestadene og god studentvelferd kan gi mindre fråfall og føre til at fleire fullfører studia dei har valt. Komiteen meinte at ei god studietid, der studentane opplever eit godt og inkluderande læringsmiljø samstundes som dei har gode levekår, er ein viktig føresetnad for at dei skal lukkast med studia sine.

I samband med kontroll- og konstitusjonskomiteens Innst. 35 S (2015–2016) til Dokument 3:8 (2014–2015) *Riksrevisjonens undersøkelse av studiegjennomføring i høgere utdanning* peika komiteen på at det ligg store gevinstar i å auke andelen som fullfører til normert tid. Komiteen viste til at svak gjennomføring er uheldig og fører til eit stort ressurstap for samfunnet, utdanningsinstitusjonane og kvar enkelt student. Samstundes trekte komiteen fram at det er eit gode at studium kan kombinerast med ulike livssituasjonar.

Det er ikkje eit nasjonalt mål for studiegjennomføring, men institusjonane kan setje eigne mål.

4.2 Innhaldet i kapittelet

Dette kapittelet følgjer utviklinga i studiepoengproduksjon, gjennomføring og fråfall sidan Riksrevisjonens førre undersøking i 2015. Ulike grunnar til at nokre studentar fell frå eller byter studieprogram og studiegjennomføring i koronaperioden, er belyste. I kapittelet gjer vi også greie for kva universiteta og høgskulane svarer på spørsmål om kva som er dei viktigaste tiltaka for å styrkje studiegjennomføringa. Til slutt omtaler vi innføringa av kandidatindikatoren i finansieringssystemet som nasjonalt tiltak for å styrkje studiegjennomføringa.

4.3 Studiegjennomføringa i perioden 2013–2022

4.3.1 Oppsummering av hovudfunna

- Studiepoengproduksjonen har i liten grad auka.
- Fleire gjennomfører på normert tid, men andelen som bruker lengre tid enn normert, er framleis stor.
- To av ti studentar byter studieprogram eller institusjon.
- Færre studentar fell frå – og nokre av dei som avbryt, fullfører på eit seinare tidspunkt.
- Studiegjennomføringa blir påverka av bakgrunnen og livsfasen til studentane.

4.3.2 Studiepoengproduksjonen har i liten grad auka

Studiepoengproduksjon (innført i 2002) og *kandidatproduksjon* (innført i 2017) er to resultatindikatorar i finansieringssystemet for universitet og høgskular som samla skal stimulere institusjonane til betre studiegjennomføring. Indikatorane er ein del av den opne budsjettamma, som betyr at institusjonane får utteljing ut frå eigne resultat på indikatorane, uavhengig av resultatata til dei andre institusjonane. Institusjonane får auka løyvingar dersom dei har ein auke i talet på studiepoeng og ferdigutdanna kandidatar. Motsett gir nedgang i resultat reduserte løyvingar.

Eit fullt studieår svarer til 60 studiepoeng ved universitet og høgskular i Noreg. Riksrevisjonens undersøking frå 2015 viste at studiepoengproduksjonen hadde lege på omtrent same nivå sidan innføringa av kvalitetsreforma. Undersøkinga viste at studentane hadde oppnådd i gjennomsnitt 45,5 studiepoeng kvart år i perioden 2011–2013.⁴³

Faktaboks 1 Talet på heiltidsekvivalentar

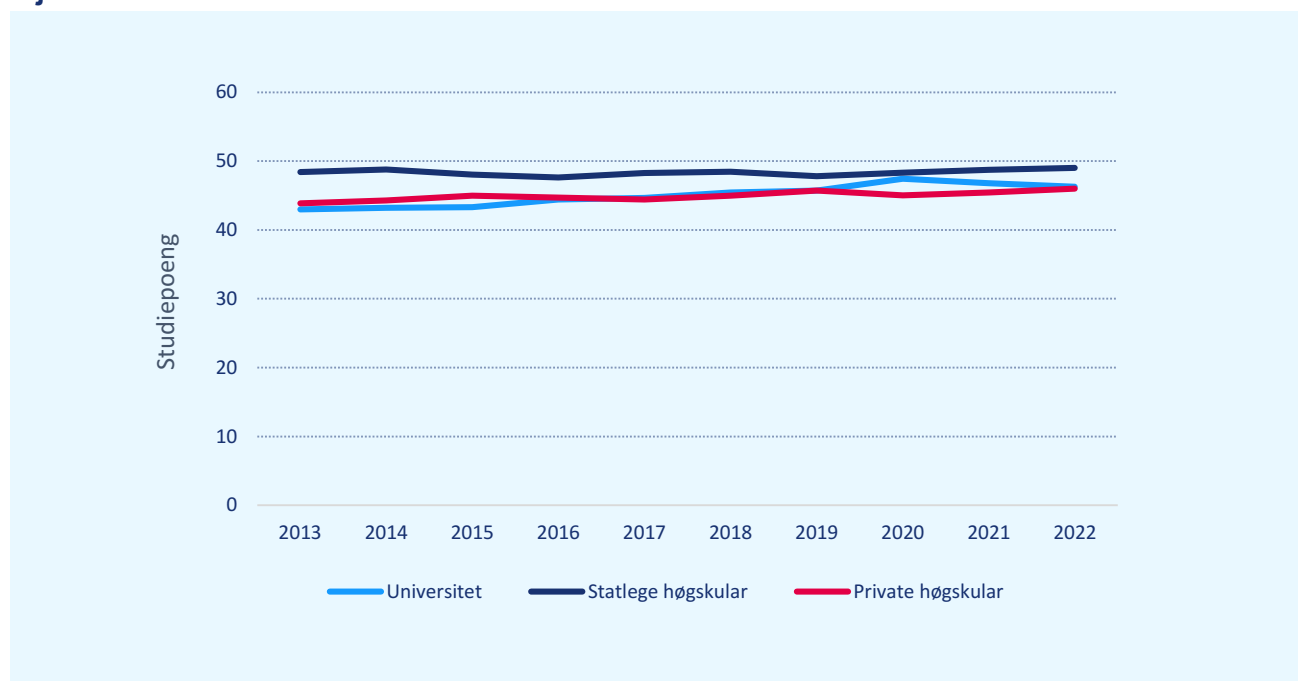
Talet på registrerte studentar kan reknast om til «heiltidsekvivalentar» ved hjelp av formelen talet på studentar \times del av heiltid. For program som er organisert som heiltid (60 studiepoeng på eitt år), blir formelen $1 \times 1 = 1$, medan program som er på deltid får ein andel som tilsvarar andelen av fulltid. Til dømes vil studieprogram som er organisert som 30 studiepoeng på eitt år, ha formelen $1 \times 0,5 = 0,5$.

Kjelde: HK-dir, DBH Studiepoeng per student. Dokumentasjon.

I 2013 var studiepoengproduksjonen 45,3 studiepoeng per heiltidsekvivalent. Det blei produsert 46,7 studiepoeng per heiltidsekvivalent i 2022.⁴⁴ I 2022 produserte altså kvar heiltidsekvivalent 1,4 studiepoeng meir enn i 2013. Endringa i studiepoengproduksjon frå 2013 til 2022 er liten. Vel halvparten av auken i studiepoeng (0,8) kom i perioden 2013–2019. I pandemiåra 2020–2021 var auken i studiepoeng like stor. Derimot var det ein reduksjon i 2022, med 0,2 studiepoeng. Det er for tidleg å seie om dette er byrjinga på ei justering tilbake til nivået før pandemien.

Hausten 2022 var det ifølgje DBH registrert 190 095 studentar ved universiteta, 54 716 studentar ved statlege høgskular og 50 571 studentar ved private høgskular.

Figur 3 Nye studiepoeng per registrerte student, heiltidsekvivalent, 2013–2022. Gjennomsnitt



Kjelde: HK-dir, DBH Studiepoeng per student. Studiepoeng per heiltidsekvivalent (registrert haust)

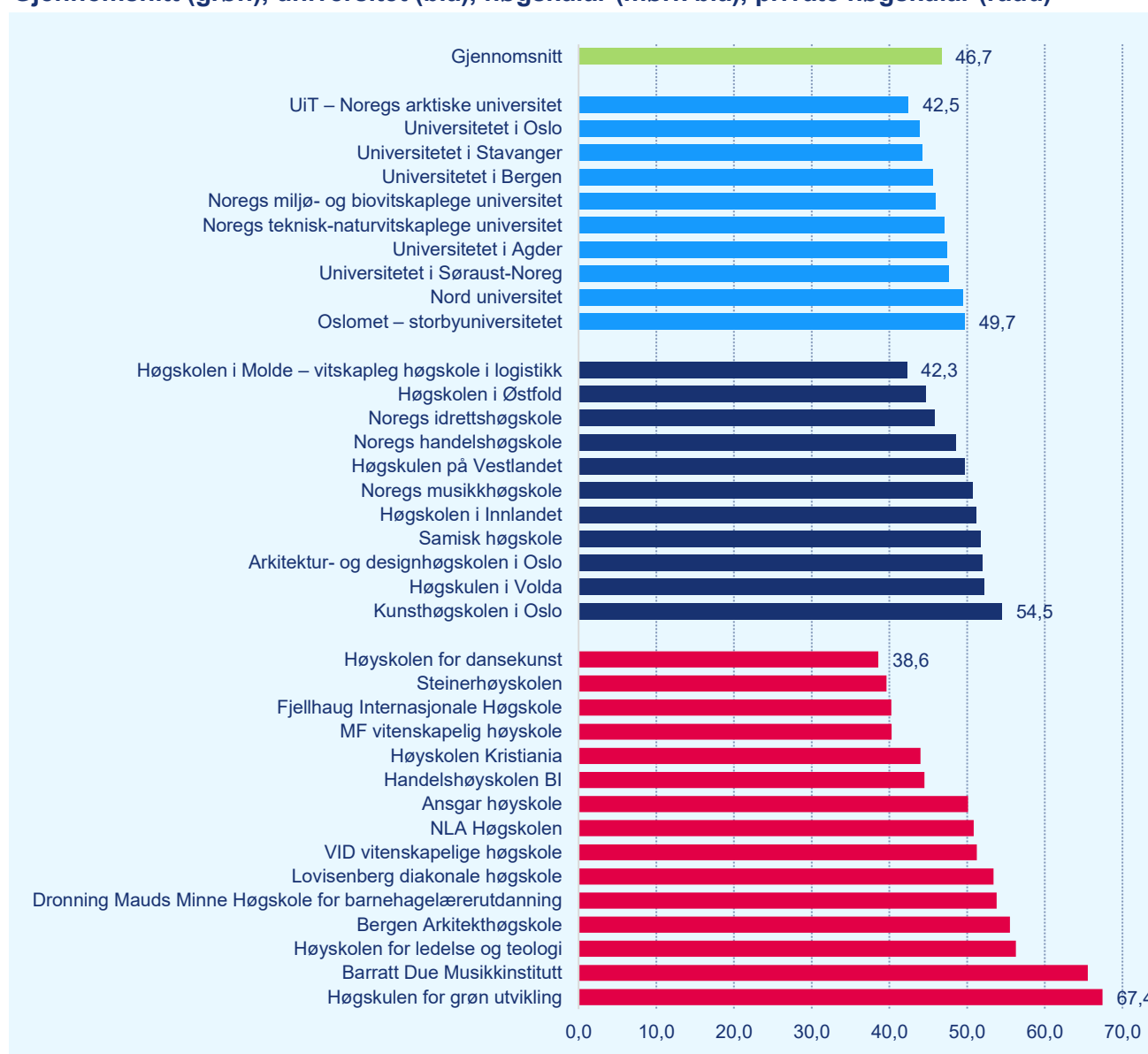
⁴³ Dokument 3:8 (2014–2015). Riksrevisjonens undersøkelse av studiegjennomføringen i høyere utdanning.

⁴⁴ HK-dir, DBH Studiepoeng per student

Figur 3 viser at i perioden 2013–2022 har den gjennomsnittlige studiepoengproduksjonen for studentar, rekna om til heiltidsekvivalentar, i stor grad vore stabil ved universitet, statlege høgskular og private høgskular.

I 2022 produserte kvar student ved universiteta i gjennomsnitt 46,3 studiepoeng per heiltidsekvivalent, som er ein auke på 3,3 studiepoeng samanlikna med 2013. Studiepoengproduksjonen for statlege høgskulestudentar har auka med 0,6 studiepoeng sidan 2013, og var på 49 i 2022. For private høgskular har studiepoengproduksjonen auka med 2,1 samanlikna med 2013, og var i 2022 på 46. I gjennomsnitt har dei statlege høgskulestudentane høgast studiepoengproduksjon, men universitetsstudentane har hatt den største auken.

Figur 4 Nye studiepoeng per registrerte student, heiltidsekvivalent, per institusjon 2022. Gjennomsnitt (grøn), universitet (blå), høgskular (mørk blå), private høgskular (raud)



Kjelde: HK-dir, DBH Studiepoeng per student. Studiepoeng per heiltidsekvivalent (registrert haust)

Figur 4 viser at det er store skilnader i gjennomsnittleg studiepoengproduksjonen mellom institusjonane i 2022.

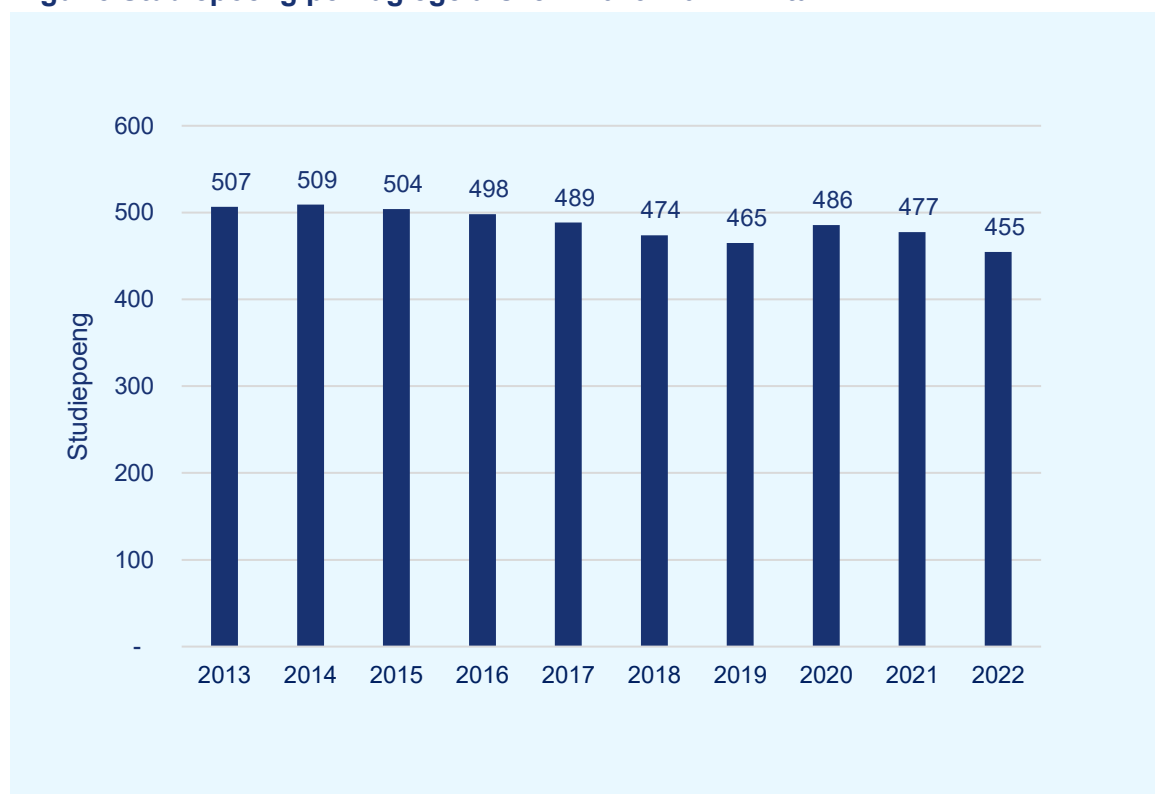
Ei undersøking som NIFU gjorde i 2016, viste at det i femårsperioden 2010–2014 var stor grad av stabilitet i studiepoengproduksjonen ved dei enkelte universiteta og høgskulane.⁴⁵ Undersøkinga viste likevel døme på at det kunne vere stor variasjon internt i ein institusjon, og at variasjonen reflekterte ulikskapar mellom fagområda, organisering av studia og samansetninga av studentgruppene. Mellom anna hadde profesjonsutdanningar som medisin høgare gjennomsnittleg studiepoengproduksjon.

Heterogene studentgrupper ved universiteta og høgskulane kan påverke utviklinga i studiepoengproduksjon. Ikkje alle studentane har planar om å studere på full tid, sjølv om dei er tatt opp på eit heiltidstudium. Det kan til dømes gjelde studentar som tek etter- og vidareutdanning medan dei jobbar.

Talet på studiepoeng per faglege årsverk er ein nasjonal styringsparameter for universiteta og høgskulane. Studiepoengindikatoren gir eit mål på kor mykje utdanning det norske samfunnet får for midlane som blir brukte på området. Utvalet som har sett på finansieringa av universitet og høgskular, føreslår i rapporten sin til Kunnskapsdepartementet i 2022⁴⁶ å behalde uttellinga for denne indikatoren i finansieringssystemet, men med nokre justeringar.⁴⁷

Ifølgje Tilstandsrapport for høgere utdanning 2023 har studiepoeng per faglege årsverk gått noko ned frå 2013 til 2019. I pandemiåret 2020 gjekk andelen opp for så å gå ned i 2021 og 2022. I 2022 er talet det lågaste i perioden, jf. Figur 5.

Figur 5 Studiepoeng per faglege årsverk 2013–2022. Antal



Kjelde: HK-dir. (2022). *Tilstandsrapport for høgere utdanning 2022* (Rapport nr. 9/2022). HK-dir. (2023). *Tilstandsrapport for høgere utdanning 2023* (Rapport nr. 2/2023). Dei faglege årsverka inkluderer forskarar og stipendiatar.

⁴⁵ NIFU. (2016). *Indikatorer på kvalitet i høgere utdanning* (Arbeidsnotat 2016:3).

⁴⁶ Kunnskapsdepartementet. (2022). *Finansiering av universiteter og høyskoler. Rapport til Kunnskapsdepartementet 17. mars 2022 fra et utvalg nedsatt 9. september 2021*.

⁴⁷ HK-dir. (2022). *Tilstandsrapport for høgere utdanning 2022* (Rapport nr. 9/2022).

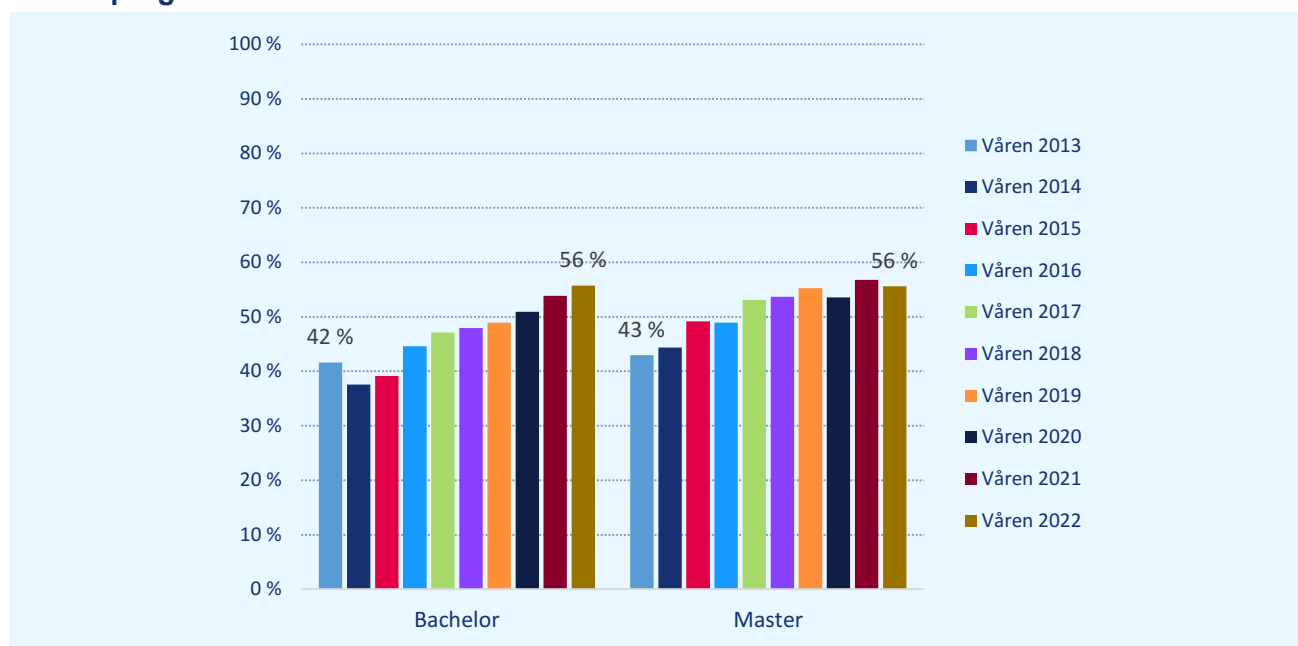
Veksten i faglege årsverk frå 2020 til 2022 var på 7 prosent, medan studiepoengproduksjonen var nokså stabil. Det betyr at det er auken i talet på faglege årsverk som er utslagsgivande for nedgangen i studiepoeng per fagleg tilsett. Nedgang i studiepoeng per faglege årsverk kan ikkje utan vidare tolkast som ein nedgang i produktivitet, fordi dei faglege årsverka dekkjer fleire oppgåver og føremål i UH-sektoren.

4.3.3 Fleire gjennomfører på normert tid, men andelen som bruker lengre tid enn normert, er framleis stor

Gjennomføring på normert tid vil seie at ein student blir ferdig med bacheloren eller masteren sin i samsvar med standardisert studieprogresjon. Bachelorgradar har normert studietid på tre år, medan mastergradar har normert studietid på to år utover bachelorgrad. *Fullført på normert tid* blir berekna som talet på studentar frå startkullet som har fullført studieprogrammet på same institusjon på normert tid. Ein student som har møtt på eitt studieprogram, men som fullfører eit anna studieprogram ved same institusjon, blir rekna som fullført dersom programmet er av same type utdanning (bachelor eller master). Berekinga gjeld for studentar tatt opp på studieprogram organisert som heiltidsstudium. Dette gir ein meir homogen studentpopulasjon, der alle er forventa å gjennomføre programmet på høvesvis tre og to år. Gjennomføringstala gjeld studentane som på måletidspunktet er registrerte ved institusjonen.⁴⁸

Riksrevisjonens undersøking frå 2015 viste at andelen studentar som gjennomførte bachelorgraden på normert tid, i gjennomsnitt låg på omkring 41 prosent i åra 2011–2013. Tilsvarende andel for mastergradsstudentar var omkring 36 prosent.⁴⁹

Figur 6 Gjennomføring på normert tid for studentar på bachelorprogram og toårig masterprogram 2013–2022. Prosent



Kjelde: HK-dir, DBH Gjennomføring på same institusjon

Figur 6 viser at i perioden frå våren 2013 til våren 2022 var det først ein nedgang i 2014, før det kvart år har vore ein auke i andelen bachelorstudentar som blei ferdige på normert tid. Våren 2022 fullførte 56 prosent av bachelorstudentane i opptakskullet 2019 på normert tid. Det er 14 prosentpoeng fleire enn i 2013, og ein auke på 2 prosentpoeng frå året før. I perioden frå våren 2013 til våren 2022 auka også andelen toårige

⁴⁸ Database for statistikk om høyere utdanning (DBH), Gjennomføring på same institusjon (styringsparameter). Dokumentasjon.

⁴⁹ Dokument 3:8 (2014–2015). Riksrevisjonens undersøkelse av studiegjennomføringen i høyere utdanning.

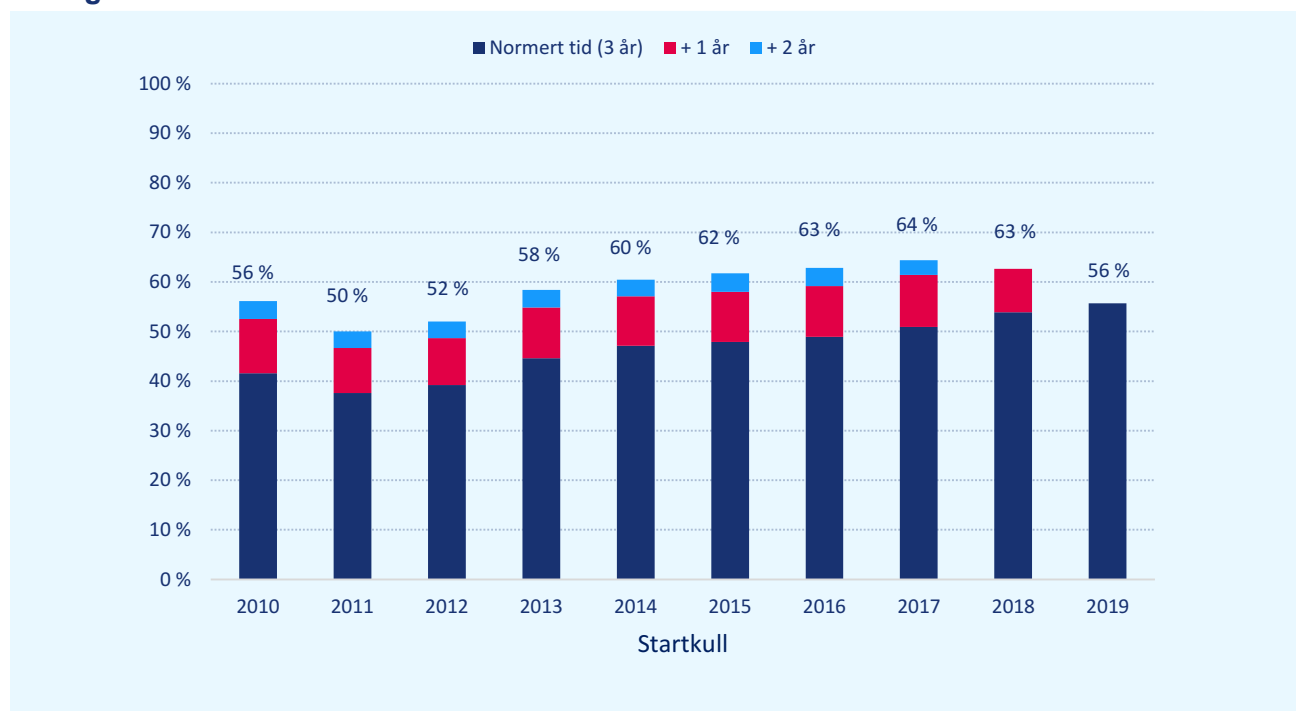
masterstudentar som blei ferdige på normert tid, frå 43 til 56 prosent – ein auke på 13 prosentpoeng. Masterstudentane har ikkje ei like eintydig utvikling som bachelorstudentane, noko som kan skuldast pandemien i 2020 og 2021. Samanlikna med Riksrevisjonens førre rapport har det altså vore ein auke i andelen studentar som fullfører bachelorgraden og mastergraden på normert tid. Det er likevel framleis ein stor andel av studentane som bruker lengre tid enn normert tid før dei fullfører eller avbryt studia.

Nokre forhold som verkar inn på gjennomføringstala, er som følgjer:

- Nokre studentar tek delar av studiet i utlandet, der semesterinndelinga kan vere ulik den norske. På måletidspunktet er dei kanskje midt i semesteret, og dermed ser det ut som om dei ikkje har fullført.
- Nokre studentløy er fleksible, og studentane kan ta emne i ulik rekkjefølgje. Dersom studentar flyttar emne mellom bachelor- og masternivå, så er ikkje dei ferdige med bachelorgraden før dei er langt inne i masterstudiet.
- Studenten byter til ein annan UH-institusjon eller fullfører ein annan type grad (eller program) enn treårig bachelor/toårig master, til dømes høgskulekandidat eller årsstudium m.m.

Med eitt eller to år i tillegg til normert tid er det – som det kjem fram av Figur 7 og Figur 8 – fleire bachelor- og masterstudentar som fullfører utdanninga.

Figur 7 Gjennomføring på normert tid for bachelorstudentar. Startkull 2010–2019. Inkludert eitt og to år etter normert tid. Prosent



Kjelde: HK-dir, DBH Gjennomføring på same institusjon

Figur 7 summerer andelen bachelorstudentar frå eit opptakskull det året dei fullfører på normert tid (mørk blå) med andelen av same opptakskull som fullfører eitt og to år etter normert tid (raud og lys blå).⁵⁰ Til dømes viser figuren at 51 prosent av bachelorstudentane i 2017-kullet blei ferdige på normert tid (det vil seie på tre

⁵⁰ For 2018-kullet finst det på undersøkingstidspunktet berre tal for normert tid og eitt år i tillegg til normert (totalt 63 prosent), og for 2019-kullet finst det førebels berre tal for normert tid (56 prosent).

år) i 2020. Med eitt år ekstra auka andelen til 61 prosent, og med to år ekstra gjennomførte 64 prosent av 2017-kullet.

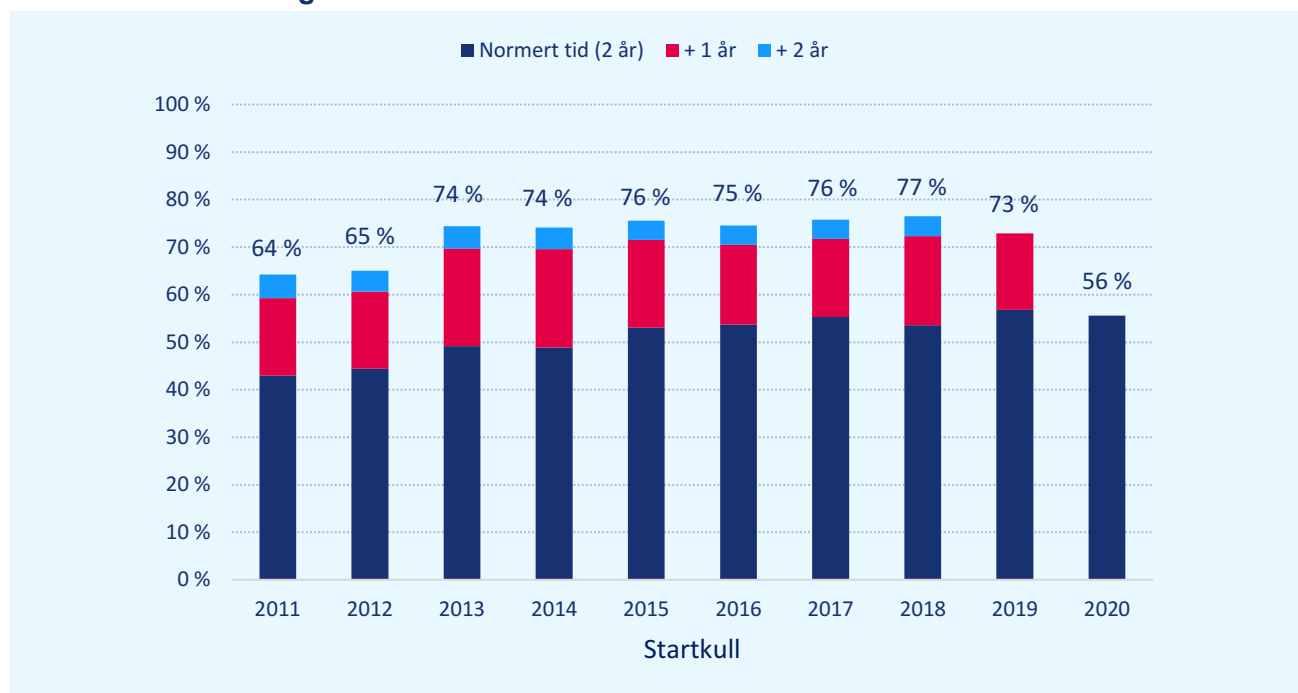
Figuren viser at andelen bachelorstudentar som fullfører med to år ekstra, varierer i perioden 2013–2020. Frå 2015 har andelen som fullfører på normert tid auka litt for kvart år.

Education at a Glance (EaG) er OECDs årlege statistikkrapport for utdanningssektoren, som gir grunnlag for å samanlikne Noreg med andre OECD-land. Rapporten frå 2022 viser andelen bachelorstudentar som fullfører på normert tid og tre år etter normert tid.⁵¹

EaG viser at av dei norske bachelorstudentane som starta i 2014, gjennomførte 49 prosent på normert tid i 2017, medan 74 prosent hadde gjennomført i 2020 – tre år etter normert tid. Dette er over OECD-gjennomsnittet (39 og 68 prosent) og på same nivå som Finland (46 og 74 prosent). Blant OECD-landa hadde Storbritannia høgast andel bachelorstudentar som gjennomførte på normert tid og tre år etter (69 og 85 prosent).

Sjølv om det er store nasjonale skilnader i korleis utdanningssektoren er strukturert i dei ulike OECD-landa, og i korleis landa rapporterer, viser rapporten at studiegjennomføringa i Noreg er god samanlikna med andre OECD-land. Etter som fleire land har gått over til individdata, har Noreg kome betre ut på OECD-statistikken.⁵²

Figur 8 Gjennomføring på normert tid for studentar på toårig masterprogram. Startkull 2011–2020. Inkludert eitt og to år etter normert tid. Prosent



Kjelde: HK-dir, DBH Gjennomføring på same institusjon

Figur 8 viser at 54 prosent av studentane i 2018-kullet blei ferdige på normert tid (det vil seie på to år) i 2020. Med eitt år ekstra auka andelen til 72 prosent, og med to år ekstra gjennomførte 77 prosent av 2018-kullet.⁵³

⁵¹ OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*.

⁵² Dokument 3:1 (2019–2020). *Riksrevisjonens oppfølging av forvaltningsrevisjoner som er behandlet av Stortinget*.

⁵³ For 2020-kullet finst det førebels berre tal for normert tid (56 prosent i 2022), medan for 2019-kullet finst det tal for normert tid og eitt år i tillegg til normert tid (totalt 73 prosent).

Figuren viser vidare at andelen studentar på toårige masterstudium som fullførte to år etter normert tid, har vore nokså stabil i perioden etter 2015. I gjennomsnitt fullførte 75 prosent av masterstudentane frå opptakskulla 2013–2018 studia sine innan to år etter normert tid – ein auke på 11 prosentpoeng samanlikna med 2011-kullet.

4.3.4 To av ti studentar byter studieprogram eller utdanningsinstitusjon

SSB har sett på studieprogram- eller institusjonsbyte blant dei som starta på ei gradstudium i 2012. Undersøkinga frå SSB viser at nærmare 10 prosent av gradsstudentane i 2012-kullet bytte studieprogram ved same studiestad, og at 10 prosent til bytte institusjon. I alt 20 prosent av studentane hadde altså ei form for byte frå den opphavlege gradstudiuma si.⁵⁴

SSB finn at studentane som byter utdanning, er ei svært samansett gruppe. Gruppa består mellom anna av studentar med gode karakterar frå vidaregåande så vel som studentar med dårlege karakterar frå vidaregåande. 24 prosent av studentane som var yngre enn 22 år, gjorde eit byte. Blant dei som bytte lærestad, hadde 64 prosent gjennomført bytet i løpet av det første studieåret. Den same andelen er på 50 prosent blant dei som berre bytte studieprogram.

Blant studentane som bytte, klarte 52 prosent å fullføre utdanninga dei bytte til. Dette er lågare enn snittet for 2012-populasjonen, der 55 prosent fullførte utdanninga. Det kan henge saman med at studentane byter av ulike grunnar. Medan somme har funne ei ny utdanning som interesserer dei, kan andre bytte utdanning i mangel på motivasjon eller fordi dei har vanskar med å tilpasse seg studiekvardagen.

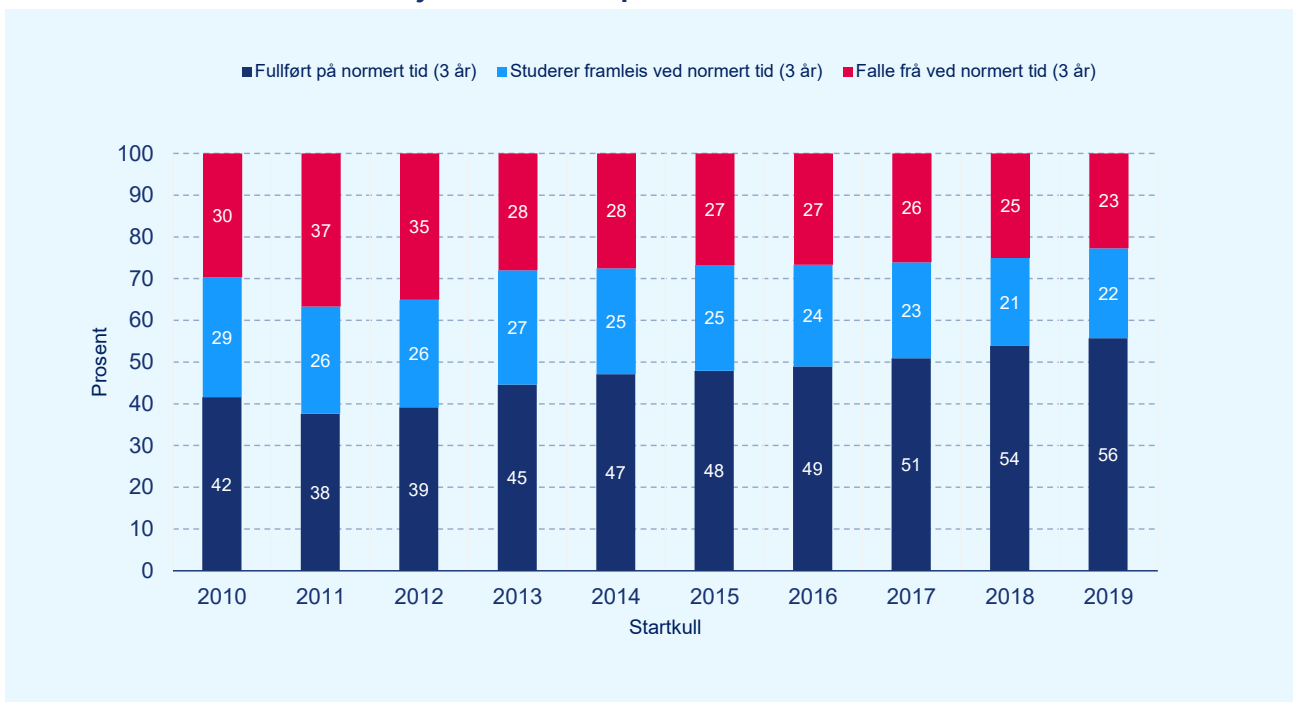
Byte fører til at det tek lengre tid før ein student er ferdig utdanna og kan ta del i arbeidslivet. Byte har likevel mindre konsekvensar enn fråfall, fordi studentane kan bytte til ei utdanning dei finn meir interessant, som igjen kan auke sjansen for å fullføre. SSBs undersøking viser at det er høgare sjanse for å fullføre i løpet av 8 år ved byte enn ved fråfall.

4.3.5 Færre studentar fell frå – og nokre av dei som avbryt, fullfører på eit seinare tidspunkt

Vi har sett på andelen studentar som fell frå studium. Ein student blir rekna for å ha falle frå når studenten ikkje lenger er registrert ved UH-institusjonen. Studentar med permisjon er framleis registrerte som studentar.

⁵⁴ Statistisk sentralbyrå. (2022). *Frafall og bytter i universitets- og høyskoleutdanning. Kartlegging av frafall og byte av studieprogram eller institusjon blant de som startet på en gradstudium i 2012* (SSB Rapport 2022/6).

Figur 9 Andelen bachelorstudentar som fullførte, framleis studerte og hadde falle frå ved normert tid ved same institusjon. Startkull i perioden 2010–2019



Kjelde: HK-dir, DBH Gjennomføring på same institusjon

Figur 9 viser at andelen bachelorstudentar som fall frå, var høgast for 2011- og 2012-kulla, med høvesvis 37 og 35 prosent. For dei etterfølgjande kulla er andelen redusert til eit nokså stabilt nivå rundt 27 prosent, med ein viss fallande tendens i heile perioden. I 2022 har 23 prosent av 2019-kullet falle frå, og det er den lågaste andelen dei siste ti åra. Det er framleis for tidleg å seie kor mykje pandemien har påverka tala.

Samstundes med at andelen bachelorstudentar som fullfører på normert tid, har auka frå 2015, har andelen studentar som framleis studerer etter at normert tid er nådd, vore nokså stabil og blitt litt mindre over tid. Frå 2015- til 2019-kullet har denne andelen falle frå 25 til 22 prosent.

SSB finn i undersøkinga si av 2012-kullet at kvar fjerde student hadde forlate høgare utdanning, det vil seie at dei har hatt minst eitt studieår der dei ikkje har vore registrerte som student.⁵⁵

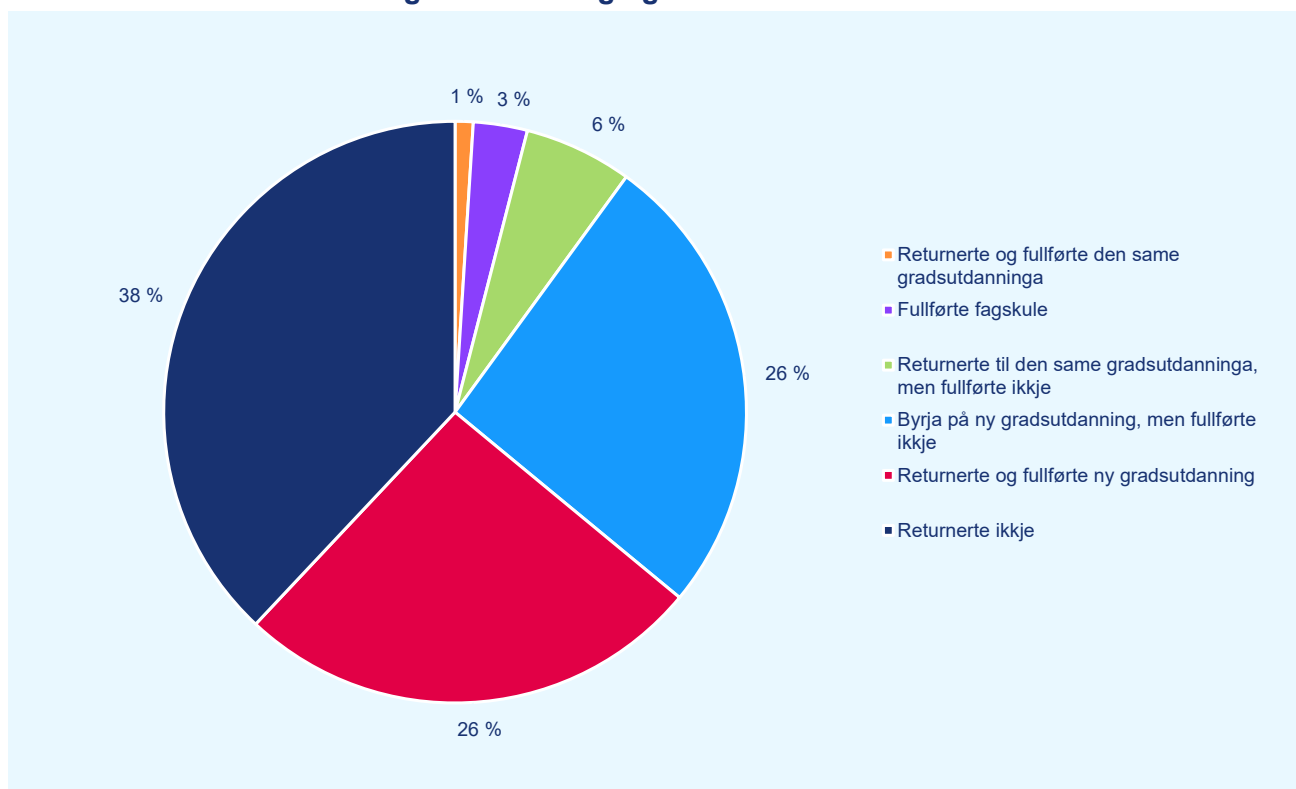
Nær halvparten fall frå det første studieåret, og etter det andre studieåret hadde rundt 70 prosent av det totale fråfallet funne stad.⁵⁶ Det vil seie at dei fleste som forlèt høgare utdanning, gjer det tidleg i studieløpet.

SSB har undersøkt kva som skjedde med studentane som starta på ei gradsutdanning i 2012 og som seinare avbraut utdanninga.

⁵⁵ Statistisk sentralbyrå. (2022). *Frafall og bytter i universitets- og høyskoleutdanning. Kartlegging av frafall og bytte av studieprogram eller institusjon blant de som startet på en gradsutdanning i 2012* (SSB Rapport 2022/6). Ein student med permisjon er framleis ein registrert student ifølgje DBH.

⁵⁶ Av dei 8 687 studentane ved 2012-kullet som fall frå, var det 4 210 (48,5 prosent) som fall frå det første året og 1 775 (20,4 prosent) det andre året.

Figur 10 Fordeling av studentar med sektorfråfall blant gradsstudentar som starta i 2012, etter om dei returnerte til høgare utdanning og fullførte innan 2020. Andel



Kjelde: Statistisk sentralbyrå. (2022). *Frafall og bytter i universitets- og høyskoleutdanning. Kartlegging av frafall og bytte av studieprogram eller institusjon blant de som starter på en gradsutdanning i 2012*

Figur 10 viser at 1 prosent returnerte og fullførte den same gradsutdanninga, og at 26 prosent returnerte og fullførte ei ny gradsutdanning. Dei andre 73 prosentane har fram til 2020 ikkje oppnådd ei gradsutdanning på universitets- og høgskulenivå.⁵⁷ SSB-undersøkinga viste at ein større del yngre enn eldre studentar returnerte til høgare utdanning og fullførte ny gradsutdanning. Samstundes viser forskning at arbeidsmarknadsresultata er betre for dei som fell frå, enn dei som aldri startar på høgare utdanning.⁵⁸

4.3.6 Studiegjennomføringa blir påverka av bakgrunnen og livsfasen til studentane

Fleire undersøkingar viser at det er ein samanheng mellom grunnskulepoenga og gjennomføringa til studentane. Tendensen er at jo lågare karakterar studenten hadde frå vidaregåande opplæring, jo større var sjansane for fråfall. Vidare viser undersøkingane at sosial bakgrunn i form av utdanningsnivået til foreldra også påverkar gjennomføringa, og at fråfallet aukar jo lågare utdanningsnivå foreldra har.⁵⁹

Forseinking og fråfall kan henge saman med kva livsfase ein er i. Om lag kvar fjerde student i høgare utdanning har barn.⁶⁰ Studentar med barn vil i større grad enn studentar utan barn bytte eller avbryte studia. Det kan kome av forhold som mangel på barnepass⁶¹ eller av økonomiske grunnar.⁶²

⁵⁷ Statistisk sentralbyrå. (2022). *Frafall og bytter i universitets- og høyskoleutdanning. Kartlegging av frafall og bytte av studieprogram eller institusjon blant de som startet på en gradsutdanning i 2012* (SSB Rapport 2022/6).

⁵⁸ Forsking frå Samfunns- og næringslivsforskning (SNF) viser at ti år etter studiestart gir det seg utslag i at dei som fell frå høgare utdanning, har større sannsyn for å vere i arbeid, høgare inntekt og lågare sannsyn for å heve trygdeytningar samanlikna med dei som aldri startar på høgare utdanning. Kjelde: HK-dir. (2022). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2022* (Rapport nr. 9/2022).

⁵⁹ NIFU. (2019). *Årsaker til frafall i høyere utdanning. En forskningsoppsummering av studier basert på norske data* (Arbeidsnotat 2019:3). Og Statistisk sentralbyrå. (2022). *Frafall og bytter i universitets- og høyskoleutdanning. Kartlegging av frafall og bytte av studieprogram eller institusjon blant de som startet på en gradsutdanning i 2012* (SSB Rapport 2022/6).

⁶⁰ Keute, A.L. & Andresen, S.M.H. (2021, 21. oktober). *Hver fjerde student har barn* [SSB-artikkel i artikkelserien *Den europeiske studentundersøkelsen*]. Henta frå <https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/artikler/hver-fjerde-student-har-barn>.

⁶¹ NIFU. (2019). *Årsaker til frafall i høyere utdanning. En forskningsoppsummering av studier basert på norske data* (Arbeidsnotat 2019:3).

⁶² Statistisk sentralbyrå. (2022). *Studenters levkår 2021. En levkårsundersøkelse blant studenter i høyere utdanning* (Rapport 2022/34). Tabell 3.11.

Om lag 30 prosent av studentane er 30 år eller eldre.⁶³ Dei fleste av desse har hatt ein periode som arbeidstakar og går inn i høgare utdanning for å vidareutvikle eller fornye kompetansen sin.⁶⁴ Desse vil i mange tilfelle ønskje å gjennomføre studia i eit planlagt lågare tempo, mellom anna av omsyn til familie, jobb og økonomi. Eller dei har ikkje alltid planar om å fullføre ein heil grad, men søker fagleg påfyll på enkelte område. I dei skriftlege svara sine viser både UiO og UiB til studiestartundersøkingar som viser at høvesvis 70 og 80 prosent av dei nye studentane har planar om å ta ein heil grad.

SSB publiserte i 2022 ein rapport om levekåra blant studentar i høgare utdanning per 2021.⁶⁵ Tal frå undersøkinga viser at fleire enn nokon gong tidlegare kombinerer jobb og utdanning. I alt 9 av 10 deltidsstudentar og meir enn 6 av 10 heiltidsstudentar svarte at dei jobba hausten 2021. Tal frå det siste Studiebarometeret viser at tida gjennomsnittsstudenten på eit heiltidsprogram bruker på betalt arbeid, har auka frå 8 til 9,4 timar i veka.⁶⁶

Det er fleire grunnar til at studentane oppgir at dei jobbar ved sida av studia. Mange jobbar fordi støtta frå Lånekassen ikkje strekk til for å dekkje nødvendige utgifter og for å kunne ha eit sosialt studentliv. Dei færreste heiltidsstudentane klarer å leve på støtta frå Lånekassen aleine. Det er mest vanleg å kombinere lån og/eller stipend frå Lånekassen med arbeidsinntekt, og ein del studentar får i tillegg pengar frå foreldre. Det er studentar med barn som er gruppa med størst betalingsproblem.

Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT) frå 2021 fann at 6 prosent av studentane rapporterer at dei ofte har hatt problem med å klare løpande utgifter. Samanlikna med dei tre siste SHoT-undersøkingane (2010, 2014 og 2018) representerer likevel desse tala ei forbetring av kor økonomiske robuste studentane er.

Ifølgje SSBs undersøking hadde studentane også høg arbeidsbelastning. Samla sett bruker ein heiltidsstudent med jobb i gjennomsnitt 50 timar i veka på studium og jobb, og 15 timar i snitt går til jobb og 35 timar til studium. Studentar utan jobb bruker i snitt 38 timar i veka på studia.

Sidan den førre levekårsundersøkinga i 2010 har andelen studentar som vurderer si eiga helse som god, falle markant. I 2021 er likevel den gjennomsnittlege scoren og andelen med låg tilfredsheit på omtrent same nivå som den vaksne befolkninga generelt. Fleirtalet av studentane, 72 prosent, opplever middels eller høg tilfredsheit med livet. Unge heiltidsstudentar slit i størst grad med psykiske plager og einsemd, og det er åleinebuande som er spesielt utsette. Denne spørjeundersøkinga blei send ut seinhausten 2021, og resultatane er truleg derfor noko påverka av korona-pandemien.

SHoT-undersøkinga frå 2021 viser vidare at det har det vore ein stor auke i rapporterte psykiske plager frå 2010-undersøkinga og fram til undersøkinga i 2021. Andelen studentar med det som kan karakteriserast som høgt nivå av psykiske plager, har auka frå nesten kvar sjette student i 2010 til nesten halvparten i 2021. Auken kan sjåast blant både kvinnelege og mannlege studentar, men er meir markant hos kvinnelege.⁶⁷ For ein del av desse studentane er dei psykiske plagene av eit slikt omfang at det påverkar studiegjennomføringa. I SSBs undersøking om levekåra for studentar i 2021 oppgir fleirtalet av studentane med langvarige helseproblem at det er vanskeleg å følgje studia.⁶⁸

Ifølgje Kunnskapsdepartementet veit ein – både nasjonalt og internasjonalt – at unge, uetablerte studentar er meir effektive enn eldre, etablerte studentar med mange forplikningar, og norske studentar er blant dei eldste i

⁶³ Keute, A.L. & Andresen, S.M.H. (2021, 21. oktober). *Hver fjerde student har barn [SSB-artikkel i artikkelserien Den europeiske studentundersøkelsen]*. Henta frå <https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/artikler/hver-fjerde-student-har-barn>

⁶⁴ Det finst ikkje registerdata som viser deltaking i etterutdanning i Noreg. Kunnskapen om etterutdanning baserer seg derfor på spørjeundersøkingar av ulike typar og omfang. I 2020 deltok om lag 148 000 personar i formell vidareutdanning. Personar med høgare utdanning tek i større grad etter- og vidareutdanning, og mange av desse vil derfor vere studentar i høgare utdanning. Kjelde: NOU 2019: 12. (2019). *Lærekraftig utvikling. Livslang læring for omstilling og konkurranseevne*.

⁶⁵ Statistisk sentralbyrå. (2022). *Studenters levekår 2021. En levekårsundersøkelse blant studenter i høyere utdanning* (Rapporter 2022/34). Og Kunnskapsdepartementets nyheitssak om SSBs levekårsundersøking 17. august 2022. Henta 13. februar 2023 frå https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ssbs-levekårsundersøkelse-tallene-viser-at-de-aller-fleste-studentene-har-det-bra/id2924545/?utm_source=regjeringa.no&utm_medium=e-post&utm_campaign=nyhetsvarsel20220818.

⁶⁶ NOKUT. (2023). *Studiebarometeret 2022. Hovedtendenser* (Rapport 2/2023).

⁶⁷ Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT). (2021). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse. Hovedrapport* (Tilleggsundersøkelse 2021).

⁶⁸ Statistisk sentralbyrå. (2022). *Studenters levekår 2021. En levekårsundersøkelse blant studenter i høyere utdanning* (Rapporter 2022/34).

Europa. Departementet peikar på at viss ein tek livslang læring på alvor og ønskjer det i praksis, så vil det nødvendigvis påverke gjennomføringsgraden.⁶⁹

4.3.7 Studiegjennomføring i koronaperioden

Vi har beskrive korleis studiegjennomføringa har utvikla seg i åra 2020–2021 i samanheng med fleire figurar i kapittel 4. Her klargjer vi kort korleis pandemien påverka studentane.

Dei fleste studentar flyttar til ein ny stad for å studere og har dermed eit avgrensa sosialt nettverk når dei startar på studia. I koronaperioden blei studietilværet svært annleis enn planlagt, med mykje digital undervisning og vurdering, mykje sjølvstudium, og avgrensingar i sosial og fagleg omgang med førelesarar og medstudentar. Vidare hadde mange studentar redusert tilgang til viktig infrastruktur og spesialrom på campus, som til dømes laboratorium og bibliotek. Fleire var bekymra for at situasjonen til studentane og dei strenge smitteverntiltaka kunne føre til at ein del kunne få problem med å halde oppe studieprogresjonen, og at det ville påverke eksamensresultata.

Tal for 2020 viste at strykprosenten var historisk låg, og at talet på fullførte studiepoeng var høgare enn nokon gong.⁷⁰ Dei låge strykprosentane kan henge saman med at eksamen i koronaperioden blei gjennomført som heimeeksamen, noko som erfaringsmessig gir lågare strykprosent.⁷¹

I Studiebarometeret 2020 hadde NOKUT ein del spørsmål som handla konkret om koronasituasjonen og korleis det påverka studielivet, både fagleg og sosialt. Mange studentar hadde ikkje hatt noka form for digital undervisning før pandemien og opplevde eit dårlegare fagleg utbyte av undervisning på nett. Mangel på eigna arbeidsplass heime var også ei utfordring, og fleire syntest det var mindre motiverande med digital undervisning.

I Underviserundersøkelsen 2020 uttrykte mange av undervisarane at vala av undervisningsformer under pandemien påverka kvaliteten. Undervisarane meinte at den studentaktive undervisninga i stor grad blei svekt, og at det hadde ført til eit mindre personleg forhold mellom undervisaren og studenten.⁷²

Sjølv om tala for studiegjennomføring og avlagde eksamenar har utvikla seg positivt, meinte dei fleste studentane og tilsette at læringsutbyttet ville vore høgare om studentane hadde vore fysisk til stades på campus. 70 prosent av studentane og 80 prosent av dei tilsette gav uttrykk for dette synet.⁷³

Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT) blir gjennomført av Folkehelseinstituttet for å gi innsikt i korleis studentane har det, og som underlag i arbeidet med å forbetre velferdstilbodet til studentane. For å fange opp forhold knytte til koronapandemien blei det våren 2021 gjennomført ei kortare tilleggsundersøking, eitt år før hovudundersøkinga i 2022.⁷⁴ Rapporten viste ei forverring i både den psykiske og den fysiske helsa til studentane samanlikna med 2018. Stengde campus, mindre høve til å røre på seg og stengde treningssenter kan ha påverka dette.⁷⁵ Tilleggsundersøkinga viste at studentane brukte mykje mindre tid enn tidlegare på sosiale aktivitetar, og noko mindre tid på samvær med familien, frivillige aktivitetar og trening. Undersøkinga viste likevel at tida dei brukte på studia under koronapandemien nesten var uendra.

Koronapandemien har vore krevjande for mange studentar, men det kan vere noko tidleg å seie korleis pandemien har påverka studiegjennomføringa.

⁶⁹ Intervju med Kunnskapsdepartementet 24. august 2022.

⁷⁰ NIFU. (2021). *Et akademisk annerledesår. Konsekvenser og håndtering av koronapandemien ved norske universiteter og høyskoler* (Rapport 2021:9). S. 8.

⁷¹ NOU 2022: 5. (2022). *Myndighetenes håndtering av koronapandemien – del 2. Rapport fra Koronakommisjonen*. S. 377.

⁷² NOKUT. (2021). *Underviserundersøkelsen. Hovedrapport* (Rapport 10/2021). S. 38.

⁷³ NOU 2022: 5. (2022). *Myndighetenes håndtering av koronapandemien – del 2. Rapport fra Koronakommisjonen*. S. 377.

⁷⁴ Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT). (2021). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse. Hovedrapport* (Tilleggsundersøkelse 2021).

⁷⁵ Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT). (2021, 26. april). *Annenhver student sliter psykisk* [Pressemelding]. Henta frå <https://studenthelse.no/presse-og-mediemateriell/26-04-21-annenhver-student-sliter-psykisk/>.

4.3.8 Kandidatindikatoren som tiltak for å styrkje studiegjennomføringa

I 2017 blei kandidatindikatoren innført som eit tiltak for å auke studiegjennomføringa. Indikatoren blei innført for å gi insentiv til tettare oppfølging av studentane og betra fullføring av gradar. Med den nye indikatoren blir det ekstra lønsamt for høgskulane og universiteta å ha mange studentar som oppnår ein grad og har høg studiepoengproduksjon.⁷⁶

Som nemnt i kapittel 4.1 er det ein større del som oppnår ein grad no enn tidlegare. Det har vore ein auke i gjennomføring både innan normert tid og innan eitt eller to år etter normert tid. Denne tendensen starta før kandidatordninga blei innført. Det var størst auke i andelen bachelorstudentar som fullførte på normert tid året etter at indikatoren blei innførte, men noko av auken kan også kome av forbetring i registreringspraksisen for studentar som går rett vidare til masterstudium etter at bachelorgraden er oppnådd.⁷⁷

Eit ekspertutval som blei sett ned hausten 2021 (Hatlen-utvalet), har gjort ein gjennomgang av korleis høgare utdanning og forskning er finansiert i Noreg. Utvalet leverte rapporten sin våren 2022.⁷⁸ Rapporten frå Hatlen-utvalet peikar på at utviklinga i fullføring av utdanningar etter at kandidatindikatoren blei innført, ikkje er eintydig. Ifølgje utvalsrapporten har trenden med aukande fullføring på normert tid halde fram for bachelorprogram, men ikkje for masterprogram.⁷⁹ Ekspertutvalet føreslår å avvikle kandidatindikatoren. Hovudgrunningvinga for dette at indikatoren kan verke negativt på institusjonane sine tilbod om kortare etter- og vidareutdanningsløp.

Kunnskapsdepartementet opplyser at kandidatindikatoren har verka i såpass kort tid at det er for tidleg å seie om han har påverka gjennomføringsgraden. Departementet har lagt fram Meld. St. 14 (2022–2023) *Utsyn over kompetansebehovet i Norge* med forslag til endringar i finansiering av universitet og høgskular, som Stortinget vil behandle våren 2023. I meldinga blir det foreslått at indikatoren for uteksaminerte kandidatar blir erstatta av ein indikator for fullføring av studieprogram. Departementet meiner endringa vil vareta omsynet til fullføring av gradsutdanningane, utan å påverke tilbodet av vidareutdanning negativt.

4.4 Institusjonane sine tiltak for å betre studiegjennomføringa

4.4.1 Oppsummering av hovudfunna

- Få institusjonar gjer interne analysar av årsaker til fråfall i studieprogramma.
- Institusjonane har sett i verk fleire ulike tiltak for å sikre god studiegjennomføring, retta mot nye studentar og studentar som står i fare for å bli forseinka.

4.4.2 Institusjonane bruker ulike kjelder om studiegjennomføringa, men få gjer interne analysar av årsaker til fråfall i studieprogramma

Dersom institusjonane har god innsikt i kvifor studentane blir forseinka eller fell frå, så er det enklare å setje inn målretta tiltak der resultatene er dårlege. Eigne kartleggingar og analysar av årsaker kan også forklare kvifor nokre studieprogram har gode resultat – og eventuelt kva vi kan lære av desse.

Riksrevisjonen har bede alle UH-institusjonane om å gjere greie for kva tiltak dei har gjennomført som har vore viktige for å sikre studiegjennomføringa og/eller redusere risikoen for fråfall. I dei skriftlege svara uttaler fleire institusjonar at dei har eigne analyseverktøy eller andre former for systematisk innhenting av data om

⁷⁶ NOU 2019: 12. (2019). *Lærekraftig utvikling. Livslang læring for omstilling og konkurranseevne.*

⁷⁷ Kunnskapsdepartementet. (2018). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2018.*

⁷⁸ Kunnskapsdepartementet. (2021, 9. september). *Utvalg om finansieringen av universiteter og høyskoler.* Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/andre-dokumenter/kd/2021/utvalg-om-finansieringen-av-universiteter-og-hoyskoler/id2870818/>.

⁷⁹ Kunnskapsdepartementet. (2022). *Finansiering av universiteter og høyskoler. Rapport til Kunnskapsdepartementet 17. mars 2022 fra et utvalg nedsatt 9. september 2021.*

studiegjennomføring og fråfall av studentar på ulike nivå (studieprogram, fakultet/avdeling og institusjon).⁸⁰ Ifølgje institusjonane blir studiegjennomføring og fråfallsproblematikk gjerne drøfta i samband med programevalueringar, emneevalueringar, periodiske evalueringar eller resultatrapportar. Av dei skriftlege svara går det også fram at fleire av institusjonane har tiltak for å vidareutvikle datagrunnlaget når det gjeld studiegjennomføring. Mellom anna gjeld det betre fråfallsundersøkingar, innføring av startundersøkingar og bruk av studentdata for å få fram kva studentar som treng oppfølging.

Alle UH-institusjonane er også bedne om å dokumentere eventuelle interne analysar av studiegjennomføring og fråfall i perioden 2016–2020. Gjennomgangen av dei innsende dokumenta viste at 18 av institusjonane har gjort ein kvalitativ analyse av studiegjennomføringa i tillegg til kvantitative analysar. Gjennomgangen av analysane viste likevel at eit fåtal av undersøkingane handla om årsaker til fråfallet. Berre seks av institusjonane hadde spurt studentane om årsakene til at dei hadde avbrote studia.

Kunnskapsdepartementet meiner det er viktig at institusjonane følgjer med på studiegjennomføringa. Institusjonane har ulike føresetnader når det gjeld til dømes inntakskvalitet, andel deltidsstudentar og studentane sine moglegheiter på arbeidsmarknaden. Kvar institusjon må vurdere kva som er eit realistisk ambisjonsnivå for gjennomstrøyming, og nokre gonger gjere det på programnivå. Institusjonane avstemmer dette ambisjonsnivået med departementet i styringsdialogen. Departementet understrekar at dersom særleg dei store institusjonane forbetrar gjennomføringa litt, så vil dette vere til gode for både samfunnet og kvar enkelt student. Vidare meiner departementet at det er viktig at institusjonane analyserer studentmassen sin med tanke på grunnar til at dei ikkje fullfører, og på den måten vurderer tiltak for å motverke forseinking eller fråfall.⁸¹

4.4.3 Institusjonane har sett i verk tiltak for å betre studiegjennomføringa

Institusjonane rapporterer om mange tiltak for betre studiegjennomføring. Tiltaka varierer mellom institusjonane og internt i institusjonane, og er baserte på lokale vurderingar av kva som skal til for å betre studiegjennomføringa. Med utgangspunkt i dei skriftlege svara institusjonane har gitt, har vi kome fram til at det er nokre typar eller grupper med tiltak som går igjen:

Tidleg integrering av nye studentar i studiemiljøet

Hovuddelen av fråfallet, men også byte av studium, skjer tidleg i studieløpet. Institusjonane svarer at dei er opptekne av at nye studentar raskt finn seg til rette og blir integrerte i studiemiljøet både fagleg og sosialt. Å skape tilhøyrse kan vere med på å bidra til eit godt læringsmiljø, unngå utanforskap og motverke fråfall. Ein institusjon seier det slik:

«Å leggje til rette for eit godt sosialt og fagleg miljø mellom studentane er avgjerande for om studentane finn seg til rette og fullfører, men det er like avgjerande at relasjonen mellom studentar og undervisarar og fagmiljø er god.»

Institusjonane opplyser at dei arbeider aktivt for å skape eit sosialt miljø for studentane fordi manglande sosial integrasjon kan vere ei årsak til at studentar ikkje fullfører studia sine. Nokre institusjonar har tilsett studentar som har eit særleg ansvar for dette, andre har avdelingar eller campusutval for oppfølging av studentar, medan andre igjen opplyser at dei samarbeider med fadderstyret, studentorganisasjonar eller linjeforeiningar. Desse har ansvar for å skape trivsel ved å gi studentane eit godt sosialt tilbod, etablere sosiale møteplassar og gjennomføre ulike sosiale arrangement.

⁸⁰ Det også er mogleg å vise desse nivåa i statistikken som er publisert på DBH ifølgje brev frå Kunnskapsdepartementet 11. april 2023.

⁸¹ Intervju med Kunnskapsdepartementet 24. august 2022.

Fleire institusjonar har etablert sosiale møteplassar der studentar kan møte medstudentar i uformelle omgivnader. Døme på dette er eigne sosiale soner på campus, studentkafear og studentpubar.

I intervju og i svara på dei skriftlege spørsmåla kjem det fram at institusjonane har særlege tiltak knytte til mottak av nye studentar, slik at førsteårsstudentane skal bli ein del av studiemiljøet og det faglege fellesskapet. Undervisninga i introduksjonsemna blir tilpassa slik at studentane får høve til å etablere relasjonar både med medstudentar og med faglege tilsette. Det blir ofte gjort ved at nye studentar blir delte inn i mindre, stabile grupper (til dømes studiegrupper/kollokviegrupper/basisgrupper), som blir følgde opp av faste faglege tilsette (til dømes læringsassistent/mentor/kontaktlærer). Eit par institusjonar oppgir at dei har lagt til rette eigne lokalitetar som er reservert for førsteårsstudentar og lågare gradsstudentar, der studentar og fagpersonar/-miljø kan møtast.

God tilgang til studierettleiarar blir nemnd i intervju som eit tiltak for å sikre god studiegjennomføring. Samstundes peikar institusjonane på at mange av studentane har utfordringar som strekkjer seg ut over det studierettleiarar kan hjelpe med.

Overgangen til høgare utdanning kan vere stor, og i samband med studiestart er det fleire institusjonar som oppgir at dei tilbyr ulike seminar og kurs til nye studentar slik at dei har betre føresetnader for å lukkast fagleg. Det kan vere alt frå oppfriskingskurs eller forkurs i enkelte emne, programseminar, «kick-off»-seminar, kurs og erfaringsdeling om studieteknikk, arbeidskrav, referanseføring, kjeldebruk og akademisk skriving, men også samarbeids-, motivasjons- og stressmeistringskurs.

Fleire institusjonar svarer at dei prøver å førebu nye studentar best mogleg på livet som student gjennom å tydeleg formidle kva som er forventa og krevst av dei som studentar – både når det gjeld innsats og bidrag fagleg, og når det gjeld innsats og bidrag til det sosiale miljøet. God informasjon til søkjarar og nye studentar om kva studia omfattar og krev, kan bidra til at studentane kan ta informerte studieval, og på den måten redusere fråfall. Nokre institusjonar er også opptekne av betre informasjon til og tilrettelegging for deltidsstudentar. Fleire av leiarane uttaler at forventningar til studentane og tydelege krav om framdrift kan bidra til å gjere studiekvardagen lettare. Dette er særleg viktig for studentar som kombinerer jobb og utdanning, og som kan ha urealistiske forventningar til eigen kapasitet.

Vidare er det nokre institusjonar som oppgir at dei tilbyr samtalar (oppstartsamtalarettleingssamtalar/utdanningssamtalar/oppfølgingsamtalar) – for mellom anna å kartlegge kva forventningar studentane har, og avdekkje om det er behov for eventuelle tilpassingar i studieløpet.

Oppfølging av studentar som er forseinka i studiet

Fleire institusjonar opplyser at dei følgjer opp studentar som har redusert progresjon, og at dei prøver å leggje til rette for studentar som er forseinka i studieløpet. Det er gjerne studierettleiarar eller andre rådgivarar som følgjer opp og legg til rette for at enkeltstudentar som er i faresona, ikkje fell frå. Ved å identifisere og setje i verk nødvendige tiltak kan det bidra til å styrkje moglegheita studentane har for å lukkast med studia. Forseinkingar kan kome av faglege utfordringar, men dei kan også kome av deltidsjobbing og engasjement som ein gradvis overgang til arbeidsmarknaden, slik studentar i til dømes kunstfag og musikk kan ha.

Ifølgje informantane er studierettleiaren ofte den personen som klarer å hente tilbake studentar som er i ferd med å falle frå. Mykje kan løysast for å unngå fråfall ved å sjå på høve til å skreddarsy og leggje til rette eit opplegg for kvar enkelt student.

Institusjonane har samtaletenester for studentar som treng nokon å snakke med i ein vanskeleg situasjon, eller som har utfordringar knytte til mental helse. Studentane har då gjerne eit tilbod om helsetenester gjennom studentsamskipnaden og velferdskontoret, eller studentpastor, studentprest eller humanetikar på campus. Ein institusjon oppretta eit tilbod om gratis psykolog i kjølvatnet av koronapandemien, eit tilbod som

framleis er aktivt. Presset på dei nemnde tenestene er høgt, og institusjonen beskriv at behovet for oppfølging av psykolog eller rådgivar har auka kraftig gjennom pandemien. Institusjonen har erfaring med at dersom studentane raskt får hjelp, unngår ein ofte at vanskaner utviklar seg og blir meir alvorlege, noko som igjen fører til vanskar med å gjennomføre studia.

Mange institusjonar er opptekne av at masterstudentar skal få oppfølging og rettleiing i samband med skriving av masteroppgåva, slik at fleire gjennomfører på normert tid. Tiltak kan vere forventningsavklaringar og tilrettelegging for val av masteroppgåve, tildeling av rettleiar på eit tidleg tidspunkt, masterstipend knytt til forskingsgrupper, eller at oppgåvene blir knytte til forskingsprosjekt ved institusjonen slik at studenten blir inkludert i fagmiljøet. Betre organisering av studieprogram, slik at det blir enklare å kombinere studium med jobb, er også trekt fram som eit tiltak.

Mange masterstudentar er vaksne som studerer på deltid, med familieforplikingar og jobb. Enkelte institusjonar uttaler at dei må ha eit noko anna fokus i arbeidet med å styrkje studiegjennomføringa for denne studentgruppa enn for yngre heiltidsstudentar.

Fleire institusjonar viser til styrkt rettleiing og kompetanseheving av tilsette som eit tiltak for å betre studiegjennomføringa på masternivå. Nokre har halde kurs for tilsette om mellom anna kollegaretleiing for å auke medvitet om rettleiarrolla og skape rom for å dele erfaringar og spreie god praksis. Andre har oppretta eit forum for rettleiarar med felles drøftingar og erfaringsutveksling på tvers av fag og fakultet.

Vidareutvikling av kvaliteten i studieprogramma

Dei fleste institusjonane peikar på at eit viktig tiltak for å betre studiegjennomføringa er å auke kvaliteten i studieprogramma. Det gjeld korleis studieprogrammet er organisert dei første semestera, men også undervisningsformer gjennomgåande i studieprogramma. Fleire nemner at dei har hatt gjennomstrøymingsprosjekt for alle eller delar av studia. Mellom anna gjennomførte Høgskulen på Vestlandet eit prosjekt om studiegjennomføring i 2021. I rapporten frå prosjektet blir det peika på at systematisk kvalitetsarbeid kan bidra til å betre studiegjennomføringa.⁸²

Institusjonane trekkjer fram ulike tiltak for vidareutvikling av kvaliteten i studieprogramma som kan bidra til å betre studiegjennomføringa:

- Rolla som studieprogramansvarleg kan styrkjast, ved mellom anna å definere oppgåver og ansvarsområde tydelegare, og ein kan styrkje kompetanseutviklinga og erfaringsdelinga mellom studieprogramansvarlege. Vi ser nærmare på rolla som studieprogramansvarleg i kapittel 7.2.1.
- Det kan gjerast ei vurdering av heilskapen i studieprogramma, der ein mellom anna ser på samanhengen mellom læringsmål, undervisningsformer, læringsaktivitetar og vurderingsformer, og dessutan sørgjer for jamnare fordeling av arbeidsbelastninga mellom semestera.
- Bruken av læringsassistentar og oppdeling av studentane i mindre grupper kan aukast.
- Bruken av oppgåver eller prosjekt som er relevante for samfunns- og arbeidsliv og andre tilnærmingar som aukar arbeidslivsrelevansen, kan aukast. Arbeidslivsrelevans er særleg omtalt i kapittel 5.3 og 7.1.3.
- Ein kan setje i verk kompetansetiltak for tilsette og utvikling av ressursar for å auke kvaliteten på digital og hybrid undervisning. Til dømes har Det humanistiske fakultetet ved Universitetet i Oslo etablert eit kompetansemiljø for digital undervisning, der undervisarar kan få rettleiing til å kome i gang med eller teste ut undervisningsopplegg og kunne diskutere løysingar og erfaringar. I tillegg til det fysiske rommet blir det laga ein nettressurs med informasjon og tips, inspirasjonsvideoar, og eit diskusjonsforum.

⁸² Høgskulen på Vestlandet. (2021). *Studentar som lukkast. Gjennomstrøymingsprosjektet ved FØS*.

5 Sentrale kvalitetsområde i studieprogramma

Sjølv om kvaliteten på høgare utdanning er god på mange område, slik vi har gjort greie for i kapittel 1, er det behov for å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma. I dette kapittelet ser vi på kvalitetsområde som er omtalte i kvalitetsmeldinga og som skjer tettast på studieprogramnivået: undervisning, tilbakemelding og vurdering, og dessutan læringsformer som kan styrkje arbeidslivsrelevansen i studieprogramma.⁸³

5.1 Relevante føringar

- I Innst. 364 S (2016–2017) til kvalitetsmeldinga gav kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen uttrykk for at det er behov for å styrkje kvaliteten i undervisninga og redusere variasjonen i kvalitet, slik at studentane skal møte sterkare fagmiljø, heilskaplege studieprogram og betre oppfølging. Komiteen uttalte at hovudutfordringa for universitets- og høgskulesektoren er å heve kvaliteten på undervisninga. For å nå målet om lågare fråfall meinte komiteen også at det må setjast inn eit krafttak for å innfri ambisjonane frå kvalitetsreforma om auka læringsutbyte og betre tilpassing til arbeidslivet.
- Komiteen understreka betydninga av at studentane blir inkluderte i det faglege og sosiale fellesskapet med ein gong dei startar på studiet. Dei skal bli møtte av eit læringsmiljø som er forskingsbasert, og der det er eit tett samspel mellom forskning, utdanning og praksis. Aktive og varierte læringsformer gir betre resultat enn meir tradisjonelle og passive måtar å undervise på. Tilbakemeldingspraksis og vurdering av læring er vesentleg for læringsutbytet.
- Ifølgje lov og forskrift skal institusjonane gjennom systematisk kvalitetsarbeid arbeide for å sikre og bidra til å utvikle kvaliteten i studietilboda. Mellom anna skal undervisnings-, lærings- og vurderingsformer vere tilpassa læringsutbytet for studietilbodet. Studietilbodet skal også vere fagleg oppdatert og ha tydeleg relevans for vidare studium og/eller arbeidsliv.

5.2 Innhaldet i kapittelet

Vi ser på utviklinga over tid for undervisning, tilbakemelding og vurdering, og dessutan læringsformer som kan styrkje arbeidslivsrelevansen. Vi ser også på variasjon mellom studieprogram innanfor same fagområde.⁸⁴ Kapittelet er ikkje meint å gi eit fullstendig bilete av kvaliteten i høgare utdanning. Føremålet er å belyse at variasjon mellom studieprogram og utviklinga over tid kan tyde på at det er eit potensial for vidareutvikling innanfor dei kvalitetsområda vi ser på.

Dei tilgjengelege dataa vil ikkje fange opp alle endringane som skjer konkret på studieprogramma for å auke kvaliteten. Samla sett tyder dataa likevel på at det er rom for vidareutvikling på desse områda i mange studieprogram. Det er derfor viktig at det blir godt lagt til rette for at ein på studieprogramnivå kan identifisere område for vidareutvikling og gjennomføre utviklingstiltak der det er behov. Dette vil vi kome tilbake til i kapittel 6 og 7.

5.3 Undervisnings- og læringsformer

Organiseringa og gjennomføringa av undervisninga og læringsaktivitetane er eit viktig grunnlag for kvaliteten i studieprogramma.

⁸³ Dei valde områda fell innanfor forståinga av utdanningskvalitet som prosess, jf. kvalitetsmodellen i NIFU. (2016). *Indikatorer på kvalitet i høgere utdanning*. Prosesskvalitet dreier seg om prosessar og aktivitetar som er knytte til undervisningssituasjonen, som har mykje å seie for læringa til studentane (sjå Hatlevik. (2016). *Hvordan utvikle og kontrollere prosesskvalitet?* og NIFU. (2015). *A review of research on aspects affecting student learning*, mellom anna side 40.) I dette perspektivet er undervisning, læring, evaluering og programdesign område som det er naturleg å sjå i samanheng.

⁸⁴ Vi vil i fortsetjinga nytte termane «fagområde» og «utdanningstype» om kvarandre. «Utdanningstype» er ei kategorisering av studieprogram utvikla av NOKUT som gjer det mogleg å gruppere liknande studieprogram for å samanlikne resultat. Denne kategoriseringa er føremålstenleg å bruke når vi analyserer variasjon mellom studieprogram, til dømes i bruk av studentaktive undervisningsformer.

Det har over tid vore forventningar om å vidareutvikle undervisningsformene, mellom anna ved å få inn meir aktiviserande undervisningsformer. I kvalitetsmeldinga var det ei forventning om auka bruk av undervisningsformer der studentane skal ha ei aktiv rolle. Sjølv om førelesingar ofte fungerer godt, er dei ikkje åleine tilstrekkelege for djupnelæring. I mange emne vil det vere behov for å kombinere ulike undervisningsformer og ta i bruk meir aktiviserande arbeidsformer som ein del av undervisninga, jf. Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høgere utdanning*. Sjå Faktaboks 2 for beskriving av ulike undervisningsformer.

Faktaboks 2 Studentaktive undervisningsformer

I kvalitetsmeldinga står det at læringsaktivitetar der studentane aktivt reflekterer over faget dei studerer, og diskuterer med undervisarar og medstudentar, bidreg til at studentane når meir avanserte forståingsnivåa og utviklar evne til analytisk problemløysing og kritisk tenking (djupnelæring).

Studentaktive undervisningsformer, som problembasert læring, case-basert læring, prosjektbasert læring og utforskande læring, er særleg godt eigna til å engasjere og aktivisere studentane og stimulere djupnelæring. Dette inneber at studentane sjølve jobbar med å finne løysingar på definerte problem. Gjennom denne typen læringsaktivitetar blir studentane aktive deltakarar i eiga læring og får tillit til å gjere faglege vurderingar. Undervisarane legg til rette og hjelper studentane med å reflektere over faglege problemstillingar.

Problembasert læring

Ei instruksjonsbasert tilnærming der studentane lærer ved å integrere teori og praksis, og ved å bruke kunnskap og ferdigheiter for å skape ei løysing på eit autentisk problem.

Case-basert læring

Studentane blir utfordra i å handtere realistiske problemstillingar medan dei gjerne arbeider i grupper. Rolla til læraren kan innebere å rettleie studentane utan å førelese.

Prosjektbasert læring

Studentane lærer gjennom å utforske reelle problem og utfordringar, og ved å presentere eit produkt (rapport, eksperiment, funn og så bortetter) som blir vurdert. Rolla til læraren er å rettleie elevane i val av metodar og bruk av teoriar, og dessutan vurdere prosjektresultata.

Utforskande læring

I utforskande læring (inquiry-based learning) blir studentane involverte i fleire aktivitetar med potensial til å framkalle eit kritisk tankesett og problemløysing. Læringsforma kan omfatte eit mangfald av tilnærmingar innanfor problemløysing og case-scenarior, ulike måtar å fordele ansvar på mellom lærarar og studentar, variasjonar i grad av støtte frå lærarar og ulike mål med prosessen. Rolla til læraren er vanlegvis som ein rettleiar og «oppsynsperson», som hjelper studentane med å finpusse spørsmål, hypotesar og argument, og dessutan med å bruke relevante kjelder og ressursar.

Omvendt undervisning

Eit omvendt undervisningsopplegg (flipped classroom) flyttar den klassiske informasjonsoverføringa ut av førelesingssalen og erstattar han med aktiv læring. Det kan til dømes vere i form av diskusjonar, gruppearbeid, arbeid med case med meir. Studentane tileignar seg basisinformasjon om eit tema, ein teori, viktige hendingar og så bortetter før dei møter til undervisning i plenum. Tida undervisaren har med studentane, kan då brukast til å gå raskare og djupare ned i stoffet ved at informasjonsoverføringa er teken ut av desse møta.

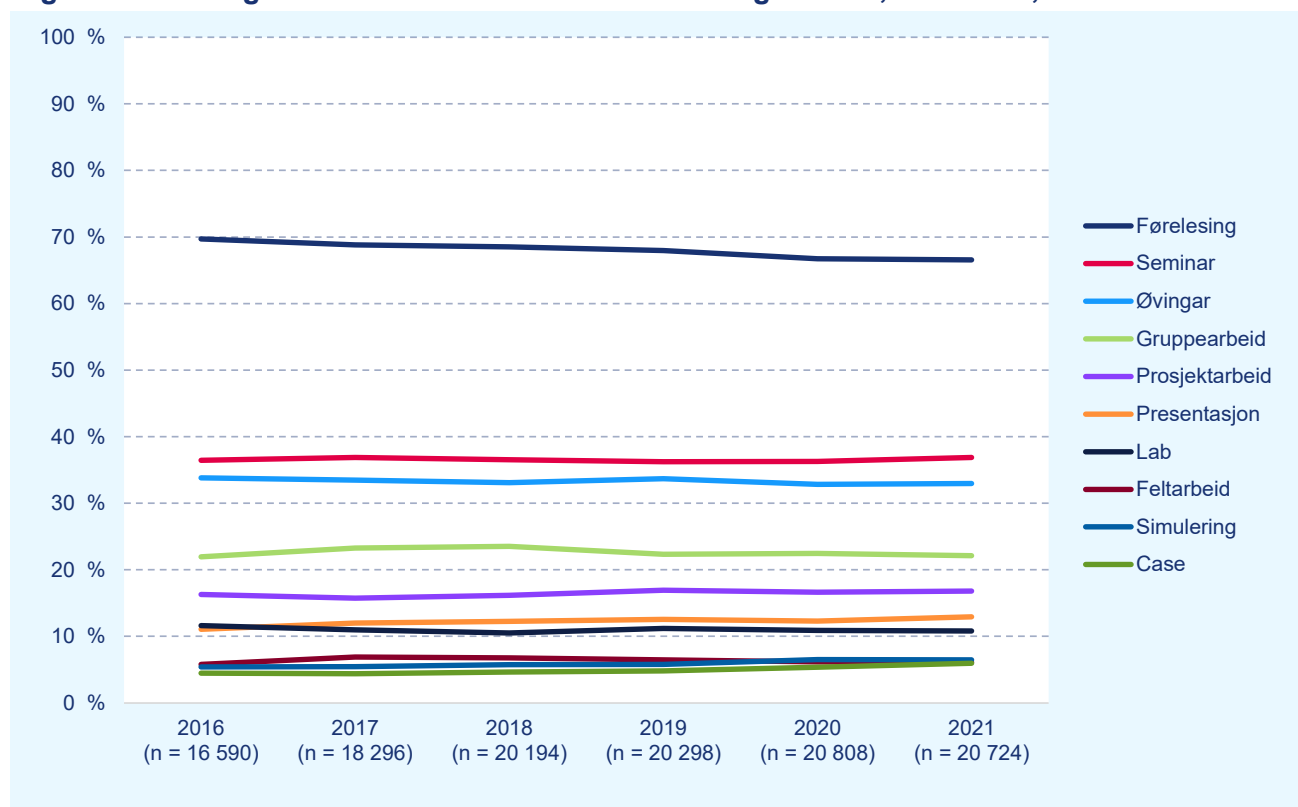
Kjelde: NIFU. (2015). *Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning* (Report 2015:24). UiO, LINK – Senter for læring og utdanning. (u.å.). «*Flipped classroom*» i praksis: *Hvordan tilrettelegge for aktive læringsprosesser* (F-LINK 04).

5.3.1 Oppsummering av hovudfunna

- Det er lite endring i undersøkingsperioden når det gjeld kva undervisningsformer som blir mest brukte.
- Det er stor variasjon mellom studieprogram innanfor same utdanningstype i bruken av studentaktive undervisningsformer og digitale arbeidsformer.

5.3.2 Det er lite endring i kva undervisningsformer som blir mest brukte

Figur 11 Utvikling over tid i bruk av ulike undervisningsformer, emnenivå, 2016–2021



Kjelde: Tekstanalyse av data frå Felles studentsystem (FS). Figuren viser for kvart år andelen av emna der dei gitte undervisningsformene inngår i beskrivinga av undervisninga i emnet. Sidan ulike undervisningsformer kan nyttast i kombinasjon i eit emne, blir prosentane summerte til meir enn 100 på y-aksen. «n» i parentes nedanfor årstalet angir talet på emne med beskriving av undervisningsformer i FS det året.

Figur 11 viser at det er lite endring over tid i kva undervisningsformer som er omtalte i emnebeskrivingane i perioden 2016–2021. Førelasing dominerer som undervisningsform i heile perioden, men som regel i kombinasjon med andre undervisningsformer. Sjølv om det i emnebeskrivingane er ein liten auke i førekomen av studentaktive undervisningsformer, som prosjekt og case, er det framleis relativt få emne der slike undervisningsformer blir nytta.

- Undervisningsformer som førelasing, seminar og øvingar er dei arbeidsformene som blir omtalte oftast i emnebeskrivingane gjennom heile perioden. Sjølv om bruken av førelasing går noko ned (frå 70 prosent av emna i 2016 til 67 prosent av emna i 2021), held førelasing fram med å dominere som undervisningsform.⁸⁵ Samstundes er det ein låg andel emnebeskrivingar som berre nemner førelasing som arbeidsform (3–4 prosent gjennom perioden). Det tyder på at førelasing stort sett blir nytta i kombinasjon med andre undervisningsformer. I heile perioden er to ulike undervisningsformer det vanlegaste i emna ifølgje emnebeskrivingane.

⁸⁵ Tradisjonelt undervisarstyrt undervisningsform som førelasing kan leggjast opp til å inkludere studentaktiverande element. Endringar i korleis undervisningsforma blir nytta, vil ikkje bli fanga opp i emnebeskrivingane.

- Meir studentaktive undervisningsformer, som prosjektarbeid og case, blir sjeldnare omtalte i emnebeskrivingane.⁸⁶ For kvar av desse er det likevel ein liten auke utover i perioden i talet på og andelen av emne der dei blir nemnde som del av undervisninga. Ser ein på utviklinga i bruk av prosjekt, case, problembasert læring og utforskande læring under eitt, aukar andelen emne som inneheld minst éi av desse arbeidsformene frå 21 prosent i 2016 til 23 prosent i 2021.⁸⁷ Dette kan indikere at nokre fleire undervisarar no tek i bruk meir studentaktive undervisningsformer, men at det også er mange emne der det ikkje er registrert endringar i undervisningsforma.

Lite endringar under pandemiåra 2020 og 2021 kan skyldast at emnebeskrivingane ikkje reflekterer tilpassingane i undervisninga desse åra.

Når førelesingar framstår som ei dominerande undervisningsform, kan det kome av at førelesingar og innleveringar er arbeidsformer som er nytta i mange emne i større eller mindre grad, medan enkelte arbeidsformer berre inngår i eit fåtal emne.⁸⁸ Vi har ikkje hatt data om korleis undervisningsformene er gjennomførte i praksis, og kor mange timar i veka dei er nytta. Kandidatundersøkelsen og Underviserundersøkelsen støttar opp under at førelesingar og innleveringar dominerer som arbeidsformer.

5.3.3 Det er stor variasjon mellom same typar studieprogram i bruk av studentaktiv undervisning

Då dei behandla kvalitetsmeldinga, peika kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen på at aktive og varierte læringsformer gir betre resultat enn meir tradisjonelle og passive måtar å undervise på.⁸⁹ Undervisningsformer som problembasert læring, case-basert læring, prosjektbasert læring og utforskande læring er ifølgje kvalitetsmeldinga særleg godt eigna til å engasjere og aktivisere studentane og stimulere djupnelæring.⁹⁰

Ei kunnskapsoppsummering gjort av NOKUT viser til at litteraturen om kva som gir best læring, klart peikar i retning av at å bruke ulike studentaktive læringsformer er eit betre alternativ enn å bruke meir passive læringsformer. Førelesing som undervisningsform bør ifølgje kunnskapsoppsummeringa vere eit supplement til andre undervisningsformer, med ein spesifikk og medviten funksjon. Kunnskapsoppsummeringa viser at studentaktive læringsformer generelt har klare fordelar, som auka interesse for faget, meir utøvande kunnskap (også i teoretiske fag), betre problemløysingsevner og betre haldningar til læring.⁹¹ Noreg har også forplikta seg til å auke bruken av studentaktive læringsformer ved å slutte seg til *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Education Area* (ESG).⁹²

Kandidatundersøkelsen 2017 viste mellom anna at større vektlegging av prosjekt- og/eller problembasert læring var det som i størst grad var knytt til å vere tilfreds med utdanningskvaliteten.⁹³ I dei fleste fag vil det vere mogleg å leggje opp undervisninga slik at studentane kan vere meir aktive, sjølv om det kan vere nokre skilnader mellom fag når det gjeld kva undervisningsformer som eignar seg.⁹⁴

Analysar av data frå Studiebarometeret viser at det er stor variasjon mellom studieprogram i korleis studentane vurderer om undervisninga er lagd opp til at dei skal delta aktivt.

⁸⁶ Prosjektarbeid blir nemnt i 17 prosent av emnebeskrivingane i 2021, medan case blir nemnt i 6 prosent av beskrivingane.

⁸⁷ Det er også ein liten vekst i talet på emnebeskrivingar der meir spesifikke studentaktive undervisningsformer inngår, som mellom anna omvend undervisning («flipped classroom»), som blir nemnd i 17 emnebeskrivingar i 2016 mot 119 emnebeskrivingar i 2021.

⁸⁸ Grunnen til at innleveringar ikkje blir nemnde som undervisningsform i ein stor del emne i FS, kan vere at beskrivingar om innleveringar oftast sorterer under tekstkategorien vurderingsformer, der skriftlege oppgåver er blant dei mest dominerande.

⁸⁹ Innst. 364 S (2016–2017).

⁹⁰ Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*.

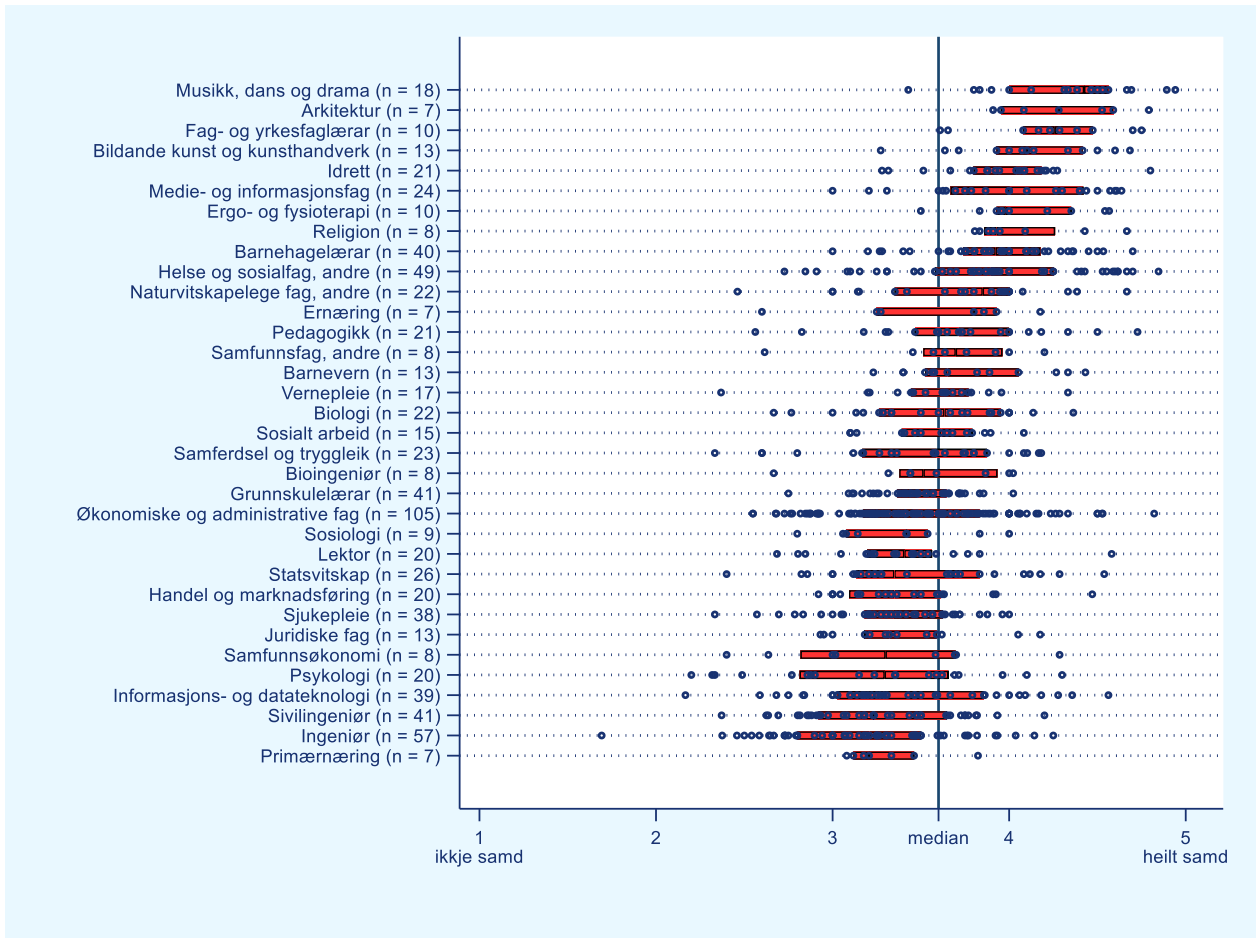
⁹¹ NOKUT. (2019). *Studentaktiv læring og diversitet. Hva fungerer og hvorfor?* (Rapport 11/2019).

⁹² Meld. St. 16 (2020–2021). *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*.

⁹³ NIFU. (2018). *Kandidatundersøkelsen 2017. Nyutdannede masteres møte med arbeidslivet og vurdering av relevans, studiekvalitet og læringsutbytte* (Rapport 2018:2).

⁹⁴ NIFU. (2015). *Quality in Norwegian Higher Education. A review of research on aspects affecting student learning* (Report 2015:24).

Figur 12 Studentane si vurdering av om undervisninga er studentaktiv, studieprogramnivå, 2022. Sortert på median (n = 800)



Kjelde: Data frå Studiebarometeret 2022. Spørsmålet var formulert som følgjer: «Undervisninga er lagt opp til at studentane skal delta aktivt». Svara kunne givast på ein skala frå 1 (ikkje samd) til 5 (heilt samd), og dessutan «veit ikkje». I figuren er svara frå studentane aggregerte til studieprogrammet dei går på. 800 studieprogram inngår i figuren, og han byggjer på svara frå i alt 21 813 studentar.⁹⁵

Figur 12 viser variasjonen mellom studieprogram i korleis studentane vurderer om undervisninga er lagt opp til at studentane skal delta aktivt. Figuren kan lesast slik:

- Kvart punkt i figuren (blått) viser snittscoren på spørsmålet per studieprogram. Dette gir uttrykk for korleis studentane på kvart studieprogram samla sett oppfattar bruken av studentaktiv undervisning i programmet.
- Det samanhengande horisontale feltet (raudt) viser intervallet for den midtarste halvparten av programma innanfor same utdanningstype.
- Den blå, vertikale referanselinja viser verdien for det midtarste studieprogrammet i datasettet (median).
- n i parentes bak utdanningstypen refererer til talet på studieprogram som inngår i datasettet.

Figur 12 viser fleire tendensar det er verd å peike på:

- Det er variasjon i scoren mellom studieprogram innanfor same utdanningstype. Til dømes ser vi dette innanfor informasjons- og datateknologi, der studentane på nokre studieprogram meiner at undervisninga

⁹⁵ Figuren inkluderer studieprogram der minst 10 studentar har svart på spørsmålet, med svarprosent høgare enn 19,5. Dette er i tråd med NOKUTs terskelverdiar, men med eit noko høgare krav til talet på respondentar for å sikre at snittscoren for eit studieprogram byggjer på svara til eit tilstrekkeleg tal på respondentar. Enkelte utdanningstypar med få studieprogram er utelatne frå figuren for å gjere han lettare å lese. Figur 21 i vedlegg 2 viser tilsvarende figur der alle utdanningstypar er representerte.

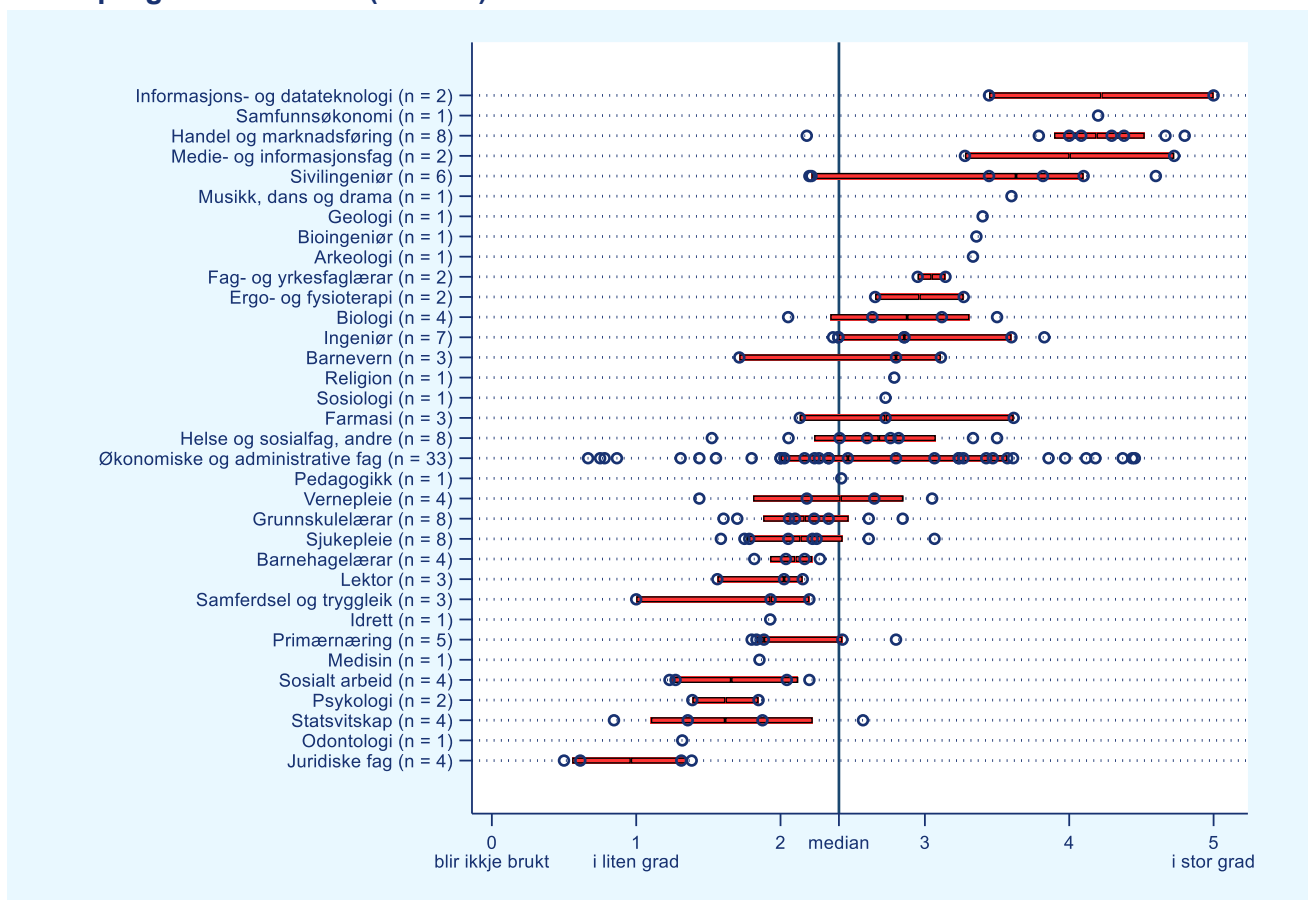
i stor grad er lagd opp til at studentane skal delta aktivt, medan andre studieprogram i langt mindre grad blir vurderte til å ha studentaktiv undervisning.

- Vi ser av dei samanhengande horisontale raude felte at hovudtyngda av studieprogramma innanfor ulike utdanningstypar plasserer seg ulikt på skalaen. Dette viser at bruken av studentaktiv undervisning varierer mellom ulike utdanningstypar.
- Nokre studieprogram scorar i snitt høgt på spørsmålet om undervisninga er lagd opp til at studentane skal delta aktivt. Dette gjeld til dømes fleire program innanfor medie- og informasjonsfag. På andre studieprogram gir studentane i mindre grad tilslutning til at studieprogrammet legg opp til studentaktiv undervisning. Dette gjeld til dømes fleire studieprogram innanfor ingeniørutdanning.

Skilnadene innanfor same utdanningstype tyder på at variasjonen i avgrensa grad kan forklarast med at studentaktive undervisningsformer er mindre relevante for nokre fagområde. Innanfor dei fleste utdanningstypene finst det studieprogram som scorar høgt på spørsmålet om undervisninga er lagd opp til at studentane skal delta aktivt. Dette tyder på at nokre studieprogram ikkje legg godt nok til rette for studentaktiv undervisning.

Vi ser den same tendensen når det gjeld prosjektarbeid og casearbeid, som er undervisningsformer som føreset stor grad av aktivitet frå studentane, og som også gir høve til å styrkje arbeidslivsrelevante ferdigheiter.⁹⁶

Figur 13 I kva grad blir prosjekt brukt som undervisnings- og arbeidsform i studieprogrammet? 2022 (n = 140)



⁹⁶ Meld. St. 16 (2020–2021). Utdanning for omstilling— Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning, kap. 4.

Kjelde: Data frå Studiebarometeret 2022. Spørsmålet var formulert som følgjer: «I kva grad vert desse undervisnings- og arbeidsformene brukt i studieprogrammet ditt?»: «Prosjektarbeid». Svara kunne givast på ein skala frå 0 til 5, der 0 svarer til «blir ikkje brukt», 1 «i liten grad» og 5 «i stor grad», og dessutan alternativet «veit ikkje». Figuren omfattar svara frå 3 032 studentar fordelte på 140 studieprogram. Svara frå studentane er aggregerte på studieprogramnivå. «n» i parentes bak ein utdanningstype refererer til talet på studieprogram som inngår i figuren for denne utdanningstypen. Studieprogram med minst 10 respondentar og svarprosent høgare enn 19,5 er inkluderte. Resultata frå desse spørsmåla gjeld berre eit avgrensa tal institusjonar, og institusjonane avgjer sjølve om dei vil ta i bruk desse spørsmåla.

Figur 13 viser at det innanfor fleire av utdanningstypene er skilnader mellom studieprogram når det gjeld i kva grad prosjektarbeid er brukt som undervisningsform. Det gjeld til dømes innanfor økonomiske og administrative fag. Ved enkelte studieprogram oppgir studentane at prosjekt blir brukt i relativt stor grad, medan i andre program oppgir dei at det i liten grad er nytta som undervisningsform.

Figur 22 i vedlegg 2 viser variasjon mellom studieprogram når det gjeld bruk av case i undervisninga. Også her er tendensen den same. Innslaget av program der case blir brukt veldig lite eller ikkje i det heile i undervisninga, er likevel endå større når det gjeld bruken av case enn når det gjeld prosjekt.

Det er relativt få institusjonar som har svart på desse spørsmåla. Desse funna stemmer likevel godt overeins med data frå Underviserundersøkelsen 2021. Der svarte om lag halvparten av undervisarane at dei i liten grad eller ikkje i det heile bruker prosjekt og case som undervisningsform.⁹⁷

I eit utval periodiske evalueringar av studieprogram frå UH-institusjonane i 2019 går det fram at det er behov for å vidareutvikle undervisnings- og arbeidsformer i mange studieprogram.⁹⁸ Dei fleste periodiske evalueringane (8 av 11) beskriv utviklingsbehov når det gjeld undervisnings-, lærings- og vurderingsformene i studieprogrammet. Her inngår også behovet for forbetra tilbakemeldingar til og rettleiing av studentane. Fleire av dei interne evalueringane konkluderer med at det er behov for å auke bruken av studentaktive undervisningsformer.

5.3.4 Det er stor variasjon mellom same typar studieprogram i bruk av digitale undervisningsformer

Ifølgje *Strategi for digital omstilling i universitets- og høgskulesektoren 2021–2025* kan digitale verktøy vere verkemiddel for å leggje til rette for betre læring for studentane. Strategien inneheld forventningar om at undervisarar og studentar i aukande grad skal utnytte digitale moglegheiter i aktiviserande og varierte lærings- og vurderingsformer som gir best mogleg læringsutbytte.

Forsking viser at pedagogisk bruk av digital teknologi kan bidra til meir studentaktivitet, pedagogisk utvikling og auka tilgjengelegheit i høgare utdanning. For å oppnå desse gevinstane er det likevel fleire føresetnader som må vere på plass. Mellom anna må både studentar og tilsette ha forståing for og tilstrekkeleg digital kompetanse til å bruke digitale verktøy på ein pedagogisk måte. Vidare må tilsette ha nok tid og ressursar til å utvikle gode pedagogiske opplegg der digital teknologi inngår i eit heilskapleg læringsdesign.⁹⁹

Data frå Studiebarometeret viser at digitale arbeidsformer er den undervisningsforma som har auka mest i perioden 2015–2022.¹⁰⁰ Auken var altså allereie i gang før 2020, då pandemien mange stader førte til omlegging frå fysisk undervisning og skuleeksamenar til digital undervisning og heimeeksamen. Ei undersøking gjennomført av NIFU blant studentar og undervisarar viser at særleg studentane har hatt varierende erfaringar knytt til kor godt den nettbaserte undervisninga fungerte.¹⁰¹

⁹⁷ 48 prosent av undervisarane oppgir at dei i ingen, svært liten eller liten grad bruker prosjekt i undervisninga, medan 50 prosent oppgir at dei i ingen, svært liten eller liten grad bruker case i undervisninga (NOKUT. (2021). *Underviserundersøkelsen 2021. Hovedrapport*. S. 28.)

⁹⁸ Sjå kapittel 2 for beskriving av datagrunnlaget og korleis analysen av periodiske evalueringar av studieprogram blei gjennomført.

⁹⁹ NIFU. (2022). *Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning* (Rapport 2022:1).

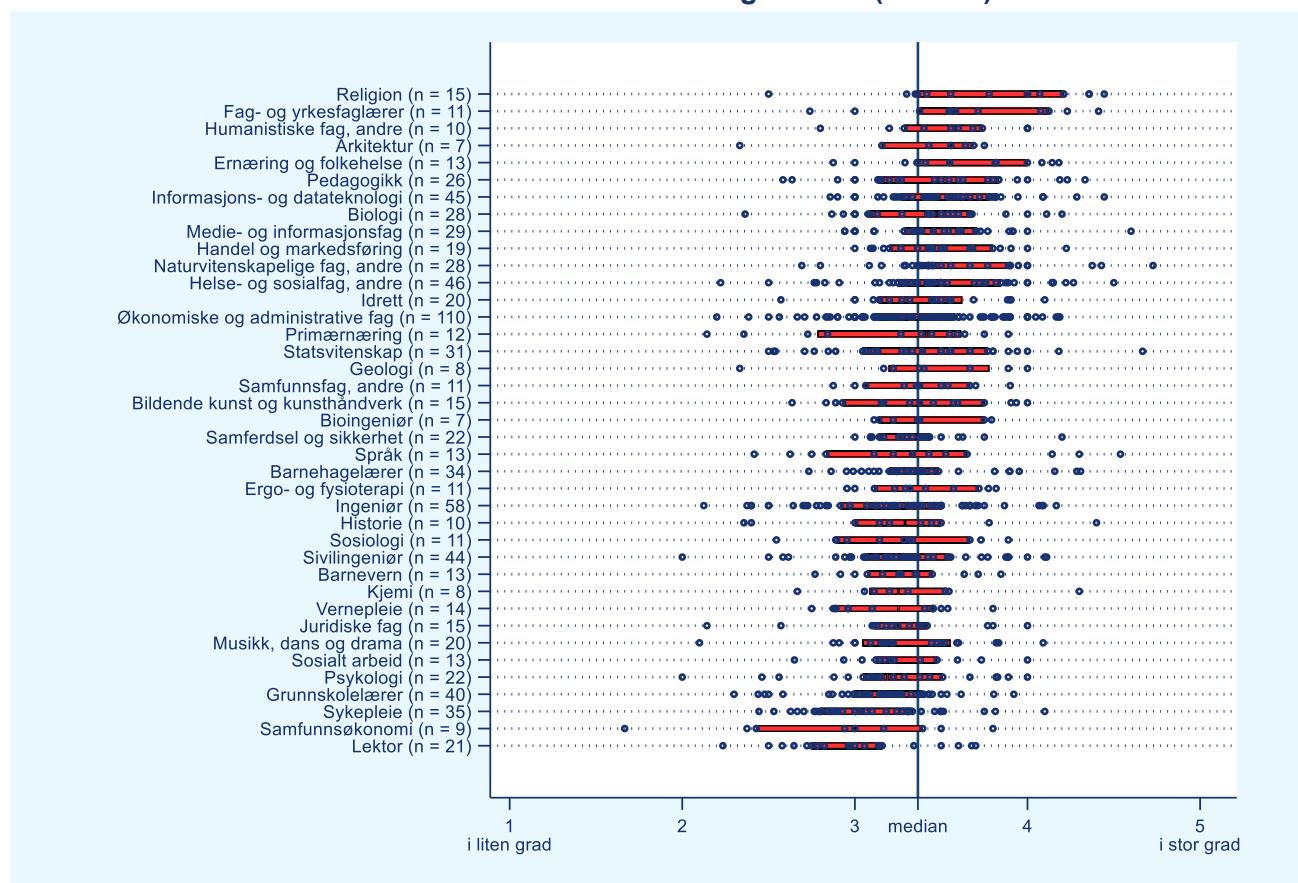
¹⁰⁰ Sjå Figur 23 i vedlegg 2.

¹⁰¹ NIFU. (2021). *Et akademisk annerledesår. Konsekvenser og håndtering av koronapandemien ved norske universiteter og høgskoler* (Rapport 2021:9). På påstanden «Dei fagleg tilsette klarte å lage gode opplegg for nettbasert undervisning» svarte i underkant av 30 prosent av studentane at dei var heilt eller litt usamde, medan rundt

Dette inntrykket blir stadfesta i Studiebarometeret gjennomført i 2020 og 2021, der under halvparten av studentane oppgav at det var laga gode opplegg for nettbasert undervisning ved studieprogramma deira.¹⁰² Nesten 60 prosent av studentane oppgav i 2021-undersøkinga at kvaliteten på utdanninga ikkje var like god som ho ville vore dersom meir av undervisninga var fysisk.¹⁰³ Dette tyder på at sjølv om pandemien førte med seg auka bruk av nettbasert undervisning, lukkast ein ikkje med å ta i bruk digitale verktøy på ein god måte alle stader.

Det varierer også mellom studieprogramma innanfor same fagområde kor godt studentane opplever at bruken av digitale verktøy fungerer.¹⁰⁴ Dette gjeld både synet på om digitale verktøy blir brukte på ein måte som gjer at studentane blir aktivt involverte i undervisninga, og synet på om dei tilsette har god nok kompetanse til å nytte digitale verktøy. Studentane på ulike program har også ulike oppfatningar av om dei får opplæring i å bruke digitale verktøy som er relevante for fagområdet.

Figur 14 | Kva grad opplever studentane ved ulike studieprogram at digitale verktøy blir brukte til å involvere studentane aktivt i undervisninga? 2021 (n = 904)



45 prosent svarte at dei var litt eller heilt samde. På påstanden «Dei fagleg tilsette lukkast godt med å engasjere studentane i diskusjonar på nett» oppgav rundt 45 prosent av studentane at dei var heilt eller litt usamde, medan rundt 25 prosent oppgav at dei var litt eller heilt samde.

¹⁰² NOKUT. (2021). *Studiebarometeret 2020. Hovedtendenser* (Rapport 1/2021), s. 71. NOKUT. (2022). *Studiebarometeret 2021. Hovedtendenser* (Rapport 1/2022), s. 53. Høvesvis 44 prosent av respondentane i 2020 og 45 prosent av respondentane i 2021 oppgav 4 eller 5 på spørsmålet om «undervisarane har gode opplegg for nettundervisning», der svarskalaen gjekk frå 1 (heilt usamd) til 5 (heilt samd).

¹⁰³ 56 prosent av respondentane svarte 1 eller 2 på påstanden «Eg trur at kvaliteten på utdanninga er like god som han ville vore dersom vi hadde hatt meir fysisk undervisning», der svarea kunne givast på ein skala frå 1 (heilt usamd) til 5 (heilt samd). NOKUT. (2022). *Studiebarometeret 2021. Hovedtendenser* (Rapport 1/2022), s. 53.

¹⁰⁴ I 2021 oppgav om lag halvparten av studentane at dei i stor eller nokon grad opplever at digitale verktøy blir brukte slik at ein blir aktivt involvert i undervisninga, at dei fagleg tilsette har nødvendig kompetanse til å bruke digitale verktøy i undervisninga, og at bruken av digital læringsplattform fungerer godt i studieprogrammet. Under 40 prosent av studentane oppgav at dei i stor eller nokon grad får opplæring i å bruke digitale verktøy som er relevante for fagområdet.

Kjelde: Data frå Studiebarometeret 2021 (variabel finst ikkje i data frå 2022). Spørsmålet var formulert slik: «I kva grad opplever du følgande: Digitale verktøy vert brukte på ein slik måte at eg vert aktivt involvert i undervisninga». Svara kunne givast på ein skala frå 1 (i liten grad) til 5 (i stor grad) og dessutan «veit ikkje / blir ikkje brukt». I figuren er svara frå studentane aggregerte til studieprogrammet dei går på. Figuren omfattar svara frå 24 959 studentar fordelte på 904 studieprogram.¹⁰⁵ «n» i parentes bak ein utdanningstype refererer til talet på studieprogram som inngår i figuren for denne utdanningstypen.

Figur 14 illustrerer to tendensar:

- Innanfor fleire utdanningstypar er det stor spennvidd mellom studieprogram: Til dømes opplever studentar ved nokre studieprogram innanfor pedagogikk at digitale verktøy i stor grad blir brukte slik at dei blir aktivt involverte i undervisninga, medan studentar ved andre program innanfor den same utdanningstypen i mindre grad opplever dette. Det same mønsteret ser vi til dømes også blant studieprogram innanfor helse- og sosialfag. Dette kan tyde på at nokre studieprogram har funne betre måtar å bruke digitale verktøy på i undervisninga enn andre.
- Det er noko skilnad mellom utdanningstypar i kva grad studentane opplever at digitale verktøy blir brukte slik at dei blir aktivt involverte i undervisninga. Til dømes har dei fleste programma innanfor religion og fag- og yrkesfaglæruddanningar relativt høg snittscore på dette spørsmålet. Studentar ved lektor- og samfunnsøkonomiprogram oppgir i mindre grad at digitale verktøy blir brukte slik at dei blir aktivt involverte i undervisninga.

5.4 Tilbakemelding og vurdering

Då dei behandla kvalitetsmeldinga, viste kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen til at tilbakemeldingspraksis og vurdering av læring er vesentleg for læringsutbytet.¹⁰⁶ Kvalitetsmeldinga la vekt på at tilbakemelding og vurdering er viktige verkemiddel for læringa og studiemotivasjonen til studentane.¹⁰⁷ Medan tilbakemelding og rettleiing gjerne blir oppfatta som noko som skjer gjennom dialog mellom undervisaren og studenten undervegs, blir vurdering ofte omtalt som ulike former for prøving av studenten som endar opp med ein slutt karakter.

Det må vere ein samanheng mellom læringsutbytebeskrivingar, undervisningsform og vurdering.¹⁰⁸ Det betyr at vurderingsformene må tilpassast ulike former for læringsutbyte – både kunnskapar, ferdigheiter og generisk kompetanse, som til dømes kritisk refleksjon.¹⁰⁹ Kva form for sluttvurdering ein har, påverkar læringsstrategiane undervegs. Sjå Faktaboks 3 for beskriving av ulike kategoriar av vurderingsformer.

Faktaboks 3 Vurderingsformer

Vurdering er alle former for prøving av studenten. Prøvinga kan både vere ein kontrollmekanisme på oppnådd læring, det vil seie ei vurdering i form av ein eksamen, eller også eit verktøy for betre læring. Vurderingsformene blir ofte delte i tre hovudkategoriar:

Summativ vurdering

Kjenneteiknet ved summativ vurdering er at det blir gjort eit klart skilje mellom sjølve læringsaktiviteten og vurderingsprosessen. Vurderinga finn typisk stad når læringsløpet er avslutta, som ein kontroll av kva du har lært, slik som ved eksamen.

¹⁰⁵ Figuren inkluderer studieprogram med minst 10 respondentar og svarprosent høgare enn 19,5 prosent. Enkelte utdanningstypar med få studieprogram er utelatne frå figuren for å gjere han lettare å lese. Figur 24 i vedlegg 2 viser tilsvarende figur der alle utdanningstypar er representerte.

¹⁰⁶ Innst. 364 S (2016–2017).

¹⁰⁷ Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høgere utdanning*.

¹⁰⁸ NOKUT. (u.å.). Vurdering og eksamen. Henta 23. februar 2023 frå <https://www.nokut.no/publikasjoner-og-kunnskap/kvalitetsoppsummeringer--hoyere-utdanning/vurdering/>.

¹⁰⁹ Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høgere utdanning*.

Formativ vurdering

Formativ vurdering er undervegsvurdering som skal bidra til å forme læringa. Vurderinga er ein integrert del av læringsprosessen, og handlar i mindre grad om kontroll og meir om bevisstgjerung og stimulering til vidare læring. Tilbakemelding undervegs på ei innlevering er eit døme på dette.

Studentmedverkande vurdering

Studentane blir trekte aktivt inn i utviklinga av vurderingsforma og/eller i vurderinga av seg sjølve eller nokre medstudentar. Denne vurderingsforma, som både kan vere formativ og summativ, legg vekt på studenten som ein aktiv part i vurderinga.

Døme: Mappesvurdering kan innehalde element av både formativ og summativ vurdering dersom det blir gitt både tilbakemelding undervegs på ulike oppgåver og ei sluttvurdering i form av sensur (karakter eller bestått / ikkje bestått).

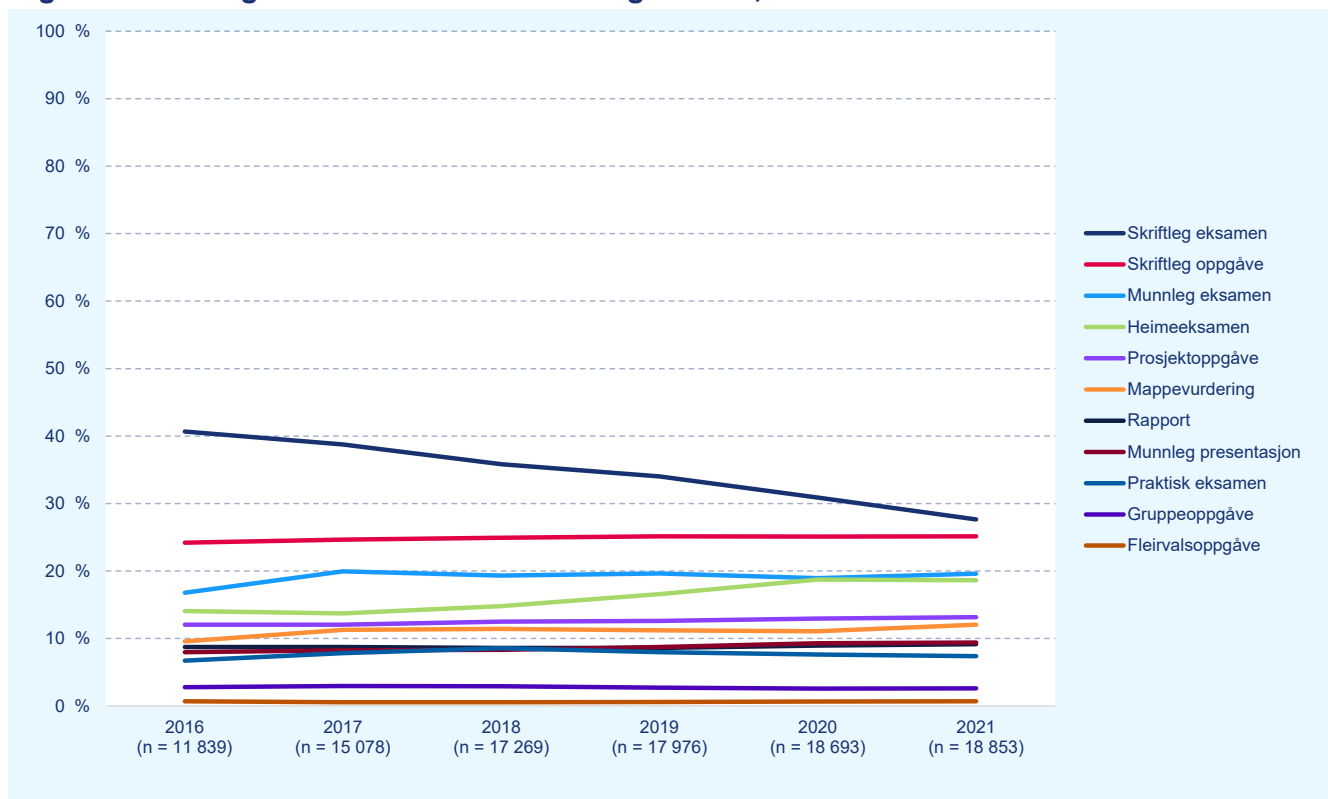
Kjelde: Raaheim, A. (2019). *Eksamensrevolusjonen*.

5.4.1 Oppsummering av hovudfunna

- Det har over tid vore lite endring i kva vurderingsformer som ifølgje emnebeskrivingane blir mest nytta. Det har likevel vore ein nedgang i bruken av skriftleg eksamen.
- Studentane er fornøgde med vurderingane, men i langt mindre grad fornøgde med tilbakemeldingane.
- Det er store skilnader mellom studieprogram innanfor same fagområde, både i omfanget av tilbakemelding studentane vanlegvis får, og i kor tilfredse dei er med ulike aspekt ved tilbakemeldingane.
- Mange undervisarar oppgir at dei har behov for å auke kompetansen om alternative vurderingsformer.

5.4.2 Det er lite endring i kva vurderingsformer som blir mest nytta

Figur 15 Utvikling over tid i bruk av vurderingsformer, 2016–2021



Kjelde: Tekstanalyse av data frå Felles studentsystem (FS). Figuren viser for kvart år andelen av emna der dei gitte vurderingsformene inngår i beskrivinga av vurderinga i emnet. Ulike vurderingsformer kan nyttast i kombinasjon i eit emne, og lista over nytta vurderingsformer er ikkje uttømmende. Derfor blir ikkje prosentane summerte til 100 på y-aksen. «n» i parentes under eit årstal angir talet på emne med beskriving av vurderingsform i FS det året.

Figur 15 viser to hovudtendensar når det gjeld vurderingsformene:

- Det er dei same vurderingsformene som er mest brukte i emnebeskrivingane i alle åra 2016–2021. Vurderingsformene som finst oftast i emnebeskrivingane gjennom heile perioden, er skriftleg skuleeksamen og skriftlege oppgåver.
- Det er likevel noko endring over tid knytt til kor ofte kvar enkelt vurderingsform blir nytta:
 - Endringa er tydelegast når det gjeld skriftleg eksamen. Det er ein tydeleg nedgang i bruken av skriftleg eksamen i perioden, frå 41 prosent av emnebeskrivingane i 2016 til 28 prosent av emnebeskrivingane i 2021. Delar av nedgangen i bruken av skriftleg eksamen kom etter 2019, og kan kome av at koronapandemien gjorde det vanskeleg å halde skuleeksamen. Trenden med nedgang i førekomsten av skriftleg eksamen starta likevel før pandemien.¹¹⁰
 - Det er også ein klar nedgang i andelen emne som berre baserer seg på skriftleg eksamen som vurderingsform. I 2016 nytta om lag kvart femte emne (22 prosent) utelukkande skriftleg eksamen, medan om lag kvart åttande emne gjorde det i 2021 (12 prosent).
 - Vurderingsformer som mappevurdering og prosjektoppgåve er i utgangspunktet nemnde i relativt få emnebeskrivingar (høvesvis 10 og 12 prosent av emna i 2016), men det er mogleg å sjå ein liten auke i både talet på og andelen av emnebeskrivingar som nemner desse vurderingsformene i åra fram mot 2021. Mappevurdering og prosjektoppgåve er vurderingsformer som ofte omfattar vurderingar og tilbakemeldingar undervegs.

Det overordna biletet knytt til vurderingsformer ser likevel stabilt ut. Sjølv om det er nedgang i bruken av skriftleg eksamen og noko endring over tid i kor ofte andre vurderingsformer blir nytta, er det ikkje endring når det gjeld kva vurderingsformer som blir mest nytta ifølgje emnebeskrivingane. Dersom vi reknar som skriftleg eksamen, munnleg eksamen og heimeeksamen som typisk summative eksamensformer som finn stad når læringsløpet er avslutta (jf. Faktaboks 3), er det samla sett lite nedgang i bruken av desse vurderingsformene i perioden – frå 55 prosent i 2016 til 52 prosent i 2021.

Studiebarometeret viser at studentane stort sett er fornøgde med vurderingsformene i programmet sitt. Over 8 av 10 studentar meiner eksamenar, innleveringar og andre vurderingsformer i studiet i nokon eller i stor grad har kravd forståing og resonnement. Dette har halde seg stabilt i perioden 2013–2020, sjølv om vi kan sjå ein noko fallande trend. Gjennom perioden meiner også nesten 8 av 10 at vurderingsformene har handla om sentrale delar av lærestoffet. Noko færre meiner vurderingsformene i stor grad har bidrege til fagleg utvikling (7 av 10) og at kriteria for vurdering er tydelege (6 av 10).

Samstundes viser Studiebarometeret at tilbakemelding og rettleiing er blant områda studentane er minst tilfredse med. Figur 25 i vedlegg 2 viser at berre 4 av 10 studentar gir uttrykk for at dei er tilfredse med talet på tilbakemeldingar dei har fått. Under halvparten av studentane svarer at dei er tilfredse med den faglege rettleiinga, diskusjonane med fagleg tilsette og evna tilsette har til å gi konstruktive tilbakemeldingar. Dette har halde seg stabilt sidan 2016.¹¹¹

I eit utval periodiske evalueringar av studieprogram frå 2019 går det fram at tilbakemelding og vurdering er område institusjonane har behov for å jobbe vidare med i studieprogramma. Fleire evalueringar trekkjer fram

¹¹⁰ Frå 41 prosent av emna i 2016 til 34 prosent av emna i 2019. Kva har skriftleg eksamen blitt erstatta med? For emnebeskrivingar som nemnde skriftleg eksamen i 2016, men som ikkje gjorde dette i 2021, blei skriftleg eksamen oftast erstatta med heimeeksamen og skriftleg oppgåve. For eit mindre tal emne blei skriftleg eksamen erstatta med mappevurdering, munnleg eksamen og prosjektoppgåve. Kva blei skriftleg eksamen erstatta med for emne som nytta dette i 2019, men gjekk bort frå det seinare? For emne som nytta skriftleg eksamen i 2019, men som gjekk bort frå dette seinare, blei skriftleg eksamen oftast erstatta med heimeeksamen (243 emne). Nokre færre emne gjekk over til munnleg eksamen (62 emne) og mappevurdering (52 emne).

¹¹¹ NOKUT undersøkte dette paradokset i 2016 i notatet *Tilbakemelding og veiledning i høgere utdanning. Hva forklarer studentenes misnøye?* NOKUT finn at dei låge forventningane studentane har til tilbakemeldingar og rettleiing, kan forklare at den låge tilfredsheita på dette området ikkje påverkar den overordna tilfredsheita. I tillegg er studentane i liten grad klare over kor positivt tilbakemelding og rettleiing kan vere for læringa og motivasjonen deira.

utviklingsbehov knytt til vurderingsformene, mellom anna styrking av formativ vurdering og undervegsvurdering. Til dømes blei det i ei evaluering peika på behov for betre kontakt med studentane undervegs på bachelorstudiet, for å kunne gjere undervegsvurderingar. Og ved eit masterstudium blei det tilrådd å sikre meir utfyllande tilbakemeldingar til studentane på individuelle prestasjonar.

I fleire av evalueringane er det også positive tilbakemeldingar frå evalueringskomiteen om tilbakemelding og vurdering, og dessutan læringsutbytebeskrivinga. Dette er henta frå ei periodisk evaluering av bioteknologiprogramma ved NMBU (2019):

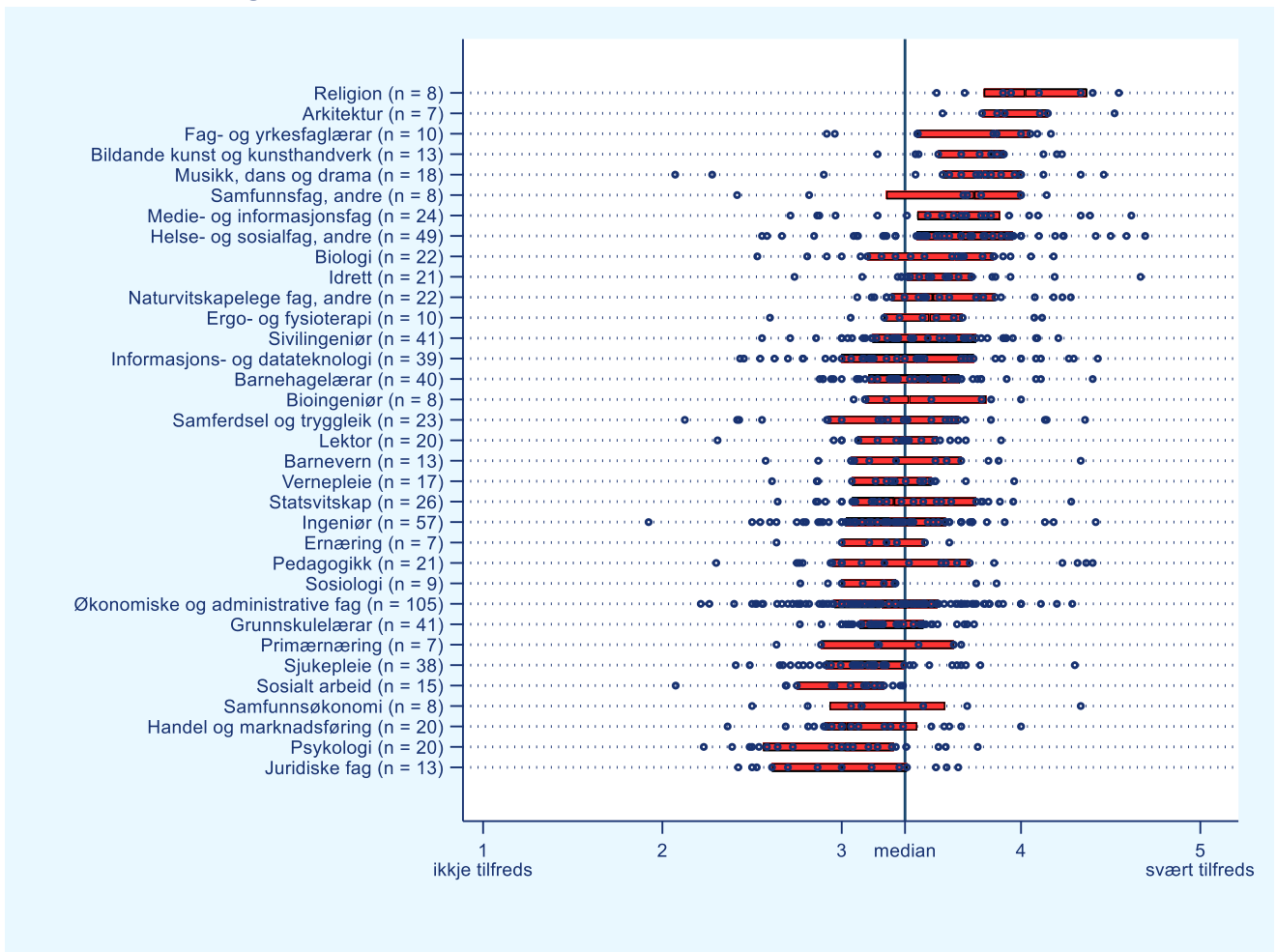
«Komiteen ser det som positivt med et stort fokus på langsgående vurderinger i tillegg til avsluttende muntlig eller skriftlig eksamen. Fra en students perspektiv gir det rom for å legge inn og få uttelling for en jevn innsats i løpet av semesteret. Det kan også redusere stressnivå rundt eksamen og gi erfaring med ulike arbeidsformer. Som særlig positivt trekkes fram laboratoriearbeid, skriving av lab-journaler og læring via disse aktivitetene. Dette gir rom for mer variert arbeid da teoretisk kunnskap kan knyttes til praktisk gjennomføring, samt at bruksområder for bioteknologi kan visualiseres og konkretiseres»

5.4.3 Det er stor variasjon mellom studieprogramma i korleis studentane vurderer tilbakemeldingane og rettleiinga

Data frå Studiebarometeret viser at det er stor variasjon mellom ulike studieprogram i kor tilfredse studentane på studieprogrammet er med ulike aspekt knytte til tilbakemelding.¹¹²

¹¹² I Studiebarometeret får studentane fire spørsmål med den innleiande teksten «Kor tilfreds er du med følgjande?»: talet på tilbakemeldingar du får frå fagleg tilsette på arbeidet ditt; evna dei fagleg tilsette har til å gi konstruktive tilbakemeldingar på arbeidet ditt; evna medstudentane har til å gi konstruktive tilbakemeldingar på arbeidet ditt; fagleg rettleiing og diskusjonar med fagleg tilsette.

Figur 16 Kor tilfredse studentane er med den faglege rettleiinga og diskusjonane med tilsette, studieprogramnivå, 2022 (n = 800)

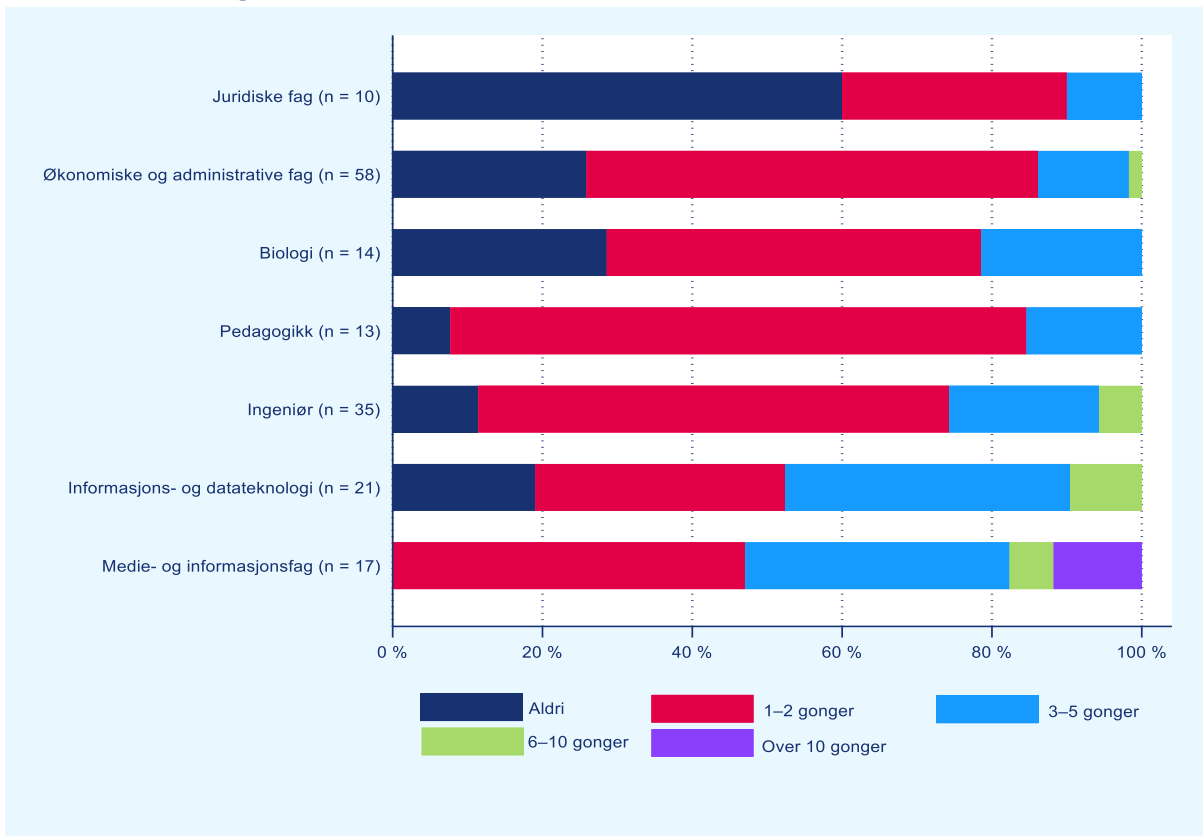


Kjelde: Data frå Studiebarometeret 2022. Spørsmålet var formulert slik: «Kor tilfreds er du med følgende: Faglege diskusjonar og rettleiing frå fagleg tilsette». Svarea kunne givast på ein skala frå 1 (ikkje tilfreds) til 5 (svært tilfreds) og dessutan «veit ikkje / ikkje relevant». I figuren er svarea frå studentane aggregerte til studieprogrammet dei går på. Figuren omfattar svarea frå 21 813 studentar fordelte på 800 studieprogram. «n» i parentes bak ein utdanningstype refererer til talet på studieprogram som inngår i figuren for denne utdanningstypen. Den blå, vertikale linja indikerer snittscoren for det midtarste studieprogrammet (median). Figuren inkluderer studieprogram med minst 10 respondentar og svarprosent høgare enn 19,5. Enkelte utdanningstypar med få studieprogram er utelatne frå figuren for å gjøre han lettare å lese.¹¹³

Figur 16 viser at når ein tek høgd for fagskilnader, er det stor variasjon mellom studieprogramma i kor fornøgde studentane er med den faglege rettleiinga og diskusjonane med fagleg tilsette. Til dømes innanfor utdanningstypen media- og informasjonsfag er det nokre studieprogram der studentane samla sett gir uttrykk for høg tilfredsheit med den faglege rettleiinga og diskusjonane med fagtilsette, medan det i andre studieprogram er nokså låg tilfredsheit. Den same tendensen ser vi innanfor andre utdanningstypar.

¹¹³ Figur 26 i vedlegg 2 viser ein tilsvarende figur der alle utdanningstypene er representerte.

Figur 17 Kor ofte det er vanleg å få tilbakemelding på skriftleg arbeid før endeleg innlevering i ulike studieprogram, 2022 (n = 168)

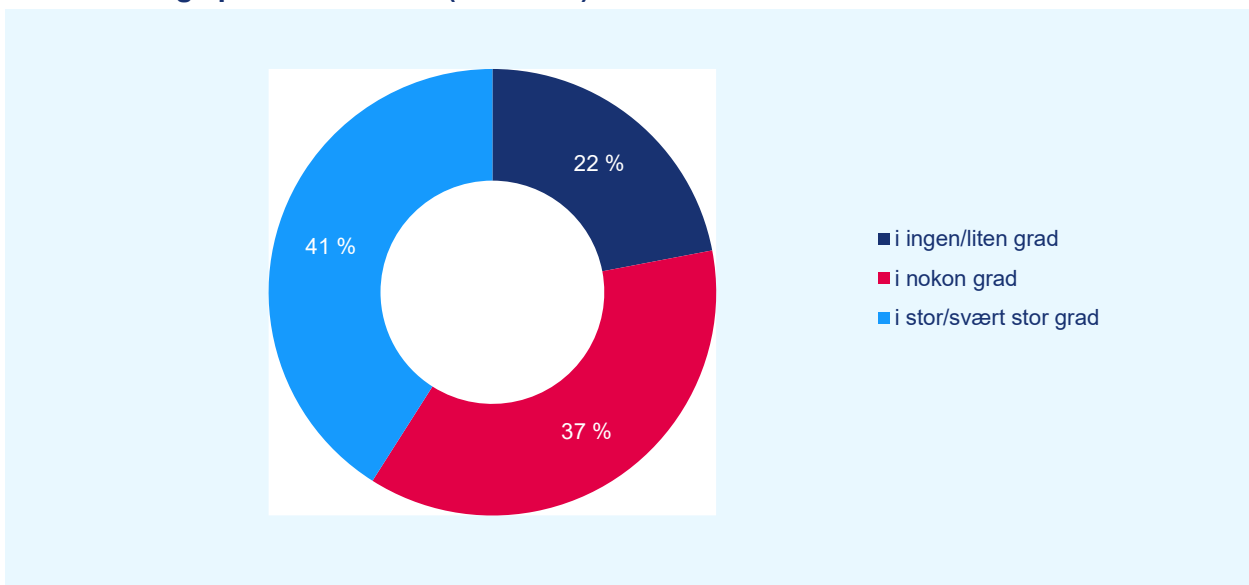


Kjelde: Data frå Studiebarometeret 2022. Spørsmålet til studentane var som følgjer: «Kor ofte – hittil i studiet – har du: Fått tilbakemeldingar frå fagleg tilsette på skriftleg arbeid før endeleg innlevering». Svaralternativa var: «Aldri», «1–2 gonger», «3–5 gonger», «6–10 gonger» og «meir enn 10 gonger». Figuren viser det vanlegaste talet på tilbakemeldingar (modus) på studieprogramnivå innanfor eit utval utdanningstypar. «n» bak utdanningstypar viser talet på studieprogram som inngår i figuren. Figuren er basert på svara frå 3 907 studentar ved 168 studieprogram. Resultata frå desse spørsmåla gjeld berre eit avgrensa tal institusjonar, og institusjonane avgjer sjølve om dei vil ta i bruk desse spørsmåla.

Figur 17 viser at det er stor variasjon mellom studieprogram innanfor same utdanningstype i kor ofte studentane vanlegvis har fått tilbakemelding frå fagleg tilsette på skriftleg arbeid før innlevering. Til dømes har det i 60 prosent av programma innanfor juridiske fag vore vanlegast at studentane aldri har opplevd å få tilbakemelding på skriftleg arbeid før innlevering. På andre studieprogram innanfor økonomi- og administrasjon har studentane opplevd å få fleire tilbakemeldingar før innlevering.

Den same tendensen ser vi innanfor dei andre utdanningstypane i Figur 17. Variasjonar mellom studieprogramma, saman med at tilfredsheita til studentane generelt aukar med talet på tilbakemeldingar (sjå Figur 27 i vedlegg 2), tyder på at ein i nokre studieprogram har noko å lære av samanliknbare program som i større grad bruker tilbakemeldingar undervegs i læringsprosessen.

Figur 18 I kva grad blir det nytta formativ tilbakemelding (vurdering undervegs) i undervisninga på emnet? 2021 (n = 6 248)



Kjelde: NOKUT. (2021). *Underviserundersøkelsen 2021*

Figur 18 viser at i overkant av 20 prosent av respondentane i Underviserundersøkelsen seier at dei ikkje bruker formativ tilbakemelding eller gjer det berre i liten grad. Under halvparten av undervisarane oppgir at formativ tilbakemelding og rettleiing blir brukt i stor grad i studieprogrammet.¹¹⁴

Om lag ein tredel av undervisarane svarer på eit anna spørsmål at dei har stort behov for å vidareutvikle eigen kompetanse når det gjeld alternative vurderingsformer.

Variasjonen både i omfanget av tilbakemeldingar som blir gitt, og i kor tilfredse studentane er med rettleiinga og tilbakemeldingane, tyder på at det for mange studieprogram er mogleg å vidareutvikle tilbakemeldingane og den formativ vurderingane for å støtte læringa til studentane. Dette blir støtta opp under av at mange undervisarar sjølve oppgir at dei i liten grad nyttar tilbakemelding i undervisninga. Det er ikkje eit mål at alle skal gjere tilbakemelding og rettleiing likt, men store skilnader kan tyde på at studieprogramma kan hente inspirasjon frå kvarandre og vurdere moglegheta for å vidareutvikle dette i eige studieprogram.

5.5 Læringsformer som kan styrkje arbeidslivsrelevansen

Arbeidslivsrelevans kan forståast på ulike måtar og rører ved fleire sider av universiteta og høgskuleverksemda, som dimensjonering av studieplassar opp mot nasjonale og regionale kompetansebehov, livslang læring og kva og korleis studentane skal lære.¹¹⁵ Kvalitetsmeldinga løfta fram arbeidslivsrelevans som éin av tre hovuddimensjonar ved kvalitet i utdanninga. Meldinga la vekt på at studentane skal få ei utdanning som er relevant for arbeidslivet, og at studieprogramma må utviklast i samarbeid med arbeidslivet.¹¹⁶

¹¹⁴ Spørsmålet var formulert som følgjer: «I undervisninga på emnet, i kva grad vil du seie at det blir nytta: Formativ tilbakemelding». Svaralternativa var: i ingen / i svært liten grad, i liten grad, i ein viss grad, i stor grad, i svært stor grad. I figuren er svarkategoriene «i ingen / svært liten grad» og «i liten grad» slått saman, likeins «i stor grad» og «svært stor grad». Spørjeskjema: https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/underviserundersokelsen/sporreskjema_uu21_nynorsk.pdf.

¹¹⁵ Meld. St. 16 (2020–2021). *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*, s. 14.

¹¹⁶ Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*.

Faktaboks 4 Arbeidslivsrelevans

Arbeidslivsrelevans refererer til at studentane blir førebudde på korleis dei kan bruke kompetansen sin i arbeids- og samfunnslivet, både slik desse arenaene er i dag, og slik dei kan bli i framtida.

Arbeidslivsrelevans er eit komplekst omgrep. Kva som skal til for å sikre arbeidslivsrelevansen, vil variere mellom ulike studieprogram. Element som ofte går igjen:

- samhandling og samarbeid med samfunns- og arbeidsliv
- balanse mellom utvikling av fagspesifikke og generiske ferdigheiter
- læringsformer som fremjar både fagspesifikke og generiske ferdigheiter – gjerne studentaktive læringsformer
- langsiktig perspektiv i arbeidet med å fremje relevans – ikkje berre svare på kortsiktige behov i arbeidslivet

Kjelde: Meld. St. 16 (2020–2021). *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høgere utdanning* og NOKUT. (2020). *Evaluering av arbeidslivsrelevans i disiplinutdanninger*.

5.5.1 Oppsummering av hovudfunna

- Mange studentar er misfornøgde med tilknytninga til arbeidslivet i studieprogramma.
- Det er variasjon mellom studieprogramma når det gjeld kva moglegheiter studentane har til å jobbe med prosjekt/oppgåver i samarbeid med arbeidslivet.

5.5.2 Mange studentar er misfornøgde med tilknytninga til arbeidslivet i studieprogramma

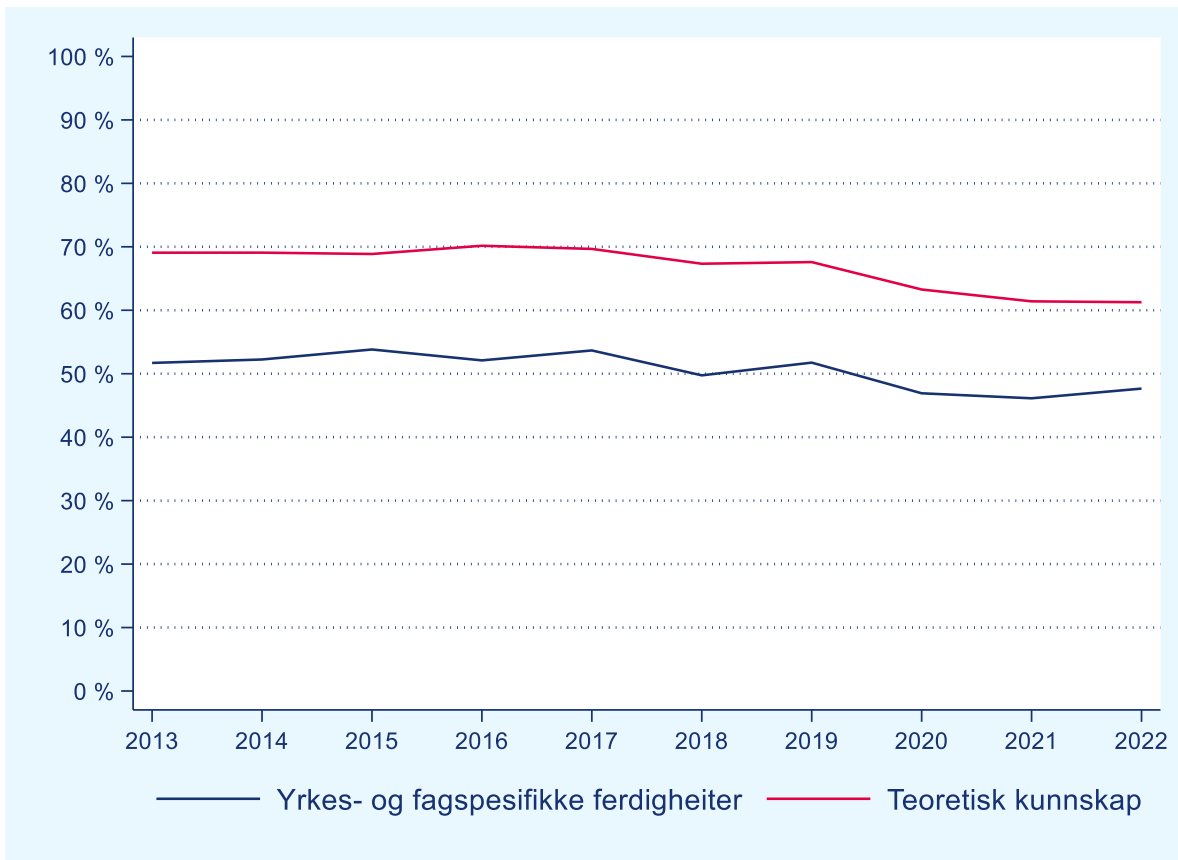
Det blei i 2017 gjennomført ei nasjonal undersøking av kva arbeidsgivarar har av forventningar til og erfaringar med nyutdanna frå høgare utdanning. Undersøkinga viser at arbeidsgivarar i Noreg gjennomgåande er godt fornøgde med kunnskapane til dei nyutdanna og relevansen av utdanningane deira. Over 90 prosent av verksemdene oppgir at dei nyttilsette i stor eller nokon grad svarte til forventningane. Arbeidsgivarane legg stor vekt på både generiske ferdigheiter og fagkompetanse blant dei nyutdanna, og dei er opptekne av at dei nyutdanna skal både lære og utvikle seg i jobben. Samarbeids- og kommunikasjonsevner og vilje og evne til å lære blir då viktig for arbeidsgivarane.¹¹⁷ Då dei behandla kvalitetsmeldinga, peika kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen på at nesten alle studentar skal ut i arbeidslivet utanfor universitet og høgskular, og at det er derfor viktig at utdanningane svarer på behova til samfunnet og er relevante for arbeidslivet, uavhengig av om studentane går på profesjonsstudium eller disiplinstudium.¹¹⁸

I Studiebarometeret 2022 er det spørsmåla knytte til yrkesrelevans som samla sett kjem dårlegast ut blant alle spørsmålsområda i undersøkinga. Litt over halvparten av studentane svarer at dei er fornøgde med informasjonen dei får om korleis kompetansen kan brukast i arbeidslivet, og med informasjonen dei får om kva yrke/bransjar som kan vere relevante. Berre rundt 30 prosent er fornøgde med moglegheitene som finst for å jobbe med prosjekt eller oppgåver i samarbeid med arbeidslivet.

¹¹⁷ NIFU. (2019). *Utdanning for arbeidslivet. Arbeidsgivers forventningar til og erfaringer med nyutdannede fra universiteter, høgskoler og fagskoler* (Rapport 2019:3).

¹¹⁸ Innst. 364 S (2016–2017).

Figur 19 Andelen studentar som gir uttrykk for å vere tilfredse med læringsutbytet i studiet, 2013–2022 (n = 237 961)



Kjelde: Data frå Studiebarometeret 2013–2022. Andelen studentar som gir uttrykk for å vere tilfredse med læringsutbytet hittil i studiet når det gjeld: Yrkes- og fagspesifikke ferdigheiter og teoretisk kunnskap.

Figur 19 viser at det ikkje har skjedd endringar over tid i kor tilfredse studentane er med eige læringsutbytte knytt til yrkes- og fagspesifikke ferdigheiter. Studentane er mindre fornøgdde med læringsutbytet når det gjeld yrkes- og fagspesifikke ferdigheiter samanlikna med teoretisk kunnskap, og denne tendensen har halde seg ganske lik i heile perioden.

Praksis er eit verkemiddel for å knyte utdanningane tettare til arbeidslivet. Om lag 40 prosent av studentane oppgir i 2021 at dei har hatt praksis som ein del av studieprogrammet sitt, som er omtrent det same nivået som i 2020.¹¹⁹ Denne andelen er lågare i Noreg enn i mange andre land.¹²⁰ Kvaliteten på den praksisen studentane får i arbeidslivet varierer mykje, og studentar opplever at det å få eit godt læringsutbytte eller ei god oppleving i praksis er eit utslag av flaks eller uflaks. Det er mange forhold som påverkar kvaliteten på praksis som læringsform. Mellom anna er det ikkje god nok fagleg samanheng mellom praksis og andre læringsaktivitetar.¹²¹

I Underviserundersøkelsen i 2021 svarer undervisarane generelt at dei er opptekne av arbeidslivsrelevans i studieprogramma. Det omfattar at studentane skal utvikle generell kompetanse som er relevant for arbeidslivet, fagspesifikke ferdigheiter som det aktuelle arbeidslivet etterspør, og evne til å tileigne seg nye kunnskapar som trengst i arbeidslivet. Samstundes viser undersøkinga at tilbakemeldingar frå arbeidslivet er den faktoren som har aller minst betydning for val av undervisningsformer. Det er også den faktoren som i

¹¹⁹ NOKUT. (2021). *Studiebarometeret 2021. Hovedtendenser* (Rapport 1/2022). På grunn av endring i spørsmåla i Studiebarometeret frå 2020 er det ikkje mogleg å samanlikne svar på spørsmål om praksis i studiet tilbake i tid.

¹²⁰ Meld. St. 16 (2020–2021). *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*, basert på rapport frå OECD.

¹²¹ NOKUT. (2019). *Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter. Samlerapport basert på kartleggingsfasen av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020*. (Rapport 16/2019).

minst grad blir brukt som kunnskapsgrunnlag i arbeidet med å utvikle studieprogramma. På spørsmålet om tilrettelegging for samarbeid mellom studentane og aktørar i arbeidslivet er det ein firedel av undervisarane som svarer at det i liten grad blir lagt vekt på dette i studieprogramma deira. Svara frå Underviserundersøkelsen viser at for mellom anna faga handel og marknadsføring, økonomiske og administrative fag, odontologi og medisin arbeider undervisarane i større grad enn undervisarar frå andre fag med å bevisstgjere studenten på kva dei lærer som er relevant for arbeidslivet.¹²²

Basert på data frå den europeiske studentundersøkinga frå perioden 2019–2021 har SSB sett på om studentane opplever at dei noverande studieprogramma deira førebur dei på den nasjonale arbeidsmarknaden.¹²³ Undersøkinga viser at fleirtalet av nordiske studentar føler at studiet dei går på, førebur dei godt på arbeidsmarknaden. Analysane viser at studentar i Sverige og Finland er dei som oftast føler seg godt førebudde, medan studentane i Noreg og Danmark er dei som kjenner seg dårlegast førebudde på arbeidsmarknaden. SSB finn mellom anna at

- studentar ved profesjonsstudium eller integrerte masterstudium i større grad opplever at studia førebur dei på arbeidsmarknaden, samanlikna med dei som tek ein bachelorgrad eller ein toårig mastergrad
- studentar som har hatt praksis, kjenner i større grad at studia førebur dei på arbeidsmarknaden, samanlikna med studentar som ikkje har hatt praksis
- studentar som har ein studierelevant jobb i løpet av semesteret, kjenner seg i større grad førebudde enn dei som ikkje jobbar i ein studierelevant jobb

5.5.3 Det er variasjon mellom studieprogramma når det gjeld kva moglegheiter studentane har til å jobbe med prosjekt/oppgåver i samarbeid med arbeidslivet

I rapporten *Kvalitetsområder for studieprogram i høyere utdanning 2022* slår NOKUT fast at samfunns- og arbeidslivsrelevansen bør vere synleg for studentane gjennom studieprogrammet. Dette gjeld for både profesjonsretta og disiplinfaglege utdanningar. NOKUT peikar på at det vil variere frå studieprogram til studieprogram korleis kontakten med samfunns- og arbeidslivet bør gjennomførast. Undervisnings-, lærings- og vurderingsformer har også innverknad på kor samfunns- og arbeidslivsrelevant utdanninga er. Utvikling og variasjon i bruken av ulike undervisnings- og vurderingsformer er belyste i kapittel 5.1. og 5.2.

Samfunns- og arbeidslivsrelevansen til studieprogrammet treng altså ikkje berre å vere knytt til ekstern samfunns- og arbeidslivskontakt. Studentaktive undervisningsformer med aktivitetar som liknar på arbeidsformene i arbeidslivet, kan gi fagleg kunnskap og generelle ferdigheiter som bidreg til relevansen. Vurderingsformer kan også innrettast til å likne på situasjonar i arbeidslivet.¹²⁴

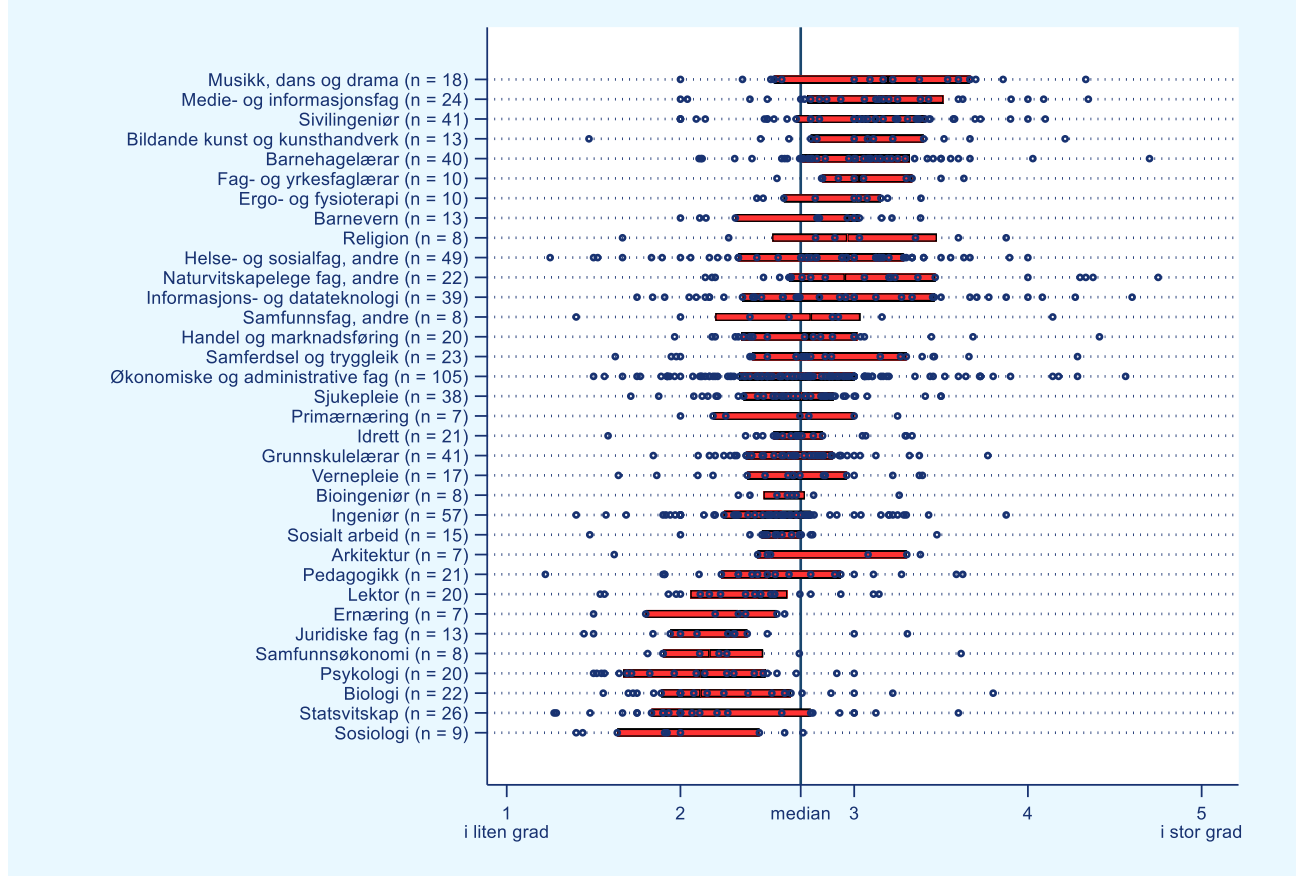
Studiebarometeret har ulike spørsmål om korleis studentane opplever tilknyttinga til arbeidslivet. Vi har sett nærmare på spørsmålet om kva moglegheiter studentane har for å jobbe med prosjekt eller oppgåver i samarbeid med arbeidslivet.

¹²² NOKUT. (2021). *Underviserundersøkelsen 2021. Hovedrapport* (Rapport 10/2021).

¹²³ Keute, A.L. & Andresen, S.M.H. (2021, 20. oktober). *Hvilke studenter føler seg best forberedt på arbeidslivet?* [SSB-artikkel i artikkelserien Den europeiske studentundersøkelsen].

¹²⁴ NOKUT. (2022). *Kvalitetsområder for studieprogram i høyere utdanning* [Notat].

Figur 20 | Kva grad opplever studentane at det er moglegheiter for å jobbe med prosjekt/oppgåver i samarbeid med arbeidslivet, studieprogramnivå, 2022 (n = 800)



Kjelde: Data frå Studiebarometeret 2022 (utdanningstypar med meir enn 6 studieprogram). Spørsmålet var formulert slik: «I kva grad opplever du følgande: Det er moglegheiter for å jobbe med prosjekt/oppgåver i samarbeid med arbeidslivet». Svare kunne givast på ein skala frå 1 (i liten grad) til 5 (i stor grad) og dessutan «veit ikkje / ikkje relevant». I figuren er svare frå studentane aggregerte til studieprogrammet dei går på. Figuren omfattar svare frå 21 813 studentar fordelt på 800 studieprogram. «n» i parentes bak ein utdanningstype refererer til talet på studieprogram som inngår i figuren for denne utdanningstypen. Den blå, vertikale linja indikerer snittscoren for det midtarste studieprogrammet (median). Figuren inkluderer studieprogram med minst 10 respondentar og svarprosent høgare enn 19,5. Enkelte utdanningstypar med få studieprogram er utelatne frå figuren for å gjere han lettare å lese.

Figur 20 viser at det er variasjon både mellom fagområde og innanfor fagområde når det gjeld studentane si vurdering. Typiske disiplin fag, som statsvitenskap og sosiologi, scorar lågast når det gjeld prosjekt/oppgåver i samarbeid med arbeidslivet. Også innanfor fagområde som er profesjonsretta, som til dømes ingeniørfag, ser vi stor variasjon i snittscoren mellom dei ulike studieprogramma.

Arbeidsoppgåver om og med arbeidslivet kan vere eit bidrag til å gjere studieprogramma meir relevante. Arbeidslivsnære oppgåver kan gi studentane betre kjennskap til arbeidslivet og innsikt som bidreg til motivasjon og læring. NOKUT gjennomførte i 2019 ei undersøking der dei såg på arbeidslivsrelevans i disiplin fag. Disiplin fag er utdanningar som i hovudsak er orienterte mot ein akademisk disiplin framfor eksempelvis ein konkret profesjon (til dømes fysikk, geologi eller sosiologi). Evalueringa av dei elleve studieprogramma viser at dei aller fleste har ei reflektert forståing av omgrepet arbeidslivsrelevans, som går breiare enn berre å kvalifisere kandidatar til spesifikke stillingar på kort sikt. Fleire av studieprogramma som var ein del av undersøkinga, hadde eit stort utviklingspotensial når det gjaldt å revurdere korleis undervisning av fag også kan styrkje arbeidslivsrelevansen. Det blei tilrådd at studieprogramma i større grad bør planleggje for arbeidslivsrelevans i samanheng med den faglege utdanninga. I evalueringa blir det trekt fram at samspel

mellom studieprogramma og arbeids- og samfunnslivet kan bidra til at studentane får ei oppdatert og relevant utdanning. Mellom anna handlar dette om at den forskingsbaserte undervisninga bruker perspektiv og problemstillingar med utgangspunkt i det arbeids- og samfunnslivet studentane skal bli ein del av etter studiet.¹²⁵

¹²⁵ NOKUT. (2020). *Evaluering av arbeidslivsrelevans i disiplinutdanningar. Del av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020* (Rapport 4/2020).

6 Kva hemjar og fremjar arbeidet til undervisarane med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma?

I kapittel 5 såg vi på variasjon mellom studieprogram og utvikling over tid for sentrale kvalitetsområde. Vi viste til at Stortinget har vore opptekne av at kvaliteten i studieprogrammet bør styrkjast for å gi betre læring, relevant kompetanse og betre studiegjennomføring.

I dette kapittelet belyser vi kva undervisarane og andre som har oppgåver tett på studieprogramma, opplever at skal til for å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma. Deretter vil vi belyse tilrettelegginga frå institusjonane si side i kapittel 7.

6.1 Djupneundersøkinga – utval og analyse

For å belyse kva undervisarane opplever at fremjar og hemjar arbeidet med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma, er det gjennomført ei djupneundersøking av tre kvalitetsutviklingsprosjekt. Felles for prosjekta som blei valde ut, er at dei har vidareutvikling av undervisnings- og vurderingsformer som ei målsetjing for dei aktuelle studieprogramma sine.

Prosjekta som er brukte i djupneundersøkinga, er frå tre ulike UH-institusjonar:

- Noregs miljø- og biovitskaplege universitet (Faktaboks 5).
- Høgskolen i Innlandet (Faktaboks 6).
- Universitetet i Oslo (Faktaboks 7).

Faktaboks 5 Studentaktiv læring i problembaserte undervisningsopplegg (PBL²)

Fakultet for landskap og samfunn (LANDSAM) ved NMBU har lang erfaring med undervisning på tvers av studieprogram og erfaringsbakgrunn, og dessutan lang erfaring med problembasert læring.

PBL² var eit følgjeforskningsprosjekt der føremålet var å få ein meir systematisk kunnskap om korleis studentar opplevde utfordringane med å jobbe i tverrfaglege grupper. Vidare ønskte ein å få betre kunnskap om kva faktorar som må vere til stades for 1) at studentane tek ansvar for eiga læring, 2) at dei har fagleg progresjon gjennom semesteret, og 3) at vurderingsforma verkar lærande.

Prosjektet er gjennomført av Senter for integrert og tverrfagleg undervisning i planlegging (SITRAP), som har som mål å auke kunnskapen og merksemda om god undervisning generelt og utdanning i romleg planlegging spesielt.

Prosjektet er støtta med NMBUs midlar til innovativ læring. Prosjektperioden var frå januar 2018 til juni 2019.

Kjelde: Noregs miljø- og biovitskaplege universitet¹²⁶

¹²⁶ Henta 12. oktober 2022 frå <https://www.nmbu.no/forside/prosjekter/studentaktivlaering>.

Faktaboks 6 INN bygger kapasitet – aktiv profesjonsutvikling i en virtuell verden

Dette er eit samarbeidsprosjekt mellom pedagogikkmiljøet og teknologimiljøet ved Høgskolen i Innlandet for å designe nytt teknologistøtta læringsdesign og utvikle simulering i VR/AR som del av eit heilskapleg undervisningsopplegg for opplæring på ulike studieprogram.

Ambisjonen har mellom anna vore ei meir arbeidslivsretta utdanning, som kan minske avstanden mellom studia og arbeidslivet. Ved hjelp av VR-simulering skal lærarstudentar få praktisk trening i å gjennomføre utviklingssamtalen, medan spelstudentar skal få praktisk trening i å selje inn idéar for potensielle arbeidsgivarar. Gjennom VR kan lærarstudentar og spelstudentar prøve og feile i arbeidsnære situasjonar, og i trygge rammer.

Prosjektet fekk støtte av Diku i mai 2019 for ein periode på 3 år.

Kjelde: Høgskolen i Innlandet¹²⁷

Faktaboks 7 Utforskende forelesninger og studentdrevne smågrupper i et stort humanistisk fag (UTFOR)

Historie er UiOs største humanistiske fag, med opptil 300 studentar på innføringsemna. Hovudmålet med prosjektet har vore å utvikle eit nytt læringsdesign for desse emna som aukar motivasjonen, trivselen og læringa til studentane tidleg i utdanningsløpet. UTFOR vil leggje til rette for ei meir spørjande og utforskande haldning til fagstoffet, der spørsmåla er viktigare enn svara. Det gjer dei ved å bruke nye teknologiske moglegheiter til å fornye førelesingane og skyve vurderingsformene frå avsluttande skuleeksamen til digitale mappeinnleveringar.

Prosjektet har mellom anna organisert studentane i grupper på fem som får eit felles ansvar for å levere varierte arbeid undervegs. Dette skal gi studentane kompetanse i å jobbe og lære saman.

Masterstudentar er engasjerte til å fasilitere arbeidet i gruppene. Føremålet er å knyte band mellom førsteårs- og masterstudentar, gi masterstudentane leiingserfaring og leggje til rette for at nye studentane får meir oppfølging enn før – utan å ta frå dei ansvaret for eiga læringa eller kvarandre si læring.

Prosjektet fekk støtte av Diku i mai 2019 for ein periode på 3 år.

Kjelde: Universitetet i Oslo¹²⁸

6.2 Innhaldet i kapittelet

Sjølv om institusjonane, fagområda og programma er ulike, har vi observert sju faktorar som har hatt betydning for informantane i kvalitetsutviklingsprosjekta, anten ved å hemje utviklingsarbeidet eller fremje det. Dette er i stor grad forhold som er kjende frå andre kjelder, og som vi derfor trur vil vere gjeldande i større eller mindre grad for undervisarar ved andre studieprogram også:

- eldsjeler med eit særleg engasjement for undervisning
- erkjenne behov for endring
- fagmiljø som diskuterer undervisningspraksis
- studentane som utviklingsressurs
- tilstrekkelege ressursar

¹²⁷ Henta 12. oktober 2022 frå <https://ez.inn.no/prosjektsider/inn-bygger-kapasitet-aktiv-profesjonsutvikling-i-en-virtuell-verden>.

¹²⁸ Henta 12. oktober 2022 frå <https://www.hf.uio.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/2019/iakh-satsing-far-5-millioner-i-stotte-fra-diku.html>.

- utviklingsorientert og støttande leiing
- grep mot å falle tilbake i vande spor

Desse faktorane gir ikkje nødvendigvis uttrykk for beste praksis, men dei handlar om forhold som undervisarar og andre som arbeider tett på studieprogramma, opplever at hemjar og fremjar utviklingsarbeidet. Vi belyser tilrettelegging for kvalitetsarbeid sett frå eit institusjonsperspektiv i kapittel 7.

I djupneundersøkinga inngår utviklingsarbeid som er organisert som prosjekt, men mange av desse faktorane vil også kunne gjere seg gjeldande når undervisarane vidareutviklar studieprogramma meir fortløpande.

6.3 Eldsjeler med eit særleg engasjement for undervisning

I alle prosjekta vi har studert, er det éi eller fleire eldsjeler med ei særleg interesse for utdanningsoppgåva som har vore viktige for å initiere og få i gang kvalitetsarbeidet. Eldsjelene kjem med idéane, men vil ofte også ha forslag til korleis utviklingsarbeidet kan gjennomførast. Dette kjem fram av informantane sine beskrivingar av korleis prosjekta blei til, og korleis dei har utvikla seg. Informantane peikar mellom anna på at utviklingsarbeid kjem i gang fordi enkeltpersonar snakkar saman, og fordi det igjen skaper entusiasme rundt ein idé.

Vi observerer at eldsjeler kan vere viktige for kvalitetsutviklinga. Samstundes er det lite robust å byggje kvalitetsutvikling i for stor grad på initiativ frå eldsjeler. Kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen var oppteken av dette då dei behandla kvalitetsmeldinga. Komiteen peika på at viss ein skal unngå at det berre er eldsjeler og enkeltpersonar som brenner for utdanning og undervisning, som bidreg til utdanningskvalitet, må det jobbast med organisasjonskulturen og fagfellesskapet.¹²⁹ Når informantane tett på studieprogramma peikar på betydninga av eldsjelene i djupneundersøkinga, handlar det om nokre eigenskapar som er viktige for å få fram utviklingsmoglegheiter, men som også er viktige som ei kraft i gjennomføringa av utviklingsarbeidet. Dette er eigenskapar institusjonane også kan ha behov for å dyrke innanfor ei systematisk tilnærming til kvalitetsutvikling. Institusjonane si tilrettelegging for kvalitetsutvikling og utfordringar i dette arbeidet tek vi opp i kapittel 7.

6.3.1 Er engasjert og nysgjerrig

Vi ser i alle tre djupneprosjekta at det i tidleg fase er eldsjeler som har eit engasjement for undervisning og utdanning, og gjerne har hatt det over lang tid. Dei er interesserte i å få til god undervisning for studentane. Dei reflekterer over eigen undervisningspraksis og er opptekne av om det finst forbettringsmoglegheiter. Det kan til dømes bety å stille spørsmål ved kva ein faktisk ønskjer å oppnå med undervisninga, og korleis nye undervisningsformer kan bidra. Til dømes ser vi det i PBL², der det er eit undervisningsopplegg som er vidareutvikla over tid med engasjement for kva utdanninga bør innehalde, og nysgjerrigheit for korleis ein kan støtte læringa til studentane.

Eldsjelene står ikkje åleine i å få fram og utvikle idéar, dei har enkeltkollegaer eller faglege fellesskap rundt seg som dei diskuterer idéane med, og som er bidragsytarar i å setje idéar ut i livet. Eldsjelene verdset gode diskusjonar om undervisningspraksis og utviklingsmoglegheiter. I alle tre prosjekta ser vi at eldsjelene har hatt gode sparringspartnarar. I eit av prosjekta blei oppstartsfasen beskriven på følgjande måte av ein av prosjektdeltakarane:

«Det var ein veldig morosam periode, og eg visste ikkje at det gjekk an å jobbe sånn! I starten sat vi saman og diskuterte ulike idéar, og alle deltakarane hadde ulike inngangsportar og perspektiv om ting

¹²⁹ Innst. 364 S (2016–2017).

som var viktige. I dei lause samtalane blei det etter kvart litt tydelegare for oss kven som hadde kompetanse på dei ulike områda.»

6.3.2 Lèt seg inspirere av studentane

Eldsjelene er opptekne av læringa til studentane og av å støtte dei slik at dei kan ta ansvar for eiga læring. Dei liker å vere tett på studentane og får inspirasjon frå denne kontakten. Dei liker å rettleie studentane og legg vekt på at det ikkje er berre studentane som lærer – dei lærer sjølve også. Dei ser verdien av at studentane blir knytte tettare til fagmiljøet. Denne interessa for studentane og læringa til studentane gir motivasjon til å vurdere og endre eksisterande undervisnings- og vurderingsformer, og dette finn vi igjen i alle utviklingsprosjekta. Ein undervisar beskriv det slik:

«Vi som lærarar får snudd rolla vår frå å vere eksperten, som i ein førelesingssamanheng fortel kva som per definisjon er rett forståing av ting, til å vere medspelarar. Gjennom rettleiinga av studentgruppene, og gjennom å ta opp ting i plenum, kan vi forhåpentlegvis stille nokre gode spørsmål til studentane om korleis dei har tenkt å løyse oppgåva.»

6.3.3 Ser undervisninga i samheng med behov og utvikling i samfunns- og arbeidsliv

Eldsjelene ser også utover den konkrete undervisningssituasjonen i emna. Dei er opptekne av å skape utdanningsaktivitetar som gjer studentane best mogleg rusta til å handtere utfordringar dei vil møte i samfunns- og arbeidslivet. Dei kan hente inspirasjon frå eigen erfaringsbakgrunn frå praksisfeltet, eller frå tett kontakt med praksisfeltet. Dei reflekterer mykje rundt kva kompetanse studieprogrammet skal gi studentane, som vil vere viktig for dei anten i arbeidslivet eller i vidare studium.

6.4 Erkjenne behov for endring

Å få fram idéar om kva behov og moglegheiter som finst, er viktig for å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma. Ei felles erkjenning av behov for endring er ein føresetnad for endringsarbeid i ulike endringsmodellar.¹³⁰ I fleire intervju i djupneundersøkinga kjem det fram at informantane peikar på at det ligg moglegheiter i å utnytte situasjonar eller augneblinkar der behov for endring blir opplevd sterkare. Og i samband med utviklingsarbeid kan ein oppdage nye område der det er behov for endring.. I kapittel 7.3 ser vi på kva institusjonane meiner er viktig og utfordrande når det gjeld å få fram utviklingsbehov- og moglegheiter.

Følgjande døme frå djupneundersøkinga vår viser korleis erkjenning av behov for endring har fremja kvalitetsutvikling i studieprogramma:

6.4.1 Svake gjennomføringstal

Svake gjennomføringstal i eit studieprogram kan vere ein situasjon der både leiinga og dei tilsette erkjenner at det er behov for endringar. For UTFOR-prosjektet var svake gjennomføringstal, og moglege økonomiske konsekvensar av dette, eit av forholda som peika i retning av at det var behov for å vidareutvikle særleg bachelorprogrammet.

I intervju med meritterte undervisarar er det gitt døme på at det på same måte kan vere moglegheit for endringar når eit studieprogram «ligg litt nede» og det er problem med å rekruttere studentar. Skifte av personar med ansvar for studieprogram kan også skape rom for endring og kvalitetsutvikling.

¹³⁰ Modell for kvalitetsforbetring i helsetenesta, jf. Folkehelseinstituttet. (2016). *Sentrale elementer i læringsnettverket for gode pasientforløp ved psykiske problemar og rus. Notat om kvalitetsutvikling nr. 3*, s. 16.

6.4.2 Styrkje arbeidslivsrelevansen

Alle dei tre prosjekta har på ein eller annan måte merksemd på å styrkje arbeidslivsrelevansen som eit av dei underliggjande måla sine. Vi ser dette tydeleg i prosjektet «INN bygger kapasitet», der målet er å minske avstanden mellom studia og arbeidslivet gjennom ei meir arbeidslivsretta utdanning. I utviklingsprosjektet blir praktisk trening for lærarstudentar i å gjennomføre utviklingssamtalen kombinert med praktisk trening for spelstudentar i å selje inn idéar til potensielle arbeidsgivarar.

I PBL²/SITRAP er det internasjonal forskning på praksislæring innanfor romleg planlegging som er utgangspunktet for undervisningsopplegget. Forskinga tyder på at studentane ikkje får tilstrekkeleg trening i heile spekteret dei skal trene på. Vidare peikar forskinga på at problembasert læring kan vere ei betre tilnærming enn praksis for fleire av ferdigheitene som studentane bør lære. I studieprogrammet er det derfor lagt opp til at studentane jobbar med konstruerte, verkelegheitsnære case, som inneheld mange aspekt av oppgåver som studentane kan møte i arbeidslivet.

6.4.3 Omstillingar som følgje av koronapandemien

Koronapandemien førte til ei stor endring i undervisnings- og arbeidskvardagen til veldig mange tilsette. Omstillingane som følgje av pandemien gjorde at det oppstod nokre nye moglegheiter (i tillegg til openberre utfordringar), og mange blei meir klare over sider ved eiga undervisning. Til dømes observerte PBL² at den gruppebaserte undervisninga dei allereie nytta, førte til ein enklare overgang til digital undervisning enn kva som var tilfellet for emne som hadde førelesing som den viktigaste undervisningsforma.

Digital undervisning som hovudmodell var noko som var ukjent for institusjonane før pandemien. Mange tilsette fekk eit løft i den digitale kompetansen når dei måtte lage digitale undervisningsopplegg for studentane sine. Informantane meinte at pandemien førte til at allereie planlagd bruk av til dømes videoopptak som eit element i undervisningsopplegget kom raskare i gang enn kva det ville gjort ved vanleg kursing av tilsette.

6.5 Fagmiljø som diskuterer undervisningspraksis

Eit fagmiljø¹³¹ prega av samtalar og diskusjon om undervisningspraksisen er særleg viktig for å klare å gjennomføre utviklingsarbeid. Samstundes vil eit fagmiljø som snakkar mykje om utfordringar og moglegheiter knytte til utdanning, undervisning og studentane si læring, lettare kunne identifisere utviklingsbehov og sjå nye moglegheiter saman. Ei kunnskapsoppsummering som NIFU har gjennomført om fagmiljø, viser at eit fagfellesskap er viktig for utdanningskvaliteten.¹³² Eit av kjenneteikna som NOKUT har gitt på eit godt fagmiljø, er at det set utdanning på felles agenda og arbeider for kontinuerleg vidareutvikling. I kvalitetsmeldinga blei det mellom anna vist til at dei beste utdanningane blir til i eit fagfellesskap der kollegaer samarbeider om å utvikle studieprogramma og undervisninga, og der dei observerer kvarandre og gir kvarandre konstruktive tilbakemeldingar.¹³³ Vi ser på nokre sider ved korleis institusjonane legg til rette for å styrkje fagmiljø og kollektive prosessar, i kapittel 7.4.1 og 7.4.2.

Informantane i djupneundersøkinga trekkjer fram at eit fagmiljø som har dialog om undervisning, har gitt dei eit godt grunnlag for å vidareutvikle kvaliteten i studieprogrammet. Det er særleg to forhold ved fagmiljøet som informantane trekkjer fram:

¹³¹ Fagmiljø er ikkje eit eintydig omgrep. Det blir ofte brukt om ei samling av profesjonelle som arbeider innanfor same området. Det vil seie at fagmiljøet blir ramma inn av kunnskapen og samhandlinga i miljøet. Det kan handle om ei mindre faggruppe som er spesialisert innanfor eit fag, eit tema eller ein sub-disiplin. Fagmiljø kan også vise til fagtilsette som har ein eigarskap til studietilbodet som heilskap, det vil seie faggrupper som til saman er ansvarlege for emna i eit studietilbod. I djupneundersøkinga har vi behandla fagmiljø som eit vidt omgrep. Vi har ikkje knytt det til forskriftskrava til førstekompetanse og liknande.

¹³² NIFU. (2019). *Academic environment and quality of education. A literature review* (Working Paper 2019:1).

¹³³ Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høgere utdanning*.

6.5.1 Arenaer for diskusjon og samhandling

Det kjem fram i djupneundersøkinga at det er viktig for undervisarane å ha arenaer der dei jamleg kan diskutere undervisningskvalitet. Arenaer for diskusjon og samhandling gir dei moglegheit for å skape ei felles forståing av kva som er god undervisningskvalitet på fagområdet.

Dette kjem særleg tydeleg fram i eitt av prosjekta, der det er møte kvar veke, der læringsassistentane gir tilbakemelding på undervisningsopplegget. Desse møta blir trekte fram som viktige for å utvikle undervisninga i studieprogrammet vidare:

«Vi har brukt ganske mykje tid på å snakke om kva slags gruppeoppgåver som fungerer, og kva det er vi forventar at studentane skal gjere i desse gruppene. Fordi læringsassistentane er til stades i desse møta, så kjem dei med veldig interessant informasjon om kva oppgåver som fungerer, og kva det er som skjer når studentane blir utsette for ulike typar oppgåver.»

Vidare har prosjektet ført til fleire diskusjonsarenaer, og det har oppstått spontane samtalar som blir opplevde som viktige både for å vurdere eigen praksis og for å gjennomføre endringar:

«Vi har snakka meir om undervisninga og opplegget i tilknytning til dette enn vi pleidde. Vi har først og fremst byrja å diskutere undervisning rundt dette felles prosjektet, og det har vore veldig gunstig. Ein bieffekt av prosjektet er at vi blir sitjande og snakke om korleis vi skal gjere ting, korleis vi har gjort ting, og korleis det skal kunne vidareutviklast i emna. Det har vore veldig bra.»

6.5.2 Individuelt og kollektivt utviklingsarbeid

I djupneundersøkinga har det kome fram at det er hemjande for utviklingsarbeidet dersom fagmiljøet i stor grad overlèt undervisninga til den enkelte, og undervisarane sjeldan snakkar om kva dei gjer i undervisninga si. Då er det ein tyngre veg å gå for å få til eit samarbeid om å vidareutvikle undervisnings- og vurderingsformer.

I intervjuet kom det fram at undervisarane kan vidareutvikle undervisninga i emna sine utan at det nødvendigvis er kjent og delt mellom undervisarane. I djupneundersøkinga peika fleire på at kollegarettleiing kan vere eit godt tiltak for å vidareutvikle undervisninga:

«Eit par gonger har eg undervist saman med andre kollegaer – folk som eg har jobba med i tiår. Då har eg fått ei aha-oppleving av korleis dei er ved kateteret, og korleis dei gjer ting på veldig ulik måte enn meg sjølv. Eg blir veldig overraska, fordi eg har ikkje noko bilete av korleis dei handterer rettleiinga og undervisninga si.»

6.6 Studentane som utviklingsressurs

Det er ei forventning i kvalitetsmeldinga at studentane skal vere ein ressurs i utviklinga av utdanningskvalitet, og at dei bør involverast meir i arbeidet med å forbetre utdanningane. Kapittel 7.1.4 handlar om korleis institusjonane legg til rette for å involvere studentane i utviklingsarbeidet.

Damsgaard (2019) peikar på at eit «innanfråblikk» kan gi viktig kunnskap om kva som gir motivasjon og gjer at studentane har lyst til å ta sjølvstendig ansvar i eigne studium. Studenten kan gi innspel til kva som har betydning for gode studieliv, for å førebyggje fråfall og bidra til å nyansere debatten om kvalitet.¹³⁴

¹³⁴ Damsgaard, H.L. (2019). *Studielivskvalitet. Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning.*

Studentar har vore aktive i prosjekta vi har sett på i djupneundersøkinga. Dei tilsette ser på studentane som ein viktig utviklingsressurs i kvalitetsarbeidet. Det er særleg to måtar studentane har vore involverte på: som deltakarar i utviklingsprosjektet og gjennom rolla som læringsassistentar.

6.6.1 Studentar som deltakarar i utviklingsprosjekt

Eitt av utviklingsprosjekta hadde studentar som deltakarar i prosjektgruppa. Studentrepresentantane opplevde at perspektiva deira blei verdsette som ein viktig ressurs, og at innspela deira blei tekne på alvor, noko som igjen var med på å forme prosjektet og sluttresultatet.

Prosjektdeltakarane oppfatta det som spennande og givande å ha med studentperspektivet, og dei meinte at refleksjonane og deltakinga til studentane gav meirverdi i prosjektet. Å involvere studentane blei sett på som ein måte å sikre at sluttresultatet blei oppfatta som nyttig og relevant av studentane.

Studentane opplevde deltakinga som veldig givande, men var også fornøgde med at deltakinga i prosjektet var lagd til rette slik at det ikkje gjekk ut over undervisninga deira elles. Dei peika også på at studentar ofte må jobbe ved sidan at studia, og at det å få betalt aukar moglegheita for å kunne involvere seg i utviklingsarbeid:

«Når du spør om motiv og om vi kjenner oss verdsette, så synest eg det har veldig mykje å seie at ein faktisk set av midlar til å ha studentrepresentantar. Det at vi får litt løn, betyr at vi faktisk har meir tid til å drive med det – for då treng vi kanskje ikkje jobbe like mange timar på Kiwi. Då kan vi bruke tid på dette utan at det går ut over økonomien.»

6.6.2 Studentar som læringsassistentar

Studentane blir også involverte i utviklingsarbeidet som læringsassistentar i undervisninga. Dette er gjerne masterstudentar som ligg litt føre i løypa, og som fungerer som eit bindeledd mellom førsteårsstudentane, undervisarane og resten av fagmiljøet.

I fleire intervju blir læringsassistentane trekte fram som viktige, fordi undervisarane får eit innblikk i studentperspektivet gjennom innspel og tilbakemeldingar frå læringsassistentane. På den måten kan kvaliteten på undervisninga utviklast fortløpande gjennom tilpassing og forbetring av undervisningsopplegget. Ein undervisar beskriv at ein har klart å bryte ned tenkjemåten «oss» og «dei» gjennom å aktivt inkludere studentane i undervisninga. Han formulerer det slik:

«Gjennom kontinuerlege møte har vi skapt eit partnerskap i dette faget. Resultatet vi ser, er at studentane føler at faget er meir nyttig og gjennomføringsgraden har blitt større.»

Fleire viser til at gjennom studentaktive læringsformer og ved bruk av læringsassistentar blir studentane inkluderte meir aktivt i undervisninga. Då blir møta mellom læringsassistentane og undervisarane ei jamn tilbakemeldingssløyfe om kvar skoen klemmer i undervisningsopplegget.

6.7 Tilstreккеlege ressursar

Utviklingsarbeid krev ressursar, anten det skjer i det løpande arbeidet eller er organisert i eit prosjekt. Informantane beskriv at for lite ressursar er noko av det dei opplever som hemjande for vidareutviklinga av kvaliteten i studieprogramma. Det handlar om å setje av tid i arbeidsplanane til kvalitetsarbeid slik at denne oppgåva blir prioritert. Og det handlar om pengar som kan brukast til å kjøpe fri personar frå undervisningsoppgåver, utstyr eller å få inn eksterne ressursar og liknande når det er nødvendig. I kapittel 7.4.3 og 7.4.4 ser vi på korleis institusjonane legg til rette for ressursar til utviklingsarbeid.

Djupneundersøkinga har fått fram døme på korleis undervisarane opplever at tilgang på ekstra ressursar kan fremje utviklingsarbeid, og korleis for lite ressursar kan hemje dette arbeidet:

6.7.1 Eksterne utviklingsmidlar

I to av prosjekta vi har studert, opplever informantane at midlar frå kvalitetsprogramma har vore avgjerande for å kunne gjennomføre eit omfattande utviklingsarbeid. Idéane til utviklingsarbeidet er der på førehand, og så dukkar det opp ei moglegheit for å få realisert dei gjennom å søkje på eksterne utviklingsmidlar. Utviklingsarbeid blir opplevde som tidkrevjande, og deltakarar frå begge prosjekta med eksterne midlar fortel at midlane har gitt høve til å gjennomføre ting litt raskare, ta nokre risikoar og prøve ut ting som kostar pengar.

Utviklingsmidlane gir med andre ord større høve til å utforske, og større rom for å prøve og feile. Til dømes har midlar blitt brukte til å frikjøpe ressursar, betale læringsassistentar og løne ekstra undervisningsressursar. I UTFOR-prosjektet blei midlane brukte til å løne læringsassistentar og dekkje timeressursar som har gått med til samlingar. I prosjektet ved HINN blei alle prosjektdeltakarane frå dei ulike miljøa frikjøpte frå delar av undervisningsoppgåvene for å jobbe med prosjektet:

«Vi har såkornmidlar, som er interne prosjektmidlar på høgskulen, men det er jo mindre beløp. Vi søkte på desse, og vi kunne vel fått noko, men det ville ikkje vere tilstrekkeleg til eit såpass stort prosjekt. Når du får eit større beløp, blir det lettare å samle eit miljø og jobbe samstundes mot eit felles mål. Viss vi berre hadde hatt små, interne midlar, så trur eg ikkje vi hadde hatt det breie samarbeidet.»

Tilgangen på interne utviklingsmidlar kan i nokon grad vege opp for at ein ikkje får tildelt nasjonale midlar. Utviklingsmidlane til institusjonane blir beskrivne som små i forhold til dei sentrale midlane.

I djupneundersøkinga fann vi likevel eit døme på at interne utviklingsmidlar kan gi gode bidrag til utviklingsarbeidet. PBL² er nettopp forskning på undervisningspraksis som er finansiert med interne utviklingsmidlar.

6.7.2 Tid til utviklingsarbeid i arbeidsplanane

Arbeidsplanane til dei vitenskapleg tilsette er ifølgje informantane fylte opp med forskning og undervisning, og dermed står det til dømes att lite tid til utviklingsarbeid. Ein undervisar noterer at endringane i studieprogrammet har ført til at undervisningsoppgåvene tek mykje meir tid å førebu enn før, men at dette ikkje blir spegla i tida som er sett av i arbeidsplanen.

Det kjem fram av djupneundersøkinga at det er mange oppgåver som er i grenseland mellom fag og administrasjon, og som tek meir tid enn det som blir sett av. Til dømes peikar ein av undervisarane på at når ti timar er sette av til å planleggje og gjennomføre det administrative rundt emnet og bedømme sensuren for nokre hundre eksamensoppgåver, er det urealistisk lite.

Undersøkinga viser at knappe ressursar til dei ulike oppgåvene undervisarane har, gir ei oppleving av å stå i eit krysspress. Krysspresset mellom forskning på den eine sida og utdanning og kvalitetsarbeid på den andre sida blir handtert på ulike måtar av informantane i djupneundersøkinga:

- Det blir ikkje tid til eiga forskning, som blir lagd litt «på hylla» for å kunne frigjere tid til å jobbe med undervisningskvalitet.
- Forskinga blir dreidd frå eige fagfelt til pedagogisk forskning, som kan utnyttast i vidareutvikling av undervisninga.

6.7.3 Bruk av administrative ressursar og støttemiljø i utviklingsarbeidet

Fleire oppgir at det er mykje arbeid knytt til å planleggje prosjekt og å skrive søknader, og at dette tek lang tid. Somme har fått hjelp av administrativt tilsette i søknadsprosessen, medan andre har måtta bruke av forskingstida si. Når det er få administrative ressursar å støtte seg på, viser fleire til at det at det fører til at tid som i utgangspunktet er sett av til utviklingsarbeidet, må brukast til å dekkje opp nødvendige administrative oppgåver.

Informantane peikar på at smart bruk av administrative ressursar kan «spare» vitenskaplege ressursar. UTFOR-prosjektet har brukt administrativt tilsette aktivt i prosjektarbeidet. Dei har vore sentrale i arbeidet med å skrive søknad om eksterne midlar, men har også har mange oppgåver når det gjeld koordinering og oppfølging av læringsassistentar. Dette sparer vitenskaplege ressursar som ein elles ville brukt til mellom anna rekruttering, opplæring og oppfølging av læringsassistentane.

Alle tre institusjonane har ei eller anna form for støttemiljø som skal hjelpe til i arbeidet med utdanningskvalitet. I intervjuet kjem det fram ulike erfaringar når det gjeld kva betydning kontakten med støttemiljøa har hatt for kvalitetsarbeidet. Eitt av prosjekta viser til at det er lite støtte å få undervegs i utviklingsarbeidet frå det sentrale læringscenteret ved institusjonen, det er mest «heing». Det er også døme på at læringscenteret innleiingsvis har vore ein god ressurs i utviklingsarbeidet, men fordi senteret skal betene mange med avgrensa ressursar, blei kontakten mindre enn planlagt.

6.7.4 Ressursar til å vidareføre endringane

Fleire viser til at endringar i undervisningsopplegget kan koste litt på kort sikt, men veldig lite i forhold til kva ein får igjen i lengda. Det blir hevda at sjølv om endringane krev meir koordinering og administrasjon, så veg dei positive resultatane i undervisninga opp for at det tek meir tid og ressursar enn før. Ein av dei som blei intervjuet, peikar på at det må det leggjast ein tydeleg strategi og ein plan for korleis endringar i undervisninga skal gjennomførast. Det må dessutan leggjast inn ressursar for å kurse og følgje opp tilsette.

I UTFOR-prosjektet blei ressursbruken flytta frå tradisjonelle førelesingar og sensur av skuleeksamenar til undervisning i mindre grupper med læringsassistentar, og dessutan til tilbakemeldingar og endring av vurderingsformer. I tillegg blei det brukt ein del ressursar på læringsassistentar. For å kunne gjere denne endringa blei talet på emne redusert, men det blei lagt inn meir undervisning i kvart emne. Studentane opplevde at dei fekk meir undervisning enn før, i tillegg til at dei kom tettare på undervisaren. Prosjektdeltakarane opplever at det er nyttig å sjå ressursar knytte til utviklingsarbeidet i eit litt lengre tidsperspektiv. Samanlikna med gjennomføringsgraden før omlegginga ser ein i dette prosjektet førebels ein auke i gjennomføringsgraden på emna. Viss effekten med auka gjennomføring held seg, vil utgiftene til bruk av læringsassistentar dekkjast inn gjennom dei ordinære budsjettmidlane.

6.8 Utviklingsorientert og støttande leiing

For alle prosjekta blir god leiing trekt fram som viktig i arbeidet med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma. Då kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen behandla kvalitetsmeldinga, var dei opptekne av at god leiing er avgjerande for om ein skal kunne lukkast med systematisk å byggje opp ein kultur for god utdanningskvalitet.¹³⁵ I kvalitetsmeldinga blir det mellom anna lagt vekt på at leiinga på instituttnivå må motivere dei tilsette, utvikle eit godt kollegialt fellesskap og saman med studentane utvikle eit godt læringsmiljø. I meldinga blir det også peika på at det er viktig at leiinga på alle nivå involverer tilsette og studentar i avgjerder, at dei gir tilbakemeldingar på prestasjonane til dei tilsette, og at dei støttar endring og innovasjon.¹³⁶ Leiinga si tilrettelegging for kvalitetsutvikling inngår i alle delane av kapittel 7, både når det gjeld

¹³⁵ Innst. 364 S (2016–2017).

¹³⁶ Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*.

å identifisere utviklingsbehov- og moglegheiter, når det gjeld å gjennomføre utviklingsarbeid, og når det gjeld vidareføring.

Fleire av informantane peikar på at det har vore ei auka merksemd dei seinare åra for å sidestille forskning og undervisning, og at leiinga legg meir vekt på undervisningsoppgåva enn før når dei rekrutterer. Likevel kjem det fram synspunkt på at forskingsproduksjon framleis tel mest, og at undervisninga ofte blir prioritert ned og endar med å stivne i vande mønster. I eit av utviklingsprosjekta viser ein undervisar til at når ein er førsteamanuensis, så løner det seg ikkje å drive med utviklingsprosjekt, fordi det ikkje er meritterande internt. Sjølv om det kan registrerast at ein har arbeidd med ein søknad og i eit utviklingsprosjekt, så er det forskning ein først og fremst blir målt på.

I djupneundersøkinga vår peikar undervisarane på betydninga av leiing for å fremje kvalitetsarbeid på tre måtar:

6.8.1 Positiv leiing som snakkar om undervisningspraksis

Informantane trekkjer fram at leiarar som snakkar om kva som er viktig i utdanninga, og kva som er viktig for god undervisningspraksis, kan fremje kvalitetsutvikling i studieprogramma. Leiarar som er positive til endring, uttrykkjer forventningar og inviterer til diskusjon i fagmiljøet, kan bidra til å få fram idéar og utviklingsbehov. UTFOR-prosjektet starta opp med utgangspunkt i interesse og initiativ frå instituttleiaren. Han var oppteken av undervisning og ville utnytte høva til å søkje om å få eksterne midlar for å gjere endringar som dei elles ikkje hadde ressursar til. Undervisarar blei trekte inn i idédugnad og i arbeidet med å skrive søknaden om kvalitetsmidlar.

Fleire peikar på at rektorata og fakulteta er meir opptekne av utdanningskvalitet enn tidlegare og ønskjer å vidareutvikle undervisninga i studieprogramma. Dette ser vi mellom anna i «INN bygger kapasitet» der både dekanen, prodekanen for utdanning og prodekanen for forskning var involverte. Det var eigentleg tre fagmiljø som var interesserte i å sende søknad, og det var felles møte med dekanen og prodekanen for utdanning, der det blei drøfta korleis initiativa kunne syast saman til eitt stort prosjekt.

6.8.2 Faktisk og praktisk støtte

I djupneundersøkinga blir leiing som faktisk og praktisk støttar utviklingsinitiativ, trekt fram som viktig – alt frå leiingsstøtte i søknader til å prioritere ressursar. Ein av undervisarane peika på at instituttleiinga må gi tillit, ansvar og handlingsrom, men også vise risikovilje, for å få til større kvalitetsprosjekt.

I UTFOR-prosjektet har leiinga sett at det er viktig å ikkje gape over for mykje på ein gong. Dei har lagt vekt på at undervisarane må ha høve til å justere opplegget undervegs, og at dei skal føle at dei får vere med på å bestemme retninga og ha stor grad av fagleg autonomi når det gjeld eiga undervisning. I det tredje året med det nye undervisningsopplegget byrjar fleire å sjå at dette fungerer betre enn i starten. Informantar frå prosjektet «INN bygger kapasitet» peikar på at det har vore viktig å ha leiarstøtte når prosjektet må justerast undervegs, og at dette krev ressursar.

6.8.3 Leiing som skaper engasjement

Undervisarane peikar på at leiinga må skape engasjement, slik at endringsprosessane kan drivast nedanfrå. Og det må vere nært kvardagen til den enkelte. I intervjuar kjem det fram at det er nokre nyanseskilnader i synet informantane har på kor aktiv leiinga bør vere når det gjeld det lokale kvalitetsarbeidet. Fleire informantar meiner det er avgjerande at kvalitetsutviklinga både oppstår nedanfrå og blir vidareført som ein lokal praksis utan at leiinga grip for mykje inn i det. Desse viser til at det er viktig at dei tilsette framleis opplever at dei har kontroll over si eiga undervisning, og at leiinga har respekt for den faglege autonomien:

«Det er viktig å finne dei gode ambassadørane – dei som kanskje er inspirerte og synest det er spennande å gjere desse tinga. For når dei er med, og viser korleis dei har tenkt, og korleis dei har løyst dei ulike elementa i undervisninga si, så kan det vere veldig inspirerende. Eg vil heller ha det slik enn at det kjem ei sånn ovanfrå-og-ned-formaning. Så du er nøydd til å finne dei som er engasjerte, og som har lyst til å utvikle studieprogrammet.»

Samstundes er det nokon som meiner at det må noko «dulting» og forventning til frå leiinga for å påverke undervisarane i retning av meir kvalitetsarbeid og nytenking:

«Eg føler at vi ved institusjonen vår er veldig avhengige av at leiinga, og då meiner eg dekanen og prodekanen for utdanning, oppmodar folk til å setje av tid og prioritere å gå på dette kurset. Eg trur oppmodinga må kome frå eit leiingsnivå.»

6.9 Grep mot å falle tilbake i vande spor

Risikoen for å falle tilbake i vande spor aukar ifølgje informantane når ressursar forsvinn, prosjekt er avslutta og merksemda minkar. Derfor er oppfølgingsfasen viktig i ein endringsmodell.¹³⁷ Fleire av dei vi intervjuar, var opptekne av at ein må vere merksame på denne risikoen for at kvalitetsarbeidet skal få betydning og feste seg. Ein må halde fast på kvifor ein skal endre, og kva det skal bidra til. Tilrettelegginga institusjonen gjer for å føre vidare utviklingsarbeid og dele erfaringar, er tema i kapittel 7.5.

Prosjekta i djupneundersøkinga var framleis ikkje avslutta då vi snakka med dei. Det var likevel døme på at dei allereie hadde sett i verk tiltak for å føre vidare endringane. Det var særleg tre grep som dei peika på som viktige for at utviklingsarbeidet skal bli til endringar som held fram med å ha betydning etter prosjektperioden.

6.9.1 Halde oppe eller etablere nye diskusjonsarenaer

Informantane opplever at endringar og erfaringar frå kvalitetsarbeid kan få betydning vidare etter prosjektperioden ved at ein trekkjer diskusjonar om undervisning og vurdering inn i faste fellesarenaer, som årlege møte og instituttseminar. Når undervisninga krev meir koordinering mellom ulike undervisarar, blir det behov for fleire møtepunkt mellom dei som er involverte i emna. Det gjeld både i forkant av og undervegs i semesteret, for å høyre litt korleis det går, utveksle erfaringar, og så vidare. Ein prosjektleiar beskriv det slik:

«Det eg prøver å få til, og som er viktig for prosjektet, er nesten nokre institusjonaliserte møte der undervisarane samsnakkar seg rundt kva som er målet med det ein gjer, og kva som faktisk er praksis. Det er ikkje så lett – her er det mange enkeltindivid som skal bli best i verda. Og tida di blir eten opp frå alle kantar – du har mykje på gang. Vi prøver i alle fall å lage nokre møtepunkt og forum der ein må snakke saman, slik at ein derfor blir delvis samkøyrde.»»

Dei endringane ein gjer som ein del av eit kvalitetsarbeidet, vil ikkje alltid vise seg å vere vellukka og gi positive resultat for læringa til studentane. Av og til vil det vere ei blanding av noko som fungerer bra, og noko som ikkje har vore så vellukka. Det kjem fram at det er viktig å ha gode arenaer for å diskutere kva som skal bli med vidare, og å lære av det som ikkje har vore like bra.

6.9.2 Formalisering av endringar

Fleire trekkjer fram at det er viktig at ein del av kvalitetsarbeidet blir å vurdere kva som skal formaliserast i emneplanar og studieplanar. Ei slik formalisering kan vere viktig for at det skal skapast ei forplikting til å føre

¹³⁷ Modell for kvalitetsforbetring i helsetenesta, jf. Folkehelseinstituttet. (2016). *Sentrale elementer i læringsnettverket for gode pasientforløp ved psykiske problemer og rus*. (Notat om kvalitetsutvikling nr. 3), side 16.

vidare nye undervisningsopplegg. Prosjektet ved HINN har dette som ein aktivitet i siste del av prosjektperioden.

Å etablere system som støttar opp under endringane, til dømes ved å skrive ned dei sentrale sidene ved undersøkingsopplegget, kan vere eit grep for å gjere endringane mindre sårbare for dersom personell skulle skiftast ut. Dette er eit behov som UTFOR-prosjektet trekkjer fram, fordi innføring av læringsassistentar og det nye undervisningsopplegget i innføringsemna mellom anna har ført til fleire nye koordineringsoppgåver.

I forlenginga av kvalitetsarbeidet kan det oppstå eit krevjande sprik mellom det nye undervisningsopplegget på den eine sida, og ressursar, system og etablerte praksisar på den andre. Det kan handle om behov for ekstra lønsmidlar til vitskapleg tilsette som kan inngå i undervisninga, løn til administrative ressursar som kan koordinere og leggje til rette, løn til læringsassistentar i det omfanget dei er brukte, og midlar til nødvendig utstyr.

I djupneundersøkinga kjem det også fram at mangel på ressursar til å vidareføre eit opplegg kan føre til at det nye undervisningsopplegget må skalerast ned når prosjektperioden er over. I neste omgang kan det redusere dei positive effektane ein har oppnådd med det nye undervisningsopplegget. Sitatet nedanfor illustrerer dilemmaa ein står i når ein skal prøve å føre vidare utviklingsarbeidet med mindre ressursar:

«Eg håpar at ein finn måtar å gjennomføre det på, kanskje i eit enklare opplegg og kanskje i litt større grupper. Vi kan skalere det ned og til dømes ikkje møtast kvar veke. Alle slike endringar vil ta noko av krafta ut av utviklingsarbeidet.»

7 Korleis utdanningsinstitusjonane legg til rette for kvalitetsutvikling

Universiteta og høgskulane har ansvar for å leggje til rette for kvalitetsutvikling i studieprogramma – frå å identifisere utviklingsbehov og gjennomføre utviklingsarbeid til å sørge for at god praksis blir vidareført. Å leggje til rette handlar i denne samanhengen om å sørge for dei rammevilkåra som er nødvendig for at undervisarar og andre som er nær studieprogramma, skal kunne vidareutvikle studieprogramma.

7.1 Relevante føringar

Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høgskulelova) gir universitet og høgskular fagleg fridom og ansvar, og dessutan rett til å forme ut sitt eige faglege og verdmessige grunnlag innanfor dei rammene som er fastsette i eller i medhald av lov. Universitet og høgskular kan ikkje givast pålegg eller instruksar om læringsinnhaldet i undervisninga eller individuelle tilsetjingar og utnemningar. Den som gir undervisning ved ein UH-institusjon, har eit sjølvstendig fagleg ansvar for innhaldet i og opplegget av undervisninga innanfor dei rammene som institusjonen fastset, eller som følgjer av lov eller i medhald av lov.¹³⁸

Det går vidare fram av universitets- og høgskulelova at universitet og høgskular skal ha eit tilfredsstillande internt system for kvalitetssikring som skal sikre og vidareutvikle kvaliteten i utdanninga. Studentevalueringar skal inngå i dette systemet.¹³⁹

Kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen peika i Innst. 364 S (2016–2017) til Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høgere utdanning* på at god leiing er avgjerande for om ein skal kunne lukkast med systematisk å byggje opp ein kultur for god utdanningskvalitet. Dette gjeld i heile utdanningsløpet, inkludert universiteta og høgskulane. Skal ein unngå at berre eldsjeler og enkeltpersonar som brenn for utdanning og undervisning, bidreg til utdanningskvalitet, må det jobbast med organisasjonskultur og fagfellesskapet.

7.2 Innhaldet i kapittelet

I kapittel 6 viste vi kva faktorar som undervisarar og andre tett på utviklingsarbeidet i studieprogramma opplever som hemjande og fremjande for kvalitetsutviklinga, basert på djupneundersøkinga. Dette kapittelet handlar om korleis institusjonane legg til rette for å sikre gode føresetnader for kvalitetsutvikling, og kva institusjonane opplever som utfordrande i dette arbeidet. Kapittelet byggjer på skriftlege svar på opne spørsmål om kva som er dei viktigaste tiltaka institusjonane gjer for å leggje til rette for kvalitetsutvikling, og kva utfordringar dei opplever. Det vil seie at kapittelet byggjer på svar frå 36 universitet og høgskular (private og statlege). Vi bruker også andre kjelder i dette kapittelet, som intervjudata, dokumentanalyse og data frå andre undersøkingar. Sjå kapittel 2 for meir om metode og datagrunnlag.

Spørsmåla til institusjonane og svara vi har fått, handlar om vidareutvikling av kvaliteten i studieprogramma breitt. Det vil seie at dei gjeld ulike kvalitetsområde. Kvalitetsarbeid er belyst i ei meir utvida betydning enn prosedyrar for kvalitetssikring, og femnar både praksisen med å forbetre kvaliteten og rammevilkåra for dette arbeidet.¹⁴⁰ Sjå kapittel 1 om kvalitetsomgrepet.

¹³⁸ Universitets- og høgskulelova § 1-5.

¹³⁹ Universitets- og høgskulelova § 1-6.

¹⁴⁰ Elken, M. & Stensaker, B. (2018). Conceptualising 'quality work' in higher education. *Quality in Higher Education*, 24(3), 189–202. Og Elken, M., Maassen, P., Nerland, M., Prøitz, T.S., Stensaker, B. & Vabø, A. (2020). *Quality Work in Higher Education. Organisational and Pedagogical Dimensions*.

Kapittelet er bygd opp etter ein forenkla modell for kvalitetsforbetring¹⁴¹, med tre tilretteleggingsfasar som grip inn i kvarandre:

- identifisere utviklingsbehov og -moglegheiter
- gjennomføre utviklingstiltak
- vidareføre det som har kome ut av utviklingsarbeidet, og dele erfaringar

Dette er fasar som kvalitetsarbeid vil gå gjennom, både når det skjer fortløpande, og når det er organisert som eit prosjekt.

7.3 Identifisere utviklingsbehov og -moglegheiter

I kapittel 6 har vi, basert på djupneundersøkinga, belyst korleis undervisarane opplever at eldsjeler ofte er viktige for å få fram utviklingsbehov- og moglegheiter, og at det kan springe ut av felles erkjening av endringsbehov. I denne delen ser vi på kva institusjonane meiner er det viktigaste dei gjer for å identifisere utviklingsbehov og -moglegheiter, og korleis dei støttar opp om initiativ. Vi ser også på kva utfordringar institusjonane opplever i dette arbeidet.

7.3.1 Oppsummering av hovudfunna

- Institusjonane legg stor vekt på kvalitetssystemet som verkemiddel for å identifisere utviklingsbehov i emna og studieprogramma.
- Det er behov for å styrkje arbeidet med å identifisere utviklingsbehov fortløpande.
- Det er behov for å forbetre korleis studentane blir involverte i utviklingsarbeidet.

7.3.2 Institusjonane legg stor vekt på kvalitetssystemet som verkemiddel for å fange opp utviklingsbehov

Sjølv om undervisarane opplever at eldsjelene er sentrale for at kvalitetsutvikling skal skje, viser dei skriftlege svara frå universiteta og høgskulane at leiinga i institusjonane oppfattar kvalitetssystemet som eit sentralt verkemiddel for å identifisere utviklingsbehov i emna og studieprogramma. Institusjonane viser til at dei legg til rette for å fram utviklingsbehov gjennom rutinar for å

- hente inn informasjon om kvaliteten
- analysere informasjon frå ulike kjelder
- involvere ulike aktørar på tvers av institusjonen

Institusjonane peikar på at sentrale sider ved kvalitetssystemet skal sørge for at behov for å vidareutvikle studieprogramma blir identifiserte, og at moglegheiter og initiativ blir følgde opp¹⁴²:

- *Roller og ansvar.* Fleire av institusjonane opplyser i svarbrev at det er viktig å beskrive roller og ansvar tydeleg. Institusjonane legg i stor grad vekt på at kvalitetssystemet skal vareta kvalitetsutviklinga gjennom å tydeleg plassere ansvar for vidareutvikling av kvaliteten i studieprogramma.
- *Råd og utval.* Dei fleste institusjonane peikar også på at ulike kollegiale råd og utval har ei viktig rolle i kvalitetsarbeidet, anten som rådgivande organ eller ved å ha avgjerdsrett når det gjeld å endre studieprogram. Råd og utval er ifølgje institusjonane viktige arenaer for å diskutere kvalitet og kvalitetsutvikling i studieprogramma. Dei skal sikre brei involvering i diskusjonar om mellom anna vurdering av kvaliteten, utviklingsbehov og moglege vegval.

¹⁴¹ Vi har mellom anna henta inspirasjon frå modell for kvalitetsforbetring i helsetenesta, jf. Helsebiblioteket. (2021, 5. oktober). Modell for kvalitetsforbetring. Henta 28. april 2023 frå <https://www.helsebiblioteket.no/innhold/artikler/kvalitetsforbetring/kvalitetsforbetring>.

¹⁴² Institusjonane sine svar på brevet vårt.

- *Kontakt med arbeids- og samfunnsliv.* Fleire av institusjonane opplyser at kontakten med samfunns- og arbeidslivet er viktig for å identifisere utviklingsbehov. Sjå meir om tilnærminga institusjonane har til å styrkje arbeidslivsrelevansen, i kapittel 7.3.4.
- *Eigenevaluering.* Institusjonane har ofte ein årleg syklus med å evaluere emne og/eller studieprogram. Dei utarbeider rapportar på ulike nivå som blir behandla i ulike råd og utval, og dessutan i linja. Fleire av institusjonane beskriv at føremålet med rutineane i kvalitetssystemet om eigenevaluering og rapportering er å avdekkje og dokumentere utviklingsbehov og føreslå tiltak.
- *Ekstern evaluering.* Periodiske evalueringar av studieprogram har vore eit krav i studietilsynsforskrifta sidan 2017.¹⁴³ Slike evalueringar blir nemnde av mange som nyttige for vidareutvikling av studieprogramma. Dette blir grunnleggjande med at dei periodiske evalueringane går i djupna, og at ein får konkrete råd av eksterne deltakarar i komiteane som kan sjå på studieprogrammet med friske auge. Periodiske evalueringar av studieprogramma blir vanlegvis gjennomførte kvart femte eller sjette år.

Institusjonane viser til at dei har mange kjelder som kan brukast for å evaluere studieprogramma. Mellom anna viser svara at det er vanleg å bruke

- Studiebarometeret og Underviserundersøkelsen
- den nasjonale kandidatundersøkinga og eigne kandidatundersøkingar
- gjennomstrøymingstal berekna ved analysar av eigne data eller data frå Database for statistikk om høgere utdanning (DBH)
- vurderingar i etterkant av praktiske framstillingar/framvisingar og sensortilbakemeldingar

Dei fleste institusjonane bruker ein kombinasjon av nasjonale og eigne undersøkingar. Mange har ganske mykje informasjon, men seier at det kan vere krevjande å få brukt han.¹⁴⁴ Institusjonane opplever at det kan vere utfordrande å setje saman data frå ulike kjelder. Kvantitative data må kombinerast med og tolkast i samheng med kvalitative data for å gi innspel til vidareutvikling av kvaliteten.¹⁴⁵

Samstundes har det kome fram i undersøkinga at tilsette opplever at kvalitetssystema i praksis ikkje er så nyttige når det gjeld å vidareutvikle studieprogramma¹⁴⁶:

- Rapporteringsrutineane er omfattande, og det tek mykje tid å skrive dei interne kvalitetsrapportane. Dei tilsette opplever at rutineane ikkje bidreg til vidareutvikling av studieprogrammet. Det kjem mellom anna av at rapporteringsmalane er for rigide. Mange opplever rapportskrivinga som eit pliktløp.
- Tilbakemelding frå studentar gjennom spørjeundersøkingar blir gjennomført rutinemessig sjølv når informasjonen som blir henta, erfaringsvis ikkje er nyttig, og det er uklart kven som bruker informasjonen.

Det kjem også fram at institusjonsleiarar opplever det som ei utfordring å få til ei god forankring av kvalitetssystemet hos tilsette. Dei blir opplevd som vanskeleg å sørge for at tilsette er tilstrekkeleg kjende med rollene sine i systemet og prioriterer kvalitetsarbeidet. Leiarane peikar på at tilsette opplever at rapporteringskrava i kvalitetssystemet ikkje bidreg til kvalitetsutvikling, men snarare kan kome i konflikt med det å ha tid til undervisning og vurdering. Meir merksemd blir retta mot rapporteringa og rutineane enn føremålet med kvalitetsarbeidet. Følgjande sitat frå ein av institusjonane illustrerer dette:

«Den viktigaste utfordringa er å finne systematikk og ordningar som gjer kvalitetsutviklinga til ein meir naturleg integrert del av utdanningsverksemda, og at måla for arbeidet blir opplevde som tydelegare knytte til læringa til studentane og utviklinga i samfunnet. Vitskapleg tilsette oppfatar ofte at arbeid

¹⁴³ Studiekvalitetsforskrifta § 2-1 (2). Dei periodiske evalueringane har til føremål å gi innsikt i den faglege kvaliteten utover minstekrava og vere eit verkemiddel for institusjonane i utviklingsarbeidet deira. Institusjonane bestemmer sjølve kva mandat ei periodisk evaluering skal ha. Kva tema eller kvalitetsområde som blir prioriterte, påverkar kva område evalueringa kan sjå eit behov for å forbetre. Også kven som deltek og inngår i ulike delar av prosessen, kan påverke kva utviklingsmoglegheiter ein fangar opp, og kva innspel til forbetringar som den periodiske evalueringa inneheld. Kor ofte slike evalueringar bør gjennomførast, er avhengig av kva som trengst for å halde ved like og utvikle kvaliteten i studietilbodet.

¹⁴⁴ Intervju med NOKUT 8. juni 2022.

¹⁴⁵ Institusjonane sine svar på brevet vårt.

¹⁴⁶ Institusjonane sine svar på brevet vårt og djupneundersøkinga.

knytt til kvalitetssystemet handlar om administrative krav som stel tid frå det eigentlege kvalitetsarbeidet. Krav til etterrettelegheit og dokumentasjon blir ofte sett som ein tidstjuv som stel tid frå undervisning og vurdering.»

7.3.3 Behov for å styrkje arbeidet med å identifisere utviklingsbehov fortløpande

Enkelte av institusjonane viser til at det er behov for å leggje til rette for at utviklingsbehov kan identifiserast fortløpande og ikkje berre gjennom kvalitetssystemet og rapporteringsløyfer. For å få til dette viser institusjonane til nokre område som må styrkjast¹⁴⁷:

- *Kultur for utviklingsarbeid og kollegialt samarbeid*: Det er viktig at leiinga støttar opp om ein kultur der utviklingsarbeid innanfor utdanning er ein naturleg del av verksemda og ein vitskapleg karriere. Utdanningsleiarar på alle nivå må bidra meir til å skape kultur for utviklingsarbeid, basert på kollegialt samarbeid og ei utforskande tilnærming. Institusjonane som trekkjer fram dette, opplyser at dei over tid har lagt meir vekt på å rette søkjelyset mot utdanningskvalitet, mellom anna i allmøte, fellessamlingar, andre møte og planarbeid.
- *Stimulere til å få fram gode idéar nedanfrå*: Det blir vist til at verkemiddel for å stimulere til utvikling nedanfrå må styrkjast, fordi tilsette som er tett på undervisninga og fagmiljøa, er sentrale i kvalitetsarbeidet og ser utviklingsbehova i studieprogramma. Det kan handle om å gi moglegheit for ekstra ressursar til spesifikke tiltak, og framfor alt inspirere til å gjennomføre lokale tiltak. Ein leiar beskriv det slik:

«Det er på golvet det verkelege kvalitetsarbeidet går føre seg. Det er dei som ser behova, slik som progresjon, overlapp (mellom emne), behova til næringa, vektning av basalfag mot produksjonsfag og kvalitet i emne/emneevalueringar.»

- *Kople saman forskning og utdanning*: Institusjonane peikar på at dei kan få fram utviklingsmoglegheiter og endringsbehov ved å leggje betre til rette for å kople forskning og utdanning. Oppdatert forskning er ifølgje desse grunnleggjande for å oppdatere det faglege innhaldet i studietilboda. Ei tettare kopling mellom forskning og utdanning gir dessutan ein vekselverknad som kan gi nye idéar til studieprogramma.

Fleire av dei små institusjonane oppgir at tette band og hyppig kontakt mellom undervisarane og andre som er involverte i studieprogrammet, gjer at det går føre seg mykje uformelt kvalitetsarbeid. Også store institusjonar er opptekne av å få det løpande og uformelle kvalitetsarbeidet til å fungere godt. Eit døme her er NTNU, som opplyser at det går føre seg arbeid med å revidere kvalitetssystemet. Revisjonsarbeidet har som mål å gjere systemet meir dialog- og oppfølgingsorientert framfor rapporteringsorientert, meir programdrive framfor emneorientert, og meir støtta av relevante kunnskapskjelder. Ei første oppdatering av kvalitetssystemet som ledd i dette arbeidet blei gjort i rektorvedtak 3. mai 2022.

7.3.4 Ulike tilnærmingar til å styrkje arbeidslivsrelevansen til studieprogramma

Meld. St. 16 (2020–2021) *Utdanning for omstilling – økt arbeidslivsrelevans i høgere utdanning* viser til fleire område der det er behov for eit betre samarbeid mellom arbeidslivet og UH-sektoren:

- dialog mellom studentar, institusjonar og arbeidsliv om ferdigheiter og kunnskapsbehov som samfunnet treng på kortare og lengre sikt
- dimensjonering av studiekapasiteten
- utvikling av studietilbod som er tilrettelagt for livslang læring
- utvikling av studietilbod som tek omsyn til lokale kompetansebehov
- utvikling av ferdigheiter i løpet av studia for å møte kompetansebehovet i arbeidslivet – både i dag og i framtida

¹⁴⁷ Institusjonane sine svar på brevet vårt og intervjudata.

- tilrettelegging for ein kultur for innovasjon og entreprenørskap i utdanningane
- meir bruk av læringsformer som er særleg eigna til å fremje arbeidslivsrelevans i høgare utdanning
- meir praksis av god kvalitet

Då utdannings- og forskingskomiteen behandla meldinga, viste dei til at universitet og høgskular har eit samfunnsoppdrag i å utdanne kandidatar som møter kompetansebehovet i arbeidslivet. Vidare framheva komiteen at arbeidslivet er i rask endring, og at høgare utdanning må møte både dagens behov og framtidige behov. Utdanningane må såleis setje kandidatane i stand til å delta i – og sjølve bidra til å utvikle – arbeidslivet i framtida. Komiteen framheva også betydninga av breiare dialog og meir systematisk samarbeid mellom universitet, høgskular og verksemder både i stat og kommune, privat næringsliv og frivillig sektor.¹⁴⁸

I djupneundersøkinga var kontakt med praksisfeltet og vurdering av behovet for kompetanse i samfunns- og arbeidslivet eit døme på ytre forhold som gav undervisarar og andre rundt studieprogrammet erkjenning av endringsbehov. I dei skriftlege svara frå institusjonane blir arbeidslivsrelevansen teken opp på ulike måtar. Mange institusjonar er opptekne av temaet, og svara viser at institusjonane bruker ulike tilnærmingar:

- knyte til seg undervisarar som har erfaring og bakgrunn frå praksisfeltet eller bruk av gjesteførelesarar
- utvikle læringsaktivitetane og vurderingsformene, som meir bruk av eksperimentell aktivitet, meir prosjektbasert læring, praktisk øving, feltarbeid, praksis, bruk av komplekse problemstillingar eller dilemma frå arbeidslivet
- trene på arbeidsmetodar og få erfaring med å bruke forskingsbasert kunnskap på måtar dei vil trenge i det framtidige arbeidet sitt
- bruke dei periodiske evalueringane av studieprogramma til å få innspel frå representantar frå samfunns- og arbeidslivet
- leggje vekt på å styrkje samarbeidskompetansen og andre generiske ferdigheiter som er viktig i arbeidslivet
- setje inn tiltak for å forbetre læring gjennom praksis i studieprogramma
- bruke studieprogramråd, bransjeråd og liknande der representantar frå yrkesfeltet gir tilbakemeldingar om relevansen studieprogrammet har for yrkeslivet
- bruke hospitering i praksisfeltet for profesjonsutdanningar
- gjere ulike former for arbeidslivsundersøkingar som kan gi innspel til vidareutvikling av studieprogram

Arbeidslivsrelevans kan handle om ulike ting og takast omsyn til på ulike måtar. Studieprogram på ulike fagområde kan ha behov for ulik tilrettelegging for å styrkje arbeidslivsrelevansen i studieprogramma. Mellom anna gjeld det profesjonsstudium med obligatorisk praksis. Relevans er også eit viktig område når det gjeld vurderingar av om studieprogram skal opprettast, endrast vesentleg eller leggjast ned. Følgjande utfordringar kjem fram i dei skriftlege svara frå institusjonane:

- Kvalitetssikring blir meir krevjande så snart ein involverer eksterne partar som bidragsytarar. Det er derfor ei sentral utfordring å finne gode ordningar for å inkludere arbeidslivet i gjennomføringa og utviklinga av studieprogram.
- Det er krevjande å knyte til seg undervisarar som har relevant erfaring frå arbeidslivet.
- Det er behov for kompetanseutvikling blant vitskapleg tilsette mellom anna når det gjeld perspektiv på berekraft og digitalisering, tverrfagleg samhandling og innovasjon.
- Det er krevjande å skaffe nok praksisplassar i studium med obligatorisk praksis, og i andre fag.

Tydelegare kopling til arbeidslivet tidleg i studiet kan også bidra å betre studiegjennomføringa, gjennom at studentane ser relevansen og nytten av utdanningane tidleg i studieløpet, og at motivasjonen for å fullføre kan styrkjast. Samstundes viser nokre institusjonar til at det vere krevjande for institusjonane å vege ulike omsyn

¹⁴⁸ Innst. 391 S (2020–2021).

mot kvarandre: Studentar på deltid med relevante jobbar vil ha lågare gjennomstrøyming og slå dårlegare ut når det gjeld studiegjennomføring. Samstundes kan dei ha høg utdanningskvalitet gjennom høg forståing for fagstoffet og ein arbeidsplass som fungerer som eit utvida læringsmiljø for utdanninga. Eit anna døme er at institusjonane må handtere spenningar mellom kravet til meir forskingsbasert aktivitet på den eine sida og ønske og forventningar frå studentar og arbeidslivet om økt oppdatert kunnskap om praksisfeltet på den andre sida.

Ei evaluering av arbeidslivsrelevans i disiplinutdanningar frå 2020¹⁴⁹ fann mellom anna at studieprogramma

- reflekterte godt rundt arbeidslivsrelevans, men implementerte samstundes arbeidslivsretta tiltak som i for liten grad var kopla til det faglege
- viste ein stor variasjon av arbeidslivsrelevante tiltak som heng saman med faglege tradisjonar, men kunne teke i bruk eit breiare spekter av tiltak for å sikre arbeidslivsrelevans på ein måte som bidreg til auka fagleg kvalitet
- i liten grad inkluderte arbeidslivsrelevans i det systematiske kvalitetsarbeidet sitt, og det verka som at studentar og eksterne aktørar sjeldan blei inkluderte i dette arbeidet

7.3.5 Behov for å forbetre korleis studentane blir involverte i utviklingsarbeidet

I kapittel 6 er det beskrive korleis deltakarane i utviklingsprosjekta opplever at studentane kan vere ein viktig ressurs i utviklingsarbeidet. Mange institusjonar oppgir i skriftlege svar at studentane er ei viktig kjelde til informasjon om kva som bør forbeholdast i studieprogramma. Tilbakemelding frå studentane blir henta inn på ulike måtar:

- studentevalueringar i etterkant av eit semester eller kurs
- tilbakemeldingar frå studentrepresentantar i råd og utval
- dialogmøte, kullmøte og liknande med studentane
- uformell studentkontakt
- varslingsystem

Institusjonane bruker desse formene i ulik grad og i ulike kombinasjonar. Det kjem fram at ein direkte dialog med studentane kan vere ein fordel for å få utdjupa innspel frå studentane om forhold som vanskegrad, arbeidsomfang og læringsutbyte av læringsaktivitetar.

Undersøkinga viser at institusjonane ser behov for å forbetre korleis studentane blir trekte inn i vidareutviklinga av studieprogramma. I Underviserundersøkelsen for 2021 oppgav undervisarane at studentevalueringar var ei svært viktig kjelde som i stor grad blir brukt som grunnlag i studieprogramutviklinga. Ifølgje undervisarane er tilbakemeldingar og forventningar frå studentane ein viktig faktor når undervisarane skal velje undervisningsformer.¹⁵⁰ Samstundes viser Studiebarometeret at studentane i mindre grad opplever å ha høve til medverknad. Det gjeld spesielt i kva grad innspel blir følgde opp av institusjonen, men også høve til å gi innspel på innhaldet og opplegget i studieprogrammet.¹⁵¹ Om lag 40 prosent av studentane meiner at dei i stor grad har hatt høve til å gi innspel på innhaldet og opplegget i studieprogrammet, medan om lag 30 prosent svarer at dei i liten grad har hatt det.

Svar på spørsmål og intervju viser at institusjonane ser at dei har behov for å forbetre kontakten med studentane på nokre område. Nokre viser til at det er behov for å revidere evalueringsskjema som blir sende til studentane, og for å sjå på korleis informasjonen blir brukt vidare. Informantane opplyser at det kan vere store tolkingsproblem ved skriftlege tilbakemeldingar frå studentane, og at det gir eit større utbyte å snakke

¹⁴⁹ NOKUT. (2020). *Evaluering av arbeidslivsrelevans i disiplinutdanningar. Del av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020* (Rapport 4/2020).

¹⁵⁰ NOKUT. (2021). *Underviserundersøkelsen 2021. Hovedrapport* (Rapport 10/2021).

¹⁵¹ NOKUT. (2020). *Studiebarometeret 2019. Hovedtendenser* (Rapport 1/2020).

direkte med studentane eller læringsassistentane. Låg svarprosent i studentundersøkingar, som emneevalueringar, gir uvisse om tilbakemeldingane er representative og dekkjande.

Nokre institusjonar viser til at dei har behov for å sjå på rutinane for å hente inn tilbakemelding frå studentane og korleis informasjonen kan utnyttast betre. Dersom ein gjennomfører studentevalueringar berre når semesteret blir avslutta, gir det ikkje rom for å justere undervegs. Det er også nokre som peikar på at dei må forbetre tilbakemeldingssløyfene til studentane slik at studentane får informasjon om korleis synspunkt blir følgde opp, og slik at tiltak kan setjast i verk så raskt som mogleg. NOKUT har peika på at studentane sin misnøye med moglegheitene for å gi innspel kan kome av både mangel på moglegheiter for medverknad og mangelfull informasjon om korleis undervisarane har vurdert innspela.

Fleire av institusjonane er opptekne av studentengasjementet meir generelt og korleis studentane kan spele ei større rolle når det gjeld å belyse moglegheiter og forbettringsbehov i studieprogramma. Fleire oppgir at det er vanskeleg å få studentar til å ta på seg oppgåver som tillitsvalde for studentane, og at det gir dårlegare grunnlag for å rekruttere studentar til å delta i samanhengar der kvalitetsutvikling blir drøfta. Nokre peikar på at pandemien har svekt studentengasjementet, og at dette er urovekkjande. Andre forhold som blir nemnde, er at ein stadig større del av studentane arbeider meir ved sida av studia, og at dei i mindre grad har kapasitet til å engasjere seg. Dessutan kan mange undersøkingar gi evalueringstrøytteleik blant studentane.

7.4 Leggje til rette for å gjennomføre utviklingsarbeid

Institusjonane har i brev fått opne spørsmål om kva som er det viktigaste dei gjer for å leggje til rette for å kunne gjennomføre utviklingsarbeid, og kva som er utfordringane i dette arbeidet. Det er nokre område som går igjen i svara, som samsvarer godt med det som kom fram i djupneundersøkinga om betydninga av fagmiljø som diskuterer undervisningspraksis, og leiing som tek initiativ til og prioriterer kvalitetsarbeid.

Oppsummering av hovudfunna

- Institusjonane trekkjer fram rolla som studieprogramansvarleg som sentral for å sørge for kollektivt utviklingsarbeid, og meiner rolla bør styrkjast.
- Det er utfordringar med å leggje til rette for å styrkje utdanningsfagleg kompetanse.
- Undervisarane har problem med å setje av og skjerme ressursar til utviklingsarbeid.

7.4.1 Rolla som studieprogramansvarleg er sentral for kvalitetsarbeidet

Kvalitetsmeldinga beskriv god utdanningsleiing generelt som viktig for utdanningskvaliteten, gjennom at leiinga på alle nivå prioriterer utdanningskvaliteten og har ambisjonar og visjonar for utdanningsverksemda. Då kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen behandla meldinga, peika dei på betydninga av god leiing.¹⁵²

I meldinga er følgjande forventningar beskrivne:

- at styret og leiinga på alle nivå ved universiteta og høgskulane har høge ambisjonar for utdanningsverksemda og prioriterer utdanningskvalitet i ressursfordeling, strategiar og kommunikasjon
- at fagmiljøa utviklar utdanningane i fellesskap, og at fagfellevurdering og kollegaretteleging blir ein naturleg del av kvalitetsarbeidet ved institusjonane
- at studieprogramleiinga har eit tydeleg mandat og tilstrekkeleg strategisk handlingsrom til å sørge for heilskap og samanheng i studieprogramma

I skriftlege svar trekkjer institusjonane fram rolla som studieprogramansvarleg som sentral for å halde eit trykk på utviklingsarbeidet. Institusjonane beskriv ansvaret ved og betydninga av rolla på ulike måter. Ei gjengs

¹⁵² Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* og Innst. 364 S (2016–2017).

oppfatning er at den studieprogramansvarlege skal sørge for at det blir retta merksemd mot heilskapen i studieprogrammet, at emna heng godt saman, og at emna blir vidareutvikla i lys av heilskapen. Det handlar også om å sikre god kopling mellom studieplanar, læringsutbytebeskrivingar og undervisnings- og vurderingsformer, og for å leggje til rette for eit godt læringsutbyte for studentane og eit godt læringsmiljø.

Tiltak for å styrkje rolla som studieprogramansvarleg

Fleire av institusjonane oppgir i dei skriftlege svara sine at dei har hatt særleg merksemd på rolla som studieprogramansvarleg den siste tida. Det er fleire måtar dette kjem til uttrykk på:

- Somme har nyleg innført studieprogramansvarleg som ny rolle.
- Andre har nyleg etablert studieprogramansvarleg for studieprogram som går på tvers av einingar.
- Fleire har peika på at dei ha sett behov for å avklare kva rolla som studieprogramansvarleg inneheld av oppgåver og ansvar, fordi dette har vore utydeleg.

Det varierer kor mykje ressursar som er sette av til rolla som studieprogramansvarleg. Institusjonane ser at det kan vere behov for å styrkje ressursane til funksjonen som studieprogramansvarleg.¹⁵³ Følgjande sitat frå ein institusjon illustrerer forholdet mellom studieprogramleiinga og ressurstilgangen:

«Studieprogramansvarleg vil ha eit fagansvar for kvalitetsarbeidet, men vil ikkje ha personalansvar for dei tilsette ved studieprogrammet. Det inneber at studieprogramansvarleg er avhengig av å stå i ein kontinuerleg dialog med instituttleiar for å avklare ressurstilgang. Dette kan gi tunge prosessar for å gjennomføre tiltak.»

Fleire av institusjonane nemner kompetanseheving for dei som er fagleg ansvarlege for studieprogramma, der leiing av kvalitetsutvikling inngår. Sentrale tema kan vere studieprogramutvikling og -design, varierte vurderingsformer og samanhengen mellom læringsformer, vurderingsformer og læringsutbyte, og dessutan endringsleiing.

Faktaboks 8 Døme på utviklingsprogram for studieprogramansvarlege

Universitetet i Tromsø – Noregs arktiske universitet startar i november 2022 opp eit utviklingsprogram for studieprogramleiarar. Utviklingsprogrammet er organisert som fysiske samlingar. Desse blir supplerte av korte digitale møtepunkt. Dei fysiske samlingane er organiserte etter eit dialogkonferanseprinsipp, der det blir gitt faglege førelesingar og praksisdøme frå arbeidskvardagen til studieprogramleiarane. Det skal setjast av god tid til erfaringsutveksling og felles refleksjonar i grupper.

Deltakarane skal arbeide gjennomgåande med eige utviklingsprosjekt som tek utgangspunkt i dei moglegheitene og utfordringane studieprogramleiarane har i arbeidet som leiar. Prosjektet skal presenterast på siste samling i april 2023.

Kjelde: UiT – Noregs arktiske universitet. (u.å.). Program for studieprogramledere.

Det er også institusjonar som har etablert forum eller arenaer der studieprogramansvarlege kan møtast og utveksle erfaringar, dele ressursar og så bortetter, og som har kvalitetsutvikling som eit sentralt tema. Forum for studieprogramansvarlege blir også nemnde som eit godt tiltak for å få til utviklingsarbeid på tvers i organisasjonen.

¹⁵³ Institusjonane sine svar på brevet vårt og intervjudata.

I svarea peikar institusjonane på at ei viktig side ved studieprogramansvaret er å engasjere fagmiljøet i utviklinga av fagleg innhald, profil og relevans for studieprogrammet og sørge for at dei ansvarlege for emna i studieprogrammet samarbeider. Fleire peikar på at det er ei utfordrande oppgåve å få til god samhandling i enkelte fagmiljø. Karriere og status er tradisjonelt knytt til fagleg kompetansenivå og forskingsproduksjon, og det har vore mindre attraktivt å vere studieprogramansvarleg over tid. Ved nokre studieprogram er det hyppig utskifting av studieprogramansvarlege, og det er uheldig for kontinuiteten i kvalitetsarbeidet. Ei undersøking NIFU gjennomførte i 2016 om denne rolla, viste at nesten 60 prosent har hatt funksjonen som studieprogramleiar i meir enn to år, men berre ein av fire har hatt funksjonen i meir enn fem år.¹⁵⁴

Kollektivt og individuelt utviklingsarbeid

I djupneundersøkinga kjem det fram at utvikling av enkeltemne som inngår i studieprogramma, i stor grad skjer individuelt blant undervisarane, sjølv om det også går føre seg ein del samarbeid. Data frå Underviserundersøkelsen 2021 viser at den klart vanlegaste måten å utvikle undervisninga på er gjennom det individuelle arbeidet til undervisarane (70 prosent svarer i svært stor grad / i stor grad). Ein tredel av undervisarane meiner at utviklingsarbeidet i stor grad går føre seg gjennom uformelle diskusjonar i fagmiljøet og i teamarbeid med delt ansvar for emnet. Organisert deling av kunnskap og kollegarettleing er sjeldnare grunnlag for utvikling av undervisninga.¹⁵⁵

Som vi har peika på i kapittel 6, opplever undervisarane at arenaer for faglege diskusjonar som viktig for å vidareutvikle studieprogrammet. Dei peiker også på at utviklingsarbeidet må synleggjerast og verdsettast.

Eit døme på grep som studieprogramleiarar gjer for å samordne undervisarar i studieprogrammet og engasjere fagmiljøet, er å setje ned arbeidsgrupper som kan jobbe med eit utviklingsområde. Det gjer at ein får starta med arbeidet, får ei felles forståing av kva som bør skje, og kan få innspel frå ulike delar av fagmiljøet. Å ha ein framdriftsplan for arbeidet er viktig: «Det gir mulighet for intensivt arbeid, struktur i arbeidet og vi unngår for mye løse tråder. Da blir det lettere å få folk med.»

I rapporten *Kvalitetsområder for studieprogram i høyere utdanning 2022* ser NOKUT utdanningsleiing og kvalitetskultur i samanheng. Forsking viser at studieprogramansvarlege meiner heilskap og samanheng i studieprogramma er blant det viktigaste å prioritere. Samstundes står dei i eit krysspress mellom rollene som pådrivarar og driftskoordinatorar. Ifølgje NOKUT er det ei rekkje faktorar som bidreg til fragmentering av studieprogram, heller enn til samanheng. NOKUT understrekar at utvikling av heilskapelege studieprogram ikkje berre er eit spørsmål om leiing, men også om å fremje ein kvalitetskultur hos dei som underviser i programmet.¹⁵⁶ Forskarar peikar også på at studieprogramleiing er komplekst, der dei blir eit bindeledd til det formelle kvalitetssystemet som krev rapportering og dokumentasjon, samstundes som dei skal handtere fagleg utviklingsarbeid.¹⁵⁷

7.4.2 Vidareutvikle pedagogisk kompetanse

Underviserundersøkelsen 2021 viser at andelen undervisarar som manglar formell pedagogisk kompetanse, har gått ned frå 27 prosent i 2017 til 16 prosent i 2021. Undersøkinga viser også at undervisarane utan formelle pedagogiske kvalifikasjonar i større grad enn dei med formelle pedagogiske kvalifikasjonar uttrykkjer at dei har behov for å utvikle eigen kompetanse.

Vidare viser den same undersøkinga at dei fleste undervisarane ønskjer å vidareutvikle eigen kompetanse når det gjeld digital undervisning, alternative vurderingsformer, varierte undervisningsmetodar og studentaktive læringsformer.

¹⁵⁴ NIFU. (2016). *Utdanningsledelse: En analyse av ledere av studieprogrammer i høyere utdanning* (Arbeidsnotat 2016:10).

¹⁵⁵ NOKUT. (2021). *Underviserundersøkelsen 2021. Hovedrapport* (Rapport 10/2021).

¹⁵⁶ NOKUT. (2022). *Kvalitetsområder for studieprogram i høyere utdanning* [Notat].

¹⁵⁷ Stensaker, B., Elken, M. & Maassen, P. (2019). Studieprogramledelse – et spørsmål om organisering? *Uniped*, 42(1), 91–105.

I skriftlege svar til Riksrevisjonen trekkjer fleire av institusjonsleiarane fram utfordringar knytte til kompetanse som kan ha betydning for utviklingsarbeidet:

- behov for utdanningsfagleg kompetanse hos tilsette generelt og spesielt knytt til pedagogisk bruk av digitale verktøy
- vanskar med å rekruttere vitenskapleg tilsette innanfor enkelte fagområde, noko som fører til auka press på dei tilsette

Av svara og døma som institusjonane gir, ser vi at institusjonane har sett i gang fleire tiltak som liknar kvarandre. Det gjeld mellom anna utdanningsfaglege kurs, pedagogiske forum, opplæring i pedagogisk bruk av digitale verktøy og internasjonalt samarbeid.

Undersøkinga viser at det er utfordringar med å styrkje utdanningsfagleg kompetanse.

I Underviserundersøkelsen 2021 blir avgrensingar i tid og ressursar framheva som viktige hindringar for vidareutvikling av pedagogisk kompetanse. Om lag ein firedel av undervisarane oppgir at dei i ingen eller i svært liten grad har tilstrekkeleg tilgang på tid og økonomiske midlar for pedagogisk utvikling på arbeidsplassen.¹⁵⁸ I intervju med UH-pedagogisk nettverk blei det peika på at dette er ei kjend utfordring ved mange institusjonar. Erfaring viser at dersom dei som deltek, ikkje har tilstrekkeleg tid til å jobbe med det, blir det avgrensa kva dei får ut av det. Eit pilotprosjekt ved NTNU fann at 50 prosent av deltakarane på kurs i pedagogisk basiskompetanse uttalte at dei ikkje hadde fått sett av nok tid til utvikling og deltaking.¹⁵⁹

I intervju med leiarar på ulike nivå blir det også trekt fram at merksemd om å motivere til individuell kompetanseutvikling må balanserast opp mot kva ein eigentleg skal utvikle, det vil seie den kollektive oppgåva det er å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma. Det kan vere mest føremålstenleg nettopp å knyte kompetanseutviklinga til undervisarane tettare opp mot utviklingsarbeidet i studieprogramma. Det betyr at fagmiljøa må leggje til rette for at lokalt utviklingsarbeid og kompetanseutviklinga blir sett i samanheng. På den måten blir den utdanningsfaglege kompetansen meir relevant og brukande for undervisningspraksisen. I djupneundersøkinga har vi sett ei slik kopling av kvalitetsprosjekt og pedagogiske kompetansetiltak. UTFOR-prosjektet har mellom anna hatt videoproduksjons-workshop som ein fast aktivitet kvar veke knytt til bruk av introduksjonsvideoar i det nye undervisningsopplegget.

7.4.3 Problem med å setje av og skjerme ressursar til utviklingsarbeid

I kapittel 6 kom det fram at undervisarane opplevde at mangel på ressursar kan hemje arbeidet med å vidareutvikle studieprogramma. Vi har sett nærmare på korleis institusjonane legg til rette ressursar til utviklingsarbeid. Det gjeld tid i arbeidsplanar til utviklingsarbeid, administrative ressursar som kan gi støtte til kvalitetsarbeidet, og interne utviklingsmidlar.

I den nyaste nasjonale tidsbruksundersøkinga i UH-sektoren som NIFU gjennomførte i 2021, finn dei følgjande:¹⁶⁰

- Dei vitenskapleg tilsette ved lærestadene oppgir at dei i gjennomsnitt jobbar over 46 timar per veke. For nesten alle stillingstypene er den gjennomsnittlege arbeidsveka lengre i 2021 enn det tidsbruksundersøkinga for 2016 viste.
- For stillingar med stor forskingsdel har andelen tid til FoU gått mykje ned samanlikna med 2016.
- Tilsette i dei fleste stillingstypene oppgav å bruke meir av tida si på både undervisning og formidling enn tidlegare.

¹⁵⁸ NOKUT. (2021). *Underviserundersøkelsen 2021. Hovedrapport (Rapport 10/2021)*.

¹⁵⁹ Intervju med UH-pedagogisk nettverk.

¹⁶⁰ NIFU. (2021). *Når timene telles. Tidsbruksundersøkelsen 2021: En kartlegging av tidsbruk blant vitenskapelig og faglig tilsatte ved norske universiteter og høyskoler (Arbeidsnotat 2021:15)*.

Det kjem fram i både intervju og dei skriftlege svara at det er ei generell oppfatning at ressursane ikkje står i forhold til oppgåvene, og at tid er ei avgjerande hindring for å vidareutvikle studieprogramma. Mange meiner kvardagen er pressa, der oppgåvene blir opplevde som fleire eller meir omfattande, medan ressursane ikkje aukar tilsvarande. Mange tilsette opplever det som krevjande å ta tak i større utviklingsoppgåver, sjølv om dei i utgangspunktet er interesserte i å gjere endringar.¹⁶¹

I undersøkinga vår kjem det fram fleire forhold som illustrerer utfordringane med å få ressursar til utviklingsarbeid:

- *Tregleik i systemet.* Det tek tid før tilsette og leiarar aksepterer og gjer endringar i fordelinga av ressursar når det kjem nye måtar å gjennomføre undervisning og vurdering på.
- *Tida blir «eten opp».* Sjølv om det inngår tid til utviklingsarbeid i undervisningsdelen av arbeidsplanen, så blir desse ressursane «etne opp» av oppgåver som må prioriterast. Det kan vere undervisningsoppgåver generelt, særleg tilbakemelding til og rettleiing av studentar, men også studentadministrative oppgåver. Det blir dermed vanskeleg for undervisarane å skjerme tid til utviklingsarbeid.
- *Individuell handtering av ressursknappleik.* I etterkant av at dei faglege tilsette har fått fastsett arbeidsplanane sine i dialog med leiaren, er det i stor grad opp til den enkelte tilsette å løyse utfordringane med ressursknappleik. Dermed vil også ulike personar prøve å løyse det på ulike måtar. For ein del tilsette betyr det at utdanningstida et av forskingstida, medan andre tilsette vernar strengt om forskingstida. For tilsette der ein stor del av arbeidstida er sett av til undervisningsoppgåver, slik som høgskulelektorar, er det mindre fleksibilitet til å finne tid til utviklingsarbeid.

Intervju viser også at det kan bli for mykje merksemd rundt timane og ressursbruken til kvar enkelt tilsett på kostnad av det heilskaplege behovet. Ikkje minst gjeld det samarbeid på tvers. Vi har sett nærmare på dokumentasjon om arbeidsplanlegging¹⁶² frå 11 institusjonar (8 statlege og 3 private), som utgjer om lag ein tredel av institusjonane, og finn at

- fire av institusjonane ikkje omtaler ressursar til kvalitetsutvikling i retningslinjene sine
- nokre instituttleiarar kan gi skjønsmessig tildeling for variable faktorar, som til dømes kan vere ny ein undervisar eller ei endring i vurderingsformene
- to av retningslinjene seier at undervisningstida kan planleggjast slik at arbeidsplanen blir på meir enn 100 prosent, som kan takast igjen dei neste semestera

Intervju viser at dersom tilsette og leiarar planlegg tida detaljert, mistar ein fleksibilitet. Samstundes kan bruk av store overordna kategoriar føre til at langsiktige og krevjande oppgåver som kvalitetsutvikling ikkje blir prioriterte i konkurransen med andre løpande oppgåver.

Samla viser dataa at det generelt er utfordringar med å setje av og skjerme tid til å vidareutvikle studieprogramma. Planlegginga av tidsressursane er kompliserte og har mange dilemma. Noko av det same fann NOKUT i ei undersøking i 2017, der det kjem fram at informantane opplever at krava til utvikling av undervisninga har auka. Samstundes må undervisarane meistre eit breiare spekter av undervisningsformer, som i tillegg er meir tids- og ressursintensive enn før. Parallelt med at det har blitt meir kontakt mellom undervisarane og studentane og auka forventningar frå studentgruppene når gjeld oppfølging, har dei fordelte ressursane til undervisning og rettleiing blitt haldne meir eller mindre konstante over tid. I ein slik situasjon har bruk av nye undervisningsformer ifølgje NOKUT bidrege til å auke tidspresset i undervisningsrolla.¹⁶³

¹⁶¹ Svar på skriftlege spørsmål til institusjonane og intervjudata.

¹⁶² Retningslinjer for arbeidsplanlegging eller bruk av arbeidsplanar for vitenskapleg tilsette, og malar for arbeidsplanar for vitenskapleg tilsette.

¹⁶³ NOKUT. (2019). *Tidspress i undervisning og veiledning i høyere utdanning. En utfordring for kvaliteten i utdanningen? En oppfølging av funn i Underviserundersøkelsen for 2017.*

NOKUT peikar på fleire konsekvensar av tidspresset: moglegheitene for individuell oppfølging av studentar blir reduserte, FoU-verksemnda blir nedprioritert, og arbeidet med å vidareutvikle nye undervisnings- og læringsformer blir saldert bort.

Ei undersøking Forskerforbundet gjorde blant medlemene sine i 2022, viser at berre tre prosent av dei ordinære vitenskapleg tilsette har arbeidstidsregistrering.¹⁶⁴ Kunnskap om faktisk ressursbruk og praksis for arbeidsplanlegging er ein føresetnad for å kunne leggje betre til rette for ressursar til ulike typar oppgåver, som utviklingsarbeid. Vi har bede institusjonane om å sende inn interne tidsbruksundersøkingar blant vitenskapleg tilsette som er gjorde i perioden frå 2016 til 2020. Berre tre institusjonar sende inn undersøkingar som handlar om tidsbruk. Dei fleste seier at dei ikkje har gjennomført slike undersøkingar.

7.4.4 Interne utviklingsmidlar og støttefunksjonar

Interne utviklingsmidlar

I kapittel 6 viste prosjektdeltakarane til at eksterne midlar var avgjerande for at dei kunne gjennomføre eit omfattande utviklingsarbeid, og at interne utviklingsmidlar ikkje var av same storleik.

Institusjonane bruker i ulik grad eigne midlar til å støtte initiativ til utviklingsarbeid i studieprogramma/undervisninga. Nokre har eigne prosjektmidlar ein kan søkje på, medan andre har midlar på budsjettet til fakultetet eller instituttet.

Faktaboks 9 Døme på interne utviklingsmidlar ved institusjonane

Strategiske utviklingsmidlar på ulike nivå ved institusjonen og som kan vere målretta til eit tema

Universitet i Oslo legg vekt på å utvikle det digitale læringsmiljøet og lyser årleg ut strategiske midlar til IT i utdanning.

Oslomet set av midlar til strategiske tiltak på både fakultetsnivå og institusjonsnivå, deriblant utviklingstiltak knytte til studiekvalitet. Utviklingsprosjekt og -tiltak som skal bidra til betre kvalitet i studieprogramma, er samla i programmet «Den gode studentopplevelsen», som er finansiert med om lag 40 millionar kroner over fire år.

Midlar til undervisningsprosjekt

Læringscenteret ved NMBU har brukt 1 million kroner årleg til innovative undervisningsprosjekt dei siste to åra – seks prosjekt blei støtta i 2021, og ni prosjekt blei støtta i 2022.

Universitetet i Stavanger har etablert prosjektet «Utdanningsfronten er forskningsbasert», der fagmiljøa søkjer om støtte til prosjekt som mellom anna handlar om nyskapande læringsmåtar, nyskapande vurderingsmåtar og digitalisering. Etter den første utlysinga blei totalt åtte prosjekt ved fem fakultet sette i gang.

Midlar i eit eige program for utdanningskvalitet

Universitetet i Agder set årleg av 2 millionar kroner i eit eige program for utdanningskvalitet som fakulteta kan søkje på:

- Det kan søkjast om inntil 200 000 kroner per prosjekt som fyller nokre generelle kriterium og i tillegg rettar seg mot eitt eller fleire bestemte område. Døme på område er studentaktive og praksisorienterte læringsformer, alternative vurderingsformer (vurdering for læring) og internasjonalisering. I 2022 blei 1 million kroner sette av til slike prosjekt.

¹⁶⁴ Forskerforbundet. (2022). *Arbeidstid og tidsregistrering ved universiteter og høyskoler. En rapport om praksis og Forskerforbundets medlemmers holdning til tidsregistrering* (Skriftserien nr. 3/2022).

- I 2022 blir det prøvd ut ei ordning med to gradsgivande studieprogram som pilotar (500 000 kroner per prosjekt), som skal gjere ein heilskapleg gjennomgang av undervisnings- og vurderingsformene.

Andre døme

- såkornmidlar/prosjektmidlar
- midlar frå prorektor for utdanning
- driftsmidlar frå ulike nivå ved institusjonen

Kjelde: Skriftlege svar frå institusjonane

Djupneundersøkinga viser at utviklingsmidlane til institusjonane ikkje strekk til for å kompensere tidsbruken det tek å gjere nye ting. Store prosjekt for å utvikle undervisninga er kostbare, og med berre interne midlar vil endringar ta lengre tid. Det som kostar, er å kjøpe fri undervisarar frå andre oppgåver eller å kjøpe tenester frå eksterne leverandørar. Sjølv om beløpa er små, kan det synast som om midlane er nyttige for å kome vidare i ein utviklingsprosess. Somme bruker mellom anna interne midlar til å førebu ein søknad om midlar frå dei nasjonale kvalitetsprogramma som blir forvalta av HK-dir.

Administrative ressursar

Fleire av informantane framhevar at det er mykje arbeid knytt til å planleggje prosjekt og å skrive søknader, og at dette tek mykje tid, jf. kapittel 6. Nokre av prosjekta i djupneundersøkinga fekk hjelp av administrativt tilsette i denne prosessen, medan andre har brukt av eiga forskingstid. Informantane opplever at det er for lite administrative ressursar til å støtte utviklingsarbeidet, og framhevar at smart bruk av administrativt tilsette kan frigjere tid for vitenskapleg tilsette til andre oppgåver. Mellom anna blir det vist til at administrativt tilsette som har kompetanse på fagområdet, kan gi store moglegheiter til å støtte undervisarane og dei studieprogramansvarlege.

Institusjonane har ulike administrative støttefunksjonar, og det varierer kvar funksjonen er organisatorisk plassert og kor tilgjengelege dei er for undervisarane. Både i intervju og dei skriftlege svara beskriv institusjonane at mangel på administrativt tilsette gir fleire utfordringar for arbeidet med å utvikle studieprogramma:

- ikkje nok administrative ressursar til å støtte planlegginga og gjennomføringa av utviklingstiltak
- ikkje nok ressursar til å avlaste undervisarane for studentadministrative oppgåver knytte til studieprogramma
- ikkje nok administrativ støtte til å skrive søknader om utviklingsmidlar, slik det er for forskningssøknader

Institusjonane har desse forklaringane på kvifor dei manglar administrativ støtte:

- Vekst i talet på vitenskapleg tilsette har ikkje ført til ein tilsvarende auke i den administrative staben.
- Avbyråkratiserings- og effektiviseringsreforma (ABE-reforma) har ført til at ressursane til den administrative støtta er reduserte, og til at vitenskapleg tilsette har fått fleire administrative oppgåver.
- Ei meir mangfaldig studentgruppe krev fleire administrative ressursar enn før. Det inneber ei auka mengd førespurnader, og dessutan nye system og rutinar. Administrasjonen får derfor mindre tid til å støtte arbeidet fagmiljøet gjer med studieprogramma.

Andre støttemiljø

I tillegg til administrativ støtte finst det andre støttemiljø¹⁶⁵ ved utdanningsinstitusjonane. Desse støttemiljøa har fleire typar funksjonar, som til dømes læringscenter, UH-pedagogiske miljø og multimediesenter. Dei tilbyr mellom anna kompetanseheving og undervisningsstøtte for fagtilsette.¹⁶⁶

Føremålet med støttemiljøa er ifølgje institusjonane hovudsakleg å støtte fagmiljøa i arbeid dei gjer med utdanningane. Det kan mellom anna innebære å utvikle undervisninga og vurderingsforma, og å hjelpe undervisnarar og fagmiljø med å utvikle læringsdesign og undervisning som gir studentane eit godt læringsutbyte.¹⁶⁷

Faktaboks 10 Døme på støttemiljø ved institusjonane

Nokre støttemiljø tek initiativ til utviklingsprosjekt og bidreg i utviklingsarbeid. Ei oppgåve fleire støttemiljø har, er å sørkje for kompetanseheving av den pedagogiske verksemda til dei vitenskaplege tilsette – dei tilbyr utdanningsfaglege kurs. Medieproduksjon og oppfølging av at læringsplattformene ved institusjonen fungerer godt, er døme på andre oppgåver eit støttemiljø har.

Døme

- Senter for læring i profesjonsutdanning og praksis – eit høgskuleovergripande ressurscenter for undervisning og læring ved VID vitenskapelige høgskole
- Éin sentral og sju fakultetsvise læringsdesigngrupper med rettleiingsansvar ved Universitetet i Bergen
- Medielab – eit kompetansesenter under avdeling for utvikling av læring og undervisning ved Høgskulen på Vestlandet som skal bidra til utvikling og bruk av digitale medium og ny teknologi i undervisning, forskning og formidling, i tillegg til opplæring om utvikling av ordinær undervisning
- LINK – Senter for læring og utdanning – legg til rette for kunnskaps- og erfaringsdeling og dessutan støttar og stimulerer til utvikling av undervisning og læring ved heile UiO
- Lærings- og ressurscenter ved fleire fakultet ved UiO – koordinerer og støttar utviklingsarbeidet ved kvart enkelt fakultet
- Eining for digitalisering og utdanningskvalitet ved Universitetet i Sørøst-Noreg – rettleier fagmiljøa i mellom anna læringsdesign, initierer utviklingsarbeid, tilbyr medieproduksjon og følgjer opp læringsplattformene
- Seksjon for pedagogisk utvikling og læring ved Høgskolen i Østfold – gir undervisningsstøtte og kompetanseheving av den pedagogiske verksemda til dei vitenskaplege tilsette

Kjelde: Skriftlege svar frå institusjonane

Institusjonane legg vekt på at støttemiljøa skal spele ei viktig rolle i tilrettelegginga for kvalitetsutvikling i studieprogramma. Det kan likevel vere ei utfordring at støttesentera ikkje har nok ressursar til å møte etterspurnaden og initiativa frå fagmiljøa. Sentera skal betene store institusjonar og vil ikkje kunne vere involverte i mange studieprogram.

Det er vidare peika på at det er ei avveging i kva grad institusjonane skal bruke ressursar på å styrkje sentrale pedagogiske miljø i staden for å bruke ressursar på å vidareutvikle studieprogramma i fagmiljøa.

¹⁶⁵ Støttemiljøa blir omtalte som senter, avdeling, institusjonell eining, lokal støtteining, læringsdesigngruppe, læringslab og tverrfagleg kompetansemiljø.

¹⁶⁶ HK-dir. (2021). *Digital tilstand 2021: Støttemiljøers arbeid med digitalisering og utdanningskvalitet ved universiteter og høyskoler* (Rapport 06/2021).

¹⁶⁷ Læringsdesign handlar om planlegging av læring. Dette går ut på korleis du kan strukturere læringa gjennom å nytte pedagogiske teoriar og metodar saman med teknologiske og digitale verktøy og dessutan internett for å oppnå betre læringseffekt hos deltakarane – også kalla «blanda læring». Dette vil seie at du kombinerer nettbasert læring med fysisk læring, altså at du nyttar deg av fleire undervisningsmetodar. Det handlar dermed om å kombinere teknologi, pedagogikk og innhald inn i ei ramme for læring som vil leggje til rette for auka læringseffekt hos deltakarane. Kjelde: Helsekompetanse. (u.å.) Pedagogiske verkemiddel i LIS-kurs. Læringsdesign. Introduksjon. Henta 4. mai 2023 frå <https://helsekompetanse.no/mod/book/view.php?id=4593>.

7.5 Leggje til rette for å vidareføre utviklingsarbeid og dele erfaringar

Den siste faktoren vi presenterte i kapittel 6, handla om at undervisarane i djupneundersøkinga opplevde det som viktig å ha merksemd på kva som skal til for at kvalitetsarbeidet får betydning over tid.

7.5.1 Oppsummering av hovudfunna

- Større endringar i studieprogramma kan ofte ikkje gjennomførast raskt, men det er mogleg for undervisarane å justere undervisningsformene løpande.
- Det er etablert mange arenaer for å dele kunnskap og erfaringar, men det kan vere vanskeleg for undervisarane å gjere nytte av informasjonen.
- Institusjonane trekkjer ikkje fram fagfelleverdert undervisning og kollegarettleiing som eit av dei sentrale tiltaka sine for å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma.

7.5.2 Vidareføre endringar i emne- og studieplanar

Ifølgje dei skriftlege svara frå institusjonane vil kunnskapen og erfaringane som kjem fram gjennom det systematiske kvalitetsarbeidet, danne grunnlag for endringar i studieprogramma. Fleire viser til at det er dei årlege studieprogramevalueringane, tilbakemeldingar i emneevalueringar og resultat frå Studiebarometeret som fører til justeringar i studieplanar og emnebeskrivingar for etterfølgjande år. Evalueringane kan føre til omgåande endringar eller at det blir sett i gang større studieplanrevisjonar.

Ofte kan ikkje større endringar i studieprogramma gjennomførast raskt. Innmelding av endringar i studieplanar må skje relativt lenge før det aktuelle studieåret. Det skal fattast avgjerder i fakultetsstyre eller andre med slik avgjerdsmynd. Sidan informasjon om studiet skal vere tilgjengeleg for potensielle studentar i god tid før søknadsfristen 15. april, må endringsmeldingar frå studieprogramma kome tidleg på hausten året før. Det gjeld endringar i læringsutbyttebeskrivingar og vurderingsformer. Dersom utviklingsarbeidet ikkje er klart då, vil ein ifølgje informantane måtte vente til neste år, det vil seie opptil to år. Det er litt meir fleksibilitet når det gjeld justeringar i undervisnings- og læringsformer, slik at ein til dømes kan lage meir studentaktive undervisningsformer utan at det må gå via studieadministrasjonen.

7.5.3 Arenaer for å dele kunnskap og erfaringar

I kapittel 6 har vi belyst korleis arenaer for diskusjon og samhandling er viktige for undervisarane i ulike fasar av utviklingsarbeidet, også vidareføringsfasen. Vi har også belyst at leiinga på ulike nivå spelar ei viktig rolle ved å leggje til rette for samhandling om kvalitetsutvikling. I svara frå institusjonane kjem det fram at dei har både formelle og uformelle arenaer for å dele kunnskap og erfaringar knytte til kvalitetsarbeidet i studieprogramma. Mange av institusjonane har eigne støtteiningar for læring og utdanning som arbeider med å skape arenaer for at kunnskap og erfaringar skal delast på tvers. Det er etablert arenaer i form av kurs og workshops, frukostseminar, faglunsjar, podkastar og webinar som blir brukt til å presentere døme og god praksis. Fleire institusjonar opplyser at dei har eigne interne læringsfestivalar, utdanningskvalitetskonferansar eller utdanningsdagar, der til dømes ulike tema knytte til utvikling av undervisninga blir diskuterte på tvers av universitetet eller høgskulen. Det er også nokre nasjonale delingsarenaer, slik som til dømes NTNUs årlege læringsfestival med bidragsytarar frå inn- og utland, som er arrangert sidan 2015.

Det kjem også fram i undersøkinga at å etablere arenaer ikkje er tilstrekkeleg for at utviklingsarbeidet til andre skal kunne kome til nytte. Intervjua viser at det kan opplevast som utfordrande for kvar enkelt undervisar å gjere endring i eigen praksis basert på seminar og liknande. Veggen kan vere lang frå fagleg påfyll og inspirasjon til vidareutvikling og endring. «Omsetjing» til eigen undervisningssituasjon og fagkontekst kan vere krevjande.

7.5.4 Bruk av fagfelleverdert undervisning og kollegarettleiing

Berre ein av institusjonane skriv at systematisk bruk av kollegarettleiing er viktig for å vidareutvikling av studieprogramma. I kvalitetsmeldinga blei det stilt forventningar til institusjonane om å auke bruken av fagfellevurdering og kollegarettleiing av utdanning og undervisning, og om at det skal vere ein naturleg del av kvalitetsarbeidet ved institusjonane. Forsking viser at det kan bli betre læringsmiljø ved institusjonane når kollegaer bruker kvarandre aktivt i vurderinga og utviklinga av eigen praksis.¹⁶⁸

Frå djupneundersøkinga har vi fått innblikk i moglege forklaringar på kvifor det kan vere vanskeleg å ta i bruk kollegarettleiing. Mellom anna er det motstand blant nokre undervisarar mot å ha kollegaer tett på undervisninga si, som ofte har vore ein «privat» sfære. For lite ressursar i arbeidsplanen til å utvikle nye måtar å samarbeide på er ei anna forklaring. Internasjonal forskning viser det same. Forskinga viser også at uvisse blant undervisarar når det gjeld kva som skal vurderast, og på kva måte det skal vurderast, skaper ein barriere mot å ta i bruk ulike former for fagfelleverdert undervisning for å vidareutvikle studieprogramma.¹⁶⁹

Faktaboks 11 Fagfelleverdert undervisning og kollegarettleiing

Fagfelleverdert undervisning handlar om tilbakemelding på alle delar av utdanningsoppgåva, slik som arbeidet med å utvikle emneplanar, kursmaterieill og undervisningspraksisen.

Kollegarettleiing er ein aktivitet innanfor fagfelleverdert undervisning der kollegaer gir tilbakemelding på undervisninga gjennom å observere kvarandre i undervisningssituasjonen.

Det er ulike modellar for samarbeid om å vidareutvikle undervisninga. Ein av informantane i undersøkinga vår beskrev korleis dette blei gjennomført ved ein høgskule:

«Som ei frivillig ordning har 15 personar delteke i rettleiingsgrupper på tre personar som rettleier kvarandre rundt konkrete spørsmål om undervisninga. Det blir først utarbeidd eit rettleiingsgrunnlag om kva undervisaren særleg ønskjer å fokusere på. Deretter blir det gjennomført eit kort førrettleiing rundt planen for undervisninga. Vidare besøkjer deltakarane undervisninga til kvarandre, for så å diskutere og gi tilbakemelding på arbeidet til kvarandre.»

Kjelde: Informasjon frå eit intervju og Vee, T.S., Løkke, J.A. & Halvorsen, L.R. (2020). Fagfelleverdert undervisning og kollegarettleiing i høgare utdanning. Frå modell til gjennomføring. *Uniped*, 43(2).

¹⁶⁸ Wittek, A.L. & de Lange, T. (Red.). (2021). *Kollegaveiledning i høyere utdanning*.

¹⁶⁹ Vee, T.S., Løkke, J.A. & Halvorsen, L.R. (2020). Fagfelleverdert undervisning og kollegarettleiing i høgare utdanning. Frå modell til gjennomføring. *Uniped* 43(2).

8 Statlege verkemiddel som skal medverke til kvalitetsutvikling i studieprogramma

I åra etter at kvalitetsreforma blei sett i verk (2003) er det etablert ei rekkje statlege styringsverkemiddel som skal stimulere til arbeid med vidareutvikling av utdanningskvaliteten. Mange av verkemidla har fleire føremål. Felles for fleire av dei er at dei skal bidra til kvalitetsutvikling samstundes som dei skal ta omsyn til autonomien og fridomen institusjonane har til å definere sine eigne faglege utviklingsområde og institusjonelle profilar.

I dette kapitlet belyser vi kor godt dei statlege verkemidla støttar opp under arbeidet institusjonane gjer med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma. Det er tilbakemeldingane til institusjonane, djupneundersøkinga, intervju med ulike aktørar og ei vurdering av den samla informasjonen vi har fått i undersøkinga, som er grunnlaget for dei utfordringane med statlege verkemiddel vi trekkjer fram.

8.1 Relevante føringar

Kunnskapsdepartementet har det overordna ansvaret for høgare utdanning i Noreg. Departementet har ansvaret for etatsstyringa av dei statlege universiteta og høgskulane, og skal følgje opp at institusjonane når fastsette mål.

Styringa, oppfølginga og kontrollen frå departementet si side skal tilpassast eigenarten for verksemda og dessutan risiko og vesentlegheit, jf. *reglement for økonomistyring i staten* (reglementet) § 4. Universitet og høgskular er organ med stor grad av lovfesta autonomi, fagleg fridom og ansvar, jf. universitets- og høgskulelova § 1-5. Den samla styringa og verkemiddelbruken frå departementet si side skal vere tilpassa dette. Kunnskapsdepartementet har vidare ansvar for å gjennomføre evalueringar for å få informasjon om effektivitet, måloppnåing og resultat, og dessutan om organiseringa og verkemidla på området er føremålstenlege, jf. reglementet § 16.

8.2 Innhaldet i kapitlet

I dette kapitlet vil vi gå gjennom nokre av dei sentrale statlege verkemidla på området, inkludert:

- krav til systematisk kvalitetsarbeid og tilsyn med regelverket
- nasjonale kvalitetsprogram
- andre verkemiddel
 - nasjonalt kunnskapsgrunnlag
 - regelverk som har betydning for utforming av studieprogram
 - krav om system for pedagogisk merittering
 - finansieringssystemet
 - internasjonale samarbeidsprogram

Krava til systematisk kvalitetsarbeid og dei nasjonale kvalitetsprogramma er verkemiddel som særleg rettar seg mot kvalitetsarbeidet på studieprogramnivå. Kapitlet vil særleg ta føre seg korleis desse to verkemidla støttar opp under kvalitetsutvikling i studieprogramma. I kapittel 6 har vi sett på korleis undervisarane vurderer kva som kan hemje og fremje kvalitetsutviklinga i studieprogramma, og i kapittel 7 har vi sett på tilrettelegginga for utviklingsarbeid frå institusjonane si side. Her belyser vi kva betydning desse aktørane meiner dei statlege verkemidla har for arbeidet med å styrkje kvaliteten i studieprogramma.

8.3 Krav til systematisk kvalitetsarbeid og tilsyn med regelverket

Stortinget og statlege styresmakter har gjennom lov og forskrift nedfelt eit sett med krav til kvalitetsarbeidet ved dei høgare utdanningsinstitusjonane. Institusjonane har eit sjølvstendig ansvar for å sikre at krava blir oppfylte. Dei bestemmer sjølve innretninga på det systematiske kvalitetsarbeidet sitt og det interne systemet sitt. For at eit system skal tilfredsstillе minimumsstandardane, er det eit krav om at det er skriftleggjort og tilgjengeleg, og at det har tydelege beskrivingar av rutinar, roller og ansvar. Systemet må også vise korleis resultatane frå kvalitetsarbeidet til institusjonen blir følgde opp for å sikre og vidareutvikle utdanningskvaliteten.¹⁷⁰

NOKUT er tilsynsstyresmakt for utdanningskvaliteten¹⁷¹ og skal med jamne mellomrom undersøkje kvalitetssikringssystema til institusjonane. Det periodiske tilsynet med kvalitetsarbeidssystema til institusjonane skjer på grunnlag av krav som er sette i universitets- og høgskulelova, studietilsynsforskrifta og studiekvalitetsforskrifta.¹⁷²

NOKUTs arbeid med norsk utdanning er forankra i dei europeiske standardane for kvalitetssikring av høgare utdanning, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. NOKUT har også oppgåver med å evaluere utdanningar for å kunne bedømme kvaliteten,

8.3.1 Oppsummering av hovudfunna

- Det er positive erfaringar med krava til systematisk kvalitetsarbeid, men det er krevjande å oppfylle krava utan at det blir for komplekst og ressurskrevjande.
- NOKUTs tilsyn blir opplevd som nyttig og bidreg til å skape merksemd rundt kvalitetsarbeidet til lærestadene, men nokon av institusjonane meiner tilsynet ikkje er godt nok tilpassa eigenarten deira.

8.3.2 Krava til det systematiske kvalitetsarbeidet og korleis institusjonane operasjonaliserer desse, fører til omfattande kvalitetssystem

I kapittel 6 har vi belyst kor viktige eldsjelene er for kvalitetsarbeidet. Arbeidet institusjonane gjer med å leggje til rette for systematisk kvalitetsutvikling, og utfordringar med å få system der nytta står i eit rimeleg forhold til ressursbruken, er omtalte i kapittel 7. Fleire institusjonar har positive erfaringar med krava til systematisk kvalitetsarbeid. Desse handlar om at kvalitetssystemet gir ei jamleg påminning om at studieprogrammet er staden der kvalitetsarbeidet skjer, og at det er bra at det er etablert arenaer og omgrepsapparat for dialog om kvalitetsutvikling. Roller og ansvar er definert som ein del av systemet, og det er føreseieleg kva som skal skje i løpet av året.

Samstundes kjem det i undersøkinga fram synspunkt om at det er krevjande å oppfylle krav til systematisk kvalitetsarbeid i regelverket utan at det blir for komplekst og ressurskrevjande.

NOKUT uttaler i intervju at dei generelt opplever at det er aksept i sektoren for krava til det systematiske kvalitetsarbeidet. NOKUT meiner regelverket er fleksibelt og gir rom for tilpassingar for ulike institusjonar. NOKUT meiner at det likevel er nokre sider ved regelverket som kan verke hemjande for kvalitetsarbeid. Dei ser mellom anna ein tendens til at det blir omfattande system som gir den same informasjonen år etter år, sjølv om regelverket ikkje set spesifikke krav til omfang og hyppigheit.¹⁷³

¹⁷⁰ NOKUT. (2022). *Systematisk kvalitetsarbeid i høyere utdanning. Veiledning til kravene i universitets- og høyskoleloven, studiekvalitetsforskriften og studietilsynsforskriften*, punkt 2.1.

¹⁷¹ Universitets- og høgskulelova § 2-1.

¹⁷² Universitets- og høgskulelova § 1-6 Kvalitetssikring, studietilsynsforskrifta kapittel 4 Institusjonenes systematiske kvalitetsarbeid, studiekvalitetsforskrifta §§ 2-1 Krav til systematisk kvalitetsarbeid og 2-2 Periodisk tilsyn med institusjonenes kvalitetsarbeid.

¹⁷³ Intervju med NOKUT 8. juni 2022.

Dette finn vi igjen i synspunkt frå institusjonane. Fleire peikar på at det er utfordrande å finne ordningar og rapporteringsrutinar som blir opplevde som relevante for dei tilsette med tanke på kvalitetsutvikling, og som ikkje blir for arbeidskrevjande.

I tilbakemeldingane frå og intervju med institusjonane blir det peika på fleire årsaker til at kvalitetssystema deira blir omfattande:

- Regelverket er ikkje godt nok tilpassa heterogeniteten i sektoren.
- Institusjonane tolkar regelverket slik at det blir behov for eit omfattande system for å oppfylle krava, og moglegheitene for å tilpasse det til lokale forhold er uklare.
- Det er vanskeleg å lage gode system for kvalitetsarbeid som skal vareta fleire omsyn samstundes, som kontroll og vidareutvikling.

Kunnskapsdepartementet opplyser at det ikkje er utvikla ein nasjonal mal for kvalitetsarbeid som alle må følgje, men at institusjonane sjølve skal utvikle kvalitetssystema sine ut frå eigne behov og ut frå krava som er nedfelte i lov og forskrift. Det varierer korleis dette blir løyst, men ifølgje departementet må systemet vere slik at det gir den styringsinformasjonen som leiinga på ulike nivå i institusjonen treng. Den praktiske utforminga og kor arbeidskrevjande kvalitetssystemet skal vere, styrer institusjonane sjølve. Departementet meiner at lovverket ikkje stiller krav til store og omfattande system, og at det truleg er rom for forbetring og forenkling ved enkelte institusjonar.¹⁷⁴

8.3.3 Synspunkt på NOKUTs tilsyn

Totalt 26 institusjonar (17 statlege og 9 private) har hatt periodisk tilsyn med det systematiske kvalitetsarbeidet til institusjonen i perioden 2017–2022 og motteke ein tilsynsrapport frå NOKUT.¹⁷⁵ Hos 17 institusjonar var kvalitetsarbeidet tilfredsstillande ved første gongs tilsyn, medan 7 institusjonar hadde enkelte manglar, og 2 institusjonar hadde vesentlege manglar. NOKUT har følgd opp dei som hadde manglar.

Fleire institusjonar trekkjer fram at NOKUTs tilsyn blir opplevd som nyttig og bidreg til å skape merksemd rundt lærestadene sitt eige kvalitetsarbeid, setje dagsordenen og stimulere til å forbetre kvalitetssystemet. Dei opplever at det set i gang ein nyttig prosess i forkant av sjølve tilsynsbesøket. Nokre viser også til at det har vore særleg positivt å ha kontakt med andre institusjonar som er i den same tilsynsgruppa. Det er særleg dei relativt små institusjonane som er positive, men også nokre av dei større.

NOKUT erfarer at leiinga ved institusjonane bruker åra forut for tilsynet til å byggje opp kunnskap og til å få eit større og breiare engasjement hos tilsette og studentar for det systematiske arbeidet med å sikre og vidareutvikle kvaliteten i utdanningane. Institusjonane justerer kvalitetssystema sine og deltek på erfaringsdelings- og rettleiingsaktivitet for å auke kunnskapen sin om regelverket og for å hente inspirasjon til ulike måtar å arbeide på. I tillegg etablerer institusjonane kontakt for å dele erfaringar med andre som skal gjennom tilsyn på same tid. Dette opplever NOKUT som eit positivt bidrag til eit betre og meir effektivt kvalitetsarbeid ved institusjonane.¹⁷⁶

Fleire av institusjonane – også nokre som er positive til NOKUTs tilsyn – peikar på at det er behov for ein gjennomgang av regelverket og tilsynet. Tilsynet blir opplevd som ein omfattande prosess, som krev mykje arbeid mellom anna når det gjeld å sende inn dokumentasjon. Eit anna innspel handlar om at tilsynet kan bidra meir til kvalitetsarbeidet ved institusjonane dersom det er tettare dialog i etterkant av tilsynet, der tilbakemeldingane kan utdjupast.

¹⁷⁴ Intervju med Kunnskapsdepartementet 24. august 2022.

¹⁷⁵ Det betyr at institusjonen har fått ein tilsynsrapport som er vedteken av NOKUTs styre i perioden 14. juni 2018–21. april 2022.

¹⁷⁶ NOKUT. (2022). *Arsrapport 2021*.

Nokre av dei store institusjonane peikar på at dei opplever at NOKUTs tilsynspraksis snevrar inn det handlingsrommet som regelverket legg opp til, mellom anna ved å leggje stor vekt på dokumentasjon av kvalitetsarbeidet ved institusjonen. Ei stor merksemd mot dokumentasjon bryt ifølgje institusjonane med andre prinsipp, som tillitsbasert kvalitetsarbeid gjennom dialog. Det blir trekt fram at tilsynspraksisen i større grad bør tilpassast eigenarten til institusjonane og dei ulike føremåla institusjonane har. Følgjande sitat illustrerer dette:

«Mange vitenskapleg tilsette opplever at kvalitetsarbeidet handlar meir om rapportering enn om utvikling. Dette er ei utfordring i bygging av kvalitetskultur gjennom at det blir skapt ein viss avstand i kunnskapssyn mellom dei tilsette sitt syn på kva utviklingsarbeidet handlar om, og det tilsynspraksisen blir basert på. Dokumentasjonskrava kan gi inntrykk av at føremålet blir knytt til å rapportere til rektor, stat og eigar, framfor å forbetre læringa og læringsmiljøet til studentane.»

Kvart femte år blir NOKUT eksternt evaluert for å sjå om arbeidet deira med ekstern kvalitetssikring samsvarer med dei europeiske kriteria i *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG). Evalueringa skal sikre at NOKUT etterlever ESG, men også stimulere til refleksjon og vidareutvikling. Den førre evalueringa blei gjennomført i 2018.

Komiteen var mellom anna positiv til

- at den norske UH-sektoren blir prega av høg grad av tillit og eit kunnskapsbasert tilsyn
- NOKUTs arbeid for å stimulere til godt kvalitetsarbeid gjennom å skaffe og jamføre kunnskap om kvalitetstilstanden ved universitet og høøgskular
- at NOKUT har teke ei ambassadørrolle for kvalitet i høgare utdanning, og at NOKUT markerer det i offentlegheita
- ein tilsynsmodell som ikkje belastar institusjonane unødig

NOKUT fekk også tilbakemelding om at nokre område bør forbetrast:

- NOKUT blir tilrådd å produsere fleire tematiske analysar på overordna nivå av resultatata frå tilsynet med kvalitetsarbeidet.
- NOKUT blir tilrådd å etablere oppfølgjande aktivitetar ei tid etter gjennomførte akkrediteringar og tilsyn.

NOKUT skal evaluerast igjen i 2023. I neste evaluering skal det ifølgje NOKUT leggjast meir vekt på kvalitetsutvikling enn kontroll.¹⁷⁷

8.4 Nasjonale kvalitetsprogram

Kvalitetsprogramma er ein portefølje av program som er etablerte for at fagmiljø skal kunne søkje om prosjektmidlar til å utforske og spreie gode undervisningsmetodar og utvikle eksisterande eller nye utdanningstilbod. Ei oversikt over kvalitetsprogramma er gitt i Faktaboks 12. Kvalitetsprogramma er ei oppfølging av Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høgere utdanning* og Meld. St. 4 (2018–2019) *Langtidsplan for forskning og høgere utdanning 2019–2028*. Stortinget har løyvd midlane som ein del av opptrappingsplanen for kvalitet i høgare utdanning, og dei blir forvalta av HK-dir. Intensjonen bak ordningane, slik han blei beskriven i kvalitetsmeldinga, er å mobilisere til kunnskapsbasert utvikling og innovasjon av utdanningane og stimulere til systematisk utviklingsarbeid.¹⁷⁸ Ifølgje kvalitetsmeldinga skal ordningane mellom anna bidra til

- å spreie god utdanningspraksis gjennom erfaringsutveksling, dokumentasjon og deling av resultat
- å synleggjere og heve statusen til utdanningsoppgåva
- å utvikle betre kriterium for å bedømme utdanningskvalitet ved hjelp av fagfellevurdering

¹⁷⁷ NOKUT. (u.å.). ENQA-evaluering. Henta 27. september 2022 frå <https://www.nokut.no/om-nokut/internasjonalt-samarbeid/ENQA-evaluering/>.

¹⁷⁸ Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høgere utdanning*, kapittel 5.

Ordningane rettar seg mot ulike sider ved utdanningskvaliteten, som mellom anna studentaktive lærings- og vurderingsformer, digitalisering, arbeidslivsrelevans, kvalitet i praksisfeltet og koplinga mellom forskning og utdanning.

I kapittel 6 gjer vi greie for korleis informantane frå to av prosjekta vi har studert, trekte fram at midlar frå eit kvalitetsprogram har vore avgjerande for å kunne gjennomføre eit omfattande utviklingsarbeid. Idéane til utviklingsarbeidet var der på førehand, men det blei mogleg å realisere dei gjennom å søkje på eksterne utviklingsmidlar. I kapittel 7 har vi sett på problema institusjonane har med å skjerme tid i arbeidsplanane til utviklingsarbeid, og korleis nokre institusjonar støttar utviklingsprosjekt gjennom interne midlar.

Faktaboks 12 Kvalitetsprogramma

Programporteføljen

Kvalitetsprogramma er ein nasjonal konkurransearena som skal bidra til systematisk kvalitetsutvikling i høgare utdanning, og omfattar følgjande ordningar:

- Senter for framifrå utdanning (SFU)
- Digital sikkerhet i helse- og sosialfag
- Fleksible utdanningstilbud
- Norwegian Partnership Programme for International Teacher Education
- Pilotordning for kommunal praksis i helse- og sosialutdanningene
- Program for kvalitetsutvikling av praksis i lærerutdanningene
- Program for studentaktiv læring
- Tiltak for økt arbeidsrelevans i høgere utdanning
- Økt digital kompetanse i havutdanningene
- Økt studentmobilitet i 3-årige profesjonsutdanninger

Kjelde: HK-dir. (u.å.). Kvalitetsprogrammene. Henta 8. september 2022 frå <https://diku.no/ressurser-og-verktoey/kvalitetsprogrammene#content-section-0>

8.4.1 Oppsummering av hovudfunna

- Søknadsaktiviteten og tildelinga av midlar er ujamt fordelt mellom institusjonar og ulike fagområde.
- Stor søking og høg konkurranse om midlane inneber at berre dei aller beste får tilslag.
- Midlane bidreg med merksemd og insentiv, og gjer utviklingsarbeidet mogleg for dei som får tilslag.
- Søknadsarbeidet er tids- og ressurskrevjande, og gir usikker utteljing.
- Ambisjonen om spreiding er vanskeleg å nå.
- Også søknadene som får avslag, inneheld mange gode idéar og konkrete planar for pedagogisk utvikling i utdanningane. Undersøkinga viser likevel at få av desse prosjekta blir realiserte gjennom støtte frå institusjonane sine eigne midlar.

8.4.2 Søknader og tildelingar er ujamt fordelte

Vi har sett nærmare på nokre tilskotsordningar i kvalitetsprogrammet som mange institusjonar kunne søkje på i 2018, 2019 og 2020. Dette er *program for studentaktiv læring*, *digitalisering for læring i høgere utdanning*¹⁷⁹ og *tiltak for økt arbeidsrelevans i høgere utdanning*.

¹⁷⁹ Digitalisering for læring er frå 2021 innlemma i Program for studentaktiv læring.

Tabell 3: Søknadsbeløp og tildelte beløp per tiltak i utvalde kvalitetsprogram

Kvalitetsutviklingstiltak i perioden 2019–2021	Tal på søknader	Sum søknadsbeløp (kr)	Tal på tildelte søknader	Sum tildelt (kr)	Andel innvilga søknader
Program for studentaktiv læring (tildelt i 2019, 2020 og 2021)	225	990 851 370	41	190 953 716	18 %
Digitalisering for læring i høyere utdanning (tildelt i 2019 og 2020)	113	88 209 273	39	29 190 894	35 %
Tiltak for økt arbeidsrelevans i høyere utdanning (tildelt i 2020 og 2021)	97	443 638 325	29	133 695 397	30 %

Kjelde: Informasjon frå HK-dir

Tabell 3 gir oversikt over søknader og tildelingar for nokre kvalitetsutviklingstiltak som er opne for alle fagområde, i perioden 2019–2021. Program for studentaktiv læring har vore lyst ut tre gonger i perioden og har flest søknader blant tiltaka vi har sett på. Av 225 søknader førte 41 til tildeling av midlar. Det inneber at 18 prosent av alle søknadene blei innvilga. Både Digitalisering for læring i høyere utdanning, som inngår i Program for studentaktiv læring frå 2021, og Tiltak for økt arbeidsrelevans er lyste ut to gonger i perioden. Tiltaka har tilnærma same tal på søknader og andel søknader som blir innvilga, men summen som er tildelt tiltak for auka arbeidsrelevans i høgare utdanning, er høgast.

Vi har sett nærmare på kva institusjonar som søkte om støtte, og kva for nokre av desse som fekk tildelt midlar gjennom Program for studentaktiv læring i 2019, 2020 og 2021.

Tabell 4: Samla tal på søknader og totalt innvilga søknader for institusjonane i Program for studentaktiv læring i åra 2019, 2020 og 2021

Institusjon	Søknader	Tildelingar
Universitetet i Bergen	31	10
Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet	28	4
Universitetet i Oslo	25	7
Høgskulen på Vestlandet	20	0
Universitetet i Sørøst-Noreg	17	5
UiT – Noregs arktiske universitet	15	2
Nord universitet	15	1
Universitetet i Agder	12	3
Oslomet – storbyuniversitetet	12	2

Universitetet i Stavanger	8	1
Høgskolen i Innlandet	8	1
VID vitenskapelige høgskole	7	2
Noregs miljø- og biovitenskaplege universitet	7	1
Høgskolen Kristiania	4	0
Høgskolen i Østfold	3	0
Høgskulen i Volda	3	0
Dronning Mauds Minne Høgskole	2	0
Kunsthøgskolen i Oslo	1	1
Lovisenberg diakonale høgskole	1	1
Høgskolen i Molde – vitenskapleg høgskole i logistikk	1	0
Forsvarets høgskole	1	0
MF vitenskapelig høyskole	1	0
NLA Høgskolen	1	0
Høgskolen for yrkesfag	1	0
NOROFF	1	0
Til saman	225	41

Kjelde: Informasjon frå HK-dir

Tabell 4 viser at 25 institusjonar søkte om støtte, og at 14 institusjonar blei tildelte midlar. Institusjonane kan søkje om inntil 5 millionar kroner til prosjekt som varer i inntil tre år. Dei aller fleste prosjekta (38 av 41) som fekk støtte, søkte om eit beløp på mellom 3,5 og 5 millionar kroner.

Universiteta stod for flest søknader (170), etterfølgd av statlege høgskular (36) og private høgskular (19). Av dei 41 prosjekta som fekk støtte, var 36 ved universiteta, 2 ved dei statlege høgskulane og 3 ved dei private høgskulane. 13 institusjonar hadde 7 eller fleire søknader (205 av 225 søknader), og dei fleste tildelingane gjekk til desse institusjonane (39 av 41 tildelingar). Høgskulen på Vestlandet og Nord universitet hadde dårlegast utteljing på søknadene sine: Medan Nord universitet fekk støtte til éin av dei 15 søknadene sine, blei ingen av dei 20 søknadene frå Høgskulen på Vestlandet innvilga.

Analyse av data om søknader og tildelingar viser at søknadsaktiviteten varierer etter fagområde, og dessutan at nokre fagområde får fleire tildelingar frå kvalitetsprogramma enn andre fagområde.¹⁸⁰ Lærar- og pedagogikkutdanningar og helsefaglege utdanningar er dei som har fått spesielt mange tildelingar i Program for studentaktiv læring i perioden 2019–2021. Tilsvarande funn blir gjorde i ein gjennomgang av søkinga til kvalitetsprogramma i regi av HK-dir: Nokre fagområde er mykje meir aktive enn andre når det gjeld å søkje og

¹⁸⁰ Sjå Tabell 7 i vedlegg 5.

nå opp i konkurransen om midlar. Det er mellom anna fagområda samfunnsfag og juridiske fag, humanistiske fag og økonomi- og administrative fag som i mindre grad søker om tilskot frå kvalitetsprogramma.¹⁸¹

Undersøkinga viser at søkjarar til kvalitetsprogramma gjerne har søkt fleire gonger på ulike utlysingsmoglegheiter i ordninga. Dette var tilfellet for alle prosjekta vi intervjuar i djupneundersøkinga. I intervjuar med søkjarar som fekk avslag, opplyste 10 av 14 at dei hadde søkt fleire gonger. Dette kan tyde på at fleire av søknadene til kvalitetsprogramma kjem frå «gjengangarsøkjarar», og at miljøa som blir mobilisert i søknadsrundane, gjerne er dei som allereie har eit høgt engasjement for undervisning og som har søkt før.

I intervju opplyser HK-dir at konkurransen om midlane er stor, og at dette fører til at berre dei aller beste når opp. Kvalitetsprogramma skal stimulere til kvalitetsutvikling i breidda. Intensjonen er å bidra til å skyve fagområda og sektoren framover i ei ny retning, og skape endring gjennom å utforske og prøve ulike metodar – og ikkje nødvendigvis finne opp noko heilt nytt. Det som for nokre er velprovde metodar og kunnskap, kan for andre vere innovativt og nyskapande. I prinsippet kan ein få støtte til å ta i bruk noko som allereie er utvikla, men fordi søknadene blir fagfellevurderte og konkurransen er stor, meiner HK-dir at det i praksis ikkje er tilstrekkeleg.¹⁸² Intervju med søkjarar som fekk avslag, viser at fleire deler dette inntrykket:

«Det som er problemet med Diku-midlane, er at det ikkje held å kome med ein søknad om noko som er innovativt i faget eller studieprogrammet ditt. Ikkje eingong på institusjonen din. Det må liksom vere innovativt på UH-ped-sektornivå.»

HK-dir opplyser at utlysingane er utforma i samarbeid med ei faggruppe, der det viktigaste kriteriet er kvalitet. Det er derfor ikkje teke omsyn som å spreie tildelingane på fleire institusjonar.

8.4.3 Midlane bidreg med merksemd og insentiv, og gjer utviklingsarbeid mogleg for dei som får tilslag

Mange av institusjonane peikar på dei nasjonale kvalitetsprogramma som eit viktig verkemiddel for å stimulere til pedagogisk utviklingsarbeid i institusjonane. Fleire trekkjer fram at dei bidreg til å skape merksemd rundt utdanningsoppgåva, og at midlane gir insentiv til å prioritere arbeid med utviklingsprosjekt. Somme peikar på at programma i så måte er viktige fordi det finst få insentiv i sektoren til å drive pedagogisk utviklingsarbeid, og fordi insentiva som finst, er retta mot forskingsproduksjon. Det kjem blant anna fram slik i eit intervju:

«Det er få insentiv i sektoren til å drive pedagogisk utviklingsarbeid på lik linje med forskning. For å forbetre kvaliteten på læringa til studentane gjennom pedagogisk robuste og kvalitativt gode program er slike statlege verkemiddel heilt avgjerande. Det gjer at fagtilsette jobbar systematisk og kunnskapsbasert over tid med pedagogisk utviklingsarbeid som styrkjer læringa til studentane.»

Vidare gir tildeling av pengar status og prestisje som kan løfte merksemda på utdanningsoppgåva ytterlegare. Frå leiingshald blir det trekt fram at prosjekt som er finansierte av kvalitetsprogramma, er positivt for omdømmet og profileringa til institusjonen eksternt, og for sjølvforståinga internt som ein utviklingsorientert organisasjon. Vellukka prosjekt kan også gi retning for vidare utvikling av institusjonen. Fleire institusjonar gir uttrykk for at dei reknar det å søkje midlar frå kvalitetsprogramma som eit viktig ledd i arbeidet med å vidareutvikle studieprogramma.

I djupneundersøkinga fann vi at tilgang på eksterne ressursar var avgjerande for å få realisert idéar i utviklingsarbeidet, ved at det gir høve til å gjennomføre endringar som kostar tid og pengar. Det kjem fram at midlar som støttar opp om initiativ frå enkeltpersonar og gir rom for å prøve ut idéar, kan vere avgjerande for å utvikle undervisninga. Midlar frå nasjonale kvalitetsprogram gir høve til at fagleg tilsette kan få sett av tid til å

¹⁸¹ HK-dir. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for langtidsplanen for forskning og høyere utdanning. Leveranse på bestilling fra KD, del 2 – mulige opptrappingsplaner for utdanningskapasitet* [Notat].

¹⁸² Intervju med HK-dir 15. juni 2022.

jobbe spesifikt med utviklingsprosjekt og utvikling av undervisningsopplegg, som det vanlegvis ikkje er rom for i dei ordinære arbeidsplanane/timerekneskapane. Fleire peikar på at både fleire og større utlysingar må til for å fremje ulike former for utviklingsarbeid i sektoren.

8.4.4 Søknadsarbeidet er tid- og ressurskrevjande

Mange gir uttrykk for at det å søkje på eksterne ressursar er tidkrevjande, og at det ikkje nødvendigvis blir opplevd som god ressursbruk, korkje for den enkelte tilsette eller for sektoren samla sett. Det blir opplevd som lite tenleg å bruke mykje ressursar til å skrive søknader som ikkje når opp, når oppgåvene er mange og ressursane er avgrensa. Ein del peikar på at arbeidet med søknader fortrengrer tid til andre viktige oppgåver, både på utdanningssida og på forskningssida.

Prioritering av søknadsarbeidet

Mange gir uttrykk for at det er utfordrande å jobbe med søknader til kvalitetsprogramma dersom det ikkje blir sett av tid i arbeidsplanen til å jobbe med dette. Der tidsbruken knytt til slike søknader ikkje «blir anerkjend» i form av avsett tid, blir det opplevd som ein hemjar og som at ein manglar rammer og insentiv til å prioritere denne typen arbeid.

Både blant søkjarar som fekk avslag, og blant søkjarar som fekk midlar, peikar mange på at arbeidet med søknader til kvalitetsprogramma «stel tid» frå arbeid med forskingsproduksjon, som blir oppfatta som ein sikrere veg til karriereutvikling. Fleire oppgir å ha brukt av forskningstida (FOU-tida) si til å jobbe med søknader til kvalitetsprogramma. I undersøkinga kjem det fram at dette er eit dilemma særleg for undervisarar som treng å bruke tida på fleire publikasjonar for å kunne søkje om opprykk.

Det er knytt uvisse til om tida ein bruker på å utvikle søknader til kvalitetsprogramma, vil gi uttelling for den enkelt undervisaren. Implisitt ligg det ei vurdering av at å bruke tid på søknader til utviklingsprosjekt innanfor utdanning i seg sjølv ikkje er fremjande for karrieren eller utdanningskvaliteten. Ein av dei som fekk avslag uttalte:

«Å bruke tid på søknader til undervisningsutvikling, er lotto. Kanskje du får, og då får du frigjort tid til utviklingsarbeid, men viss du ikkje får tilslag, sit du igjen med ingenting.»

I djupneundersøkinga såg vi at dei enkelte stader var flinke til å leggje til rette for at administrativt tilsette med god fagleg innsikt kunne bruke tid på å utvikle søknader, i samspel med fagtilsette. Også intervjuar med søkjarar som fekk avslag, viser at fleire peikar på at om ein vil søkje igjen, kjem an på korleis det blir prioritert av leiinga, og om det blir lagt til rette for å bruke tid på søknadsarbeid.

Rådet for kvalitetsprogramma opplever at det er ulikt kor mykje administrativ støtte dei ulike søkjarane får. På den eine sida ser det ut til å vere viktig å tilby administrativ støtte og leggje til rette for at tilsette bruker tid på søknader, dersom institusjonane ønskjer at søknader skal nå opp i konkurransen om midlar. På den andre sida uttrykkjer enkelte institusjonar skepsis til å dreie ressursbruken i institusjonane mot søknadsskriving og administrative støttestrukturar.

Behov for føreseielegheit

Fleire institusjonar trekkjer fram at det er viktig med føreseielegheit og at utlysingar kjem til ei fast tid, slik at ein kan jobbe langsiktig mot ein kjend frist. Kort tid frå utlysinga til fristen gjer at det kan vere vanskeleg å rekke å utarbeide ein god søknad, fordi ein har andre arbeidsoppgåver som må gjerast. Ein høgskule etterspør varsling om komande utlysingar på eit tidlegare tidspunkt, då dette vil bidra til ein betre prosess og at ein får høve til å planleggje arbeidet.

Knappe tidsfristar er også ei problemstilling ved tilsegn om midlar, då tidsrommet frå tilsegna til den forventade oppstarten av prosjektet kan vere kort. Éin høgskule gir uttrykk for at det ville vore nyttig om tildelingane hadde rom for eit ekstra semester mellom tildelinga og prosjektstarten. Fleire peikar på at tidspunktet for tildelinga og den forventade oppstarten av eit prosjekt må tilpassast årshjulet i institusjonane betre, slik at institusjonane kan planleggje bemanninga. I djupneundersøkinga såg vi at tidspunkt for tildeling etter semesterstart blei utfordrande i UTFOR-prosjektet. Før ein visste utfallet av søknaden, måtte ein planleggje for at semesteret skulle gjennomførast utan dei ekstra midlane til rådvelde. Men då ein fekk innvilga søknaden og tildelt midlar etter semesterstart, måtte ein kaste seg rundt og omdisponere tilsette og læringsressursar i tråd med det planlagde prosjektet.

Fleire institusjonar etterspør fleire større utlysingar framfor mange mindre. Somme legg vekt på at dette kan bidra til å skape føreseielege rammer for fagmiljøa og studieprogramma, medan andre legg vekt på at langsiktige tildelingar gir eit tydelegare trykk på innovasjonssida og større verknad på sikt enn kortvarige utlysingar.

Ønske om fleksible utlysingskriterium som kan støtte opp om institusjonane sine eigne satsingar og behov

Sjølv om dei fleste institusjonane er positive til kvalitetsprogramma, peikar fleire på utfordringar knytte til at programma rettar seg mot avgrensa delar av kvalitetsomgrepet. Framfor å fokusere på overordna mål og gi søkjarar rom for å definere korleis ein best svarer på dette, blir det hevda at ordninga til dels er prega av aktivitetsmål knytte til ønskete aktivitetar i høgare utdanning, som praksis, mobilitet og studentaktiv læring. Som éin institusjon peikar på, kan dette føre til «strategisk forskyving» lokalt, ved at initiativa frå fagmiljøa blir trekte i retning av sentrale satsingar framfor institusjonane sine eigne strategiske satsingar. Det kan også føre til at kvalitetsprogramma bidreg til einsretting i sektoren ved å stimulere aktivitet innanfor sentraliserte satsingar, framfor å støtte opp om mangfald og arbeidsdeling i sektoren. Éin institusjon peikar på at kvalitetsmidlar i større grad bør tildelast basert på institusjonane sine eigne strategiske satsingar.

Ein annan institusjon peikar på at utlysingskriterium må vere breie nok til å dekkje utviklingsbehova til studieprogramma. Dokumentgjennomgang og intervju med søkjarar som fekk avslag, viser at fleire søknader som fagfellekomiteane meiner er gode, og som gjeld utviklingstiltak med utspring i lokale behov, fekk avslag fordi dei fall utanfor rammene for utlysinga.

Rådet for kvalitetsprogramma meiner at det bør vurderast om programma tek omsyn til kompleksiteten i sektoren. Mellom anna synest det ifølgje rådet å vere lettare for profesjonsfaga enn for disiplinfaga å innfri krava om arbeidslivsrelevans og studentaktivitet. Rådet meiner vidare det kan vurderast å slå saman ordningar for å få til enklare søknadsprosessar og for å unngå måltrengsel om ulike satsingsområde, som arbeidslivsrelevans og livslang læring.

8.4.5 Prosjekt som får avslag, blir i liten grad gjennomførte

Som vi går nærmare inn på i kapittel 8.4.2, har enkelte av kvalitetsprogramma eit høgt tal på søknader og ein låg tildelingsprosent. Dette betyr at mange i sektoren legg ned innsats i å skrive søknader og planleggje utviklingsprosjekt som ikkje får midlar frå kvalitetsprogramma. Eit viktig spørsmål er om kvalitetsprogramma bidreg til utvikling også for dei miljøa som ikkje når opp i konkurransen om midlane.

Det har blitt hevda at fleire prosjekt likevel blir gjennomførte trass i avslag på søknaden hos HK-dir (tidlegare hos Diku), ved at miljøa får midlar frå sin eigen institusjon. Intervju med søkjarar som fekk avslag frå kvalitetsprogramma, tyder på at det er ein låg andel av prosjekta som får avslag hos HK-dir, som blir gjennomførte slik dei var planlagde ved hjelp av interne midlar frå institusjonane. I utvalet vårt på 14 søknader som fekk avslag, hadde 2 av prosjekta fått tildelt midlar gjennom interne ordningar. Desse prosjekta blei likevel berre delvis gjennomførte, fordi den interne finansieringa berre kunne dekkje delar av prosjektet.

Ytterlegare 3 av 14 prosjektleiarar oppgir at dei, ved hjelp av eiga arbeidstid eller frivillig ekstra arbeidsinnsats, har fått gjennomført enkelte delar av det skisserte prosjektet. Desse gir uttrykk for at dette anten tok lang tid eller kravde ein ekstraordinær arbeidsinnsats, som mange tilsette ikkje har høve til eller kan forventast å gjere.

Søknadene til kvalitetsprogramma blir vurderte av ein fagfellekomite med representantar frå UH-institusjonar, aktørar i arbeidslivet og studentar, som vurderer kvaliteten i søknaden basert på gitte kriterium.¹⁸³ Fagfellekomiteen hadde vurdert fleirtalet av prosjekta som fekk avslag i utvalet vårt, til ein god totalscore (5 eller 6, der 6 er den høgaste scoren). Dataa våre tyder på kvalitetsprogramma lukkast med å få mange gode prosjektidéar til pedagogisk utvikling i utdanningane, men at ein stor del av desse held fram med å vere urealiserte på grunn av manglande finansiering.

Både Kunnskapsdepartementet og HK-dir framhevar at institusjonane sjølve har ansvar for å prioritere utviklingsarbeid og innovasjon i utdanningane, og at dette ikkje skal vere avhengig av midlane frå HK-dir. Departementet peikar på at midlane til kvalitetsprogramma som HK-dir forvaltar, utgjer mindre enn 1 prosent av alle midlane som går til høgare utdanning. Dette betyr ifølgje departementet at institusjonane sjølve har handlingsrom og ressursar som kan brukast til kvalitetsutvikling.¹⁸⁴

Det er også ulike synspunkt på om søknadsprosessen i seg sjølv er kvalitetsfremjande, uavhengig av om ein får tildelt midlar eller ikkje. Kunnskapsdepartementet gir uttrykk for at det ligg mykje læring i å utarbeide søknader.¹⁸⁵ HK-dir og rådet for kvalitetsprogramma viser til at søknadsprosessen i seg sjølv kan vere kvalitetsfremjande for institusjonane.¹⁸⁶ Fleire institusjonar gir uttrykk for det same, og peikar på at søknadsprosessen bidreg til refleksjon og bevisstgjerung i dei involverte fagmiljøa om kva som bidreg til god utdanning og undervisning. Intervjua med dei som fekk avslag på søknadene sine om tilskot, viser at ein del har hatt nytte av den pedagogiske tenkinga som blei gjord i samband med søknadsarbeidet. Dei har også hatt nytte av å samle ei gruppe for å diskutere undervisning i samband med søknaden, sjølv om dei ikkje fekk gjennomført prosjektet slik det var planlagt.

Intervju med søkjarar som fekk avslag, viser at mange likevel meiner at søknadsarbeidet ikkje har kome til nytte når det gjeld å vidareutvikle læring, undervisning eller vurdering. Desse trekkjer særleg fram at å søkje på midlar gjennom dei nasjonale kvalitetsprogramma er ein svært arbeids- og tidkrevjande jobb, som det kjem lite ut av når ein ikkje får midlar. Det blir peika på at søknadsprosessen ikkje nødvendigvis er det som gir opphav til nye idéar og nytenking, då desse låg føre forut for søknadsprosessen.

Ifølgje HK-dir er det viktig å leggje ekstra innsats i tilbakemeldingar til søkjarane som får avslag, slik at det kan vere ei læring for prosjekta, og at dei kan utvikle seg vidare.¹⁸⁷ Intervju med søkjarar som fekk avslag, og nokre av svara frå institusjonane, viser likevel at mange opplever at tilbakemeldingane ikkje bidreg til at dei får større forståing av kva som skal til for å få søknaden innvilga. Tvert imot peikar fleire at på at ein ikkje blei særleg klokare av tilbakemeldingane, og at det var uklart kva evalueringskriterium som var lagde til grunn, og kva som blei lagt vekt på. Fleire opplevde prosessen som lite transparent.

8.4.6 Vanskeleg å lukkast med spreing

Hovudintensjonen bak kvalitetsprogramma er å mobilisere til kunnskapsbasert utvikling og innovasjon av utdanningane, og stimulere til systematisk utviklingsarbeid. Dei nasjonale kvalitetsprogramma skal bidra til å løfte framifrå utdanningar, og dei skal bidra til kvalitetsutvikling i breidda. Medan ordninga med Senter for framifrå utdanning (SFU) er eit verkemiddel som skal fremje briljans, så rettar resten av kvalitetsprogramma seg mot breidda av studieprogram. Det er også ein intensjon at kvalitetsprogramma skal fremje

¹⁸³ Utlysingstekst for Program for studentaktiv læring 2020.

¹⁸⁴ Intervju med Kunnskapsdepartementet 24. august 2022.

¹⁸⁵ Intervju med Kunnskapsdepartementet 24. august 2022.

¹⁸⁶ Intervju med HK-dir 15. juni 2022.

¹⁸⁷ Intervju med HK-dir 15. juni 2022.

kvalitetsutvikling gjennom at prosjekta som får støtte, spreier kunnskap og ny utdanningspraksis til andre studieprogram.¹⁸⁸

Faktaboks 13 Spreiing av ny praksis

Spreiingsomgrepet viser til ei aktiv og målretta formidling av ny kunnskap og ny utdanningspraksis, med det føremålet at denne skal takast i bruk og nyttiggjerast. Spreiing er noko anna enn spontan og ukoordinert utbreiing av idéar og innovasjonar, eller å dele eller gjere tilgjengeleg noko nytt, sjølv om deling av kunnskap inngår i spreiiing. Endring av praksis føreset involvering av mottakarane gjennom samhandling og dialog mellom utviklarane og brukarane.

Spreiing og innføring av innovasjonar er sjeldan resultat av ein lineær prosess der ein innovasjon blir overført direkte frå eitt miljø til eit anna, og blir teken i bruk uendra. Ofte vil det vere fleire rundar med justeringar og tilpassing til ein ny kontekst.

Kjelde: Diku. (2021). *Informasjon, inspirasjon eller endring? Spredning fra utviklingsprosjekter i høyere utdanning* (Rapport nr. 1/2021).

I kapittel 6 kjem det fram at institusjonane har etablert arenaer for diskusjon og samhandling, der informasjon frå mellom anna utviklingsprosjekt blir presenterte.

Vår gjennomgang av eit utval søknader til kvalitetsprogrammet Studentaktiv læring i 2019/2020 viser at det planlagde spreiiingstiltaket for prosjekta i stor grad handlar om informasjonsdeling. Det som ofte blir nemnt, er:

- vitskaplege artiklar
- konferanseinnlegg
- informasjon om prosjektet på nettsider og i podkastar
- tilgjengeleggjorde læringsressursar som digitale undervisningspakkar / nettkurs, handbøker og databasar
- sosiale medium
- seminar/workshopar

I nokre prosjektbeskrivingar kjem det fram at prosjektet skal spreie ny praksis gjennom dialog med samarbeidspartnarar eller bruk av faglege nettverk. Til dømes nemner to av søknadene at ein SFU fungerer som eit nav i eit fagleg nettverk og vil vere viktig for spreiiingsarbeidet. I dei fleste prosjektbeskrivingane står det lite om risikomoment knytte til spreiiing.

Éin av føresetnadene for at kvalitetsprogramma skal ha betydning for kvalitetsutviklinga i sektoren utover prosjekta som får midlar, er at ein lukkast med intensjonen om å spreie utdanningspraksis til andre studieprogram. Ifølgje Kunnskapsdepartementet er spreiiing av praksis ein ambisjon det er krevjande å lukkast med. Departementet oppgir at det no er større medvit i HK-dir og i institusjonane om at spreiiing er noko anna enn formidling av resultat og kunnskap.¹⁸⁹

HK-dir oppgir at spreiiing og offentleg tilgjengeleg dokumentasjon har vore viktige vilkår for alle programma.¹⁹⁰ I utlysingsteksten til programma er det ifølgje direktoratet tydeleg definert at prosjekta skal spreiiast i breidda, slik at resultatata og kunnskapen kjem fleire til gode. Ingen skal gjere noko berre for seg sjølv. Direktoratet viser til at ein i tidlegare Diku starta opp eit internt prosjekt for å sjå på korleis spreiiing eventuelt kom andre til nytte, mellom anna spreiiingsarbeidet til SFU-ane. Ifølgje direktoratet såg ein at spreiiingsarbeidet har vore svakt og ofte berre har bestått av ein formidlingsaktivitet.

¹⁸⁸ Intervju med Kunnskapsdepartementet 24. august 2022.

¹⁸⁹ Intervju med Kunnskapsdepartementet 24. august 2022.

¹⁹⁰ Intervju med HK-dir 15. juni 2022.

I ein rapport frå Diku om korleis ulike prosjekt arbeider med spreining, kva utfordringar dei møter i samband med dette, og kva grep som er nyttige for å oppnå best mogleg spreining av innovasjonar i utdanning, er det vist til mellom anna desse forholda:¹⁹¹

- Spreiing krev tid, ressursar og ei planmessig tilnærming. Planen må reflektere at spreining handlar om å oppnå effektar og endring av praksis.
- Spreiing i høgare utdanning bør byggje på dialog og vere open for lokal tilpassing av resultat.
- Eigenskapar ved det som blir utvikla, har betydning for korleis det blir spreidd. Det går eit skilje mellom resultat som handlar om kompetanse- og kulturbygging, og resultat som er av meir teknisk og administrativ art. Kultur og kompetanse kan ikkje «takast over», men må utviklast i kvart enkelt miljø. Spreiing av slike resultat kan handle om å setje i gang refleksjons- og endringsprosessar hos andre.

8.4.7 Senter for framifrå utdanning

Senter for framifrå utdanning (SFU-ordninga) er ei nasjonal prestisjeordning for kvalitetsutvikling i høgare utdanning. Tildelinga blir gjord for fem år, med moglegheit for forlenging i fem år til etter ei midtvegsevaluering.¹⁹² Per november 2022 er det 13 senter med SFU-status.¹⁹³ Universitet og høgskular kan kvar søkje om inntil 8 millionar kroner per år over fem år. Den første utlysinga var i 2011, og sidan har det vore lyst ut nye midlar i 2013, 2016, 2019 og 2022. Ved utlysingane i 2016 og 2019 søkte 22 fagmiljø om å bli ein SFU, og i 2022 søkte 28 fagmiljø. Status som SFU blir tildelt miljø som allereie kan vise til framifrå kvalitet og innovativ praksis i utdanninga, og som har gode planar for vidareutvikling og innovasjon.

Det overordna målet med ordninga er å bidra til utvikling av framifrå kvalitet i høgare utdanning. Ei viktig målsetjing med SFU-ordninga er å stimulere til framifrå forskingsbasert utdanning, undervisning og vurdering. Ordninga skal særleg fremje og premiere arbeidet som finn stad i samhandlinga mellom studentar, undervisarar, støttefunksjonar, arbeidsliv og samfunnet elles.¹⁹⁴ Eit viktig krav til sentera er formidling av oppnådde resultat og kunnskapsspreiing.¹⁹⁵

Ordninga blei evaluert i 2020. Evalueringa viste mellom anna at over 60 prosent av tilsette og undervisarar frå høgare utdanning kjenner til SFU-ordninga, og at over 30 prosent aktivt har nytta resultat frå sentera til å utvikle eigen praksis eller undervisning. Evalueringa konkluderer med at SFU-ordninga har bidrege til å stimulere til kvalitetsutvikling i undervisning og læring meir generelt, men SFU-ane manglar informasjon om kva betydning spreingsaktivitetane har hatt. SFU-ane har ifølgje evalueringa hatt lite merksemd rundt behova og motivasjonen hos miljø som kunne ha nytte av SFU-ane sin utdanningspraksis.¹⁹⁶ Dette er dei same utfordringane med spreining som vi ser for resten av kvalitetsprogramma. Fleire vi intervjuar frå SFU-ar, peika på at det krev at dei andre fagmiljøa er interesserte i og motiverte til å gjere endringar. Samstundes må SFU-ane ha respekt for fagkunnskapen til andre.

Evalueringa viste vidare at leiarar ved institusjonane har stor kjennskap til SFU og nyttar dette aktivt i kvalitetsarbeidet. Over halvparten svarte at utdanning har fått høgare status dei siste åra, og at kvalitetsutvikling er viktig. Evalueringa stadfesta også funn frå tidlegare evalueringar som viser at SFU bidreg til å heve status på utdanning og arbeid med undervisning og læring.¹⁹⁷

Rådet for kvalitetsprogramma har peika på at det er ei fagleg skeivfordeling i tildeling av SFU-status, og spelte inn i evalueringa at ein i større grad burde stimulere til større fagleg mangfald. Rådet meinte det framleis er

¹⁹¹ Diku. (2021). *Informasjon, inspirasjon eller endring? Spredning fra utviklingsprosjekter i høyere utdanning* (Rapport nr. 1/2021).

¹⁹² HK-dir. (u.å.). Utlysning av Sentre for fremragende utdanning 2022. Henta 13. oktober 2022 frå diku.no/programmer/utlysning-av-sentre-for-fremragende-utdanning-2022.

¹⁹³ Senter med SFU-status i 2022 inkludert vedtak i HK-dir 22. november 2022: CEMPE, MatRIC, bioCEED, CCSE, ENgage, ExclTed, COAST, SHE, CELL, iEarth, CIE, CreaTeMe og SITRAP.

¹⁹⁴ HK-dir. (u.å.). Senter for framifrå utdanning Henta 12. oktober 2022 frå <https://diku.no/ressurser-og-verktoey/senter-for-framifraa-utdanning>.

¹⁹⁵ HK-dir. (u.å.). Utlysning av Sentre for fremragende utdanning 2022. Henta 13. oktober 2022 frå diku.no/programmer/utlysning-av-sentre-for-fremragende-utdanning-2022.

¹⁹⁶ CHEPS. (2020). *Learning from Innovations in Higher Education. Evaluation of innovation impacts of the Norwegian Centres for Excellence in Education initiative*.

¹⁹⁷ NOKUT. (2020, 17. september). Evaluering av SFU-ordningen: Bidrar til å heve status på utdanning. Henta frå <https://nokut-publicweb-staging.quesnay.com/nyhetsarkiv/evaluering-av-sfu-ordningen-bidrar-til-a-heve-status-pa-utdanning/>.

behov for ei slik framifrå ordning innanfor høgare utdanning, og oppmoda direktoratet til å synleggjere korleis kvalitetsprogramma byggjer på kvarandre, og korleis fagmiljø kan bruke desse strategisk i arbeidet sitt for å utvikle eit miljø som kan kvalifisere for SFU-status.¹⁹⁸ Alle som blei intervjuja, meinte at å vere ein SFU var av stor betydning, då det bidreg til å heve statusen for undervisning og utdanningskvalitet.

8.5 Andre verkemiddel

Når det gjeld resten av verkemidla som skal støtte opp under arbeidet med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma, har vi i hovudsak basert oss på funn i rapportar frå ekspertutval som nyleg har sett på området, og analysar som er gjennomførte av mellom anna direktorata. Oppsummert viser gjennomgangen mellom anna det følgjande:

- Det blir rapportert og samla inn mykje data frå UH-sektoren om tilstanden i sektoren, og det går føre seg eit arbeid med å vidareutvikle delar av kunnskapsgrunnlaget.
- Institusjonane opplever at regelverket rundt studieprogramma kan forenklast.
- Ordninga om pedagogisk merittering kan brukast betre som eit verkemiddel for forbetring og setje kvalitet i studieprogramma på agendaen.

8.5.1 Nasjonalt kunnskapsgrunnlag

Det blir rapportert og samla inn mykje data frå UH-sektoren om tilstanden i sektoren. Det gjeld mellom anna studietilbod, talet på studentar, gjennomstrøyming, uteksaminerte kandidatar ved dei enkelte institusjonane, spørjeundersøkingar til studentar om kor fornøgde dei er med studia, spørjeundersøkingar til undervisarar, og spørjeundersøkingar til ferdige kandidatar om kor tilfredse dei er med utdanninga. Dataa blir brukte som grunnlag i etatsstyringa og i tilsyn med institusjonane og til forskning, men også av institusjonane sjølve i utviklinga av studietilbodet. I kapittel 7 har vi sett på korleis både dei interne undersøkingane og analysane til institusjonane og data frå nasjonale undersøkingar og kunnskapsgrunnlag er kjelder i det systematiske kvalitetsarbeidet.

Oversikt over nasjonale kunnskapsgrunnlag som er relevante når det gjeld oppfølging av kvalitet i UH-sektoren:

Tilstandsrapport for høgere utdanning

HK-dir utarbeider årleg ein tilstandsrapport for høgare utdanning på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet. Rapporten er ein del av grunnlaget for departementet si etatsstyring av statlege universitet og høgskular, og for dialogen med dei private institusjonane.¹⁹⁹

Database for statistikk om høgere utdanning (DBH)

Databasen inneheld data om høgare utdanning og forskingssektoren i Noreg. Det er data om studentar, utdanning, forskning, personale, museum, areal, økonomi og eigarskap i selskap.²⁰⁰

NOKUT-portalen

Dette er ein portal i DBH som er utvikla av Norsk senter for forskingsdata i samarbeid med NOKUT. Portalen inneheld indikatorar i fire grupper: studentdata (studentpopulasjonen, forkunnskapane, gjennomstrøyminga og resultatane frå studentane), doktorgradsdata (data om talet på inngåtte og avlagde doktorgradsavtalar, og dessutan gjennomstrøyminga til stipendiatane), data om tilsette (storleiken på fagmiljøet i forhold til talet på studentar, ulike stillingskategoriar og tilsetjingsforhold) og publiseringssdata.²⁰¹

¹⁹⁸ Referat frå møte i Råd for kvalitetsprogramma 14. april 2021.

¹⁹⁹ HK-dir. (2022). *Tilstandsrapport for høgere utdanning 2022* (Rapport nr. 9/2022).

²⁰⁰ HK-dir. (u.å.). Database for statistikk om høgere utdanning (DBH) – Om DBH. Henta 29. september 2022 frå <https://dbh.hkdir.no/about>.

²⁰¹ HK-dir. (u.å.). Database for statistikk om høgere utdanning (DBH) – NOKUT-portalen. Henta 29. september 2022 frå <https://dbh.hkdir.no/tall-og-statistikk/nokut-meny/dokumentasjon-nokut>.

Studiebarometeret

Dette er ei nasjonal spørjeundersøking som måler korleis studentane opplever studiekvaliteten på studieprogram ved norske universitet og høgskular. Undersøkinga blir utført av NOKUT på oppdrag av Kunnskapsdepartementet, og blir gjennomført årleg i oktober/november. Første gong var hausten 2013.

Føremålet med Studiebarometeret er å styrkje arbeidet med kvalitetsutvikling i høgare utdanning, og dessutan gi nyttig informasjon om studiekvalitet til institusjonane, NOKUT og andre styresmakter.²⁰² Alle studentar i andre studieår på bachelor- og masterprogram, og studentar på andre og femte året på integrerte mastergradsutdanningar, blir inviterte til å svare – til saman om lag 70 000 studentar.²⁰³

Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT) og Studentenes levekår 2021

SHoT er ei nasjonal helse- og trivselsundersøking som blir gjennomført av Folkehelseinstituttet, der alle heiltidsstudentar i Noreg blir spurde om ulike forhold knytte til den psykiske og fysiske helsa si, og forhold knytte til trivsel rundt studiesituasjonen.²⁰⁴

Ei levekårundersøking blant studentar i høgare utdanning blei gjennomført av SSB i 2021, på oppdrag frå HK-dir. Det var da ti år sidan førre undersøking. Levekårundersøkinga omhandlar studentar i alle aldrar og livssituasjonar, og inkluderer både heiltids- og deltidsstudentar, og dessutan nettstudentar.

Underviserundersøkelsen og Tidsbruksundersøkelsen

NOKUT og Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) gjennomførte Underviserundersøkelsen og Tidsbruksundersøkelsen i ei felles spørjeundersøking til fagleg tilsette ved norske universitet og høgskular for første gong i 2017, og deretter i 2021.

Føremålet med Underviserundersøkelsen er å få kunnskap om korleis undervisning i høgare utdanning blir planlagt, gjennomført og utvikla. Føremålet er å gi nyttig informasjon til høgskulane og universiteta om arbeidet fagmiljøa gjer med kvalitetsutvikling, og slik styrkje kvaliteten i høgare utdanning.²⁰⁵

Hovudmålet med Tidsbruksundersøkelsen er å samle inn data om tidsbruken til dei vitenskapleg tilsette. Resultata blir brukte til å berekne tid brukt på forskning og utviklingsarbeid (FoU) i den nasjonale FoU-statistikken, men gir også informasjon om tid brukt på utdanningsoppgåver.²⁰⁶

Kandidatundersøkelsen

Dette er ei spørjeundersøking til kandidatar frå universitet og høgskular om tilpassinga deira til arbeidsmarknaden og kva synspunkta dei har på kvaliteten og relevansen i utdanninga. Undersøkinga blir utført av NIFU på oppdrag av Kunnskapsdepartementet²⁰⁷, og blir gjennomført som såkalla halvårsundersøkingar og spesialundersøkingar.²⁰⁸ Målgruppa er kandidatar med mastergrad eller tilsvarande, som blei uteksaminerte i vårsemesteret same år.

Andre kunnskapsgrunnlag

SSB har i sin utdanningsdatabase data der ein kan følgje utdanningsvalet til den enkelte frå ungdomsskulen til vidaregåande opplæring og høgare utdanning.

²⁰² NOKUT. (u.å.). Studiebarometeret – universiteter og høyskoler. Henta 21. september 2022 frå <https://www.nokut.no/studiebarometeret/studiebarometeret/>.

²⁰³ Totalt inngår omtrent 1 800 studieprogram på nesten alle norske universitet og høgskular, fordelt på 41 institusjonar i 2021. Kjelde: NOKUT. (2022).

Studiebarometeret 2021. Hovedtendenser (Rapport 1/2022).

²⁰⁴ Folkehelseinstituttet. (2022, 7. februar). Om Studentenes helse og trivselsundersøkelse (SHoT) 2022. Henta frå <https://www.fhi.no/studier/shot-undersokelsen-2022/pamelding-til-shot-undersokelsen-2022/>.

²⁰⁵ NOKUT. (2021). *Underviserundersøkelsen 2021. Hovedrapport* (Rapport 10/2021). Og NOKUT. (2021). Spørjeskjema til Underviserundersøkelsen 2021. Henta frå https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/underviserundersokelsen/sporreskjema_uu21_bokmal.pdf.

²⁰⁶ NIFU. (2021). *Når timene telles. Tidsbruksundersøkelsen 2021: En kartlegging av tidsbruk blant vitenskapelig og faglig tilsatte ved norske universiteter og høyskoler* (Arbeidsnotat 2021:15). Og NOKUT. (2021). Spørjeskjema til Underviserundersøkelsen 2021. Henta frå https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/underviserundersokelsen/sporreskjema_uu21_nynorsk.pdf.

²⁰⁷ HK-dir tek over ansvaret for Kandidatundersøkelsen frå og med 2023.

²⁰⁸ NIFU. (u.å.). Kandidatundersøkelsen [informasjon]. Henta 28. september 2022 frå <https://www.nifu.no/hoyere-utdanning/kandidatundersokelsen/>.

Behov for forbedringar av det nasjonale kunnskapsgrunnlaget

Institusjonane bruker dei nasjonale undersøkingane Studiebarometeret, Underviserundersøkelsen, SHoT og Kandidatundersøkelsen i kvalitetsarbeidet. Mange institusjonar oppgir at dei i tillegg gjer egne student- og kandidatundersøkingar. Nokre institusjonar oppgir også at dei bruker indikatorane i Studiebarometeret for å lage rapportar som møter behova deira.

NOKUT meiner at institusjonane har nokså god kunnskap om kvaliteten i studietilboda sine, og ser at dei fleste bruker ein kombinasjon av nasjonale undersøkingar og egne undersøkingar. NOKUT ser også at mange institusjonar har ganske mykje informasjon, men at dei ikkje alltid klarer å få brukta han. I samband med tilsyna ser NOKUT at studentevalueringar er eit viktig grunnlag når institusjonane vurderer utviklingsbehova sine, og at fleire med fordel kunne bygd ut kjeldetilfanget sitt.²⁰⁹

Kunnskapsdepartementet meiner det viktigaste er å undersøkje om studentane etter fullført studium kjem ut med den kompetansen dei skal ha. Departementet meiner at ein har betre høve til å sjå det store biletet ved å sjå Tilstandsrapport for høgere utdanning, Studiebarometeret, Underviserundersøkelsen og Kandidatundersøkelsen i samanheng.²¹⁰

Ei ekstern evaluering av Studiebarometeret i 2021 tilrår mellom anna å gjere føremålet med undersøkinga tydelegare, korte ned spørreskjemaet og vurdere når i studieløpet studentane bør få undersøkinga. Vidare blei det tilrådd å auke fleksibiliteten i undersøkinga og til dømes tilpasse spørsmålsbatteriet til ulike utdanningar og lokale føresetnader. Det blei også tilrådd at NOKUT må gjere det tydeleg overfor lærestadene kva moglegheiter som finst for analyse av materialet dei får tilgang til.²¹¹

HK-dir har fått ansvar for å utvikle eit heilskapleg analyse- og informasjonssystem, som mellom anna erstattar det som tidlegare blei omtalt som indikatorportalen i kvalitetsmeldinga. Føremålet med analyse- og informasjonssystemet er å utvikle eit system om dei nasjonale og regionale behova for høgt utdanna arbeidskraft retta mot studiesøkarar, universitet, høgskular og myndigheiter.²¹²

8.5.2 Regelverk som har betydning for utforminga av studieprogram

I kapittel 7 og 8.1 har vi belyst synspunkt på krava om systematisk kvalitetsarbeid og korleis dei verkar inn på vidareutviklinga av kvalitet i studieprogramma. Også andre sider av regelverket for universitet og høgskular spelar inn i arbeidet med studieprogramma. Utforminga av alle studieprogram blir regulert av minst fem til åtte ulike lover, forskrifter og andre type reguleringar, avhengig av kva type studieprogram det gjeld. Desse omfattar følgjande:

- universitets- og høgskulelova
- studiekvalitetsforskrifta
- forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om tilvisinga til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring
- studietilsynsforskrifta
- forskrift om opptak til høgare utdanning
- forskrift om krav til mastergrad – for alle mastergradar
- forskrift om skikkethetsvurdering i høgere utdanning
- rammeplanar – innanfor fagområda helse, lærar, ingeniør og rekneskap og revisjon
- forskriftsfesta nasjonale retningslinjer – for helseutdanningar
- lokale forskrifter
- nasjonale eller internasjonale standardar, konvensjonar og avtalar – for maritime og luftfartsfaglege utdanningar med meir

²⁰⁹ Intervju med NOKUT 8. juni 2022.

²¹⁰ Intervju med Kunnskapsdepartementet 24. august 2022.

²¹¹ Technopolis group. (2022). *Evaluering av Studiebarometeret for høgere utdanning* (Sluttrapport).

²¹² Intervju med Kunnskapsdepartementet 24. august 2022 og brev av 11. april 2023.

Institusjonane er generelt opptekne av at UH-lova og forskrifter bør ta omsyn til autonomien, mangfaldet og arbeidsdelinga i sektoren. Det er fleire som peikar på at regelverket ikkje er godt nok tilpassa desse omsyna. Synspunkt som går igjen, er at regelverket må vere betre tilpassa det at institusjonane er ulike, til dømes i storleik og når det gjeld fagleg profil. Det er ressurskrevjande å følgje opp reglar og regelendringar, både for fagpersonar og administrativt personale, og institusjonane ser derfor behov for forenklingar og at regelverket må bli mindre detaljert.²¹³

I materialet vårt kjem det fram at regelstyringa kan verke hemjande på utviklingsarbeidet på to ulike måtar:

- Regelverk kan hindre fleksibilitet og snevre inn moglegheitene for utviklingsarbeidet. Institusjonane nemner at rammeplanar eller nasjonale retningslinjer kan verke hemjande. Ein rammeplan er ei nemning på sentralt fastsette krav til oppbygning, nivå og læringsutbytte i ei enkelt utdanning. Rammeplanen skal sørge for kvalitet og likt innhald i definerte utdanningar.²¹⁴ Utfordringane institusjonar peikar på, er at studiet blir tett pakka og har veldig lite rom for anna faginnhald, at det blir mindre rom for nytenking, og at det reduserer moglegheitene for å fange opp utviklinga i arbeidslivet fortløpande.²¹⁵
- Regelverket kan også påverke vidareutviklinga av kvalitet meir indirekte, gjennom å flytte merksemd og ressursar mot spesifikke krav. Problemstillinga kan illustrerast med kravet om at det skal vere to sensorar ved alle eksamenar der vurderingsuttrykket er karakterane A til F, som blei vedteke av Stortinget i juni 2021.²¹⁶ Institusjonane peikar på at viss fleire fagleg tilsette skal vere involverte i arbeidet med å setje karakterar, vil det føre til at det blir mindre tid til andre undervisningsrelaterte oppgåver, som undervisning, rettleiing og formative tilbakemeldingar.²¹⁷

På oppdrag frå Kunnskapsdepartementet har NIFU kartlagt korleis universitet og høyskular blir styrt og vurdert gjennom ulike typar verkemiddel og av ulike forvaltningsaktørar. I rapporten peikar NIFU på fleire utfordringar med regelverket. Desse utfordringane samsvarer med dei tilbakemeldingane vi har fått i undersøkinga vår. Mellom anna viser NIFU til at det nasjonale regelverket i lova og fleire forskrifter og det interne regelverket ved institusjonane samla sett kan vere komplisert å tolke. Det kan igjen gjere det krevjande for institusjonane å orientere seg i regelverka. Ei anna utfordring dreier seg om at institusjonane kan kome til å «overtolke» regelverket, slik at dei snevrar inn sitt eige faglege handlingsrom og sin eigen autonomi. NIFU peikar på at det kan kome av fleire forhold, som at regelverket kan vere uklart og komplekst, at institusjonane manglar tilstrekkeleg juridisk kompetanse, eller at dei fryktar å gjere feil.²¹⁸

8.5.3 Krav om system for pedagogisk merittering

I etterkant av kvalitetsmeldinga skulle alle institusjonane i 2019, åleine eller saman med andre, ha på plass ei ordning som premierer gode undervisarar. Føremålet var å heve statusen til undervisarane, fremje synet på forskning og utdanning som likestilte aktivitetar, og bidra til auka utdanningskvalitet.

I dialog med institusjonane utvikla Kunnskapsdepartementet nokre felles rammer som meritteringssystema skulle utvikle seg innanfor.²¹⁹ Det er likevel opp til kvar enkelt institusjon å forme ut meritteringsordninga si, inkludert korleis tilsette blir påskjønte eller premierte. Ved nokre institusjonar får dei meritterte ein individuell økonomisk fordel av statusen, til dømes ein eingongssum, auka løn eller stipend, medan andre ikkje får noko ekstra. Det er også døme på at fagmiljøet der den meritterte er tilsett, blir premiert med ein pengepott.

²¹³ Institusjonane sine svar på brevet vårt.

²¹⁴ NOU 2020: 3. (2020). *Ny lov om universiteter og høyskoler*.

²¹⁵ Institusjonane sine svar på brevet vårt og intervjudata.

²¹⁶ Prop. 111 L (2020–2021). *Endringer i universitets- og høyskoleloven, utdanningsstøtteleven, fagskoleloven og yrkeskvalifikasjonsloven mv.* (samleproposisjon), Innst. 517 L (2020–2021), sanksjonert 11. juni 2021 (lovvedtak 123 (2020–2021)).

²¹⁷ Institusjonane sine svar på brevet vårt. Også støtta av NIFU. (2020). *Styring av universiteter og høyskoler i Norge: En undersøkelse av styringsinstrumenter og styringsaktører i UH-sektoren* (Rapport 2020:25), s. 65 og 130.

²¹⁸ NIFU. (2020). *Styring av universiteter og høyskoler i Norge. En undersøkelse av styringsinstrumenter og styringsaktører i UH-sektoren* (Rapport 2020:25), s. 65 og 130.

²¹⁹ Mellom anna blei det lagt vekt på at kunnskap om kva som faktisk bidreg til læring for studentane, måtte vere berande for korleis meritteringssystema til institusjonane skulle formast ut. Vidare blei det vist til at kriteria for merittering måtte leggje vekt på samarbeid og kunnskapsdeling, og at fagfellevurdering burde inngå i prosessen med tildeling av status som merittert undervisar. Sjå brev frå Kunnskapsdepartementet til UH-institusjonane om oppfølginga av kvalitetsmeldinga 23. juni 2017.

UiT og NTNU hadde meritteringsordningar før det blei eit nasjonalt krav for alle institusjonar. Evalueringane frå begge desse institusjonane viser nokre utfordringar med ordninga.²²⁰ I evalueringa av NTNUs ordning blei det mellom anna tilrådd at informasjonsarbeidet knytt til meritteringsordninga måtte styrkjast, at kriteria måtte gjerast klarare, og at dei som fekk avslag, måtte få betre tilbakemeldingar. Vidare blei det tilrådd at ordninga blei opna for alle stillingskategoriar.²²¹

Ein overordna konklusjon frå den eksterne evalueringa av meritteringsordninga ved UiT var at ordninga syntest å fungere betre som eit individuelt karriereverkemiddel enn som eit bidrag for å styrke kapasiteten til å jobbe med utviklingsprosessar. Evalueringsrapporten tilrådde at kompetansen til dei meritterte undervisarane burde utnyttast betre av universitetet, og at meritteringsordninga burde knytast tettare til andre strategiske kvalitetstiltak og prosjekt ved UiT.²²²

I intervju blei tre meritterte undervisarar spurde om betydninga av meritteringsordninga. Dei trekte fram at etableringa av ordninga er eit viktig signal om at ein ønskjer å premiere undervisning, men at det enno er for tidleg å seie kva betydning meritteringsordninga har hatt for å løfte statusen til undervisninga i forhold til forskning.

Undersøkinga viser at det dei meritterte undervisarane i ulik grad blir brukte for å inspirere andre ved institusjonen. Det varierer frå at dei ikkje blir brukte i det heile, til at dei meritterte undervisarane blir kontakta og brukte av andre undervisarar. Det kjem også fram at det ikkje alltid er godt nok kjent internt kven som er meritterte undervisarar. Dette kan tyde på at ordninga kan brukast betre som eit verkemiddel for forbetring og for å setje kvalitet i studieprogramma på dagsordenen.

8.5.4 Finansieringssystemet

Utfordringar med å prioritere ressursar til utviklingsarbeid er belyste i kapittel 6 og 7. Universiteta og høgskulane i Noreg er i all hovudsak offentleg finansierte. Dei samla driftsinntektene til universitet og høgskular med finansiering frå Kunnskapsdepartementet var 51,6 milliardar kroner i 2020. Av denne totalen utgjorde rammeløyvinga frå Kunnskapsdepartementet 76 prosent. I 2022 er denne samla på 41,5 milliardar kroner. Av dette er 5 prosent fordelte på 15 private høgskular og resten på 21 statlege universitet og høgskular.²²³

Rammeløyvinga til kvar UH-verksemd er berekna i eit finansieringssystem som består av både basismidlar og resultatbaserte midlar. Rammefinansieringa skal gi institusjonane eit handlingsrom til å disponere ressursane for å nå dei overordna måla best mogleg.²²⁴

Dagens finansieringssystem fekk budsjettmessig verknad frå budsjettåret 2003²²⁵ etter at det blei føreslått i St.meld. nr. 27 (2000–2001) *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning* (Kvalitetsreforma).²²⁶ Det har vore gjort nokre endringar sidan innføringa (2006 og 2017), men hovudtrekka har vore stabile.

²²⁰ NTNU. (2020). *Evaluering av NTNUs system for utdanningsfaglig merittering* og UiT – Noregs arktiske universitet. (2021). *Anerkjennelse av individuell kompetanse og organisatorisk kulturutvikling – på samme tid? Evaluering av UiTs meritteringsordning*.

²²¹ Ifølgje NTNU er ordninga vidareutvikla ut frå tilbakemeldingane i evalueringsrapporten. Etter fleire års opphald vil universitetet frå 2022 ha årlege utlysingar. Sjå Mikkelsen, S. (2022, 17. januar). Nå blir det igjen mulig å søke om å bli merittert underviser. *Universitetsavisa*. Henta frå <https://www.universitetsavisa.no/marit-reitan-merittering-pedagogikk/na-blir-det-igjen-mulig-a-soke-om-a-bli-merittert-underviser/205661>.

²²² På bakgrunn av den eksterne evalueringa og ei intern sluttevaluering arbeider UiT med å utvikle ordninga. Ei ny utlysing kan skje i løpet av studieåret 2022/2023. Sjå Sandvoll, R. & Lind, E.G. (2022, 14. januar) *Hva skjer med meritteringsordningen ved UiT?* Henta frå <https://result.uit.no/2022/01/14/hva-skjer-med-meritteringsordningen-ved-uit/>.

²²³ Kunnskapsdepartementet. (2022). *Finansiering av universiteter og høyskoler. Rapport til Kunnskapsdepartementet 17. mars 2022 fra et utvalg nedsatt 9. september 2021*.

²²⁴ Meld. St. 19 (2020–2021). *Styring av statlige universitet og høyskoler* (styringsmeldinga).

²²⁵ St.prp. nr. 1 (2001–2002) Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, Budsjett-innst. S. 12 (2001–2002), vedtak i Stortinget 11. desember 2001.

²²⁶ Ved behandlinga av Innst. S. nr. 337 (2000–2001) slutta Stortinget seg til hovudlinjene i forslaget meldinga hadde til ny finansieringsmodell.

Eit ekspertutval nedsett hausten 2021 (Hatlen-utvalet) har gått gjennom finansieringa av universiteta og høgskulane i Noreg, og leverte rapporten sin våren 2022.²²⁷ Utvalet føreslår mellom anna å forenkle dei resultatbaserte indikatorane ved berre å føre vidare indikatorane for studiepoeng og oppnådde doktorgradar. Utvalet meiner at indikatorane aldri kan omfatte heilskapen av måla og oppgåvene til sektoren, og satsane kan ikkje kalibrerast perfekt mot den samfunnsmessige nytten. Mellom anna peikar utvalet på risiko for at område utan indikatorar kan bli nedprioriterte.

Andre tiltak utvalet tilrår, er å redusere talet på finansieringskategoriar frå seks til mellom to og fire. Utvalet meiner at dette skal gjere tydeleg at kategoriene ikkje er meinte å reflektere eller styre faktiske kostnader, og redusere den uønskte normative effekten på institusjonane og det opplevde statushierarkiet blant ulike utdanningar. Utvalet oppfattar også at utviklinga i høgare utdanning dei siste 20 åra har redusert kostnadsskilnadene mellom ulike typar utdanningar, med tanke på både personellintensive og meir varierte undervisnings- og vurderingsformer, utstyr og bruk av praksisperiodar.

Kunnskapsdepartementet uttaler i intervju at det ikkje er noko i finansieringsmodellen som hemjar arbeidet med kvalitetsutvikling ved institusjonane. Departementet meiner institusjonane har eit reelt handlingsrom, som også kan utnyttast ytterlegare om det er ønskjeleg. Det kan ifølgje departementet vere slik at institusjonane i mindre grad nyttar seg av høvet til å flytte midlar mellom ulike organisatoriske einingar (institutt-/fakultetsnivå). Departementet meiner dette er ein fridom institusjonane kan og bør nytte seg av, og på den måten flytte ressursar dit det er behov.²²⁸

Departementet har lagt fram Meld. St. 14 (2022–2023) *Utsyn over kompetansebehovet i Norge* med forslag til endringar i finansiering av universitet og høgskular, som Stortinget vil behandle våren 2023. I meldinga er det forslått å gjere finansieringssystemet enklare ved å fjerne indikatorane for eksterne inntekter og utvekslingsstudentar, og ved å redusere talet på finansieringskategoriar frå seks til tre. Indikatoren for uteksaminerte kandidatar er foreslått erstatta av ein indikator for fullføring av studieprogram. Indikatorane for oppnådde studiepoeng og avlagte doktorgradar er foreslått ført vidare og satsen for studiepoengutteljing foreslått justert opp.

Vi har ikkje undersøkt finansieringssystemet direkte, fordi Stortinget slutta seg til at regjeringa skulle leggje fram eit forslag til nytt finansieringssystem, då stortingsmeldinga om kompetansereforma²²⁹ blei behandla i 2020. Fleire av kjeldene våre har derimot hatt synspunkt på finansieringssystemet som eit statleg verkemiddel.

I svar på brev og intervju blir det trekt fram at finansieringssystemet – gjennom å påverke ressursfordelinga – blir opplevd å ha betydning for arbeidet institusjonane gjer med å forbetre kvaliteten i studieprogramma. Fleire institusjonar har synspunkt på indikatorane som blir nytta i den resultatbaserte finansieringa. Det gjeld både indikatorane som blir brukte, vektinga mellom dei, og at dei ikkje seier noko om kvaliteten på utdanninga. Nokre institusjonar gir uttrykk for at finansieringskategorien hemjar utviklinga av undervisninga i ein del studieprogram fordi studiet er plassert i ein låg finansieringskategori.

8.5.5 Internasjonale samarbeidsprogram

I kvalitetsmeldinga er internasjonalisering og internasjonalt samarbeid ein viktig del av kvalitetsomgrepet.²³⁰ Det kjem mellom anna fram at internasjonalt samarbeid er ein føresetnad for den globale kunnskapsutviklinga og for å sikre kvalitet i norsk høgare utdanning.

²²⁷ Kunnskapsdepartementet. (2022). *Finansiering av universiteter og høyskoler. Rapport til Kunnskapsdepartementet 17. mars 2022 fra et utvalg nedsatt 9. september 2021.*

²²⁸ Intervju med Kunnskapsdepartementet 24. august 2022.

²²⁹ Meld. St. 14 (2019–2020). *Kompetansereformen – Lære hele livet*, Innst. 370 S (2019–2020), vedtak i Stortinget 15. juni 2020.

²³⁰ Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning.*

Universiteta og høgskulane er forventa å ha ambisiøse mål for at studentutveksling og internasjonaliseringstilbod skal inngå i ein heilskap i studieprogramma.²³¹ Vi har sett på institusjonane si deltaking i dei internasjonale programma basert på informasjon frå HK-dir.

UH-institusjonane har gjennom internasjonale program for kvalitetsfremjande samarbeid høve til å få økonomisk støtte til kvalitetsarbeidet. Det gjeld til dømes dei følgjande programma:

- Erasmus+ er EUs program for utdanning, opplæring, ungdom og idrett. Dette er det største utdanningsprogrammet i verda, med eit budsjett på 28,8 milliardar euro for perioden 2021–2027. Programmet støttar mobilitet og samarbeidsprosjekt i heile utdanningsløpet. Grøn og digital omstilling, inkludering og mangfald er overgripande prioriteringar som skal prege aktivitetane i Erasmus+ 2021–2027.²³²
- UTFORSK skal styrkje høgare utdanning for ei berekraftig framtid og er ei oppfølging av Panama-strategien 2021–2027.²³³ Programmet støttar etablering av varige samarbeidsrelasjonar mellom Noreg og Brasil, Canada, India, Japan, Kina, Russland, Sør-Afrika, Sør-Korea og USA.
- INTPART støttar internasjonale partnerskap for framifrå utdanning, forskning og innovasjon. Målet er å utvikle verdslaiende fagmiljø i Noreg gjennom langsiktig internasjonalt institusjonelt samarbeid. INTPART er etablert som oppfølging av Langtidsplan for forskning og høgare utdanning og Panorama-strategien, og er samadministrert av Forskningsrådet og HK-dir²³⁴.
- NORPART står for Norsk partnerskapsprogram for globalt akademisk samarbeid og støttar akademisk samarbeid og gjensidig studentmobilitet mellom høgare utdanningsinstitusjonar i Noreg og utviklingsland i Sørøst-Asia, Afrika og Latin-Amerika.²³⁵

HK-dir har i 2022 publisert ein rapport om bruken av Erasmus+ ved UH-institusjonane i perioden 2014–2021.²³⁶ Rapporten viser at norske UH-institusjonar er godt kjende med programmet, at den norske aktiviteten har auka, og at nærmast alle UH-institusjonane deltek i Erasmus+-tiltak. Somme deltek i enkelte tiltak, medan dei største og mest erfarne institusjonane deltek i tilnærma alle av tiltaka i programmet og bruker det saman med andre EU-program og ordningar, som til dømes Horisont Europa. Pandemien har påverka gjennomføringa av slike prosjekt i både 2020 og 2021. Særleg har det gått utover mobiliteten, både for studentar og tilsette, men også prosjekta. Mange prosjekt har blitt utsette, og dette har også påverka søknadsaktiviteten.

Det kjem fram av rapporten at europeisk mobilitet²³⁷ har vore det mest kjende og brukte verkemiddelet, og at nærmast alle institusjonane har nytta seg av mobilitetsmidlar for både studentar og tilsette. Pandemien skapte som nemnt hindringar for mobiliteten, og ein større del enn tidlegare har reist til europeiske land. Internasjonale samarbeid som er virtuelle, har derimot fått auka aktualitet som ei følgje av pandemien, og kan vere relevante for fleire målgrupper som av ulike grunnar ikkje kan reise ut.²³⁸

Rapporten viser til at strategiske partnerskap og/eller samarbeidspartnerskap er det nest mest brukte tiltaket for norske UH-institusjonar. Partnerskap er den mest utbreidde forma for internasjonalt prosjektsamarbeid i Erasmus+. Deltakinga til dei norske UH-institusjonane har auka mykje i denne ordninga i perioden 2014–2021, men søknadstala viser noko nedgang i 2021.

Den norske deltakinga i EU-finansierte prosjekt har auka, sjølv om det er sterk internasjonal konkurranse om midlane. I EU-tiltaket «Europeiske universitet» deltek norske institusjonar i 7 av dei 41 alliansane som så langt er inngåtte.²³⁹

²³¹ Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høgere utdanning*.

²³² Erasmus+. (u.å.). For utdanning og idrett. Henta 6. februar 2023 frå <https://erasmuspluss.no/programmer#>.

²³³ Regjeringa. (2021, 21. april). *Panoramastrategien (2021–2027)*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/panoramastrategien-20212027/id2845286/> og HK-dir. (u.å.). UTFORSK. Henta 6. februar 2023 frå <https://diku.no/programmer/utforsk#content-section-9>.

²³⁴ Programmet støttar også samarbeid med Tyskland og Frankrike, i tillegg til landa som er omfatta av Panorama-strategien.

²³⁵ Prop. 1 S (2021–2022) Kunnskapsdepartementet.

²³⁶ HK-dir. (2022). *Erasmus+ i norsk høgere utdanning 2022* (Rapport nr. 10/2022).

²³⁷ Mobilitet inneber at studentar og tilsette har eit kortare eller lengre utvekslingsopphald i utlandet.

²³⁸ Blanda intensivprogram (BIP) er korte, intensive program som kombinerer fysisk mobilitet med ein virtuell del. BIP skal utvikle innovative måtar å lære og undervise på, inkludert bruk av nettsamarbeid, jf. HK-dir. (2022). *Erasmus+ i norsk høgere utdanning 2022* (Rapport nr. 10/2022).

²³⁹ UiB og Uis har delteke i alliansar sidan 2019, medan alliansen NTNU, UiO og NHH deltek i, fekk innvilga søknadene sine i 2020. UiT – Noregs arktiske universitet og Uia blei tekne opp som assosierte medlemmer frå 2021.

9 Vurderingar

Universiteta og høgskulane har ein fagleg fridom og eit ansvar som er heimla i universitets- og høgskulelova. Ansvaret inneber å sikre at undervisning, forskning og fagleg og kunstnarisk utviklingsarbeid held eit høgt nivå. Høgare utdanning av god kvalitet er ein grunnleggjande føresetnad for å vidareutvikle Noreg som eit demokratisk og berekraftig kunnskapssamfunn. Universiteta og høgskulane spelar ei avgjerande rolle i samfunnet ved å utdanne kandidatar med høg kompetanse som kan ta hand om viktige samfunnsfunksjonar. Stortinget har gjennom behandlinga av fleire stortingsmeldingar og reformer uttrykt målsetjingar om og forventningar til at universitet og høgskular styrkjer utdanningskvaliteten.

9.1 Fleire studentar fullfører på normert tid, men det er framleis mange som bruker lang tid på studia

Studiegjennomføringa er ein viktig dimensjon ved kvaliteten i høgare utdanning. Ved behandlinga av Riksrevisjonens førre rapport, Dokument 3:8 (2014–2015) *Riksrevisjonens undersøkelse av studiegjennomføringa i høgere utdanning*, Innst. 35 S (2015–2016), uttalte kontroll- og konstitusjonskomiteen at svak gjennomføring er uheldig og fører til eit stort ressurstap for samfunnet, utdanningsinstitusjonane og kvar enkelt student. Samstundes trekte komiteen fram at det er eit gode at studium kan kombinerast med ulike livssituasjonar.

Undersøkinga viser at i tida etter Riksrevisjonens rapport har det vore lite endring i kor mange studiepoeng kvar student i gjennomsnitt oppnår per studieår. I 2022 produserte kvar student, omrekna til heiltidsekvivalentar, i gjennomsnitt 46,7 studiepoeng, som er 1,4 studiepoeng meir enn i 2013. Vel halvparten av den gjennomsnittlege auken i studiepoeng (0,8) kom i perioden 2013–2019. I pandemiårene 2020–2021 var den gjennomsnittlege auken i studiepoeng like stor. Derimot var det ein reduksjon i 2022, med 0,2 studiepoeng. Det er for tidleg å seie om dette er byrjinga på ei justering tilbake til nivået før pandemien. I perioden 2013–2022 har auken vore størst ved universiteta, med 3,3 studiepoeng. Heterogene studentgrupper ved universiteta og høgskulane kan påverke utviklinga i studiepoengproduksjon. Ikkje alle studentane har planar om å studere på full tid, sjølv om dei er tatt opp på eit heiltidstudium. Det kan til dømes gjelde studentar som tar etter- og vidareutdanning medan dei jobbar.

Vidare viser undersøkinga at det har vore ein auke i andelen studentar som fullfører bachelorgraden og mastergraden på normert tid. Våren 2022 fullførte 56 prosent av bachelorstudentane i opptakskullet 2018 på normert tid. Det er 12 prosentpoeng fleire enn i 2013, og ein auke på 3 prosentpoeng frå året før. I perioden frå våren 2013 til våren 2022 auka også andelen studentar ved toårige masterprogram som blei ferdige på normert tid, frå 43 til 56 prosent – ein auke på 13 prosentpoeng. Andelen som fullfører eitt eller to år etter normert tid, har også auka. Samanlikna med andre OECD-land er studiegjennomføringa i Noreg god. Det er likevel framleis ein stor del som bruker meir tid enn normert.

Dei fleste studentane som avbryt høgare utdanning før dei har fullført ein grad, gjer det tidleg i studia. Andelen studentar som fell frå, er redusert. Blant bachelorstudentane som starta i 2019, har 56 prosent fullført på normert tid, 23 prosent felle frå og 22 prosent studerer framleis. Undersøkingar av 2012-kullet viser at 27 prosent av dei som fall frå, fullførte ein grad i høgare utdanning i løpet av åtte år. Det betyr at ein god del av studentane som startar høgare utdanning, ikkje fullfører ein grad.

Det er mange forhold som påverkar studiegjennomføringa. Forsking viser at mellom anna grunnskulepoenga, økonomien, livsfasen og helsesituasjonen til studentane spelar inn. Meir enn 6 av 10 heiltidsstudentar er i jobb, og i gjennomsnitt jobbar dei 9,4 timar i veka. Undersøkinga viser at institusjonane har stor merksemd

mot studiegjennomføring. Dei har sett i verk tiltak retta mot nye studentar for å integrere dei både fagleg og sosialt. Institusjonane har ulike ordningar for å følgje opp studentar som er forseinka i studia.

I UTFOR-prosjektet ved Universitetet i Oslo tok dei utgangspunkta i mellom anna svake gjennomføringstal i introduksjonsemna. Frå tradisjonelle førelesingar og sensur av skuleeksamenar blei undervisninga flytta over til mindre grupper med læringsassistentar. Det blei også lagt meir vekt på tilbakemeldingar og vurderingar av mappe- og heimeeksamen. Det resulterte i at studentane opplevde at dei fekk meir undervisning enn før, og dessutan at dei opplevde å kome tettare på undervisaren.

Tilbakemeldinga frå institusjonane viser at dei ser arbeidet med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma som viktig for å betre studiegjennomføringa. Det gjeld mellom anna korleis studieprogrammet er organisert dei første semestera, men også undervisnings-, lærings- og vurderingsformer gjennomgåande i studieprogramma. For at dei skal kunne betre studiegjennomføringa ytterlegare, er det etter vår vurdering avgjerande at institusjonane er merksame på samanhengen mellom studiegjennomføring og kvaliteten i studieprogramma.

9.2 Variasjon mellom studieprogram og lite endring over tid tyder på at det er behov for å vidareutvikle kvaliteten i mange studieprogram

Stortinget har slutta seg til at kvaliteten i undervisninga skal styrkjast, og at variasjonen i kvalitet skal reduserast, slik at studentane skal møte sterkare fagmiljø, heilskaplege studieprogram og betre oppfølging.

Eitt av kvalitetsområda som vi har sett nærmare på, er bruk av ulike undervisningsformer – frå førelesingar til meir aktiviserande undervisningsformer. Undersøkinga viser at det er lite endring i undersøkingsperioden når det gjeld kva undervisningsformer som blir mest brukte. Førelesing dominerer som undervisningsform i heile perioden, men som regel i kombinasjon med andre arbeidsformer. Det er framleis relativt få emne der undervisningsformer som til dømes arbeid med prosjektoppgåver og case blir nytta.

I dei fleste faga vil det vere mogleg å leggje opp undervisninga slik at studentane kan vere meir aktive, sjølv om det kan vere nokre skilnader mellom faga når det gjeld kva undervisningsformer som eignar seg. Undersøkinga viser at det er stor variasjon mellom ulike studieprogram, – også innanfor same utdanningstype – i bruken av studentaktive undervisningsformer. Til dømes er det stor variasjon i bruk av prosjekt som undervisningsform innanfor utdanningstypen økonomi og administrasjon. Det same ser vi når det gjeld bruken av digitale verktøy. Også her varierer det mellom studieprogramma innanfor same fagområde, både i synet på om digitale verktøy blir brukte på ein måte som gjer at studentane blir aktivt involverte i undervisninga, og i synet på om dei tilsette har god nok kompetanse til å nytte digitale verktøy. Skilnadene innanfor same utdanningstype tyder på at variasjonen i avgrensa grad kan forklarast med at studentaktive undervisningsformer er mindre relevante for nokre fagområde. Dette tyder på at nokre studieprogram legg betre til rette for studentaktiv undervisning.

I undersøkinga belyser vi også tilbakemelding og vurdering. Dette er viktige verkemiddel for læringa og studiemotivasjonen til studentane, og for å bevisstgjere studentane og stimulere til læring undervegs i studieløpet. Undersøkinga viser at både tilbakemeldingar og vurderingsformer har eit potensial for vidareutvikling:

- Det har over tid vore lite endring i kva vurderingsformer som ifølgje emnebeskrivingane er mest brukte. Skriftleg eksamen og skriftlege oppgåver er dei mest nytta vurderingsformene i perioden 2016–2021, sjølv om skriftleg eksamen har hatt ein nedgang. Samstundes oppgir mange undervisarar at dei har behov for auka kompetanse om alternative vurderingsformer.
- Studiebarometeret viser at tilbakemelding og rettleiing er blant områda studentane er minst tilfredse med, og det har halde seg stabilt sidan 2016. Til dømes gir berre fire av ti studentar uttrykk for at dei er tilfredse

med talet på tilbakemeldingar dei har fått. Også her ser vi tydelege skilnader mellom studieprogram innanfor same fagområde.

- Fleire av dei periodiske evalueringane til institusjonane trekkjer fram tilbakemelding og vurdering som område institusjonane har behov for å jobbe vidare med i studieprogramma.

Vidare viser undersøkinga at studentane er misfornøgde med tilknytninga til arbeidslivet i studieprogramma. Mellom anna er det i mange studieprogram rom for å ta i bruk undervisningsopplegg der studentane har moglegheiter for å jobbe med prosjekt/oppgåver i samarbeid med arbeidslivet i større grad enn i dag. Berre litt over halvparten av studentane svarer at dei er fornøgde med informasjonen dei får om korleis kompetansen kan brukast i arbeidslivet, og med informasjonen dei får om kva yrke/bransjar som kan vere relevante.

Undervisning, tilbakemelding, vurdering og arbeidslivsrelevans er blant dei områda Stortinget har vore opptekne av å styrkje. På desse områda er det stor variasjon mellom studieprogram innanfor same fagområde. Etter vår vurdering tyder det på at det kan vere behov for vidareutvikling i mange studieprogram, og at studieprogramma kan lære av kvarandre.

9.3 Institusjonane har utfordringar med å leggje til rette for utviklingsarbeid

Det går fram av universitets- og høgskulelova § 1-6 at universitet og høgskular skal ha eit tilfredsstillande internt system for kvalitetssikring som skal sikre og vidareutvikle kvaliteten i utdanninga. Studentevalueringar skal inngå i systemet for kvalitetssikring.

Undersøkinga viser at institusjonane har jobba mykje med å få på plass kvalitetssystem. Vidare viser undersøkinga at leiinga i institusjonane oppfatar kvalitetssystemet som eit sentralt verkemiddel for å identifisere utviklingsbehov i utdanningane. Vi ser at institusjonane systematisk innhentar informasjon frå relevante kjelder for å kunne å identifisere utviklingsbehov og -moglegheiter.

Djupneundersøkinga viser likevel at undervisarar opplever at eldsjeler er viktige for at større utviklingsarbeid skal finne stad. Det kjem også fram i undersøkinga at den klart vanlegaste måten å utvikle undervisninga på er gjennom undervisarane sitt eige individuelle arbeid. Samstundes peikar enkelte av institusjonane på behov for å leggje til rette for at utviklingsbehov kan identifiserast fortløpande og ikkje berre gjennom kvalitetssystemet og rapporteringssløyfer. Dei trekkjer fram behov for å styrkje kvalitetskulturen og stimulere til å få fram utviklingsidéar, og for ei tettare kopling mellom forskning og utdanning. Samla sett viser undersøkinga, etter vår vurdering, at institusjonane framleis lener seg for tungt på initiativ frå enkeltpersonar. Kvalitetsutviklinga i studieprogramma er ikkje i tilstrekkeleg grad basert på ein kollektiv og heilskapleg innsats.

Behov for at leiing på ulike nivå prioriterer utviklingsarbeid

Stortinget har peika på at god leiing er avgjerande for om ein skal kunne lukkast med systematisk å byggje opp ein kultur for god utdanningskvalitet. Undersøkinga viser at leiinga har ei rolle i alle fasar av arbeidet med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma, både i idéfasen, i gjennomføringa og i vidareføringa av endringar. Leiing er viktig for kvalitetsarbeidet. I djupneundersøkinga kom det fram at undervisarane meinte leiinga fremjar kvalitetsarbeidet på tre måtar:

- positiv leiing som snakkar om undervisningspraksis
- faktisk og praktisk støtte til utviklingsinitiativ
- leiing som skaper engasjement, slik at endringsprosessane kan drivast nedanfrå

Det er eit leiingsansvar å leggje til rette for at utviklingsarbeidet får plass innanfor arbeidstida til den enkelte, og sørge for kollektivt utviklingsarbeid. Sjølv om dette kan vere krevjande i organisasjonar med mykje fagleg

sjølvstende og fridom blant dei tilsette, viser undersøkinga at det er behov for at leiinga legg betre til rette for utvikling av studieprogramma samla sett.

Institusjonane har problem med å setje av og skjerme tid til utviklingsarbeid

Undersøkinga viser at mangel på ressursar hemjar undervisaren i arbeidet med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma og realisere dei behova for utvikling som er identifiserte. Det handlar om at det ikkje blir sett av nok tid i arbeidsplanane til utviklingsarbeid, men også om at det manglar ressursar til å kjøpe fri personar frå undervisningsoppgåver.

Undersøkinga viser at det kan vere vanskeleg for undervisarane å skjerme tid til utviklingsarbeid i arbeidsplanane. I stor grad blir det opp til kvar enkelt undervisar å handtere ressursknappleiken. Vitskapleg tilsette ved universiteta og høgskulane oppgir at dei i gjennomsnitt jobbar over 46 timar per veke. Tid til utviklingsarbeid i undervisningsdelen av arbeidsplanen blir ifølgje både leiarar og tilsette «eten opp» av oppgåver som må prioriterast, særleg knytte til undervisning. Undersøkinga viser at det generelt er utfordringar med å setje av og skjerme tid til å vidareutvikle studieprogramma.

Institusjonane bruker i ulik grad eigne midlar til å støtte initiativ til utviklingsarbeid i studieprogramma. Nokre har eigne prosjektmidlar ein kan søkje på, medan andre har midlar på budsjettet til fakultetet eller instituttet. Det kjem likevel fram at utviklingsmidlane til institusjonane ikkje strekk til for å leggje til rette for store endringar i studieprogramma.

Samstundes avgrensar mangelen på administrativt tilsette arbeidet med å utvikle studieprogramma. Det blir lite støtte til å skrive søknader, planleggje og gjennomføre utviklingstiltak, og til å avlaste undervisarane med studentadministrative oppgåver knytte til studieprogramma.

Mangel på skjerming av utviklingsressursar for undervisarane betyr at kvalitetsarbeidet er utsett for å bli nedprioritert. Etter vår vurdering vil det over tid bli vanskeleg å møte forventninga til høgare utdanning dersom leiinga i praksis ikkje prioriterer ressursar til kvalitetsutvikling for undervisarane.

Studentane kan involverast betre i utviklingsarbeidet

Studentane er ein ressurs og ein viktig nøkkel til kvaliteten i høgare utdanning. Det er ei forventning i kvalitetsmeldinga at universiteta og høgskulane mellom anna skal integrere studentane betre i det akademiske og sosiale fellesskapet. Auka studentinvolvering inneber mellom anna at studentar er aktive deltakarar i kvalitetsarbeidet, og at dei blir involverte i forskning, undervisning og rettleiing.

Undersøkinga viser at institusjonane hentar inn og bruker tilbakemeldingar frå studentane i forbetningsarbeidet sitt, i tillegg til å bruke nasjonale undersøkingar der studentane er spurde om erfaringane sine. Mange studentar seier likevel at dei i liten grad har hatt høve til å gi innspel på innhald og opplegg i studieprogramma. Undersøkinga viser gode døme på bruk av læringsassistentar og involvering av studentar i utviklingsprosjekt. Institusjonane er opptekne av å trekkje inn studentane som ein ressurs i kvalitetsarbeidet i studieprogrammet. Det kjem også fram at det kan vere vanskeleg å rekruttere studentar til å delta i samanhengar der kvalitetsutvikling blir drøfta. Etter vår vurdering kan det gjerast betre nytte av perspektivet, erfaringane og kompetansen til studentane i vidareutviklinga av undervisningsopplegg, vurderingsformer og læringsformer som styrkjer arbeidslivsrelevansen i studieprogramma.

Det er ikkje lagt godt nok til rette for kollektivt kvalitetsarbeid i fagmiljøa

Stortinget har vore opptekte av at arbeidet med god undervisning skal bli meir verdsett. Undersøkinga viser at eit fagmiljø som har dialog om undervisning, gir eit godt grunnlag for å vidareutvikle kvaliteten i studieprogrammet.

Ein studieprogramansvarleg er sentral for å sørge for samhandling og for å halde trykk på utviklingsarbeidet. Undersøkinga viser at mange institusjonar har behov for å styrkje denne rolla. Det kan vere ei utfordrande oppgåve å få til god samhandling mellom alle som bidreg i eit studieprogram. Det er indikasjonar på at studieprogramansvarlege i nokre tilfelle ikkje har eit tydeleg ansvar for og tilstrekkelege ressursar til å bidra til ei heilskapleg kvalitetsutvikling i studieprogramma. Etter vår vurdering er det positivt at institusjonane har sett i gang tiltak for å styrkje rolla som ansvarleg for studieprogram.

Kollektivt kvalitetsarbeid føreset også at undervisarane har insentiv og ressursar til å ta del i kvalitetsarbeidet og vidareutvikle den pedagogiske kompetansen sin i eigen fagkontekst. Det har vore ei positiv utvikling i andelen undervisarar med pedagogisk basiskompetanse. Undersøkinga viser likevel at leiinga har utfordringar med å leggje til rette for å sjå utdanningsfagleg kompetanse og utviklingsarbeid i studieprogramma i samanheng.

9.4 Statlege verkemiddel si betydning for kvalitetsarbeidet ved institusjonane

Fleire statlege styringsverkemiddel skal stimulere til arbeid med utdanningskvalitet. Vi har sett nærmare på erfaringane aktørane har med

- krava til det systematiske kvalitetsarbeidet NOKUT har tilsyn med
- dei nasjonale kvalitetsprogramma HK-dir forvaltar

9.4.1 Krava til det systematiske kvalitetsarbeidet og operasjoniseringa av desse krava ved institusjonane har gitt mange institusjonar omfattande kvalitetssystem

Det er ulike synspunkt på korleis krava til det systematiske kvalitetsarbeidet ved institusjonane påverkar vidareutviklinga av studieprogramma. Dei positive erfaringane med krava til det systematiske kvalitetsarbeidet og NOKUTs tilsyn handlar mellom anna om at kvalitetssystemet gir ei jamleg påminning om at studieprogrammet er staden der kvalitetsarbeidet går føre seg. Det er etablert arenaer og eit omgrepsapparat for dialog om kvalitetsutvikling som ei følgje av kvalitetssystemet. Tilsyn har bidrege til å skape merksemd rundt kvalitetsarbeidet og stimulert til å forbetre kvalitetssystemet – også i forkant av sjølve tilsynsbesøket.

Undersøkinga viser likevel at kan det vere krevjande for institusjonane å oppfylle krava til det systematiske kvalitetsarbeidet i regelverket utan at det blir for komplekst og ressurskrevjande. Sjølv om regelverket ikkje set spesifikke krav til omfang eller hyppigheit, er det døme på at det har ført til omfattande system som gir den same informasjonen år etter år utan at det kjem til nytte i kvalitetsutviklinga i studieprogramma. Det er også døme på at tilsette opplever at rapporteringskrava i kvalitetssystemet ikkje bidreg til kvalitetsutvikling, men snarare kjem i konflikt med tid til undervisning og vurdering. Fleire institusjonar peikar dessutan på at dei opplever tilsynet som ein omfattande prosess med mange ressurskrevjande krav til dokumentasjon. Etter vår vurdering tyder undersøkinga på at undervisarane opplever at kvalitetssystema kan bli for formalistiske og ressurskrevjande i forhold til den nytten det har for arbeidet med å vidareutvikle studieprogramma.

9.4.2 Kvalitetsprogramma gir merksemd til utdanningskvaliteten, men stimulerer i avgrensa grad utover prosjekta som får støtte

Kvalitetsprogramma blei etablerte for at fagmiljø skulle kunne søkje om prosjektmidlar til å utforske og spreie gode undervisningsmetodar, utvikle eksisterande utdanningstilbod eller lage nye utdanningstilbod. Kvalitetsprogramma skal bidra til å stimulere kvalitetsutviklinga i breidda av norsk høgare utdanning. Undersøkinga viser likevel at søknadsaktiviteten og tildelinga av midlar er ujamt fordelt mellom institusjonane og dei ulike fagområda. Nokre institusjonar peikar seg ut med langt fleire søknader og tildelingar frå kvalitetsprogramma enn andre. Enkelte fagområde er også meir aktive når det gjeld å søkje. Dei når oftare

opp i konkurransen om midlar. Det er altså ulikt kor godt programma mobiliserer i ulike institusjonar og fagmiljø.

Undersøkinga viser at utlysingane til kvalitetsprogramma har resultert i mange søknader. Det ligg stor innsats og ressursbruk frå mange involverte fagpersonar bak slike søknader. Også søknader som får avslag, inneheld mange gode idéar og konkrete planar for pedagogisk utvikling i utdanningane. Ein gjennomgang av eit utval søknader som har fått avslag, viser likevel at få av desse prosjekta blir realiserte gjennom støtte frå institusjonane sine eigne midlar. Det ligg med andre ord eit urealisert potensial for utvikling i mange av søknadene som får avslag.

Det er også ein intensjon om at kvalitetsprogramma skal fremje kvalitetsutvikling gjennom at prosjekta som får støtte, spreier kunnskap og ny utdanningspraksis til andre studieprogram. Undersøkinga viser at det er vanskeleg å nå ambisjonen om spreining. Gjennomgangen vi har gjort av prosjektsøknader, viser at planlagde spreiningstiltak i stor grad handlar om informasjonsdeling. For at utviklingsarbeidet skal kome andre til nytte, vil det ofte vere nødvendig å involvere mottakarane meir aktivt. Etter vår vurdering er det behov for å få fram meir kunnskap om gode praksisar for spreining. Slik kan kvalitetsmidlane få større betydning for kvalitetsutviklinga i høgare utdanning.

10 Referanseliste

Lover og forskrifter

- Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høgskulelova)
- Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning (studiekvalitetsforskrifta)
- Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (studietilsynsforskrifta)

Reglement

- Reglement for økonomistyring i staten. Fastsett 12. desember 2003 med endringer, seinast 20. desember 2022.
- Bestemmelser om økonomistyring i staten. Fastsett 12. desember 2003 med endringer, seinast 20. desember 2022.

Stortingsdokument

Innstillinger

- Innst. 517 L (2020–2021). *Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om Endringer i universitets- og høyskoleloven, utdanningsstøtteleven, fagskoleloven og yrkeskvalifikasjonsloven mv. (samleproposisjon)*
- Innst. 425 S (2020–2021). *Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om Styring av statlige universiteter og høyskoler*
- Innst. 391 (2020–2021). *Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om Utdanning for omstilling – økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*
- Innst. 370 S (2019–2020). *Innstilling fra utdanning- og forskningskomiteen om Kompetansereformen – Lære hele livet*
- Innst. 44 S (2019–2020). *Innstilling fra kontroll- og konstitusjonskomiteen om Riksrevisjonens oppfølging av forvaltningsrevisjoner som er behandlet av Stortinget*
- Innst. 164 S (2018–2019). *Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2019–2028*
- Innst. 364 S (2016–2017). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Kultur for kvalitet i høyere utdanning*
- Innst. 35 S (2015–2016). *Innstilling fra kontroll- og konstitusjonskomiteen om Riksrevisjonens undersøkelse av studiegjennomføringen i høyere utdanning*
- Innst. 348 S (2014–2015). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om konsentrasjon for kvalitet – strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*
- Budsjett-innst. S. nr. 12 (2001–2002). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om bevilgninger på statsbudsjettet for 2002 vedkommende Utdannings- og forskningsdepartementet, Kultur- og kirkedepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Fiskeridepartementet og Landbruksdepartementet*
- Innst. S. nr. 337 (2000–2001). *Innstilling frå kyrkje-, utdannings- og forskningskomiteen om Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning.*

Stortingsmeldingar

- Meld. St. 14 (2022–2023) *Utsyn over kompetansebehovet i Norge*
- Meld. St. 5 (2022–2023). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2023–2032*
- Meld. St. 19 (2020–2021). *Styring av statlige universiteter og høyskoler (styringsmeldinga)*
- Meld. St. 16 (2020–2021). *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*
- Meld. St. 14 (2019–2020). *Kompetansereformen – Lære hele livet*

- Meld. St. 4 (2018–2019). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2019–2028*
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning (kvalitetsmeldinga)*
- Meld. St. 18 (2014–2015). *Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*
- Meld. St. 7 (2014–2015). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015–2024*
- St.meld. nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*

Proposisjonar

- Prop. 1 S (2021–2022). *For budsjettåret 2022*. Kunnskapsdepartementet
- Prop. 1 S (2020–2021). *For budsjettåret 2021*. Kunnskapsdepartementet
- Prop. 111 L (2020–2021). *Endringer i universitets- og høyskoleloven, utdanningsstøtteleven, fagskoleloven og yrkeskvalifikasjonsloven mv. (samleproposisjon)*
- St.prp. nr. 1 (2001–2002). *For budsjetterminen 2002*. Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet

Riksrevisjonsrapportar

- Dokument 3:1 (2019–2020). *Riksrevisjonens oppfølging av forvaltningsrevisjoner som er behandlet av Stortinget*
- Dokument 3:8 (2014–2015). *Riksrevisjonens undersøkelse av studiegjennomføringen i høyere utdanning*

Offentlege utgreiingar (NOU)

- NOU 2022: 5. (2022). *Myndighetenes håndtering av koronapandemien – del 2. Rapport fra Koronakommisjonen*. Oslo: Statsministerens kontor.
- NOU 2020: 3. (2020). *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019: 12. (2019). *Lærekraftig utvikling. Livslang læring for omstilling og konkurransevne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Rapportar og fagartiklar

Diku

- Diku. (2021). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2021* (Rapport nr. 7/2021)
- Diku. (2021). *Informasjon, inspirasjon eller endring? Spredning fra utviklingsprosjekter i høyere utdanning* (Rapport nr. 1/2021)

HK-dir

- HK-dir. (2023). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2023* (Rapport nr. 2/2023)
- HK-dir. (2022). *Erasmus+ i norsk høyere utdanning 2022* (Rapport nr. 10/2022)
- HK-dir. (2022). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2022* (Rapport nr. 9/2022)
- HK-dir. (2021). *Digital tilstand: Støttemiljøers arbeid med digitalisering og utdanningskvalitet ved universiteter og høyskoler* (Rapport nr. 6/2021)
- HK-dir. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for langtidsplanen for forskning og høyere utdanning. Leveranse på bestilling fra KD, del 2 – mulige opptrappingsplaner for utdanningskapasitet* [Notat]

Kunnskapsdepartementet

- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Finansiering av universiteter og høyskoler. Rapport til Kunnskapsdepartementet 17. mars 2022 fra et utvalg nedsatt 9. september 2021*
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Strategi for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren 2021–2025*
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2018*

NIFU

- NIFU. (2022). *Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning* (Rapport 2022:1)
- NIFU. (2021). *Et akademisk annerledesår. Konsekvenser og håndtering av koronapandemien ved norske universiteter og høyskoler* (Rapport 2021:9)
- NIFU. (2021). *Nyutdannet under en pandemi: Resultater fra Kandidatundersøkelsen 2020* (Rapport 2021:10)
- NIFU. (2021). *Når timene telles. Tidsbruksundersøkelsen 2021: En kartlegging av tidsbruk blant vitenskapelig og faglig tilsatte ved norske universiteter og høyskoler* (Arbeidsnotat 2021:15)
- NIFU. (2020). *Styring av universiteter og høyskoler i Norge. En undersøkelse av styringsinstrumenter og styringsaktører i UH-sektoren* (Rapport 2020:25)
- NIFU. (2019). *Academic environment and quality of education. A literature review* (Working Paper 2019:1)
- NIFU. (2019). *Utdanning for arbeidslivet. Arbeidsgivers forventninger til og erfaringer med nyutdannede fra universiteter, høyskoler og fagskoler* (Rapport 2019:3)
- NIFU. (2019). *Årsaker til frafall i høyere utdanning. En forskningsoppsummering av studier basert på norske data* (Arbeidsnotat 2019:3)
- NIFU. (2018). *Kandidatundersøkelsen 2017. Nyutdannede mesteres møte med arbeidslivet og vurdering av relevans, studiekvalitet og læringsutbytte* (Rapport 2018:22)
- NIFU. (2016). *Indikatorer på kvalitet i høyere utdanning* (Arbeidsnotat 2016:3) NIFU. (2016). *Kvalitet og samspill i universitets- og høyskolesektoren.* (Rapport 2016:2)
- NIFU. (2016). *Utdanningsledelse: En analyse av ledere av studieprogrammer i høyere utdanning* (Arbeidsnotat 2016:10)
- NIFU. (2015). *Quality in Norwegian Higher Education. A review of research on aspects affecting student learning* (Report 2015:24)

NOKUT

- NOKUT. (2023). *Studiebarometeret 2022. Hovedtendenser* (Rapport 2/2023)
- NOKUT. (2022). *Kvalitetsområder for studieprogram i høyere utdanning* [Notat]
- NOKUT. (2022). *Studiebarometeret 2021. Dokumentasjonsrapport* (Rapport 2/2022)
- NOKUT. (2022). *Studiebarometeret 2021. Hovedtendenser* (Rapport 1/2022)
- NOKUT. (2022). *Årsrapport 2021*
- NOKUT. (2021). *Studiebarometeret 2020. Hovedtendenser* (Rapport 1/2021)
- NOKUT. (2021). *Underviserundersøkelsen 2021. Hovedrapport* (Rapport 10/2021)
- NOKUT. (2020). *Evaluering av arbeidslivsrelevans i disiplinutdanninger. Del av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020* (Rapport 4/2020)
- NOKUT. (2020). *Studiebarometeret 2019. Hovedtendenser* (Rapport 1/2020)
- NOKUT. (2019). *Høyt opptaksnivå, lav fullføring. Kartlegging av Lektorutdanning for trinn 8–13* (Rapport 18/2019)
- NOKUT. (2019). *Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter. Samlerapport basert på kartleggingsfasen av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020* (Rapport 16/2019)
- NOKUT. (2019). *Studentaktiv læring og diversitet. Hva fungerer og hvorfor?* (Rapport 11/2019)
- NOKUT. (2019). *Tidspress i undervisning og veiledning i høyere utdanning. En utfordring for kvaliteten i utdanningen? En oppfølging av funn i Underviserundersøkelsen for 2017* (Rapport 17/2019)
- NOKUT. (2018). *Underviserundersøkelsen 2017. Hovedtendenser* (Rapport 2/2018)
- NOKUT. (2016). *Tilbakemelding og veiledning i høyere utdanning. Hva forklarer studentenes misnøye?* [Notat]

Statistisk sentralbyrå

- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Frafall og bytter i universitets- og høyskoleutdanning. Kartlegging av frafall og bytte av studieprogram eller institusjon blant de som starter på en gradsutdanning i 2012* (SSB Rapporter 2022/6)
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Studenters levekår 2021*. En levekårsundersøkelse blant studenter i høyere utdanning (SSB Rapporter 2022/34)

Andre

- Mikkelsen, S. (2022, 17. januar). Nå blir det igjen mulig å søke om å bli merittert underviser. *Universitetsavisa*.
Henta frå <https://www.universitetsavisa.no/marit-reitan-merittering-pedagogikk/na-blir-det-igjen-mulig-a-soke-om-a-bli-merittert-underviser/205661>
- Sandvoll, R. & Lind, E.G. (2022, 14. januar). Hva skjer med meritteringsordningen ved UiT?
Henta frå <https://result.uit.no/2022/01/14/hva-skjer-med-meritteringsordningen-ved-uit/>
- Technopolis group. (2022). *Evaluering av Studiebarometeret for høyere utdanning* (Sluttrapport)
- Forskerforbundet. (2022). *Arbeidstid og tidsregistrering ved universiteter og høyskoler. En rapport om praksis og Forskerforbundets medlemmers holdning til tidsregistrering* (Skriftserien nr. 3/2022).
Henta frå https://www.forskerforbundet.no/Documents/skriftserien/2022-3_Arbeidstidsregistrering.pdf
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Høgskulen på Vestlandet. (2021). *Studentar som lukkast. Gjennomstrøymingsprosjektet ved FØS*.
- Keute, A.L. & Andresen, S.M.H. (2021, 20. oktober). *Hvilke studenter føler seg best forberedt på arbeidslivet?* [SSB-artikkel i artikkelserien Den europeiske studentundersøkelsen].
Henta frå <https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/artikler/hvilke-studenter-foler-seg-best-forberedt-pa-arbeidslivet>
- Keute, A.L. & Andresen, S.M.H. (2021, 21. oktober). *Hver fjerde student har barn* [SSB-artikkel i artikkelserien Den europeiske studentundersøkelsen].
Henta frå <https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/artikler/hver-fjerde-student-har-barn>
- NOKUT. (2021). Spørjeskjema til Underviserundersøkelsen 2021.
Henta frå https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/underviserundersokelsen/sporreskjema_uu21_nynorsk.pdf
- Råd for kvalitetsprogramma. (2021). Referat frå møte 14. april 2021.
Henta frå <https://diku.no/media/diku-files/diku.no/ressurser-og-verktoey/dikus-kvalitetsprogrammer/referat-fra-moete-14.-april-2021-raad-for-dikus-kvalitetsprogrammer>
- Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT). (2021). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse. Hovedrapport* (Tilleggsundersøkelse 2021)
- Universitetet i Tromsø – Noregs arktiske universitet. (2021). *Anerkjennelse av individuell kompetanse og organisatorisk kulturutvikling – på samme tid? Evaluering av UiTs meritteringsordning*
- CHEPS. (2020). *Learning from Innovations in Higher Education. Evaluation of innovation impacts of the Norwegian Centres for Excellence in Education initiative*
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift* 4(2), 106–122
- NTNU. (2020). *Evaluering av NTNUs system for utdanningsfaglig merittering*.
Henta frå <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1501950/FULLTEXT01.pdf> [Ebok]
- Vee, T.S., Løkke, J.A. & Halvorsen, L.R. (2020). Fagfellevurdert undervisning og kollegarettleing i høgare utdanning. Frå modell til gjennomføring. *Uniped*, 43(2), 83–103. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-02-02>
- Steinsaker, B., Elken, M. og Maassen, P. (2019). Studieprogramleing – eit spørsmål om organisering? *Uniped*, 42(1), 91–105. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-07>

- Elken, M. & Stensaker, B. (2018). Conceptualising 'quality work' in higher education. *Quality in Higher Education*, 24(3), 189–202. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1554782>
- Folkehelseinstituttet. (2016). *Sentrale elementer i læringsnettverket for gode pasientforløp ved psykiske problemer og rus* (Notat om kvalitetsutvikling nr. 3)
- Hatlevik, I.K.R. (2016). Hvordan utvikle og kontrollere prosesskvalitet? *Uniped*, 39(3) 196–210. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-02>
- Lombard, M; Snyder-Duch, J. & Bracken, C.C. (2002, oktober). Content Analysis in Mass Communication: Assessment and Recording of Intercoder Reliability. *Human Communication Research*, 28(4), 587–604. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2002.tb00826.x>

Fagbøker

- Damsgaard, H.L. (2019). *Studielivskvalitet. Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elken, M., Maassen, P., Nerland, M., Prøitz, T.S., Stensaker, B. & Vabø, A. (2020). *Quality Work in Higher Education. Organisational and Pedagogical Dimensions*. Cham: Springer.
- Frølich, N. (Red.). (2015). *Hva skjer i universiteter og høyskoler? Perspektiver fra vitenskapelig ansatte og studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raaheim, A. (2019). *Eksamensrevolusjonen. Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer*. Oslo: Gyldendal.
- Wittek, A.L. & de Lange, T. (Red.). (2021). *Kollegaveiledning i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Brev

- Kunnskapsdepartementet (2023, 11. april). *Kunnskapsdepartementets kommentarer til Riksrevisjonens hovedanalyserapport om universiteter og høyskolearbeid med å videreutvikle kvaliteten i studieprogrammene* [Brev fra Kunnskapsdepartementet til Riksrevisjonen med tilbakemelding på utkast til hovedanalyserapport]
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 22. oktober). *UH-institusjonenes arbeid med å forbedre utdanningskvaliteten. Revisjonskriterier* [Brev fra Kunnskapsdepartementet til Riksrevisjonen om revisjonskriterier]
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 23. juni). *Meld. St. 16 Kultur for kvalitet i høyere utdanning – Oppfølging av meldingen* [Brev fra Kunnskapsdepartementet til UH-institusjonene om oppfølging av kvalitetsmeldinga]. Henta frå https://www.uhr.no/_f/p1/i879ec24c-9579-490a-aa9b-81dd4a442e79/brev_om_oppfolging_juni2017.pdf

Rundskriv, rettlingar og standardar

- NOKUT. (2022). *Systematisk kvalitetsarbeid i høyere utdanning. Veiledning til kravene i universitets- og høyskoleloven, studiekvalitetsforskriften og studietilsynsforskriften* [Rettleiing]
- NOKUT. (2020). *Veiledning om akkreditering av studietilbud – høyere utdanning. Veiledning til institusjoner som søker NOKUT om akkreditering*
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning (studiekvalitetsforskriften)* (Rundskriv F-03-16). Henta frå https://www.regjeringen.no/contentassets/ca1552786d754f5b92f06e2f1190ce48/rundskriv-f03_16-studiekvalitetsforskriften-med-vedlegg.pdf
- *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. (2015). Brussels, Belgium.

Internettsider og artiklar

HK-dir

- HK-dir. (u.å.). Database for statistikk om høyere utdanning (DBH) – NOKUT-portalen.
Henta 29. september 2022 frå <https://dbh.hkdir.no/tall-og-statistikk/nokut-meny/dokumentasjon-nokut>
- HK-dir. (u.å.). Database for statistikk om høyere utdanning (DBH). Studiepoeng per student.
Dokumentasjon
Henta frå <https://dbh.hkdir.no/tall-og-statistikk/statistikk-meny/studenter> [Studiepoeng per student]
- HK-dir. (u.å.). Database for statistikk om høyere utdanning (DBH). Studiepoeng per student. Studiepoeng per heiltidsekvivalent (registrert haust)
Henta frå <https://dbh.hkdir.no/tall-og-statistikk/statistikk-meny/studenter> [Studiepoeng per student]
- HK-dir (u.å.) Database for statistikk om høyere utdanning (DBH). Gjennomføring på same institusjon.
Henta frå <https://dbh.hkdir.no/tall-og-statistikk/statistikk-meny/studenter>. [Gjennomføring på same institusjon uavhengig av studieprogram (nasjonal styringsparameter)]
- HK-dir. (u.å.). Database for statistikk om høyere utdanning (DBH) – Om DBH.
Henta 29. september 2022 frå <https://dbh.hkdir.no/about>
- HK-dir. (u.å.). Kvalitetsprogrammene.
Henta 8. september 2022 frå <https://diku.no/ressurser-og-verktoey/kvalitetsprogrammene>
- HK-dir. (u.å.). Senter for framifrå utdanning.
Henta 12. oktober 2022 frå <https://diku.no/ressurser-og-verktoey/senter-for-framifraa-utdanning>
- HK-dir. (u.å.). Sentre for fremragende utdanning.
Henta 29. november 2022 frå <https://hkdir.no/program-og-tilskot/sentre-for-fremragende-utdanning>
- HK-dir. (u.å.). UTFORSK.
Henta 6. februar 2023 frå <https://diku.no/programmer/utforsk>
- HK-dir. (u.å.). Utlysning av Sentre for fremragende utdanning 2022.
Henta 13. oktober 2022 frå <https://diku.no/programmer/utlysning-av-sentre-for-fremragende-utdanning-2022>
- HK-dir. (2022, 22. november). Tre nye sentre for fremragende utdanning.
Henta frå <https://hkdir.no/aktuelt/tre-nye-sentre-for-fremragende-utdanning>

NOKUT

- NOKUT. (2020, 17. september). Evaluering av SFU-ordningen: Bidrar til å heve status på utdanning.
Henta frå <https://nokut-publicweb-staging.quesnay.com/nyhetsarkiv/evaluering-av-sfu-ordningen-bidrar-til-a-heve-status-pa-utdanning/>
- NOKUT. (u.å.). ENQA-evaluering.
Henta 27. september 2022 frå <https://www.nokut.no/om-nokut/internasjonalt-samarbeid/enqa-evaluering/>
- NOKUT. (u.å.). Overgangen til høyere utdanning.
Henta 13. februar 2023 frå <https://www.nokut.no/publikasjoner-og-kunnskap/kvalitetsoppsummeringer--hoyere-utdanning/overgangen-til-hoyere-utdanning/>
- NOKUT. (u.å.). Vurdering og eksamen.
Henta 23. februar 2023 frå <https://www.nokut.no/publikasjoner-og-kunnskap/kvalitetsoppsummeringer--hoyere-utdanning/vurdering/>
- NTNU. (u.å.). Pedagogisk merittering av utdanningsfagleg kompetanse.
Henta 27. februar 2023 frå <https://www.ntnu.no/merittering>
- NOKUT. (u.å.). Oversikt over alle tilsyn.
Henta 13. februar 2023 frå <https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/nokut-akkrediterer-og-forer-tilsyn/tilsyn-med-det-systematiske-kvalitetsarbeidet--hoyere-utdanning/oversikt-over-alle-tilsyn/>
- NOKUT. (u.å.). Studiebarometeret – universiteter og høyskoler.
Henta 21. september 2022 frå <https://www.nokut.no/studiebarometeret/studiebarometeret/>

Andre

- Erasmus+. (u.å.). For utdanning og idrett.
Henta 6. februar 2023 frå <https://erasmuspluss.no/programmer#>
- Folkehelseinstituttet. (2022, 7. februar). Om Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT) 2022.
Henta frå <https://www.fhi.no/studier/shot-undersokelsen-2022/pamelding-til-shot-undersokelsen-2022/>
- Helsebiblioteket. (2021, 5. oktober). Modell for kvalitetsforbedring.
Henta 28. april 2023 frå <https://www.helsebiblioteket.no/innhold/artikler/kvalitetsforbedring/kvalitetsforbedring>
- Helsekompetanse. (u.å.) Pedagogiske verkemiddel i LIS-kurs. Læringsdesign. Introduksjon.
Henta 4. mai 2023 frå <https://helsekompetanse.no/mod/book/view.php?id=4593>
- Høgskolen i Innlandet. (u.å.). INN bygger kapasitet – Aktiv profesjonsutvikling i en virtuell verden.
Henta 12. oktober 2022 frå <https://ez.inn.no/prosjektsider/inn-bygger-kapasitet-aktiv-profesjonsutvikling-i-en-virtuell-verden>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 17. august). – Tallene viser at de aller fleste studenter har det bra [Nyheitssak om SSBs levekårsundersøking].
Henta 13. februar 2023 frå https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ssbs-levekarsundersokelse-tallene-viser-at-de-aller-fleste-studentene-har-det-bra/id2924545/?utm_source=regjeringa.no&utm_medium=e-post&utm_campaign=nyhetsvarsel20220818
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 9. september). *Utvalg om finansieringen av universiteter og høyskoler*.
Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/andre-dokumenter/kd/2021/utvalg-om-finansieringen-av-universiteter-og-hoyskoler/id2870818/>
- Lombard, Matthew. (u.å.) Intercoder reliability.
Henta 27. april 2023 frå <http://matthewlombard.com/reliability/>
- NIFU. (u.å.). Kandidatundersøkelsen [informasjon].
Henta 28. september 2022 frå <https://www.nifu.no/hoyere-utdanning/kandidatundersokelsen/>
- Noregs miljø- og biovitenskaplege universitet. (u.å.). PBL² – studentaktiv læring i problembaserte undervisningsopplegg.
Henta 12. oktober 2022 frå <https://www.nmbu.no/forside/prosjekter/studentaktivlaering>
- Regjeringa. (2021, 21. april). Panoramastrategien (2021–2027).
Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/panoramastrategien-20212027/id2845286/>
- Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT). (2021, 26. april). *Annenhver student sliter psykisk* [Pressemelding].
Henta frå <https://studenthelse.no/presse-og-mediemateriell/26-04-21-annenhver-student-sliter-psykisk/>
- UiT – Noregs arktiske universitet. (u.å.). Program for studieprogramledere.
Henta 8. november 2022 frå <https://result.uit.no/program-for-studieprogramledere/>
- Universitetet i Oslo. (2022, 18. juli) IAKH-satsing får 5 millioner i støtte fra DIKU.
Henta 12. oktober 2022 frå <https://www.hf.uio.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/2019/iakh-satsing-far-5-millioner-i-stotte-fra-diku.html>
- Universitetet i Oslo, LINK – Senter for læring og utdanning. (u.å.). «*Flipped classroom*» i praksis: *Hvordan tilrettelegge for aktive læringsprosesser* (F-LINK 04).
Henta 28. februar 2023 frå <https://www.uio.no/link/ressurser/rapporter/f-link/f-link-vol-04-omvendt-undervisning.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1:

Universitet og høgskular som inngår i undersøkinga

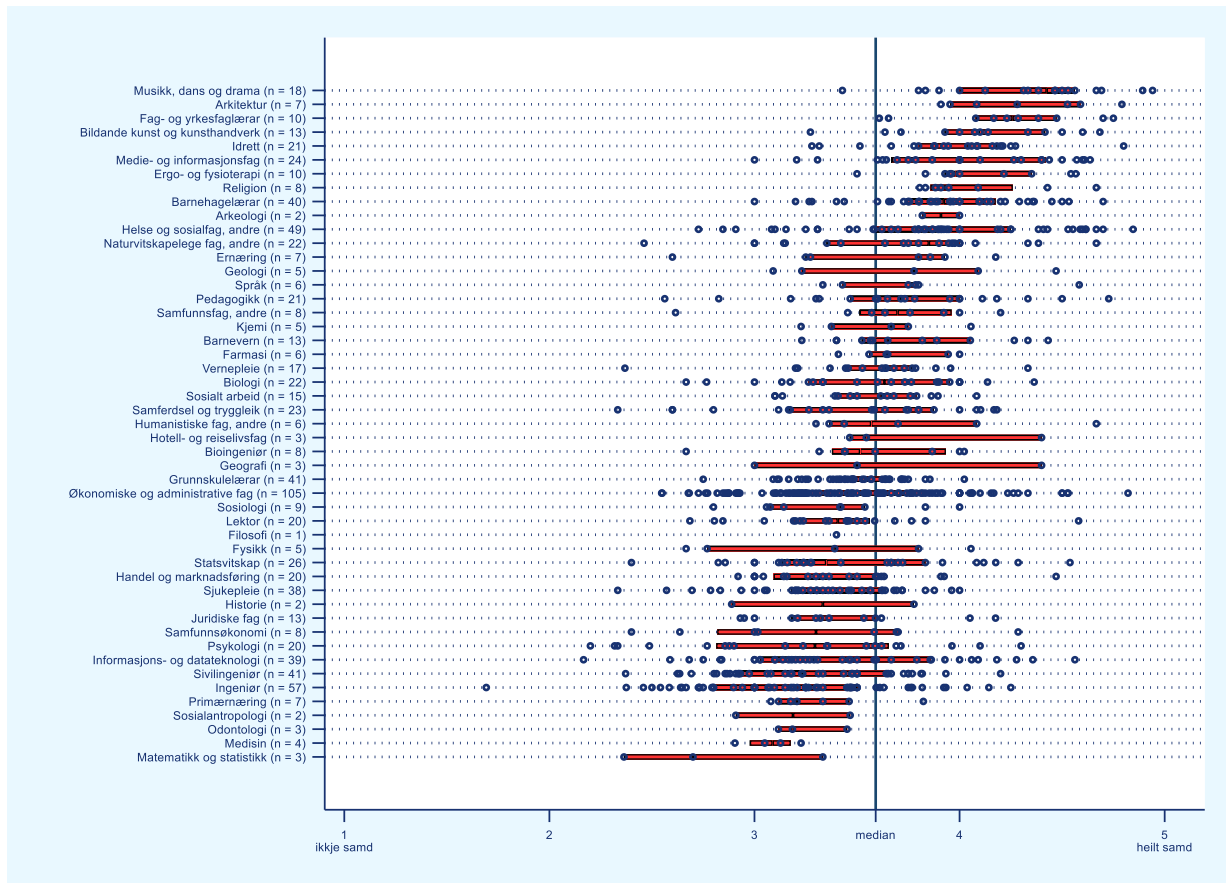
Institusjon	Kortnamn
<i>Statlege universitet og høgskular</i>	
Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo	AHO
Høgskolen i Innlandet	HINN
Høgskolen i Molde – vitskapleg høgskole i logistikk	HiMolde
Høgskolen i Østfold	HiØ
Høgskulen i Volda	HVO
Høgskulen på Vestlandet	HVL
Kunsthøgskolen i Oslo	KHiO
Nord universitet	NU
Noregs handelshøgskole	NHH
Noregs idrettshøgskole	NIH
Noregs miljø- og biovitskaplege universitet	NMBU
Noregs musikkhøgskole	NMH
Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet	NTNU
Oslomet – storbyuniversitetet	Oslomet
Samisk høgskole (Sámi allaskuvla)	SA
Universitetet i Agder	UiA
Universitetet i Bergen	UiB
Universitetet i Oslo	UiO
Universitetet i Stavanger	UiS
Universitetet i Sørøst-Noreg	USN
UiT – Noregs arktiske universitet	UiT
<i>Private høgskular</i>	
Ansgar høyskole	ATH
Barratt Due musikk institutt	BDM
Bergen Arkitekt høgskole	BAS
Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning	DMMH
Fjellhaug Internasjonale Høgskole	FIH
Handelshøgskolen BI	BI

Høgskulen for grøn utvikling	HGUt
Høyskolen for dansekunst	HFDK
Høyskolen for ledelse og teologi	HLT
Høyskolen Kristiania	HK
Lovisenberg diakonale høyskole	LDH
MF vitenskapelig høyskole	MF
NLA Høgskolen	NLA
Steinerhøyskolen	STH
VID vitenskapelige høyskole	VID

Vedlegg 2:

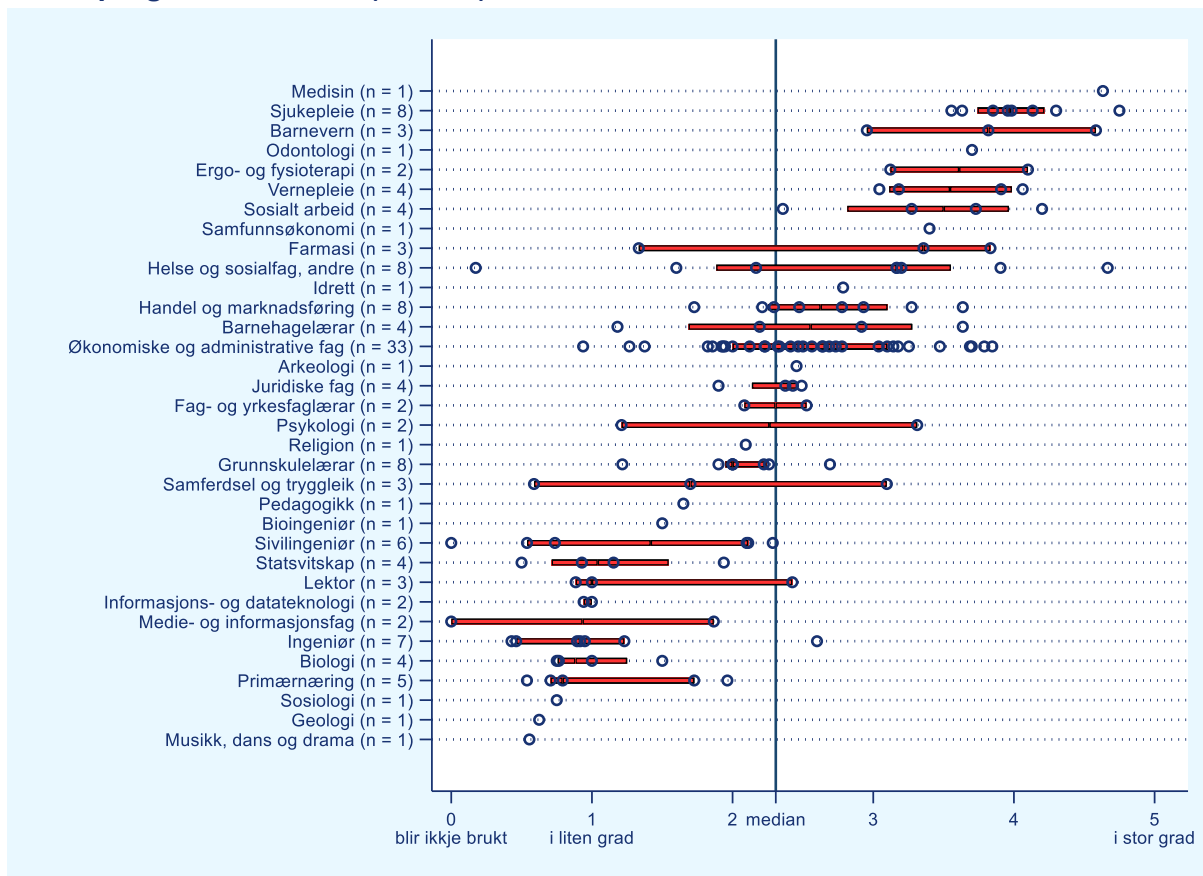
Figurar om sentrale kvalitetsområde i studieprogramma

Figur 21 Studentane si vurdering av om undervisninga er studentaktiv, studieprogramnivå, 2022. Sortert på median. Alle utdanningstypar (n = 856)



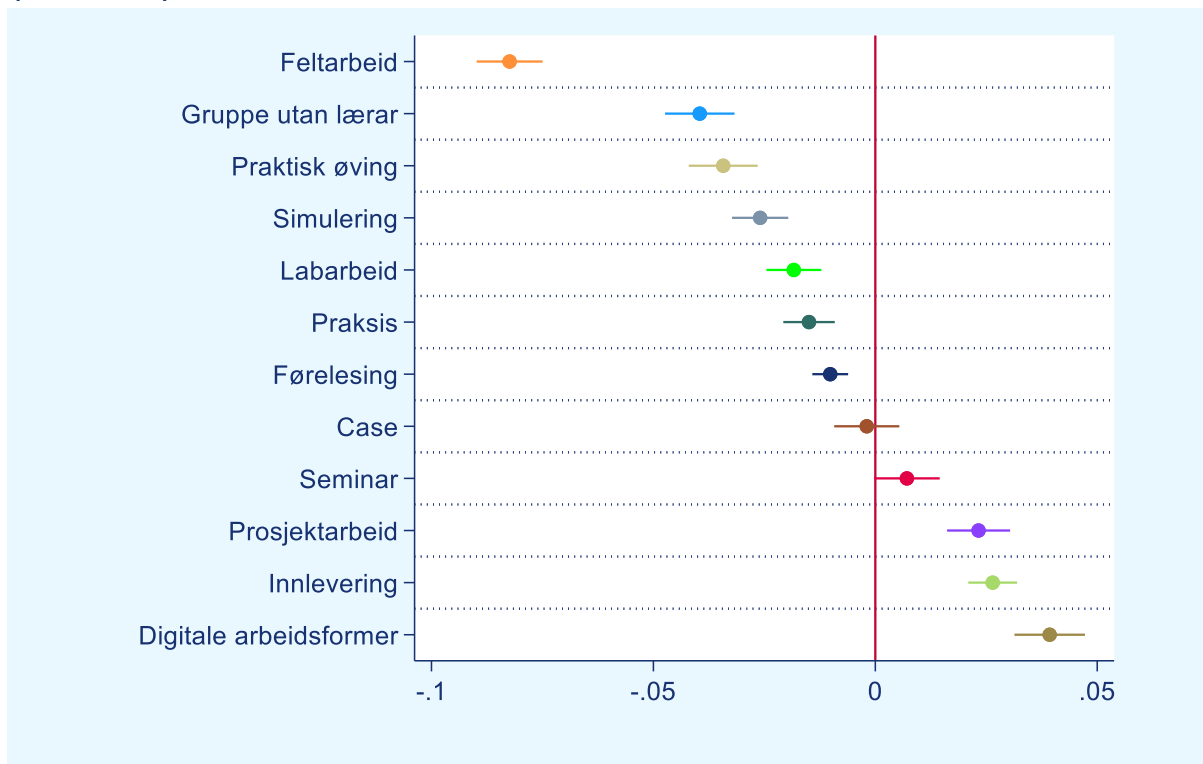
Kjelde: Studiebarometeret 2022. Spørsmålet var formulert som følger: «Undervisninga er lagd opp til at studentane skal delta aktivt». Svara kunne givast på ein skala frå 1 (ikkje samd) til 5 (heilt samd), og dessutan «veit ikkje». I figuren er svara frå studentane aggregerte til studieprogrammet dei går på. Figuren omfattar svara frå 23 189 studentar fordelt på 856 studieprogram. Studieprogram med minst 10 respondentar og svarprosent høgare enn 19,5 er inkluderte. «n» i parentes bak ein utdanningstype refererer til talet på studieprogram som inngår i figuren for denne utdanningstypen.

Figur 22 I kva grad blir det brukt case som undervisnings- og arbeidsform i studieprogrammet? 2022 (n = 140)



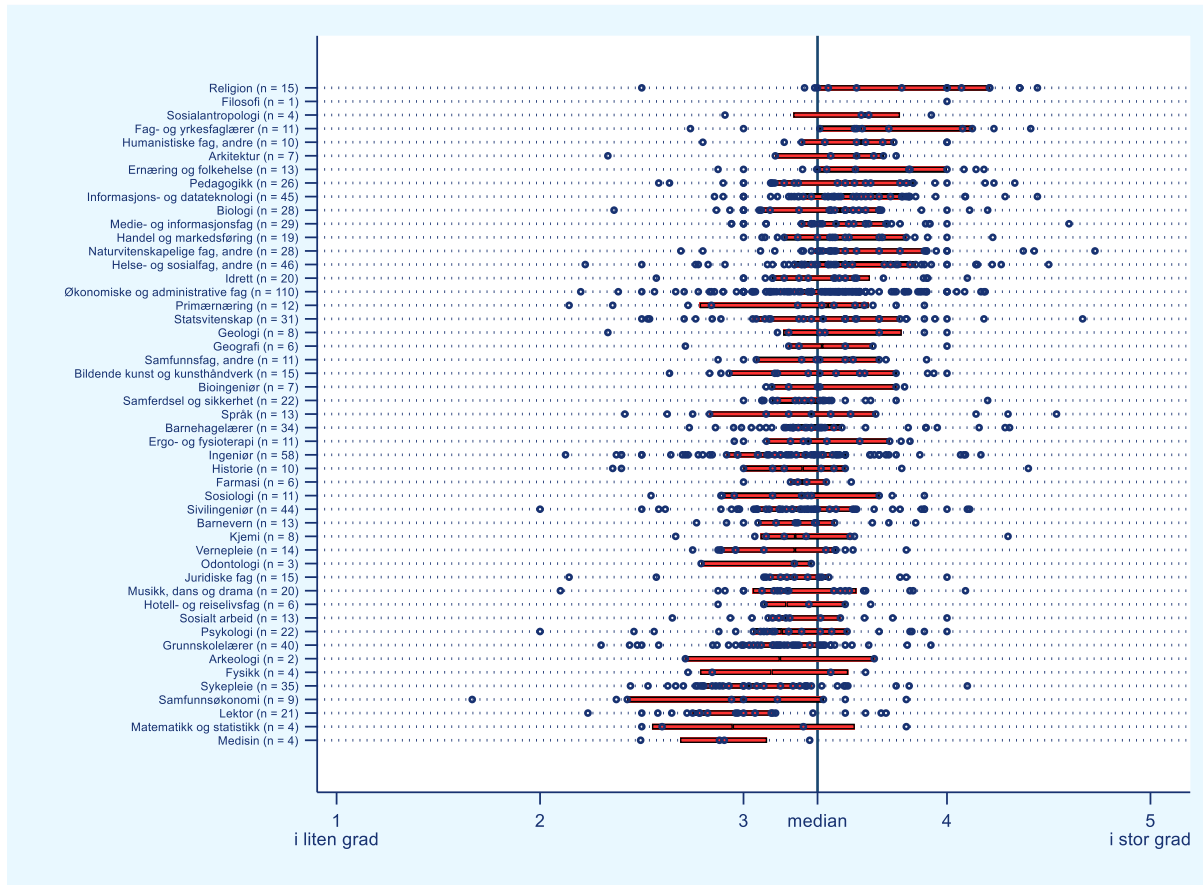
Kjelde: Data frå Studiebarometeret 2022. Spørsmålet var formulert som følgjer: «I kva grad blir desse undervisnings- og arbeidsformene brukte i studieprogrammet ditt?»: «Case». Svare kunne givast på ein skala frå 0 til 5, der 0 svarer til «blir ikkje brukt», 1 «i liten grad» og 5 «i stor grad», og dessutan alternativet «veit ikkje». Figuren omfattar svare frå 3 032 studentar fordelte på 140 studieprogram. Svare frå studentane er aggregerte på studieprogramnivå. Studieprogram med minst 10 respondentar og svarprosent høgare enn 19,5 er inkluderte. «n» i parentes bak ein utdanningstype refererer til talet på studieprogram som inngår i figuren for denne utdanningstypen. Resultata frå desse spørsmåla gjeld berre eit avgrensa tal institusjonar, og institusjonane avgjer sjølve om dei vil ta i bruk desse spørsmåla.

Figur 23 Endring i bruk av arbeidsformer per år i perioden 2015–2022. Koeffisientplot (n = 85 228)



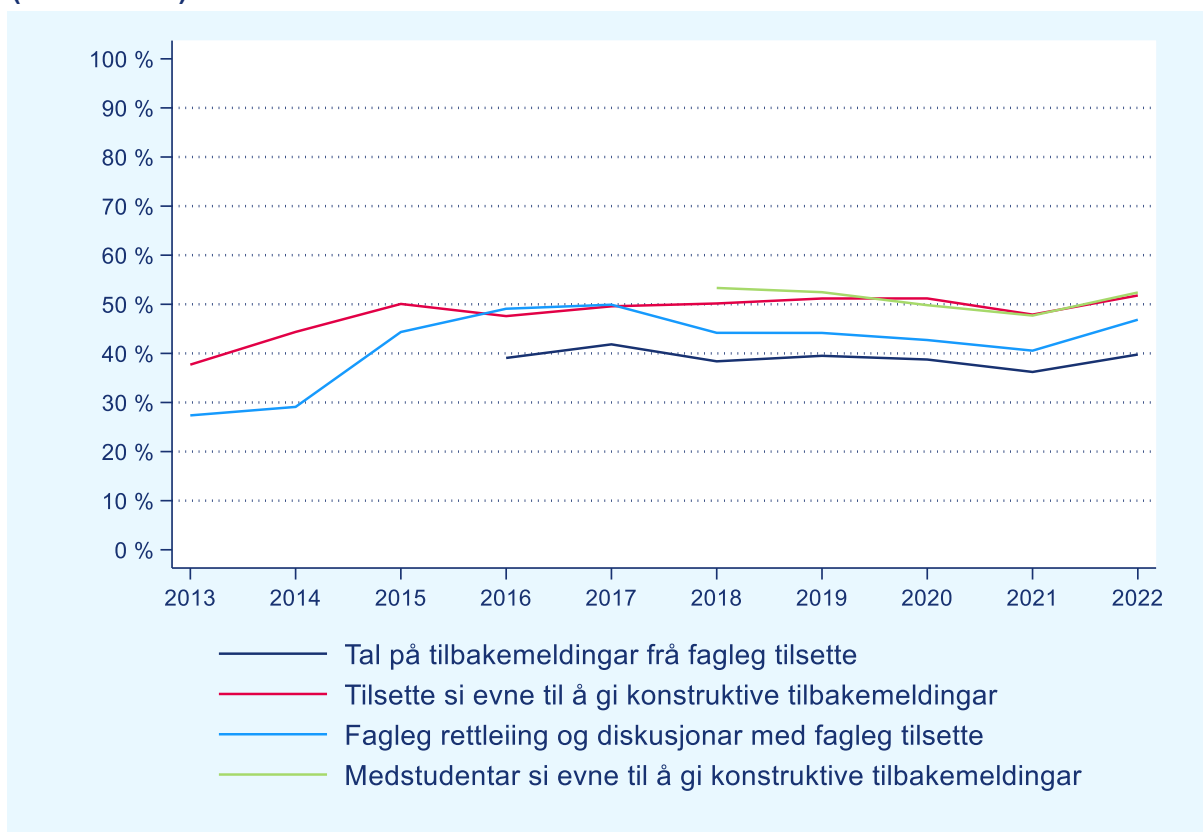
Kjelde: Analyse av data frå Studiebarometeret 2015–2022. Endringar i bruk av arbeidsformer over tid er undersøkte ved hjelp av regresjonsanalyse, der det er kontrollert for fagskilnader og skilnader mellom institusjonar. Figuren viser, for kvar arbeidsform, koeffisienten av årstal (i perioden 2015–2022) på respondentane (si vurdering av i kva grad arbeidsforma er i bruk i studieprogrammet, med 95 prosent konfidensintervall. Basert på totalt 85 228 observasjonar. For arbeidsformer der koeffisienten er mindre enn 0, inneber ein auke i årstal ein nedgang i bruken av arbeidsforma ifølgje studentane, når ein tek høgd for skilnader mellom programområde (kontrollert ved NUS-kode) og institusjonar. For arbeidsformer der koeffisienten er større enn 0, indikerer dette at studentane oppgir at bruken av arbeidsforma aukar over tid i perioden, når ein tek høgd for skilnader mellom institusjonar og programområde. Resultata frå desse spørsmåla gjeld berre eit avgrensa tal institusjonar, og institusjonane avgjer sjølve om dei vil ta i bruk desse spørsmåla.

Figur 24 I kva grad opplever studentane ved ulike studieprogram at digitale verktøy blir brukte til å involvere studentane aktivt i undervisninga? Alle utdanningstypar, 2021 (n = 944)



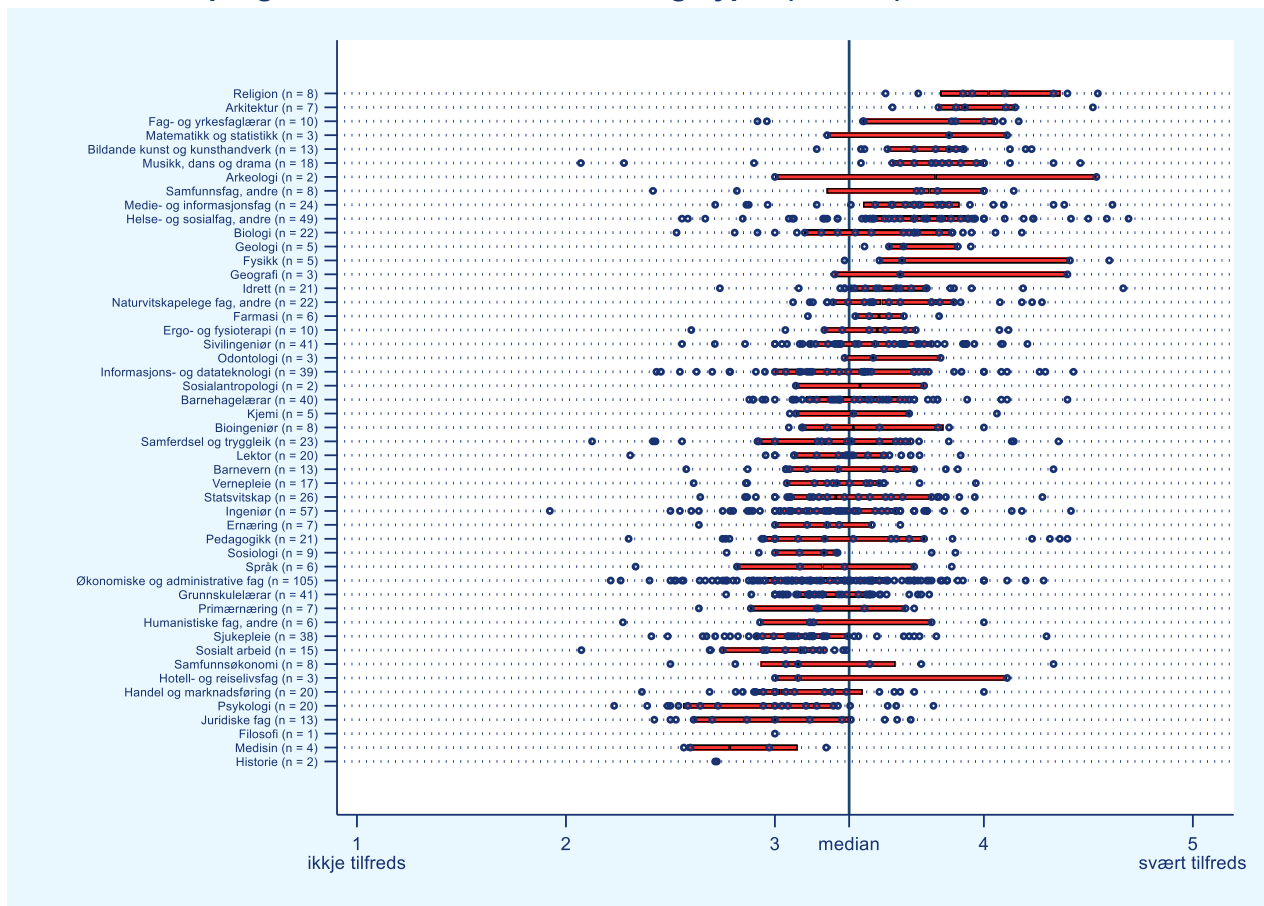
Kjelde: Data frå Studiebarometeret 2021 (variabel finst ikkje i data frå 2022). Spørsmålet var formulert slik: «I kva grad opplever du følgjande: Digitale verktøy blir brukte på ein slik måte at eg blir aktivt involvert i undervisninga». Svare kunne givast på ein skala frå 1 (i liten grad) til 5 (i stor grad) og dessutan «veit ikkje / blir ikkje brukt». I figuren er svare frå studentane aggregerte til studieprogrammet dei går på. Figuren omfattar svare frå 26 237 studentar fordelt på 944 studieprogram. Figuren inkluderer studieprogram med minst 10 respondentar og svarprosent høgare enn 19,5. «n» i parentes bak ein utdanningstype refererer til talet på studieprogram som inngår i figuren for denne utdanningstypen.

Figur 25 Kor tilfredse studentane er med tilbakemelding og rettleiing, 2013–2022
(n = 247 744)



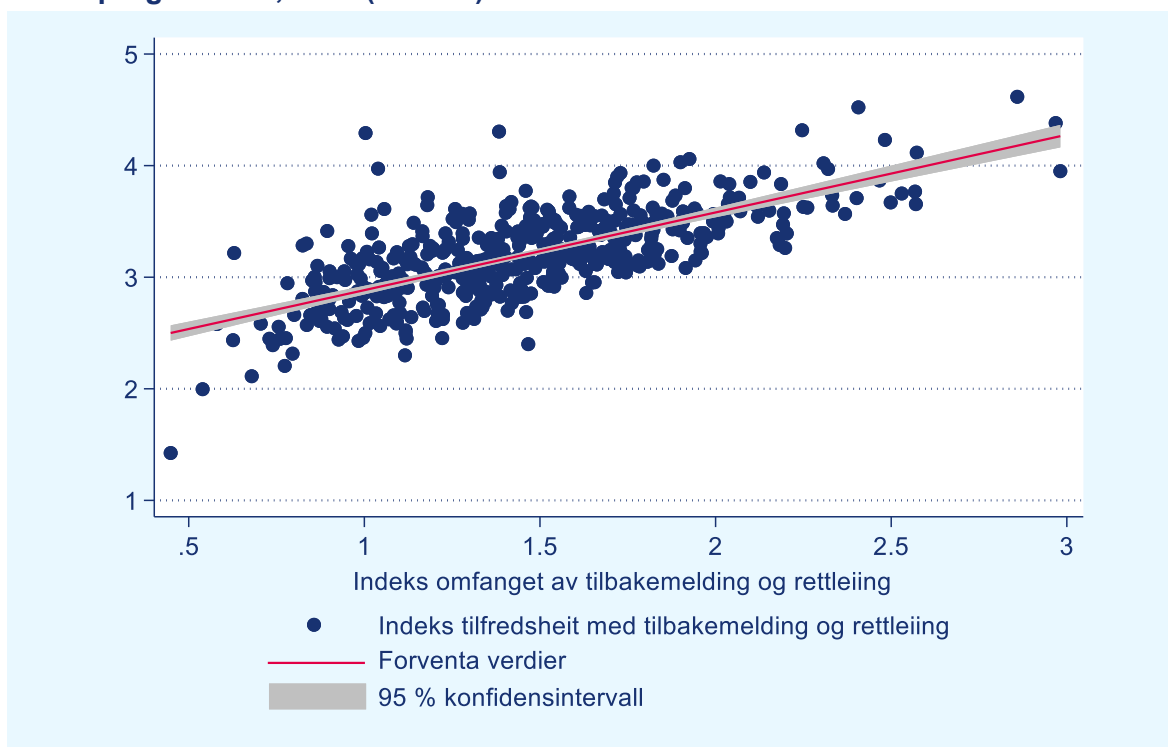
Kjelde: Studiebarometeret 2013–2022. Figuren er basert på svara frå i alt 247 744 studentar i åra 2013–2022. Spørsmåla var formulerte slik: «Kor tilfreds er du med følgjande: Talet på tilbakemeldingar du får frå fagleg tilsette på arbeidet ditt; Dei fagleg tilsette si evne til å gi konstruktive tilbakemeldingar på arbeidet ditt; Fagleg rettleiing og diskusjonar med fagleg tilsette; Medstudentar si evne til å gi konstruktive tilbakemeldingar på arbeidet ditt.» Svara kunne givast på ein skala frå 1 (ikkje tilfreds) til 5 (svært tilfreds), og dessutan «veit ikkje / ikkje relevant». Figuren viser andelen av respondentane som gir uttrykk for at dei er tilfredse (svarer 4 eller 5) med dei ulike aspekta ved tilbakemeldingane. Respondentar som svarte veit ikkje / ikkje relevant, er haldne utanfor berekninga.

Figur 26 Kor tilfredse studentane er med den faglege rettleiinga og diskusjonane med tilsette, studieprogramnivå, 2022. Alle utdanningstypar (n = 856)



Kjelde: Data frå Studiebarometeret 2022. Spørsmålet var formulert slik: «Kor tilfreds er du med følgjande: Fagleg rettleiing og diskusjonar med fagleg tilsette». Svara kunne givast på ein skala frå 1 (ikkje tilfreds) til 5 (svært tilfreds) og dessutan «veit ikkje / ikkje relevant». I figuren er svara frå studentane aggregerte til studieprogrammet dei går på. Figuren omfattar svara frå 23 189 studentar fordelt på 856 studieprogram. Figuren inkluderer studieprogram med minst 10 respondentar og svarprosent høgare enn 19,5. «n» i parentes bak ein utdanningstype refererer til talet på studieprogram som inngår i figuren for denne utdanningstypen.

Figur 27 Samanheng mellom tilfredsheit og omfanget av tilbakemelding og rettleiing, studieprogramnivå, 2021 (n = 465)



Kjelde: Data frå Studiebarometeret 2021. Figuren omfattar svara frå 11 447 studentantar fordelte på 465 studieprogram. Svara kunne givast på ein skala frå 1 (ikkje tilfreds) til 5 (svært tilfreds).

Figur 27 viser samanhengen mellom tilfredsheit med tilbakemelding og rettleiing på studieprogramnivå, og omfanget av tilbakemeldingar og rettleiing på studieprogramnivå ifølgje studentane. Kvar prikk i figuren representerer eit studieprogram score på ein indeks som måler tilfredsheit med tilbakemelding og rettleiing blant studentane på studieprogrammet, plotta mot indeksverdien for omfanget av tilbakemelding og rettleiing ved studieprogrammet. Vi ser at studieprogram med høgare score på indeksen for omfanget av tilbakemelding og rettleiing generelt har høgare score på indeksen for tilfredsheit med tilbakemelding og rettleiing. Figuren kan tolkast slik: Jo oftare studentane ved studieprogrammet oppgir å ha fått tilbakemelding eller hatt faglege diskusjonar med fagleg tilsette eller medstudentar, jo større tilfredsheit gir studentane ved studieprogrammet uttrykk for kring forhold knytt til tilbakemelding og rettleiing ved studieprogrammet.

Både omfanget av- og tilfredsheit med tilbakemelding og rettleiing på studieprogramnivå er her målt ved hjelp av indeksar. Dette er for å fanga opp fleire sider ved desse temaa, og slik få betre heilskaplege mål på omfanget av- og tilfredsheit med tilbakemelding og rettleiing. Spørsmåla som inngår i kvar av indeksane er lista opp lengre ned.

Indeksane er konstruerte i to trinn:

- For kvart spørsmål har vi berekna gjennomsnittsscore per studieprogram basert på svara til respondentane som går på studieprogrammet.
- Indeksen for omfanget av tilbakemelding og rettleiing er konstruert som den gjennomsnittlege scoren til studieprogrammet på dei 6 spørsmåla i Studiebarometeret som måler ulike sider ved omfanget av tilbakemelding og rettleiing.
- Indeksen for tilfredsheit med tilbakemelding og rettleiing er konstruert som den gjennomsnittlege scoren til studieprogrammet på dei 4 spørsmåla i Studiebarometeret som måler ulike sider ved tilfredsheit med tilbakemelding og rettleiing.

For å sikra robuste tal er berre studieprogram med fleire enn 10 respondentar på desse spørsmåla, og som representerer meir enn 19,5 prosent av studentmassen på programmet, inkludert i berekninga. Crohnbachs alpha for kvart av spørsmålssetta er på over 0.81, noko som indikerer god intern konsistens mellom variablane og at dei er eigna for å nyttast i ein indeks som måler det same underliggjande fenomenet. Crohnbach's alpha for spørsmåla som omhandlar omfang er på 0.81, og for spørsmåla som omhandlar tilfredsheit er han på 0.86.

Indeks som måler omfanget av tilbakemelding og rettleiing byggjer på følgjande spørsmål:

Kor ofte – hittil i studiet – har du:

- Fått tilbakemeldingar frå fagleg tilsette på skriftleg arbeid før endeleg innlevering
- Fått tilbakemeldingar frå fagleg tilsette etter endeleg innlevert skriftleg arbeid
- Fått tilbakemeldingar frå fagleg tilsette på ikkje-skriftleg arbeid
- Fått tilbakemeldingar frå andre studentar på skriftleg eller ikkje-skriftleg arbeid
- Diskutert faglege problemstillingar med fagleg tilsette
- Diskutert di faglege utvikling / dine resultat med fagleg tilsette

Svarkategoriar: 0 (Aldri) 1 (1-2 gonger) 2 (3-5 gonger) 3 (6-10 gonger) 4 (Meir enn 10 gonger). "Veit ikkje" er ikkje med i berekninga.

Spørsmåla i Studiebarometeret om omfang gjeld eit avgrensa tal institusjonar, og institusjonane avgjer sjølve om dei vil ta i bruk spørsmåla, jf. brev frå Kunnskapsdepartementet 11. april 2023.

Indeks som måler tilfredsheit med tilbakemelding og rettleiing byggjer på følgjande spørsmål:

Kor tilfreds er du med følgjande:

- Kor mange tilbakemeldingar du har fått frå fagleg tilsette på arbeidet ditt
- Dei fagleg tilsette si evne til å gi konstruktive tilbakemeldingar på arbeidet ditt
- Medstudentar si evne til å gi konstruktive tilbakemeldingar på arbeidet ditt
- Faglege diskusjonar og rettleiing frå fagleg tilsette

Svarkategoriar: 1 (Ikkje tilfreds) – (5) Svært tilfreds. "Veit ikkje/ikkje relevant" er ikkje med i berekninga.

Vedlegg 3:

Skriftlege spørsmål i brev til universiteta og høgskulane 2022



Utsatt offentlighet jf. revl § 18 (2)

Adresseinformasjon fylles inn ved ekspedering. Se mottakerliste nedenfor.

Riksrevisjonens undersøkelse av UH-institusjonenes arbeid med å forbedre kvaliteten i studieprogrammene - spørsmål til institusjonen

Riksrevisjonen gjennomfører for tiden en forvaltningsrevisjon om universiteters og høyskoleers arbeid med å forbedre kvaliteten i studieprogrammene. Forvaltningsrevisjon er systematiske undersøkelser der målet er å vise hvordan regjeringen og statsforvaltningen gjennomfører det Stortinget har bestemt.

Undersøkelsen har som mål å belyse forhold som er viktige når universitetene og høyskolene skal legge til rette for arbeid med kvalitetsutvikling i studieprogrammene, og vurdere hvor godt statlige virkemidler støtter opp under dette arbeidet. Vi følger samtidig opp en tidligere forvaltningsrevisjon om studiegjennomføring i høyere utdanning, jf. Dokument 3:8 (2014–2015) *Riksrevisjonens undersøkelse av studiegjennomføringen i høyere utdanning*.

Revisjonen består av flere deler. Vi har blant annet gjennomført en caseundersøkelse ved tre institusjoner der vi belyser hva som kan fremme og hemme arbeidet med kvalitetsutvikling av studieprogrammene. Vi har også gjennomført intervjuer med et utvalg aktører om rammebetingelser for arbeidet med kvalitetsutvikling.

Vi sender nå ut spørsmål til alle statlige og private UH-institusjoner. Formålet er å få informasjon om:

- Institusjonenes tilrettelegging for kvalitetsutvikling i studieprogrammene
- Hvorvidt og eventuelt hvordan de statlige virkemidlene støtter opp under dette arbeidet
- Viktige tiltak institusjonene gjør for å bedre studiegjennomføringen

Vi ber om at dere svarer på spørsmålene innen 12. august 2022. Svaret sendes til postmottak@riksrevisjonen.no.

Prosjektleder Anne Kristin Kilvik, telefon 22 24 11 30 / 481 25 666, ako@riksrevisjonen.no, kan svare på eventuelle spørsmål om undersøkelsen.

Spørsmål:

Institusjonenes tilrettelegging for kvalitetsutvikling i studieprogrammene

1. Hva er det viktigste dere gjør for å legge til rette for kvalitetsutvikling i studieprogrammene?
Knytt gjerne svarene til følgende faser:
 - a) Identifisere utviklingsbehov i studieprogrammene og støtte initiativer
 - b) Gjøre det mulig å gjennomføre utviklingstiltak i studieprogrammene, herunder sikre tilstrekkelig ressurser
 - c) Ta i bruk kunnskap og erfaringer fra utviklingsarbeid og gjøre endringer i studieprogrammene
2. Hvilke utfordringer kan dere peke på som de viktigste i arbeidet med å legge til rette for kvalitetsutvikling i studieprogrammene?

Synspunkter på statlige virkemidler

3. Hvor godt støtter de statlige virkemidlene opp under institusjonens arbeid med å forbedre kvaliteten i studieprogrammene, og hvilke endringer ser dere eventuelt behov for?

Studiegjennomføring

4. Hvilke tiltak har institusjonen gjennomført som har vært viktige for å sikre studiegjennomføring og/eller redusere risiko for frafall?

Etter fullmakt

Knut Arne Vågeskar
avdelingsdirektør

Anne Kristin Kilvik
underdirektør

Brevet er godkjent og ekspedert digitalt.

Vedlegg 4:

Ordliste FS-data

Tabell 5 Ordliste undervisningsformer

Undervisningsform	Søkjeord
Førelesing	'foreles', 'føreles'
Seminar	'seminar', 'kollokvi'
Innlevering	'innlev'
Prosjektarbeid	'prosjekt'
Problembasert læring	'problembasert', '-pbl-'
Case	'case', 'kasus'
Undersøkningsbasert læring	'undersøkelsesbasert', 'utforskende-læring', 'inquiry-based-learning', '-ibl-', 'peer-led-guided-inquiry', 'collaborative-learning', 'undersøkningsbasert'
Simulering	'simulering', 'rollespill', 'rollespel', 'ferdighetstrening'
Feltarbeid	'feltarbeid', 'ekskursjon', 'egen-datainnhenting'
Laboratorium	'lab'
Øvingar	'øving', 'øvelse', 'oppgaveløsning'
Praksis	'praksis'
Rettleiing	'veiled', 'rettlei', 'tilbakemelding'
Presentasjon	'presentasjon', 'foredrag'
Forskingsbasert	'forsknings--og-utviklingsarbeid', 'fou', 'forskningsaktivitet', 'forsknings nær', 'forskningsprosjekt', 'forskningsgruppe', 'forsknings--og-utviklingsarbeid', 'fou', 'forskingsaktivitet', 'forskingsnær', 'forskningsprosjekt', 'forskningsgruppe'
Sjølvestudium	'selvstud', 'egenstud', 'sjølvstud'
Omvendt undervisning	'flipped-classroom', 'flipped-and-blended', 'omvendt-undervisning'
Gruppearbeid	'gruppe'
	Men ikkje: 'seminar', 'kollokvi', 'prosjekt', 'case', 'kasus', 'undersøkesbasert', 'undersøkningsbasert', 'utforskende-læring', 'inquiry-based-learning', '-ibl-', 'peer-led-guided-inquiry', 'collaborative-learning', 'refleksjonsgrp'

Kjelde: Ordlista er utarbeidd på grunnlag av undervisningskategoriar nytta i mellom anna Underviserundersøkelsen, Studiebarometeret og Kandidatundersøkelsen, og dessutan lista over dei mest vanlege substantiva som er nytta i innhenta beskrivingar av undervisningsopplegg i FS.

Tabell 6 Ordliste vurderingsformer

Vurderingsform	Søkjeord
Skriftleg eksamen	'individuell-skriftlig-prøve', 'individuell-skriftleg-prøve', 'skriftlig-individuell-eksamen', 'skriftleg-individuell-eksamen', 'skriftlig-skoleeksamen', 'skriftlige-eksamenen', 'skriftleg-skuleeksamen', 'skoleeksamen', 'skuleeksamen', 'skriftlig-eksamen', 'skriftleg-eksamen', 'eksamen-under-tilsyn', 'skriftlig-prøving', 'skriftlig-prøve', 'skole-eksamen', 'teorieksamen', 'skriflig-eksamen', 'skriftleg-prøve', 'skriftlig-2-timers-eksamen', 'skriftlig-3-timers-eksamen', 'skriftlig-4-timers-eksamen', 'skriftlig-5-timers-eksamen', 'skriftlig-6-timers-eksamen', 'skriftleg-2-timers-eksamen', 'skriftleg-3-timers-eksamen', 'skriftleg-4-timers-eksamen', 'skriftleg-5-timers-eksamen', 'skriftleg-6-timers-eksamen', 'written,-individual-exam', 'written-school-exam', 'skriftlig,-individuell-eksamen'
Skriftleg oppgåve	'skriftlig-oppgave', 'individuell-oppgave', 'skriftleg-oppgave', 'individuell-oppgave', 'skriftleg-oppgåve', 'individuell-oppgåve', 'semesteroppgave', 'semesteroppgåve', 'hjemmeoppgave', 'heimeoppgåve', 'fordypningsoppgave', 'fordjupingsoppgåve', 'fou-oppgave', 'fou-oppgåve', 'innleveringsoppgave', 'innleveringsoppgåve', 'innlevering', 'refleksjonsnotat', 'refleksjonsoppgave', 'langsvarsoppgave', 'langsvarsoppgåve', 'faglig-tekst', 'refleksjonstekst', 'fagtekst', 'essay', 'fagoppgåve', 'fagoppgave', 'written-assignment', 'emneoppgåve', 'skriftlige-tekster'
Munnleg eksamen	'individuell-muntlig-prøve', 'muntlig-eksamen', 'muntlige-eksamen', 'muntlig-prøve', 'muntlige-prøve', 'vurderingssamtale', 'individuell-munnleg-prøve', 'munnleg-eksamen', 'munnleg-prøve', 'muntlig-individuell', 'munnleg-individuell', 'vurderingssamtale', 'muntlig-refleksjon', 'munnleg-refleksjon', 'oral-examination', 'muntlig-individuell-eksamen', 'muntlige-vurderingen', 'muntleg-eksamen', 'muntleg-prøve', 'muntlig-øving/test', 'muntlig-gruppeeksamen'
Munnleg presentasjon	'muntlig-presentasjon', 'munnleg-presentasjon', 'studentpresentasjon', 'presentasjon', 'fremlegg', 'prøveforeles', 'foredrag', 'muntlig-gruppepresentasjon', 'sluttpresentasjon'
Mappevurdering	'mappeinnlevering', 'mappevurdering', 'vurderingsmappe', 'mappeeksamen', 'læringsmappe', 'mappe', 'mappeevaluering'
Bachelor-/masteroppgåve	'bachelor-oppgave', 'bacheloroppgave', 'bachelor-oppgåve', 'bacheloroppgåve', 'masteroppgave', 'masteroppgåve', 'master-oppgave', 'master-oppgåve',
Utøvande prøve	'fremføring', 'framføring', 'konsert', 'komponering', 'arrangering', 'utøvende', 'utøvande', 'repertoar', 'program', 'partitur', 'spille', 'fremføres', 'koreografi'
Gruppeoppgåve	'gruppeoppgave', 'gruppeoppgåve', 'utviklingsoppgave', 'utviklingsoppgåve', 'gruppeeksamen', 'oppgave-i-gruppe', 'oppgåve-i-gruppe'
Heimeeksamen	'hjemmeeksamen', 'heimeeksamen', 'home', 'hjemmeksamen', 'hjemme-eksamen', 'heime-eksamen', 'heimeeksamen'
Klinisk eksamen	'klinisk-eksamen', 'kasus'

Praksis	'praksis', 'placement'
Praktisk eksamen	'praktisk', 'ferdighetsprøve', 'ferdigheitsprøve', 'individuell-test'
Rapport	'rapport', 'journal'
Obligatoriske aktiviteter	'obligatoriske-aktiviteter', 'obligatoriske-aktivitetar', 'nærvarsplikt', 'tilstedeværelse', 'deltakelse', 'godkjente-øvinger', 'godkjente-øvingar'
Prosjektoppgåve	'prosjektoppgave', 'prosjektoppgåve', 'prosjekt', 'prosjektrapport', 'prosjektplan', 'prosjektarbeid', 'project'
Fleirvalsoppgåve	'flervalgsoppgave', 'fleirvalsoppgåve', 'multiple-choice'
Langsgående vurdering	'langsgående-vurdering', 'langsgående-vurdering', 'løpende-vurdering'
Rettleiing og formativ vurdering	'veiledning', 'tilbakemelding', 'formativ-vurdering', 'undervisvurdering', 'rettlei'

Kjelde: Ordlista er utarbeidd på grunnlag av vurderingskategoriar som er omtalte mellom anna av Raaheim (2019), lista over dei mest vanlege substantiva som er nytta i innhenta beskrivingar av vurdering i FS, og dessutan rettleiingsmateriell om vurdering på nettsidene til institusjonane.

Vedlegg 5:

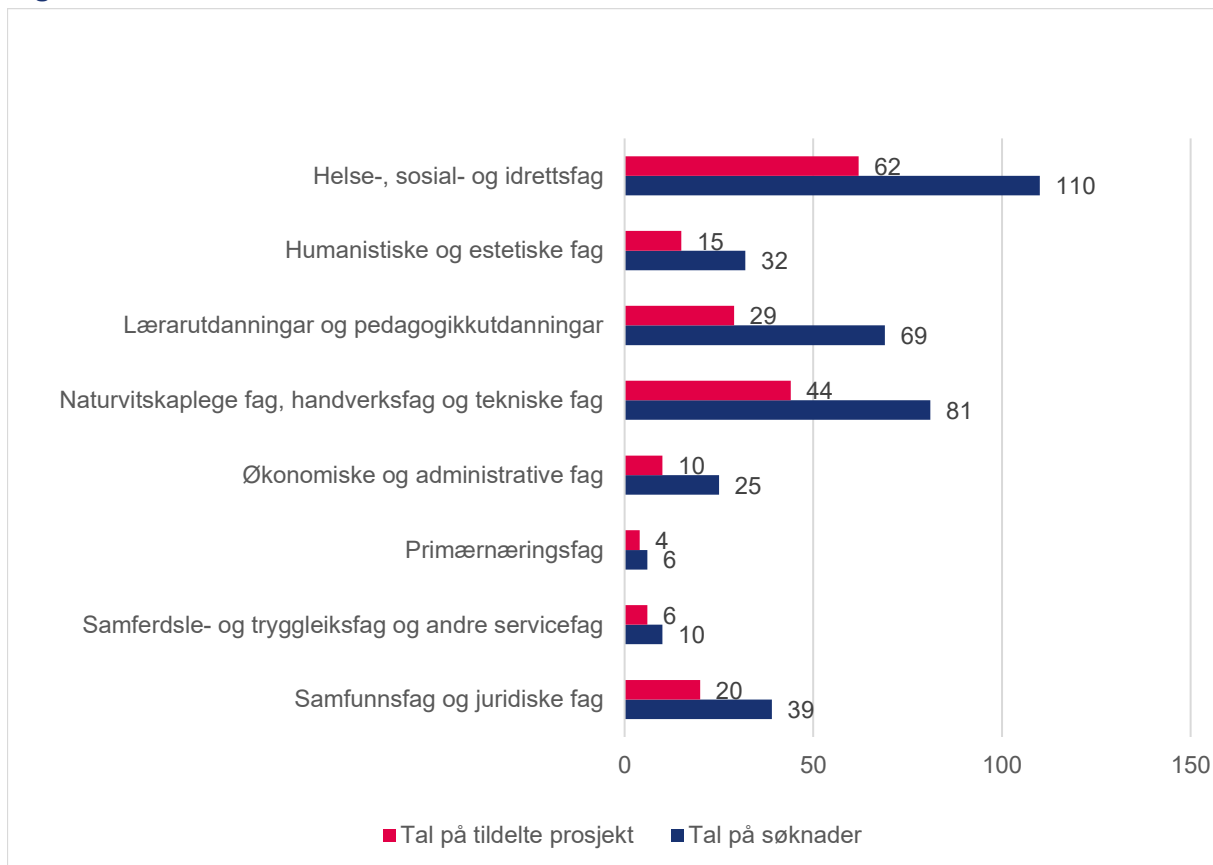
Tildelingar i kvalitetsprogramma

Tabell 7 Tildelingar i Program for studentaktiv læring 2019–2021, per fagområde

Fagområde	INN	LDH	NMBU	NTNU	OsloMet	UiA	UiB	UiO	UiT	USN	VID
Educational sciences, pedagogy and didactics	1	1	0	1	1	1	3	1	1	0	1
Health sciences	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1
Information, computer and communication technology	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0
Clinical medicine	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
Other medical sciences	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
Social work	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Electronics and electrical engineering	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Other engineering and technology	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Physical sciences	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
Biological sciences	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
Architecture and design	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Law	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
Earth sciences	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Basic and veterinary medicine an basal odontology	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Psychology	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Other social sciences	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Economics	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Computer sciences	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Media studies and journalism	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Mechanical engineering	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Public health	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Agriculture	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Theology, religious studies	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Film studies	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sociology	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Human geography	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Environmental technology	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
History	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

Kjelde: Informasjon frå HK-dir

Figur 28 Søknader og tildelingar til kvalitetsprogramma og UTFORSK 2019–2021, per fagområde



Kjelde: HK-dir. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for langtidsplanen for forskning og høgere utdanning*