



UNIVERSITETET I BERGEN
Det humanistiske fakultet

Kva er god undervisningskvalitet?

Notat med nokre hovudfunn frå kartlegging blant tilsette på Det humanistiske fakultet ved Universitetet i Bergen ved årsskiftet 2020/2021

Bergen, september 2021



Innhold

Introduksjon ved visedekan for utdanning og internasjonalisering	3
--	---

Rapporten

Bakgrunn: Organisering, mandat og metode.....	6
Omgrepet «undervisningskvalitet»: ullent, problematisk – men med mening!.....	7
Det handler om studenten	8
Undervisninga – og forskinga	9
Faglege særpreg: Problem eller ressurs for kvaliteten?.....	10
Arenaer og kulturar for diskusjon om undervisningskvalitet.....	10
Pedagogikken som ressurs for å styrkje undervisningskvaliteten.....	11
Ressursar og undervisningskvalitet	12
Fysisk infrastruktur og tekniske hjelpemiddel	12
Digitaliseringa som ressurs (og problem) for undervisningskvaliteten	13
Korona og undervisningskvalitet	14
Om studentevalueringar som reiskap for undervisningskvalitet.....	14
Konkrete framlegg til styrking av undervisningskvaliteten.....	15
1) Bygg ned institusjonelle hindringar for kvalitetsutvikling	15
2) Sats på studentane.....	15
3) ... og sats på undervisarane sjølve	16
Vedlegg: Introduksjonstekst til respondentar; samtaleguide.....	17

Introduksjon ved visedekan for utdanning og internasjonalisering

I Stortingsmelding nr 16. (2016-2017), *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*, vert det peika på ei rekke problem og utfordringar knytt til måten undervisning vert skjøtta på i norske høgare utdanningsinstitusjonar. I føreordet til meldinga er det fleire meir eller mindre underbygde påstandar om korleis undervisninga skjer i auditorium og seminarrom rundt på norske campusar. «Vi hører om forelesingssaler som er stappfulle når semesteret begynner, men under halvfulle noen uker utpå høsten.» Det er undervisarar som «snur bunken», altså at dei underviser på same måte uavhengig av respons. Det vert meldt om undervisarar som ikkje har ei forskande tilnærming til eiga undervisning for å finna ut kva som fungerer.

Dette er ikkje staden for å gå inn i substansen i og validiteten til desse påstandane. Men vi kan konstatera at den aktuelle stortingsmeldinga lanserte ei rekkje verktøy som institusjonane i sektoren ikkje berre hadde høve til å nytta seg av, men vart pålagde å innføra for å styrkja undervisninga. Dette omfattar pedagogiske meritteringssystem og at pedagogiske kvalifikasjonar vert sterkare vektlagd i vurdering av kompetansen til fagleg tilsette. Meldinga slo òg fast at institusjonane må gjennomgå studieprogramma sine mellom anna for å sikra god samanheng mellom «læringsutbyttebeskrivelser og undervisnings- og læringsaktiviteter», i tråd med føresegnene i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Meldinga tok òg til orde for å utvikla nye konkurransearenaer for å fremja utdanningskvaliteten, samt meir bruk av fagfellevurdering i arbeidet med utdanningskvalitet.

Ein underliggjande tanke både i den aktuelle stortingsmeldinga og i andre samanhengar, er at undervisninga i høgare utdanning må rusta studentane betre for arbeidslivet i framtida. Dette skal skje gjennom sjølvne måten det vert undervist på, der studentane skal setjast i stand til å løysa komplekse problem ved hjelp av eit heilt sett av ferdigheiter. Slike ferdigheiter vert gjerne refererte til som *generiske*, og omfattar sosiale og emosjonelle eigenskapar, sjølvrefleksjon, kommunikasjons- og samarbeidsevner, kritisk tenking og samfunnsmedvit. Studentaktive læringsformer vert ofte løfta fram som nøkkelen til at studentane tileignar seg slike ferdigheiter.

Ved Universitetet i Bergen og ved Det humanistiske fakultet har det vorte innført fleire tiltak i tråd med slike nye føringar. Pedagogiske grunnkvalifikasjonar og pedagogisk utviklingsarbeid vert no sterkare vektlagt ved tilsetting og opprykk i vitskapelege stillingar, det er innført meritteringssystem for undervisarar, det er innført interne insentivordningar for utvikling av studentaktive læringsformer og å styrkja arbeidsrelevansen i studieprogramma og så bortetter. Ved UiB er det òg implementert eit nytt kvalitetssystem. Dette inneber at studieprogramma vert evaluerte gjennom femårige syklusar. Kvalitetssystemet følgjer av UiB sin status som sjølvakkrediterande institusjon, og er meint å fylla ein tilsynsfunksjon så vel som ein kvalitetsutviklingsfunksjon. Ved HF og andre fakultet ved UiB og andre institusjonar er det òg innført mentorprogram, eit tiltak som særskilt tek sikte på å styrkja studiekvaliteten.

I tillegg til stortingsmeldinga som kom i 2016, har undervisningsverksemda i norsk høgare utdanning og faktorar relatert til denne, vorte sett under lupa i fleire andre samanhengar det siste tiåret. I stortingsmeldinga om humaniora (Meld. St. 25, 2016-2017, Humaniora i Norge) er ein særskilt oppteken av at gjennomføringa er dårlegare blant HF-studentar enn andre studentar. Meldinga tilkjennegev at dette kan skuldast at HF har ein meir samansett studentpopulasjon enn tilfellet er i andre fagtradisjonar. Meldinga tek til orde for å gjera HF meir attraktivt, mellom anna ved å utvikla særskilte tilbod retta mot dei mest ambisiøse studentane.

Sjølv om kvalitetsmeldinga for høgare utdanning frå 2016 slår fast at utdanning har ein eigenverdi for å byggja det enkelte individ si danning og demokratiske kompetanse, er det ein sentral utgangspremiss at utdanning i større grad må tena til å styrkja det norske samfunnet si konkurransekraft. Dette er tilfellet i ei rekkje andre politiske grunnlagsdokument for både grunnutdanninga og høgare utdanning frå dei siste tiåra. Frå ein HF-ståstad er det utfordrande å respondera på desse føringane, og særskilt sidan dei i så stor grad ser ut til å leggja rammer for korleis vi skjøttar undervisninga vår. Men det er likevel verdt å merka seg korleis sjølv omgrepet *utdanningskvalitet* vert forstått i kvalitetsmeldinga frå 2016: Her heiter det at utdanningskvalitet vert til i møtet mellom studentar og undervisarar, mellom undervisarar og mellom studentar. Det heiter òg at miljøa må ha eigarskap til tiltaka, og tiltak på desse institusjonane må tilpassast nye behov. Utdanningskvalitet er kulturavhengig, slår meldinga fast (s. 21).

Utgangspunktet for det føreliggjande notatet er nettopp ei slik erkjenning av at utdanningskvalitet er kultur- eller kontekstavhengig. Eit anna utgangspunkt er at det i dei mange grunnlagsdokumenta som styrer politikken innanfor høgare utdanning, er få referansar til kva undervisarane forstår ved kvalitet. Undervisarane er den viktigaste ressursen i alt utviklingsarbeid i høgare utdanning, og deira oppfatning er vesentleg som eit utgangspunkt både for å vita noko om korleis det vert reflektert kring undervisningskvalitet og korleis ein kan driva kvalitetsarbeid.

Det kan argumenterast for at dette er særskilt relevant ut frå ein HF-kontekst. HF rommar ein stor variasjon i disiplinær som på kvar sine vis legg rammer for undervisninga, frå dei store oversiktsemna til emne der det handlar om at studentane bokstaveleg tala skal læra seg alfabetet på nytt. HF er òg stor på lektorutdanning, og didaktiske perspektiv pregar tenkinga kring undervisningskvalitet i større grad enn ved mange andre fakultet. Endeleg forvaltar HF ex.phil., som går på tvers av alle fakultet ved UiB, og der studentane skal tileigna den felles basiskompetansen som må til i akademiske utdanningar.

HF treng kort sagt å diskutera kva kvalitetsarbeid generelt og undervisningskvalitet spesielt er og kan vera på eigne premisser. Vi er no inne i ein fase der mykje ligg til rette i så måte. I tillegg til dei mange politiske føringane knytt til kvalitetsarbeid i høgare utdanning frå dei seinare åra, er det viktig å gjera opp status etter at undervisninga har vore meir eller mindre heildigital sidan mars 2020. Med pandemien vart vilkåra for undervisning og vurdering radikalt endra over natta.

Når vi no er på veg over ein i ein normaltilstand, er det viktig å reisa eit ordskifte om kva erfaringar vi kan ta med oss vidare. Det føreliggjande notatet er eit element i dette.

Dekanatet vil takka arbeidsgruppa som har utført dette arbeidet, og særskilt professor Yngve Flo, som leia gruppa og har ført notatet i pennen.

Vi vil òg takka alle dei som har stilt opp som samtalepartnarar for gruppa.

Svein Ivar Angell

Visedekan for utdanning og internasjonalisering

Det humanistiske fakultet, UiB

Kva er god undervisningskvalitet?

Notat med nokre hovudfunn frå kartlegging blant tilsette på Det humanistiske fakultet ved Universitetet i Bergen.

Kring årsskiftet 2020/2021 gjennomførte ei arbeidsgruppe ei undersøking blant fagleg tilsette på Det humanistiske fakultet ved Universitetet i Bergen. Målet var å kartleggje kva fagmiljøa oppfatar som god undervisningskvalitet på bachelornivå. Materialet som vart samla inn er omfangsrikt, og kunne gje grunnlag for å skrive ein omfattande rapport. I samråd med fakultetsleiinga har gruppa likevel valt å halde omfanget nede, og å framstille hovudfunna på ei oversiktleg og konsentrert form, med mål om å gjere resultatane tilgjengelege for fleire. Om det er moment som skulle vekke særleg interesse i det vidare arbeidet for å styrkje undervisninga, vil det vere mogleg å gå tilbake til materialet og bruke det som grunnlag for å gje ei meir fylldig og differensiert framstilling, illustrert med konkrete døme.

Bakgrunn: Organisering, mandat og metode

Ei arbeidsgruppe for undervisningskvalitet vart sett ned og starta arbeidet i februar 2020, då i fyrste omgang med sikte på kartleggje samanhengen mellom *undervisningskvalitet* og *fråfall* blant studentar på Det humanistiske fakultet. Gruppa, som vart leia av Ingunn Lunde (IF), kom i samråd med fakultetsleiinga fram til at det var problematisk å arbeide ut frå denne premisen, og at det ville vere meir føremålstenleg å konsentrere innsatsen om å forstå sjølve konseptet *undervisningskvalitet*. Arbeidet vart lagt på is etter nedstenginga den 12. mars. I august/september vart gruppa reorganisert og mandatet justert, og arbeidet starta på ny.

Gruppa var no sett saman av Ragnhild Lie *Anderson* (LLE), Rune *Falch* (FoF), Yngve *Flo* (AHKR, leiar) og Birger *Solheim* (IF), og gruppa vart seinare supplert av studentrepresentanten Vegar André *Holand Løknes*. Frå fakultetet har visedekan for utdanning og internasjonalisering, Svein Ivar *Angell* og seniorrådgjevar Inger Marie *Hatløy* vore involverte i arbeidet.

Mandatet til arbeidsgruppa var no å svare på følgjande spørsmål: *Kva er god undervisningskvalitet, sett frå ein HF-ståstad?* Gruppa skulle finne svaret ved å gjere ei kartlegging ute i fagmiljøa, med sikte på å fange «den faglege eigenforståinga» på fakultetet. Dette vart oppfatta som meir interessant og relevant enn tenkjelege alternative opplegg, til dømes at gruppa sjølv skulle definere ei slags grunnforståing av kva som kjenneteiknar god undervisningskvalitet, og deretter granske i kva grad haldningar og praksisar ute i fagmiljøa korresponderer med denne grunnforståinga. Det var framleis ein føresetnad for arbeidet at det handla om undervisning på *bachelornivå*. Kartlegginga skulle ta utgangspunkt i ein «normaltilstand», men likevel gje rom for refleksjonar knytt til røynsler fagmiljøa hadde gjort seg under koronakrisa.

Arbeidsgruppa kom fram til at ho best kunne finne svar på spørsmåla gjennom eit kvalitativt basert granskingsopplegg. Datainnsamling skulle skje i form av samtalar med eit utval fagleg tilsette, strukturert gjennom ein samtaleguide som verka styrande for kva tema som skulle diskutert (sjå vedlegg), men som samstundes gav dei fagleg tilsette rom til å lyfte fram tema som arbeidsgruppa ikkje hadde tenkt på i utgangspunktet. Dei faglege tilsette skulle primært uttale seg på vegner av seg sjølve og basert på sine egne røymsler, men dei vart òg utfordra til å reflektere kring kva haldningar og praksisar som finst i fagmiljøa dei er del av. Totalt takka 15 fagleg tilsette ja til førespurnaden frå arbeidsgruppa om å delta i slike samtalar.

Utvalet av respondentar var sett saman med sikte på få til god fagleg spreining, å sikre at både store og små fag skulle vere representerte, og for å ivareta kjønnsbalanse (åtte menn og sju kvinner deltok). Utvalet representerte likevel ikkje eit slags «gjennomsnitt» eller «tverrsnitt» av undervisningskreftene på HF. Arbeidsgruppa såg det som viktig å velje ut respondentar ein kunne vente hadde særleg gode føresetnader for å reflektere rundt temaet. Dei som vart førespurt, var for ein stor del fagfolk som på ulikt vis hadde demonstrert eit særleg engasjement for undervisning og undervisningsutvikling. Hadde gruppa sett det som viktig å støtte vitskaplege krav til representativitet, ville både metoden og utvalsmekanismane for kartlegginga ha vore annleis.

Arbeidsgruppa møtte ålment stor velvilje og stort engasjement frå samtalepartnarane, og takkar så mykje for at dei stilte seg til teneste. Gruppa sat att med eit rikhaldig og verdifullt materiale, spekka med gode refleksjonar og døme frå kvardagen som undervisar. Dei 15 samtalan vart gjennomførde i månadene november og desember 2020, og lydfilene vart seinare transkriberte. Det transkriberte materialet utgjer totalt 195 sider.

I tråd med føresetnadene for notatet, er framstillinga nedanfor kortfatta og syntetiserande, og dermed med lite rom for dei nyansar og atterhald som materialet er fullt av. Men materialet er framleis tilgjengeleg, og tanken er at større delar av det skal kunne brukast som ein ressurs, i den grad fakultetet ynskjer å arbeide vidare med nærare spesifiserte tema og aspekt som har vore handsama i kartlegginga. Vi har valt å halde fast ved føresetnaden om at dette skal vere eit (reint) kartleggingsarbeid, og har difor avstått frå å gjere noka kritisk etterprøving eller drøfting av argumentasjonen vi har samla inn. I tråd med denne tenkinga, inneheld ikkje notatet nokon konklusjon med freistnad på å identifisere synspunkt som vi oppfattar som viktigare enn andre. Vi har etter beste evne prøvd å la respondentane våre få kome til orde, frå start til slutt, og notatet munnar difor ut i deira egne framlegg til kvalitetsfremjande tiltak.

Omgrepet «undervisningskvalitet»: ullent, problematisk – men med mening!

Noko av det fyrste som vart gripe fatt i under alle samtalan, var sjølve omgrepsforståinga: Kva status og kva meiningsinnhald hadde omgrepet eller konseptet undervisningskvalitet ute i fagmiljøa? Mange av respondentane uttrykte ein tydeleg ambivalens eller skepsis til omgrepet, om enn på noko ulikt grunnlag.

Ein type skepsis tok form av mistanke om at omgrepet lett kunne manifestere seg som nye standardar eller føringar, utforma ut frå ein finansiell eller administrativ logikk, med sikte på å endre praksisar ute i utdanningsmiljøa: Det smakte litt av «New Public Management» eller framstod som eit «NOKUT-omgrep», som det mellom anna vart uttrykt. Men også dei motsette motførestillingane vart lufta; at dette var ein omgrep med ein heilt vilkårleg bruk, og at det inneheldt eit snev av substanslaus «festtale».

Nokre respondentar hevda at omgrepet var, og helst burde vere «undefinerbart», fordi det vanskeleg kan fangast på ålmen form utan at ein samstundes gjer vald på den faglege autonomien til undervisarane, eller på omgrepet i seg sjølv. «Kvalitet» er i undervisningssamanheng noko så situasjonsavhengig og personleg at det ikkje kan eller bør la seg fange på ein formel.

Andre att stilte spørsmål ved om dette i det heile er eit omgrep vi treng; om det uttrykkjer noko som ikkje allereie vert fanga opp gjennom andre ord og omgrep. Respondentane trekte fram ord som «studiekvalitet», som fleire knytte til forhold som infrastruktur, administrative rammer og sosialt læringsmiljø – og «læringsutbyte», som for mange var knytt til noko meir handfast og kvantifiserbart, knytt til eksamen, pensum og liknande. For einskilde overlappa «undervisningskvalitet» heilt eller delvis med desse to omgrepa.

Trass den innleiande skepsisen mange uttrykte, var det ingen av respondentane som, når det kom til eit stykke, avviste at omgrepet hadde eller kunne fyllast med meining (hadde dei gjort det, er det vel òg lite truleg at dei ville ha stilt opp på ein diskusjon der nettopp «undervisningskvalitet» var tema!). Forståingane av omgrepet varierte, men to tilnærmingar gjekk att:

For det fyrste handlar omgrepet om ivaretaking av ei rekkje fagspesifikke og ålmenne pedagogiske omsyn, gjerne gjennom ein kombinasjon av verkemiddel som skal skape forståing og engasjement. *For det andre* vert omgrepet oppfatta som ein referanse til noko grunnleggjande relasjonelt: Det uttrykkjer kvalitetar knytt interaksjonen under sjølve undervisningssituasjonen. Spissformulert; god undervisningskvalitet er noko som *skjer* eller *oppstår* under gunstige omstende, ikkje noko utdanningsinstitusjonen *produserer* eller som den einskilde undervisar *representerer*.

Det handlar om studenten

Denne tilnærminga inneber med andre ord at den individuelle studenten og studentane som kollektiv får ein framskoten plass, og vert ein like viktig premis for god undervisningskvalitet som undervisaren. Ein undervisar som bidreg til den gode kvaliteten, må evne å sjå studenten, og ta vedkomande på alvor. Studenten skal utfordrast, nyttiggjerast som ein ressurs i undervisningssituasjonen, og få ei kjensle av meistring. Ein student som bidreg til denne gode kvaliteten er aktivt, engasjert og i ferd med å tileigne seg eigenskapar som vert omtala med nemningar som «danning», «varig kunnskap» eller «eigarskap til faget». Dette er studentar som ikkje berre er der

til stades i undervisninga for læringsutbyttets skuld, men som òg lèt faget få verke personlegdomsformande.

Er så denne positive interaksjonen mellom undervisar og studentar ein realitet ute i HF-miljøa? Her er biletet blanda, og respondentane var opptekne av korleis både haldningar og ressursar og rammer kring faga skapar vanskar for å leve opp til ideala. Når det gjeld studentane sjølve, finst det ein del utbreidde haldningar som er med på å undergrave kvaliteten på undervisninga: Det kanskje mest grunnleggjande problemet, er at mange studentar rett og slett ikkje møter fram til undervisninga, og då gjerne også heilt frå starten av det aktuelle emnet. Dinstert er det mange som møter fram til undervisninga utan å ha innfridd kravet til førebuing, noko også medstudentane får lide for når undervisninga legg til grunn at studentane sjølve skal aktiviserast. Og dette aktiviseringskravet er igjen noko mange studentar stiller seg avvisande til: Undervisning er noko vi *får*, ikkje noko vi *gjer*, er ei haldning som går att.

Samstundes er dette haldningar utdanningsinstitusjonen sjølv ikkje har gjort nok for å motarbeide, eller endå til har vore med på å dyrke fram: Det vart i denne samanheng vist til at studieløp vert organiserte slik at studentane ikkje får etablert varige, faglege fellesskap, og at fagmiljøa vel undervisningsformer som signaliserer einvegskommunikasjon – at studenten skal få lov til å «vere i fred» i undervisningssituasjonen, og ikkje møte krav til å yte sjølv. Nokre studentar ser framleis på seg sjølve som «elevar», eller så har dei ikkje gripe kva studentrolla inneber.

Er det mogleg å leggje undervisninga til rette slik at alle studentar «får sitt», uavhengig av fagleg styrke? Nokre av respondentane svara stadfestande på spørsmålet, og viste til at det kan handle om å rigge undervisninga slik at «dei svake» kan få draghjelp av «dei sterke» – men dette er krevjande. Fleire opplevde dilemma i samband med undervisninga, særleg knytt til at mange studentar var for svake, slik at undervisninga vart for elementær. Vi brukar meir krefter på å hindre at dei svakaste fell frå enn på å stimulere dei sterkaste, hevda ein av respondentane, og la til at «alle skal med-tenkinga» innebar feil prioritering av tidsbruken. Ein annan respondent nekta for at undervisninga gjekk føre seg på premissane til dei svakaste, men vurderte det slik at vedkomande i praksis underviste med tanke på C-studenten som skal løftast til ein B.

Undervisninga – og forskinga

I universitetsverda står idealet om forskingsbasert undervisning sterkt, og respondentane våre var då òg nesten heilt unisone då dei svara på spørsmålet om kva dette sambandet har å seie for undervisningskvaliteten: At undervisninga er forskingsbasert, er ein føresetnad for at undervisningskvaliteten kan vere høg. I denne samanhengen peikte mange på at sambandet bidreg til å utvide perspektivet for studentane, og til å styrkje engasjementet og eigarskapen til faget. Som ei følge av denne vurderinga, stilte dei fleste respondentane seg òg negative til å spesialisere ansvaret for undervisninga: Dette ville i praksis skape eit akademisk a-lag og b-lag, og i eit system som

løner prestasjonar innan forskning lang betre enn gode undervisningsprestasjonar, er det opplagt at undervisarane ville verte b-laget, vart det hevda.

Visse modifikasjonar fanst det likevel også på dette punktet: I praksis var idealet om forskingsbasert undervisning uråd å etterleve – og kanskje heller ikkje eit eigentleg *ideal* – på 100-nivå, særleg i oversynsemne og i komponentar som primært handlar om å øve inn teknisk dugleik (t.d. innan språkfaga). Einskilde peikte dessutan på at sambandet mellom undervisning og forskning òg bør gje seg til kjenne ved at studentane får teste ut rolla som forskar – men at undervisarar i for liten grad lèt studentar på 100-nivå få prøve seg i denne rolla.

Det er verd å merke seg at fleire respondentar uoppmoda understreka at sambandet mellom undervisning og forskning ikkje er einvegs, ved at forskinga gagnar undervisninga. Dei peikte, underbygd med døme, på at det motsette òg gjer seg gjeldande; at røynsler frå undervisninga går inn som ein ressurs i forskingsgjerninga.

Faglege særpreg: Problem eller ressurs for kvaliteten?

Stilt overfor spørsmålet om kor vidt undervisningskvalitet er eller bør vere det same på tvers av fag, fanst det delt meiningar blant respondentane. Fleire uttrykte uro over at ulikskapen i tilnærminga til kvalitetsvurderingane er for stor, faga imellom, og peikte på behovet for felles tenking i botnen. Andre understreka tvert imot behovet for å verne om det unike ved kvart einskild fag, og å ivareta fagspesifikke kvalitetsomsyn. Midt imellom fanst dei som meinte at synet på kva som er god undervisningskvalitet ikkje nødvendigvis er så store, når alt kjem til alt. Ulikskapane handlar om korleis undervisninga manifesterer seg i praksis. Læringsbehova og potensialet for læring varierer sterkt, mellom anna ut frå om gruppene er store eller små, og i spennet frå «pugging» av teknikkar til teksttolking. Dei store ulikskapane i korleis undervisninga gjev seg til uttrykk i det ytre, kan dekkje over at undervisarane har dei same verdiane, ideala og prinsippa i botnen.

Eit fleirtal av respondentane gav uttrykk for at særtrekk ved faget, ved emnet og den einskilde undervisar er ein ressurs som må nyttiggjerast. Undervisning er ei kreativ verksemd, og om kreativiteten skal kunne bløme, ville nye former for standardisering eller overstyring kunne fungere kontraproduktivt. Dette inneber ikkje at kollektive rammer kring undervisninga i seg sjølv er eit problem. Tvert imot understreka respondentane verdien av å ha gode arenaer for kontinuerleg diskusjon og erfaringsutveksling knytt til undervisninga.

Arenaer og kulturar for diskusjon om undervisningskvalitet

Så er spørsmålet: Er undervisningskvalitet eit diskusjonstema ute i fagmiljøa på HF? Skal vi døme ut frå dei 15 samtalan som er gjennomført, er stoda høgst ulik. Gruppa sett under eitt, var det eit fleirtal som hevda at fagmiljøa deira arbeidde systematisk med undervisningsutvikling.

Fleire melde om nyleg gjennomførte eller påbyrja «krafttak», til dømes i form av programrevisjonar, og nokre understreka òg at dei hadde svært god nytte av eksterne ressursar for å styrkje undervisningskvaliteten – det vart her særleg vist til ordninga med programsensor. Nokre peikte òg på at koronakrisa på mange måtar hadde fungert som ein vekkjar, og hadde tvunge fram nytenking knytt til digital undervisning.

Men andre att hevda at både det formelle og uformelle samarbeidet om undervisningsutvikling var alt for laust, og at ansvaret for det som skjer inne i undervisningslokalet, er alt for individualisert. Denne forma for sjølvkritikk gav seg mellom anna til kjenne i form av hjartesukk over at fagmiljøet vart alt for konservativt, og heldt seg til det «velfungerande», gamle. Innspel utanfrå vart alt for ofte berre tekne «til etterretning», og mykje av den interessante diskusjonen gjekk føre seg innanfor ein snever krins av fagdidaktikarar, og fekk ikkje breiare, fagleg nedslagsfelt.

Ei mogleg forklaring på at graden av kollektiv refleksjon er så låg i nokre fagmiljø, kan vere at undervisningskvalitet til dels vert oppfatta som eit ømtolig emne. Som ein av respondentane sa det: Det er vanskeleg å snakke om kvalitet. Diskusjonen vil så lett handle om at nokre er betre og dårlegare til å undervise enn andre. Difor er det ein tendens til at ein held desse mest vanskelege diskusjonane på armlengds avstand. Som ein annan respondent sa: Vi diskuterer, vi deler erfaringar og samarbeider godt om alt det ytre – men lite om det som skjer inne i sjølve undervisningslokalet. Eitt avbøtande tiltak kunne vere å leggje til rette for meir kollegabasert rettleiing om undervisning, men då på dei rette premisser: Dette måtte ikkje framstå som ei plikt, og det måtte heller ikkje vere eit grep for å uniformere undervisninga.

Pedagogikken som ressurs for å styrkje undervisningskvaliteten

Eitt av spørsmåla som vart stilt deltakarane i kartlegginga, var i kva grad pedagogikken vert teken i bruk eller burde takast i bruk for å utvikle undervisningskvaliteten kringom på fakultet. Svara sprikte også her. Fleire uttrykte at dei er glade over kravet om pedagogisk basisutdanning, og at dei verdset tilbodet om assistanse frå dei pedagogiske fagmiljøa på universitetet. Samstundes modifiserte eller spesifiserte fleire av respondentane kva pedagogikken kan bidra med, og då på måtar som problematiserer *relevansen* av pedagogikk.

For det fyrste uttrykte nokre at pedagogikken hadde ulik relevans for ulike fag og for ulike undervisningsaktivitetar. Til dømes vart det hevda at pedagogikken er «uunngåeleg» på dei delane av språkopplæringa som stiller krav til studentaktiv læring, men til gjengjeld har for lite å tilføre når det gjaldt utvikling av «ferdighetskomponentar» på språkfaga.

For det andre hevda ein skilde at pedagogikken gjev uttrykk for noko som i og for seg er ideelt eller ynskeleg, mellom anna knytt til verdien av individuell oppfølging av studentane, men som likevel er uoppnåeleg grunna ressursituasjonen. Idealet om studentaktiv læring er i praksis berre mogleg å realisere i relativt små studentgrupper, meinte éin av respondentane

For det tredje var det fleire som understreka at pedagogikken og didaktikken gjev ulike bidrag til undervisninga. Einskilde hevda at fagdidaktikken er meir relevant og har større praktisk nytteverdi, ved å ta utgangspunkt i fagets særeigne behov. Andre meinte at pedagogikken og didaktikken er kompatible felt, at dei opererer «på ulike nivå», og at sjølve vekselverknaden er nyttig for undervisarane.

Ressursar og undervisningskvalitet

Når det gjeld dei materielle føresetnadene for god undervisningskvalitet, var dei som deltok i kartlegginga tilnærma samrøystes i vurderinga: Undervisninga krev meir ressursar (og med «ressursar» synest som om dei fleste rett og slett meinte *tid*) enn det som finst tilgjengeleg, og ressursmangelen går ut over kvaliteten. Representantane for fagmiljøa meinte det finst for lite ressursar til individuell oppfølging, og særleg til vurdering av skriftlege arbeid. Ålment vart det òg sett av for lite ressursar til *fornyning* av undervisninga. Nokre gjekk så langt som å hevda at det er plikt-truskapen og den lojaliteten den einskilde kjenner mot studentar og kollegaer som «reddar systemet»: Undervisninga *fungerer* fordi dei fleste arbeider langt meir enn dei eigentleg skal. I si mest spissa form, vart timerekneskapen kritisert for å vere eit uttrykk for ein «New Public Management-kultur» som i seg sjølv er eit paradoks på eit humanistisk fakultet.

Ressursspørsmålet handlar ikkje berre om underfinansiering. Fleire av respondentane var opp-tekne av at styringssystema vrir midlar på ein måte som undergrev kvaliteten, til dømes ved at førelesingar er betre betalt i timerekneskapen enn like (eller meir) krevjande studentseminar, og ved at heimeksamenar er «billegare» enn skuleeksamen. Eitt konkret framlegg til betring, er at emne kan få ei rammefinansiering, til erstatning for eit system med standardisert utteljing for ulike typar undervisningsaktivitetar.

Refleksjonane kring ressursituasjonen handla ikkje berre om misnøye. Ein av respondentane med røynsle frå høgare utdanning i utlandet, understreka kor nøgd han var med det administrative støtteapparatet på sitt eige institutt. Mange av oss er ikkje klar over kor heldige vi er som har ein kompetent administrasjon som faktisk yter hjelp, hevda vedkomande.

På spørsmål om kor vidt fakultetet burde bygge ut ordningar med belønning for undervisarar, var svara ulike – og fleire av respondentane var tvisynte: På den eine sida er det viktig at god undervisning vert sett og verdsett, på den andre sida er det grunn til å spørje om dette er rett ressursbruk, og om ikkje ressursane heller burde ha vore brukte direkte på studentane.

Fysisk infrastruktur og tekniske hjelpemiddel

Fleire av respondentane var sterkt kritiske til dei fysiske rammene for undervisninga på fakultetet. Klagene gjekk for det fyrste på den pressa romsituasjonen, og den generelle rigiditeten knytt til dei komplisert timeplansystema – og for det andre på lokala i seg sjølv. Det finst for få rom

som er eigna for gruppeundervisning og studentaktiv læring, og frustrasjonen knyter seg òg til nedslitne og somme tider rotete lokale. Dette har òg konsekvensar for kvaliteten på undervisninga.

Når det gjeld tekniske hjelpemiddel til undervisninga, er biletet mindre eintydig negativt. Ein del sa at dei ikkje møter særskilde tekniske vanskar ved undervisninga. Andre att peikte på store utfordringar, særleg ved særeigne, fagspesifikke behov, knytt til biletkvalitet på skjermar nytta i undervisninga, nettkapasitet, særlege tekniske systemkrav, osb. Nokre meinte det kan vere vanskeleg å få fatt i hjelp når eitt eller anna går på tverke med teknikken under undervisningsøkter.

Digitaliseringa som ressurs (og problem) for undervisningskvaliteten

Kartlegginga syner at digitaliseringa vert vurdert å bere i seg eit potensial både for å heve og å senke undervisningskvaliteten, men at dei optimistiske vurderingane er i fleirtal. Fleire melde om positive opplevingar og nye innsikter gjennom tida som var gått sidan nedstenginga og «tvangsdigitaliseringa» av undervisninga i mars 2020. Dei aller mest entusiastiske insisterte på at dei ikkje vil «tilbake til normalen». Nokon av endringane bør vere komne for å bli.

Somme understreka at den brå digitaliseringa i seg sjølv hadde stilt krav til auka medvit om bruken av dei nye plattformene og verkemidla, og der igjennom skapt prinsipiell fagleg diskusjon mellom kollegaer, også på tvers av fag. Diskusjonen handla til dømes om avvegingar mellom gevinstar og kostnader ved undervisning i opptak versus undervisning i sanntid; krav til bruk av kamera, tidsstyring, osb. Fleire kunne rapportere om positive overraskingar, som at studentane var betre førebudde enn tidlegare når ein kombinerte førhandsinnspelte presentasjonar med påfølgjande undervisning i sanntid. Nokre hadde ambisjonar om å bruke undervisning i opptak, til dømes knytt til område av faget som er tekniske eller repetitive, meir permanent, og såleis frigjere tid og ressursar til studentaktiv læring (flipped classroom). Digital undervisning gjer det òg enklare å samarbeide om undervisning på tvers av institusjonar, og å hente inn eksterne undervisjarar, i prinsippet frå andre sida av jorda. For studentar som har vanskar med å følgje undervisning på universitetet, er digital undervisning ein opplagt fordel.

Andre positive erfaringar er at chatfunksjonen fungerer som ein god arena for dialog – også studentane imellom – undervegs i undervisninga, og at gruppediskusjonar fungerte godt ved bruk av breakout room-funksjonen under seminar. Somme peikte likevel på at dei digitale hjelpemidla er underutnytta, og at undervisarane treng styrkt opplæring for å få oversikt over kva digitale system som allereie er tilgjengelege, t.d. gjennom Mitt UiB, og naturlegvis å handtere desse. Andre tilbakemeldingar var at rettleiing av bachelorstudentar fungerer like godt, og til dels betre på digitale plattformer enn gjennom møte på rettleiars kontor.

Atterhalda knytt til digitalisering av undervisninga, var m.a. knytte til frykta for at dette kan utvikle seg til eit effektiviseringsverktøy som pressar ut dyrare og kvalitativt betre løysingar. Somme

uttrykte ein meir eller mindre kategorisk motstand mot bruk av opptak, ut i frå prinsippet om at undervisning er noko som skjer «her og no». Andre var skeptiske til bruk av opptak ut frå frykt for kva dette kan føre til på sikt: Auka bruk av «hermetisk undervisning» kan potensielt utvikle seg til eit system som skapar skilje mellom forskning og undervisning, med professorar som førelles i opptak, og assistentar utan forskingsplikt som underviser i sanntid på seminar.

Einskilde hadde opplevd at dialogen med studentar var tyngre på digitale plattformer, særleg når det gjaldt 100-nivå-studentar. Nokre rapporterte om særleg negative røynsler med bruken av hybride løysingar, som fungerer lite tilfredsstillande både for dei som er fysisk til stades i undervisningslokale, og for dei som følgjer undervisninga heimanfrå.

Korona og undervisningskvalitet

Som understreka ovanfor, viste kartlegginga at undervisarane har gjort seg ei rekkje – flest positive – erfaringar frå bruken av digital undervisning etter nedstenginga i mars 2020. På eit ålment plan etterlèt samtalan likevel ingen tvil om at nedstenginga har vore utfordrande både for studentar og undervisarar, og at undervisningskvaliteten har vore skadelidande.

Nedstenginga hadde for nokre styrkt medvitet om kva som gjekk tapt når ein ikkje lenger kunne møtast fysisk. Dette handlar ikkje berre om sjølve undervisningssituasjonen, men kva det inneber for studentane å *vere på universitetet*, for rutinar, sosialisering og læringsmiljø. Fleire meinte at korona hadde bidrege til å forsterke eksisterande utfordringar for undervisningskvaliteten, som vanskane med å aktivisere studentane og å gje studentar personleg oppfølging.

Om studentevalueringar som reiskap for undervisningskvalitet

Kartlegginga synte at representantane for fagmiljøa på HF meiner studentevalueringar og tilbakemeldingar frå studentane kan vere ein viktig ressurs for arbeidet med kvalitetsutvikling, men berre under visse føresetnader, og med viktige atterhald. Studentane skal takast på alvor, men dei har ikkje nødvendigvis *rett*, som det vart uttrykt. Studentane kan reagere negativt på tiltak som styrkjer kvaliteten på undervisninga, som til dømes ulike krav om aktivisering.

For mange utdanningsinstitusjonar er resultata i Studentbarometeret eit viktig referansepunkt. Blant representantane for fagmiljøa på HF, var det likevel få som hadde noka tru på at denne forma for tilbakemelding kan fungere som eit hjelpemiddel for kvalitetsutvikling, og fleire uttrykte frustrasjon over den definisjonsmakta resultata har. Kritikken gjekk særleg på at talgrunnlaget i barometeret er for dårleg, og at det gjev lite substans til den kritikken eller rosen tala uttrykkjer – altså kunnskap om kva studentane heilt spesifikt opplever som godt eller gale.

For å få studentane i tale føretrekkjer dei fleste sine egne, «heimelaga» og ofte kvalitativt orienterte evalueringssopplegg framfor dei standardiserte, gjerne i form av ei skrifteleg tilbakemelding

som vart fylt ut i samband med undervisninga på slutten av kurset. I denne samanheng understreka fleire – jamfør forståinga av det grunnleggjande relasjonelle ved konseptet undervisningskvalitet – at ei evaluering frå studentane òg må vere ei vurdering av deira eigen innsats på kurset, ikkje berre av «produktet» som vart tilbode frå utdanningsinstitusjonen.

Nokre av respondentane uttrykte ein viss frustrasjon over manglande interesse for resultata av evalueringane. Dei er pålagde å evaluere, men opplevde at den einaste som var interessert i ei systematisk oppfølging, var undervisaren sjølv. Frustrasjonen manifestere seg mellom anna i følgjande retoriske spørsmål: Evaluerer vi berre for å tilfredsstille «systemet»?

Konkrete framlegg til styrking av undervisningskvaliteten

Deltakarane i kartlegginga vart utfordra til å kome med konkrete tiltak som kan setjast i verk for å betre undervisningskvaliteten på HF. Tilbakemeldinga var differensiert, men nedanfor er likevel ein freistnad på å summere opp tilbakemeldinga i form av nokre hovudpunkt:

1) Bygg ned institusjonelle hindringar for kvalitetsutvikling

Mange av respondentane var opptekne av å få fram at det finst strukturar og mekanismar som i røynda bidreg til å undergrave arbeidet med undervisningskvalitet. Det er følgeleg viktig å bygge ned det som finst av institusjonelle hindringar for kvalitetsutvikling. Denne forma for innspel manifesterte seg til dels som uttrykk for ålmenn «antibyråkratisme»: Vi må ha mindre målstyring, færre administrative krav, færre tidstjuvar. Krav til kvantitet og krav til kvalitet slår kvarandre ihel, vart det hevda.

Av dei meir konkrete innspela, finn vi eit ynske om å gjere det enklare å samarbeide om undervisning på tvers av fag og einingar, også på tvers av fakultet. Per i dag gjer timeføringssystemet det vanskeleg å få kompensert for denne typen samarbeid. Eit anna innspel, gjekk på å leggje til rette for større fleksibilitet ved endring av emneplanar, innføring av nye vurderingsformer o.a. Som ein av respondentane sa: Det tek halvanna år å implementere gode idear, og like lang tid å reversere, om det syner seg at endringane ikkje fungerte likevel. Dermed mistar vi dynamikk, kreativitet og vilje til å eksperimentere.

2) Sats på studentane

Som allereie poengtert, var undervisarane på HF opptekne av kva studentane sjølve bidreg med inn i undervisningssituasjonen: Undervisning av høg kvalitet er noko som skjer i møtet mellom undervisar og student, og følgeleg er det viktig å leggje til rette for at studentane kan delta på ein føremålstenleg måte. HF-miljøa må leggje til rette for studentaktivitet, her under sjølvstendig forskning og empirisk analyse også tidleg i studieløpet. Krav til studentaktivitet kan møte

motstand frå studentane, men det inneber ikkje at vi skal avstå frå å krevje. Vi kastar vekk mykje pengar ved å tillate at studentar ikkje vil vere studentar, som ein av respondentane spissformulert uttrykte det.

Eit anna framlegg, gjekk på å leggje om programma slik at det vert meir stabilitet i studentgruppene. Kostnaden ved at ein heile tida må konstruere nye læringsmiljø er stor, så ein bør i større grad sikre at studentane følgjer kvarandre gjennom utdanninga. Frå respondentar vart det dessutan poengtert at vi må sjå god utnytting av den tida studentane disponerer sjølve – altså den «undervisningsfrie» tida av arbeidsveka – som ein viktig føresetnad for god undervisningskvalitet. Fakultetet bør difor vere oppteken av å sikre ein fysisk infrastruktur som fremjar læring som studentane sjølve initierer. Når eit nytt HF-bygg skal reisast, må ein også sikre rom som er vel-eigna for kollokvium, og som bidreg til å styrkje det fagleg-sosiale arbeidsmiljøet utanom undervisningssituasjonane.

3) ... og sats på undervisarane sjølve

Respondentane meinte det var viktig å utvikle arenaer for å diskutere undervisningskvalitet, og for å styrkje kvar einskild fagleg tilsett i arbeidet med å utvikle seg som undervisar. Eitt viktig stikkord var samarbeid: Nokre hadde opplevd at dette hadde blitt styrkt etter nedstenginga, og det var viktig å byggje vidare på dei positive røynslene, i form av permanente fagleg-sosiale forum. Vi må kunne samarbeide «som vi gjorde det under koronaen», som ein av respondentane sa. Samarbeidet må, hevda nokre, i sterkare grad også gå føre seg på dei arenaer der sjølve undervisninga føregår, altså inne i undervisningsprogram.

Eitt tiltak kan vere interne mentorprogram på faga. Nokre meinte at ein i større grad måtte leggje til rette for fagleg påfyll frå Uniped: Pedagogikk skal ikkje berre vere noko ein set seg inn i som eit krav tidleg i undervisningskarrieren, og som deretter er «tilbakelagt». Behovet for kompetanseheving er særleg stort når det gjeld digital undervisning, og det å kunne nyttiggjere seg ressursar som allereie finst. Ein av respondentane føreslo heilt konkret at dei fagleg tilsette må kunne ha høve til å søkje undervisningstermin, på same måte som ein i dag kan søkje forskningstermin. Dette må vere eit semester som vert nytta til å utvikle eiga undervisning og styrkje sin eigen undervisningskompetanse, ikkje for å undervise *meir*.

Vedlegg: Introduksjonstekst til respondentar; samtaleguide

Samtaleguide: Undervisningskvalitet på ditt fag og i HF-samanheng

Kort introduksjon, føremål og føresetnader for samtala

(Denne teksten vert distribuert på førehand, ved innleiing til samtale må ein forsikre seg om at samtalepartnar er kjend med innhaldet.)

Denne samtala er del av eit kartleggingsarbeid gjennomført av ei arbeidsgruppe sett ned at Det humanistiske fakultet ved UiB. Føremålet er å få fram ei rekkje kvalifiserte vurderingar av kva som kjenneteiknar den gode undervisninga, sett frå ein HF-ståstad, her under kva som skal til for å styrkje undervisningskvaliteten.

Samtala vert transkribert i etterkant, og innhaldet i dei ulike transkriberte samtalanane vert tilgjengeleg for arbeidsgruppa og for leiarskapen ved fakultetet. Dette er likevel *ikkje* eit vitenskapleg intervju, og du vert som samtalepartnar heller ikkje anonymisert. Du bør difor unngå å omtale forhold som er personsensitive. Du vil få ei utskrift av samtala i etterkant, og vil då få høve til å redigere teksten (både trekkje utsegner og supplere).

Samtala handlar om undervisninga på bachelornivå.

Vi ynskjer at du gjennomgåande både er deskriptiv og normativ – dvs. at du både uttrykkjer «korleis ting er» og «korleis dei burde vere».

Vi legg til grunn at det du seier representerer *dine egne* vurderingar og erfaringar. I den grad du meiner du har føresetnader for det, vil det likevel vere verdifullt om du undervegs kommenterar vurderingar og meningsskilnader *i ditt eige fagmiljø*.

Samtala tek utgangspunkt i ein «normalsituasjon», men vi vil setje pris på om du – når det er relevant – kommenterer i kva grad Covid 19-situasjonen (inkludert moglege permanente verknader av denne) påverkar føresetnadene for undervisninga.

SPØRSMÅL/TEMA

- 1) (Respondent vert beden om å presentere seg sjølv kort, her under å fortelje om undervisningserfaring og eventuelle undervisningsadministrativt engasjement)

Innleiingsvis handlar det om sjølve omgrepet og konseptet «undervisningskvalitet» meir ålment; om di forståing av det, og om eventuell ulikskap i tilnærminga til det.

- 2) Kva inneber sjølve omgrepet «undervisningskvalitetet» for deg?

Eventuell oppfølging: grensegang mot omgrep, som «studiekvalitet», «læringsutbyte»: Er desse synonyme, eller finst det skilnad i meiningsinnhald?

- 3) Har du inntrykk av at undervisningskvalitetet inneber nokolunde det same og vert oppfatta likt, uavhengig av faglege ståstader og andre skiljeliner?

(Presisering, om naudsynt: Spørsmålet siktar ikkje berre til omgrepsforståinga, men også til forståinga av *substansen* i undervisningskvaliteten)

(Er svaret ja, hoppar vi over spørsmål 4 og 5 – med unntak av underpunktet på 4d/ korona.)

- 4) Om svaret er nei: langs kva linjer går skilnadene, og kva inneber i tilfelle dei ulike førestellingane om undervisningskvalitet?

Her er moglege skiljeliner og dimensjonar som kan diskuterast:

- a. *Aktørgrupperingar innanfor og utanfor akademica:* studentar, fagleg tilsette, universitetsleiing, styresmakter, næringsliv ...
- b. *Fag og fagtradisjonar:* Ditt eige fag versus andre fag; HF, UiB under eitt
 - Kva inneber i tilfelle det fag- eller fakultetsbaserte «avviket»?
- c. *Pedagogikk versus fagets standardar:* Den gode undervisninga som noko som er fundert i universitetspedagogikken versus i fagets eigne føresetnader
- d. *Over tid:* Er førestellingar om studiekvalitet i endring?
 - Inneber i tilfelle koronakrisa at vi tenkjer annleis om undervisningskvalitet?

- 5) Er det eit problem at det ikkje finst einsarta standardar for kva god undervisningskvalitet er – og kva er i tilfelle problemet?

I det vidare ynskjer vi fyrst og fremst at du tek utgangspunkt i ditt eige fag og fagmiljø, og di eiga erfaring med undervisning og arbeid for å styrkje undervisningskvaliteten. Det vi er ute etter, er i fyrste rekkje å få kartlagt ditt syn på innhaldet i og ulike føresetnader for god undervisningskvalitet.

- 6) Kva rolle spelar fagleg samarbeid mellom undervisarar for kvaliteten på undervisninga i fagmiljøet ditt?

- Har de ein føremålstenleg balanse i fordelinga av ansvar for undervisninga mellom den einskilde og fagkollektivet?
- Har de velfungerande arenaer for/kulturar for å utvikle, gjennomføre og evaluere undervisningstilbodet?

7) Vil du seie at det går føre seg eit systematisk arbeid for å styrkje undervisningskvaliteten på faget ditt?

- Føregår det ei systematisk kvalitetssikring knytt til eiga undervisning, her under forskning på eiga undervisning?
- Dreg fagmiljøet nytte av eksterne pedagogiske og didaktiske ressursar (inkl. UiBs eigne ressursar) for å styrkje kvaliteten på undervisninga?
- Dreg fagmiljøet på UiB nytte av eksterne ressursar (nasjonalt og internasjonalt) innanfor faget sjølv for å styrkje kvaliteten på undervisninga?

8) Kva har sambandet mellom forskning og undervisning å seie for kvaliteten på undervisninga?

- Ville undervisningskvaliteten tene på om ansvaret for undervisninga vart meir differensiert mellom dei fagleg tilsette – mellom anna basert på kor vidt den einskilde *eigna seg for* eller *likte* undervisning?

9) Kva rolle spelar ulike måleverkty på undervisningskvaliteten; kor treffande er dei, og fører dei til endring/bør dei føre til endring

- Døme: studentevalueringar, eksamensresultat, fagfellevurderingar
- Skilnader mellom kvalitative og kvantitative måtar å måle/evaluere på?

10) Kva rolle spelar ressursituasjonen for undervisningskvaliteten?

- Har fagmiljøet ditt tilstrekkeleg arbeidskraft, tid og materielle ressursar for å sikre god undervisningskvalitet?
 - Her under: Ressursar til å gje nok undervisning, og undervisning i eit føremålstenleg format (jf. gruppestorleik, evne til oppfølging, evne til aktivisering av/gje tilbakemelding til studentar)
- Har fagmiljøet ditt ei føremålstenleg styring av tids-/ressursbruken mellom ulike forskings- og undervisningsrelaterte funksjonar (inkludert førebuingstid og arbeid knytt til vurdering/sensur)?
- Kva rolle spelar belønning (løn og andre incitament) for undervisningskvaliteten?

11) Kva rolle spelar infrastruktur/tekniske hjelpemiddel for undervisningskvaliteten?

- Undervisningslokale, tilgang, storleik, utforming, tilgang på tekniske hjelpemiddel
- Gjev digitaliseringa potensial for høgre undervisningskvalitet, eller representerer digitaliseringa eit trugsmål mot kvaliteten?
- Korleis skal vi innrette oss for å ivareta og styrkje kvaliteten på den digitale undervisninga?
- Har erfaringa frå kovid 19-nedstenginga skapt nye refleksjonar og erkjeningar også knytt til den *fysiske* undervisninga?

12) Kva rolle spelar studentgruppa og sjølv møtet med studentane for undervisningskvaliteten?

- Har studentane sjølv noko å tilføre når det gjeld arbeidet for å utvikle kvaliteten på undervisninga? (presisering: både gjennom eksplisitt involvering i korleis undervisninga vert utforma, og gjennom deltaking/engasjement i undervisningssituasjonen)
- Inneber god undervisningskvalitet noko anna når studentgruppa er stor eller når ho er lita?
- Inneber god undervisningskvalitet noko ulikt ut frå formatet (førelesingar, arbeidsseminar, rettleiing, o.a.)
- Handlar undervisningskvalitet om å sikre at alle i studentgruppa «heng med»? Finst det ein motsetnad mellom å leggje undervisninga til rette for dei svakaste, dei gjennomsnittlege og dei fagleg sterkaste studentane?

Vi nærmar oss slutten, her kjem ein del samanfattande spørsmål:

13) Er det andre viktige faktorar/føresetnader for god undervisningskvalitet enn dei som har vore nemnt så langt, og som du ynskjer å nemne?

14) Kva meiner du er dei to viktigaste faktorane for å styrkje undervisningskvaliteten i ditt eige fagmiljø?

15) I kva grad meiner du alt i alt at a) instituttet/eininga di og b) fakultetet legg til rette for god undervisningskvalitet?

16) Kva ville du endre i ein idealsituasjon (der ressursar, tid o.a. ikkje sette grenser)?

17) Kva er den mest effektive strategien for å styrkje undervisningskvalitet, gjeven at ressurssituasjonen er om lag den same som i dag?

18) Kven skal gripe fatt i kvalitetsarbeidet?

- Primært eit individuelt ansvar; eit ansvar for faget/eininga; eit fakultetsansvar; eit UiB-ansvar – eller må skje i endå større samanhengar (nasjonalt e.l.)