

Hilde Larsen Damsgaard, Cecilie Aurvoll og
Ann Kristin Larsgaard

Medaljen har også en bakside

Høyere utdanning sett innenfra – vitenskapelig
ansattes erfaringer og refleksjoner (HU-Viten)

Skriftserien fra Universitetet i
Sørøst-Norge nr. 144
2024

Hilde Larsen Damsgaard, Cecilie Aurvoll og
Ann Kristin Larsgaard

Medaljen har også en bakside

Høyere utdanning sett innenfra – vitenskapelig
ansattes erfaringer og refleksjoner (HU-Viten)

© Hilde Larsen Damsgaard, Cecilie Aurvoll og Ann Kristin Larsgaard, 2024
Universitetet i Sørøst-Norge
Porsgrunn

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 144

ISBN 2535-5325

ISSN 978-82-7206-846-1



Denne publikasjonen er lisensiert med en Creative Commons lisens. Du kan kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst format eller medium. Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi

en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort.

Se fullstendige lisensbetingelser på <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Forord

Vi vet allerede en del om høyere utdanning. Vi vet blant annet at vitenskapelig ansatte jobber mye. Vi vet at midlertidighet er en utfordring både for enkeltindivider og systemet. Vi vet at sektoren har vært utsatt for en reformiver og at ulike styringsideologier og kvalitetsforståelser over tid har satt sitt preg på høyere utdanning. Men vi har fortsatt behov for mer kvalitativ kunnskap om hvordan det er å jobbe i høyere utdanning. Hva er det som preger arbeidshverdagen? Hvilke muligheter og utfordringer byr den på, slik de vitenskapelig ansatte selv opplever det? I denne rapporten presenterer vi sentrale funn fra studien Høyere utdanning sett innenfra – vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner, også omtalt som HU-viten. Undersøkelsen retter nettopp søkelyset mot hvordan det er å jobbe i høyere utdanning sett fra de ansattes ståsted. I undersøkelsen svarer de 283 informantene på noen få bakgrunnsspørsmål før de skriver en tekst om det å være ansatt i høyere utdanning.

Gjennom informantenes beskrivelser har vi fått innblikk i det som preger deres arbeidshverdag i høyere utdanning – på godt og vondt. Informantene skriver om det som gir mening og glede, det som skaper trivsel, men hovedvekten ligger på «medaljens bakside», på det krevende med arbeid innenfor et system med økende byråkrati, stadig mer administrasjon og konkurrerende oppgaver. Vi har fått et bilde av hvordan våre informanter ser på utdanningslandskapet mer overordnet, hvilke erfaringer de har med arbeidsvilkår og ledelse, hva de jobber med og hvordan de opplever arbeidsdagen. Informantene deler også tanker om veien videre, for dem selv og for sektoren. Noen tekster er analyser av eller refleksjoner om sentrale utviklingstrekk i høyere utdanning, andre handler primært om erfaringer med og opplevelser knyttet til egen arbeidshverdag. Vi får et bilde av fleksibilitet og frihet, men også av den ikke så fleksible fleksibiliteten og frihet under press. Vi får vite om det som gir mening, men også det som skaper en opplevelse av meningstap. Vi får innblikk i at studenter og kollegafelleskap kan være til glede, men også til besvær. Noen tekster er korte og konsentrerte. Andre er utfyllende og reflekterende. Informantene deler tanker, refleksjoner og konkrete eksempler. Samlet gir beskrivelsene en nyansert fortelling om det å være vitenskapelig ansatt i høyere utdanning slik informantene i vårt utvalg ser det. Den kunnskapen studien gir, danner grunnlag for ettertanke, videre debatt og slik vi oppfatter det, helt nødvendig endring.

Hjertelig takk til informantene som tok seg tid til å skrive en tekst og gjennom det har gitt oss innblikk i arbeidshverdagen i høyere utdanning. Vi vet at dette ble enda et gjøremål i en ellers hektisk hverdag. Takk også til Khrono som skrev om studien vår. Takk til de faglige lederne ved landets utdanningsinstitusjoner og til kollegaer som valgte å videresende invitasjonen til å delta i undersøkelsen. Det gjorde det mulig å få mer kunnskap om høyere utdanning sett innenfra, med vitenskapelig ansattes øyne.

USN, april 2024

Hilde Larsen Damsgaard (prosjektleder)

Cecilie Aurvoll

Ann Kristin Larsgaard

Sammendrag

Studien Høyere utdanning sett innenfra – vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner (HU-viten) inkluderer 283 ansatte fra ulike fagfelt. Hovedformålet med studien er å få mer kunnskap om hvordan det er å være vitenskapelig ansatt, og hva som preger de vitenskapelig ansattes arbeidshverdag, slik informantene selv ser det. Data er innhentet i form av et nettskjema med bakgrunnsspørsmål og ett åpent hovedspørsmål der informantene ble bedt om å skrive en tekst om hvordan det er å være vitenskapelig ansatt i høyere utdanning. Det er det kvalitative materialet som omhandler informantenes beskrivelser av sine egne erfaringer og opplevelser som er i fokus i denne rapporten. I introduksjonen til det åpne spørsmålet er det presentert følgende hjelpespørsmål: Hva er det som preger arbeidshverdagen din, og hvilke muligheter og utfordringer byr den på? Hva fremmer og evt. hemmer kvalitet i høyere utdanning slik du ser det? Hvilke endringer kunne du ønske deg? Metoden som er brukt, kan omtales som en kvalitativ rundspørring.

Funnene kan deles inn i fem hovedtemaer. Det første, og mest overordnede, handler om kjennetegn ved *utdanningslandskapet*. Hovedtendensen i informantenes tekster er en bekymring for det som følger i kjølvannet av New Public Management (NPM). Aspekter som trekkes frem, er mer byråkratisering, økte produksjonskrav, mer fokus på tellekanter, mer styring, mer kontroll, mindre innflytelse og mindre akademisk frihet. Endring i studentgruppen beskrives også som et kjennetegn ved utdanningslandskapet. Denne endringen møtes på ulike måter. Noen vektlegger undervisernes ansvar for tilrettelegging, andre retter søkelyset mot utfordringer ved studentene. Informantene trekker frem at kvalitet i høyere utdanning fremmes av kompetanse, samarbeid, faglige fellesskap og faglig frihet. Fravær av slike faktorer, hemmer kvaliteten. En forskyvning av administrative oppgaver over på de vitenskapelig ansatte og det som omtales som byråkratisk støy, kan hemme kvaliteten både på selve arbeidet og de ansattes arbeidshverdag.

Det andre hovedtemaet i funnene omhandler *ledelse og arbeidsvilkår*. Blant informantene beskrives erfaring med mer toppstyring og økt avstand mellom ledere og de ansatte. Tendensen til at ledelsen er ikke-faglig og at det oppstår demokratiunderskudd i institusjonene, trekkes også frem. Et sentralt funn når det gjelder arbeidsvilkårene, er at det er en mismatch mellom de tilgjengelige ressursene og arbeidsomfanget. Regnestykket går ikke opp. Det er også en mismatch mellom den tiden egen kvalifisering tar, og den tiden som settes av til dette. Det er videre en tydelig tendens i materialet til at de normerte arbeidsukene ikke strekker til. Dette handler primært om at undervisningen er underbudsjettet, og at de administrative oppgavene har økt. Mye av arbeidet, særlig forskningen, flyttes hjem, og foregår på kveldstid, i helger og ferier uten at dette kompenseres. Arbeidsvilkårene preges også av at det er en rekke systemer og rutiner å forholde seg til, og at det stadig kommer nye systemer å sette seg inn i. Felles for mange av disse er at de kommer ovenfra, er tidkrevende å forholde seg til og kan oppleves som lite formålstjenlige. Noen av informantene har en opplevelse av å være på det som omtales som «taperlaget» som har lav lønn og midlertidige stillinger. Det siste er utfordrende både for de som ikke har fast stilling, og for fagmiljøer som erfarer stadig utskifting av kollegaer.

Det tredje hovedtemaet er *arbeidsoppgavene*. Hovedtendensen blant informantene er opplevelsen av at det er for mange og til dels konkurrerende arbeidsoppgaver. Den største tidstyven i arbeidshverdagen er administrative oppgaver. Arbeidet med studieadministrasjon og rapportering har økt. En rekke nye systemer og rutiner er tidkrevende, og det har foregått en forskyvning av arbeidsoppgaver fra administrativt til vitenskapelig ansatte. Dette bidrar til at det blir mindre tid til kjernevirksomheten. Det bidrar også til at arbeidsdagen fremstår som stadig mer fragmentert. I en slik hverdag kan forskning bli en salderingspost. Underbudsjettet undervisning og mye administrasjon er hovedgrunnene til at det blir lite tid til forskning. Tiden til forskning påvirkes også av økte krav om å søke ekstern finansiering og rapportering knyttet til slike midler. Dette tar tid fra selve forskningen, men kan slik noen trekker frem, også bidra til at andre kjerneoppgaver tones ned. Også undervisning kan dermed bli en salderingspost i en hverdag preget av mange administrative oppgaver og stort publikasjonspress. Det at forskning gjennomgående har mer status, kan også ha som konsekvens at undervisning blir nedprioritert.

Det fjerde hovedtemaet omhandler *opplevelsen av å jobbe i høyere utdanning*. Blant informantene beskrives både trivsel og mening, primært knyttet til kjerneoppgavene. Pluss-sider ved arbeidet, medaljens forside, er også at det er en viss frihet til å påvirke innhold og en form for fleksibilitet i arbeidshverdagen. Men dette er ikke entydig. Friheten kan også føre til at arbeidet blir grenseløst. Dessuten oppleves friheten som truet. Og den såkalte fleksible arbeidshverdagen er ikke lenger så fleksibel gitt det som preger sektoren. De erfarte utfordringene kan også knyttes til at sentrale akademiske verdier er under press. Det uttrykkes frustrasjon over det som følger i kjølvannet av NPM med mye byråkrati, mye administrasjon, mismatch mellom oppgaver og ressurser og alt gratisarbeidet. Følgelig har informantene et kritisk blikk på systemet. Samtidig blir systemutfordringene et individuelt anliggende. Blant informantene beskrives en opplevelse av fremmedgjøring, press, stress og utilstrekkelighet. For noen påvirker krysspresset og følelsen av tilkortkomning egen helse. Arbeidsmiljøet kan bidra til trivsel og glede og fungerer som en hjelp og støtte for en gruppe av informantene. Andre savner faglige felleskap, eller de har erfaring med det som omtales som en ukultur eller et usunt arbeidsmiljø.

Det femte og siste hovedtemaet, *Veien videre*, belyser informantenes tanker om sin egen fremtid i jobben og deres ønsker for sektoren. Blant informantene er noen kritiske til sider ved det å jobbe i høyere utdanning, men de vil likevel bli i jobben. Andre er mer i tvil, eller de har bestemt seg for å slutte. Det som trekker i retning av å ville forlate jobben, er fokuset på økt produksjon, et timeregnskap som ikke går opp, den økte mengden administrative oppgaver, mangel på støttefunksjoner og lite støtte fra ledere. I tillegg kommer dårlig lønn, midlertidighet og en opplevelse av at det drives rovdrift på ansatte. Informantene har ulike ønsker når det gjelder utviklingen innenfor akademia. De ønsker seg mindre byråkratisering og styring, færre administrative oppgaver og mindre vekt på effektivisering. Det de ønsker seg mer av, er tillit og demokrati og mer administrativ støtte. Tid til å jobbe med kjerneoppgavene og mer realistisk ressursberegning går også igjen i beskrivelsene av ønsker for veien videre.

Innholdsfortegnelse

1. INTRODUKSJON	2
1.1. ET UTDANNINGSLANDSKAP I ENDRING	2
1.2. HØYERE UTDANNING SETT INNENFRA	5
1.3. OPPBYGGING AV RAPPORTEN	6
2. INNBLIKK I HØYERE UTDANNING	7
2.1. STYRINGSIDEOLOGI I HØYERE UTDANNING	7
2.2. Å ARBEIDE I HØYERE UTDANNING	11
3. METODE	15
3.1. NETTSKJEMA OG KVALITATIV RUNDSPØRRING	15
3.2. UTVALGET	16
3.3. SØKEKRITERIER – RELEVANT FORSKNING	20
3.4. ANALYSE AV TEKSTENE	21
3.5. ET KRITISK BLIKK PÅ EGEN STUDIE	22
3.6. PRESENTASJON AV FUNN	24
4. UTDANNINGSLANDSKAPET	26
4.1. BYRÅKRATISK STØY	26
4.2. STUDENTMASSEN ER IKKE SOM FØR	29
4.3. KVALITET I HØYERE UTDANNING ER ET VANSKELIG SPØRSMÅL	32
5. LEDELSE OG ARBEIDSVILKÅR	37
5.1. BUSINESS-LIKE LEDELSE	37
5.2. DET ER EN MISMATCH	40
5.3. LAAANGE DAGER	43
5.4. ALLE SYSTEMENE SOM KOMMER OVENFRA	46
5.5. TAPERLAGET	49
6. ARBEIDSOPPGAVENE	53
6.1. MANGE OG SPRIKENDE ARBEIDSOPPGAVER	54
6.2. TIDSTYVENE	56
6.3. SALDERINGSPOSTENE	60
6.4. KAMPEN OM FORSKNINGSMIDLENE	64
7. OPPLEVELSEN AV Å JOBBE I HØYERE UTDANNING	67
7.1. PLUSS-SIDEN	67
7.2. MEDALJEN HAR OGSÅ EN BAKSIDE	71
7.3. ARBEIDSMILJØET	77
8. VEIEN VIDERE	82
8.1. JEG HAR IKKE GIFTET MEG MED SEKTOREN	82
8.2. JEG ØNSKER MEG	84
9. OPPSUMMERING OG REFLEKSJONER	88
9.1. MENING OG MENINGSTAP	88
9.2. GRENSELØST ARBEID	89
9.3. UNDERBUDSJETTERING OG INDIVIDUELT ANSVAR	90

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

9.4.	FORSKNING SOM SALDERINGSPOST.....	92
9.5.	FØLGEFEIL OG FREMMEDGJØRING	93
9.6.	AVSLUTNING.....	96
REFERANSER.....		98

Tabell 1: Teoretiske universitetsmodeller	8
---	---

Figur 1: Informantene i utvalget prosentvis fordelt på aldersgrupper	17
--	----

Figur 2: Arbeidsår i høyere utdanning blant informantene i utvalget prosentvis fordelt.....	18
---	----

Figur 3: Stillingskategori blant informantene i utvalget prosentvis fordelt	18
---	----

Figur 4: Fagområder blant informantene i utvalget prosentvis fordelt.....	19
---	----

Å jobbe i akademia er som en fest. Noen dager er som den deilige sommerfesten hvor alle ler, synger sanger man kan refrengene på, skåler i dyr champagne mens man stråler i det nydelige kveldslyset og ikke vil hjem. Så er det den kjipe julefesten hvor kaffen er kald, kakene er uten sukker og sangheftet er tykkere enn blomsterdekorasjonen på bordet. Sangene synges baklengs og du kjeder deg så intenst at du går i frys. Så er det den festen du har gledet deg mest til og som du har forberedt deg til i lang tid. Så viser det seg at du har tatt feil av invitasjonen. Talen din får lavmælt og dempet applaus og selv med et støttende blick i forsamlingen, er følelsen av nederlag som en blytung stein som til stadighet prøver å senke deg.

1. Introduksjon

Sitatet over er hentet fra studien høyere utdanning sett innenfra – vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner (HU-viten). I denne studien skriver de ansatte om hvordan det er å jobbe i høyere utdanning og hva som preger arbeidshverdagen deres. Den informant som er sitert over, bruker festen som metafor for å få frem ulike sider ved arbeidslivet i akademia. En annen informant, som har gitt tittel til denne rapporten, omtaler det å jobbe i høyere utdanning som et privilegium, men understreker samtidig at medaljen har en bakside. Flexibilitet er trukket frem av mange som et positivt aspekt, men så er det som en av informantene uttrykker det: «Vi har det så fleksibelt at vi aldri har fri.» Eller som andre er inne på, kanskje er fleksibiliteten ikke så fleksibel likevel innenfor de rammene som etter hvert preger sektoren. Mange peker nettopp på at arbeidsdagen er sammensatt og byr på både muligheter og utfordringer, men det er likevel utfordringene som er mest fremtredende i vår studie. Felles for mange er at de beskriver mye «gratisarbeid» og en opplevelse av å ikke strekke til innenfor en sektor med mange forventinger og mye krysspress.

Det er presentasjon av informantenes egne erfaringer, opplevelser og refleksjoner som er i fokus i denne rapporten. Samtidig ser vi nærmere på noen sentrale utviklingstrekk i utdanningslandskapet for å få et bilde av den konteksten informantene våre er en del av. Her innledningsvis belyser vi reformiveren og den pågående tillitsreformen, den såkalte demokratiseringen av sektoren, den økte byråkratiseringen samt massifiseringen av høyere utdanning.

1.1. Et utdanningslandskap i endring

Utdanningssektoren har de siste tiårene gjennomgått en rekke reformer. Noen av dem er sterkt påvirket av internasjonale strømninger. Eksempler på dette er Kvalitetsreformen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001) og innføringen av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (Kunnskapsdepartementet, 2011). Andre reformer er et resultat av nasjonal styring og et ønske om å heve kvaliteten på utdanningene gjennom arbeid med struktur, kultur for kvalitet eller arbeidslivsrelevans (Meld. St. 18 (2014-2015); Meld. St. 16 (2016-2017); Meld. St. 16 (2020-2021)). Reformene tydeliggjør at utdanningslandskapet, i tråd med samfunnsutviklingen, er i endring.

Sektoren endres følgelig i takt med og skal gjenspeile samfunnets behov, men også utfordre sentrale tendenser i samfunnsutviklingen. Reformene gjenspeiler en sammensatt kvalitetsforståelse og er et resultat av en stadig leting etter måter å kvalitetssikre, effektivisere og økonomisere sektoren på. De vitner om en sektor som i stor grad har vært styrt utenfra og bærer preg av det Tjora (2019) omtaler som en departemental reformiver. Den politiske styringen av sektoren kan utfordre det Humboldtske ideal om at vitenskapen skal være autonom og at det intellektuelle arbeidet ikke skal styres av staten (von Lüde, 2012 sitert i Tjora, 2019). Selv om også dette Humboldtske idealuniversitet kan kritiseres og ifølge Tjora nettopp mer er et ideal enn en praksis, tydeliggjør idealtypen et fokus på sentrale verdier innenfor universitet- og høgskolesystemet som kan trues gjennom sterk statlig styring og en utpreget nyttetenkning. Ulike aktører i utdanningssystemet har da også problematisert den politiske styringen av sektoren og påpekt behovet for økt faglig frihet og handlingsrom og mer tillit (Forskerforbundet, 2022a; Tjora, 2019; Øhra & Tholin, 2023). Behovet for økt tillit er adressert også i andre deler av offentlig sektor, noe som har resultert i utvikling av den pågående tillitsreformen.

Denne reformen omfatter offentlig sektor og har som mål å utvikle bedre velferdstjenester gjennom mindre detaljstyring og økt handlingsrom. Tillitsreformen omtales som en annerledes reform, fordi den er preget av mindre styring «ovenfra» og mer rom for løsninger som kommer «nedenfra» (Regjeringen, u.å.). Det skal i tråd med denne tilnærmingen igangsettes færre omfattende og sentraliserende reformer, og avstanden mellom beslutningstakere og de som skal realisere beslutningene, skal minkes. Samtidig skal det legges vekt på prosesser som gir reelt rom for medvirkning. Denne tankegangen gjenspeiles også i den såkalte Styringsmeldingen som beskriver styringspolitikk for fremtidens høyere utdanning. Her legges det vekt på at utdanningsinstitusjonene skal «styres mer i det store, og mindre i det små» (Meld. St. 19 (2020-2021), s. 7). Styringen av sektoren skal være målrettet og strategisk med tanke på at utdanningsinstitusjonene skal innfri de politiske målene for forskning og utdanning og gjennom det ivareta samfunnsoppdraget. Samtidig skal institusjonene gis større ansvar, tillit og handlingsrom. Dialog, faglig frihet og tilpasning til den enkelte institusjon inngår som sentrale elementer i styringen av sektoren. Økt handlingsrom preger også det som omtales som Utsynsmeldingen, Meld. St. 14 (2022-2023). Her legges det vekt på at utdanningsinstitusjonene innenfor gitte rammer skal kunne foreta prioriteringer som støtter opp under satsingen på økt tilgang til utdanning, og utdanningstilbud som er i samsvar med samfunnets kompetansebehov. For å kunne foreta slike prioriteringer er det, ifølge meldingen, nødvendig med mer frihet innenfor gitte rammer. Utdanningsinstitusjonenes prioriteringer skal styres mer av det overordnede samfunnsoppdraget om tilgang til relevante utdanninger enn av tilpasning til en rekke indikatorer som gir økonomisk uttelling. Samtidig gis det i meldingen klare føringer om hvilke prioriteringer som må gjøres, og hva det skal satses på i høyere utdanning. Dette er et ledd i å styre sektoren i en retning, og som det står i meldingen «effektivt legge til rette for høy kvalitet» (Meld. St. 14 (2022-2023), s. 102). Dette reiser en rekke interessante spørsmål. Hvem definerer hva som er høy kvalitet i høyere utdanning? Hvilket handlingsrom har utdanningsinstitusjonene innenfor et system med et omfattende samfunnsoppdrag som skal ivaretas innenfor stadig strammere økonomiske rammer? Er friheten til å kunne prioritere og muligheten til medvirkning da reell? Og sist, men ikke minst: Hvordan utvikler man tillit innenfor et slikt system?

Parallelt med reformendringene i utdanningssektoren har det også foregått det som kalles en demokratisering av høyere utdanning (Stensaker & Prøitz, 2015). Kort sagt innebærer det at flere aktører enn de vitenskapelig ansatte har fått «stemmerett» når det gjelder å stake ut kursen for høyere utdanning og legge premissene for hvordan kvalitet skal forstås, vurderes og måles. Som samfunn satser vi på utdanning, og vi bruker mye ressurser på sektoren. Utdanning har stor betydning for tilgang til arbeidsmarkedet og ivaretagelse av samfunnets behov for kompetanse. Det gjør at flere aktører enn de vitenskapelig ansatte blir involvert i avklaring av utdanningens hensikt, kvalitet og innhold. Samtidig kan det hevdes at det som har skjedd innenfor sektoren, ikke er en reell demokratisering, men snarere en forflytning av definisjonsmakt som innebærer at andre aktører enn de vitenskapelig ansatte har overtatt mye av den definisjonsmakten som vitenskapelig ansatte tidligere hadde. Konsekvensen at dette er at vitenskapelig ansatte nå har mindre innflytelse når det gjelder sentrale beslutninger i høyere utdanning (Damsgaard, 2019; Stensaker & Prøitz, 2015). En slik prosess kan ses i lys av det som over tid har preget styring av utdanningssektoren.

Utdanningslandskapet har i tråd med New Public Management (NPM) som styringsideologi blitt preget av mer byråkratisering. Administrasjonens og ledelsens innflytelse innenfor utdanningsinstitusjonene har økt, og i tråd med en tankegang innenfor managerialisme, har det foregått en profesjonalisering av ledelse og administrasjon (Ese, 2019). Valgt ledelse er mange steder erstattet av ansatte ledere. Kvalitet har i økende grad blitt et administrativt- eller et ledelsesansvar og i mindre grad et faglig anliggende. Det øker faren for at vitenskapelig ansatte settes på «sidesporet» i viktige beslutninger og har også betydning for hvilken kvalitetsforståelse som er rådende. Effektivisering og økonomisering er i tråd med NPM fremtredende og dominerende kvalitetsindikatorer, og det legges i økende grad vekt på nytte, ofte forstått som utdanningens evne til å svare på samfunnets behov. Dette kan bidra til å svekke utdanningsinstitusjonenes rolle som en korreks eller en «motkraft» når det gjelder sentrale samfunnsstrømninger. Samtidig er det en fare for at det profesjonelle ansvaret fagfolk har, underordnes i et system preget av det Solbrekke og Fremstad (2018) omtaler som regnskapsplikt - en plikt til å levere og rapportere resultater i henhold til gitte måleindikatorer. En slik plikt kan svekke den akademiske friheten, redusere muligheten til å prioritere forskning som ikke er «bestilt» og gi lite rom for utdanning preget av kritisk tenkning, danning og dybdelæring som inngår i prosesser som vanskelig lar seg måle. Retorikken som brukes, peker i retning av en forståelse av høyere utdanning som en tjenesteleverandør som holder på med ulike former for produksjon (Tjora, 2020). Det legges vekt på målbare resultater, rangering og kundetilfredshet, tellekantene har lenge satt sitt preg på sektoren, og kvalitet uttrykkes ofte i kvantitative parametere. Den rådende styringsideologien påvirker følgelig både forståelsen av kvalitet, hvordan kvalitet uttrykkes, og som nevnt over, også styring, ledelse og rommet for profesjonelt ansvar. Samtidig er sektoren i stor grad påvirket av endringer i studentgruppen.

Over tid har det foregått det som omtales som en massifisering av høyere utdanning (Biggs & Tang, 2011; Hoel, 2012). Vi har beveget oss fra å ha en såkalt eliteutdanning som var en mulighet for de få, til at høyere utdanning nå er tilgjengelig for langt flere. 36, 9 % av unge voksne mellom 19 og 24 år

tar nå høyere utdanning (Statisk Sentralbyrå, 2023). En konsekvens av dette er at studentgruppen er langt mer mangfoldig enn tidligere. Dette stiller nye krav til undervisningen og fordrer at vitenskapelig ansatte ikke bare besitter fagkompetanse og forsker innenfor sitt felt, men også har pedagogisk kompetanse slik at de kan legge til rette for læring for en sammensatt studentgruppe. Med dette som bakteppe har det over tid vært lagt mer vekt på utvikling av universitetspedagogisk kompetanse blant de ansatte. Ved søknad om opprykk må nå utdanningsfaglig kompetanse dokumenteres (Endr. i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger forskrift, 2018). Massifiseringen av høyere utdanning har følgelig også som konsekvens at kravene til de ansattes kompetanse og arbeidet med undervisning har gjennomgått en forandring. Samtidig skal vitenskapelig ansatte inngå i forsknings- og utviklingsarbeid og formidling. De skal med andre ord ivareta sammensatte kjerneoppgaver som inngår i en helhet, men som innenfor utdanningsinstitusjonene også kan konkurrere med hverandre. En slik konkurranse kan forsterkes av at forskningsvirksomheten innenfor sektoren over tid har hatt høyere status og har gitt mer anerkjennelse og individuell uttelling enn arbeid med undervisning (Meld. St. 16 (2016-2017)).

Hittil har vi kort skissert noen av de spenningsfeltene som preger høyere utdanning. Stor reformiver, demokratisering, styringsideologi og massifisering er sentrale elementer som har betydning for utvikling av sektoren, studiekvaliteten og arbeidsvilkårene til vitenskapelig ansatte.

1.2. Høyere utdanning sett innenfra

Det finnes ulike undersøkelser som belyser høyere utdanning sett innenfra. Ett eksempel på en undersøkelse som retter søkelyset mot studenters vurdering av høyere utdanning, er den årlige Studentundersøkelsen i Studiebarometeret. Denne undersøkelsen omhandler studentenes vurdering av ulike aspekter ved utdanningen de selv inngår i (Hauge et al., 2023). Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT), som gjennomføres hvert fjerde år, belyser studentenes helse- og trivsel i bred forstand, men den omhandler også forhold ved studiestedet og studentenes opplevelse av å være student (Sivertsen & Johansen, 2022). Studentene svarer i disse undersøkelsene på en rekke gitte spørsmål. Dette gir viktig kunnskap om høyere utdanning sett med studentenes øyne. Samtidig er det behov for studier som kan gi mer utdypende og kvalitativ informasjon om hva som preger studiehverdagen.

Kvalitet og læring i høyere utdanning er et eksempel på en slik studie. I denne studien som pågikk fra 2011-2017, skrev masterstudenter fra seks kull en gang i måneden en fritekst om hvordan det er å være student i høyere utdanning og hva som fremmer og eventuelt hemmer læring. På basis av analyse av i overkant av 1000 studententekster ble begrepet studielivskvalitet, definert som studentenes erfaring med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning, etablert (Damsgaard, 2019). Tekstene ga et rikt bilde av det å være student og hva som er viktig for studentene. Empirien utfyller og nyanserer allerede eksisterende kunnskap og er et kvalitativt supplement til kvantitative undersøkelser om høyere utdanning.

Inspirert av denne studien ble vi interessert i finne ut mer om hvordan høyere utdanning ser ut fra de vitenskapelig ansattes ståsted. Hvordan er det å være vitenskapelig ansatt i dagens høyere utdanning med de spenningsfeltene som preger sektoren? Hva er det som kjennetegner de ansattes arbeidshverdag? Vi vet gjennom blant annet Tidsbruksundersøkelsen (Wendt et al., 2021), og Underviserundersøkelsen (Amundsen et al., 2021) allerede en del om det å være ansatt i høyere utdanning og hva arbeidet består av. Men hvordan ser bildet ut hvis de vitenskapelig ansatte ikke bare svarer på en rekke gitte spørsmål eller tar stilling til formulerte påstander, men selv får mulighet til å skrive om det de er opptatt av og har på hjertet? For å finne ut av det etablerte vi våren 2022 den tidligere omtalte kvalitative studien Høyere utdanning sett innenfra – vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner (HU-viten). I denne spørreundersøkelsen inngikk åtte bakgrunnsvariabler og ett åpent spørsmål der informantene ble bedt om å skrive en tekst om hvordan det er å være vitenskapelig ansatt i høyere utdanning. Det kvalitative empiriske materialet i denne studien er omfattende og variert i innhold, omfang og form og gir mer utdypet informasjon om sentrale temaer knyttet til arbeid i UH-sektoren slik våre informanter erfarer det. HU-viten kan derfor være et viktig supplement til allerede eksisterende undersøkelser. Kvalitativ kunnskap om høyere utdanning sett innenfra, med de vitenskapelig ansattes øyne, er ikke minst viktig mens det pågår en tillitsreform som også inkluderer utdanningssektoren.

1.3. Oppbygging av rapporten

Videre i denne rapporten utdyper og problematiserer vi i kapittel 2 først styringsideologier som har hatt betydning for utvikling i sektoren, og legger premisser for arbeid i høyere utdanning. Deretter gir vi et innblikk i forskningsbasert kunnskap som belyser sentrale aspekter ved det å være vitenskapelig ansatt, slik at empirien som presenteres i denne rapporten, også kan ses i sammenheng med andre studier.

I kapittel 3, Metode, retter vi søkelyset mot studien HU-viten, videre også omtalt som vår studie. Her gjør vi rede for og reflekterer over metodisk tilnærming, utvalg, søkekriterier, analyse og begrensinger knyttet til studien. Avslutningsvis beskriver vi hvordan funnene presenteres.

Kapittel 4-8 er presentasjon av empiri. Her er det det kvalitative materialet som er i fokus. Vi er ikke opptatt av å gjøre rede for hvor mange som skriver om hva, men av å få frem tematiske tendenser og en fortelling om høyere utdanning slik den fremstår gjennom våre informanters tekster. I Kapittel 4 ser vi nærmere på informantenes synspunkter på utdanningslandskapet mer overordnet. Deretter beveger vi oss i kapittel 5 til institusjonsnivå og konsentrerer oss om informantenes beskrivelse av og erfaringer med ledelse og arbeidsvilkår på egen institusjon. I kapittel 6 rettes søkelyset mot arbeidsoppgavene, mens kapittel 7 er konsentrert om informantenes opplevelse av arbeidshverdagen i høyere utdanning. I kapittel 8 ser vi på informantens tanker om veien videre både når det gjelder fremtid i jobben og deres ønsker om endring i sektoren.

I kapittel 9 oppsummerer vi noen hovedfunn og reflekterer rundt hvordan de kan forstås.

2. Innblikk i høyere utdanning

For å ha et bakteppe for å forstå dagens utdanningslandskap og det empiriske materialet i vår studie ser vi i dette kapitlet nærmere på styringsideologier som har satt sitt preg på norsk høyere utdanning. Vi utdyper og problematiserer både NPM og managerialisme, men retter også søkelyset mot New Public Governance (NPG) som en alternativ styringsform. Noe av det tankegodset som preger den sistnevnte modellen, gjenspeiles til dels i den pågående tillitsreformen. I kapitlets andre del konsentrerer vi oss om å gi et innblikk i forskningsbasert kunnskap om vitenskapelige ansattes arbeidsvilkår og deres erfaringer med å jobbe i høyere utdanning. Forskningen som presenteres, sammenfattes i tre områder som belyses i ulike studier: Økt arbeidspress, arbeid i et spenningsfelt med motstridende krav og forventinger og psykisk uhelse som kan ses i sammenheng med arbeidet.

2.1. Styringsideologi i høyere utdanning

Universitets- og høyskolesektoren har over tid vært preget av store endringer. Flere forskere knytter endringene til en nyliberal bølge som har preget Europa (Baron, 2014; Berg et al., 2016; Dusi & Huisman, 2021; Mahony & Weiner, 2019; Scharff, 2016; Telli, 2022). Som en del av denne bølgen, har NPM, som blir omtalt som en styringsideologi, bredt om seg og fått innflytelse også innenfor høyere utdanning. Dette virker inn på vitenskapelige ansattes arbeidshverdag (Johansen, 2020; Prøitz et al., 2023). NPM karakteriseres også som en reformmodell eller et sett av reformer i det offentlige. Intensjonen er å forbedre kvaliteten på offentlige tjenester gjennom å innføre ledelse og praksis hentet fra privat sektor (Bleiklie, 2018; Donina & Paleari, 2019; Hallonsten, 2022). NPM preges av en markedsorientering med vekt på standardisering, effektivisering, målstyring og resultatoppnåelse samt et sett av prinsipper, metoder eller verktøy som også er basert på en markedstankegang hentet fra privat næringsliv (Ese, 2019; John & Fanghanel, 2016).

Tjora uttrykker bekymring for at universitetene mister noe av sitt særpreg i et landskap med fokus på resultater som kan måles og telles, og der forskningen underlegges en markedslogikk som over tid endrer prioriteringene. Begreper som administrativt universitetet, markedsuniversitet, industriell eller forretningsuniversitet (Brewer, 2013 og Docherty, 2014, sitert i Tjora, 2019, s.20) vitner om en utvikling som kan være på kollisjonskurs med det vi tidligere har omtalt som det Humboldtske ideal.

Selv om utfordringene ved såkalte industrielle og kommersielle universiteter er mer utpreget i andre land enn i Norge, ser vi også her slagsider av NPM som styringsideologi. I kjølvannet av Kvalitetsreformen (Kirke, undervisnings- og forskningsdepartementet, 2001) har vi fått en dreining mot et mer produksjonsorientert universitetet kjennetegnet av økt forventning til publisering av vitenskapelige arbeid. Samtidig settes det høye krav til studentgjennomstrømning og studiepoengproduksjon (Dusi & Huisman, 2021; Johansen, 2020; Tjora, 2019). Når forskningen styres av markedskrefter, når publiseringskravet øker og produksjonsfokuset dominerer, øker også presset på de ansatte. Dessuten er det fare for at universitetenes særpreg og rolle som viktige samfunnsinstitusjoner svekkes.

I tabell 1 synliggjøres forskjellene mellom to idealtyper av universiteter: en teoretisk modell for et refleksjonsuniversitet etter det Humboldske idealet og et universitet i tråd med en teoretisk markedsmodell som kan ses i sammenheng med NPM som styringsideologi (Tjora, 2019, s. 24). Som det fremkommer av oppstillingen, får tilnærmingene konsekvenser for områder som bl.a. kunnskap, forskning, studier, styring og ledelse.

Tabell 1: Teoretiske universitetsmodeller

	refleksjonsmodell	markedsmodell
kunnskap	som teori og refleksjon	som instrumentell
forskning	som nysgjerrighet	som investering
studier	for læring	for vitnemål
styring	faglig-kollegial	strategisk
ledere	valgt blant kolleger	ansatt av sine overordnede
leders lojalitet	til kolleger og fag	til sin leder (oppover)
administrasjon	som støtte	som styring og kontroll
koordinering	horisontalt ved tillit	vertikalt (nedover) ved styring
transaksjonskostnader	lave	høye

En utvikling som innebærer at markedsuniversitetet vinner terreng på bekostning av refleksjonsuniversitetet, kan også ses i lys av managerialisme, som på sin side er nært knyttet til NPM både i tankegods og verdisett.

Begrepet managerialisme viser enkelt forklart til en tro på at ledere og ledelse er nødvendig for å håndtere sosiale og økonomiske utfordringer. Ledere og ledelsens rolle anses som av stor betydning for en organisasjon (Shepherd, 2018). Ledelse handler om generiske ferdigheter som kan brukes uavhengig av type virksomhet. Det legges videre vekt på å definere og måle prosesser og oppgaver og på insentivstrukturer som kan forbedre individuell ytelse og innsats (Boston, 2011 sitert i Tjora, 2019, s. 23). Sentralt er også ledelsens autoritet og myndighet. Ledere skal gis ansvar og ressurser til å forvalte ansvaret og ta beslutninger, men under klar hierarkisk kontroll, klart spesifiserte intenderte resultater og sterke insentiver for prestasjon (Johansen, 2020, s. 57). Managerialisme gjenspeiler en forståelse av at det er ledere som er best egnet til å sikre kvalitet, rasjonalitet og effektivitet i organisasjonen. Det kan ifølge Hallonsten (2022) undergrave ledelse av virksomheter i henhold til deres egenart og også skape demokratiunderskudd i organisasjonen. En ukritisk tro på at ledere kan lede uten at det tas hensyn til virksomhetenes særpreg, kan i følge Hallonsten føre til at vi smir vårt eget jernbur gjennom å tilpasse oss ordninger vi ikke kan bryte ut av. I det ligger en kritikk av både NPM og managerialisme.

En ledelsesstyrt modell med vekt på at det er lederne som har innflytelse og kontroll, er en motsats til den kollegiale modellen som kjennetegnes av akademisk selvstyre, faglig autonomi og akademisk frihet. Ledelse og beslutninger baseres innenfor den sistnevnte modellen på kollegiale beslutninger (Bleiklie, 2018; Krücken et al., 2018; Želvys et al., 2021). Den lederstyrte modellens inntreden i akademia kritiseres fordi den kan føre til en overdreven tro på ledelsens kompetanse. En profesjonalisert ledelse har ikke nødvendigvis den faglige kunnskapen og kompetansen som trengs innenfor en utdanningsinstitusjon. Dette kan gjøre det nærliggende å søke effektive universalløsninger som ikke er tilpasset konteksten, og som heller ikke tar hensyn til virksomhetens særpreg (Hallonsten, 2022; Tjora, 2019). Hallonsten (2022) påpeker at det i verste fall kan føre til at ansatte opplever seg som brikker i systemet, og som det han omtaler som fremmedgjort arbeidskraft. Når høyere utdanning utvikler seg fra å være et faglig fellesskap, til å bli en mest mulig effektiv virksomhet, kan det oppstå misnøye, identitetskrise og spenninger blant de ansatte (Želvys et al., 2021).

Ideer og tankegods fra NPM og managerialisme representerer andre verdier enn det som tidligere har ligget til grunn i akademiske institusjoner. Ytelse, produksjon, effektivitet og resultatorientering kan utfordre tidligere etablerte verdier som autonomi, åpenhet og akademisk frihet. Samtidig påvirkes, som vi allerede har vært inne på i introduksjonen, forståelsen av kvalitet.

I Norge kan innføringen av Kvalitetsreformen i 2003 (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 2001) sies å være et intendert startskudd for kvalitetsforbedring i høyere utdanning. I de senere årene har man gjennom ulike reformer sett et stadig skifte i kvalitetsforståelsen med fokus på blant annet struktur, organisering, størrelse, robusthet og revelans, men også på betydningen av å etablere en kultur for kvalitet i utdanning. (Damsgaard, 2019; Meld. St. 18 (2014-2015); Meld. St. 16 (2016-2017); Meld. St. 16 (2020-2021)). Et sentralt trekk i utviklingen er likevel at kvalitet i utdanningssektoren i økende grad uttrykkes gjennom kvantitative termer, og at hovedfokus rettes mot kvalitetselementer som lar seg telle, måle eller registrere. Kvalitet blir dermed ofte et spørsmål om hvor mange, hvor mye og hvor fort, og kvalitet begrenses ofte til å handle om effektivisering, tellekanter, produksjon og kvantitet. Dette kan skape dårlige vilkår både for den frie forskningen og for prosesser som bidrar til danning og kritisk tenkning som over tid har vært sentrale verdier i utdanningslandskapet, men som det gir lite mening å kvantifisere (Damsgaard, 2019). Samtidig kan, som vi allerede har vært inne på, det profesjonelle ansvaret og prioritering av det som bidrar til faglig kvalitetsutvikling, tape terreng hvis kvalitet primært knyttes til resultater i henhold til gitte måleindikatorer (Solbrekke & Fremstad, 2018).

Markedslogikken vil også kunne legge til rette for økt konkurranse både mellom institusjoner, fag og ansatte (Berg et al., 2016; Johansen, 2020). Vi ser tendensen til en konkurranse mellom institusjoner om å vinne studentene. I kampen om studentene endres utformingen av institusjonens studietilbud. I verste fall kan det gå utover kvaliteten på studiene (Kårhus, 2011). Hvis målet samtidig er å produsere så mange studiepoeng som mulig ved å øke gjennomstrømmingen,

kan det bidra til at kravene til studentene senkes. Det kan på sin side svekke den faglige kvaliteten på utdanningene.

Man kan videre spore en konkurranse mellom vitenskapelige ansatte. Innenfor forskning i høyere utdanning har man sett hvordan vitenskapelige ansatte opplever seg selv som ansvarlige for egne prestasjoner og hvordan de stadig opplever seg presset til å prestere mer (Ball, 2012). Konkurranse, som er et sentralt element innenfor en markedslogikk, har følgelig også klare skyggesider. I konklusjonen i Johansens doktorgradsavhandling oppsummerer hun det slik: «Konkurranse på både mikro,- meso,- og makronivå ved universitetene utfordrer grunnleggende verdier som tillitt, respekt, åpenhet, solidaritet, kollegialitet og bringer med seg elementer av egoisme, kynisme og ignoranse» (Johansen, 2020, s. 215).

Andre konkluderer også med at NPM og managerialisme på langt nær har vært en suksess innenfor høyere utdanning. Ingold (2020, s. 5) tegner et dystert bilde gjennom å vise hvordan NPM, konkurranse og effektivitet har ført universitetene i feil retning. Han ønsker samtidig å rette søkelys mot hvordan vi kan skape et universitet for fremtiden ved å gjeninnføre den opprinnelige intensjonen om et universitet for fellesskapets beste. Universitetet må ifølge Ingold bygge på de fire grunnpilarene «freedom», «trust», «community» og «education». En ivaretagelse av dette grunnlaget vil gi muligheter og et mer optimistisk fremtidsbilde. I det følgende vil se nærmere på hva som kjennetegner New Public Governance (NPG) som bygger på andre verdier og andre tankesett enn NPM og managerialisme.

Også NPG kan forstås som en bølge av reformer. Tilnærmingen kan ses som en reaksjon på eller kritikk mot NPMs krav om standardisering, effektivisering og økonomisering. NPG understøtter verdier som samhandling, åpenhet og tillit, noe som kan stå i motsetning til managerialisme, mål- og resultatstyring (Torfing & Triantafillou, 2013). Det argumenteres innenfor NPG med at det er lite formålstjenlig å anvende forretningsmodeller fra det private næringsliv på verdiskapende institusjoner, som for eksempel høyere utdanning (Broucker et al., 2018). Offentlige institusjoner generelt, og kunnskapsinstitusjoner spesielt, er ikke, og skal ikke være, universelle og standardiserte (Osborne, 2006). Det må derfor legges et annet tankegodt til grunn.

Der NPM og managerialisme er inspirert av en top down-modell med en vektlegging av styring ovenfra gjennom en profesjonalisert kompetent ledelse (Almog-Bar, 2018; Tenbensel et al., 2021), kjennetegnes NPG av en bottom up-tilnærming preget av en tro på at både problemformuleringer og løsninger kommer nedenfra. Ledere skal da i større grad fungere som fasilitatorer og forhandlere (Donina & Paleari, 2019). Samarbeid og medvirkning for berørte parter løftes videre frem som en forutsetning. Innenfor høyere utdanning innebærer det at vitenskapelige ansatte skal inkluderes som likeverdige aktører i sektorens problemanalyse og løsningsforslag (Torfing & Triantafillou, 2013). Kort oppsummert har man innenfor NPG fokus på å forbedre resultater gjennom samarbeid og samskaping, og ikke gjennom en profesjonalisert ledelse (Osborne, 2010).

Tillitsreformen beskriver ønskede endringer i høyere utdanning. En av intensjonene med denne reformen er å vise mer tillit til de som utøver offentlige tjenester og deres kompetanse, og gi dem større handlingsrom. Dette kan forstås som en bevegelse i retning av NPG. Samtidig er det som vi allerede har vært inne på, fortsatt en rekke gitte føringer som styrer og begrenser handlingsrommet. Både organiseringen, rammefaktorene, ledelsesstrukturen og samfunnsoppdraget kan redusere mulighetene for problemanalyse og løsningsforslag som kommer nedenfra. Foreløpig fremstår NPG og samskaping mer som et ideal enn som en reell praksis når det gjelder utvikling av utdanningssektoren.

2.2. Å arbeide i høyere utdanning

Ulike studier viser at NPM som styringsideologi virker inn på vitenskapelige ansattes arbeidshverdag og påvirker roller, posisjoner, ansvar og oppgaver (Sugrue et al., 2018). Arbeidsdagen byr på muligheter og handlingsrom, men den preges også av utfordringer, restriksjoner, spenninger og kryssende krav og forventinger (Dusi & Huisman, 2021; Maclean, 2016; Mahony & Weiner, 2019; Scharff, 2016; Tjora, 2019). I Forskerforbundets medlemsundersøkelse fra 2022 er det 69% av de 4424 som svarte på undersøkelsen, som er tilfredse eller svært tilfredse med jobben sin (Forskerforbundet, 2022b). Det de er mest fornøyde med, er arbeidsoppgavene og fagmiljøet. Rammevilkår som lønn og midlertidighet er områder det er knyttet misnøye til. Želvys et al. (2021) peker også på at det har blitt endringer i arbeidsvilkårene, inkludert økt bruk av midlertidige ansettelse, flere administrative oppgaver for vitenskapelige ansatte, mer resultatorientering, og spenninger mellom faglig kvalitet og effektivitet. I det følgende retter vi søkelyset mot forskning som belyser hvordan vitenskapelige ansatte erfarer å arbeide i dette landskapet. Det er tre temaer som utkrystalliseres.

Det første handler om større arbeidspress. Både nasjonale og internasjonale studier belyser hvordan vitenskapelige ansatte opplever en økende arbeidsbyrde (Sugrue et al., 2018; Tjora, 2019; Želvys et al., 2021). I tillegg til tradisjonelle oppgaver innen undervisning og forskning, registreres det en betydelig økning i administrative oppgaver (Akalu, 2016; Forskerforbundet, 2022b). Det medfører at ansatte må levere resultater på stadig flere områder, og at arbeidsmengden øker. Når ansatte investerer mer tid i arbeidet, fører det til lange arbeidsdager som spiser av deres fritid og tid med familie (Bell et al., 2012; Guthrie et al., 2018). I en spørreundersøkelse som inkluderte 2186 vitenskapelig ansatte og 2551 teknisk og administrativt ansatte ved tre universiteter i Norge, kommer det frem at økt arbeidspress går ut over familielivet og kan føre til konflikter mellom arbeid, fritid og familie. Å balansere arbeid og livet utenom jobb oppleves som krevende og kan føre til stress og følelse av utbrenthet. Studien viser at de som er ansatt i vitenskapelige stillinger, opplever større konflikt mellom arbeid og familieliv enn de som er teknisk og administrativt ansatte (Torp et al., 2018).

Økt arbeidspress kommer også frem i Forskerforbundets medlemsundersøkelse (2022b). Resultatene viser en gjennomgående opplevelse av tidsknapphet som gjør at det er umulig å håndtere alle pålagte oppgaver og oppfylle kravene uten å ta fritiden til hjelp. Arbeidspresset er

knyttet til å få gjort kjerneoppgavene generelt og forskningsarbeidet spesielt. Det sistnevnte arbeidet flyttes ofte til fritiden, derav betegnelsen fritidsforskning slik det uttrykkes i Forskerforbundets forskningsmelding (Forskerforbundet, 2022a). Statsansattundersøkelsen fra 2021 inkluderer 4136 medarbeidere og 769 ledere. I denne undersøkelsen er det blant de av informantene som jobber med forskning og undervisning, flest som er uenig i at det er en god balanse mellom arbeid og fritid. Det er også i denne gruppen ansatte der den høyeste andelen er uenig i at de sjelden er stresset pga. jobben sin (Direktoratet for forvaltning og økonomisering, 2022)

Arbeidsuker ut over det som er normert arbeidstid, rapporteres også i Tidsbruksundersøkelsen der 7634 respondenter sendte inn svar. Vitenskapelige ansatte arbeider gjennomsnittlig over 46 timer pr. uke. Professorene jobber aller mest med et gjennomsnitt på 49 timer i uken (Wendt et al., 2021). Ansatte i ulike stillingskategorier bruker mer tid på administrative oppgaver og mer tid på undervisning og formidling enn før. Samtidig rapporterer ansatte at de verken har tid nok til å undervise eller til å forske.

Samtidig som ansatte erfarer en økende arbeidsmengde står de ansatte i høyere utdanning overfor et økt krav til produktivitet (Dusi & Huisman, 2021; Tjora, 2019). Både mengden arbeid og økte krav til resultater bidrar til at vitenskapelige ansatte opplever et stort arbeidspress. I

Underviserundersøkelsen kommer det også frem at de ansatte opplever et tidspress, og at det går mer ut over arbeidet med FoU enn innsatsen når det gjelder undervisning (Amundsen et.al, 2021). Når det er vanskelig å innfri kravene, kan de ansatte få en følelse av å ikke lykkes med arbeidet (Berg et al., 2016; Dusu & Huisman, 2021). En slik situasjon er urovekkende særlig når vi vet at arbeidspress, spesielt knyttet til økt arbeidsmengde og økte produktivitetskrav, er en sentral årsak til at vitenskapelige ansatte vurderer å avslutte sitt arbeidsforhold (Forskerforbundet, 2022b).

Det andre temaet som går igjen i ulike studier, er at vitenskapelige ansatte innenfor høyere utdanning opplever at de befinner seg i et komplekst spenningsfelt, der de møter ulike og motstridende forventinger og krav (Maclean, 2016). I dette spenningsfeltet oppleves den akademiske friheten å være under press. Innføringen av tiltak i tråd med NPM, med tydeligere retningslinjer, økt ledelseskontroll og mer detaljert styring kan nettopp gå bekostning av ansattes autonomi og akademisk frihet (Henkel, 2007). I Forskerforbundets medlemsundersøkelse er faglig frihet noe som trekkes frem som en viktig grunn til at man blir i academia. Følgelig skaper det bekymring når friheten oppleves å være under press. (Forskerforbundet, 2022b).

Et annet sentralt område som det knytter seg spenninger til, er forståelsen av kvalitet i høyere utdanning. Kvalitetsbegrepet er løftet frem både i forskning og i politiske «festtaler», og det legges vekt på økt kvalitet både i undervisning og forskning (Elken & Stensaker, 2018; Riksrevisjonen, 2023; Seyfried & Pohlenz, 2018). Parallelt med økt oppmerksomhet på kvalitet i høyere utdanning pågår det med basis i ulike forståelser diskusjoner knyttet til hva kvalitet i utdanning er (Cheng, 2014; Damsgaard, 2019; Harvey & Green, 1993; Stensaker & Prøitz, 2015). Vi skal ikke føre kvalitetsdiskusjonen videre her, men det er verdt å merke seg at det er studier som avdekker at

vitenskapelige ansatte og ledelse synes å ha ulikt fokus. Der de ansatte vektlegger høy kvalitet i undervisning og forskning, synes ledere å være mer opptatt av effektivitet og målstyring (Cardoso et al., 2016; Manatos et al., 2017). Ulik forståelse av kvalitet kan skape uklare forventinger og være utfordrende for de vitenskapelig ansatte som skal operasjonalisere kvalitet i hverdagen. Samtidig synliggjør spenninger når det gjelder kvalitetsforståelser på kollisjonskurs, også en maktdynamikk og maktforskyvning. Det kan synes, som vi allerede har vært inne på, som om vitenskapelige ansatte ikke lenger har den samme autonomien til å definere hva som er kvalitet (Bleiklie & Frølich, 2014).

Utfordringer knyttet til kvalitetsarbeid i høyere utdanning synliggjøres også i Riksrevisjonens rapport om kvalitetsarbeid i utdanningene. Her gis det tydelig signaler om at universiteter og høyskoler ikke legger godt nok til rette for at undervisere skal arbeide med kvalitetsutvikling i studieprogrammene. Dette arbeidet prioriteres ikke til tross for at det blir sett på som nødvendig for å sikre god utdanningskvalitet. Den mangelfulle tilretteleggingen for slikt arbeid forklares blant annet med at utdanningsoppgaven synes å ha mindre prestisje enn forskning innenfor høyere utdanning (Riksrevisjonen, 2023). Samtidig er det kanskje slik at det å etablere, følge opp og tilfredsstille omfattende kvalitetssikringssystemer, bidrar til at prioritering av faglig kvalitetsutvikling kommer i skyggen.

Både kravet om kvalitet, diskusjonene rundt utdanningskvalitet i høyere utdanning, prioritering når det gjelder kvalitetsarbeidet og spenningen mellom forskning og undervisning får innvirkninger på de vitenskapelige ansattes arbeid (Akalu, 2016; Bleiklie & Frølich, 2014; Elken & Stensaker, 2018).

Ese (2019) beskriver i sin doktorgradsavhandling, der han intervjuet 25 forskere, ulike strategier for å håndtere motstand mot pålegg og retningslinjer i et utdanningssystem preget av managerialisme. Informantene i hans studie viste mye motstand mot systemet, rett og slett for å holde kvaliteten oppe. Ese identifiserte fire former for motstand. Den første innebærer å være lite synlig og operere med det som omtales som «gjemmekontor». Viser man seg på kontoret, blir arbeidsdagen fort spist opp, og man får ikke gjort det man skal. Alle avbruddene hemmer kvaliteten på arbeidet, og derfor må man skjerme seg mot oppstykkningen ved å ikke være til stede på kontoret. Den andre strategien er å spille dum og late som om man ikke forstår eller ikke har hørt om reglene eller retningslinjene. Hvis flere velger denne strategien sammen, er det lettere å slippe unna med det. En tredje motstandsform er å bare la være å gjøre ting og ignorere retningslinjer man er forventet å følge. Dette er en reaksjon i møte med retningslinjer som oppfattes som uten mening. Den siste motstandsformen er å gjøre mye mer enn forventet. I følge Ese viser dette hvordan motstand innenfor academia er annerledes enn annen motstand. Denne motstandsformen handler om at forskerne vil gjøre godt arbeid på ulike arenaer og derfor må gjøre mer eller noe annet enn det lederne forventer eller det retningslinjene tilsier, for å opprettholde kvaliteten på det faglige arbeidet. Motstanden kan forstås som et forsvar for kvalitet og en kamp for en akademisk frihet som reduseres innenfor et system preget av managerialisme. Når det man pålegges er på kollisjonskurs med de akademiske verdiene og den faglige kvaliteten, oppfatter forskerne i Eses studie seg berettiget til å vise motstand (Ese, 2019; Mathisen, 2019).

I det følgende vil vi se nærmere på det tredje temaet, psykisk uhelse. Ulike studier antyder en sammenheng mellom nye styringsideologier i høyere utdanning og psykisk uhelse blant ansatte (Berg et al., 2016; Gill, 2016; Henkel, 2005). Endrede arbeidsvilkår kan ha negative konsekvenser for de ansattes psykiske helse og bidra til angst, depresjon og stress (Clarke et al., 2007), og også føre til søvnløshet, skyldfølelse, usikkerhet, skam og opplevelse av manglende mestring (Gill, 2016; Sullivan & Simon, 2014). I en rapport om mental helse blant forskere i Storbritannia pekes det på at det eksisterer begrenset forskning om en evidensbasert sammenheng mellom psykisk helse og opplevelse av arbeidet. De undersøkelsene som finnes, indikerer likevel at majoriteten av universitetsansatte opplever jobben som stressende, og at de har større risiko for å utvikle psykiske helseutfordringer enn andre yrkesgrupper. Det samme gjelder risikoen for utbrenthet. Også her er de universitetsansatte mer utsatt enn andre arbeidstakere, og de befinner seg på linje med ansatte innenfor helsesektoren som er i en høyrisikogruppe. Det vises også til forskning som tyder på at ansattes arbeidsvilkår kan være en medvirkende årsak til utvikling av psykiske helseproblemer. Samtidig fremkommer det at mer autonomi i jobben, økt medvirkning, støttende ledelse og mer tid til forskning gir økt jobbtilfredshet blant akademikere og at muligheten til profesjonell utvikling reduserer stress. Det er videre rapportert at den psykiske helsen blant forskere i høyere utdanning er forverret og at jobbtilfredsheten på de fleste områder som påvirker stress, er dårligere hos denne gruppen sammenlignet med andre yrkesgrupper (Guthrie et al., 2018).

Økte krav om resultater, midlertidige ansettelse og i tillegg økt konkurranse og rangering av akademisk prestasjon skaper en usikker jobbsituasjon blant vitenskapelige ansatte (Berg et al., 2016; Loveday, 2018). Denne usikkerheten kan også gi en voksende følelse av angst og stress (Clarke et al., 2007; Želvyš et al., 2021). En stressende jobbsituasjon handler følgelig ikke bare om overveldende arbeidsbelastning. Jobbstress kan også henge sammen med posisjonering i et akademisk hierarki preget av maktkamper. Opplevelsen av stress kan videre knyttes til hvordan ledelse utøves i institusjonen (Collier, 2014; Maclean, 2016). Mental uhelse hos vitenskapelige ansatte kan dessuten ses i sammenheng med opplevelsen av en arbeidshverdag det er vanskelig å mestre (Gill, 2016; Maclean, 2016).

Det er problematisk hvis slike opplevelser blir egenskapsforklart og forstått som individuelle anliggender. Det vil kunne bidra til at blikket vendes bort fra at mulige årsaker til mental uhelse også kan ligge i systemene. Loveday (2018) argumenterer nettopp for at slike helseutfordringer kan ses som et symptom på problemer som følger i kjølvannet av et nyliberalistisk utdanningslandskap og usikre arbeidsvilkår.

I dette kapitlet har vi rettet søkelyset mot styring av utdanningssektoren og eksisterende kunnskap om det å være ansatt i høyere utdanning. I det følgende ser vi nærmere på vår egen studie.

3. Metode

I dette kapitlet gjør vi rede for valg av metode og hvordan det empiriske materialet er samlet inn. Vi beskriver hvordan rekruttering av informantene har foregått, og hvordan utvalget er sammensatt. Videre presenterer vi kriteriene for søk når det gjelder den forskningen vi trekker frem, før vi gir et bilde av analysearbeidet og det vi omtaler som dobbelt induksjon. Vi retter så et kritisk blikk på egen studie. Kapitlet avsluttes med en kort beskrivelse av hvordan funnene presenteres.

3.1. Nettskjema og kvalitativ rundspørring

For å gjøre studien mest mulig transparent allerede ved oppstart ble det laget en [nettside](#) med informasjon om studien. Her presenteres prosjektet og de som inngår i prosjektgruppen. Invitasjonen til å delta i studien, en kort videopresentasjon og et intervju med prosjektlederen publisert i Khrono, som er en nettavis for høyere i utdanning i Norge, er også lagt ut på nettsiden. Den mest sentrale informasjonen samt spørreskjemaet foreligger på både norsk og engelsk. Denne rapporten er også lagt ut på nettsiden.

For å kunne inkludere mange informanter i studien, valgte vi som allerede nevnt, spørreskjema som metode. Vi benyttet et nettskjema uten mulighet for personidentifikasjon. Skjemaet besto av bakgrunnsspørsmål og ett åpent spørsmål der informantene ble bedt om å skrive en tekst. Den tilnærmingen vi har brukt, kan omtales som en kvalitativ rundspørring (Tjora, 2021) – en metode som er beskrevet som en kombinasjon av spørreskjema og intervju.

De åtte bakgrunnsspørsmålene innledningsvis i skjemaet omhandler:

- kjønn
- alder
- antall år som ansatt i høyere utdanning
- stillingskategori
- fagområde
- om stillingen er fast eller midlertidig
- stillingsprosent
- om informantene har tatt kurs i universitets- og høyskolepedagogikk.

Informantene ble bedt om å skrive stillingsprosent med tall. De øvrige bakgrunnsspørsmålene har faste svarkategorier. Det siste og niende spørsmålet er som allerede nevnt, et åpent spørsmål der vi, slik vi kunne gjort i et intervju, spør informantene om selv å beskrive hvordan det er å være ansatt i høyere utdanning. Ut fra tidligere erfaring med spørreskjemaer av denne typen valgte vi å formulere noen «hjelpespørsmål» i den innledende teksten til det åpne spørsmålet fordi det kan være uvant å besvare slike åpne tekstspørsmål i et spørreskjema. Spørsmålet innledes på følgende måte:

Skriv en tekst om hvordan det er å være ansatt i høyere utdanning. Du velger selv hva du vil legge vekt på. Du velger også selv omfang og form på teksten, men vi

håper at du velger å beskrive og utdype heller enn å bruke kulepunkter og stikkord. Kanskje kan noen av disse spørsmålene være til hjelp for deg: Hva er det som preger arbeidshverdagen din, og hvilke muligheter og utfordringer byr den på? Hva fremmer og eventuelt hemmer kvalitet i høyere utdanning slik du ser det? Hvilke endringer kunne du ønske deg?

Informantene har forholdt seg ulikt til «hjelpespørsmålene». Noen få har brukt dem som struktur for sin tekst og har besvart alle spørsmålene i den rekkefølgen de er presentert. De fleste har imidlertid skrevet en sammenhengende tekst som beskriver ulike aspekter ved arbeidshverdagen. Dette kommer vi tilbake til.

3.2. Utvalget

Vi ville gå bredt ut i rekruttering av informanter. Kriteriene for å kunne delta i studien var at informantene måtte være vitenskapelig ansatt i høyere utdanning i Norge og selv ha et ønske om å delta i studien. En ulempe med kvalitativ rundspørring er at det kan være tidkrevende å få tak i informanter. Særlig krevende kan det være i en tid der vitenskapelig ansatte får mange forespørsler om å delta i undersøkelser. Vi var derfor innstilt på å bruke tid på å rekruttere informanter og å ta i bruk ulike måter å rekruttere dem på. Vi gikk offentlig ut med informasjon og invitasjon, vi sendte informasjon med invitasjon om deltakelse via faglige ledere i det norske utdanningssystemet, og vi brukte våre egne nettverk. I det følgende utdyper vi disse tilnærmingene.

Studien ble først beskrevet i et [intervju i Khrono](#). I intervjuet ble det også gitt informasjon om hvordan ansatte som ønsket det kunne delta. Etter noen uker var det en [oppfølgingssak](#) i samme avis. Også her var det informasjon om hvordan man kunne delta. I kjølvannet av begge disse oppslagene var det mange som besvarte nettskjemaet.

Parallelt med det første intervjuet i Khrono ble det sendt ut en mail til alle dekaner ved alle utdanningsinstitusjoner i Norge der de ble bedt om å videresende invitasjon til sine vitenskapelige ansatte om å delta i studien. Vi fikk raskt tilbakemeldinger som viste at dekanene forholdt seg ulikt til henvendelsen. Noen mailet tilbake til oss, viste interesse for undersøkelsen og bekreftet at informasjonen og invitasjonen var videresendt. Andre svarte at de ikke ønsket å videresende invitasjonen til de ansatte av hensyn til den belastningen som ligger i et høyt antall undersøkelser ansatte inviteres til å delta i. På noen utdanningsinstitusjoner var det en felles policy å svare nei til å videresende invitasjoner om å delta i slike studier. På andre institusjoner fremkom det at det var ulik praksis på dette området, og at dekanene derfor løste dette på ulik måte. Noen dekaner var opptatt av å forsikre seg om at informantenes svar ikke kunne spores tilbake til institusjonen før de sendte invitasjonen ut. Andre etterlyste informasjon og spørreskjema på engelsk. Som et svar på sistnevnte, utviklet vi et engelsk nettskjema, og vi laget sentral informasjon på engelsk både på nettsiden og i oppdatert informasjon ut til fagmiljøene. Etter dette økte andelen engelske svar, men det kom gjennom hele datainnsamlingsperioden også engelskspråklige svar i den norske versjonen av nettskjemaet. Vi fikk tilbakemelding fra noen vitenskapelige ansatte som hadde kollegaer ved egen

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

institusjon som hadde fått invitasjon til å delta og lurte på hvorfor ikke de også hadde fått en slik invitasjon. Noen satte også spørsmålstegn ved hvorfor vår undersøkelse ikke ble sendt ut fra ledelsen når de omtrent samtidig fikk invitasjon fra den samme ledelsen om å delta i andre studier. Fordi vi erfarte at praksis var ulik med hensyn til å rekruttere informanter via den formelle kanalen som øverste leder ved et fakultet representerer, iverksatte vi tredje trinn i rekrutteringen.

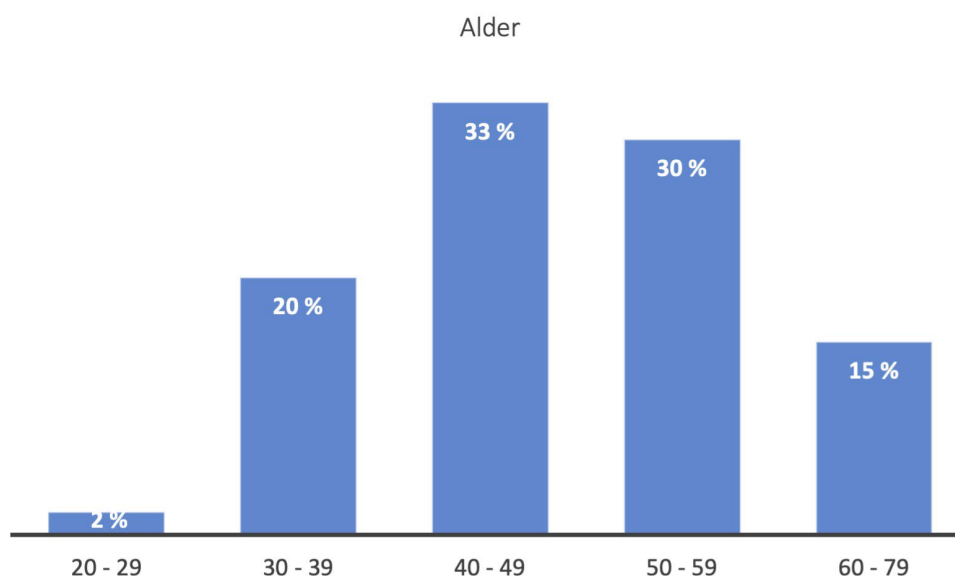
Her hentet vi inspirasjon fra det som omtales som snøballmetoden (Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Vi laget en felles oversikt over kontakter vi i prosjektgruppen hadde i våre nettverk på ulike institusjoner, og sendte samtidig en forespørsel til alle disse kontaktpersonene med spørsmål om de kunne videresende informasjon om studien med lenke til nettsted og nettskjema til kollegaer i sine nettverk.

Da nettskjemaet ble lukket, var det 283 informanter som hadde fylt ut og levert skjemaet.

I det følgende presenterer vi utvalgets sammensetning.

Det er langt flere kvinner enn menn med i undersøkelsen. Av de 283 informantene er 65 % kvinner, 34 % er menn, og 1 % svarer annet på spørsmål om kjønn.

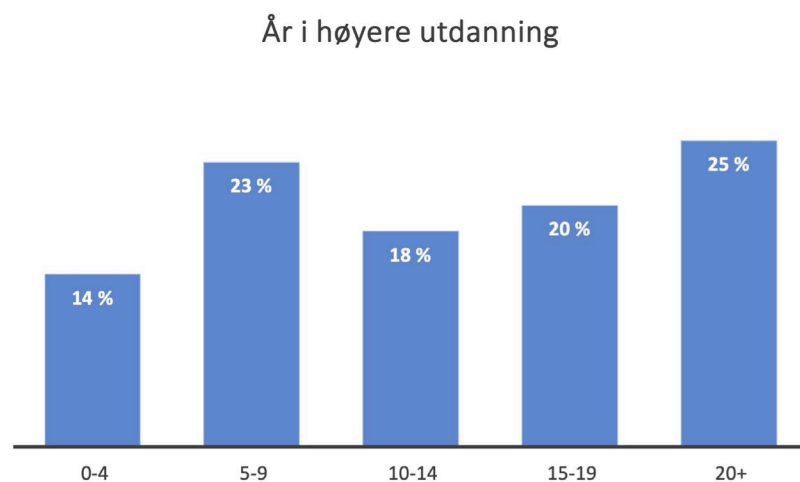
Figur 1 viser aldersfordeling blant informantene som inngår i utvalget.



Figur 1: Informantene i utvalget prosentvis fordelt på aldersgrupper

Som fremstillingen viser, er det spredning i utvalget når det gjelder alder. Det er flest informanter i aldergruppen 40-49 og nesten like stor andel i kategorien 50-59. Lavest andel informanter finner vi i alderen 20-29 år.

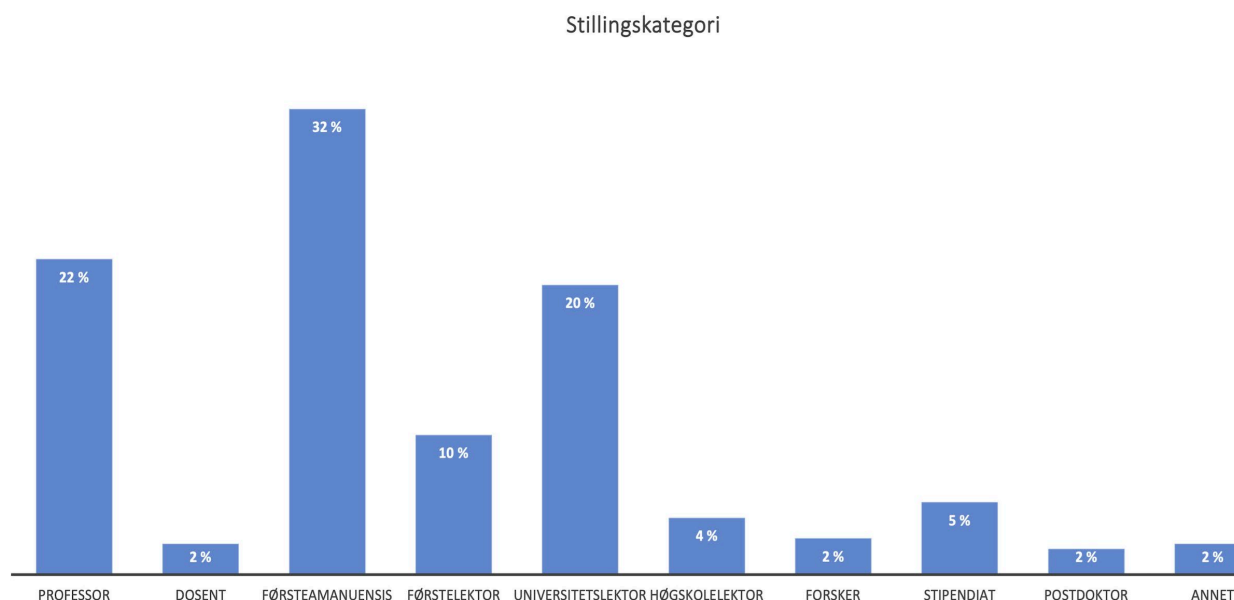
Også når det gjelder hvor mange år informantene har jobbet i høyere utdanning, er det spredning i utvalget.



Figur 2: Arbeidsår i høyere utdanning blant informantene i utvalget prosentvis fordelt

De som har mest erfaring fra sektoren, og har jobbet i høyere utdanning i 20 år eller mer, utgjør som det fremkommer av figur 2, den største gruppen blant våre informanter. Nesten like stor andel av informantene befinner seg i kategorien 5-9 år. Også de relativt nyansatte er representert i utvalget.

Fremstillingen nedenfor viser fordeling i utvalget når det gjelder stillingskategori.



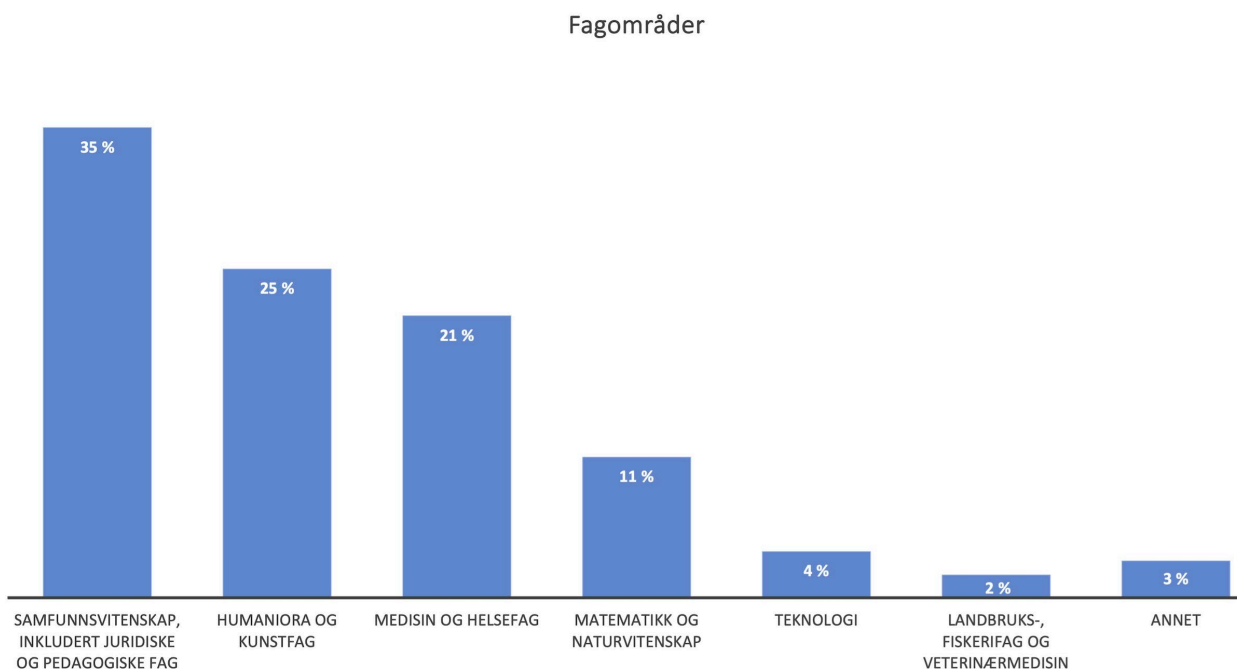
Figur 3: Stillingskategori blant informantene i utvalget prosentvis fordelt

Førsteamanuensene utgjør, som figur 3 viser, den største gruppen og professorene den nest største. Samlet utgjør disse to gruppene 54 % av utvalget. Universitetslektorer og

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

høyskolelektorer utgjør tilsammen 24%, mens dosentene og førstelektorene samlet utgjør 12 %. Informanter som er ansatt som forsker, postdoktor eller stipendiat, og følgelig primært arbeider med forskning, er på tilsammen 9 %. I annetkategorien som utgjør 2 % av utvalget, inngår også høyskolelærere.

Utvalget inneholder videre informanter fra ulike fagområder.



Figur 4: Fagområder blant informantene i utvalget prosentvis fordelt

Den største gruppen av informantene våre jobber, som figur 4 viser, innenfor fagområdet samfunnsvitenskap inkludert juridiske og pedagogiske fag. Den nest største informantgruppen, finner vi innenfor humaniora og kunstfag. Nesten like stor andel har medisin og helsefag som sitt fagfelt. Andre fagfelt er også representert i utvalget. Færrest jobber innenfor landbruks-, fiskerifag og veterinærmedisin.

66 % av de 283 informantene hadde tatt eller tok emner i universitet- og høyskolepedagogikk på undersøkelsestidspunktet.

85 % av informantene svarer at de har fast stilling, mens 15 % hadde midlertidig stilling da de deltok i undersøkelsen. Prosentene er her regnet ut fra en N på 271. Grunnen til dette er at vi først prøvde ut skjemaet uten å ha spørsmål om fast eller midlertidig stilling med. De 12 «prøveklutene» fikk derfor ikke dette spørsmålet. Det samme gjelder spørsmål om stillingsprosent. Også her er N 271. Vi har inkludert svarene fra prøverunden i analysen vår fordi også «prøveklutene» hadde fylldige svar på det åpne spørsmålet og fordi den eneste forskjellen mellom prøverunden og det endelige skjemaet er at spørsmålene om fast eller midlertidig stilling og stillingsprosent er lagt til i det endelige skjemaet.

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Av de 271 som fikk spørsmål om stillingsprosent, er det 89 % som har 100 % stilling, 4 % jobber 120 % stilling, 3 % jobber 50 % stilling, mens 4 % jobber mindre enn halv stilling. Et klart flertall av informantene er følgelig i hel stilling.

3.3. Søkekriterier – relevant forskning

For å få et innblikk i hva som finnes av relevant forskning på feltet og for å kunne se vår studie i lys av eksisterende kunnskap utførte vi et systematisk litteratur-/forskningsøk.

Arbeidet startet med å identifisere to retningsgivende spørsmål for søkene: Hvilke utviklingstendenser og rammevilkår har vi i høyere utdanning, i både norsk og europeisk sammenheng? Hvordan opplever vitenskapelige ansatte sin arbeidshverdag?

Neste steg i prosessen var å søke etter forskning knyttet til disse spørsmålene. Søkene ble primært gjort gjennom Oria, Eric og Taylor & Francis. Følgende søkeord ble benyttet:

- Høyere utdanning
- Universitet og høyskole
- Vitenskapelige ansatte
- Ansatte UH-sektoren
- Lærere
- Arbeidsdag
- Arbeidshverdag
- Arbeidslivskvalitet

På engelsk ble det søkt etter følgende ord:

- Quality in Higher Education
- Scientific staff
- Quality of work life
- Academic work life

Det systematiske søket bidro til at vi fant oversiktsartikler og antologier som ga oss innblikk i relevant forskning på feltet. Samtidig ledet dette oss til annen relevant forskningslitteratur.

Vi systematiserte søkeresultatene i en tabell som viste type litteratur, forfatter, tittel, tema, problemstilling og relevante funn. Etter hvert som vi arbeidet oss gjennom litteraturen, utkrystalliserte det seg ord som gikk igjen i ulike publikasjoner. Eksempler på dette er New Public Management, managerialisme, New Public Governance, effektivisering, produksjon, byråkratisering, midlertidige ansettelser, karrierejag, trivsel, angst og psykisk helse blant ansatte i høyere utdanning, betydningen av arbeidsfellesskapet i academia, akademisk frihet og kryssende forventninger. Med basis i den kunnskapen vi gjennom søkene fikk innblikk i, identifiserte vi noen sentrale temaer som ble belyst i ulike studier. Det er disse hovedtemaene som ligger til grunn for det utvalget som er gjort i presentasjonen av kunnskap på feltet i kapittel 2.

3.4. Analyse av tekstene

Med et så stort kvalitativt materiale som vi hadde, valgte vi å ta i bruk NVivo som analyseverktøy. Dette programmet egner seg godt til å strukturere et omfattende kvalitativt materiale og passer godt til induktiv analyse (Klemp, 2012). Første steg i analysen foregikk imidlertid på «gamlemåten» med penn og papir.

Inspirert av Braun og Clarkes tematiske analyse (2008) gjorde alle i prosjektgruppen seg først kjent med alle tekstene. Vi leste gjennom det samlede materialet hver for oss og kodet så materialet gjennom å notere sentrale nøkkelord fra tekstene. Basert på denne individuelle kodingen jobbet vi med en sammenfatning av materialet for i fellesskap å identifisere temaer som gikk igjen. Disse ble så benyttet som grunnlag for forslag til hovedkategorier i den innledende analysefasen. To av deltakerne i prosjektgruppen hadde deretter ansvar for å jobbe videre med analysen av materialet i NVivo. De empirisk baserte hovedkategoriene ble lagt inn i NVivo, og tekstutdragene ble plassert i de kategoriene som var etablert. Vi erfarte raskt at hovedkategoriene var vide og rommet mange aspekter. Materialet er sammensatt, og mange av tekstutdragene ble lagt i flere kategorier. For å fange opp ulike elementer etablerte vi tidlig i denne prosessen en rekke underkategorier etter hvert som nyansene i materialet trådte frem. Relativt raskt hadde vi følgelig et kart av både hovedkategorier og underkategorier som vi brukte i det videre analysearbeidet. Fordelen med dette var at dette arbeidet ble strukturert og effektivt. Samtidig bidro det at vi hadde en rekke underkategorier som var etablert tidlig i prosessen på basis av få funn, til at vi hadde en tendens til å lete etter det i materialet som passet til de underkategoriene vi allerede hadde etablert. Dette bidro til en til dels fragmentert analyseprosess som gikk på bekostning av en åpen utforsking av hver enkelt tekst. Vi hadde en opplevelse av at underkategoriene ble for styrende for analysen og besluttet derfor å starte analysearbeidet i NVivo på nytt og velge en annen strategi. Etter den første prøverunden med analyse ble noen av hovedkategoriene vi startet med, endret. Utgangspunktet for hovedkategoriene var fortsatt det felles arbeidet prosjektgruppa hadde gjort i forkant av innlegging av data i NVivo, men prøveanalysen bidro til at vi slo sammen eller slettet kategorier, og vi endret noen kategorinavn. I denne prosessen skrev vi memos som tydeliggjorde de endringene som ble gjort, og hvorfor vi foretok endringene. Slike memos er en sentral del av det Klemp (2012) omtaler som redskap i en refleksiv forskningsprosess. Så begynte vi analysearbeidet i NVivo på nytt. Vi etablerte denne gangen ikke underkategorier underveis, men opererte i første omgang bare med hovedkategorier. Da alt materialet var plassert i hovedkategorier, startet vi andre del av analysen. Den besto av en ny runde tematisk analyse med koding av det materialet som nå var plassert i hver hovedkategori. Innenfor hver av disse kategoriene etablerte vi så nye underkategorier, men denne gangen med basis i det som ut fra hele materialet fremsto som hovedtendensene innenfor hver hovedkategori. Slik kan man si at analyseprosessen ble preget av det som kan kalles en dobbelt induksjon der vi lette etter mønstre, temaer og kategorier i empirien både i etableringen av hovedkategoriene og i det helhetlige i arbeidet med å komme frem til dekkende underkategorier (Nilssen, 2012).

Da vi var ferdige med analysen i NVivo og begynte på arbeidet med denne rapporten, leste vi gjennom materialet nok en gang. Det resulterte i nye endringer i kategorikartet. Noen kategorier ble slått sammen, og noen underkategorier ble flyttet. Denne syntetiserende prosessen bidro til en ytterligere fortetting og en klargjøring av tematisk sammenheng mellom kategorier (Klemp, 2012). I presentasjonen av empirien i denne rapporten har underkategoriene fått empirinære navn. Vi har vært opptatt av å finne «den gode tittelen» på hver underkategori for å fange opp essensen i funnene, men også for å skape liv i teksten. De sitatene som er plukket ut, er unike i den forstand at de er skrevet av enkeltinformanter, men de er også valgt fordi de representerer funn som står sentralt i materialet (Dalen, 2004, s.95).

3.5. Et kritisk blikk på egen studie

Noe av kritikken mot kvalitativ rundspørring er at man ikke har oversikt over utvalget (Tjora, 2021). Ved bruk av nettskjema og med den måten vi har rekruttert informanter på, kan det være mulig for andre enn de som er i målgruppen å få tilgang til skjemaet og besvare det. Det kan også være mulig for folk å svare flere ganger. En av informantene har fremmet denne kritikken i sitt svar på det åpne spørsmålet. Vi ser imidlertid ikke dette som noe problem i vår studie. Alle informantene har fylt ut bakgrunns spørsmålene, og alle har innhold i det åpne spørsmålet som er relevant for arbeid i sektoren. Vi legger dessuten ikke vekt på telling, men på å få frem tendenser i materialet, og gjennom informantenes svar å få frem fortellingen om høyere utdanning, slik den fremkommer i vår studie.

En annen innvending mot kvalitativ rundspørring er at det er en fare for at utvalget blir skjevt (Tjora, 2021). En rekruttering inspirert av snøballmetoden der informanter i våre nettverk ble bedt om å rekruttere informanter i sine nettverk, kan forsterke denne faren. Vi har presentert sammensetningen av vårt utvalg for å få frem fordelingen på informantene når det gjelder kjønn, alder, stilling, fagområde og antall år i academia. Her fremkommer det at det er variasjon i utvalget, men også skjevheter. Ulike kjønn er representert i utvalget, men det er et klart flertall kvinner. Alle fagområder er også representert, men det er størst antall informanter fra samfunnsvitenskapelige fagområder og humaniora. Som det allerede har fremkommet, var vi ikke opptatt av å velge et strategisk og representativt utvalg, men å invitere åpent slik at de som er interessert i tematikken, skulle få mulighet til å delta i studien. Vi kan uttale oss om tendensene i vår studie og ut fra vårt materiale tegne et bilde av høyere utdanning sett med informantenes øyne, men vi har ikke grunnlag for å hevde at det som kommer frem i vår studie, gjelder for hele sektoren. Samtidig styrker det studiens troverdighet og overførbarhet at hovedtendensene i vårt materiale på flere områder samsvarer med det som fremkommer i annen forskning (Thagaard, 2018).

Materialet som helhet er også nyansert og variert. Informantene skriver om det gode ved å jobbe i høyere utdanning, de setter ord på gledene og legger vekt på mulighetene. Utvalget er variert også når det gjelder informantenes erfaring med og syn på hvordan det er å arbeide i høyere utdanning. Men det mest dominerende er likevel beskrivelsen av en rekke utfordringer knyttet til ulike aspekter ved å jobbe i høyere utdanning. Så selv om det ikke bare er negative aspekter som trekkes frem, er det utfordringene som dominerer og utdypes mest.

Vi kan ikke se bort fra at en studie som vår, først og fremst appellerer til de som har et kritisk blikk på sektoren, og at vår rekruttering av utvalget med åpen invitasjon og bruk av snøballmetoden, kan innebære en seleksjonsskjevhet. Det kan være forklaringer på at det er de erfarte utfordringene som har fått størst plass i vår undersøkelse. Som allerede redegjort for, avdekker imidlertid andre studier og kartlegginger en rekke sammenfallende utfordringer i sektoren. Den offentlige debatten gjenspeiler også en del av de samme problemområdene som våre informanter trekker frem. Vår studies fortelling om det å være vitenskapelig ansatt i høyere utdanning berører følgelig tematisk mye av det samme som allerede er beskrevet som utfordringer innenfor akademisk arbeid.

Når man benytter kvalitativ rundspørring, er det mulig å få et høyt antall informanter. Dette kan gi et omfattende empirisk materiale og er en klar fordel med å velge en slik tilnærming. Det kan også sies å være en fordel at muligheten til å påvirke informantene underveis i datainnhentingene reduseres når man benytter kvalitativ rundspørring. Samtidig kan det være en ulempe at man ikke har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål hvis noe i svarene er uklart eller der det hadde vært interessant med en ytterligere utdyping, slik man kan i et intervju. Vi var i denne sammenheng opptatt av bredden og av å få frem mange «stemmer» og ga derfor avkall på muligheten til å borre videre i informantenes svar. I kjølvannet av denne rapporten er det mulig å følge opp sentrale funn i vår studie med dybdeintervjuer som kan belyse temaer som det kan være interessant å utforske nærmere.

Spørreskjema som form kan innby til at det gis korte svar på de åpne spørsmålene fordi man forventer at det skal gå raskt å svare. Vi beskrev i invitasjonen som ble sendt ut hva skjemaet besto av. Det betyr at de som leste informasjonen, visste hva de gikk til. Gjennomgående har informantene svart med utfyllende tekst på det åpne spørsmålet. Vi har følgelig ikke erfart noe av det som kan være en utfordring med en kvalitativ rundspørring, nemlig at mange svarer svært kortfattet fordi surveyformen gjerne innbyr til det. Et spørreskjema som har en kombinasjon av avkrysnings spørsmål og et åpent tekstspørsmål, kan likevel være en krevende form for noen. Noen få informanter uttrykker dette som kommentar i skjemaets åpne spørsmål. Men det er også informanter som avslutter sin tekst med å takke for muligheten skjemaet ga til å sette egne ord på det som preger arbeidshverdagen. Samtidig kan vi ikke se bort fra at formen, med hovedvekt på det åpne spørsmålet, har ført til at informanter som er mindre vant til en kvalitativ tilnærming har unnlatt å besvare skjemaet.

Før vi begynte arbeidet med skjemaet, sjekket vi med Sikt om studien var søknadspliktig. Dette ble avkreftet fordi nettskjemaet som metode ikke er personidentifiserende. I innledningen til det åpne spørsmålet i skjemaet understreket vi at informantene ikke skulle oppgi navn på personer eller steder for å ivareta kravet om anonymitet. Dette ble fra Sikts side betraktet som tilstrekkelig. Vi erfarte at noen få informanter likevel skrev navn på arbeidssted i det åpne spørsmålet. Dette ble X-et før materialet ble eksportert til NVivo. Før analysen av materialet var følgelig alle tekstene anonymiserte.

3.6. Presentasjon av funn

Informantene har nærmet seg “oppdraget” på ulike måter. Noen har tatt utgangspunkt i spørsmålene, men de alle fleste legger hovedvekten på det de synes preger arbeidshverdagen deres. Tekstmaterialet er rikt og variert og inneholder både kortfattede beskrivelser med et avgrenset fokus og lange, problematiserende og reflekterende tekster som belyser mange aspekter ved det å være vitenskapelig ansatt i høyere utdanning. Noen av tekstene er mer faktabaserte, andre handler om egne opplevelser av og erfaringer med arbeidshverdagen. I presentasjonen av sentrale funn vil vi først se nærmere på det som kan forstås som mer overordnede beskrivelser av høyere utdanning. Her rettes søkelyset mot hvordan sektoren styres, hvilke konsekvenser dette får for den akademiske friheten, hvordan studentgruppen har endret seg og hva som slik informantene ser det, påvirker kvaliteten i høyere utdanning. Fra disse mer overordnede temaene beveger vi oss til ledelse og arbeidsvilkår på egen arbeidsplass før vi retter søkelyset mot informantenes beskrivelser av sine egne arbeidsoppgaver, og hva arbeidshverdagen består av. Det neste empirikapitlet handler om hvordan informantene opplever det å jobbe i høyere utdanning. Avslutningsvis ser vi på veien videre slik informantene ser den. Samlet gir temaene et innblikk i informantenes erfaring med, opplevelse av og refleksjon rundt forhold ved høyere utdanning både på makro-, meso- og mikronivå.

De empiriske kapitlene henger sammen i den forstand at en del av de forholdene som belyses mer overordnet i kapittel 4, gjenspeiles både i kapittel 5 om ledelse og rammevilkår på egen institusjon, i beskrivelsen av hva arbeidshverdagen består av i kapittel 6 og hvordan den oppleves, belyst i kapittel 7. Vi ser også noen av de samme problemstillingene igjen i informantenes tanker om veien videre i kapittel 8. En rød tråd er hvordan NPM som styringsideologi på ulike måter setter sitt avtrykk i sektoren, på institusjonsnivå og i den enkeltes arbeidshverdag. Det oppstår det som kan forstås som en rekke følgefeil av denne styringsideologien. Den økte mengden administrative oppgaver, arbeid utenfor normert arbeidstid og lite realistisk ressursberegning er eksempler på temaer som trekkes frem i ulike kapitler. Omdreiningspunktet i kapitlene er imidlertid forskjellig. Vi kan illustrere med økning i administrative oppgaver som eksempel. I ett kapittel berører vi økningen i administrative oppgaver mer overordnet og som en konsekvens av utvikling i sektoren. I et annet kapittel ser vi på forskyvingen av administrative oppgaver som et sentralt arbeidsvilkår, mens vi i de påfølgende kapitlene konkretiserer arbeidsoppgavene og retter søkelyset mot hva økningen i administrative oppgaver gjør med de ansatte. Begrunnelsen for en slik måte å presentere empirien på, er at analysen av vårt materiale viser at det som er kjernen i vår studie, nemlig de vitenskapelig ansattes erfaringer med og opplevelse av sin egen arbeidshverdag, må settes inn i en kontekst og ses i sammenheng med forhold på både meso- og makronivå.

Vi har i utvalg av sitater lagt vekt på å tegne et bilde av sentrale tendenser i materialet. Samtidig har vi vært opptatt av også å inkludere tekstutdrag og indirekte gjengi funn som nyanserer bildet. Gjennom dette ønsker vi å presentere en sammensatt fortelling om høyere utdanning slik den kommer frem gjennom våre informanter. På den måten kan materialet forhåpentligvis danne grunnlag for nyanserike diskusjoner om hvordan det er å være vitenskapelig ansatt i høyere utdanning. En del av sitatene vi har valgt å ta med, er sammensatte og berører flere temaer. Vi har

plassert dem der de etter vår vurdering og ut fra den konteksten de inngår i, hører mest hjemme. Noen få tekstutdrag er benyttet flere ganger fordi de er relevante i flere sammenhenger. I presentasjonen av empiri gjengis engelske tekstutdrag på normert bokmål. Direkte skrivefeil er rettet i de tekstutdragene som presenteres. For øvrig er utdragene presentert slik de er skrevet.

I dette kapitlet har vi gjort rede for metodiske valg, utvalg og analyseprosess. Vi har også sett med et kritisk blikk på egen studie og gjort rede for hvordan empirien som følger i de kommende kapitlene blir presentert.

4. Utdanningslandskapet

I dette kapitlet ser vi på det informantene skriver mer overordnet om endringer i og kjennetegn på høyere utdanning. Det er noen som understreker at det å jobbe i høyere utdanning fortsatt er et privilegium, at høyere utdanning fremdeles er et fleksibelt arbeidssted, og at det er mulig å fordype seg i temaer som interesserer en selv. Men de fleste ser med bekymring på utviklingen. Det som bekymrer mest, er det avtrykket NPM setter i sektoren. Det er også krevende at studentgruppen i takt med økt tilgang til høyere utdanning er mer mangfoldig enn før. Informantene er videre opptatt av kvalitet i utdanningssektoren og hva som henholdsvis fremmer og hemmer kvaliteten i høyere utdanning.

4.1. Byråkratisk støy

Bekymringen blant informantene knytter seg først og fremst til NPM som styringsform og de slagsidene denne styringsformen har i høyere utdanning. Samlet gir tekstene et bilde av en sektor preget av økt byråkratisering og produksjonskrav, mer fokus på telling, økt styring og kontroll, mindre innflytelse og mindre akademisk frihet.

En av informantene omtaler den strømmen av krav som kommer i kjølvannet av NPM som «konstant byråkratisk støy» og mener som andre at det økende byråkratiet truer kvaliteten på kjerneoppgavene i høyere utdanning. Når disse oppgavene konkretiseres, er det primært forskning og undervisning som trekkes frem. Noen vektlegger også formidlingsvirksomhet.

En informant med mange års erfaring fra ulike utdanningsinstitusjoner, skriver om det vedkommende omtaler som

et institusjonelt taktskifte ved innføringen av New public management som politisk styringsideologi. Med dette ble sektoren invadert av markedsorienterte prinsipper for styring, organisering og ledelse med standardisering, mål- og resultatstyring. Resultatet er at vi som ansatte har fått en radikalt endret arbeidshverdag der vi blir (over)styrt og omgjort til byråkratiske funksjonærer og ikke vitenskapelige ansatte forankret i vitenskapelig tradisjon, faglig skjønn og autonomi.

En konsekvens av dette taktskiftet er at institusjonene har en mer toppstyrt ledelse som på sin side styres av politiske mer enn av faglig valg og er langt unna den hverdagen som ansatte og studenter befinner seg i.

Det har blitt mer styring ovenfra, fra mennesker (rektor, styret og tilsatte ledere nedover i linjen) som ikke har utvikling av vitenskap, undervisning og formidling som overordnet mål for sitt virke. Men som har styring av oss ansatte som sin oppgave. Og som handler på bestilling fra stadig mer oppfinnsomme og krevende myndigheter, som igjen henter sine signaler i nytteorienterte økonomiske

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

instrumenter som OECD. Kollegial styring og ledelse har gått tapt, og universitetene har med det blitt mer som alle andre organisasjoner/institusjoner i samfunnet.

Det trekkes også frem at de vitenskapelig ansatte parallelt med den økte toppstyringen har fått mindre innflytelse enn tidligere. Blant informantene beskrives mindre mulighet til påvirkning på et mer overordnet nivå knyttet til organisering, sammenslåing og lokalisering samtidig som innflytelsen på revisjon av studier og planer og valg av hvilke forskningsområder det skal satses på, er redusert. Det er også informanter som beskriver mindre frihet med hensyn til hvilke teoretiske og metodiske tilnærminger som skal benyttes, og mindre innvirkning på hvordan de tilgjengelige ressursene skal brukes. Det at utdanningsinstitusjonene styres og drives mer som en «butikk» og i økende grad er preget av «næringsorientering», kan slik en av informantene uttrykker det, bidra til at det som har vært omtalt som særlig uavhengige stillinger ikke lenger er særlig uavhengige. Dessuten kan de akademiske verdiene og de demokratiske prosessene svekkes.

Det som har bekymret meg de siste årene, knytter seg til det jeg erfarer som en kolonisering av arbeidshverdagen. Det kan synes som om 'kritisk og fordomsfri kunnskapsjakt, sannhetssøkende dialog, institusjonell frihet og utstrakt medbestemmelse' som er typiske kjennetegn ved et universitet, eksproprieres. Dette til fordel for toppstyring, lydighetskultur og instrumentalisme, og fullstendig mangel på demokrati og arenaer der det er mulig for vitenskapelige ansatte å komme til orde på meningsfulle måter.

Mindre innflytelse knyttes også til at lederposisjoner i økende grad bekles av ansatte med administrativ kompetanse. Det får betydning både for mulighetene til innflytelse og betingelsene for faglig arbeid.

Som professor opplever jeg en tiltakende reduksjon i min innflytelse på undervisning, veiledning og formidling av eget fag i løpet av de ni årene jeg har jobbet på universitetet. Ledelsesnivået er styrket. Sentrale funksjoner overtas av personer med administrativ kompetanse, men med svært liten kunnskap, erfaring og respekt innen det faglige. Styrking av det overordnede leddet, som er administrativt, har gått på bekostning av ressurser tilgjengelig på det faglige området.

Mange informanter tegner også et bilde av et utdanningslandskap der den administrative støtten er redusert samtidig som mange administrative oppgaver er overført til vitenskapelig ansatte. Dette påvirker den faglige friheten og fører også med seg stadig mer rapportering og kontroll.

Som vitenskapelig ansatt har jeg fått flere og flere administrative oppgaver, og de administrativt ansatte utøver i større og større grad en kontrollfunksjon overfor meg/oss faglige/vitenskapelige ansatte. Jeg har mistet mer og mer råderett og akademisk frihet overfor både faglig innhold, utforming av emner/studier med mer som følge av at det er så ytre- og ovenfra styrt. Før hadde vi mye mer faglig frihet

og råderett, nå er det mer og mer preget av et tellekantsystem der alt skal måles og veies.

I et slikt system skal vitenskapelig ansatte «konkurrere, produsere og være effektive». Kravet til produksjon fører til at det blir lagt mer vekt på «volum», på antall publiserte artikler, publiseringspoeng og på kandidatproduksjon enn på innholdet i det som publiseres og innholdet i utdanningene. Produksjonskravet kan dermed bidra til at kvantitet overordnes kvalitet og som flere er inne på, kan det føre til at kvaliteten blir dårligere. Krav om mange artikler kan føre til dårligere artikler, kravet om økt gjennomstrømming i en langt mer mangfoldig studentgruppe kan føre til at kravene til å bestå senkes. Da blir kvaliteten på utdanningene dårligere. Samtidig kan tellingen få negativ innvirkning på ivaretagelse av kjernevirksomheten.

De siste årene har det i økende grad sneket seg inn en tanke om at alt de vitenskapelig ansatte gjør, skal kunne telles, måles og veies (...) det får direkte konsekvenser for hvor mulig det er å gjøre det som er kjernevirksomheten vår: å forske og la forskningen resultere i god undervisning. Jeg har stor forståelse for at resultater må kunne syns og snakkes om. Men det er mange resultater i høyere utdanning som tar lang tid, og hvis de uteblir, tror jeg ikke den riktige strategien er å pålegge den enkelte et strengere kontrollregime. Da tenker jeg det handler om å finne ut hvorfor resultatene uteblir. Ofte handler det om for stort arbeidspress, eller administrative oppgaver som overtar.

Flere er også opptatt av at tellekantsystemet kan forsterke statusforskjellen mellom undervisning og forskning og bidra til «endret fokus fra å vektlegge god undervisning og få til god læring for studentene til å skrive artikler». Dessuten kan økt konkurranse innad i og mellom fagmiljøene samt på tvers av institusjonene føre til at vitenskapelig ansatte i mindre grad deler sin kunnskap med hverandre, utfordrer hverandre og i fellesskap utvikler ny kunnskap. Dette kan på sin side svekke sentrale akademiske verdier. En informant uttrykker seg slik: «En stadig større vektlegging av rapporteringer, poeng, måloppnåelser, konkurranse osv., [går] på bekostning av innhold, verdier og samarbeid (...). Dette er en utvikling jeg er bekymret for.» Samtidig kan produksjonskrav og telling gi dårlige kår for det en av informantene kaller «nysgjerrighetens institusjon». Vedkommende kom inn i academia med forventning om å kunne utforske og grave i spørsmål som det ikke var tid til i den tidligere jobben. Men det ble ikke som forventet.

Nå tenker jeg på høyere utdanning som et ypperlig sted for folk som er effektive til å gjenbruke og produsere flest mulig forskningsartikler med ulik vinkling på samme tema. Jeg setter sikkert dette på spissen nå – jeg ser jo heldigvis utrolig fine og kloke folk her også, men jeg savner flere kloke, og jeg savner et miljø med insentiver som bygger opp slike folk.

Dette savnet kan ses i sammenheng med det andre informanter beskriver som en bevegelse i gal retning. Selv om mange fortsatt opplever arbeidet som faglig meningsfullt, uttrykker de gjennomgående bekymring for den utviklingen som har kommet i kjølvannet av NPM. Det er en klar tendens at informantene er kritiske til ulike former for «byråkratisk støy» som gjør at ivaretagelse av

kjerneoppgavene står på spill. Kort oppsummert tegnes det et bilde av et system der det er nødvendig med mer faglig ledelse og mer administrativ støtte samt ivaretagelse av den akademiske friheten og muligheten til innflytelse. Dette kan forstås som et ledd i en av informantenes oppfordring: «Make academia great again!»

4.2. Studentmassen er ikke som før

Når informantene beskriver studentene, tegnes det et bilde av en studentgruppe som har endret seg de senere årene. Det de trekker frem, kan forstås som en konsekvens av det som i introduksjonen er omtalt som massifiseringen av høyere utdanning som har ført til at studentgruppen er mer mangfoldig. Dette setter sitt preg på utdanningslandskapet. En av informantene uttrykker det slik: «Vi føler på at studentmassen ikke er som før. Studentinntaket virker som har endret seg mye de senere årene, og grunnleggende kunnskaper, ferdigheter og evner er i endring til det verre». Studentgruppen beskrives som mer variert enn tidligere både når det gjelder kunnskapsgrunnlag, motivasjon, språklige ferdigheter, forventninger og innsats. Informantene nærmer seg dette på ulike måter og kan grovt sett deles inn i to grupper når det gjelder beskrivelse av studentene. Den ene gruppen legger kort oppsummert vekt på at utdanningene må ta konsekvensene av at studentgruppen er endret og legge til rette for læring i møte med dagens studenter. Her er det med andre ord undervisernes ansvar som er hovedfokus. Den andre gruppen retter primært blikket mot det som kan forstås som utfordringer med studentene og deres måte å møte høyere utdanning på. Vi ser først på de som er opptatt av behovet for økt tilrettelegging for læring.

Selv om studentgruppen er mer sammensatt enn før, er det flere som understreker at det fortsatt er lystbetont å undervise, og at det er mange engasjerte studenter. Andre beskriver studentene som den viktigste gruppen i høyere utdanning, og som unge mennesker som bør støttes slik at de kan utnytte sitt potensial. Følgelig er det vesentlig at undervisere er opptatt av hvordan de kan legge til rette for læring og «i langt større grad enn tidligere er skolerte i å forstå dagens studenter.» Dette innebærer blant annet å forholde seg til at det kan være

krevende for studentene å møte en faglig verden der fasitsvar ikke er like relevant som det de er vant til fra før, og hvor de må endre sin tilnærming til læring og se at det viktigste er deres eget læringsutbytte, ikke nødvendigvis hvilken karakter de oppnår.

Derfor må underviserne i større grad samspile med studentene, slik at det blir tydelig for studentene hva det å studere innebærer. Samtidig er det behov for tilpasning fra utdanningsinstitusjonenes side slik at studentene får den støtten de trenger.

Det er stor avstand mellom de lærende og oss som skal være stillasene deres. Dels fordi dagens unge ikke leser, ikke orienterer seg, ikke øver seg på å være voksne i verden – som et universitet forutsetter at de skal. Universitetet har ikke greid å skru om tida, gjøre krav tydelig for studentene og selv levere det studentene trenger. Vi må være på den samme

læringsreisa, men bare de absolutt mest dedikerte underviserne er motiverte for å legge til rette på denne måten.

Det å støtte studentene og tilrettelegge for læring er imidlertid ikke det samme som å frita studentene for selvstendig ansvar og arbeid. Studentene må selv studere og være «aktive lærende individer». Derfor er det en utfordring hvis studentene ikke er innstilt på å gjøre en innsats selv.

Jeg bruker mye tid på å forsøke å legge til rette for studentene mine på en god måte for at de kan lære det de trenger. Jeg er ofte tilgjengelig utenom arbeidstid for spørsmål på mail eller teams, og får også slike med jevne mellomrom. Jeg opplever også at mange av disse spørsmålene er ting jeg har lagt til rette for at de kan finne ut selv, ved å finne frem til for eksempel videoer på YouTube eller tipse dem om ting de kan søke på selv, men det virker som om terskelen for å gjøre en egen innsats er ganske høy. Det virker ikke som at studentene skjønner at de selv har et ansvar for å søke opp og hente inn informasjon, men forventer at denne skal bli servert dem. Jeg bruker mye tid på å venne studentene til at de må søke informasjon på egen hånd da dette er noe de kommer til å måtte gjøre når de kommer ut i jobb.

Det er også en utfordring hvis det at studentene trenger mye tilrettelegging og støtte, fører til at kravene senkes. Som vi allerede har vært inne på, er det informanter som uttrykker bekymring for at produksjonskravet som også omfatter studiepoeng, går ut over kvaliteten på utdanningene fordi kravene senkes i takt med en endret studentgruppe. Det er derfor vesentlig å kombinere tilrettelegging for gode læringsprosesser med tydelige krav også når studentene trenger mye støtte. Det er det imidlertid ikke nødvendigvis enighet om blant kollegaer.

Det er også stor uenighet i faggruppen om hvordan vi skal tilrettelegge for studentene. Noen mener at tilrettelegging også kan innebære hva jeg vil beskrive som fritak fra det som egentlig kreves at studenten skal mestre (ifølge fagkrav, emnebeskrivelser og skikkethetsvurderinger.) Andre, inkludert meg selv, mener at vi må tilrettelegge på en måte som hjelper studentene til å håndtere de utfordringene som studiet (og den påfølgende arbeidssituasjonen) krever, uten å fjerne utfordringene i seg selv. Alle må klare å gjennomføre det som forventes i studiet, men det er vår oppgave å på best mulig måte å gi dem verktøy som gjør at de evner å gjøre det på en god måte.

Blant de informantene som vektlegger utfordringene med dagens studentgruppe, beskrives det som et problem at stadig flere studenter mangler forutsetninger for å gå på et universitet. En informant skriver: «Allmennkompetansen hos studentene ser ut til å falle. Veldig mange studenter skriver og formulerer seg så dårlig at det er vanskelig å forstå hva som menes.» Det er også en økende tendens at studentene strever med mye som ikke har med studiet å gjøre, og at dette i økende grad er noe underviserne må forholde seg til, uten at det settes av ressurser til dette arbeidet. En av informantene som detaljert beskriver sin egen arbeidshverdag, gir flere eksempler på at livet utenom studiet gjør

det vanskelig for studentene å studere, og at denne problematikken er noe hun involveres i, også overfor studenter hun ikke formelt veileder.

Jeg hører ringelyden fra pc-en der jeg står og løper på kontoret, logger meg inn og ser at det er et ukjent nummer som har ringt. Sannsynligvis en student. Ikke hun jeg veileder for henne har jeg selvsagt registrert med navn. Jeg ringer tilbake. Det er en student som lurer på å slutte studiet. Det er for tøft med jobb og barn og alle kravene, pensum og eksamen og alt. Vi snakker litt. Jeg sier hun kan forsøke å søke permisjon. Studenten forteller at hun elsker faget, og at vi forelesere er flinke, men at hun må gi opp. Jeg forstår det, sier at det er hennes valg, og at det går bra.

Slik oppfølging krever ressurser informantene ikke har til disposisjon. En annen utfordring er at mange studenter jobber mye ved siden av studiene og derfor ikke legger inn den nødvendige innsatsen som det å studere krever. Dette skaper avstand mellom studentene og gjør strekket i laget større.

Studentene jobber altfor mye ved siden av studiene. De møter alt for lite opp til undervisning og bruker alt for lite tid med fagstoffet. De faglige forskjellene opp mot de som møter opp fast og legger inn en stor innsats, blir bare større og større. De flinke blir flinkere, mens det har blitt mange i den svake gruppen, spesielt i de temaene som det tar mest tid og krefter å lære seg.

Dette får også konsekvenser for undervisere og emnenansvarlige som må bruke mye tid på å følge opp studenter som jobber lite med studiene selv.

Min største fortvilelse som akademiker er nettopp at et stort antall studenter synes å lete etter aller enkleste utvei til å skaffe seg en ståkarakter. De summene systemet nå bruker på tusener av studenter som enten faller ut eller går for halv maskin, burde vært erstattet av innsats for disse på andre fronter.

Flere trekker også frem at en del studenter kommer inn i høyere utdanning med en forventning om at det skal være som å gå på videregående, de beskriver seg selv som elever og omtaler utdanningsinstitusjonen som en skole. En konsekvens av dette er at de tar lite selvstendig ansvar, de forventer å få ting «servert» og vil ha raske svar på hva de må kunne. Dette gir dårlige kår for akademisk danning, og det en av informantene omtaler som å «tilegne seg en livsholdning».

Dagens studenter stiller også en rekke krav. De forventer mer av undervisningen enn tidligere og er samtidig opptatt av at både undervisningen og eksamen i økende grad skal tilpasses individuelle behov. I et utdanningslandskap der studentmassen ikke er som før, er det noen som mener at utviklingen også her går i gal retning. De problematiserer studentenes forutsetninger og innsats og det som kan forstås som kravstore studenter. Andre legger som vi har sett, mer vekt på nødvendigheten av å legge til rette for læring og følge opp studentene slik at de kan mestre de kravene som studiene innebærer. En av informantene skriver: «Et tett forhold til studentene er

kanskje en av flere løsninger for å motvirke frafall. Dette krever mer tid og ressurser, ikke mindre.»

Paradoksalt nok følger det ikke nødvendigvis mer ressurser med en mer mangfoldig studentgruppe. Møtet med dette mangfoldet er derfor krevende også fordi det studentrettede arbeidet er underdimensjonert. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 5.

4.3. Kvalitet i høyere utdanning er et vanskelig spørsmål

Når informantene skriver om kvalitet i høyere utdanning, beskriver de både mer overordnede forhold som preger kvalitet i sektoren, og forhold som påvirker kvaliteten på deres eget arbeid og deres egen arbeidshverdag. De trekker frem det som etter deres oppfatning er viktig for å fremme kvalitet, og mange beskriver også hemmende faktorer. I beskrivelsene henger ofte disse aspektene sammen. Fravær av det som fremmer kvalitet, vil derfor ofte innebære at kvaliteten hemmes. Noen av tekstene som handler om kvalitet, er beskrivelser av hvordan det burde være, altså hva informantene tenker skal til for å heve kvaliteten snarere enn en beskrivelse av hvordan det er. I denne delen belyser vi primært det som knyttes til kvalitet overordnet og ikke til konkrete beskrivelser av arbeidet. Aspekter som omhandler arbeidsoppgavene og opplevelsen av å være ansatt i høyere utdanning utdypes i kapittel 6 og 7.

En av informantene innleder sin tekst om kvalitet i høyere utdanning slik: «Med hensyn til hva som fremmer og hemmer kvaliteten i høyere utdanning, er det et veldig vanskelig spørsmål.» En grunn til dette er at kvalitetsforståelsen må ses i sammenheng med styring av sektoren og de komplekse utfordringene denne bringer med seg. Dette kommer vi tilbake til når vi ser nærmere på det som hemmer kvaliteten. En annen mulig grunn til at det er vanskelig å svare på hva som fremmer og hemmer kvalitet, kan være det som er nevnt over, nemlig at dette kan være to sider av samme sak. I tillegg kommer at kvalitet kan romme så mye. En av informantene favner bredt i sin beskrivelse av kvalitet.

Det som fremmer kvalitet i høyere utdanning kan nok være ulikt, men på vår institusjon handler det mye om å styrke samarbeid og samkjøring, dra nytte av den enkelte tilsattes kompetanse og drive fagfeltet fremover i fellesskap, et positivt, kreativt og oppbyggende arbeidsmiljø med klare felles mål og uttalte metoder for å nå målene. Det handler også om å ha klare rammer for forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid, sånn at dette blir vektlagt på lik linje med alt annet arbeid. Dette innebærer godt lederskap, nok administrative ressurser og nok ansatte til å utføre pålagte arbeidsoppgaver.

Her trekkes både samarbeid, arbeidsmiljø, bruk av ansattes kompetanse, rammer og ressurser og likeverdige virksomheter frem som kvalitetsfremmende. Andre informanter legger også vekt på flere av disse aspektene. En av dem som beskriver det som skal til for å fremme kvalitet, trekker frem at undervisning må ses som et felles anliggende.

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Jeg ønsker meg et arbeidsmiljø preget av en kultur der man er opptatt av hverandres praksis, der man deler tanker og erfaringer, og samarbeider om en felles retning for pedagogiske strategier. Jeg ønsker meg en samarbeidskultur der det er en selvfølge at undervisningspraksis er 'transparent' og at det er et felles anliggende å levere undervisning av høy kvalitet.

For å lykkes med det er delingskultur og et godt arbeidsmiljø avgjørende. Derfor er samarbeid av stor betydning. En informant skriver: «kvalitet i utdanning fremmes av samarbeid og faglig refleksjoner med kollegaer, eksterne parter som praksisfelt [...]» og så kommer kontrasten: «og hemmes der det er mangelvare.» Samarbeidet handler om fag og akademiske bidrag, men også om å etablere relasjoner der ansatte støtter hverandre, og som en av informantene uttrykker det, «heier hverandre frem.» Der man etablerer respektfulle fagfellesskap og gode arbeidsmiljøer, blir det slik en annen informant understreker, rom for «raushet, åpenhet, nysgjerrighet, grundighet – og uendelig mange muligheter til å snakke sammen, tenke sammen og gjøre ting sammen. Det fremmer kvalitet i både forskning og utdanning». Samtidig som samarbeid er essensielt for kvalitet, er den faglige friheten og autonomien avgjørende. En av informantene konkluderer kort og godt slik: «Autonomien og tett samarbeid er det som fremmer kvalitet i UH-sektoren.»

Den faglige friheten er av betydning for kvaliteten på både undervisning og undervisningsmetoder, forskning, utviklingsprosjekter og formidling. De ansatte må kunne legge vekt på det de faglig sett selv mener er viktig, ha rom for å prøve ut nye tilnærminger og få mulighet til å koble sammen forskning og undervisning på nye måter. Den faglige friheten knyttes også til rammene rundt og organisering av studietilbud. Også her må faglige ansatte kunne ta valg, og rammevilkårene kan ikke være kun et administrativt anliggende. Det er «kvalitetsfremmende om handlingsrommet er så stort som mulig for de faglig ansatte, i oppgaver som organiseringen av utdanninger, sammensetning av studieplan, studentopptak, integrering av forskning». Samtidig trekkes det frem som et kvalitetskjenne tegn at de vitenskapelig ansatte jobber med det de har kompetanse på, og ikke bruker tid på å følge opp «rigide systemer og utfordringer som ligger utenfor deres fagfelt». Kvaliteten fremmes derfor når det er et samspill mellom fag og administrasjon der begge parter bruker den kompetansen de har.

Kvalitet i høyere utdanning henger overordnet også sammen med at universiteter får mulighet til å være universiteter og ikke drives som «butikker» med studentene som «kunder». Det beskrives som kvalitetskjenne tegn at det blir mindre «medaljejag», mer tid til forskning og utvikling av forskningsbasert undervisning. Dessuten fremmer det kvalitet å ansette folk med riktig kompetanse og stole på at de kan ivareta det ansvaret de har.

Det som fremmer kvalitet i høyere utdanning er først og fremst kunnskap og alle de dyktige folkene som jobber i sektoren. Det må derfor være rom, altså tillit og tid, til at sektoren og den enkelte vitenskapelige og administrativt ansatte kan gjøre sin del av jobben med å forvalte kunnskap (forskning, utdanning og formidling) på en god måte.

I tillegg til at ansatte blir vist tillit til at de bruker kompetansen sin på en god måte når de får handlingsrom, er det av betydning at organisasjonen vet å støtte og ta vare på sine ansatte. Dette innebærer også å anerkjenne god undervisning og sørge for at det er gode rammer rundt arbeidet og nødvendig utstyr og hjelpemidler tilgjengelig.

Det som fremmer kvalitet i høyere utdanning, slik jeg ser det, er en organisasjon som støtter, lytter og fremmer sine ansatte i form av goder, hjelp, nok ressurser til å utføre arbeidsoppgavene sine (nok timer til undervisning, stor nok ressursnøkkel til å vurdere arbeidskrav, og enkle ting som å gi tilganger til lisenser til programmer, apper, programvarer og utstyr man faktisk trenger.)

Når det gjelder kvalitet i selve undervisningen, fremheves også betydningen av systematikk og struktur samt å kunne bruke tid på studentene og tilpasse undervisningen til studentgruppen. Tid er også en nøkkelfaktor for kvalitet i forskning. Informantene belyser behovet for sammenhengende tid til å forske og realistisk ressursberegning til undervisning slik at forskningstiden ikke spise opp.

Som nevnt innledningsvis i denne delen, er fraværet av det som er beskrevet som kvalitetsfremmende, ofte også trukket frem som faktorer som hemmer kvalitet. Mens mye og godt samarbeid er et kvalitetskjennetegn, kan fraværet av samarbeid eller lite konstruktive samarbeidsrelasjoner hemme kvaliteten. Mens handlingsrom til å bruke egen kompetanse til å foreta faglig basert valg og utføre faglig relevant arbeid ses som en kvalitetsfremmende faktor, blir et innskrenket handlingsrom og mangel på tid en hemmende faktor. Kort oppsummert kan det mange av informantene trekker frem med tanke på hva som hemmer kvalitet, forstås som følgefeil av NPM. Tekstene gir et bilde av at markedstankegangen med økt krav om effektivitet, produksjon og rapportering samt en forskyvning av oppgaver fra administrativt til faglig ansatte gir mindre tid til å utføre kjerneoppgavene. Dette påvirker kvaliteten på det faglige arbeidet. Flere oppgaver, en mer sammensatt studentgruppe og færre ressurser tilgjengelig kan føre til en arbeidshverdag preget av tidspress og stress, noe som på sin side også bidrar til dårligere kvalitet på arbeidet. NPM har følgelig som konsekvens at kvaliteten på den faglige virksomheten svekkes, samtidig som arbeidsvilkårene og arbeidshverdagen til vitenskapelig ansatte påvirkes negativt. I det følgende ser vi nærmere på noen tekstutdrag som omhandler aspekter som hemmer kvaliteten i høyere utdanning mer overordnet.

Som vi allerede har beskrevet, uttrykker mange skepsis til og bekymring for det som er omtalt som «byråkratisk støy». Byråkratiet innenfor høyere utdanning har også innvirkning på kvaliteten.

Noe som hemmer kvalitet i høyere utdanning er byråkrati. Det blir stadig flere krav til rapportering, og det er tungroddede systemer, noe som gjør at man får mindre tid til studentmøter og forskning. Dette har økt både på grunn av endringer i GDPR-regler og andre systemer. Vi som underviser skal kjenne til og bruke mange systemer, og det er mye vi gjør som neppe er den beste bruken av tiden.

Mange er opptatt av at det er lite hensiktsmessig at vitenskapelig ansatte gjør så mye annet enn det som er kjerneoppgavene, og at økningen i administrative oppgaver svekker kvaliteten. Når det blir

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

mindre administrativ støtte, flere administrative oppgaver som forflyttes til de vitenskapelig ansatte, og når avstanden mellom fag og administrasjon øker, svekker også det kvaliteten. Og som vi allerede har beskrevet, går ikke utviklingen i riktig retning.

Jeg føler at vi alle er fanget i et stadig økende byråkrati, og jeg ser ingen tegn på at det vil endre seg, til tross for snakk om å redusere byråkrati (som vi vel har hørt de siste 20 til 30 årene) tidstyv-undersøkelser osv. (...) Vi får stadig mindre tid til kjerneoppgavene. Når man får litt rutine, blir det også fort til at man bruker mindre tid på undervisningen, for den får man til. Så sitter man og fyller inn skjemaer og skriver mail, i stedet for å utvikle undervisningen! Det hemmer kvaliteten!

Det at kvalitet ofte knyttes til produksjon og kvantitet gjør at tellekantene dominerer og påvirker både hva som gir mest status og hvilken kvalitetsforståelse som råder.

Man er mer opptatt av kvantitet enn kvalitet. Det gjelder å utdanne flest mulig på normert tid, publisere mange artikler og hente inn mest mulig forskningspenger. Alt dette skal skje innen åtte timers arbeidsdag. Det bør ikke overraske noen hvis dette går utover kvaliteten.

En av informantene beskriver det rett og slett som en «ulykke for høyere utdanning at pengestrømmen er blitt gjort avhengig av såkalt 'kandidatproduksjon'. Det har skapt en inflasjon i kvalitet og resultater.» Det påvirker også hvor blikket rettes, og hva som vektlegges som kvalitetsindikatorer.

For ledelsen synes kvalitet utelukkende å være det som blir rapportert gjennom evalueringer og andre rapporteringer, og ikke det som faktisk skjer. Dersom jeg har levert et glimrende emne, med fornøyde studenter som gjør det bra på eksamen og som i tillegg har måttet bryne seg og virkelig brutt noen av sine egne grenser, så betyr det ingenting dersom jeg i all min iver glemmer en emnerapport eller en obligatorisk sluttevaluering. Det handler igjen om denne tilliten som jeg mener ikke lenger eksisterer fra våre ledere, og hangen til at det som ikke er rapportert eller evaluert, ikke finnes. Det er fristende å trekke en metafor til Instagram og opplevelser. Har du ikke lagt ut bilde av topturen, så har den ikke skjedd. Det å ha fokus på dette mener jeg hemmer kvaliteten mer enn å fremme den.

Samtidig påvirker det kvaliteten at utdanningsoppdraget endres. En av informantene omtaler høyere utdanning som mer reaktiv enn proaktiv i forhold til politiske myndigheter og samfunnet for øvrig. Vedkommende legger til: «Samfunnsoppdraget er i økende grad rammet inn av en instrumentell, økonomisk nyttetenkning som ensretter virksomheten og som på sikt kan gi smalere fokus i både utdanning og forskning, noe som igjen kan få konsekvenser for kvalitet i sektoren.» Andre mener også at det er grunn til bekymring når det gjelder dreining av samfunnsoppdraget.

Det er noen tendenser i sektoren som gjør meg bekymret for kvaliteten på lengre sikt. Samfunnsoppdraget til sektoren er forskning, utdanning, formidling og

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

innovasjon. Det er en tendens til at dette samfunnsoppdraget i større og større grad handler om at sektoren for eksempel skal tilpasse seg samfunnsendringer mer enn å være en kritisk og justerende kraft i samfunnet (...) Mer enn å utdanne mennesker som har kunnskap og innsikt som gjør dem til 'borgere' (og ikke bare kvalifiserte arbeidstakere.)

Et økende fokus på arbeidslivsrelevans kan gi dårligere vilkår også for mulighetene til å drive grunnforskning. Det kan på sin side svekke kvaliteten på undervisningen fordi grunnforskningen er sentral for å ivareta kravet om forskningsbasert undervisning.

I tillegg kommer at endringen i studentgruppen, som allerede nevnt, kan bidra til at man senker kravene for å opprettholde eller øke studiepoengproduksjonen. Kombinasjonen av tellekanter og en langt mer mangfoldig studentgruppe kan dermed også være en kvalitetshemmende faktor.

Dessuten er midlertidighet som sektoren over tid har vært preget av, en utfordring når det gjelder kvalitet i høyere utdanning. Lite forutsigbarhet og reduserte muligheter til å planlegge og jobbe langsiktighet er problematisk både for de midlertidig ansatte og for fagmiljøene. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 5. I tillegg er tid en dominerende og kritisk faktor i mange av beskrivelsene om hva som hemmer kvalitet. Når det blir mindre tid til å ivareta kjerneoppgavene fordi byråkratiet og de administrative oppgavene øker, hemmer det kvaliteten på arbeidet. Flere oppgaver, en mer mangfoldig studentgruppe, færre støttefunksjoner og ressurser, skaper både press og stress og har som konsekvens at det ikke blir mulig å gjennomføre alt arbeidet innenfor en vanlig arbeidsdag. Dette reduserer kvaliteten både på arbeidet og på opplevelsen av arbeidsdagen.

En av informantene får det siste ordet i denne delen. Tekstutdraget gjenspeiler en tydelig tendens i materialet vårt: Byråkratisering oppfattes som en form for støy som snarere hemmer enn fremmer kvaliteten. Informanten skriver: «Hvis det fortsatt er kvalitet i høyere utdanning og forskning, er det ikke på grunn av, men på tross av den byråkratiserende reformiveren i sektoren.»

Så langt har vi rettet søkelyset mot kjennetegn ved utdanningslandskapet slik informantene i vår studie beskriver dem. I det følgende beveger vi oss fra det overordnende nivået og til ledelse og arbeidsvilkår på institusjonsnivå.

5. Ledelse og arbeidsvilkår

Også når det gjelder beskrivelsen av rammene rundt arbeidet og styring og ledelse på egen institusjon, er informantene opptatt av den økte byråkratiseringen og dens konsekvenser. Det er en tydelig tendens i materialet vårt at det primært er de negative aspektene ved ledelse og rammer, forhold som har stor betydning for arbeidsvilkårene, som beskrives. Informantene trekker frem økt toppstyring, ikke-faglig ledelse, større avstand mellom ledelse og ansatte, mer kontroll og rapportering, mindre medvirkning og en klar mismatch mellom arbeidsoppgaver og tilgjengelige ressurser. Det er en rekke systemer å forholde seg til – systemer som både øker i omfang, er i stadig endring og som forskyver fokus i arbeidet. Lønn og midlertidighet er også aspekter som problematiseres. Videre trekker vi først frem utfordringene knyttet til ledelse.

5.1. Business-like ledelse

Informantene belyser på ulike måter hvordan den NPM-tankegangen som preger sektoren, gjenspeiles i ledelse på ulike nivåer i egen organisasjon. En informant oppsummerer kort det andre også er opptatt av. «Lederskapet fungerer 'business-like heller enn faglig fundert.» I ikke-faglig fundert ledelse ligger at ledere ikke kjenner høyere utdanning eller det fagfeltet de er ledere innenfor. «Å bli styrt og ledet som en bedrift» hvor de vitenskapelig ansatte er «tannhjul» eller «brikker og tall», og hvor studenten er «kunden som alltid har rett» er noen av formuleringene som benyttes. Institusjonene oppfattes, som vi allerede har belyst mer overordnet, som stadig mer toppstyrte og tungrodd, rapporteringen og kontrollen øker, og fokuset er ofte på økonomi. I slike landskap taper det faglige handlingsrommet og de faglige begrunnelsene terreng. Flere legger vekt på betydningen av å ha ledere som er tett på og følger opp, har tid til å være ledere, er opptatt av rammene, ser de ansatte og forstår kjernevirksomheten og forutsetningene for den. Noen har erfaring med slike ledere og understreker hvor viktige det er for både arbeidsvilkårene og opplevelsen av arbeidshverdagen. Men hovedintrykket som skapes gjennom tekstene til de av informantene som skriver om ledelse, er at det gjennomgående er for stor avstand mellom ledere og vitenskapelig ansatte, at ledelse i for stor grad forbindes med det som kan oppfattes som styring og administrasjon og ikke felles arbeid med å legge til rette for god faglig virksomhet. Både flere ledernivåer, lite faglig fundert ledelse, avstanden mellom ledelse og vitenskapelig ansatte og ledernes makt bekymrer.

Jeg har de siste årene sett med stor forundring på hvordan toppledelsesnivået ved universitetet har økt med stadig nye stillingskategorier og blitt befolket med fagpersoner med liten grad av forankring i institusjonen og utdanningshverdagen. Vi har fått viserektorer, visedekaner og lignende som aggregerer et nytt faglig-administrativt byråkrati og merarbeid som i liten grad tjener studentene og oss som arbeider tettest på realiseringen av studiene og studielivskvaliteten (...) Vi har fått mange mellomledere med urovekkende lav faglig og ledelsesorientert kompetanse og stor makt.

Måten institusjonene styres på, skaper slik både den informantene som er sitert over, og andre også påpeker, mer byråkrati. Dette påvirker både selve arbeidet og den enkeltes arbeidsvilkår. De som

beskriver stor avstand mellom ledere og vitenskapelig ansatte knytter det primært til at ledelsen er ikke-faglig. Denne avstanden kan bidra til at overordnede strategier, systemer og dokumenter som skal styre virksomheten, oppfattes som lite egnet for det faglige arbeidet. Avstanden mellom ledere og ansatte kan også forsterkes når ansatte erfarer at ledere primært retter lojaliteten sin oppover og legitimerer «dårlige systemer og uniformerte forestillinger om utdanningskvalitet og forskning.» Dessuten innskrenkes den faglige friheten når ledelsen blir mer byråkratisk. En av informantene oppsummerer det slik: «Kort sagt mer styring ovenfra, mer byråkrati og mindre «Lern- und Lehrfreiheit» til universitetets medlemmer, altså studentene og lærere». Dette oppfattes å være på kollisjonskurs med sentrale akademiske verdier og det som kjennetegner akademisk virksomhet.

Hos oss som er et stort universitet, er styringsformen blitt diktatorisk og ikke forenlig med verken en kunnskapsbedrift generelt eller egne kjerneverdier om å være kritisk, konstruktiv, kreativ og respektfull. Hverdagen er preget av instruksjoner uten faglige begrunnelser. Denne styringsformen går totalt imot samfunnsoppdraget for høyere utdanningsinstitusjoner og innskrenker den akademiske friheten.

I tekstene er det også konkrete eksempler på utfordringer knyttet til ulik forståelse hos ledere og vitenskapelig ansatte. Ett av dem handler om vektleggingen av gode studentevalueringer. Ledelsen er fornøyd når studentene er fornøyde. God studentevaluering ses som et målbart uttrykk for «vellykkethet». Fra den faglige ansattes side ser det annerledes ut. Det kan være lett å få studentene til å bli fornøyde ved å kreve mindre av dem. Det kan på sin side senke nivået i utdanningen, noe som ikke oppfattes som god kvalitet. Det som i ett perspektiv kan betraktes som «vellykket undervisning» er i et annet perspektiv følgelig ikke nødvendigvis vellykket. I institusjoner der ledelsen har lite innsikt i hva et universitet er, vet lite om hva som foregår i organisasjonen, eller primært er opptatt av produksjon og målbare resultater, foretas det mange ikke-faglige beslutninger. De faglige begrunnelsene og det faglige handlingsrommet får da dårligere kår.

En med mange års fartstid i høyere utdanning peker nettopp på det andre også er opptatt av, nemlig at det ikke-faglige dominerer. Dette gjør noe med den faglige virksomheten, med fagpersonene og ytringsrommet.

Jeg har vært i akademia i hele mitt voksne liv, fordi jeg ivrer for fag og studenter. Men jeg gleder meg til å bli pensjonist, for ingenting handler lenger om fag. Alt handler om poengproduksjon, profilering og næringslivets kortsiktige behov. Som fagperson føler man seg lite verdt og lite sett. Mye av dette kan man ikke snakke om, for da risikerer man å bli upopulær, og da møter man uformelle sanksjoner hos ledelsen.

Det er ikke nødvendigvis rom for kritikk i systemene, og det trekkes frem at klimaet er mer preget av kontroll enn tillit. En skriver: «Det virker som lederne får mindre og mindre tillit til sine ansatte og har større og større behov for kontroll, enten det gjelder studier, forskning, administrasjon eller

økonomi.» Dette kan resultere i mangel på arenaer for deltakelse, men det kan også innebære at prosessene ikke er reelt demokratiske.

Det blir invitert til innspill, men det er skinndemokratiske prosesser. Ingen forståelse for våre innspill. Det ironiske er at samtidig går det en prosess om strategi, og her presiseres det at nå er det slutt på NPM-tenkningen, nå er det bottom up-prosesser som gjelder.

Andre beskriver også en form for demokratiunderskudd. Selv om ansatte inviteres til å mene noe, kan det i praksis være vanskelig å få det til.

Jeg føler også at mange beslutningsprosesser og strategier som blir diskutert og vedtatt/bestemt er på et nivå langt over hva jeg både blir berørt av og hva jeg har mulighet til å påvirke. Det virker som om det er lagt opp til at enkeltansatte kan ha påvirkningsmulighet, men at denne i praksis er ganske liten, fordi det enten kommer så mye stoff man må sette seg inn i ved beslutninger at man lar være, eller at det er de som roper høyest, som blir hørt, eller i enkelte tilfeller der det oppleves som at beslutningen alt er tatt, men man må formelt følge en prosess og derfor 'høre' på hva de ansatte har å si.

En annen informant utdyper sin erfaring med mangel på arenaer for kritikk og diskusjon. Vedkommende understreker at demokratiet står i fare med en dominerende ledelse som ikke sikrer at vitenskapelige ansatte har reell innflytelse. Dette oppfattes som problematisk for et universitet.

Uenighet og kritikk er uhyre vanskelig å framføre. Linjeledelsen har blitt veldig dominerende og fått den effekt at det å ytre seg kritisk altfor ofte blir redusert til personlige angrep, arbeidsmiljøproblemer og lignende. Felles diskusjon av saker som er relevante for universitetet og felles beslutning om slike saker av de vitenskapelige ansatte og ikke bare lederlinjen, er konstituerende elementer for et universitet. Jeg frykter at disse demokratiske elementene blir neglisjert ved vårt universitet. Her har det vært og er et gjennomgangstema at arenaene vi deltar på kun skal være rådgivende. Tendensen til å understreke at arenaer skal ha mest mulig begrenset myndighet, er trolig et symptom på en sentral utfordring ved vårt universitet: en for svak bevissthet om at et rådgivende organ representerer et første skritt mot en situasjon der organer er uten betydning og interesse.

Medbestemmelse knyttes ikke bare til det å kunne delta i overordnede beslutninger, men også til muligheten til å kunne påvirke rammene for arbeidet. Dette er imidlertid ikke nødvendigvis vanlig praksis. Rammefaktorer, arbeidsplaner og faktorberedning er gjerne administrative anliggender primært for ledere. Flere informanter beskriver disse elementene som en kilde til konflikter og som prosesser de utelukkes fra. En informant skriver: "Normeringen av arbeidsoppgaver skjer helt over hodet på oss faglig ansatte." Mangel på ressurser og mangel på samsvar mellom ressurser og det arbeidet krever, er en tematikk som er fremtredende når det gjelder arbeidsvilkårene. I det følgende ser vi nærmere på denne mismatchen.

5.2. Det er en mismatch

Det er en tydelig tendens i vår studie at informantene opplever at det er ressursknapphet, og at det ofte er en konflikt mellom ressursberegningen og de ressursene arbeidet faktisk krever. Regnestykket har en tendens til å gå opp på papiret, men det stemmer ikke med virkeligheten. Ressursknappheten fører til økt arbeidsbelastning. Strammere økonomiske rammer er følgelig en vesentlig faktor når det er snakk om arbeidsvilkår. Samtidig kan det være en mismatch mellom kravene til og forventningene om kvalifisering og mulighetene til å kvalifisere seg innenfor et system preget av urealistiske timeregnskap.

Det som trekkes frem av flest informanter, er at ressursberegningen og faktoreringen er urealistisk. Det går ut over kvaliteten på arbeidet.

Det er en mismatch mellom tiden man har til disposisjon for å gjøre ulike arbeidsoppgaver, og den tiden oppgavene faktisk tar. Her er det mye gratisarbeid. Klipp og lim er en kjent venn, det er lite utvikling i det faglige fra kull til kull, det rekker vi ikke. Ergo blir det samme undervisning år etter år. At vi har liten tid til oppgavene, mener jeg henger sammen med at ledelsen ikke ønsker å høre på hva vi faktisk gjør.

Som det fremgår her, ses mismatchen også i sammenheng med det som er beskrevet i forrige punkt. Ledere kjenner i for liten grad til den faglige virksomheten og lytter i for liten grad til de vitenskapelig ansatte. Det bidrar til urealistiske rammer. Ikke minst gjelder dette i møte med en langt mer mangfoldig studentgruppe som trenger mer oppfølging enn tidligere. Det er følgelig ikke samsvar mellom de ressursene man har til undervisning, og det undervisningsvirksomheten og støtten til dagens studenter krever.

Jeg har også en hverdag som er preget av en kabal som er vanskelig å få til å gå opp. Jeg har fag som må undervises, men som overhodet ikke samsvarer med tiden jeg får i mine arbeidsplaner til å gjennomføre undervisningen. Dersom jeg kun skulle kunne bruke tiden som er satt av i arbeidsplanen, vil jeg nesten kun ha rukket å komme til forelesning, holde forelesningen, og så gått igjen. Studentene våre krever en del mer hjelp, oppfølging og forklaring enn høyt selekterte studenter ved eliteuniversitetet, og denne jobben mener jeg det er viktig å ta. Dette resulterer i at jeg bruker mye mer tid på undervisning enn det jeg har fått timer til i arbeidsplanen min.

Andre har samme erfaring som denne informanten: Fordi de oppfatter undervisningsoppdraget som så viktig, bruker de den tiden det tar for å gjennomføre god undervisning. For andre fører mismatchen til at undervisningspraksisen blir langt fra det man kunne ønske. En konsekvens av manglende ressurser og det som omtales som «umusikalske faktorer» brukt på undervisning, kan derfor være at det blir stor avstand mellom intensjon og virkelighet.

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Det oppleves ofte som et stort misforhold mellom ressurser som stilles til rådighet for å gjennomføre gode undervisningsaktiviteter for studentene og forventningen til å lage en god profesjonsutdanning. Avstanden mellom uttalte målsetninger på overordnet nivå og hva som i realiteten er mulig å gjennomføre i praksis, oppleves som stor.

Informantene gir ulike eksempler på at timeregnskapet ikke går opp: Arbeid med klagesaker, oppfølging av studenter som strever, begrunnelser for karakterer, fuskesaker osv. Antall emner man er involvert i har betydning, det tar mye tid å sette seg inn i nye temaer, og bruken av ny teknologi er også tidskrevende.

Timeressursen står ikke i samsvar med arbeidet man gjør. Eksempelvis når jeg får tildelt timer på ikke mindre enn 5 emner/prosjekter så går det opp på papiret, men det er mye å sette seg inn i for å kunne undervise og være emneansvarlig for så mange emner. Det tar mye lengre tid enn det rammene tilsier! Et annet eksempel er bruk av nettforedlesninger. Vi blir oppfordret av universitetet til å ta i bruk digitale verktøy og omvendt undervisning, men tidsressursen er den samme som om du hadde fysisk undervisning. Alle som har laget nettforedlesninger vet at det tar vanvittig lang tid fra du starter til den er ferdig innspilt. Og hva med etterbruk? Det finnes ingen tidsressurs om man deler materialet med andre. Det må gjøres 'gratis', selv om det krever at du går inn i det igjen og sørger for at forelesningen er oppdatert.

Dessuten settes det av for lite tid til administrasjon knyttet til det faglige arbeidet.

Jeg hadde kun 5 timer ekstra administrasjon per kurs som faglærer. På den tiden skulle jeg sette opp canvas, skrive kursnotat, snakke med seminarlederne om den undervisningen de skulle gjøre, forberede eksamen med sensorveiledning, rapportere plagiat, kommunisere med andre forelesere og administrasjonen om mye forskjellig, svare studentene på en lang rekke eposter gjennom semesteret med mer. Man kunne fint ha ganget de 5 timene med 10, og på det meste var jeg faglærer for 3 store kurs i ett og samme semester. Å vekte en forelesning med 4 timer, hvor 3 timer skal brukes til forberedelser, er helt urealistisk første gangen man underviser et fag.

Det er ikke bare krevende med alt arbeidet som tar så mye mer tid enn stipulert. Det er også vanskelig at det tas for gitt at man gjør mye mer enn man har ressurser til, og at ekstrainsatsen ikke anerkjennes og ikke blir kompensert for.

Som vitenskapelig ansatt er min opplevelse at ekstra innsats aldri blir anerkjent eller sett, det er nærmest en forventning. Man har på grunn av stillingen ikke krav på overtid, selv om institusjonen legger så stramme rammer for en del av oppgavene man tildeles at det ikke er mulig å gjennomføre dem innenfor oppsatt tid, i hvert fall ikke dersom man ønsker å gjøre jobben på en kvalitetsmessig god måte. Her synes

jeg sensurering er et godt eksempel. Det avsettes for liten tid til å sensurere, særlig større arbeider som krever en del. Så har det blitt så enkelt for studentene å be om begrunnelse for karakter, men det å beskrive begrunnelse er en oppgave institusjonen ikke anerkjenner at må skje, det er faktisk en oppgave man ikke har timer til, hverken som del av sensureringen eller i seg selv. Når mellom 1/3 og halvparten av studentene da ber om begrunnelse på et emne, blir det mye usynlig arbeid som blir gjort av vitenskapelig ansatte gjennom et år, arbeid som hverken sees eller anerkjennes på noen måte enda det er rettighetsutløst fra studentenes side.

Dessuten er det mange av de arbeidsoppgavene som opptar mye av tiden som ikke inngår i regnskapet. I et tellekantsystem der også timetelling er et sentralt element, er det følgelig også et problem når noe av det som i praksis tar mye tid, ikke telles. Det er ikke satt av tid til å ivareta alle de administrative oppgavene som opptar stadig mer av tiden. Når slike oppgaver overføres til de vitenskapelig ansatte, beskrives det som et problem både fordi det tar tid fra kjerneoppgavene, fordi det ikke følger ressurser med arbeidet og fordi denne transporten kan bidra til å kamuflere hvor mye tid dette arbeidet faktisk tar. Slik forblir mye av administrasjonen som gjelder det faglige arbeidet, underbudsjettet og usynlig. Dette er et systemproblem, men det blir også et individuelt anliggende når informantene selv skal ivareta kvalitetskrav innenfor en arbeidsdag som ikke går opp.

Det er også en utfordring at det til stadighet foregår en reduksjon av antall timer som settes av til ulike arbeidsoppgaver, til tross for at det som skal gjøres, ikke har endret seg. En av informantene gir et eksempel som både viser hvor mye som inngår i arbeidsoppgaven, og hvordan ressursene som er satt av, reduseres uten at kravene til arbeidet blir mindre.

Jeg har i flere år vært intern sensor ved et av våre masterprogram. Denne oppgaven har gitt en uttelling på 15 timer per oppgave. Dette innebærer alt fra kommunikasjon med eksamenskontoret, nedlasting av oppgaven, kommunikasjon med programansvarlig og eventuelt studentens veileder om tidspunkt for muntlig, gjennomlesing av oppgaven, sensurmøte med ekstern sensor og eventuelt veileder, forberedelse til muntlig eksamen, samt gjennomføring av muntlig eksamen (en time). Her er det snakk om store oppgaver, ofte over 100 sider. Nylig fikk vi beskjed om at satsen for denne type sensur nå er endret fra 15 til 12 timer. Jeg er klar over at andre institusjoner også har lavere satser. Men i dette tilfellet spør jeg meg om hva som nå plutselig er ment å ta kortere tid? Arbeidsoppgavene er jo akkurat de samme. Skal vi nå møtes til sensurmøte og si at vi dessverre ikke rakk å lese de siste 15 sidene av oppgaven? Skal vi gi beskjed til programansvarlig om at vi dessverre ikke har timerressurser til å gjennomføre muntlig eksamen som før? Som pliktoppfyllende akademiker vil vi selvsagt fortsette å gjennomføre både sensurmøtet og muntlig eksamen, og gjøre akkurat det samme arbeidet, selv om uttellingen i arbeidsplanen for den enkelte sensor er redusert. Denne type

endringer i hvordan timer skal telles, skjer hele tiden og helt over hodet på akademisk ansatte. Det er uhyre provoserende.

Problemet er derfor todelt: Det er krevende at rammene reduseres fordi det gjør det vanskelig å gjøre oppgavene på en god måte. Men det er også et problem at rammene både blir fastsatt og endret uten at de som skal utføre arbeidet, og vet hva det krever, er involvert i prosessen. Dette kan ses i sammenheng med det vi tidligere har beskrevet som utfordrende når det gjelder medbestemmelse og demokratiske prosesser.

Tilgangen til ressurser påvirker som allerede nevnt, også kvalifiseringsprosessene. Noen erfarer kvalifisering som en god mulighet og liker at man kan «klatre» i systemet. Hovedinntrykket er imidlertid at kvalifisering er noe det er vanskelig å forholde seg til fordi det ikke er samsvar mellom forventningen i systemet om at man jobber for å få opprykk, og ressursene som settes av til det.

Det som har blitt litt problematisk de siste årene, er knyttet til forholdet mellom hva det er ønskelig at vi gjør, og hva vi må gjøre: det signaliseres at det er ønskelig at vi kvalifiserer oss til førstekompetanse, men det er av ulike grunner ikke mulig å organisere arbeidet vårt slik at vi har en reell mulighet til å gjøre dette.

En annen skriver: «Jeg opplever at det er krav om å heve kompetansen for å ha en plass i akademia, samtidig som det er null tid til overs, null ressurs satt av til det og null støtte fra arbeidsplassen.» Også på dette området kan det følgelig være langt mellom intensjon og virkelighet. Det fremstår som en motsetning mellom festtalene der betydningen av å få flere opp på førstenivå trekkes frem, og en praksis der det ikke legges til rette for kvalifisering. En uttrykt utfordring er også at «kravene til opprykk ikke er forenelige med de mangefasetterte oppgavene en har». Derfor kan det «å stå i kvalifiseringsløp oppleves som å løpe i et hamsterhjul.» Det er særlig undervisningsvirksomheten som tar mye tid, og som allerede redegjort for, tar den betydelig mer tid enn det som er satt av. Det begrenser rommet for kvalifisering. Muligheten reduseres også når det ikke settes av tid i arbeidsplanen til kvalifisering, og når ansatte uten førstekompetanse ikke har eller bare har begrenset FoU-tid. Det å ikke få mulighet til å kvalifisere seg i systemet kan på sin side bli en flaskehals. Uten førstekompetanse, og helst ph.d., kan det være vanskelig å få fast stilling. Derfor blir ulike former for kvalifisering noe som flyttes til fritiden for mange.

5.3. Laaange dager

Det er en klar tendens i materialet at mye av forskningsvirksomheten og kvalifiseringen foregår utenfor normert arbeidstid. Det skrives om lange arbeidsdager og mye arbeid i helger og ferier.

Gjennomgående er informantene kritiske til det som omtales som gratisarbeid, dugnad og ulønnet overtidsarbeid. At det rett og slett ikke er mulig å dekke alle arbeidsoppgavene innenfor en vanlig arbeidsuke, oppfattes som en utfordring. Når urealistiske rammer og mange oppgaver fører til at mye av arbeidet skyves ut av den ordinære arbeidsdagen, kan det føre til arbeidsdager som denne: «En arbeidsdag starter kl. 7 og går frem til 17. Pause for middag, og så er det på'n igjen frem til 21-21.30. Laaange dager med andre ord.» En annen informant uttrykker det slik:

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Dagene er lange, og arbeidet strekker seg ofte inn i helger og ferier på en eller annen måte. Særlig forskningsarbeid, det er alltid en frist som skal overholdes, eller noen ganger, skal man i det hele tatt få tid til å forske, så er det fritiden som må benyttes.

Noen understreker at arbeidsomfanget forverret seg under pandemien. «Fra 1. august i fjor og ut året jobbet jeg hver dag, altså hver eneste dag, og lange dager. Familien så meg nesten ikke.»

Andre legger vekt på fleksibiliteten og det lystbetonte i å kunne jobbe mye med noe de er interessert og engasjert i, og ser det som en av godene med å arbeide i høyere utdanning. De beskriver også lange arbeidsdager, men problematiserer ikke arbeid ut over normert arbeidstid. En uttrykker det slik: «Det blir mange lange dager i løpet av et år. Samtidig er arbeidstiden veldig fleksibel, noe som veier opp for at det i perioder er veldig mange arbeidstimer i løpet av dagen». Det trekkes også frem at særlig forskningsvirksomheten er av en slik karakter at den ikke kan «betraktes som en 9 til 16-jobb. En kan ikke forlange å få betalt for hver time en arbeider». En annen som alltid jobber hver helg, er fornøyd med jobben og kunne ikke tenke seg noe annet, arbeidsmengden til tross. Men disse røstene er i klart mindretall.

En fordel som trekkes frem med at mange har lange arbeidsdager er at samarbeidet med andre går rundt fordi også kollegaer jobber mye og er å treffe i det som omtales som «utvidet arbeidstid.» Det er vanlig praksis for mange å jobbe mye. Det kan være en belastning.

Antall timer til forberedelse av undervisning, undervisningsvurderinger og oppfølging av studenter er underestimert, noe som fører til at ukentlig arbeidstid ligger over 50 timer. Selv om fleksibiliteten er stor, er det ingen muligheter til å 'avspasere' dette. Det er slitsomt over tid og sliter på familien og fritid.

Andre beskriver det som problematisk at det er en mer eller mindre uttalt forventning om at man skal jobbe mer enn normert.

For å kunne gjøre arbeidsoppgavene må man arbeide daglig overtid, uten mulighet for godtgjørelse eller avspasering. Forskningstiden blir brukt opp til å delta i utvalg, komiteer og administrativt arbeid, for dette settes det nesten ikke av tid til i malene for arbeidsplanene. Det er lite støtte og tid til forskning, men det forventes at man skal levere fullt allikevel, så forskning og samarbeid med andre forventes det at man gjør på fritiden.

Andre har samme erfaring: «Vi gjør undervisningsoppgaver og administrasjon i FoU-tiden som vi får lønn for, og FoU på fritiden». Dette forklares med at andre arbeidsoppgaver spiser av FoU-tiden, men det kan også henge sammen med at det er behov for å kunne jobbe sammenhengende og uforstyrret.

Også deler av undervisningsvirksomheten flyttes til fritiden. Det handler om at man må tilpasse seg studentenes timeplan, særlig hvis studentene studerer på deltid og jobber ved siden av. Det knyttes

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

også til at det er satt av for få ressurser til undervisningsvirksomheten. Skal man følge opp studentene på en god måte og gi dem god undervisning, må man derfor ta fritiden til hjelp.

Så er det undervisnings- og veiledningsarbeidet, det er veldig givende og gøy, men man får altfor få timer på arbeidsplanen for undervisningsrelaterte oppgaver, som igjen medfører at man må jobbe mye gratis overtid for å gi studentene den veiledningen og undervisningen de både har krav på og fortjener.

En stipendiat peker på det paradoksale i at det er ferdig doktorgrad som er inngangsbilletten til fast jobb, men at rammene gjør det vanskelig å bli ferdig med doktorgradsarbeidet hvis man ikke kan jobbe mye i fritiden. Dessuten er det krevende at det ikke settes av flere timer til å forberede undervisning når man er fersk og trenger mer tid.

Selv har jeg en stilling som blir fast når doktorgraden er avlagt, men systemet er jo lagt opp til at det å bli ferdig med doktorgraden er fryktelig vanskelig. Det å få tid nok tid til forskningen er nærmest umulig når man er småbarnsmor og ikke har mengder av fritid å ta av (...) Når du starter å undervise, så krever det langt mer timer enn man får til forberedelse av kurs og undervisning, timer som tas fra forskningstiden som egentlig skulle vært brukt til å gjøre ferdig doktorgraden.

Lange dager og arbeid i helger og ferier bidrar til at grensene mellom jobb og fritid viskes ut. Dette er det mange som problematiserer.

Det jeg kanskje synes har vært mest krevende – og som for så vidt fortsatt er krevende – er balansen mellom jobb og fritid. Man kan alltid legge inn noen flere timer, man kan alltid skrive litt til eller lese litt mer. Dette var selvsagt mer krevende da barna var små som jo var samtidig som jeg skulle etablere meg som forsker og foreleser. Jeg løste dette ved å ha en tilnærmet normal kontordag fra 8 til 16, være forelder fram til ungene var i seng, for så å arbeide noen timer igjen på kvelden. Så ble det gjerne noen timer på morgenen på lørdager og søndager.

Denne informanten har over tid jobbet hardt og mye for å bli professor og for å bli en anerkjent forsker innfor sitt felt. Det har krevd mye innsats. Vedkommende ønsker nå å få en bedre balanse mellom jobb og fritid.

Nå er jeg ikke villig til å bruke de 60 til 70 timene i uka på jobb som kanskje skal til for å ta steget opp til den internasjonale forskningseliten. Dette er et bevisst valg. Jeg har en veldig spennende jobb, men det er bare jobben min – ikke livet mitt.

Dette er andre også opptatt av. De ønsker ikke å bruke så mye tid ut over arbeidstid på jobben fremover. Det kan være ulike grunner til det. Noe av det som trekkes frem er at alt arbeidet påvirker egen helse, at den livsstilen det å være akademiker innebærer, går ut over familien, at alt for mye arbeid over tid øker faren for utbrenthet, og at arbeidsmengden går ut over livskvaliteten. Dessuten oppleves det som urimelig at arbeidet ikke gir økonomisk uttelling, og at det i realiteten heller ikke er rom for avspasering.

Derfor er det noen informanter som prøver å unngå å jobbe altfor mye. «Jeg forsøker å sette grenser og jobber vel 5 til 10 timer ubetalt overtid de fleste arbeidsukene. Da er jeg ikke blant de som jobber aller mest.»

Andre ønsker ikke å fortsette å jobbe så mye som dette. Og hvis det er behov for det i noen perioder, må det være rom for mindre arbeidsmengde i andre.

Dersom jeg ikke klarer å gjøre jobben min noenlunde innenfor antall timer jeg får betalt for, vurderer jeg å finne en annen jobb. Jeg er villig til å jobbe ekstra mye i enkelte perioder, men det må være mer unntaket enn regelen. Det må da også være mulig å kunne avspasere på andre tider.

Arbeidsmengden er ikke bare krevende for den enkelte arbeidstaker. Det kan også bidra til dårligere kår for forskningen og for kvaliteten i utdanningene. Å være vitenskapelig ansatt fordrer også at det er tid til å utvikle fag og forskningsfelt, at det er ro til å jobbe sammenhengende og sist, men ikke minst at det er tid til å tenke. Vi lar denne informanten avslutte fortellingen om de lange dagene.

Jeg mener at måten vi nå presses til å jobbe på, gjør at kvaliteten i utdanningen synker. Vi har for eksempel dårlig tid til å sette oss inn i nytt fagstoff, valg av litteratur til studentene skjer under et stort tidspress, vi må enten ta snarveier eller jobbe helger, ofte begge deler. Det tar tid å tenke. Noen ganger lurer jeg på om det er glemt for oss som jobber i høyere utdanning!

5.4. Alle systemene som kommer ovenfra

Som det allerede har fremkommet, erfarer informantene at det er mange systemer inkludert en rekke rutiner å forholde seg til som vitenskapelig ansatt i høyere utdanning. Et system med mange systemer er følgelig et arbeidsvilkår for mange. Informantene trekker frem systemer for evaluering, rapportering, sensurering, søknadsskriving, planrevisjon, pensum, timeplaner, læringsplattformer, rombestilling, digitale verktøy osv. Det å sette seg inn i, kunne bruke og følge opp alt dette, er tidkrevende både fordi det er snakk om mange systemer, og fordi de stadig er i endring. Felles for mange av dem er dessuten at de initieres uten at de vitenskapelig ansatte, som skal bruke systemene, involveres. Det innebærer at systemene kan oppfattes som lite tilpasset det faglige arbeidet, og som lite relevante for kjerneoppgavene. En av informantene setter ord på det mange andre også er opptatt av: «Det som jeg har behov for å skrive noe om, som er en frustrasjon og slitasje i denne sektoren, er alle systemer og strategidokumenter som kommer ovenfra og som har liten direkte relevans for det jeg driver med.» Mange beskriver en økt avstand mellom de som administrerer systemene og de som skal bruke dem. Der man før kunne gå over gangen og få ting gjort, er det et nå tungrodd og «taust» system der man skal innom mange ledd for å få de avklaringene man trenger. Dette gjelder både formelle ting, tilgjengeligheten til støttefunksjoner og utstyr.

Når jeg klager på jobben, handler det aller mest om et veldig tregt system som ikke har nok respekt for enkeltmennesket i systemet. Folk må vente måneder og til og med år på svar på jobbsøknader, midlertidig tilsatte for kontrakter i siste liten,

og det blir opprettet stadig flere anonyme epostadresser og systemer som gjør at man ikke har folk å henvende seg til med spørsmål, og som fører til lang svartid pluss at det kan være ulike folk i hver runde som svarer. Jeg fikk for eksempel ny PC i høst. Denne var det noe feil med. Jeg melder inn feilen i systemet, og så er det stadig nye folk som jobber med saken og som ikke har satt seg inn i hva de forrige har gjort og så videre. Etter 5 måneder endte det med at jeg fikk enda en ny pc fordi de ikke klarte å finne ut av problemet med den gamle. Må egentlig mest le av dette fordi det er så typisk, men skulle ikke tro det var på et arbeidssted med veldig høyt utdannede folk.

Det er dessuten liten fleksibilitet for eksempel når det gjelder å foreta endringer i emner. Skal man endre noe, må man søke innen frister som er lenge før emnet skal gjennomføres. Det innskrenker den faglige friheten. Samtidig er det en utfordring at man i møte med nye systemer, får lite hjelp. En skriver: «Handlingsrommet har blitt trangere og trangere, med innfløkte rutiner på søknader og rapporter, lite støtte til å knekke koder i den digitale verdenen og språket må også ha en bestemt form for å trenge gjennom (virkelig skadelig).»

Noe annet som skaper frustrasjon, er når systemene er til hinder for virksomheten. Et eksempel på dette er at timeplansystemet ikke fanger opp reelt rombehov. Man får et rom som ikke egner seg til den undervisningen man skal ha, og da er det «romroboten» og ikke de faglige hensynene som styrer hvordan man kan undervise. Det en av informantene omtaler som Systemet er preget av at beslutninger tas «ett eller annet sted» og der man som vitenskapelig ansatt «bare må forholde seg til at noe er bestemt». Når det som er bestemt ikke fungerer, er det ikke lett å få til endringer innenfor Systemet. Følgelig kan det være vanskelig å forholde seg til både det store Systemet og alle systemene innenfor Systemet. Det skaper frustrasjon, ikke minst når systemene ikke fungerer. En informant konkretiserer.

Jeg har opplevd følgende: 1. å ha ansvar for to obligatoriske ti studiepoengs emner på masternivå, men det er studentene som forteller at begge mine emner overlapper i tid. Ingen hadde pratet med meg (...) 2. å ha et etablert emne med ti studiepoeng og 45 studenter som endres uken før emnet skal begynne til fem studiepoeng uten diskusjon med meg eller de ti undervisningsassistentene og de to kommunale instansene, labben og utenlandske gjesteforskere (...) 3. å ha planlagt og fått godkjent timeplan for aktiviteter som skal samkjøres med internasjonale forskerteam, men timeplanen endres dagen før kurset begynner. Uten forvarsel.

Og så kommer informantens hjertesukk: «HJELP, for faen!»

I tillegg skaper det frustrasjon og en opplevelse av uforutsigbarhet at det til stadighet kommer nye systemer som man må forholde seg til. En stipendiat setter disse ordene på det.

De siste to årene av ph.d.-en kunne jeg stort sett fokusere på forskningen ettersom jeg tok unna den såkalte undervisningsplikten de første to årene. Det ga

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

meg et utenfrablakk på hvor store endringer som har skjedd i løpet av kun to år. Jeg kan nevne at jeg gjorde et forsøk på å holde meg ajour underveis. Alle systemer vi brukte på jobben var blitt endret: ny hjemmeside, læringsplattform, system for timeplan og pensum og så videre. Ved siden av å sette meg inn i alle de nye systemene, oppdaget jeg at nye oppgaver var tillagt jobben. Dette virker konstant. Nærmest ukentlig får vi enten nye oppgaver, beskjed om nye regler og rutiner, endringer av systemer og/eller innskjerping av eksisterende regelverk, som oftest med økt arbeidsmengde som resultat og sjelden med tilførsel av ekstra ressurser. Dette gjelder både som underviser og forsker. Noe av dette virker meningsløst, mens andre ting har en hensikt. Imidlertid er totalbildet at arbeidsmengden stadig økes.

Det er krevende i seg selv med mange forandringer og nye systemer å forholde seg til. Ekstra utfordrende er det når de systemene man skal bruke, ikke fungerer godt. Blant våre informanter påpekes det også at det ikke er godt nok system i systemet. Det handler om rutiner som ikke fungerer godt, og strukturer som ikke er på plass.

Hvert år er det et nytt system: leganto, wiseflow, panopto, fagperson web, p 360 og så videre ... Problemet er først og fremst at noen av dem (for eksempel leganto) ikke er et godt system! Da blir det meningsløst å bruke så mye tid på det. Det er tidkrevende å sette seg inn i alt, men det kunne jeg alltid gjort dersom det var gode systemer.

At arbeidet tar mye tid og at det man blir pålagt, i en del tilfeller gir mangel på mening, er noe som trekkes frem også av andre. Det er i denne sammenheng særlig to områder som fremheves. Det ene er det problematiske knyttet til at studenter enkelt kan be om en begrunnelse for en eksamenskarakter kun med et tastetrykk. Dette har vi vært inne på før. Det er lettvis for studentene, men utløser mye merarbeid for de vitenskapelig ansatte. Arbeidet er ofte ikke med i timeregnskapet, og praksisen er uforpliktende for studentene. Dessuten settes det spørsmålsteget ved den nytten dette har for studentene. Det andre området som fremheves, er systemene for evaluering og rapportering. Arbeidet tar tid for de vitenskapelig ansatte, det er usikkert hva rapporteringen brukes til, og de ansatte får sjelden respons på det de leverer.

Et annet eksempel er at vi hvert semester skal levere en emneevaluering, men jeg har til den dag i dag aldri fått en eneste tilbakemelding på evalueringen. Jeg tror ikke at ledelsen leser den, men de vil likevel ha den innen en gitt frist. Det er selvsagt nyttig for min egen del å spørre studentene hva de synes om et emne, men hvorfor jeg skal bruke tid på å skrive en rapport rundt dette, det er mer utydelig for meg. Det er nok temmelig mange slike eksempler på arbeidsoppgaver der man ikke helt ser meningen.

Det er mye arbeid som ingen forholder seg til, og arbeid som ikke har noen betydning selv om man bruker mye tid på det.

Jeg opplever også en del ekstraarbeid som må gjøres i forbindelse med fag, for eksempel sluttevaluering og rapporter. Disse tar det tid å skrive, men det virker som om det bare er bortkastet arbeid da det virker som om de ikke blir lest. Det er generering av dokumenter i et system som ikke blir brukt til noe.

Dessuten kan det fremstå som viktigere at rutinene og systemene følges opp enn at undervisningen er av god kvalitet. Sagt på en annen måte kan oppfølging av kvalitetssikringssystemet bli viktigere enn selve kvaliteten. Det er problematisk i seg selv, men det er også vanskelig fordi det oppfattes som mangel på tillit fra ledernes side. Dette kommer frem i et sitat som vi har trukket frem tidligere. «Det handler igjen om denne tilliten som jeg mener ikke lenger eksisterer fra våre ledere, og hangen til at alt som ikke er rapportert eller evaluert ikke finnes.»

Andre er opptatt av det samme. Alle systemene som legger føringer for mye av arbeidsdagen, kan være i en konflikt med det som anses som faglig viktig, og kan oppleves som mangel på tillit til de vitenskapelig ansattes avgjørelser og vurderinger. En av informantene uttrykker seg slik om behovet for å bli møtt med mer tillit: «Jeg kunne ønske meg tillit, og anerkjennelse for innsats, anerkjennelse av at jeg vet hva jeg holder på med. Jeg har tross alt landets høyeste utdanning.»

Også når det gjelder spørsmål om omorganisering, trekkes det frem at de vitenskapelig ansatte settes på sidesporet og at mye styres ut fra et «ovenfraperspektiv». Dette oppfattes som lite forenelig med at universiteter er kunnskapsbedrifter. Støttefunksjonene som er nødvendige, fungerer ofte ikke som støtte, og mange av de som har slike funksjoner kjenner for lite til det de setter rammebetingelsene for. Dette gjelder også i fusjonsprosesser. Det er en tendens til at kjerneoppgavene kommer i bakgrunnen, i omorganisering og interne endringer. Det er en slitasjefaktor at det over tid har foregått mange og til dels store endringer som krever mye også av de vitenskapelig ansatte, samtidig som det er en forventning om at det faglige «trykket» skal holdes oppe. Arbeidsvilkårene preges følgelig også av at sektoren over tid har vært gjenstand for til dels omfattende strukturelle endringer. En av informantene beskriver det andre også peker hen mot. «Vårt universitet har ganske enkelt blitt så stort at det menneskelige aspektet blir borte i byråkrati og strukturer uten essens.»

5.5. Taperlaget

Blant de som skriver om lønnen som vitenskapelig ansatt i høyere utdanning, er det en klar tendens: Lønnen er for lav, ikke minst når man sammenligner med andre yrkesgrupper med lavere utdanning. Et eksempel på dette, og noe av det som fremheves som paradoksalt, er at lærere i skoleverket tjener mer enn ansatte i høyere utdanning selv om de sistnevnte har ansvar for lærernes utdanning. Arbeid i høyere utdanning kan derfor innebære en betydelig reduksjon i lønn hvis man kommer fra skoleverket. Det er heller ikke samsvar mellom lønnen og arbeidsmengden, og kombinasjonen av mye å gjøre, mange krav og lav lønn trekkes frem som et negativt aspekt ved å jobbe i høyere utdanning. En av informantene uttrykker det slik: «Selve det økonomiske, med lav lønn, dårlige forhold, høyt arbeidspress og mange krav gjør at det liksom føles som om jeg jobber på det store taperlaget.»

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Andre er opptatt av det samme, det er en mismatch mellom det man investerer, og det man får igjen lønnsmessig. Når arbeidet innebærer en opplevelse av stadig å stå i spagaten mellom ulike oppgaver, når det er økt detaljstyring og mye «usynlig merarbeid», er det enda mer problematisk å ha en såpass lav lønn. Det kan gi mangel på mening å jobbe for å kvalifisere seg når den økonomiske uttellingen er lav, ikke minst når jobben ofte krever arbeid ut over normert tid.

Det 'gode/frie' liv i akademia har jeg dessverre ikke fått oppleve. Det kjennes noen ganger litt meningsløst å ha slitt for å få en doktorgrad, også når vi henger veldig etter i lønn sammenlignet med andre stillinger jeg kunne fått. Det er mulig dette er særskilt for min arbeidsplass, men jeg har andre kollegaer på andre institutt som 'klager' over det samme, så min oppfatning er at akademia ikke evner å ivareta ansatte og se 'hele mennesket'. Hva som burde være annerledes, er at jeg får tildelt arbeidsoppgaver tilsvarende en 100 % stilling, og ikke arbeidsoppgaver tilsvarende 150 % stilling under samme vilkår og lønn som 100 %.

En mulig forklaring på at man fortsetter å godta lav lønn, er at man får jobbe med det man er interessert i og brenner for. Da kan det som en av informantene uttrykker det, være nærliggende å tenke at det nesten er «ufint å be om lønn for innsatsen også». Men lønnen er likevel et problem.

Det er et stort privilegium å være ansatt i høyere utdanning, og det er vel fordi det er så spennende å arbeide her at jeg/vi aksepterer at lønna er parodisk lav sammenliknet med utdanningsnivå, og hva jeg ser mine jevnaldrende med tilsvarende eller lavere utdanning tjener. Jeg skulle ønske det ikke var noe av det første jeg trakk frem, men det er i hverdagen et problem å få hjulene til å gå rundt nå, og da blir lønn mer relevant.

Lønnen beskrives som en «vits» og en «downside» ved å jobbe i høyere utdanning. Dessuten omtales det som en form for «catch 22» at arbeid med undervisning, som mange jobber mye med, blir en hindring i lønnsutviklingen. For hvis man jobber mye med studenter og undervisningsvirksomhet, får man ikke tid til å publisere. Når det er forskning og forskerkvalifikasjoner som gir mest uttelling lønnsmessig, vil det å velge undervisning, derfor kunne bidra til at man seiler akterut når det gjelder lønn og blir en del av «taperlaget.» Midlertidighet kan også være med på å gi en opplevelse av å være på dette laget.

Både lav lønn og midlertidighet utgjør slik informantene fremstiller det, hemmende arbeidsvilkår i høyere utdanning. Ofte opptrer disse faktorene i sammenheng.

Det er en påkjønning å være midlertidig ansatt gjennom mange år med lav lønn. Mine kollegaer i administrative stillinger, med kortere fartstid i arbeidslivet, tjener flere lønnstrinn mer enn meg. Og jobber langt færre timer. Ansatte i ingeniørstillinger – flere uten fullført master, tjener ti lønnstrinn mer enn en postdoc med doktorgrad.

Det er noen informanter som lever greit med at kontraktene de får er midlertidige. Så lenge arbeidet er meningsfullt og vedvarer, stresser det dem ikke at de ikke er fast ansatte. Men disse informantene er klart i mindretall. En av informantene omtaler de midlertidige som C-laget. A-laget er ifølge denne informanten de som er fast ansatte og har mye «forskningsfri.» B-laget er de som kvalifiserer seg for en videre jobb i academia gjennom å ta en doktorgrad eller som forsker videre etter endt doktorgrad. C-laget er de uten fast stilling, som enten er timelærere eller har engasjementer. Felles for mange av dem er at de har «mye eller kun undervisning, med få muligheter til å bedrive forskning, slik at de kan komme seg videre i systemet.» Det at de midlertidige stillingene er sånn innrettet at de gjør det vanskelig å jobbe med forskning som i praksis ofte er det som kvalifiserer til fast stilling, er ett av flere problemer med denne type stilling. Et annet er at det er vanskelig å legge fremtidsplaner og drive utviklingsarbeid.

Som midlertidig ansatt er det krevende å aldri kunne planlegge langt frem i tid – dette går utover både forskning og undervisning. God undervisning og det å utvikle gode emner og undervisningstilbud tar tid og krever erfaring. Det å bare bli satt til å undervise andres emner og opplegg, og det å stadig få nye emner i stadig nye engasjementer, gir ikke rom for dette. Det er også vanskelig å finne rom til egen forskning og å utvikle nye ideer, helst blir det til at man reproducerer og bygger videre på det man har gjort før, om man i det hele tatt får skrevet noe.

Andre informanter beskriver også det uforutsigbare, usikkerheten og vanskene med å kunne planlegge som et problem. Så selv om selve jobben er meningsfull, er rammene problematiske å leve med. Blant informantene er det eksempler på både korte og lengre engasjementer som til sammen har vart mer enn 15 år. En med 13 års erfaring med midlertidige ansettelse skriver:

Jeg gleder meg som regel til å gå på jobb og gjøre nye forsøk på å undervise studenter. Men siden jeg er midlertidig ansatt, så opplever jeg imidlertid jobben min som veldig usikker og har levd med den usikkerheten i årevis. Det er veldig vanskelig å planlegge både forskning og om man skal ta opp nye studenter fordi man ikke vet om man har jobb til neste år.

For noen er det frustrerende å ville mye, men ha et usikkert grunnlag for veien videre. Det skaper et tilleggsstress.

Det mest frustrerende med å være midlertidig ansatt, er følelsen av å være full av virkelyst, ideer, planer og vilje til å jobbe for å forbedre undervisning og å utvikle nye prosjekter, samtidig som man ikke har noen fast grunn å gjøre dette fra. Usikkerheten rundt jobbsituasjonen fører også til en merkelig form for konstant stress som legger seg oppå det andre stresset.

Usikkerheten, uforutsigbarheten og opplevelsen av mangel på verdsetting kan også ligge til grunn for å ville forlate academia.

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Selv har jeg en midlertidig stilling, og selv om det var tanken at jeg skulle få fortsette i jobben videre etter dette året, har min opplevelse med høyere utdanning gjort at jeg vil ut fortrest mulig, bort fra denne sektoren. Jeg mener at rammene for nyansatte bør være bedre, tydeligere og mer definerte.

En annen informant som beskriver en konstant følelse av å måtte prestere som midlertidig ansatt, er også usikker på om det er noen fremtid i høyere utdanning. Det er problematisk både for den som har vært ansatt lenge som midlertidig, og for utdanningssystemet.

Arbeidshverdagen preges av uendelig krysspress og tidsskvis, vel vitende om at jeg må smile og si ja til alt, og levere godt, for å leve i troen om en dag å få en full fast plass i akademien. Oppgavene jeg er forventet å levere på, strekker seg langt utover det det er mulig å levere på vanlig arbeidstid. Og ved sykdom/sykt barn må jeg ta nettene til bruk for å jobbe inn mitt eget fravær. Ingen andre tar oppgavene, og om noen kunne ta dem, ville jeg uansett ikke 'hatt råd' til å gi fra meg oppgaver som jeg trenger for å samle 'cred' til fremtidige karrieremuligheter.

Det er flere som beskriver midlertidigheten som et problem også for fagmiljøene. Flinke fagfolk forsvinner, kanskje også fordi man i systemene er opptatt av å redusere omfanget av midlertidige kontrakter og derfor ikke fornyer dem. Men arbeidsoppgavene forsvinner ikke, så da kommer det nye folk inn likevel, også de på midlertidige kontrakter. Dette omtales av en informant som «gjennomstrømming av midlertidige». Og så legger informanten til at det ikke fører til «bedring av forholdene for ansatte som har vært lenge på midlertidige kontrakter.» Andre omtaler det som demotiverende med stadige utskiftninger som også går ut over kvaliteten på forskningen og undervisningen. Kravet om førstekompetanse for å få fast stilling spiller også inn i denne sammenheng.

Det er stadig nye som må læres opp. Dette er særlig pga. at det unngås å gi fast stilling til de som mangler førstekompetanse. Samtidig er det et skrikende behov for flere ansatte. Da er løsningen at det ansettes stadig nye som går i ett års vikariat for deretter å gå tilbake til sin opprinnelige stilling et annet sted (fordi de ikke får fast ansettelse ved universitetet). Dette går ut over kvalitet overfor studenter og gir merarbeid for fast ansatte.

Blant informantene trekkes det også frem at det å være midlertidig ansatt kan være et demokratisk problem. Midlertidighet kan redusere muligheten til å påta seg ulike verv eller å delta i formelle fora på ulike nivåer fordi det kan være krav om fast ansettelse i slike fora, eller fordi man ikke vet om man er ansatt i hele den perioden vervet gjelder for. Dessuten kan man utelukkes fra arenaer der beslutninger som er av betydning for den virksomheten man inngår i, tas.

Hvis det er et forum for å diskutere utdanningsprogrammet og hvordan det kan utvikles for å forbedre undervisningskvaliteten, er ikke midlertidig ansatte og deres meninger tatt med i betraktningen, til tross for [de midlertidiges] omfattende

bidrag når det gjelder suksess i programmet gjennom forelesning, gjennomføring av seminarer og diskusjonsforum med studentene.

Konklusjonen er: «Når det gjelder beslutninger i universitetet, er midlertidig ansatte alltid marginaliserte.» Dessuten blir, som en annen informant påpeker, de midlertidige ansatte som systemene er avhengig av for at hjulene skal gå rundt, lett sett på som et problem. Et spørsmål som reises er om tematikken rundt midlertidighet i tilstrekkelig grad vies oppmerksomhet i systemene. Kanskje belyses dette i for liten grad også fordi frykt for ikke å få fast jobb kan bidra til at ansatte godtar mange år med hardt midlertidig arbeid og lav lønn uten å si fra.

En av informantene uttrykker ønske om en annen tilværelse uten midlertidighet: «Og alt jeg ønsker meg er en fast, trygg, forutsigbar stilling slik at jeg kan vie all min tid til faget, og ikke «survival» og strategispill».

I dette kapitlet har vi rettet søkelyset mot informantenes beskrivelser knyttet til ledelse og arbeidsvilkår. Vi avslutter med et sitat som handler om strukturene, systemene og organiseringen – som kommer ovenfra og utenfra.

Høyere utdanning har langt igjen, men det handler etter min oppfatning ikke først og fremst om menneskene, men om strukturer, systemer og organiseringen av høyere utdanning som kompliserer og hemmer mulighetene for dynamisk og engasjert utvikling. Måten vi organiserer høyere utdanning på ødelegger høyere utdanning, og politiske beslutninger tas tilsynelatende av politikere som snakker varmt om 'innovasjon', men ikke forstår at systemer og strukturer de selv plasserer oppå utdanningsinstitusjonene, bryter i stykker mulighetene for å utvikle nye, bedre måter å drive høyere utdanning på.

6. Arbeidsoppgavene

I dette kapitlet ser vi først og fremst på hva arbeidshverdagen består av og hva de vitenskapelig ansatte bruker tid på. Mange av informantene beskriver en variert arbeidshverdag. Dette er en av fordelene med å jobbe i høyere utdanning. Det fremstår imidlertid som en felles utfordring at det blir for mange og til dels konkurrerende arbeidsoppgaver. Dessuten preges arbeidshverdagen negativt av den økende forskyvningen av arbeidsoppgaver fra administrativt ansatte og over på vitenskapelig ansatte. Disse arbeidsoppgavene blir i stor grad tidstyver som reduserer mulighetene til å holde på med kjerneoppgavene. Særlig utsatt er tiden til FoU-arbeid. Den spises ofte opp i en arbeidshverdag der undervisningsvirksomheten gjennomgående tar mer tid enn det som er satt av, og der de administrative oppgavene øker. I dette landskapet blir ansatte ofte stående i en skvis mellom forskning og undervisning. Det fører med seg det vi allerede har beskrevet: Forskningen flyttes for

mange til ferie og fritid fordi det ikke er tid eller vilkår til konsentrert forskningsarbeid i en hektisk arbeidsdag. Forskningsarbeidet preges dessuten av en stadig jakt på ekstern finansiering og økt krav om rapportering. Når den administrative støtten til forskning samtidig reduseres, blir det mindre tid igjen til selve forskningsarbeidet. Det er også eksempler på informanter som erfarer at tiden til undervisning spises opp både på grunn av omfanget av administrative oppgaver og fordi det er forskning som har mest status og derfor må prioriteres. Den store utfordringen når det gjelder arbeidsoppgavene i høyere utdanning er samlet sett det økte omfanget av administrative oppgaver. I det følgende utdyper vi hovedfunnene når det gjelder arbeidsoppgaver.

6.1. Mange og sprikende arbeidsoppgaver

Det at arbeidsdagen er variert og for en del av informantene også preget av fleksibilitet trekkes frem som et positivt trekk ved arbeidet i akademien. Dette ser vi nærmere på i kapittel 7 under beskrivelse av hvordan informantene opplever arbeidshverdagen sin. Hovedinntrykket i vårt materiale er imidlertid at arbeidet er for sammensatt, arbeidsoppgavene for mange og til dels konkurrerende, og den samlede arbeidsmengden er for stor for mange.

En del av informantene beskriver konkret hva arbeidshverdagen består av. Det bildet som tegnes, viser en sammensatt hverdag med mange ulike oppgaver som skal ivaretas.

Arbeidshverdagen min er preget av veldig mange og sprikende oppgaver. Dette innebærer blant annet pedagogisk arbeid og undervisning, forberedelser, planlegging, samordning og møtevirksomhet på tvers av fag og disipliner, administrativt arbeid, lang- og kortsiktig arbeid med studie- og emneplaner, forskning og forskningsfremmende arbeid, kunstnerisk utviklingsarbeid og internasjonalt arbeid. Alt dette er interessant og givende, men i sum blir det for mange oppgaver og for omfattende.

Andre beskriver det samme. Det er mange oppgaver innenfor ulike områder og en stadig forventning om at man forholder seg til nye systemer, utvikler undervisning, er aktiv innfor forskning og samtidig jobber med videre kvalifisering. Samlet gir dette en arbeidshverdag med mange og kryssende forpliktelser.

Vi har fått merarbeid på mange områder (...) Vi skal rapportere mer, administrere mer og læres opp i stadig nye styrings- og dokumentasjonssystemer. Samtidig er det økte krav på alle andre arbeidsområder. Herunder økt digitalisering og økt krav til tett studentoppfølging, skriftlig tilbakemeldinger på arbeidskrav, vurderingsoppgaver og eksamen, etablering av nye studietilbud, proaktiv holdning til søknads- og akkvisisjonsarbeid (...), økt volum på forsknings-, publiserings- og formidlingsvirksomhet, innovativt og entreprenørielt arbeid og arbeid lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt, i tillegg til forventninger om karriere og kvalifiseringsløp mot toppkvalifisering.

Ekstra krevende er det når man skal undervise i mange emner samtidig og legge til rette for læring i sammensatte studentgrupper som krever mer og noe annet enn tidligere. En av informantene beskriver den sammensatte arbeidshverdagen sin som et 'sirkus' av ulike oppgaver som også innebærer det hun omtaler som 'sjelesørging' overfor studenter som strever. Andre setter andre ord på det, men beskriver det samme: oppfølging av studentene utenom det faglige tar mer tid i en mangfoldig studentgruppe. Samtidig er det ikke bare undervisningen og oppfølgingen av studenter som tar tid. Forarbeidet, møtene og etterarbeidet er også tidkrevende.

Som universitetslektor består arbeidshverdagen i tillegg til selve undervisningen og oppfølging av studenter og deres studiesituasjon av undervisningsforberedelser, samarbeidsmøter og andre møter med kollegaer i undervisningsstillinger og administrasjonen om praktiske og faglig tilrettelegging av læringsaktiviteter, læringsmiljøet og arbeidskrav for studentene. I dette inngår også arbeid med emneplaner, pensumlistor, eksamensforberedelser som produksjon av oppgaver, sensorveiledninger, sette sammen sensorkommisjonen, sensurarbeid etc. Det medgår også en del tid til oppfølging av studentenes praksisperioder og samarbeid med praksisfeltet.

I tillegg til at arbeidet internt er sammensatt, består arbeidsdagen for mange også av ulike former for eksternt samarbeid, bl.a. med praksisfeltet og næringsliv. Andre eksempler på eksternt arbeid som trekkes frem, er konferansedeltakelse, nettverksbygging, alumnioppfølging, internasjonalt samarbeid, verv, utvalgsarbeid, eksternt sensur, kontakt med mediene og fagfellevurdering.

En av utfordringene med at det er så mange og ulike oppgaver, er at det blir vanskelig å ivareta alle oppgavene på en god måte. En av informantene setter disse ordene på det. «Min arbeidshverdag er preget av en myriade av forskjellige oppgaver som hver for seg i varierende grad er meningsfulle, men som i sum gjør at jeg ofte føler at jeg ikke får gjort noe ordentlig.» Det er med andre ord ikke nødvendigvis arbeidsoppgavene i seg selv som er hovedutfordringen. Flere av oppgavene er slik informantene beskriver det, interessante, og de byr på en rekke muligheter. Utfordringen er at arbeidsdagen fremstår som stadig mer fragmentert, at mengden av og ulikheten mellom arbeidsoppgavene gjør arbeidet overveldende, og at man som en av informantene uttrykker det blir «smurt tynt utover.» Fragmenteringen fører til at kvaliteten på arbeidet reduseres fordi man ikke har mulighet til å jobbe grundig med alle de ulike arbeidsoppgavene man har ansvar for. Sammensatte og til dels detaljerte arbeidsplaner med urealistisk faktorberegning trekkes i denne sammenheng frem som en hemsko.

Blant informantene fremheves det dessuten at det ofte er for mye å gjøre fordi det er for få ansatte til å dekke alle de oppgavene som vitenskapelig ansatte nå har ansvar for. Mismatchen mellom arbeidsomfang, ressurser og antall ansatte er med på å øke presset i en allerede presset arbeidshverdag. En sentral faktor i denne sammenheng er alle de nye administrative oppgavene som har kommet til og er pålagt vitenskapelig ansatte, uten at dette har ført med seg flere ressurser. Mange har derfor en arbeidshverdag som innebærer mye annet enn faglig arbeid.

Problemet er at hverdagen blir stadig mer fragmentert. Den preges av stadig flere oppgaver som har mindre med undervisning og veiledning og forskning å gjøre. Det skal rapporteres, evalueres og deltas i utallige møter. Og så skal det skrives søknader om støtte til forskningsprosjekter eller anbud på eksterne oppdrag, alt for å sikre inntekter til institusjonen.

Økningen i ulike former for administrativt arbeid inngår som et sentralt element også i mange andre informanternes beskrivelser av det som preger arbeidshverdagen deres.

6.2. Tidstyvene

Det som er mest fremtredende i informantenes problematisering av arbeidet i høyere utdanning, er nettopp det økte omfanget av administrative oppgaver som pålegges vitenskapelig ansatte. Mange trekker frem at dette arbeidet tar tid fra kjerneoppgavene. I beskrivelsen av arbeidsvilkårene omtalte vi alle systemene som kommer ovenfra. Disse systemene og alle rutinene som skal følges, preger informantenes arbeidshverdag og oppfattes som tidstyver som «stjeler» av tiden til undervisning og forskning. De beskrives som «støy» og som «kompliserende og «tidsberøvende» i en hverdag preget av kryssende forventninger.

Studieadministrasjon er et eksempel på arbeid som over tid har økt i omfang og som har blitt mye mer arbeids- og tidkrevende. Selv om dette arbeidet kan bidra til forsvarlig drift og utvikling av utdanningene, oppfattes det som en tidstyv.

Studieadministrasjonen er i stor grad tidstyven. Det å drive studieprogram på en forsvarlig måte innebærer så mye kontroll, evaluering og produksjon av sakspapirer, rapporter, emnebeskrivelser, sensur, klagesenstur, kontrollkommisjoner, osv. at selve undervisningen forsvinner i bakgrunnen.

Det følger naturlig nok en del administrasjon med kjernevirksomheten. Eksempler på det er sensorveiledninger, emne- og pensumrevisjon, godkjenning av arbeidskrav, begrunnelser for eksamenskarakter, søknadsskriving og rapportering. Problemet er ikke dette arbeidet i seg selv, men omfanget av det og hensikten med det. Tidligere har vi trukket frem at mye av den rapporteringen vitenskapelig ansatte pålegges, ikke gir mening fordi rapportene ikke følges opp og ikke brukes til noe. Det kan også oppleves som overveldende å måtte forholde seg til mange administrative oppgaver og systemer, fordi man føler at man er bakpå i alt det nye man burde kunne, og som man er forventet å følge opp. Det er problematisk når mye av tiden går med til drift, også omtalt som forefallende arbeid, på bekostning av det faglige arbeidet.

En av informantene kommer med et eksempel som illustrerer at systemet rundt sensur har blitt mye mer tungvint og er mer arbeids- og tidkrevende enn tidligere, uten at det betyr at man bruker mer tid på den faglige delen av arbeidet. Dessuten er systemene ikke nødvendigvis så brukervennlige.

Som sensor fikk jeg tidligere tilsendt for eksempel en masteroppgave som vedlegg til en epost, og så åpnet jeg den og var i gang med selve sensurering samarbeidet.

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Nå får jeg først en epost fra veileder eller faglærer med spørsmål om jeg kan påta meg sensuren, deretter kommer gjerne en epost fra administrasjonen om kontrakter, formaliteter og så videre, og så kommer en autogenerated epost fra systemet som brukes, med innloggings- instruksjoner (som slett ikke alltid er uproblematisk å følge). Deretter må jeg altså logge meg inn i dette ofte ukjente systemet med bank ID, og så må jeg lete rundt for å finne selve oppgaven, for den kan være overraskende godt gjemt bak lite intuitive faner. Kanskje må jeg også lete rundt for å finne sensorveiledning, karakterbeskrivelser og så videre. Etter at sensurarbeidet er fullført, er det en lignende runde hvor begge sensorer må legge inn karakterer i systemet og deretter gå inn på nytt og godkjenne. Andelen av tid som brukes på selve det faglig sensurarbeidet er blitt mye mindre enn før. Dette eksemplet er likt veldig mye annet i hverdagen.

Dette er bare ett av mange eksempler på at man som vitenskapelig ansatt bruker mye tid på å forholde seg til administrative oppgaver, til systemer og rutiner.

Skal jeg påpeke ett område der jeg mener vi går i feil retning, måtte det være alle skjemaer og rubrikker som skal fylles ut i nær sagt alle mulige situasjoner. Med det menes at den administrative byrden blir større og større. Flere og flere oppgaver av administrativ karakter dyttes over på de vitenskapelige. Noe av dette fungerer godt med gode digitale løsninger. Men det må påpekes at antall skjemaer/ rubrikker øker eksepsjonelt.

Forskyvningen av arbeidsoppgaver fra administrativt til vitenskapelige ansatte preger arbeidshverdagen på ulike måter. Det har blitt større avstand mellom administrasjon og vitenskapelig ansatte og mindre tilgang på administrativ støtte. De vitenskapelige har i økende grad blitt utførere av en rekke arbeidsoppgaver som de pålegges og har liten innvirkning på. De administrative oppgavene initieres på ulike nivåer i organisasjonen og ofte av folk som sitter langt unna den daglige virksomheten til de vitenskapelig ansatte. Det har som en informant uttrykker det, blitt både mer administrativt press og mer administrativt ansvar. Dessuten blir det mye dobbeltarbeid fordi systemene ofte er slik at man som vitenskapelig ansatt selv ikke kan foreta endringer, men må beskrive dem, be andre om å endre det som skal endres, for så selv å kontrollere at endringen er korrekt utført. Alt dette kan gå ut over kvaliteten på kjernevirksomheten fordi de administrative oppgavene «stjeler fra» eller «spiser av tiden» til denne virksomheten.

Når det gjelder arbeidshverdagen med hensyn til undervisningen er den i veldig stor grad preget av at de studieadministrativt tilsatte er 'tatt fra oss'. Vi har ikke med dem å gjøre lengre, annet enn via en uhorvelig mengde digitale skjemaer, som de har laget og som vi er ansvarlige for å fylle ut. Eller via top-desk og help-desk og epostlister jeg stadig glemmer navnet på. Mangelen på studieadministrativt personale, og det at jeg sitter med en økt og økende mengde studieadministrasjon selv, gjør at kvaliteten på det jeg leverer fra meg mht. kjerneoppgavene (forskning, undervisning og formidling) er dårligere enn hva det

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

hadde behøvd å være. Tid man burde bruke på primæroppgaver går til unødvendig administrasjon.

Andre påpeker også det samme: Fordi det administrative arbeidet tar tid fra undervisning og forskning kan kvaliteten på disse virksomhetene bli dårligere. Samtidig kan det administrative arbeidet bli av dårligere kvalitet fordi det skal utføres av vitenskapelig ansatte som har lite erfaring med den type administrasjon som de pålegges. Et eksempel på dette er at mye av eksamensarbeidet som tidligere ble ivaretatt av et eksamenskontor, nå pålegges vitenskapelige ansatte. Det er det flere som undrer seg over. En av dem skriver:

Før var det et apparat for å ta seg av for eksempel eksamensgjennomføringen. Nå må vi ordne alt selv. Det føles underlig at vi skal utrette oppgaver som funksjonærer når vi er ansatt i vitenskapelige stillinger med undervisningsoppgaver som hovedbeskjeftigelse.

Når det blir enda flere arbeidsoppgaver som skal ivaretas uten at det tilføres mer tid eller ressurser, kan det, som en annen av informantene påpeker, få som konsekvens enten at administrative arbeidsoppgaver som er forflyttet, ikke blir gjort, eller at andre og faglige oppgaver må vike plassen for administrative oppgaver og derfor ikke blir gjort. Begge deler kan hemme kvaliteten.

Informantene gir en rekke konkrete eksempler på praktiske og administrative oppgaver de har fått ansvar for. Mye av dette er knyttet til å følge opp systemer og rutiner som ikke direkte handler om det faglige arbeidet. De bruker mye tid på f.eks. rombestilling, bestilling av møtemat og reiser, reiseregninger, søknader om utstyr osv. I tillegg kommer høringsuttalelser, verv, utvalgsarbeid, deltakelse i arbeidsgrupper o.l. Mye av arbeidet har tidsfrister som man må forholde seg til.

Den største utfordringen, for ikke å si problemet fremfor noe annet, er den overveldende og utmattende mengden med administrasjonsoppgaver. Det er en evig strøm av frister for timelister, EpN, sensur, inngåelse av sensoravtaler, klagebehandling, avtaler med eksterne forelesere, bestilling av rom, organisering av reiser/utferder, budsjettoppsett og oppfølging, evalueringer, programrådssaker med mer, og det blir bare mer og mer. Alt dette på ulike digitale plattformer med lite intuitive brukergrensesnitt som kontinuerlig 'utvikles' for å bedre funksjonaliteten med det som resultat at det stadig er noe nytt ikke-faglig å bruke tiden på å lære.

Dessuten kan det som en informant understreker, ta tid å følge opp administrativt arbeid som administrativt ansatte fortsatt gjør, men som må kvalitetssikres fordi de administrativt ansatte ikke har god nok kjennskap til virksomheten de bistår med administrering av. Som vitenskapelig ansatt må man henge på og sikre at det som skal gjøres av andre, er gjort. Alt dette tar tid. Samtidig kompliseres bildet av det som beskrives som uklare grenseoppgaver mellom de vitenskapelig ansatte og for eksempel ulike støttefunksjoner, studieadministrasjon, studieledere, bibliotek osv.

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Mange av de administrative oppgavene er i seg selv ikke så tidkrevende, men summen av mange små oppgaver blir stor.

Den aller største utfordringen, og denne har blitt svært mye større på relativt kort tid (de siste fire-fem årene?), er at det er en stor økning i administrative oppgaver som stykker opp dagene. Dette sliter enormt på motivasjonen, og gjør det vanskelig å drive med forskning. Små oppgaver flyttes til vitenskapelige ansatte, slik at det oppleves som om vi har 17 fem % - stillinger (som reisearrangører, møte-arrangører, budsjett-økonomer, regnskapsansvarlige, rombooking, osv.).

Dette er det flere som påpeker. Samlet blir alle småoppgavene rett og slett et problem, og arbeidet dreies i stor grad bort fra vitenskapelig virksomhet. En annen skriver: «Jeg er mer og mer nedlesset i administrative oppgaver som har lite med vitenskap eller undervisning å gjøre. Jeg er min egen regnskapsfører, sekretær, HR-ansvarlig ... og jeg føler at den administrative støtten fra universitetet kun er et minimum.»

Arbeidsdagen blir da, som vi allerede har vært inne på, fragmentert. Det en av informantene omtaler som mikroavbrytelser preger manges hverdag og gjør det vanskelig å arbeide konsentrert over tid. Alle e-mailene fra ledere og administrativt ansatte er tidstyver i denne sammenheng. Purremailene man må sende til administrasjonen for å få svar på noe man allerede har sendt en henvendelse om, men ikke fått svar på, likeså. Dessuten går det mye tid med til møter som ikke nødvendigvis handler om kjernevirksomheten, men som det likevel forventes at de vitenskapelig ansatte skal delta på. Kombinasjonen av mange administrative oppgaver, mange systemer som skal følges opp, mange møter og sammensatte krav og forventinger er med på å gjøre arbeidsdagen krevende for mange av våre informanter. Felles for mange er at det administrative arbeidet oppfattes som distraksjoner eller hindringer for det arbeidet vitenskapelig ansatte er kvalifisert for og ansatt for å utføre.

Blant informantene problematiseres det at de blir pålagt nye oppgaver uten at andre arbeidsoppgaver blir tatt bort og uten ekstra tilførte ressurser. En av konklusjonene er at det er behov for «mer administrativ støtte og flere vitenskapelig ansatte.» Men virkeligheten er motsatt. Økt arbeidsmengde og nye arbeidsoppgaver som skal gjøres innenfor samme ramme, bidrar til at en del av kjernevirksomheten forflyttes til fritiden. Og den største synderen i denne sammenheng er nettopp den økte mengden administrasjon. Den bidrar til en hektisk hverdag.

Fra innsiden så ser høyere utdanning veldig hektisk ut. Dette til stor kontrast fra hvordan man ser for seg på utsiden at forskere filosoferer, leser, tenker, bruker tid på langsomme tanker etc. I stedet er hverdagen fylt av møter, eposter, og en hel drøss med administrative oppgaver som tar det meste av tiden man skulle tro skulle gå til undervisning og forskning.

I en slik hverdag blir det liten tid til arbeid som krever konsentrasjon over tid. Det innebærer at særlig FoU-arbeidet ofte blir skadelidende.

6.3. Salderingspostene

Både forskning og undervisning kan bli salderingsposter i en fragmentert og sammensatt arbeidshverdag med mye administrativt ansvar. Men hovedtendensen i vår studie er at det er FoU-tiden som i størst grad spises opp av andre arbeidsoppgaver. Den mest fremtredende salderingsposten i hverdagen er følgelig forskningen. Noen av våre informanter erfarer at det finnes muligheter for sammenhengende tid til å forske gjennom f.eks. avsatt forskningstermin eller fordi de har stillinger som gjør at de primært jobber med forskning. Men de fleste beskriver en annen arbeidshverdag. Uttrykk som «å være i en skvis», «stå i en kontinuerlig spagat», ha en hverdag preget av en «kabal som er vanskelig å få til å gå opp», er knyttet til at det er utfordrende å få tid til både undervisning og forskningsarbeid. Dette gjelder ikke minst når administrasjonsoppgavene øker samtidig som undervisningsvirksomheten er underdimensjonert og mer detaljstyrt. Undervisning og forskning fremstår derfor ofte som konkurrerende virksomheter i arbeidshverdagen, og det blir ofte liten tid til forskning til tross for klare forventninger om at man skal forske. Det er ulike grunner til det.

En av dem er at undervisningsvirksomheten, som vi allerede har belyst, gjennomgående krever mer ressurser enn det som er avsatt. Mange av informantene bruker mye mer tid på undervisningsrelatert virksomhet enn det arbeidsplanene deres tilsier, og må ta av den avsatte forskningstiden for å kunne gjennomføre undervisningsoppgavene på en god måte. Når de også må bruke mye tid på administrative oppgaver, taper forskningsvirksomheten terreng.

I perioder med mye undervisning og vurdering av arbeidskrav og oppfølging, brukes det enorme mengder med tid til veiledning og vurdering (...) FoU-arbeidet, som for min del utgjør 20%, er alltid salderingsposten. Ikke bare for undervisning, men for møter, oppfølging, utviklingsarbeid i forhold til emner, planer, litteratur etc. FoU-tiden skrumpes inn til et minimum, og må i alle tilfeller tas på fritiden (...) Jeg tenker at timer avsatt til emneansvar/undervisning ikke står i samsvar med total arbeidsmengde. Jeg tenker min hverdag ville bære mer preg av forskning dersom undervisning var tilgodesett med høyere og reelt (spør du meg) timetall.

Andre har samme erfaring. Selv om det er satt av tid til forskning i arbeidsplanen, er det i realiteten ikke tilstrekkelig plass til det i en sammensatt arbeidshverdag. I tillegg til administrative oppgaver, trenger også mange studenter mer oppfølging, og det er nødvendig å jobbe mer med undervisning for å få det til å fungere i en sammensatt studentgruppe. Og resultatet er det samme. «Det som blir salderingsposten er forskning. Denne kommer alltid i andre rekke, da det er mye enklere å la et paper ligge noen måneder ekstra enn å komme til en undervisningstime med et utilfredsstillende opplegg for studentene.»

Man kan dermed bli mer underviser, veileder og administrator enn forsker, til tross for at intensjonen er at en betydelig andel av stillingen for mange skal gå til forskningsvirksomhet. Og når forskning stadig blir salderingsposten i arbeidshverdagen, forsterker det tendensen til de lange dagene som vi

allerede har beskrevet. Forskingen må for mange foregå utenom arbeidstid fordi det rett og slett ikke blir tid til denne virksomheten i arbeidshverdagen.

En annen grunn til at FoU-tiden spises opp, er økningen i de administrative oppgavene og alle de andre arbeidsoppgavene som ikke nødvendigvis står oppført i timeregnskapet, men som i praksis tar mye tid likevel. En informant presiserer at det ikke blir mye tid til forskning innenfor det som omtales som et regime der så mange av de arbeidsoppgavene som fyller dagene ikke gir uttelling i timeregnskapet. Det som beskrives som en «omseggripende fragmentering» vil derfor også kunne «reducere forskningsproduktiviteten». En av informantene beskriver detaljert hva en av arbeidsdagene inneholder. Utdrag av teksten er allerede trukket frem som eksempel på studentoppfølging. Vi gjengir her et større tekstutdrag fordi det konkretiserer det mange andre også belyser. Dagen, som er satt av til å jobbe med en artikkel, viser seg i praksis å gå med til mye annet: Oppfølging av studenter som strever, et mylder av e-poster, å bistå kollegaer eksternt og internt som trenger hjelp og administrative oppgaver som tar tid. Når dagen er over etter mange timer, er artikkelarbeidet ennå ikke påbegynt.

En arbeidsdag: jeg logger meg inn på pc-en fra hjemmekontoret klokken 7.30 sammen med en kaffekopp. Planen er å skrive videre på en artikkel jeg har liggende. I en mappe på skrivebordet som heter 'siste utkast'. Jeg gleder meg til å begynne på skrivearbeidet, i dag har jeg ikke undervisning og ingen møter. Jeg ser at det har kommet inn nye eposter siden sist jeg var inne. Det var i går kveld klokken 20.00. Jeg sjekker epost før jeg begynner. Jeg kjenner igjen navnet på de to siste avsenderne, det er to studenter som skriver masteroppgaver. Den ene er jeg veileder for. Jeg vet at hun sliter, og hun er på overtid med oppgaveinnlevering. Jeg leser eposten før jeg begynner på skrivearbeidet. Studenten har endret problemstilling igjen, og skriver en lang og uforståelig begrunnelse for hvorfor. Hun har for lengst brukt opp sine tildelte veiledningstimer, og jeg har for lengst begynt å forklare studenten hvorfor det nye veivalget kan bli i overkant vanskelig å gjennomføre. Jeg velger mine ord forsiktig. Studenten har skrantende psykisk helse, og det skal lite til før hun bryter sammen. Litt egoistisk også, hvis jeg er uklar nå, har jeg studenten på øret i løpet av en time. Det må oppmuntres og støttes, veien videre må utpekes. Mens jeg skriver til studenten, plinger det inn nye eposter. Jeg leser epostene mens jeg formulerer setninger og ord. Det er en kollega fra en høyskole som er desperat etter en ekstern sensor på klagesensur. Kan jeg stille opp? Klart jeg kan. Jeg svarer bekræftende og sender. Ferdig med svar til studenten, og sender det. Flott! Kaffen har blitt kald. Det har gått to timer! Studieveileder ringer, og jeg svarer på Skype. Kameraet har falt ned fra toppen av pc-en, det blir litt tull før jeg er på plass. Studieveileder må ha svar på innpass-søknader fra 3 studenter. Om jeg kan gå igjennom tidligere studieplaner og gjøre en vurdering i løpet av dagen? Ja, klart det! Ny varsling: Studenter finner ikke fram i Canvas-rommet. Hvor finner vi eksamensveiledning og anbefalt litteratur da? Jeg viser dem det. Etter en ny kopp

kaffe åpner jeg mappen med 'siste utkast' og prøver å huske hvor jeg var ... telefonen ringer. En kollega lurer på om jeg har sett eposten hun har sendt? Jeg leter raskt nedover i alle de uåpnede epostene. Det er flere fra samme kollega. Jeg åpner den. Kollegaen ønsker innspill på litteratur til anbefalt litteratur i det emnet hun snart skal inn i. Kan jeg tenke litt på det? Ja. Det er lunsj, og jeg smører en brødskive. Jeg hører ringelyden fra pc-en der jeg står og løper på kontoret, logger meg inn og ser at det er et ukjent nummer som har ringt. Sannsynligvis en student. Ikke hun jeg veileder for henne har jeg selvsagt registrert med navn. Jeg ringer tilbake, Det er en student som lurer på å slutte studiet. Det er for tøft med jobb og barn og alle kravene, pensum og eksamen og alt. Vi snakker litt. Jeg sier hun kan forsøke å søke permisjon. Studenten forteller at hun elsker faget, og at vi forelesere er flinke, men at hun må gi opp. Jeg forstår det, sier at det er hennes valg, og at det går bra. Studieveileder sender melding og lurer på om jeg har fått sett på innpass-søknadene. Jeg må søke opp studieplaner fra 2008 og 2011 fra 2 ulike høyskoler. Det tar tid. Mappen med 'siste utkast' er fortsatt åpen og urørt. Jeg går meg en tur ut i frisk luft. Det har begynt å mørkne. Jeg lurer på hvordan studenten jeg veiledet har tatt imot svaret mitt. Jeg håper hun ikke mistet motet. Jeg ville jo bare hjelpe! Jeg sjekker om det har kommet svar før jeg legger meg. Det har kommet flere svar, og jeg blir sittende.

At det blir lite tid til forskning henger også sammen med at undervisningen ofte har tydelige frister som må overholdes. Dette arbeidet trumfer derfor ofte forskningsarbeidet. Når det står FoU-arbeid i kalenderen, kan det dessuten være lett å legge inn møter eller administrasjon som er knyttet til daglig drift fordi dette arbeidet er mer presserende. Fordi det å jobbe med forskning kan være krevende, kan det også være nærliggende å velge å bruke tid på andre arbeidsoppgaver som oppleves som enklere å utføre, ikke minst når det er mange gjøremål på agendaen. Flere informanter understreker derfor behovet for, men også utfordringene knyttet til å få sammenhengende tid til å jobbe med forskning.

Selv om 46 % av stillingen min skal brukes på forskning er det mange uker hvert semester som utelukkende består av undervisning og administrative oppgaver. Det blir stadig vanskeligere å kompensere for dette med å sette av uker dedikert til forskning og uten undervisning/administrasjon.

Men det er ikke bare dette som hindrer forskningsvirksomheten. Denne virksomheten er også av en slik karakter at det er vanskelig å bruke en time her og der til å forske, eller som en informant uttrykker det: «Forskning en time eller tre av gangen, er ikke holdbart.» Forskning krever sammenhengende tid og mulighet til å jobbe konsentrert. En annen setter disse ordene på det: «Forskningen krever tilstedeværelse over lengre tid, og når man bare får noen spredte timer blir ikke tiden så effektiv fordi det tar tid å komme ned i analyser, skriveprosess etc.» Både vilkårene for forskningsarbeidet og arbeidets karakter kan derfor ha innvirkning på tendensen til at forskning blir en salderingspost i arbeidshverdagen.

Hittil har vi beskrevet forskning som den primære salderingsposten. Samtidig er det informanter som trekker frem at undervisningsvirksomheten salderes i en hverdag full av administrative oppgaver og krav til publisering. God forskning krever, som nevnt over, mulighet til å jobbe konsentrert over tid. Det kan gå ut over tiden til undervisning. En av informantene er tydelig på at det er et bevisst valg å bruke mindre tid på undervisning for å fungere i jobben. En konsekvens av at de administrative og praktiske oppgavene tar mer og mer tid av den totale arbeidstiden, er at undervisningsdelen tones ned. Informanten skriver: «For å kunne lykkes (og være lykkelig) i denne jobben, er jeg derfor avhengig av å forberede meg mindre og mindre og legge mindre og mindre vekt på tilbudet til studentene.» Andre tenker motsatt og ønsker ikke å måtte bruke mye tid på publisering. De ønsker å kunne konsentrere seg mer om og prioritere undervisningsvirksomhet og vil slippe det som omtales som «publiseringsmaset» og «publiseringspresset». Eller slik en av informantene uttrykker det, slippe forventingen om å være fremragende på så mange områder.

Flere er bekymret for at undervisningen og undervisningskvaliteten kan tape terreng i et utdanningslandskap der hovedfokus ofte er på forskning. En av informantene uttrykker det slik: «Samtidig står man fort i noen dilemmaer mellom forskning og undervisning, der undervisningen lett kan bli en salderingspost. Dessverre.» Det kan også få som konsekvens at betydningen av undervisningskvalitet bli undervurdert.

Forskningsfokuset kan dessuten føre til at undervisning i liten grad løftes mer frem.

Det vanker mye offentlig ros og premie (i form av ekstra økonomisk støtte) hvis en kan vise til god forskning, mens god undervisning i svært liten grad får oppmerksomhet. God undervisning fremheves som viktig i festtaler, men i virkeligheten blir det stort sett forbigått i stillhet.

En annen av informantene ser med undring og bekymring på statusforskjellen og oppfatter det at denne forskjellen opprettholdes som et slags sykdomstegn. Undervisning får oftest bare oppmerksomhet når det skjer noe galt.

Det er interessant, forunderlig, og en dog bekymringsfullt hvor forskjellig status forskning har innenfor høyere utdanning sammenlignet med undervisning. Det er lett å tenke seg at ansatte i høyere utdanning har nettopp utdanning og undervisning som hovedfokus og hovedaktivitet, og at undervisningskvalitet er det som har høyest prioritet og status i institusjonene. I realiteten er det derimot forskningen som har høyest status. Nye forskningsprosjekter blir feiret, vitenskapelige ansatte får forskningstermin for å kunne forsterke sin forskningsinnsats, institusjoner rangeres etter hvor mye som publiseres per ansatt og så videre. Undervisningen derimot blir ofte bare lagt merke til når det er problemer knyttet til den, som ved høy strykprosent, mye juksing, upopulære undervisere eller lignende. Kanskje kan vi sammenligne undervisningen med hverdagsmaten som holder oss friske og i god form mens forskning er festmaten som alle skryter av, men som kan gjøre oss syke hvis vi spiser for mye av. Akkurat nå

kan statusforskjellen på forskning kontra undervisning innen høyere utdanning ha sine små sykdomstegn.

Andre beskriver også en klar statusforskjell mellom virksomhetene, og erfarer at forskningen gjennomgående trekker det lengste strået. Det kan skape dårligere vilkår både for de som velger å bruke mye tid på undervisningsvirksomhet og for undervisningsarbeidet og bidra til at dette arbeidet blir en salderingspost. Det kan også føre til at undervisningsoppgavene blir ujevnt fordelt. I et system der forskningen er mest meritterende, kan det på sin side skape forskjeller mellom ansatte og deres mulighet for videre kvalifisering i systemet.

Tradisjonelt har forskningen større prestisje og meritterende verdi enn undervisningen for ansatte i kombinerte stillinger. Dette er noe som diskuteres i sektoren, og det gjøres diverse tiltak for å øke prestisjen knyttet til undervisning. Det oppleves likevel som at dette har lite å si når det kommer til stykket: i hverdagen og i opprykksvurderinger er det de samme gamle normene som gjelder. Den som er 'kynisk' og tar (for) lett på undervisningen, opplever få eller ingen negative konsekvenser av det, mens den som er samvittighetsfull og gjør en skikkelig innsats med undervisningen, får liten eller ingen anerkjennelse for det (...). Jeg kjenner jo bare min egen institusjon, men jeg tror det er mange i sektoren som opplever at undervisningsvolumet er skjevfordelt i kollegiet. Her tror jeg ledere i akademia har en jobb å gjøre.

Tiden som brukes til undervisning og anerkjennelsen av undervisningsvirksomheten, kan også påvirkes av at forskning i økende grad fordrer søknadsarbeid og jakt på ekstern finansiering.

6.4. Kampen om forskningsmidlene

De som skriver om forskningsvirksomheten, trekker frem at arbeidsdagen i økende grad går med til søknader om eksterne midler og rapportering som følger med denne finansieringen. Også innenfor dette området er byråkratiseringen økende. Uten at tiden til forskningsvirksomhet øker, blir det mindre tid i arbeidsdagen til selve forskningen.

Når det gjelder forskningen, så har kampen om forskningsmidler hardnet til. Mer og mer tid brukes til søknader som ikke får finansiering hos Forskningsrådet (og mindre tid brukes til selve forskningen), og er man så heldig at man får penger, så forsvinner masse tid til ekstra rapportering av progresjon.

Når man får avslag, må man bruke tid på å skrive nye søknader og tilpasse prosjektene til nye utlysninger. Dette er også tidkrevende.

Vi bruker veldig mye tid på å skrive søknader. I perioder 1/4 til 1/3 av tiden vår, og mye av fritiden går til det. Det virker som sløsing av tid. Selv om man lærer litt under prosessen, så må man starte på nytt igjen året etter på grunn av endringer i utlysningsteksten. Det som er helt meningsløst er å måtte skrive om CV og prosjektbeskrivelsene etter en bestemt mal som endres litt år etter år.

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Også for informanter som lykkes med ekstern finansiering, kan alt søknadsarbeidet oppfattes som sløsing av tid og ressurser og fremstå som lite bærekraftig.

I akademia er det som kjent et økende press på å hente inn eksterne forskningsmidler. Jeg var heldig på første forsøk og fikk tilslag på en søknad til NFR, til min store glede. Men for hver eneste søknad som det innvilges midler til, så har det kanskje blitt utarbeidet ti søknader som ikke får midler. Her igjen virker det som en enorm sløsing av ressurser, og jeg har vansker med å se for meg at dette er et bærekraftig system. Klart at konkurransen i søknadsprosessen er med på å heve kvaliteten på søknadene, men da handler det nok også om en del flaks eller uflaks om man får midler. Det er surt å tenke på at flaks skal avgjøre om noen måneders arbeid med en søknad bærer frukter eller om det hele har vært forgjeves. Så må jeg innrømme at hele økonomibiten i et sånt eksternt finansiert prosjekt skremmer meg fra å starte opp et internasjonalt samarbeid.

Andre er opptatt av det samme. Erfaringene med hva det krever av tid å søke eksterne midler og hvor mye administrasjon som følger med eksternt finansierte prosjekter, gjør at noen velger å gi opp slike prosjekter. Andre kvier seg for nye søknadsprosesser og vurderer om de skal finne seg andre og mindre omfattende forskningsprosjekter som ikke krever ekstern finansiering.

Når det gjelder forskningen, vurderer jeg om jeg må slutte med store prosjekter, (...) og i hvert fall ikke bruke tid- og tekniske krevende metoder som filming. Det tar rett og slett for mye tid med søknad om eksterne midler, prosjektadministrasjon, rapportering, kursing og nettverksbygging for prosjektledere, ROS-analyser, NSD etc. Lettere da å drive med tekstforskning, men det jeg egentlig ønsker meg, er jo tilrettelegging og tid slik at jeg skulle slippe å vurdere å slutte med spennende og utviklende prosjekter!

I tillegg til at søknadsskrivingen tar mye tid, er det mye administrativt arbeid som følger med store forskningsprosjekter. Mye av dette oppfattes også som uforholdsmessig tidkrevende, ikke minst fordi intern administrativ støtte til forskningsarbeid kan være mangelfull. At vitenskapelig ansatte må bruke mye tid på å skaffe penger til egen lønn, beskrives også som lite konstruktiv og bekymringsfullt.

Ulempen er at man alltid må jobbe for å få inn penger, og det er noe som sliter på folk som har vært her en stund. Det er en verden jeg nå har begynt å tre inn i og ser at det krever mye arbeid. Jeg er litt bekymret for at det å få inn penger blir hardere og hardere og at man skriver prosjektbeskrivelse på prosjektbeskrivelse som aldri blir noe av.

Dessuten er flere kritiske til styringen av forskningsvirksomheten og den konkurransen som skapes mellom forskningsinstitusjoner i kampen om midlene. Når «alle løper etter pengene» skapes det ikke godt grunnlag verken for samarbeid på tvers eller for den frie, kritiske tenkningen. Skepsisen mot finansieringen av forskningsvirksomheten i høyere utdanning handler både om at alt søknadsarbeidet tar tid, tid som burde brukes på selve forskningen og andre arbeidsoppgaver, og om at alt

søknadsarbeidet kan hemme kvaliteten på forskningen. Blant informantene tas det derfor til orde for en endring av finansiering av forskningsvirksomheten i høyere utdanning slik at det blir mer rom for grunnforskning, at det blir en grunnfinansiering som reduserer søknadsarbeidet, og at forskningen i mindre grad blir politisert og «bestilt» og i større grad forskerstyrt innenfor friere rammer.

Vi avslutter denne delen om informantenes beskrivelse av arbeidet og arbeidsoppgavene med et sitat som peker på faren for at «det å gjøre» ofte trumfer muligheten til «å tenke de lange tankene» i det som omtales som «oppgavefokuserede» arbeidsdager.

Arbeidsdagen min er preget av to ting: ting som skal gjøres som kreves av systemet og frihet til å tenke om ting, lære om ting, reflektere, skrive, tenke ut hvordan jeg skal formidle tingene, enten som undervisning eller som forskning. Tingene som skal gjøres tar større plass nå enn før, er omfattet av nye regler, rutiner, krav. Det gjør at det blir mindre tid til å tenke på hva vi er her for, å undervise, forske, undre oss, sammen med studentene og kollegaene.

I neste kapittel er det opplevelsen av å jobbe i høyere utdanning som er i fokus.

7. Opplevelsen av å jobbe i høyere utdanning

I dette kapitlet ser vi nærmere på opplevelser av arbeidshverdagen. Bildet er, som vi skal se, nyansert. Noen av tekstene belyser trivsel, det beste ved jobben, og det som gir opplevelse av mening. Det som fremheves som positivt, er det interessante ved det faglige arbeidet og muligheten til å kunne jobbe selvstendig med faget og fordype seg i det man er opptatt av. Fleksibiliteten og friheten beskrives videre som positive elementer. Det samme gjelder møtet med studentene, og det å kunne bidra til faglig utvikling og danning hos dem. Både dette og følelsen av å være i personlig og faglig utvikling gir mening.

Det å jobbe i høyere utdanning omtales til dels som et privilegium, men medaljen har også en bakside. Det er det problematiske som er mest vektlagt i tekstutdragene. Det kommer tydelig frem at informantene opplever frustrasjon over det som tidligere er presentert som utfordringer både mer overordnet i utdanningslandskapet, på institusjonsnivå og når det gjelder arbeidsoppgavene. Det er følgelig en nær sammenheng mellom det informantene er kritiske til og ser som utfordrende og det de uttrykker frustrasjon og misnøye over. I denne sammenheng ligger hovedvekten på hva det som preger arbeidshverdagen, gjør med informantene. Her er det følgelig det som kan forstås som opplevelsen av det å jobbe i høyere utdanning som er i søkelyset. Vi utdyper først pluss-sidene og ser deretter på medaljens bakside: det som skaper frustrasjon og gir opplevelse av press, stress, dårlig samvittighet, tilkortkomming og fremmedgjøring.

7.1. Pluss-siden

En med lang fartstid i sektoren uttrykker seg slik i sin beskrivelse av opplevelsen av egen arbeidshverdag. «Jeg er først og fremst veldig glad for at jeg har hatt en så god arbeidsplass i 25 år. Frihet, fleksibilitet, gode kollegaer og interessante arbeidsdager på pluss-siden.». Andre gir også uttrykk for at de trives godt i jobben sin og har positive erfaringer med å jobbe i høyere utdanning. Selve arbeidet er spennende og gir mening, og samarbeidet med andre er berikende.

Jeg vil begynne denne teksten med å si at jeg trives veldig godt med jobben min. Jeg er privilegert med mange gode kolleger, (stort sett) engasjerte studenter, spennende arbeidsoppgaver, og en arbeidshverdag som gir meg en stor grad av frihet og variasjon. Jeg kunne ikke tenke meg noen annen jobb.

Andre understreker også at arbeid med kjerneoppgavene gjennomgående er grunnlag for trivsel. En av informantene liker, i motsetning til mange andre, også å jobbe med administrasjon.

Jeg elsker jobben min og trives svært godt med både forskning, undervisning og administrasjon (...) Arbeidshverdagen er preget av gode kolleger både i og på tvers av fag, både på institusjonen og eksternt, og studenter som jeg gjerne vil hjelpe så mye som mulig med kompetanseheving, faglig trivsel og engasjement.

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Blant informantene er det noen som uttrykker seg enda sterkere og skriver at de har «drømmejobben», «verdens beste jobb» eller at de «elsker jobben» sin. Dette handler ikke minst om samhandling og utveksling: En uttrykker seg slik: «Og likevel elsker jeg altså akademia – samtalene, seminarene, møtene med studenter, ideene, lunsjene, de tilfeldige faglige og ufaglige samtalene med kollegaer i korridorer og foran kaffemaskinen.»

For noen er det et av høydepunktene i arbeidet å kunne følge studentens utvikling både faglig og personlig. Det er berikende og med på å skape trivsel i jobben.

Jeg elsker å jobbe med studenter. Selv om mange kommer inn nokså unge nå for tiden, er det voksne, reflekterte mennesker som ønsker å lære. Jeg opplever at det er store muligheter til å utvikle personlige relasjoner med studentene, også over nett. Det er veldig givende å arbeide med så mange ressurssterke studenter. Alle har de innspill og perspektiver som beriker jobben min.

Det å bidra til utvikling og danning hos unge mennesker, gjennom tilrettelegging, undervisning og interaksjon, er også med på å skape en opplevelse av mening i arbeidet.

Gjennom mange års erfaring fra UH, er det flere grunner til at jeg fortsatt finner det svært meningsfullt å arbeide her. Det som først og fremst gir glød i arbeidet er undervisning og arbeid med studenter. Det å delta i og følge læring, utvikling og danning hos dem, er viktig for meg, men også potensiale for å påvirke studentene til å bli framtidige ambisiøse [arbeidstakere] med stor respekt og engasjement for dem de får ansvar for. Videre er muligheten til selv å utvikles og lære en viktig premis for mening i arbeidet.

Andre pluss-sider ved jobben er at den gir mulighet til å fordype seg, jobbe kreativt, utvikle ny kunnskap, dyrke sin faglige interesse, drive med FoU-arbeid, få til endring og oppleve mestring. Dette gir også en følelse av mening. Dessuten innebærer jobben faglige utfordringer som skaper bevegelse. Dette er det flere informanter som trekker frem. De opplever faglig utvikling, vekst og fornyelse, lærer stadig noe nytt, erfarer positive utfordringer, må ut av komfortsonen og får utviklet seg også som mennesker. Det å kunne være i en slik prosess er noe som verdsettes og gir mening i arbeidshverdagen. En informant setter disse ordene på utviklingsmulighetene.

Jeg setter pris på selvstendigheten, allsidigheten, muligheten til fordykning og kreativitet som arbeidet medfører. Jeg føler at jeg utvikler meg som menneske gjennom jobben, og at jeg bidrar til at studentene også gjør det. Jeg har lært masse gjennom årene i akademia, og jeg lærer stadig.

Flere av informantene fremhever også fleksibiliteten når det gjelder å styre og organisere sin egen arbeidshverdag. Det handler om muligheten til å påvirke hva man skal jobbe med, om å kunne være fleksibel med tanke på arbeidstid og sted, men også om vekslingen mellom ulike typer arbeidsoppgaver.

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Arbeidsdagen min er på mange måter delt i to. Den ene delen (og for meg den viktigste) handler om undervisning, veiledning og studenter. Den andre halvparten handler om forskning og utvikling. Arbeidshverdagen er svært fleksibel, og veldig mye er opp til egen disponering av arbeidstid, og egne prioriteringer. Jeg verdsetter fleksibiliteten, og mener at den fremmer kvalitet i mitt arbeid.

Andre legger også vekt på den viktige faglige friheten. Det som trekkes frem, er frihet til å forfølge faglig interesser og jobbe med arbeidsoppgaver man er engasjert i og brenner for. Friheten knyttes til å kunne velge hva man vil fordype seg i innenfor forskning og teori og hvilke undervisningstemaer og metoder man vil bruke. Sentralt er også frihet til å utforske, prøve ut og ta i bruk nye tilnærminger. Det er eksempler på informanter som opplever at de har stor frihet både innenfor forskningsvirksomheten og når det gjelder utvikling innenfor utdanningene. Friheten gir motivasjon, den er en motsats til timeregnskapene, og for noen er den med på å skape en opplevelse av at det å jobbe i høyere utdanning er et privilegium.

Jeg føler meg veldig privilegert som har en jobb med stor frihet hvor jeg stadig kan lære nye ting og aktiv bruke det jeg allerede kan. Jeg kan være med å bestemme innhold og innretning på studieprogrammene våre, og jeg kan forske på problemstillinger og temaer jeg selv synes er interessante. Jobben gir meg store muligheter til å undersøke, utvikle og lære og det setter jeg veldig stor pris på.

Blant de som skriver om friheten og hvor viktig den er for opplevelsen av å jobbe i høyere utdanning, er det også noen som fremhever at friheten nå trues av byråkratisering og innsnevring av handlingsrommet. Den positive beskrivelsen blir dermed ikke nødvendigvis stående «uimotsagt» Dette ser vi som et trekk i materialet også når det gjelder andre positive opplevelser av arbeidshverdagen. Det kommer ofte et haleheng av bekymring eller en beskrivelse av at det man verdsetter mest, er under press. En av de informantene som liker jobben sin godt, er bekymret for den store endringstakten og usikker på om de sammensatte kravene vil forringe fellesskap og samarbeidskultur.

Jeg har i mange år tenkt at jeg gleder meg til å gå på jobb, og gleder meg til å komme hjem. Det har vært et godt tegn. Jeg setter stor pris på frihet og tillit, arbeidsoppgaver som er mangfoldige, muligheter for hele tiden å utvikle meg, hyggelige og arbeidsomme kollegaer og en velfungerende institusjon med utrolig mange, gode støttestrukturer. Utviklingen har vært heftig de siste årene. Jeg liker det, men i det siste er jeg blitt litt spent på om vi klarer å opprettholde den inkluderende og vennlige tonen og finne balansen mellom å profesjonalisere oss på forskningsfeltet og opprettholde en interesse og et blick for yrkeslivet og samfunnet vi utdanner for. Jeg håper vi kan være en samlet og fellesskapsorientert offensiv institusjon, med kultur for samarbeid om endring og utvikling og med bevissthet om hvor viktige alle aktører i ulike funksjoner er for jobben som skal gjøres for studenter, regionen og i forskning. Klarer vi det, tror jeg at jeg vil fortsette å glede meg til å gå på jobb så godt som hver dag.

Det er også eksempler i materialet på at informanter velger å legge mindre vekt på beskrivelse av de gode erfaringene fordi det beste med å jobbe i høyere utdanning oppleves å være truet. En av dem som har jobbet lenge i sektoren, innleder sin lange tekst med noe selvmotsigende. Teksten handler innledningsvis om det teksten ifølge informanten ikke skal handle om, nemlig om gledene det å jobbe i sektoren egentlig byr på. Når informanten understreker at hovedvekten i den videre teksten likevel ikke er på disse aspektene, er det fordi det er noe annet og utfordrende informanten mener at det er mer presserende å få formidlet og utdypet. Tekstutdraget nedenfor inngår i en kontekst der informanten belyser hvordan det å jobbe innenfor et system preget av NPM som styringsideologi, gir en opplevelse av å være mer statlig funksjonær enn vitenskapelig ansatt. Den økte byråkratiseringen skygger slik informanten ser det, for det som i mange år har vært mest gledesfylte med jobben. Vi inkluderer dette sitatet fordi det illustrerer et mangfold av pluss-sider ved å jobbe i høyere utdanning som også andre berører, samtidig som utdraget inngår i en helhet preget av en bekymring som andre også deler. Bekymringen handler nettopp om at pluss-sidene ved jobben i økende grad overskygges av utfordringene, og at sentrale akademiske verdier står på spill.

Jeg kunne lagt vekt på den dypføyte indre gleden og motivasjonen jeg i alle disse årene har kjent ved å få lov til å arbeide med å legge til rette for utdanning, danning, læring, utvikling og endringsprosesser i og blant mennesker. Dette gjennom kontinuerlig utvikling av undervisning, veiledning, sensur (...) internasjonalisering og lokalsamfunnsarbeid (...) FoUI-arbeid og fag- og forskningsformidling (...) Jeg kan med hånden på hjertet si at hver for seg er alt dette menings- og gledesfylte aktiviteter som jeg er stolt over å ha fått muligheten til å være en del av. Jeg kunne også valgt å fokusere på arbeidsdager med lykkerus over selv å være i en sammenheng der jeg får utviklingsmuligheter, mestringsopplevelser og økt kompetanse. Likedan kunne jeg skrevet mye om den omfattende gleden jeg mange ganger har følt på når vi som kollegaer (...) skaper noe viktig kvalitativt sammen. Det kan omhandle det å utvikle spennende undervisningsopplegg, få gjennomslag for prestisjefulle internasjonale innovasjons- og forskningsprosjekter, publisere noe som skaper engasjement og setter i gang en faglig og offentlig debatt. Da kan ingen ha en bedre arbeidshverdag. Jeg kunne videre tatt for meg den tilfredshet som følger av å arbeide internasjonalt sammen med kollegaer verden over der vi bidrar til å bruke kunnskap og utvikle ny kunnskap som sikrer bedre livsvilkår for mennesker vi arbeider med og for. Til slutt kunne jeg sagt noe om verdsettingen min knyttet til arbeidsdager der jeg utøver det jeg forstår som mitt ideologiske, verdimeslige og moralske oppdrag.

For at de gledesfylte arbeidsdagene igjen skal dominere, etterlyser informanten et utdanningssystem preget av mer tillit og en «kritisk og fordomsfri kunnskapsjakt, sannhetssøkende dialog, institusjonell frihet og utstrakt medbestemmelse.» Slik informanten ser det, er disse verdiene, som vedkommende verdsetter høyt, under stadig mer press innenfor dagens høyere utdanning. Denne opplevelsen er det mange som deler.

De positive beskrivelsene følges også i andre tekster ofte opp med et «men» som belyser utfordringene, noe man savner eller noe som står på spill. Vi gjengir noen eksempler som illustrerer denne tendensen. To av dem handler om det som kan kalles den ikke så fleksible fleksibiliteten.

Arbeidsdagen preges av fleksibilitet, det er fint å styre selv, men samtidig er det ikke så fleksibelt å måtte jobbe absolutt hele tiden. Jeg jobber egentlig døgnet rundt (...) Jeg har stort engasjement for undervisningen, men opplever at det ikke er rom for å legge ned arbeidet som trengs for å løfte opp undervisningen til det nivået jeg ønsker.

Fleksibiliteten har slik både denne og andre informanter erfarer det, følgelig en slagside. Flere setter spørsmålsteget ved om arbeidshverdagen egentlig er så fleksibel.

Arbeidshverdagen er til dels preget av fleksibilitet, men samtidig ikke. Selv om jeg har innvirkning på hvordan arbeidsdagene ser ut, så har jeg samtidig en arbeidsplan som legger opp til mange og krevende oppgaver. Disse oppgavene har en begrensning på tidsbruk, som også følgelig påvirker kvaliteten.

Andre stiller tilsvarende spørsmål om den beskrevne friheten fører til at man egentlig aldri har fri. Et annet eksempel er knyttet til synet på og relasjonene til studentene og mulighetsrommet som snevres inn.

Relasjonene til studentene er så meningsfulle, men når jeg kjemper mot et system som tenderer mot å se studentene som statistikk og ikke subjekter, så oppleves det svært vanskelig. Selv om vi har masse forskning på hva som kjennetegner god læring, så er ikke mulighetsrommet til stede for å utøve dette. Det er iallfall veldig trangt.

Selv om det er en rekke pluss-sider ved å jobbe i høyere utdanning, og selv om arbeidshverdagen slik en av informantene beskriver det, består av «små og store gleder», tegnes det et tydelig bilde av skyggesidene.

7.2. Medaljen har også en bakside

Informantenes opplevelser av arbeidshverdagen, er som nevnt innledningsvis i dette kapitlet, nyansert. Arbeidsdagen er kilde til både trivsel og frustrasjon. I et av sitatene vi også tidligere har trukket frem uttrykkes det slik: «Å være fast vitenskapelig ansatt ved en høyere utdanningsinstitusjon i Norge er ofte sett på som et privilegium, og på mange måter er det også det. Men medaljen har også en bakside.» Tekstutdraget nedenfor gjenspeiler kontrasten mellom skyggesidene og pluss-sidene.

Arbeidshverdagen min preges av opplevelse av mistenkeliggjøring, umyndiggjøring, økt press, dårlig ivaretagelse og tilrettelegging, ensomhet, mangel på anerkjennelse og verdsettelse (både symbolsk og reelt), i tillegg til stimulerende oppgaver og inspirerende møter med studenter og noen korte møter med gode kollegaer.

Arbeidshverdagen byr på muligheter til å jobbe seg i hjel uten at noen ser det, og til å stadig lære noe nytt og fornye seg.

At arbeidet blir grenseløst og i stor grad må foregå på fritiden hvis man skal rekke alt som kreves, er en kilde til frustrasjon for mange. Det som særlig trekkes frem, er at skillet mellom arbeid og fritid viskes ut, at den samlede arbeidsbelastningen oppleves som for stor og at det er belastende at den publiseringen som er forventet, men også nødvendig for egen karriereutvikling, ofte må foregå utenom arbeidstid. Dessuten er det frustrerende at arbeid som kommer i tillegg, f.eks. under pandemien, ikke kompenseres.

Det sies at man har stor fleksibilitet i arbeidshverdagen og at man noen ganger jobber mer og noen ganger jobber mindre. Dette merker vi imidlertid lite til, og jeg har mange ganger lurt om arbeidsmiljøloven i det hele tatt eksisterer i akademia. Den fleksibiliteten som handler om arbeidstid går ikke i arbeidstakers favør, den går alltid i universitetets favør. Det blir forventet at man skal møte på møter uten at det er satt av møtetid i arbeidsplanen. Skjer det noe ekstra som gjør at det gjøres endringer i undervisning som allerede er planlagt, tas dette som en selvfølge uten at det kommer noen kompensasjon. Dette blir særlig tydelig under pandemien. Det rare er at vi finner oss i det, vi lar det skje, fordi ansvaret ligger på oss.

I tillegg til at alt gratisarbeidet skaper frustrasjon, uttrykker informantene også frustrasjon over det som tidligere er problematisert vedrørende fraværende ledelse, lav lønn, midlertidighet og fragmenterte og overfylte arbeidsdager. Blant informantene er det også frustrasjon over at mengden administrativt arbeid gjør at både forskning og undervisning kan bli salderingsposter. Mye av dette kan, som vi tidligere har vært inne på, forstås som følgefeil av NPM som styringsform. Det informantene er kritiske til, fremstår også som ting som frustrerer dem. Mangelen på mulighet til å ivareta kjerneoppgavene på en god måte blir belastende og kan også gi opplevelse av mangel på mening.

Hovedproblemet er økt byråkratisering og styring. Det blir vanskeligere og vanskeligere å gjøre hovedoppgavene: undervisning og forskning, fordi administrative rutiner og møtevirksomhet spiser opp tiden og stykker opp konsentrasjonen. Mange byråkratiske regler virker meningsløse. I tillegg er det mange regler, rutiner og nye administrative teknologier som nok kan være fornuftig sett hver for seg, men i sum fører til en overload av informasjon. E-posten og møtekalenderen er full, og hvis den store strømmen med utvendige krav skal tas hensyn til, er det i praksis umulig å gjøre kjerneoppgavene på en tilfredsstillende måte.

Blant informantene beskrives opplevelsen av å «bli gjort til noe lite og uviktig», være en «brikke» eller en «robot» i et system som «suger energi» og er preget av «generell mistillit». Et annet element som trekkes frem innenfor dette systemet, er opplevelsen av fremmedgjøring innenfor et stadig mindre demokratisk system der det faglige taper terreng.

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Min arbeidshverdag preges av stadig større fremmedgjøring i forhold til systemet og miljøet rundt meg. Medbestemmelse, diskusjoner i kollegiet, fagidentitet, prioritering av undervisning og praksisorientering er fraværende. Instituttledelsen fungerer som ren administrasjon, som funksjonærer uten visjoner og uten faglig identitet og personlig integritet. Instituttet har utviklet seg til hovedsakelig å være en arena for personlig karrierebygging.

Andre knytter fremmedgjøringen til å miste «råderett» over egen arbeidshverdag, til produksjonsorienteringen, tellingen og produksjonsspråket, og til opplevelsen av redusert faglig frihet. Det bekymrer flere enn informantene som er sitert over, at ledelsen i økende grad kan se ut til å bli administrativ og ikke faglig. Det kan bidra til at systemet utvikler seg på en måte som oppleves som demotiverende og gir en økende opplevelse av meningsløshet og fremmedgjøring.

Er vi på vei inn i et system der øverste ledelse er administrativ, ikke faglig? For meg oppleves det opplegget som stadig innføres som fordummende, skadelig for faget, for miljøet, for studentene og faglig ansatte. For meg som fagperson oppleves det demotiverende. Følelsen av å være fremmedgjort ift. eget fag og fagets nære kontekst (...) Rapporter blir skrevet, men ikke lest og ikke brukt i kvalitetssikringsprosesser. Det er tidskonsumerende og gir opplevelse av meningsløshet.

Mange av informantene opplever også arbeidshverdagen sin som preget av ulike former for press. Det er ikke nødvendigvis hver enkelt oppgave som skaper presset, og arbeidet med kjerneoppgavene kan, som det også kommer frem i sitatet under, i seg selv være gledesfylte. Men mengden oppgaver, all rapporteringen og konkurransen mellom oppgavene skaper en følelse av press. Dessuten er det et dobbelt press fra studenter og arbeidsgiver. Studentene forventer og trenger mer hjelp. Samtidig beslaglegger arbeidsgiver stadig mer av tiden gjennom en rekke pålagte oppgaver. Så selv om kjerneoppgavene gir mening, er følelsen av ulike former for press dominerende. Flere understreker at pandemien har forsterket følelsen av press.

Ett ord beskriver arbeidsdagen i akademia: press. Press på tid, krysspress. Publiseringspress og press om å søke eksterne midler, hvis eneste gevinst er enda mer press om å føre timer og drive administrasjon. Press på rapportering og press om å levere emneplanendringer og pensum altfor lang tid i forveien når kalenderen er full av andre presserende oppgaver. Allikevel elsker jeg kjerneoppgavene i jobben min. Jeg elsker å undervise, og lever for øyeblikkene hvor studentene kommer og sier 'nå lærte jeg noe, dette var interessant.' Jeg koser meg med forskning, og enda mer når jeg kan dra egen forskning inn i klasserommet. Men det var dette presset da ... pandemien har selvfølgelig ikke bidratt positivt, med prosjekter på vent, omstilling og hybrid og digital undervisning. De siste månedene har vært som å svømme i tykk tåke, hvor omgivelsene er visket ut og man føler man står på stedet hvil samme hvor hardt man svømmer.

Som vi allerede har vært inne på, er mange av informantene opptatt av og kritiske til den store økningen i administrative oppgaver, alle systemene og rutinene de må forholde seg til og mangelen på samsvar mellom ressurser og arbeidsoppgaver. En understreker at det å skulle «levere arbeid som er fremragende på så mange måter er også med på å skape en opplevelse av krysspress mellom de ulike virksomhetene i høyere utdanning». Og så legger informanten til: «Den økte mengden administrasjon forsterker opplevelsen av dette presset.» Samtidig er publiseringskravet med på å skape følelsen av press. Som vi allerede har vært inne på, er det noen som understreker at de synes dette presset er altfor stort og at det burde være mulig og anerkjent å prioritere å bruke tiden sin på undervisning. Hverdagen hadde derfor vært bedre hvis «publiseringspresset roet seg ned.» Andre problematiserer at publiseringspresset også handler om egen karriere og at det å ikke rekke å publisere dermed blir det samme som å stå på stedet hvil karrieremessig til tross for at man legger ned masse arbeid i undervisning. Presset om publisering knyttes derfor også til et ønske om å henge med i eget fagfelt og ikke sakke akterut. Hvis det ikke blir rom for publisering, taper man terreng som forsker.

Informantene håndterer opplevelsen av press på ulike måter. Noen tyr til det som er omtalt som «sivil ulydighet» og lar være å forholde seg til alle påleggene eller de senker kravene til seg selv og kvaliteten på arbeidet for å få hverdagen til å gå rundt. Men hovedtendensen er at den økte mengden administrative oppgaver ofte fører til at man føler seg mer presset og jobber enda mer. Slik blir det mange beskriver som en utfordring ved systemet, likevel til et individuelt anliggende og ansvar og en individuell belastning. Blant informantene er det også eksempler på at de som understreker at de liker jobben sin godt, strever i en presset arbeidshverdag og føler at de må velge «løsninger» som vil forringe kvaliteten på arbeidet. Det oppleves som vanskelig.

Jeg er svært høyt motivert for jobben min og blir ofte omtalt som engasjert og arbeidsom. Jeg har derfor et høyt ønske om å utføre en god jobb, både for studentenes del, som en del av et samfunnsansvar og for min egen tilfredsstillelse. Jobben er morsomst når jeg har oversikt, føler at jeg får gjort ting, lærer noe og klarer å lære bort noe. Derfor bruker jeg mye tid på å planlegge, for å prøve å ha kontroll på arbeidsoppgavene. Jeg bruker også mye mental energi på å grunne på hvordan jeg skal takle det økende arbeidspresset, fordi jeg ønsker å ha et liv ved siden av jobben. Det er lavt effektiviseringspotensiale igjen, så jeg begynner å lure på om jeg må bli dårligere til å svare på e-mail, 'glemme' møter, se bort i fra arbeidskrevende rutiner som blir innført osv. Det føles veldig kjipt at jeg må begynne å tenke sånn, og det sitter langt inne for en ganske pliktoppfyllende person, men jeg lurer på om det er måten å overleve på.

Opplevelsen av press i hverdagen handler blant annet om at mye av arbeidet skal ivaretas samtidig. Det at man, som en av informantene uttrykker det, stadig er «omringet av harde frister» som ikke lar seg flytte på, er krevende. Administrasjonen setter frister, utdanningene har fastlagte aktiviteter som må opprettholdes, og forskningsarbeidet har sine tidsfrister både når det gjelder søknader og publisering. Når fristene til stadighet kolliderer, øker presset. Det samme gjelder når man er involvert

i forskningsprosjekter som skal drives og slutføres parallelt med at man må jobbe med å hente inn penger til nye prosjekter, eller når man er involvert i mange emner der mye av arbeidet foregår samtidig. Ekstra problematisk blir det hvis det er mye undervisning og annet studentrettet arbeid på samme tid over lengre perioder og lite tid til å ta seg inn. Blant våre informanter understrekes det at økt press også skaper mer stress, ikke minst i perioder der det er «topper» som varer over tid. Da påvirkes ikke bare arbeidsdagen, men også livet utenom.

Samtidig så legges det opp til en arbeidsmengde og livsstil som krever ekstreme svingninger i aktivitet i løpet av et undervisningsår, hvor man på grunn av arbeidsplanlegging og ekspertise og ressursbehov kan risikere å ha fire til fem emner på ett semester og alle har innleveringer og sensur etc. på samme tid. Det gjør at man jobber mye mer enn 37 til 40 timer i uken med undervisning, og samtidig forventes det at vi forsker og utvikler for å nå institusjonelle mål. Så alt i alt er det en meget stressende og fragmentert hverdag som hemmer forskning, undervisning og læring.

Presset og stresset forsterkes av mismatchen mellom den tiden arbeidet tar, og den tiden man har fått tildelt på arbeidsplanen. Kort sagt er det ikke samsvar mellom forventinger og ansvar på den ene siden og tilgjengelig tid og ressurser på den andre. En som ikke har jobbet så lenge i høyere utdanning skriver det slik:

Min inntreden i høyere utdanning har på mange måter vært en litt sjokkartet opplevelse. Jeg kom fra et nokså velorganisert arbeidsliv til en merkelig kombinasjon av kaos og byråkrati. Jeg har stort sett alltid hatt arbeid som har krevd selvorganisering, men likevel har det følt som at rammene rundt, som arbeidstid og ansvarsfordeling, har gitt mer mening enn det jeg opplever nå. Fordelingen mellom forventninger, ansvar, arbeidsoppgaver og tid opplever jeg som dårlig, slik at min hverdag preges av stress.

Blant informantene omtales overfylte arbeidsdager som et «rotterace» eller som rovdrift på ansatte. Slike hverdager kan bli en slitasje og få ulike negative konsekvenser for informantene. En skriver: «Jeg har over tid følt meg frustrert, overarbeidet og utslitt. Jeg opplever akademia som en arbeidsgiver som driver rovdrift på ansatte, da tiden man tildeles for å løse arbeidsoppgaver ikke står i stil til den realistiske tiden jeg trenger.»

En annen av informantene bruker metaforen å løpe maraton i stor fart for å beskrive det andre også erfarer.

Samtidig opplever jeg i perioder jobben som overveldende og utmattende fordi det på samme tid er mange oppgaver – mye å gjøre, stor bredde i hva jeg må kunne/mestre for å gjennomføre arbeidsoppgavene og svært høye krav til kvalitet. Det er særlig utmattende dersom arbeidspresset blir for høyt eller varer over for lang tid, og kravene til kvalitet ikke kan innfris på grunn av mangel på tid. Da oppleves det

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

som at man har blitt invitert til å løpe 60 meter, og så viser det seg at det var en maraton (i sprint-tempo) man startet på.

Blant informantene beskrives også opplevelsen av tilkortkomming og dårlig samvittighet både for det som ikke blir gjort og for det som ikke blir gjort godt nok. Det danner grobunn for følelsen av utilstrekkelighet. Dette knyttes til at det ikke er tid til å gjøre undervisningsoppgavene på en god måte. Det samme gjelder når det ikke blir tid til å gjøre FoU-arbeid og publisere. Dette forsterkes av at det vi har belyst tidligere: Det er stadig en forventning om at man skal publisere og i praksis er det publiseringen som er mest verdsatt i systemet. Også når man legger mye innsats i undervisning, kan man derfor føle at man ikke er god nok, fordi man ikke får tid til å jobbe med FoU-arbeid som egentlig er det som teller mest.

Å være ansatt i høyere utdanning er ikke som jeg så for meg. Kravet til FoU og at dette skal ende i fagfelleverderte artikler er problematisk for meg og gjør at jeg vurderer å finne meg noe annet. Jeg trives godt med å utvikle studier som er tilpasset bransjens behov og mine interesser og samtidig skrive programplaner. Jeg får i mange tilfeller da også lov å undervise i noe jeg selv har utviklet. Men dette går på bekostning av min FoU-tid og er ikke verdsatt. Det fører til at jeg går med konstant dårlig samvittighet for FoU-tid, og det jeg ikke har gjort.

Beskrivelser som «en konstant følelse av å ikke strekke til eller gjøre ting godt nok», «følelsen av å alltid henge bakpå», «ikke gjøre en god jobb», «aldri bli/levere bra nok», «en konstant tidsmessig og ressursmessig skvis» sier noe om slagsidene i en overfylt og presset hverdag. En av informantene setter disse ordene på opplevelsen av å være i en skvis.

Det er utfordrende å jobbe innenfor høyere utdanning. For min del skyldes det en konstant tidsmessig og ressursmessig skvis mellom det å levere på forskningsmessige tellekanter, det å kunne tilby studentene et godt tilbud med studentaktive læringsformer og administrative krav om å delta i utvalg og rapporteringsplikt.

En annen av informantene beskriver opplevelsen av det som omtales som et umenneskelig press om å ivareta alle arbeidsoppgavene.

Konstant dårlig samvittighet fordi jeg ikke rekker over alt jeg 'burde'. Det er et umenneskelig press på å prestere både ved å publisere mest mulig i, i best mulig tidsskrifter, formidle populærvitenskapelig, sende inn eksterne søknader om finansiering av nye prosjekter etc. Og så er det undervisnings- og veiledningsoppgavene.

Utilstrekkeligheten kan også føre til en opplevelse av skam. En av informantene knytter denne følelsen både til egen mangel på «kamp» innenfor systemet, til å være en del av et utdanningssystem med lav status, men også til følelsen av tilkortkomming og usikkerhet i selve arbeidet.

Jeg har mye skamfølelser knyttet til jobben av flere grunner. Skammer meg fordi jeg kanskje gir meg for lett og ikke orker å kjempe og krangle, skammer meg fordi jeg tjener veldig lite sammenlignet med studiekamerater og folk som jobber andre steder i staten. Skammer meg fordi ikke UH-sektoren er høyere verdsatt i samfunnet (...). Dette med mangel på struktur og oversikt over hva forskjellige arbeidsoppgaver innebærer, fører til at jeg ofte opplever at jeg ikke gjør en god jobb(...). Den usikkerheten i jobben forplanter seg til usikkerhet flere steder, som i undervisningssituasjoner og i det å skulle være med på forskningsprosjekter. Det er ofte en følelse av å ikke strekke til og en skam over alt jeg ikke kan, som jeg bør kunne.

I vårt materiale er det eksempler på informanter som opplever at totalbelastningen, det som beskrives som «krav som synes å øke på alle kanter», det konstante arbeids- og tidspresset og alt arbeidet i fritiden, går på helsa løs. Arbeidsbelastningen beskrives som helseskadelig og det å være ansatt i academia omtales som «en evig kamp for en hverdag som er helsemessig forsvarlig». En informant beskriver en opplevelse av stadig å være en uke unna å gå på en «kjempesnell.» Opplevelsen av stor slitasje trekkes også frem av andre. Noen av informantene selv eller kollegaene deres blir syke av presset.

Jeg har vært i academia lenge og opplever stadig økende jobbpress og slitasje på kollegaer og meg selv. Unge kollegaer er sykmeldt hele tiden, situasjonen er nesten uforenlig med å ha små barn. Sykmeldte erstattes ikke med vikarer, ekstra undervisning og annet pliktarbeid er krevende.

I tillegg til at slitasjen er et problem for den enkelte, kan også arbeidsmiljøet påvirkes negativt av at det er mye sykdom eller utskiftninger. Det øker belastningen i kollegiet. Dessuten kan arbeidsbelastningen føre med seg at folk får nok med sitt og mindre overskudd og tid til å samarbeide. En skriver det slik: «Både jeg og kollegene mine er for slitne, og har for mye å styre med av pålagte oppgaver til å være lyspunkter for hverandre.» Arbeidsbelastningen kan dermed få både individuelle og mer kollektive konsekvenser.

7.3. Arbeidsmiljøet

Som det allerede har kommet frem, trekkes samarbeid med og møter mellom kollegaer frem som noe av det som skaper trivsel og glede i arbeidshverdagen, men arbeidsmiljøet kan også oppleves som vanskelig.

Når informantene utdyper det som preger arbeidsmiljøet, kan man grovt sett dele materialet i tre: De som opplever et godt og berikende arbeidsmiljø som har positiv betydning i arbeidshverdagen, de som savner faglige fellesskap, og de som har negative erfaringer med arbeidsmiljøet i sitt kollegium. Vi ser først på de positive opplevelsene.

Arbeidsmiljøet kan være betydningsfullt både for egen opplevelse og for kvaliteten på utdanningen.

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Arbeidsmiljøet er veldig godt og inspirerende. Spesielt inspirerende synes jeg det er å høre på kollegaer dele erfaringer fra egen forskning eller undervisning. Gjennom dette får jeg selv ideer og tips/råd til hvordan jeg kan legge opp undervisning eller samarbeid på tvers av fag. Jeg liker å samarbeide tett med kollegaer både med undervisning og forskning. I høst har vi gjennomført tolæresystem i undervisningen, noe vi har fått god tilbakemelding på, og selv opplever jeg at det gir bedre kvalitet. Vi forbereder da undervisningen sammen, og i dette samarbeidet utvikler vi undervisningen videre, gjennom å få nye ideer som vi tester ut.

Andre er også opptatt av betydningen av å dele erfaringer og setter pris på det som omtales som en delekultur. At man også har mulighet til selv å velge hvem man ønsker å samarbeide med både utenfor og innenfor utdanningsinstitusjonen, beriker også hverdagen.

Videre er det fantastisk å kunne 'velge kollegaer selv' (en annen type frihet) gjennom åpenheten for samarbeid på tvers av institusjoner og samarbeid med spennende aktører i omgivelsene – både knyttet til forskning og undervisning. Jeg kan trekke ulike organisasjoner (f.eks. bedrifter) inn i undervisningen og forskningen etter behov. Jeg kan samarbeide med andre fagfolk på tvers av geografi gjennom forskning, og gjennom sensur og andre undervisningsfaglige fellesskap. Det er også spennende med alle de nye impulsene som kommer gjennom engasjerte og nysgjerrige kollegaer, det bidrar til å berike hverdagen og livet.

Når man har imøtekommende og faglig godt funderte kollegaer som ønsker å samarbeide og videreutvikle i fellesskap, påvirker det arbeidshverdagen og arbeidsmiljøet. En skriver: «Faglig dyktige medarbeidere som ønsker å bidra til en forskjell både med undervisning og forskning, er det som gir de gode mulighetene og som påvirker arbeidsmiljøet positivt!». Dessuten byr samarbeid med andre på opplevelsen av tilhørighet og mulighet til faglig egenutvikling fordi man i møte med kollegaer kan diskutere og må forholde seg til ulike perspektiver.

Jeg liker universitetet som arbeidsplass. Det er mange flinke folk/kollegaer som bidrar med nyttige perspektiver inn i faglige diskusjoner og som dermed åpner opp for en kritisk, reflektert kunnskapsdiskusjon. Jeg blir hele tiden pushet, noe som gjør at jeg lærer mye og utvikler meg selv som underviser og forsker.

Mye av utvekslingen foregår også i uformelle settinger. Slike samtaler har betydning både for trivselen og for den faglige utviklingen.

Fagfellesskapet og kollegaene er viktig for meg. Vi har utviklet mye sammen, og jeg har stor tro på at vi sammen får til mer enn hver for oss. Vi har mange gode samtaler i lunsjen og ved kaffemaskinen, og det er kanskje ofte her ideer til nye prosjekter eller undervisning oppstår.

Å møtes på campus og ikke bare digitalt, er viktig både for opplevelsen av en god arbeidshverdag, og fordi undervisning og forskning, slik noen understreker, bør utvikles i fellesskap.

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Jeg har utrolig dyktige kolleger, og attpåtil er de morsomme og hyggelige. Det er godt å være på jobb når vi tar oss tid til å spise lunsj sammen og snakke litt i gangen. Vi løser så mye når vi møtes uformelt, og vi deler historier fra undervisning og veiledning som hjelper oss med å utvikle oss og kulturen hos oss. Jeg er veldig glad vi er ferdig med hjemmekontor og hybridundervisning. Forskning og undervisning er, og bør være, lagarbeid.

I tillegg til at det er faglig viktig med lagarbeid, oppleves det å ha et arbeidsmiljø preget av samarbeid som hyggelig og trygt og som en betydningsfull støtte. Men det er også informanter som har erfaring med at det er vanskelig å få til inkluderende, støttende og utviklingsorienterte fagfellesskap. Undervisning beskrives til dels fortsatt som et nokså privatisert anliggende der man tar sine egne valg og selv bestemmer hvordan man vil undervise. En slik privatisering kan handle om at ansatte foretrekker å jobbe individuelt, at det ikke er noen forpliktelse i miljøet når det gjelder samarbeid, men den kan også være en konsekvens av at de som ønsker utstrakt samarbeid, har få å samarbeide med. Blant informantene beskrives i tråd med dette også opplevelsen av savnet fellesskap og følelsen av å stå alene. Dette kan gi de som er nye i jobben en følelse av å bli kastet ut i det uten noen form for fellesskap å lene seg på.

Jeg startet min karriere som universitetslektor rett etter at jeg fullførte masteren min. Jeg følte meg i starten svært heldig som fikk en jobb i akademia, selv om dette var en midlertidig stilling (først en ettårig kontrakt, deretter en 6 måneders kontrakt.) Jeg gikk løs på oppgaven med iver, men fant fort ut at der jeg var ansatt, sto jeg helt alene. Jeg ble ikke inkludert i noe fagmiljø i nevneverdig grad. Jeg ble gitt store undervisningsoppgaver og overlatt til meg selv. Mine utfordringer overskred min mestringsevne svært ofte. Jeg husker at jeg kunne bli sittende til klokken 3 på natten for å forberede forelesninger til dagen etter. Men jeg klagde ikke til noen. Jeg følte da at det jeg slet med å mestre var en refleksjon av mine manglende evner, ikke av at jeg ikke ble tildelt tilstrekkelige ressurser.

Når nyansatte blir kastet ut i det uten nødvendig støtte, hjelp og oppfølging, kan det bli vanskelig å orientere seg, og vite hva man burde vite. Og fordi alle er travle, er det vanskelig å be kollegaer om hjelp til tross for at det i noen arbeidsmiljøer er kollegaer som tilbyr seg å hjelpe. Det er i vår studie også eksempler på stipendiater som beskriver noe av det samme. Mangel på et inkluderende og støttende arbeidsmiljø kan dessuten gi følelse av utilstrekkelighet fordi det ikke er noen å lene seg på når man trenger det, særlig når det gjelder arbeidet med undervisning. Samtidig kan det å komme inn i arbeidsmiljøer som er godt etablerte, også skape en følelse av utenforskap.

Frykten for å være eller bli utilstrekkelig er stor. Det er lite fellesskap og ingen organiserte sosiale treff i et kontorlandskap på en campus uten andre stipendiater og med ansatte som har sine individuelle rutiner. Derfor føler man seg gjerne uvitende og utenfor som ung stipendiat sammenlignet med eldre ansatte og professorer som gjennom mange år i yrket kjenner hverandre godt og er etablerte.

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Andre med lengre fartstid i høyere utdanning, skriver også om mangel på samarbeid og felles arenaer. En av grunnene til at det kan være vanskelig å bygge opp gode arbeidsmiljøer, er som vi tidligere har vært inne på, de midlertidige stillingene og den ustabiliteten disse fører med seg. Man begynner et samarbeid som så må avsluttes, fordi den midlertidig ansatte må slutte og erstattes av en ny. Dette er ett av flere elementer som kan påvirke arbeidsmiljøet negativt og bidra til å gjøre arbeidsdagen både slitsom og mer ensom. En skriver: «Gjennomtrekk av ansatte er et problem i mitt fagmiljø. Jeg savner å ha flere å samarbeide med over tid og blir sliten av å stadig lære opp nyansatte som blir kort.» Hvis arbeidsmiljøet er preget av stadige utskiftninger, eller hvis man har få eller ingen arenaer for samarbeid og diskusjon, kan det også hemme kvaliteten i utdanningene. Da kan det bli mindre sammenheng innad i utdanningene, faglig kvalitetssikring settes ikke på felles dagorden og muligheten til å bli inspirert av hverandre reduseres. Savnet fellesskap er følgelig en utfordring både individuelt og for systemet.

Noen av informantene har også negative erfaringer med eget arbeidsmiljø. Flere har erfaring med arbeidsplasser som de har forlatt til fordel for det de opplever som et bedre arbeidsmiljø. Andre er fortsatt i et arbeidsmiljø som oppleves belastende. En av informantene setter disse ordene på sine erfaringer:

Arbeidsmiljøet er i tillegg preget av en sterk konkurransekultur hvor det handler om å posisjonere seg snarere enn å samarbeide med de som har reell kompetanse innen feltet. Man må vokte seg for hva man ytrer foran visse kolleger eller i andre fora i frykt for å bli 'kansellert'. Et lite inkluderende klima hvor du føler at få egentlig bryr seg om deg og hvordan du har det, og enda mindre om hva du holder på med faglig. Janteloven lever i beste velgående, og jeg gruer meg til alle avdelingsmøter da de ødelegger resten av dagen min.

En rekke stikkord brukes for å beskrive det negative ved arbeidsmiljøet. Eksempler er at miljøet er preget av en ukultur, at det er usunt miljø, at det foregår uakseptable hendelser og at det er både personkonflikter og trakassering. Andre elementer som trekkes frem, er opplevelsen av rivalisering, konkurranse, tautrekking, motarbeiding, mistenksomhet og følelsen av å jobbe motstrøms og av at bare noen stemmer høres. En av informantene beskriver sitt arbeidsmiljø som preget av «kniving om ressurser» og «flere som stikker kjepper i hjulene for andre for å fremme seg selv eller sine interesser.» Det siste er også omtalt som å ha spisse albuer eller kjempe for seg selv på bekostning av andre.

En som er relativt ny i høyere utdanning og kommer fra et arbeidsmiljø der det ble lagt mye vekt på å skape trivsel, mener at man i høyere utdanning må legge mer vekt på å snakke sammen og rydde opp i vanskelige saker samtidig som man må være opptatt av å skape «åltreite sosiale kår.» Det er viktig både for arbeidshverdagen og for livet utenom. Men det er utfordrende.

Jeg kjenner etter hvert mange som har vært innom academia som har sluttet på grunn av arbeidsmiljø og tung negativ kultur som preger ens liv. Det er få som greier å skape en god kultur og respekt for uenighet i fagmiljøer.

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Noen uttrykker hva de ønsker seg for å få til et godt arbeidsmiljø. En av dem skriver:

Jeg ønsker meg mer stabile faglige nettverk, der det er mulig å arbeide sammen for å utvikle nye undervisningsformer. Vi har i dag 'forskergruppene' som definitivt bidrar til å styrke fagmiljøene med tanke på forskning, men jeg skulle ønske at vi hadde tilsvarende 'læringsgrupper' som arbeidet for å styrke fagmiljøet på undervisning også.

Det stiller krav til ledere og også til ressurstildeling.

For å etablere en kollegial samarbeidskultur rundt kvalitet i høyere utdanning, vil det første skrittet i denne retningen være en ledelse som formidler tydeligere forventning til kvalitet (jfr. samstemt undervisning), og at dette kommer til uttrykk i 'ressursregnskapet'.

Når informantene skriver om arbeidsmiljø, er det også noen som trekker inn kjønn. Det legges vekt på betydningen av arbeidsmiljøer som gjør det mulig også for kvinner å få makt og innflytelse. Samtidig kommer det frem at det å være kvinne både kan åpne og lukke dører. I mannsdominerte arbeidsmiljøer kan kvinner ønskes velkommen og få muligheter fordi det som en informant uttrykker det, er «fint å ha med en kvinne», men det å være kvinne kan også gjøre det vanskelig å få innpass og etablere gode samarbeidsrelasjoner og inngå i et fellesskap.

I dette kapitlet har vi gjort rede for funn som gjenspeiler informantenes opplevelse av å jobbe i høyere utdanning. I neste kapittel utdyper vi deres tanker og ønsker når det gjelder veien videre.

8. Veien videre

I dette kapitlet tar vi for oss to temaer. Det første belyser tanker om hvorvidt informantene synes de selv har en fremtid i jobben, slik arbeidet i sektoren nå er. Dette kan omtales som den individuelle veien videre. Det andre temaet er mer overordnet og handler om hva informantene har av fremtidsønsker for sektoren. Dette kan forstås som veien videre når det gjelder arbeidsvilkår innenfor høyere utdanning. Det er langt flere som skriver om det siste enn det første. Hovedgrunnen til å ville bli i jobben, er det meningsfulle i det faglige arbeidet. Hovedgrunnen til å vurdere å slutte eller søke annen jobb, er rammene rundt arbeidet og det som tidligere er omtalt som «rovdrift» på ansatte. De som skriver om hva de ønsker seg av endringer, tar opp ulike faktorer. Noen legger vekt på det de ønsker seg mindre av, hos andre er hovedvekten på det de vil ha mer av eller på det de ser som mulige løsninger på det de i dag opplever som utfordrende. Det er, som vi skal se, sammenheng mellom det som trekkes frem av endringsønsker her og det som tidligere er beskrevet som utfordringer knyttet til utdanningslandskapet, ledelse og arbeidsvilkår, arbeidsoppgavene og opplevelsen av arbeidshverdagen.

8.1. Jeg har ikke giftet meg med sektoren

De som skriver om de refleksjonene de har om det å fortsette å jobbe i høyere utdanning, kan deles i to hovedgrupper: de som blir i jobben, men likevel er bekymret for og kritiske til utviklingen, og de som vurderer eller allerede har bestemt seg for å slutte.

For de som uttrykker at de trives i jobben og ikke ser som om etter noe annet, veier det gode ved jobben fortsatt tyngst. For dem er følgelig grunnene til å bli sterkere enn grunnene til å bytte beite. Flere uttrykker likevel bekymring for hvordan det er og vil bli å fortsette å jobbe i høyere utdanning. I eksemplet nedenfor trumfer det meningsfylte med jobben fortsatt, men samtidig oppfattes mangel på lederoppfølging som utfordrende og som noe som gir lite motivasjon.

Synes fortsatt jeg har en veldig spennende jobb, men jeg har ikke giftet meg med sektoren, og i alle fall ikke med arbeidsgiver. Jeg mailet og ba om en medarbeidersamtale før jul. Da var det flere år siden sist, og de tingene daværende leder noterte at hen skulle følge opp, ble aldri fulgt opp trass halvårige mail over to år med spørsmål om hvordan det gikk med oppfølgingen. Det er umotiverende (...) Følelsen av å jobbe med noe meningsfylt, og ha stor selvstendighet, motiverte studenter og å ha noen stabile kolleger jeg liker godt rundt meg, er hovedgrunnen til at jeg foreløpig blir.

Det at selve arbeidet gir mening og at arbeidet er spennende, er hovedgrunnen til å ville bli værende i jobben også for andre. Men samtidig påvirker det byråkratiske systemet og det det fører med seg av press i arbeidshverdagen, tankene om fremtiden i jobben.

Det sier vel det meste at jeg velger å bruke mesteparten av plassen til å skrive om frustrasjonen rundt byråkrati og arbeidspress, når jeg faktisk har fått

drømmejobben min! Jeg synes arbeidsoppgavene er kjempespennende! Når jeg blir sliten og lei, hender det jeg leser stillingsannonser, men det meste annet virker så kjedelig!

Positive tilbakemeldinger, gode kolleger og motiverte studenter er andre faktorer som trekkes frem som grunner til å ville fortsette å jobbe i høyere utdanning.

For noen som nærmer seg pensjonsalder, er det få jobbalternativer. Det betyr at de blir værende, men det er som vi tidligere har vært inne på, ikke det samme som at de ikke er kritiske til utviklingen innenfor sektoren, og de konsekvensene denne utviklingen har for de ansatte. Noe av kritikken går på det økte produksjonskravet og det å skulle ivareta kortsiktige behov fra aktører utenfor sektoren. Det nedtoner faget og gjør at man også kan føle seg lite anerkjent som fagperson. Dessuten uttrykkes det skepsis til det som oppfattes som dårlig personalbehandling, ikke minst overfor de som ikke er fast ansatte.

I vår studie er det også yngre informanter som uttrykker at de er i tvil om sin egen jobbfremtid i høyere utdanning. Når arbeidsdagen, som vi allerede har vært inne på, i økende grad bærer preg av et regnestykke som ikke går opp og administrative oppgaver tar stadig mer av tiden, når arbeidsbelastningen øker, når man får en opplevelse av at man blir mer fremmedgjort og også erfarer et arbeid uten grenser, bidrar det til at det sås tvil om fremtiden i academia. Mindre fokus på fag, fagfelt som bygges ned, økt fokus på produksjon, mangel på støttefunksjoner og lederoppfølging, lite anerkjennelse er også elementer som skaper usikkerhet om hvorvidt høyere utdanning er en fremtidig arbeidsplass, og om man har lyst til eller kapasitet til å fortsette i jobben med det den krever. Dårlig lønn, midlertidighet, stadig utskifting av ansatte peker i samme retning. Dette kan forstås som det en av informantene omtaler som «potensielle snublesteiner». Noen vurderer derfor å slutte. Andre er allerede på jobb jakt. De som søker andre jobber, uttrykker at de ikke har lyst til å bli værende i academia, de ser ingen fremtid i systemet, de ser ikke for seg at de kan fortsette i det som også tidligere er beskrevet som et «rotterace» innenfor et system som driver «rovdrift» på folk. Mangel på sammenheng mellom undervisning og forskning og for lite fokus på hvordan norsk forskning kan løfte høyere utdanning kan også være en grunn til å forlate sektoren.

Også blant de som er i ferd med å avslutte eller nylig har avlevert en doktorgrad og egentlig står på terskelen til å kunne gå inn i academia, er det eksempler på informanter som ikke vil fortsette i jobben sin. En av grunnene til det er at jobben krever så mye mer enn det det er mulig å få til innenfor en vanlig arbeidsdag. At forskning får dårlige kår i høyere utdanning er også en grunn til å ville ut av sektoren.

Noen som selv ikke er på vei ut av sektoren, uttrykker bekymring fordi de ser kollegaer som slutter. Særlig gjelder dette de som er midlertidig ansatte. En av informantene understreker det bekymringsfulle i at fagfolk kan komme til å forsvinne fra sektoren fordi det blir for hardt å jobbe i høyere utdanning og fordi jobben i for stor grad går ut over livet utenfor. Til tross for eget faglig engasjement, leter informanten selv nå etter andre muligheter.

Jeg begynner å se så mørkt på denne situasjonen, spesielt ettersom det etter så mange år ikke ser ut til å bli noe bedre fremover, at jeg er seriøst begynner å lure på om det er verdt det å 'presse sitronen' så hardt, når en jobb i akademia går så hardt utover eget liv og familieliv (...) til tross for mitt store engasjement for faget. Det er synd for jeg er oppriktig redd for at akademia vil selektere en nokså snever type konkurransemennesker og miste de som synes det er andre verdier i livet enn 'forskningspriser'. Disse som forsvinner ut, har kanskje mange perspektiver som både forskning og undervisning kunne hatt godt av (...) Jeg ser meg nå om etter en ny karrierevei, og er oppriktig bekymret for hvem som blir igjen i akademia om noen år. Mangfold i form av kjønn og nasjonaliteter er kanskje ikke så mangfoldig dersom evolusjonen i akademia fremelsker samme type akademikere.

En annen som nå ser etter andre muligheter, skriver det kort og godt slik: «Jeg skulle gjerne ha bidratt, men ser meg om etter jobbmuligheter utenfor forskning og høyere utdanning – takk for meg!»

8.2. Jeg ønsker meg ...

Når informantene skriver om fremtidsønskene for arbeid i høyere utdanning, og det de kan tenke seg annerledes, er det ulike områder som belyses.

Ett av dem handler om mindre byråkratisering og styring. En av informantene uttrykker: «Jeg ønsker meg mindre NPM, mindre rapportering og mindre bruk av tilfeldige indikatorer. Mer fokus på det som faktisk teller – ikke bare på det som er enkelt å telle.» Samtidig er det ønske om mindre styring. «Vi trenger en organisasjon og en ledelse som er innrettet mot å bistå de som er produsenter i systemet: undervisere og forskere. Ikke først og fremst bestemme over og styre disses faglige aktivitet, etter indikatorer som er ytrebestemte.» Det er videre et uttrykt ønske om «mer ledelse nedenfra og opp», ledere som kjenner organisasjonen og kjernevirksomheten og et system preget av mer tillit og autonomi. En informant oppsummerer det slik: «Av konkrete ting ønsker jeg meg mer tillitt og autonomi, mindre administrering (og en mer kompetent administrasjon) og en ledelse som forstår akademia.» En annen av informantene utdyper og legger vekt på nødvendigheten av også å sørge for demokratiske arenaer og prosesser. Valgte ledere trekkes frem som nødvendig i denne sammenheng.

Slik jeg vurderer situasjonen, må universiteter og andre høyere utdanningsinstitusjoner reorganiseres slik det nå tas til orde for i den såkalte 'Tillitsreformen' i høyere utdanning med en gjeninnføring av tillitsbasert forankring til vitenskapelig ansatte og deres autonomi (...) Da må toppstyring, lydighetskultur og instrumentalisme og fullstendig mangel på demokrati og arenaer erstattes av demokratisk valgte fagpersoner til toppstillinger, innføring av demokratiske styringsorganer i fakultetene og maktoverføring fra administrasjon til faglig ansatte.

Andre etterlyser også at ledere har tillit til de vitenskapelig ansattes kompetanse, legger opp til dialog, ser dem og viser anerkjennelse for den jobben de gjør. Ryddige prosesser er et uttrykt ønske. Det handler om «tydelige forventninger og prioriteringer, at det følger myndighet med ansvar, og at oppgavene og tidsbruken henger bedre sammen. Prosessene, spesielt rundt ressursbruk, ressursfordeling og -prioritering må bli mer oversiktlige og tilgjengelige og mer demokratisk styrt» Dessuten er det et ønske at ledere bidrar til at det skapes faglig handlingsrom, sammenheng mellom ulike virksomheter og realistisk ressursberegning sånn at det blir mulig å ivareta arbeidet innenfor en normalarbeidsuke.

Jeg ønsker meg ledere som har tillit til sine ansatte, som ser dem og anerkjenner dem når de yter ekstra for studentene eller for sine kolleger. Jeg ønsker å bli sett på som en ressurs, ikke bare tannhjul i et enormt maskineri. Jeg ønsker prosesser som setter reell kvalitetsutvikling i sentrum, som gir sine ansatte mulighet og frihet til å prøve ut nye ting, justere og bidra til bedre læring, til bedre forskning og til mye større grad av integrering mellom de to. Jeg ønsker meg at arbeidsoppgavenes tidsressurser anerkjennes, og at institusjonen bidrar til bedre balanse mellom arbeid og fritid, at jeg som arbeidstaker skal ha mulighet til begge deler, at jeg skal ha mulighet til å gjøre jobben min på en god måte innenfor rammen av 40 timers arbeidsuke, inkludert forskning.

Et annet aspekt som trekkes frem, er ønske om å slutte med den såkalte effektiviseringen av sektoren, Både slanking av administrasjonen og stadig innføring eller endring av systemer kan fungere mot sin hensikt.

Slutt å 'effektivisere' administrasjonen ved å kutte årlig i den tro at de som blir igjen etter naturlig avgang skal utføres samme mengde og type oppgaver mer effektivt, og sørg for at folk i administrasjonen får jobbe med de samme oppgavene over lengre tid, slutt å innføre nye digitale systemer som ofte ikke er bedre eller mer kostnadsbesparende enn de gamle systemene. Ofte er kostnadene ved opplæring og prøving/feiling (les: ulønnet ekstraarbeid) langt dyrere enn det som kanskje tjenes inn i lisenser eller IT-besparelser.

Blant informantene uttrykkes det er tydelig ønske om mer administrativ støtte. En skriver: «Jeg ønsker meg administrative støttefunksjoner som faktisk støtter undervisning og forskning, og mindre meningsløs rapportering og kontroll.» Frigjøring av den tiden man nå bruker på administrativt arbeid kan gi rom for mer faglig fordypning, oppdatering og utvikling som også er noe det etterlyses å få tid nok til. En uttrykker det andre også trekker frem: «Avlastning med administrative oppgaver står høyt på ønskelisten! Det er meningsløst å bruke vitenskapelige ansatte til oppgaver som andre yrkesgrupper er bedre kvalifisert til og kan utføre mye mer effektivt. Tiden kan brukes mye bedre på å utvikle både undervisningen og faggrunnetlaget.» En annen har følgende oppsummering:

Hvilke endringer kunne jeg tenke meg? Jeg kunne ønske noen klarte å se helheten i arbeidssituasjonen vår, klarte reelt sett å kutte ned på byråkrati og den enorme

mengden administrasjon som fyller opp tiden vår, slik at vi kan fokusere på best mulig forskning og undervisning. Så enkelt og så vanskelig!

Flere ressurser, flere fagfolk, og mer realistiske faktorberegninger er ønsker som går igjen i informantenes beskrivelser. Det samme gjelder tid til å jobbe med kjerneoppgavene. Mange av informantene trekker frem at de ønsker seg mer tid og mer sammenhengende tid til forskning. Et ledd i den retning kan være å redusere alt søknadsarbeidet for å få eksterne midler, et annet kan være at det etableres nasjonale standarder for prosentandelen forskning i ulike stillingskategorier. Samtidig uttrykkes et ønske om en kultur der undervisningsvirksomhet verdsettes mer og statusforskjellen mellom forskning og undervisning jevnes ut. En informant skriver:

Jeg synes det er for lite fokus på formidling av kunnskap sammenliknet med fokus på produksjonen av den. Det gjør at det oppstår et hierarki blant ansatte, der de som publiserer mest, er verdt mest (setter det på spissen nå altså). Jeg skulle ønske akkurat det var annerledes.»

I tråd med noe av dette fremmes også ønske om et mer solidarisk system der alle gis like muligheter til faglig utvikling. Andre er opptatt av å kunne bruke mer tid på ikke bare å gjennomføre undervisning, men også på å utvikle den. Tilsvarende er det ønske om å ha mulighet til å utvikle sin egen undervisningskompetanse gjennom f.eks. UH-ped. og ha tid til å samarbeide med andre og utvikle faglige nettverk omkring undervisningsvirksomhet. Dette kan bidra til at kvaliteten på undervisningen bedres, men det har også betydning for den enkeltes opplevelse av arbeidshverdagen.

Av andre aspekter som trekkes frem når det gjelder undervisningsvirksomheten, er ønske om økt krav til og flere muligheter til utvikling av undervisningskompetanse, mer deling av og mer transparent undervisningspraksis, mer variasjon i og mer studentaktive undervisningsformer, mer premiering av og flere insentiver knyttet til undervisningsinnsats, ivaretaking av norsk som akademisk språk, flere undervisere med relevant erfaring, bedre undervisningsfasiliteter, mer tid til å snakke med studentene og mer samarbeid med dem om utvikling av undervisning.

Ønske om mer lønn står også på ønskelisten. Det samme gjelder reduksjon av midlertidighet. Dette omtales både av noen som selv er fast ansatte og noen som har kollegaer i midlertidige stillinger. En av informantene som er i en slik stilling, uttrykker seg kort og godt slik når det gjelder fremtidsønsker: «Fast jobb».

Vi avslutter denne delen om fremtidsønskene med to sitater. Det ene handler om drømmeuniversitetet.

Jeg ønsker meg et drømmeuniversitet der forskning og drift er likestilt, der langt flere av ressurser som barnehage, butikker og apotek var integrert. Jeg skulle ønske at vennlighet og faglighet var de største verdiene foruten bærekraft. Der kantina var proppfull av sunn, billig mat til studenter og ansatte, og at vi langt oftere hadde fagdager og kurs hvor ledere anbefalte/satte opp andre ansatte sine

miniforedrag (20 minutter hver fredag for eksempel) om noe som var viktig å vite når det gjelder høyere utdanning. Nye fremskritt, viktig forståelse i arbeidet med studenter og den beste og/eller nyeste gode forskningen som er gjort for å faktisk mestre å lære bort og hvordan få med studentene. Kanskje kan studentene oppfordres til å være med på en flow der de selv beskriver hvordan de selv lærer best, og der alle kan få tilgang til å se utviklingen. Her er det mange muligheter med ny teknologi. Dernest vil jeg at evalueringsprosessene av hvert emne stoppet opp og at den enkelte student måtte skrive hva hun eller han har gjort for å lære, og hva som var bra i en undervisning eller en opplevelse av læring sammen med studenter.

Det andre tekstutdraget er en viktig påminner om at mange av de utfordringene informantene beskriver og de ønskene de har, er knyttet til forhold på systemnivå som får konsekvenser på individnivå. Følgelig er det også nødvendig å rette søkelyset mot systemet når fremtidskursen i høyere utdanning skal stakkes ut. «Akademias utfordringer kan ikke løses på individnivå. Det må fokuseres både på sosiopolitisk nivå, på organisasjonsnivå, på institutt og faggruppe nivå- men ikke på individnivå som vi opplever nå.»

I dette siste empiriske kapitlet i rapporten har vi sett på informantenes tanker om egen fremtid i høyere utdanning, og vi har belyst deres ønsker når det gjelder endringer i sektoren. I det siste kapitlet oppsummerer og reflekterer vi over sentrale funn i vår studie.

9. Oppsummering og refleksjoner

Vi har tidligere omtalt vår studie som en fortelling om det å jobbe i høyere utdanning. Den fortellingen som er presentert i denne rapporten, er satt sammen av våre informanternes erfaringer, refleksjoner og opplevelser. Den er følgelig ikke hele fortellingen om det å jobbe i høyere utdanning. Dessuten er det også i vårt utvalg ulike erfaringer. Det som presenteres som en hovedtendens, vil følgelig ikke være noe alle våre informanter nødvendigvis kjenner seg igjen i. Når man analyserer et stort kvalitativt materiale, finner man både tydelige mønstre, ikke så tydelige mønstre og noe som bryter med mønstrene. Målet med vår studie er ikke å fortelle Sannheten om det å jobbe i høyere utdanning, men å få frem våre informanternes fortelling med både hovedtendenser og nyanser. Sammen med annen kunnskap på feltet kan denne innsikten bringe oss videre i forståelsen av, diskusjonen om og utviklingen av høyere utdanning som utdanningsinstitusjon og arbeidsplass.

Med dette som bakteppe konsentrerer vi oss i dette kapitlet om å oppsummere noen hovedtendenser i vårt materiale og hvordan disse funnene kan forstås. Vi ser også til andre relevante studier. Mye av det som har kommet frem i de undersøkelsene som er presentert tidligere i denne rapporten, preger også de offentlige debattene. Ordsiftet om *akademia* viser med tydelighet at de ansatte blir berørt av endringene som har funnet sted innenfor sektoren. Eksempler på noen av de mange temaene som har vært debattert de senere årene er effektivisering av høyere utdanning, kvalitet forstått som tellekanter, autonomi versus kontroll, akademisk ytringsfrihet, tid til forskning og arbeidstid og arbeidsbelastning i *akademia*. Vi nøyer oss her med å trekke inn noen enkeltteksempler som illustrerer at noen av de sentrale funnene som kommer frem i vår studie, også inngår i debatt om høyere utdanning.

9.1. Mening og meningstap

Det som ser ut til å gi mest mening for våre informanter, er å jobbe med kjerneoppgavene. Dette arbeidet gir trivsel og er også et grunnlag for opplevelse av glede og mening i arbeidet. For noen er undervisningen det viktigste. Møtet med studentene, det å delta i deres læringsprosesser og legge til rette for læring, oppleves som meningsfullt og er arbeid mange informanter trives med. For andre er muligheten til å forske det mest meningsfulle. Samtidig bidrar variasjonen i arbeidsoppgaver og veksling mellom undervisning og forskning til meningsfulle arbeidsdager for mange. Et fellestrekk er at meningen primært ligger i å jobbe faglig. Dette kan kalles medaljens forside.

Forskerforbundets medlemsundersøkelse viser også at de ansatte jevnt over er fornøyd med kjerneoppgavene. Utfordringen er mangel på tid til å utføre dem. En av synderne i så måte er de administrative oppgavene som spiser opp tiden (Forskerforbundet, 2022b). Vi ser det samme i vår studie. De administrative oppgavene brer om seg og fremstår som tidstyver som stjeler tid fra det informantene oppfatter som det viktigste, nemlig kjerneoppgavene. Det kan gi en opplevelse av meningstap når det blir mindre rom for å prioritere dette arbeidet. Samtidig beskrives mye av det administrative arbeidet, det som følger av det økende byråkratiet, som meningsløst. De nye

oppgavene fordrer dessuten ikke nødvendigvis vitenskapelig kompetanse. I tillegg kommer at mange av disse oppgavene er styrt ovenfra og knyttet til systemer og rutiner som i seg selv heller ikke nødvendigvis gir mening. Når det både blir mindre tid til å jobbe med de mest meningsfulle oppgavene, og når mer tid går med til flere oppgaver som det gir lite mening for vitenskapelig ansatte å bruke mye tid på, kan det oppstå et dobbelt meningstap. Meningstapet forsterkes følgelig når det som gir minst mening, stjeler tid fra det som gir mest mening.

I møte med arbeid som gir lite mening, kan man velge ulike strategier. Informantene i Eses doktoravhandling «gjemmer» seg, de later som de ikke forstår, de overser pålegg de ikke ser meningen med, men noen kompenseres også ved å jobbe enda mer og med noe annet enn det de pålegges, for å opprettholde kvaliteten (Ese, 2019). I vår studie er det noen få som velger å la være å forholde seg til pålegg de ikke ser meningen med. Men hovedtendensen er at informantene jobber mer. Dette kan være en konsekvens av at de pålegges nye arbeidsoppgaver som kommer på toppen av allerede eksisterende oppgaver. Men det kan også handle om å ville opprettholde god kvalitet på det arbeidet, og jobbe med det som for mange er i tråd med det de betrakter som hensikten med å jobbe i høyere utdanning. Større arbeidsomfang innebærer at informantene ikke rekker å gjøre alt arbeidet innenfor arbeidstiden. Det har som konsekvens at deler av det arbeidet som gir mest mening, flyttes hjem. Behovet for å redusere følelsen av meningstap kan også bidra til at arbeidet blir grenseløst.

9.2. Grenseløst arbeid

Et annet sentralt funn i vår studie er nettopp at arbeidsukene ikke strekker til. For de fleste er det umulig å ivareta alle arbeidsoppgavene innenfor normert arbeidstid. En del av arbeidet, og særlig forskningen, skyves derfor over til fritid og ferie. De administrative tidstyvene stjeler følgelig ikke bare tiden fra kjerneoppgavene i arbeidstiden, de stjeler også fritid. Alt merarbeidet, her forstått som det informantene omtaler som gratisarbeid og dugnad, skaper stor frustrasjon for mange. Merarbeidet er problematisk av flere grunner. Det er krevende for mange å jobbe så mye, lønnen gjenspeiler ikke mengden arbeid, og det kan påvirke helsen negativt. Dessuten kan informantene erfare at det nærmest er en forventning om å legge så mye i potten. Det er videre problematisk at det blir et individuelt ansvar og anliggende å måtte ivareta oppgaver som er bærebjelken i utdanningssystemet utenfor normert arbeidstid, fordi det ikke er plass til dette arbeidet i arbeidshverdagen.

En av grunnene til å ville forlate akademia, er i vår studie det som omtales som rovdrift på de ansatte som jobber mer enn de skal, uten at arbeidet kompenseres. Informantene i vår studie er ikke alene om slike erfaringer. Det utfordrende ubetalte overtidsarbeidet bekreftes i Tidsbruksundersøkelsen (Wendt et al., 2021) og også i Forskerforbundets medlemsundersøkelse (Forskerforbundet, 2022b). I vår studie er det også noen som problematiserer at alt merarbeidet ikke bare er krevende for dem selv, men går ut over familien. Dette kommer også frem i undersøkelsen gjennomført av Torp et al. (2018). Vitenskapelig ansatte i deres studie erfarer at arbeidspresset kan resultere i konflikt mellom arbeid, fritid og familie. Opplevelsen av en økende arbeidsbyrde er dessuten ikke bare et norsk fenomen. Tendensen bekreftes også i internasjonale studier (Sugrue et al., 2018; Želvyš et al., 2021).

Der det er en mismatch mellom arbeidsmengde og normert arbeidstid, og der grensene for en arbeidsuke viskes ut, kan også den friheten og fleksibiliteten som ofte trekkes frem som et gode innenfor academia, være truet. Det er som en av våre informanter gir uttrykk for, ikke så fritt å aldri ha fri. Den fleksibiliteten som også i vår studie trekkes frem som en av pluss-sidene ved å jobbe i høyere utdanning, er kanskje ikke lenger så fleksibel i en overfylt arbeidshverdag som i stor grad styres av pålagte administrative oppgaver. Arbeidsomfanget og typen arbeid som fyller opp hverdagen, er derfor også et problem fordi det kan innebære at sentrale akademiske verdier står på spill.

Konsekvensene av arbeidspress og ufrivillig mertidsarbeid innenfor academia er også belyst i debatt om høyere utdanning. Også her kommer det frem at ansatte erfarer en arbeidshverdag som ikke går opp. Ett eksempel finner vi i Khrono. Der forteller en førsteamanuensis hvordan ufrivillig merarbeid førte til at han sluttet i academia. Uansett hvor mye han jobbet utenom arbeidstid kom han aldri à jour. Resultatet ble at arbeidet ble dårligere og besto av mye brannslukking. Derfor forlot han høyere utdanning (Bjørnan, 2023). Stipendiat Kjos har også erfaring med det grenseløse arbeidet. Hun spør i et debattinnlegg i Klassekampen 16.10.21 : «Hvor mye skal jeg jobbe gratis?» Hun problematiserer at et universitet, som er en statlig aktør, driver rovdrift på de ansatte. Timeregnskapet til planlegging av semesteret og undervisningsvirksomheten går ikke opp. Dessuten tas det ikke hensyn til at de som er ferske undervisere bruker mer tid på å forberede seg. Som ny underviser kan man, hvis man bare bruker den avsatte tiden, måtte komme uforberedt til undervisning. Alternativt kan man bruke av forskningstiden til å forberede undervisning og risikere å ikke bli ferdig med doktorgradsarbeidet sitt innenfor avsatt tid, eller man kan jobbe gratis i sin egen fritid (Arnesen, 2021; Kjos, 2021). Det samme beskrives blant nyansatte i vår studie. Wallin og Talmo (2023) uttrykker i Universitetsavisa også bekymring for arbeidspresset i academia. Kombinasjonen av at oppgavene blir flere og ambisjonene øker samtidig som det kuttes i ressurser, gjør at tiden ikke strekker til. Underbudsjettering av undervisningsvirksomhet forsterker denne tendensen.

9.3. Underbudsjettering og individuelt ansvar

I vår studie er økt mengde administrative oppgaver, som vi allerede har belyst, den store tidstyven. Samtidig bidrar en gjennomgående «underbudsjettering» av undervisningsvirksomheten til at regnestykket kanskje kan gå opp på papiret, men i praksis likevel ikke går opp. Faktoreringen stemmer rett og slett ikke med den tiden undervisningsvirksomheten og undervisningsledelse krever. Det kan være ulike grunner til det. En av dem kan være at de som lager regnskapene ikke har innblikk i hva undervisningsvirksomheten krever. Dette er noe av kritikken som er fremmet mot ikke-faglig ledelse som ikke kjenner den virksomheten de leder (Ese, 2019). Det kan også henge sammen med en økende oppgavetrengsel som gjør at timebudsjettet stadig barberes for å få plass til alt det som skal gjøres, og for å få regnestykket til å gå opp. Men det kan også, som noen av våre informanter er inne på, være et uttrykk for at undervisningsvirksomheten ikke anerkjennes og fortsatt har lavere status enn forskningen.

En endring i studentgruppen innebærer at studentene trenger mer oppfølging enn tidligere. Samtidig er det mange småoppgaver som stadig må utføres. Dagene går, som vi har illustrert gjennom en detaljert beskrivelse av innholdet i en av informantenes arbeidsdager, ofte med til ting som det ikke er tatt høyde for i timetildelingen. Dessuten er det informanter som erfarer at timetallet til ulike oppgaver skaleres ned til tross for at arbeidsoppgavene er de samme. Dette problematiserer også Kjos (2021) i sitt innlegg i Klassekampen: Samme arbeidsoppgave får redusert antall timer i regnskapet uten at arbeidsmengden er endret. Arbeidet skal følgelig utføres på kortere tid innenfor en kontekst preget av økende kompleksitet med flere og konkurrerende oppgaver og en langt mer mangfoldig studentgruppe enn tidligere. Dette kan få ulike konsekvenser. Flere informanter trekker frem at arbeidspresset og tidspresset reduserer kvaliteten på arbeidet. For å unngå dette er det nærliggende å yte mer. Og da er vi tilbake til det vi har belyst over: Arbeidsukene eser ut. Arbeidsplanene som også er ment å ivareta de ansatte, blir en belastning fordi de ikke stemmer med virkeligheten. Urealistiske planer og faktorberegninger, samt en mengde oppgaver som ikke er bokført, men likevel tar masse tid, gir også en opplevelse av stadig å være bakpå. Det kan på sin side gi en følelse av utilstrekkelighet, stress og press.

En måte å forstå dette på er at det som egentlig er et systemanliggende og et systemproblem, i realiteten blir et individuelt ansvar og en opplevelse av individuell tilkortkomning. I systemer med begrensede rammer kan man si at det foregår en transport av både ansvar og dilemmaer (Vike, 2004), fra de som tar beslutninger og setter rammene for undervisning, til de som er ansvarlig for undervisningsvirksomheten. Sagt på en annen måte: De som rår over rammene, har forlatt ansvaret og overført det til dem som er tettest på studentene, men ikke rår over rammene. I boken Giftig Gæld beskriver Ekman (2022) samme tendens. Hun hevder at velferdssystemet, utdanningssystemet inkludert, lider av et sosialt, tidsmessig og økonomisk underskudd. Innenfor systemer preget av misforhold mellom krav og ressurser havner ansvaret likevel hos arbeidstakerne. I det hun beskriver som systemer som har en logikk preget av grenseløs maksimering av muligheter, men ikke vurderer om menneskene i systemet og ressursene som trengs for å utnytte mulighetene følger med, blir mulighetene til «skyld og udpining.» Når det som anses som muligheter i systemet ikke brukes, kan det føre til følelsen av individuell skyld og utilstrekkelighet. Til tross for et stort arbeidspress, kan ansatte føle at de skulle gjort mer og hele tiden skylder noe. Ekman (2022, s. 10) omtaler dette som giftig gjeld. Enkeltindividet pålegges og tar dessuten ansvar som gjør at systemproblemene fordekkes. Det fremstår som en motsetning til bærekraftig og langsiktig ansvar. Dette problematiseres også i vår studie. At kjerneoppgaver flyttes hjem, er ett eksempel. Et annet eksempel er at det stadig foregår det som kan kalles en stille forskyvning av arbeidsoppgaver fra administrativt til vitenskapelig ansatte. Fordi arbeidet overføres fra ansatte som registrerer timer, til ansatte som ikke gjør det, blir den tiden oppgavene tar, usynlig i systemet. Vitenskapelig ansatte pålegges et ansvar og tar det. Timeregnskapene og ressursberegningene fanger ikke opp tidsbruken. Slik fordekkes systemets problem.

Ekman mener at det er umulig å finne et språk som legitimt utfordrer situasjonen, og at det er umulig å appellere oppover i systemet for å redusere misforholdet mellom tilgjengelige ressurser og de kravene arbeidstakere står overfor. Innenfor et slikt system er det en tendens til at det individuelle ansvaret intensiveres. Kanskje er det denne tendensen vi ser blant informantene i vår studie når de beskriver lange arbeidsdager og likevel har en opplevelse av å komme til kort. Kanskje ligger intensivering av det individuelle ansvaret også til grunn for at noen vurderer eller allerede søker seg bort fra sektoren, og at mange erfarer at de må flytte mye av forskningen hjem.

9.4. Forskning som salderingspost

I vår studie kommer det tydelig frem at underbudsjetteringen av undervisningen, all administrasjonen og de mange småoppgavene som hver for seg er lite tidkrevende, men samlet tar mye tid og bidrar til fragmentering, kan føre til at forskningsvirksomheten i realiteten må nedprioriteres. En annen mulig grunn til at forskningen blir salderingspost er at arbeidshverdagen i et stadig mer byråkratisk system preges av en rekke pålagte oppgaver med tidsfrister. Mye av dette arbeidet handler om det studentrettede arbeidet.

At tiden til forskning reduseres, er problematisk av flere grunner. Forskning er en av kjerneoppgavene i høyere utdanning. Det er en forventning om at vitenskapelig ansatte forsker, og et krav om at undervisningen skal være forskningsbasert. Dessuten liker mange av informantene å forske. Hvis denne aktiviteten ikke blir en naturlig del av arbeidshverdagen, er det derfor problematisk både for kvaliteten innenfor høyere utdanning og for ansattes opplevelse av trivsel og mening. Det er videre problematisk hvis en av kjerneoppgavene til vitenskapelig ansatte i praksis blir gratisarbeid og en form for dugnad for sektoren. Dessuten er forskning en sentral del av de flestes kvalifiseringsprosess. Fortsatt er det dette arbeidet som er mest anerkjent og har høyest status (Meld. St. 16 (2016-2017)). Lite tid til å jobbe med forskning kan, som det også påpekes i vår studie, hindre egen karriereutvikling innenfor høyere utdanning. For midlertidig ansatte som ofte er avhengig av å ha forskning å vise til for å kunne få fast tilsetting, vil mangel på tid til å forske kunne sette en stopper for en videre karriere innenfor høyere utdanning. Dette er problematisk både for dem selv og for systemet som går glipp av viktig kompetanse.

I Forskerforbundets medlemsundersøkelse kommer det frem at mange ser det som helt nødvendig å jobbe mye ekstra for å kunne få fast jobb (Forskerforbundet, 2022b). Ekstrainnsatsen er også av betydning med tanke på økt lønn, opprykk, og for å få forskningsmidler og faglig innflytelse. Mye står følgelig på spill uten tid til å drive med forskningsvirksomhet. Noen av informantene i vår studie uttrykker likevel at de synes forskningsvirksomheten får for stor betydning. De opplever forventingen om å publisere som et press de gjerne skulle vært foruten. Noen tar derfor til orde for at forskning og undervisning bør bli mer likeverdige virksomheter og at det bør være mulig å slippe publiseringspresset hvis man ønsker å konsentrere seg om undervisning. Men for flertallet er problemet altså motsatt. De ønsker mer tid til forskning, tid mange nå ikke har.

At forskningstiden er under press, kommer også frem i ulike innlegg i Khrono. I revidering av retningslinjer for arbeidsplanlegging ved et av de norske universitetene er ett av forslagene kutt i forskningstiden for å møte økonomiske utfordringer. Dette vekker bekymring hos ansatte (Tønnesen & Larsen, 2024). Ved en høgskole er det sendt bekymringsmelding til styret fordi økningen i administrative oppgaver, gir mindre tid til både fag og forskning. Det sendes et varsko fordi arbeidsomfanget ikke gjenspeiles i den tiden som er satt av, og fordi faktoreringen er urealistisk. Det gjør det vanskelig å drive forsvarlig. Samtidig spises forskningstiden opp (Bjørnan, 2024).

Det som kommer frem i vår studie om det grenseløse arbeidet og forskning som salderingspost er følgelig ikke nytt. Dette er vi allerede kjent med både fra undersøkelser og offentlig debatt. Det interessante i denne sammenheng er hva det er som gjør at det vi allerede vet, det som allerede er både dokumentert, diskutert og problematisert, ikke fører til en endring, til et perspektivskifte, et taktskifte i høyere utdanning. Kanskje mangler vi som Ekman (2022) hevder et felles språk som kan bidra til et slikt taktskifte. Kanskje handler mangel på et slikt språk også om det våre informanter er opptatt av, nemlig at NPM som rådende styringsideologi på mange måter er på kollisjonskurs med sentrale akademiske verdier, og at det i dette landskapet er det Hagtvedt (2024) omtaler som en teknisk og økonomisk rasjonalitet, som rår.

9.5. Følgefeil og fremmedgjøring

Kritikken mot NPM og det som følger i kjølvannet av denne ideologien, kommer tydelig frem i vår studie. Blant informantene beskrives det vi tidligere har omtalt som ulike følgefeil av NPM. Utdanningssystemet erfares som preget av mer byråkrati, med mer vekt på effektivisering, mål- og resultatstyring. I dette systemet kan produksjonskravet hemme den akademiske virksomheten. Produksjonspråket og markedstankegangen beskrives som dominerende og fremmedgjørende. Produksjonskravet og tellingen er problematisk. Den økte rapporteringsmengden likeså. Krav om rapportering medfører et økt behov for kontroll også av rapporteringen. Administrativt ansatte i academia har dermed i økende grad fått en kontrollfunksjon. Dette er utfordrende både fordi kontrollen øker, men også fordi det at administrativt ansatte må ivareta denne kontrollfunksjonen, reduserer den støttefunksjonen de tidligere har hatt overfor de vitenskapelig ansatte i deres arbeid med kjerneoppgavene. Det fører på sin side til en dreining av arbeidsoppgavene til de vitenskapelig ansatte. Tilpasning til et slikt system kan bidra til det Hallonsten (2022) beskriver som å smi vårt eget jernbur med opplevelsen av fremmedgjøring som en konsekvens.

Mange av påleggene og systemene oppleves som byråkratisk støy som det er vanskelig å forholde seg til både fordi mye av byråkratiet ikke gir mening, men også fordi det innskrenker handlingsrommet og den akademiske friheten knyttet til kjernevirksomheten. Mye av det informantene trekker frem, kan forstås som en kollisjon mellom et universitet drevet etter det Tjora (2019, s. 24) omtaler som en markedsmodell og et universitet i tråd med en refleksjonsmodell. Det bildet som tegnes, bærer mer preg av et utdanningssystem som beveger seg i retning av et administrasjonsuniversitet, et markedsuniversitet eller et forretningsuniversitet på bekostning av et

universitet basert på og gjennomsyret at det Humboldtske ideal. En slik utvikling kan også forstås som en følgefeil av NPM som styringsideologi.

Hagtvedt går i et innlegg i Klassekampen 9.3.24 langt i sin kritikk av NPM som styringsform i høyere utdanning. Hans utgangspunkt er at han mener det har skjedd et forfall når det ikke lenger er et krav om at alle studenter må ta examen philosophicum som forberedelse til å kunne studere. Han ser dette forfallet som et resultat av det han omtaler som et system preget av «en misforstått demokratiseringsiver og betongharde rasjonaliseringsbestrebelse» (Hagtvedt, 2024, s.32). Virksomheten blir mer overfladisk som et resultat av et «pes av et tidsfokus» som han ser på som «den logiske følgen av disse nye new public management-reformene.» Han fortsetter: «De har gjort universitetene til slagmark for reformer bedre tilpasset pølsefabrikker for produksjonstall enn institusjoner for høyere utdanning og forskning. Og de har ført til en overhåndtagende byråkratisering med et skjemavelde og et rapportkjas som rettelig fortjener betegnelsen hamsterhjul.» Hagtvedt mener at Kvalitetsreformen ikke dreide seg om kvalitet, men om gjennomstrømming, forstått som å få studentene raskt gjennom og ut av utdanningssystemet. Han beskriver Bologna-prosessen som lå til grunn for denne reformen som preget av «snever teknisk og økonomisk rasjonalitet, det tilsynelatende nyttige, det raske (som kaltes effektivisering), strømlinjeforming, kvantifiserende målefeber (ikke minst av tid), overflatelæring på bekostning av refleksjonsdybde, konsentrasjon, sammenheng». Og så legger han til: «Resultatet er en voldsom byråkratisering og et rapporteringsregime som truer professorenes lærefrihet og fordypningsmuligheter» (Hagtvedt, 2024, s.33).

I vår studie belyses noe av det samme. Byråkratiseringen og all rapporteringen som det er vanskelig å se meningen med, går på bekostning av muligheten til fordypning i en stadig mer fragmentert hverdag.

Blant informantene beskrives også andre følgefeil av NPM. En av dem er tendensen til økt toppstyring med lang avstand mellom ledere og ansatte. Det tegnes et bilde av mer styring og mindre ledelse. Informantene beskriver det som kan forstås som ledelse i tråd med managerialisme (Ese, 2019). Business-like ledelse med vekt på resultatoppnåelse og lite kjennskap til den faglige virksomheten er noe av det som trekkes frem. Ikke-faglig ledelse som er langt unna den faglige kjernevirksomheten, og samtidig legger rammer for den, kan bidra til systemer som ikke fungerer i den faglige virksomheten og til en opplevelse av fremmedgjøring. Samtidig preges den hverdagen informantene beskriver, av det Solbrekke og Fremstad (2018) omtaler som regnskapsplikt. Den kan gå på bekostning av prioritering av og gode arbeidsbetingelser for ivaretagelse av det profesjonelle ansvaret. Når avstanden til dette ansvaret øker, kan det også bidra til opplevelsen av fremmedgjøring.

I en samtale med Stenvik, kalt Dekanatets diktatur, gjengitt i Forskerforum, problematiserer også Tranøy ledelse innenfor utdanningssektoren. Han mener at vi ikke kommer til å få noen tillitsreform og begrunner det med at vi har politikere som ikke skjønner hensikten eller ikke orker å ta tak i de store strukturene (Tranøy & Stenvik, s. 28). Dessuten peker han på at ledere har liten interesse for

en slik reform. Han hevder at vi har kunnskap om hva som er nødvendig for å lede kunnskapsarbeidere: De trenger frihet og rom for skjønnsvurderinger. Utfordringen er at ledelse i høyere utdanning ikke er basert på eksisterende kunnskap om ledelse av kunnskapsarbeidere. Tranøy problematiserer også at ledere utgjør en subkultur i organisasjonen, at de har en intern lojalitet og samtidig har «for mye og uinnskrenket makt» som i liten grad fordeles (Tranøy & Stenvik, 2024, s. 29). Han advarer mot at norsk offentlig sektor kommer til å knele etter år med «lederisme og byråkratisering» og viser til at folk er lei av de høye produksjonskravene, og alle de administrative oppgavene. Det øker faren for at folk slutter i jobben sin. I et innlegg i Khrono, skrevet av en som har valgt å slutte i sektoren, var alle bestillingene som kom ovenfra og stadig nye krav å måtte forholde seg til, nettopp grunn til å forlate sektoren. Når kvalitet begrenses til formelle strukturer, blir det også lite rom for å jobbe mer kvalitativt med kvalitet, f.eks. gjennom kulturarbeid. Det oppleves som problematisk (Mikkelsen, 2023).

I vår studie kommer det som tidligere nevnt, også frem at NPM og den praksisen som følger av denne styringsideologien, oppfattes å være på kollisjonskurs med sentrale akademiske verdier. Den akademiske friheten trues. Kontroll erstatter tillit. Kvalitet begrenses til kvantitet. Blant informantene beskrives også mindre medbestemmelse og færre reelt demokratiske prosesser. Det aktualiserer det vi berørte innledningsvis i denne rapporten. Der omtalte vi demokratiseringen av høyere utdanning og fordeling av definisjonsmakt. Fortellingen om høyere utdanning, slik den fremstår gjennom vår studie, peker ikke i retning av demokratisering og fordeling av definisjonsmakt. Det skapes snarere et inntrykk av en forskyvning av makt som innebærer at andre aktører enn de vitenskapelig ansatte har overtatt mye av definisjonsmakten. Gjennom vår studie tegnes det også et bilde av at de vitenskapelig ansatte erfarer å bli satt på sidesporet i sentrale prosesser som omhandler kvalitet i høyere utdanning. Dette dreier seg om det som er nevnt over: De demokratiske prosessene svekkes, det er mindre rom for reel medvirkning, og andre parametere enn faglig kvalitet blir dominerende. Den fremmedgjøringen som beskrives, kan forstås som et resultat av en styringsideologi som kolliderer med sentrale akademiske verdier, et system kjennetegnet av styring mer enn ledelse og et system der produksjon overordnes fri kunnskapsutvikling.

Vi har tidligere referert til Ingolds fire prinsipper der blant annet frihet og tillit er to viktige pilarer. Han hevder at frihet ikke er noe universiteter har. Den er mer å forstå som konteksten universiteter befinner seg i. I denne konteksten må det være tillit. Frihet kan realiseres kun under tillit. Slik er frihet og tillit prinsipper som fordrer hverandre (Ingold, 2020). Den såkalte akademiske friheten kan forstås som en betingelse for akademisk arbeid, men også som en betydningsfull del av akademias identitet (Henkel, 2005). Ingold (2020) hevder at universitetene, som et resultat av en markedstankegang, styres som bedrifter. Han betrakter dette som et svik mot grunnleggende prinsipper for høyere utdanning. En markedstankegang bidrar til et smalt syn på tjenesteyting hvor forskning svarer på kommersielle behov og undervisning er til kun for å uteksaminere kandidater til arbeidslivet. Høyere utdanning er avhengig av frihet og integritet, og en markedsideologi setter denne friheten og integriteten i fare.

9.6. Avslutning

I denne rapporten har vi presentert empirien knyttet til studien Høyere utdanning sett innenfra – vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner, forkortet HU-viten. Informantene trekker frem det gode med å jobbe i høyere utdanning. Dette er gjennomgående knyttet til arbeid med kjernevirksomheten. Det er dette arbeidet som gir mening og kan forstås som medaljens forside. Det er likevel medaljens bakside som er mest vektlagt i vår studie, og derfor også i denne rapporten. Det informantene beskriver, er ikke et system som er preget av eller innbyr til tillit. Det kommer frem at viktige akademiske verdier oppleves å være på spill. Utviklingen går ifølge informanter i vår studie, ikke i riktig retning. Markedslogikken passer ikke godt sammen med de perspektivene og de grunnlagsverdiene høyere utdanning bygger på. Selvfølgelig må sektoren styres i en retning. Men sektoren må også preges av reell demokratisering og samskaping med en nyansert kvalitetsforståelse som omdreiningspunkt. Selvfølgelig skal høyere utdanning også gjenspeile og svare på samfunnsbehov. Men ikke bare. Høyere utdanning må fortsatt være preget av fri tenkning og autonomi og være et korrektiv for samfunnet. Dette må være et premiss. Våre informanter er ikke alene om å erfare det de erfarer. Hvis vesentlig kompetanse skal beholdes i sektoren, er det nødvendig med endringer. For det kan ikke fortsette slik at man har en såkalt frihet i jobben som innebærer at mange opplever aldri å ha helt fri. Eller at hverdagen for mange vitenskapelig ansatte domineres av oppgaver av ikke-vitenskapelig karakter og arbeid som ikke gir mening. Og vi kan ikke lukke øynene for at systemproblemer i stor grad individualiseres.

Vår studie kan sammen med annen kunnskap om høyere utdanning, danne grunnlag for diskusjon om og arbeid med veien videre når det gjelder arbeidsvilkår innenfor høyere utdanning. Det er slik vi ser det, noen sentrale temaer som utkrystalliserer seg og som det kan være relevant å forfølge. Det første er behovet for å diskutere egnetheten til NPM som styringsideologi innenfor høyere utdanning. Det som fremstår som følgefeil av denne markedsideologien, forsvinner ikke så lenge ideologien opprettholdes. Det kan være nødvendig å se på forholdet mellom styring og ledelse og rette et kritisk blikk mot ikke-faglig ledelse preget av managerialisme i høyere utdanning. Også fremover vil en slik ledelse være vanskelig forenelig med sentrale verdier som fri kunnskapsutvikling, demokrati og medbestemmelse. Det kan videre være behov for å diskutere hva som skal til for at en tillitsreform skal få fotfeste i et system som fremstår som er preget av demokratiunderskudd og lite tillit. Det ser også ut til å være nødvendig med en kartlegging av ressursbruk og en dialog mellom vitenskapelig ansatte og ledere for å fastsette realistisk faktorer av undervisningsvirksomhet. Det vil kunne gi mer realistiske arbeidsplaner, bidra til mindre ubetalt merarbeid og redusere tendensen til at forskningen flyttes hjem. Samtidig er det behov for å problematisere konsekvensen av den tendensen vi ser til forflytning av både dilemmaer og ansvar, fra de som forvalter ressursene og rår over rammene til de som forvalter ansvaret, men ikke rår over rammene. Det presset som kan oppstå i kjølvannet av denne forflytningen kan sammen med rammefaktorer som dårlig lønn og midlertidighet være grunner til at folk forlater sektoren.

Vi avslutter denne rapporten med å gjenbruke et tekstutdrag fra kapittel 5. Vi har som denne informantene gir uttrykk for, en vei å gå.

Høyere utdanning har langt igjen, men det handler etter min oppfatning ikke først og fremst om menneskene, men om strukturer, systemer og organiseringen av høyere utdanning som kompliserer og hemmer mulighetene for dynamisk og engasjert utvikling. Måten vi organiserer høyere utdanning på ødelegger høyere utdanning, og politiske beslutninger tas tilsynelatende av politikere som snakker varmt om 'innovasjon', men ikke forstår at systemer og strukturer de selv plasserer oppå utdanningsinstitusjonene, bryter i stykker mulighetene for å utvikle nye, bedre måter å drive høyere utdanning på.

Referanser

Akalu, G. A. (2016). Higher education 'massification' and challenges to the professoriate: do academics' conceptions of quality matter? *Quality in higher education*, 22(3), 260–276.

<https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1266230>

Almog-Bar, M. (2018). Civil Society and Nonprofits in the Age of New Public Governance: Current Trends and Their Implications for Theory and Practice. *Nonprofit policy forum*, 8(4), 343–349.

<https://doi.org/10.1515/npf-2018-0004>

Amundsen, G. Y., Karlsen, H. & Lid, S.E. (2021). *Underviserundersøkelsen 2021. Hovedrapport*. (NOKUT Rapport 10/21).

https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/underviserundersokelsen/underviserundersokelsen-2021_hovedrapport_10-2021.pdf

Arnesen, M. (2021, 31. oktober). Stipendiat fortviler: Hvor mye skal jeg jobbe gratis? *Khrono*.

<https://www.khrono.no/stipendiat-fortviler-hvor-mye-skal-jeg-jobbe-gratis/624238>

Ball, S. J. (2012). Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University. *British journal of educational studies*, 60(1), 17–28.

<https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>

Baron, P. (2014). Working the clock: The academic body on neoliberal time. *Somatechnics*, 4(2), 253–271. <https://doi.org/10.3366/soma.2014.0131>

Bell, A. S., Rajendran, D., & Theiler, S. (2012). Job stress, wellbeing, work-life balance and work-life conflict among Australian academics. *E-journal of Applied Psychology*, 8(1).

Berg, L. D., Huijbens, E. H., & Larsen, H. G. (2016). Producing anxiety in the neoliberal university: Producing anxiety. *The Canadian geographer*, 60(2), 168–80. <https://doi.org/10.1111/cag.12261>

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.

Bjørgan, E. H. (2023, 3. februar). Følte seg holdt som gissel for det han brydde seg om. *Khrono*.

<https://www.khrono.no/folte-seg-holdt-som-gissel-for-det-han-brydde-seg-om/757110>

[Bjørgan, E.H. \(2024, 7.mars\). To fagmiljø sendte hver sin bekymringsmelding yil høgskolestyret i Innlandet. *Khrono*. <https://www.khrono.no/to-fagmiljo-sendte-hver-sin-bekymringsmelding-til-hogskolestyret-i-innlandet/824377>](https://www.khrono.no/to-fagmiljo-sendte-hver-sin-bekymringsmelding-yil-hogskolestyret-i-innlandet)

Bleiklie, I., & Frølich, N. (2014). Styring, organisering og ledelse i høyere utdanningspolitikk. In N. Frølich, E. Hovdhaugen, & L. I. Terum (Red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning* (s. 40–57). Cappelen Damm.

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Bleiklie, I. (2018). New public management or neoliberalism, higher education. In: Encyclopedia of international higher education systems and institutions. Springer, Dordrecht.

https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_143-1

Braun, V. & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Broucker, B., De Wit, K., & Leisyste, L. (2015). *New Public Management or New Public Governance for the Higher Education sector? An international comparison*. [Paperpresentasjon.] EGPA Annual Conference 2015, Toulouse, France.

Broucker, B., De Wit, K., & Verhoeven, J. C. (2018). Higher education for public value: taking the debate beyond New Public Management. *Higher education research and development*, 37(2), 227–240. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1370441>

Cardoso, S., Rosa, M. J., & Stensaker, B. (2016). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. *Assessment and evaluation in higher education*, 41(6), 950–965.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052775>

Cheng, M. (2014). Quality as transformation: Educational metamorphosis. *Quality in higher education*, 20(3), 272–289. <https://doi.org/10.1080/13538322.2014.978135>

Clarke, M., Lewchuk, W., de Wolff, A., & King, A. (2007). 'This just isn't sustainable': Precarious employment, stress and workers' health. *Int J Law Psychiatry*, 30(4), 311–326.

<https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2007.06.005>

Collier, R. (2014). 'Love Law, Love Life': Neoliberalism, Wellbeing and Gender in the Legal Profession-The Case of Law School. *Legal Ethics (Oxford, England)*, 17(2), 202–230.

<https://doi.org/10.5235/1460728X.17.2.202>

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.

Damsgaard, H. L. (2019). *Studielivskvalitet. Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/10.9788215031354-2019>

Direktoratet for forvaltning og økonomistyring (2022). *Staten som arbeidsplass. Hovedfunn i statsansattundersøkelsen*. DFØ-rapport 2022:1. <https://dfo.no/sites/default/files/2022-03/DFO-rapport-2022-1-Statsansatteundersokelsen-2021-temahefte-1-Staten-som-arbeidsplass.pdf>

Donina, D., & Paleari, S. (2019). New public management: global reform script or conceptual stretching? Analysis of university governance structures in the Napoleonic administrative tradition. *Higher education*, 78(2), 193–219. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0338-y>

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Dusi, D., & Huisman, J. (2021). You can't always get what you want! Desired and undesired impacts of a new career development policy. *Journal of higher education policy and management*, 43(5), 474–488. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1853887>

Ekman, S. (2022). *Giftig gæld og udpint velfærd. Om udpiningen af den offentlige sektor og gældens destruktive dynamik*. Hans Reitzels Forlag.

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>

Endr. i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (2019). *Forskrift om endring i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger*. (FOR-2006-02-09-129). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2018-09-12-1322>

Ese, J. (2019). *Defending the university? Academics' reactions to managerialism in Norwegian higher education*. [Doktorgradsavhandling]. Karlstads Universitet. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.21500.67203>

Forskerforbundet (2022a). *Forskningsmeldingen*. <https://www.forskerforbundet.no/om-forskerforbundet/publikasjoner/forskermeldingen>

Forskerforbundet. (2022b). *Jeg elsker å være forsker, men ...* (Skriftserie 5/2022). https://www.forskerforbundet.no/Dokumenter/skriftserien/2022-5_Forskeryrkets_attraktivitet.pdf

Gill, R. (2016). Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia. *Feministische Studien*. 34(1), 39–55. <https://doi.org/10.1515/fs-2016-0105>

Guthrie, S., Lichten, C. A., Van Belle, J., Ball, S., Knack, A., & Hofman, J. (2018). Understanding mental health in the research environment: A Rapid Evidence Assessment. *Rand health quarterly*, 7(3). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5873519/>

Hallonsten, O. (2022). Järnburen smids på nytt: Ett klassiskt sociologiskt perspektiv på new public management och dess konsekvenser. *Sociologisk forskning*, 59(1-2), 31. <https://doi.org/10.37062/sf.59.22467>

Hagtvedt, B. (2014, 9.mars). Et varsko og åtte gode råd til Hoel. *Klassekampen*.

Hauge, M.S., Bakken, P. & Guajardo, G. (2023). *Studiebarometeret 2022 – hovedtendenser*. Studiebarometeret. (Rapport 2-2023). NOKUT. https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2023/hoyere-utdanning/studiebarometeret-2022_hovedtendenser_2-2023.pdf

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–26. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>

Henkel, M. (2005). Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment. *Higher education*, 49(1/2), 155–176. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-2919-1>

Henkel, M. (2007). Can academic autonomy survive in the knowledge society? A perspective from Britain. *Higher education research and development*, 26(1), 87–99. <https://doi.org/10.1080/07294360601166836>

Ingold, T. (2020). On Building a University for the Common Good. *Philosophy and theory in higher education* 2(1), 45–68. <https://doi.org/10.3726/ptihe.2020.01.03>

Johansen, M. B. (2020). *Studieprogramledelse i høyere utdanning – i spenningsfelt mellom struktur og handlingsrom*. [Doktorgradsavhandling]. NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/2642522>

John, P., & Fanghanel, J. (2016). *Dimensions of marketisation in higher education*. Routledge London.

Kjos, Hannah Løke. (2021, 16.oktober). Hvor mye skal jeg jobbe gratis? *Klassekampen*. <https://klassekampen.no/utgave/2021-10-16/debatt-hvor-mye-skal-jeg-jobbe-gratis>

Klemp, T. (2012). Kvalitativ analyse og bruk av programvare. I V. Nilssen (Red.), *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. (s. 119–136). Universitetsforlaget.

Krücken, G., Engwall, L., & De Corte, E. (2018). Introduction to the Special Issue on ‘University Governance and Creativity’. *European Review*, 26(S1), 1–5. <https://doi.org/10.1017/S1062798717000485>

Kunnskapsdepartementet (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR). Oslo. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>

Kårhus, S. (2011). Utdanningsmarkedet og rekontekstualisering av utdanningskvaliteter. *Uniped*, 34(2), 43–54. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-02-04>

Loveday, V. (2018). The neurotic academic: anxiety, casualisation, and governance in the neoliberalising university. *Journal of cultural economy*, 11(2), 154–166. <https://doi.org/10.1080/17530350.2018.1426032>

Maclean, K. (2016). Sanity, “madness,” and the academy. *The Canadian Geographer/le géographe canadien*, 60(2), 181–191. <https://doi.org/10.1111/cag.12264>

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Mahony, P., & Weiner, G. (2019). Neo-liberalism and the state of higher education in the UK. *Journal of further and higher education*, 43(4), 560–572.

<https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1378314>

Manatos, M. J., Sarrico, C. S., & Rosa, M. J. (2017). The integration of quality management in higher education institutions: a systematic literature review. *Total quality management & business excellence*, 28(1-2), 159–175. <https://doi.org/10.1080/14783363.2015.1050180>

Mathisen, G. (2019, 21.oktober) *Slik gjør akademikerne mostand mot systemet og ledelsen*. <https://www.forskning.no/arbeid-om-forskning/slik-gjor-akademikerne-passiv-motstand-mot-systemet-og-ledelsen/1578605>,

Meld. St. 14 (2022–2023). *Utsyn over kompetansebehovet i Norge*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20222023/id2967608/?ch=1>

Meld. St. 16 (2016-2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>

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

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>

Meld. St. 18 (2014–2015). *Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/>

Meld. St. 19 (2020-2021). *Styring av statlige universiteter og høyskoler*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20202021/id2839431/?ch=1>

Mikkelsen, S. (2023, 3. februar). Gikk lei av «bestillingshelvete» og sa opp jobben. *Khrono*.

<https://www.khrono.no/gikk-lei-av-bestillingshelvete-og-sa-opp-jobben/755194>

Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

Osborne, S. P. (2006). The New Public Governance? 1. *Public management review*, 8(3), 377–387.

<https://doi.org/10.1080/14719030600853022>

Osborne, S. P. (2010). *The New Public Governance?: Emerging Perspectives on the Theory and Practice of Public Governance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203861684>

Prøitz, T. S., Aasen, P., & Wermke, W. (2023). *From Education Policy to Education Practice:*

Unpacking the Nexus (Vol. 15). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-36970-4>

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Regjeringen (u.å). Tillitsreformen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/statlig-forvaltning/forvaltningsutvikling/tillitsreform/id2894124/>

Riksrevisjonen. (2023). *Universiteta og høgskulane sitt arbeid med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma*. <https://www.riksrevisjonen.no/globalassets/rapporter/NO-2022-2023/universiteta-og-hogskulane-sitt-arbeid-med-a-vidareutvikle-kvaliteten-i-studieprogramma.pdf>

Scharff, C. (2016). The Psychic Life of Neoliberalism: Mapping the Contours of Entrepreneurial Subjectivity. *Theory, culture & society*, 33(6), 107–122. <https://doi.org/10.1177/0263276415590164>

Seyfried, M., & Pohlenz, P. (2018). Assessing quality assurance in higher education: quality managers' perceptions of effectiveness. *European journal of higher education*, 8(3), 258–271. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474777>

Shepherd, S. (2018). Managerialism: an ideal type. *Studies in higher education*, 43(9), 1668–1678. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1281239>

Sivertsen, B. & Johansen, M.S. (2022). "Studentenes helse- og trivselsundersøkelse 2022". [Students' Health and Wellbeing Study 2022]. Rapport. Studentsamskipnaden SiO. <https://www.studenthelse.no/>

Solbrekke, T.D. & Fremstad, E. (2018). Universitets- og høgskolepedagogers profesjonelle ansvar. *Uniped* 41(3), 229–245. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-05>

Statisk sentralbyrå (13. juni, 2023) *Befolkningens utdanningsnivå*. <https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/statistikk/befolkningens-utdanningsniva>

Stensaker, B. & Prøitz, T. S. (2015). Fra en elitistisk til en demokratisk forståelse av kvalitet. I N. Frølich (Red.), *Hva skjer i universiteter og høgskoler? Perspektiver fra vitenskapelige ansatte og studenter* (s. 25–36). Universitetsforlaget.

St.meld.nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – krev din rett*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/>

Sugrue, C., Englund, T., Solbrekke, T. D., & Fosslund, T. (2018). Trends in the practices of academic developers: trajectories of higher education? *Studies in higher education*, 43(12), 2336–2353. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1326026>

Sullivan, N., & Simon, J. (2014). Academic work cultures: Somatic crisis in the enterprise university. *Somatechnics*, 4(2), 205–218.

Høyere utdanning sett innenfra - vitenskapelig ansattes erfaringer og refleksjoner

Telli, A. (2022). Internationalisation nexus in European higher education: forced or intended? *The international journal of human rights*, 26(10), 1842–1857.

<https://doi.org/10.1080/13642987.2022.2081158>

Tenbenschel, T., Silwal, P., & Walton, L. (2021). Overwriting New Public Management with New Public Governance in New Zealand's approach to health system improvement. *Journal of health organization and management*, 35(8), 1046–1061. <https://doi.org/10.1108/JHOM-10-2020-0417>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5.utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2019). Nødvendigheten av en universitetskamp. I A. Tjora (Red.). *Universitetskamp*. (s. 15–45). Scandinavian Academic Press. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmllui/bitstream/handle/11250/2644106/univ.kamp.total.pdf?sequence=2>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.

Torfinng, J., & Triantafillou, P. (2013). What's in a Name? Grasping New Public Governance as a Political-Administrative System. *International review of public administration*, 18(2), 9–25.

<https://doi.org/10.1080/12294659.2013.10805250>

Torp, S., Lysfjord, L., & Hovda Midje, H. (2018). Workaholism and work-family conflict among university academics. *Higher education*, 76(6), 1071–1090. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0247-0>

[Tranøy, B.S. & Stenvik, B. \(2024\). Dekanatets diktatur, *Forskerforum* 56\(3\), 26-29.](#)

Tønnensen, E. & Larsen, H. (2024, 28. februar). Vil spare penger ved å kutte i forskningstiden. *Khrono*. <https://www.khrono.no/vil-spare-penger-ved-a-kutte-i-forskningstiden/853018>

Vike, H. (2004). *Velferd uten grenser. Den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Akribe.

Wallin, P., & Talmo, T. M. (2023, 25. april). Når drømmen blir et mareritt - om arbeidstid i akademia. *Universitetsavisa*. <https://www.universitetsavisa.no/forskerforbundet-patric-wallin-tord-talmo/nar-drommen-blir-et-mareritt-om-arbeidstid-i-akademia/379235>

Wendt, K., Gunnes, H., Østby, M. N., & Fossum, L. W. (2021) *Når timene telles Tidsbruksundersøkelsen 2021: En kartlegging av tidsbruk blant vitenskapelig og faglig tilsatte ved norske universiteter og høyskoler*. (NIFU Arbeidsnotat 2021/15).

<https://hdl.handle.net/11250/2831574>

Želvys, R., Leišytė, L., Pekšen, S., Bružienė, R., & Rose, A.-L. (2021). From Collegiality to Managerialism in Lithuanian Higher Education. *Acta paedagogica Vilnensia*, 46, 27–42.

<https://doi.org/10.15388/ActPaed.2021.46.2>

Øhra, M. & Tholin, K.R. (2023). Profesjonelt handlingsrom når managementet mister grepet. I M. Øhra & K.R. Tholin (Red.), *Handlingsrom i utdanningsprofesjoner* (s. 7–30). Universitetsforlaget.

Medaljen har også en bakside

Hilde Larsen Damsgaard

Cecilie Aurvoll

Ann Kristin Larsgaard

**Skriftserien fra Universitetet i
Sørøst-Norge nr. 144**

ISSN 2535-5325

ISBN 978-82-7206-846-1

usn.no