

Tonje Grøndahl
Marianne Pedersen

Forskningsbasert undervisning eller forskning og undervisning?

**En kvalitativ undersøkelse om hvordan insentiver og motivasjon
påvirker forskningsbasert undervisning**

**Masteroppgave i Økonomi og Administrasjon
Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for Samfunnsfag**

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i hvordan insentiver og motivasjon påvirker prinsippet om forskningsbasert undervisning ved institutt for økonomi og administrasjon på Høgskolen i Oslo og Akershus. Finansieringssystemet i universitets- og høyskolesektoren ble endret som en del av Kvalitetsreformen som ble innført i 2003. For å undersøke vårt forskningstema har vi sett nærmere på hvordan dette systemet praktiseres på instituttnivå og oppleves av de ansatte. Gjennom tre hypoteser søkte vi å finne svar på henholdsvis troen på forskningsbasert undervisning, det formelle systemets støtte av forskningsbasert undervisning og den enkeltes motivasjon.

Undersøkelsen er gjennomført med bakgrunn i kvalitative data. Vi gjennomførte fem semistrukturerte dybdeintervjuer med ansatte ved institutt for økonomi og administrasjon ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Våre empiriske funn blir sett i lys av prinsippal-agent teori, insentivteori og selvbestemmelsesteori og målet er å gi et nyansert bilde på hvordan insentiver og motivasjon påvirker menneskers handlinger og om dagens system er i tråd med prinsippet om forskningsbasert undervisning.

Av resultatene ser vi at våre respondenter har stor tro på forskningsbasert undervisning og at samspillet mellom forskning og undervisning oppleves positivt. Dagens formelle system, med medfølgende insentiver, viser seg å ikke støtte samspillet som kreves i forskningsbasert undervisning, men heller forskningsaktiviteter over undervisningsaktiviteter. Likevel kommer det frem at våre respondenter i liten grad lar seg styre av de formelle retningslinjene da deres autonome motivasjon og tro på samspillet fører til at forskningsbasert undervisning blir støttet og fremmet.

Abstract

This master thesis is based on how incentives and motivation affects the principle of research-based teaching at the School of Business at Oslo and Akershus University Collage of Applied Sciences. The financial system of higher education in Norway was changed as part of "Kvalitetsreformen" that came into effect in 2003. To examine our research topic we have looked closer at how this system is practiced at institute level and how it is perceived by the employees. Through three hypotheses we hoped to find answers to the following; the belief in research-based teaching, if the formal system supports research-based teaching and the individuals motivation.

The survey is carried out on the basis of qualitative data. We conducted five semi structured in-depth interviews with employees at the School of Business at Oslo and Akershus University Collage of Applied Sciences. Our empirical findings is seen in the light of principal-agent theory, incentive theory and self determination theory and the goal is to give a well-nuanced picture of how incentives and motivation affect peoples actions and if todays system is in line with the principle of research-based teaching.

The results show that our respondents highly believe in research-based teaching and that there is a positive link between research and teaching. We see that the formal system, with its incentives, does not support the interaction that is needed for research-based teaching, but rather it supports research activities prior to teaching activities. Still, our results show that our respondents are minimally affected by the formal system, and that their autonomous motivation and belief in the interaction leads to support for research-based teaching.

Forord

Denne oppgaven markerer vårt avsluttende arbeid som del av vår mastergrad i økonomi og administrasjon ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Selv om vi har valgt ulike fagretninger ønsket vi å skrive sammen og kombinere økonomistyring og organisasjon og ledelse for å gi oppgaven et mer helhetlig perspektiv. Da vi skulle velge oppgavens tema var lærerrollen mye i media. Dette ga oss inspirasjon til å se nærmere på situasjonen til ansatte i universitets- og høyskolesektoren. Vi fant fort ut at kravet om forskningsbasert undervisning la mange føringer på praksisen i sektoren. Særlig spennende syntes vi det var å se på hvordan systemet laget insentiver for å støtte forskningsbasert undervisning og om disse faktisk fungerte. For å undersøke effektene av insentivene ble det naturlig å også bruke motivasjonsteori. Særlig interessant var dette for oss på grunn av den naturlige nærheten vi har til temaet.

Skriveprosessen har vært lang og til tider svært utfordrende. Vi har funnet støtte i å være to slik at vi har kunnet hjelpe hverandre på tøffe dager hvor motivasjonen har vært laber. Prosessen har likevel vært spennende og givende. Vi har lært mye, både faglig og om oss selv. Vi føler vi har kommet styrket ut av arbeidet.

Vi vil takke alle som har bidratt til denne oppgaven, særlig våre informanter, uten dere hadde ikke oppgaven latt seg gjennomføre. I tillegg vil vi rette en stor takk til vår veileder Einar Belsom for støtte og gode råd på veien.

Oslo, 26. mai 2015

Tonje Grøndahl

Marianne Pedersen

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	3
2	FORSKNINGSBASERT UNDERVISNING	6
2.1	IDEALET OM FORSKNINGSBASERT UNDERVISNING	6
2.2	HVA ER FORSKNING?	7
2.3	HVA ER FORSKNINGSBASERT UNDERVISNING?	8
2.4	ER DET SAMMENHENG MELLOM FORSKNING OG UNDERVISNING?	10
3	INSENTIVER	12
3.1	HVA ER INSENTIVER?	12
3.2	DIMENSJONER VED INSENTIVER	14
3.2.1	<i>Finansielle og ikke-finansielle belønninger</i>	14
3.2.2	<i>Formelle og uformelle insentiver</i>	16
3.2.3	<i>Belønningsnivå</i>	16
3.2.4	<i>Belønning i forhold til oppgavens karakter</i>	17
4	MOTIVASJON	18
4.1	HVA ER MOTIVASJON?	18
4.2	SELVBESTEMMELSESTEORI	20
4.2.1	<i>Cognitive Evaluation Theory – CET</i>	22
4.2.2	<i>Organismic Integration Theory – OIT</i>	25
4.2.3	<i>Causality Orientations Theory – COT</i>	28
4.3	RELASJONEN MELLOM SDT OG ANDRE MOTIVASJONSTEORIER	29
5	FINANSIERINGSSYSTEMET	30
5.1	NEW PUBLIC MANAGEMENT	30
5.2	ALLOKERING AV FINANSIELLE MIDLER	32
5.2.1	<i>Fra Kunnskapsdepartementet til de ulike institusjonene</i>	32
5.2.2	<i>Fra HiOA til fakultet for samfunnsfag og institutt for økonomi og administrasjon</i>	35
5.2.3	<i>Hvilke insentiver ligger i systemet?</i>	37
5.3	NPM RELATERT TIL ENDRINGER I NORSK UH- SEKTOR	38
6	METODE	40
6.1	FORSKNINGSDESIGN	40
6.1.1	<i>Vitenskapsteoretisk ståsted</i>	41
6.1.2	<i>Valg av forskningsdesign</i>	41
6.1.3	<i>Kvalitativ vs kvantitativ metode</i>	42
6.2	INNSAMLING AV DATA	42
6.2.1	<i>Utvalg</i>	43
6.3	ANALYSE AV DATA	45
6.4	HVOR GODE ER VÅRE FUNN OG KONKLUSJONER?	47
6.4.1	<i>Reliabilitet</i>	47
6.4.2	<i>Validitet</i>	48
6.5	ETISKE BETRAKTNINGER	50
7	EMPIRISKE FUNN OG DISKUSJON	52
7.1	HYPOTESE 1: HØYSKOLEANSATTE HAR TRO PÅ FORSKNINGSBASERT UNDERVISNING	53
7.1.1	<i>Empiriske funn</i>	53
7.1.2	<i>Diskusjon</i>	56
7.2	HYPOTESE 2: DET FORMELLE SYSTEMET BIDRAR TIL ET SKILLE MELLOM FORSKNING OG UNDERVISNING OG STØTTER IKKE SAMSPILLET SOM KREVES I FORSKNINGSBASERT UNDERVISNING	59
7.2.1	<i>Empiriske funn</i>	59
7.2.2	<i>Diskusjon</i>	66

7.3	HYPOTESE 3: <i>INDRE MOTIVASJONEN ER STYRENDE FOR AKADEMIKERES ATFERD</i>	72
7.3.1	<i>Empiriske funn</i>	72
7.3.2	<i>Diskusjon</i>	81
7.4	DISKUSJON PÅ TVERS	87
8	KONKLUSJON	89
	LITTERATURLISTE	91
	VEDLEGG	100
	VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE (OPPRINNELIG).....	100
	VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE (REVIDERT).....	102

1 Innledning

I det norske samfunnet står retten til høyere utdanning sterkt. Det er stadig flere som tar høyere utdanning og Norge har langt på vei blitt et samfunn bestående av kunnskapsarbeidere (SSB 2014). Blant samfunnets tidligste kunnskapsarbeidere finner vi akademikerne. Ansatte i universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren) er i dag sentrale ressurser for videre utvikling av kunnskapssamfunnet, både gjennom deres forskningsarbeid og ikke minst overføring av kunnskap til nye generasjoner.

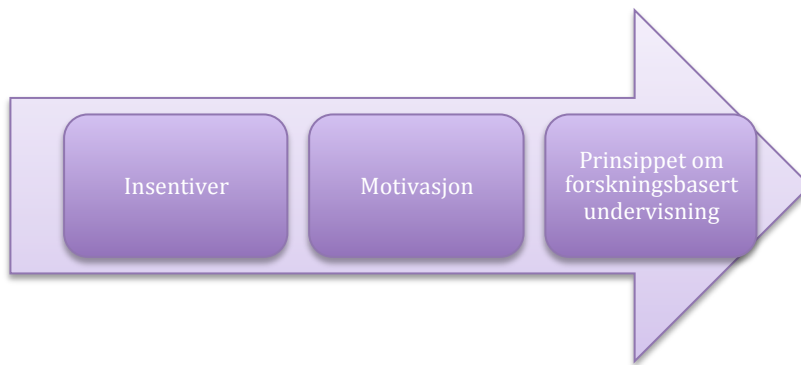
De fleste akademikere i UH-sektoren er i dag ansatt i stillinger som krever at de deler sin arbeidstid mellom henholdsvis forsknings- og undervisningsaktiviteter. Årsaken til dette er den sterke troen på en positiv og gjensidig forsterkende effekt mellom forskning og undervisning. Det norske lovverket stiller krav til såkalt *forskningsbasert undervisning* i høyere utdanning, men hva som faktisk ligger i begrepet er likevel uklart (Hyllseth 2001).

UH-sektoren bygger på prinsipper fra New Public Management (NPM), hvor vi blant annet finner tanker om at mennesker kan styres gjennom insentiver for å nå fastsatte mål (Hood 1991). Fra 2003 ble Kvalitetsreformen iverksatt i høyere utdanning. Blant målene til reformen var en bedring i kvaliteten i både forskning og undervisning. Med basis i kravet om forskningsbasert undervisning ble derfor et nytt finansieringssystem også utformet som et ledd i reformen. I den klassiske økonomiske teorien er det skrevet mye om insentivers virkning på mennesker. Særlig er troen på økonomiske belønninger for å oppnå ønsket handling stor. I den senere tid har teorier fra psykologi og organisasjon fremmet at kunnskapsarbeidere, herunder akademikere, i utgangspunktet er indre motivert i forhold til sitt arbeid og drives av andre aspekter enn de rent økonomiske (Dunkin 2003). Likevel handler mange norske ledere i tråd med prinsippene fra den klassiske økonomiske teorien og baserer seg på tanker om "the economic man", selv om de vet at dette ikke nødvendigvis er den beste måten å lede kunnskapsarbeidere på (Grinde 2015; Kaspersen 2015).

Empirien om forholdet mellom forskning og undervisning viser at det både mangler en teoretisk begrepsavklaring samt at resultatene som fremkommer er langt i fra entydige. Noen undersøkelser finner en sammenheng mellom de to elementene, mens andre igjen mener at forskning og undervisning er urelaterte faktorer (Hattie og Marsh 1996; Neumann 1992). Chalmers (2010) på sin side, hevder det er behov for bedre balanse mellom forskning og

undervisning, og at forskning har en langt høyere status enn undervisning. Dette kan medføre at de ansatte føler at de risikerer sin posisjon i gruppen og karriere ved å fokusere på undervisning. Stillings- og belønningssystemet i UH-sektoren er også sterkt knyttet til forskningsaktiviteter. Det er i stor grad forskningsresultater som gir mulighet for karriereløft og økonomiske goder, mens forelesninger blir omtalt som ”undervisningsplikt”.

Basert på det overnevnte er det uklart om insentivene i UH-sektoren fremmer forskningsbasert undervisning eller forskning og undervisning. For å undersøke dette vil vi se på hvordan ulike insentiver påvirker ansatte sin motivasjon og hvordan dette igjen påvirker kravet om forskningsbasert undervisning.



Figur 1: Illustrasjon av tenkt sammenheng

Basert på litteratur og tidligere studier har vi formulert tre hypoteser som vi ønsker å undersøke nærmere. Hypotesene er utarbeidet for å støtte vårt overordnede spørsmål om *hvordan motivasjon og insentiver påvirker prinsippet om forskningsbasert undervisning.*

Hypotese 1: Høyskoleansatte har tro på forskningsbasert undervisning.

Hypotese 2: Det formelle systemet bidrar til et skille mellom forskning og undervisning og støtter ikke samspillet som kreves i forskningsbasert undervisning.

Hypotese 3: Indre motivasjon er styrende for akademikerens atferd.

For å svare på de ulike hypotesene, og slik også oppgavens overordnede spørsmål, har vi gjennomført 5 semistrukturerte dybdeintervjuer med ansatte ved institutt for økonomi og administrasjon (ØA-instituttet) ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), som i følge sin stillingsbeskrivelse både skal forske og undervise på masternivå. Intervjuobjektene er spesielt utvalgt ettersom de har relevant og dyp innsikt om temaet. Vi har ikke hatt som mål at våre resultater skal kunne generaliseres, men vi mener likevel at studien gir et bidrag i form av dypere innsikt om et tema hvor mye virker å basere seg på gammel tro. Etter hva vi kan se er det ingen som har gjort en liknende studie tidligere. Vi ser også at det er gjort lite undersøkelser om dette temaet i den norske UH-sektoren. Empiriske undersøkelser som tar for seg sammenhengen mellom forskning og undervisning ser ikke ut til å ta hensyn til den enkeltes motivasjon og hvordan dette påvirker både samspillet mellom forskning og undervisning og ikke minst effekten av insentivene. Så langt vi kan se vil vår bruk av motivasjonsteorien *selvbestemmelsesteorien (STD)* være nytt innen dette feltet.

En velfungerende UH-sektor er som sagt en forutsetning for en videre utvikling av kunnskapssamfunnet. Senest en uke før innleveringen av denne oppgaven kom Riksrevisjonen med en knusende dom over Kvalitetsreformen og konkluderer med at målene i denne langt i fra er nådd (Sjøberg 2015). Vi ser derfor hvor dagsaktuelt og viktig det er med innsikt om hvordan insentivene fungerer og hva som skaper en best mulig kunnskapsdannelse og -overføring. Det handler både om prinsippet om forskningsbasert undervisning og ikke minst om det er en sammenheng mellom systemet som helhet og forskningsbasert undervisning. Denne oppgaven vil kunne bidra med å skape innsikt i hvordan insentivene oppleves av de som faktisk utsettes for dem og hvilken effekt de har i forhold til forskningsbasert undervisning.

Opgaven er delt inn i 8 kapitler, inklusive dette innledningskapittelet. Kapittel 2 vil legge det begrepsmessige grunnlaget for oppgaven og presentere relevant empiri i forhold til forskningsbasert undervisning. I kapittel 3 vil vi se nærmere på insentiver, før vi i kapittel 4 tar for oss motivasjon med hovedvekt på selvbestemmelsesteorien. Kapittel 5 vil gi en oversikt over finansieringssystemet i UH-sektoren fra departement til institutt. Metodevalgene vil bli presentert i kapittel 6, mens kapittel 7 tar for seg de empiriske funnene og analysen av disse. Til slutt kommer konklusjonen i kapittel 8.

2 Forskningsbasert undervisning

I dette kapitlet vil vi legge oppgavens begrepsgrunnlag og ta for oss ulike tolkninger av forskningsbasert undervisning. I delkapittel 2.4 vil det også bli gitt en oversikt over relevant empiri om forholdet mellom forskning og undervisning. Begrepene akademiker, høyskoleansatt, UH-ansatt og ansatt vil i resten av oppgaven brukes om hverandre for å skape bedre flyt i språket. De viser derimot til det samme, nemlig en person som er ansatt i en stilling som innebærer en arbeidsfordeling mellom forskning og undervisning. Vi legger også til grunn at personen har doktorgrad.

2.1 Idealet om forskningsbasert undervisning

I 1810 ble det Humboldtske universitet i Berlin opprettet. Dette universitetet var tuftet på tankene fra statsmannen og språkforskeren Wilhelm von Humboldt (Maassen og Olsen 2007). Universitetenes pedagogiske og filosofiske ideal bygget i følge han på dannelse. Han fremmet viktigheten av den nære kontakten mellom forsker og student, og begrepet forskningsbasert undervisning kan spores tilbake til disse tankene. Lærerens egen forskning skulle danne grunnlaget for undervisningen og det var gjennom den nære kontakten mellom forskning og læring at dannelsen, altså utvikling av moralsk integritet og intellektuell uavhengighet, skulle finne sted (Hyllseth 2001).

”The university teacher is not any longer teacher, the student not any more just learning, but the latter researchers himself and the professor only directs and supports his research.”

(Gellert 1990, 31). Sitatet viser Humboldts tilnærming til forholdet mellom lærer og elev.

Idealet krevde stor autonomi, både faglig og akademisk, hvor den enkelte lærer skulle stå fritt til å selv undervise i det han eller hun ønsket og studentene stod på sin side fritt til å søke den kunnskapen de ønsket. Å være en arena for kontinuerlig undring og utforskning var en av universitetenes viktigste og fremste oppgaver. Dette kjenner vi igjen helt fra universitetene i middelalderen hvor vitenskapelig dyktighet og kritisk refleksjon var vesentlig (Neumann 1992).

Det Humboldtske Universitetet sies å være forgjengeren til mange av dagens universiteter i den vestlige verden (Hoff 2006). Idealene fra Humboldt forble likevel i stor grad idealer. Autonomien som i utgangspunktet krevdes ble i de fleste tilfeller kraftig innskrenket og i forhold til undervisning og forskning ble de praktiske og instrumentelle sidene i større grad vektlagt, enn det de i den opprinnelig tanken ble. Den store økningen i antall studenter har

også ført til at flere forskere har måttet undervise i fag de ikke nødvendigvis ønsker, samt at flere fag har blitt obligatoriske for studentene. Selv om idealene forble idealer er det noen sider ved Humboldts tenkning som har blitt videreført ved flere av dagens universiteter og høyskoler. Særlig gjelder dette tanken om forskningsbasert undervisning som gjennom Humboldts idealer fikk en institusjonell forankring (Maassen og Olsen 2007).

Dagens organisering av høyere utdanning i Norge er lovfestet i Universitets- og høyskoleloven (2005). I § 1-3 står det at alle institusjoner som tilbyr høyere utdanning skal drive forskning, samt at undervisningen skal være basert på det "fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap."

2.2 Hva er forskning?

I følge Store norske leksikon (lest 05.02.2015) defineres forskning som en "prosess som gjennom systematisk arbeid kan frembringe nye kunnskaper og økt viten." Begrepet blir likevel brukt og forstått på mange ulike måter. For å forsøke å gjøre mulighetene for sammenligning mellom land og over tid større har OECD operert med begrepet forskning og utviklingsarbeid, FoU. I 1963 kom den såkalte "Frascati-manualen" med de første retningslinjene for hva som kan betegnes som FoU (OECD 2002). I følge denne er FoU definert som "kreativ virksomhet som utføres systematisk for å oppnå økt kunnskap - herunder kunnskap om mennesket, kultur og samfunn - og omfatter også bruken av denne kunnskapen til å finne nye anvendelser." (Olsen og Norsk institutt for studier av forskning og utdanning 2004, 7).

Videre deler forskningsbegrepet seg i grunnforskning og anvendt forskning. Grunnforskning handler om forskning som tar sikte på å finne ut noe nytt uten noe spesielt formål. Egil Kallerud fra NIFU STEP omtaler ren grunnforskning som "kunnskapsoppbygging uten sikte på langsiktig økonomisk og sosial gevinst." (Kristiansen 2009). Anvendt forskning derimot dreier seg om å erverve ny viten med tanke på et bestemt formål. I følge OECD anses ikke utviklingsarbeid som forskning, men "systematisk arbeid som anvender eksisterende kunnskap, rettet mot å framstille nye materialer og produkter, å innføre nye prosesser, systemer eller tjenester, eller å forbedre dem som eksisterer." (Olsen og Norsk institutt for studier av forskning og utdanning 2004, 37).

Det var først i 1996 at universitetene og høyskolene kom inn under samme lov (Kyvik og Larsen 2007). Tradisjonelt sett har det vært universitetene som har stått for forskningen, og da særlig grunnforskningen. Høyskolene har derimot hatt en utvikling fra slutten av 1960-tallet hvor det politiske standpunktet har gått fra at de *ikke* skulle drive forskning til at de *kan* drive forskning til at det i dag stilles krav om at de *skal* drive forskning (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1969; Kirke- og undervisningskomitéen 1970; Universitets- og høyskoleloven 2005). Skillet mellom universitetene og grunnforskningen på den ene siden og høyskolene og anvendt forskning på den andre har blitt stadig mer visket bort, da høyskolene siden 1999 har hatt mulighet til å kunne tilby doktorgrader (Kyvik og Larsen 2007). Dette innebærer at høyskolene, på lik linje med universitetene, har et ansvar for å drive grunnforskning innenfor de feltene de tilbyr doktorgrad.

2.3 Hva er forskningsbasert undervisning?

Til tross for lovens krav om forskningsbasert undervisning er det et begrep uten noen klar definisjon. Flere har prøvd å gi sin tolkning på hva som ligger i begrepet, noe som har ført til mange ulike oppfatninger. OECD gjennomførte i 2005 en undersøkelse i Norge om høyere utdanning hvor de presiserte behovet for en avklaring av hva som ligger i betydningen forskningsbasert undervisning (Clark et al. 2009). I følge forfatterne av rapporten vil forskningsbasert undervisning ikke nødvendigvis bety undervisere som selv er aktive forskere, men at de som driver med undervisning på høyere nivå har tid og mulighet til å holde seg oppdatert på den nyeste forskningen innenfor det fagfeltet de underviser i.

Norsk studentorganisasjon har en lignende forståelse og legger til grunn i sin tolkning av forskningsbasert undervisning at undervisningen gis av ansatte som har satt seg inn i den nyeste forskningen og har kompetanse til å formidle denne til studentene. De hevder det kan være en fordel om den ansatte selv forsker, men har ikke dette som et krav i sin forståelse av begrepet. De tolker det også slik at forskningen på fagområdet heller ikke trenger å skje ved instituttet som står for undervisningen (Norsk studentorganisasjon 2011).

Mjøs-utvalget kom med følgende definisjon i 2000:

Forskningsbasert undervisning er undervisning som blir gitt av personer som har erfaring fra forskning og utviklingsarbeid, som kjenner den vitenskapelige metode og tenkemåte, som holder seg oppdatert på eget fagfelt, og som har kontakt med miljøer som driver med forskning og utviklingsarbeid. (NOU 2000:14, 265).

Forskerforbundet har en noe annen definisjon: ”Forskningsbasert undervisning foregår når vitenskapelig ansatte underviser innen sitt forskningsområde eller tilgrensende fagfelt, og når deres forskerkompetanse, forskererfaring og forskerinnsikt ligger til grunn for undervisningen.” (Forskerforbundet Udatert).

I 2000 kom Norgesnettrådet ved Hyllseth (2001), med en rapport om forskningsbasert undervisning. Hun viser til at forståelsene av begrepet er mange og ulike og presenterer en inndeling bestående av 5 former for forskningsbasert undervisning (Hyllseth 2001, 13-14);

- At undervisningen skal være i overensstemmelse med forskningens *nyeste resultater*.
- At undervisningen skal være tilknyttet et *forskningsmiljø*.
- At fast ansatte lærere skal ha *forskningskompetanse*.
- At undervisningen skal utføres av *aktive forskere*.
- At undervisningen skal innebære trening i *vitenskapelig metode* i samarbeid med praktiserende forskere.

Den første tolkingen vil være den minst krevende. Her trenger det ikke være noen sammenheng mellom forskning og undervisning på individnivå. Det fjerde punktet er derimot omtalt som den strengeste fortolkningen da den krever at underviseren selv er aktiv forsker innen det fagområdet han eller hun underviser i. Den siste tolkingen har læringsaspektet i fokus og kan også sies å være den tolkingen som ligger nærmest det Humboldtske idealet.

Hyllseth presenterer i sin rapport en mulig tolkning av forskningsbasert undervisning hvor hun forstår begrepet ut fra ulike fag og nivå i utdanningen.

	Lavere grads- nivå, allmenn fag	Hoved- fag	Doktor- grad	Lange profesjons- utdanninger	Korte profesjons- utdanninger	Etter- og videre- utdanning
Undervisningen i samsvar med nyeste resultater	X	X	X	X	X	X
Undervisningen tilknyttet et forskningsmiljø	X	X	X	X	(X)	(X)
Fast ansatte lærere skal ha forskningskompetanse	(X)	X	X	X		
Undervisningen utføres av aktive forskere		X	X	(X)		
Undervisningen omfatter trening i vitenskapelig metode		X	X			

Tabell 1: Oversikt over forskningsbasert undervisning, hentet fra Hyllseth 2001, 94. "Forskningsbasert undervisning".

Etter at nytt gradssystem ble innført i høyere utdanning vil hovedfag, i følge Store norske leksikon (lest 09.02.2015), i dag kunne sammenlignes med en mastergrad. Slik vi tolker det vil siviløkonomutdanningen altså tilsvare hovedfag i den overstående modellen. Integreringen mellom forskning og undervisning skal være sterk, og vi ser at forskningsbasert undervisning vil si å tilfredsstille alle punktene i begrepets betydning. Til forskjell fra de lavere nivåene ser vi at det særlig er forholdene rundt underviseren som er annerledes, med krav om at underviseren selv er aktiv forsker.

2.4 Er det sammenheng mellom forskning og undervisning?

Det er gjort mange studier på forholdet mellom forskning og undervisning og resultatene er sprikende. Tankene om forskningsbasert undervisning bygger på antagelsen om at det finnes en positiv og forsterkende sammenheng mellom de to. The Robbins Report slo fast at "There is no borderline between teaching and research; they are complementary and overlapping activities." (Robbins 1963, 182). I 1988 ble universitetenes *magna charta* undertegnet i Bologna hvor et av hovedprinsippene omhandlet viktigheten av en kobling mellom forskning og undervisning (Observatory Magna Charta Universitatum Udatert). I følge det norske Universitets- og høyskolerådet (2010) kan begrunnelsen for hvorfor forskning og utdanning skal ha et samspill forklares gjennom (1) *studentens* behov for raskt å forstå hvordan FoU-basert kunnskap produseres, (2) *den faglige tilsatte* sin glede ved veksling mellom

arbeidsoppgaver, (3) *institusjonene* trenger å hevde seg i konkurranse med andre internasjonale aktører og (4) *samfunnets* behov for konkurransefortrinn gjennom velutdannede og reflekterte innbyggere.

Flere studier som konkluderer med en positiv sammenheng mellom forskning og undervisning bygger på en generell tro. I Danmark gjennomførte Jensen (1988) en lang rekke intervjuer med lærere i høyere utdanningsinstitusjoner. Intervjuobjektene gir uttrykk for at det er en positiv link mellom forskning og undervisning. Jevnt over er de enig i at forskning og undervisning utfyller og er gjensidig avhengig av hverandre. I 1992 fant Neumann (1992) lignende oppfatninger i sin studie blant australske akademiske ledere (rektorer, fakultetsledere osv). Smeby (1998) gjennomførte en undersøkelse bestående av både kvalitativ og kvantitativ metode som også finner at ansatte i den norske UH-sektoren mener det er en positiv sammenheng mellom forskningen de bedriver og undervisningen de utøver. Selv om de faglige ansatte mener det er en positiv sammenheng mellom forskning og undervisning er det også en generell mening i de gjennomførte studiene at forskningen er viktigere for undervisningen enn motsatt. Flere hevder også at sammenhengen er sterkere på masternivå og høyere, enn den er på bachelornivå (Smeby 1998; Jensen 1988).

I motsetning til mange av de kvalitative undersøkelsene som ofte finner en positiv link, finner de kvantitative undersøkelsene langt oftere ingen eller negativ sammenheng. De kvantitative undersøkelsene tar i stor grad utgangspunkt i korrelasjoner mellom utdanningskvalitet, ofte basert på studentenes mening, og antall forskningsrelaterte publiseringer (Robertson 1999). Det kan stilles spørsmål ved om dette er ”riktig” måte å vurdere kvalitet på. Det er vist at underviseres engasjement, tilstedeværelse og væremåte er viktig for studenters motivasjon i studieløpet (Skinner og Belmont 1993; Allen, Witt og Wheelless 2006). Dette viser at studenters oppfattelse av faglig kvalitet ikke nødvendigvis gir en objektiv vurdering.

Ramsden og Moses (1992) sin kjente empiriske undersøkelse konkluderer med ingen eller negativ sammenheng mellom forskning og undervisning. Det finnes i følge forfatterne ingen enkel og funksjonell sammenheng mellom høy forskningsproduksjon og effektiviteten på undervisningen. De foreslår videre at dersom sammenhengen ikke eksisterer burde forskning og undervisning skilles og utføres av ulike personer. Videre finner Fox (1992) at de som har høy publiseringsgrad investerer mye i forskning, men ikke i undervisning. Basert på dette funnet mener hun at forskning og undervisning ikke er aktiviteter som utfyller hverandre

langs en og samme dimensjon, men er ulike og motstridende aktiviteter langs ulike dimensjoner. En kvalitativ studie konkluderer med at deres funn ”largely contradicts the belief that research and teaching inform directly upon each other.” (Shore, Pinker og Bates 1990, 34).

Feldman (1987) gjennomgikk 43 studier gjort om sammenhengen mellom forskning og undervisning og basert på et utvalg av 29 av studiene konkluderer han med at forskningsproduktivitet er positivt, men veldig svakt, korrelert med studenters vurdering av undervisningseffektivitet/kvalitet. Dette kan tyde på at forskningens betydning for undervisningskvaliteten er liten eller ubetydelig. En annen viktig studie er Hattie og Marsh (1996) sin meta-analyse av 58 studier. De finner i likhet med Feldman at den generelle troen på en positiv sammenheng mellom forskning og undervisning er en myte og i beste fall er forskning og undervisning svært løst sammenkoblet.

Fra dette kan det se ut som om vi på den ene siden har akademikere som bestemt mener det er en positiv sammenheng mellom forskning og undervisning og på den andre siden studier som benytter ”objektive” indikatorer som finner ingen eller negativ sammenheng.

3 Insentiver

I dette kapitlet vil vi presentere grunntankene om insentiver, og hvordan de brukes for å styre menneskers handlinger. Innledningsvis i delkapittel 3.1 vil vi se nærmere på *Homo Economicus* og prinsipal-agent teori, samt nyere tanker innen feltet. I delkapittel 3.2 vil vi se på noen viktige dimensjoner ved insentiver.

3.1 Hva er insentiver?

I klassisk økonomisk teori er det gjeldende synet på mennesket *Homo Economicus*, hvor mennesket antas å være økonomisk rasjonelt og nytteorientert. I tillegg er de late og arbeider kun for å nå sine egne mål, og tar ikke hensyn til andres preferanser. Det økonomiske mennesket styres av penger og vil yte mer dersom det får en økonomisk belønning i form av for eksempel bonus, opsjoner eller lignende. I klassisk økonomisk teori er individets preferanser faste, og adferd endres derfor bare av endringer i ytre restriksjoner (Weibel, Wiemann og Osterloh 2014).

En av de mest kjente økonomiske insentivteoriene er prinsipal-agent teorien (Fall og Rousset 2014). Denne teorien fremmer bruken av økonomisk belønning for å kontrollere ansattes handlinger med sikte på å skape målkongurens mellom den enkeltes og organisasjonens ønsker. Teorien baserer seg på en kontrakt mellom en prinsipal og en agent, hvor prinsipalen og agenten er antatt å ha ulike ønsker og mål. Prinsipalen ansetter agenten til å utføre arbeid for seg og dette medfører at prinsipalen må gi fra seg en del av sin beslutningsmyndighet til agenten. Etersom prinsipalen ikke har mulighet til å perfekt overvåke agenten oppstår det en situasjon med asymmetrisk informasjon hvor agenten vet mer enn prinsipalen. Den asymmetriske informasjonen som agenten har kalles også for *spesifikk kunnskap* (Jensen og Meckling 1992). Dette er unik informasjon som agenten har om interne og eksterne forhold. Siden teorien antar at agenten handler basert på egeninteresse vil dette føre til at agenten utnytter situasjonen til egen vinning og handler til det beste for seg selv. For å unngå dette må prinsipalen benytte seg av ulike typer økonomisk belønning for å motivere agenten til å handle i tråd med prinsipalens ønsker og mål. For agenten vil handlingene alltid være styrt av egen nyttemaksimering i form av økonomisk gevinst (Anthony og Govindarajan 2007).

I offentlige sektor vil forholdet mellom prinsipal og agent bli mer komplekst (Burgess og Ratto 2003). Agenter i offentlige virksomheter må forholde seg til flere prinsipaler, noe som vanskeliggjør deres arbeid. Ofte blir de utsatt for mange og til dels motstridene mål og krav fra de ulike prinsipalene og et optimalt belønningssystem som omfavner alle de ulike målene er svært krevende å skulle konstruere. Kunnskapsdepartementet er det styrende organ i UH-sektoren og derav en av prinsipalene. Andre potensielle prinsipaler kan være aktører i næringslivet, både som potensielle arbeidsgivere for ferdigutdannede og som eksterne bidragsytere gjennom finansiering av ulike forskningsprosjekt, samt studenter gjennom krav om gode utdanningstilbud. Dette viser at det i UH-sektoren kan være flere prinsipaler som stiller krav som fører til motstridende mål.

For å endre og styre individers adferd i jobbsammenheng er det vanlig å snakke om insentiver. I følge Kjell Gunnar Hoff innebærer insentiver at ”en person eller en gruppe personer mottar en belønning som resultat av vedkommendes aktiviteter eller beslutninger. Belønningen påvirkes direkte av det den enkelte gjør, og adferden påvirkes av belønningene.” (Hoff og Bragelien 2009, 428). Når man snakker om belønninger vil de ofte være prestasjonsdrevet og komme som et tillegg til fastlønn (Brochs-Haukedal og Bjørvik 2010). Denne måten å tenke på insentiver stammer fra et økonomisk perspektiv. Det er derimot

mange insentiver av ikke-finansiell art som stadig får innpass i insentivteorien. En forskergruppe ved Universitetet i Stavanger definerer et insentiv på følgende måte: “en faktor som motiverer til en bestemt handling, eller som gir deg en grunn til å foretrekke ett valg framfor andre valg.” (Kvaløy 2013). Vi ser her at insentiver ikke trenger å være koblet direkte til handling eller være finansielle. Et insentiv kan for eksempel være en uventet oppmerksomhet på bakgrunn av vel utført arbeid over lengre tid. Målet med belønninger, uavhengig av type, er å skape målkongruens mellom de ansattes og organisasjonens mål slik at alle drar i samme retning til det beste for organisasjonen (Merchant og Stede 2012).

Belønning kan i følge Kuvaas og Dysvik (2012) hovedsakelig ha to mål. Det første målet kan være adferd- og holdningspåvirkning gjennom direkte og indirekte insentiveffekter av belønningen. En direkte insentiveffekt vil få ansatte til å gjøre handlinger som de vanligvis ikke ville ha gjort. For å oppnå dette så er det viktig at det er en sammenheng mellom innsats og prestasjon. Målet med de indirekte insentiveffektene er å skape større lojalitet, forpliktelse og psykologisk eierskap som igjen kan bidra til å øke prestasjonene. Det andre målet med belønning kan være seleksjon av ansatte gjennom å ansette, beholde eller avslutte arbeidsforhold.

3.2 Dimensjoner ved insentiver

Under vil vi se på noen dimensjoner ved insentiver som vil påvirke hvilken effekt insentivene vil ha.

3.2.1 Finansielle og ikke-finansielle belønninger

Når en tenker på belønninger er det først og fremst belønninger i form av finansiell art en ofte tenker på. Typiske finansielle belønninger kan eksempelvis dreie seg om bonusutbetalinger, aksjeopsjoner og akkordlønn. I følge insentivteorien vil resultatbaserte finansielle belønninger være bedre enn de som baserer seg på innsats når hensikten er å skape målkongruens. I situasjoner hvor agenten har spesifikk kunnskap har Raith (2008) funnet at belønning som gis på innsatsbasert grunnlag fører til at agenten bruker ressurser og innsats på en ineffektiv måte, mens belønning som er knyttet opp til resultater vil få agenten til å bruke sin informasjon effektivt, noe som er til fordel for prinsipalen. Det vises også at effekten av de resultatbaserte belønningene er avhengig av hvilke mål som legges til grunn (Hægeland et al. 2015).

Gneezy og Rustichini (2000) gjorde et eksperiment med den klassiske antagelsen om at finansiell belønning vil øke resultat på individnivå. De hadde tre forskjellige eksperimentgrupper hvor alle gruppene skulle samle inn penger til veldedige formål. I forkant av innsamlingen ble gruppene informert om at de fikk henholdsvis; ti prosent av innsamlet beløp, en prosent av innsamlet beløp eller ingen form for belønning. De fant ut at gruppen som fikk høyest belønning hadde bedre prestasjoner enn de to andre gruppene. Likevel viste det seg at dersom størrelsen på belønningen ikke var stor nok, som ved en prosent belønning, hadde de som fikk denne kompensasjonen dårligere prestasjoner enn de som ikke fikk noen kompensasjon i det hele tatt. Dette viser at størrelsen på belønninger er av betydning for hvordan de vil fungere som insentiver. Det er ikke bare størrelsen på belønningen som kan ha effekt på prestasjon. Young, Beckman og Baker (2012) undersøkte hvordan profesjonelles holdninger til prestasjonsbasert belønning er, og hvordan de vil tilpasse sin ytelse i forhold til et slik system. De konkluderte med at profesjonelle er åpne for resultatbasert belønning, men endring i ytelse er derimot avhengig av hvor godt insentivordningen samsvarer med verdiene til den enkelte. Det er naturlig å tenke seg at dette også er noe som stemmer for akademikere.

Selv om mange insentiver er av finansiell art finnes det også andre former for belønninger som kan skape insentiver for ansatte. For å belønne på best mulig grunnlag er det vanlig at man har flere former for belønning (Merchant og Stede 2012). Ikke-finansielle belønninger kan for eksempel være autonomi, forfremmelse, anerkjennelse, ansvar, samt tilgang til frynsegoder som for eksempel firmabil, firmahytte og treningsmuligheter i arbeidstiden. Ofte vil de ikke-finansielle belønningene medføre en ekstra kostnad for bedriftene, men slike former for belønninger vil bli høyt verdsatt av de ansatte (Merchant og Stede 2012).

Luthans (2008) går nærmere inn på ikke-finansielle belønninger, og han deler inn i syv ulike kategorier:

<i>Form for ikke-finansiell belønning</i>	<i>Eksempel</i>
Konsumvarer	Gratis lunsj
"Manipulatables"	PC, klær, bruk av jobbens eiendeler til personlig bruk, firmabil
"Visual and auditory"	Eget kontor, internett til eget bruk
Jobb design	Jobb rotasjon, ansvar på jobb, fleksitid, deltakelse i beslutninger
Formell anerkjennelse	Skryt foran andre, personlig omtale i media
Tilbakemelding på ytelse	Verbal og ikke-verbal resultat informasjon
Sosial anerkjennelse	Uformell anerkjennelse, bli bedt om å gi råd eller forslag til andre

Tabell 2: Inndeling av ikke-finansiell belønning, hentet fra Luthans 2008, 388. "Organizational behavior".

Flere studier (Dunkin 2003; Leslie 2002) tyder på at for kunnskapsarbeidere, slik som akademikere, vil sosial anerkjennelse være viktig. Sosial anerkjennelse av uformell karakter kan ha en mer forsterkende effekt enn pengemessige belønninger så fremt tilbakemeldingen ses på som verdifull. Dersom anerkjennelsen er formell og ikke oppleves som verdifull kan anerkjennelsen over tid bli opplevd som falsk og gå i mot sosiale og kulturelle normer (Luthans 2008).

3.2.2 Formelle og uformelle insentiver

I følge Schieffer og Wu (2010) kan man også skille mellom formelle og uformelle insentiver. De formelle insentivene er belønninger som er eksplisitt formulert av en tredjepart. Disse blir ofte spesifisert i form av kontrakter. Formelle insentiver trenger ikke nødvendigvis så stor oppfølging når de først er laget da de baserer seg på objektive kriterier (Hoff og Bragelien 2009). Et problem kan likevel være at forventningen eller lovnaden om belønning kan skape insentiver til ”gaming”, noe som betyr at en person kan prøve å utnytte systemet for å oppnå forventet resultat. De uformelle insentivene handler i større grad om skjønnsmessige vurderinger av ytelse som kan brukes når det er vanskelig å lage objektive insentiver. I en organisasjon vil ofte de uformelle insentivene komme til syne i kulturen gjennom gjeldende normer og verdier. Et typisk eksempel på et uformelt insentiv for akademikere vil være det faktum at forskning har høyere status enn undervisning (Kunnskapsdepartementet 2015). Uformelle insentiver kan i vel så stor grad være styrende for den enkeltes handlinger, som de formelle insentivene er antatt å skulle være.

3.2.3 Belønningsnivå

En annen viktig dimensjon ved insentiver er å se på hvilket nivå belønningen gis på. Ofte vil det skilles mellom belønning som gis på gruppe- eller individnivå. Belønning som gis på individuelt nivå har en mer direkte insentiveffekt i forhold til gruppenivå, ettersom det da er en tydelig sammenheng mellom innsats og belønning for den enkelte, så fremt vurderingen er formell og objektiv. Når man gir belønning på gruppenivå er ofte sammenhengen mellom det den enkelte gjør og belønningen uklare, og slike systemer vil i følge Kuvaas og Dysvik (2012) føre til problemer med deltakere som blir gratispassasjerer, noe som vil si at de ikke selv bidrar til prestasjonene, men høster fruktene av andres arbeid. Derimot kan denne effekten bli redusert av sosialt press innad i gruppen, hvor det kan tenkes at det er en person som oppfører

seg som en leder, og som passer på at alle bidrar. De kollektive belønningssystemene skaper ofte større indirekte insentiveffekter ved psykologisk eierskap og en delt ”vi-følelse” slik at medlemmene danner et skjebnefellesskap med virksomheten.

3.2.4 Belønning i forhold til oppgavens karakter

Flere metaanalyser (Jenkins Jr et al. 1998; Stajkovic og Luthans 2003) tyder på at individuelle belønninger av finansiell art fungerer godt for å bedre prestasjonene, så lenge oppgavens karakter er ”enkel” i den grad det er fokus på kvantitet i stedet for kvalitet. Weibel, Rost og Osterloh (2010) gjorde en metaanalyse om oppgavens karakter i offentlig sektor. Forfatterne fant at det var en positiv sammenheng mellom individuell belønning og oppgaver som ble oppfattet som enkle og uinteressante. For oppgaver som ble oppfattet som interessante og sammensatte var det derimot en negativ korrelasjon mellom belønning og prestasjoner. De fleste jobber i dag er i langt større grad sammensatte og komplekse enn de var tidligere. For en høyskoleansatt kan det sammensatte og komplekse aspektet forstås ved at de både må forske, undervise og i tillegg utføre administrative oppgaver. Å kun belønne deler av jobbens aspekter vil kunne føre til at visse oppgaver prioriteres over andre. Kerr (1975) er kritisk til hvordan for eksempel forskningsresultater premieres i forhold til undervisning når man i hovedsak ønsker at begge deler prioriteres. Mens god undervisning premieres i liten grad annet enn ved titler som ”årets lærer” etc., blir forskningsresultater grunnlaget for lønns- og karriereopptrykk. Et annet poeng som Kerr kommer med er at for andre potensielle arbeidsgivere er det lettere å vurdere kvaliteten av forskningsresultater enn kompetansen som foreleser. Det rasjonelle mennesket vil da heller prioritere forskning enn undervisning. Fra å skulle fokusere på begge deler kan det bli en vridningseffekt ved at akademikere vil kunne velge å heller fokusere på forskning enn undervisning. Videre viser Binder et al. (2012) at det å vie mye tid til undervisning (utover de formelle kravene) fører til det han kaller en ”lønsstraff”, selv når det er kontrollert for forskingsproduktivitet.

Selv om mange organisasjoner og ledere har stor tro på verdien av insentiver er det i dag også flere som er skeptiske til virkningene insentiver er ment å ha (Gagné og Deci 2005; Anthony og Govindarajan 2007; Kuvaas og Dysvik 2012). Basert på tidligere forskning har Kohn (1993) blant annet kommet frem til at insentivsystemer som er basert på belønning i forhold til oppnådd resultat kun vil skape midlertidig tilpasning og ikke langvarig endring i handlemønster. Han kommer med seks årsaker til hvorfor slike systemer ikke vil fungere;

1. **Lønn er ikke en motivasjonsfaktor:** Opp til et bestemt nivå så vil lønn kunne fungere som en motivasjonsfaktor, men utover det nivået er det andre ting som motiverer.
2. **Belønning straffer:** Belønning har en straffende side ved seg ettersom den manipulerer ansatte til å gjøre noe de ellers ikke ville ha gjort, og over tid vil dette føles som at ens autonomi blir innskrenket.
3. **Belønning ødelegger mellommenneskelige forhold:** Ettersom ansatte må konkurrere om anerkjennelse og belønning internt i gruppen vil det kunne vanskeliggjøre samarbeid og man kan se på kollegaer som hindringer for egen suksess.
4. **Belønning ignorer grunner:** Bruk av insentiver gjør ikke noe med underliggende problemer som eksisterer, og skaper ikke langvarig forandring.
5. **Belønning hindrer risikotakning:** Når belønning blir knyttet til oppgaven blir man mer risikoavers, og mindre villig til å utforske nye muligheter.
6. **Belønning undergraver interesse:** På grunn av ytre belønninger kan den indre motivasjonen hos den ansatte bli svekket.

4 Motivasjon

I dette kapitlet vil vi ta for oss motivasjon og presentere selvbestemmelsesteorien som er utviklet av Deci og Ryan (1985). Denne teorien skiller blant annet mellom indre og ytre motivasjon, noe som er særlig relevant når man undersøker kunnskapsarbeidere. Delkapittel 4.1 vil ta for seg motivasjon som begrep, før de påfølgende delkapitlene gir en gjennomgang av selvbestemmelsesteorien. Til slutt gjøres det i delkapittel 4.3 en kort sammenligning av selvbestemmelsesteorien og andre motivasjonsteorier.

4.1 Hva er motivasjon?

Akademisk ansatte har i all tid vært driverne i høyere utdanning, med ansvar for både oppdagelse av ny kunnskap og overføring av denne til neste generasjon. Tradisjonen fra Humboldt med akademikerens frihet og mulighet til å forske for forskningens egen skyld blir stadig utfordret av krav om økonomisk effektivitet, relevans og nytteverdi (Evans og Meyer 2003; Dunkin 2003).

Motivasjon kan defineres som ”a process that starts with a physiological or psychological deficiency or need that activates a behavior or a drive that is aimed at a goal or incentive.” (Luthans 2008, 158).

I vår oppgave vil det også være naturlig å se på arbeidsmotivasjon. Arbeidsmotivasjon kan defineres som ”a set of energetic forces that originate both within as well as beyond an individual’s being, to initiate work-related behavior and to determine its form, direction, intensity, and duration.” (Latham og Pinder 2005, 486).

Det er vanlig å snakke om grad eller mengde av motivasjon i forbindelse med hvor motiverte folk er, men det er vist at det også kan skilles mellom ulike typer motivasjon (Ryan og Deci 2000a). Forskning har vist at kunnskapsarbeidere styres av en annen type motivasjon enn det som er vanlig blant mennesker som driver mer rutinepreget arbeid. I følge Drucker (2007, 3) kan en kunnskapsarbeider omtales om en som ”puts to work what he has between his ears rather than the brawn of his muscles or the skill of his hands.” Finansiell belønning har ofte blitt sett på som det viktigste insentivet for å tiltrekke og beholde de dyktigste menneskene i arbeidslivet. Dette viser seg dog å ikke stemme for kunnskapsarbeidere. Disse menneskene er i større grad motivert av selve innholdet i arbeidet, at de får brukt og utviklet evnene sine, samt autonomi og spennende kolleger (Dunkin 2003; Evans og Meyer 2003; Winter og Sarros 2002).

I følge Dunkin (2003) er det særlig viktig for motivasjonen til akademikere med tilgang på forskningsressurser, tid til eget arbeid, autonomi, faglig sterkt og utfordrende arbeidsmiljø, fravær av administrative oppgaver og status blant fagfeller. Akademikere har allerede utsatt mulighetene for god inntekt i flere år for å forfølge sitt ønske om vitenskapelig utvikling gjennom for eksempel arbeid med doktorgrad. Evans og Meyer (2003) stiller spørsmål om hvorfor de som ferdigutdannede plutselig skal la seg motivere av ytre belønning, slik som finansielle goder for publisering av sin forskning. De styres i vel så stor grad av uformelle insentiver i den sosiale konteksten som formelle insentiver.

4.2 Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteorien (SDT) har sitt opphav hos Deci og Ryan (1985) og tar for seg samspillet mellom eksterne krefter som påvirker folks handlinger og de indre motiver og behov som ligger i menneskets natur. I følge Deci og Ryan er motivasjonsteorier basert på ulike syn på menneskets natur og faktorer som fører til handling. De mener motivasjonsteorier kan plasseres langs et kontinuum fra mekanistisk til *organismic*, hvor SDT tilhører sistnevnte. De mekanistiske teoriene ser på menneskene som passive organismer som lar seg styre av psykologiske driv og ytre stimuli, mens en *organismic* teori baserer seg på et menneskesyn hvor det ligger i menneskers natur å oppsøke utfordringer og lærings situasjoner som bidrar til deres utvikling og vekst. Mennesker har psykologiske driv og indre behov for å utvikle seg. Som aktive organismer tar de selvstendige valg basert på de indre behovene, istedenfor å ha en reaktiv holdning til ytre omgivelser (Deci og Ryan 1991, 1985).

SDT-rammeverket brukes for å studere menneskers motivasjon og personlighet. Teorien ser på hvordan sosiale og kulturelle faktorer fremmer eller bryter ned folks viljestyrke og initiativ, i tillegg til deres velvære og prestasjoner (Ryan, Deci og Hoefen Udatert). I følge SDT har mennesker tre grunnleggende psykologiske behov; kompetanse, autonomi og relasjoner til andre. Behovet for kompetanse oppfylles ved at man erfarer mestring og opplever mestringsfølelse. Dette er viktig for at individet selv skal oppsøke situasjoner hvor læring og utvikling er sentralt. Autonomibehovet besvares dersom en oppfatter at en aktivitet er selvregulert og selvinitiert. Individet har behov for å ta egne valg og handle som en aktør og ikke bare som en brikke kontrollert av andre. Behovet for relasjoner tilfredstilles ved at en opplever en sterk og nær kobling til signifikante andre (Ryan og Deci 2000b). Vilkår som støtter individets opplevelse av de nevnte psykologiske behovene hevdes å føre til optimal motivasjon, viljekraft og engasjement for aktiviteter, inkludert økt prestasjon, utholdenhet og kreativitet (Ryan, Deci og Hoefen Udatert).

SDT har blitt sterkt påvirket av deCharms (1968) sitt begrep om *perceived locus of causality*. Perceived locus of causality er et kognitivt begrep som sier noe om i hvilken grad man opplever å være selvbestemmende over sine egne handlinger. Indre perceived locus of causality vil si at man opplever seg selv som ansvarlig for egne handlinger og er nødvendig ved indre motivasjon, mens man ved ytre perceived locus of causality føler at handlingen blir

styrt av noe utenfor og er da ytre motivert. Hendelser som hindrer selvbestemmelse fører til lavere indre motivasjon og følelsen av ytre locus of causality, mens hendelser som fører til indre perceived locus of causality fører til økt indre motivasjon og støtter selvbestemmelse (Deci og Ryan 1985). I selvbestemmelsesteorien går det et viktig skille mellom indre og ytre motivasjon. Fokuset er i hovedsak på sosiale og miljømessige faktorer som fremmer versus bryter ned indre motivasjon (Ryan og Deci 2000a).

Indre motivasjon

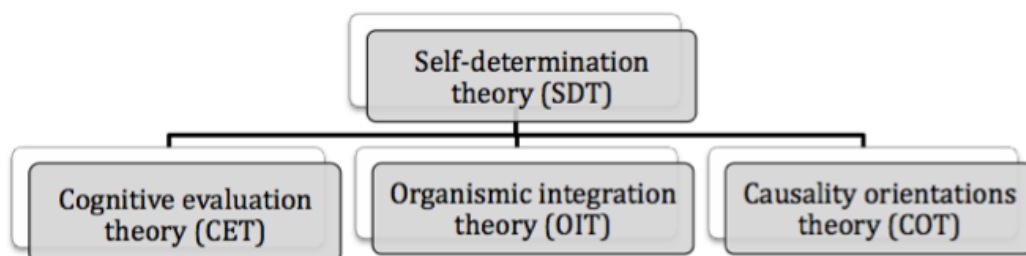
Indre motivasjon fører til at mennesker gjør en handling eller utfører en aktivitet for handlingens eller aktivitetens egen del (Fang og Gerhart 2011; Kuvaas og Dysvik 2012) og er definert som "the doing of an activity for its inherent satisfaction rather than for some separable consequence." (Ryan og Deci 2000a, 56). En indre motivert akademiker vil for eksempel utføre forskningsarbeid på grunn av gleden han eller hun finner ved selve arbeidet. Ideen om indre motivasjon ble først presentert av White (1959) som gjennom ulike studier og eksperimenter på dyr fant at mange av dem handlet lekent, nysgjerrig og utforskende uten noen forsterkende belønning. Indre motivasjon opptrer i krysningen mellom person og aktivitet, og konseptet har blitt forsøkt definert gjennom hvor interessant aktiviteten er eller i hvilken grad en person oppnår tilfredsstillende ved å ha aktivitetsengasjement som er indre motivert. I SDT er det i hovedsak fokus på de primære psykologiske behovene (kompetanse, autonomi og relasjoner) som er vesentlige når det snakkes om indre motivasjon (Ryan og Deci 2000a). Når mennesker er indre motivert opplever de interesse og glede, de føler seg kompetente og selvbestemmende, samt opplever de indre locus of causality (Deci og Ryan 1985). I følge Deci og Ryan (1985) vil man fort kunne bli en brikke og ikke en selvstendig aktør som tar egne og reflekterte valg dersom man styres av ytre stimuli. Indre motivasjon er derfor viktig for selvbestemmelsen og for å gi intensjon til ens handlinger.

Ytre motivasjon

Ytre motiverte aktiviteter styres av variabler utenfor individet og aktiviteten, slik som ulike belønninger man kan oppnå ved å gjennomføre aktiviteten, eventuelt en straff man kan unngå (Gagné og Deci 2005; Cameron og Pierce 1994). I dette tilfellet vil akademikerens forsker fordi det for eksempel er knyttet bonus til antall publiseringspoeng eller muligheter for å oppnå status blant sine kollegaer. I følge Thomas (2000) kan forholdet mellom indre og ytre motivasjon ses på som forgrunn og bakgrunn, hvor den indre motivasjonen stort sett er i forgrunnen.

Selv om indre motivasjon hevdes å føre til læring og kreativitet av høy kvalitet er det ikke slik at man alltid er indre motivert for alle oppgaver. Det er derfor også viktig å forstå de ytre mekanismene som påvirker individer (Ryan og Deci 2000a). Relatert til denne oppgavens tematikk kan det være slik at en høyskoleansatt ikke nødvendigvis er indre motivert for å undervise studentene, men heller ønsker å bruke mest mulig tid og energi på sitt eget forskningsarbeid. Basert på lovens krav om forskningsbasert undervisning vil det for ledelsen være viktig å ha kjennskap til hvilke ytre mekanismer som kan bidra til å endre/styre den ansattes motivasjon og handlinger i retningen høyskolen ønsker.

Selvbestemmelsesteorien består av tre underteorier; *Cognitive evaluation theory (CET)*, *Organismic integration theory (OIT)* og *Causality orientations theory (COT)* (Ryan og Deci 2000a; Deci og Ryan 1985). Det har i senere tid kommet ytterligere tre underkategorier, henholdsvis *Basic psychological needs theory*, *Goal contents theory* og *Relationships motivation theory* (Gagné og Deci 2014), men de vil ikke bli sett nærmere på i denne oppgaven.



Figur 2: Oversikt over selvbestemmelsesteorien

4.2.1 Cognitive Evaluation Theory – CET

Basert på tidligere eksperimenter ble Cognitive evaluation theory (CET) for første gang presentert av Deci i 1975, for senere å innlemmes som en underkategori av SDT. Teorien skal forklare variasjoner i indre motivasjon basert på ytre faktorer. Utgangspunktet var et eksperiment Deci gjennomførte i 1971 hvor han lot en gruppe studenter få betalt for å fullføre et puslespill de i utgangspunktet hygget seg med. Samtidig var det en kontrollgruppe som ikke fikk noen form for belønning. Resultatene viste at den indre motivasjonen hos de studentene som fikk belønning falt, samt at de begynte å se på puslespillet som arbeid. Deci mente dette viste at det hadde skjedd en forskyvning i perceived locus of causality, fra indre til ytre (Gagné og Deci 2014).

Ofte presenteres teorien gjennom tre påstander. Den første påstanden omhandler individers behov for å være selvbestemmende. Det følger av dette at ytre hendelser vil påvirke den indre motivasjonen i den grad det vil påvirke perceived locus of causality. Hendelser som fører til en mer ytre perceived locus of causality vil redusere indre motivasjon, mens hendelser som fremmer en indre perceived locus of causality vil øke indre motivasjon. Ofte deles det her i hendelser som kontrollerer handlinger og hendelser som er autonomistøttende (Deci og Ryan 1985).

Den andre påstanden Deci og Ryan (1985) kommer med omhandler individers indre behov for kompetanse og å mestre optimale utfordringer. Her handler det om i hvilken grad hendelsene påvirker opplevd kompetanse. Hendelser som fremmer større opplevd kompetanse vil føre til økt indre motivasjon, mens det motsatte vil være tilfellet ved hendelser som fører til lavere opplevd kompetanse. Deci og Ryan (1985) presiserer at det å føle seg kompetent ikke er nok for å virkelig være indre motivert. For at det skal skje er det nødvendig at en følelse av autonomi eller indre locus of causality er tilstede, altså at man er fri fra alt ytre press.

CET fremmer at følelsen av kompetanse og autonomi er viktig for indre motivasjon. Altså er det i følge CET slik at sosial-kontekstuelle faktorer (f.eks. tilbakemelding, belønninger, tidspress osv.) som fremmer følelsen av autonomi og kompetanse forsterker indre motivasjon, mens faktorer som svekker disse følelsene reduserer indre motivasjon. Dette fører i så fall til at personer enten blir kontrollert av ytre faktorer eller ender opp amotiverte (Gagné og Deci 2005; Ryan og Deci 2000b). Det er ikke de objektive aspektene ved faktorene som er relevant, men den psykologiske meningen for det enkelte individ (Deci og Ryan 1985). Siden indre motivasjon i følge teorien ligger naturlig i mennesker, vil indre motivasjon bli katalysert i visse situasjoner, og ikke skapt (Ryan og Deci 2000a).

Den tredje påstanden omhandler at hendelser har ulike aspekter som på forskjellige måter påvirker ulike mennesker, eller de samme menneskene, men til ulike tider og i ulike situasjoner. Tre aspekter er her trukket frem; det informerende aspektet, det kontrollerende aspektet og det amotiverende aspektet. Det er et menneskes oppfatning og vurdering av disse aspektene som fører til en endring i perceived locus of causality og oppfattet kompetanse, som igjen fører til en endring i indre motivasjon. Det informerende aspektet fremmer en intern perceived locus of causality og opplevd kompetanse og igjen økt indre motivasjon.

Hendelser som omtales om informerende er valgmulighet og positiv tilbakemelding. Det kontrollerende aspektet fører til ytre perceived locus of causality, ødelegger indre motivasjon og presser folk til å handle, tenke og føle på bestemte måter. Typiske hendelser her er belønninger, tidsfrister og overvåking. Det siste aspektet, det amotiverende aspektet, fører til oppfattet inkompetanse, ødelegger indre motivasjon og fører til amotivasjon. Typisk amotiverende hendelse er negativ tilbakemelding.

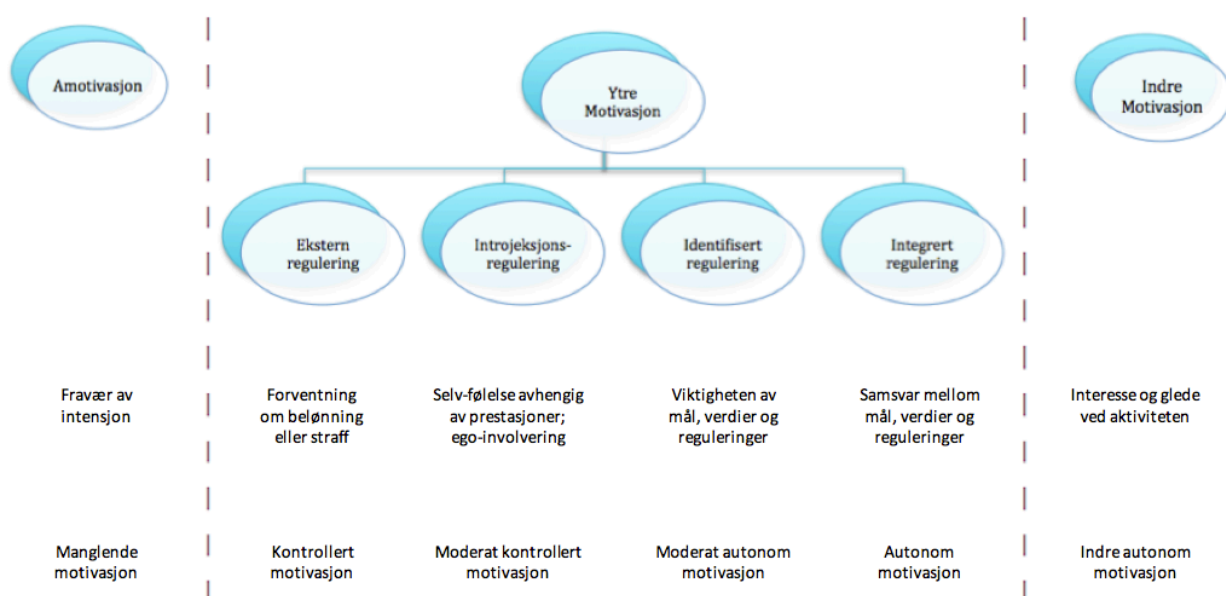
Den tidlige forskningen begynte med å vise at ytre belønninger kunne undergrave den indre motivasjonen. Det tolkes som at belønningen fører til at perceived locus of causality endrer seg fra indre til ytre. En metaanalyse av Deci, Koestner og Ryan (1999) gjennomgikk 128 laboratorie-eksperimenter og fant at nærmere alle typer materielle belønninger som er koblet til prestasjon, undergraver indre motivasjon. Men det er også funnet at trusler, tidsfrister, direktiver og konkurranse kan ødelegge indre motivasjon. I følge CET er det fordi folk vil oppleve dette som kontrollerende for deres handlinger, altså at perceived locus of causality endrer seg fra intern til ekstern. På den andre siden finner man at positive tilbakemeldinger, valgmuligheter, aktiviteter med optimal vanskelighetsgrad og andre faktorer som fremmer følelsen av autonomi legger til rette for økt indre motivasjon (Ryan og Deci 2000a; Deci og Ryan 1985; Henderlong og Lepper 2002).

Mens den tidlige konkretiseringen av CET (Deci og Ryan 1985) vektla kompetanse og autonomi som de viktigste faktorene for indre motivasjon, har det senere også blitt lagt vekt på relasjonsaspektet. Det hevdes at indre motivasjon lettere oppstår når man har gode og nære relasjoner med andre og en følelse av sikkerhet. Oppsummert kan vi si at CET tar for seg faktorer i omgivelsene som legger til rette for eller hindrer indre motivasjon gjennom å støtte eller stå i veien for menneskers indre psykologiske behov. Det er likevel viktig å huske på at mennesker bare kan bli indre motivert i forhold til aktiviteter de finner interessante for sin egen del (intrinsic interest). For aktiviteter som man ikke finner interessante i utgangspunktet vil ikke prinsippene i CET holde. For da å forstå motivasjonen i disse tilfellene er det nødvendig å se nærmere på ytre motivasjon (Ryan og Deci 2000b).

4.2.2 Organismic Integration Theory – OIT

Som nevnt vil ikke alle aktiviteter være styrt av indre motivasjon. I voksenlivet vil man måtte forholde seg til omverdenen og de sosiale kravene som følger ulike roller. Ytre motivasjon blir her relevant. I følge SDT vil ytre motivasjon kunne variere i forhold til i hvilken grad den er selvbestemt eller autonom. På den ene siden kan man ha en handling som utføres kun for å slippe straff fra andre, altså en handling som er ytre kontrollert, mens i andre tilfeller kan handlingen utføres av eget valg, selv om årsaken til handlingen er instrumentell. Spørsmålet handler om hvordan man skal motivere mennesker til å verdsette og utføre aktiviteter de ikke finner indre motiverende eller interessante uten eksternt press. I SDT handler det om å støtte internalisering og integrering av verdier og adferdsreguleringer. Internaliseringsprosessen handler om å ta inn over seg en verdi eller regulering, mens integrering handler om å gjøre denne verdien eller reguleringen til en del av seg selv (Deci og Ryan 1985; Ryan og Deci 2000a).

Organismic integration theory (OIT) ble presentert for å detaljere hvordan de ulike formene for ytre motivasjon og kontekstuelle forhold enten fremmer eller hindrer internaliserings- og integreringsprosessen (Deci og Ryan 1985). Figuren nedenfor illustrerer en klassifikasjon over menneskelig motivasjon.



Figur 3: Motivasjonskontinuumet, hentet fra Gagné og Deci 2005, 336. "Self-determination theory and work motivation".

Figuren begynner med amotivasjon, hvor man er i en tilstand uten intensjon om å handle. En amotivert person handler enten ikke i det hele tatt eller handler uten intensjon – de bare gjør bevegelsene. Amotivasjon oppstår som følge av manglende verdsettelse av en aktivitet, manglende følelse av kompetanse eller manglende tro på at det vil føre til det ønskede utfallet. Videre viser figuren fem klassifiseringer av motivasjon. Den begynner med ”eksternt regulert motivasjon”, som er den minst autonome. Handlinger som springer ut fra denne motivasjonen er basert på en ytre belønning eller eksternt krav og er den klassiske formen for ytre motivasjon. Individuer oppfatter ofte slike handlinger som kontrollerte eller fremmede og handlingene har en ytre perceived locus of causality (Ryan og Deci 2000a, 2000b).

En annen type ekstern motivasjon er ”introjeksjonsregulering”. Denne formen for motivasjon viser til en type indre regulering som i stor grad er kontrollert fordi mennesker utfører handlinger for å unngå skyldfølelse eller for å styrke sitt ego. Man godtar reguleringene, men aksepterer dem ikke fullt ut som sine egne. Ego-involvering handler om at mennesker er motivert av å vise evner og kunnskap (eller unngå nederlag) for å holde på følelsen av å være verdt noe og få bedre selvfølelse. Selv om det er snakk om indre regulering vil handlingene ha en ytre perceived locus of causality (Ryan og Deci 2000b, 2000a). En mer autonom form for ytre motivasjon er ”identifisert regulering”. Her identifiserer individet seg med hvordan handlingen vil påvirke han eller henne og aksepterer derfor reguleringene som sine egne. I likehet med indre motivasjon har denne formen for ytre motivasjon indre perceived locus of causality (Gagné og Deci 2014). Den mest autonome typen av ytre motivasjon er ”integret regulering”. Her godtar individet reguleringene og tar de inn over seg som en del av sine egne verdier og behov. Jo mer reguleringene blir internalisert jo mer vil den ytre motiverte handlingen føles autonom. Selv om integrerte former for motivasjon har mange likheter med indre motivasjon er de fortsatt ytre motivert siden motivet kommer fra en forventet instrumentell verdi i forhold til et utfall som ikke handler om aktiviteten i seg selv. Helt til høyre i figuren finner vi indre motivasjon som er den grunnleggende formen for selvbestemt aktivitet. Det er viktig å huske på at internalisering av ytre reguleringer ikke gjøres om til indre motivasjon (Ryan og Deci 2000a, 2000b).

Med utgangspunkt i modellen skiller SDT mellom amotivasjon, kontrollert motivasjon og autonom motivasjon. Den kontrollerte motivasjonen består av de to formene for ytre motivasjon; eksternt regulert og introjeksjonsregulering. Den autonome motivasjonen, som er den som er ønskelig å fremme i jobbsammenheng, inneholder identifisert regulering, integret

regulering og indre motivasjon (Gagné og Deci 2014; Fall og Roussel 2014). Av dette ser vi at SDT ikke avskriver alle former for insentiver eller deres virkning på menneskers handling. Det vesentlige for at insentivordninger skal gi ønskede resultater er at de underbygger og fremmer de tre psykologiske behovene; autonomi, kompetanse og relasjoner (Fall og Roussel 2014).

Det er vist at individer først og fremst deltar i aktiviteter/utfører handlinger som er ytre motivert på grunn av sosialt press gjennom at aktivitetene eller handlingene er godkjent av signifikante andre som man ønsker å ha en tilknytning til og bli verdsatt av. Dette viser at behovet for relasjoner er viktig for internaliseringsprosessen. Internaliseringen er også avhengig av oppfattet kompetanse, hvor individer som føler seg kompetente i større grad vil ta inn over seg aktiviteter og handlinger som de forbinder med de sosiale gruppene de ønsker en relasjon til. OIT hevder at støtte når det gjelder kompetanse vil fremme internalisering. Til slutt vil følelsen av autonomi også påvirke internalisering og er særlig viktig når det gjelder internalisering av reguleringer. Autonomistøtte kan bidra til å hjelpe individer til aktivt å omforme ytre verdier til sine egne (Ryan og Deci 2000b).

Med utgangspunkt i den klassiske prinsipal-agent teorien fremmer Akerlof og Kranton (2005) at identitet er en svært viktig faktor når det gjelder motivasjon og insentiver. I følge dem kan identitet være svært effektivt for å fremme følelsen av indre motivasjon, eller autonom motivasjon som Deci og Ryan ville kalt det. Dersom man klarer å få individer (agenter) til å føle tilknytning og ansvar for organisasjonen vil behovet for belønning og straff være lite. I følge tankene om identitet vil en agent som identifiserer seg med sine kolleger eller organisasjonen som helhet i større grad være tilbøyelig for å følge gjeldende normer, noe som reduserer prinsipalens behov for å benytte ytre stimuli og kontroll. Sett i sammenheng med OIT vil det være slik at når agenten blir en mer integrert del av organisasjonen vil organisasjonens verdier og motiver gradvis endre seg fra å være ytre stimuli til å bli internalisert. Om internaliseringsprosessen er vellykket vil agenten kunne handle med mer autonom motivasjon og samtidig til det beste for organisasjonen (prinsipalen), ettersom deres motiver nå samsvarer.

4.2.3 Causality Orientations Theory – COT

Den tredje og siste underkategorien til SDT er Causality orientations theory (COT) og teorien ble først presentert av Deci i 1980. COT tar for seg individuelle forskjeller i menneskers orientering, altså hvordan de søker, skaper og evaluerer ulike hendelser, og Deci omtaler de ulike orienteringene som *causality orientations*. Teorien skiller mellom mennesker som er autonomorienterte, kontrollorienterte og upersonlig orienterte. Tidlig i teoriens utvikling ble personer hevdet å ha én av de tre orienteringene. Dette har Deci og Ryan (1985) gått bort fra og ser nå heller på styrken av de ulike orienteringene og hevder at alle mennesker innehar de tre orienteringene i ulik grad. Denne måten å tenke på viser til et skifte fra et kategorisk syn på personlighet til et mer dimensjonalt syn. Det kategoriske synet ser gjerne på mennesker som ulike typer, for eksempel introvert vs ekstrovert, mens det dimensjonale synet beskriver mennesker og deres personlighet avhengig av deres plassering på to eller flere dimensjoner. Deci og Ryan hevder videre at dette skiftet i forståelsen av kausalitetsorientering er viktig fordi det viser at personlighet er som et interaktivt system av karakteristikk.

Autonomiorientering

Autonomiorientering viser en generell tendens til å tolke sosiale kontekster som autonomistøttende og selvbestemmende (Gagné og Deci 2005). Sentralt i denne orienteringen er altså opplevelsen av valg. Mennesker som er autonomorienterte bruker tilgjengelig informasjon for å ta valg og kontrollere seg selv for å nå målene de har satt seg. Valg må her forstås i en motivasjonskontekst. Det vil si at et valg bare er reelt og genuint når en person opplever en følelse av frihet eller valgmulighet i forhold til handlingen. En sterk autonomiorientering kan vise seg i flere ulike adferdstrekk. Det kan føre til at mennesker søker muligheter for å være autonome, som vil vise seg i at de for eksempel søker seg til jobber hvor autonomi er mulig. Det kan også føre til at mennesker tar mer initiativ basert på at de ser på omgivelsene som informerende. Til slutt hevdes det at autonomiorienterte mennesker i større grad vil bevare sin indre motivasjon og selvbestemmelse i kontrollerende omgivelser (Deci og Ryan 1985).

Kontrollorientering

Kontrollorientering reflekterer en generell tendens til å oppleve sosiale kontekster som kontrollerende (Gagné og Deci 2005). Individet mangler en følelse av valg og styres utenfra, enten gjennom omverdenen eller egne tanker om ”burde, skulle, må”. Mye handler om spenningen mellom den kontrollerte og den som kontrollerer. Det kan være snakk om en

konflikt mellom to personer eller mellom person og organisasjon, men ofte kan konflikten finne sted i ett og samme menneske. Kontrollorienteringen kan knyttes til høy grad av kompetanse hos voksne (selv om det ikke er snakk om selvbestemt kompetanse). Problemet er dog at hvordan mennesker gir seg selv verdi blir avhengig av stadig gode prestasjoner. Dette fører til ego-involvering i forhold til å prestere godt. Som nevnt tidligere handler ego-involvering om motivasjon til å vise sine evner og kunnskaper for å gi seg selv verdi eller unngå å bli oppfattet som mislykket. Prosessen med ego-involvering er derimot funnet å undergrave indre motivasjon. Kontrollorienterte personer vil ofte legge stor vekt på lønn og andre ytre belønninger. Personer med høy grad av denne orienteringen vil også oppsøke kontrollerende situasjoner og lete etter kontrollerende aspekter ved noe som vanligvis ville blitt omtalt som informerende. Et eksempel kan være en ansatt som går til sin leder for forslag eller råd og tolker svaret som et krav (Deci og Ryan 1985).

Upersonlig orientering

Orienteringen involverer en tro på at handlinger og utfall er uavhengige og ukontrollerbare og gir derfor en følelse av inkompetanse. Individet mangler evnen til å takle utfordringer i livet (Deci og Ryan 1985). Upersonlig orientering reflekterer en tendens til å være amotivert (Gagné og Deci 2005). Individene med upersonlig orientering kan ende opp med å handle uten intensjon. Denne orienteringen er også ofte fulgt av en følelse av angst (Deci og Ryan 1985).

4.3 Relasjonen mellom SDT og andre motivasjonsteorier

De fleste motivasjonsteoriene stammer fra den kognitive tradisjonen, hvor man ser på motivasjon som en enhet som varierer i mengde og ikke i type. Det har altså vært fokus på total mengde motivasjon som grunnlag for antagelser i disse teoriene. Den største forskjellen mellom SDT og andre motivasjonsteorier er altså at SDT har sitt fokus på den relative styrken av autonom og kontrollerende motivasjon, i motsetning til den totale motivasjonen. SDT hevder at det er viktig å skille mellom type motivasjon ettersom det er vist at autonom motivasjon fremmer gode prestasjoner og velvære, mens kontrollert motivasjon kan føre til det motsatte, særlig dersom det er snakk om oppgaver som krever kreativitet, kognitiv fleksibilitet eller grundig bearbeidelse av informasjon (Gagné og Deci 2005). Dette viser at rammeverket presentert i SDT er særlig relevant for å undersøke akademikerens motivasjon.

5 Finansieringssystemet

I dette kapitlet vil ta for oss finansieringssystemet i UH-sektoren. I delkapittel 5.1 vil vi se nærmere på New Public Management (NPM) og Kvalitetsreformen som bakgrunn for dagens finansieringssystemet. I delkapittel 5.2 redegjøres det for hvordan det formelle finansieringssystemet er på aggregert nivå før vi ser videre på hvordan ØA-instituttet får bevilgninger. Avslutningsvis vil vi i delkapittel 5.3 se på hvordan tankene i NPM kan relateres til Kvalitetsreformen, og hvordan endringer gjort under Kvalitetsreformen kan tenkes å påvirke akademikere.

5.1 New Public Management

De siste 20-25 årene har offentlig sektor gjennomgått flere ulike reformer. På bakgrunn av deres likhetstrekk presenterte Hood (1991) NPM som et samlebegrep for disse reformene. Han laget en tabell som oppsummerer de ulike sidene innenfor NPM:

Doktrine	Betydning
"Hands on" profesjonell styring i offentlig sektor	Delegering av styringsfullmakter til sterke og synlige ledere, og hvor lederen er "free to manage"
Eksplisitte standarder og mål på ytelse	Definisjon på mål, indikatorer for suksess som helst er kvantifisert
Større vektlegging på resultatmål	Ressursallokering og belønning blir knyttet opp til målt ytelse, oppdeling av sentralisert personalpolitikk
Et skifte mot disaggregering av enheter i offentlig sektor	Oppdeling av tidligere "monolittiske" enheter, avstand mellom enhetene
Et skifte mot økt konkurranse i offentlig sektor	Mer bruk av kontrakter og offentlige anbud
Mer bruk av ledelsespraksiser fra privat sektor	Større fleksibilitet i insentivstruktur og i ansettelser, mer bruk av PR teknikker
Større vekt på sterkere budsjett disiplin og sparsommelighet ang. ressursbruk	Kutte kostnader, øke arbeidsdisiplinen, motsette seg krav fra fagforeninger

Tabell 3: Hovedtrekkene i NPM, hentet fra Hood 1991, 4-5. "A Public Management For All Seasons".

Elementene i reformene kan grovt sett deles i to; de som bygger på ledelsesteorier og de som bygger på økonomiske teorier, deriblant prinsippal-agent teori (Christensen 2010). Mens ledelsesteoriene gir grunnlag for desentralisering og deregulering, vil de økonomiske teoriene skape insentiver for sterkere kontroll og fokus på kontrakter. Videre legger Boston (2011) til nyliberalismen som en drivkraft bak NPM gjennom fokus på kommersialisering, privatisering og kostnadsbesparelser.

Målet med reformene var å gjøre offentlige virksomheter like effektive som private ved å gi de større autonomi. Ved at offentlige virksomheter ligner mer på private vil det kunne skape bedre kvalitet og effektivitet i markedet. NPM står særlig sterkt i angloamerikanske land, men også i Norge kan man se spor av denne tankegangen i organiseringen av kommuner, finansiering i helsesektoren og i høyere utdanning (*New Public Management*, i Store norske leksikon, lest 12.02.2015).

I likhet med resten av Europa har den norske UH-sektoren gjennomgått store endringer de siste tiårene. Det har vært et skifte fra en sektor bygget rundt tradisjonelle normer, ideer og strukturer, til en sektor hvor det stilles krav om å tilpasse seg moderne former for organisering og styring. Institusjonene har gjennom de siste årene fått større myndighet og frihet til å ta strategiske valg, men det stilles også krav fra Kunnskapsdepartementet, som eier, at institusjonene skal være profesjonaliserte (Larsen, Stensaker og Norsk institutt for studier av forskning og utdanning 2003). I følge Ferlie, Musselin og Andresani (2008) kommer dette til syne gjennom blant annet bruken av markedsbaserte reformer som skal stimulere til konkurranse om studenter og forskningsmidler mellom institusjonene og strengere budsjettbetingelser med fokus på økonomisk kontroll, effektivitet og ”value for money”. I tillegg er det mer eksplisitte mål og større overvåking av resultater innen forskning og undervisning og institusjonene må konkurrere om pengestøtte basert på oppnådde resultater. Når det gjelder styring og ledelse praktiserer Kunnskapsdepartementet dette ved å sette mål og bruke resultatkontrakter. Samtidig styrkes ledelsen ved de enkelte institusjonene ved at det brukes profesjonelle ledere.

I 2001 ble St.meld. 27, bedre kjent som ”Kvalitetsreformen”, fremsatt for UH-sektoren. Denne reformen kom som følge av endringer i sentrale drivere i samfunnet, som økt globalisering, økt behov for kunnskap i arbeidslivet, økt etterspørsel etter utdanning og økt konkurranse mellom utdanningsinstitusjonene (Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet 2001b). Bleiklie et al. (2011) mener at deler av endringene som ble innført på grunn av Kvalitetsreformen kan sies å bygge på tanker fra NPM. Målet med Kvalitetsreformen var at det skulle bli høyere kvalitet i forskning og at det ved å koble belønning til gjennomstrømning av studenter skulle bli bedre undervisningskvalitet. For at det norske gradssystemet skulle ligne mer på det som var i resten av Europa ble også dette endret med Kvalitetsreformen. 3-årig bachelorgrad erstattet cand.mag og mastergrad erstattet hovedfag (Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet 2001b).

5.2 Allokering av finansielle midler

Som et ledd i Kvalitetsreformen ble finansieringssystemet endret fra og med år 2002 (Hægeland et al. 2015). Bakgrunnen for at et nytt system ble innført bygger på Mjøs-utvalgets arbeid fra 2000. I følge utvalget var noe av hovedproblemet med daværende system at det ikke var noen sammenheng mellom institusjonenes budsjetter i forhold til sentrale mål om kvalitet i forskning og høy studentgjennomstrømning. I det gamle finansieringssystemet fikk institusjonene en grunnbevilgning som inkluderte midler til forskning og undervisning. Denne bevilgningen ble gitt som et rammetilskudd noe som betyr at departementet ga penger basert på forventet innsats snarere enn faktiske aktiviteter og resultater. Noen av ulempene ved dette systemet var i følge Mjøs-utvalget at det ikke skapte incentiver til å effektivisere institusjonene og utvalget mente det var et problem at institusjonene ikke ble målt på oppnådde resultater (NOU 2000:14). I det nye finansieringssystemet ble deler av tildelingen gjort resultatbasert. Dette var for å skape incentiver for institusjonene om å ha fokus på hovedmålene i Kvalitetsreformen, nemlig å forbedre kvaliteten i forskning og undervisning. Målet med det nye finansieringssystemet var å (Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet 2001a, 150-151):

- Premiere institusjonar som er prega av kvalitet, og som får studentane til å lukkast i sine studieløp.
- Stimulere til raskare omstilling av kapasitet og oppretting av nye studietilbod for å tilpasse studieprofilen til endring i studieønskje eller i behova samfunnet har for arbeidskraft.
- Stimulere til forskning av høg kvalitet og oppmode institusjonane til å utvikle eigne profilerte forskingsstrategiar.
- Stimulere institusjonane til å gå inn i nært samarbeid med samfunns- og arbeidsliv.
- Ta omsyn til at universitet og høgskolar skal drive langsiktig kunnskapsutvikling og kunnskapsforvaltning av høg kvalitet innanfor eit breitt spekter av fagtilbod.
- Ta omsyn til mindre høgskolar i distrikta.
- Gi institusjonane høve til å planleggje verksemda og til planmessig gjennomføring av omstillingsprosessar ved endring i aktivitetsnivå.

5.2.1 Fra Kunnskapsdepartementet til de ulike institusjonene

Fra statsbudsjettet, via Kunnskapsdepartementet, bevilges budsjettmidler til de ulike institusjonene. Institusjonene har igjen egne budsjettmodeller for å tilpasse seg lokale forhold når de skal fordele penger ned til sine fakulteter og institutter. For å illustrere denne sammenhengen har vi fremstilt dette i en modell.



Figur 4: Finansiering fra aggregert til lokalt nivå.

Finansieringssystemet ble revidert i 2006 og institusjonene får i dag penger gjennom det som kalles basisbevilgning, som utgjør ca 70 % av den totale bevilgningen, en utdanningskomponent og en forskningskomponent (Hægeland et al. 2015). De to sistnevnte komponentene er resultatbaserte og beregnes på grunnlag av resultater oppnådd to år tidligere.

Basisbevilgningen

Basisbevilgningen institusjonene får kalles også for de langsiktige midlene og målet med denne bevilgningen er at den skal skape stabilitet for institusjonene. Størrelsen på basisbevilgningen bestemmes med utgangspunkt i tidligere historiske budsjетtrammer, aktivitetsendringer, øremerkede midler til stipendiater og andre stillinger, samt andre forhold slik som distriktshensyn, leie av bygninger og liknende (Econ Pöyry 2008).

Før de nye endringene i finansieringssystemet ble innført i 2006 hadde universitetene og høyskolene separate konkurranser om forskningsmidler. Universitetene konkurrerte mot andre universiteter, mens høyskolene konkurrerte mot andre høyskoler om å få tildelt forskningsmidler. For å sikre at forskningsinsentivene ble opprettholdt på høyskolene etter at det ble en felles sum å konkurrere om bestemte departementet at 75% av FoU-midlene i 2005 skulle videreformidles som en del av basisbevilgningen (HiOA 2014b).

Utdanningskomponenten

Utdanningskomponenten beregnes på bakgrunn av antall avlagte studiepoeng og utvekslingsstudenter (både innkommende og utreisende) ved de ulike institusjonene. For å ta hensyn til at ulike studier har ulikt kostnadsnivå er de delt inn i ulike kategorier. Avhengig av studie settes det en sats per student per år i forhold til kostnadsnivået. For eksempel vil en siviløkonomstudent ha en kostnad per år på 132 000 kr (Hægeland et al. 2015). Som en del av utdanningskomponenten mottar institusjonene bevilgning tilsvarende 40% av denne kostnaden per 60. studiepoeng som er avlagt av den enkelte student. Den totale satsen som institusjonen mottar er ment å dekke gjennomsnittskostnadene ved de ulike studiene, men vil i flere tilfeller dekke mer enn marginalkostnadene, noe som er nødvendig for at det skal være

lønnsomt for institusjonene (Vagstad et al. 2007). Komponenten har en åpen budsjettramme noe som innebærer at hvis en institusjon forbedrer sine resultater fører det til en økning i mottatte midler. Modellen under viser hvordan ulike studier er delt inn i ulike kostnadskategorier.

Kategori	Utdanning	Uttelling (40 pst.)	Strategisk tildeling (60 pst.)	Sum
Kategori A	Kliniske utdanninger o.a.	145 000	218 000	363 000
Kategori B	Utøvende musikkutdanning, arkitektur- og designutdanninger o.a.	111 000	163 000	274 000
Kategori C	Realfag på høyere grads nivå o.a.	73 000	112 000	185 000
Kategori D	Samfunnsvitenskapelige og humanistiske fag på høyere grads nivå, grunnskolelærerutdanning, enkelte kostnadskrevende helsefag- og faglærerutdanninger, samt praktiske mediefag	53 000	79 000	132 000
Kategori E	Helsefag-, lærer- og realfagsutdanninger på lavere grads nivå	44 000	67 000	111 000
Kategori F	Teorifag og sosialfaglige utdanninger på lavere grads nivå	36 000	55 000	91 000
Utvekslings- studenter	Inn- og utreisende studenter			8 000

Tabell 4: Oversikt over kostnadskategorier, hentet fra Hægeland et. al. 2015, 37. ”Finansiering for kvalitet, mangfold og samspill”.

Forskningskomponenten

Hensikten med forskningskomponenten er å belønne de institusjonene som oppnår gode resultater innen forskning. For å beregne forskningskomponenten måles det på fire indikatorer; antall doktorgradskandidater (utgjør 30% av komponenten), tildeling fra EUs rammeprogram for forskning (utgjør 18% av komponenten), tildeling fra Norges forskningsråd (utgjør 22% av komponenten) og vitenskapelige publiseringer (utgjør 30% av komponenten) (Hægeland et al. 2015). Innenfor vitenskapelige publiseringer er det to nivåer hvor det skilles etter hvor anerkjent og prestisjefylt publiseringskanalen er. Hvis publiseringen skjer i en høyt anerkjent kanal så gis det høyere tildeling enn hvis publiseringen skjer i kanaler på et lavere nivå. Å måle vitenskapelige publiseringer skal stimulere til flere publiseringer og høyere kvalitet på publikasjoner.

Forskningskomponenten har i motsetning til undervisningskomponenten en lukket budsjettramme og beregnes som en resultatbasert omfordeling (RBO) mellom institusjonene. Det betyr at en institusjons resultater ikke kun er avhengig av relative forbedringer innen egen organisasjon, men også hvordan resultatet er i forhold til oppnådd resultat ved andre

institusjoner. Satsene beregnes ved å fordele den totale budsjetttrammen på de fire ulike indikatorene, og dette utgjør omfordelingspotten for hver enkelt indikator.

Omfordelingspotten deles så på rapporterte resultater. Siden det er en lukket budsjetttramme vil de ulike satsene innenfor hver indikator forandre seg årlig ettersom resultatene i sektoren vil variere (Hægeland et al. 2015). Modellen under viser hvordan satsene innenfor de ulike indikatorene har endret seg fra 2014 til 2015. Det er opp til hver enkelt institusjon hvordan bevilgningene, og derav også hvordan insentivene som ligger i systemet, fordeles internt.

År	Doktorgrad	EU-tildeling	NFR-tildeling	Vitenskapelig publisering	Total RBO
2014	340 313	1,39	0,17	33 267	1 684 322
2015	336 669	1,04	0,17	34 924	1 789 918

Tabell 5: Sats for de to siste årene, hentet fra Hægeland et. al. 2015, 40. "Finansiering for kvalitet, mangfold og samspill".

5.2.2 Fra HiOA til fakultet for samfunnsfag og institutt for økonomi og administrasjon

For å finne ut hvordan finansieringssystemet er internt på HiOA hadde vi et møte med Knut Sverre Bjørndalen Røang som er kontorsjef ved fakultet for samfunnsfag (SAM). Dersom ikke annet er oppgitt baserer dette delkapitlet seg på informasjon fra dette møtet.

Basisbevilgningen

HiOA følger primært budsjettmodellen som er utviklet av departementet, men med noen endringer for å tilpasse lokale forhold. I den nasjonale modellen blir gamle FoU-midler inkludert som en del av basisbevilgningen. HiOA trekker derimot denne summen ut av basisbevilgningen og fordeler den som en del av forskningskomponenten.

60% av basisbevilgningen fra Kunnskapsdepartementet fordeles til de ulike fakultetene på bakgrunn av antall studieplasser. De resterende midlene blir beholdt sentralt hos HiOA og er ment å dekke leiekostnader, administrative kostnader, samt utgjøre øremerkede midler til ulike stillinger.

Utdanningskomponenten

Av utdanningskomponenten beholdes 20% sentralt av administrasjonen som strategiske midler, mens resterende del av komponenten fordeles ned til fakultetene. De strategiske midlene blir i hovedsak fordelt til de 14 forskningsgruppene ved skolen. Mens departementet baserer utdanningskomponenten på produksjon av studiepoeng og antall inn- og utreisende

studenter på utveksling, velger HiOA å kun belønne produksjon av studiepoeng. For å hindre at fakultetene opplever store svingninger i budsjettene beregnes utdanningskomponenten ved vektning av tidligere års resultater; 50% av resultater to år før budsjettåret, 30% av resultatene tre år før budsjettåret, og 20% fire år før budsjettåret (HiOA 2014b).

Hvert studie ved SAM-fakultetet har relative innbyrdes satser som brukes for å tildele basisbevilgningen og utdanningskomponenten ned til instituttene. Dette blir gjort etter at de administrative kostnadene ved fakultetet er trukket ut. Under ser vi hvordan satsene på SAM-fakultetet er fordelt. Når det gjelder master i økonomi og administrasjon vil basisbevilgningen for eksempel tilhøre kategori C med en sats på 2, mens utdanningskomponenten vil tilhøre kategori D med en sats på 1,5.

Utdanning	Kategori basis	Sats	Kategori undervisning	Sats
Masterstudier	C	2,00	D	1,50
Bachelor i barnevern – gamle studieplasser	E+	1,58	E*	1,25
Bachelor i barnevern – nye studieplasser	E	1,25	E*	1,25
Bachelor i sosialt arbeid – gamle studieplasser	F+	1,33	F	1,00
Bachelor i sosialt arbeid – nye studieplasser	F	1,00	F	1,00
Bachelor i journalistikk	E	1,25	E	1,25
Bachelor i fotojournalistikk	D	1,50	D	1,50
Øvrig bachelorstudier	F	1,00	F	1,00
Årsstudier og videreutdanninger	F	1,00	F	1,00

*Dette får virkning for budsjettet først fra 2016.

Tabell 6: Kategorier ved fakultet for samfunnsfag, hentet fra HiOA 2014. "Sak 6/14 – Endring av budsjettmodell".

Forskningskomponenten

Forskningskomponentene utgjør en liten del av de totale bevilgningene til institusjonene. HiOA sentralt fordeler hele forskningskomponenten ned til de ulike instituttene. HiOA har valgt å legge til en indikator utover de eksisterende indikatorene i forskningskomponenten. Som nevnt tidligere er disse indikatorene; antall doktorgradskandidater, tildeling fra EUs rammeprogram for forskning, tildeling fra Norges forskningsråd og vitenskapelige publiseringer. Indikatoren som de har lagt til har de kalt formidlingskomponenten, og den er særlig relevant innenfor estetiske fag hvor faglige publiseringer ikke er vanlig, samt at komponenten tar hensyn til blant annet bokutgivelser og utstillinger.

Ved SAM-fakultet er budsjettet for 2015 på 203 millioner kroner hvor 108 millioner kroner kommer fra basiskomponenten, 83 millioner kroner er fra utdanningskomponenten og 12 millioner kroner er fra forskningskomponenten (hvor 7 millioner kroner tildeles på grunnlag av det gamle finansieringssystemet). For ØA-instituttet er budsjettet på 28 millioner kroner for 2015, av dette er 15 millioner kroner basisbevilgning, 12 millioner kroner er fra utdanningskomponenten og 600 000 kroner er fra forskningskomponenten (av dette er 400 000 kroner fra det gamle finansieringssystemet) (HiOA 2014c).

5.2.3 Hvilke insentiver ligger i systemet?

Basert på synspunkter fra ulike interessenter (Kunnskapsdepartementet, rektorer, institusjonsledere, forskerforeningen, og forskjellige fakulteter) ble det i 2007 gjennomført en studie som tok for seg tilsiktede og utilsiktede effekter ved det norske finansieringssystemet (Strehl, Reisinger og Kalatschan 2007).

Blant de tilsiktede effektene mente Kunnskapsdepartementet og rektorene at kvaliteten på forskning og undervisning ville øke. Institusjonslederne mente at systemet ville kunne gi insentiver for å utvikle og endre organisasjonene, studentoppfølgingen ville bli bedre, samt at kvalitet og relevans på forskning ville bli styrket på lengre sikt. For fakultetene ble det hevdet at en tilsiktet effekt ved systemet kunne være en økning i undervisningstid for de ansatte.

Institusjonslederne mente at finansieringssystemet ikke tok hensyn til at noe forskning tar lengre tid å utføre før det eventuelt gir publikasjonspoeng, noe som vil være en utilsiktet effekt. De uttrykte også en økt bekymring for at forelesere vil kunne gi studenter ståkarakter i stedet for å stryke dem for å sikre uttelling innen utdanningskomponenten. Dette samsvarer med noe av det Lahr et al. (2014) fant da de undersøkte utilsiktede effekter ved resultatbaserte belønningssystem. Et slikt system førte blant annet til strengere inntakskrav for studenter slik at sannsynligheten for fullføring økte, og svekket akademisk standard ved å godkjenne studenter basert på for lave krav.

Forskerforeningen mente at en utilsiktet effekt av finansieringssystemet kunne være en økning i antall publikasjoner, men at kvaliteten ikke nødvendigvis økte. De hevdet også at fokus på studiepoengproduksjon ville kunne medføre at kvaliteten på undervisningen gikk ned og at tiden viet til forskningsaktiviteter ble redusert (Strehl, Reisinger og Kalatschan 2007).

5.3 NPM relatert til endringer i norsk UH- sektor

Sammenlignet med andre land har Norge tradisjonelt blitt sett på som trege til å innføre reformer (Bleiklie et al. 2011). Gjennom Kvalitetsreformen ble sentrale elementer i UH-sektoren endret, slik som finansieringssystemet, gradssystemet, organisasjonsstrukturen, samt institusjonenes autonomi og strategistyring. Selv om endringen av gradssystemet ikke direkte er relatert til NPM, mener Bleiklie et al. (2011) at det likevel kan kobles ettersom endringen var ment å skape bedre effektivitet ved å få høyere studentgjennomstrømning. I det nye finansieringssystemet er deler av tildelingen til UH-sektoren gjort resultatbasert. Å ha fokus på oppnådde resultater samsvarer med sentrale tanker i NPM.

Et av kjennetegnene i NPM er delegeringen av styringsfullmakter, noe som betyr at staten styrer mer indirekte. I tråd med denne tanken ble Nasjonalt Organ for Kvalitet i Utdanningen (NOKUT) etablert. Målet er at NOKUT skal kvalitetssikre og akkreditere nye studieprogram og institusjoner, samt at de skal kontrollere eksisterende programmer og institusjoner. Hver enkelt institusjon har også blitt pålagt å ha egne retningslinjer for kvalitetssikring og kvalitetsutvikling. Ved å overlate deler av kvalitetssikringen til NOKUT og institusjonene vil det fungere som en buffer mellom UH-sektoren og politikken, noe som fører til at autonomien til institusjonene blir større.

Et siste element i Kvalitetsreformen som kan kobles til NPM er mer profesjonell ledelse og institusjonell styring. Kvalitetsreformen foreslo å gå bort fra det tradisjonelle systemet hvor personer til lederstillinger ofte ble valgt internt, uten stort fokus på den formelle kompetansen. Dette førte også til store forskjeller i ansettelsespraksisen ved de ulike institusjonene. Nå skulle man heller ansette ledere basert på formell kompetanse slik som er vanlig praksis i private foretak. Målet med det nye systemet var å skape et enhetlig system for intern styring ved de ulike institusjonene, samt å skape mer autonome institusjoner med sterkere strategiske kapabiliteter. Dette forslaget ble nedstemt av norske professorer, og det ble frivillig om man ville implementere det nye systemet eller beholde det gamle. De fleste institusjonene valgte å innføre en blanding av de to systemene. Majoriteten av institusjonene fortsatte med å velge rektor internt, mens på fakultet- og instituttnivå implementerte de systemet med å ansatte ledere. I 2014 valgte HiOA å gå helt bort fra det gamle ansettelsessystemet og implementerte det nye (HiOA 2014a).

Bleiklie et al. (2011) fortsetter videre med en diskusjon på hvordan disse endringene kan ha påvirket det akademiske arbeidet. De delte inn i fem effekter. Det første elementet som kan ha blitt påvirket er den akademiske selvreguleringen. Akademikerens selvregulering har tradisjonelt blitt sett på som en nødvendig betingelse for kvalitet i det akademiske arbeidet og for at institusjonene skal kunne drives optimalt. Som følge av endringene i Kvalitetsreformen mener de at den akademiske selvreguleringen har blitt lavere de siste årene.

Den andre effekten som fører til endret akademisk arbeid er nytt finansieringssystem, økt kvalitetssikring og bedre evalueringspraksiser. Som følge av mer resultatbasert finansiering innen forskning forventes det at akademikerne bruker mer tid på forskningsaktiviteter da det påvirker institusjonens og instituttens tildelinger. En tredje effekt for det akademiske arbeidet er at spenningen mellom forskning og undervisning kan ha blitt større. Ved at individuelle resultater blir synliggjort kan det skape et større spenningsforhold mellom ansatte som er aktive forskere og ansatte som ikke er det. Utstrakt bruk av ekstern finansiering har gjort at det er flere akademikere enn tidligere som er ansatt i midlertidige stillinger. Dette kan skape økt konkurranse om fast ansettelse, samt at det kan skape statusforskjeller mellom de som har fast og midlertidig ansettelsesforhold.

Tradisjonelt har hovedoppgavene til akademikerne vært forskning og undervisning. En fjerde effekt kommer til syne ved at akademikerne forventes å gjøre flere og nye typer oppgaver som de tradisjonelt ikke har gjort. Dette kan eksempelvis være å samle inn ekstern finansiering, reklamere for institusjoner/studieprogram, designe e-læringsverktøy, samt å planlegge internship og utveksling for studenter. Nye oppgaver kommer som følge av at institusjonene må ta hensyn til teknologi og kunnskapsoverføring, patenter og lisensiering, utvikling av distrikter og politisk rådgivning.

På grunn av økt fokus på publikasjoner og kvalitetssikring av disse er den femte effekten som påvirker det akademiske arbeidet de akademiske portvokterne. Dette er akademikere som har stor påvirkningskraft ved å sitte i ulike organer som arbeider både med fagfelleevaluering, prosjektfinansiering og publikasjonsgodkjenning. Dette gir disse akademikerne økt makt i forhold til å vurdere kvaliteten til ulike institusjoner og fagretninger, og skaper en ny akademisk elite.

6 Metode

I dette kapitlet vil vi se nærmere på de metodiske valgene som er gjort, samt gi en begrunnelse for disse. Med utgangspunkt i forskningsmodellen presentert nedenfor vil vårt fokus i dette kapitlet være på de metodiske avveiningene i punkt 4-6. Altså vil vi gjennomgå valg av forskningsdesign i delkapittel 6.1, innsamling av data i delkapittel 6.2 og analyse av data i delkapittel 6.3. De metodiske valgene i disse punktene bygger på problemstillingen i forhold til hvordan man best mulig kan svare på denne. Vi vil også se nærmere på hvor gode funnene og konklusjonene våre er i delkapittel 6.4. I delkapittel 6.5 vil vi til slutt se på etiske betraktninger. I forhold til intervjuobjektene veksles det mellom begrepene informant og respondent for å skape flyt i språket. Begrepene vil derimot ha samme betydning.



Figur 5: Forskningsmodellen, hentet fra Helseth Udatert, 3. "Innføring i kvalitativ/kvantitativ metode".

6.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign er en overordnet plan for hvordan man skal svare på problemstillingen. Vi vil her se på oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted, vårt valg av forskningsdesign og valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode.

6.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Det er vanlig å skille mellom to vitenskapsteoretiske ytterpunkter; positivisme og hermeneutikk. Positivistene har fokus på lovmessigheter og en objektiv virkelighet. Innen hermeneutikken finnes det ikke én objektiv virkelighet eller lovmessigheter som kan overføres til sosiale systemer. Verden er her sosialt konstruert av mennesker og man må derfor undersøke hvordan mennesker tenker, handler og oppfatter virkeligheten. Dette er et vanlig perspektiv innen samfunnsvitenskapene (Jacobsen 2005). Et annet viktig begrep i forhold til hermeneutikk er fenomenologi. Fenomenologi "peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter." (Kvale og Brinkmann 2009, 45). En fenomenologisk tilnærming er utbredt i kvalitativ forskning. Vi har altså valgt en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming i denne oppgaven. Målet er å forstå fenomen ut i fra den enkelte informants fortolkning av virkeligheten.

6.1.2 Valg av forskningsdesign

Man kan hovedsakelig skille mellom tre ulike forskningsdesign; eksplorativt, deskriptivt og kausalt (Saunders, Lewis og Thornhill 2012). *Eksplorativt design* brukes i situasjoner hvor man ønsker å forstå, skaffe dypere innsikt eller når problemet det forskes på er ukjent. Eksplorativt design har som fordel at det er fleksibelt. Dette designet er mest forenlig med bruk av kvalitativ datainnsamling, noe som eksempelvis kan være dybdeintervju av enkeltpersoner, ekspert- eller fokusgrupper. *Deskriptivt design* brukes når målet er å skape et klart bilde av hendelser, personer eller situasjoner. Det brukes ofte som en forløper eller som en del av et eksplorativt eller kausalt forskningsdesign da det er viktig å ha en klar oversikt av et fenomen før innsamling av data. *Kausalt design* brukes i situasjoner eller om problemer hvor man ønsker å forklare sammenhengen mellom ulike variabler. Dette designet bruker i hovedsak kvantitativ datainnsamling.

Selv om det er gjort mye forskning om insentiver og motivasjon finnes det relativt lite forskning om forskningsbasert undervisning og kobling mellom dette og insentiver/motivasjon. Ettersom formålet med oppgaven er å skape større forståelse av fenomenet forskningsbasert undervisning, samt hvordan insentiver oppleves, har vi valgt å bruke et eksplorativt forskningsdesign.

6.1.3 Kvalitativ vs kvantitativ metode

Et annet viktig valg i forhold til metodisk tilnærming er valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode (Jacobsen 2005). Valget skal baseres på problemstillingen og i vårt tilfelle vil en kvalitativ tilnærming være det riktige. Det følger både av det eksplorative designet og ønsket om å få frem nyanser og meninger. Problemstillingen legger opp til et behov for å gå i dybden og manglende teoretisk begrepsavklaring fører til at åpenhet og utforskning er vesentlig. Kvalitativ metode baserer seg på ord, i motsetning til den kvantitative som forholder seg til tall. Fordelen med å benytte kvalitativ metode er at respondentene i liten grad blir begrenset i forhold til hvilke svar og informasjon han eller hun kan gi. Detaljrikdom, mange nyanser og nærhet er viktige sider ved bruk av metoden. Metoden gir også store muligheter for endring av problemstilling underveis i undersøkelsen basert på informasjon som kommer frem i løpet av prosessen.

For forskeren kan kvalitativ metode være utfordrende i forhold til å klare å være helt åpen for alle nyanser og detaljer som kommer frem. Det er en grunnleggende forutsetning at forskeren ikke lar egne meninger og oppfatninger påvirke forskerrollen. Den "nøytrale forskeren" er likevel en utopi og heller et mål å strekke seg etter enn et krav. Vi som forskere er preget av tidligere erfaringer, opparbeidet kunnskap om temaet og personlige meninger, men har strebet etter nøytralitet i vår rolle. Kvalitativ datainnsamling er i stor grad basert på intervjuer og observasjoner (Jacobsen 2005). I vårt tilfelle er intervjuer det som på mest hensiktsmessig måte kan samle inn data for å best svare på vår problemstilling.

6.2 Innsamling av data

Ved innsamling av data skiller vi mellom primærdata og sekundærdata. Primærdata er datamaterialet vi selv samler inn direkte fra kilden, og hvor materialet er spesielt tilpasset vår egen problemstilling. Sekundærdata er data som er samlet inn av andre og ofte for å belyse en annen problemstilling (Jacobsen 2005). I vår oppgave har vi benyttet en god del sekundærdata for å legge grunnlaget for vår egen analyse. Kildene har primært vært kjente empiriske undersøkelser innen feltet, samt en god del offentlige dokumenter utgitt av staten og HiOA. Når det gjelder primærdata er den mest brukte datainnsamlingsmetoden innenfor kvalitativ tilnærming det individuelle intervjuet. Denne metoden egner seg særlig godt når relativt få enheter undersøkes, når vi er interessert i hva den enkelte respondent sier, samt når vi vil finne ut av hvordan den enkelte fortolker og forstår et spesielt fenomen (Jacobsen 2005). Intervjuer kan variere i grad av åpenhet. For å undersøke temaer fra dagliglivet ut fra

respondentens eget perspektiv, vil semistrukturert livsverdenintervju være å foretrekke. Et semistrukturert intervju vil si at det ikke benyttes et lukket spørreskjema, men det er heller ikke snakk om en fullstendig åpen samtale (Kvale og Brinkmann 2009).

Vi utformet en intervjuguide bestående av fem hovedspørsmål, med en rekke temaer under hvert spørsmål som vi ønsket å dekke. Dette ga oss god fleksibilitet til å tilpasse oss respondentenes svar og intervjuet kunne i stor grad forløpe som en flytende samtale. Intervjuene begynte med at vi ga en rask oversikt over tema og hensikt med intervjuet. Vi forklarte bruken av lydopptak og at intervjuobjektet når som helst kunne velge å trekke seg. Intervjuguiden var lagt opp slik at vi begynte med åpne og generelle spørsmål. Dette for å få intervjuobjektet i prat og få frem hva den enkelte mente var viktig. Slik unngikk vi at våre meninger ble styrende. Utover i intervjuet kunne vi stille spørsmål som intervjuobjektet kanskje oppfattet som litt mer sensitive, men fordi vi hadde skapt en trygghet innledningsvis gikk dette fint. Vi avsluttet også på en mild måte, med spørsmål om det var noe intervjuobjektet ønsket å si som vi ikke hadde fått belyst. Denne måten å legge opp intervjuet på er ganske vanlig (Jacobsen 2005). Det er likevel viktig å huske på at situasjonen må tilpasses intervjuobjektet. Selv om vi mer eller mindre fulgte intervjuguiden og hadde en relativt lik start og slutt på de ulike intervjuene var nok vår oppførsel noe ulik. Blant annet var det ulikt hvor mye ”bekreftende lyder” vi følte var riktig, men også hele vår holdning som lyttende intervjuere måtte vurderes og tilpasses det enkelte intervjuobjektet. Vi gjorde også noen konkrete endringer i intervjuguiden etter det andre intervjuet. Noen underspørsmål ble fjernet da de ble vurdert til å ikke bringe inn relevant informasjon og noen ble smått omformulert for å bli enda mer tydelige og presise.

6.2.1 Utvalg

Valg av respondenter er en sentral del i enhver undersøkelse ettersom det har mye å si for kvaliteten på innsamlede data og har stor betydning for undersøkelsens reliabilitet og validitet (Thagaard 2003). Ved bruk av kvalitativ metode, her intervjuer, er den vanligste utvalgsmetoden strategisk utvalg, noe som vil si at utvalget består av respondenter som kan uttale seg på bakgrunn av refleksjoner rundt undersøkelsens problemstilling. Det innebærer at respondentene kjenner til tematikken som tas opp, eller har sterke meninger om temaet. Dette gir god mulighet for å få dyp og verdifull innsikt, som jo er målet med denne metoden (Thagaard 2003; Tjora 2012). Gjennom vår problemstilling ønsker vi å se på hvordan individets motivasjon blir påvirket av insentiver og hvordan dette påvirker kravet om

forskningsbasert undervisning. For å undersøke dette har vi basert utvalget vårt på ansatte ved ØA-instituttet på HiOA som er ansatt i stillinger hvor de både forsker og underviser. Som vist i delkapittel 2.4 er troen på en sammenheng mellom forskning og undervisning sterkere på masternivå enn på lavere nivåer. Vi har derfor valgt respondenter som underviser i emner på masternivå, altså har vi sett bort fra tilsatte ved ØA-instituttet som kun underviser på bachelornivå. Det finnes to hovedprofiler på masterutdanningen ved HiOA; finans og økonomistyring og organisasjon og ledelse. På en side hadde det vært interessant å se om vi fant noen forskjeller mellom de to linjene i forhold til meninger angående problemstillingens tema, men på grunn av begrensninger i det mulige utvalget mener vi dette ikke vil la seg gjøre på tilfredsstillende måte. Vi har derfor valgt å se bort i fra profil-tilhørighet i diskusjonsdelen. Det samme gjelder angående eventuelle forskjeller mellom professorer og førsteamanuensiser.

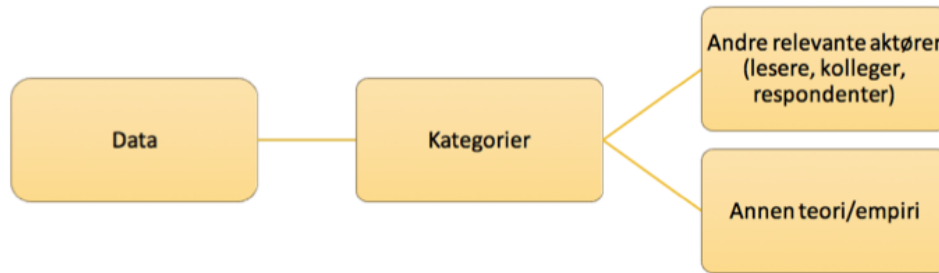
Når det gjelder utvalgsstørrelse finnes det ingen klare svar. Intervjuer er tidkrevende å gjennomføre og ofte vil praktiske hensyn begrense det faktiske utvalget. Et stort utvalg kan også ha betydning for analysens dybde. Noen hevder at antall intervjuobjekter bør ligge mellom 10-15 stykker (Johannessen, Christoffersen og Tufte 2011). Andre snakker heller om "metning". Det vil si at antall intervjuobjekter er avhengig av når det ikke lenger kommer frem ny informasjon. Man har da nådd det såkalte metningspunktet (Kvale og Brinkmann 2009; Thagaard 2003). Begrensninger i tid, slik som ved en masteroppgave, kan gjøre det nødvendig å avgrense utvalget til fem-ti respondenter (Johannessen, Christoffersen og Tufte 2011).

Vårt mulige utvalg bestod av 13 personer. Vi valgte å sende ut forespørsel om deltakelse gjennom en standardisert mail til 11 personer i det mulige utvalget. De resterende personene ble utelatt av naturlige årsaker slik om utenlandsopphold og egen veileder. Av 11 potensielle respondenter intervjuet vi 5, noe som betyr at vi hadde en deltakerprosent på 45%. For et kvalitativt opplegg er dette en deltakerandel som må anses som tilfredsstillende, selv om antall respondenter synes å være forholdsvis lavt i den store sammenhengen. Oppgaven har ikke hatt som mål å skape generaliserbare resultater, men å avdekke kunnskap og meninger rundt et fenomen som er lite undersøkt. Alle våre respondenter var reflekterte slik at vi fikk god og verdifull informasjon selv om utvalget ikke var så stort.

6.3 Analyse av data

Dataanalysen har hatt som formål å klargjøre ulike trekk og eventuelle likheter i respondentenes svar for å få en god oversikt over hvordan de forholder seg til forskningsbasert undervisning og insentivers påvirkning, slik at vi kan svare på våre hypoteser og problemstilling. For å finne svar i den store informasjonsmengden som samles inn ved kvalitativ metode må man i følge Jacobsen (2005) analysere den gjennom tre faser; beskrive, systematisere og kategorisere, samt sammenbinde. Den første fasen handler om å renskrive notater eller båndopptak, såkalt transkribering. Siden våre intervjuer ble tatt opp på bånd var det her vår jobb i all hovedsak lå. Transkribering er svært tidkrevende arbeid, og selv en som er trent til det vil bruke mellom 6 og 10 timer per 1 time med intervju. Det ideelle er at hele intervjuet skal skrives ned, både for å lette analysearbeidet og for å kunne etterprøve og kontrollere tolkningen. På grunn av tidsbegrensninger vurderte vi å kun transkribere enkelte deler av intervjuene, men bestemte oss for at det riktige var å transkribere alle intervjuene i sin helhet. Våre intervjuobjekter hadde ulike dialekter og for å lette arbeidet vårt valgte vi å transkribere alt på bokmål. Transkriberingsarbeidet ble gjort kort tid etter hvert intervju og notatene vi tok underveis i selve intervjuet ble også renskrevet. Vi koblet så sammen notatene, som i store trekk handlet om det ikke-verbale ved intervjusituasjonen, sammen med transkriberingene. Grunnen til at dette ble gjort kort tid etter det enkelte intervju var for å raskt avklare eventuelle uklarheter i dataene våre, samt at den ikke-verbale delen av intervjuet var friskt i minne (Saunders, Lewis og Thornhill 2012). Transkriberingen var tidkrevende, men det gjorde også at vi ble godt kjent med innholdet i intervjuene og stadig fikk bearbeidet det. Det ble også foretatt en kritisk gjennomgang av selve intervjusituasjonen og om det oppstod noe underveis som eventuelt kunne ha påvirket resten av intervjuet.

Den neste fasen handler om å systematisere og kategorisere. Målet med kategorisering er først og fremst å forenkle. Det er som sagt store mengder ustrukturerte data man sitter igjen med etter flere intervjuer og man er avhengig av forenkling for å finne fornuft. Basert på intervjuguiden og gjennomgang av de transkriberte intervjuene utarbeidet vi ulike kategorier som vi skulle benytte for å sortere empirien. Jacobsen påpeker at utarbeidelsen av kategorier i utgangspunktet skal komme fra de tilgjengelige dataene, altså en induktiv metode. Samtidig må kategoriene være forståelige for de utenfor undersøkelsen. Kategoriene må derfor kontrolleres både mot data, teori/empiri og andre relevante aktører.



Figur 6: Kontroll av kategorier, hentet fra Jacobsen 2005, 194. "Hvordan gjennomføre undersøkelser?"

Vi tok utgangspunkt i hypotesene våre som overordnede kategorier og utarbeidet flere underkategorier til hver av de, mens vi holdt oss til kravet om at minst to av enhetene i undersøkelsen må finne kategorien relevant. Ved å benytte fargekoder på ulike sitater og kategorier i de transkriberte intervjuene fikk vi en god oversikt. Videre satte vi opp en matrise med de ulike kategoriene og undersøkelsesenheterne. Vi plasserte så inn de ulike sitatene i matrisen. Dette bidro til å gjøre analysearbeidet enklere. Oversikten og plasseringen av de ulike sitatene førte også til at vi lettere kunne holde styr på hvilke sitater som etter hvert ble brukt i oppgaven.

Den tredje og siste fasen er sammenbinding. I denne fasen er vi opptatt av å finne sammenhengene mellom de ulike kategoriene og tolke disse. Ved å ta utgangspunkt i hypotesene ble det å strukturere de ulike sitatene noe lettere. Målet var både å finne den enkeltes opplevelse, men samtidig også se på helheten og om det var noe som gikk igjen på tvers av undersøkelsesenheterne.

I forhold til kvalitativ metode vil forskerens subjektivitet alltid være tilstede. Det vil si at behandlingen av dataene, analysen og tolkningen av funn vil være farget av våre personlige fortolkninger.

6.4 Hvor gode er våre funn og konklusjoner?

Enhver undersøkelse må ha som mål å unngå problemer knyttet til reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) (Jacobsen 2005).

6.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om vi kan stole på de dataene vi har samlet inn, altså hvor pålitelige de er (Jacobsen 2005). I følge Kvale og Brinkmann (2009, 250) har reliabilitet ”med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre.” I forhold til kvalitative data er reliabilitet opptatt av om andre forskere vil finne de samme resultatene som en selv. Det handler altså om datainnsamlingsprosessen og viktigheten av å bevisstgjøre seg eventuelle feilkilder. Jacobsen (2005) tar for seg to hovedpunkter som påvirker undersøkelsens reliabilitet.

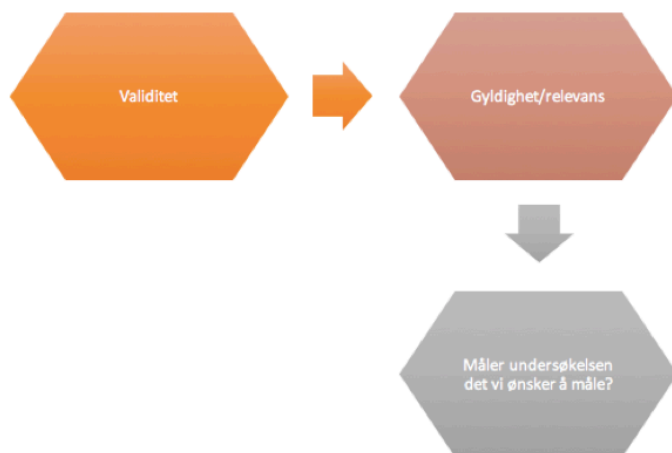
Det første hovedpunktet handler om at *undersøkelsesopplegget påvirker de som undersøkes*. Så lenge undersøkelsen ikke er skjult, vil ulike forhold påvirke intervjuobjektene. I et intervju kan selve undersøkeren påvirke resultatene. Vanligst er nok *intervjuereffekt*, som handler om hvordan intervjuobjektet oppfatter intervjueren gjennom klær, utseende, språk og kroppsspråk. Siden ulike personer vil gi ulike stimuli, sier man ofte at dersom to forskere kommer frem til samme resultat er resultatene pålitelige. I forhold til semistrukturerte intervjuer vil manglende grad av standardisering og eventuelt ledende spørsmål være viktige elementer å se nærmere på (Saunders, Lewis og Thornhill 2012). Vi har etterstrebet åpne og nøytrale spørsmål i vår intervjuguide for å unngå å påvirke intervjuobjektene i noen grad. Selv om våre ulike intervjuer mangler standardisering har vi holdt oss til en forhåndslyd intervjuguide med retningslinjer i forhold til tema som skal dekkes i løpet av intervjuet. En annen side ved undersøkelsesopplegget er *konteksteffekten*. Det kan her skilles mellom kunstig eller naturlig kontekst, hvor en kunstig kontekst vil være at intervjuet foregår på steder som er uvanlig for intervjuobjektet. Det vil være å foretrekke naturlige kontekster da det er vist at mennesker endrer atferd i forhold til ulike omgivelser, selv om dette også har sine svakheter, som for eksempel ulike typer forstyrrelser. I vårt tilfelle har intervjuene blitt utført på arbeidsplassen til de respektive intervjuobjektene. Dette har ført til at mye av arbeidet med å opprette en tillitsfølelse ble enklere, da intervjuobjektene var i kjente og trygge omgivelser.

Slurv i nedtegning og analyse av data er Jacobsens andre hovedpunkt. Her handler det om feil som eventuelt har blitt gjort. Et intervju vil gi store mengder data og vi kan umulig klare å huske alt. Det å ta opp intervjuet på lydbånd er avgjørende for å få med seg alle detaljene, samt å unngå at dataene blir påvirket av intervjuerens egne interesser eller evne til å ta notater. Vi benyttet båndopptaker under våre intervjuer som gjorde at vi flere ganger kunne gå tilbake i lydfilene våre for å forsikre oss om at vi hadde fått transkribert riktig. Ved å benytte båndopptaker under intervjuene fikk vi også mulighet til å innta en mer lyttende og observerende stilling og hadde mulighet til å notere ting som kroppsspråk, ansiktsuttrykk og andre aspekter ved intervjusituasjonen som ikke kommer frem på lydopptak, men som likevel kan si mye om hvordan spørsmål blir tolket og lignende. I forhold til *unøyaktig analyse av data* oppstår det ofte et problem i forhold til tilordning av enheter til kategorier. Tilordningen vil ofte ha et element av skjønn i seg og for noen kan plasseringen i ulike kategorier gjøres ganske tilfeldig. For å unngå dette valgte vi å gjennomføre denne delen av analysen hver for oss for så å sammenligne kategoriseringene våre. Slik kunne vi gjennomføre en form for kryssjekk. Større tiltro til dataene får vi dersom det er samsvar mellom kategoriseringene til ulike forskere, og i vårt tilfelle samsvarte kategoriene godt.

Basert på tiltakene presentert over mener vi studien har tilfredsstillende reliabilitet.

6.4.2 Validitet

Validitet betyr gyldighet og handler grovt sett om vi faktisk har målt det vi ønsker å måle (Ringdal 2013). Det er vanlig å dele i to typer validitet; intern og ekstern.



Figur 7: Validitet, hentet fra Kunnskapssenteret.com ved Kjetil Sander, 2014. "Validitet".

Intern validitet handler om i hvilken grad resultatene oppfattes som *riktige*. Det vil si om dataene som benyttes støtter konklusjonene som trekkes. I følge Saunders, Lewis og Thornhill (2012) vil validiteten være avhengig av om forskeren har klart å få tak i respondentens kunnskap og erfaringer, samt korrekt tolkning av informasjonen. Det er vesentlig at forskeren redegjør for fortolkninger som er gjort (Thagaard 2003). I forbindelse med forespørsel om å stille til intervju, ble det sendt ut et informasjonsskriv til de ulike informantene angående undersøkelsens tema og hva vi søkte svar på. Informantene fikk da mulighet til å reflektere over ulike aspekter ved oppgavens formål og tematikk i forkant av intervjuet. Dette bidro til å sikre at informantenes informasjon var kvalitetsmessig god og relevant. Innholdet i informasjonsskrivet ble også gjentatt i begynnelsen av hvert intervju. Dette var med på å sikre at svarene vi fikk fra respondentene var gjennomtenkte og direkte knyttet til våre forskningstema. Studiens interne validitet ble dermed styrket. Intervjuguiden ble konstruert med hensikt på å unngå ledende og uklare spørsmål. Endringene som ble gjort i intervjuguiden etter intervju nr. 2 mener vi ikke har noen relevant betydning for våre funn, og at dette ikke har påvirket oppgavens validitet. I følge Jacobsen (2005) er det vesentlig med en kritisk gjennomgang av hvilke kilder som er brukt. Dette gjorde vi, både med hensyn til de primære kildene, altså intervjuobjektene våre, samt hvilke sekundærkilder vi benyttet oss av. Ettersom vi gjorde lydopptak av alle intervjuene våre unngikk vi å miste relevant data og hadde også mulighet til å gå tilbake å undersøke eventuelle uklarheter. Oppgavens empiriske funn ble sendt til de intervjuobjektene som ønsket det for å gi dem mulighet til å gjennomgå og kontrollere informasjonen. De overnevnte tiltakene har i følge vår mening bidratt til å gi studien høy intern validitet.

Ekstern validitet knyttes til generaliserbarhet, altså om resultatene fra studien kan sies å gjelde i andre sammenhenger (Jacobsen 2005; Ringdal 2013). I forhold til kvalitative undersøkelser kan dette være problematisk da målet gjerne er å undersøke det unike og spesielle, heller enn en generell forståelse. Vi har i vår undersøkelse ikke hatt som mål å skulle generalisere våre funn og baserte oss på et strategisk utvalg for å oppnå dyp innsikt. Vår undersøkelse har tydelige avgrensninger og er klart påvirket av lokale forhold. Likevel antar vi at enkelte resultater vil kunne være generelle og også gjelde ved andre institutter og høyskoler i landet. Det er dog flere faktorer som vil påvirke resultatenes representativitet i andre sammenhenger enn den undersøkte.

6.5 Etiske betraktninger

Etiske hensyn vil være viktig i alle ledd i en forskningsprosess. Etiske spørsmål oppstår som følge av at det er et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og respondentene, hvor forskeren er den sterkeste parten (Kvale og Brinkmann 2009). Forskningsetikk kan defineres som "the standards of behaviour that guide your conduct in relation to the rights of those who become the subject of your work, or are affected by it." (Saunders, Lewis og Thornhill 2012, 226). Valg av metode har stor innvirkning på hvilke etiske hensyn som må tas. Ved kvalitativ metode er det gjerne flere etiske hensyn å ta, enn ved bruk av kvantitativ metode. Dette skyldes særlig de etiske forholdene rundt anonymitet og potensiell påvirkning (Saunders, Lewis og Thornhill 2012; Thagaard 2003).

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er det 4 områder som må vurderes når det kommer til forskerens etiske retningslinjer; informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Under følger en gjennomgang av disse og dersom ikke annet er oppgitt vil Kvale og Brinkmann være brukt som kilde.

Informert samtykke

Informert samtykke handler om at respondentene skal opplyses om formålet med undersøkelsen og hovedtrekkene i oppleggets design. Det er nødvendig for forskeren å vurdere hvor mye informasjon som gis til respondentene ut fra undersøkelsens tematikk. Forskeren stiller fritt til å bestemme både hvilken informasjon som deles og på hvilket tidspunkt den gis. Det er viktig at man ikke utelater informasjon som kan ha betydning for respondentene. For å sikre at informantene hadde kjennskap til temaet i forkant av intervjuene skrev vi en kort beskrivelse av formålet med oppgaven i mailen vi som nevnt sendte til utvalget. Informert samtykke innebærer også at deltakelsen skjer frivillig og at de informeres om at de kan trekke seg under intervjuet. Vi presiserte også dette i mailen, og begge deler ble i tillegg gjentatt ved intervjuets begynnelse.

Fortrolighet

Et av de viktigste etiske prinsippene er å sikre anonymiteten til respondentene (Thagaard 2003). Vårt mål med intervjuene var å få frem meningene og tankene til ØA-ansatte og noen av spørsmålene kan ha blitt oppfattet som sensitive da de forsøkte å avdekke mellommenneskelige bånd og forhold til ledelsen. Masterutdanningen på instituttet er liten sammenlignet med tilsvarende studie ved andre institusjoner noe som kan være utfordrende med tanke på å sikre anonymiteten til våre respondenter. For å redusere muligheten for

identifisering valgte vi å anonymisere informantene ved bruk av direkte sitater i analysen. Dette ble opplyst til deltagerne i mailen i forkant av intervjuet og ved intervjuets begynnelse. En av respondentene sa at vi kunne sitere med fullt navn, men etter vår mening ble dette feil da de andre informantene ønsket å være anonyme.

Anonymitet kan beskytte informantene og være et etisk krav, men samtidig kan anonymitet også være en mulighet for forskeren til å tolke svar uten å bli motsagt. For å redusere dette problemet fikk respondentene mulighet til å lese gjennom vår tolkning av de empiriske funnene før innlevering av oppgaven.

Jacobsen (2005) mener at når utvalget er lite er det vanskelig å garantere for anonymitet, og man kan derfor kun sikre konfidensialitet overfor deltakerne. Konfidensialitet er nært knyttet opp mot anonymitet, og handler om at data som gjør det mulig å identifisere respondentene ikke vil bli gjort tilgjengelig. Vi spesifiserte både i forkant av og ved intervjuets start at vi ville bruke båndopptaker, men at dataene ville bli slettet ved oppgavens levering. Det er kun vi som har hørt på lydopptakene, så konfidensialiteten til deltakerne mener vi er opprettholdt. At det er vanskelig å sikre anonymiteten til respondentene når utvalget er lite har vi hatt i bakhodet når vi har presentert de empiriske resultatene og skrevet diskusjonsdelen.

Konsekvenser

Kvalitative opplegg burde ta hensyn til positive og negative konsekvenser som respondentene kan oppleve i etterkant av deltakelsen. Forskningsbasert undervisning er ikke et kontroversielt tema og intervju spørsmålene våre var i stor grad rettet mot respondentenes ulike meninger og synspunkter. Selv om vi har stilt enkelte spørsmål som kan oppleves som sensitive, har ikke dette vært hovedvekten i intervjuene slik at vi mener de negative konsekvensene for den enkelte i etterkant bør være små. Siden vi har valgt å anonymisere alle våre respondenter ved bruk av sitater kan dette også bidra til å redusere eventuelle negative konsekvenser.

Åpenheten og intimiteten som mange kvalitative opplegg bygger på kan få respondenter til å gi informasjon som de ved senere tidspunkt angres på. Ved at respondentene i vår undersøkelse kunne gjennomgå funnene før oppgavens fullføring gjorde at de kunne gi tilbakemelding til oss slik at vi unngikk å publisere noe som den enkelte fant kontroversielt, feil eller støtende.

Blant de positive konsekvensene som respondentene kan oppleve i etterkant av deltakelsen kan være at de føler seg nyttige og verdifulle. De har fått muligheten til å uttale seg om sin egen arbeidssituasjon da forskningsbasert undervisning er noe de må forholde seg til i sin arbeidshverdag. De kan oppleve å være med på å skape en endring, eventuelt å støtte dagens ordning.

Forskerens rolle

Forskerens integritet, altså personens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som tas i forskningsprosessen. Forskerens integritet får større betydning når det gjøres intervju for da blir forskeren selv et verktøy for å innhente kunnskap. Det stilles etisk krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som fremlegges. Dette betyr at man skal etterstrebe å fremlegge funn på en nøyaktig måte. Forskerens uavhengighet kan i stor grad bli påvirket av sponsorer eller undersøkelsens deltakere. Hvis forskeren har bånd til noen av gruppene kan det føre til at noen aspekter blir mer eller mindre vektlagt på bekostning av oppgavens nøytralitet.

Oppgaven vil være farget av våre personlig meninger, antagelser og kunnskap som vi har opparbeidet oss gjennom arbeid med teori og empiri tidlig i prosessen. Dette har påvirket valg som har blitt tatt i løpet av prosessen, både i forhold til valg av teori, empiri, intervjuobjekter, intervju spørsmål og ikke minst diskusjonen av våre funn. Vår veileder har bidratt med nye tanker og innfallsvinkler underveis i prosessen noe som også har påvirket vårt arbeid. Likevel har vi som forskere strebet etter å fremstille respondentene på en korrekt og nøytral måte uavhengig av våre personlige meninger i forhold til deres utsagn.

7 Empiriske funn og diskusjon

Vi vil i dette kapitlet presentere våre empiriske funn og diskusjonene av disse. Diskusjonene vil knytte de empiriske funnene til relevant teori der det er hensiktsmessig. For å ikke miste noen aspekter ved de empiriske funnene har vi sett det som hensiktsmessig å bruke forholdsvis mange sitater ved presentasjonen av disse. Strukturen vil basere seg på våre 3 hypoteser. I delkapittel 7.4 vil vi ha en diskusjon om forhold som går på tvers av alle hypotesene.

Et viktig poeng før funnene blir presentert er at alle intervjuene forløp noe ulikt selv om hovedspørsmålene fra intervjuguiden var like. Oppfølgingsspørsmålene varierte mellom intervjuene, avhengig av respondentenes svar. I vår fremstilling er det derfor slik at selv om en respondent ikke er nevnt betyr ikke det at han eller hun ikke kunne eller ville svare. Sitater vil bli skrevet i kursiv. Der hvor deler av sitatet er fjernet, blant annet for å sikre anonymitet og luke ut irrelevant informasjon, vil det stå [...].

7.1 Hypotese 1: Høyskoleansatte har tro på forskningsbasert undervisning

Vi vil først presentere empiriske funn relatert til hypotesen før vi knytter dette sammen med relevant teori og empiri fra kapittel 2.

7.1.1 Empiriske funn

Alle respondentene våre ble stilt spørsmål om deres tanker rundt forskningsbasert undervisning. Da begrepet mangler en klar og entydig definisjon så vi på det som viktig å få avdekket deres tolkning. Dette var også viktig i forhold til å kunne svare på oppgavens hovedspørsmål. Det som gikk igjen blant alle respondentene var at forskningsbasert undervisning dreier seg om formidling av både egen og andres forskning.

Respondent 1: *”Først og fremst er det at man holder seg oppdatert om forskningen innenfor det faget man underviser i.”*

Respondent 3: *”Jeg tenker at i begrepet forskningsbasert undervisning så ligger det at vi anvender kunnskap som er fremkommet gjennom forskning, enten andres eller egen forskning.”*

Flere fremmer viktigheten av å være oppdatert på forskningsfronten innen det fagfeltet man underviser i og mye av jobben handler om å ha oversikt over hva som skjer på forskningsfeltet innen sitt fagområde. Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom følgende sitater:

Respondent 1: *”Det å være forskningsbasert det er at du skjønner hva andre forskere som ligger i forskningsfronten holder på med.”*

Respondent 2: *”Sånn som jeg tenker da så er det mye mer enn bare at jeg skal formidle det jeg forsker på [...] det gjelder både å være oppdatert på hva som skjer i Norge, men ikke minst å være den noden, den store internasjonale verden.”*

Flere av respondentene gir uttrykk for at forskningsbasert undervisning har et noe ulikt innhold avhengig av om det er snakk om bachelornivå, masternivå eller doktorgradsnivå. På bachelornivå er forskningen en grunnstamme, mens praksis og overordnet forståelse er det viktigste. Det er først på masternivå forskningen virkelig kan stå i fokus mener flere. Her er det langt større innslag av tyngre fagartikler og foreleserne kan også bruke mer av sin egen forskning i undervisningen.

Respondent 3: *”På alle nivåer så er det jo slik at den kunnskap, og primært gjennom pensum, er basert på forskning i forskjellig type sammenhenger, men det er helt klart at på et masternivå så er det jo mye mere tydelig innslag av tyngre fagartikler og der kanskje praksisfeltet blir tonet noe ned for å rendyrke den, ja for å gjøre ens beste for å bringe fram det som er av forskningsfront innenfor et bestemt fag eller for å vise fram den kunnskapen som danner grunnlag for skillelinjer innenfor et fag. Derimot på bachelornivå så ser vi jo det at grunnstammen i all kunnskap er forskningsbasert, men i tillegg så er det viktig å få fram praksis enten gjennom gjesteforelesere eller på annen måte, og gi studentene et mye bedre innblikk i hvordan gode firmaer gjør det eller hva som er etablert praksis innen for et felt. Og det er jo da ikke nødvendigvis forskningsbasert.”*

Respondent 4: *”[...] det er jo litt mer givende å jobbe med masterstudenter, altså det er jo gøy med bachelor og, men du kommer tettere på forskningen med masterstudenter [...]”*

Som nevnt i delkapittel 2.3 er det ulike oppfatninger i forhold til betydningen av om underviseren selv er aktiv forsker. Vi valgte å fokusere på denne betydningen på masternivå ettersom det er vist at forskningsbasert undervisning kan ha ulikt innhold avhengig av studienivå. Her fant vi at svarene var noe delt. Generelt var det enighet om at det er nødvendig for foreleseren å være aktiv forsker. Om ikke et krav, så er det i alle fall en klar fordel.

Respondent 2: *”I perioder tror jeg nok du kan gå å være ikke aktiv forsker selv, men over tid så vil det på en måte være en forutsetning altså.”*

Respondent 3: *”Jeg synes jo, og det er nok det som er gjennomgangstonen for de aller fleste som foreleser på masternivå, at de har forskningserfaring, at de driver egen forskning innenfor det feltet som de foreleser. Absolutt.”*

Når det gjelder respondentenes tanker rundt sammenhengen mellom forskning og undervisning gir alle uttrykk for at denne er positiv og gjensidig forsterkende. Flere nevner at det gjennom undervisningsaktiviteter som klasseseksjoner, arbeidskrav og veiledning kan komme gode innspill til forskningen og at dette kan fungere som en idébase for dem. Oversikten som kreves over eget fagfeltet for å forelese kan også være fordelaktig for forskningen ettersom det kan føre til at man ser nye sammenhenger. Flere nevner at undervisningen gagnes av aktive forskere ettersom de alltid vil være faglig oppdatert og vil kunne bringe den nyeste kunnskapen frem. Noen av respondentene trekker også inn praksisfeltet som en viktig del av den vekselvirkningen de hevder er der.

Respondent 1: *”Det å undervise betyr at du har en frist hver uke. Det er veldig disiplinerende. Også skal du gi en oversikt over faget ditt til en gruppe studenter og den måten å jobbe på, at du skal gi en oversikt og holde tidsfrister, det gir deg en faglig sikkerhet og trygghet, og når du har gjort dette her noen år så skjønner du hva dette her er for noe og når du får den oversikten så kan du se sammenhenger og du kan lettere formulere forskningsproblemstillinger. Samtidig så er jo forskningen og da, det, det gir deg jo ny kunnskap som kan gli inn i undervisningen.”*

Respondent 3: *”Jeg synes at det på den ene siden er veldig viktig å teste kunnskap og diskutere kunnskap og drøfte med studenter, gjerne det som ligger ens forskning nær. Og på en annen side så er det i mange sammenhenger at studenter har gode iakttagelser eller linker eller ser sammenheng mellom forskjellige temaer som jo av og til kan ha god relevans i forskningsfeltet da. Det eneste som mangler i denne sammenhengen din det er jo forholdet også til bedrifter eller næringsliv.”*

Respondent 5: *”Jeg tror det er viktig i forhold til, fordi det er mekanismen, det er sånn jeg leser ting og så veileder jeg noen, og så sier jeg liksom ”her har jeg kommet over noe som er interessant”, også leser de litt mer på det så kommer de opp med noe som er enda litt mer.. altså hele den vekselvirkningen der er sånn man skal drive det framover og den tror jeg er viktig. Også dette her at man er pålagt undervisning, jeg trives veldig godt med undervisning,*

men det å måtte sette ord på det man prøver å forstå, og få andre til å kanskje få samme innsikt det er en veldig viktig del av det å reflektere og artikulere over hva man faktisk leser og holder på med, så den vekselvirkningen, jeg tror den er veldig sunn, veldig viktig.”

Gjennom våre intervjuer kom det frem at alle våre respondenter liker sin nåværende stilling, hvor forskning og undervisning kombineres. Det var likevel slik at ingen av respondentene kunne tenke seg en stilling som ren underviser da dette ville blitt for kjedelig for dem. Derimot kunne flere av respondentene heller tenke seg en ren forskerstilling. Noen av respondentene har også tidligere jobbet som forskere på fulltid.

Respondent 1: *”Jeg synes det er veldig artig med denne koblingen da, men jeg er en forskertype så jeg kunne leve godt med å bare forske.”*

Respondent 4: *”Jeg hadde ikke kunne tenkt meg å bare jobbet med undervisning for å si det sånn. Nei, jeg ville foretrukket å bare jobbet med forskning enn å jobbe bare med undervisning. Det gir ikke nok påfyll for det blir jo mye av det samme år etter år.”*

7.1.2 Diskusjon

Som tidligere nevnt sier Universitets- og høyskoleloven at undervisningen skal baseres på det fremste innen forskning, altså være såkalt forskningsbasert. Forskningsbasert undervisning har, som vi så i delkapittel 2.3, flere ulike fortolkninger. Felles for de ulike forståelsene er at undervisningen skal være basert på det nyeste innen fagfeltets forskning. Det er også våre respondenter enig i. Alle presiserer at en oversikt over eget fagfeltet er helt avgjørende for forskningsbasert undervisning. Blant respondentene er det en klar enighet om at det å være en aktiv forsker er vesentlig i denne sammenhengen. Dette skiller seg fra noen av de andre definisjonene, hvor det ikke stilles krav om at underviseren må være aktiv forsker for å drive forskningsbasert undervisning. I følge noen av disse definisjonene holder det at underviseren har tid til å lese seg opp på andres forskning. Våre respondenter vektlegger at en stor og viktig del av deres jobb er å holde seg oppdatert på forskningsfronten. De hevder dog at for å klare dette er det en klar fordel, noen mener også nødvendig, at du selv er aktiv forsker. Det er da du er i kontakt med fronten og virkelig kan forstå hva det handler om.

Informantene hevder at det på masternivå er større innslag av forskning og at dette blir en viktigere og tydeligere del av undervisningen jo høyere nivå man er på. Hyllseth (2001) sin tolkning av forskningsbasert undervisning ble presentert i Tabell 1 i delkapittel 2.3, og varierer i forhold til fag og nivå. Slik vi tolker det er respondentene langt på vei enig i at det på masternivå er nødvendig at underviseren selv forsker. Vi ser det slik at Hyllseth sin tabell, med skille på nivå og fag, er hensiktsmessig og at forskningsbasert undervisning vil og må praktiseres og tillegges ulik betydning avhengig av om det er snakk om bachelornivå, masternivå eller doktorgradsnivå.

Når det gjelder sammenhengen mellom forskning og undervisning er våre informanter enstemmige i å mene at denne er positiv og gjensidig forsterkende. Det kan likevel virke som om det er undervisningen som kvalitetsmessig gagnar mest på samspillet; *"Gode forskere gjør sånne ting [tar studenter med] hele tiden og det kommer jo studentene til nytte og det kommer kanskje forskningen til nytte."* Å ha undervisere som er aktive forskere innebærer en viss garanti for at undervisningen består av forskningsartikler av høy kvalitet og at foreleseren er oppdatert og reflektert rundt det han eller hun underviser i. Det kan likevel diskuteres om en faglig oppdatert forsker nødvendigvis utgjør en dyktig foreleser med evner til å formidle stoffet.

Respondentene våre mener også at forskningen deres har nytte av undervisningsaktivitetene. Dette kommer til syne ved at de uttrykker at det kan komme interessante ideer gjennom veiledning eller diskusjoner med studenter. Hvorvidt dette kan sies å øke kvaliteten på forskningen er derimot ikke klart. Informantene uttrykker også at sammenhengen er sterkere på masternivå enn på bachelornivå. Som presentert i delkapittel 2.4 er dette funn som samsvarer med tidligere kvalitative undersøkelser, som de gjennomført av Smeby (1998) og Jensen (1988).

En av våre respondenter mener at samspillet mellom forskning og undervisning kunne vært enda bedre. Respondent 5 viser til hvordan de store topp-publiserende forskerne i utlandet arbeider. *"På masternivå og på doktorgradsseminarer [...] så var det styrt av ordentlig ferske ting. Det synes jeg var veldig motiverende og jeg tror det da drar litt mer i samme retning."* I følge respondenten er det slik at de forskerne som publiserer mest også underviser. De sitter ikke bare med sin egen forskning, da ingen forskning opptrer i vakuum eller overlever uten å bli delt og anerkjent av flere. Problemet i Norge hevder respondenten kan knyttes til

byråkrati; *”Jeg må si i fra 1,5 år i forveien om hva som skal ligge i emnebeskrivelser, altså ting blir ganske rigid og byråkratisk.”* Måten å arbeide på som blir beskrevet å gjelde for topp-publisere i utlandet kan sies å ligge nærme det Humboldtske idealet som ble presentert i delkapittel 2.1, hvor underviserens egen forskning legger grunnlaget for forelesningene. Respondent 4 har tanker i samme bane: *”Vi har også nytte av det studentene gjør og kanskje kan bli enda flinkere til å trekke de inn i prosjekter og på ting som vi synes er spennende.”*

Alle våre respondenter uttrykker at de liker stillingen sin, altså en kombinasjon av undervisning og forskning. Samtidig er det ingen som kunne tenke seg en ren undervisningsstilling. Dette samsvarer med en av årsakene det norske Universitets- og høyskolerådet kom med i 2010 som forklaring til hvorfor det hevdes å være en sammenheng mellom forskning og undervisning. Det er relevant å skulle ta i betraktning om respondentenes ønske om å beholde en kombinert forsknings- undervisningsstilling er medvirkende til deres tro på en positiv og gjensidig forsterkende sammenheng. Som tidligere vist er det flere studier, deriblant metastudier, som finner ingen eller en negativ sammenheng mellom forskning og undervisning. Dersom dette skulle stemme vil det kunne være aktuelt å skille de to oppgavene i ulike stillinger. Dette vil i så fall kunne være med på å nå målene i Kvalitetsreformen om høyere kvalitet i henholdsvis forskning og undervisning, men ikke samspillet i forskningsbasert undervisning.

Oppsummering

Etter Hyllseth sin tabell virker våre respondenter langt på vei å være enig denne formen for klassifisering og tillegger forskningsbasert undervisning et liknende innhold, og de er ikke i tvil om at det er et positivt samspill mellom forskning og undervisning. Det virker også som om Humboldts tanker om nærhet mellom lærer og elev er noe respondentene kunne tenke seg mer av, noe som da trolig vil kunne bidra til et bedre samspill mellom forskning og undervisning.

7.2 Hypotese 2: *Det formelle systemet bidrar til et skille mellom forskning og undervisning og støtter ikke samspillet som kreves i forskningsbasert undervisning*

Vi vil her presentere de empiriske funnene som kan knyttes til det formelle systemet. Deretter vil vi ha en diskusjon knyttet opp mot hypotesen med utgangspunkt i insentivteori, NPM og finansieringssystemet. Belønning vil under denne hypotesen være av finansiell art dersom ikke annet presiseres.

7.2.1 Empiriske funn

For å skape struktur og oversikt i denne delen har vi valgt å kategorisere funnene etter tema. De kategoriene som vil bli brukt er Kvalitetsreformen og finansieringssystemet, belønning og FoU-tid.

Kvalitetsreformen og finansieringssystemet

Kvalitetsreformen legger grunnlaget for hvordan hverdagen til høyskoleansatte ser ut ved at de må fokusere på målet om bedre kvalitet i både forskning og undervisning. Reformen danner også, som nevnt, grunnlaget for det endrede finansieringssystemet og vi så på det som hensiktsmessig å avdekke hva respondentene tenkte om målene i reformen. Jevnt over mente alle respondentene at Kvalitetsreformen har to sprikende mål som nødvendigvis ikke alltid er like lette å kombinere i praksis siden det er to helt forskjellige måter å jobbe på.

Respondent 2: *”Jeg tenker jo at det har blitt litt sånn at man vil ha mer av alt da. Som Ole Brum; ”ja takk mer av det og ja takk mer av det” [...] Så jeg synes ikke man har vært flink nok til å prioritere. Gode styringssystemer skal ha prioriteter i seg som gjør at jeg som ansatt skal vite åssen skal jeg prioritere tida mi. [...] Det er jo ikke realistisk at plutselig skal alle bli bedre på alt”.*

Respondent 5: *”Hvis man skaper en verden hvor det liksom er to helt forskjellige mål som skal møtes så blir det et eller annet saus i midten som nødvendigvis ikke går til no. [...] Det er ikke noe i Kvalitetsreformen som gjør at det nødvendigvis skal gå galt, men det kan praktiseres sånn at man leverer liksom det obligatoriske undervisningen litt sånn halvmotivert og så skal man rydde plass til sin egen forskning, også blir det to motstridende interesser. Vekselvirkningen bør være heldig”.*

Alle respondentene uttrykte at de jobber lange dager, i helger og i ferier for å møte de kravene som stilles til forskning og undervisning.

Respondent 2: *"Kvalitetsreformen kom som et krav på oss. Det skulle være mer oppfølging av studentene, det skulle være sånn og sånn som var mye mer arbeidskrevende måte enn bare å kjøre forelesning og eksamen. Også kommer jo forskningskravet inn også og vi skal bli universitet. Så det er jo ikke bare sånn, prat i gangene. Så det gjør jo at mange jobber, må jobbe mer."*

Finansieringssystemet som ble gjennomgått i delkapittel 5.2 ble brukt som et utgangspunkt i intervjuene for å avdekke om de formelle insentivene støtter forskning og undervisning som to separate aktiviteter eller samspillet som forskningsbasert undervisning legger opp til. Det var ulikt om respondentene visste hvordan instituttet fikk pengebevilgning fra de tre komponentene, dog virket det ikke å påvirke dem i nevneverdig grad i deres daglig arbeid eller gjennom potensielle retningslinjer fra ledelsen. Alle respondentene var enig i at ledelsen ikke ba dem om å vektlegge den ene oppgaven over den andre og at det var viktig at alle ansatte både forsket og underviste.

Respondent 5: *"Nei man vektlegger egentlig det samme her som jeg opplever at man gjør andre steder. Du har plikt til undervisning, den skal du jo selvfølgelig gjøre, og så og så mye sensur og de tingene, også har du det andre det er forskningstid, det er mye mer selvstyrt og ingen som blander seg."*

I de fleste styringssystemer finnes det alltid muligheter for å manipulere systemet. Derfor ble det stilt spørsmål om komponentene kunne føre til en vridning i aktivitet for å oppnå høyere budsjettildeling. Det var flere av respondentene som uttrykte at målet om økt studentgjennomstrømning ikke påvirket kvalitetskravet når de vurderte studenter.

Respondent 2: *"Vi er veldig opptatt av å ikke justere kvalitetskrav ut i fra studiepoengsproduksjon. Det er at vi skal holde nivået vårt og det ligger jo en bevissthet rundt det siden studiepoengsproduksjon har blitt en indikator, som gjør at vi har valgt å ha ekstern sensor på alt for eksempel. For å sikre, være helt sikker på at det ikke skal påvirke oss for at flere skal stå for eksempel."*

Belønning

Alle tildelinger gjort i forskningskomponenten tilfaller instituttet som helhet. De fleste av våre informanter mente at det ikke er urimelig at instituttet belønnes for forskningsresultater siden det bygger oppunder fellesskapet innad. Nesten alle informantene var enige om at det i tillegg burde være en individuell belønning for publikasjoner siden det ofte innebærer at de må bruke mye av sin fritid. Det var flere som presiserte at belønningen nødvendigvis ikke behøver å være stor, men at det kan være mer en symbolsk sum for å vise at man lykkes med forskningen.

Respondent 1: *”Altså du skal premiere publikasjoner direkte, sånn at både på, jeg mener egentlig både på det personlige plan og at det går til instituttet for hver forsker er jo dels sin egen mann, men han er og en del av et fellesskap da. Derfor mener jeg også at, at instituttet som sådan skal premieres for publikasjoner.”*

Respondent 4: *”Jeg tenker jo kanskje man skulle fått litt selv fordi at man må jo bruke, for å lykkes med det må man bruke mye av fritiden sin på det altså, man må jo det. Det kommer ikke av seg selv liksom, så det er klart at litte grann, for vi er jo ikke akkurat høyt lønna sektor.”*

Selv om det er stor enighet om at individuell belønning for forskningsprestasjoner burde være en del av systemet, kommer også en av respondentene med en mulig uheldig konsekvens ved en slik praksis.

Respondent 3: *”Det finnes jo en del svakheter hvis man har veldig tydelig individuell lønn eller bonus på enkelt publiseringer. Av og til ser man det at hvis det både gis honorering i form av penger både for bøker og artikler så ser man den svakheten i at de samme ideene blir publisert ganske mange ganger i forskjellige tidsskrifter, i forskjellige bøker da.”*

Til tross for at det ikke gis individuell belønning var det flere av respondentene som mente at det likevel finnes individuelle muligheter i dagens system som belønner gode forskningsresultater på en mer indirekte måte.

Respondent 2: *"I praksis så er det jo litt sånn at man vil jo få mer tilgang når man søker om tilskudd til konferanser, vil gjøre ting, hvis man gjør en god forskningsjobb så vil man i praksis lettere få de pengene. Så det ligger på en måte en slags individuell mulighet i systemet."*

Respondent 1: *"Jaja, personlig insitament det kommer når du forhandler om lønn da, altså du har en variabel del på lønn og hvis du publiserer en del så kan du bruke det som argument og det er jeg jo klar over."*

Vi ser også at forskning danner grunnlag for karriere- og lønnsoppykk, men undervisning blir ikke belønnet formelt i samme grad.

Respondent 4: *"Insentivene er knyttet til forskning da, det er lite knyttet til undervisning, og det kan jo være en utfordring selvsagt. Men det meste er knyttet til forskning, at det er viktig at man får publisert ting."*

Respondent 1: *"For å bli førsteamanuensis og for å bli professor så må du vise til forskning, det er det det går på. [...] Så man sier jo at man premierer forskning også håper man på at det blir bra undervisning."*

En av respondentene var av en litt annen oppfatning, og mente at også undervisning ble premiært.

Respondent 3: *"Når det er sagt, så er det jo også slik da at fordi at både forskning og undervisning er viktig i en institusjon, så ser vi jo det at de ansatte som er flinke på undervisningssiden og dyktig med studenter, de har jo både en veldig god hverdag og samtidig så blir det nesten alltid honorert av sin institusjoner med forskjellige former for goder."*

Selv om forskning ikke gir belønning til den enkelte finnes det likevel muligheter i UH-sektoren til å tjene ekstra (utover fastlønn) ved å ta på seg andre typer oppgaver som eksempelvis å holde foredrag eller påta seg ekstern sensurering. Alle informantene var enig i at ekstern sensurering kan ha et finansielt motiv til hvorfor en velger å påta seg slike

oppgaver. Derimot mente de at størrelsen på belønningen ikke er stor i forhold til innsatsen som kreves.

Respondent 3: *”Ofte så er ikke betalingen så veldig bra i forhold til hva man kan tenke seg. Men det er viktig altså, det er klart og samtidig så er det jo hyggelig å få honorert for arbeidet. Vi skal ikke være så naive at jeg nødvendigvis ville gjort jobben hvis det ikke var betalt, men når jeg ser på prisen for eksempel på en bacheloroppgave eller en mastergradsoppgave så er det jo ikke så veldig godt betalt fordi jeg pleier å lese igjennom den oppgaven to eller tre ganger på forskjellige tidspunkter.”*

Våre respondenter svarte at de påtar seg ekstern sensurering hovedsakelig av bachelor- og masteroppgaver og ikke tar på seg volumsensur. De fleste av respondentene begrunnet valget med å påta seg ekstern sensurering som en mulighet til å holde seg faglig oppdatert, og at det på den måten kan gagne forskningsbasert undervisning. Flere av respondentene påpekte at de sensurerer fag hvor det ikke er riktige og gale svar, men at i fag hvor det finnes en fasit kan det være mer utbredt å ta på seg ekstern sensurering av finansielle årsaker.

Respondent 4: *”Jeg sensurerer noen masteroppgaver fordi studentene gjør jo mye bra forskning, de jobber ofte på større forskningsprosjekter, sånn at de kanskje jobber på en del prosjekter så du får litt sånn forskning inn på norske selskaper gjerne og mye kanskje relatert til din egen undervisning som du kan bruke. Og det er en veldig god måte å holde seg oppdatert på en del ting, fordi det tar tid. Hvis du er inne og underviser og jobber på for litt forskjellige områder og du skal hele tiden lese det nye som kommer ut så tar det jo en voldsom tid. Så gjennom å lese masteroppgaver så har jo de gjerne nye referanser og du holder deg gjerne oppdatert, så det er jo veldig interessant og nyttig da, pluss at det er jo nyttig i forhold til å sjekke kvaliteten på de masteroppgavene som gjøres her. Så det er veldig nyttig jobb å sensurere masteroppgaver synes jeg, synes det er veldig, veldig nyttig.”*

Respondent 2: *”Jeg påtar meg ekstern sensor, sensur av to grunner jeg. Det ene er at eh, er for å sjekke at det jeg holder på med holder mål. [...]. Det er en måte for meg å sjekke eh, og da får jeg en fagprat også med intern sensor og jeg ser nivået de ligger på. Og den andre grunnen er jo at jeg trenger også ekstern sensor selv, så da kan jeg også få noen tilbake når jeg trenger det. Så det er også sånn kollegial ting.”*

FoU-tid

Flere av respondentene uttrykte at forskning har fått et større fokus de senere årene på ØA-instituttet ved at det er etablert masterprogram og forskergrupper, noe som stiller større krav om å utøve forskningsaktiviteter.

Respondent 2: *"Det har endret seg litt. Når jeg kom hit så var det absolutt undervisning."*

Respondent 4: *"Mitt inntrykk er at kravene til forskning har økt også gjennom det at man har master og at det er større krav til forskningsbasert undervisning på masternivå enn det er på bachelornivå."*

En del av arbeidstiden til de ansatte skal brukes til forskning og flere av respondentene uttrykte at det er viktig at den tildelte forskningstiden faktisk brukes til forskning og ikke til andre oppgaver.

Respondent 5: *"Det ligger i stillingsbeskrivelsen til alle altså, vi har forskningstid og jeg blir gretten når det tas ut i ekstra fritid eller ekstra lønn fordi man sensurerer eller gjør ting andre steder, man skal faktisk produsere den forskningen man er betalt på, og om vi da gidder å jobbe ekstra, publisere mer eller ta på oss annet lønnet arbeid, det er helt greit, det er noe av den friheten som skal ligge i dette, men det skal være absolutt krav om at man skal levere det som er minimum, gjerne mer."*

Respondent 3: *"Det er jo klart, det er jo i vårt yrke da hvis man ikke er opptatt av forskning fra den siden i det hele tatt så er det jo klart det at hvis du omsetter all forskningstiden i, enten ved å holde flere kurs eller jobbe mer eller sånt, så er det jo fullt mulig å spe på ganske godt på lønna hvis man er på den menyen, men da er det klart at det er jo litt som å pisse i buksa for å holde varmen fordi du greier ikke over tid å tilegne deg ny kunnskap eller jobbe med det."*

I det tidligere nevnte møte vi hadde med Knut Røang (kontorsjef på SAM-fakultetet) kom det frem at fra 2015 stilles det krav om antall publiseringer for å beholde den tildelte FoU-tiden. For en professor er kravet minst 3 publiseringer på tre år, mens for en førsteamanuensis er det 2 publiseringer over samme tidsperiode. Alle respondentene mente at det er helt legitimt at det stilles krav om publiseringer ettersom en del av arbeidstiden skal brukes til

forskningsaktiviteter. Et moment som flere trakk opp var at det er positivt at tidsperioden som legges til grunn er over flere år da forskning ofte går i sirkler hvor man kan ha mange publiseringer ett år for så å ikke ha noen på flere år. Noen av respondentene stilte spørsmål med hvordan systemet skal praktiseres, og at det ikke nødvendigvis bare er antall publiseringer som burde være retningsgivende, men at man også ser på hva man har prøvd å få til i perioden.

Respondent 5: *”Et veldig godt paper som kanskje er banebrytende kan ta ganske lang tid å få inn i en journal fordi det er kontroversielt og da må man jo, da vet man jo at man har jobbet, at man har sendt dit, fått det i reject. Kan ikke miste det da, men hvis man liksom sånn har ikke satt i gang noen nye prosjekter på fire år. Det går jo ikke.”*

I ytterste konsekvens kan man miste FoU-tiden dersom man ikke publiserer. Respondentene var jevnt over enig om at hvis man mister tiden vil man også miste linken mellom forskning og undervisning som forskningsbasert undervisning krever. Derimot, som også flere av respondentene påpekte, virker det ikke å være vanlig at man mister FoU-tiden.

Respondent 5: *”Jeg tenker at det er jo et sterkt institusjonelt signal om at da bør du velge et annet karrierespor, lektor, dosent biten for da har du slitt så lenge med å komme i gang med forskning, da er det kanskje ikke det du er eslet for. Eller du er kanskje ikke eslet for å være i en karriere her i de neste 30 årene hvis du nettopp ikke evner å gjøre det. Og den ”up and out” er jo jeg helt inne forstått med fra konsulent og alt mulig annet, og jeg synes den bør applye her og. Dette er ikke noe pensjonisttilværelse, det er meget kunnskapsintensiv virksomhet. Men jeg tror igjen at det ikke skjer altså, [...], for jeg bare tenker; styr på resultater, gi bonus hvis noen gjør noe bra, og jeg er ikke så bekymret for at folk som ikke leverer blir satt til å gjøre noe annet, det synes jeg er helt naturlig jeg.”*

I motsetning til finansieringssystemet som baserer tildelingen i forskningskomponenten på blant annet vitenskapelig publiseringspoeng bruker ØA-instituttet antall publiseringer for å vurdere om ansatte får beholde den tildelte FoU-tiden. Alle respondentene var enig om at det er vanskelig å måle forskning og kvaliteten på den. Hva som er best å bruke av publikasjonspoeng eller antall publiseringer var det ulike oppfatninger om blant respondentene.

Respondent 4: *"Jeg tror jo det kanskje er bedre med antall publiseringer da, for publiseringspoeng lages jo... Hvis man skriver tre stykker og man samarbeider jo som regel med noen, så får man jo egentlig nesten ingen poeng og man har lagt kanskje mye jobb i det for det."*

Respondent 1: *"Det er vanskelig å telle forskning. Det, så, så jeg er nok stemt på å bruke flere typer metoder. Publikasjonspoeng, men og publikasjoner, så begge deler er, er viktig."*

Respondent 2: *"Det eneste som jeg er litt sånn kritisk til publiseringer, og det er veldig stor forskjell om du skriver alene eller sammen med andre. Så det er vel min kommentar at man må være veldig sånn nøye med hva man har opp for kriterier for det vil styre atferd. I ytterste konsekvens så kan det hvis jeg får beskjed om to publiseringer og det ikke er spesifisert, så må jeg da prioritere heller to som ikke er så vanskelig å komme inn på enn en som er super vanskelig, men der er vi ikke. Vi tenker ikke sånn på dette instituttet. Vi tenker kvalitet. Så det jeg har å si at det bør ikke være, det bør være realistisk og det bør, må tenke nøye igjennom åssen kriterier og det bør være langsiktig."*

Å bruke antall publiseringer kan, i følge en av respondentene, føre til uheldige konsekvenser ved at noen forsøker å lure systemet.

Respondent 1: *"Av og til så kan man lure på om man ikke får flere publikasjoner om man jobber sammen med andre. Og det er jo sånn, jeg er jo kjent med at folk danner sånne ringer som man tilhører en ring så skriver en artikkel så får en navnet sitt på fem andre publikasjoner."*

7.2.2 Diskusjon

Vi har her valgt å dele teksten inn i 4 hoveddeler før vi gir en oppsummering.

Individuell versus kollektiv belønning

Insentiver sier noe om hva som blir verdsatt i organisasjonen. En av dimensjonene ved belønning som ble trukket frem i kapittel 3 var skillet mellom å belønne på gruppe- eller individnivå. For instituttet har forskningsresultater betydning for størrelsen på forskningskomponenten de tildeles, men som nevnt mottar den enkelte ansatte ingen direkte belønning for egne resultater. Denne måten å belønne på kan ha flere positive sider ved at det

for eksempel kan skape større lojalitet, forpliktelse og psykologisk eierskap. Alle respondentene er jevnt over fornøyd med systemet slik det praktiseres i dag og mener at det bidrar til å bygge oppunder fellesskapet ved at det den enkelte presterer kommer alle til gode. Dette kan føre til at man i større grad ønsker andre å lykkes. De mener også at belønning på instituttnivå kan bidra til å redusere konfliktnivå innad. En utfordring med å belønne på gruppenivå er det såkalte ”gratispassasjer” problemet, som vi var inne på i delkapittel 3.2.2. Forskergruppene ved instituttet ble i utgangspunktet opprettet for å stimulere til økt forskningsaktivitet, men slik vi ser det kan det også bidra til å motvirke et eventuelt gratispassasjerproblem. Forskergruppene blir synlige i miljøet og det blir enklere å se hvem som aktivt bidrar til forskningsaktiviteter som kan øke tildelingen i forskningskomponenten. Det er likevel ingen av våre respondenter som på individnivå uttrykker at det er noen form for gratispassasjerproblem ved instituttet. Slik vi oppfatter det fra våre respondenter er forskergruppene et positivt tilskudd i hverdagen som skaper et større forskningsfokus innad på instituttet, men ikke noe man blir sett ned på for å ikke delta i.

Selv om våre respondenter uttrykker tilfredshet med at forskningsresultater belønnes på instituttnivå, er det flere som påpeker at en individuell belønning ikke hadde skadet. Det hadde da blitt en større sammenheng mellom egen innsats og belønning. Mange av respondentene sier at de bruker mye av fritiden sin på forskningsaktiviteter og kan oppleve at det å ikke få belønning for strevet kan føles litt urettferdig. De påpeker likevel at den eventuelle belønningen ikke trenger å være stor, og i så måte ha en mer symbolsk mening.

Selv om forskningsresultater per nå ikke belønnes individuelt mener flere av respondentene at det finnes muligheter i systemet som premierer gode forskningsresultater indirekte. Blant annet fremmer de at karriere- og lønnsopprykk bygger på resultater innen forskning. For en økonomisk rasjonell person vil det å da fokusere på forskningsaktiviteter være lønnsomt og føre til en vridning i prioritering. Respondentene viser til at også gode forskningsresultater lettere gir tilgang på midler for å blant annet reise på konferanser og starte nye forskningsprosjekter. Respondentene uttrykker at de er klar over mulighetene som ligger i systemet og bruker dette bevisst i forbindelse med blant annet lønnsforhandlinger og ved søknad om midler.

Slik vi ser det kan det være en fare ved å skulle belønne på individuelt nivå for forskningsprestasjoner. Som prinsipal-agent teorien fremmer, vil det å belønne en aktivitet være styrende på agentens handlinger. En av respondentene mener at det å belønne publikasjoner på individuelt nivå kan føre til at mer eller mindre de samme ideene trykkes i flere ulike kanaler. Det vil også være et problem dersom en forventet belønning fører til at den ansatte velger å prioritere forskningsaktiviteter over undervisningsaktiviteter. Som vi gjennomgikk i delkapittel 3.2.4 samsvarer dette med Kerr (1975) sine tanker om vridningseffekt. Han mener at manglende belønning av undervisningsaktiviteter kan føre til at de ansatte vrir sine aktiviteter mot forskning. I tillegg mener han at fokuset på forskningsresultater ved ansettelse også kan begrunne hvorfor den enkelte velger å prioritere forskning over undervisning.

Manglende belønning for undervisningsaktiviteter

Alle respondentene gir uttrykk for at insentivene de opplever i hverdagen er knyttet til forskningsaktiviteter, noe som kan være en utfordring. På ØA-instituttet er det ingen formelle insentiver som er knyttet opp mot undervisningsaktivitetene. For instituttets del er det undervisningskomponenten som er av betydning og slik sett kan vi tenke oss at det for dem er viktig med ansatte som har fokus på studentprogresjon. Ved andre institusjoner ser vi at dyktige undervisere belønnes med priser som ”årets foreleser” og ”årets veileder”. Dette vil kunne være en måte for instituttet å sette fokus på undervisningsaktiviteter. Det faktum at undervisningsaktiviteter ikke er tilknyttet noen formelle insentiver anser vi som et problem. Det kan ikke være gunstig for forskningsbasert undervisning med et system som utelukkende belønner forskningsaktiviteter.

En av respondentene mente at selv om det ikke finnes formelle insentiver knyttet til undervisningsaktiviteter blir dyktige undervisere ofte indirekte belønnet av sine institutter. Belønningen vil ofte være uformell og skjønnsmessig og gjerne ikke av finansiell art. Et mulig problem med en slik praksis, dersom en legger tanker basert på Homo Economicus til grunn, er at den manglende formaliseringen av forventet belønning fører til at den enkelte likevel vil prioritere aktiviteter hvor belønningen er sikker.

En konsekvens ved å bruke resultatbasert belønning er ”gaming”, noe som ble gjennomgått i delkapittel 3.2.2. Slik utdanningskomponenten er bygd opp er det lønnsomt for instituttet å ha studenter som består sine fag på normert tid. Det innebærer at instituttet er avhengig av å ha

gode forelesere som verdsettes av studentene, noe som vil si at foreleseren kan formidle og engasjere. Vi kan spekulere i om ledelsen vil gi forelesere som er upopulære blant studentene mindre undervisningstid for å minske eller unngå støy fra studentene. I systemet finnes det altså muligheter for å bryte ned samspillet i forskningsbasert undervisning ved at man fratar enkelte en del av arbeidsoppgavene. Et annet moment vi også kan tenke oss er at de som er dyktige til å undervise og som blir godt likt av studentene kan bli sterkt oppfordret til å påta seg mer undervisning enn det de i utgangspunktet er pliktig til. Følgelig vil de da ha mindre tid til forskning. Konsekvensen av dette viser et system som ikke støtter samspillet i forskningsbasert undervisning.

Et annet problem som kan oppstå i forbindelse med utdanningskomponenten er at instituttet øker studentgjennomstrømningen ved å senke kvalitetskravene. Som vi så fra Strehl, Reisinger og Kalatschan (2007) sin undersøkelse var det flere som hadde en bekymring for nettopp dette. Respondentene våre virker å være klar over problemstillingen, men gir klart uttrykk for at kvalitet kommer først og at det ikke er aktuelt å godkjenne kandidater ved å sette en "E for egentlig stryk".

Mulighet for ekstra inntekt

Selv om det ved ØA-instituttet ikke gis individuelle belønninger for å spe på grunnlønnen, er det likevel muligheter for å tjene ekstra ved å holde ulike foredrag, kjøre ekstra kurs eller ta på seg ekstern sensurering. I samsvar med prinsipal-agent teorien, antar vi at dette kan føre til at ansatte som ønsker en ekstra inntekt prioriterer slikt arbeid over for eksempel undervisningsaktiviteter (utover plikt) eller forskningsaktiviteter. At systemet åpner for denne muligheten mener vi ikke vil være fordelaktig for forskningsbasert undervisning. Funnene våre stemmer derimot ikke med våre antagelser. Våre respondenter uttaler at det finansielle aspektet ikke er styrende for deres valg om å påta seg ekstern sensurering. De fremmer at det heller er snakk om et ønske om å holde seg oppdatert på den nyeste forskningen, som de mener studentoppgaver ofte benytter seg av, og at det er en fin måte å kvalitetssikre sitt eget arbeid på, opp i mot andre institusjoner. Dette er begrunnelser vi mener vil kunne bidra positivt til forskningsbasert undervisning. Det kommer likevel frem i intervjuene at det ikke er sikkert at ekstern sensurering hadde vært like aktuelt dersom det ikke var noen belønning involvert, selv om fortjenesten er liten i forhold til arbeidet som kreves.

Våre respondenter mener det kan være en forskjell i forhold til hvilke type fag man sensurerer i. For volumsensur i rene økonomiske fag påpekes det fra respondentene at den finansielle belønningen kan være en større drivkraft da dette arbeidet oftere kan sees på som mer rutinepreget og mindre komplekst. Det vil være enklere å sensurere 200 oppgaver hvor svaret enten er rett eller galt enn det vil være å sensurere 200 oppgaver uten noen form for fasit. Dette samsvarer med funn presentert i delkapittel 3.2.4 at det for enkle oppgaver er en positiv korrelasjon mellom individuell belønning og ytelse (Jenkins Jr et al. 1998; Stajkovic og Luthans 2003; Weibel, Rost og Osterloh 2010).

Som våre respondenter fremmer er en del av friheten i deres akademiske stilling nettopp at de har muligheten til å ta på seg oppdrag fra andre institusjoner og ekstern sensurering. Noen mener likevel at det kan være et problem med at enkelte påtar seg for mye av denne typen arbeid, noe som går ut over deres forsknings- og undervisningsaktiviteter. I slike tilfeller vil mulighetene for å tjene mer være ødeleggende for forskningsbasert undervisning.

Kravet om publiseringer

Som vi ser fra presentasjonen av våre empiriske funn stiller instituttet krav om antall publiseringer for at de ansatte skal få beholde sin FoU-tid. Alle respondentene mener det er legitimt at det stilles krav og har ingen problemer med denne praksisen. Det må likevel presiseres at dette er en ny ordning og respondentene gir uttrykk for at praksisen muligens ikke er tatt i bruk ennå. De hevder også at måten det eventuelt vil bli praktisert på er av stor betydning for hvordan de vil forholde seg til kravet.

Selv om alle respondentene er enig i at det burde stilles krav i forhold til produksjon av forskning har de delte syn på hvordan dette skal måles. Alle respondentene er enig i at kvalitet i forskning er vanskelig å måle og særlig så vi forskjeller i deres meninger i forhold til om antall publiseringer eller publiseringspoeng var det mest hensiktsmessige målet. Flere av respondentene uttrykker bekymring ved at det er antall publikasjoner som måles. Det blir blant annet trukket frem hvordan dette i pressende situasjoner kan føre til at man ser seg nødt til å prioritere kvantitet over kvalitet. Dette vil absolutt ikke være gunstig for hverken kvaliteten i forskning eller forskningsbasert undervisning. Et annet problem som nevnes ved bruk av antall som målevariabel er etablering av såkalte forskerringer. Forskerringene fungerer slik at man skriver en artikkel og fører opp de andre medlemmenes navn mot at disse gjør det samme for deg. Det vil si at man ved å kun skrive én artikkel plutselig står oppført

med for eksempel fem. Dette er også noe som argumenterer mot eventuell bruk av antall refereringer som målevariabel, da man også kan bli enig om å alltid referere til hverandre. De overnevnte problemene kan tale for at publikasjonspoeng vil være en bedre målevariabel. Publikasjonspoeng er i større grad ment å vise til kvaliteten på publiseringen, selv om også noen av respondentene påpeker mangler ved dette systemet. En av respondentene uttrykker også at det kan være svært vanskelig å nå riktig antall publikasjonspoeng dersom man i stor grad publiserer med andre, da det for hver artikkel ikke blir mange poeng til hver.

Etter vår mening er det ikke bare problemer knyttet til hvordan forskning skal måles som må diskuteres. Slik vi ser det kan praksisen med å frata de ansatte FoU-tiden i seg selv være problematisk. Som flere av respondentene påpeker kan publiseringer komme i bølger, hvor man i en periode får publisert flere artikler, mens man i en annen periode kan ha en lengre tørke. Dersom man mister FoU-tiden sin vil det å få publisert bli enda vanskeligere. Dette fører helt klart til at linken mellom forskning og undervisning forsvinner. Dersom dette er en praksis som skal gjennomføres mener vi også at den ansatte må miste sin undervisningsplikt på masternivå. Dette er klart noe som vil være kontroversielt i et land som Norge, hvor degradering ikke er vanlig praksis. Men dersom det er viktig for forskningsbasert undervisning på masternivå at foreleseren er aktiv forsker vil det ikke være riktig å beholde personen som foreleser på dette nivået. I tillegg er det også slik at dersom den ansatte skulle miste sin FoU-tid vil det naturligvis bli en større undervisningsbelastning på personen. Dette fører igjen til at en større andel av studentene blir forelest av en "ikke-aktiv" forsker, noe som strider mot det våre respondenter selv mener er en viktig del av hvordan forskningsbasert undervisning skal praktiseres på masternivå. Om degradering er den rette veien å gå er ikke gitt, men at publiseringskravet i seg selv er holdbart for å støtte forskningsbasert undervisning, stiller vi oss tvilende til.

De formelle kravene som stilles til FoU-tiden mener vi kan komme av økt fokus på forskning gjennom at forskningskomponenten belønner resultater innenfor dette og gjennom ønsket om sterkere kontroll over ansattes tidsbruk. Det å ha effektive ansatte som skaper resultater kan ses i sammenheng med NPM-reformene som har preget sektoren som helhet. Myndighetene stiller ikke bare krav om effektivisering av institusjonene, men HiOA og ØA-instituttet stiller også krav til den enkelte ansatte. Respondentene våre hevder også at det har blitt et større fokus på forskningsaktiviteter blant annet på grunn av rekrutteringen til instituttet,

opprettelsen av forskergrupper og at masterprogrammet krever nærmere tilknytning til forskning enn bachelorprogrammet.

Oppsummering

Kvalitetsreformen danner, som tidligere nevnt, grunnlaget for hvilke mål som skal forsøkes oppnådd og derav hvilke insentiver som ligger i systemet. Slik vi oppfatter det er det formelle systemet og måten å belønne på i stor grad basert på tanker om det økonomisk rasjonelle mennesket. Problemet med dette er at systemet da legger opp til en prioritering av forskningsaktiviteter for den enkelte ansatte. Dette er ikke noe som vil fremme hverken økt kvalitet i undervisning, som jo er ett av målene i Kvalitetsreformen, eller samspillet i forskningsbasert undervisning. Det vi likevel ser fra våre empiriske funn er at mange har et stort fokus på undervisningsaktiviteter og i mange tilfeller prioriterer dette over forskningsaktiviteter og potensielle finansielle belønninger.

7.3 Hypotese 3: Indre motivasjonen er styrende for akademikers atferd

Vi vil her gjennomgå de empiriske funnene knyttet til motivasjon før vi vil diskutere funnene i lys av selvbestemmelsesteorien og tidligere empiriske undersøkelser.

7.3.1 Empiriske funn

Presentasjonen av resultatene vil her deles inn etter forhold som hører til eksterne faktorer (slik som omgivelser, kultur og arbeidsmiljø) og forhold som handler om den enkeltes motivasjon (egen motivasjon, indre faktorer og personlige forhold).

Eksterne faktorer

På ØA-instituttet oppleves arbeidsmiljøet som svært bra. Flere av respondentene påpeker at dette er ganske uvanlig i akademiske miljøer og at de andre steder har opplevd langt større grad av spisse albuer. De uttrykker også at et godt arbeidsmiljø er viktig for dem og påvirker deres arbeid.

Respondent 2: *”Ja, det synes jeg er veldig bra. Rett og slett. Det er ja... det har vært uvanlig bra tror jeg til å være sånn akademisk institusjon da. Men for meg er det viktig. Ja. Og vi lever, og være akademiker er ganske sånn prestasjonsjobb. [...]. Jeg tror at du, for over tid å utvikle deg faglig og pedagogisk så er du avhengig av et godt arbeidsmiljø for å dele erfaringer, for å kunne ta opp ting.”*

Respondent 4: *”Veldig støttende og veldig åpent og veldig hyggelig. Så det, det synes jeg er veldig positivt. Man gir hverandre råd og man kan diskutere og få tilbakemeldinger og bruke hverandre, så jeg føler ikke det er sånn som det er mange plasser, akademiske miljø kan være ganske tøft da for det er jo et veldig selvstendig miljø og det er ganske kompetitivt.”*

Respondent 5: *”Nei her synes jeg folk er veldig rause og... ja, ålreite med hverandre og det er ikke normen i forskningsinstitusjoner... jeg har vært andre steder hvor man er ordentlig kjipe mot hverandre og mye baksnakking [...] og det skjer overalt, men her har jeg vært helt skånet for det og det er så godt.”*

Våre informanter opplever miljøet som å være svært egalitært, og mener det er typisk for Norge. Forskjellen på en professor og en førsteamanuensis i forhold til status i gruppen opplever de at ikke er tilstede, og det kan like gjerne være en førsteamanuensis man ser opp til. Statusen i gruppen kommer av kompetanse og ikke nødvendigvis stillingstittel.

Respondent 2: *”Nei, jeg opplever oss egentlig som ganske egalitær altså. Det gjør jeg. Som sånn miljø at det er ikke noe særlig, det er ikke godtatt, altså det er ikke noe vits å komme her å være noe sånn ”primadonna” professor altså.”*

Respondent 3: *”Vi er jo i, altså i Norge generelt da, så har vi ganske egalitære verdier og det er klart det finnes noen professorer ved noen institutter som er veldig flinke og veldig velrenommerte og som på en måte er dominerende i sitt felt. [...] som helt klart er enere på sitt felt og derfor har jo veldig høy status, men det vi nok ser generelt i det ganske land er at det finnes eh veldig dyktige førsteamanuenser som nødvendigvis ikke blir eller vil bli professorer.”*

Respondent 5: *”Det er klart at å være den som kan hjelpe noen andre, det vil alltid være noe i bytteforholdet der som gir en form for status. Og at det er noen sånne som man legger merke til er flinkere, det, det er det jo.”*

En annen statusforskjell det er naturlig å ta opp er forskjellen mellom forskning og undervisning. Som vi så under presentasjonen av funnene i hypotese 2 mener de fleste at undervisning står sterkt ved instituttet, men at instituttet er midt i en endringsprosess hvor

forskningsaktiviteter blir tillagt stadig mer vekt. Det er også en respondent som gir uttrykk for viktigheten av å være en dyktig underviser for å ta del i det sosiale fellesskapet ved instituttet.

Respondent 1: *”Det går innpå en når studentene er misfornøyde og det er sukking i salen også.. alle merker det altså. Du liker det ikke, og ser at studenten forsvinner og blir færre og færre. Men det, nei, det er ikke noe gøy. Og, og de som opplever dette her verst de blir, hva skal jeg si, de blir ikke noe verdsatt medlem av kollektivet.”*

I forlengelsen av dette er det en av våre informanter som poengterer hvordan verdigrunnlaget spiller inn på hva som blir verdsatt av kollektivet og hvordan dette kommer til syne.

Respondent 3: *”[...] institusjonene er jo veldig avhengig av å også ha folk som er gode til å levere på undervisningssiden, men selvfølgelig eh, institusjoner varierer da i forhold til verdigrunnlag og sammensetning av personalet i hvordan dette også synliggjøres gjennom sosial aksept og sosial prestisje da.”*

Respondentene gir uttrykk for at det på instituttet er stor respekt for hverandres arbeid, og at den enkeltes faglige forfølgelse må godtas og prioriteres over at verdier og meninger skal internaliseres internt.

Respondent 5: *”Altså hva er det man skal være opptatt av? Den interne integreringen eller det å på en måte passe på at man er faglig spiss i forhold til resten av verden? Og dette er, altså selv om vi er ett institutt med alle fagene representert så er jo det store fagmiljøer i en internasjonal sammenheng. Så alle de som jobber på sitt fag må jo få lov til det.”*

Når respondentene fikk spørsmål om å uttale seg om anerkjennelse og om de verdsatte anerkjennelse fra fagfeller eller kolleger på instituttet mest var det flere ulike svar. Noen hadde vansker med å skulle rangere, mens det for andre kom klart til uttrykk at det er anerkjennelsen blant fagfeller og det du produserer av forskning som er av betydning.

Respondent 1: *”Til syvende og sist, skal du være noe i ditt fag da, så må du produsere, du må være med.”*

Respondent 2: *"Du vurderer så forskjellig at, for å få anerkjennelse fra fagfeller det er liksom fagstolthet da, men det er kjekt, veldig kjekt. Men å få en klapp fra en kollega er jo også ekstremt hyggelig. [...]. Det er klart at for å holde det gående på forskninga så er faglig anerkjennelse viktig."*

Respondent 5: *"Det er jo mer utviklende for meg, [...], som forsker så er man jo del av en internasjonal diskurs om et eller annet faglig problem og det er jo de som deltar i den diskursen, det er jo mine primære publikum da."*

Vi var også interessert i å undersøke om våre respondenter opplevde noen form for sosialt press i hverdagen og om dette hadde påvirkning på deres arbeid. Flere av respondentene mente at det er de individuelle ønskene som er styrende på deres valg. Flere var også inne på at nettverket utenfor instituttet gjør at de interne forholdene faller litt i bakgrunnen.

Respondent 3: *"Ehm, jeg tror ikke det. For jeg tror individuelle forskjeller og utgangspunkt ehm, ståsted er, har større forskjeller i seg enn hva arbeidsmiljø faktisk har og da innflytelse og regjerende makt over den enkelte."*

Respondent 2: *"Vi har så mye relasjoner utenfor her, i Norge og internasjonalt, og vi sitter og skriver sammen, vi er på konferanse, vi har så mye som foregår som ikke har noe med det her og gjøre."*

Motivasjon

Alle våre respondenter har vært i UH-sektoren i mange år, noen mer eller mindre hele sin yrkeskarriere. Flere forteller at årsaken til at de havnet i denne sektoren var på grunn av tilfeldigheter. Attraktive sider ved sektoren som blir trukket frem er den store friheten de har, både i forhold til det faglige, hvordan de ønsker å legge opp fagene sine, forelesninger, pensum, eksamen osv., og hva de ønsker å forske på. Flere setter forskningsmulighetene de har i UH-sektoren opp mot oppdragsforskning, hvor de i UH-sektoren kan velge hva de ønsker å forske på og får muligheten til å fordype seg i det over tid. Flertallet mener også at muligheten for stadig læring er veldig viktig og positivt. En av respondentene nevner også at det er svært attraktivt at det i perioder uten undervisning er mulig å jobbe fra andre steder enn kontoret.

Respondent 1: *"Det er det å, lysten til å lære, rett og slett altså, nysgjerrighet og gleden over å finne ut av ting."*

Respondent 4: *"Min drivkraft har alltid vært å lære noe nytt, det har ikke vært en sånn, et karrieremål. [...]. Så jeg liker den her friheten du har i, i dette yrket da."*

Respondent 5: *"[...] det er greit vi har undervisningsplikt osv., men det er ganske stor frihet til hvilke ting man skal forske på. Jobber man i oppdragsforskning eller i konsulentverden så lærer man veldig mye, men tiden tilhører, tiden til å velge hvilke type temaer man ønsker å fordype seg er mye mindre."*

Ettersom vi har valgt å fordype oss på ett institutt var det viktig for oss å finne ut av hva som motiverte den enkelte respondent i den jobben de har nå, altså ved ØA-instituttet. Flere nevner her at kombinasjonen med undervisning og forskning er noe de finner veldig motiverende. Friheten de har i arbeidshverdagen er høyt verdsatt og læringsmulighetene stillingen gir dem er svært motiverende.

Respondent 2: *"For meg er det det er akkurat den kombinasjon som er uslåelig altså. Jeg vil bruk det. For det er jo ganske spesielt å få lov til."*

Respondent 3: *"[...] akkurat som at det er et gode å levere god undervisning fordi det gir en god følelse, både for en selv og for studentene, eh at de har en god dag, slik er det også med forskning da. Når du jobber med noe du synes er gøy så gir det en følelse av velbehag og kunnskapsutvikling."*

Respondent 5: *"Det å være travel og ha en bratt læringskurve er absolutt det som motiverer meg mest og jeg søker jobber hvor jeg kan gjøre det. Jeg ville ha sluttet hvis, altså hvis jeg skulle kjøre det samme kurset i 20 år."*

I forhold til motivasjon kom respondentene med mange eksempler på hva de verdsetter og det dukket opp flere historier i løpet av intervjuene som eksemplifiserer deres motivasjon. Flere påpekte blant annet at de stadig gjør endringer i pensum og forelesninger selv om dette ikke er noe krav og gjør at de selv får mer arbeid.

Respondent 4: *”Så forskningsmessig så hadde det kanskje vært bedre å bare kjørt samme, men jeg gjør noe forandringer hele tiden.”*

Respondent 5: *”Og det er knyttet til status i de miljøene, og det tror jeg er mye av motivasjonen til at de jobber hardt for å komme dit og, fordi alle vil være de som blir sett på som en naturlig medlem i gruppen som får lov å være med i diskursen. Det er det det egentlig handler om ikke sant, det handler om tilgang på å være med i de foraene, hvor man diskuterer det man faktisk faglig brenner for.”*

Noen av respondentene knytter motivasjon til identitet, hvordan den enkelte måler sin egen verdi og viktigheten av å bygge sitt eget merkenavn. Det handler da i grove trekk om egenmotivasjon og hvem man er.

Respondent 5: *”[...] hvis du tar på deg å få en stor internasjonal konferanse til høyskolen, det jo fantastisk for høyskolen, det betyr jo bare det at du jobber to jobber da det året før den skal være, hva er vitsen liksom hvis du tenker monetært, men folk gjør det igjen og igjen og igjen og hvorfor; fordi dette er knyttet til deres egen brand building, det er en investering, markedsprosjektet går på deg selv og eh du får masse nye kontakter, det er spennende, du lærer av det og du blir synlig i fagmiljøet [...]. Det atte det, for meg så er det min egenutvikling og det jeg investerer i meg selv, jeg er jo et brand, jo flere ganger mitt navn kommer på en artikkel og folk begynner å referere til meg og jeg treffer dem på konferanse [...], da kan jo jeg egentlig bytte arbeidsgiver for da er jeg blitt mitt eget brand ikke sant, jeg har jo investert i meg selv. Så det, det er på en måte veldig ehm, jeg er ganske selvgående, det er ganske mye egenmotivasjon til eh at jeg har lyst til å jobbe hardt.”*

Respondent 4: *”Det er klart at når vi sender inn artikler, det er jo veldig mye negativt, altså du får jo mye negative tilbakemelding, så hvis man ikke evner å ta imot det, man må evne å motivere seg selv. Hvis man ikke gjør det så knekker man fort.”*

Respondent 5: *”Hva er det vi knytter selvtilliten eller selvfølelsen eller hele vårt virke til, det er jo å ha en eller annen faglig integritet og liksom sånn, og hvis noen da trekker din faglighet i tvil eller altså sånn og baksnakker deg sånn at du ikke kan, så kan det være ganske ødeleggende.”*

I forlengelse av overnevnte sitat ser vi også at det å være oppdatert på faget sitt er viktig for identiteten deres.

Respondent 4: *"Du vil jo gjerne ha kontrollen på det du skal undervise om og kunne svare på ting [...]."*

Respondent 5: *"[...] identiteten vår knytter seg til at vi kan noe, at vi er oppdatert, at vi ikke har blitt udatert, at vi blir anerkjent for at vi har gjort noe bra ikke sant, det er det som driver oss [...]."*

Alle respondentene gir i ulik grad uttrykk for at deres motivasjon er basert på andre ting enn finansiell belønning. De påpeker at dersom det var penger som var viktig for dem hadde de hatt andre jobber.

Respondent 2: *"Jeg tenker at hvis penger var veldig viktig så hadde jeg ikke vært her. Det er alternative jobber innen de fagene vi har som er så mye høyere."*

Respondent 5: *"Jeg sier til meg selv når noen ringer meg; vi har et kurs, dette vet vi du kan, kan du ta denne oppgaven eller kurset? "Ja selvfølgelig skal jeg gjøre det", og hvis jeg teller sånn timebetalingen der så er det mye annet i livet jeg kunne ha gjort. [...] min motivasjon for å gjøre det er noe helt annet enn den finansielle."*

På spørsmål om deres indre motivasjon svarer alle respondentene at det er dette som er deres virkelige motivasjon.

Respondent 3: *"Jeg er klart indre motivert for mitt arbeide."*

Respondent 4: *"Siden jeg ikke er drevet av, jeg er ikke drevet av prestasjoner som, annet enn mine egne, jeg kan bli sur på meg selv hvis jeg ikke får ting til, det blir jeg. Jeg kan bli veldig skuffet over meg selv."*

Respondent 5: *"[...] den aller viktigste motivasjon er, det er den indre. Det er indre motivasjon. Alt det andre er enten fordi det legger hindringer i veien for meg, for mye byråkrati så det er vanskeligere å realisere det jeg faktisk har som motivasjon selv, eller det fungerer mer som hygiene-faktor."*

En av respondentene knytter også inn verdigrunnlag som styrende for menneskers atferd.

Respondent 3: *"Av og til ser man at det går galt, men stort sett så får vi holde det motsatte for sant og se at det er veldig fasinerende eh, hvordan verdier og verdistyring stort sett fungerer veldig bra etter hensikten i samfunnet og stort sett så gjelder det for forskningsinstitusjoner."*

Det er ingen ukjent sak at akademikere jobber langt over vanlig arbeidstid. Dette var også tilfelle blant våre respondenter. Årsaken til de lange arbeidsukene viste seg i stor grad å skyldes at undervisningsaktiviteter og administrative oppgaver fort blir prioritert på daglig basis fordi svarsyklusene er mye kortere. Forskningen krever mer fordypning og større grad av sammenhengende tid. Respondentene påpeker også at dersom man skal lykkes i forskningen er man avhengig av å dedikere fritiden sin til dette arbeidet.

Respondent 2: *"Og jeg vil jo også prioritere forskning, men det er det det fort går utover når det er andre ting."*

Respondent 4: *"[...] for å lykkes med det må man bruke mye av fritiden sin på det altså, man må jo det."*

Respondent 5: *"[...] jeg jobber alltid fire timer om kvelden, og jobber i helger og.. ja, men fordi hvis man skal skrive noe, [...]. En god artikkel i en god journal er i hvert fall 800 arbeidstimer, et halvt årsverk."*

Det kommer frem i løpet av intervjuene at det som påvirker informantene negativt eller kan ødelegge for motivasjon, engasjement og initiativ er byråkrati. Flere av respondentene gir klart uttrykk for at byråkrati og hindringer som gjør det vanskelig for dem å gjøre jobben på den måten de mener er best, er frustrerende og fører til at de kanskje ikke ønsker å gjenta noe liknende ved senere anledninger.

Respondent 2: *"[...] det er mer hvis det eh, blir strukturelle hindringer da som jeg snakket om i sted, som gjør at jeg ikke får gjort jobben min ordentlig sånn at jeg blir stoppet på en måte. Arbeidsprosessene mine på en lite hensiktsmessig måte da. Da kan du tenke da får det være på en måte. Ikke sant, hvis jeg skal, hvis jeg tar et initiativ til å ha et, lage et fag seminar for eksempel, og jeg opplever at det blir så mye hassel med det på grunn av administrative rutiner og at ingen kan hjelpe meg og jeg bruker masse masse tid på det jeg ikke skal, så kan det hende neste gang at jeg tenker at det gidder jeg ikke å gjøre igjen."*

Respondent 5: *"Men jeg opplever med en gang jeg gjør noe som løfter det litt ut fra instituttet så er det enormt byråkrati her på denne skolen."*

Respondenten over nevner konkret både manglende rutiner for mulighet til å reise utenlands på forskningsopphold, men også at det er regler for å sende inn planer for undervisning lang tid i forveien. Respondenten hadde også et ønske om å innføre prosessevaluering, noe som ville innebære mer jobb for en selv, men som respondenten mente ville gi bedre evaluering for studentene. Dette lot seg ikke gjøre da denne måten å evaluere på ikke samsvarte med hvordan høyskolen tolket loven om studentenes rett til å klage på sensur.

En av respondentene gir også uttrykk for hvordan avslag på innsendte artikler oppleves.

Respondent 4: *"Ja, det, det er veldig demotiverende å ikke få noe publisert. Så det, så det er en stressfaktor synes jeg."*

En av respondentene mener at selve veien man må gå for å tilegne seg en doktorgrad er en prosess som vil vise om motivasjonen din er "riktig" for å være akademiker. Respondenten hevder også at prosessen vil føre til at verdier, holdninger og meninger vil endre seg slik at de passer inn i stillingen.

Respondent 3: *"[...] må du ha en doktorgrad og du må også ha forskningserfaring og normalt er det såpass omfattende og lang test på om du er motivert for den type arbeide, fordi doktorgradsarbeid er også en indoktrineringsprosess, akkurat på linje med hva vi har i mange andre organisasjoner."*

7.3.2 Diskusjon

For å svare på denne hypotesen er det naturlig å ta utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien (SDT) som ble presentert i kapittel 4, da denne teorien ser på samspillet mellom eksterne krefter som påvirker folks handlinger og de indre motiver og behov som ligger i menneskets natur. Videre ser vi det som mest hensiktsmessig at diskusjonen systematiseres etter SDTs tre underkategorier før det vil komme en avsluttende og samlende kommentar.

Cognitive Evaluation Theory – CET

Som vi så i delkapittel 4.2.1 tar CET sikte på å forklare variasjoner i indre motivasjon basert på ytre faktorer. Indre motivasjon er i følge teorien noe som ligger naturlig i mennesket. Som vi ser fra vårt innsamlede datamateriale mener alle våre informanter at de er indre motivert for arbeidet sitt. Det er mange eksempler på dette, ved blant annet at respondentene oppgir glede ved kontinuerlig læring, mulighet til å fordype seg i valgfrie tema og at de får lov til å være med å utvikle andre mennesker.

I tråd med CET forteller alle respondentene om stor grad av selvbestemmelse i sin arbeidshverdag, hvor de føler de har stor valgfrihet i forhold til hvordan de gjennomfører sin undervisning og hva de forsker på. Flere av respondentene er også godt fornøyde med friheten de opplever at de har i forhold til sin arbeidstid. Det virker altså som om respondentene stort sett opplever hendelser i forbindelse med arbeidet sitt som autonomistøttende, noe som er viktig for indre motivasjon. Andre undersøkelser har også funnet at autonomi er svært viktig for kunnskapsarbeidere, som jo hevdes å være drevet av indre motivasjon.

Et annet viktig punkt i CET er hvordan følelsen av kompetanse virker inn på indre motivasjon. Flere av respondentene trekker frem det gode arbeidsmiljøet og hvor flinke alle er til å støtte hverandre og gi hverandre en klapp på skulderen. Det fortelles om mailer som blir sendt ut for å informere om prestasjoner som er oppnådd. Etter vår oppfatning er dette hendelser som det blir satt pris på og oppleves som hyggelige i hverdagen. Det trekkes også frem motivasjonen og gleden flere av respondentene opplever ved å få arbeidet sitt publisert. Hendelser som dette er med på å øke følelsen av kompetanse hos individet og igjen deres indre motivasjon. På den andre siden er det flere som uttrykker hvor tøft det kan være å stadig få avslag på artikler. Avslagene kan, slik vi ser det, føre til en følelse av manglende kompetanse og i et konkurranseutsatt miljø som academia oppleves å være kan dette være en stor påkjenning.

Andre hendelser som kan være ødeleggende på opplevd kompetanse kan, slik vi ser det, være der studentene forlater forelesningen før den er ferdig. Det blir gitt uttrykk for at dette ikke er noen god følelse. En av respondentene tok også opp ønsket om å kunne svare på spørsmål fra studentene. Vi oppfatter det som at dersom foreleseren ikke kan svare vil det kunne påvirke opplevd kompetanse i negativ retning og dermed være ødeleggende for den indre motivasjonen. Det kan virke som om de som opplever manglende kompetanse i undervisningsaktiviteter kan miste sin motivasjon og vilje i forhold til dette og dermed ønske å ha større fokus på forskningsaktiviteter. Denne virkningen kan også gå andre veien, altså at de som ikke opplever mestring i forhold til forskningsaktivitetene ønsker å legge mer vekt på undervisningsaktivitetene. Dette vil ikke være hensiktsmessig for målet om forskningsbasert undervisning.

Som gjennomgått i delkapittel 4.2.1 hevder CET at hendelser har ulike aspekter. I tråd med dette ser vi at følelsen av valgmulighet og positive tilbakemeldinger er med på å bidra til respondentenes opplevde indre motivasjon. Vi ser også at negative tilbakemeldinger som nevnt går hardt inn på flere av respondentene, noe som i følge CET kan ødelegge indre motivasjon og føre til en følelse av inkompetanse.

I følge CET vil nære relasjoner med andre føre til at indre motivasjon lettere oppstår. Våre respondenter uttrykker at relasjoner er et komplekst fenomen for dem. På ØA-instituttet er det, som en av våre respondenter påpeker, flere ulike fagfelt samlet hvor det i stor grad bare er én fagekspert på hvert felt. De gir derimot alle uttrykk for betydningen av det store nettverket av fagfeller de har ved andre institusjoner i både inn- og utland. Det kommer også frem at dette er relasjoner som for deres kompetanse er viktigere enn den de har med de på nabokontorene. Likevel påpekes det av respondentene at det å ha et godt arbeidsmiljø er viktig for trivselen og én nevner også at arbeidsmiljøet ved instituttet fører til en trygghet som gjør at man i større grad tørr å ta sjanser. At kunnskapsarbeidere setter anerkjennelse fra fagfeller høyt så vi også da vi i kapittel 4 presenterte funn fra Dunkin (2003).

SDT fremmer at det er den enkeltes psykologiske følelse som er vesentlig når det gjelder indre motivasjon og ikke objektive vurderinger. Selv om alle våre respondenter hevder de er drevet av indre motivasjon er det likevel uttalelser i løpet av intervjuene som vi vurderer til å kunne tyde på noe annet. Det kommer blant annet frem at de lar seg påvirke av omgivelsene på ulike måter og også at motivasjonen for alle deler av arbeidet ikke er like stor. For å

fremme samspillet mellom forskning og undervisning er det viktig å motvirke de uheldige effektene som kan komme av at man mister sin indre motivasjon for deler av aktivitetene som inngår i samspillet, samt å se nærmere på hvordan man kan oppnå ønsket motivasjon. Det blir da naturlig å se nærmere på vår empiri i lys av OIT.

Organismic Intergration Theory – OIT

Målet for en arbeidsgiver er å ha ansatte som utfører arbeidet sitt med en autonom motivasjon. OIT tar, som nevnt i delkapittel 4.2.2, for seg hvordan man skal motivere mennesker for aktiviteter de i utgangspunktet ikke finner interessante, uten bruk av eksternt press. Vesentlig i dette er internaliserings- og integreringsprosessen hvor verdier eller reguleringer blir henholdsvis tatt inn over seg og gjort til en del av seg. Som vi så i ”motivasjonskontinuumet” som ble presentert i figur 3 i delkapittel 4.2.2 går det et skille mellom kontrollert og autonom motivasjon. Det er også her vårt fokus vil ligge i den videre diskusjonen ettersom det som nevnt er den autonome motivasjonen det er ønskelig å fremme.

For at insentivordninger skal bidra til autonom motivasjon må de i følge OIT støtte opp under og fremme de tre psykologiske behovene; autonomi, kompetanse og relasjoner. I følge teorien er det sosialt press som avgjør om man deltar i aktiviteter som er ytre motivert. Med sosialt press menes det at signifikante andre som man ønsker en tilknytning til har godkjent handlingene. Dette viser til behovet for relasjoner som viktig for internaliserings- og integreringsprosessen. Som nevnt under CET er det viktigere for respondentene våre med anerkjennelse fra sine fagfeller enn nærmeste kolleger. Det viser at det sosiale presset på arbeidsplassen nok ikke oppleves som særlig stort, noe de også bekrefter. De viser også til at de individuelle preferansene er sterkere enn det eventuelt sosialt press kan påvirke.

Som nevnt tidligere viser flere av våre informanter til det tøffe miljøet som kan være i akademia og uttrykker glede over at det ved ØA-instituttet kun er vennskapelig knuffing i korridorene. Etter vår oppfattelse kan dette også bidra til at respondentene ikke opplever sosialt press i stor grad på sin arbeidsplass. Presset er nok større dersom man utvider og ser på det større fagfellesskapet hvor respondentene viser til behovet for å publisere dersom man ønsker å være noe i disse miljøene. Etter vår mening kan dette bidra til et større fokus på forskningsaktiviteter for den enkelte.

Teorien sier at følelsen av kompetanse også er svært viktig for internaliserings- og integreringsprosessen. Følelsen av kompetanse vil bidra til å i større grad ta inn over seg aktiviteter og handlinger som de forbinder med de sosiale gruppene de ønsker en relasjon til. Våre respondenter virker å få dekket behovet for kompetanse gjennom mestring både som underviser og forsker. Flere påpeker at det er givende å se studentene forstå det de ønsker å lære dem, at studentene er engasjerte og at det oppstår faglige diskusjoner i forelesningene. Det kommer også klart frem at de finner stor motivasjon i å forske på temaer som interesserer dem og spesielt dersom de får noe publisert. Selv om gruppen av signifikante andre for den enkelte i stor grad ikke er de nærmeste kollegene, mener vi likevel at den støttende og åpne arbeidskulturen er med på å bidra til den enkeltes opplevelse av kompetanse.

Som nevnt gir alle respondentene uttrykk for at de har stor autonomi i arbeidet sitt gjennom muligheten til å ta egne og selvstendige valg. Det kommer likevel frem at så fort ting løftes ut fra instituttnivå oppleves et voldsomt byråkrati. Dette er også det de fleste av respondentene nevner som problematisk i forhold til deres autonome motivasjon. Flere gir uttrykk for at pålegg som virker styrende og tar tiden bort fra de faktiske arbeidsoppgavene deres, som vanskeliggjør arbeidet eller byråkrati som gjør det vanskelig å få gjennomført positive aktiviteter, fører til at initiativet og motivasjonen blir lavere og at man kanskje ikke vil prøve noe liknende senere. OIT mener at autonomi er særlig viktig ved internalisering av reguleringer. Dette støttes av annen empiri som viser at kunnskapsarbeidere ønsker autonomi og at de er lite glad i byråkrati.

I forhold til den kontrollerte typen motivasjon gir alle respondentene våre klart uttrykk for at den klassiske finansielle belønningen ikke er styrende på deres atferd. Dette er også helt i tråd med tidligere funn i forhold til kunnskapsarbeideres motivasjon. Flere av respondentene gir derimot uttrykk for noe som kan minne om en kontrollert motivasjon av typen introjeksjonsregulering. Det blir ved flere anledninger nevnt at det er en evig tidskonflikt mellom forskningsaktiviteter, undervisningsaktiviteter og administrative oppgaver. Respondentene legger ikke skjul på at undervisningsaktivitetene og de administrative oppgavene blir prioritert før forskning. Dette begrunnes blant annet med kortere tilbakemeldingssykluser. I følge OIT kan denne formen for motivasjon forklares ut fra at mennesker ønsker å unngå skyldfølelse eller for å styrke sitt ego. I situasjonen respondentene våre er i finner vi det ikke urimelig at undervisningsaktiviteter (sett bort i fra fast undervisning) og administrative oppgaver blir prioritert for å unngå skyldfølelse.

Respondentene våre gir uttrykk for å være sympatiske mennesker og vi har ingen grunn til å tvile på deres omtanke for studenter og kollegaer som ber om hjelp. På den andre siden kommer det også frem i vår empiri at tilbakemelding gjennom undervisningsaktiviteter er viktig fordi den er kontinuerlig og for mange en god pekepinn på deres faglige forståelse og kompetanse. Det er altså flere grunner som taler for at deres prioritering av undervisningsaktiviteter og administrative oppgaver ikke er styrt av autonom motivasjon.

Samtidig kan vi også stille spørsmål ved andre aktiviteter og hvilken motivasjon som er styrende på disse. Flere respondenter forteller om hvor viktig deres faglige integritet er og hvor stor del av deres identitet som er knyttet opp mot deres arbeid. Det handler om å være blant de som er noe innen sitt fagfelt og få ta del i fellesskapet. Vi mener dette langt på vei kan vise til en viss form for ego-involvering hvor respondentene motiveres av å vise sine evner og kunnskaper. Samtidig gir de uttrykk for at hendelser som kan oppfattes som å vise manglende kunnskaper, som å ikke kunne svare på fagspørsmål fra studentene eller få publisert artikler, oppleves tøft. Slik vi forstår det kan dette føre til en slags ”ripe i lakken” hos den enkelte. Det kommer også frem i intervjuene at det i akademien er mye konkurranse og spisse albuer noe som også kan være med på å bidra til behovet om å ”vise seg”.

Ettersom det er fagfellene som er viktigst for deres behov for kompetanse og relasjoner vil det være naturlig å anta at forskningspresset kan føre til en vridningseffekt, hvor disse aktivitetene ønskes prioritert av den enkelte. Dette kan også knyttes til følelsene respondentene uttrykker i forbindelse med avslag på innsendte artikler. Ettersom dette er noe de finner demotiverende og tøft, både fordi det er en så viktig del av det å prestere i andres øyne, men ikke minst fordi de knytter sin identitet til det, vil det også kunne føre til at fokuset i stor grad er på forskningsaktivitetene.

En av respondentene knytter også inn branding som en motivasjonsfaktor og ser på utførelsen av mange handlinger som en investering i seg selv. Motivasjonen til å ta på seg oppgaver som ikke nødvendigvis er betalt, men krever enormt arbeid, ligger i å markedsføre seg selv og sitt navn. Dette mener vi også kan knyttes til ego-involvering fordi respondenten gir uttrykk for at det er ønskelig å bli synlig i fagmiljøet, knytte kontakter osv.

Causality Orientations Theory – COT

Den siste underteorien til SDT handler, som gjennomgått i delkapittel 4.2.3, om hvordan ulike mennesker søker, skaper og evaluerer ulike hendelser. I lys av vår empiri vil vi vurdere respondentene til i hovedsak å ha en autonomorientering. Det kommer til uttrykk gjennom uttalelser om hvor viktig autonomi er i jobben, hvor en av respondentene faktisk søkte seg til sin nåværende jobb på grunn av for lite selvbestemmelse i sin forrige. Samtidig ser vi en liten grad av kontrollorientering hos respondentene i visse situasjoner hvor de skal prestere på flere områder og tiden ikke strekker til. Dette er et fenomen som gjerne knyttes til høy grad av kompetanse og behovet for å måle sin verdi avhengig av stadig gode prestasjoner og ego-involvering. Problemet er som nevnt hvordan dette kan ødelegge for indre motivasjon.

Oppsummering

Som vi ser fra gjennomgangen over er det ikke et enkelt svar på hvilken type motivasjon våre respondenter egentlig har. Det som kan slås fast er at det nok varierer med typen oppgave, noe de også selv gir uttrykk for. En vesentlig side er, som en av respondentene våre også tar opp, verdigrunnlaget i organisasjonen eller fellesskapet. Det er også dette internaliserings- og integreringsprosessen handler om. I følge respondenten vil prosessen med å tilegne seg en doktorgrad føre til at verdigrunnlaget som gjelder i forsknings- og undervisningsinstitutter blir indoktrinert. Altså vil de gjeldene verdiene og normene bli en del av en selv, ens integritet, moral og identitet. For arbeidsgivere er målet at internaliserings- og integreringsprosessen skal føre til at organisasjonens mål og verdier endrer seg fra å være ytre stimuli til å bli internalisert.

Det kan diskuteres om ego-involvering, som nevnt over, kan være et uttrykk for en autonom motivasjon dersom man legger til grunn en vellykket internaliserings- og integreringsprosess. I følge respondentene er streben etter faglig dyktighet en viktig verdi i seg selv og slik gjort til en del av den enkeltes egne verdier. Det kan også argumenteres med at ønsket om å være tilknyttet de ”rette” og ”viktige” fagmiljøene er for egen personlig utvikling og læring og ikke fordi man måler sin verdi gjennom andres meninger.

Ved å se alle elementene i SDT under ett mener vi våre respondenter uttrykker en autonom motivasjon i forhold til sitt arbeid. Om det er snakk om indre motivasjon i sin rene form er vi derimot noe mer usikre på.

7.4 Diskusjon på tvers

Fra hypotese 2 ser vi at det formelle systemet med tilhørende insentiver i stor grad oppleves å fremme forskningsaktiviteter over undervisningsaktiviteter. Vi synes det er underlig hvorfor dette er tilfellet når det viser seg at det er i forhold til undervisningsaktivitetene respondentene uttrykker en større grad av kontrollert motivasjon. Det formelle systemet ser ut til å ta for gitt at alle er indre motivert for undervisningsaktiviteter, men som vi ser fra våre empiriske funn er det ingen av respondentene som kunne tenke seg å bare jobbe med undervisning. Det faktumet at de heller ønsker en ren forskerstilling tolker vi som at den indre motivasjonen i forhold til forskning er større enn den er for undervisning. For å støtte prinsippet om forskningsbasert undervisning ser vi det som vesentlig at det formelle systemet støtter de psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og relasjoner i forhold til undervisningsaktiviteter i større grad enn det gjør i dag. De formelle retningslinjene må også bidra til internaliserings- og integreringsprosessen i forhold til oppgavene de ansatte i utgangspunktet ikke er indre motivert for.

Det er flere eksempler på at det formelle systemet jevnt over ikke nødvendigvis støtter de tre psykologiske behovene som er nødvendig ved autonom motivasjon. Publiseringkravet som har kommet ved instituttet mener vi at, i tråd med CET, kan føre til en fortregning av indre motivasjon og gleden som er ved å forske for forskningens egen skyld. Det kan også være et problem dersom kravet fører til et større fokus på den enkeltes forskningsaktiviteter på bekostning av undervisningsaktiviteter. Dette er ikke noe som vil støtte forskningsbasert undervisning og det vil også kunne oppleves som kontrollerende. Det eventuelle tapet av den tidligere diskuterte FoU-tiden, kan også føre til en følelse av inkompetanse, manglende autonomi og ikke minst kan det føre til tap av relasjoner.

Som vi så under hypotese 3 mener flere av respondentene at byråkratiet ved skolen oppleves som et hinder i hverdagen deres. Kvalitetsreformen stiller større krav til studentoppfølging, tilbakemeldinger osv., samtidig som det er større krav til forskningsproduktivitet.

Respondentene gir klart uttrykk for at det oppleves problematisk at visse føringer og retningslinjer blir veldig rigide og bestemmende. Den innskrenkede autonomien og tillitten den enkelte opplever å miste i forbindelse med byråkratiet vil ikke støtte forskningsbasert undervisning.

Vi ser fra uttalelsene om ekstern sensurering at flere mener dette handler om kollegialitet og styres av normer i kulturen. Noen uttrykker også at de gjør det for sin egen del gjennom økt læring og det kan tyde på at det har vært en vellykket internaliserings- og integreringsprosess. Dette eksempelet viser at motivasjonen for å påta seg ekstern sensurering ikke nødvendigvis er kontrollert, men kan heller være en form for autonom motivasjon. Behovet for finansiell belønning og kontroll burde da ikke lenger være til stede og ved at det gis finansiell belønning for arbeidet kan det i verste fall føre til en større grad av kontrollert motivasjon. Likevel uttaler flere at det økonomiske aspektet er av betydning og fungerer som en slags ”gulrot”. Det kommer også frem at ved volumsensur blir det økonomiske aspektet i langt større grad styrende. Som noen av våre respondenter nevner er denne typen sensur, som er styrt av målet om økonomiske goder, ikke heldig for forskningsbasert undervisning.

Slik vi tolker det kan flere av insentivene i systemet fungere som perverse insentiver i tilfeller hvor de bidrar til et skille mellom forskning og undervisning. Det faktum at ledelsen åpner for å gi dårlig likte forelesere mindre undervisningsplikt mener vi kan føre til at den enkelte kan utnytte systemet. Ansatte som opplever å ikke mestre undervisningssituasjonen kan tenkes å miste motivasjonen i forhold til dette arbeidet. Ettersom systemet åpner for muligheten til det kan det diskuteres om det kan føre til at den ansatte bevisst gjør en dårlig figur som underviser for å få mindre plikt. Særlig antar vi at dette kan være en potensiell effekt dersom den ansatte i stor grad motiveres av forskningsaktiviteter og ønsker å bruke mer tid på dette. I motsatt ende ser vi at det å ikke mestre forskningsaktiviteter, som å ikke få publisert sitt arbeid og i ytterste konsekvens stå i fare for miste FoU-tid, kan føre til at den enkelte søker å påta seg mer undervisningsaktiviteter. Vi mener at det er svært uheldig for forskningsbasert undervisning at systemet enkelt legger opp til et skille mellom forskning og undervisning.

Flere av respondentene mener det er problematisk at det mangler muligheter og rutiner for forskningsopphold i utlandet. De mener en slik mulighet kunne bidra til økt kvalitet i forskningen, og i følge troen på samspillet, også i undervisningen. Vi mener også at en slik mulighet vil kunne bidra til den enkeltes autonome motivasjon gjennom å gi økt autonomi og større mulighet til relasjoner med relevante andre. Det kan også føre til en mestingsfølelse ved å få produsert god forskning og eventuelt møte fagfeller som verdsetter ditt arbeid. I forlengelsen av dette kan vi tenke oss at en slik mulighet kan bidra til større entusiasme og nye og gode eksempler som kan komme undervisningsaktiviteter til gode.

ØA-instituttet ansetter bare personer med doktorgrad til å undervise på masternivå. Dette kan tyde på at også instituttet vektlegger forskerkompetanse og skiller mellom bachelornivå og masternivå, slik vi så både Hyllseth og våre respondentene gjøre. Denne rekrutteringspolicyen har stor innvirkning på hvordan prinsippet om forskningsbasert undervisning støttes. Vi har sett at den enkeltes motivasjon er viktig, både i seg selv, men også som en del av en felles kultur. Med kunnskap om hvordan akademikere motiveres og påvirkes av insentiver mener vi at rekrutteringsprosessen er helt avgjørende. Flere respondenter har kommentert verdigrunnet betydning i både de nære omgivelsene, men også i den større akademiske verden og vi mener det er viktig for instituttet å gjøre gode overveielser ved nyansettelser.

8 Konklusjon

Vi har i denne oppgaven sett at akademikere i liten grad lar seg påvirke av formelle retningslinjer og finansielle insentiver. Det er den autonome motivasjonen som er i forgrunnen og den kontrollerte i bakgrunnen. En av årsakene til dette kan vi finne i det faktum at disse menneskene i stor grad er autonomorienterte og i mange tilfeller beholder sin autonome motivasjon selv i kontrollerende omgivelser. Dagens formelle insentivsystem er basert på antagelser fra agent-prinsipal teorien og tar ikke hensyn til akademikernes behov for autonomi, kompetanse og relasjoner i stor nok grad. Vi har sett flere eksempler hvor systemet direkte virker mot sin hensikt og fører til et skille mellom forskning og undervisning. Særlig ser vi det gjennom dilemmaet som oppstår ved å stille publiseringskrav til FoU-tiden. Dersom vi legger til grunn Hyllseth og våre respondenters tolkning av forskningsbasert undervisning, vil det være et problem dersom en ikke-aktiv forsker underviser på masternivå og høyere. Det burde gjøre det aktuelt å se på om det ikke skal stilles krav til publiseringer for undervisere på masternivå, eventuelt at degradering blir en konsekvens dersom forskningsbidrag uteblir. På en annen side er dette også et insentiv som kan føre til større fokus på forskningsaktiviteter på bekostning av undervisning. Etter vår mening er det den enkeltes motivasjon som bidrar til et samspill mellom forskning og undervisning. Dersom insentivene skaper store konsekvenser for den enkelte, slik som ved en eventuell degradering, kan det tenkes at insentivene vil ha større effekt og fortrenge den autonome motivasjonen. Vi antar også at den enkeltes tro på forskningsbasert undervisning i stor grad handler om at de trives med en kombinert stilling, og i så måte kan bidra til at de har et fokus på både forskning og undervisning.

Våre funn er ikke generaliserbare, men det har heller ikke vært målet. Ettersom vi bare har hatt ett semester til rådighet har det satt naturlige begrensninger for oppgavens omfang. Vi har valgt å kun fokusere på ett institutt ved én høyskole. For å oppnå innsikt i oppgavens forskningstema har vi gjennomført 5 semistrukturerte dybdeintervjuer med ansatte på masternivå. Våre funn er nok i stor grad påvirket av respondentenes personlige bakgrunn, preferanser og faglige tilhørighet og antageligvis ville ting sett annerledes ut med et annet utvalg. Vi antar at et utvalg ved et annet institutt ville gitt funn som i større grad skiller seg fra våre funn, enn dersom vi hadde hatt andre respondenter ved ØA-instituttet. Dette skyldes i stor grad betydningen av kultur og verdigrunnlag som vi har sett er rådende i ulike fellesskap. Det formelle systemet som gjelder ved ØA-instituttet vil være ulikt det ved andre institutter, selv med samme fagtilbud. Dette vil også påvirke respondentenes svar i forhold til opplevelsen av systemet og insentivenes effekt. Vi mener likevel at funnene våre på generell basis støtter annen empiri og viser behovet for videre forskning.

Vi mener det er viktig å ta både våre og andres funn på alvor og i større skala undersøke hvordan dagens system påvirker den enkelte ansatte i sitt arbeid. Det mangler både kvalitative og kvantitative studier på hvordan systemet i Norge fungerer, men med tanke på hvor mange motstridende og uklare resultater vi har sett fra andre land som på en del områder er sammenlignbare, er det viktig å sette fokus på dette. Utover det vi har bidratt med her, vil det være interessant å se på forskjeller i praksis mellom ulike institusjoner, institutter og fagfelt for å se hvordan dette påvirker de ansattes motivasjon og effekten av insentivene. Slik vi ser det vil det også kunne være av relevans å undersøke betydningen av om den ansatte er lektor, førsteamanuensis, professor osv. Det vil være vesentlig å få på plass en klar definisjon av forskningsbasert undervisning og hvordan dette skal praktiseres.

Litteraturliste

- Akerlof, George A. og Rachel E. Kranton. 2005. "Identity and the Economics of Organizations." *The Journal of Economic Perspectives*, 19 (1): 9-32. doi: 10.2307/4134990.
- Allen, Mike, Paul L. Witt og Lawrence R. Wheeler. 2006. "The Role of Teacher Immediacy as a Motivational Factor in Student Learning: Using Meta-Analysis to Test a Causal Model." *Communication Education*, 55 (1): 21-31. doi: 10.1080/03634520500343368.
- Anthony, Robert N. og Vijay Govindarajan. 2007. *Management control systems*. 12. utg. Boston: McGraw-Hill/Irwin.
- Binder, Melissa, Janie Chermak, Kate Krause og Jennifer Thacher. 2012. "The teaching penalty in higher education: Evidence from a public research university." *Economics Letters*, 117 (1): 39-41. doi: 10.1016/j.econlet.2012.04.021.
- Bleiklie, Ivar, Jürgen Enders, Benedetto Lepori og Christine Musselin. 2011. "NPM, Network Governance and the University as a Changing Professional Organization." I *The Ashgate research companion to new public management*, redigert av Tom Christensen og Per Lægred. Farnham: Ashgate.
- Boston, Jonathan. 2011. "Basic NPM ideas and their development." I *The Ashgate research companion to new public management*, redigert av Tom Christensen og Per Lægred. Farnham: Ashgate.
- Brochs-Haukedal, William og Kjell Inge Bjørvik. 2010. *Arbeids- og lederpsykologi*. 8. utg. Oslo: Cappelen akademisk.
- Burgess, Simon og Marisa Ratto. 2003. "The Role of Incentives in the Public Sector: Issues and Evidence." *Oxford Review of Economic Policy*, 19 (2): 285-300. doi: 10.1093/oxrep/19.2.285.
- Cameron, Judy og W. David Pierce. 1994. "Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis." *Review of Educational Research*, 64 (3): 363-423. doi: 10.3102/00346543064003363.
- Chalmers, Denise. 2010. "Progress and challenges to the recognition and reward of the Scholarship of Teaching in higher education." *Higher Education Research & Development*, 30 (1): 25-38. doi: 10.1080/07294360.2011.536970.
- Christensen, Tom. 2010. *Forvaltning og politikk*. 3. utg. Oslo: Universitetsforl.

- Clark, Tony, Richard Sweet, Karl Heinz Gruber, Pedro Lourtie, Paulo Santiago og Åsa Sohlman. 2009. "OECD Reviews of Tertiary Education Norway". Hentet 20.01.2015 fra <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37457548.pdf>.
- deCharms, Richard. 1968. *Personal causation : the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, Edward L., Richard Koestner og Richard M. Ryan. 1999. "A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation." *Psychological Bulletin*, 125 (6): 627-668. doi: 10.1037/0033-2909.125.6.627.
- Deci, Edward L. og Richard M. Ryan. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Perspectives in social psychology. New York: Plenum.
- . 1991. "A Motivational Approach to Self: Integration in Personality " *Perspectives on motivation*, 38: 237-288.
- Drucker, Peter F. 2007. *The effective executive*. The Classic Drucker collection. Amsterdam: Elsevier.
- Dunkin, Ruth. 2003. "Motivating Knowledge Workers: Lessons to and from the Corporate Sector." *Higher Education and Policy*, 15 (3): 41-49. doi: 10.1787/hemp-v15-art22-en.
- Econ Pöyry. 2008. "Evaluering av finansieringssystemet for universiteter og høyskoler". Hentet 24.02.2015 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/finansieringssystemet/analyse-av-finansieringssystemet.pdf?id=2146336.
- Evans, Ian M. og Luanna H. Meyer. 2003. "Motivating the Professoriate." *Higher Education and Policy*, 15 (3): 151-167. doi: 10.1787/hemp-v15-art29-en.
- Fall, Amar og Patrice Roussel. 2014. "Compensation and Work Motivation: Self-Determination Theory and the Paradigm of Motivation through Incentives." I *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*, redigert av Marylène Gagné. Oxford: Oxford University Press.
- Fang, Meiyu og Barry Gerhart. 2011. "Does pay for performance diminish intrinsic interest?" *The International Journal of Human Resource Management*, 23 (6): 1176-1196. doi: 10.1080/09585192.2011.561227.
- Feldman, Kenneth A. 1987. "Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration." *Research in Higher Education*, 26 (3): 227-298. doi: 10.1007/BF00992241.

- Ferlie, Ewan, Christine Musselin og Gianluca Andresani. 2008. "The steering of higher education systems: A public management perspective." *Higher Education*, 56 (3): 325-348. doi: 10.1007/s10734-008-9125-5.
- Forskerforbundet. Udatert. "Vår Politikk". Hentet 24.01.2015 fra <https://www.forskerforbundet.no/var-politikk/>.
- Fox, Mary Frank. 1992. "Research, Teaching, and Publication Productivity: Mutuality Versus Competition in Academia." *Sociology of Education*, 65 (4): 293-305. doi: 10.2307/2112772.
- Gagné, Marylène og Edward L. Deci. 2005. "Self-determination theory and work motivation." *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4): 331-362. doi: 10.1002/job.322.
- . 2014. "The history of self-determination theory in psychology and management." I *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*, redigert av Marylene Gagné. Oxford: Oxford University Press.
- Gellert, Claudius. 1990. "Academic inquiry and advanced training. International perspectives of a changing paradigm." I *Research and teaching at universities, international and comparative perspectives*, redigert av Claudius Gellert, Erich Leitner og Jürgen Schramm. Frankfurt am Main ; New York ; Bern ; Paris: Peter Lang.
- Gneezy, Uri og Aldo Rustichini. 2000. "Pay Enough or Don't Pay at All." *The Quarterly Journal of Economics*, 115 (3): 791-810. doi: 10.2307/2586896.
- Grinde, Eva. 2015. "Jobben - og pengene." *Dagens Næringsliv*. Hentet 23.03.2015 fra <http://www.dn.no/meninger/kommentarer/2015/03/22/2055/Endelig-mandag/jobben--og-pengene>.
- Hattie, John og H. W. Marsh. 1996. "The Relationship between Research and Teaching: A Meta-Analysis." *Review of Educational Research*, 66 (4): 507-542. doi: 10.2307/1170652.
- Henderlong, Jennifer og Mark R. Lepper. 2002. "The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis." *Psychological Bulletin*, 128 (5): 774-795. doi: 10.1037/0033-2909.128.5.774.
- HiOA. 2014a. "HiOA får tilsatt rektor". Hentet 12.04.2015 fra <http://www.hioa.no/Aktuelle-saker-fra-2014/HiOA-faar-tilsatt-rektor>.
- HiOA, Fakultet for Samfunnsfag. 2014b. "Sak 6/14 - Endring av budsjettmodell". Hentet 17.02.2015 fra http://www.hioa.no/Om-HiOA/Fakultet-for-samfunnsfag-SAM/Fakultetsstyret/node_11755/node_45677/Sak-6-14-Endring-av-budsjettmodell.

- . 2014c. "Sak 36/14 - Langtidsplan og budsjett 2015-2017". Hentet 17.02.2015 fra http://www.hioa.no/Om-HiOA/Fakultet-for-samfunnsfag-SAM/Fakultetsstyret/node_11755/node_66451/Sak-36_14-Langtidsplan-og-brudsjett-2015-2017-Fakultet-for-samfunnsfag.
- Hoff, Kjell Gunnar og Iver Bragelien. 2009. *Strategisk økonomistyring*. Oslo: Universitetsforl.
- Hoff, Lars. 2006. "Humboldt-universitetet: Alle moderne universiteters mor." *UNIFORM*. Hentet 27.01.15 fra <http://www.uniform.uio.no/nyheter/2006/06/humboldt-universitetet-alle-moderne-universiteters-mor.html>.
- Hood, Christopher. 1991. "A Public Management For All Seasons." *Public Administration*, 69 (1): 3-19.
- Hyllseth, Berit. 2001. "Forskningsbasert undervisning". Norgesnettrådet. Hentet 08.10.2014 fra http://www.nokut.no/documents/nokut/artikkelbibliotek/norsk_utdanning/nnr-publikasjoner/forskn_basert_undv.pdf.
- Hægeland, Torbjørn, Astrid Oline Ervik, Hanne Foss Hansen, Arild Hervik, Kjell Erik Lommerud, Ole Ringdal, Kerstin Sahlin, Britt Elin Steinveg og Bjørn Stensaker. 2015. "Finansiering for kvalitet, mangfold og samspill". Kunnskapsdepartementet. Hentet 08.01.2015 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/0d3aa576467f4eeeb7f7af25a26d607a/finansieringuh_rapport.pdf.
- Jacobsen, Dag Ingvar. 2005. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utg. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jenkins Jr, G. Douglas, Atul Mitra, Nina Gupta og Jason D. Shaw. 1998. "Are financial incentives related to performance? A meta-analytic review of empirical research." *Journal of Applied Psychology*, 83 (5): 777-787. doi: 10.1037/0021-9010.83.5.777.
- Jensen, Jens-Jørgen. 1988. "Research and teaching in the universities of Denmark: Does such an interplay really exist?" *Higher Education*, 17 (1): 17-26. doi: 10.1007/BF00130897.
- Jensen, Michael C og William H Meckling. 1992. "Specific and general knowledge and organizational structure."
- Johannessen, Asbjørn, Line Christoffersen og Per Arne Tufte. 2011. *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. 3. utg. Oslo: Abstrakt forl.

- Kaspersen, Line. 2015. "Dette VET sjefer er riktig - men dette GJØR de." *Dagens Næringsliv*. Hentet 23.03.2015 fra <http://www.dn.no/jobbledelse/2015/03/22/1242/Karriere/dette-vet-sjefer-er-riktig-men-dette-gjr-de>.
- Kerr, Steven. 1975. "On the Folly of Rewarding A, While Hoping for B." *The Academy of Management Journal*, 18 (4): 769-783. doi: 10.2307/255378.
- Kirke- og undervisningskomitéen. 1970. Instilling fra kirke- og undervisningskomitéen om utvidet prøvedrift med distriktshøgskoler (st.prp.nr.121). I *Innst. S. Nr. 249. (1969-79)*.
- Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet. 2001a. For budsjetterminen 2002. I *St. prp. nr. 1 (2001-2002)*.
- . 2001b. Gjør din plikt - Krev din rett. I *St.meld. 27. (2000-2001)*
- Kohn, Alfie. 1993. "Why Incentive Plans Cannot Work." *Harvard Business Review*, 71 (5): 54-63.
- Kristiansen, Nina. 2009. "Fri forskning - eller styrt?". Hentet 24.01.2015 fra <http://forskning.no/forskningsfinansiering-forskningspolitikk/2009/09/fri-forskning-eller-styrt>.
- Kunnskapsdepartementet. 2015. "Vil sikre høy utdanningskvalitet". Hentet 18.03.2015 fra <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/vil-sikre-hoy-utdanningskvalitet/id2365441/>.
- Kuvaas, Bård og Anders Dysvik. 2012. *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser: evidensbasert HRM*. 2. utg. Bergen: Fagbokforl.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvaløy, Ola. 2013. "Økonomisk atferd og incentiver". Hentet 25.02.2015 fra <http://www.uis.no/forskning-og-ph-d-studier/vi-forsker-paa/oekonomi-og-juss/atferd-og-incentiver/>.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. 1969. Om prøvedrift med distriktshøgskolar. I *St. prp. nr. 136 (1968-69)*.
- Kyvik, Svein og Ingvild M. Larsen. 2007. "Tolv år etter høyskolereformen - en statusrapport om FOU i statlige høgskoler ". NIFU. Hentet 28.01.2015 fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2006-7.pdf>.
- Lahr, Hana, Lara Pheatt, Kevin J. Dougherty, Sosanya Jones, Rebecca S. Natow og Vikash Reddy. 2014. "Unintended Impacts of Performance Funding on Community Colleges and Universities in Three States." doi: 10.7916/D8MG7N73.

- Larsen, Ingvild M., Bjørn Stensaker og Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, red. 2003. *Tradisjon og tilpasning : organisering og styring av universitetene, Kunnskapspolitiske studier*. Oslo: Cappelen.
- Latham, Gary P. og Craig C. Pinder. 2005. "Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century." *Annual Review of Psychology*, 56 (1): 485-516. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.142105.
- Leslie, David W. 2002. "Resolving the Dispute: Teaching Is Academe's Core Value." *The Journal of Higher Education*, 73 (1): 49-73. doi: 10.2307/1558447.
- Luthans, Fred. 2008. *Organizational behavior*. 11. utg. Boston: McGraw-Hill.
- Merchant, Kenneth A. og Wim van der Stede. 2012. *Management control systems: performance measurement, evaluation and incentives*. 3. utg. Harlow: Prentice Hall/Financial Times.
- Maassen, Peter og Johan P. Olsen. 2007. *University dynamics and European integration*. 19. Higher Education Dynamics. Dordrecht: Springer.
- Neumann, Ruth. 1992. "Perceptions of the Teaching-Research Nexus: A Framework for Analysis." *Higher Education*, 23 (2): 159-171. doi: 10.2307/3447303.
- Norsk studentorganisasjon. 2011. "NSOs forskningspolitiske plattform". Hentet 23.01.2015 fra <http://www.student.no/content/uploads/2014/02/Forskningspolitisk-plattform-2011-20141.pdf>.
- NOU 2000:14. Frihet med ansvar — Om høgre utdanning og forskning i Norge. Kunnskapsdepartementet.
- Observatory Magna Charta Universitatum. Udatert. "Magna Charta for dei europeiske universiteta". Hentet 11.02.2015 fra <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/norwegian>.
- OECD. 2002. *Frascati Manual 2002: Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264199040-en.
- Olsen, Terje Bruen og Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. 2004. *Utdrag fra OECDs "Frascati Manual" i norsk oversettelse*. Oslo: NIFU.
- Raith, Michael. 2008. "Specific knowledge and performance measurement." *The RAND Journal of Economics*, 39 (4): 1059-1079. doi: 10.1111/j.1756-2171.2008.00050.x.
- Ramsden, Paul og Ingrid Moses. 1992. "Associations between Research and Teaching in Australian Higher Education." *Higher Education*, 23 (3): 273-295. doi: 10.2307/3447377.

- Ringdal, Kristen. 2013. *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 3. utg. Bergen: Fagbokforl.
- Robbins, Lord. 1963. "Report of the Committee on Higher Education". HMSO. Hentet 03.02.2015 fra <http://www.educationengland.org.uk/documents/robbins/robbins1963.html> - 22.
- Robertson, Jane. 1999. "What do academics value? Experiences of the relation between teaching and research". Hentet 11.02.2015 fra <https://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/1999/pdf/Robertso.PDF>.
- Ryan, Richard M. og Edward L. Deci. 2000a. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions." *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1): 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.
- . 2000b. "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being." *American Psychologist*, 55 (1): 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Ryan, Richard M., Edward L. Deci og Shannon R. Hoefen. Udatert. "Theory". Hentet 24.02.2015 fra <http://www.selfdeterminationtheory.org/theory/>.
- Saunders, Mark N. K., Philip Lewis og Adrian Thornhill. 2012. *Research methods for business students*. Harlow: Pearson.
- Schieffer, Jack og Steven Y. Wu. 2010. "Naughty or nice? Punishment and the interaction of formal and informal incentives in long-term contractual relationships."
- Shore, Bruce M., Susan Pinker og Mary Bates. 1990. "Research as a Model for University Teaching." *Higher Education*, 19 (1): 21-35. doi: 10.2307/3447200.
- Sjøberg, Jeanette. 2015. "Norske studenter henger etter i høyere utdanning." *Aftenposten*. Hentet 22.05.2015 fra <http://www.aftenposten.no/okonomi/Norske-studenter-henger-etter-i-hoyere-utdanning-8028057.html>.
- Skinner, Ellen A. og Michael J. Belmont. 1993. "Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year." *Journal of Educational Psychology*, 85 (4): 571-581. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571.
- Smeby, Jens-Christian. 1998. "Knowledge Production and Knowledge Transmission. The interaction between research and teaching at universities." *Teaching in Higher Education*, 3 (1): 5-20. doi: 10.1080/1356215980030101.
- SSB. 2014. "Befolkningens utdanningsnivå, 1. oktober 2013". Hentet 11.03.2015 fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utniv>.

- Stajkovic, Alexander D. og Fred Luthans. 2003. "Behavioral Management And Task Performance In Organizations: Conceptual Background, Meta-Analysis, And Test Of Alternative Models." *Personnel Psychology*, 56 (1): 155-194. doi: 10.1111/j.1744-6570.2003.tb00147.x.
- Strehl, Franz, Sabine Reisinger og Michael Kalatschan. 2007. "Funding Systems and their Effects on Higher Education Systems." *OECD Education Working Papers*, 6. doi: 10.1787/220244801417.
- Thagaard, Tove. 2003. *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. 2. utg. Bergen: Fagbokforl.
- Thomas, Kenneth W. 2000. *Intrinsic motivation at work : building energy & commitment*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Tjora, Aksel Hagen. 2012. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Universitets- og høyskoleloven. 2005. "Lov om universiteter og høyskoler". Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15?q=universitets+og+h%C3%B8yskoleloven>.
- Universitets- og høyskolerådet. 2010. "Utdanning + FoU = Sant". Hentet 23.01.2015 fra http://www.uhr.no/documents/utdanningogfou_ferdigrappport_260810.pdf.
- Vagstad, Steinar, Tommy Staahl Gabrielsen, Oddvar Kaarbøe, Kjell Erik Lommerud og Alf Erling Risa. 2007. "Finansieringssystemet for universitets- og høyskolesektoren - teoretiske vurderinger". Kunnskapsdepartementet. Hentet 21.01.2015 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/personer-og-enheter/Styrer-rad-og-utvalg/2010/fagerbergutvalget/relevante-dokumenter/id603546/>.
- Weibel, Antoinette, Katja Rost og Margit Osterloh. 2010. "Pay for Performance in the Public Sector—Benefits and (Hidden) Costs." *Journal of Public Administration Research & Theory*, 20 (2): 387-412. doi: 10.1093/jopart/mup009.
- Weibel, Antoinette, Meike Wiemann og Margit Osterloh. 2014. "A Behavioral Economics Perspective on the Overjustification Effect: Crowding-In and Crowding-Out of Intrinsic Motivation." I *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*, redigert av Marylène Gagné. Oxford: Oxford University Press.
- White, Robert W. 1959. "Motivation reconsidered: The concept of competence." *Psychological Review*, 66 (5): 297-333. doi: 10.1037/h0040934.

Winter, Richard og James Sarros. 2002. "The Academic Work Environment in Australian Universities: A motivating place to work?" *Higher Education Research & Development*, 21 (3): 241-258. doi: 10.1080/0729436022000020751.

Young, Gary J., Howard Beckman og Errol Baker. 2012. "Financial incentives, professional values and performance: A study of pay-for-performance in a professional organization." *Journal of Organizational Behavior*, 33 (7): 964-983. doi: 10.1002/job.1770.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide (opprinnelig)

1. Presentasjon av oppgaven:
 - Forklare oppgavens formål og tema.
 - Informere om anonymitet og båndopptaker. Opptak vil bli slettet ved oppgavens fullføring.
 - Opplyse om at vedkomme når som helst kan trekke seg.
 - Noen spørsmål før vi begynner?

2. Først har vi noen spørsmål om din bakgrunn.
 - Hva er din faglig utdanning?
 - Hvilke tidligere jobber har du hatt?
 - Hvor lenge har du jobbet i UH-sektoren?
 - Hvorfor denne jobben - faktorer som gjorde jobben attraktiv?
 - Hvilken fagfelt jobber du innenfor?

3. Dere er pålagt å drive med forskningsbasert undervisning, men det er uklart hva som egentlig ligger i begrepet. Hvilke tanker gjør du deg om forskningsbasert undervisning?
 - Hva er det? (forskjell på nivå, aktiv forsker)
 - Sammenheng mellom forskning og undervisning og har det lik påvirkning?
 - Bruker du din egen forskning i undervisningen?
 - Kunne du tenke deg en stilling som ren underviser eller ren forsker?

4. Er du klar over hvordan finansieringssystemet på HIOA fungerer og hva som skaffer instituttet inntekter?
 - Merker du noe til utdannings- og forskningskomponenten?
 - o Retningslinjer fra ledelsen
 - Krav om antall publiseringer for FoU-tid:
 - o Hva mener du om at det er sånn?
 - o Antall publiseringer eller poeng
 - o Kvalitet vs. Kvantitet
 - o Opplevs det kontrollerende?
 - o Fremmer det forskningsbasert undervisning?
 - o Gratispassasjer
 - På HiOA så gis det ikke penger for publisert forskning til den enkelte. Hva er ditt synspunkt på dette?
 - Tidsfordeling mellom forskning, undervisning og administrativt arbeid,
 - o Hva er faktisk tidsfordeling og hva som påvirker denne?
 - o Dersom de prioriterer undervisning, vet de om andre som gjør det andre veien?
 - o Kan komponentene oppleves å komme i konflikt? (tidsmessig).
 - Karriereopprykk er knyttet til forskningsaktiviteter.

5. Kan du si litt om hva som gjør at du trives i arbeidssituasjonen din og hva du finner motiverende?
 - Er det noen deler av arbeidet eller spesielle sider ved det å være akademiker som er mer motiverende enn andre?
 - Vil du si at du drives av en indre motivasjon? Gjelder det alle deler av arbeidet?
 - Er det noe som påvirker eller utfordrer den indre motivasjonen?
 - Hva betyr penger for deg i forhold til arbeidet? Er det bestemmende for valg du tar, særlig i forhold til å ta på deg ekstern sensurering?

6. Hvordan vil du beskrive arbeidsmiljøet på instituttet?
 - Er det gode sosiale relasjoner? Er det et skille mellom de ulike linjene?
 - Hvor viktig er det sosiale miljøet for deg og din trivsel. Påvirker det din motivasjon?
 - Har forskningsaktivitet og publisering betydning for en persons "status" i gruppen?
 - Påvirker dine kollegers meninger deg i dine prioriteringer i forhold til forskning og undervisning i arbeidshverdagen?
 - Er det viktig å bli verdsatt av gruppen? Tror du noen måler sin verdi ut fra fagfellers mening om deg?
 - Føler du at du har stor grad av selvbestemmelse over din egen arbeidshverdag?
 - Hvordan vil du beskrive forholdet mellom de ansatte og instituttledelsen? Opplever dere noen form for press? Oppfordrer de til å vektlegge enten undervisning eller forskning?

7. Avslutning:
 - Er det noe du vil si som du føler er relevant som vi ikke har fått dekket?
 - Vil det være mulig å ta kontakt dersom det er uklarheter når vi skal gjennomføre analysen slik at det ikke oppstår feiltolkninger?
 - Takk for at du tok deg tid.

Vedlegg 2 – Intervjuguide (revidert)

1. Presentasjon av oppgaven:
 - Forklare oppgavens formål og tema.
 - Informere om anonymitet og båndopptaker. Opptak vil bli slettet ved oppgavens fullføring.
 - Opplyse om at vedkomme når som helst kan trekke seg. Noen spørsmål før vi begynner?
 - Noen spørsmål før vi begynner?

2. Først har vi noen spørsmål om din bakgrunn.
 - Hvor lenge har du jobbet i UH-sektoren?
 - Hvorfor denne jobben - faktorer som gjorde jobben attraktiv

3. Dere er pålagt å drive med forskningsbasert undervisning, men det er uklart hva som egentlig ligger i begrepet. Hvilke tanker gjør du deg om forskningsbasert undervisning?
 - Hva er det? (forskjell nivå, aktiv forsker)
 - Sammenheng mellom forskning og undervisning og har det lik påvirkning?
 - Bruker du din egen forskning i undervisningen?
 - Kunne du tenke deg en stilling som ren underviser eller ren forsker?

4. Føler du at det er for ambisiøst mål?
 - Hva legger de formelle insentivene i systemet opp til at du skal prioritere?
 - o Karriereopprykk
 - o Lønnsforhandlinger
 - Føler du at ledelsen legger opp til at du skal forske eller undervise?
 - Krav om antall publiseringer for FoU-tid:
 - o Hva mener du om at det er sånn?
 - o Antall publiseringer eller poeng
 - o Kvalitet vs. Kvantitet
 - o Opplevs det kontrollerende?
 - o Fremmer det forskningsbasert undervisning?
 - o Urettferdig/Gratispassasjer – forskerringer
 - På HiOA så gis det ikke penger for publisert forskning til den enkelte. Hva er ditt synspunkt på dette?
 - Ekstern sensurering er en mulighet til å tjene penger for den enkelte. Hvorfor tar du på deg dette?
 - Sånn ca i prosent fordeler du tid mellom forskning, undervisning og administrativt arbeid?
 - o Kan komponentene oppleves å komme i konflikt på grunn av ? (tidsmessig).
 - o Mindre forskning enn det retningslinjene sier. Hvorfor?
 - o Er det selvbestemt eller pålagt?
 - o Kan det føre til "dumme" valg slik som å gi studenter E i stede for F slik at tid kan brukes på forskningsaktiviteter.
 - o Dersom de prioriterer undervisning, vet de om andre som gjør det andre veien?

5. Kan du si litt om hva som gjør at du trives i arbeidssituasjonen din og hva du finner motiverende?
 - Er det noen deler av arbeidet som er mer motiverende enn andre?
 - Vil du si at du drives av en indre motivasjon? Gjelder det alle deler av arbeidet?
 - Er det noe som påvirker eller utfordrer den indre motivasjonen?

6. Hvordan vil du beskrive arbeidsmiljøet på instituttet?
 - Er det gode sosiale relasjoner? Er det et skille mellom de ulike linjene?
 - Hvor viktig er det sosiale miljøet for deg og din trivsel? Påvirker det din motivasjon?
 - Har forskningsaktivitet og publisering betydning for en persons "status" i gruppen?
 - Påvirker dine kollegers meninger deg i dine prioriteringer i forhold til forskning og undervisning i arbeidshverdagen?
 - Er det viktig å bli verdsatt av gruppen?
 - Tror du noen måler sin verdi utfra fagfellers mening om deg?

7. Avslutning
 - Er det noe du vil si som du føler er relevant som vi ikke har fått dekket?
 - Vil det være mulig å ta kontakt dersom det er uklarheter når vi skal gjennomføre analysen slik at det ikke oppstår feiltolkninger?
 - Takk for at du tok deg tid.